

# Wie sollten Lehrende mit Fake News und Verschwörungstheorien im Unterricht umgehen?

*In: Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote (hrsg. von Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek). Stuttgart: Kohlhammer: 188–208.*

von David Lanius

## 1 Einführung

Heute gibt es kaum jemanden mehr, der nicht mit Fake News und Verschwörungstheorien in Berührung gekommen wäre. Mit dem globalen Aufstieg des modernen Populismus und besonders seit Donald Trumps US-Präsidentschaft konnten sie von obskuren Internetforen und dem Rand der Gesellschaft weiter als je zuvor in die öffentliche Debatte vordringen. Mit der zunehmenden Nutzung sozialer Medien und Messenger-Apps wie Telegram oder WhatsApp findet scheinbares Wissen ungehindert Verbreitung und direkten Zugang zu den Smartphones und Köpfen der Menschen.

Mit der Corona-Krise hat sich dieser Trend noch einmal verstärkt: Pandemien verlangen eine der Katastrophe angemessene Sinnggebung. In solchen Momenten der Krise steigt die Bereitschaft, auch Behauptungen zu glauben, für die es keine oder nur unzureichende Belege gibt. Zugleich steigt die Anzahl derjenigen, die sich berufen fühlen, entsprechende Behauptungen in die Welt zu setzen. Das sind einerseits strategische Akteure, die ein politisches oder kommerzielles Interesse an der Verbreitung von Fake News und Verschwörungstheorien haben. Andererseits gibt es aber auch Verschwörungserzähler\*innen, die aufrichtig von ihren eigenen Geschichten überzeugt sind.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Verschwörungstheorien und Fake News auch Einzug ins Klassenzimmer halten. Dabei stehen Lehrer\*innen vor vielen offenen Fragen. Wie sind diese Behauptungen im Einzelnen zu bewerten? Was zeichnet Fake News und Verschwörungstheorien aus und was genau macht sie problematisch? Wie, selbst wenn sie klarerweise falsch und unbegründet sind, sollte damit im Klassenzimmer umgegangen werden? Sollte man sie offen diskutieren? Oder sollte man die Diskussion darüber unterbinden? Hier werden grundlegende und komplexe Fragen der freien Meinungsbildung und -äußerung berührt, zu denen Grundgesetz, Beamten- und Schulrecht nur begrenzt Auskunft geben.

Im Folgenden soll zunächst ein Schritt zurück getan werden. Wir wollen uns zuerst ein klares Bild davon machen, was Fake News und Verschwörungstheorien eigentlich sind (Abschnitt 2.1), warum manche Menschen sie für wahr halten (Abschnitt 2.2) und was daran problematisch ist (Abschnitt 2.3). Erst vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, sich konkret mit der Frage zu beschäftigen, wie aus demokratie- und bildungstheoretischer Sicht mit Fake News und Verschwörungstheorien im Unterricht umgegangen werden sollte (Abschnitt 3).

## **2 Eine kleine Erkenntnistheorie der Fake News und Verschwörungstheorien**

Im Folgenden möchte ich einige grundlegende begriffliche, erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragen zu Fake News und Verschwörungstheorien klären. Dabei werde ich mich an drei Leitfragen orientieren, die für den didaktischen Kontext relevant sind: Wie sehen geeignete Definitionen von „Fake News“ und „Verschwörungstheorien“ aus? Warum finden Fake News und Verschwörungstheorien Verbreitung? Und was ist daran problematisch?

### **2.1 Was sind Fake News und Verschwörungstheorien eigentlich?**

Was genau Fake News sind, wird in Philosophie, Kognitions-, Kommunikations- und Medienwissenschaften zum Teil unterschiedlich gesehen (Dentith 2017; Gelfert 2018; Mukerji 2018; Tandoc et al. 2018; Zimmermann und Kohring 2018). Allerdings sind die Unterschiede deutlich geringer, als es auf den ersten Blick scheint (Jaster und Lanius 2021). Denn im Kern stimmen die meisten Definitionen darin überein, dass Fake News Meldungen sind, die in zwei spezifischen Hinsichten problematisch sind. Erstens vermitteln sie ein falsches Bild der Wirklichkeit: Fake News sind entweder in ihrer wörtlichen Bedeutung falsch oder sie sind bloß irreführend. Zweitens mangelt es ihren Verfasser\*innen an Wahrhaftigkeit: Sie verfolgen entweder eine Täuschungsabsicht oder stehen der Wahrheit gleichgültig gegenüber (Jaster und Lanius 2018, 2019).

Die meisten Fake News sind falsch; in ihnen werden Zitate oder Bilder falsch zugeordnet oder Sachverhalte schlichtweg erfunden. Andere Fälle sind subtiler. Nach einem Aufruhr in Dortmund am Silvesterabend berichtete das US-amerikanische Online-Medium Breitbart im Januar 2017, dass „eine Menge von mehr als 1.000 Männern [...] eine historische Kirche in Brand gesteckt hat“ (Hale 2017). Wörtlich ist das korrekt. Dennoch ist der Bericht irreführend. Denn er legt nahe, dass das Feuer mutwillig (von Muslimen) ausgelöst wurde, die Kirche selbst brannte und das Feuer von nennenswerter Größe war. Das ist jedoch alles falsch. In Wirklichkeit setzte das Feuerwerk versehentlich ein Fangnetz in Brand, das an einem Gerüst an der Kirche befestigt war. Nach Angaben der Feuerwehr war das Feuer klein und konnte sofort gelöscht werden. Fake News müssen also nicht wörtlich falsch sein. Manchmal mangelt es ihnen an Wahrheit, weil sie über ihre wörtliche Bedeutung hinaus etwas Falsches kommunizieren.

Doch mangelt es Fake News nicht nur an Wahrheit, sondern auch an Wahrhaftigkeit. Häufig werden sie mit einer Täuschungsabsicht verbreitet. So sind die Irreführungen in dem Breitbart-Bericht nicht zufällig entstanden. Er wurde gezielt formuliert, um falsche Überzeugungen über die Gewaltbereitschaft einer religiösen Minderheit in Deutschland zu verbreiten, ohne dass seine Autor\*innen einer wörtlichen Unwahrheit überführt werden könnten. Dies wird durch die Tatsache bestätigt, dass Breitbart als Reaktion auf Beschwerden über den Bericht ein kleines Detail zurücknahm (in der ersten Veröffentlichung wurde angegeben, dass besagte Kirche die älteste Kirche Deutschlands sei), aber in einem Update nun

darauf hinweist, dass alle anderen Aussagen darin wahr seien. Offensichtlich war die Irreführung kein Grund für Breitbart, den Bericht umzuformulieren.

Wenn man jemand anderen über einen Sachverhalt täuschen will, indem man lügt oder in die Irre führt, handelt man unwahrhaftig. Man kann jedoch auch unwahrhaftig handeln, indem man sich gar nicht erst an der Wahrheit orientiert. Beim Lügen und Irreführen kommuniziert man gezielt die Unwahrheit – und orientiert sich damit in einem negativen Sinn an der Wahrheit. Manche Fake-News-Produzent\*innen tun aber nicht einmal das. Ihnen ist völlig gleichgültig, ob das, was sie sagen, auf Fakten basiert: sie verbreiten *Bullshit* (Fallis und Stokke 2017; Frankfurt 1986).

Ob eine Nachricht mit Täuschungsabsicht oder als *Bullshit* verbreitet wird, ist nicht leicht zu bestimmen, da Fake-News-Produzent\*innen ihre Absichten normalerweise nicht offen legen. Manchmal tun sie es aber doch. So hatte eine inzwischen berühmte Gruppe mazedonischer Teenager vor den US-Wahlen 2016 unzählige Fake News über Donald Trump und Hillary Clinton verbreitet und sich damit ihren Lebensunterhalt verdient (Silverman und Alexander 2016). Aus Interviews wissen wir, dass die Jugendlichen kein Interesse an der Wahrheit oder Falschheit ihrer Berichte hatten. Ihr Ziel war es nicht, ihr Publikum über die Wahrheit zu täuschen, sondern Nachrichten zu erfinden, die so viele Klicks und damit so viel Geld wie möglich generierten. Ein weiteres Beispiel für ein überraschend offenes Bekenntnis zu *Bullshit* stammt vom Sprecher der „Alternative für Deutschland“, der dem ARD-Faktenfinder freimütig sagte, es sei ihm egal, ob ein Bericht „fake“ sei oder nicht, solange er die „politische Message“ der AfD verbreite (Becker 2017). Im letzteren Fall kann man auch von *demonstrativem Bullshit* sprechen (Lanius und Jaster 2021).

Anders als Fake News weisen Verschwörungstheorien weder zwangsläufig einen Mangel an Wahrheit noch an Wahrhaftigkeit auf. Karl Popper (1945/2003, 111f.) folgend können wir Verschwörungstheorien definieren als Theorien, die behaupten, „dass die Erklärung eines sozialen Phänomens in dem Nachweis besteht, dass gewisse Menschen oder Gruppen an dem Eintreten dieses Ereignisses interessiert waren, und dass sie konspiriert haben, um es herbeizuführen“. Zwei Aspekte dieser Definition machen sie gerade für den didaktischen Kontext relevant.

