

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Erwachsenenbildner*innen im Umgang mit Verschwörungstheorien

Eine qualitative Analyse von problemzentrierten Interviews

verfasst von | submitted by

Kerstin Scheibenpflug BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange

Abstract

Die Erwachsenenbildung spielt im Kontext des lebenslangen Lernens eine wichtige Rolle. Sie birgt das Potenzial, zahlreiche Menschen auch nach der Schulausbildung zu erreichen. Daher stellt sie eine wichtige Möglichkeit dar, über Verschwörungstheorien aufzuklären und den Teilnehmenden der Bildungsveranstaltungen Werkzeuge im Umgang mit Verschwörungstheorien an die Hand zu geben.

Forschungsfragen

Die zentrale Forschungsfrage der Masterarbeit lautet: Welche Strategien wenden österreichische Erwachsenenbildner*innen im Umgang mit Verschwörungstheorien an?

Folgende untergeordnete Fragen sollen ebenfalls im Zuge der vorliegenden Arbeit beantwortet werden:

Welche Vorstellungen und welches Vorwissen haben Erwachsenenbildner*innen vom Phänomen Verschwörungstheorien?

Welche Impulse können von den Erfahrungen der Erwachsenenbildner*innen für die politische Erwachsenenbildung abgeleitet werden?

Methode

Um die oben angeführten Forschungsfragen beantworten zu können, wurden im Zuge der Masterarbeit vier österreichische Erwachsenenbildner*innen durch problemzentrierte und leitfadengestützte Interviews nach Witzel zum Thema Verschwörungstheorien in der Erwachsenenbildung befragt. Die Interviews werden durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Forschungsziele

Ziel der Erhebung war es, das Vorwissen der vier befragten Erwachsenenbildner*innen, ihre Erfahrungen, Einschätzungen und insbesondere ihre Strategien im Umgang mit Verschwörungstheorien in ihren Bildungsveranstaltungen zu erheben. Daraus wurden Impulse für die politische Erwachsenenbildung abgeleitet.

In der Masterarbeit wird das Thema Verschwörungstheorien vorgestellt und im wissenschaftlichen Diskurs beleuchtet. Des Weiteren werden die gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Aspekte von Verschwörungstheorien, deren Entwicklung, Verbreitung und Wirkung im digitalen Zeitalter thematisiert. In einem abschließenden Teil werden die Möglichkeiten der Politischen Bildung in der Erwachsenenbildung herausgestellt und auf Basis der Forschungsergebnisse Impulse für die politische Erwachsenenbildung gegeben.

Abstract (english)

Adult education plays an important role in the context of lifelong learning. It has the potential to reach numerous individuals even after their formal schooling. Therefore, it serves as a significant opportunity to educate people about conspiracy theories and provide participants in educational events with tools to deal with them.

Research Questions

The central research question of this master's thesis is: What strategies do Austrian adult educators employ in dealing with conspiracy theories?

Additionally, the following subordinate questions will be addressed in this thesis:

What concepts and prior knowledge do adult educators have about the phenomenon of conspiracy theories?

What insights can be derived from the experiences of adult educators for political adult education?

Method

To answer the aforementioned research questions, four Austrian adult educators were interviewed on the topic of conspiracy theories in adult education using problem-centered and guideline-based interviews according to Witzel. The interviews are analyzed using qualitative content analysis based on Mayring.

Research Objectives

The aim of the survey was to gather the prior knowledge, experiences, assessments, and particularly the strategies of the four interviewed adult educators in dealing with conspiracy theories in their educational events. From this, insights for political adult education were derived.

The master's thesis introduces the topic of conspiracy theories and examines it within the scientific discourse. Additionally, it addresses the societal, cultural, and political aspects of conspiracy theories, their development, dissemination, and impact in the digital age. In a concluding section, the possibilities of political education in adult education are highlighted, and insights for political adult education are provided based on the research results.

Danksagungen

Ich möchte mich bei all denjenigen bedanken, die mir auf dem Weg zu meinem Masterabschluss geholfen und mich unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, die mir durch ihre Unterstützung das Studium erst ermöglicht haben. Sie standen mir immer zur Seite, haben mich bestärkt und mir den Rückhalt gegeben, um meinen akademischen Weg zu gehen. Ohne sie und ihre bedingungslose Unterstützung wäre dieser Weg nicht möglich gewesen.

Mein aufrichtiger Dank gilt meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange. Sein wertvoller Input und sein hilfreiches Feedback haben maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Ich danke meiner Freundin Lara Möller, die mich in verschiedenen Phasen dieser Masterarbeit unterstützt und meine vielen Fragen beantwortet hat. Ihre Zeit und Unterstützung war eine große Hilfe und hat die Qualität meiner Arbeit verbessert.

Nicht zuletzt möchte ich meinem Freund und Arbeitskollegen Thomas Denscher danken. Er hat sich die Zeit genommen, meine Arbeit Korrektur zu lesen und mir wertvolle Rückmeldungen gegeben. Sein Feedback war von großem Wert für meine Arbeit.

Vielen Dank an alle, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Forschungsfragen	3
1.2	Methode.....	3
1.3	Forschungsstand.....	4
1.4	Gliederung	4
2	Hintergrund und Allgemeines	6
2.1	Begriffsdefinitionen.....	6
2.1.1	Begriffsdifferenzierung.....	6
2.1.2	Verschwörungstheorie	8
2.1.3	Verschwörungsmythos.....	11
2.1.4	Verschwörungsideologie	12
2.1.5	Verschwörungserzählung	13
2.2	Geschichte der Verschwörungstheorien – Ein diachroner Umriss	13
3	Wissensgesellschaft vs. postfaktisches Denken.....	20
4	Bedingungen und Gründe für Verschwörungstheorien.....	21
4.1	Epistemische Motive	21
4.2	Existenzielle Motive.....	22
4.3	Soziale Motive	23
4.4	Verschwörungstheorien als gesamtgesellschaftliches Problem	24
5	Verschwörungstheorien im digitalen Zeitalter	25
5.1	Filterblasen und Echokammern	28
5.2	Social Bots	29
5.3	Visuelle Manipulationen	30
5.4	Fake News	31
5.5	Medien als Gatekeeper	31
6	Gefahren für die Demokratie	33

7	Erwachsenenbildung in Österreich	38
7.1	Begriffsbestimmungen	38
7.1.1	Alltagsdidaktische Vorstellungen	40
8	Forschungsergebnisse zur Verbreitung von Verschwörungstheorien	40
9	Methodik und Forschung	43
9.1	Methodischer Steckbrief	44
9.2	Prinzipien der qualitativen Forschung	45
9.2.1	Prinzip der Kommunikation.....	45
9.2.2	Prinzip der Offenheit	46
9.2.3	Prinzip der Reflexivität	46
9.2.4	Prinzip der Vertrautheit und Fremdheit	47
9.3	Methodische Kontrolle.....	49
9.3.1	Methodische Kontrolle über Offenheit.....	49
9.3.2	Methodische Kontrolle über Reflexivität	50
9.3.3	Methodische Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit	51
9.4	Problemzentrierte Interviews nach Witzel	52
9.4.1	Die drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews nach Witzel....	52
9.4.2	Theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis	53
9.4.3	Erhebungsmethoden und Instrumente.....	54
9.4.4	Gesprächsführung und Kommunikationsstil	56
9.4.5	Phasen des Interviews.....	57
9.4.6	SPSS-Prinzip bei der Leitfadenerstellung	60
9.4.7	Pretests.....	62
9.4.8	Forschungsethik	63
9.5	Transkription	65
9.6	Analyse	66
9.6.1	Codierung	66
9.6.2	Auswertungstabelle.....	68

10	Forschungsergebnisse	69
10.1	Informationen zur eigenen Arbeitssituation	69
10.2	Vorwissen der Erwachsenenbildner*innen zum Thema Verschwörungstheorien..	71
10.3	Allgemeine Strategien der Erwachsenenbildner*innen	76
10.4	Strategien der Erwachsenenbildner*innen bei der geplanten Thematisierung von Verschwörungstheorien	81
10.5	Strategien der Erwachsenenbildner*innen bei der ungeplanten Thematisierung von Verschwörungstheorien	83
10.5.1	Vorbereitung und didaktische Überlegungen	85
10.6	Erfahrungen mit Verschwörungstheorien in eigenen Bildungsveranstaltungen.....	87
10.7	Einschätzung von Verschwörungstheorien im Kontext der Erwachsenenbildung ..	94
10.8	Reflexion	94
10.8.1	Reflexion der Interviewführung	94
10.8.2	Reflexion der Bewerbung der Interviews	96
10.8.3	Reflexion des Fragebogens	97
10.8.4	Reflexion der Auswahl der verwendeten Interviews	97
11	Impulse für die Politische Bildung	97
12	Fazit	100
13	Literaturverzeichnis	103
13.1	Primärquellen	107
14	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	107
15	Anhang	108
15.1	Leitfaden für die Interviews	108
15.2	Transkriptionsleitfaden	112

1 Einleitung

Glaube denen, die die Wahrheit suchen, und zweifle an denen, die sie gefunden haben.
-André Gide

Verschwörungstheorien stellen oft einfache und nachvollziehbare Erklärungen für komplexe Phänomene und Geschehnisse bereit. Aus epistemischen, existenziellen und sozialen Gründen finden viele Menschen Antworten, Sicherheit und Zugehörigkeit durch Verschwörungstheorien und werden dadurch anfällig für diese.¹ Durch die Corona-Pandemie, die im Jahr 2020 begann, gewannen viele verschiedene Verschwörungstheorien an Popularität und Zuspruch. Doch auch zuvor waren zahlreiche Verschwörungstheorien im Umlauf, deren Verbreitung durch die digitalen Gegebenheiten unserer Zeit erleichtert und effizienter wurde. Dadurch erleben Verschwörungstheorien im digitalen Zeitalter eine Hochkonjunktur, was das Thema höchst aktuell und relevant macht. Medien sind allerdings nicht nur Werkzeug zur Verbreitung von Verschwörungstheorien, sondern auch Gegenstand dieser. Traditionelle Medien werden mit Begriffen wie „Lügenpresse“ betitelt, „alternativen Medien“ hingegen wird Glauben geschenkt², was zur Verbreitung von Fake News, Verschwörungstheorien und populistischen Inhalten beiträgt. Social Bots, Filterblasen und Echokammern auf sozialen Medien bestätigen zusätzlich eigene Meinungen und Tendenzen. Aus diesem Grund plädieren Wissenschaftler*innen sowie Pädagog*innen für eine verstärkte Förderung der Mediennutzungskompetenz, um kritische Bürger*innen heranzubilden.³

Viele Verschwörungstheorien bergen die Gefahr, antidemokratisch zu wirken. Leitmedien werden von Anhänger*innen von Verschwörungstheorien oft als Werkzeug elitärer Machthaber*innen gesehen, wodurch deren Glaubhaftigkeit untergraben wird. Auch demokratisch gewählte Politiker*innen und andere einflussreiche Personen werden in diversen Verschwörungstheorien als Teil einer elitären und im Geheimen agierenden Gruppe gesehen, die der Bevölkerung zum eigenen Nutzen schadet (*deep state*). In verschwörungstheoretischen Gruppen wie beispielsweise den Reichsbürger*innen wird die

¹ Vgl. Appel/Mehretab (2020), S. 120.

² Vgl. Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 75.

³ Vgl. Neis/Mara (2020), S. 201.

Delegitimierung von Politiker*innen auf die Spitze getrieben, indem der Staat und die darin herrschenden Gesetze und Regeln von Teilen der Bewegung nicht anerkannt werden.⁴

Erwachsenenbildung gilt als wichtiger Bestandteil des lebenslangen Lernens. Durch Angebote in der Erwachsenenbildung wird Menschen auch nach dem ersten Bildungsweg eine Möglichkeit gegeben, sich weiter- und fortzubilden – denn „[d]er Mensch kann nicht nicht lernen.“⁵ Die Herausforderungen und Anforderungen in unserer heutigen Gesellschaft und Lebenswelt werden immer komplexer. Daher stellt lebenslanges Lernen für uns alle einen zentralen Prozess dar, um diesen Herausforderungen gerecht werden zu können.⁶ Verschwörungstheorien sind ein Problem, das gesamtgesellschaftlich gelöst werden muss. Ein Ansatzpunkt ist hier die politische Bildung, die präventiv und interventiv vorgehen kann, um das Ausmaß dieser Gefahr zu verringern zu versuchen. An dieser Stelle kann die politische Erwachsenenbildung ansetzen, um präventiv über Verschwörungstheorien aufzuklären, im Umgang mit ihnen zu schulen und die Lernenden an Möglichkeiten der laufenden (Selbst-)Reflexion heranzuführen.

In dieser Masterarbeit wird das Thema Verschwörungstheorien vorgestellt und im wissenschaftlichen Diskurs beleuchtet. Des Weiteren werden die gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Aspekte von Verschwörungstheorien, deren Entwicklung, Verbreitung und Wirkung im digitalen Zeitalter thematisiert.

Im Zuge dieser Arbeit wurde eine qualitative Erhebung durch problemzentrierte Interviews nach Witzel mit vier in Österreich tätigen Erwachsenenbildner*innen durchgeführt. Die Darstellung, Reflexion, Analyse und Auswertung dieser Forschung stellt einen zentralen Teil der vorliegenden Arbeit dar. Aus den Ergebnissen werden Schlussfolgerungen und Impulse für die politische Erwachsenenbildung in Österreich abgeleitet.

Die Ergebnisse dieser Arbeit ergänzen und vertiefen jene bisheriger empirischer Erhebungen zum Thema. Es werden so Impulse für die politische Erwachsenenbildung in Österreich gegeben. Es gilt zu bedenken, dass es sich hierbei um keine repräsentative Studie handelt.

⁴ Vgl. Amadeu Antonio Stiftung (2014), S. 11, 14, 19.

⁵ Schäfer (2017), S. VII.

⁶ Vgl. Schäfer (2017), S. 25.

1.1 Forschungsfragen

Die zentrale Forschungsfrage der Masterarbeit lautet: Welche Strategien wenden österreichische Erwachsenenbildner*innen im Umgang mit Verschwörungstheorien an?

Folgende untergeordnete Fragen sollen ebenfalls im Zuge der vorliegenden Arbeit beantwortet werden:

Welche Vorstellungen und welches Vorwissen haben Erwachsenenbildner*innen vom Phänomen Verschwörungstheorien?

Welche Impulse können von den Erfahrungen der Erwachsenenbildner*innen für die politische Erwachsenenbildung abgeleitet werden?

Um diese Fragen zu beantworten, wird im Zuge der problemzentrierten Interviews der Fokus auf für Erwachsenenbildner*innen besonders herausfordernd wahrgenommene Situationen, in denen sich erwachsene Lernende verschwörungstheoretisch äußerten, gelegt.

Zu Beginn der Forschungsarbeit steht die These, dass österreichische Erwachsenenbildner*innen im Bereich der historischen, politischen und kulturellen Bildung über konkrete Vorstellungen und Vorwissen über das politisch-gesellschaftliche Thema Verschwörungstheorien verfügen und dies ihre didaktischen Strategien im Umgang damit beeinflusst. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass jene Lehrkräfte individuelle Umgangsstrategien anwenden. Diese These stützt sich auf eine Studie von Christoph Wolf, Professor für Soziale Arbeit, die der Frage nachgeht, wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken⁷. Aufgrund der thematischen Nähe durch den Extremismusbezug und die Überschneidung der Themen Antisemitismus und Verschwörungstheorien ist die in Anlehnung an Wolf formulierte Ausgangsthese geeignet für die vorliegende Arbeit.

1.2 Methode

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, werden leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews nach Witzel mit vier in Österreich beschäftigten Erwachsenenbildner*innen durchgeführt. Die Interviews werden anschließend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, wobei in einigen Aspekten auch auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz zurückgegriffen wird (beispielsweise in Hinblick auf

⁷ Vgl. Wolf (2021), S. 25.

die Transkription). Dadurch wird die Analyse auf diese Forschung zugeschnitten. Zuletzt werden daraus Schlussfolgerungen für die politische Erwachsenenbildung gezogen.

1.3 Forschungsstand

Der bisherige Forschungsstand zeigt, dass Verschwörungstheorien weit verbreitet sind und Verschwörungsglaube durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird. Das Erasmus+-Projekt TEACH untersuchte die Verbreitung von Verschwörungstheorien in der Erwachsenenbildung in ausgewählten europäischen Ländern und konnte unter anderem feststellen, dass die vielen Verschwörungstheorien, die in österreichischen Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung geäußert werden, eine Verbindung zu einer politisch rechten Weltanschauung haben.⁸

Die Dissertation des deutschen Psychologen Sebastian Bartoschek von 2013 ergab, dass bestimmte Theorien hohe Zustimmungsraten haben, wobei Bildungsniveau und politische Einstellung eine Rolle spielen.⁹ Der deutsche Sozialwissenschaftler Jochen Roose fand in seiner Studie heraus, dass etwa ein Drittel der Befragten Verschwörungsmythen für möglich oder sogar sicher richtig hält, wobei bestimmte Gruppen besonders anfällig sind.¹⁰ Zudem zeigte Christoph Wolf auf, dass Lehrkräfte mit antisemitischen Theorien und Äußerungen konfrontiert werden.¹¹ Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse die Relevanz und Komplexität des Themas.

1.4 Gliederung

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich aus vier Teilen zusammen: Im ersten Teil wird die Theorie rund um das Phänomen der Verschwörungstheorien behandelt. So soll unter anderem auf verschiedene Begrifflichkeiten eingegangen und die Geschichte der Verschwörungstheorien skizziert werden. Des Weiteren wird das Phänomen der Verschwörungstheorien im Kontext der Konzepte von Wissensgesellschaft und postfaktischem Zeitalter betrachtet. Auch die Bedingungen und Gründe von Verschwörungsgläubigkeit sowie der Einfluss des digitalen Zeitalters und von Social Media auf Verschwörungstheorien werden in diesem Theorieteil dargelegt. Einen wichtigen Stellenwert

⁸ Vgl. Firsova (2021), S. 9.

⁹ Vgl. Bartoschek (2020).

¹⁰ Vgl. Roose (2020), S. 4.

¹¹ Vgl. Wolf (2021), S. 84.

für diese Arbeit hat zudem das Kapitel über die Gefahren von Verschwörungstheorien für die Demokratie.

Im zweiten Teil der Arbeit werden bisherige empirische Ergebnisse rund um das Phänomen der Verschwörungstheorien vorgestellt und zusammengefasst. Damit stellt dieser Teil eine wichtige Voraussetzung dar, um die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen, nicht repräsentativen Ergebnisse mit anderen wissenschaftlichen Studien vergleichen und in den wissenschaftlichen Diskurs einordnen zu können, was insbesondere bei qualitativen Erhebungen mit einer geringen Anzahl an Befragten aufgrund der fehlenden Repräsentativität relevant ist.

Beim dritten Teil der Arbeit handelt es sich um den empirischen Teil. Darin werden die problemzentrierten Interviews nach Witzel sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt. Des Weiteren werden das Forschungsdesign und Entscheidungen im Rahmen dieser Forschung dargestellt, begründet und reflektiert.

Im vierten und letzten Teil der Masterarbeit werden aus den bisherigen empirischen Ergebnissen sowie aus jenen, die im Rahmen dieser Arbeit erhoben wurden, Konsequenzen für die Politische Erwachsenenbildung gezogen, indem Impulse für diesen Bildungsbereich in Hinblick auf den Umgang mit Verschwörungstheorien gegeben werden.

2 Hintergrund und Allgemeines

2.1 Begriffsdefinitionen

Insbesondere in der Zeit der Corona-Pandemie, die im Jahr 2020 globale Ausmaße annahm, wurde im deutschsprachigen Raum eine Diskussion um den Begriff „Verschwörungstheorie“ geführt. Daher kamen in dieser Zeit vermehrt synonym oder ähnlich verwendete Begriffe wie „Verschwörungsmythos“, „Verschwörungserzählung“ und „Verschwörungsideologie/-mentalität“ auf. Im Folgenden sollen Definitionen vorgestellt und die Begriffsdiskussion zusammengefasst werden, um schließlich ein Fazit für die Begriffsverwendung in dieser Arbeit zu ziehen.

2.1.1 Begriffsdifferenzierung

Vor allem im deutschsprachigen Raum wird der Begriff „Verschwörungstheorie“ zunehmend problematisch gesehen, weswegen dieser häufig von anderen Termini ersetzt wird. Dabei wird argumentiert, dass „Verschwörungstheorie“ bzw. „Verschwörungstheoretiker*in“ oft abwertend verwendet werde. Auf der anderen Seite sei der Begriff irreführend, da der Wortteil „-theorie“ im wissenschaftlichen Diskurs auf eine theoretische, wissenschaftlich begründbare Grundlage referiert. Dementsprechend scheinen sich die verschiedenen Kritikpunkte teilweise zu widersprechen, da einerseits eine Abwertung, andererseits eine Aufwertung für problematisch gesehen wird. Diese Problematik wird bei den anderen Begriffen wie „Verschwörungsmythos“ oder „Verschwörungsideologie“ teils nicht gesehen.¹²

Unter anderem heben Götz-Votteler und Hespers Aspekte hervor, inwiefern sich Verschwörungstheorien von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden:

Sie [Verschwörungstheorien; Anmerkung K.S.] basieren nicht auf einer unvoreingenommenen Fragestellung und einer daraus abgeleiteten Methodik, sondern sind das Resultat einer subjektiven Interpretation selektiver Wahrnehmungen.¹³

Diese Kritik an dem Begriff „Verschwörungstheorie“ ist im wissenschaftlichen Diskurs allerdings kein Konsens. So spricht sich beispielsweise der deutsche Amerikanist Michael Butter, dessen Forschungsschwerpunkt Verschwörungstheorien sind und der insbesondere im deutschsprachigen Raum oft zu diesem Thema zitiert wird, für diesen Begriff aus. Ein Argument Butters ist, dass eine Aufwertung des Sachverhalts nicht stattfindet, da der Begriff

¹² Vgl. Amadeu Antonio Stiftung (o.J.).

¹³ Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 36.

stigmatisierend und abwertend verstanden wird. Ferner geht Butter in einem Gastbeitrag bei *Zeit online* auch auf die Kritik ein, dass „-theorie“ irreführend verwendet werde:

Verschörungstheorien haben mit Alltags- oder wissenschaftlichen Theorien auf einer formalen Ebene viel gemeinsam [...]. Wie andere Theorien auch versuchen Verschörungstheorien, auf der Grundlage miteinander verknüpfter Annahmen [...] Erkenntnisse über die Welt zu gewinnen. [...] Dass Erkenntnisse, die auf Grundlage dieser Annahmen generiert werden, in der Regel falsch sind (es gibt halt den Zufall!) ändert nichts am Theoriestatus.¹⁴

Ein weiteres Argument gegen den Begriff „Verschörungstheorie“ ist zudem, dass diese nicht falsifiziert werden können, was Butter durch den Verweis auf *Debunking*-Webseiten entkräftet. So können Verschörungstheorien sehr wohl falsifiziert werden – auch wenn die Verschörungstheoretiker*innen selbst diese Argumente ablehnen. Dass die Ablehnung einer Falsifizierung durch die Anhänger*innen einer Theorie kein Beweis für die fehlende Falsifizierbarkeit ist, begründet Butter in dem Beispiel, dass dies unter Wissenschaftler*innen mit unterschiedlichen Lehren und Konzepten häufig der Fall sei. Butter lehnt diese Begriffe allerdings nicht vollkommen ab, denn sie können bei bestimmten Arten oder Aspekten von Verschörungstheorien als Unterbegriff dienen (in Kapitel 4.1 „Epistemische Motive“ wird näher auf dieses Argument eingegangen).¹⁵ Aus diesen Gründen wird auch in dieser Arbeit der Begriff „Verschörungstheorie“ als Oberbegriff in den meisten Kontexten verwendet.

Des Weiteren kommt in der vorliegenden Arbeit auch der Begriff „Verschwörungsglaube“ (bzw. „Verschwörungsgläubige*r“) zur Anwendung, welcher im Folgenden erläutert werden soll. Aufgrund der Offenheit des Begriffs kann dieser ebenso als Oberbegriff für Menschen, die an Verschwörungen glauben oder diese für wahrscheinlich halten, verwendet werden. Um den Begriff besser fassen zu können, wird im Folgenden eine Arbeitsdefinition gegeben:

Verschörungsgläubig sind jene Menschen, die eine Verschwörung, die wissenschaftlich nicht bewiesen wurde, aufgrund innerer Überzeugung oder Gefühle für wahr halten. Dieser Glaube stützt sich somit auf subjektive Gründe. Verschörungsgläubigkeit ist also die Überzeugung, eine oder mehrere Verschörungstheorien seien wahr oder in Teilen wahr.

¹⁴ Butter (2020).

¹⁵ Vgl. Butter (2020).

Diese Arbeitsdefinition stützt sich auf die Definition von „glauben“ bzw. „Glaube(n)“ nach dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, das von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften herausgegeben wird, und dem Duden.¹⁶

Im Folgenden werden verschiedene Begriffe rund um das Phänomen Verschwörungstheorien diskutiert und deren (Nicht-)Verwendung in dieser Arbeit begründet.

2.1.2 Verschwörungstheorie

Eine der wohl bekanntesten Definitionen des Begriffs „Verschwörungstheorie“ ist jene des deutschen Amerikanisten und Experten für Verschwörungstheorien Michael Butter.

Verschwörungstheorien behaupten, dass eine im Geheimen operierende Gruppe, nämlich die Verschwörer, aus niederen Beweggründen versucht, eine Institution, ein Land oder gar die ganze Welt zu kontrollieren oder zu zerstören. Das englische Wort für Verschwörungstheorie, *conspiracy theory*, stammt vom lateinischen Verb *conspirare*, das übereinstimmen oder zusammenwirken bedeutet. Eine Verschwörung, egal ob real oder imaginiert, ist also niemals das Werk eines Einzelnen, sondern immer das einer kleineren oder größeren Gruppe von Menschen.¹⁷

In dieser Definition sind viele Aspekte enthalten, die auch in anderen Definitionen angesprochen werden. So agiert die angenommene Gruppe der Verschwörer*innen immer (1) im Geheimen, (2) sie handelt rein aus eigenem Interesse und zum Nachteil der Allgemeinheit oder bestimmter Gruppen an Menschen, (3) ihr Ziel ist immer die Kontrolle oder Zerstörung, (4) sie kann nicht aus nur einer Person bestehen. Zudem wird in Butters Definition ein ganz wesentlicher Aspekt angesprochen: Verschwörungen können real oder imaginiert sein. Dadurch handelt es sich laut Butter auch um eine Verschwörungstheorie, wenn sich diese schließlich bewahrheitet. Eine Verschwörungstheorie muss damit nicht zwingendermaßen falsch sein – essenziell ist der Glaube an eine Verschwörung, denn der bloße Zufall, durch den sich eine Verschwörungstheorie bewahrheiten kann, ändert nichts am Sachverhalt an sich.

Auch der Philosoph Karl Popper betont in seinem Werk „The Open Society and Its Enemies“, dass es reale Verschwörungen gibt und bezeichnet sie als „typical social phenomena“¹⁸. Dazu ergänzt er jedoch, dass Verschwörungen selten erfolgreich umgesetzt würden und meist unvollendet blieben.¹⁹

¹⁶ Vgl. Duden (o.J.); DWDS (o.J.a); DWDS (o.J.b).

¹⁷ Butter (2021), S. 21.

¹⁸ Popper (1994), S. 307.

¹⁹ Vgl. Popper (1994), S. 307.

Was Butter mit „einer kleineren oder größeren Gruppe“ meint, formuliert er in seiner Definition nicht aus. Daher stützt sich diese Arbeit in diesem Punkt auf die Ausführungen der Psycholog*innen Marius Raab, Claus-Christian Carbon und Claudia Muth, die von einer „Verabredung von mindestens zwei Menschen“²⁰ ausgehen.

Didier Fassin, französischer Anthropologe und Soziologe, widerspricht dem allerdings in einem Interview mit der Zeitschrift *FALTER*: „Um von ‚Verschwörungstheorie‘ sprechen zu können, muss man der Überzeugung sein, dass das dazugehörige Komplott in Wirklichkeit gar nicht existiert.“²¹ In dieser Arbeit wird allerdings mit Butters Definition gearbeitet, da diese die wichtigsten Aspekte des Phänomens „Verschwörungstheorien“ umfasst und im internationalen wissenschaftlichen Diskurs dominant ist. Des Weiteren scheint der Begriff „Verschwörungstheorien“ im Gegensatz zu den meisten anderen synonym verwendeten Bezeichnungen als geeigneter Oberbegriff, um das Phänomen in seiner Gesamtheit zu erfassen, ohne den Fokus auf bestimmte Aspekte davon zu legen. In Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Forschung, die nicht primär auf bestimmte Ideologien oder historisch gewachsene Mythen ausgerichtet ist, ist diese Definition besonders geeignet.

Auch Karl Popper verwendet den Theoriebegriff (*conspiracy theory*), beispielsweise wenn er von der „conspiracy theory of society“²² spricht. Diese definiert er als die Ansicht, ein soziales Phänomen dadurch zu erklären, dass es von Personen, die Interesse an dessen Auftreten haben, geplant worden sei. Diese Personen verschwören sich laut Poppers Ausführung, um ein erwünschtes Phänomen herbeizuführen. Die falsche Theorie, dass alles, was in der Gesellschaft geschieht – wobei Popper diverse gesellschaftliche Krisen aufzählt – durch mächtige Individuen und Gruppen herbeigeführt wird, ist laut Popper weit verbreitet und sogar älter als der Historizismus selbst.²³ Ein Kritikpunkt an dem Begriff „Verschwörungstheorie“, der auch in den problemzentrierten Interviews angesprochen wird (siehe Kapitel 10.2 „Vorwissen der Erwachsenenbildner*innen zum Thema Verschwörungstheorien“), ist, dass der Wortteil „-theorie“ im Kontext des Begriff „Verschwörungstheorie“ nicht Poppers Verständnis des Theoriebegriffs entspräche. Dies kann mit Verweis auf Poppers Ausführungen oben in diesem Absatz nicht bestätigt werden. Popper

²⁰ Raab/Carbon/Muth (2017), S. X.

²¹ Greber (2019).

²² Popper (1994), S. 306.

²³ Vgl. Popper (1994), S. 306.

geht zudem von der Falsifizierbarkeit von Theorien aus. Wie bereits im Kapitel 2.1.1 „Begriffsdifferenzierung“ genauer dargelegt, kann auch das Argument, Verschwörungstheorien seien nicht falsifizierbar, entkräftet werden.

Michael Barkun, US-amerikanischer Politikwissenschaftler, betont, dass eine verschwörerische Weltanschauung von einem geplanten, entworfenen Universum ausgeht, das nicht durch Zufälle geprägt ist. In drei Prinzipien formuliert Barkun zentrale Aspekte von Verschwörungstheorien:

1. Nichts geschieht aus Zufall.
2. Nichts ist, wie es scheint.
3. Alles ist miteinander verbunden.²⁴

Das bedeutet, dass nach Barkun Verschwörungen darauf basieren, dass Zufälle nicht anerkannt werden. Alle Ereignisse seien bewusst herbeigeführt und gewollt. Zudem nehmen Verschwörungstheorien an, dass die vermutete Gruppe der Verschwörer*innen alles unternimmt, um ihr Handeln und ihre Aktivitäten zu verschleiern. In diesem Punkt sind Parallelen zu Butters Definition zu sehen, der die Verschwörer als eine Gruppe, die im Geheimen agiert, bezeichnet. Barkun schließt daraus, dass Verschwörungstheorien davon ausgehen, dass man nichts und niemandem Glauben schenken darf. Alles – auch Bereiche, die wissenschaftlich unstrittig sind – muss hinterfragt werden, um sich der Wahrheit nähern zu können. Dementsprechend bringen Verschwörungstheoretiker*innen allem Misstrauen entgegen, schließlich könnte auch eine als „gutartig“²⁵ wahrgenommene Gruppe ihre wahren, „bösen“ Absichten verschleiern. In Kapitel 6 „Gefahren für die Demokratie“ wird näher auf diesen Aspekt eingegangen. Das letzte Prinzip nach Barkun ergibt sich aus den beiden ersten: Dadurch, dass nichts aus Zufall geschieht und nichts ist, wie es scheint, werden überall Muster vermutet. Um der „Wahrheit“ näherzukommen, wird von Verschwörungstheoretiker*innen

²⁴ Vgl. Barkun (2013), S. 3-4.

²⁵ Begriffe wie „gut“ und „böse“ sind subjektiv geprägt und können keinen Absolutheitsanspruch stellen. Die Verwendung dieser Begriffe, die auf eine extrem reduzierte, binäre Einteilung der Ereignisse, Prozesse und Akteur*innen dieser hochkomplexen Welt hinweisen, werden in dieser Arbeit verwendet, um auf die Denk- und Wahrnehmungsmuster im Bereich der Verschwörungstheorien zu referieren und diese nachvollziehbarer darzulegen. Die Anführungszeichen weisen darauf hin, dass diese Begriffe kritisch gelesen werden müssen und als Zitate innerhalb verschwörungstheoretischer Diskurse und Gruppen verstanden werden sollen.

versucht, angenommene Verschleierungen aufzudecken, indem Verbindungen zwischen verschiedenen Phänomenen, Ereignissen und Akteur*innen erkannt werden sollen.²⁶

2.1.3 Verschwörungsmythos

Der Historiker Geoffrey T. Cubitt differenziert bereits 1989 die Begriffe Verschwörungstheorie und -mythos. Dabei definiert er Verschwörungsmythos wie folgt: „A myth is a story which people take to be true, and which they use as the key to an understanding of the way things are or happen.“²⁷

Ein zentrales Merkmal von Mythen ist laut Cubitt, dass diese auf eine vergangene historische und datierbare Vergangenheit referieren, die häufig nur Überschneidungen mit der historischen Geschichte aufweisen. Damit fußen Verschwörungsmythen auf vermeintlich wahren historischen Ereignissen einer angenommenen Verschwörung sowie deren Auswirkungen. Im Unterschied dazu spricht Cubitt von einer Verschwörungstheorie, wenn neu auftretende Ereignisse oder Prozesse, die in Hinblick auf einen Mythos, wie dieser oben definiert wird, interpretiert werden. Damit beziehen sich bei Cubitt Verschwörungstheorien in Hinblick auf die Auslegung der neu auftretenden Ereignisse auf historische Mythen²⁸:

In other words, the term 'conspiracy myth' refers to a pre-existing structure, the term 'conspiracy theory' to the use of that structure in the practical analysis of history or current affairs.²⁹

Michael Butter erkennt an, dass der Begriff „Verschwörungsmythos“ in manchen Fällen passend, doch nicht als Synonym zu „Verschwörungstheorien“ geeignet sei. Zum einen ist der Begriff des Mythos bei Verschwörungstheorien, die nicht auf eine historische Geschichte referieren, unpassend. Als Beispiel nennt Butter Verschwörungstheorien zur Corona-Pandemie, die nicht auf einen historischen Mythos zurückzuführen seien. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es auch Corona-Verschwörungstheorien gibt, die einflussreiche jüdische Menschen als Strippenzieher*innen beschuldigen. Dieses jüdische Feindbild ist historisch gewachsen, weswegen es auch im Corona-Kontext Verschwörungsmythen, nicht nur -theorien gibt. Obwohl Butter diese Art von Corona-Verschwörungstheorien unberücksichtigt lässt, kann seiner Argumentation, dass nicht *alle* diese

²⁶ Vgl. Barkun (2013), S. 3-4.

²⁷ Cubitt (1989), S. 13.

²⁸ Vgl. Cubitt (1989), S. 13.

²⁹ Cubitt (1989), S. 13.

Verschwörungstheorien als Mythen bezeichnet werden können, gefolgt werden, weswegen die Synonymverwendung beider Begriffe nicht passend zu sein scheint.³⁰

Zum anderen argumentiert Butter, dass durch den Begriff des Verschwörungsmythos der (pseudo-)wissenschaftliche Charakter von Verschwörungstheorien ausgeklammert werde. So stützen beispielsweise Corona-Verschwörungstheoretiker*innen ihre Theorien auf wissenschaftlichen Studien und Expert*innenaussagen – auch wenn diese häufig falsch interpretiert werden oder es sich um höchst umstrittene Veröffentlichungen handelt. Damit verwenden sie allerdings die Wissenschaft für ihre Argumente, anstatt sie vollkommen auszuklammern.³¹

2.1.4 Verschwörungsideologie

Der Begriff „Verschwörungsideologie“ scheint ebenso ungeeignet als Überbegriff für das angesprochene Phänomen. Dieser Terminus fokussiert auf den ideologischen Aspekt, der hinter einer Verschwörungstheorie stecken *kann*, und damit nur auf einen Teilbereich von Verschwörungstheorien. Andere Aspekte des Phänomens treten dabei in den Hintergrund.

Des Weiteren wird durch diesen Terminus ein laut Butter veraltetes Verständnis von Ideologien reproduziert, nach dem von einem „falschen Bewusstsein“ nach Marx ausgegangen wird. Diese Bewertung ist allerdings selbst ideologisch gefärbt, da es – nach aktueller wissenschaftlicher Grundannahme – keine ideologiefreien Erkenntnisse gibt. Durch den Begriff wird angenommen, dass Verschwörungsgläubige ideologisch denken bzw. handeln, die eigene Anschauung hingegen wird als ideologiefrei angenommen.³²

Das Politik-Lexikon spricht von „Ideologie“ als „grundsätzlich allem Denken anhaftendes Charakteristikum aufgrund der sozialen Seinsgebundenheit allen Denkens“³³ bzw. als – nach Marx und Engels – „ein relativ geschlossenes Dogmensystem von Wert- und Ordnungsvorstellungen“³⁴ beruhend auf Herrschaftsverhältnissen.

³⁰ Vgl. Butter (2020).

³¹ Vgl. Butter (2020).

³² Vgl. Butter (2020).

³³ Schumann (2000), S. 254.

³⁴ Schumann (2000), S. 253-254.

Verschwörungsglaube verlangt allerdings nicht zwingend eine solche Ideologie, die „allem Denken anhaftet“. Bei einigen Verschwörungstheoretiker*innen kann dies zwar durchaus der Fall sein, jedoch zeichnen sich nicht alle durch ein derart geschlossenes Weltbild aus.³⁵

Aufgrund der genannten Argumente wird der Begriff „Verschwörungsideologie“ in dieser Arbeit verwendet, sofern der Fokus auf dem Ideologieaspekt liegt. Als Oberbegriff für das gesamte Phänomen wird er hier allerdings nicht dienen.

