

Christine Ott und Derya Gür-Şeker

Rechtspopulismus und Social Media: Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können

Abstract: This chapter investigates how political speeches by members of right-wing populist groups, distributed via social media (YouTube and Facebook), can be analysed in the school and university classroom. By using linguistic approaches, competences in the reflection and criticism of language usage can be improved. In particular, the chapter describes how reinterpretations and revaluations of high-value words such as *tolerance* and *democracy*, performed by right-wing populists in social media, can be examined from a language critical point of view. By using a digital corpus with transcripts of 43 speeches of four right-wing politicians, the paper also shows how language-critical analyses and corpus work can be combined in a didactic setting.

Keywords: didaktische Sprachkritik, kritische Wortschatzarbeit, Sprachkritikkompetenz, korpusgestützt, Social Media, Rechtspopulismus, (Um-)Deutungsstrategien, Umwertungen, Hochwertwörter

1 Einleitung

Social Media ermöglichen es, Meinungen rasch einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Auch populistische Äußerungen finden auf diesem Weg eine weitreichende Verbreitung. Social Media wird in diesem Zusammenhang vorgeworfen, eine Verflachung des gesellschaftlichen und politischen Diskurses zu befördern, die Grenzen des Sagbaren auszudehnen und kommunikative Regeln aufzuweichen, gerade dann, wenn sich Populismus mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit verbindet. In der deutschen Diskussion wird Rechtspopulismus gegenwärtig viel Aufmerksamkeit entgegengebracht (kritisch hierzu Hartleb 2017). Damit Lernende die gesellschaftliche Tragweite bzw. Relevanz der Kritik an Sprachgebräuchen in Social Media im Allgemeinen und von VertreterInnen rechtspopulistischer Gruppierungen im Besonderen nachvollziehen und ihr eigenes Medienverhalten – sowohl rezeptiv wie produktiv – kritisch reflektieren

können, müssen sie die sprachlichen Mechanismen verstehen, mithilfe derer Bedeutung im kommunikativen Prozess hergestellt wird. Hier setzt der vorliegende Beitrag an.

Er geht der Frage nach, wie Umdeutungen und Umwertungen von Hochwertwörtern, wie sie von rechtspopulistischen AkteurInnen in sozialen Medien vorgenommen werden, sprachlich, im Besonderen: sprachkritisch, untersucht werden können. Im Vordergrund des Beitrags steht die Darstellung von Teilhandlungen sprachkritischen Unterrichts im Verbund mit technischen Hilfsmitteln der Analyse und somit die Frage, wie kritische Wortschatzarbeit und Korpusarbeit verbunden werden können. Er bereichert hierin die aktuelle methodisch-methodologische Diskussion um Sprachkritik im Deutschunterricht an, dies in theoretischer Perspektive zur Wortkritik (s. v.a. Kap. 3 und 4.3), die dann an Praxisbeispielen veranschaulicht und dabei konkretisiert wird. Gegenstand der Analyse sind Reden in Form von YouTube- und Facebook-Videos, die auf den Social-Media-Kanälen rechtspopulistischer Bewegungen und Parteien zu finden sind und deren ProtagonistInnen als VertreterInnen dieser Gruppierungen (Pegida, AfD) gelten dürfen.¹

2 Rechtspopulismus und Social Media

2.1 Was ist (Rechts-)Populismus?

Die theoretisch-begriffliche Einordnung des Phänomens *Populismus* erfolgt in unterschiedlicher Akzentuierung als ‚dünne‘ Ideologie (Freeden 1998), politische „Logik“ (Diehl 2012: 16) oder auch als „Politikstil“ (Spier 2014: 1). Die Populismusforscherin Karin Priester sieht in der kategorialen Differenzierung „auf der vertikalen Achse von ‚Volk‘ und ‚Elite‘“ sein „ideologisches Minimum“ (Priester 2012: 4); der Politologe Jan-Werner Müller hebt den populistischen Alleinvertretungsanspruch hervor, der mit den Polen ‚Volk‘ vs. ‚Elite‘ zusammenzudenken ist: PopulistInnen nehmen für sich in Anspruch, für ‚das (wahre) Volk‘ zu sprechen. Alle anderen (i.d.R.: politischen) AkteurInnen könnten dies nicht, z.B. weil sie sich als ‚Elite‘ von diesem entfernt hätten; sie seien damit keine legitimen