Erstens ist Poppers Definition neutral. Ihrem Wortlaut nach kann es auch wahre und vernünftige Verschwörungstheorien geben. Eine Theorie wie beispielsweise Watergate, die eine tatsächliche Verschwörung zum Gegenstand hat, ist eine Verschwörungstheorie in diesem Sinn. Carl Bernstein und Bob Woodward, die beiden Reporter der *Washington Post*, die den Watergate-Skandal enthüllten, lagen mit ihrer Theorie richtig und sie lieferten Belege dafür – und formulierten Poppers Definition zufolge eine Verschwörungstheorie.

Zweitens handelt es sich bei Verschwörungstheorien nicht unbedingt um Theorien im engeren Sinn. Denn nicht alle Verschwörungstheorien sind kohärente Systeme von Behauptungen, denen generelle Prinzipien zugrunde liegen. Vielmehr handelt es sich bei ihnen häufig um Theorien in der ursprünglichen griechischen Bedeutung von „theōria“, die Spekulationen einschließt. Poppers Definition lässt offen, ob wir Verschwörungstheorien eher

als Theorien in einem alltagssprachlichen Sinn von ungeprüften oder unzureichend begründeten Behauptungen oder als Theorien im Sinn von wissenschaftlich begründeten Aussagen verstehen, die Teile der Realität unter Rückgriff auf zugrundeliegende Gesetzmäßigkeiten erklären und vorhersagen.

Beide Punkte verdeutlichen, dass Poppers Definition nicht das, was heute landläufig als Verschwörungstheorien bezeichnet wird, ausreichend einfängt. Denn darunter werden einerseits so genannte *Prototheorien* verstanden (Clarke 2007). Das zentrale Merkmal an solchen Verschwörungstheorien ist nicht, dass eine Verschwörung behauptet wird, sondern dass für diese Behauptung keine Begründung und bisweilen noch nicht einmal der Versuch einer Begründung gegeben wird. Solche *Verschwörungsprototheorien* scheinen spätestens seit der Präsidentschaft von Donald Trump Aufwind erhalten zu haben (Muirhead und Rosenblum 2020).

Andererseits meint man mit „Verschwörungstheorien“ im Alltag häufig etwas, das in der Literatur inzwischen als Verschwörungsideologien oder Verschwörungsmymen bezeichnet wird. Diese Thesen hat man paradigmatisch vor Augen, wenn von Verschwörungstheorien gesprochen wird: dass die Erde flach sei, dass die Mondlandung der Amerikaner gefälscht worden sei, dass die Mächtigen der Welt außerirdische Reptiloide seien, dass die Illuminaten die Welt beherrschen würden, oder dass QAnon zufolge demokratische Politiker\*innen Kinder entführten, um ihr Blut zu trinken. Verschwörungsmymen liefern – im Gegensatz zu Prototheorien – zwar Gründe für ihre Thesen. Diese Gründe sind jedoch (wie wir in Abschnitt 2.3 sehen werden) strukturell nicht in der Lage die verschwörungsmymischen Thesen zu stützen. Sowohl Verschwörungsprototheorien als auch Verschwörungsmymen können als Verschwörungstheorien (in Poppers Sinn) bezeichnet werden, weil sie ein soziales Phänomen zu erklären versuchen, indem behauptet wird, dass gewisse Menschen oder Gruppen konspiriert haben, um es herbeizuführen.

Fake News sind also nicht dasselbe wie Verschwörungstheorien. Beispielsweise hat der Inhalt von Fake News nicht zwangsläufig etwas mit Verschwörungen zu tun. Im Zusammenhang mit der Corona-Krise war eine der erfolgreichsten Fake News, dass die Einnahme von Bleichmittel gegen das Virus helfen würde. Hier wird keine Verschwörung behauptet. Die (falsche) Behauptung ist schlichtweg, dass Bleichmittel vor Corona schützt.

Fake News und Verschwörungstheorien sind allerdings insofern miteinander ver-schränkt, als dass es einige Fake News gibt, die Verschwörungstheorien zum Inhalt haben. So gab es eine ganze Reihe von Fake News über die so genannte „Pizzagate“-Verschwörung. Sie wurden von den russischen Staatsmedien RT und Sputnik sowie einer Reihe von rechten amerikanischen Medien mit dem Ziel verbreitet, Unsicherheit zu säen und Menschen zu täuschen. Doch die zugrunde liegende Verschwörungstheorie war schon zuvor im Umlauf und wurde wohl auch von einigen ihrer Anhänger\*innen aufrichtig geglaubt.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich außerdem, dass die weite Verbreitung von Fake News und die große Popularität von Verschwörungstheorien durch dieselben Dynamiken begünstigt werden – und sich dabei gegenseitig befeuern. Beide Phänomene erhalten durch psy-

chische Mechanismen (insbesondere kognitive Verzerrungen) Auftrieb, die zu einem gewissen Maß normal und in vielen Fällen nützlich sind. Gerade im Zusammenspiel mit den digitalen Medien können sie allerdings dazu führen, dass Menschen Fake News, Verschwörungsmymen und Verschwörungsprototheorien letztlich für plausibel halten.

## 2.2 Wer glaubt das?

Als Angela Merkel 2013 das Internet als „Neuland [...] für uns alle“ bezeichnete, erntete sie Hohn und Gespött (Nagel 2013). Doch zurückblickend ist klar, dass sie in einer bedeutenden Hinsicht recht hatte. Die Nutzung der sozialen Medien hat die gesellschaftlichen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse grundlegend verändert. So sehr, dass wir mit Bernhard Pörksen (2019, 186ff.) heute von einer „redaktionellen Gesellschaft“ sprechen können. Denn einerseits hat das Internet zu einer Demokratisierung von Veröffentlichungsmöglichkeiten geführt, aber andererseits auch zu einer potentiell enormen Reichweite für Inhalte, die jeder Rechtfertigung entbehren. Jede Nutzer\*in ist potentiell selbst Sender\*in, jede Nutzer\*in kann sich Informationsquellen nach eigenem Dafürhalten zusammenstellen und zu jeder Meinung findet sich eine Quelle, die sie scheinbar bestätigt.

Diese Ausgangssituation ist deswegen problematisch, weil Menschen vor allem solche Informationen zur Kenntnis nehmen, die ihren Wünschen, Erwartungen und bereits bestehenden Überzeugungen entsprechen. Diese allgemeine Tendenz, vor der kaum jemand geübt ist, nennt man *Bestätigungsfehler* (Nickerson 1998; Wason 1968). Wenn wir auf Informationen treffen, die nicht zu unseren bestehenden Überzeugungen passen, erleben wir *kognitive Dissonanz* (Festinger 2012). Um den damit einhergehenden Stress zu vermeiden, schauen wir daher nicht so genau hin, wenn eine Information unseren bestehenden Überzeugungen widerspricht, halten wir sie für weniger plausibel und vergessen sie schneller wieder.

Zugleich konzentrieren wir uns aktiv auf Informationen, die uns in unserem Denken und unseren Wünschen bestätigen. Denn anstatt unsere Meinung auf der Grundlage einer ausführlichen Sichtung der vorhandenen Gründe zu bilden, suchen wir uns umgekehrt und nachträglich Gründe, die unsere bereits vorhandenen Überzeugungen stützen und unser Handeln vor uns und Anderen rechtfertigen (Mercier und Sperber 2017). Der Bestätigungsfehler – wie auch andere kognitive Verzerrungen – fallen umso gravierender aus, je weniger Aufmerksamkeit aufgewendet wird. Und die sozialen Medien zeichnen sich gerade dadurch aus, dass wir dort in der Regel Zerstreuung und Unterhaltung suchen, unser Selbstbild oder unsere Beziehungen pflegen – nicht aber durch das Streben nach Wahrheit. Informationsgewinnung ist eben nur eine (untergeordnete) Funktion unter mehreren Nutzungsfunktionen der sozialen Medien (Schmidt 2011).

Allgemein reagieren Menschen besonders deutlich auf Informationen, die Emotionen wie Angst, Wut oder Empörung triggern. Evolutionär ist das leicht erklärbar: Wer hinter einem Baum im Zweifel einen gefährlichen Bären anstelle harmlosen Gestrüpps vermutet, hat bessere Überlebenschancen. Angst kann Leben retten. Daher ziehen Negativberichte unsere Aufmerksamkeit am effektivsten auf sich. Man spricht auch vom *Negativitätsbias* (Baumeister et al. 2001; Rozin und Royzman 2001). Wenn ein negativer Bericht vertraute

Stereotype aufgreift, ist er noch erfolgreicher. Denn er macht sich zusätzlich den *Vertrautheitsbias* zunutze (Albarracín und Wyer 2000; Park und Lessig 1981). Fake News können gezielt daraufhin zugeschnitten werden, genau diese Schwächen in unserer Kognition auszunutzen – eben weil sie nicht an die Fakten gebunden sind.