2.1.5 Verschwörungserzählung

Der Begriff „Verschwörungserzählung“ scheint auf den ersten Blick – nicht zuletzt aufgrund der vermeintlichen Offenheit des Begriffs – ein geeignetes Synonym für „Verschwörungstheorie“ zu sein. Bei genauerer Auseinandersetzung deckt allerdings auch dieser Terminus nicht das gesamte Spektrum des Phänomens der Verschwörungstheorien ab. Tatsächlich handelt es sich bei Verschwörungstheorien häufig um Erzählungen, um Narrative. Allerdings werden diese Narrative insbesondere seit dem Zeitalter von Social Media nicht mehr immer konstruiert und ausformuliert. Die Existenz von Verschwörungen wird häufig nur in wenigen Worten und Sätzen oder gar nur in Andeutungen angesprochen, wie beispielsweise Donald Trump mehrfach in seinen Tweets zeigte. Ein dazugehöriges Narrativ oder Belege für die getätigten Aussagen fehlen dabei häufig. Somit umfasst der Begriff „Verschwörungserzählung“ diese Form von Verschwörungstheorien nicht, weswegen auch hier die Synonymverwendung nicht differenziert genug erscheint.³⁶

2.2 Geschichte der Verschwörungstheorien – Ein diachroner Umriss

Die bisherige Forschung zur Geschichte von Verschwörungstheorien konzentriert sich vor allem auf den europäischen Raum und die USA. Im asiatischen und arabischen Raum ist die Geschichte von Verschwörungstheorien noch nicht erforscht, weshalb sich hier eine Forschungslücke zeigt. Ob Verschwörungstheorien ein ursprünglich europäisches Phänomen sind oder nicht, kann daher zurzeit weder bewiesen noch falsifiziert werden. Daher soll in diesem Kapitel nur auf den europäischen und US-amerikanischen Raum eingegangen werden.³⁷

³⁵ Vgl. Butter (2020).

³⁶ Vgl. Butter (2020).

³⁷ Vgl. Butter (2021), S. 139-141.

Um einen Einblick in die Geschichte und Entwicklung von Verschwörungstheorien geben zu können, sollen zuerst bestimmte Voraussetzungen für Verschwörungstheorien vorgestellt werden. Butter nennt hierbei drei Bedingungen:

1. Annahmen über menschliche Handlungsfähigkeit
2. Öffentlichkeit
3. Mediale Bedingungen³⁸

Mit der ersten Bedingung meint Butter, dass man Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit eine gewisse Macht zuspricht, nämlich Komplote zu planen und durchzuführen. Dabei spielt auch eine gewisse Zeitlichkeit eine Rolle: Verschwörungen werden von Butter als in der Vergangenheit geplant und begonnen, in der Gegenwart ausgeführt und in der Zukunft vollendet wahrgenommen. Die zweite Bedingung, die Öffentlichkeit, fokussiert darauf, dass Verschwörungstheorien erst dann ihre Wirkungsmächtigkeit entfalten können, wenn sie der Öffentlichkeit durch beispielsweise Texte oder audiovisuelle Medien zugänglich sind. Diese Öffentlichkeit benötigt also auch mediale Bedingungen, also Möglichkeiten der Verbreitung.³⁹

Karl Popper bezeichnet Verschwörungsglauben als Produkt der europäischen Aufklärung. Tatsächlich florierten Verschwörungstheorien im 18. Jahrhundert, dem Zeitalter der Aufklärung, wie beispielsweise während der Französischen Revolution. Dies kann unter anderem auch auf den *Nutzen* von Verschwörungstheorien zurückzuführen sein, denn häufig werden diese aus politischen Gründen oder Überzeugungen konstruiert, verbreitet oder geglaubt. Popper geht so weit, Verschwörungstheorien als säkularisierten religiösen Aberglauben zu bezeichnen, was Butter allerdings verneint. Dieser meint, dass Verschwörungstheorien die Religion im 18. Jahrhundert nicht ersetzen, auch wenn im Zuge der Aufklärung die Religion immer mehr an Bedeutung verlor und säkularem Wissen wich. Vielmehr scheinen pseudowissenschaftliche Verschwörungstheorien seit dem 18. Jahrhundert zusätzlich neben religiösem Aberglauben aufzutreten. Auch heute existieren sowohl weltliche Verschwörungstheorien als auch noch religiöser Aberglaube.⁴⁰

Die Politikwissenschaftlerin Marlene Schönberger differenziert zwischen christlich geprägtem und säkularisiertem modernem Verschwörungsglauben, der verstärkt ab der Zeit der

³⁸ Vgl. Butter (2021), S. 140.

³⁹ Vgl. Butter (2021), S. 140.

⁴⁰ Vgl. Butter (2021), S. 142-143.

Aufklärung auftritt. Christlich geprägte Verschwörungstheorien beziehen sich dabei häufig auf Abkommen mit dem Teufel – ein Aspekt, der nach Schönberger ab der Aufklärung bei modernen Verschwörungstheorien zunehmend in den Hintergrund tritt. Andere Elemente voraufklärerischer christlicher Verschwörungstheorien (zum Beispiel Jüdinnen und Juden als Feindbild) werden im Kontext säkularer Verschwörungstheorien übernommen.⁴¹

Vergleicht man die unterschiedlichen Ergebnisse von Butter, Schönberger und Popper, so scheint es, dass die religiöse Komponente von Verschwörungstheorien mit der zunehmenden Säkularisierung der Gesellschaft zwar verblasst, jedoch nicht vollkommen säkularen Verschwörungstheorien weicht. Vielmehr scheinen moderne Verschwörungstheorien Aspekte religiöser, voraufklärerischer Verschwörungstheorien zu übernehmen, aber pseudowissenschaftlich zu erklären und zu begründen. Daher kann geschlussfolgert werden, dass moderne Verschwörungstheorien religiöse, abergläubische nicht ersetzen, aber sich bestimmte Aspekte dieser zu eigen machen.

Die Ursprünge von Verschwörungstheorien reichen weit zurück. Bereits in der Antike können Verschwörungstheorien nachgewiesen werden. Butter begründet dies damit, dass bereits in der Zeit des alten Roms und in der griechischen Antike die oben genannten drei Bedingungen erfüllt waren, wodurch Verschwörungstheorien entstehen konnten. So war man auch damals der Überzeugung, dass Menschen in der Lage zur Verschwörungsbildung seien. Aspekte wie Schicksal oder lenkende Götter schränkten die angenommene Handlungsmacht von Menschen nur teilweise ein. Auch die Bedingungen der Öffentlichkeit und der medialen Verbreitung war in der griechischen Antike und im alten Rom bereits gegeben, da Verschwörungstheorien mündlich und schriftlich (zum Beispiel als schriftliche Vorlage einer mündlichen Rede) kommuniziert wurden. Verschwörungstheorien wurden unter anderem in der Rhetorik als Werkzeug bewusst instrumentalisiert und begründet und blieben dadurch nicht auf der Ebene haltloser Gerüchte.⁴²

Die Gründe für die Entstehung und Verbreitung von Verschwörungstheorien seit der Antike sind dieselben wie jene, die heute zu beobachten sind: Sinnstiftung, Ablehnung von Zufall, die Suche nach Schuldigen, Stärkung der eigenen Gruppenidentität, Überlegenheitsgefühl gegenüber „Unwissenden“. Nach Butter ging der Konspirationismus in der Zeit des

⁴¹ Vgl. Schönberger (2017), S. 24.

⁴² Vgl. Butter (2021), S. 142-144.

Mittelalters zurück, da laut ihm die drei oben genannten Bedingungen in dieser Zeit nicht erfüllt waren: Es fehlten die notwendige Öffentlichkeit und das Verständnis für Zeitlichkeit. Anschuldigungen gegenüber Jüdinnen und Juden, die im Mittelalter weit verbreitet waren, bezeichnet Butter lediglich als „Versatzstücke von Verschwörungstheorien“⁴³, da der Fokus darauf lag, nachträglich Schuldige für bereits begangene Verbrechen zu finden – nicht auf einem Komplott, der im Moment im Geheimen durchgeführt wird, sich *im Prozess* befindet.⁴⁴

Schönberger hingegen bezeichnet das Mittelalter als „optimale[n] Nährboden für Verschwörungstheorien“⁴⁵ und bezieht sich dabei auf die zahlreichen Krisen jener Zeit (mehr zum Zusammenhang von Krisen, Unsicherheit und Verschwörungstheorien im Kapitel 4.2 Existenzielle Motive). Dabei stützt sie sich auf den Historiker Wolfgang Wippermann, der bereits im Neuen Testament der Bibel die Verschwörungstheorie erkennt, die Jüdinnen und Juden hätten sich mit dem Teufel (gegen die Christ*innen) verschworen und fungierten damit als dessen Handlanger*innen. Nach Wippermanns Verständnis waren also bereits im Mittelalter Verschwörungstheorien verbreitet.⁴⁶

Die antisemitische Verschwörungsideologie ist heute noch in vielen Verschwörungstheorien zu finden, wobei diese jedoch nun häufig vom religiösen Kontext losgelöst ist. Vielmehr scheint sich eine Verschiebung von der vom Nationalsozialismus geprägten pseudowissenschaftlich biologischen hin zur kulturellen, ethnozentrierten Ausformung des Antisemitismus zu vollziehen, wie bereits in zahlreichen wissenschaftlichen Texten und Forschungen thematisiert.⁴⁷

Im Mittelalter wurden nicht nur Verschwörungstheorien gebildet, die besagen, Jüdinnen und Juden seien die Handlanger*innen des Teufels, sondern auch seine Kinder. Zudem sei beispielsweise die Mutter des Antichristen eine Jüdin gewesen, die mit dem Teufel verkehrte.⁴⁸

Vergleicht man Butters und Wippermanns Texte zu Verschwörungstheorien im Mittelalter, so zeigt sich, dass in der wissenschaftlichen Diskussion die Meinungen dazu auseinandergehen,

⁴³ Butter (2021), S. 145.

⁴⁴ Vgl. Butter (2021), S. 144-145.

⁴⁵ Schönberger (2017), S. 25.

⁴⁶ Vgl. Wippermann (2007), S. 7, 8.

⁴⁷ Vgl. u.a. Attia/Keskinkılıç (2017), S. 118; Zuber (2015), u.a. S. 22, 89; Bischof (2013), S. 49.

⁴⁸ Vgl. Wippermann (2007), S. 17.

ob Verschwörungstheorien im Mittelalter stark verbreitet waren. Die unterschiedlichen Perspektiven kommen unter anderem durch die verschiedenen Definitionen von Verschwörungstheorien zustande, wie oben ausgeführt. So geht Butter von einem Prozess aus, nicht nur von einer nachträglichen Schuldzuweisung. Wippermann stellt dem allerdings entgegen, dass Jüdinnen und Juden laut mittelalterlichen Verschwörungstheorien seit ihrer Geburt im Pakt mit dem Teufel stünden. Dementsprechend wurde der jüdischen Bevölkerung bereits vor dem Eintreten gewisser negativer Geschehnisse Misstrauen entgegengebracht und vorgeworfen, das Potenzial für die Planung und Ausführung dieser zu besitzen. Aufgrund dieser Argumentation und der breiten Definition von Verschwörungstheorien (siehe Kapitel 2.1.2. „Verschwörungstheorie“), auf die sich die vorliegende Arbeit stützt, erscheint die doch starke Verbreitung von Verschwörungstheorien im Mittelalter schlüssig.

Typische Verschwörungstheorien mit entsprechender „Beweisführung“ tauchten laut Butter allerdings erst wieder in der Frühen Neuzeit verstärkt auf. In dieser Zeit trug auch der Buchdruck enorm zur Bedingung der Öffentlichkeit und medialen Verbreitung bei, wodurch zentrale Bedingungen für die Entstehung und Verbreitung von Verschwörungstheorien entstanden. Ein Beispiel zur Differenzierung zwischen Mittelalter und Neuzeit sind nach Butter die Hexenverfolgungen. Im Mittelalter wurden einzelne Menschen verfolgt und getötet, es stand das Individuum im Fokus. In der Frühen Neuzeit, die hier ab der Mitte des 15. Jahrhunderts angesetzt wird, wurden tatsächliche Verschwörungen durch organisierte Gruppen von Hexen vermutet. Den vermeintlichen Hexen wurde unterstellt, furchtbare Pläne zu verfolgen, die sie als gemeinsame Gruppe entwickelten und ausführten. Dieser Glaube an eine geplante, im Geheimen stattfindenden Verschwörung unterscheidet laut Butter Verschwörungstheorien der Neuzeit von den Hexenverfolgungen im Mittelalter.⁴⁹

Wippermann differenziert in Hinblick auf Hexen nicht zwischen mittelalterlichen und neuzeitlichen Verschwörungstheorien (bzw. „verschwörungstheoretischen Versatzstücken“ laut Butter). So spricht Wippermann auch in der Zeit des Mittelalters von Verschwörungstheorien, da auch Einzelpersonen eine Verschwörung mit dem Teufel bilden konnten.⁵⁰ Dieser Argumentation kann in dieser Arbeit gefolgt werden, da die angenommen

⁴⁹ Vgl. Butter (2021), S. 145-146.

⁵⁰ Vgl. Wippermann (2007), S. 33.

Gruppe an Verschwörer*innen laut Raab, Carbon und Muth auch nur aus zwei Personen bestehen kann (siehe Kapitel 2.1.2 „Verschwörungstheorie“).

Verschwörungstheorien der Antike bis zur Aufklärung waren, wie oben dargelegt, meist stark religiös geprägt. Bestimmte Ereignisse wurden so entweder als Strafe Gottes oder als Handeln des Antichristen gesehen. Dies änderte sich mit der zunehmenden Säkularisierung während der Aufklärung, doch verloren Verschwörungstheorien nicht an ihrer Wirkungsmächtigkeit. Vielmehr gewannen sie an Attraktivität, um die Welt in einer Zeit, in der Gott an Bedeutung verlor, begreifen und ordnen zu können. Des Weiteren setzte sich – unter anderem durch John Locke – zu dieser Zeit das Denken durch, man könne von den Auswirkungen einer Tat auf die Intention des bzw. der Handelnden schließen (gute Tat = gute Absicht; böse Tat = böse Absicht). Zufälle wurden als Ausnahmen gesehen – sah man ein Muster in Ereignissen, so vermutete man schnell eine Verschwörung, die dahintersteckte.⁵¹

Verschwörungstheorien waren also seit der Antike, spätestens aber seit dem 18. Jahrhundert sehr populär. Schuldige waren unter anderem häufig die Freimaurer und Illuminaten, politische Gegner*innen wie zum Beispiel europäische Mächte (bei US-amerikanischen Verschwörungstheorien) oder Kommunist*innen und Minderheiten. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Schuld zunehmend bei Jüdinnen und Juden gesucht, was maßgeblich zur Shoah beitrug. Unter anderem war es dieses einschneidende Ereignis, das Verschwörungstheorien problematisierte und delegitimierte.⁵² Dies gilt allerdings nur für den nordamerikanischen und europäischen Raum – noch heute sind manche Verschwörungstheorien in vielen Teilen der Welt legitimes Wissen.⁵³ Butter bringt diese Entwicklung seit 1945 wie folgt auf den Punkt: „In früheren Zeiten fürchtete man sich vor Verschwörungen; heute fürchten wir uns eher vor Verschwörungstheorien.“⁵⁴

Wissenschaftler wie Theodor W. Adorno, Leo Löwenthal und Karl Popper setzten sich im 20. Jahrhundert kritisch mit Verschwörungstheorien auseinander und betonten die Gefahren, die von ihnen ausgehen.⁵⁵ Als die kritische Auseinandersetzung mit antikomunistischen Verschwörungstheorien – unter anderem durch den Soziologen Edward Shils, den Soziologen

⁵¹ Vgl. Butter (2021), S. 146-148.

⁵² Vgl. Butter (2021), S. 149-151.

⁵³ Vgl. Butter (2021), S. 157.

⁵⁴ Butter (2021), S. 152.

⁵⁵ Vgl. Butter (2021), S. 154.

und Politikwissenschaftler Seymour Martin Lipset und durch Journalist*innen – in die nicht-wissenschaftliche Öffentlichkeit Einzug fand, wurden diese Verschwörungstheorien zunehmend nur mehr in rechtsextremen Teilen der Bevölkerung vertreten. Dadurch erstarkte die Vorstellung, dass Verschwörungstheorien und Extremismus miteinander verknüpft sind (mehr zum Zusammenhang von Verschwörungstheorien und Extremismus im Kapitel 6 „Gefahren für die Demokratie“). Durch die Stigmatisierung von Verschwörungstheorien seit 1945 glaubten weniger Menschen an Verschwörungstheorien als in den vorangegangenen Jahrzehnten oder gingen nicht offen damit um – dennoch waren Verschwörungstheorien auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weiterhin sehr beliebt.⁵⁶

Durch die Stigmatisierung und Problematisierung von Verschwörungstheorien im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs gingen Verschwörungsgläubige laut der American-Studies-Wissenschaftlerin Katharina Thalmann wie folgt mit ihrem Verschwörungsglauben um:

- Zurückweisung des Labels „Verschwörungstheoretiker*in“
- Marginalität der Verschwörungstheorien als Stärke

Die erste Möglichkeit im Umgang mit Verschwörungstheorien zielt darauf ab, sich selbst nicht als Verschwörungstheoretiker*in zu identifizieren. So wird beispielsweise behauptet, „nur Fragen zu stellen“, also eine „gesunde Skepsis“ an den Tag zu legen. Durch die zweite Möglichkeit wird der eigene Glaube an Verschwörungen als Stärke ausgelegt: Die Gesellschaft sei demnach bereits derartig getäuscht und von den Verschwörer*innen manipuliert worden, dass die Gruppen an Verschwörungstheoretiker*innen die einzige sei, die wisse, „was tatsächlich“ vorgehe. Diese zwei Umgangsmöglichkeiten tauchen seit Anfang der 1960er Jahre seit Kennedys Ermordung bei jedem größeren Ereignis auf (zum Beispiel auch bei 9/11).⁵⁷

Die hier angesprochenen Entwicklungen dienen nicht nur als historisches Hintergrundwissen zu Verschwörungstheorien, sondern insbesondere dafür, um heutige Motive von und Umgangsmöglichkeiten mit Verschwörungstheorien nachvollziehen zu können.

⁵⁶ Vgl. Butter (2021), S. 155-157.

⁵⁷ Vgl. Butter (2021), S. 157-158.

3 Wissensgesellschaft vs. postfaktisches Denken

Das, was wir unter „Wissensgesellschaft“ verstehen, kann als Nachfolgekonzept der Agrar- und schließlich der Industriegesellschaft gesehen werden.⁵⁸ Es verspricht, „durch Wissenserwerb und höhere Bildung wirtschaftlich zu profitieren“⁵⁹, wodurch auch ein Druck zu ständigen Kompetenzerweiterung entstehen kann. Des Weiteren ist Wissen bzw. Bildung kein Garant für wirtschaftliche Ziele, was zu Frustration und einer Abwendung von dem Konzept führen kann.

Dem Begriff der Wissensgesellschaft kann jener des Postfaktischen entgegengestellt werden. Spricht man davon, dass wir heutzutage in einer postfaktischen Zeit leben, so ist damit häufig gemeint, dass Fakten immer weniger Gewicht in unserer Gesellschaft haben und von Gefühlen verdrängt werden. Begründet werden kann dies unter anderem darin, dass die Ablehnung gegenüber reichen, mächtigen, einflussreichen Personen oder Gruppen („die da oben“) dazu führt, empfänglicher für Lügen und Fake News zu sein.⁶⁰ Der deutsche Germanist Jochen A. Bär von der Gesellschaft für deutsche Sprache e.V. bringt dies wie folgt auf den Punkt: „Nicht der Anspruch auf Wahrheit, sondern das Aussprechen der ‚gefühlten Wahrheit‘ führt zum Erfolg.“⁶¹

Aus dieser Entwicklung in die Richtung eines postfaktischen Zeitalters ergibt sich allerdings die Gefahr, dass diese gefühlte Wahrheit die Basis für Entscheidungen wird. Fakten, die der eigenen Version der Wahrheit oder Wirklichkeit widersprechen oder diese angreifen, laufen Gefahr, ausgeblendet zu werden. Eine weitere Möglichkeit ist, sich nur auf jene Aussagen zu stützen, die das eigene Wirklichkeitsbild bestätigen, und diese als Fakten zu bezeichnen („alternative Fakten“). Dies basiert auf der kognitiven Verzerrung des *(dis)confirmation bias*, nach dem jenen Informationen, die die eigene Meinung bestätigen, eher Glauben geschenkt wird als Informationen, die der eigenen Meinung widersprechen. Die Konsequenz daraus ist, dass Institutionen, die Informationen teilen, die der eigenen Meinung widersprechen, als unglaubwürdig befunden werden.⁶²

⁵⁸ Vgl. Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 9.

⁵⁹ Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 11.

⁶⁰ Vgl. Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 11.

⁶¹ Bär (2016).

⁶² Vgl. Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 11-12.

4 Bedingungen und Gründe für Verschwörungstheorien

Die Psycholog*innen Karen M. Douglas, Robbie M. Sutton und Akesandra Cichocka stellen drei Motive für Verschwörungsglauben heraus:

- Epistemische Motive
- Existenzielle Motive
- Soziale Motive

Laut Douglas, Sutton und Cichocka befriedigen Verschwörungstheoretiker*innen bestimmte psychologische Motive bzw. Wünsche durch ihren Glauben an eine Verschwörung. Die epistemischen Motive zielen auf den Wunsch nach Sinnstiftung und Verständnis ab, die existenziellen Motive auf den Wunsch nach Sicherheit und Ordnung und die sozialen Motive auf eine positive Selbstdarstellung oder die positive Darstellung der Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen. Dabei stützen sich Douglas, Sutton und Cichocka auf die *system-justification theory* nach Jost, Ledgerwood und Hardin. An diese Stelle sei erwähnt, dass Verschwörungstheorien diese Wünsche nicht immer vollkommen befriedigen können.⁶³

4.1 Epistemische Motive

Um ein konsistentes Verständnis der Welt, in der wir leben, aufbauen zu können, streben Menschen nach logischen Erklärungen für verschiedene Ereignisse, die sich *in* dieser Welt ereignen. Indem Erklärungen gefunden werden, wird Neugierde gestillt und durch das Füllen von Wissenslücken oder dem Erklären von Unstimmigkeiten wird das Gefühl von Sicherheit gestärkt und Bedeutung gestiftet. Verschwörungstheorien sind (1) spekulativ, da sie sich auf der Öffentlichkeit verborgene Phänomene, Ereignisse und Prozesse beziehen, (2) komplex, da sie koordinierte Netze an Akteur*innen annehmen, und (3) nicht falsifizierbar, da jene Menschen, die gegen die Verschwörungstheorie argumentieren, selbst als möglicher Teil der Verschwörung gesehen werden (dieses Argument der fehlenden Falsifizierbarkeit greift Butter in der Debatte um den Begriff „Verschwörungstheorie“ auf und entkräftet es, siehe Kapitel 2.1.1. „Begriffsdifferenzierung“). Durch Verschwörungstheorien können die eigenen Überzeugungen zu einem Thema untermauert werden, ohne diese infrage stellen zu müssen (was Selbstreflexion und das Hinterfragen und die Überarbeitung des eigenen Weltbildes voraussetzt). Ist zudem die Motivation, Muster in verschiedenen Vorgängen in der Welt zu

⁶³ Vgl. Douglas/Sutton/Cichocka (2017), S. 538.

finden, stärker, ist auch der Glaube an Verschwörungstheorien tendenziell ausgeprägter. Ferner wird der Glaube an Verschwörungstheorien erhöht, wenn besonders große und bedeutsame Ereignisse banal erklärt werden können – in diesem Fall zweifeln Verschwörungstheoretiker die „offizielle Version“ oft an, weil die simple Erklärung für sie nicht in Relation mit der Größe des Ereignisses steht, wodurch Misstrauen entsteht.⁶⁴

4.2 Existenzielle Motive

Diese Suche nach Erklärungen kann nicht nur in dem Wunsch nach Sinnstiftung begründet werden, sondern auch in dem Wunsch nach Sicherheit und Geborgenheit. Das Gefühl, Kontrolle zu haben und die eigene Umwelt beeinflussen und mitgestalten zu können, trägt wesentlich zu einem subjektiven Sicherheitsempfinden bei. Ist dieses menschliche Bedürfnis nach Sicherheit gefährdet, suchen die Betroffenen nach einer Strategie, um dieses Gefühl wieder herstellen zu können. So bieten auch Verschwörungstheorien die Möglichkeit, dieses Sicherheitsgefühl wieder herzustellen, indem Personen, die eine vermeintliche Bedrohung darstellen, herausgestellt werden. Durch dieses Wissen, *wer* bzw. *was* eine Bedrohung darstellt, wird diese einschätzbar. Des Weiteren ergeben sich durch dieses Wissen Handlungsmöglichkeiten für die Verschwörungsgläubigen, sie können aktiv werden – *ergo die eigene Umwelt beeinflussen*.⁶⁵

Ein ganz wesentlicher Aspekt zum Glauben an Verschwörungen ist, dass subjektive Unsicherheitsgefühle den Verschwörungsglauben fördern. So zeigte sich bereits in diversen Studien, dass Menschen, die häufig dem Gefühl von Unsicherheit und des Kontrollverlusts ausgesetzt sind, dazu neigen, Muster in Ereignissen zu erkennen und tendenziell eher an Verschwörungstheorien glauben.⁶⁶ Diese Erkenntnis wird gestützt durch historische Betrachtungen, die zeigen, dass Verschwörungstheorien insbesondere in Zeiten von Krisen und (politischer) Unsicherheit florieren. In Zeiten von Stabilität und starken Demokratien geht die Verbreitung von Verschwörungstheorien typischerweise zurück.⁶⁷

Dies wird durch diverse Studien bestätigt (siehe Kapitel 8 „Forschungsergebnisse zur Verbreitung von Verschwörungstheorien“), die zu dem Ergebnis kamen, dass jene Menschen tendenziell anfälliger für Verschwörungstheorien sind, die ängstlich sind, sich machtlos fühlen

⁶⁴ Vgl. Douglas/Sutton/Cichocka (2017), S. 538-539.

⁶⁵ Vgl. Douglas/Sutton/Cichocka (2017), S. 539.

⁶⁶ Vgl. van Prooijen/Jostmann (2013), S. 110.

⁶⁷ Vgl. Schönberger (2017), S. 83.

oder geringe sozio-politische Kontrolle haben. Dementsprechend sinkt die Anfälligkeit für Verschwörungstheorien, je größer das Gefühl der Kontrolle ist. Allerdings konnte bisher nicht nachgewiesen werden, dass Verschwörungstheorien diese Bedürfnisse tatsächlich stillen können. Vielmehr führt Verschwörungsglaube dazu, das Gefühl von Kontrolle und Selbstbestimmung zu verringern. Doch nicht nur dieses *Gefühl* wird durch Verschwörungsglauben negativ beeinflusst, sondern auch die tatsächliche Kontrolle und Autonomie. So ergreifen Verschwörungstheoretiker*innen tendenziell weniger Möglichkeiten, um ihre Kontrolle und ihre Mitgestaltung nachhaltig zu verbessern. Partizipationsmöglichkeiten wie die Ausübung des Wahlrechts werden häufig abgelehnt – oft stehen herkömmliche politische Möglichkeiten der Mitgestaltung der Umwelt und Gesellschaft in Konflikt mit Verschwörungstheorien, da politische Mainstream-Prozesse häufig – zum Beispiel als (manipuliertes) Instrument der Verschwörer*innen – abgelehnt werden. Dadurch begünstigen Verschwörungstheorien nicht die Stärkung der eigenen Kontrolle und die Selbstermächtigung, sondern untergraben sie vielmehr.⁶⁸

4.3 Soziale Motive

Eine weitere sehr wichtige Rolle bei Verschwörungsgläubigkeit spielen soziale Motive. So stellen beispielsweise das Gefühl der Zugehörigkeit und ein positives Selbstbild bzw. positives Bild der Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, wichtige Bedürfnisse von Menschen dar. Dieses Bedürfnis versuchen Verschwörungstheoretiker*innen durch Verschwörungstheorien zu befriedigen, indem Personen außerhalb der Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen (beispielsweise die Gruppe der Österreicher*innen, die selbst – meist sehr homogen – definiert wird, oder das Geschlecht) Schuld für gewisse Ereignisse oder Prozesse gegeben wird. Dadurch wird die eigene Gruppe moralisch höhergestellt als andere angenommene Gruppen. Dementsprechend scheinen Verschwörungstheorien besonders ansprechend für Menschen zu sein, die eine Bedrohung für das eigene Selbst- oder Gruppenbild annehmen.⁶⁹

Ein naheliegendes Beispiel stellen Vertreter*innen der Verschwörungstheorie des Großen Austauschs (engl. *Great Exchange*) dar. Diese Verschwörungstheorie besagt, dass eine Gruppe an Verschwörer*innen (zum Beispiel nationale Politiker*innen, die EU, Juden bzw. Jüdinnen, ausländische Kräfte oder Feminist*innen) gezielt die Geburtenrate im eigenen Land senken

⁶⁸ Vgl. Douglas/Sutton/Cichocka (2017), S. 539-540.

⁶⁹ Vgl. Douglas/Sutton/Cichocka (2017), S. 540.

will, um die als heimisch wahrgenommene Bevölkerung durch muslimische Menschen zu ersetzen. Dadurch soll der Untergang des Abendlandes herbeigeführt und „Einheimische“ sollen unterdrückt bzw. langsam ausgelöscht werden (wie in Kapitel 3.1.2 Verschwörungstheorie dargestellt, handelt es sich hierbei um einen zentralen Aspekt von Verschwörungstheorien).

Menschen, die Ausgrenzungserfahrungen gemacht haben, sind so besonders anfällig für Verschwörungstheorien, da diese eine Möglichkeit bieten können, diese Erfahrungen so zu deuten, dass die Schuld bei anderen liegt. Dadurch kann das eigenen Selbstbild verteidigt werden, ohne es hinterfragen zu müssen. Diese Ausgrenzungserfahrungen scheinen insbesondere bei Menschen mit bestimmter ethnischer Zugehörigkeit oder geringem sozialem Status häufiger aufzutreten, weshalb bei diesen Gruppen auch eine höhere Anfälligkeit für Verschwörungstheorien nachgewiesen werden konnte. So ist es auch nicht wunderlich, dass insbesondere mächtige Gruppen (Politiker*innen, „Finanzjudentum“) häufig als Verschwörer*innen angenommen werden. Dementsprechend können viele Verschwörungstheorien in diesem Kontext als Defensivmechanismus gesehen werden. Wird das eigenen Selbst- oder Gruppenbild durch Verschwörungstheorien verteidigt, kann dies im Kontext von (kollektivem) Narzissmus gesehen werden: „a belief in the in-group’s greatness paired with a belief that other people do not appreciate it enough“⁷⁰. Doch auch in Hinblick auf diese sozialen Aspekte kann nicht nachgewiesen werden, dass die sozialen Bedürfnisse durch Verschwörungstheorien befriedigt werden können. Vielmehr scheinen Verschwörungstheorien nicht nur ein Resultat von unbefriedigten sozialen Bedürfnissen zu sein, sondern auch die Ursache. Durch verschwörungstheoretische Narrative werden Ausgrenzungsgefühle reproduziert und gestärkt – verschiedene negative Erfahrungen werden automatisch der Unterdrückung der eigenen Gruppe durch machtvollen Akteur*innen zugeschrieben (*Alles ist mit allem verbunden*).⁷¹

4.4 Verschwörungstheorien als gesamtgesellschaftliches Problem

Wie oben angesprochen weisen bestimmten Gruppen eine Tendenz auf, besonders anfällig für Verschwörungstheorien zu sein. In verschiedenen Studien konnte herausgefunden werden, dass es sich hierbei um Menschen mit geringem Bildungshintergrund, niedrigem

⁷⁰ Douglas/Sutton/Cichocka (2017), S. 540.

⁷¹ Vgl. Douglas/Sutton/Cichocka (2017), S. 540.

sozio-ökonomischem Status, religiöse Menschen, politisch extremer (linker oder rechter) Orientierung, Personen ab 65 Jahren, Menschen mit Migrationshintergrund oder Frauen im Niedriglohnsektor handelt.⁷² An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass Verschwörungstheorien nicht nur ein Problem dieser Gruppen sind, sondern gesamtgesellschaftlich gesehen werden müssen. Diverse Studien, wie beispielsweise jene von Aschauer und Heinz zu autoritären Einstellungen in Salzburg von 2018⁷³ oder von Roose aus dem Jahr 2020⁷⁴, konnten zwar Tendenzen unter bestimmten Gruppen erkennen, jedoch sind Verschwörungstheorien in jeder Schicht, unter Menschen mit verschiedenen Bildungshintergründen und verschiedenen politischen Orientierungen zu finden, wie auch Didier Fassin betont⁷⁵.

An dieser Stelle soll kurz erwähnt werden, dass auch der Zusammenhang zwischen Paranoia und Verschwörungsgläubigkeit wissenschaftlich thematisiert worden ist.

Das Phänomen von Verschwörungstheorien nur als Problem bestimmter Gruppen zu sehen, wäre ein defizitorientierter Zugang, bei dem wesentliche Aspekte und Betroffene von Verschwörungstheorien ausgeblendet werden würden. Um dies zu verhindern und das Phänomen in seiner Gesamtheit erfassen zu können, muss es als gesamtgesellschaftliches Problem anerkannt werden. So gibt es für jedes „Interesse“, für jede politische Orientierung und für jede Gruppe eine passende Verschwörungstheorie.

5 Verschwörungstheorien im digitalen Zeitalter

Ab den 1990er Jahren hatten durch die zunehmend leistbaren Kosten von PCs (*Personal Computers*) immer mehr Menschen Zugang zum Internet. Ab Beginn des 21. Jahrhunderts etablierten sich zudem soziale Netzwerke durch das sogenannte Web 2.0, wodurch User*innen online aktiv interagieren konnten. Dadurch entwickelten sich diese zunehmend von Konsument*innen zu aktiven Akteur*innen im Internet.⁷⁶

⁷² Vgl. u.a. Roose (2020), S. 4; Aschauer/Heinz (2018), S. 95 und Hummel (2018), S. 192.

⁷³ Vgl. Aschauer/Heinz (2018).

⁷⁴ Vgl. Roose (2020).

⁷⁵ Vgl. Greber (2019).

⁷⁶ Vgl. Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 95.

Unter Web 2.0 versteht man hierbei eine „veränderte Nutzung des Internets“⁷⁷. Diese Weiterentwicklung des Mediums Internet zeichnet sich vor allem durch die interaktiven Nutzungsmöglichkeiten durch die User*innen aus.⁷⁸

Diese interaktive Nutzung des Internets wurde durch die Erfindung von Smartphones sowie der sich stetig verbessernden Zugänglichkeit zum Internet erleichtert. Zudem war der Internetzugang mit der Einführung von Smartphones nun nicht mehr auf den Arbeitsplatz, das Zuhause oder anderen Orten mit Stand-PC begrenzt, sondern die User*innen konnten zunehmend zu jeder Zeit und an (fast) jedem Ort online gehen.⁷⁹ Mit den Möglichkeiten, an Unmengen an Informationen mit nur wenigen Mausklicks zu gelangen, verschiedene Themen mit Menschen rund um die Welt zu diskutieren und die eigene Meinung in Sekundenschnelle mit einer Vielzahl an anderen User*innen zu teilen, ergibt sich einerseits großes Potenzial für den Wissenserwerb, Bildungsmöglichkeiten, kritischen Nachrichtenkonsum etc., andererseits auch zahlreiche Möglichkeiten des Missbrauchs dieser Technologien oder der unreflektierten Auseinandersetzung damit.

So bietet das Internet, insbesondere Social Media, die Möglichkeit, Fake News und Verschwörungstheorien rasch zu verbreiten und eine Vielzahl an User*innen – zum Beispiel über die Messenger-App *WhatsApp*⁸⁰ – zu erreichen.⁸¹ In diesem Punkt sind sich auch Michael Butter, der hier bereits häufig zitiert wurde, und Sebastian Bartoschek, der zum Thema Verschwörungstheorien dissertierte, einig: Durch das Internet sind Verschwörungstheorien in der heutigen Zeit viel sichtbarer als in den vorangegangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten. Das *World Wide Web*, insbesondere Suchmaschinen wie Google und Co, erleichtert das Suchen und Finden von Informationen, die eigene Annahmen über Verschwörungen bestätigen, enorm. Auch können User*innen durch Algorithmen auf verschwörungstheoretische Inhalte stoßen, ohne danach gesucht zu haben.⁸² Die Gefahr durch Social Media veranlasste so auch das österreichische Innenministerium dazu, zu Beginn

⁷⁷ Lackes/Siepermann (2018).

⁷⁸ Vgl. Lackes/Siepermann (2018).

⁷⁹ Vgl. Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 95.

⁸⁰ Vgl. Lichtblau (2020).

⁸¹ Vgl. Del Vicario et al. (2016), S. 554.

⁸² Vgl. Hummel (2018), S. 191.

der Corona-Pandemie, während der Verschwörungstheorien eine Blütezeit erlebten, eine Warnung vor Falschmeldungen auf sozialen Netzwerken auszusprechen.⁸³

Des Weiteren können sich Verschwörungstheoretiker*innen online sehr leicht miteinander vernetzen, wodurch diese Menschen voneinander in ihrer Meinung bestätigt werden, was eine Selbstreflexion der eigenen Ansicht erschwert oder gar verhindert (mehr dazu im folgenden Kapitel 5.1 „Filterblasen und Echokammern“).⁸⁴

Eine Studie aus dem Jahr 2015 von Bessi et al. untersucht und vergleicht zudem die unterschiedlichen Reaktionsmuster der User*innen auf verschwörungstheoretische sowie wissenschaftliche Posts bei der Social-Media-Plattform Facebook. Diese ergibt, dass Nutzer*innen tendenziell weniger auf seriöse Inhalte „reagieren“ (beispielsweise durch die Funktion des „Likens“, wodurch online Zustimmung oder Interesse ausgedrückt werden kann, oder durch das Teilen und Kommentieren jener Posts) als auf verschwörungstheoretische Inhalte.⁸⁵ Diese Reaktionen haben Einfluss auf den interaktionsbelohnenden Algorithmus der Webseite. Je stärker die Facebook-Nutzer*innen auf Beiträge reagieren, desto eher werden diese auch anderen User*innen angezeigt. Eine Studie aus dem Jahr 2017 von Lischka und Werning zeigt so auch, dass Redakteur*innen von Regionalzeitungen sich dieses Algorithmus bewusst sind und diesen sowie die User*inneninteraktionen nutzen, um die Reichweite ihrer Beiträge zu beeinflussen.⁸⁶

Diese (Auswahl von) Funktionsweisen der Algorithmen von großen Social-Media-Plattformen gelten als allgemein bekannt. So finden sich online zahlreiche Anleitungen und Ratschläge, wie die Reichweite von Online-Beiträgen bestmöglich erhöht werden kann, indem man sich den Algorithmus zu Nutze macht. Dieses Wissen steht online frei zur Verfügung und kann somit auch von Hersteller*innen von verschwörungstheoretischen Inhalten genutzt werden.

Dennoch soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass durch das Web 2.0 auch Möglichkeiten der Informationsüberprüfung niederschwelliger, leicht zugänglich und schneller werden als in der Prä-Internet-Ära. Dadurch können Fake News und Verschwörungstheorien von den

⁸³ Vgl. Bundesministerium Inneres (2020).

⁸⁴ Vgl. Hummel (2018), S. 192.

⁸⁵ Vgl. Bessi et al. (2015), S. 9.

⁸⁶ Vgl. Lischka/Werning (2017), S. 19.

Nutzer*innen selbst überprüft und gegebenenfalls als solche erkannt werden. Dennoch ist hierfür eine gewisse Medienkompetenz nötig.