1 Zur Einordnung von Pegida und der AfD als rechtspopulistische Gruppierungen vgl. z.B. Decker (2015).

VolkvertreterInnen, ebenso wie BürgerInnen, die abweichende Positionen vertreten, nicht zum ‚wahren Volk‘ gehörten (Müller 2016: 26–28 und 42–44). Mit dieser zentralen Denkfigur sind folgende Wesensmerkmale des Phänomens *Populismus* verbunden, wie sie im politologischen Diskurs diskutiert werden (Hartleb 2004; Wielenga/Hartleb 2011; Priester 2012): Populismus zeichnet sich aus durch

- die Kombination² aus Anti-Pluralismus und Anti-Elitarismus,
- die Glorifizierung einer mehr oder weniger klar definierten Wir-Gruppe (‚das Volk‘),
- die Verunglimpfung einer davon abgegrenzten herrschenden ‚Elite‘ (als korrupt, unmoralisch, verlogen etc.),
- ein Absolutsetzen der Volkssouveränität und der damit in Verbindung gebrachten direkt-demokratischen Entscheidungsprozesse, radikalisiert zur „Akklamationsdemokratie“ (Priester 2012: 5), in Reduktion des Volkswillens auf eine je aktuelle Stimmung (Diehl 2012: 17),
- die Berufung auf den gesunden Menschenverstand (*common sense*) sowie dessen Inanspruchnahme für sich.

Wenngleich Populismus auch eine demokratische Korrektivfunktion zugestanden wird, lässt sich aus den Wesensmerkmalen eine grundlegende Inkompatibilität ableiten zwischen Populismus und liberaler Demokratie, die durch Pluralismus, Repräsentation und Gewaltenteilung gekennzeichnet ist (Müller 2016: 14; Priester 2012: 5; ferner Pappas 2014).

Unter verschiedenen Ausprägungen von Populismus hat in Deutschland zuletzt der Rechtspopulismus größeren politischen Einfluss gewonnen. Er verbindet Populismus mit rechter bis hin zu rechtsextremer völkischer Ideologie, wonach die ‚Elite‘ als Bedrohung für das ‚Volk‘ (bzw. in rechter Terminologie: den ‚Volkskörper‘) eingestuft wird (Diehl 2018). Im Rechtspopulismus ist klar definiert, wer zum ‚Volk‘ gehört und wer nicht (ebd.). Als Spezifikum eines Populismus von rechts wird entsprechend sein exkludierender Charakter bezogen auf bestimmte Bevölkerungsgruppen gesehen:³

2 Wenn diese Elemente zusammen auftreten, könne erst von Populismus gesprochen werden (Müller 2016: 26; ferner Moffitt 2015: 390f.).

3 Linker Populismus pflege eine solche Ausgrenzung spezifischer Bevölkerungsgruppen eher nicht, sondern strebe zuvorderst eine Inklusion von als

Rechter Populismus betreibt [...] die *Exklusion* von Menschen (‚Sozialstaatschmarotzer‘, Immigranten, Asylbewerber, ethnische Minderheiten) und reserviert politische und soziale Teilhaberechte nur für die eigene, autochthone Bevölkerung. (Priester 2012: 3, Hervorhebung i.O.; ferner Mudde/Rovira Kaltwasser 2011: 16; Diehl 2018)

In rechtspopulistischer Logik gilt es, die ausgeschlossenen Gruppen wie auch die ‚Elite‘ zu bekämpfen. Universale Menschen- und Minderheitenrechte, darunter Asylrechte und Diskriminierungsverbote, stehen rechtspopulistischer Agitation entgegen, weswegen sie auch Gegenstände ihrer Kritik sind (Schellenberg 2017).