Dass dies tatsächlich auch so praktiziert wird, zeigt die neuere empirische Forschung zur Verbreitung von Fake News und Verschwörungstheorien. So werden falsche Gerüchte von Leuten geglaubt, die sie sowieso gern glauben würden. Die Verschwörungstheorie, dass Barack Obama Muslim sei, wird von Amerikaner\*innen geglaubt, die zu Obama bereits zuvor negativ eingestellt waren, aber nicht von Amerikaner\*innen, die ihm gegenüber positiv eingestellt sind (Kim und Kim 2019). Zudem verbreiten sich Fake News auf Twitter sechs-mal schneller als wahre Nachrichten (Vosoughi et al. 2018). Das liegt einerseits daran, dass Menschen gerade im Umgang mit den sozialen Medien ihre kognitiven Ressourcen üblicherweise nur gering beanspruchen und dadurch in ihrem Denken anfälliger für besagte Biases sind (Bronstein et al. 2019; Lazer et al. 2018; Pennycook und Rand 2018, 2020). Andererseits verstärken die auf Bestätigung und Aufmerksamkeit ausgerichteten Algorithmen der sozialen Medien diese kognitiven Verzerrungen.

Kaum etwas über die Welt wissen wir aus Eigenanschauung, sondern der Großteil unserer Überzeugungen beruht auf den Berichten anderer Menschen. Wenn Menschen in unserem Umfeld eine Nachricht teilen, die uns plausibel vorkommt, stehen die Chancen gut, dass wir sie für wahr halten und ebenfalls teilen. Dieser Effekt kann sich zu einer *Informationskaskade* verselbständigen. Je mehr Menschen die Nachricht teilen, desto mehr Grund haben weitere Menschen, sie ebenfalls zu glauben. So können selbst Nachrichten, für die niemand eine unabhängige Rechtfertigung hat, eine hohe Plausibilität erlangen – allein aus dem Grund, weil viele Menschen in der eigenen sozialen Gruppe sie teilen (Sunstein 2014).

Doch muss nicht all das, was geteilt wird, auch tatsächlich geglaubt werden. Gerade Fake News und Verschwörungstheorien werden aller Wahrscheinlichkeit nach viel seltener für wahr gehalten, als ihre Präsenz im Internet den Anschein macht. Menschen teilen Informationen – insbesondere in den sozialen Medien – aus den unterschiedlichsten Gründen. Einer der häufigsten Gründe im Zusammenhang mit Fake News ist vermutlich, dass Menschen sie für relevant für andere Menschen halten – zum Beispiel, weil sie davon ausgehen, dass sie sie unterhaltsam finden. In sozialen Gruppen gibt es außerdem eine Tendenz zum Teilen von Inhalten, deren Verbreitung für die Mitglieder der Gruppe reputationsbildend sind und die die Gruppe zusammenhalten. Je größer die Gruppe derer ist, die sich hinter eine Behauptung stellen, desto schwieriger wird es aus sozialen Gesichtspunkten, sich den vermeintlichen Überzeugungen der Anderen zu verschließen.

Dies ist insbesondere in Echokammern und epistemischen Blasen der Fall (Nguyen 2018). Das sind soziale Räume, in denen kritische Stimmen weitestgehend ausgeklammert werden. Dort besteht ein hoher Druck, sich dem Verhalten der Anderen anzupassen, der in eine *Konformitätskaskade* münden kann. Menschen machen Behauptungen, ohne (ernsthaft) zu prüfen, ob sie wahr sind, um den (scheinbaren) Erwartungen der Gruppe zu entsprechen (Asch 1955). So kann es geschehen, dass am Ende viele Menschen etwas nachdrücklich behaupten, von dem aber kaum jemand wirklich überzeugt ist.

Angesichts dieser Kaskadenphänomene überrascht es nicht, dass Demokrat\*innen in den USA mit ebenso hoher Wahrscheinlichkeit glauben (oder jedenfalls behaupten), dass George W. Bush über die Ereignisse des 11. September Bescheid gewusst habe, wie Republikaner\*innen davon überzeugt sind (oder dies jedenfalls angeben), dass Barack Obama kein US-amerikanischer Staatsbürger sei (DiFonzo 2018). Durch diese Dynamiken können sich Fake News und Verschwörungstheorien in den sozialen Medien rasant verbreiten und Inhalte Fuß fassen, die ursprünglich kaum Fürsprecher\*innen gefunden hätten.

### **2.3 Was ist eigentlich das Problem?**

Es ist offensichtlich problematisch, wenn unbegründete oder sogar wissentlich unwahre Behauptungen verbreitet und von anderen Menschen für wahr gehalten werden: Wenn wir falsche Überzeugungen über die Welt haben, treffen wir schlechtere Entscheidungen. Allerdings ist unklar, wie groß das Ausmaß dieses Problems tatsächlich ist. Es scheinen weniger Menschen, als in der öffentlichen Debatte häufig suggeriert, Fake News tatsächlich zu sehen und zu verbreiten (Allen et al. 2020; Guess et al. 2019). Zugleich ist völlig unklar, wie viele von denjenigen, die diese Inhalte verbreiten, sie auch tatsächlich für wahr halten. Wie wir gesehen haben, gibt es gute Gründe zu glauben, dass viele Fake News geteilt werden, ohne dass ihre Verbreiter\*innen sie selbst tatsächlich für wahr halten (Mercier 2020).

Es gibt jedoch ein fundamentaleres Problem. So geht es nicht (nur) um falsche Informationen, die in unverhältnismäßiger Weise unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen und möglicherweise zu schlechten Entscheidungen führen. Es geht (auch) um die Fähigkeit, wahre und falsche Informationen zu unterscheiden und unsere eigenen epistemischen Fähigkeiten und die epistemischen Fähigkeiten und Absichten unserer Mitmenschen richtig einzuschätzen. Wenn falsche oder irreführende Nachrichten mit Täuschungsabsichten oder einer Gleichgültigkeit zur Wahrheit in größerer Zahl Eingang in die öffentliche Debatte finden, dann untergräbt das unsere Wissensinstitutionen und letztlich sogar unsere demokratischen Meinungsfindungs- und Entscheidungsprozesse. Epistemische Normen werden verschoben oder verlieren ihre praktische Gültigkeit, wenn Fake News Teil der öffentlichen Debatte werden – vor allem wenn sie nicht schnell und eindeutig widerlegt werden.

Bei Verschwörungstheorien ist die Lage weniger eindeutig. Schließlich sind diese ja nicht zwangsläufig falsch oder unbegründet. Was also ist genau das Problem bei Verschwörungstheorien? Kann man ein solch allgemeines Problem überhaupt identifizieren? Tatsächlich wird dies in der Debatte kontrovers diskutiert (Dentith 2014, 2018). Allerdings können wir einige Merkmale festhalten, die typischerweise verschwörungstheoretisches Denken kennzeichnen und insbesondere Verschwörungsmythen und Verschwörungsprototheorien zugrunde liegen.

Das erste Merkmal ist, dass Verschwörungsmythen Forschungsprogrammen gleichen, die der Wissenschaftstheoretiker Imre Lakatos (1970) „degenerativ“ nennt: Gegenläufige Evidenz wird wegerklärt, indem immer neue Theoriebausteine hinzugefügt und die Widerlegung zentraler Annahmen verweigert wird. Verschwörungsmythen immunisieren sich selbst, indem Einwände strukturell abgewiesen werden. Denn aus Sicht der Verschwörungstheoretiker\*innen stammen diese entweder von Privatpersonen, die blind gegenüber

der Wahrheit sind, oder aus offiziellen Kanälen, deren Gegenrede erwartbar und als Teil der Verschwörung zu verbuchen ist.

Das zweite Merkmal besteht darin, dass Verschwörungsmythen auf einem Misstrauen gegenüber einer großen Zahl derjenigen Institutionen beruhen, die in unserer Gesellschaft Wissen generieren (Keeley 1999, 121ff.). Wer glaubt, dass Politik, Medien und Wissenschaft die Bürger\*innen systematisch täuschen, zerstört damit die Grundlage, auf der ein Großteil seiner anderen Überzeugungen beruht; denn diese sind gerade durch Vertrauen in eben jene Institutionen gerechtfertigt.

Das dritte Merkmal besteht in einem verzerrten Welt- und Menschenbild. Einerseits bedienen sich Verschwörungsmythen häufig wiederkehrenden rassistischen und antisemitischen Gedankenfiguren und basieren auf einem Dualismus zwischen Gut und Böse (Cubitt 1989). Andererseits halten Anhänger\*innen von Verschwörungsmythen Ereignisse für kontrollierbar, die nicht kontrollierbar sind (Butter 2018). In den allerseltensten Fällen sind Verschwörungen tatsächlich erfolgreich, entweder weil sie vor ihrer Ausführung aufgedeckt werden oder weil die Handlungen der Verschwörer\*innen andere Konsequenzen zeitigen, als von ihnen antizipiert. Verschwörungsmythen überschätzen systematisch die Durchhaltbarkeit der verschwörerischen Aktivitäten und sehen zielgerichtetes Handeln, wo Zufall und die Komplexität sozialer Systeme am Werke sind. Schon Popper (1945/2003, S. 110) erkannte, dass Menschen, „wenn überhaupt, eher die Geschöpfe des Lebens in der Gesellschaft als seine Schöpfer sind“.