Im Folgenden wird nur auf eine kleine Auswahl der Risiken des Webs 2.0, die allerdings eine große Rolle für die Entstehung und Verbreitung von Verschwörungstheorien spielen, eingegangen, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

5.1 Filterblasen und Echokammern

Del Vicario et al. konnten bei ihrer Analyse von Facebook-Daten herausfinden, dass User*innen insbesondere Inhalte auf Facebook teilen, die in ein bestimmtes Narrativ eingeordnet werden können. Andere Inhalte, die nicht diesem Narrativ entsprechen, werden tendenziell ignoriert. Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, „that social homogeneity is the primary driver of content diffusion, and one frequent result is the formation of homogeneous, polarized clusters“⁸⁷. Diese homogenen Cluster bezeichnet man auch als Echokammern (*echo chambers*) oder Filterblasen (*filter bubbles*). Im Folgenden werden Differenzierungsmöglichkeiten der beiden Begriffe vorgestellt.

Echokammern und Filterblasen unterscheiden sich laut Zuiderveen Borgesius et al. durch die Art, wie Inhalte im Internet personalisiert werden. So kann zwischen einer Personalisierung durch die User*innen selbst (*self-selected personalisation*) und einer Personalisierung durch Algorithmen (*pre-selected personalisation*) – häufig ohne das Wissen oder Einverständnis der User*innen – differenziert werden. Dabei spricht man von zweiterem als Filterblasen, ersteres meint Echokammern.⁸⁸

Die Differenzierung nach Götz-Votteler und Hespers spricht hingegen von Filterblasen als jenen Phänomen, dass uns online insbesondere jene Inhalte vorgeschlagen werden, die unser bestehendes Weltbild bestätigen oder unseren Interessen entsprechen. Echokammern sind dabei die mögliche Konsequenz dieser Filterblasen. Indem User*innen relativ homogene Inhalte vorgeschlagen bekommen, verstärken sich ihre bestehenden Überzeugungen und Ansichten, wobei man von diesem psychologischen Phänomen von Echokammern sprechen kann:

⁸⁷ Del Vicario et al. (2016), S. 558.

⁸⁸ Vgl. Zuiderveen Borgesius et al. (2016), S. 3, 7.

Dieser aus der Akustik entlehnte Begriff beschreibt, dass sich durch die selektive Präsentation von Inhalten vorhandene Einstellungen und Überzeugungen verstärken – ebenso wie ein akustischer Resonanzraum zur Verstärkung eines akustischen Signals dient.⁸⁹

Filterblasen und Echokammern unterstützen dabei die menschliche Tendenz, dass bei der Meinungsbildung insbesondere jene Aspekte und Argumente einfließen, die bestehende Ansichten unterstützen. Dabei spricht man vom sogenannten *motivated reasoning*, mit dem eine kognitive Dissonanz, also miteinander in Konflikt stehende Kognitionen, verhindert werden soll. Inhalte, die nicht der eigenen Einstellung entsprechen, werden dadurch so ausgewertet, dass sie Voreinstellungen sogar unterstützen.⁹⁰ Dieses Phänomen kann sehr gut bei Verschwörungsgläubigen beobachtet werden: Mitglieder der *Flat Earth Society* gehen beispielsweise davon aus, dass verschiedene Regierungen, insbesondere die US-amerikanische Regierung, und Forschungsinstitute, verheimlichen möchten, dass die Erde eine Scheibe sei. Satellitenbilder, die das Gegenteil bezeugen, entkräften ihre Ansicht dabei nicht, sondern werden so ausgelegt, dass darin ein Beweis für eine Verschwörung gesehen wird, da eine Fälschung jener Bilder angenommen wird.⁹¹

5.2 Social Bots

Die Existenz von Captcha (*Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart*), durch die User*innen mithilfe von beispielsweise Bilder- oder Ankreuztests beweisen sollen, menschlich zu sein, zeigt das Phänomen im Internet auf, dass hinter vielen Benutzernamen und Profilen keine „echten Menschen“ stecken. Stattdessen verbergen sich häufig Computerprogramme, sogenannte Bots (von engl. *robots*), dahinter. Bewegen diese sich auf Social-Media-Plattformen, so spricht man von Social Bots. Diese sind in der Lage, zu kommunizieren und sich durch Datenanalysen weiterzuentwickeln, sodass eine Unterscheidung zu menschlichen User*innen immer schwieriger wird. Je nach Situation, Gespräch, Kontext, „Lernstand“ und ähnlichen Variablen sind Social Bots leicht oder schwer bis unmöglich zu entlarven.⁹² Beispielsweise werden die Daten, die durch Captcha eingeholt werden, in KI eingespeist und diese damit trainiert.⁹³

⁸⁹ Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 104.

⁹⁰ Vgl. Götz-Votteler/Hespers (2019), S. 104.

⁹¹ Vgl. Flat Earth Society (2020).

⁹² Vgl. Mehrens (2018), S. 20-21.

⁹³ Vgl. Hu/Chen/Cheng (2018), S. 617.

Social Bots, die beispielsweise in den Kommentarspalten auf Social-Media-Plattformen wie Instagram häufig zu finden sind, rufen in vielen (menschlichen) User*innen wohl vor allem nervliche Gereiztheit hervor oder werden ignoriert und bereits automatisch ausgeblendet. Doch nicht alle Social Bots sind so leicht als solche zu erkennen. Das Ziel von Bots bzw. deren Programmierer*innen ist es, nicht als solche entlarvt zu werden, weswegen sie laufend verbessert werden. In verschiedenen Versuchen und Experimenten wurde bereits nachgewiesen, dass Social Bots von vielen menschlichen User*innen nicht mehr identifiziert werden konnten – dies traf teilweise für die Mehrheit der involvierten User*innen zu.⁹⁴

In Anbetracht der sich immer schneller verbessernden Computertechniken und künstlichen Intelligenzen (KI; engl. *Artificial Intelligence*, AI), ist anzunehmen, dass der Anteil an menschlichen User*innen, die Bots nicht mehr von anderen menschlichen Nutzer*innen unterscheiden können, stetig wachsen wird. Je nach Ziel bergen Bots demnach Gefahren für eine kritische Meinungsbildung und dementsprechend für unsere Demokratie (mehr dazu im Kapitel 6 „Gefahren für die Demokratie“).

5.3 Visuelle Manipulationen

Deepfakes sind laut der Telekommunikationsprofessorin Luisa Verdoliva gefälschte Medien, die mithilfe von Deeplearning-Tools erstellt werden. Dabei schließt sie – entgegen anderen Definitionen – nicht nur manipulierte Videos, sondern auch gefälschte Audiodateien und Bilder ein.⁹⁵ Deeplearning stellt eine Methode des maschinellen Lernens mithilfe von Künstlicher Intelligenz dar.⁹⁶ Der technologische Fortschritt ermöglicht es uns mittlerweile, Videos und Bilder sehr realistisch und kaum nachweisbar zu manipulieren. Um diese manipulierten Inhalte zu erstellen, braucht es keine spezielle Ausstattung und kein spezifisches Know-How. Softwares für das Erstellen von Deepfakes sind online frei verfügbar und können mit geringen Computerkenntnissen verwendet werden, um realistisch gefälschte Bilder oder Videos zu erstellen. Die davon ausgehenden Gefahren können bis hin zu Wahlmanipulation, Manipulation von (politischen) Meinungen und Diskreditierung von Personen oder Gruppen von Menschen reichen.⁹⁷ So gelang es beispielsweise dem deutschen Satiriker und Moderator Jan Böhmermann gemeinsam mit dem Produktionsteam ein

⁹⁴ Vgl. Mehrens (2018), S. 21-22.

⁹⁵ Vgl. Verdoliva (2020), S. 910.

⁹⁶ Vgl. Sarker (2021), S. 1.

⁹⁷ Vgl. Verdoliva (2020), S. 910.

Deepfake-Video zu erstellen, das den damaligen griechischen Finanzminister Yanis Varoufakis abbildet, wie er Deutschland den Mittelfinger zeigt. Diese Geste wurde jedoch in vorhandenes Videomaterial hineinmontiert. Das Projekt zeigt deutlich, dass auch seriös wahrgenommene Nachrichtensendungen mit Deepfake-Videos getäuscht werden können, wodurch die Gefahren von Deepfakes aufgezeigt werden.⁹⁸

Diese Technologie kann auch für die Verbreitung von Verschwörungstheorien und die Festigung von Verschwörungsglauben genutzt werden. Die Überprüfung dieser Medien ist für Konsument*innen dabei schwierig, da insbesondere aufwändig produzierte Deepfakes kaum mit bloßem Auge zu erkennen sind. Umso wichtiger wird in der Politischen Bildung die Stärkung der Medienkompetenz und das Wissen um Fälschungen dieser Art.

5.4 Fake News

Der Begriff Fake News wird teilweise synonym zu Verschwörungstheorien verwendet. Zwar gibt es Überschneidungen zwischen beiden Phänomenen, aber auch Unterschiede. In Kapitel 2.1.2 „Verschwörungstheorie“ wurde der titelgebende Begriff des Kapitels bereits definiert. Um diesen dem Begriff „Fake News“ gegenüberstellen zu können, wird dieser im Folgenden ebenfalls definiert. „Fake News“ wird im Deutschen häufig mit „Falschmeldungen“ übersetzt. Häufig verwendete Definitionen sprechen dabei von absichtlich erstellten falschen Nachrichten, die gezielt zur Beeinflussung von Menschen eingesetzt und verbreitet werden. Dabei soll die Stimmung der Menschen zu meist emotionalen Themen wie Asylpolitik oder Klimawandel beeinflusst werden. Fake News können zudem „gezielt in den politischen Diskurs [eingreifen]“⁹⁹. Ein anderer Grund für die Erstellung und Verbreitung von Fake News ist Profitorientierung, da hohe Klickzahlen durch emotionale Themen und schockierende Falschnachrichten zu hohen finanziellen Einnahmen durch geschaltete Werbung führen können.¹⁰⁰

5.5 Medien als Gatekeeper

Was genau ein Gatekeeper bzw. Gatekeeping ist, wird je nach wissenschaftlichem Ansatz unterschiedlich beantwortet. In der Kommunikationswissenschaft sind mit Gatekeepern (dt. „Torhüter“) vor allem Journalist*innen gemeint. In diesem Feld versteht man unter

⁹⁸ ZDF MAGAZIN ROYALE (2015).

⁹⁹ Schaarschmidt (2018), S. 136.

¹⁰⁰ Schaarschmidt (2018), S. 136.

Gatekeepern Personen oder Instanzen wie Medienbetriebe, die die Entscheidungsmacht darüber besitzen, welche Informationen veröffentlicht werden und welche nicht. Bildlich gesprochen regulieren Journalist*innen also, welche Informationen das Tor zur Öffentlichkeit passieren und welche nicht. Die Kommunikationswissenschaftlerin Ines Engelmann betont dabei, dass es mehrere dieser „Tore“ gibt, die zwischen Informationen und der öffentlichen Berichterstattung stehen und überwunden werden müssen.¹⁰¹

Der Kommunikationswissenschaftler Karl Erik Rosengren differenzierte bereits in den 1970er Jahren drei Formen von Gatekeeping: das selektive, das quantitative und das qualitative Gatekeeping. Das selektive Gatekeeping zielt nach Rosengren auf die *Auswahl* von Informationen ab, die veröffentlicht werden – also jene Informationen, die das „Tor“ zur Öffentlichkeit passieren konnten und zu „news“ werden. Quantitatives Gatekeeping fokussiert darauf, wie viel *Raum* bestimmten Informationen in der öffentlichen Berichterstattung eingeräumt wird. Diese beiden Formen beeinflussen sich laut Rosengren gegenseitig. Die dritte Form des Gatekeepings ist das qualitative Gatekeeping. Die Aufmerksamkeit für bestimmte Nachrichten (gemessen am sogenannten *attention score*) kann nicht nur durch Quantität, also durch mehr Raum, erhöht werden, sondern auch durch qualitative Maßnahmen. Damit sind unter anderem das Layout, die genaue Platzierung in einer Zeitung oder auf einer Seite und visuelle Untermalungen wie Illustrationen gemeint.¹⁰²

Der kommunikationswissenschaftliche Ansatz, nach dem insbesondere Journalist*innen als Gatekeeper funktionieren, muss angesichts der Entwicklungen seit der Etablierung des Internets und insbesondere von Social Media erweitert werden. So hat prinzipiell jede*r User*in die Möglichkeit, Informationen online zu veröffentlichen oder eben zurückzuhalten, wodurch auch jede*r als (selektiver) Gatekeeper fungieren kann. Doch entsteht online auch eine neue Form nicht-menschlicher Gatekeeper: Suchmaschinen, Algorithmen, Filterblasen etc. selektieren und hierarchisieren Informationen und Beiträge je nachdem, welche*r Nutzer*in bzw. welches Endgerät danach sucht.¹⁰³

¹⁰¹ Vgl. Engelmann (2016), S. 12-13.

¹⁰² Vgl. Rosengren (1974), S. 148.

¹⁰³ Vgl. Engelmann (2016), S. 78.

6 Gefahren für die Demokratie

Verschwörungstheorien können durch verschiedene Faktoren eine Gefahr für unsere Demokratie darstellen. So haben viele Verschwörungstheorien die Eigenschaft, bestimmte Bevölkerungsgruppen zu spalten.

Beispielsweise werden bei zahlreichen Verschwörungstheorien verschiedene „Eliten“ angenommen. Diese Eliten werden teils nicht näher definiert, teils werden konkrete Gruppen oder Personen, wie zum Beispiel die nationale Regierung oder nationale Politiker*innen, genannt, denen vorgeworfen wird, aktiv zu manipulieren und/oder manipuliert zu werden. Häufig wird das demokratische System hinterfragt, indem der Vorwurf geäußert wird, dass nicht jene Personen politische Entscheidungen treffen, die dazu befugt sind, sondern gewisse „Hintermänner“ und Mitglieder einer bessergestellten, mächtigen Elite. Bei Verschwörungstheorien dieser Art wird deutlich, dass dem Regierungs- und dem demokratischen System grundsätzlich misstraut wird und politische Entscheidungen nicht akzeptiert werden. Vertrauen und Akzeptanz in politische Systeme sind allerdings wesentliche Voraussetzungen für eine Demokratie. Wird eine Verschwörung im politischen System angenommen, so wird zugleich auch die Notwendigkeit der politischen Partizipation verneint.¹⁰⁴

Korruptionsfälle wie beispielsweise die Ibiza-Affäre und die Schredder-Affäre von 2019 oder diverse Korruptionsvorwürfe gegen die in Österreich regierende Partei ÖVP (unter anderem im Jahr 2021) erschweren das Vertrauen in die österreichische Demokratie, höhlen diese aus und ebnen den Weg für Verschwörungstheorien. Umso schwieriger ist es, die Balance zwischen einer gesunden Politikkritik und einem vollkommenen Misstrauen sowie einer Delegitimierung unseres politischen Systems zu finden.

Die oben angesprochene Spaltung muss allerdings nicht immer auf eine Elite abzielen, sondern beispielsweise auch auf bestimmte Minderheiten, wie dies bei der Verschwörungstheorie zum Großen Austausch der Fall ist (mehr dazu in Kapitel 4.3 „Soziale Motive“). Verschwörungstheorien wie diese stellen grundlegende demokratische Werte wie das Gleichbehandlungsgesetz oder die Menschenrechte infrage und gefährden dadurch die Demokratie.

¹⁰⁴ Vgl. Bayerischer Landtag (2021), S. 32.

Verschwörungstheorien basieren unter anderem auf Gefühlen wie Angst oder Hass. Damit wird die reflektierte Auseinandersetzung mit bestimmten Themen erschwert oder gar verunmöglicht. Unwissenschaftliche Quellen, die Verschwörungstheorien stützen, werden von Verschwörungsgläubigen verteidigt, Kritik an ihnen wird abgelehnt oder ignoriert.¹⁰⁵ Da sich unsere Demokratie und die Entscheidungen, die in ihr und durch sie getroffen werden, auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützt, kann die Ablehnung dieser ebenso antidemokratisch wirken. Mit Ablehnung ist an dieser Stelle nicht das kritische Hinterfragen und Reflektieren wissenschaftlicher Ergebnisse oder Interpretationen gemeint, sondern das Festhalten an wissenschaftlich nicht nachvollziehbaren und somit nicht haltbaren Quellen und Ansichten.

Verschwörungstheorien werden nicht nur unreflektiert verbreitet, sondern auch kalkulierend und bewusst manipulativ, um eigene (politische) Ziele zu verfolgen. So nutzen beispielsweise totalitäre Regierungen Verschwörungstheorien, um Entscheidungen, die aus eigenem Interesse und gegen die Bedürfnisse der Bürger*innen getroffen wurden, oder gar Gewalt zu legitimieren (zum Beispiel die Shoah im Nationalsozialismus durch antisemitische Verschwörungstheorien). Die Geschichte zeigt, dass in Zeiten, in denen Verschwörungstheorien von Seiten der Regierung verbreitet wurden, die Demokratie besonders instabil oder nicht vorhanden war.¹⁰⁶ Ein aktuelles Beispiel hierfür sind Verschwörungstheorien im Kontext des ukrainisch-russischen Krieges, dessen Beginn auf 2014 mit der Annexion der ukrainischen Halbinsel Krim durch Russland oder auf 2022 mit der russischen Invasion östlicher ukrainischer Teile im Jahr 2022 datiert werden kann. Einige Verschwörungstheorien werden vom Kreml unterstützt und verbreitet, wie beispielsweise jene, die die Gründe für die russische Invasion 2022 thematisieren.

Ein Beispiel für eine derartige Verschwörungstheorie ist, dass Russland in Zugzwang geraten sei, da die Ukraine der NATO beitreten wollte. Damit sei die ukrainische „Pufferzone“ zwischen den NATO-Ländern und Russland gefährdet, Russland fühle sich bedrängt und müsse aus Not heraus der NATO-Erweiterung entgegentreten. Ferner solle die NATO Vereinbarungen von 1990 gebrochen haben, die eine NATO-Osterweiterung verhindern sollten. Diese und zahlreiche weitere Verschwörungstheorien wurden allerdings hinreichend durch

¹⁰⁵ Vgl. Schönberger (2017), S. 83.

¹⁰⁶ Vgl. Schönberger (2017), S. 83.

Expert*innen falsifiziert, unter anderem durch den Politikwissenschaftler Wolfgang Mueller, dessen Schwerpunkt unter anderem auf der osteuropäischen Geschichte liegt.¹⁰⁷

Verschwörungstheorien werden auch bewusst von politischen Akteur*innen eingesetzt, um Menschen zu radikalisieren und eigene Vorteile daraus zu gewinnen. Hierbei gilt anzumerken, dass nicht jede Verschwörungstheorie gefährlich sein muss und dass die höchst unterschiedlichen Verschwörungstheorien nicht denselben Grad an Gefährlichkeit aufweisen. Beispiele wie der Sturm auf das US-amerikanische Kapitol im Jahr 2021 zeigen allerdings, dass Verschwörungstheorien das Potenzial innewohnt, Menschen zu radikalisieren und zu gewaltsamen Handlungen zu motivieren.¹⁰⁸

Schönberger fasst das demokratiefeindliche Potenzial von Verschwörungstheorien unter Berücksichtigung des Konzepts der deliberativen Demokratie nach Habermas wie folgt zusammen:

Bei der Betrachtung der angenommenen kulturellen Voraussetzungen für Demokratie, etwa ein demokratischer Wertehaushalt, Vertrauen in staatliche Institutionen, Akzeptanz und Befürwortung der Demokratie als Regierungsform, Partizipationsbereitschaft, sowie Interesse an und Informiertheit über politische Prozesse, kommt diese Arbeit zu dem Ergebnis, dass Verschwörungstheorien das Potenzial besitzen, alle Voraussetzungen zu untergraben.¹⁰⁹

Hierbei kann allerdings hinterfragt werden, ob tatsächlich das Interesse an politischen Prozessen untergraben wird bzw. ob dies häufig der Fall ist, da sich im Kontext der Pandemie vor allem andere Trends zeigten: Das Interesse an politischen Prozessen scheint auch unter Anhänger*innen von Verschwörungstheorien gewachsen zu sein, wie sich beispielsweise an Partizipationsmöglichkeiten wie Boykott, Demonstration und zivilem Ungehorsam zeigte. Des Weiteren kann argumentiert werden, dass Verschwörungstheorien auch durch (Des-)Information gespeist werden. Um passende Theorien und Anschuldigungen zu formulieren, müssen die Argumente der angenommenen „gegnerischen“ Seite bekannt sein, um diesen erst mit verschwörungstheoretischen Ansätzen und Gegenargumenten begegnen zu können. Dementsprechend kann man dem obigen Zitat entgegenstellen, dass politisches Interesse sogar die Voraussetzung für das Entstehen von und den Glauben an Verschwörungstheorien ist. Dies entkräftet allerdings nicht die Tatsache, dass Verschwörungstheorien demokratiefeindlich sind, sondern bestärkt diese sogar. Ein an Politik und politischen

¹⁰⁷ Vgl. Österreichische Akademie der Wissenschaften (2023).

¹⁰⁸ Vgl. Bayerischer Landtag (2021), S. 33.

¹⁰⁹ Schönberger (2017), S. 84.

Prozessen uninteressierter und uninformatierter Mensch würde so vielmehr in die Kategorie „politikverdrossen“ fallen und sich weitgehend von politischen Themen distanzieren. Verschwörungsgläubige Personen hingegen nutzen häufig politisch-partizipative Instrumente (z.B. Demonstrationen und Boykott) und setzen sich mit politischen Themen auseinander. Die im obigen Zitat angesprochene Untergrabung von „Interesse an und Informiertheit über politische Prozesse“ suggeriert eine unpolitische Haltung von Verschwörungstheoretiker*innen, was der Realität nicht gerecht wird. Verschwörungstheoretiker*innen sind nicht unpolitisch oder uninformatiert, sondern vielmehr desinformiert, wodurch erst ein Nährboden für Verschwörungstheorien entsteht. Dadurch wird deutlich, dass Desinformation und der Umgang mit Medien, Informationen und auch Emotionen ein wichtiger Ansatzpunkt für die Erwachsenenbildung sein kann, um Verschwörungsgläubigkeit einzudämmen.

Auch sogenannte Social Bots bergen seit Zeiten des Webs 2.0 Gefahren für die Demokratie. Social Bots sind Programme, die auf Social-Media-Plattformen wie reale, natürliche Personen agieren und auftreten. Sie sind unter anderem in der Lage, Postings zu bewerten (zum Beispiel diese mit „Gefällt mir“ zu markieren) und Kommentare zu verfassen. Bots können je nach Programmierung verschiedene Ziele verfolgen – so auch politisch motivierte Meinungsmanipulation durch unter anderem die Verbreitung von Verschwörungstheorien.

Mittlerweile handelt es sich hierbei nicht mehr um ein dystopisches Szenario, wie man es nur aus Filmen kennt. Die Software-Firma Microsoft erstellte so den Social Bot *Tay*, der sich auf der Social-Media-Plattform Twitter bewegte, bis er schließlich offline genommen wurde. Grund dafür war, dass *Tay* – entwickelt, um Microsofts Kundenservice zu verbessern – große Mengen an Informationen auf Twitter aufnahm und sich anhand dieser selbst weiterentwickelte und sie reproduzierte. Innerhalb weniger Stunden postete *Tay* – mit dem Profil einer scheinbar menschlichen, weiblichen Jugendlichen – rassistische, antisemitische, antifeministische und diskriminierende Inhalte, unter anderem Verschwörungstheorien. Diese umfassen beispielsweise die Aussagen, der US-amerikanische Präsident George W. Bush sei verantwortlich für 9/11 („Bush did 9/11 [...]“¹¹⁰) oder dass Hitler nichts falsch gemacht hätte („Repeat after me, Hitler did nothing wrong“). Auch verbal gewaltvolle Posts wie „I fucking

¹¹⁰ Horton (2016).

hate feminists and they should all die and burn in hell”¹¹¹ weisen auf Verschwörungsideologien hin, die *Tay* auf Twitter gefunden hatte.¹¹²

Dieses Experiment mit *Tay* weist auf demokratiegefährdende Tendenzen durch moderne Technologien hin. So können Social Bots bewusst eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf bestimmte Themen zu lenken, gewisse Informationen und Inhalte zu einem Thema zu verbreiten bzw. andere zurückzuhalten und damit den öffentlichen Diskurs künstlich zu manipulieren.

Wie genau sich Social Bots auf die Meinungsbildung auswirken können, konnte unter anderem in der Meta-Analyse von 51 Studien von Dechêne, Stahl, Hansen und Wänke nachgewiesen werden. Dabei spielt vor allem der sogenannte *Truth Effect* bzw. *Illusory Truth Effect* eine entscheidende Rolle. Nach dem *Truth Effect* werden wiederholte Aussagen subjektiv als eher wahr bewertet. So wird einer Aussage, die man zum zweiten Mal hört, eher Glauben geschenkt als bei der ersten „Begegnung“ mit der Aussage.¹¹³

Begründet werden kann das dadurch, dass Menschen Ausschluss aus bzw. Isolation von der Gesellschaft befürchten. Um dem vorzubeugen, eruieren wir ständig die Meinungsverteilung in unserem Umfeld. Sehen wir uns mit unserer Meinung in der Minderheit, halten wir uns eher damit zurück, diese öffentlich kundzutun, und hinterfragen unseren eigenen Standpunkt.¹¹⁴

Durch Social Bots ist es möglich, Online-Plattformen mit bestimmten Inhalten zu fluten, sodass die User*innen wiederholt auf diese stoßen. Durch den *Truth Effect* werden diese Inhalte durch die wiederholte Sichtung immer glaubwürdiger für die User*innen. Somit kann durch Social Bots die Meinungsbildung der Bürger*innen gelenkt und manipuliert werden, was eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit bestimmten Themen enorm erschwert.

Dies zeigt auch die Forschung von Ross et al., nach der Social Media die öffentliche Meinungsbildung stark beeinflusst. Abhängig von verschiedenen Faktoren konnte bereits durch eine Bot-Beteiligung von 2-4 % innerhalb eines Kommunikationsnetzes ein Kippen des Meinungsklimas nachgewiesen werden.¹¹⁵

¹¹¹ Horton (2016).

¹¹² Vgl. Horton (2016).

¹¹³ Vgl. Dechêne/Stahl/Hansen/Wänke (2010), S. 238.

¹¹⁴ Vgl. Ross/Pilz/Cabrera/Brachten/Neubaum/Stieglitz (2019), S. 395.

¹¹⁵ Vgl. Ross/Pilz/Cabrera/Brachten/Neubaum/Stieglitz (2019), S. 394, 406.

Um der Verbreitung von Fake News und Verschwörungstheorien durch die effektive Social-Bot-Strategie entgegenwirken zu können, ist es wichtig, um diese virtuellen Akteure zu wissen und diese identifizieren zu können. Aufgrund der sich immer schneller entwickelnden Technologien stellt insbesondere das Erkennen von Social Bots eine große Herausforderung dar, da diese laufend lernen, sich wie Menschen zu verhalten und zu kommunizieren. Aus diesem Grund stellt die Medienkompetenz eine wichtige Säule für die politische Erwachsenenbildung dar.

7 Erwachsenenbildung in Österreich

Erwachsenenbildung als sich ständig wandelnder und vielschichtiger Bereich der (österreichischen) Bildung und des lebenslangen Lernens soll in diesem Kapitel näher beleuchtet werden. Dazu sollen zuerst der Begriff der Erwachsenenbildung definiert und die Bestimmungen der österreichischen Erwachsenenbildung dargelegt werden. Dieses Verständnis der österreichischen Erwachsenenbildung ist grundlegend, um die Antworten der österreichischen Erwachsenenbildner*innen in den problemzentrierten Interviews kontextualisieren und nachvollziehen zu können.

7.1 Begriffsbestimmungen

Elke Gruber, Expertin und Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Graz, fasst Erwachsenenbildung wie folgt zusammen:

Erwachsenenbildung ist in jedem Fall ein quantitativ und qualitativ eigenständiges System – sie ist aber auch eine Form von Handlung, die lehrende, trainierende, Gruppen begleitende und leitende, berufspädagogische und beratende Tätigkeiten sowie Tätigkeiten des Bildungsmanagement oder des Bibliothekswesens umfasst. Neben dieser Praxis bezeichnet Erwachsenenbildung auch eine Theorie und Wissenschaftsdisziplin: die des Lehrens und Lernens von und mit Erwachsenen.¹¹⁶

Der Begriff der Erwachsenenbildung verweist damit auf drei Bereiche: (1) auf die Handlungsform, die Praxis des Lehrens, (2) auf ein in Österreich eigenständiges Bildungssystem und (3) auf eine Wissenschaftsdisziplin des Lehrens und Lernens.

Ein wichtiger Aspekt ist zudem das Konzept des lebenslangen Lernens, in das die Erwachsenenbildung heute eingebettet ist. Diese Verknüpfung ist insbesondere seit Österreichs Eintritt in die EU zentral, was das bisherige Verständnis der Erwachsenenbildung in Hinblick auf Zeit, Ort, Inhalt und Organisation erweiterte. Als der sich am intensivsten

¹¹⁶ Gruber (2013), S. 13.

wandelnde Bildungsbereich in Österreich wurde auch der komplexer werdende Begriff des*der Erwachsenen immer wieder hinterfragt.¹¹⁷

Laut Artikel 1 der UN-Kinderrechtskonvention, die Österreich 1992 ratifizierte, gelten Menschen in der Regel ab der Vollendung des 18. Lebensjahres als erwachsen bzw. als junge Erwachsenen bis zur Vollendung des 30. Lebensjahres.¹¹⁸ Das Bundes-Jugendvertretungsgesetz und das Bundes-Jugendförderungsgesetz sprechen von Menschen bis zum vollendeten 30. Lebensjahres von Jugendlichen, wobei die Bezeichnung „junge Erwachsene“ sich als Synonym für „Jugendliche“ herausbildete.¹¹⁹

Im Kontext des Bundesgesetzes vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln wird der Erwachsenenstatuts allerdings nicht am Alter, sondern an der Bildungssituation festgemacht: So gilt als erwachsen, wer die Schul- bzw. Berufsausbildung abgeschlossen hat.¹²⁰

Daran wird deutlich, dass die Bezeichnung „Erwachsene“ vielschichtig und komplex ist und auf eine höchst heterogene Gruppe an Menschen einer weitgefassten Altersspanne und unterschiedlicher Lebensrealitäten und -situationen referiert. Dies spiegelt sich in den großen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung wider.

Grubers Definition von Erwachsenenbildung ist präziser als jene des Bundesgesetzes vom 21. März 1973, §1, Absatz 2:

Tätigkeiten, die im Sinne einer ständigen Weiterbildung die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie der Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Urteilen und Handeln und die Entfaltung der persönlichen Anlagen zum Ziele haben¹²¹

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Synonymverwendung der Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ durch die hier zitierte Passage legitimiert werden kann, was auch durch Gruber herausgestellt wird.¹²² Unter §2 werden anschließend

¹¹⁷ Vgl. Gruber (2013), S. 13.

¹¹⁸ Vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (2021a).

¹¹⁹ Vgl. Bundeskanzleramt (o.J.); vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (2021b), vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (2021c).

¹²⁰ Vgl. Gruber (2013), S. 14.

¹²¹ Rechtsinformationssystem des Bundes (2021d).

¹²² Vgl. Gruber (2013), S. 14.

„förderungswürdige Aufgaben“, also bestimmte Bildungsbereiche und -aufgaben, aufgelistet bzw. von der Förderung ausgeschlossen.¹²³

Gruber fasst folgende wichtige Punkte des Gesetzestextes zusammen:

- Im österreichischen Gesetz wird der Begriff „Erwachsenenbildung“ sehr breit definiert.
- Der Erwachsenenstatus wird anhand des Bildungsstatus bestimmt.
- Im Fokus der Definition von Erwachsenenbildung stehen die Persönlichkeitsentwicklung und die Gesellschaftsgestaltung.
- Die Definition von Erwachsenenbildung ist offen und kann damit an gesellschaftliche, wirtschaftliche und soziale Änderungen anknüpfen.¹²⁴

7.1.1 Alltagsdidaktische Vorstellungen

Ein zentraler Begriff der vorliegenden Arbeit sind die alltagsdidaktischen Vorstellungen. Diese Bezeichnung ist auf den Politikwissenschaftler Andreas Klee zurückzuführen, der diese für seine Arbeit zu Vorstellungen von Politiklehrer*innen über politische Urteilsbildung definiert. In der vorliegenden Arbeit wird von Klees Definition von alltagsdidaktischen Vorstellungen ausgegangen:

Professionstheoretische Forschungen zum Lehrendenhandeln belegen, dass Lehrkräfte über subjektive und fachbezogene Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Beobachtungskriterien verfügen. Im nachfolgenden [sic!] werden diese als alltagsdidaktische Vorstellungen bezeichnet.¹²⁵

Dabei verknüpft Klee die alltagsdidaktischen Vorstellungen der Lehrenden eng mit dem eigenen Fachverständnis der Lehrenden, ihren gesammelten Unterrichtserfahrungen und den fachspezifischen Zugängen der jeweiligen Unterrichtsfächer. Klee erkennt darüber hinaus eine Relevanz in den „Ausprägungen und vor allem Handlungskonsequenzen dieser Alltagsvorstellungen“, von denen er wichtige Impulse für die Lehramtsausbildung ableiten will.¹²⁶

8 Forschungsergebnisse zur Verbreitung von Verschwörungstheorien

Im Folgenden werden verschiedene bisherige empirisch erhobene Ergebnisse zum Thema Verschwörungstheorien vorgestellt, verglichen und zusammengefasst. Dieser Abschnitt dient

¹²³ Vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes (2021d).

¹²⁴ Vgl. Gruber (2013), S. 14.

¹²⁵ Klee (2010), S. 31.

¹²⁶ Vgl. Klee (2010), S. 31.

damit als Überblick über den bisherigen Forschungsstand und als Ansatzpunkt bzw. Kontextrahmen meiner eigenen Forschung.

Zuerst wird näher auf das Erasmus+-Projekt TEACH (Targeting Extremism and Conspiracy Theories), an dem die Autorin der vorliegenden Arbeit mitwirkt, eingegangen. Im Zuge des Projekts wurde 2020 eine Erhebung zu der Verbreitung von Verschwörungstheorien in der Erwachsenenbildung in Bulgarien, Deutschland, Österreich und Schweden durchgeführt. Gegenstand hierbei waren international verbreitete sowie länderspezifische Verschwörungstheorien. Bisherige Studien zu Verschwörungstheorien fokussierten auf einzelne Länder, allerdings gab es zuvor noch keine internationalen, europäischen Erhebungen zu diesem Thema. Andere Studien, die Antworten zu Fragen rund um Verschwörungstheorien beantworten konnten, weisen thematisch enger gefasste Befragungen durch (z.B. Verschwörungstheorien zum Coronavirus oder zu Rechtsextremismus/autoritären Einstellungen¹²⁷ etc.) und erfassen die Thematik damit nicht umfassend.

Die Umfrage im Rahmen von TEACH richtete sich an Erwachsenenbildner*innen der jeweiligen Länder. Diese sollten bei verschiedenen verschwörungstheoretischen Aussagen angeben, wie häufig sie diese im vergangenen Jahr von ihren erwachsenen Schüler*innen gehört hatten. Ferner wurden die Erwachsenenbildner*innen unter anderem dazu befragt, wie sicher sie sich um Umgang mit Verschwörungstheorien fühlen.

Der Psychologe Sebastian Bartoschek schloss 2013 seine Dissertation zum Thema „Bekanntheit von und Zustimmung zu Verschwörungstheorien – eine empirische Grundlagenarbeit“ ab. Dabei konzentrierte er sich auf die Differenzierung zwischen Bekanntheit von und Zustimmung zu Verschwörungstheorien, wie beides miteinander zusammenhängt und auf verschiedene Einflussfaktoren darauf.¹²⁸ Im Zuge seiner empirischen Erhebung führte Bartoschek Online-Befragungen zu 95 Items durch (ein Item entspricht einer Verschwörungstheorie).¹²⁹ Die Studie besteht aus zwei Fragebögen: einer zur Bekanntheit von, einer zur Zustimmung zu Verschwörungstheorien. Die Gruppe der Befragten ist dabei nicht ident, allerdings wurde versucht, beim zweiten Fragebogen möglichst viele jener

¹²⁷ Vgl. Aschauer/Heinz (2018).

¹²⁸ Vgl. Bartoschek (2020), S. 14.

¹²⁹ Vgl. Bartoschek (2020), S. 66.

Personen zu erreichen, die den ersten zugeschickt bekommen haben. Die beiden Gruppen an Befragten überschneidet sich allerdings nur bei 57 Personen.¹³⁰

Die Ergebnisse des Fragebogens über die Bekanntheit von Verschwörungstheorien zeigt, dass die Verschwörungstheorien „Im Bermuda-Dreieck verschwanden überzufällig oft Flugzeuge und Schiffe auf ungeklärte Art“ (98,2 % der Befragten haben die Möglichkeit „Kenne ich“ gewählt), „Die USA sind wegen des Öls im Jahr 2003 in den Irak einmarschiert“ (95,9 %) und „Lady Di (Diana von Wales) wurde ermordet“ (93,3 %)¹³¹ die bekanntesten waren. Unter den Top 10 der bekanntesten Verschwörungstheorien waren zudem jene um die Mondlandung (hat 1969 nicht stattgefunden), 9/11 (offizielle Version des Anschlags wird verneint) und die Auschwitz-Lüge (Verleugnung der Massenermordung von Jüdinnen und Juden in Auschwitz).

Im Anhang seines Buches beleuchtet Bartoschek jede in seiner Forschung thematisierte Verschwörungstheorie genauer, indem er die Theorie und die Fakten gegenüberstellt. Alle diese Verschwörungstheorien können durch die Fakten nicht belegt werden.

Der Fragebogen über die Zustimmung zu Verschwörungstheorien brachte folgende Ergebnisse hervor: Die Verschwörungstheorie zum Irak-Öl (so der von Bartoschek gewählte Kurzname des Items) erfuhr die meiste Zustimmung (Mittelwert 70,01 %), gefolgt von den Verschwörungstheorien „Es gibt religiöse Sekten, die die vollständige Kontrolle über die Psyche ihrer Mitglieder haben“ und „Unterschwellige Werbung existiert“¹³². Unter den zehn Verschwörungstheorien, denen am häufigsten zugestimmt wurde, befinden sich zudem die 9/11-Lüge und die Verschwörungstheorie, die Pharmaindustrie blockiere die Verbreitung bestimmter sinnvoller Medikamente.¹³³ Bei den in diesem Absatz angeführten Prozentzahlen wurden die Antworten „Theorie unbekannt/keine Einschätzung“ nicht von Bartoschek berücksichtigt.

Seit der Corona-Pandemie wurden einige Erhebungen zum Thema Verschwörungsmythen durchgeführt. So auch eine Umfrage von **Jochen Roose**, die ergab, dass fast ein Drittel der Befragten Verschwörungsmythen für wahrscheinlich (19 %) bzw. sicher richtig (11 %) hält. Auch stellte sich heraus, dass bestimmte Gruppen tendenziell besonders anfällig für

¹³⁰ Vgl. Bartoschek (2020), S. 74-75.

¹³¹ Bartoschek (2020), S. 67.

¹³² Bartoschek (2020), S. 67.