Im Rahmen der in diesem Beitrag skizzierten korpusgestützten Auseinandersetzung mit wortbezogenen (Um-)Deutungsstrategien von RechtspopulistInnen stößt man auch auf Versatzstücke rechtspopulistischer Logik. Ziel des vorgestellten Vermittlungskonzepts ist es aber nicht, eine spezifische rechtspopulistische Rhetorik oder Lexik korpusgestützt zu ermitteln – eine solche Zielsetzung würde ein anders akzentuiertes Vorgehen nötig machen.⁴ Der Untersuchungsakzent liegt stattdessen auf der Art und Weise, wie von VertreterInnen rechtspopulistischer Gruppierungen, die insofern⁵ als RechtspopulistInnen kategorisiert werden können, Hochwertwörter

unterprivilegiert geltenden Bevölkerungsgruppen an (Priester 2012: 3; Decker/Lewandowsky 2017). Problematisch wird diese scheinbar klare Abgrenzung von Links- und Rechtspopulismus, wo sich die linke Systemkritik von rechts zu eigen gemacht wird (ebd.) und linke PopulistInnen Anti-Elitarismus verschwörungstheoretisch aufladen (z.B. im Konstrukt eines ‚jüdischen Finanzkapitals‘) oder ein Konkurrenzverhältnis zwischen verschiedenen unterprivilegierten Gruppen sehen und einzelne nach ethnischen oder kulturellen Kategorien bevorzugt behandeln wollen.

- 4 Hierfür müsste das Vorgehen kontrastiv angelegt sein und es müssten nicht-rechtspopulistische Reden etc. einbezogen werden, um Charakteristika *rechtspopulistischer* Sprache von populistischer Sprache abgrenzen zu können sowie im Unterschied zu politischer Kommunikation allgemein.
- 5 S. auch Anm. 1. Dieser Kategorisierung liegt die Annahme zugrunde, dass VertreterInnen einer politischen Gruppierung deren politische Positionen, wie sie z.B. in programmatischen Schriften der Gruppierung (z.B. im Parteiprogramm) festgelegt sind, mittragen und in ihrer Rolle als VertreterInnen dieser Gruppierung nach außen (d.h. in der Öffentlichkeit) weitergeben. Gilt dies im konkreten Einzelfall aber nur eingeschränkt, dann wäre eine solche Kategorisierung zu pauschal und Individualäußerungen sowie nicht auf Einzelpersonen zurückzuführende Äußerungen (wie eben bspw. ein Parteiprogramm) wären auf

der nicht nur politischen Kommunikation gedeutet bzw. umgedeutet werden. Das Kennenlernen einer ‚Sondersprache‘ des Rechtspopulismus ist höchstens ein Nebeneffekt (s. die abschließende Bemerkung zu 4.4). Anliegen des Vermittlungskonzepts ist es also, Wege der sprachkritischen Auseinandersetzung mit in Social Media massenmedial verbreiteten und leicht zugänglichen Spracherzeugnissen von RechtspopulistInnen aufzuzeigen. Daran kann – muss aber nicht – in einem nächsten Schritt die Auseinandersetzung mit Wesensmerkmalen des Rechtspopulismus anschließen.

2.2 Social Media als Distributionskanal populistischer Äußerungen

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung sind Texte, die unter den Bedingungen der sozialen Medien entstanden und/oder Verbreitung fanden.

Mit Schmidt (2018: 7) sind soziale Medien dadurch gekennzeichnet, dass sie „es Menschen [erleichtern], Informationen aller Art miteinander zu teilen und soziale Beziehungen zu pflegen.“ In dieser Definition werden im Wesentlichen zwei Merkmale hervorgehoben: 1. die Möglichkeit, Informationen über soziale Medien zu verbreiten, und 2. der Austausch mit anderen Menschen. Schmidt differenziert unterschiedliche Social-Media-„Gattungen“ wie beispielsweise „Netzwerkplattformen“, auch bezeichnet als soziale Netzwerke oder Online-Communities, unter die z.B. Facebook, Google+, XING oder LinkedIn fallen (ebd.: 12). Neben diese Netzwerkplattformen treten u.a. sogenannte Multimedia-plattformen zum Austausch von Videoclips oder Fotos, z.B. YouTube, Instagram, Snapchat, und Microblogs wie z.B. Twitter (ebd.: 13f.). Nach dieser Differenzierung werden im vorliegenden Beitrag somit zwei unterschiedliche Social-Media-Gattungen als Distributionskanäle populistischer Äußerungen herangezogen: Mit Facebook bewegen wir uns in einer

Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich rechtspopulistischer Merkmalskategorien auszuwerten. Ein solches Absicherungsverfahren würde im Rahmen dieser Arbeit aber deutlich zu weit führen; wir folgen der skizzierten Annahme, wenn wir VertreterInnen von als rechtspopulistisch eingestuften Gruppierungen als *RechtspopulistInnen* bezeichnen und von *rechtspopulistischen Sprachgebräuchen* u.Ä. sprechen.