Obwohl Verschwörungstheorien weder notwendigerweise einen Mangel an Wahrheit noch an Wahrhaftigkeit aufweisen, stehen ihre typischen Anhänger\*innen daher ebenfalls in einem problematischen Verhältnis zur Wirklichkeit. Die auf Vereinfachung, Negativität, Vertrautheit, Bestätigung, Abgrenzung und Misstrauen basierenden Mechanismen, mit denen Verschwörungstheorien verbreitet und akzeptiert werden, bewirken, dass ihre zentralen Annahmen meist falsch sind. Der Effekt ist daher, dass sich Anhänger\*innen von Verschwörungstheorien mit bedrohlichen, polarisierenden und falschen Thesen beschäftigen – ganz analog zu dem Effekt von Fake News.

Diese Beschäftigung ist deswegen besonders problematisch, weil in den Echokammern der sozialen Medien Bestätigungsfehler und Konformitätsdruck verstärkt werden. Fake News und Verschwörungstheorien dienen dort dazu, das Identitätsgefühl der Gruppe zu stärken, meist, indem gegen einen Feind beziehungsweise ein Feindbild mobilisiert wird. Dabei fungieren Fake News als Evidenz für Verschwörungstheorien, die ihrerseits die passenden Hintergrundannahmen liefern, die die einzelnen Fake News plausibel erscheinen lassen. Vor dem Hintergrund der verschwörungstheoretischen Annahme, die Eliten (und insbesondere die Medien) täuschten systematisch die Bevölkerung, ergeben viele Fake News durchaus Sinn. Gleichzeitig befeuern Fake News die Ausbildung von Verschwörungstheorien, die herangezogen werden, um die einzelnen Vorkommnisse, von denen in Fake News die Rede ist, zu erklären und in ein breiteres Narrativ einzuordnen.

Der Kern des epistemischen Problems an der Verbreitung von Fake News und Verschwörungstheorien scheinen damit ihre mittel- und langfristigen Effekte zu sein. Ihre Präsenz in



den sozialen und klassischen Medien erzeugen Misstrauen gegenüber anderen sozialen Gruppen und insbesondere gegenüber epistemischen Autoritäten. Sie säht Zweifel an Stellen, an denen kein Zweifel angebracht ist, erzeugt andernorts dogmatischen Glauben, der genauso wenig gerechtfertigt ist, und reduziert letztlich die Qualität gesellschaftlicher Debatten (Miller 2020). Das durch Fake News erzeugte Misstrauen gegenüber anderen sozialen Gruppen und der Verschwörungstheorien inhärente Dualismus zwischen Gut und Böse gehen mit einer Zunahme von Hassrede einher. Denn Fake News, Verschwörungstheorien und Hassrede befeuern sich gegenseitig und verbreiten sich in den sozialen Medien nach derselben Logik. Die Resultate dieser Dynamik scheinen das vielleicht gravierendste Problem zu sein: Die Gesellschaft droht die Fähigkeit zur demokratischen Deliberation zu verlieren, weil die epistemischen und moralischen Normen gesellschaftlicher Debatten ihre Gültigkeit einbüßen (zumindest in den sozialen Gruppen, in denen Fake News, Verschwörungstheorien und Hassrede ohne Korrektur verbreitet werden).

### 3 Mit Fake News und Verschwörungstheorien umgehen

Was können wir also tun? Wie sollten insbesondere Lehrende mit Fake News und Verschwörungstheorien umgehen? Einerseits können gerade sie präventiv agieren und der Verbreitung von Fake News und Verschwörungstheorien vorbeugen, indem sie entsprechende Kompetenzen vermitteln, die im Umgang damit helfen. Andererseits müssen sie auch darauf vorbereitet sein, auf Fake News und Verschwörungstheorien direkt im Unterricht reagieren zu können und dort zu intervenieren, wo dies notwendig ist.

#### 3.1 Prävention gegen Fake News und Verschwörungstheorien

Im Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien ist Präventionsarbeit das A und O. In diesem Zusammenhang wird immer wieder gefordert, die Medienkompetenz der Schüler\*innen zu fördern und sie im Umgang mit den neuen Medien zu schulen. Es reicht jedoch nicht aus, lediglich die Nutzungskompetenz neuer Medien zu erhöhen. Dieser Fokus auf Kompetenzen, die viele Schüler\*innen bereits mitbringen und zugleich wenig zu einem kritischeren und reflektierteren Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien beiträgt, ist zu kurz gegriffen.

Tatsächliche Medienkompetenz setzt grundlegende Kompetenzen des *Kritischen Denkens* voraus, die trotz ihrer Wichtigkeit (noch) nicht ansatzweise systematisch vermittelt werden. Schulbildung könnte dadurch jedoch einen wesentlichen Beitrag für die Stärkung der Urteilskompetenz insbesondere im Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien und damit auch zentraler demokratischer Kompetenzen der Schüler\*innen leisten. Das heißt, wir benötigen eine *Didaktik des Kritischen Denkens* – wie sie beispielsweise Jonas Pfister (2020) vorschlägt. Nur dann können wir als Gesellschaft Fake News und Verschwörungstheorien nachhaltig etwas entgegensetzen.

Die grundlegenden Kompetenzen des Kritischen Denkens beinhalten (1) die Fähigkeit zu einem präzisen Umgang mit Sprache, (2) allgemeine epistemische Kompetenzen, (3) Argumentationskompetenzen und (4) metakognitive Kompetenzen. Diese Kompetenzen sollten

in Fächern wie dem Deutsch-, Politik- oder Philosophie-/Ethikunterricht verstärkt vermittelt werden, indem sie verpflichtender Kernbestandteil der Rahmenlernpläne dieser Fächer in allen Bundesländern werden und vor allem indem zukünftige Lehrer\*innen sie bereits im Lehramtsstudium systematisch erwerben. Im Idealfall stünde am Ende solcher Bildungsreformen die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches. Denn die vielseitig beschworenen Reflexions-, Urteils- und Handlungskompetenzen, die in den meisten Fächern als Lernziel ausgewiesen sind und auch im Kontext von Fake News und Verschwörungstheorien immer wieder genannt werden, sind ohne eine systematische Vermittlung dieser grundlegenden Kompetenzen nicht erreichbar. Wenn wir die Probleme bei der Wurzel packen wollen, die durch die Verbreitung von Fake News und Verschwörungstheorien verursacht werden, reicht die Einführung eines Faches „Medienerziehung“ oder „Digitale Ökonomie“, wie es unter anderem Pörksen (2016) schon seit Längerem fordert, nicht aus – und schon gar nicht einzelne Fortbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte in Sachen Mediennutzung oder Digitalisierung. Im Folgenden möchte ich nun die wesentlichen Lernziele einer Didaktik des Kritischen Denkens insbesondere für den Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien näher erläutern.

### **Vermittlung der relevanten Begrifflichkeiten**

Erstens sollten Lehrer\*innen und Schüler\*innen Begriffe an die Hand gegeben werden, die helfen die relevanten Phänomene zu verstehen und zu unterscheiden. Wir dürfen nicht – wie das leider so oft geschieht – Fake News, alle Arten von Verschwörungstheorien, Propaganda, Desinformation und Hassrede in einen Topf werfen. Lehrer\*innen und Schüler\*innen müssen für die Existenz von Fake News, Verschwörungsprototheorien und Verschwörungsmymen sensibilisiert werden, zugleich jedoch auf basale Begriffe zurückgreifen können, die ihnen ermöglichen, präzise über epistemische Fragen nachzudenken. Wenn man über die eigenen Überzeugungen und deren Begründungen reflektieren und die Problematik von Fake News, Verschwörungsprototheorien und Verschwörungsmymen wirklich erfassen möchte, sollte man ein hinreichendes Verständnis davon entwickeln, was *Wahrheit*, *Tatsachen*, *Meinungen*, *Wissen*, *Theorien*, *Evidenz* und *Gründe* sind.

### **Stärkung allgemeiner epistemischer Kompetenzen**

Zweitens benötigen Lehrer\*innen und Schüler\*innen allgemeine epistemische Kompetenzen, die auf einem erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Basiswissen aufbauen (Bussmann und Kötter 2018; Kötter 2019). Sie müssen zum Beispiel wissen, was der Unterschied zwischen Evidenz und Hypothese ist. Zu häufig bilden wir Hypothesen, ohne dass wir uns der Evidenz dafür überhaupt bewusst sind. Sie müssen zwischen dem, was es in der Welt gibt, der Sprache, die wir nutzen, um es zu beschreiben, und unserem epistemischen Zugang dazu unterscheiden können. Sie müssen die Fähigkeit haben, Hypothesen zu prüfen, indem sie sie sprachlich präzise interpretieren, um dann die Evidenz zu bewerten, die dafür und vor allem auch dagegen spricht. Sie sollten im Kontext von Fake News und Verschwörungstheorien ein zumindest grundlegendes Verständnis sozialer Erkenntnistheorie haben und beispielsweise zwischen echten und nur vermeintlichen Expert\*innen differenzieren können. Sie müssen aber auch die entsprechenden Bereitschaften wie Offenheit oder Wahrheitsverbundenheit ausbilden. Diese Kompetenzen, die lediglich in den *Theory of*

Knowledge Kursen des *International Baccalaureate Diploma Programme* systematisch vermittelt werden (Dombrowski et al. 2013), sollten in die Lehrpläne deutscher Schulen und in die Lehrer\*innenausbildung an den Universitäten (stärker) integriert werden.