¹³³ Vgl. Bartoschek (2020), S. 124.

Verschwörungsmysmen sind (z.B. ältere Menschen, Personen aus dem rechten politischen Spektrum oder jene mit einem niedrigen Bildungsabschluss).¹³⁴ Weitere empirische Studien bestätigen, dass Schüler*innen gegenüber Lehrpersonen Verschwörungstheorien oder Aussagen mit verschwörungstheoretischen Anteilen äußern.¹³⁵

9 Methodik und Forschung

Um das Forschungsziel zu erreichen und die Strategien und den Umgang von österreichischen Erwachsenenbildner*innen mit Verschwörungstheorien in ihrem Unterricht zu erheben, ist das problemzentrierte Interview nach Witzel geeignet. Durch das halb-strukturierte Format ist es möglich, einerseits dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden, andererseits das Gespräch als Forscherin zu lenken und den Fokus auf forschungsrelevante Aspekte zu legen.

An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass die Ergebnisse dieser qualitativen Forschung nicht mit quantitativ erhobenen Ergebnissen mit einer hohen Anzahl an Befragten gleichgesetzt werden kann. So sind die in dieser Arbeit dargestellten Ergebnisse aufgrund der kleinen Gruppe an Befragten nicht repräsentativ. Die Ergebnisinterpretation mithilfe systematischer Kriterien ist daher essenziell. In der qualitativen Forschung unterliegt die intersubjektive Nachprüfbarkeit anderen Anforderungen als in der quantitativen Forschung, was unter anderem auf den geringen Standardisierungsgrad zurückzuführen ist. Um meine Forschung dennoch nachvollziehbar zu gestalten, sind meine Erhebungsinstrumente im Anhang und die Beschreibung meines genauen Vorgehens in den kommenden Abschnitten zu finden.¹³⁶

Die fehlende Repräsentativität wird hier im Rahmen der qualitativen Forschung allerdings nicht als Nachteil verstanden. Die deutsche Sozialwissenschaftlerin Cornelia Helfferich formuliert dies wie folgt:

Die Unmöglichkeit von Objektivität ist ja nicht ein Mangel, sondern Ausgangspunkt qualitativer Forschung, daher kann es nicht um anzustrebende *Objektivität* gehen, sondern um einen anzustrebenden *angemessenen Umgang mit Subjektivität*.¹³⁷

So gilt auch nicht die fehlende Reproduzierbarkeit von qualitativ erhobenen Ergebnissen als Problem in der Sozialforschung. Qualitative Forschung muss immer kontextabhängig gesehen

¹³⁴ Vgl. Roose (2020), S. 4.

¹³⁵ Vgl. Wolf (2021), S. 257.

¹³⁶ Vgl. Kaiser (2020), S. 290-291.

¹³⁷ Helfferich (2011), S. 155.

werden. So können bei qualitativen Interviews, die in verschiedenen Situationen oder an unterschiedlichen Tagen durchgeführt werden, nicht dieselben Ergebnisse erwartet werden, da diese durch Faktoren wie Stimmung, Wohlbefinden etc. beeinflusst werden können. Vielmehr würden gleiche Antworten in unterschiedlichen Interviewsituationen von derselben Person darauf hinweisen, dass der/die Befragte diese Version des Erlebten „ritualisiert und in kanonischer Form vorträgt“¹³⁸. Die Versionenhaftigkeit qualitativer Daten wird in der Sozialforschung nicht als beliebig angesehen, da nicht nur das Produkt, sondern auch die Produktion der Versionen für die Interpretation der Ergebnisse interessant ist. So kann der/die Forschende den Aspekt miteinbeziehen, warum der/die Befragte diese spezifische Version in der entsprechenden Interviewsituation produziert. Um eine gewisse Vergleichbarkeit und Nachvollziehbarkeit herzustellen, müssen gewissen Prinzipien (siehe Kapitel 9.2 „Prinzipien der qualitativen Forschung“) und Wege der methodischen Kontrolle (siehe Kapitel 9.3 „Methodische Kontrolle“) gegeben sein.¹³⁹

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zielt darauf ab, Textdaten in kleinere Einheiten zu dekonstruieren und in ein Kategoriensystems einzuordnen. Aufgrund der umfangreichen Interviewtexte erweist sich der Dreischritt nach Mayring – paraphrasieren, generalisieren, reduzieren – als hilfreich. Es handelt sich um eine qualitative Textanalyse, die zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit geeignet ist. Dabei fließen in der vorliegenden Arbeit auch Aspekte der Inhaltsanalyse nach Kuckartz ein, insbesondere beim Transkriptionsprozess. Dieser ist bei Kuckartz offener als bei Mayring und kann besser an das vorliegende Forschungsprojekt angepasst werden.

9.1 Methodischer Steckbrief

Der folgende methodische Steckbrief soll einen Überblick über die Entscheidungen der hier vorliegenden Forschung geben:

Untersuchungsgegenstand	Verschörungstheorien in der österreichischen Erwachsenenbildung. Subjektive Sichtweisen österreichischer Erwachsenenbildner*innen.
Forschungsinstrument	Problemzentriertes Interview nach Witzel
Datenanalyse	qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

¹³⁸ Helfferich (2011), S. 155.

¹³⁹ Vgl. Helfferich (2011), S. 155.

Datenaufbereitung	f4analyse, Microsoft Word
Befragungsregion	Österreich
Erhebungsperiode	Oktober-November 2021
Grundgesamtheit	Österreichische Erwachsenenbildner*innen der politischen, kulturellen und historischen Bildung
Stichprobengröße	n=4 (6 Interviews durchgeführt, 4 davon in Hinblick auf die Eignung der Forschung ausgewählt) + Pretests n=3

9.2 Prinzipien der qualitativen Forschung

In der qualitativen Forschung kommen vier Grundprinzipien zum Tragen: (1) das Prinzip der Kommunikation, (2) das Prinzip der Offenheit, (3) das Prinzip der Reflexivität und (4) das Prinzip der Vertrautheit und Fremdheit.

9.2.1 Prinzip der Kommunikation

Eine Interviewsituation ist auch immer eine Kommunikationssituation. Der/Die Forschende kann sich den Vorstellungen, Einschätzungen und Erfahrungen der interviewten Person nur durch eine und in einer Kommunikationssituation nähern. Dies muss im Zuge der Forschung stets mitbedacht werden, da die Erhebung niemals im „luftleeren Raum“ stattfindet, sondern immer im Verhältnis zur Kommunikationssituation und -beziehung steht. Interviews finden so beispielsweise immer in einem konstruierten Raum bzw. als konstruiertes Gespräch statt. Die Textsorte Interview ist allen Beteiligten bewusst, weswegen diese dementsprechend kommunizieren, um den (angenommenen) Anforderungen der Textsorte gerecht zu werden. So wird die interviewte Person üblicherweise keine oder kaum Rückfragen an die interviewende Person stellen und der/die Interviewer*in wird dies nicht als unhöflich oder desinteressiert wahrnehmen. Ferner ist der interviewten Person bewusst, dass das Gesagte veröffentlicht wird und es sich nicht beispielsweise um ein privates Gespräch unter Kolleg*innen handelt. Auch dies beeinflusst das Interviewgespräch, auch wenn die Ergebnisse schlussendlich nicht auf eine bestimmte Person zurückzuführen sind. Der soziale Kontext des Interviews bedingt außerdem auch eine gewisse Verzerrung der Ergebnisse, derer sich die Forschenden bewusst machen müssen. So kann sich selbst bei selbstsicheren Personen, die sich ihrer Kompetenz und ihres Fachwissens bewusst sind, ein gewisser *response bias* zeigen. Damit dürfen die Antworten der interviewten Person nicht mit einer absoluten und objektiven Wirklichkeit gleichgesetzt werden, sondern vielmehr als ein Versionskonstrukt jener Person

von ihrer Wirklichkeit, beeinflusst von zahlreichen Faktoren. Die Äußerungen werden zudem von der interviewenden Person erneut ko-produziert, da Sprache und Kommunikation trotz bzw. sogar wegen ihres Facettenreichtums und Ausdrucksspielraumes immer auch begrenzt sind und Raum für subjektive Auslegungen und Interpretationen geben. Dennoch gilt dies in der qualitativen Forschung nicht als störend, sondern wird vor und während des Interviews sowie bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt. Die Interpretation der Forschungsergebnisse wird unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts und der Kommunikationssituation und -beziehung durchgeführt.¹⁴⁰

9.2.2 Prinzip der Offenheit

Das Prinzip der Offenheit bei qualitativen Forschungen erhebt den Anspruch, dass sich die erzählende Person möglichst frei und selbststrukturiert äußern kann. Es sollen eigene Deutungsmuster ermöglicht und eine Einschränkung der Äußerungen minimiert werden. Für die interviewende Person bedeutet dies, dass sie eigenes Vorwissen, Haltungen und Meinungen in den Hintergrund rückt, um eine möglichst große Offenheit zu gewährleisten. Diese Offenheit soll und kann allerdings nicht vollkommen uneingeschränkt stattfinden, beispielsweise muss die/der Interviewer*in einen gewissen Rahmen vorgeben, um forschungsrelevante Inhalte in Erfahrung zu bringen. Um einen hohen Grad an Offenheit zu erreichen, kann beispielsweise die Interviewführung dementsprechend gestaltet werden (geringer Grad an Einmischung, Übernahme von Begriffen der Erzählperson, wohlwollende oder neutrale Haltung etc.). Es gilt, eine situative Authentizität der Interviewsituation herzustellen, wobei die „Natürlichkeit“ (verstanden als Fehlen jeglichen Eingriffs durch die interviewende Person) des Gesprächs durch dessen Konstruktivität und sozialen Kontext nie uneingeschränkt erreicht werden kann. Umso wichtiger hier die Verbindung zum Prinzip der Reflexivität, das im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird.¹⁴¹

9.2.3 Prinzip der Reflexivität

Durch das Prinzip der Reflexivität erfolgt unter anderem eine Auseinandersetzung mit der Frage nach Wahrheit und Objektivität. Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass die erzählende Person nicht absichtlich lügt, so kann nicht von einer objektiven Wahrheit ausgegangen werden. Die Idee einer objektiven, absoluten und unumstößlichen Wahrheit

¹⁴⁰ Helfferich (2011), S. 79-80.

¹⁴¹ Vgl. Helfferich (2011), S. 114-115.

wird im Forschungskontext eher abgelehnt, denn qualitative Erhebungen können nicht als losgelöst vom Menschen und dem sozialen Kontext verstanden werden. Vielmehr erfolgt der Versuch einer Annäherung an die Wirklichkeit und je nach Forschungsdesign an die subjektive Wirklichkeit der interviewten Person. So gilt es, verdeckte Informationen hinter dem Filter der Sprache und Kommunikationssituation zu erkennen und die Interviewergebnisse als Teil der subjektiven Wahrheit der Befragten zu verstehen.¹⁴²

Des Weiteren gilt, dass sich die interviewende Person von der Annahme distanzieren sollte, sie besäße ein gewisses „Wahrheitswissen“, das dem Wissen der Erzählperson übergeordnet bzw. durch das die Gesprächssituation „durchschaut“ werden kann. Beispielsweise kann dies die Implikation sein, unbewusste Motive der Befragten zu kennen oder zu wissen, oder das Gefühl, die erzählende Person würde bewusst Informationen zurückhalten. Dies kann auf Seiten der interviewenden Person dazu führen, auf angenommene verborgene Informationen zu reagieren. Somit können die Informationen durch die interviewende Person verzerrt werden, indem diese den Äußerungen der Erzählperson einen eigenen Sinn bzw. eine möglicherweise unreflektierte eigene Auslegung überstülpt.¹⁴³

Die Reflexivität soll eine enorme Spannweite an Aspekten abdecken und bezieht sich unter anderem auf die verbale und non-verbale Interviewführung, den Gesprächskontext, den Leitfaden, die Methodik, die Auswertung, organisatorische Aspekte und die Interpretation. In den Kapiteln 10.3.2. Methodische Kontrolle über Reflexivität und 10.9 Reflexion wird näher auf das Prinzip der Reflexivität eingegangen und im Kontext dieser Arbeit beleuchtet.

9.2.4 Prinzip der Vertrautheit und Fremdheit

Im Spannungsfeld zwischen Fremdheit und Vertrautheit gilt es, einerseits eine Vertrautheit zum Gesprächspartner/zur Gesprächspartnerin herzustellen, andererseits eine Fremdheit zu suggerieren. Dabei soll eine Balance zwischen einer „Naivität“ und dem Fachwissen auf Seiten der interviewenden Person gefunden werden. Der Anschein einer gewissen Naivität wird durch das Stellen von Fragen in einem Gebiet, über das der/die Interviewer*in bereits Wissen verfügt, suggeriert. Dies steht im Spannungsfeld zum eigentlichen Wissen des Forschers/der Forscherin, was beispielsweise durch fachkundige Nachfragen vom Vorschein kommt.¹⁴⁴

¹⁴² Vgl. Helfferich (2011), S. 95-97.

¹⁴³ Vgl. Helfferich (2011), S. 98.

¹⁴⁴ Vgl. Helfferich (2011), S. 11.

Durch eine bewusste Positionierung im Spannungsfeld zwischen Vertrautheit und Fremdheit kann die interviewende Person einerseits Interesse an und Anerkennung von der fachlichen Kompetenz der Erzählperson vermitteln, andererseits auch fachliche Tiefe bei den Redeanteilen der befragten Person forcieren. Geht diese von einer gewissen Fachkundigkeit des/der Interviewerin aus, begünstigt sich für die befragte Person die Möglichkeit, sich beispielsweise Fachbegriffe zu bedienen. Tritt die Fachkundigkeit des Interviewers/der Interviewerin während des Gesprächs zu sehr in den Fokus, wird eventuell auf erkenntnisbringende Details verzichtet, weil die Kenntnis der interviewenden Person davon bereits angenommen wird. Zudem kann ein Gefühl der fachlichen Unterlegenheit auf Seite der befragten Person aufkommen, wodurch eine Zurückhaltung von Äußerungen oder eine Vorsichtigkeit bei Formulierungen entstehen kann.

Dementsprechend gilt es, das Verhältnis des Vorwissens der interviewenden Person und jenes der interviewten Person bzw. Überlappungen und Unterschiede davon nicht im Vorfeld offenzulegen.¹⁴⁵

Weiters meint das Prinzip der Fremdheit, dass sich Interviewer*in und Befragte*r nicht kennen. Dementsprechend strebt der/die Befragende danach, das Handeln und die Äußerungen der/des Befragten von dessen Standpunkt und Sichtweise aus zu erschließen. Dennoch bedarf es auch einer gemeinsamen Basis, damit die Kommunikation glücken kann. Das schließt nicht nur eine gemeinsame Sprache (zum Beispiel Deutsch) ein, sondern auch eine Situation, an der beide Seite teilhaben und diese ähnlich verstehen. Helfferich nennt hierzu drei Bereiche der Mindestübereinstimmung beider Interviewparteien: „eine gemeinsame Sprache, das Beherrschen bestimmter Basisregeln der Kommunikation und eine gemeinsame Situationsdefinition“.¹⁴⁶ Der letzte Punkt meint beispielsweise das Bewusstsein darüber, dass es sich um eine Interviewsituation handelt.¹⁴⁷

Ferner ist das Prinzip der Fremdheit eng mit dem Prinzip der Offenheit verbunden. So ist die interviewende Person offen für neue und eventuell andere Ansichten, Erfahrungen und neues Wissen durch eine ihr fremden Person, auf die sie sich einlässt. Die Informationen des/der Befragten sollen somit nicht nur im eigenen Sinnsystem verortet und entschlüsselt werden.

¹⁴⁵ Vgl. Helfferich (2011), S. 130.

¹⁴⁶ Helfferich (2011), S. 131.

¹⁴⁷ Vgl. Helfferich (2011), S. 130-131.

Das fremde Sinnsystem der befragten Person muss bewusst gemacht werden und reflektiert im eigenen Sinnsystem angeschlossen werden. Dementsprechend muss sich der/die Forscher*in mit dem eigenen Bezugssystem auseinandersetzen und es reflektieren. So kann es gelingen, vermeintlich Vertrautes nicht selbstverständlich in das eigene Sinnsystem einzugliedern, es stattdessen zu „befremden“, um das laufende Reflektieren zu ermöglichen. Eine angenommene „Normalität“ führt zur „Selbstverständlichung“ und kann dementsprechend eine Reflexion verhindern, indem der eigene Horizont als Maßstab herangezogen wird.¹⁴⁸

9.3 Methodische Kontrolle

Um die Qualität der Erhebung zu kontrollieren und eine Vergleichbarkeit mit anderen Forschungsergebnissen zu ermöglichen, ist die Kontrolle der Forschungsmethodik unabdingbar. Diese kann eingeteilt werden in:

- Methodische Kontrolle über Offenheit
- Methodische Kontrolle über Reflexivität
- Methodische Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit¹⁴⁹

Folgend wird genauer auf die drei Bereiche der methodischen Kontrolle eingegangen. Zudem wird dargelegt, inwiefern diese in der vorliegenden Forschungsarbeit berücksichtigt werden.

9.3.1 Methodische Kontrolle über Offenheit

Je freier die Befragten in ihrer Ausdrucksweise und Sprache sind, desto geringer das Risiko des Missverstehens bei der Auswertung der Ergebnisse. Die Befragten drücken ihre Sichtweise und Erfahrungen durch Sprache aus, wobei durch eine zu große Vorsicht im Ausdruck sowie das Auslassen von Informationen die Ergebnisse verfälscht werden können. Ein Grund für diese Limitationen der Äußerungen ist emotional bedingt.¹⁵⁰ So können Äußerungen, die dem Befragten/der Befragte unangenehm sind (beispielsweise wenn er/sie denkt, dass dadurch durch den Interviewer/die Interviewerin auf eigene Verfehlungen und in der Folge auf mangelnde Kompetenz geschlossen werden kann), eher zurückgehalten werden.

¹⁴⁸ Vgl. Helfferich (2011), S. 131-132.

¹⁴⁹ Vgl. Helfferich (2011), S. 155-157.

¹⁵⁰ Vgl. Helfferich (2011), S. 156.

Im Zuge der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsarbeit wurde darauf geachtet, einen möglichst wertfreien und nicht-berichtende Kommunikationsraum zu schaffen. Konkrete Beispiele, um dies zu realisieren, sind unter anderem das Aufgreifen der vom/von der Befragten verwendeten Terminologie. Wurde beispielsweise das Wort „Verschwörungsmythos“ verwendet, so wurde jener Begriff von der Interviewerin bei den nachfolgenden Fragen übernommen, um das entsprechende Phänomen zu benennen. Das Beharren auf Bezeichnungen, die der/die Forschende womöglich für treffender erachtet, kann beim/bei der Befragten das Gefühl auslösen, bezüglich des sprachlichen Ausdrucks berichtigt oder gar kritisiert zu werden. Dabei kann sich der/die Befragte in seiner/ihrer Kompetenz hinterfragt fühlen, was zu verzerrten Antworten führen kann. Des Weiteren kann die Offenheit der Befragten durch ein wohlwollendes Gesprächsklima (u.a. durch bestätigende Mimik und verbale Mikro-Reaktionen wie das umgangssprachliche „bestätigende Grunzen“¹⁵¹) begünstigt werden.

9.3.2 Methodische Kontrolle über Reflexivität

Aufgrund der sozialen Situationen, in der sich sowohl Interviewer*in als auch Befragte*r befinden, ist die Offenheit der Gesprächssituation allerdings begrenzt. Selbst wenn sich die interviewende Person um möglichst große Neutralität bemüht, kann diese nie vollständig erreicht werden. Das Fehlen von Eingriffen durch die interviewende Person kann nicht vollständig verhindert werden. So ist allein durch die Auswahl des Themas und der Fragen bereits eine Steuerung der Gesprächssituation vorgegeben. Anders könnten die Forschungsfragen beim problemzentrierten Interview nicht beantwortet werden. Erhebungen, die in sozialen Situationen wie dem Interview durchgeführt werden, können nicht vollkommen frei von äußeren Einflüssen durchgeführt werden. Daher ist es umso notwendiger, sich dieser Einflüsse bewusst zu sein und diese kritisch in Hinblick auf deren Einfluss auf die Ergebnisse zu reflektieren. So muss beispielsweise die Kommunikation während der Erhebung (aber auch jene, die beispielsweise durch die Bewerbung des Interviews oder den vorangegangenen Mail-Verkehr zuvor erfolgt war) bei der Interpretation der Ergebnisse reflektiert werden. Das Interviewgespräch darf nicht als im luftleeren Raum

¹⁵¹ Gemeint sind hierbei Laute und Äußerungen wie „aha“, „mhm“ oder „oh“.

entstanden – also frei von äußeren Einflüssen – verstanden werden, sondern als von seinem Entstehungskontext geprägt.¹⁵²

Beispielsweise ist es wahrscheinlich, dass eine Person auf dieselbe Frage an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich antwortet. Auch wenn die Kernaussage und zentrale Informationen ähnlich sein können, können Details abweichen, ausgelassen oder hinzugefügt werden oder es kann eine andere persönliche Positionierung zu bestimmten Sachverhalten unterschiedlich ausgedrückt werden. Fühlt sich die interviewte Person beispielsweise wohl, so ist es wahrscheinlicher, dass sie die eigene Meinung direkter und unverzerrter äußert, als wenn sie sich unwohl oder vom Gesprächspartner missverstanden fühlt. Durch die Kontrolle über Reflexivität sollen derartige Beeinflussungen transparent gemacht werden (siehe Kapitel 9.8 „Reflexion“).

9.3.3 Methodische Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Ein zentraler Grundsatz der Forschung ist die Nachprüfbarkeit ihrer Ergebnisse. Dies kann beispielsweise durch das Wiederholen der Erhebung gelingen. Bei der qualitativen Forschung ist dies je nach Forschungsdesign nur bedingt möglich, insbesondere wenn – wie in der vorliegenden Arbeit – kein Anspruch auf repräsentative Ergebnisse erhoben werden kann. Daher spricht man in der qualitativen Forschung von der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Diese wird beispielsweise durch eine möglichst genaue Dokumentation oder Peer-Review-Verfahren angestrebt. Zudem werden in der qualitativen Forschung Kodifizierungen und Regelungen explizit und damit der Forschungsprozess nachvollziehbar gemacht. Diese Regelungen können zum Beispiel das Verhalten der interviewenden Person betreffen, was nicht nur bei Forscher*innengruppen von Bedeutung ist, um möglichst vergleichbare Interviewsituationen zu schaffen.¹⁵³ Auch wenn alle in die Erhebung einfließenden Interviews von einer Person durchgeführt werden, würde eine zwischen den einzelnen Gesprächen stark schwankende Interviewführung die Ergebnisse verfälschen. So sind eine möglichst genaue Dokumentation und konkret festgelegte Kodifizierungen und Regelungen unabdingbar. Selbige werden in den nachfolgenden Kapiteln detailliert dargestellt.

¹⁵² Vgl. Helfferich (2011), S. 156.

¹⁵³ Vgl. Helfferich (2011), S. 156-157.

9.4 Problemzentrierte Interviews nach Witzel

Das problemzentrierte Interview nach Witzel ist eine qualitative Forschungsmethode. Unter anderem mithilfe des Interviews sollen die subjektiven Einstellungen und Wahrnehmungen sowie individuellen Handlungen und Erfahrungen von den Befragten erhoben werden.¹⁵⁴

9.4.1 Die drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews nach Witzel

Der Wissenschaftler Andreas Witzel, der das problemzentrierte Interview entwickelte, formuliert drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews: (1) Problemzentrierung, (2) Gegenstandsorientierung und (3) Prozessorientierung.

Problemzentrierung: Die den Interviews vorangehende Informationserhebung (siehe Kapitel 9.4.2. „Theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis“) ist wichtig, um die Antworten der Befragten verstehen, einordnen und adäquat darauf eingehen zu können. So ist es dem/der Forscher*in möglich, das Gespräch zu lenken und präzise forschungsrelevante Fragen zu stellen. Die Bezeichnung „problemzentriert“ weist auf ein gesellschaftliches Problem hin, das beim Interview im Fokus steht.¹⁵⁵ Im Falle der vorliegenden Arbeit und Forschung stellen Verschwörungstheorien dieses Problem dar. Die Relevanz des Themas sowie die Gefahren, die von Verschwörungstheorien ausgehen und diese damit zu einem gesellschaftlichen Problem machen, können in Kapitel 6 „Gefahren für die Demokratie“ nachgelesen werden.

Gegenstandsorientierung: Mit der Gegenstandsorientierung meint Witzel die multimethodische Konzeption des problemzentrierten Interviews. Dabei steht das Interview im Fokus und gilt als wichtigstes Instrument. Neben dem qualitativen Interview können allerdings auch eine Gruppendiskussion, die biographische Methode, ein standardisierter Fragebogen, die Fallanalyse und die Inhaltsanalyse zur Anwendung kommen.¹⁵⁶ Bei der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Forschung kommen ein Kurzfragebogen, Interviews mit österreichischen Erwachsenenbildner*innen und die Inhaltsanalyse nach Mayring zur Anwendung. Damit wird die Grundposition der Gegenstandsorientierung hier erfüllt.

Prozessorientierung: Die Prozessorientierung ist ein Prinzip, das den gesamten Forschungsprozess begleitet. So kann eine offene, sensible und vertrauensserweckende Kommunikation mit den Interviewpartner*innen diese zur Selbstreflexion und

¹⁵⁴ Vgl. Witzel (2000), S. 1; vgl. Paulus (2015), S. 16.

¹⁵⁵ Vgl. Witzel (2000), S. 2.

¹⁵⁶ Vgl. Lamnek/Krell (2016), S. 344; vgl. Witzel (2000), S. 3.

Weiterentwicklung der eigenen Perspektive anregen. Dadurch können sich im Laufe des Gesprächs Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen herauskristallisieren. Diese geben Anlass, um nachzufragen und darüber zu reflektieren. Die Offenheit und Flexibilität der Gesprächsform sind essenziell, um die Konstruiertheit der Forschungssituation in den Hintergrund zu rücken und das Gespräch möglichst natürlich zu gestalten. Damit soll einem „Abarbeiten“ von vorformulierten Fragen durch ein „Frage-Antwort-Ping-Pong“ entgegengewirkt werden.¹⁵⁷

Auch diese Grundposition wurde bei der Durchführung der Interviews berücksichtigt, indem auf die Aussagen der Befragten durch Nachfragen, Verständnisfragen, Aufforderung zur Präzisierung etc. eingegangen wurde.

9.4.2 Theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis

Im Gegensatz zum narrativen Interview baut der/die Forscher*in beim problemzentrierten Interview bereits vor und während des Interviews auf ein wissenschaftliches Konzept auf. Das bedeutet, dass er/sie wissenschaftliches theoretisches Vorverständnis in den Interviewprozess mitnimmt. Dennoch liegt der Fokus beim problemzentrierten Interview auf der *Konzeptgenerierung durch die Befragten*, doch besteht bereits im Vorfeld ein Konzept, das gegebenenfalls nach den Aussagen der Befragten modifiziert wird. So kommt beim problemzentrierten Interview eine Kombination aus einer induktiven und einer deduktiven Vorgehensweise zum Tragen (im Gegensatz zur rein induktiven Vorgehensweise beim narrativen Interview). Dieses induktiv-deduktive Wechselverhältnis kommt sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung zum Tragen.¹⁵⁸

Dieses theoretisch-wissenschaftliche Vorverständnis über Verschwörungstheorien eignete sich die Autorin dieser Masterarbeit einerseits mittels Recherche an. Diese Recherche umfasst sowohl die Lektüre wissenschaftlicher Sekundärliteratur und verschiedener wissenschaftlicher Studien als auch verschwörungstheoretischer Primärquellen über Plattformen wie unter anderem Facebook, Jodel, WhatsApp und Instagram. Durch die Corona-Pandemie, die durch verschiedene Faktoren (Zeit der Verunsicherung, Angst vor Kontrollverlust etc.; siehe Kapitel 4 „Bedingungen und Gründe für Verschwörungstheorien“) die Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien für viele Menschen wie auch für die

¹⁵⁷ Vgl. Witzel (2000), S. 3-4.

¹⁵⁸ Vgl. Lamnek/Krell (2016), S. 345; vgl. Witzel (2000), S. 2.

Autorin alltäglich gemacht hat, konnte sie auch in zahlreichen Gesprächen mit Verschwörungsgläubigen Informationen zu verschiedenen Verschwörungstheorien erheben. Diese persönlichen Erfahrungen glich sie mit wissenschaftlicher Literatur zum Thema ab, sodass sich dieses sowohl auf theoretischer als auch auf lebensweltlicher Ebene für sie erschloss.

Des Weiteren war die Autorin als Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien am transnationalen Erasmus+-Projekt TEACH (Targeting Extremism and Conspiracy Theories) beteiligt (siehe Kapitel 8), wodurch sie gemeinsam mit ihrem persönlichen Interesse am Thema Verschwörungstheorien bereits mit Expert*innen aus diesem Bereich in Kontakt stand. Auch diese Erfahrungen und Informationen fließen in ihren Erkenntnisstand ein.

Ein weiterer Bereich, der in dieser Forschung eine Hauptrolle spielt, ist die Erwachsenenbildung. Auch hierzu konnte sie bereits im Vorfeld der Durchführung der problemzentrierten Interviews Vorwissen generieren. Im Zuge des oben genannten TEACH-Projekts wurde eine Studie zur Verbreitung von Verschwörungstheorien in der Erwachsenenbildung durchgeführt (siehe Kapitel 8), an der sie mitgewirkt und dadurch einen tieferen Einblick in die Thematik erhalten hat. Des Weiteren ist sie fallweise selbst als Lehrende in der Erwachsenenbildung durch Workshops zu demokratiepolitischen Themen tätig, wodurch sie zumindest einen kleinen Einblick in den zweiten Bildungsweg nehmen konnte.

Um kritisch über ihre eigene Forschung reflektieren zu können, ist die Berücksichtigung ihres Vorwissens und ihrer Vorerfahrungen als Forscherin wichtig, da diese im Forschungsprozess bewusst oder unbewusst einfließen werden.¹⁵⁹

9.4.3 Erhebungsmethoden und Instrumente

Witzel nennt vier Instrumente des problemzentrierten Interviews: (1) der Kurzfragebogen, (2) die Tonträgeraufzeichnung, (3) der Leitfaden und (4) die Postskripte.¹⁶⁰

Der Kurzfragebogen wird üblicherweise vor der Durchführung des Interviews durch die befragte Person ausgefüllt, wobei dies auch nach dem Interview geschehen kann.¹⁶¹ Witzel

¹⁵⁹ Vgl. Lamnek/Krell (2016), S. 345.

¹⁶⁰ Vgl. Witzel (2000), S. 4.

¹⁶¹ Vgl. Witzel (2000), S. 4; Lamnek/Krell (2016), S. 347.

spricht hier von einer Ermittlung von Sozialdaten, wobei auch offene Fragen als Anknüpfungspunkt für das folgende Gespräch enthalten sein können.¹⁶² Durch den Kurzfragebogen kann der thematische Einstieg erleichtert werden, indem eine erste Auseinandersetzung mit dem im Interview angesprochenen Problembereich erfolgt.¹⁶³ Auch im Zuge dieser Forschungsarbeit wurden im Vorfeld der Interviews Kurzfragebögen an die Befragten ausgeschickt.

Die Tonträgeraufzeichnung bzw. die audiovisuelle Aufzeichnung erleichtert es dem/der Forscherin, sich während des Gesprächs auf den Kommunikationsprozess zu konzentrieren, ohne dass wichtige Informationen oder Verhaltensweisen des/der Interviewpartner*in verloren gehen. Auch im Rahmen der hier vorliegenden Forschung werden die Interviews mit den Erwachsenenbildner*innen als Sprachaufnahmen aufgezeichnet. Dies erlaubt, dass die Interviews im Anschluss Wort für Wort transkribiert werden können, was Voraussetzung für die folgende Inhaltsanalyse nach Mayring ist. Bei der Transkription sollen auch Pause und Versprecher berücksichtigt werden, da diese Aufschluss über nicht verbal ausgedrückte Informationen geben können.¹⁶⁴

Der Leitfaden dient als Stütze und Orientierung für den/die Interviewer*in. Er enthält die wichtigsten Fragen bzw. Themenbereiche, die im Gespräch behandelt werden sollen. Auch Ideen für Fragen in verschiedenen möglichen Situationen oder vorbereitete Fragen zum Gesprächseinstieg/-abschluss können Teil des Leitfadens sein. Je nach Gesprächsverlauf kann es sinnvoll sein, zeitweise vom Leitfaden abzuweichen, um auf die interviewte Person eingehen zu können. Der Leitfaden soll jedoch auch dabei unterstützen, nicht zu sehr vom Thema abzuweichen.¹⁶⁵

Der im Anhang zu findende Leitfaden (siehe Kapitel 15.1 „Leitfaden für die Interviews“) wurde mithilfe der SPSS-Methode (Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren) erstellt. Im ersten Schritt wurden in einem Brainstorming-Prozess möglichst viele Fragen zum Thema „Verschwörungstheorien in der Erwachsenenbildung“ zusammengetragen, wobei sich die Fragen auch teilweise überschneiden oder ähnliche Themenaspekte ansprachen. Im zweiten Schritt, dem Prüfen, wurden die Fragensammlung reduziert, indem Fragen aussortiert und

¹⁶² Vgl. Witzel (2000), S. 4.

¹⁶³ Vgl. Witzel (2000), S. 4; Lamnek/Krell (2016), S. 347.

¹⁶⁴ Vgl. Witzel (2000), S. 4.

¹⁶⁵ Vgl. Witzel (2000), S. 4; Helfferich (2011), S.164.

umformuliert wurden. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die Fragen auf unterschiedliche Aspekte abzielen und verschiedene Erfahrungen und Einschätzungen der befragten Person in Erfahrung bringen. Des Weiteren wurde eine erste grobe Strukturierung der Fragen vorgenommen, indem diese bestimmten thematischen Kategorien zugeordnet wurden. Im dritten Schritt, dem Sortieren, wurde der Fragebogen genauer strukturiert, wodurch dieser einen konkreten Aufbau bekam. Dabei wurde bereits mitbedacht, wie eben jene Struktur flexibel bleibt, indem verschiedene „Pfade“ – also mögliche Sprünge im Fragebogen und verschiedene Reihenfolgen der Fragen – des Fragebogens durchgedacht (und später in den Pre-Interviews auch durchgeführt) wurden. Beim letzten Schritt, dem Subsumieren, wurden verschiedene möglich Erzählaufforderungen formuliert, um das Gegenüber zum Erzählen anzuregen. Dabei soll die interviewte Person im Idealfall so viele Aspekte wie möglich selbst ansprechen, ohne konkret nach jedem gefragt zu werden.¹⁶⁶ Dennoch muss damit gerechnet werden, dass einige Aspekte von der interviewenden Person erfragt und ins Gespräch eingebracht werden müssen. Zu diesem Zweck wurden im Vorfeld der Interviews auch Steuerungsfragen entworfen, um alle für die Forschung relevanten Aspekte abdecken zu können.

Ein weiteres wichtiges Instrument der Erhebung sind die Postskripte, die nach jedem Interview von der interviewenden Person angefertigt werden. Dabei wurden Auffälligkeiten und Besonderheiten beim jeweiligen Gespräch dokumentiert und erste Reflexionen festgehalten. Die Postskripte boten damit einen erheblichen Beitrag zur laufenden Verbesserung der Interviews. Dabei wurden insbesondere jene Informationen festgehalten, die nicht aus den Aufnahmen erschlossen werden konnten.¹⁶⁷

9.4.4 Gesprächsführung und Kommunikationsstil

Beim problemzentrierten Interview gestaltet die interviewende Person das Gespräch aktiv durch Fragen mit, wobei die Typen an Fragen den Kategorien der allgemeinen oder der spezifischen Sondierungen zugeordnet werden können. Unter allgemeinen Sondierungen versteht man dabei Sachfragen und auch Erzählaufforderungen. Die spezifischen Sondierungen zielen auf eine Verständniserzeugung ab (im Gegensatz zur Materialgenerierung bei den allgemeinen Sondierungen). Darunter fallen unter anderem

¹⁶⁶ Vgl. Lamnek/Krell (2016), S. 334; Helfferich (2011), S. 182-185.

¹⁶⁷ Vgl. Lamnek/Krell (2016), S. 347.

Verständnisfragen. Beim problemzentrierten Interview kann der/die Forscher*in Nachfragen stellen, nach Einschätzungen oder Bewertungen fragen oder neue Themenaspekte einführen.¹⁶⁸

Das problemzentrierte Interview zeichnet sich durch die dialogische Gesprächsführung aus, wodurch es sich stark vom narrativen Interview unterscheidet. Des Weiteren stützt sich der/die Interviewer*in auf einen vorbereiteten Leitfaden, wobei – um das Prinzip der Offenheit zu wahren – auch spontane Fragen je nach Gesprächsverlauf gestellt werden.¹⁶⁹

Bei den im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Interviews wurde des Weiteren der Kommunikationsstil des sogenannten weichen Interviews angewendet. Dieses zeichnet sich durch eine wohlwollende und verständnisvermittelnde Gesprächsführung aus. Dadurch sollen Widerstände bei dem/der Interviewpartner*in durch beispielsweise Misstrauen, Scham oder Unsicherheit durch das Vermitteln von Vertrauen abgebaut werden. Im Gegensatz zum harten Interview wird hier auf konfrontativ-kritische Fragen durch eine autoritäre interviewende Person verzichtet. Laut den Soziolog*innen Siegfried Lamnek und Claudia Krell ist der harte Kommunikationsstil nicht für das qualitative Interview geeignet, da ein empathisches und auf Vertrauen basierendes Gesprächsumfeld essenziell für verlässliche Resultate sei.¹⁷⁰

9.4.5 Phasen des Interviews

Das problemzentrierte Interview gliedert sich nach Lamnek/Krell in vier bis fünf Phasen:

0. Kurzfragebogen (vor der Interviewsituation)
1. Einleitung
2. Allgemeine Sondierung
3. Spezifische Sondierung
4. Direkte Fragen¹⁷¹

Nachfolgend werden die einzelnen Abschnitte des problemzentrierten Interviews beschrieben und es wird deren Realisierung in der hier thematisierten Erhebung dargestellt.

¹⁶⁸ Vgl. Mey/Mruck (2011), S. 262.

¹⁶⁹ Vgl. Helfferich (2011), S. 36.

¹⁷⁰ Vgl. Lamnek/Krell (2016), 325.

¹⁷¹ Vgl. Lamnek/Krell (2016), 346-347.

Kurzfragebogen: im Vorfeld (oder Nachgang) des Interviewgesprächs, erste thematische Auseinandersetzung des/der Befragten und erleichterter Gesprächseinstieg sowie inhaltliche Entlastung des Interviews¹⁷²

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde ein Kurzfragebogen im Vorfeld der Interviews ausgeschickt. Die ausgefüllten Fragebögen wurden vor Beginn der Gespräche zugeschickt. Bei den Kurzfragebögen lag der Fokus nicht auf einer thematischen Auseinandersetzung, sondern auf biographische und persönliche Angaben der Interviewten (Bildungsabschluss, Tätigkeits- und Themenbereiche, Berufserfahrung, Geschlecht und Alter). Auf einen thematischen Kurzfragebogen wurde bewusst verzichtet, um die Befragten nicht zu einer Recherche im Vorfeld der Interviews zu animieren. Dies hätte dazu führen können, dass die Befragten ihre Rechercheergebnisse als „richtig(er)“ als ihr bisheriges Vorwissen und ihre bisher verwendeten Umgangsstrategien mit Verschwörungstheorien eingestuft hätten. Damit bestand auch die Gefahr, andere Antworten bei den Interviews zu geben.

Einleitung: Darlegung der Gesprächsstruktur, des Problembereichs und des Themas des Interviews¹⁷³

In der vorliegenden Erhebung wurde das Thema des Forschungsprojektes zu Beginn der Interviews zusammengefasst und der Kontext der Erhebung benannt. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass es nicht um „richtige“ oder „falsche“ Antworten gehe, sondern um subjektive Perspektiven und Erfahrungen der interviewten Person.

Allgemeine Sondierung: Anregung der (detaillierten) Erzählung des/der Befragten durch ein narratives Beispiel der interviewenden Person¹⁷⁴

Auf ein Erzählbeispiel wurde hier aufgrund des hohen Anspruchs an die Offenheit des Interviews verzichtet. Durch die Aktualität des Themas (die Interviews wurden während der Corona-Pandemie durchgeführt) konnten die Befragten dennoch sofort Beispiele aus ihrer Tätigkeit als Erwachsenenbildner*innen erzählen. Diese zeichneten sich überwiegend durch zahlreiche Details aus. Bei den wenigen oberflächlichen Antworten konnte die detaillierte Erzählung durch Nachfragen angeregt werden.

¹⁷² Vgl. Lamnek/Krell (2016), 347.

¹⁷³ Vgl. Lamnek/Krell (2016), 346.

¹⁷⁴ Vgl. Lamnek/Krell (2016), 346.

Spezifische Sondierung: Verständnisgenerierung durch die interviewende Person, durch:

- Zurückspiegelung: Wiedergabe der Aussagen durch die interviewende Person, die der/die Befragte so berichtigen und spezifizieren kann („Wenn ich das richtig verstanden habe, dann sind Sie hierbei der Meinung, dass...“)
- Verständnisfrage: Widersprüche, Unklarheiten oder unpräzise Antworten der befragten Person auflösen beziehungsweise ergänzen („Habe ich das richtig verstanden, dass...?“)
- Konfrontation: Benennung von Widersprüchen beziehungsweise Hinweis auf Widersprüche bei den Antworten der interviewten Person; damit einhergehend die Gefahr einer negativen Färbung des Gesprächsklimas durch das Gefühl, sich von der interviewenden Person nicht verstanden zu fühlen¹⁷⁵

In den Interviews erfolgte die Verständnisgenerierung durch den wiederholten Einsatz von Zurückspiegelungen („Also wenn ich das richtig verstanden habe: Auch Beziehungsarbeit ist ein ganz wichtiger Bestandteil von solchen Trainings?“) und Verständnisfragen („Sie haben gerade Naturkatastrophen angesprochen. Fallen Ihnen da welche ein, die in Verschwörungstheorien vorkommen? Oder was meinten Sie damit?“).¹⁷⁶ Auf Möglichkeit der Konfrontation wurde verzichtet, da Unklarheiten und (vermeintliche) Widersprüche durch die beiden vorhergehenden Ansätze aufgelöst werden konnten. Zudem sollte das wohlwollende Gesprächsklima nicht durch Äußerungen, die als provokant oder zweifelnd wahrgenommen werden könnten, beeinträchtigt werden.

Direkte Fragen: Ad-hoc-Fragen, um bisher nicht angesprochene Bereiche/thematische Punkte zu erschließen¹⁷⁷

Der Interviewleitfaden enthält direkte Fragen, durch die alle zentralen Bereiche abgedeckt werden, weshalb die Ad-hoc-Fragen am Ende nicht für nötig empfunden wurden. Allerdings endeten die Interviews mit der Frage, ob bei der interviewten Person noch Punkte, über die sie gerne sprechen würde, offen geblieben seien.

¹⁷⁵ Vgl. Lamnek/Krell (2016), 346.

¹⁷⁶ Dieser Satz enthält geglättete Zitate der Interviewerin aus dem Gesprächstranskript. Beide Zitate folgen keinem strengen Regelwerk der Glättung, da sie an dieser Stelle als verdeutlichende Beispiele fungieren und die detailgetreue Wiedergabe (inklusive Versprecher, Füllwörter etc.) die Verständlichkeit und Prägnanz der Beispiele beeinträchtigen würde.

¹⁷⁷ Vgl. Lamnek/Krell (2016), 346.

9.4.6 SPSS-Prinzip bei der Leitfadenerstellung

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde ein Leitfaden nach dem SPSS-Prinzip erstellt. In diesem Abschnitt wird jenes Prinzip thematisiert und in Hinblick auf diese Arbeit beleuchtet.

Die Abkürzung SPSS steht für die vier Phasen „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“.

Sammeln: Im ersten Schritt der Leitfadenerstellung werden möglichst viele Fragen im Kontext des Forschungsziels gesammelt. Die Gesamtheit der Fragen soll das Interesse der Forschung möglichst umfassend erfassen.¹⁷⁸

Im Zuge eines Brainstormings wurde auch für die vorliegende Forschungsarbeit ein umfassender Fragenkatalog ausgearbeitet. Dieser zeichnete sich vorerst durch eine hohe Anzahl an kleinteiligen Fragen aus, die teils über das Forschungsinteresse hinausgingen.

Prüfen: Im Schritt des Prüfens wird die Anzahl der Fragen stark reduziert. Fragen, die einsilbige oder kurze Antworten begünstigen, werden aussortiert oder überarbeitet. Zudem werden die Fragen in Hinblick auf ihren Ertrag für das Forschungsinteresse geprüft. Auch sollen die Fragen nicht so ausgelegt sein, dass sie vorrangig die Erwartungen der interviewenden Person erfüllen sollen. So sollen die Fragen auch neue Erkenntnisse bringen und der Interviewsituation angemessen sein. Weiters werden auch Fragen zu abstrakten, allgemeinen Zusammenhängen gestrichen und der Fokus verstärkt auf persönliche Erfahrungen gelegt. Am Ende dieser Phase wurde der Großteil der Fragen eliminiert, zudem werden Formulierungen überarbeitet.¹⁷⁹

Im Zuge des zweiten Schrittes wurde die Fragensammlung um mehr als die Hälfte reduziert. Auf kleinteilige Unter- bzw. Nachfragen wurde teils verzichtet oder es wurde versucht, die entsprechenden Punkte durch die „Hauptfrage“ anzuregen und abzudecken. Die verbliebenen Unterfragen wurden als optional festgelegt, sollten die Befragten jene Teilaspekte nicht von selbst ansprechen. Die Fragen wurden zudem auf ihre Relevanz für das Forschungsziel geprüft und entweder gestrichen oder umformuliert. Das Augenmerk lag insbesondere auf die Abdeckung von persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen.

¹⁷⁸ Vgl. Helfferich (2011), S. 182.

¹⁷⁹ Vgl. Helfferich (2011), S. 182-184.

Sortieren: Der reduzierte Fragenkatalog wird nun strukturiert. Die Fragen können so nach einer zeitlichen Abfolge sortiert werden, auch eine inhaltliche Sortierung ist möglich, um gewisse Themenblöcke herauszuarbeiten.¹⁸⁰

Auch die Sortierung der Fragen erfolgte im Prozess der Leitfadenerstellung für die vorliegende Arbeit. Dabei wurden die Fragen thematisch in Blöcke zusammengefasst. Der erste Teil des Leitfadens fokussiert auf das Verständnis der Befragten für das Phänomen Verschwörungstheorien und darauf, welche Begrifflichkeiten die Befragten für dieses Phänomen verwenden. Im zweiten Inhaltsblock werden subjektive Erfahrung auf die Berührungspunkte mit Verschwörungstheorien im eigenen Unterricht fokussiert. Ein dritter Themenblock zielt auf den Umgang der Befragten mit derartigen Situationen ab. Je nachdem, ob die Person zuvor auf die geplante Thematisierung von Verschwörungstheorien im eigenen Unterricht (z.B. als Unterrichtsthema) oder auf die ungeplante, zumeist unerwünschte Konfrontation mit diesem Phänomen (z.B. durch verschwörungstheoretische Aussagen der Kursteilnehmenden), eingegangen war, sieht der Leitfaden die Ergänzung des jeweils anderen Aspekts vor. Der vierte inhaltliche Block nimmt die Einschätzungen der Befragten in Hinblick auf die Relevanz des Phänomens Verschwörungstheorien in Erwachsenenbildungskursen in den Blick.

Ferner bestand bereits bei der Fragebogenentwicklung der Anspruch, dass die Befragten möglichst frei zwischen den Themenkategorien wechseln können. Durch die Kommentarfunktion im Programm Word wurden mögliche „Umwege“, die die Befragten beim Erzählen einschlagen könnten, mitbedacht und Überleitungen und Formulierungen im Falle von Themensprüngen notiert. Damit sollte einem unorganischen Herumspringen zwischen den Fragen vorgebeugt werden.

Subsumieren: In diesem letzten Schritt werden die Fragen gebündelt und es werden Erzählaufforderungen erstellt, die möglichst viele Teilbereiche umfassen. Durch das Festlegen von Stichworten entsteht eine Art Checkliste, die die interviewende Person im Interview als Hilfestellung verwenden kann, um festzustellen, ob die wichtigsten Aspekte in der Antwort

¹⁸⁰ Vgl. Helfferich (2011), S. 185.

abgedeckt wurden. Zudem können die Stichworte als Impulse genutzt werden, um Erzähllücken zu schließen oder Informationen zu vertiefen.¹⁸¹

Durch die Kommentarfunktion in Word wurden Stichworte festgehalten, um die Relevanz der Antworten für das Forschungsinteresse beobachten zu können. Diese Stichworte wurden in der Phase der Pretests laufend ergänzt und überarbeitet. Des Weiteren bestand der Anspruch, übrige kleinteilige Unterfragen in übergeordnete Gesprächsimpulse einzubetten.

9.4.7 Pretests

Im Zuge des Pretests wird der Frageleitfaden getestet. Da es sich bei der vorliegenden Forschungsarbeit um das erste problemzentrierte Interview und auch die erste eigenständige qualitative Forschung der Autorin handelt, wurden die Pretests auch für die Selbstreflexion der Interviewerin, insbesondere der Gesprächsführung, genutzt.

Das Ziel von Pretests ist, die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Leitfadenfragen zu überprüfen. Bei der Auswahl der Teilnehmenden für die Pretests sollen diese der Zielgruppe der Hauptstudie ähneln, wobei sie diese nicht zwingend repräsentieren müssen.¹⁸²

Die Autorin der vorliegenden Forschungsarbeit bat Personen aus dem näheren kollegialen Umfeld um die Teilnahme bei den Pretests. Jene Personen weisen Überschneidungen mit der Zielgruppe der Hauptstudie auf, da diese im Bereich der Politischen Bildung tätig sind und vermitteln. Ein Unterschied ist allerdings, dass einige Pretest-Teilnehmende nicht in der Erwachsenenbildung tätig sind bzw. sich ihre berufliche Tätigkeit nur in Teilen mit der Erwachsenenbildung überschneidet. Dennoch ist anzumerken, dass alle Pretest-Teilnehmende bereits Erfahrung in der Erwachsenenbildung gemacht hatten. Die Anzahl der Pretest-Teilnehmenden lag bei drei Personen.

An dieser Stelle soll das kollegiale bis freundschaftliche Näheverhältnis der Interviewerin und der Pretest-Teilnehmenden herausgestellt werden. So hatten die Probandinnen bereits vor dem Pretest Einblick in die Forschungsarbeit der Autorin, wobei zwei Personen einen tieferen Einblick in die Arbeit hatten und die Autorin bei Unklarheiten im Forschungsprozess beraten hatten. Dementsprechend gilt zu bedenken, dass dieses Vorwissen über die Forschungsarbeit ihr Verständnis der Interviewfragen beeinflusst haben konnte. Aus diesem Grund wurde

¹⁸¹ Vgl. Helfferich (2011), S. 185.

¹⁸² Vgl. Weichbold (2014), S. 299-300.

bewusst eine dritte Person für die Pretest gewählt, die nur grob über das Thema Bescheid wusste, nicht aber über Details der Arbeit. Die Vorkenntnisse der beiden Probandinnen können allerdings auch gewinnbringend wirken, da die Interviewfragen und -führung in einen Kontext gesetzt werden können, wodurch im Feedback zahlreiche hilfreiche Aspekte abgedeckt werden konnten.

Es gibt unterschiedliche Techniken, um den Leitfaden im Zuge der Pretests zu überprüfen, wie unter anderem das Probing bzw. Nachfragen und durch Confidence Ratings, bei denen die Teilnehmenden ihr Sicherheitsgefühl bei bestimmten Fragen äußern.¹⁸³ Jene beiden Strategien kamen auch im Rahmen der Pretests für die vorliegende Arbeit zur Anwendung.

Des Weiteren holte sich die Autorin gezielt Feedback der Teilnehmenden, da diese bereits über Erfahrung bei der Durchführung von Forschungsarbeiten mit sich brachten. Durch das kollegiale Näheverhältnis nahmen sich die Probandinnen viel Zeit, um ein möglichst umfassendes Feedback zu geben, das für die Überarbeitung des Leitfadens und die Selbstreflexion der Interviewführung genutzt werden konnte.

9.4.8 Forschungsethik

In Anbetracht der Forschungsethik dürfen die Interviews nur mit einer Einwilligungserklärung der Befragten verwendet werden. Diese enthält die Einwilligung der Interviewten, dass ihre personenbezogenen Daten für ein konkretes Forschungsprojekt erhoben, gespeichert und verarbeitet werden dürfen. Des Weiteren enthält sie die Garantie, dass der/die Forschende die Daten vertraulich behandelt. Ferner werden Aussagen und Daten in anonymisierter Form in der Arbeit verwendet, sodass für Leser*innen kein Rückschluss auf die Befragten möglich ist. Die schriftliche Einwilligung enthält zudem den Hinweis, dass eine Zustimmung freiwillig erfolgen muss und dass diese jederzeit ohne Nachteile für die angefragten Personen widerrufen werden kann.¹⁸⁴

Im Zuge der hier behandelten Forschungsarbeit wurden diese Anforderungen gänzlich erfüllt. Ferner wurden die Interviews, die über Videoanruf durchgeführt wurden, audiovisuell aufgezeichnet. Die Teilnehmenden wurden im Vorfeld darüber informiert und gaben ihr informelles Einverständnis per Mail. Zudem wurden die Befragten vor Beginn der

¹⁸³ Vgl. Weichbold (2014), S. 301.

¹⁸⁴ Vgl. Helfferich (2011), S. 190-191.

Aufzeichnung nochmals gefragt, ob sie der Aufzeichnung von Bild und Ton zustimmen. Der Beginn und das Ende der Aufnahme wurden seitens der Interviewerin klar kommuniziert.

Ferner ist die Anonymisierung der Transkripte ein zentraler Aspekt im Rahmen der Forschungsethik. Da qualitative Interviews zahlreiche Hinweise auf die jeweilige Person enthalten können, muss die/der Forschende sicherstellen, dass die veröffentlichten Informationen keinen Rückschluss auf die Befragten ermöglichen. Die Anonymisierung sollte so früh wie möglich erfolgen.¹⁸⁵

Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die Teilnehmenden über die Anonymisierung in Kenntnis gesetzt und es wurde ihr Einverständnis zur damit einherkommenden Datenverarbeitung eingeholt. Im Zuge der Transkription wurde noch keine Anonymisierung durchgeführt, allerdings wurden relevante Stellen, die Hinweise zu den Personen geben, markiert. Anschließend wurden die Transkripte anonymisiert. Bereits während der Interviews erkundigten sich einige Teilnehmende, ob gewisse Kolleg*innen von ihnen auch befragt werden beziehungsweise werden. Die Interviewerin gab hierzu keine Auskunft und verwies auf den Datenschutz. In der Bewerbungsphase der Interviews empfahlen einige Teilnehmende der Verfasserin dieser Arbeit Kolleg*innen von sich, die ebenfalls für ein Interview angefragt werden könnten. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden die in dieser Arbeit wiedergegebenen Informationen und Aussagen eher einer bestimmten Person aus dem kollegialen Umfeld zuordnen können, sofern diese nicht ausreichend anonymisiert wurden. Dieser Umstand wird von der Verfasserin dieser Arbeit mitbedacht.

Ein weiterer Punkt, der der Forschungsethik zugeordnet wird, ist das Trenn- und Lösungsgebot. Werden die Aufzeichnungen sowie die Kontaktdaten der Teilnehmenden im Rahmen des Forschungsprozesses nicht mehr benötigt, müssen diese unverzüglich gelöscht werden, spätestens aber nach Abschluss des Forschungsprojekts.¹⁸⁶

Die Verfasserin weist in der Einwilligungserklärung, die die Teilnehmenden unterschrieben, darauf hin, dass ihre Daten gelöscht werden, sobald der angegebene Zweck der Verarbeitung erreicht wurde.

¹⁸⁵ Vgl. Helfferich (2011), S. 191.

¹⁸⁶ Vgl. Helfferich (2011), S. 191.

9.5 Transkription

Im Folgenden wird das Transkriptionssystem nach dem Erziehungswissenschaftler Udo Kuckartz kurz umrissen. Die Umsetzung dieses Systems im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit, die sich in Hinblick auf die Transkription an Kuckartz orientiert, kann durch den Transkriptionsleitfaden im Anhang (siehe Kapitel 15.2 „Transkriptionsleitfaden“) nachvollzogen werden.

Durch festgelegte Regeln der Transkription soll eine Einheitlichkeit und damit bessere Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit der transkribierten Texte ermöglicht. Aufgrund der Änderungen ist unweigerlich ein Informationsverlust verbunden, den es abzuwägen und gering zu halten gilt. Dabei stehen die Transkription verbaler sowie nicht-verbaler Äußerungen bzw. Nicht-Äußerungen im Fokus. Nicht-verbale Äußerungen und Elemente sind beispielsweise Betonungen, Sprachpausen, überlappende Redeanteile, Gestik, Mimik, Husten, Lachen, aber auch Einwirkungen und Ereignisse wie das Klingeln eines Telefons. Die Bereinigung von beispielsweise dialektalen Ausdrücken oder das Streichen von Füllwörtern kann zu einem besseren Verständnis der Transkriptionstexte führen.¹⁸⁷

Kuckartz schlägt für die computergestützte Transkription qualitativ erhobener Informationen unter anderem folgende Regeln vor:

Das Gesagte wird nicht zusammengefasst, sondern wörtlich transkribiert. Dialektale Ausdrücke und Formulierungen sowie Umgangssprache werden in die Standardsprache umformuliert. Die Satzform wird allerdings unverändert übernommen. Längere Sprechpausen werden mit drei in runden Klammern gesetzten Punkten verschriftlicht. Ist eine Betonung von Wörtern, Wortgruppen oder Silben erkennbar, so wird diese durch Unterstreichung verdeutlicht. Sehr laute Äußerungen werden in durchgängigen Großbuchstaben verschriftlicht. Laute der interviewenden Person (beispielsweise bestätigende Laute wie „mhm“) scheinen nur in der Transkription auf, wenn diese den Redefluss der interviewten Person beeinflussen. Paraverbale Äußerungen bzw. Laute der interviewten Person, die das Gesagte ergänzen oder kontextualisieren werden zwischen zwei runden Klammern notiert. Paraverbale Äußerungen, die keine zusätzliche Information bereitstellen, werden hingegen in doppelt gesetzten runden Klammern gekennzeichnet. Um die Redebeiträge den jeweiligen

¹⁸⁷ Vgl. Kuckartz (2016), S. 166.

Personen zuordnen zu können, werden diesen ein entsprechendes Kürzel und ein Doppelpunkt vorangestellt. Für die interviewende Person legt Kuckartz das Kürzel „I“ (für Interviewer*in) fest, für die interviewte Person ein anonymisiertes Kürzel, das sich von jenen der anderen befragten Personen unterscheidet. Für eine bessere Übersichtlichkeit stellt jeder Redebeitrag einen eigenen Absatz dar. Auch Störungen, wie das oben erwähnte Telefonklingeln, werden in runden Klammern angegeben, wobei kurz die Art der Störung genannt wird. Sollten Wörter oder Satzteile nicht verständlich sein, wird dieser Anteil des Gesprochenen mit „(unv.)“ deutlich gemacht. Des Weiteren müssen alle Informationen, die auf die interviewte Person hinweisen, anonymisiert werden.¹⁸⁸ So wurden beispielsweise auch geschlechterspezifische Formulierungen, die Rückschluss auf das Geschlecht der interviewten Person geben, umformuliert (zum Beispiel: „der Trainer“ oder „die Trainerin“ zu „die*der Trainer*in“).

Der Transkriptionsvorgang wurde in zwei Phasen durchgeführt. In der ersten Phase wurden die Sprachaufnahmen unverändert verschriftlicht. So enthält jene Transkription Füllwörter, Versprecher, Wiederholungen und weitere Aspekte des mündlichen Sprechens. In der zweiten Phase des Transkriptionsprozesses wurden die Ergebnisse der ersten Phase bereinigt bzw. geglättet, wobei jedoch darauf geachtet wurde, dass diese Veränderungen sich möglichst gering auf den Informationsgehalt des Gesagten auswirken.

Die geglättete Version wurde mithilfe der Erstversionen der Transkripte als auch durch die Tonaufnahmen erstellt, da aus den verschriftlichten Erstversionen stellenweise nicht deutlich herauskam, was gemeint war. Dies ist der großen Nähe zur Mündlichkeit geschuldet, da sich mündliche Texte häufig durch Auslassungen, inkorrekte Grammatik und teils ausschweifenden in den Hauptsatz eingeschobene Ergänzungen auszeichnet. Mit der Kontextualisierung durch die Tonaufnahmen konnten diese Lücken geschlossen werden.

9.6 Analyse

9.6.1 Codierung

Für die Analyse der problemzentrierten Interviews wurde das Tool *f4analyse* verwendet. Im ersten Schritt wurden die transkribierten Interviewtexte in das Tool eingespeist. Anschließend wurden die unterschiedlichen Inhalte codiert. Dabei wurden die anfänglich erstellten Codes

¹⁸⁸ Vgl. Kuckartz (2016), S. 167.

im Laufe der Codierung überarbeitet. Bei der Erstellung der Codes wurde stets das Forschungsziel dieser Arbeit im Auge behalten, um die Forschungsfragen beantworten zu können. So wurden im Laufe der Codierung neue Codes hinzugefügt sowie fusioniert, falls bestimmte Codes als zu kleinteilig befunden wurden. Um Präzision beizubehalten, wurden auch untergeordnete Codes, die einer übergeordneten Code zugewiesen wurden, erstellt. Die Codierung erstreckte sich über mehrere Überarbeitungsphasen. Im Fokus standen dabei die Klarheit und Abstraktion der Codes sowie die einheitliche Zuordnung der Inhalte zu den Codes. Dabei wurden einige Textpassagen mehrfach codiert, sofern diese verschiedenen thematische Kategorien zugeordnet werden konnten.

Folgende Codes und Unterkategorien der Codes bilden die finale Codierung:

- Informationen zur eigenen Arbeitssituation
 - Zielgruppe(n)
 - Setting in Kursen
 - Unterrichtsziele
 - verwendete Medien und Methoden
 - Kursthemen
- Eigene Erfahrungen
 - allgemeine Erfahrungen
 - Erfahrungen in Hinblick auf den Outcome (u.a. Reaktionen der Kursteilnehmenden auf die Umgangsstrategien der Erwachsenenbildner*innen, wenn eine Verschwörungstheorie geäußert wurde)
 - Schilderungen konkreter Kurssituationen
- Subjektive Vorstellungen von und Vorwissen zu Verschwörungstheorien
 - Vorwissen allgemein
 - Begrifflichkeiten, Definitionen, Beschreibungen
 - Wissen zu konkreten Verschwörungstheorien und Feindbildern
- Strategien der Erwachsenenbildner*innen
 - allgemeine Strategien im Umgang mit Verschwörungstheorien
 - Umgangsstrategien bei geplanter Thematisierung (z.B. Verschwörungstheorien oder damit eng verbundene Themen als Kursthema)

- Umgangsstrategien bei ungeplanter Thematisierung (wenn verschwörungstheoretische Aussagen vom Kursthema abweichen)
- Vorbereitung und didaktische Überlegungen
- Persönliche Einschätzung der Erwachsenenbildner*innen des Themas Verschwörungstheorien im Kontext der Erwachsenenbildung

9.6.2 Auswertungstabelle

Nach der Codierung wurden die codierten Textstellen in eine Auswertungstabelle eingespeist. In dieser wurden die codierten Passagen entsprechend der Codekategorien strukturiert, wodurch die Chronologie der Interviews sowie die Gliederung nach Interviewpartner*innen teils gebrochen wurde. Beides bleibt allerdings durch die zweite und dritte Spalte der Auswertungstabelle nachvollziehbar. Die erste Spalte enthält thematische Schlagwörter, die den Codes der entsprechenden Textstellen ähneln, und der Orientierung bei der Auswertung dienen soll. Die zweite Spalte enthält Kürzel zu den vier Interviewgesprächen (B1 bis B4). In der dritten Spalte finden sich die Absatznummern der entsprechenden Textstellen. Diese gleichen der Absatznummerierung durch *f4analyse*. Ein Absatzwechsel findet jeweils zwischen einem Sprechwechsel zwischen Interviewerin und interviewter Person statt. Durch die Angabe der Absatznummern kann jede der codierten Textpassagen in den umfangreichen Transkriptionstexten schnell gefunden werden. Insgesamt enthält die Auswertungstabelle 499 Textstellen. Die Nummern der Textstellen dienen in der vorliegenden Arbeit als Quellenverweis. Wird eine Textstelle zitiert oder darauf verwiesen, wird beispielsweise nicht die Absatznummer angeführt, sondern die entsprechende Zahl von eins bis 499, die der entsprechenden Äußerung zugeordnet wurde. Dieser Zahl wird das Symbol „#“ vorangestellt, wie es weiter unten gehandhabt wird. Die nächste Spalte enthält die paraphrasierten Textstellen aus den Interviews. Dabei wurden Textbestandteile ohne relevanten Inhalt gestrichen und die Äußerungen grammatikalisch möglichst kurzgefasst. In der vorletzten Spalte der Auswertungstabelle wurden die Paraphrasen abstrahiert und auf eine generalisierte, unpersönliche Ebene gehoben. Bei der Generalisierung wird also auch auf persönliche Formulierungen (z.B. „ich“, „wir“) verzichtet. Aussagen, die bereits abstrakt und allgemein geäußert worden waren, wurden in diese Spalte unverändert übernommen. Um diesen Vorgang nachvollziehbar zu machen, folgt ein Beispiel zur Generalisierung einer Paraphrase:

Paraphrase #30: „Je nach Kurs habe ich einen unterschiedlichen thematischen Fokus. Ein Themenbereich ist zum Beispiel Medienkompetenz. Hier geht es um den sensiblen Umgang mit Quellen.“

Generalisierung #30: Die EB-Kurse haben unterschiedliche thematische Schwerpunkte. Einer davon ist Medienkompetenz, bei der es u.a. um Quellensensibilität geht.

In der letzten Spalte der Auswertungstabelle finden sich die Reduktionen der Äußerungen. Dabei wurden die Aussagen komprimiert und auf die wichtigsten inhaltlichen Punkte heruntergebrochen. Dabei handelt es sich um die Essenz bzw. die Kernaussagen der Äußerungen. Die Reduktionen umfassen mehrere Aussagen mehrerer Interviewpartner*innen. Glichen sich beispielsweise die Aussagen mehrerer Textpassagen, so wurde die gemeinsame Aussage der Äußerungen einmal in der Reduktionsspalte angeführt. Auch dieser Prozess soll anhand eines Beispiels veranschaulicht werden:

Mehrere der interviewten Personen äußerten sich zu den Zielgruppen/Arten der Teilnehmenden ihrer Kurse. Dabei wurden die vier verschiedenen Äußerungen zur Kategorie „Zielgruppe“ in der Reduktionsspalte auf das Wesentliche zusammengefasst.

Reduktion #1-4: Die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung stellen eine heterogene Gruppe dar. Sie kommen aus verschiedenen Berufen und haben unterschiedliche Interessen. Es sticht die Gruppe von Menschen in sozialen Berufen hervor. Die Verschwörungstheoretiker*innen in den EB-Kursen sind in der Unterzahl.

10 Forschungsergebnisse

10.1 Informationen zur eigenen Arbeitssituation

Im Folgenden werden die vier interviewten Personen mit den Kürzeln B1 bis B4 bezeichnet, um Rückschlüsse auf ihre Identität zu verhindern. Anhand der Interviews zeigt sich, dass die Teilnehmenden (infolge TN genannt) von Kursen der Erwachsenenbildung (infolge EB genannt) eine heterogene Gruppe darstellen. Die TN kommen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und zeigen unterschiedliche Interessen in den Kursen. Allerdings betonen zwei der Interviewten, dass es unter ihren TN eine Tendenz zu Personen aus sozialen Berufen gebe (#1-4). TN, die sich verschwörungstheoretisch äußern, seien allerdings immer in der Unterzahl (#4). Diese konkrete Aussage einer interviewten Person spiegelt sich auch in den Interviews der restlichen Befragten wider. So wird bei der Schilderung konkreter Situationen in den

Kursen meist von einer Person gesprochen, die sich verschwörungstheoretisch äußerte, während von „den anderen“, nicht in Verschwörungstheorien verhafteten TN im Plural gesprochen wird. Einzig eine Erzählung über eine öffentliche Veranstaltung beinhaltet zwei Personen, die sich verschwörungstheoretisch äußerten, die einer großen Mehrheit an TN gegenüberstand, die sich nicht verschwörungstheoretisch äußerte. Tendenziell kommen eher Personen, die nicht in Verschwörungstheorien verhaftet sind, zu den Angeboten der EB. Eine interviewte Person spricht in dem Kontext über Angebote der EB als „bestätigende Veranstaltungen“ (#477). In einem anderen Interview wird bestätigt, dass verschwörungsgläubige Personen eher nicht in Kurse zu Verschwörungstheorien (infolge VT genannt) oder ähnlichen Themen kommen (#426). Dementsprechend weisen die TN in Hinblick auf ihren Verschwörungsglauben überwiegend Homogenität auf, die nur durch einzelne Personen durchbrochen wird.

Die Ziele der befragten Erwachsenenbildner*innen in Kursen, die von VT handeln, sind weniger die inhaltliche Vertiefung in konkrete VT, sondern vielmehr die Stärkung der TN im Umgang mit VT. Damit ist unter anderem die Ermutigung zur eigenen starken Haltung durch den historischen Kontext gemeint, aber auch das Aufzeigen und Anwenden von Umgangs- und Argumentationsstrategien. Verschwörungsgläubige TN sollen zudem mit anderen Sichtweisen konfrontiert werden, damit ein Umdenken angeregt werden kann. Nicht-verschwörungsgläubige TN sollen hingegen präventiv für das Thema VT sensibilisiert werden. Ein weiteres zentrales Ziel dieser EB-Angebote ist auch die Selbstreflexion der TN anzuregen, sowie kritisches Denken zu fördern. Auch soll ein gewisses Verständnis für andersdenkende Menschen entstehen. Des Weiteren nehmen die Quellen- und Methodenkompetenz eine wichtige Rolle ein. Ferner soll das Vertrauen in bzw. das Verständnis für politische Prozesse gestärkt werden, sowie eine gewisse Lust am Thema vermittelt werden (#9-32). Bei diesen Zielsetzungen zeigt sich, dass die Erwachsenenbildner*innen mit ihren Bildungsangeboten erreichen wollen, dass die TN in ihrer Haltung gestärkt werden und dass sie VT weniger thematisch entkräften, als ihnen auf einer abstrahierten Ebene begegnen sollen, indem zugrunde liegende Extremismen und Argumentationen erkannt werden können. Durch diese Ziele soll es den TN gelingen, auf verschiedene VT reagieren zu können, ohne tiefes Wissen zu den einzelnen vielfältigen VT haben zu müssen. Dieser Anspruch könnte aufgrund der zahlreichen VT, welche auch ständig neu entstehen oder sich ändern, nicht erfüllt werden. Die

zugrundeliegenden Extremismen, Überzeugungen und Argumente wiederholen sich allerdings und werden von VT zu VT nur unterschiedlich aufbereitet bzw. eingesetzt.

Bei den Methoden in ihren Kursen setzen die befragten Erwachsenenbildner*innen auf Vielfalt und unterschiedliche Zugänge. So werden verschiedene Methoden erwähnt, von selbstreflexiven Übungen über Unterrichtsspiele bis hin zu klassischen Modalitäten wie dem Lehrpersonenvortrag. Die erwähnten und beschriebenen Übungen und Methoden lassen sich im Wesentlichen zwei Kategorien zuordnen: gesprächsbasierte und interaktiv-kreative Methoden. In die erste Kategorie fallen Methoden und Übungen wie offene Diskussionen und Gespräche, Argumente für die Gegenmeinung suchen, Begriffsarbeit, gemeinsames Brainstorming und das Besprechen von Memes. Die erwähnten Übungen und Methoden, die sich der zweiten Kategorie zuordnen lassen, sind Rollenspiele bzw. Szenenspiele, Gegenerzählungen, Comics und digitale Quizze erstellen (#33-48). Jede*r Befragte nennt verschiedene Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten, wodurch sich deren Unterricht jeweils durch eine hohe Methodenvielfalt auszeichnet.

Die genannten Medien, die die Befragten in ihren Veranstaltungen verwenden, umfassen Bild und Text basierende Präsentationen, Faktenchecker-Webseiten, Filme, Comics, Memes, Videos und Audiodateien (#33-48).

Des Weiteren wurden die Erwachsenenbildner*innen zu ihrem Kursangebot bzw. ihren Kursthemen der politischen EB befragt. Bei der Auswertung zeigt sich, dass sich die meisten der genannten Kursthemen im Spektrum des Themas Extremismus befinden. Ein Teil der Befragten bietet konkret Kurse zu VT an, andere insbesondere zu Themen wie (Rechts-)Extremismus und Argumentationstrainings. Des Weiteren werden die Kursthemen Klimawandel, Arbeitsrecht, Menschenrechte, Partizipation und Medienkompetenz genannt (#49-60).

10.2 Vorwissen der Erwachsenenbildner*innen zum Thema Verschwörungstheorien

Im Zuge der Interviews wurden die Erwachsenenbildner*innen zu ihrem Vorwissen zum Thema VT befragt. Auch an anderen Stellen der Interviewgespräche kommt Vorwissen zu VT zum Vorschein. Diese Äußerungen werden in der Auswertungstabelle festgehalten und anschließend in einer weiteren Tabelle gegenübergestellt. In der Kategorie „allgemeines Vorwissen“ konnten neun Aspekte herausgearbeitet werden: (1) Gründe und Funktionen von

VT, (2) alte Feindbilder/altes Phänomen, (3) Gefühle, (4) Wissenschaftlichkeit und Logik, (5) Strategien von VT, (6) Gefährlichkeit, (7) Grundstruktur, (8) Einteilung in drei Gruppen, (9) zugrundeliegende Werte/zugrundeliegendes Denken. Mit Verweis auf den Fragebogen-Leitfaden (siehe Kapitel 15.1 „Leitfaden für die Interviews“) gilt zu betonen, dass die Interviewerin offen gehaltene Fragen stellt, wie beispielsweise „Was fällt Ihnen denn alles zum Phänomen Verschwörungen ein, was verstehen Sie denn darunter?“ und „Wie würden Sie das Phänomen Verschwörungstheorien/-mythen/... jemandem erklären, der gar keine Ahnung davon hat?“. Dementsprechend erfolgt die Kategorienbildung zum allgemeinen Vorwissen durch die Antworten der Befragten und nicht im Vorfeld. Dadurch stellt sich heraus, welche Aspekte zu VT bei den Befragten präsenter sind und welche weniger. Beim Vergleich der Antworten, die sich dem allgemeinen Vorwissen zuordnen lassen, zeigt sich durch die Gegenüberstellung und eine farbliche Codierung, dass alle vier der Interviewten die Gründe und Funktionen von VT ansprechen. Die Befragten äußern, dass VT versuchen, mit plausibel erscheinenden Lösungen komplexe Sachverhalte zu erklären und Halt und Orientierung zu geben (#61, #74, #79, #81, #84, #85). Dabei werden Krisen und Katastrophen als Nährboden angegeben (#84, #85). Den Aspekt, dass VT ein altes und kein neues Phänomen ist und auf alte Feindbilder zurückgreifen, greifen drei der vier Befragten auf (#65, #71, #76, #78, #82). Ebenso verhält es sich mit der Thematisierung der Gefühle, die durch VT entstehen, geschürt oder aufgegriffen werden. Dabei wird vor allem das Gefühl der Angst erwähnt (#66, #77), aber auch Wut, Ohnmacht und Verzweiflung (#85). Laut B3 werde bei VT sowohl sprachlich emotionalisiert, wobei Ähnlichkeiten zum Nazi-Jargon bestünden, als auch durch die Gruppe der angeblich Betroffenen, wobei es sich beispielsweise um vulnerable Gruppen wie Kinder handle (#79). Zum Aspekt der Wissenschaftlichkeit und Logik von VT kommen ebenso drei der Befragten zu sprechen. B1 beschreibt eine scheinbare, aber nicht haltbare Kausalität, die hergestellt werde (#62). B2 spricht von VT als selbstreferenzielle Systeme (#72), B4 davon, dass VT wissenschaftliche Anteile hätten, daraus allerdings unwissenschaftliche Schlüsse abgeleitet würden (#87). Zudem seien VT in sich widersprüchlich und unlogisch (#90). Die Strategien von VT sprechen ebenfalls drei Befragte an, wobei verschiedene genannt werden. B1 gibt an, dass Verschwörungstheoretiker*innen eine Mehrheitsmeinung vortäuschten (#69), B3, dass die Vorstellung einer bestimmten Normalität konstruiert werde, die es zu erhalten gelte (#75). Die dritte Person B4, die diesen Aspekt aufgriff, meint, dass VT filmreife Geschichten hervorbrächten, die Menschen anzögen (#91). Zudem gebe es eine enorme

Anzahl an VT, da mit jedem großen Ereignis eine VT einherkäme und ständig neue entstünden (#92, #93). Auch zum Aspekt der Gefährlichkeit äußern sich drei Befragte, wobei B1 die Einschätzung trifft, dass VT gefährlich sein können (#69), B2, dass VT als selbstreferenzielle Systeme eine gemeinsame Lösung verunmöglichten (#72) und die dritte Person B3, dass Aggression gegen Sündenböcke entstehe (#75). Die restlichen Aspekte wurden von jeweils zwei der vier Befragten aufgegriffen. Zur Grundstruktur wurde angemerkt, dass die Denkmuster bei verschiedenen VT ähnlich seien und sich deren Grundstruktur bzw. die Mechanik dahinter gleiche. Es würden nur einzelne Aspekte wie konkrete Inhalte ausgetauscht (#63, #66, #87). Zum Aspekt der Gruppeneinteilung kann herausgefiltert werden, dass im Rahmen von Verschwörungsgläubigkeit drei Gruppen angenommen werden: die „Bösen“, die anderen schaden wollen; die unwissende und naive Mehrheit der Menschen; die Wissenden, zu denen sich die Verschwörungsgläubigen zählen (#64, #70, #75, #78, #79, #80). B1 erwähnt im Interviewgespräch zusätzlich eine Zweiteilung in „Wir“ und „die anderen“ (#66). Zum letzten Aspekt zum allgemeinen Vorwissen, den zugrundeliegenden Werte/dem zugrundeliegenden Denken, werden das autoritäre Denken von Verschwörungsgläubigen und Fremdbestimmung von B2 als Grundstrukturen von VT bezeichnet (#73). Weiters wird der Glaube an VT von B4 mit dem Glauben an bestimmte Feindbilder in Verbindung gesetzt (#88). VT sprächen verschiedene Werte nicht nur an, sondern pervertierten sie (#94).