### **Stärkung argumentativer Kompetenzen**

Drittens setzen Reflexions-, Urteils- und Handlungskompetenzen nicht nur sprachliche und epistemische Kompetenzen voraus, sondern ganz zentral auch Argumentationskompetenzen. Lehrer\*innen und Schüler\*innen müssen zum Beispiel wissen, was überhaupt ein Argument ist und nach welchen Kriterien man seine Güte beurteilen kann. Sie müssen die Fähigkeiten haben, Argumente zu identifizieren, These (Konklusion) und die sie begründenden Aussagen (Prämissen) zu unterscheiden, die logischen Beziehungen zwischen verschiedenen Aussagen zu erkennen und zu bewerten, ob und wie eine These tatsächlich folgt (siehe zum Beispiel Betz 2016). Entsprechende Bereitschaften wie Freude am Austausch von Gründen und interpretatives Wohlwollen sind ebenfalls ein wesentlicher Teil argumentativer Kompetenzen. Leider werden auch Argumentationskompetenzen nicht systematisch vermittelt – weder allgemein noch speziell in der Ausbildung der Philosophie- und Ethiklehrenden (siehe dazu auch die Arbeit des DFG-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ von Löwenstein 2019). Doch sollten sie nicht nur selbstverständlich zum philosophischen Werkzeugkasten (Pfister 2017), sondern allgemein zu den Kernkompetenzen aller Lehrer\*innen, Bürger\*innen und politischen Entscheidungsträger\*innen gehören.

### **Stärkung metakognitiver Kompetenzen**

Viertens bedarf es für Kritisches Denken metakognitiver Kompetenz. Lehrer\*innen und Schüler\*innen müssen eine ungefähre Vorstellung davon haben, wie ihr Denken funktioniert – zum Beispiel, dass es Unterschiede zwischen dem schnellen und dem langsamen Denken gibt (Kahneman 2013) oder wie die in Abschnitt 2.2 beschriebenen kognitiven Verzerrungen auf unser Handeln wirken. Sie müssen zumindest die Fähigkeit und Bereitschaft haben, dieses Wissen auf sich selbst anzuwenden und die eigenen Meinungen immer wieder zu hinterfragen. Auch diese Kompetenzen werden Schüler\*innen systematisch im besten Fall lediglich in den vereinzelt Psychologie-Wahlpflichtfächern der weiterführenden Schulen vermittelt.

### **Förderung von Medienkritikfähigkeit**

Erst auf der Grundlage dieser grundlegenden sprachlichen, epistemischen, argumentativen und metakognitiven Kompetenzen kann sich eine umfassende Medienkompetenz im Sinn von Baacke (2007) ausbilden, die neben Mediennutzungs- und Mediengestaltungskompetenz auch Medienkunde und Medienkritikfähigkeit umfasst. Medienkunde beinhaltet, dass Lehrer\*innen und Schüler\*innen die Funktionsweise von Fake News, Verschwörungstheorien und Verschwörungsmythen verstehen lernen, indem sie sich unter anderem mit den in Abschnitt 2 skizzierten Fragen auseinandersetzen.

Dies ist Voraussetzung für Medienkritikfähigkeit, die für den Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien von zentraler Bedeutung ist (Schmitt et al. 2020) und die Fähigkeiten einschließt, zwischen seriösen Nachrichten und Fake News zuverlässig unterscheiden zu können, die Mechanismen der Informationsverbreitung (gerade in den sozialen Medien) kritisch zu hinterfragen und über ein differenziertes Vertrauen gegenüber den Institutionen zu verfügen, die in der Gesellschaft Wissen generieren. Wie man diese im Rahmen des Philosophie- und Ethikunterrichts vermitteln könnte, zeigen zum Beispiel Burkard et al. (2021) mit frei herunterladbaren Unterrichtsbausteinen zum Thema „Fake News“.

### **Der Wissensbegriff und die Skeptizismus-Dogmatismus-Achse**

Schüler\*innen, die Fake News, Verschwörungstheorien oder Verschwörungsmythen für wahr halten oder an dem Wert der Demokratie grundsätzlich zweifeln, werden sich durch didaktische Interventionen kaum beeinflussen lassen, wenn nicht sowohl ihre (weltanschaulichen) Vorannahmen als auch ihre grundlegenden Fähigkeiten und Einstellungen zu insbesondere erkenntnistheoretischen Fragen und Methoden einbezogen werden. Dies ist die vielleicht größte Herausforderung. Denn tatsächlich beruht die „Postfaktizität“ von Fake News, Verschwörungstheorien und Verschwörungsmythen auf der paradox anmutenden Mischung aus einem beinahe dogmatischen Glauben an die eigene Rationalität und intellektuelle Überlegenheit auf der einen Seite und eines alles gleichmachenden Relativismus auf der anderen Seite.

Dies hat kognitionspsychologische Ursachen. Als Kinder beginnen wir mit einem naiven Wissensbegriff, demzufolge das eigene Wissen eine Kopie der Realität ist und der graduell um die Erkenntnisse erweitert wird, dass manches nur von Expert\*innen gewusst wird und manches selbst von diesen nicht. Diese Phase nennt man vor-reflektiv, auf welche eine quasi-reflektive Phase folgt, die sich durch einen relativistischen Wissensbegriff auszeichnet, demzufolge man nichts mit Gewissheit wissen kann und Wissen stets relativ zu einer bestimmten Perspektive ist (King und Kitchener 1994). Die vor-reflexive Phase wird auch als *dogmatisch*, die quasi-reflexive als *skeptisch* bezeichnet (Chandler et al. 1990).

Die Einsicht, dass akzeptierte und glaubwürdige Erkenntnisquellen nicht über jeden Zweifel erhaben sind, stellt zunächst eine Bedrohung für das eigene Welt- und Selbstbild dar. Sowohl der Dogmatismus als auch der Skeptizismus sind Reaktionen auf diese emotionale Bedrohung. Daher halten viele Menschen an einem dogmatischen oder skeptischen Wissensbegriff fest (Hofer und Pintrich 1997). Beides ist jedoch im Umgang mit Fake News, Verschwörungstheorien und Verschwörungsmythen fatal.

Schüler\*innen und Lehrer\*innen müssen daher einen Wissensbegriff erwerben und nutzen, demzufolge Wissen durch Beobachtung, kritisches Denken und die Zusammenführung von Überzeugungen zu kohärenten Überzeugungssystemen erworben wird, die zwar fehlbar sind, aber für die objektiv entschieden werden kann, welche Überzeugungen und Rechtfertigungen besser oder schlechter als andere sind. In dieser (dritten) Phase erlangen Schüler\*innen eine reflektive Urteilsfähigkeit, die es ihnen ermöglicht, zwischen guten und schlechten Gründen zu unterscheiden und anzuerkennen, dass Wissen einerseits fehl- und

wandelbar ist, dass andererseits ein Großteil unseres Wissens – insbesondere das an Schulen unterrichtet wird – so gut begründet ist, dass es als praktisch sicher gelten kann (Sinatra und Chinn 2012).

Mit dieser Fähigkeit kann der dogmatische Glaube an die eigene intellektuelle Überlegenheit aufgebrochen werden, ohne in einen Skeptizismus oder Relativismus zu verfallen. Kritisches Denken heißt weder wahllos den Aussagen Anderer Glauben zu schenken und die eigene Urteilsfähigkeit abzuschalten, noch wahllos an den Aussagen Anderer zu zweifeln und die eigene Urteilsfähigkeit zu überschätzen. Es bedeutet, sich in epistemischem Mut und epistemischer Bescheidenheit an den jeweils richtigen Stellen zu üben.

### **Demokratische Handlungskompetenz**

Die oben skizzierten Kenntnisse und Fähigkeiten des Kritischen Denkens sind zentral, wenn es um den Umgang mit Fake News und Verschwörungstheorien geht, wie empirische Studien nahelegen (Bronstein et al. 2019; Godbold und Pfau 2000; Kuhn und Crowell 2011; Pennycook und Rand 2020; Swami et al. 2014). Doch leider reichen sie nicht aus.