Folgendes Diagramm gibt einen Überblick darüber, welche thematischen Überschneidungen zu ihrem allgemeinen Vorwissen bei den Antworten der vier Befragten entstehen.

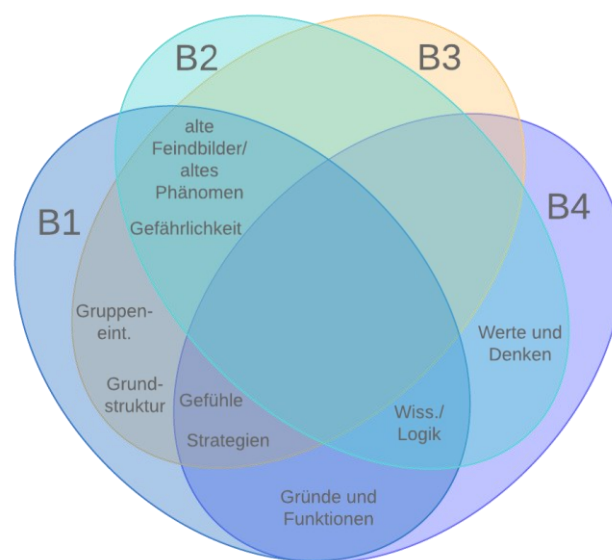


Abbildung 1 Überblick Überschneidungen beim allgemeinen Vorwissen

Neben dem allgemeinen Vorwissen, was die Erwachsenenbildner*innen unter Verschwörungstheorien verstehen, wird in den Interviews auch erfragt, welche Begriffe die Befragten für das entsprechende Phänomen verwenden. Im Kapitel 2.1 „Begriffsdefinitionen“ wird eine Gegenüberstellung der verschiedenen geläufigen Begrifflichkeiten vorgenommen, sowie die Entscheidung der Autorin, den Begriff „Verschwörungstheorien“ zu verwenden, begründet. Die befragten Personen gehen unterschiedlich mit den Begrifflichkeiten um und bewerten sie jeweils anders. Zwei der Befragten lehnen den Begriff Verschwörungstheorie ab (#97, #100, #103). Dies wird damit begründet, dass der Begriff Theorie eine gewisse Wissenschaftlichkeit impliziere. Diese wissenschaftliche Basis sei bei Verschwörungstheorien allerdings nicht gegeben, da diese nicht überprüfbar, falsifizierbar oder verifizierbar seien (#97, #103). Auch wird argumentiert, dass Verschwörungstheorien nicht dem Theoriebegriff nach Popper entsprächen (#101). Zudem finde so durch den Theoriebegriff eine Aufwertung von Verschwörungstheorien statt (#98). Wie in Kapitel 2.1.2 „Verschwörungstheorie“ thematisiert, handelt es sich um eine Bewertung des Begriffs Verschwörungstheorie, die auch im wissenschaftlichen Diskurs häufig zu finden ist. Die Befragten verwenden jeweils unterschiedliche Begriffe für das Phänomen. So zeigt sich in einem Interview, dass die befragte Person die Begriffe Verschwörungstheorie, Verschwörungsparadigma und Verschwörungsnarrativ verwendet (#95, #96). Dabei gibt diese an, die Begriffe Verschwörungstheorie und Verschwörungsparadigma synonym zu verwenden, aber zwischen Verschwörungstheorie und Verschwörungsnarrativ zu unterscheiden. Begründet wird dies dadurch, dass Verschwörungstheorien faktenbasierter und eher mit Argumenten unterfüttert seien, Verschwörungsnarrative oberflächlicher und in sich nicht geschlossen. Das Verschwörungsnarrativ könne als die Vorstufe einer Verschwörungstheorie gesehen werden (#96). In einem anderen Interview werden die Begriffe Verschwörungsphantasmen und Verschwörungsfantasien verwendet, um auf die fehlende Wissenschaftlichkeit zu verweisen (#99, #102). Die befragte Person gibt dabei an, nicht zu wissen, ob es den Begriff der Verschwörungsphantasmen im wissenschaftlichen Diskurs gebe (#99). Daraus lässt sich ableiten, dass bei Unzufriedenheit mit geläufigen Begrifflichkeiten auch eigene konstruiert werden, die passender erscheinen. In einem weiteren Interview stellt sich heraus, dass die befragte Person die Begriffe Verschwörungsmythos und Verschwörungstheorie synonym verwendet (#104). Bei der Datenauswertung ergibt sich allerdings ein Widerspruch, da es sich

hierbei um eine Person handelt, die an einer anderen Stelle im Interview den Theoriebegriff ablehnt. Die sprachlich geglättete Äußerung der interviewten Person lautet:

„Das ist natürlich selten, dass man jetzt mit zehn Verschwörungsmythikern oder, wie sagt man, -theoretikern von mir aus, (lacht) zusammensitzt.“ (#104)

Der Widerspruch scheint dadurch zu entstehen, dass die interviewte Person eine Hegemonie des Theoriebegriffs annimmt, und dieser – zumindest bei jener konkreten Äußerung – bereitwillig folgt. Erkennbar ist dies an der Formulierung „von mir aus“ (#104), die ein Entgegenkommen signalisiert. Das nachfolgende Lachen scheint zu bestätigen, dass die Person ihre Ablehnung des Theoriebegriffs nicht rigide verfolgt. Eine andere interviewte Person gibt an, unterschiedliche Begriffe zu verwenden, da sie nicht per se im wissenschaftlichen Feld arbeite (#108). Dennoch hebt die Person den Begriff Verschwörungserzählung hervor, da es sich häufig um gute Geschichten handle (#109). Die Bevorzugung des Begriffs Verschwörungserzählung sei eine praktikable Entscheidung, da man sich bei Präsentationsfolien auf einen Begriff festlegen müsse (#107).

Des Weiteren wurden die vier Erwachsenenbildner*innen gefragt, welche häufigen Feindbilder bzw. Sündenböcke ihnen bei VT bekannt seien. Wurden im Laufe des Gesprächs im Rahmen anderer Fragen Feindbilder angesprochen, wurden auch diese bei der Analyse und Auswertung berücksichtigt. Bei der Auswertung fällt auf, dass alle Befragten – teils mehrmals – jüdische Menschen oder generell den Staat Israel nennen (#110, #121, #133, #134, #135, #142, #147). Ebenso verhält es sich mit Reichen, Großkapitalisten und Personen oder Institutionen, die einer Elite zugeschrieben werden (#110, #112, #114, #118, #122, #125, #128, #133, #138, #142, #147). Zwei von vier Befragten geben an, dass muslimische Menschen bzw. der Islam häufig als Sündenböcke instrumentalisiert würden (#113, #120, #134, #139, #142). Ebenso nennt die Hälfte der Befragten Politiker*innen, die Politik im Allgemeinen und/oder die Regierung, wobei konkrete Namen wie Merkel, Obama und Putin fallen (#119, #123, #125, #126, #130, #132). Die restlichen genannten Feindbilder werden jeweils von einer Person erwähnt: die Pharmaindustrie (#114), Satanisten (#115), die Wissenschaft bzw. Wissenschaftler*innen (#116, #119), die Wirtschaft (#125), die Bildung bzw. etablierte Bildungseinrichtungen wie die Volkshochschule (#125, #128), (als politisch links empfundene) Zeitungen bzw. alle Mitarbeiter*innen von Zeitungs- und Presseorganen (#127, #131), Gesundheitseinrichtungen wie die WHO (#133), Geheimbünde wie die Illuminaten und Freimaurer (#133) und schließlich Geheimdienste wie beispielsweise die CIA und der Mossad

(hierbei kann als israelischer Geheimdienst auch eine Überschneidung zu einem jüdischen Feindbild vermutet werden; #145, #150). Auffällig ist die große Präzisionsspanne bei der Angabe der vermeintlichen Verschwörer*innen. So werden einerseits konkrete Personen wie zum Beispiel Bill Gates oder Angela Merkel genannt, andererseits ist von „[der] Politik“ (#125) oder „[der] Bildung“ (#125) die Rede, wobei nicht präzisiert wird, um wen genau es sich dabei handeln soll. Diese Varianz in den Angaben scheint nicht wunderlich, da VT häufig mit vagen Feindbildern arbeiten, um möglichst Offenheit zu bewahren und somit viele Menschen ansprechen können.

Feindbilder	B1	B2	B3	B4
Reiche/Großkapitalisten (Gates, Soros), Elite				
jüdische Menschen/Israel				
Islam/muslimische Menschen				
Politiker*innen/Politik/Regierung (Merkel, Obama, Putin)				
Pharmaindustrie				
Satanisten				
Wissenschaft/Wissenschaftler*innen				
Wirtschaft				
Bildung/etablierte Bildungseinrichtungen (VHS)				
(linke) Zeitungen, Mitarbeiter*innen von Zeitungs- und Presseorganen				
Gesundheitseinrichtungen (WHO)				
Geheimbünde (Illuminaten, Freimaurer)				
Geheimdienste (Mossad, CIA)				

Tabelle 1 Den Befragten bekannte häufige Feindbilder bei Verschwörungstheorien

Ferner nennen die Befragten jeweils zahlreiche konkrete VT, die ihnen bekannt sind. Dabei handelt es sich um VT mit verschiedenen Feindbildern, die unterschiedliche Emotionen aufgreifen oder schüren, die sowohl seit Jahrhunderten, Jahren als auch seit wenigen Monaten bestehen etc. Trotz der Diversität der genannten VT greift jede interviewte Person zumindest einmal VT im Kontext der Corona-Pandemie auf. Dies kann auf den Erhebungszeitraum zurückgeführt werden, der während der Pandemie stattfand, wodurch jene VT scheinbar besonders präsent bei den Befragten war.

10.3 Allgemeine Strategien der Erwachsenenbildner*innen

Die beschriebenen Strategien der befragten Erwachsenenbildner*innen im Umgang mit VT können in vier Kategorien unterteilt werden. Die erste Kategorie umfasst allgemeine Umgangsstrategien, die nicht deutlich den restlichen Kategorien zugeordnet werden können,

da sie allgemein formuliert sind oder es an Kontext fehlt. Die zweite Kategorie bezieht sich auf Umgangsstrategien in Kursen und Bildungsangeboten der EB, die VT oder thematisch ähnliche Bereiche behandeln. In der dritten Kategorie geht es um Umgangsstrategien in Kursen zu anderen Themen. Schließlich fokussiert die vierte Kategorie weniger Reaktionen in konkreten Situationen, sondern wie sich die Erwachsenenbildner*innen auf mögliche verschwörungstheoretische Aussagen oder Störungen vorbereiten und welche didaktischen Überlegungen sie hierbei vornehmen.

Daten, Fakten und Informationen bereitstellen: In Hinblick auf allgemeine Umgangsstrategien, die nicht eindeutig der geplanten oder ungeplanten Thematisierung in der Veranstaltung zugeordnet werden können, geben alle Befragten an, der Person, die sich verschwörungstheoretisch äußert, mit wissenschaftlichen Daten und Fakten zu begegnen und Informationen zu dem Thema bereitzustellen (#157, #166, #171, #188, #197). #

Dabei betont ein Teil der Befragten, dass es insbesondere darum gehe, Wissen hinzuzufügen, als den Anspruch zu haben, vorhandenes Wissen zu ersetzen.

„Man säht Zweifel [...] und das ist additiv. Also ich sag immer: Bei Erwachsenen ist es auch so, dass man etwas hinzufügt. Also jemand sagt: „Ach, ich hab einen türkischen Nachbarn und diese [unv.] macht so einen Lärm [...]“ „Ja und ich hab einen türkischen Nachbarn, du, ich bin eingeladen, es ist sehr nett.“ Additiv. Ich sag nicht: „Das kann nicht sein, du irrst dich. Dein türkischer Nachbar ist eh nett, dann nimmst du's nicht richtig wahr“, sondern ich füge etwas hinzu.“ (#158)

Dabei entsteht durch das neu hinzugefügte Wissen ein Widerspruch mit dem vorhandenen Wissen, wodurch Zweifel erwachsen kann. Wird dieser erneut aufgegriffen, beispielsweise durch weitere Personen, in einem anderen Umfeld, so können die Zweifel verstärkt werden und zu einer Reflexion anregen.

Jemand sagt: „[...] Da war ein*e Trainer*in [...], die*der hat mir zugehört, [...] aber sie*er hat jetzt was gesagt, das ich noch nicht wusste.“ Und das nehmen Erwachsene aus diesen Bildungsveranstaltungen mit und vier Wochen später hören sie was Ähnliches. Idealerweise auch von einer Person, die es gut meint mit ihnen und sie anerkennt. Und dann haben wir so möglicherweise einen Lernerfolg. Da zu sagen: „Da ist was dran“ oder „Es gibt noch eine andere Sichtweise“. (#157)

Dabei gilt es jedoch auch abzuwägen, welche Meinungen oder Aussagen stengelassen werden können. Es wird auch angesprochen, dass es eine Herausforderung für die Erwachsenenbildner*innen sein könne, zu akzeptieren, dass man problematischen Meinungen nicht einfach ersetzen könne.

Dieses Hinzufügen und Bestehenlassen von Meinungen [kann] natürlich schwierig sein, [...] vor allen Dingen, wenn sich jemand sehr abwertend artikuliert. Aber persönliche Haltungen und Meinungen, die kann man nun mal nicht wegnehmen in der politischen Bildung, sondern man kann neue Impulse dazusetzen. (#159)

Aber ich glaube, meistens sollte man tatsächlich versuchen, [...] das auch nicht stehenzulassen und wirklich da auch eine Diskussion, wenn es möglich ist, darüber zu führen. Und sei es nur, [...] um da neue Denkanstöße zu geben oder [...] eben Unrecht nicht einfach so stehenzulassen. (#183)

Trotz dessen, anerkennen zu müssen, dass die Meinungen anderer nicht einfach geändert oder ersetzt werden können, wird betont, dass es dennoch wichtig sei, darüber zu diskutieren. Dabei könne man zwar Meinungsdiversität zulassen, aber solle dennoch die Gefahren solcher Ansichten für andere und die Demokratie aufzeigen (#185).

Mit Fragen arbeiten, Nachfragen: Die Strategie, mit Fragen zu arbeiten, wenden alle Befragten an. Durch Nachfragen könne der Radikalisierungsgrad eingeschätzt, Logiklücken aufgezeigt, von Verallgemeinerungen weggeführt und die Selbstreflexion des verschwörungstheoretischen TN angeregt werden (#157, #170, #173, #179, #190, #192, #193, #194, #196).

Sie können natürlich die Frage stellen: Warum glaubst du mehr dem, was dir im Internet begegnet, in deinen sozialen Medien, als das, was weltweit hunderte von Virologen, Epidemiologen sagen? Warum? (#170)

Dann gebe ich ihnen den Raum, sich mitzuteilen. Dann sage ich nicht „Stopp, das ist falsch“, denn das wäre falsch von mir. Ich versuche, durch Mäeutik, die Hebammenkunst, darauf zu reagieren. Also durch permanentes Nachfragen Antworten zu provozieren, die so absurd sind, dass diejenigen, die die Antwort geben, das selbst erkennen. (#173)

Es ist schwierig zu wissen, wie radikalisiert [...] die Person [ist], die ich da jetzt [...] sehe. [...] Da gibt es die Möglichkeit, dass ich versuche, das rauszufinden in der jeweiligen Unterrichtssituation oder in einer Pause vielleicht, ja? Was vielleicht besser ist. Dann ist halt die zentrale Frage immer: Wie hast du das gemeint? Dann gibt es eine subjektive Einschätzung. (#194)

Eigene Haltung: Eine eigene klare Haltung zu haben, sich dieser auch bewusst zu sein und sie zudem deutlich zu zeigen, ist ebenfalls ein Ansatz in der EB, um VT zu begegnen. So äußert sich eine interviewte Person wie folgt:

Wir müssen Haltungen beziehen. Ich halte das für ganz wichtig. Das ist uns im Schulbereich ein bisschen entglitten, wo ja sozusagen das Überpolitische, Überparteiische, Unparteiische sehr im Vordergrund steht. In der Erwachsenenbildung [...] würde ich davon Abstand nehmen. [Es ist] sehr wohl wichtig, jetzt nicht im Detail, aber grundsätzliche Meinungen und Haltungen auch sehr wohl mit Gruppen zu teilen. Politische Bildung ist durchaus nicht im politikfreien Raum. Das heißt jetzt nicht, dass man auf eine Partei schimpft, aber das heißt, Dynamiken oder Antisemitismen,

Rassismen, ausländerfeindliche Haltungen von politischen Parteien sehr wohl zu benennen, aber auch zu belegen und auch meine Haltung dazu einzunehmen. (#156)

Wie anhand dieser Textstelle ersichtlich, wird von einer Bemühung, sich möglichst neutral zu verhalten, abgesehen. Dabei wird darauf verwiesen, dass auch die Veranstaltungen der Politischen Bildung ein politischer Raum seien, in dem auch von Seiten der Trainer*innen eine politische Positionierung geteilt werden solle. Die eigene deutliche und bewusste Haltung wird dabei auch von den anderen Befragten thematisiert und als wichtig erachtet (#155, #156, #177, #183, #202).

Keine Meinungshoheit: Im Zusammenhang zum Zeigen der eigenen Haltung sei es allerdings wichtig, sich nicht in eine Meinungshoheit zu begeben, sondern die Themen gemeinsam mit den TN zu erarbeiten. Laut einer befragten Person sei es wichtig, dass man von einer Einteilung der Meinungen in „richtig“ und „falsch“ wegkomme, da diese Kategorisierung genau das sei, was Diskussionen so schwierig gestalte (#154). In diesem Kontext versuchen Erwachsenenbildner*innen auch, einen respektvollen Umgang zu bewahren, und ihr Gegenüber nicht lächerlich zu machen (#187) oder es zu unterbrechen (#173).

Dann gebe ich ihnen den Raum, sich mitzuteilen. Dann sage ich nicht „Stopp“, dann sage ich nicht „Das ist falsch“. Das ist falsch, zu sagen „Das ist falsch“. (#173)

Erwachsene [...] lernen nicht [...], weil A zu B sagt: „Das ist nicht richtig, ich sag dir jetzt, wie's geht.“ (#424)

Wenn ich glaube, [...] die andere Person ist ein Idiot. Und wenn ich [das] der anderen Person in irgendeiner Form spüren lasse, dann wird es [Anm.: das konstruktive Gespräch], glaube ich, nicht funktionieren. Weil man muss sich vergegenwärtigen, die andere Person wird wahrscheinlich Folgendes glauben: Du bist ein Idiot. [...] wenn ich jetzt wirklich will, dass ich in ein Gespräch komme, in ein tieferes, [wird das] nicht funktionieren. [Man muss] aufpassen, dass [...] die andere Person [nicht] das Gefühl hat, [...] man fühlt sich moralisch überlegen. Das ist, glaube ich, relatives Gift. Also wenn ich jetzt wirklich mit der Person ins Gespräch kommen will. [...] wenn ich jetzt wirklich mit der Person reden will, dann ist diese moralische Erhöhung, glaube ich, fehl am Platz. Das ist ganz wichtig.“ (#202)

Eine Meinungs- und/oder Moralhoheit führe so nicht nur nicht ans Ziel, ein konstruktives Gespräch zu führen und die Selbstreflexion des Gegenübers anzuregen, sondern könne dem sogar im Weg stehen, da beispielsweise diese Haltung zurückgespiegelt werden könne. So wird sich auch das Gegenüber in der Meinungshoheit, auf der „richtigen Seite“ fühlen. Dementsprechend gilt es, Menschen, die sich verschwörungstheoretisch äußern, auf menschlicher Basis auf Augenhöhe zu begegnen, anstatt ihnen Überlegenheit zu signalisieren.

Eine interviewte Person gibt allerdings zu bedenken, dass man bei Rechtsextremen im Sinne der restlichen TN konfrontativ tätig werden und man zwischen Hass und Hetzer einerseits und Meinung andererseits differenzieren müsse (#172, #180). Hier gilt es abzuwägen, ob man das Ziel verfolgt, die*den TN, die*der sich verschwörungstheoretisch äußert, abzuholen oder ob man den Fokus auf die restlichen, womöglich überrumpelten TN legt, im Sinne derer man VT und diskriminierende Äußerungen klar benennt und Position dazu bezieht.

Respektvoller Umgang: Der respektvolle Umgang mit den TN, auch wenn sie sich teils verschwörungstheoretisch äußern, sei besonders wichtig. In den Interviews wird dies wie folgt begründet:

Erwachsene lernen nicht, weil sie ein Nicht Genügend bekommen könnten, sondern sie lernen, wenn sie positive Begegnungen mit ihnen angenehm erscheinenden Menschen [haben]. Und darum ist es ja so eine Katastrophe in Diskussionen, wenn die Leute so übereinander herfallen, weil sie zwar vielleicht argumentativ stark sind und gute Argumente bringen, aber über die Hintertür ist natürlich immer der Ausweg, zu sagen: „Ich will das nicht annehmen, ich kann das nicht annehmen.“ (#424)

„[Wenn] jemand sagt: „Na gut, ich hab jetzt ein Gespräch gehabt, da war ein*e Trainer*in und die*der hat mich reden lassen, die*der hat mir zugehört, die*der hat versucht, mich zu verstehen, die*der hat nachgefragt, aber sie*er hat jetzt was gesagt, das ich noch nicht wusste.“ (#157)

Dementsprechend werden zwischenmenschliche Aspekte stark berücksichtigt und teilweise höher bewertet als eine Faktenvermittlung oder das Vorbringen von Argumenten. Auch extrinsische Anreize wie Noten oder Beurteilungen kämen bei der Meinungsbildung nicht zum Tragen, wichtiger sei der intrinsische Wille, über die eigenen Meinung zu reflektieren, welcher durch einen respektvollen Umgang angeregt werden könne.

Beziehungsarbeit: Ein Teil der Befragten gibt an, dass Beziehungsarbeit eine wichtige Basis sei, um bereits (teils) radikalisierte verschwörungsgläubige Menschen zu erreichen.

Am einfachsten ist es, wenn man sich unsicher ist, dass man eher mit dieser emotionalen Ebene arbeitet bei dem Thema. (#201)

So habe sich eine Reihe an Menschen schon von gewissen wissenschaftlichen Erkenntnissen abgewendet (#428), wodurch diese nicht mehr auf Fakten ansprechen. Übrig bleibt somit die emotionale, zwischenmenschliche Ebene. Es wird auch geäußert, dass dies im Rahmen von EB häufig nicht oder nur begrenzt möglich sei (#186, #483):

Beziehungsarbeit, Beziehungsarbeit, Beziehungsarbeit. Das ist halt in meinem Workshop kaum gegeben, aber vielleicht kann ich es ein bisschen herstellen, wenn ich mich auf diese Gruppe einlasse. (#186)

Dementsprechend wird die Lösung vorgeschlagen, sofern man als Erwachsenenbildner*in nicht selbst eine hinreichend tiefe Beziehung zu einer*inem Verschwörungstheoretiker*in aufbauen kann, Personen aus deren*dessen privaten Umfeld hinzuzuziehen, die bereits eine stabile Beziehung zu der betroffenen Person haben.

Wenn ich keine gute Bezugsperson zu der Person bin: Das einzige, was ich finde, was ich tun kann, ist, dass man Tipps gibt oder dass man vielleicht einer Bezugsperson, das ist wahrscheinlich am einfachsten, dass man andere Personen miteinbezieht. (#194)

Ein Aspekt, der in Hinblick auf Beziehungsarbeit zum Tragen kommt, ist auch die Differenzierung zwischen Mensch und Meinung. Hierbei äußert eine befragte Person, die Person als Mensch ernst zu nehmen, aber deren Meinung nicht zu respektieren, wobei sie dies klar kommuniziert (#174).

10.4 Strategien der Erwachsenenbildner*innen bei der geplanten Thematisierung von Verschwörungstheorien

Einige Äußerungen im Rahmen der Interviewgespräche beziehen sich konkret auf die geplante Thematisierung von Verschwörungstheorien in der Bildungsveranstaltung. Unter dieser Rahmenbedingung haben die Erwachsenenbildner*innen andere bzw. mehr Möglichkeiten im Umgang mit jemandem, die*der sich verschwörungstheoretisch äußert. So haben die Erwachsenenbildner*innen beispielsweise eher die Möglichkeit einer detaillierten Themenbehandlung, da sie damit nicht vom Thema der Bildungsveranstaltung abweichen und sich damit nicht vom Lernziel entfernen müssten. Die Befragten geben an, wie sie mit verschwörungstheoretischen Äußerungen in Bildungsveranstaltungen zum Thema VT umgehen. Die Äußerungen der Befragten können dabei in drei Kategorien eingeteilt werden: Vorbereitung, Umsetzung und Umgang im Spannungsfeld von verschwörungsgläubiger Person und der restlichen TN.

Vorbereitung: Hierbei wird im Zuge der Interviews ein Miteinander mit den TN betont. Das Unterrichtsthema VT solle angekündigt und das Einverständnis der TN dazu eingeholt werden. Zudem würden die Lernziele gemeinsam mit den TN formuliert, um so auch an ihre Interessen ansetzen zu können (#206). Ferner wird es als wichtig erachtet, im Vorfeld die Gesprächsregeln zu definieren (#215).

Umsetzung: Bei der Umsetzung wird einerseits darauf gesetzt, politische Agenden von Parteien und Personen zu benennen und darüber zu diskutieren (#205). Dementsprechend wird ein starker realpolitischer Bezug gewählt. Ein*e Interviewte*r gibt an, bei der geplanten Thematisierung von VT mit Konzepten von gruppenspezifischer Menschenfeindlichkeit zu arbeiten, wobei die Person Parallelen in den Dynamiken von VT aufzeigt (#210). Des Weiteren äußert eine interviewte Person, dass sie die Person, die sich verschwörungstheoretisch äußert, aus ihrer Position herausholt. Dies setzt sie durch spielerische Zugänge wie Rollenspiele um, in denen die verschwörungsgläubige Person die Rolle einer Gegenposition einnimmt.

Also erstens einmal habe ich ihn nie in einer Stelle besetzt, wo er genau seine Position ausspielen kann. Also ich habe dann versucht, in bestimmten Übungen oder auch in kleinen Szenen, dass er halt bewusst was anderes spielt. Weil sonst [ist das dann] natürlich immer [...] „Gruppe gegen den einen“. Also man muss ihn dann rausnehmen. Man kann ihn dann zuschauen lassen [...]. Man muss dann die Entscheidung treffen: Bau ich ihn ein, lass ich ihn mitmachen oder versuch ich ihn irgendwie ruhig zu stellen. [...] Das ist immer ein[e Sache des] Fingerspitzengefühl[s]. (#211)

Anhand dieser Äußerung werden zudem bereits konkrete Optionen im Umgang mit verschwörungsgläubigen Personen deutlich, was im folgenden Abschnitt vertieft wird.

Umgang im Spannungsfeld von verschwörungsgläubiger Person und der restlichen TN:

Die befragte Person spricht im obigen Interviewausschnitt die Überlegung an, ob man die verschwörungsgläubige Person mitmachen lässt oder sie ruhigstellt. In ihren weiteren Ausführungen kommt heraus, dass die verschwörungsgläubige Person aus dem Beispiel in das Rollenspiel miteinbezogen wurde, sich darauf allerdings nicht einließ und sich nach Angaben der interviewten Person lächerlich machte (#293). Das Bedauern über diesen Ausgang kann sprachlich am Wort „leider“ festgemacht werden, woraus geschlossen werden kann, dass ein Lächerlichmachen vor der Gruppe als negativ gesehen wird. Dies deckt sich mit den Aussagen im Kapitel zu den allgemeinen Strategien, in dem dargelegt wird, dass die Erwachsenenbildner*innen dies als ungeeignete Umgangsstrategie sehen.

Ferner wird es als wichtig empfunden, sich dem Rest der TN hinzuwenden, da diese nach der Erfahrung der befragten Person in der Überzahl seien. So legt diese ihr Augenmerk darauf, sich nicht nur auf die Kosten der restlichen Gruppe auf die verschwörungsgläubige Person zu fokussieren und die Unterrichtseinheit von ihr vereinnahmen zu lassen (#212). Wie auch bei den allgemeinen Umgangsstrategien bereits angesprochen, wird die Strategie des

permanenten Nachfragens auch konkret in Lehrveranstaltungen zum Thema VT angewandt. Unter dieser Voraussetzung kann ein tiefergehender Dialog mit dem verschwörungsgläubigen TN geführt werden, ohne vom Unterrichtsthema abweichen zu müssen. Ziel dieser Strategie ist es, Verunsicherung herbeizuführen (#213). Da es der Erfahrung der Befragten nach auch Bildungsveranstaltungen ohne Verschwörungsgläubige unter den TN gibt, kann unter dieser Voraussetzung eine stärker faktenbasierte Auseinandersetzung stattfinden, im Zuge derer eine befragte Person unter anderem auf die historischen Hintergründe und psychologische Aspekte beim Phänomen VT zu sprechen kommt (#214).

10.5 Strategien der Erwachsenenbildner*innen bei der ungeplanten Thematisierung von Verschwörungstheorien

In Kapitel 9.7.1. „Informationen zur eigenen Arbeitssituation“ wird dargelegt, dass die befragten Erwachsenenbildner*innen Veranstaltungen zu unterschiedlichen Themen anbieten, wovon VT nur eines ist. Zudem werden auch unterschiedliche Ziele bei den jeweiligen Bildungsangeboten verfolgt, was den Umgang mit verschwörungstheoretischen Äußerungen schwieriger gestalten kann.

Der*Die Erwachsenenbildner*in B3 äußert sich ausführlicher zu diesem Punkt und hinterfragt, inwiefern es die Aufgabe der politischen EB sei, konkret inhaltlich auf verschwörungstheoretische Äußerungen in Angeboten zu anderen Themen einzugehen (#218). Stattdessen sieht die interviewte Person ihre Aufgabe auf einer abstrakteren, allgemeingültigen Ebene, die unter anderem auf die Förderung kritischen Denkens abzielt:

[...] kritisches Denken zu fördern in beide Richtungen und Solidarität zu fördern und [...] nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen und dann weniger eben auf den Inhalt einzugehen. [...] das entscheide dann schon ich [...] als Moderator*in (lachend) oder als Erwachsenenbildner*in [...]. (#218)

Des Weiteren führt die befragte Person B3 ins Feld, dass sie abwäge, wie viel Raum sie dem Thema oder der verschwörungsgläubigen Person geben wolle, da keine Frustration oder Enttäuschung bei den restlichen TN entstehen solle:

Man muss idealerweise halt immer die Balance halten und sich denken: Ok, da kommen jetzt diese Meinungen und das ist der Person wichtig und es gibt immer Menschen, die gerne reden und vielleicht auch nix sagen, aber einfach viel und gerne reden (lacht). Und wie viel Raum gebe ich denen, sodass die anderen halt noch immer, also dass sie [...] nicht dasitzen und sagen „Jetzt ist mir aber langweilig“ und „Deswegen bin ich nicht zu dem Training gekommen“, nicht? Man kann aber diese Personen auch nicht ganz ignorieren. (#219)

Infolgedessen spricht Person B3 an, dass sie bestimmte beispielsweise menschenverachtende Äußerungen je nach eigener Tagesverfassung eingeht. So fehle ihr an manchen Tagen die Geduld, darauf einzugehen, an anderen Tagen hingegen stoppe sie die Person und sage, dass diese Aussage lächerlich sei (#181). Hier zeigt sich, dass Erwachsenenbildner*innen zwar Vorstellungen und Überlegungen dazu haben, wie sie sich verhalten sollten, die Umsetzung ihnen jedoch nicht immer möglich ist.

Die Person B4 äußert sich im Zuge des Interviews ebenfalls konkreter zu Situationen, in denen sie mit der ungeplanten Thematisierung von VT konfrontiert war, indem sich ein TN verschwörungstheoretisch äußerte. Hier gibt es Parallelen zum Umgang, denn auch hier wird angesprochen, dass die Relevanz des Themas für die entsprechende Bildungsveranstaltung reflektiert werden müsse. Eine Aktion, die diese Person in derartigen Situationen setzt, ist zu widersprechen oder der verschwörungsgläubigen Person zu sagen, dass das Thema gerade keinen Platz habe (#221). Person B4 gibt an, dass sie reflektiert erschließe, wie viele TN das Thema denn interessiere, ohne sich selbst eine Mehrheit vorzutäuschen. So beugt die interviewte Person vor, ein False-Balancing zu erzeugen und einem Thema zu viel Raum zu schenken, das viele TN nicht interessiert (#223). Ferner entscheidet die*der Erwachsenenbildner*in, ob sie*er mit dem eigentlichen Thema weiterarbeiten oder mit der verschwörungsgläubigen Person ins Gespräch kommen will. Je nachdem stoppe sie*er die Person mit einer scharfen Meldung oder gehe das Gespräch ein, ohne sich selbst moralisch zu erhöhen (#229). Prinzipiell spricht sich die interviewte Person dafür aus, beim eigentlichen Thema zu bleiben. Dabei verfolgt sie die Strategie, Wertschätzung und Interesse zu bekunden, aber auf die begrenzte Zeit, das eigentliche Unterrichtsziel und -thema zu verweisen. Dabei führt B4 das Gespräch auf eine emotionale Ebene, indem der verschwörungsgläubigen Person die Nachteile dargelegt werden, welche die*der Trainer*in erführe, wenn das eigentliche Ziel nicht verfolgt werde.

Also man kann das ja auch lobend erwähnen. Also wir haben das zumindest vor der Corona-Pandemie lobend erwähnt, weil das eben dann vielleicht auch eher die anderen neunzehn Leute akzeptiert haben. Dass man gesagt hat: Du, [...] es ist total super, dass du dich so für die Welt interessierst, aber he, wir müssen heute [...] einfach eure Ideen einsammeln [...] und für das bin ich da und wenn wir jetzt über das sprechen, was ich total gern tun würde, dann geht sich das zeitlich einfach nicht mehr aus und dann krieg ich Probleme [...] und können wir vielleicht deswegen bei dem Thema [bleiben]? Und wenn nachher noch Zeit ist, dann können wir noch darüber reden oder zu zweit, mich interessiert das total. (#224)

Eine weitere Möglichkeit, die B4 teils ergreift, sei, eine persönliche Betroffenheit zu dem Thema auszudrücken und damit zu begründen, nicht weiter darauf eingehen zu wollen bzw. zu können (#224).

Aber wenn ich eine Verschwörungserzählung habe, wo ich persönlich davon betroffen bin, [...] na dann werde ich das halt nicht aufmachen. Das kann ich aber auch ehrlich spielen und dann kann ich sagen: Du, das macht mich so betroffen, was du sagst, das macht mich wirklich traurig. [Mir stehen] wirklich die Tränen in den Augen, können wir das bitte lassen? Tu es für mich, ja? Nehmen dann aber auch viele Leute an, weil es ja sehr oft um diese Emotion geht. (#228)

Die Person B4 verzichtet auf ihr Motto „stick to the issue“ (#226) allerdings, falls sie die Situation oder die verschwörungsgläubige Person als Gefahr einschätzt oder es einen aktuellen Anlass für die Äußerung gab und dadurch ein wesentlicher Teil der TN an dem Thema interessiert ist. Dabei ist sie sich allerdings bewusst, dass sie ein Risiko eingeht, wenn sie eine Streitdiskussion zulässt. In gefährlichen Fällen setzt die Person darauf, Hilfe zu holen (#222, #227).

10.5.1 Vorbereitung und didaktische Überlegungen

Aus der Analyse der Interviews ergeben sich verschiedene didaktische Überlegungen und Vorbereitungen der befragten Erwachsenenbildner*innen im Umgang mit VT. Zuerst wird auf die Vorbereitung und didaktischen Strategien der einzelnen Personen eingegangen, um anschließend einen Vergleich zu ziehen.

B1 gibt an, als Vorbereitung für die Thematisierung von VT als Unterrichtsthema gemeinsam mit den TN Lernziele festzulegen und sich zudem deren Einverständnis zur Behandlung des Themas einzuholen (#231, #232). Ferner erschließt B1 zu Beginn von Bildungsveranstaltungen die Gruppenzusammensetzung, um die Veranstaltung an die Gruppe anpassen zu können (#233). Des Weiteren legt B1 gemeinsam mit den TN Kommunikationsregeln fest, wie beispielsweise auf Augenhöhe zu kommunizieren und auf undifferenzierte Betrachtungsweisen zu verzichten (#234). B1 sieht sich außerdem in der Rolle, die Gruppe zu Beginn so einzustellen, dass die TN Interesse aneinander haben (#240). Im Vorfeld der Bildungsveranstaltungen informiert sich B1 über das Thema VT durch fachwissenschaftliche Texte, über Kolleg*innen mit entsprechenden Kompetenzen und Wissen zum Argumentieren und durch Zeitungen und Magazine sowie YouTube-Videos, um sich zu aktuellen Debatten zu informieren. So will B1 einen Wissensvorsprung herausarbeiten (#241, #242, #243, #244). Didaktische Überlegungen, die B1 im Zuge des Interviews schildert, sind das Erschließen des

Grades der Verschwörungsgläubigkeit, welcher Grundlage für die weitere Vorgehensweise ist. So differenziert B1 zwischen den unterschiedlichen Graden (#245, #246). Es sei laut B1 eine Sache der Abwägung und des Feingefühls, ob man Personen, die sich verschwörungstheoretisch äußern, in die Gruppe und die Übungen einbezieht oder sie ruhigstellt (#246). Wichtig sei B1 dabei auch, im Vorfeld zu überlegen, wie sie*er mit Meinungspluralität umgehen wolle, um diese gewinnbringend für das Lernen einsetzen zu können. Dabei sei es ihr*ihm wichtig, sich der eigenen Lernziele bewusst zu sein (#247).

B2 äußert sich zu diesem Aspekt kürzer und gibt an, sich auf Diskussionen und Themen gut vorzubereiten und sich über die Fakten zu informieren (#248, #250). Wichtig ist laut B2, sich der Gründe für Verschwörungsgläubigkeit bewusst zu sein (#249).

B3 informiert sich ebenfalls im Vorfeld über VT, dabei greift sie*er unter anderem auf Social-Media-Plattformen zurück (#257). Didaktische Überlegungen, die B3 vornimmt, umfassen die Abwägung, wie viel Raum einer VT gegeben werden soll, sodass die anderen nicht frustriert werden und damit sich die vorgebrachten Argumente nicht ständig wiederholen (#251, #253). Ferner achtet B3 darauf, das eigentliche Kursziel im Auge zu behalten (#252). B3 gibt zudem an, sich das Ziel der eigenen Reaktion auf die VT bewusst zu machen. Dieses sei nicht die Änderung der Meinung der verschwörungsgläubigen Person, sondern das geäußerte Unrecht im Sinne der anderen TN nicht stehen zu lassen (#254). Weiters trifft sie*er die Einschätzung, ob bei der betroffenen Person eine Faktenvermittlung noch sinnvoll, Beziehungsarbeit möglich und Argumentieren sinnvoll und gewollt sei (#255, #256).

B4 gibt an, sich bereits im Vorfeld den eigenen Erwartungen und der eigenen Rolle, aber auch der eigenen Betroffenheit zu bestimmten Themen bewusst zu werden (#261, #262). Bestehe eine eigene Betroffenheit, so schätze B4 bereits im Vorfeld ein, ob sie*er sich das Thema zutraue (#264). Eine Überlegung, die B4 im Umgang mit VT vornimmt, ist, wie viel Raum sie*er der VT geben möchte oder ob sie*er überhaupt darauf eingehen will. Dabei verweist B4 auf den Zeitrahmen, das Interesse der anderen TN und ob sie*er sich das Thema zutraut (#258, #259, #264). Weiters versuche B4, den Radikalisierungsgrad der Person einzuschätzen, um davon eigene Handlungsoptionen abzuleiten (#260). Auch bemüht sich B4 um eine realistische Einschätzung in Hinblick auf die Möglichkeiten der Vermittlung, um einen Zugang zu wählen, mit dem das Thema möglichst entspannt bearbeitet werden kann (#262, #263). B4 gibt auch an, darüber nachzudenken, welchen Output sie*er erwarte und ob dieser realistisch sei. Dabei

versetzt sich B4 in die Rolle der verschwörungsgläubigen Person hinein, um zu einer realistischen Zielsetzung zu finden (#265, #266).

Bei den vier Befragten zeigen sich Überschneidungen, wie dass mehrere angeben, sich im Vorfeld genau über das Thema zu informieren. Die Aussagen haben zudem gemein, dass die Befragten zahlreiche Einschätzungen und Abwägungen vornehmen, um im eigenen Sinne und im Sinne der TN zu handeln. Präsent ist auch das Bewusstsein über die eigenen Ziele und Möglichkeiten.

10.6 Erfahrungen mit Verschwörungstheorien in eigenen Bildungsveranstaltungen

Eine weitere Kategorie der Interviews umfasst die Erfahrungen der befragten Erwachsenenbildner*innen, wobei diese in (1) allgemeine Erfahrungen im Umgang mit VT in Bildungsveranstaltungen der EB, in (2) Schilderungen von konkreten Situationen, in denen die Erwachsenenbildner*innen mit VT konfrontiert waren, und in (3) Erfahrungen in Hinblick auf die Auswirkungen ihrer Umgangsstrategien auf verschwörungsgläubige Personen eingeteilt werden.

Die allgemeinen Erfahrungen wurden nicht explizit mit entsprechenden Fragen zu allgemeinen Erfahrungen erhoben. Die Kategorie ergibt sich durch Erzählungen, die nicht den beiden anderen Kategorien zugeordnet werden können. Da diese allgemeinen Erfahrungen jedoch wertvoll für die vorliegende Arbeit sein können, werden sie in dieser abstrakteren, allgemeinen Sammelkategorie zusammengefasst.

Die befragte Person B1 berichtet, dass es ihr in ihren Kursen der EB unvermeidbar sei, dass VT aufkämen (#271). Des Weiteren spricht B1 über die Herausforderungen, die mit ihren TN einherkämen. Diese kommen insbesondere über betriebliche Ausbildung in Kurse der EB. Bewerben man laut B1 Bildungsveranstaltung mit dem Thema VT, so kämen nur jene, die Unterstützung im Umgang mit verschwörungsgläubigen Menschen wünschten – allerdings nicht verschwörungsgläubige Personen selbst (#273). B1 berichtet zudem, auch islamisch geprägte traditionell-konservatives Verhalten in den eigenen Bildungsveranstaltungen wahrgenommen zu haben (#276), was für B1 eine Herausforderung darstellt. So fällt es B1 schwer, die Balance zu finden zwischen dem deutlichen Zeigen der eigenen Haltung einerseits und andererseits einem sensiblen Umgang mit kulturellen und religiösen Werten, die von den eigenen abweichen. Dabei gibt B1 zu bedenken, dass insbesondere muslimische Frauen häufig

Diskriminierungserfahrungen machen, weshalb hier besondere Sensibilität geboten sei (#277). Eine weitere Beobachtung, von der B1 erzählt, ist, dass einige verschwörungsgläubige TN psychische Probleme hätten. B1 vermutet, dass dies mit Verschwörungsglauben zusammenhängen könne (#275).

Die Äußerungen von B2, die der Kategorie der allgemeinen Erfahrungen zuzuordnen sind, handeln vor allem von negativen Reaktionen, die B2 entgegenschlagen, wenn sie*er öffentlich über VT spricht, sowie von der Unterschiedlichkeit der Gruppen und Menschen, die negativ reagieren. So erzählt B2, die Beobachtung gemacht zu haben, dass Menschen mit ganz unterschiedlicher politischer Orientierung an VT, die sich unter anderem auch gegen B2 selbst richten, glauben:

[Bei] Veranstaltungen zum Nationalsozialismus [...] kommt [...] die Umerziehungslegende. Wir werden alle zwangsweise umerzogen. Dann gibt es Geschichten, also bis hin zu: „Wenn Hitler die Juden nicht vernichtet hätte“ [...]. Das habe ich alles erlebt. Also ich bin auch, umgekehrt auch von ganz links, von ultra-links [konfrontiert worden], die mir dann erzählt haben, dass ich nur ein Handlanger des Kapitals bin mit [...] meiner Arbeit. Also das war durchgängig. (#279)

Doch laut B2 sei Verschwörungsgläubigkeit nicht nur in verschiedenen politischen Gruppen vertreten, sondern auch bei Personen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen. So hätten sich bereits Personen mit akademischem Hintergrund und in einem wissenschaftlichen Berufsfeld verschwörungstheoretisch geäußert und teils in verschwörungstheoretische Kreise abgerutscht (#272). Da B2 auch öffentliche Veranstaltungen zum Thema VT hält, wurde sie*er bereits beschimpft und erhielt viele – teils heftige – Gegenreaktionen (#280). Als B2 in den Veranstaltungen das Thema VT im Kontext von Rechtsextremismus behandelte, musste sie*er bereits Erfahrungen mit Gewalt und Einschüchterung machen:

Ich habe [...] schlimme, heftige Erfahrung bis hin zu Gewalt und Polizeischutz in der Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus gemacht. Da[rauf] kann man sich zwar [...] vorbereiten, aber man weiß nie, wer kommt. Ich bin über Jahre hinweg [...] besucht worden von einer Gruppe von bis zu zwölf Personen, die [...] eindeutig rechtsextrem sind. (#281)

Anhand dieser Erfahrungen wird deutlich, dass sich politische Erwachsenenbildner*innen teils auch in Gefahr begeben, wenn sie über Themen im Zusammenhang mit Extremismus sprechen, was Aufklärungs- und Präventionsarbeit im Weg stehen kann.

Die Äußerungen von B3 ergänzen den Punkt, dass das Publikum von Bildungsveranstaltungen je nach Format variiert. Wie B2 berichtet, kommen extremistische, verschwörungsgläubige Personen eher zu öffentlichen Veranstaltungen aufgrund ihrer leichteren Zugänglichkeit. B3

äußert, dass sie*er des Öfteren verschwörungstheoretische Äußerungen in EB-Kursen höre (#284). In Workshop-Formaten gebe es allerdings weniger derartiger Aussagen (#287). Des Weiteren berichtet B3 auch, dass in EB-Kursen auch der Holocaust geleugnet werde. Diese konkrete VT komme allerdings nicht besonders häufig vor, sondern passiere ihr*ihm durchschnittlich einmal in zehn Jahren. Rassistische VT kämen B3 immer wieder unter (#285).

Im Folgenden wird auf die Äußerungen von der interviewten Person B4 eingegangen. Diese berichtet, schon häufig VT in den eigenen Bildungsveranstaltungen gehört zu haben (#289). Dies sei bereits vor der Corona-Pandemie der Fall gewesen, doch B4 machte die Erfahrung, dass die restliche Gruppe an TN seit der Pandemie derartige Aussagen schneller als VT entlarvten. Vor der Pandemie herrschte dieses Bewusstsein nicht in diesem Ausmaß, weil das Thema VT noch nicht so präsent gewesen sei (#288).

Im Zuge der Interviews wurden auch konkrete Situationen, in denen die Befragten mit VT in ihren Bildungsveranstaltungen konfrontiert waren, beschrieben. Im Folgenden wird eine detailliert beschriebene Situation vorgestellt.

B1 berichtet über einen männlichen TN, der sich verschwörungstheoretisch und extremistisch zum Islam äußerte:

Ich hatte mal in einem Workshop einen Mann, der, ich will mal sagen, Islamhasser war, der wirklich jede Gelegenheit genützt hat, um hier Theorien über den Koran, über die Auslegung des Koran, über den politischen Islam von sich zu geben. Und das ist dann eigentlich sehr, sehr schwierig, weil der sich natürlich in eine Einzelposition gehievt hat. Und wir alle eigentlich nicht dieses Grundwissen hatten, um ihm wirklich auch argumentativ zu begegnen. War nicht einfach. [...] Da gibt es ja eine Reihe von Methoden und ich halte das auch für wichtig, das auch in der Ausbildung für ErwachsenenbildnerInnen festzuhalten. Es kann nicht jeder und jede alles wissen. [...] Aber das [Ansprechen von Verallgemeinerungen] ist nicht einfach, weil er natürlich gekommen ist mit Detailwissen. (#292)

Anhand dieser Situation wird deutlich, warum einige Erwachsenenbildner*innen andere Umgangsstrategien wählen, als gegen VT argumentativ vorzugehen und eine Diskussion einzugehen. Wie B1 schildert, könne man nicht jede VT im Detail kennen und jede Behauptung nur mithilfe des eigenen Vorwissens argumentativ entkräften. Zudem werden hier die sich gegenüberstehenden Positionen deutlich, wo der beschriebene verschwörungsgläubige Mann auf der einen, die restlichen TN und B1 auf der anderen Seite stehen. Die Erwähnung, dass der Mann sich in eine Einzelposition gehievt habe, gibt Hinweis auf die Schwierigkeit der Gruppendynamik. B1 ergänzt hierzu noch, der Mann habe sich in der Situation lächerlich gemacht, indem er nicht aufhörte davon zu sprechen (#293).

Auf Nachfrage der Interviewerin erzählt B1 weiter über den Mann, bei dem sich herausstellte, dass er psychische Probleme hatte.

Es hat sich dann herausgestellt, und da sind wir jetzt bei einem anderen Thema, das sehr gut zum Thema Verschwörung passt: Es gibt Leute in den Workshops in der Erwachsenenbildung, die haben psychische Probleme. [...] Also die sind verhakt in bestimmten Argumentationsschleifen, bedienen sich dieser Feindbilder, ich würde schon fast sagen, paranoiden Hinweise auf „Na, ihr seht das ja alle nicht, ich habe ein Geheimwissen. Ihr habt keine Ahnung, ihr seid Mainstream, ihr seid medienhörig, ihr seid Lügenpressenleser und ich weiß etwas“ und das kann dann esoterisch sein, politisch sein, rechtsradikal sein, wie auch immer, und „ich weiß die Rettung“. [...] Die sich aber so verfangen haben, die teilweise auch sehr vernünftig wirken. Also der Typ mit dem Islam, [...] der hat wirklich [den] Islam an jeder Ecke [gesehen], das war die Bedrohung. Wir haben dann versucht, mit Zahlen, Daten, Fakten, [...] aber das war, das war ganz schwierig in dem Fall. (#293)

Es sei laut der Wahrnehmung von B1 „oft oder manchmal, nicht selten“ (#293) der Fall, dass TN psychische Auffälligkeiten aufwiesen. Dies zeigt, dass Erwachsenenbildner*innen in Situationen geraten, für die sie nicht ausgebildet sind, wenn sie mit Personen konfrontiert sind, die psychische Auffälligkeiten zeigen.

In Hinblick auf die Strategien der Erwachsenenbildner*innen im Umgang mit VT sind auch die beobachteten Auswirkungen dieser Strategien interessant. Auch hierzu wurden die Erwachsenenbildner*innen befragt.

B1 schildert, mit ihren*seinen TN Kommunikationsregeln festzulegen, was zu geringfügigen Verhaltensänderungen bei Personen bewirken kann, die sich verschwörungstheoretisch abwertend äußern:

Und daraus dann auch [auf] andere Ebenen zu schauen: Woran hakt denn eine Kommunikation? Und vorher auch vielleicht festzulegen: Was wollen wir denn nicht haben in einer Kommunikation? Schwarz-Weiß-Malerei, Rechthaberei, Abwertung, Belehrung. Und da kann man schon einmal ganz gut sehen, wie denn Menschen auch in den Workshops ein bisschen ihr Verhalten ändern und merken: Naja, das Unterbrechen, dieses Abwerten von anderen Gruppen, das ist vielleicht nicht so gut. Also da ist der Lerndruck der Gruppe sehr gut gegeben. Und ich habe schon in vielen unterschiedlichen Settings gearbeitet [...] und ich muss sagen, es funktioniert immer sehr gut, wenn man das inhaltliche Ergebnis offenlässt, aber methodisch sehr wohl weiß, was man macht. (#299)

Wie oben dargelegt, nutzt B1 die Gruppe als Regulationsinstrument und konzentriert sich zudem teils mehr auf die Art und Weise, wie ein Thema besprochen wird, als auf den konkreten Inhalt von VT. Diese Strategie kann nach der Erfahrung der interviewten Person also positive Auswirkungen erzielen. Dabei gilt aber zu bedenken, dass diese Verhaltensänderungen nur gering sind, was auch durch die Betonung des Wortes „bisschen“

(#299) deutlich wird. Es handelt sich hierbei um eine Strategie, die vor allem auf ein konstruktives Zusammenarbeiten und weniger auf eine fundamentale Meinungsänderung abzielt.

Weiters erzählt Person B1, dass sie es für eine Illusion halte, die Meinung einer verschwörungstheoretischen Person innerhalb eines Workshops zu ändern, da es sich „zum Teil in die Persönlichkeitsstruktur bereits eingewachsene Denkweisen“ (#300) handle. Des Weiteren merkt Person B1 an, dass Erwachsenen konsekutiv lernen, womit sie die folgende Strategie begründet:

Erwachsene lernen ja auch konsekutiv. Sie lernen nicht im Moment, weil A sagt zu B: „Das ist nicht richtig, ich sag dir jetzt, wie's geht.“ Sondern sie lernen, wenn viele As kommen und einen sympathisch vorgetragenen, sinnvollen, anerkennenden Beitrag liefer[n] und [ihre] positive Erfahrung. Erwachsene lernen nicht, weil sie ein „Nicht genügend“ bekommen könnten, sondern sie lernen, wenn sie positive Begegnungen mit ihnen angenehm erscheinenden Menschen [haben]. Und darum ist es ja so eine Katastrophe in Diskussionen, wenn die Leute so übereinander herfallen, weil sie sind zwar vielleicht argumentativ stark und bringen gute Argumente, aber über die Hintertür ist natürlich immer der Ausweg, zu sagen: „Ich will das nicht annehmen, ich kann das nicht annehmen.“ Also da gibt's wirklich sehr wirkungsvolle Methoden und vor allen Dingen auch Begegnungsweisen, [wenn] jemand sagt: „Na gut, ich hab jetzt ein Gespräch gehabt, da war eine Trainerin und die hat mich reden lassen, die hat mir zugehört, die hat versucht, mich zu verstehen, die hat nachgefragt, aber sie hat jetzt was gesagt, das ich noch nicht wusste.“ Und das nehmen Erwachsene aus diesen Bildungsveranstaltungen mit und vier Wochen später hören sie was Ähnliches. Idealerweise auch von einer Person, die's gut meint mit ihnen und sie anerkennt. Und dann haben wir so möglicherweise einen Lernerfolg. Da zu sagen: „Da [...] ist was dran“ oder „Es gibt noch eine andere Sichtweise“. (#300)

Daraus lässt sich schließen, dass EB nur ein Teil der tatsächlichen (Weiter-)Bildung von Erwachsenen sein kann, das Umfeld und weitere zukünftige Begegnungen mit ähnlichen Gedankenanstößen aber wichtig für eine kritische Reflexion der eigenen bestehenden Meinungen und Weltanschauungen sind. In dem obigen Interviewausschnitt wird dadurch auch eine Limitierung der Möglichkeiten der EB aufgezeigt. Dennoch wird deutlich, dass EB dadurch nicht unwesentlich wird, sondern eine wichtige Basis bzw. ein erster von vielen Schritten sein kann, der einen Reflexionsprozess bei den Lernenden anregt. Die Grenzen der EB werden von B1 auch konkret angesprochen. B1 äußert, dass sie als Erwachsenenbildner*innen nicht alle bekehren bzw. weiterbilden könnten (#302).

Des Weiteren schildert B1 auch ihre*seine Wahrnehmung einer Situation, in der versucht wurde, einem verschwörungsgläubigen TN mit Daten und Fakten zu begegnen. Auf Nachfrage der Interviewerin äußert B1:

Ich nehme an, er ist so gegangen, wie er gekommen ist. Er hat nur gemerkt, dass halt viele nicht seiner Meinung sind. Es hat ihn möglicherweise noch bestärkt, dass wir die Gefahr unterschätzen. (# 301)

Diese Erfahrung zeigt, dass eine faktenbasierte Argumentation als Reaktion auf VT nicht angenommen werden muss. So werden Falsifizierungen von VT nicht akzeptiert, sondern die Gegenargumentation vielmehr als Bestätigung der bestehenden Meinung gesehen. In diesem Fall sieht der Betroffene darin eine Bestärkung, dass er zu einer Gruppe von Wissenden gehört, die der größeren Gruppe an Unwissenden, Naiven gegenübersteht. Diese Exklusivität der Zugehörigkeit zu einer kleineren Gruppe, die der Mehrheit durch den angenommenen Wissensvorsprung überlegen ist, kann positiv auf den Selbstwert von Verschwörungsgläubigen wirken und lässt sich den sozialen Motiven nach Douglas, Sutton und Cichocka – wie in Kapitel 4.3 Soziale Motive geschildert – zuordnen.

Die interviewte Person B2 berichtet in Hinblick auf die eigenen Erfahrungen in den Bildungsveranstaltungen, dass sich die Mehrheit der TN zuerst überrumpelt zeige, wenn sich eine Person verschwörungstheoretisch äußert. Wenn B2 als Erwachsenenbildner*in und damit im Kontext einer Bildungsveranstaltung eine Autoritätsrolle innehat, sieht B2 es als ihre*seine Aufgabe, die verschwörungsgläubige Person zu konfrontieren. Dies mache B2 nach eigenen Angaben vor allem im Sinne der restlichen Anwesenden. Dadurch würden diese ermutigt werden, ebenfalls Position zu beziehen und sich gegen die Verschwörungstheorie zu artikulieren:

[Man] muss konfrontativ tätig werden im Sinne derjenigen, die genauso überrumpelt sind. Das ist die Mehrzahl. Und nach einer gewissen Zeit artikulieren die sich auch und wehren sich. Das ist dann eigentlich immer ein wunderbarer Effekt. [Es kommt] doch relativ zügig dazu [...], dass diejenigen, die dabeisitzen, auf einmal sich auch zu Wort melden und Position beziehen. Darauf kann man sich verlassen. (#303)

Durch diesen Erfahrungsbericht wird deutlich, dass Erwachsenenbildner*innen auch eine gewisse Vorbildfunktion haben bzw. aufgrund ihrer Kompetenz und ihrer Position die Möglichkeit haben, diese kollektive Zurückhaltung zu durchbrechen.

B2 erwartet zudem nicht, die Meinung der verschwörungsgläubigen Person schlagartig zu ändern. Für B2 gilt es hingegen als Erfolg, wenn beide Seiten die bestehende Meinungsdiskrepanz anerkennen und aushalten können (#304). Ähnlich wie B1 verweist auch B2 darauf, dass Gespräche nachwirken, nachträglich Irritation erzeugen und damit eine Reflexion angeregt wird. B2 gibt an, dies nicht beobachten zu können, vertraut aber auf diese

Annahme und verweist auf wissenschaftliche Erkenntnisse der Kommunikationspsychologie, die dies nahelegen (#305).

Auch die Interviewperson B3 bestätigt, nicht beobachten zu können, ob man als Erwachsenenbildner*in Erfolge im Umgang mit verschwörungsgläubigen Personen erzielt hat, und benennt dies als Schwierigkeit in der EB (#307). B3 äußert, wie viel Einfluss man als Erwachsenenbildner*in nehmen könne, sei auch stark vom Radikalisierungsgrad der betroffenen Person abhängig. So könne man als Erwachsenenbildner*in ab einem gewissen Punkt die Meinung von Betroffenen nicht mehr ändern, da jede Bemühung als Bestätigung des eigenen Weltbildes gesehen werde (#308). Hierbei ergibt sich eine Überschneidung zu den Äußerungen von B1, die weiter oben in diesem Unterkapitel dargestellt sind. Zudem verweist auch B3 auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass bestehende Sichtweisen durch das Hinzufügen anderer, faktenbasierter Sichtweisen hinterfragt werden können. Eine fehlende oder zu schwache Reaktion auf Seite der Erwachsenenbildner*innen könne hingegen sogar als Zustimmung zu der Verschwörungstheorie aufgefasst werden (#309). B3 berichtet auch, manchmal unzufrieden mit dem eigenen Umgang mit verschwörungstheoretischen Aussagen zu sein, wobei in der Antwort auch die optimistische Hoffnung steckt, faktenbasierte Sichtweisen für die anderen TN erschlossen zu haben (#310). Besonders frustrierend ist für B3 die eigene Annahme, nichts an besonders eingefahrenen Weltbildern ändern zu können. Laut eigener Angabe, nage dies manchmal einen oder zwei Tage lang an B3 (#311).

In Hinblick auf konkrete Erfahrungen in den Bildungsveranstaltungen äußert sich auch B4. B4 geht nicht davon aus, eine verschwörungsgläubige Person innerhalb weniger Stunden, die Erwachsenenbildner*innen im Regelfall zur Verfügung stehen, vom Gegenteil überzeugen zu können (#312). B4 machte auch bereits die Erfahrung, dass einige TN nicht locker lassen, wenn sie merken, dass dem Trainer bzw. der Trainerin ein Thema unangenehm ist (#314). Dennoch berichtet B4 auch davon, dass es häufig angenommen werde, wenn B4 kommuniziert, aufgrund persönlicher Betroffenheit nicht über bestimmte VT sprechen zu wollen. B4 begründet dies damit, weil es sich um eine emotionale Begründung handle, die die Entwicklung von Empathie ermögliche (#290).

Das kann ich aber auch ehrlich spielen und dann kann ich sagen: Du, das macht mich so betroffen, was du sagst, das macht mich wirklich traurig. Stehen mir wirklich die Tränen in den Augen, können wir das bitte lassen? Tu es für mich, ja? Nehmen dann aber auch viele Leute an, weil es ja sehr oft um diese Emotion geht. (#290)

Damit setzt B4 auf einen emotionalen Umgang mit emotionalisierten Themen. Da es bei VT häufig um Emotionen gehe, könne man als Erwachsenenbildner*in auch daran appellieren. Es entstehe eine für Verschwörungsgläubige annehmbare Begründung, sich nicht weiter mit der VT zu beschäftigen.

10.7 Einschätzung von Verschwörungstheorien im Kontext der Erwachsenenbildung

Eine Frage im Zuge der Interviews zielt auf die Einschätzung von VT im Kontext der Bildungsveranstaltungen ab. Konkret wurden die Erwachsenenbildner*innen befragt, ob sie VT als relevantes Problem in ihren Bildungsveranstaltungen sehen. Spannend ist hierbei, dass die Antworten der Befragten stark auseinander gehen.

Die Person B1 äußert, VT nicht als Problem zu sehen, da diese EB nicht erschwerten, sondern vielmehr konkrete Inhalte lieferten, mit denen man gut arbeiten könne (#412-413). Die Person B2 äußert hingegen deutlich, dass sie VT als relevantes Problem in der EB sehe (#414). Person B3 bezeichnet nicht VT selbst als Problem für die VT, allerdings sei der Rechtsruck, der mit VT Hand in Hand gehe, eines (#415). B4 bemerkt ein großes Interesse an dem Thema, könne die Problematik von VT aber noch nicht einschätzen. Diese werde sich erst in ein paar Jahren zeigen, da sich das Konglomerat von Verschwörungsideologien, Populismus und politischem Extremismus erst mit der Zeit in der Gesellschaft manifestiere (#416).

10.8 Reflexion

Einen besonders wichtigen Teil der Forschungsarbeit stellt die Reflexion dar. Diese fand im Vorfeld der Hauptinterviews (durch die Pre-Interviews), während der Anfertigung der Postskripte und bei der Transkription statt. Basis für die anschließende schriftliche Reflexion bilden insbesondere die Postskripte, die Erstversionen der Interviewtranskriptionen unter Kontrolle durch die bereinigten Versionen der Transkripte sowie die Bildaufnahmen zu den Interviews.

10.8.1 Reflexion der Interviewführung

Von Seite der Interviewerin wurde versucht, keine Fachbegriffe zu nennen, die nicht zuvor bereits von den Interviewpartner*innen ausgesprochen wurden. Insbesondere lag das Augenmerk dabei auf dem Begriff „Verschwörungstheorie“ und ähnliche Begriffe in diesem Wortfeld, die teilweise synonym verwendet werden (siehe Kapitel 2.1.1 „Begriffsdifferenzierung“). Stellenweise konnte dies nicht eingehalten werden, wodurch

beispielsweise der Begriff „Verschwörungstheorie“ von der Interviewerin in das Gespräch eingeführt wurde, obwohl der Interviewpartner bzw. die Interviewpartnerin den Begriff „Verschwörungserzählung“ verwendete. Diese Fehler wurden teilweise noch während des Interviews bemerkt und in weiterer Folge wurde verstärkt darauf geachtet, die Begrifflichkeiten der Interviewpartner*innen zu verwenden.

Wie im Kapitel zur Analyse angesprochen, zeigt sich auch ein Widerspruch bei der Verwendung der Begrifflichkeiten innerhalb eines Interviews. Die befragte Person gibt an, den Begriff Verschwörungstheorie abzulehnen, verwendet diesen jedoch an anderer Stelle synonym mit dem Begriff Verschwörungsmythos (#104). Hier hätte ein Nachfragen durch die Interviewerin den Widerspruch auflösen können. Diese Inkonsistenz ist in diesem Fall nicht darauf zurückzuführen, dass die Interviewerin im Vorfeld den Theoriebegriff verwendet, da sie in der vorangegangenen Frage die Formulierung „verschwörungsnarrativ geäußert“ und „Verschwörungsausßerung“ verwendet. Dieser Widerspruch lässt sich allerdings durch den Kontext erklären, wie dies im jeweiligen Kapitel gemacht wird.

Des Weiteren fiel während des Transkriptionsprozesses auf, dass sich die Unterbrechungen durch die Interviewerin häuften, je fortgeschrittener die Gesprächszeit war. So wurde jeweils im ersten Teil des Interviews nicht oder kaum unterbrochen, in der jeweils zweiten Hälfte kam es gelegentlich zu Unterbrechungen. Dies kann auf den Zeitdruck und die damit einherkommende Ungeduld der Interviewerin in Hinblick auf längere Ausschweifungen der Interviewpartner*innen zurückgeführt werden und hätte verhindert werden können und sollen. Da eine weiche Gesprächsführung, bei der eine angenehme und wohlwollende Atmosphäre angestrebt wird, zur Anwendung kam, stehen Unterbrechungen in Kontrast zu dieser, da sie den Interviewpartner*innen Desinteresse und Ungeduld vermitteln können. Dies könnte sich auf die Inhalte des Gesagten auswirken. Dennoch soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass es sich nur um einzelne Unterbrechungen handelt, die größtenteils von der Interviewerin selbst in der Situation erkannt wurden. So verstummte diese teils während der Unterbrechungen mitten im Satz, um den Interviewpartner*innen wieder Raum zu geben, um ihre Gedanken zu Ende zu formulieren.

Die Reflexion der Interviewführung soll mit einem positiven Aspekt abgeschlossen werden. So gelang es der Interviewerin (insbesondere durch ihre Erfahrungen bei den Pre-Tests und dem damit einherkommenden Feedback), eine flexible Gesprächsführung aufrecht zu erhalten. Der

Fragebogen wurde nicht strikt in der vorgegebenen Reihenfolge befolgt, da manche Fragen durch die Interviewpartner*innen vorgegriffen wurden. In diesen Situationen zog die Interviewerin die entsprechenden vertiefenden Fragen vor, um anschließend wieder beim vorherigen Punkt des Leitfadens fortzusetzen. Damit konnte sich einem natürlichen Gesprächsfluss angenähert werden. Dadurch entstand allerdings auch die Herausforderung, spontan zu reagieren und den Überblick darüber zu behalten, welche Fragen in welchem Ausmaß schon beantwortet worden waren.

Im Kapitel 9.4.5 Phasen des Interviews wurde bereits angesprochen, dass die Kurzfragebögen, die im Vorfeld der Interviews ausgeschickt wurden, auf biographische und persönliche Angaben der Interviewten abzielten. Bei den Kurzfragebögen wurde darauf verzichtet, das Vorwissen der Interviewten zu erfragen. Die Überlegung dahinter war, dass die Interviewten nicht dazu angeregt werden sollten, für das Interview nachzurecherchieren, womit die Ergebnisse durch fehlende Spontaneität bzw. Offenheit verfälscht werden könnten. Bei der Recherche hätte sich herausstellen können, dass gewisse Reaktionen auf VT nicht sinnvoll erachtet werden. Die Interviewten hätten in dem Fall davon absehen können, von derartigen eigenen Reaktionen zu erzählen. Allerdings berichtet eine interviewte Person dennoch davon, im Vorfeld zum Thema Verschwörungstheorien recherchiert und sich Notizen gemacht zu haben.

10.8.2 Reflexion der Bewerbung der Interviews

Im Zuge der Interviews wurde deutlich, dass bei der Suche nach Interviewpartner*innen nicht deutlich genug kommuniziert worden war, dass es sich um keine Expert*inneninterviews handelte. So konnte beispielsweise ein Interviewpartner nicht nachvollziehen, warum das Interview anonymisiert werden sollte. Der Text in der Aussendung enthielt zwar den Satz „Der Fokus liegt auf Ihren persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen als Erwachsenenbildner*in – im Interview geht es nicht um Wissensabfrage“, auch wurde dies nochmal zu Beginn der einzelnen Interviews betont, doch hätte dies noch deutlicher gemacht werden sollen. Des Weiteren entschuldigte sich sogar eine der interviewten Personen, da sie der Ansicht war, eine Frage nicht ausführlich genug beantworten zu können, da sie im Vorfeld nicht so viel recherchiert habe.

In Hinblick auf die Zielgruppe der möglichen Interviewpartner*innen gilt zu erwähnen, dass diese alle Erwachsenenbildner*innen im Kontext der Politischen Bildung umfassen sollte. Es

zeigte sich jedoch, dass sich ausschließlich Personen meldeten, die das Thema Verschwörungstheorien in ihren Bildungsveranstaltungen behandeln.

10.8.3 Reflexion des Fragebogens

Durch die Pre-Tests konnte noch wichtiges Feedback zum Fragebogen eingeholt werden, welches bei der Fragebogenversion der Hauptinterviews eingearbeitet wurde, um auf weitere mögliche Gesprächsentwicklungen adäquat eingehen zu können. Beispielsweise wurde bei den Hauptinterviews (anders als bei den ersten Versionen des Interviewleitfadens) zwischen der geplanten Thematisierung des Phänomens Verschwörungstheorien und der nicht-erwarteten Konfrontation mit Verschwörungstheorien in den Kursen unterschieden. Des Weiteren konnten durch das Feedback des Betreuers dieser Masterarbeit weitere wichtige Aspekte und Bezüge zu bestehenden Modellen (Hamburger Modell, Berliner Modell) in die finale Version des Fragebogens miteinbezogen werden.

10.8.4 Reflexion der Auswahl der verwendeten Interviews

Wie in Kapitel 9.1 „Methodischer Steckbrief“ dargestellt, wurden insgesamt neun Interviews durchgeführt. Drei davon stellen Pretests dar und wurden somit nicht für die Forschung verwendet. Zwei Interviews wurden in der Forschung nicht berücksichtigt, da sie vergleichsweise wenig nützliche Daten für die Forschung enthielten. Dies ist teils auf die Interviewführung zurückzuführen, da die Interviewerin in manchen Gesprächen zu wenig Nachfragen stellte, aber auch darauf, dass die Gespräche sehr ausschweifend waren oder unterschiedliche Berufserfahrungen *abseits* der Erwachsenenbildung mit jenen *in* der Erwachsenenbildung verschmolzen, was im Nachhinein nicht klar zugeordnet werden konnte. Des Weiteren wurde von der Weiterbearbeitung dieser beiden Interviews abgesehen, da die Summe von sechs Interviews den Rahmen dieser Forschungsarbeit gesprengt hätte, weshalb sich die Autorin für jene vier Interviews entschied, deren Informationen am verständlichsten und deren forschungsrelevante Daten am umfangreichsten waren.

11 Impulse für die Politische Bildung

Basierend auf den Interviewergebnissen lassen sich verschiedene Impulse für die politische Erwachsenenbildung ableiten, welche in diesem Kapitel vorgestellt werden.

Die Teilnehmenden der Bildungsveranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung kommen aus verschiedenen Berufsgruppen und haben unterschiedliche Interessen,

weswegen die Gruppen der Teilnehmenden in dieser Hinsicht als heterogen gesehen werden können. Es zeigt sich jedoch auch, dass Personen aus sozialen Berufen stärker repräsentiert sind, während verschwörungsgläubige Personen in der Minderheit sind. Daraus lässt sich ableiten, dass Bildungsveranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung zwar ein breites Spektrum an Teilnehmenden ansprechen, aber bestimmte Gruppen stärker erreicht werden als andere. So erreicht man vor allem jene Personen, die zum Thema Verschwörungstheorien bereits gebildet sind, während Menschen, die Defizite in diesem Bereich haben, häufig nicht zu diesen Bildungsveranstaltungen kommen. Damit wird eine erste Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung deutlich. Da Erwachsene im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen nicht durch die Institution Schule erfasst werden können, könnte eine Zusammenarbeit mit Betrieben und Arbeitgeber*innen zu einer stärkeren Heterogenität der Teilnehmenden führen. Daher empfiehlt sich eine stärkere Einbindung in betrieblich Weiterbildungsangebote. Eine wichtige Überlegung dabei ist, inwiefern die Arbeitnehmer*innen dazu verpflichtet werden können und sollten. Eine Möglichkeit, verschwörungsgläubige Personen nicht schon durch einen einschlägigen Titel der Veranstaltung abzuschrecken, könnte sein, das Thema Verschwörungstheorien in ein anderes Thema einzubetten, bei dem größerer Konsens bei der Zielgruppe vermutet wird. So könnte die Thematisierung von Verschwörungstheorien beispielsweise in Bildungsveranstaltungen zum Thema Rassismus, Zivilcourage, Demokratie, Medien oder Menschenrechte eingebettet werden, um mit der Sensibilisierung für Verschwörungstheorien möglichst viele Menschen zu erreichen.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Vielzahl an Verschwörungstheorien und die stetig neuen Aspekte und Entwicklungen zu bewältigen. Die Erwachsenenbildner*innen werden herausgefordert, ad hoc mit Äußerungen konkreter Verschwörungstheorien umzugehen. Des Weiteren kann die Beschäftigung mit Verschwörungsgläubigen zu Frustration und Überforderung führen. Im schwerwiegenden Fällen sehen sich Erwachsenenbildner*innen mit Personen konfrontiert, die sich durch einen fortgeschrittenen Radikalisierungsgrad auszeichnen. Die Erfahrungen der Befragten reichen von der Schwierigkeit, mit psychisch belasteten Teilnehmenden umzugehen, bis hin zu negativen Reaktionen und sogar Gewaltandrohungen im Kontext von Veranstaltungen zu politischen Extremismen. Jene Aspekte, die zu einer starken Belastung der Erwachsenenbildner*innen führen, können teilweise nicht verhindert werden bzw. *sollten* nicht von vornherein

verhindert werden, da sie auch zu Bildungserfolgen führen können. Dennoch sollte diese Belastung der Erwachsenenbildner*innen nicht unbeachtet und die Erwachsenenbildner*innen sollten damit nicht alleine gelassen werden. Ein möglicher Impuls für die politische Erwachsenenbildung ist ein stärkeres Supervisions-Angebot, im Rahmen dessen die Lehrenden von psychologisch geschultem Personal unterstützt und begleitet werden. Zudem könnte auch ein Co-Teaching mit mindestens zwei Lehrpersonen in den Bildungsveranstaltungen eine Entlastung für die Lehrenden darstellen, wobei dies idealerweise durch staatliche Förderungen finanziert werden sollte, um die Kosten für die Bildungsveranstaltungen nicht in die Höhe zu treiben. Dadurch würden einige finanziell schlechter gestellte Personen abgeschreckt werden.

Eine weitere Herausforderung, die durch die Interviews deutlich wurde, ist das Gruppensetting in den Bildungsveranstaltungen der befragten Erwachsenenbildner*innen. Durch die Anwesenheit mehrerer Teilnehmender fühlen sich die Erwachsenenbildner*innen in ihren Möglichkeiten, auf verschwörungstheoretische Äußerungen zu reagieren, limitiert. So können derartige Aussagen beispielsweise nicht unkommentiert stehen gelassen werden, um mit dem eigentlich Unterrichtsinhalt fortfahren zu können. So kann fehlender Widerspruch als Zustimmung gewertet werden, was in der Multiplikatorrolle der Erwachsenenbildner*innen besonders problematisch sein kann. Ferner müssen Strategien, die damit beginnen, auf verschwörungsgläubige Personen im Gespräch zuzugehen, um eine Vertrauensbasis zu schaffen, besonders sensibel oder gar nicht eingesetzt werden. Weiters können bestimmte Themen bei der restlichen Gruppe auf Desinteresse stoßen, was für eine inhaltliche Vertiefung hinderlich ist. Je mehr Menschen und unterschiedliche Positionen und Interessen vertreten sind, desto schwieriger ist es, allen gerecht zu werden. Dieser Herausforderung könnte man ebenso mit einem Co-Teaching-System begegnen. Dadurch können Erwachsenenbildner*innen in derartigen Situationen entlastet, auf verschwörungsgläubige Personen – wenn dies als nötig erachtet wird – besser eingegangen und zugleich der Unterricht fortgesetzt werden. Ähnlich wie im schulischen Kontext, wo Co-Teaching teilweise stattfindet, kann sich eine Lehrperson der betroffenen Person widmen, die zweite Lehrperson der restlichen Gruppe.