Eine weitere Voraussetzung ist es zu erkennen, warum es sich lohnt, diese Inhalte und Fähigkeiten zu erwerben und anzuwenden. So kann und sollte man den Schüler\*innen epistemische Begrifflichkeiten vermitteln, die ihnen helfen, sich in der Welt zurechtzufinden, aber nicht ohne dabei explizit die Nützlichkeit für die Schüler\*innen selbst aufzuzeigen, wie das Jonas Pfister (2019) im Zusammenhang mit Relativismus im Unterricht vorschlägt. Dabei kann und sollte man als Lehrperson stets intellektuelle Redlichkeit vorleben und immer wieder den epistemischen Status der eigenen Überzeugungen transparent machen. So hilft man den Schüler\*innen, die Einsicht zu gewinnen, dass sie auch ihre eigenen Ziele besser erreichen können, wenn sie eine intellektuelle Grundhaltung entwickeln, die Wahrheit als Ziel anstrebt, ohne die Fehlbarkeit des eigenen epistemischen Zugangs zur Wahrheit außer Acht zu lassen.

Aufgrund des – in Abschnitt 2.3 dargelegten – Zusammenhangs zwischen Fake News, Verschwörungstheorien, Hassrede, Radikalisierungsprozessen sowie der Gültigkeit epistemischer und moralischer Normen gesellschaftlicher Debatte sollte Kritisches Denken zudem stets im Rahmen einer übergeordneten Demokratiebildung gedacht werden (Patz 2018). Schüler\*innen müssen den Wert und die Funktionsweise demokratischer Meinungsfindungs- und Entscheidungsprozesse verstehen, um nachvollziehen zu können, warum es sich lohnt, für die demokratische Debatte einzustehen und Energie aufzuwenden, um Fake News, Verschwörungstheorien oder Verschwörungsmymen kritisch zu überprüfen. Dann verstehen sie nämlich, was auf dem Spiel steht, wenn die epistemischen und moralischen Normen der gesellschaftlichen Debatte systematisch missachtet werden.

Erst dann und nur dann kann sich aus den sprachlichen, epistemischen, argumentativen und metakognitiven Kompetenzen des Kritischen Denkens eine Handlungskompetenz entwickeln, die nicht nur generell für die individuelle Autonomie der Schüler\*innen und ihre kompetente Mitwirkung an demokratischen Deliberationsprozessen, sondern auch speziell

für die Lösung der Probleme erforderlich ist, die durch Fake News und Verschwörungstheorien verursacht werden. Lehrer\*innen und Schüler\*innen benötigen die Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften des Kritischen Denkens, um sinnvoll – innerhalb und außerhalb des Unterrichts – auf Fake News und Verschwörungstheorien reagieren zu können. Diese Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften sollten jedoch nicht zufällig, sondern systematisch erworben werden können.

### **3.2 Auf Fake News und Verschwörungstheorien reagieren**

Das Vorwissen und Weltbild der Schüler\*innen, ihre bereits erworbenen Kompetenzen und ihre Ziele und Motivation setzen den Möglichkeiten didaktischer Intervention harte Grenzen. Dennoch können Lehrende einige grundlegende Faktoren berücksichtigen, wenn sie mit Fake News oder Verschwörungstheorien im Unterricht konfrontiert werden. In allen Fällen können sie dabei auf den Kompetenzen des Kritischen Denkens aufbauen, die sie auch für eine erfolgreiche Präventionsarbeit benötigen.

Wenn eine Schüler\*in etwas im Unterricht äußert – sei es im Fach Deutsch bei der Bearbeitung des Themas „Zeitung“ oder im Fach Erdkunde bei der Bearbeitung des Themas „Klimawandel“, ist es zunächst essentiell, dass die Lehrperson zuverlässig erkennt, ob es sich dabei überhaupt um eine verschwörungstheoretische These oder die Wiedergabe einer Fake News handelt. Dann gibt es grundsätzlich drei mögliche Reaktionen. Man kann derartige Äußerungen (1) ignorieren, (2) formal gegen sie vorgehen, indem man sie beispielsweise durch Löschung oder Strafe unterbindet, oder (3) ihnen inhaltlich begegnen, indem man sie sich anhört, richtigstellt, gegen sie argumentiert oder Stellung bezieht.

#### **Inhaltlich auseinandersetzen oder nicht?**

Aus der Debatte um den gesellschaftlichen Umgang mit Fake News wissen wir, dass Ignorieren und Unterbinden in manchen Fällen hilfreich ist, in anderen aber nicht (Jaster und Lanius 2019, 97ff.). Im Unterricht kann eine Aussage nicht wie im Internet gelöscht werden, aber ist es möglich, sie zu übergehen oder zu sanktionieren. Ignorieren ist sicherlich in den allermeisten Fällen eher problematisch, weil die Fake News oder Verschwörungstheorie geäußert wurde und ihre Akzeptanz von dem Verhalten der Anwesenden und besonders der Lehrperson abhängt. Ignorieren ist insbesondere dann keine Option, wenn die Fake News oder Verschwörungstheorie diskriminierende Aspekte hat und mit Hassrede verbunden ist.

Doch greifen hier nicht das Recht auf freie Meinungsäußerung der Schüler\*innen und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses? Das Kontroversitätsgebot besagt, dass im Unterricht kontrovers erscheinen muss, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist. Wenn Fake News und Verschwörungstheorien nun in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, dürfen Lehrende sie dann im Unterricht überhaupt ignorieren oder gar unterbinden? Müssen sie sie nicht vielmehr ergebnisoffen diskutieren? Müssen Lehrende stets neutral sein, wie das Vertreter\*innen der AfD auch immer wieder fordern?

Wie das Kontroversitätsgebot ausgelegt und auf konkrete Fälle angewendet werden sollte, ist selbst Gegenstand anhaltender politischer und wissenschaftlicher Kontroversen

(Dearden 1981; Drerup und Yacek 2020; Grammes 2014; Hand 2008; Hess und McAvoy 2015; Widmaier und Zorn 2016). Die genaue Beantwortung dieser Frage scheint für die Behandlung der allermeisten Fake News und Verschwörungstheorien im Unterricht (aktuell) allerdings keine Rolle zu spielen: Sie müssen nicht kontrovers diskutiert werden. Denn nach den meisten in der Debatte vorgeschlagenen Kriterien es gibt keine (wie auch immer geartete) Kontroverse über die Frage, ob die Erde flach ist, 9/11 ein Inside-Job war oder Corona gefährlich ist. Es gibt lediglich einzelne Akteure, die entsprechende Behauptungen vortragen. Diese spielen jedoch weder in Wissenschaft, Politik oder der allgemeinen Öffentlichkeit eine Rolle, um legitim als „andere Seite“ einer Kontroverse angesehen werden zu können. Auch gibt es keine Evidenz, die diese Akteure anführen könnten, um eine ernsthafte Berücksichtigung ihrer Aussagen zu rechtfertigen. Insbesondere bei Fake News oder Verschwörungstheorien, die diskriminierende Elemente oder Hassrede enthalten, greift außerdem das Schul- und Beamtenrecht der Bundesländer, das Lehrer\*innen auf die aktive Verteidigung des Grundgesetzes verpflichtet.

Das Kontroversitätsgebot ist also kein Grund, warum Lehrer\*innen Fake News, Verschwörungstheorien und Verschwörungsmythen im Unterricht inhaltlich begegnen *müssen*. Es gibt allerdings einen Grund, warum es dennoch in vielen Fällen sinnvoll ist, ihnen inhaltlich zu begegnen: Sie bilden einen ausgezeichneten Unterrichtsgegenstand zur Übung der Kompetenzen des Kritischen Denkens. Was aber sind die Bedingungen einer sinnvollen inhaltlichen Auseinandersetzung mit Fake News, Verschwörungstheorien und Verschwörungsmythen?

### **Bedingungen inhaltlicher Auseinandersetzung**

Fake News sollten sicherlich in den meisten Fällen nach Möglichkeit direkt als solche identifiziert werden und richtig gestellt werden. So sollte man gegenüber der Person, die sie verbreitet, deutlich machen, dass Fake News mit einer Täuschungsabsicht oder Gleichgültigkeit zur Wahrheit in die Welt gesetzt worden sind, und dabei gegebenenfalls auf Faktenchecks hinweisen. Gerade im Unterricht haben solchen Richtigstellungen – anders als im Internet – die höchsten Erfolgsaussichten, weil sie den gleichen Raum und dieselbe Adressatengruppe ansprechen wie die Fake News und zudem auch zeitlich direkt auf sie folgen.

Bei Verschwörungstheorien sollte zunächst geklärt werden, ob es sich um einen Verschwörungsmythos, eine Verschwörungstheorie oder eine vielleicht sogar belegbare Theorie über eine echte Verschwörung handelt. Verschwörungstheorien sind lediglich unbegründete Behauptungen, die in der Regel höchst unplausibel sind und keinerlei Grundlage haben. Darauf kann man hinweisen und von der Person, die sie verbreitet, Gründe einfordern. Verschwörungsmythen sind falsche Verschwörungstheorien, für die es keine hinreichenden Belege gibt und die auf einem falschen Welt- und Menschenbild basieren. Darauf kann man ebenfalls hinweisen – ohne aber die Verbreiter\*innen bloßzustellen oder ihre Falschheit einfach vorauszusetzen und sie ohne Anführung von Evidenz zu behaupten.