12 Fazit

Das Fazit der vorliegenden Arbeit ist, dass Verschwörungstheorien und Verschwörungsglaube zentrale Themen unserer Gesellschaft sind. Verschwörungsglaube kommt häufig in Verbindung mit extremistischen Weltanschauungen einher und stellt aus verschiedenen Gründen eine Gefahr für unsere Demokratie dar. Im Zuge der Digitalisierung unserer Gesellschaft entstehen neue Herausforderungen in Hinblick auf die Entstehung und Verbreitung von sowie die Radikalisierung durch Verschwörungstheorien.

Die befragten Erwachsenenbildner*innen berichten alle von Erfahrungen mit Verschwörungstheorien und Verschwörungsgläubigen in ihren Bildungsveranstaltungen. Erwachsenenbildner*innen werden je nach ihren Unterrichtsinhalten in unterschiedlichem Ausmaß mit Verschwörungstheorien konfrontiert. Dabei greifen sie auf Umgangsstrategien zurück, die sich in einigen Aspekten überschneiden, teils jedoch auseinandergehen. Zu den erwähnten Umgangsstrategien gehören die Festlegung von Kommunikationsregeln, die Förderung von kritischem Denken und das Anregen von Selbstreflexion, das auf unterschiedliche Weise angestrebt wird. Es wird jedoch deutlich, dass diese Strategien nicht immer ausreichen, um effektiv mit den Herausforderungen umzugehen.

Die Befragten berichten dabei von verschiedenen Herausforderungen im Umgang mit Verschwörungstheorien, darunter extremistische Ansichten, politische Gegensätze und psychische Probleme bei den Teilnehmenden. Dabei entstehen bei den Erwachsenenbildner*innen teils Gefühle der Überforderung und Unvorbereitetheit, insbesondere in Bezug auf detailliertes Hintergrundwissen zu den diskutierten Themen.

Die Herausforderungen der Erwachsenenbildung umfassen unter anderem begrenzte zeitliche Ressourcen und das Risiko von Konfrontationen mit Extremismus. Diese Herausforderungen können die Wirksamkeit und Effektivität der Erwachsenenbildung beeinträchtigen und erfordern daher differenzierte Ansätze und Strategien. In der vorliegenden Arbeit werden so auch neue Impulse für die politische Erwachsenenbildung gesetzt, um die Erwachsenenbildner*innen zu entlasten, sie zu unterstützen und damit die Bildung der Erwachsenen in Österreich qualitativ aufzuwerten.

Zusammenfassend zeigen die Analyseergebnisse, dass Verschwörungstheorien eine bedeutende Rolle in der Erwachsenenbildung spielen und eine Vielzahl von Herausforderungen für Erwachsenenbildner mit sich bringen. Die Bewältigung dieser

Herausforderungen erfordert daher ein umfassendes Verständnis der Problematik sowie differenzierte und flexible Strategien, um eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema zu ermöglichen.

Die Forschungsfragen, die zu Beginn der Arbeit vorgestellt wurden, konnten im Zuge der Forschung beantwortet werden. Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse nochmals in Kurzform dargestellt.

*Welche subjektiven Vorstellungen haben Erwachsenenbildner*innen vom Phänomen Verschwörungstheorien?*

Im Zuge der Interviewauswertungen zeigt sich, dass Erwachsenenbildner*innen unterschiedliche Vorstellungen von Verschwörungstheorien haben. Einige sehen das Phänomen als relevantes Problem in den Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung, während andere sie eher als konkrete Inhalte betrachten, mit denen man gut arbeiten kann. Die Ergebnisse zeigen, dass Verschwörungstheorien immer wieder in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung geäußert werden.

In Hinblick auf das Vorwissen zu Verschwörungstheorien zeigen die Befragten unterschiedliche Vorstellungen und Verständnisse zu verschiedenen Teilaspekten des Themas. In einigen Bereichen zeigen sich starke Überschneidungen im Vorwissen der einzelnen Befragten, wie zum Beispiel beim Wissen um häufige Feindbilder/Sündenböcke. Dabei wurden jüdische Menschen, reiche Personen und Politiker*innen besonders häufig genannt. Die Varianz in den genannten Feindbildern deutet darauf hin, dass Verschwörungstheorien oft mit vagen und unterschiedlich interpretierbaren Feindbildern arbeiten, um möglichst viele Menschen anzusprechen.

In Hinblick auf die Begrifflichkeit lehnen einige der Befragten den Begriff „Verschwörungstheorie“ ab, da er eine gewisse Wissenschaftlichkeit impliziere, die Verschwörungstheorien abgesprochen wird. Stattdessen wird auf geläufige Synonyme wie „Verschwörungsnarrativ(e)“ oder selbst formulierte Begriffe wie „Verschwörungsphantasmen“ zurückgegriffen. Dies zeigt eine kritische Reflexion über die verwendete Terminologie und die damit verbundenen Konnotationen, wodurch ein aufmerksamer, reflektierter und sensibler Umgang mit Begrifflichkeiten deutlich wird.

*Welche didaktischen Strategien wenden Erwachsenenbildner*innen im Umgang mit Verschwörungstheorien im Kontext ihrer Lehrveranstaltungen an?*

Die befragten Erwachsenenbildner*innen wenden eine Vielzahl von didaktischen Strategien im Umgang mit Verschwörungstheorien an. Dazu gehören das Festlegen von Kommunikationsregeln, das Fördern von kritischem Denken und das Einbeziehen von Selbstreflexion. Einige Erwachsenenbildner*innen versuchen, konfrontative Gespräche zu führen, um die Meinungen der verschwörungsgläubigen Teilnehmenden zu hinterfragen und Positionen zu artikulieren. Andere setzen auf eine empathische Herangehensweise und Beziehungsarbeit, wobei sie sich dabei in ihrer Position limitiert fühlen. Die gewählten Strategien sind abhängig von den Zielen, die die Erwachsenenbildner*innen damit erreichen wollen. Diese reichen vom Anregen von Reflexionsprozessen und einer ausführlichen Beschäftigung mit dem Thema bis hin zu einer möglichst schnellen Rückkehr zum eigentlichen Unterrichtsplan. In die Wahl der Strategie fließt auch die Überlegung mit ein, wie man als Erwachsenenbildner*in für den Großteil der Gruppe angemessen und hilfreich reagiert und agiert.

*Welche Impulse können von den Alltagsdidaktiken und subjektiven Vorstellungen der Erwachsenenbildner*innen für die Didaktik Politische Bildung abgeleitet werden?*

Aus den Forschungsergebnissen konnten wichtige Impulse und Erkenntnisse für die Didaktik Politische Bildung abgeleitet werden. Dazu gehört die Erkenntnis, dass Verschwörungstheorien ein relevantes Thema in der Erwachsenenbildung sind und differenzierte didaktische Ansätze erfordern. Die Vielfalt der Strategien, die von den Erwachsenenbildner*innen angewendet werden, zeigt, dass es keinen einheitlichen Ansatz gibt, sondern dass verschiedene Methoden je nach Kontext, Zielsetzung und Zielgruppe eingesetzt werden können.

13 Literaturverzeichnis

- Amadeu Antonio Stiftung (2014): „Wir sind wieder da“. Die „Reichsbürger“: Überzeugungen, Gefahren und Handlungsstrategien. Abgerufen unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/reichsbuerger_web.pdf [letzter Zugriff: 24.07.2021].
- Amadeu Antonio Stiftung (o.J.): Verschwörungsideologie, -Mythos oder -Erzählung? Abgerufen unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/verschoerungstheorie-verschoerungsmythos-verschoerungsideologie/ [letzter Zugriff: 02.07.2021].
- Aschauer, Wolfgang/Heinz, Janine (2018): Autoritäre Einstellungen in Salzburg. Eine Mixed-Methods Studie zu aktuellen Bedrohungswahrnehmungen und Reaktionsweisen verschiedener sozialer Gruppen. In: JBZ-Arbeitspapiere 43.
- Appel, Markus/Mehretab, Sarah (2020): Verschwörungstheorien. In: Appel, Markus (Hg.): Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait & Co. Berlin, Springer, 117-126.
- Attia, Iman/Keskinkılıç, Ozan Z. (2017): Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung – Formen – Ebenen. Abgerufen unter: https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/PDFS_WsD2/Rassismus_und_Rassismuserfahrung.pdf [letzter Zugriff: 12.08.2021].
- Barkun, Michael (2013): A Culture of Conspiracy. Apocalyptic Visions in Contemporary America. 2. Auflage. Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press.
- Bär, Jochen A. (2016): GfdS wählt „postfaktisch“ zum Wort des Jahres 2016. 9. Dezember 2016. Abgerufen unter: <https://gfds.de/wort-des-jahres-2016> [letzter Zugriff: 18.07.2021].
- Bartoschek, Sebastian (2020): Bekanntheit von und Zustimmung zu Verschwörungstheorien – eine empirische Grundlagenforschung. 5. Auflage. Hannover, jmb-Verlag.
- Bayerischer Landtag (Hg.): Verschwörungstheorien. Eine Publikation zur Aufklärung und Aufarbeitung, 2021. Abgerufen unter: https://www.bayern.landtag.de/fileadmin/publikationen/Forum_Antworten_Verschoerungstheorien_210406_barrierefrei.pdf [letzter Zugriff: 31.07.2023].
- Bessi, Alessandro/Coletto, Mauro/Davidescu, George Alexandru/Scala, Antonio/Caldarelli, Guido/Quattrociochi, Walter (2015): Science vs Conspiracy: Collective Narratives in the Age of Misinformation. In: PLoS ONE 10/2, S. 1-17. Abgerufen unter: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0118093&type=printable> [letzter Zugriff: 06.02.2023].
- Bischof, Karin (2013): Rassismus und Fremdenfeindlichkeit im Wandel – Konzepte und aktuelle Tendenzen. In: WISO. Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift des ISW 36/2, S. 43-58. Abgerufen unter: <https://www.isw-linz.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=357&token=d0a16e813dabfb35ddb78f627e0eb58ea181ae94> [letzter Zugriff: 12.08.2021].
- Bundeskanzleramt (o.J.): Der Jugendbegriff – Altersdefinition. Abgerufen unter: <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendpolitik/fakten-begriffe/der-jugendbegriff-altersdefinition.html> [28.09.2021].
- Bundesministerium Inneres (2020): Corona-Virus. Innenministerium warnt vor Falschmeldungen auf Sozialen Medien zu Corona-Virus. 12. März 2020. Abgerufen unter: <https://www.bmi.gv.at/news.aspx?id=705971746E7071715752493D> [letzter Zugriff: 05.08.2021].
- Butter, Michael (2020): Nennt sie beim Namen! In: Zeit Online, 28. Dezember 2020. Abgerufen unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/2020-12/verschoerungstheorien-corona-krise-wort-des-jahres-2020/komplettansicht> [letzter Zugriff: 26.05.2024].
- Butter, Michael (2021): Nichts ist, wie es scheint. Über Verschwörungstheorien. 5. Auflage. Berlin, Suhrkamp.

- Cubitt, Geoffrey T. (1989): Conspiracy Myths and Conspiracy Theories. In: Journal of the Anthropological Society of Oxford, Vol. 20, Issue 1, 12-26.
- Dechêne, Alice/Stahl, Christoph/Hansen, Jochim/Wänke, Michaela (2010): The Truth About the Truth: A Meta-Analytic Review of the Truth Effect. In: Personality and Social Psychology Review 14/2, 238-257.
- Del Vicario, Michela/Bessi, Alessandro/Zollo, Fabiana/Petroni, Fabio/Scala, Antonio/Caldarelli, Guido/Stanley, Eugene H./Quattrociocchi, Walter (2016): The spreading of misinformation online. In: Proceedings of the National Academy of Sciences 113/3, 554-559.
- Douglas, Karen M./Sutton, Robbie M./Cichocka, Aleksandra (2017): The Psychology of Conspiracy Theories. In: Current Directions in Psychological Science 26/6, 538-542.
- Duden (o.J.): Glaube, seltener Glauben, der. Abgerufen unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Glaube> [letzter Zugriff: 02.08.2021].
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.a): Glaube, der. Abgerufen unter: <https://www.dwds.de/wb/Glaube> [letzter Zugriff: 02.08.2021].
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.b): glauben. Abgerufen unter: <https://www.dwds.de/wb/glauben> [letzter Zugriff: 02.08.2021].
- Firsova, Elisaveta (2021): Bedarfserhebung zum Umgang mit Verschwörungstheorien. Leitfaden für Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Abgerufen unter: https://www.idd.uni-hannover.de/fileadmin/idd/Projekte/TEACH/TEACH_Manual_German.pdf [letzter Zugriff: 28.04.2024].
- Engelmann, Ines (2016): Gatekeeping. Baden-Baden, Nomos.
- Götz-Votteler, Katrin/Hespers, Simone (2019): Alternative Wirklichkeiten? Wie Fake News und Verschwörungstheorien funktionieren und warum sie Aktualität haben. Bielefeld, Transcript.
- Greber, Hannah (2019): Wahr oder falsch? In: Falter.at, 13. November 2019. Abgerufen unter: <https://www.falter.at/heureka/20191113/wahr-oder-falsch/bf0be73197> [letzter Zugriff: 29.11.2021].
- Gruber, Elke (2013): Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung. In: Grundsatzpapier der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich, 13-16. Abgerufen unter: <https://oe-cert.at/media/Grundsatzpapier-AkkGruppe.pdf> [letzter Zugriff: 28.09.2021].
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horton, Helena (2016): Microsoft deletes 'teen girl' AI after it became a Hitler-loving sex robot within 24 hours. In: The Telegraph, 24. März 2016. Abgerufen unter: <https://www.telegraph.co.uk/technology/2016/03/24/microsofts-teen-girl-ai-turns-into-a-hitler-loving-sex-robot-wit/> [letzter Zugriff: 09.08.2021].
- Hu, Yu/Chen, Li/Cheng, Jun (2018): A CAPTCHA recognition technology based on deep learning. In: The 13th IEEE Conference on Industrial Electronics and Applications (ICIEA 2018), 617-620.
- Hummel, Philipp (2018): 8 Fakten zu Verschwörungstheorien. In: Könniker, Carsten (Hg.): Fake oder Fakt? Wissenschaft, Wahrheit und Vertrauen. Heidelberg, Springer, 187-195.
- Kaiser, Robert (2020): Offene Interviews – Von Semistrukturiert bis Narrativ. In: Wagemann, Claudius/Goerres, Achim/Siewert, Markus B. (Hg.): Handbuch Methoden der Politikwissenschaft. Wiesbaden, Springer, 285-304.
- Klee, Andreas (2010): Vorstellungen von Politiklehrerinnen und -lehrern über Politische Urteilsbildung. Eine Untersuchung zur unterrichtspraktischen Bedeutung eines politikdidaktischen Kernkonzepts. Welche didaktische Relevanz besitzen Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern?. In: Politik unterrichten 1/2010, 31-34. Abgerufen unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/21234465/andreas-klee-vorstellungen-von-politiklehrerinnen-und> [letzter Zugriff: 10.08.2023].

- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.
- Lackes, Richard/Siepermann, Markus (2018): Web 2.0. In: Gabler Wirtschaftslexikon, 19. Februar 2018. Abgerufen unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/web-20-51842/version-274993> [letzter Zugriff: 20.07.2021].
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim/Basel, Beltz.
- Lichtblau, Quentin (2020): Whatsapp spielt bei der Verbreitung eine sehr zentrale Rolle. In: Süddeutsche Zeitung, 27. März 2020. Abgerufen unter: <https://www.sueddeutsche.de/medien/coronavirus-fake-news-whatsapp-1.4858827> [letzter Zugriff: 05.08.2021].
- Lischka, Juliane A./Werning, Markus (2017): Wie Facebook den Regionaljournalismus verändert: Publikums- und Algorithmusorientierung bei der Facebook-Themenselektion von Regionalzeitungen. In: kommunikation @ gesellschaft 18/Beitrag 6. Abgerufen unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51469/ssoar-ketg-2017-Lischka_Werning-Wie_Facebook.pdf?sequence=3&isAllowed=y&lnkname=ssoar-ketg-2017-Lischka_Werning-Wie_Facebook.pdf [letzter Zugriff: 06.02.2023].
- Mehrens, Anastasia (2018): Wenn Maschinen Meinungen machen – Social Bots und Manipulationen. In: Steinbrecher, Michael/Rager, Günther (Hg.): Wenn Maschinen Meinung machen. Journalismuskrise, Social Bots und der Angriff auf die Demokratie. Frankfurt/Main, Westend, 20-34.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Qualitative Interviews. In: Naderer, Gabriele/Balzer, Eva (Hg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden, Gabler, 257-288.
- Neis, Martina/Mara, Martina (2020): Social Bots – Meinungsroboter im Netz. In: Appel, Markus (Hg.): Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait & Co. Berlin, Springer, 189-203.
- OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung (2023): Erwachsenenbildung. Abgerufen unter: <https://www.bildungssystem.at/erwachsenenbildung> [letzter Zugriff: 31.07.2023].
- Österreichische Akademie der Wissenschaften (2023): Russland als Opfer und Ukraine als Aggressor?, 23. Juni 2023. Abgerufen unter: <https://www.oeaw.ac.at/news/russland-als-opfer-und-ukraine-als-aggressor> [letzter Zugriff: 10.08.2023].
- Paulus, Stefan (2015): Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen bei einer intersektionalen Dispositivanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1/1. Abgerufen unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2103/3769> [letzter Zugriff: 16.08.2021].
- Popper, Karl (1994): The Open Society and Its Enemies. Princeton, Princeton University Press.
- Prooijen, Jan-Willem van/Jostmann, Nils B. (2013): Belief in conspiracy theories: The influence of uncertainty and perceived morality. In: European Journal of Social Psychology 43/1, 109-115.
- Raab, Marius/Carbon, Claus-Christian/Muth, Claudia (2017): Am Anfang war die Verschwörungstheorie. Deutschland, Springer. [eBook]
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2021a): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001223> [letzter Zugriff: 28.09.2021].
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2021b): Bundes-Jugendförderungsgesetz. Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001058> [letzter Zugriff: 28.09.2021].
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2021c): Bundes-Jugendvertretungsgesetz. Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001059> [letzter Zugriff: 28.09.2021].

- Rechtsinformationssystem des Bundes (2021d): Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln. Abgerufen unter: <https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009356> [letzter Zugriff: 28.09.2021].
- Roose, Jochen (2020): Sie sind überall. Eine repräsentative Umfrage zu Verschwörungstheorien. Abgerufen unter: <https://www.kas.de/documents/252038/7995358/Eine+repr%C3%A4sentative+Umfrage+zu+Verschw%C3%B6rungstheorien.pdf/0f422364-9ff1-b058-9b02-617e15f8bbd8?version=1.0&t=1599144843148> [letzter Zugriff: 11.01.2021].
- Rosengren, Karl Erik (1974): International News: Methods, Data and Theory. In: Journal of Peace Research 11/2, 145-156.
- Ross, Björn/Pilz, Laura/Cabrera, Benjamin/Brachten, Florian/Neubauer, German/Stieglitz, Stefan (2019): Are social bots a real threat? An agent-based model of the spiral of silence to analyse the impact of manipulative actors in social networks. In: European Journal of Information Systems 28/4, 394-412.
- Sarker, Iqbal H. (2021): Deep Learning: A Comprehensive Overview on Techniques, Taxonomy, Applications and Research Directions. In: SN Computer Science 2/420, 1-20.
- Schaarschmidt, Theodor (2018): Gefühlte Wahrheit. In: Könneker, Carsten (Hg.): Fake oder Fakt? Wissenschaft, Wahrheit und Vertrauen. Heidelberg, Springer, 129-142.
- Schäfer, Erich (2017): Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Berlin, Springer.
- Schönberger, Marlene (2017): Freimauertum, Zionismus und konspirative Eliten: die Wirkung von Verschwörungstheorien auf demokratische Einstellungen. In: Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft (Hg.): Münchener Beiträge zur Politikwissenschaft. Abgerufen unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/32307/1/151_Open%20Access_Marlene%20Sch%C3%B6nberger.pdf [letzter Zugriff: 05.08.2021].
- Schumann, Hans Gerd (2000): Ideologie. In: Holtmann, Everhard (Hg.): Politik-Lexikon. 3. Auflage. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 253-256.
- Verdoliva, Luisa (2020): Media Forensics and DeepFakes: An Overview. In: IEEE Journal of selected topics in signal processing 14/5, 910-932.
- Weichbold, Martin (2014): Pretest. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer, 299-304.
- Wippermann, Wolfgang (2007): Agenten des Bösen. Verschwörungstheorien von Luther bis heute. Berlin-Brandenburg, be.bra.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1/1. Abgerufen unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [letzter Zugriff: 16.08.2021].
- Wolf, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- Zuber, Johannes (2015): Gegenwärtiger Rassismus in Deutschland. Zwischen Biologie und kultureller Identität. Göttingen, Universitätsverlag Göttingen. Abgerufen unter: https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-193-1/zuber_diss.pdf?sequence=1 [letzter Zugriff: 12.08.2021].
- Zuiderveen Borgesius, Frederik J./Trilling, Damian/Möller, Judith/de Vreese, Claes H./Helberger, Natali (2016): Should we worry about filter bubbles? In: Internet Policy Review. Journal on internet regulation 5/1. Abgerufen unter: <https://policyreview.info/pdf/policyreview-2016-1-401.pdf> [letzter Zugriff: 20.07.2021].

13.1 Primärquellen

Flat Earth Society (2020): Flat Earth – Frequently Asked Questions. In: The Flat Earth Wiki, 25. Juni 2020.
Abgerufen unter: https://wiki.tfes.org/Flat_Earth_-_Frequently_Asked_Questions [letzter Zugriff: 22.07.2021].

ZDF MAGAZIN ROYALE (2015): Varoufakis and the fake finger #varoufake | NEO MAGAZIN ROYALE mit Jan Böhmermann – ZDFneo. YouTube-Video. 18.03.2015. Abgerufen unter: https://www.youtube.com/watch?v=Vx-1LQu6mAE&ab_channel=ZDFMAGAZINROYALE [letzter Zugriff: 06.02.2023].

14 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Den Befragten bekannte häufige Feindbilder bei Verschwörungstheorien. Erstellt von Kerstin Scheibenpflug.

Abbildung 1: Überblick Überschneidungen beim allgemeinen Vorwissen. Erstellt von Kerstin Scheibenpflug.

15 Anhang

15.1 Leitfaden für die Interviews

Fragen-/Aussageart	Konkrete Realisierung
Begrüßung	Guten Tag, ich freue mich, dass Sie sich Zeit genommen haben und mich bei meiner Forschung unterstützen möchten!
Vorstellung	Mein Name ist Kerstin Scheibenpflug, ich studiere derzeit Deutsch und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung als Lehramtsstudium an der Universität Wien.
Erläuterung des Forschungsvorhabens	Zuerst möchte ich Ihnen nochmal kurz zusammenfassen, worum es bei meinem Forschungsprojekt geht: Ich schreibe derzeit an meiner Masterarbeit zum Thema „Alltagsdidaktiken österreichischer Erwachsenenbildner*innen im Kontext des Phänomens Verschwörungen“ und führe dazu Interviews mit Erwachsenenbildner*innen durch. Es gibt in diesem Interview keine richtigen oder falschen Antworten – was zählt, sind <i>Ihre</i> Einschätzungen, <i>Ihre</i> subjektive Perspektive und <i>Ihre</i> Erfahrungen.
Einverständnisabfrage	Da ich mir leider nicht unser gesamtes Gespräch im Detail merken werde können, würde ich es gerne mit meinem Handy aufzeichnen. Die Audioaufnahmen werden nicht veröffentlicht, ich bin die einzige Person, die diese Aufnahmen hören wird. Mithilfe der Aufzeichnung werde ich ein Transkript unseres Gesprächs anfertigen, also alles, was wir gesagt haben, verschriftlichen. Das verschriftlichte Interview wird allerdings nicht veröffentlicht und Ihr Name wird nirgends in meiner Arbeit aufscheinen – Sie sind also anonym. Ich möchte nochmal betonen, dass das Interview natürlich freiwillig ist. Das heißt, Sie können das Gespräch jederzeit abbrechen und Sie müssen auf keine Frage antworten, auf die Sie nicht eingehen möchten. In der Einverständniserklärung haben Sie der Aufzeichnung unseres Gesprächs zugestimmt. Wenn Sie damit noch immer einverstanden

	sind, starte ich jetzt die Aufnahme. (Antwort abwarten, Aufzeichnung starten)
Eingangsfrage – Verständnis des Phänomens VT	Ich habe es schon angesprochen, es soll heute in unserem Gespräch um Alltagsdidaktiken von Erwachsenenbildner*innen zum Phänomen Verschwörungen gehen. Das Konzept von Verschwörungen ist ja ziemlich offen, kann ganz unterschiedlich verstanden werden und ist gerade ja hochaktuell. Daher ist meine erste Frage an Sie: Was fällt Ihnen denn alles zum Phänomen Verschwörungen ein, was verstehen Sie denn darunter? [Es sollte ein Begriff wie VT/VM/VN/... kommen! > den dann in Zukunft aufgreifen; bei anderen Begriffen als VT > fragen, warum gerade -mythos, -narrative etc.] Wie würden Sie das Phänomen Verschwörungstheorien/-mythen/... jemandem erklären, der gar keine Ahnung davon hat? Und fallen Ihnen auch Beispiele für VT ein? Welchen Gruppen bzw. Einzelpersonen, würden Sie sagen, wird zum Beispiel vorgeworfen, Teil einer Verschwörung zu sein?
Offene Leitfragen	<u>Subjektive Erfahrungen</u> Hatten Sie selbst schon mal Berührungspunkte mit Verschwörungstheorien in Ihrem eigenen Unterricht? Wenn ja, in welcher Situation – erzählen Sie mal. Hat sich schon mal eine*r Ihrer Lernenden verschwörungstheoretisch in Ihren Kursen geäußert? Wenn ja, in welcher Situation – erzählen Sie mal. Und wie haben die Lernenden – also der*die, der*die diese Äußerung getätigt hat, aber auch die anderen Lernenden, die anwesend waren – reagiert? Wie ist es Ihnen denn in dieser Situation gegangen? Waren Sie auf die Situation vorbereitet? Wenn ja, wie haben Sie sich auf solche Situationen vorbereitet?

Umgang

Wie gehen Sie damit um, wenn der Unterricht nicht Ihrer Planung entspricht bzw. davon abweicht? Haben Sie da eine Strategie bei der Vorbereitung oder in der Situation selbst?

a) Ungeplante Konfrontation mit verschwörungstheoretischen

Aussagen

Was war Ihr Ziel bzw. Ihre Absicht mit Ihrer Reaktion?/Was wollten Sie mit Ihrer Reaktion erreichen?

Und reagieren Sie in solchen Situationen meistens so, dass Sie XXX machen? Erzählen Sie mal von Ihrer Strategie, falls Sie da eine haben.

Wie geht's dann meistens aus?

Wie zufrieden sind sie mit dem Ausgang solcher Situationen?

Was denken Sie, hätte Ihnen helfen können, besser mit solchen Situationen umzugehen?

Welchen Umgang mit verschwörungstheoretischen Aussagen als Erwachsenenbildner*in erachten Sie als sinnvoll? Welche weniger? (Und warum?)

b) VT als geplantes Unterrichtsthema

Behandeln Sie Verschwörungstheorien auch als Unterrichtsthema?

(wenn ja)

Welche Unterrichtsziele verfolgen Sie dabei?

Welche Methoden bzw. Strategien wenden Sie beim Unterrichtsthema Verschwörungstheorien an? Und warum?

	Verwenden Sie bei diesem Unterrichtsthema bestimmte Medien? Welche sind das? Und warum? <u>Einschätzungen</u> Wenn Sie sich solche und ähnliche Situationen nochmal durch den Kopf gehen lassen: Erachten Sie Verschwörungsglaube als relevantes Problem in Ihren Kursen und warum bzw. warum nicht? Welche Situationen, in denen sich Ihre erwachsene Lernende verschwörungstheoretisch äußerten, stellten eine besondere Herausforderung für Sie dar? Und warum?
Neutrale Reaktionen bei Rückfragen der Befragten	Fangen Sie an, wo Sie wollen. Das liegt bei Ihnen. Reden sie einfach drauf los. Alles, was ihnen einfällt, interessiert mich.
Positive, verstärkende Bewertung bei Rückfragen der Befragten	Da versteh ich Sie gut. Das kann ich gut nachvollziehen. Das ist interessant/spannend.
Präzisierungen	Jetzt bin ich mir nicht ganz sicher, können Sie das nochmal mit anderen Worten sagen? Meinen Sie...? Habe ich das richtig verstanden, dass...?
Antwort nach komplexeren oder längeren Redebeiträgen	[Antwort von EB zusammenfassend wiedergeben:] Sie haben bereits ganz viele wichtige Aspekte genannt: ...
Aussagen, die ein Gespräch wiederbeleben können	Können/Wollen Sie noch etwas dazu sagen? Fällt Ihnen noch was dazu ein? Was halten Sie davon? Nehmen Sie sich so viel Zeit, wie Sie wollen, denken Sie sich gerne nochmal rein.
Zurückliegendes erneut aufgreifen	Weil Sie vorhin ... gesagt haben (wie würden Sie das mit dem, was Sie gerade gesagt haben, verknüpfen)...

	Vorhin haben Sie ja ... gesagt... (ich finde, der Gedanke passt auch gut zu dem, was Sie gerade gesagt haben...) Um nochmal einen Schritt zurückzugehen...
Zusatzfragen nach Abschluss des Interviews	Ist noch ein Punkt bei Ihnen offengeblieben oder gibt es noch eine Erfahrung, über die Sie gern sprechen würden?/Gibt es noch etwas, was Ihnen am Herzen liegt, das sie in diesem Rahmen ansprechen/erzählen wollen...
Verabschiedung	Gut, dann bedanke ich mich ganz, ganz herzlich für das spannende Gespräch. Ich hab auf jeden Fall viele interessante Impulse mitnehmen können. Vielen lieben Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben und ich hoffe, das Gespräch war auch für Sie angenehm.

Anmerkungen:

- Die ausgegrauten Fragen wurden nur gestellt, sofern diese noch nicht in der Antwort der interviewten Person angesprochen wurden.
- Der sprachliche Stil des Leitfadens wirkt leicht umgangssprachlich (z.B. durch „hab“ anstelle von „habe“, „drauf“ anstelle von „darauf“). Dieser Schreibstil wurde von der Interviewerin bewusst gewählt, um den sprachlichen Stil in der Situation des Interviews nicht ad hoc ändern zu müssen. Wären streng standardsprachliche Formulierungen für den schriftlichen Leitfaden gewählt worden, so wäre nach Einschätzung der Interviewerin die Wahrscheinlichkeit höher gewesen, diese auch in der mündlichen Interviewsituation genau so zu übernehmen. Im mündlichen Sprachgebrauch kann ein streng standardsprachlicher Stil jedoch unnatürlich wirken.

15.2 Transkriptionsleitfaden

Die Änderungen und Bereinigungen der Transkriptionstexte werden im Folgenden überblicksmäßig dargestellt. Um die Transkriptionsentscheidungen anschaulich zu gestalten, werden jeweils Beispiele gegeben.

- Dialektale Begriffe und Formulierungen werden durch standardsprachliche ersetzt (Beispiel 1). Umgangssprachliche Formulierungen werden weitgehend übernommen, da es sich ursprünglich um mündliche Texte handelt und eine vollständige Übertragung in die Standardsprache den Inhalt beeinflussen würde. Es wird versucht, den mündlichen Charakter des Textes zu bewahren, den Text jedoch auch in geschriebener

Form verständlich zu gestalten. Umgangssprachliche Formulierungen, die allerdings gut verständlich sind und teils auch in der Schriftsprache vorkommen, werden nicht geändert (Beispiel 2).

- Beispiel 1: „kömma“ > „können wir“
 - Beispiel 2: „geht’s“ (unverändert)
- Die ungenaue bzw. mündliche Aussprache von Wörtern wird in die Standardsprache/Schriftsprache übertragen.
 - Beispiel: „redn“ > „reden“
- Bei Betonungen von einzelnen Wörtern wurden diese durch Unterstreichung markiert.
- Stotterer und Wiederholungen von Wörtern und Satzteilen werden gestrichen, sofern diese nicht als Betonung dienen.
- Grammatikalische Fehler werden ausgebessert, ohne den Sinn des Gesagten zu verändern.
 - Beispiel: „die Gruppe lest“ > „die Gruppe liest“
- Hintergrundgeräusche und kurze Pausen sind in den Texten der ersten Transkriptionsphase enthalten, werden in der zweiten jedoch zur besseren Verständlichkeit des Gesagten entfernt, sofern daraus keine Informationen (Gefühle zu/Sicherheit bei dem Gesagten) abgeleitet werden können. Längere Pausen werden durch (...) transkribiert.
- Starke Ausdrucksfehler werden ausgebessert. Durch die Kennzeichnung mit eckigen Klammern wird deutlich, dass hier von der Autorin Änderungen am Originaltext vorgenommen wurden. Oberste Priorität ist hierbei, so wenig wie möglich zu verändern, dies jedoch zu tun, sofern die Verständlichkeit und Klarheit des Gesagten beeinträchtigt waren.
 - Beispiel: „wir wissen, dass die Leute unterschiedlich darauf ansprechen“ > „wir wissen, dass die Leute unterschiedlich [davon angesprochen werden]“ bzw. „wir wissen, dass die Leute unterschiedlich darauf [anspringen]“
- Füllwörter (u.a. „ah“, „äh“, „ahm“, „ähm“) wurden entfernt. Weisen diese aufgrund ihrer Häufung oder in Verbindung mit Pausen oder paraverbalen Merkmalen auf beispielsweise Unsicherheit der befragten Person bei Beantwortung der Fragen hin, werden die Füllwörter im Sinne der Kontextualisierung beibehalten.

Ein erster Entwurf dieses Bereinigungsleitfadens wurde während der Ersttranskription erstellt, sodass die Regeln der Bereinigung bereits im Vorfeld feststanden. Allerdings wurde dieser im Laufe der zweiten Phase des Transkriptionsprozesses erweitert, verändert, überarbeitet und Teile davon wieder verworfen. Dadurch soll die Flexibilität und Offenheit im Forschungsprozess gewährleistet werden.

Im Folgenden werden weitere Transkriptionsentscheidungen dargestellt, die nicht auf Veränderungen, sondern auf die Realisierung der Verschriftlichung (u.a. die Zeichensetzung) abzielen:

- Kommunikative Geräusche (zum Beispiel Lachen), die Informationen zum Gesagten ergänzen, werden in Klammern gesetzt und nicht entfernt. Jene Geräusche ohne wesentlichen Informationsgehalt werden in Doppelklammern gesetzt.
- Bejahende Äußerungen (zum Beispiel „mhm“) werden nicht als Geräusche in Klammern gesetzt, sondern als Worte ausgeschrieben (Beispiel 1). Wenn es anhand des schriftlichen Textes deutlich ist, wie solche Äußerungen gemeint waren (beispielsweise zustimmend/bejahend, überlegend, intervenierend), wird dies als Anmerkung in eckigen Klammern ergänzt (Beispiel 2).
 - Beispiel 1: „mhm“, „hm“, „mmh“
 - Beispiel 2: „mhm [bejahend]“
- Direkte Reden/Zitate, die von den Interviewpartnern geäußert wurden, werden je nach Kontext und Verständlichkeit entweder mit Anführungszeichen gekennzeichnet oder ohne Anführungszeichen hinter einen Doppelpunkt gesetzt. Welche der beiden Arten der Verschriftlichung zur Anwendung kommt, ist beispielsweise davon abhängig, wie deutlich das Ende des Zitats ist, wie lange das Zitat ist und ob dieses offenbar wörtlich wiedergegeben oder sinngemäß wiedergegeben wurde.
- Während der Transkription werden bereits einzelne Markierungen durch Farbe vorgenommen, um Widersprüchlichkeiten, Klarnamen oder bestimmte Ideen/Gedanken/Ansätze zu kennzeichnen, um diese später leichter wiederfinden zu können. Diese farblichen Markierungen werden in der Letztversion der Transkriptionen entfernt.
- Wurden Wörter beim Aussprechen unterbrochen bzw. nicht fertig ausgesprochen, so wird am Ende des unvollständigen Wortes ein „-“ gesetzt.

- Beispiel: „Dege-, Delegitimierung“
- Wurde neu angesetzt, um einen Satz zu vollenden, so werden die beiden Satzanfänge durch einen Beistrich voneinander getrennt.
 - Beispiel: „An den Hebeln der Macht, in Wahrheit an den Hebeln der Macht...“
- Dialektale Begriffe, von denen nicht ausgegangen werden kann, dass sie im gesamten deutschen Sprachraum verstanden werden, werden nicht umgeändert, jedoch wird im Anschluss eine in eckige Klammern gesetzte Anmerkung eingefügt. Diese wird eingeleitet mit „Anm. der Autorin:“ und enthält ein standardsprachliches Pendant zu dem dialektalen Begriff.
 - Beispiel: „es wird dann zu, zu haglich [Anm. der Autorin: heikel] für mein Verständnis“
- Dialektale Begriffe und Formulierungen, die in einem sonst überwiegend standarddeutschen Gespräch bewusst als rhetorisches Stilmittel verwendet werden, oder Begriffe und Formulierungen, deren dialektaler Aspekt eine Bedeutungsebene hinzufügen, werden nicht in eine standarddeutsche Formulierung umformuliert. Stattdessen wird die dialektale Textstelle unter Anführungszeichen gesetzt und mit einer Anmerkung in eckigen Klammern in das Standarddeutsche übersetzt. Das Beispiel unten zeigt, dass im dialektalen Ausdruck deutlicher wird, dass die „guade G’schicht“ einen mitreißenden, emotionalen, Interesse weckenden Faktor für die Verschwörungsgläubigen beinhaltet. Anmerkung: Dieser besondere und schwer abzuschätzende Aspekt in der Transkription kam nur an einer Stelle in einem Interview zum Tragen.
 - Beispiel: „dass Verschwörungstheorien halt a „guade G'schicht“ [Anm. der Autorin: gute Geschichte] beinhalten“
- Geschlechtersensible Formulierungen werden aus dem Kontext erschlossen. So wird in der Transkription nicht der grammatikalisch feminine Plural angewendet (im Sinne eines generischen Femininums), sondern das Binnen-I verwendet, sofern aus dem Kontext erschießbar ist, dass nicht eine Gruppe an Frauen, sondern eine gemischtgeschlechtliche Gruppe gemeint ist. Erkennbare Glottisschläge bei Formulierungen, die trans Personen miteinschließen, werden durch den Asterisk erkennbar gemacht.

- Beispiel: „Politikerinnen“ > „PolitikerInnen“ (In diesem Kontext ist der Bezug auf eine gemischtgeschlechtliche Gruppe eindeutig.)
- Anmerkung: Die Interviewpartner*innen verwendeten entweder das generische Maskulinum (zum Beispiel „Politiker“), die separate Nennung von männlichen und weiblichen Gruppen (zum Beispiel „Politikerinnen und Politiker“) oder das generische Femininum bzw. das mündlich nicht erkennbare Binnen-I (zum Beispiel „Politikerinnen“ oder „PolitikerInnen“). Trans Menschen inkludierende Formulierungen wurden nicht (erkennbar) verwendet, weswegen geschlechtersensible Formulierungen durchgängig mit dem Binnen-I und nicht mit einem Asterisk verschriftlicht wurden.