Verschwörungstheorien hingegen sind Behauptungen, die durchaus wahr sein könnten und für die es zumindest potentiell gute Gründe geben kann. Hier lohnt es sich zu diskutieren, selbst wenn man die Behauptungen zunächst für abwegig hält. Immerhin gibt es echte

Verschwörungen. Die Lehrkraft muss daher den Schüler\*innen verständlich machen können, was eine Theorie über eine echte Verschwörung von einem Verschwörungsmythos unterscheidet und wie man die Evidenz für beides prüft.

In Abwesenheit von diskriminierenden Aspekten und Hassrede kann es gerade im didaktischen Kontext sinnvoll sein, ein offenes Dialogangebot zu machen. Schließlich können Argumente nur auf der Grundlage geteilter Prämissen die Schüler\*innen überzeugen. Nur wenn Lehrende ihre Schüler\*innen ernst nehmen, können sie darauf hoffen, aus ihnen kritische Denker\*innen zu machen. Ein Dialog über Fake News oder Verschwörungstheorien sollte jedoch immer klar nach den oben genannten Lernzielen ausgerichtet sein. Dabei ist insbesondere wichtig, dass man als Lehrkraft stets zwischen der Quelle der Information und der Person unterscheidet, die sie verbreitet – und das am besten auch explizit in der Reaktion auf Schüler\*innen, die Verschwörungstheorien oder Fake News im Unterricht wiedergeben. Zudem sollte man gerade im Unterricht mit den Begriffen „Verschwörungstheorie“ und „Fake News“ sorgfältig umgehen.

Der Begriff der „Verschwörungstheorie“ ist in der Alltagssprache abwertend und entsprechend begegnen viele Menschen denjenigen, die an sie glauben, mit Hochmut und ohne Wohlwollen. Aus diesem Grund sollte man ihn, wenn man ihn überhaupt in didaktischen Kontexten verwenden möchte, in einem minimalen und nicht wertenden Sinn definieren – als eine Theorie, die weder zwangsläufig falsch noch irrational ist. Denn es ist klar, dass es nicht förderlich sein kann, das Gegenüber als irrational anzusehen und schon gar nicht explizit so anzusprechen – vor allem, wenn wir etwas vermitteln wollen.

Bei „Fake News“ ist das nicht unähnlich. Hier haben wir es ebenfalls mit einem abwertenden Begriff zu tun. Allerdings betrifft hier die Abwertung primär die Erstverbreiter\*innen und nur sekundär diejenigen, die sie weiterverbreiten. Erstere sind unwahrhaftig, während Letztere höchstens gutgläubig sind. Auch sind die Inhalte von Fake News selten auf dieselbe Weise mit identitätsstiftenden Überzeugungen ihrer Anhänger\*innen verbunden, wie das bei Verschwörungstheorien der Fall ist.

Dennoch ist auch hier begriffliche Sorgfalt angesagt, wenn der Begriff im Umgang mit Menschen gebraucht wird, die Fake News für wahr halten. So betrifft der Mangel an Wahrhaftigkeit, der mit Fake News einhergeht, in der Regel nicht die Schüler\*innen, die sie im Unterricht wiedergeben. Dies gilt es explizit zu machen. Auch sollte zwischen der Überzeugung, die eine Person tatsächlich hat, und der Wiedergabe von etwas, das sie gelesen oder gehört hat, unterschieden werden. Denn nicht alles, was Schüler\*innen im Unterricht sagen, halten sie auch für wahr. In keinem Fall sollte man sie mit dem, was sie sagen, gleichsetzen, sondern besser ihre Thesen sachlich zur Diskussion stellen – und dabei sowohl Pro als auch Kontragründe einbeziehen.

Doch was, wenn die Fake News, Verschwörungstheorien und Verschwörungsmithen bei den anderen, noch nicht entschiedenen Schüler\*innen verfangen? Was, wenn sich die Anhänger\*in der Verschwörungstheorie oder Fake News rhetorisch durchzusetzen vermag? Hier muss die Lehrperson sich selbst und die jeweilige Situation einzuschätzen lernen



– und eventuell ein Gesprächsangebot für einen späteren Zeitpunkt machen, zu dem sie besser vorbereitet ist oder in dem aus anderen Gründen das Risiko geringer ist.

Das Gespräch sollte aber in jedem Fall gesucht werden. Denn das Risiko im Fall der Gesprächsverweigerung, den Schüler\*innen das Erlernen der Kompetenzen des Kritischen Denkens zu verwehren, ist größer als das Risiko im Fall des Gesprächs, eine bestimmte Fake News oder Verschwörungstheorie fälschlicherweise für wahr zu halten. Das Gespräch sollte niemals das Ziel haben, die Fake News oder Verschwörungstheorien einfach zu widerlegen; stattdessen sollte es stets (auch) auf die Vermittlung der in Abschnitt 3.1 genannten Kompetenzen des Kritischen Denkens abzielen.

Vor dem Hintergrund, dass das vielleicht gravierendste Problem an Fake News und Verschwörungstheorien der drohende Verlust der Fähigkeit zu demokratischer Deliberation ist, muss primäres Ziel sein, mit Schüler\*innen in einen inhaltlichen und grüdebasierten Austausch zu kommen und sie zu befähigen, einen solchen Austausch miteinander zu führen. Dafür bedarf es einer offenen und konstruktiven Streitkultur im Klassenzimmer – einer Streitkultur, die begriffliche Präzision, epistemische, argumentative und metakognitive Kompetenzen sowie intellektuelle und demokratische Tugenden praktiziert und lebt.

## Literaturverzeichnis

- Albarracín, Dolores & Wyer, Robert S. (2000). The cognitive impact of past behavior. Influences on beliefs, attitudes, and future behavioral decisions. *Journal of personality and social psychology* 79 (1), 5–22. doi:10.1037/0022-3514.79.1.5
- Allen, Jennifer, et al. (2020). Evaluating the fake news problem at the scale of the information ecosystem. *Science Advances* 6 (14), 1–6. doi:10.1126/sciadv.aay3539
- Asch, Solomon E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American* 193 (5), 31–35.
- Baacke, Dieter (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Baumeister, Roy F., et al. (2001). Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology* 5 (4), 323–370. doi:10.1037/1089-2680.5.4.323
- Becker, Kristin (2017). AfD teilt falsches Antifa-Foto. Fake? Egal! "Es geht um die Message", ARD. <https://web.archive.org/web/20180330201709/http://faktenfinder.tagesschau.de/inland/falsches-antifa-foto-101.html>.
- Betz, Gregor (2016). Logik und Argumentationstheorie. In Jonas Pfister & Peter Zimmermann (Hrsg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 169–202). Bern: Haupt Verlag.
- Bronstein, Michael V., et al. (2019). Belief in Fake News is Associated with Delusionality, Dogmatism, Religious Fundamentalism, and Reduced Analytic Thinking. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 8 (1), 108–117. doi:10.1016/j.jarmac.2018.09.005
- Burkard, Anne, et al. (2021). Philovernetzt. Bausteine für den Philosophie- und Ethikunterricht: Fake News. <http://www.philovernetzt.de/>.
- Bussmann, Bettina & Kötter, Mario (2018). Between scientism and relativism. Epistemic competence as an important aim in science and philosophy education. *RISTAL* 1 (1), 82–101. doi:10.23770/rt1819
- Butter, Michael (2018). "Nichts ist, wie es scheint". *Über Verschwörungstheorien*. Berlin: Suhrkamp.

- Chandler, Michael, Boyes, Michael & Ball, Lorraine (1990). Relativism and Stations of Epistemic Doubt. *Journal of Experimental Child Psychology* 50 (3), 370–395. doi:10.1016/0022-0965(90)90076-K
- Clarke, Steve (2007). Conspiracy Theories and the Internet. Controlled Demolition and Arrested Development. *Episteme* 4 (2), 167–180.
- Cubitt, Geoffrey (1989). Conspiracy Myths and Conspiracy Theories. *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 20, 12–26.
- Dearden, Robert F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 13 (1), 37–44.
- Dentith, Matthew R. X. (2014). *The Philosophy of Conspiracy Theories*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dentith, Matthew R. X. (2017). The Problem of Fake News 8 (1-2), 65–79.
- Dentith, Matthew R. X. (Hrsg.), (2018). *Taking conspiracy theories seriously*. Lanham: Rowman & Littlefield International.
- DiFonzo, Nicholas (2018). Conspiracy Rumor Psychology. In Joseph E. Uscinski (Hrsg.), *Conspiracy Theories and the People Who Believe Them* (S. 257–268). Oxford: Oxford University Press.
- Dombrowski, Eileen, Rotenberg, Lena & Bick, Mimi (2013). *Theory of Knowledge. Course Companion* (IB Diploma Programme). Oxford: Oxford University Press.
- Drerup, Johannes & Yacek, Douglas (2020). Demokratische Bildung und die Grenzen des politischen Streits. Anmerkungen zur Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Journal für politische Bildung* 4, 18–23.
- Fallis, Don & Stokke, Andreas (2017). Bullshitting, Lying, and Indifference toward Truth. *Ergo* 4 (10), 277–309.
- Festinger, Leon (2012). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Frankfurt, Harry G. (1986). On Bullshit. *Raritan Quarterly Review* 6 (2), 81–100.
- Gelfert, Axel (2018). Fake News: A Definition. *Informal Logic* 38 (1), 84–117.
- Godbold, Linda C. & Pfau, Michael (2000). Conferring Resistance to Peer Pressure Among Adolescents. *Communication Research* 27 (4), 411–437. doi:10.1177/009365000027004001
- Grammes, Tilmann (2014). Kontroversität. In Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch der politischen Bildung* (S. 266–274). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Guess, Andrew, Nagler, Jonathan & Tucker, Joshua (2019). Less than you think. Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances* 5 (1), 1–8. <https://advances.sciencemag.org/content/5/1/eaau4586>.
- Hale, Virginia (2017). Revealed: 1,000-Man Mob Attack Police, Set Germany's Oldest Church Alight on New Year's Eve., *Breitbart News*. <https://www.breitbart.com/europe/2017/01/03/dortmund-mob-attack-police-church-alight/>.
- Hand, Michael (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory* 58 (2), 213–228.
- Hess, Dianna & McAvoy, Patricia (2015). *The Political Classroom*. New York: Routledge.

- Hofer, Barbara K. & Pintrich, Paul R. (1997). The Development of Epistemological Theories. Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research* 67 (1), 88–140.
- Jaster, Romy & Lanius, David (2018). What Is Fake News? *Versus* 127 (2), 207–227.
- Jaster, Romy & Lanius, David (2019). *Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen* [Was bedeutet das alles?]. Stuttgart: Reclam.
- Jaster, Romy & Lanius, David (2021). Speaking of Fake News. Definitions and Dimensions. In Sven Bernecker, Amy Flowerree & Thomas Grundmann (Hrsg.), *The Epistemology of Fake News*. Oxford: Oxford University Press, 19–45.
- Kahneman, Daniel (2013). *Thinking, fast and slow*. London: Penguin.
- Keeley, Brian L. (1999). Of Conspiracy Theories. *The Journal of Philosophy* 34 (1), 109–126.
- Kim, Jin W. & Kim, Eunji (2019). Identifying the Effect of Political Rumor Diffusion Using Variations in Survey Timing. *Quarterly Journal of Political Science* 14 (3), 293–311. doi:10.1561/100.00017138
- King, Patricia M. & Kitchener, Karen S. (1994). *Developing reflective judgment. Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kötter, Mario (2019). Epistemische Kompetenz. Eine transdisziplinäre Aufgabe für Philosophie- und Naturwissenschaftsdidaktik. In Bettina Bussmann & Markus Tiedemann (Hrsg.), *Lebenswelt und Wissenschaft* (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, S. 15–28). Dresden: Thelem.
- Kuhn, Deanna & Crowell, Amanda (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological science* 22 (4), 545–552. doi:10.1177/0956797611402512
- Lakatos, Imre (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In Imre Lakatos & Alan Musgrave (Hrsg.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (S. 91–196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanius, David & Jaster, Romy (2021). Wenn Wahrheit wertlos wird. Demonstrativer Bullshit in einer digitalisierten Gesellschaft. In Monika Waldis & Manuel Hubacher (Hrsg.), *Politische Bildung für die «neue» Öffentlichkeit? Veränderte Machtstrukturen einer digitalen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 175–195.
- Lazer, David M. J., et al. (2018). The Science of Fake News. *Science* 359 (6380), 1094–1096. doi:10.1126/science.aao2998
- Löwenstein, David (2019). Argumentieren in der Schule, Deutsche Forschungsgemeinschaft. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/422210755>.
- Mercier, Hugo (2020). *Not Born Yesterday. The Science of Who We Trust and What We Believe*. Princeton: Princeton University Press.
- Mercier, Hugo & Sperber, Dan (2017). *The Enigma of Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miller, Greg (2020). As U.S. election nears, researchers are following the trail of fake news. *Science*. <https://www.sciencemag.org/news/2020/10/us-election-nears-researchers-are-following-trail-fake-news>.
- Muirhead, Russell & Rosenblum, Nancy L. (2020). *A Lot of People Are Saying. The New Conspiracism and the Assault on Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Mukerji, Nikil S. (2018). What is Fake News? *Ergo* 5, 923–946.

- Nagel, Till S. (2013). Das Netz spottet, Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/das-netz-spottet-angela-merkel-entdeckt-neuland/8375342.html>. Zugegriffen: 9. Januar 2021.
- Nguyen, C. T. (2018). Echo Chambers and Epistemic Bubbles. *Episteme*, 1–21. <https://www.cambridge.org/core/article/echo-chambers-and-epistemic-bubbles/5D4AC3A808C538E17C50A7C09EC706F0>.
- Nickerson, Raymond S. (1998). Confirmation Bias. A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology* 2 (2), 175–220. doi:10.1037/1089-2680.2.2.175
- Park, C. W. & Lessig, V. P. (1981). Familiarity and Its Impact on Consumer Decision Biases and Heuristics. *Journal of Consumer Research* 8 (2), 223. doi:10.1086/208859
- Patz, Janine (2018). Professionell gegen Fake News. Demokratiebildende Handlungskompetenzen für Lehrkräfte. *Pädagogik Mit Fake News umgehen lernen: 70* (7–8), 36–39.
- Pennycook, Gordon & Rand, David G. (2018). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*. doi:10.1016/j.cognition.2018.06.011
- Pennycook, Gordon & Rand, David G. (2020). Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. *Journal of personality* 88 (2), 185–200. doi:10.1111/jopy.12476
- Pfister, Jonas (2017). *Werkzeuge des Philosophierens* (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 19138). Ditzingen: Reclam.
- Pfister, Jonas (2019). Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy. *Teaching Philosophy* 42 (3), 221–246. doi:10.5840/teach-phil2019730107
- Pfister, Jonas (2020). *Kritisches Denken*. Ditzingen: Reclam.
- Popper, Karl R. (1945/2003). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Pörksen, Bernhard (2016, 18. Februar). Wir lernen Netz. Digitale Ökonomie als Schulfach – wie wir im Internet zu mündigen Bürgern werden können. *Die Zeit*, 9. <https://www.zeit.de/2016/09/digitalisierung-soziale-netzwerke-ueberwachung-mediennutzung-schulfach>.
- Pörksen, Bernhard (2019). *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung* (4. Aufl.). München: Carl Hanser Verlag.
- Rozin, Paul & Royzman, Edward B. (2001). Negativity Bias, Negativity Dominance, and Contagion. *Personality and Social Psychology Review* 5 (4), 296–320. doi:10.1207/S15327957PSPR0504\_2
- Schmidt, Jan-Hinrik (2011). *Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0* (Kommunikationswissenschaft). Konstanz: UVK.
- Schmitt, Josephine B., Ernst, Julian & Rieger, Diana (2020). "Fake News" und Propaganda – Wirkung und Prävention durch die Förderung von Medienkritikfähigkeit. In Ralf Hohlfeld, Michael Harnischmacher, Elfi Heinke, Michael Sengl & Lea Lehner (Hrsg.), *Fake News und Desinformation. Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung* (S. 327–340). Baden-Baden: Nomos.
- Silverman, Craig & Alexander, Lawrence (2016). How Teens In The Balkans Are Duping Trump Supporters With Fake News, BuzzFeed. <https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/how-macedonia-became-a-global-hub-for-pro-trump-misinfo>.

- Sinatra, Gale M. & Chinn, Clark A. (2012). Thinking and Reasoning in Science. Promoting Epistemic Conceptual Change. In Karen R. Harris, Steve Graham, Tim Urdan, Adriana G. Bus, Sonya Major & H. L. Swanson (Hrsg.), *Critical Theories and Models of Learning and Development Relevant to Learning and Teaching* (S. 257–282). Washington: American Psychological Association.
- Sunstein, Cass R. (2014). *On Rumors. How Falsehoods Spread, Why We Believe Them, and What Can Be Done*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Swami, Viren, et al. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition* 133 (3), 572–585. doi:10.1016/j.cognition.2014.08.006
- Tandoc, Edson C., Lim, Zheng W. & Ling, Richard (2018). Defining “Fake News”. A typology of scholarly definitions. *Digital journalism* 6 (2), 137–153. doi:10.1080/21670811.2017.1360143
- Vosoughi, Soroush, Roy, Deb & Aral, Sinan (2018). The spread of true and false news online. *Science* 359 (6380), 1146–1151. doi:10.1126/science.aap9559
- Wason, Peter C. (1968). Reasoning about a rule. *The Quarterly journal of experimental psychology* 20 (3), 273–281. doi:10.1080/14640746808400161
- Widmaier, Benedikt & Zorn, Peter (Hrsg.), (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (Band 1793). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zimmermann, Fabian & Kohring, Matthias (2018). „Fake News“ als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 66 (4), 526–541. doi:10.5771/1615-634X-2018-4-526