Netzwerkplattform mit weltweit über zwei Milliarden NutzerInnen, darunter 30 Millionen Aktive in Deutschland (ebd.: 12). Mit YouTube liegt eine Multimediaplattform (auch: „Videocommunity“, Siever 2015: 63) vor, die zum Austausch von Videoclips dient, wobei auch hier Möglichkeiten der Beziehungspflege und der Kommentierung bestehen, und zwar über Kommentarfunktionen unterhalb der jeweiligen Videos, Likes und Dislikes. Für PolitikerInnen ermöglichen solche Funktionen die unmittelbare Interaktion mit den BürgerInnen und potenziellen WählerInnen.

„Traditionelle“ Massenmedien wie die öffentlich-rechtlichen haben den Anspruch, ihren NutzerInnen eine differenziertere Meinungsbildung zu ermöglichen und kontroverse Debatten auch als solche abzubilden; Social Media haben diesen Anspruch nicht. Ihre medientechnischen Spezifika begünstigen die Entstehung von Meinungsblasen, weil sie das menschliche Bedürfnis nach sozialer Bestätigung radikalisieren: Algorithmus-basiert werden YouTube- und Facebook-UserInnen beispielsweise Inhalte priorisiert angezeigt, die ihren Einstellungen entsprechen sollen, welche wiederum auf der Grundlage ihrer bisherigen Nutzungsweisen der Plattformen automatisiert identifiziert werden. Auch das individuelle Nutzungsverhalten – Was (dis-)like ich, was teile ich, was ignoriere ich? Nutze ich Kommentarfunktionen, um Zustimmung oder Ablehnung zu Inhalten und anderen Kommentaren auszudrücken? – hat eine gesellschaftliche Dimension, weil es an der Konstruktion von Relevanz und dem, was ‚gefühlte‘ als Wahrheit gilt, mitwirkt.

Medientechnische Mechanismen von Social Media können und werden zudem gezielt im politischen Diskurs genutzt, um unliebsame Meinungen zu marginalisieren, erwünschten Meinungen und Inhalten eine überproportionale diskursive Relevanz zu verschaffen („Themen setzen“, „Themen groß machen“) und so auf die öffentliche Meinungsbildung und in demokratischen Gesellschaften damit letztlich auch auf das Wahlverhalten Einfluss zu nehmen.⁶ Vor dem Hintergrund, dass sich einer Erhebung unter

6 Zunehmend sind daran auch Social Bots beteiligt; über organisierte Social-Media-Aktivitäten rechter Gruppen in Deutschland – darunter auch AfD-Mitglieder – wird in der Online-Dokumentation *Lösch Dich: So organisiert ist der Hass im Netz* (2018) des öffentlich-rechtlichen Jugendsenders *funk* berichtet: <https://www.youtube.com/watch?v=zvKjfwSPI7s>.

522 Jugendlichen (14–17 Jahre) zufolge ein Drittel häufig bis sehr häufig in sozialen Netzwerken über politische Themen informieren soll und die Social-Media-NutzerInnen unter ihnen am häufigsten via YouTube (Bravo/YouGov 2017: 14 und 16), ist eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit Social-Media-Inhalten, die der politischen Meinungsbildung dienen, einmal mehr angezeigt.

Als Baustein einer solchen Auseinandersetzung schlägt dieser Beitrag die Analyse von Videos vor, die über Social Media verbreitet wurden. Es handelt sich um Mitschnitte politischer Redebeiträge, zwar in der analogen Welt gehalten, aber über Social Media erst raum- und zeitunabhängig verfügbar gemacht. In der medienspezifischen Verfügbarkeit liegt ein Unterschied zu sonstigen medialen Erscheinungsformen politischer Reden, denn anders als im Fernsehen, Radio oder in Print-Medien begegnen Jugendliche diesen Inhalten beim Surfen auf YouTube ohne u.a. journalistische Einordnung. Und anders als in der analogen Welt muss ich mich als ZuhörerIn zudem nicht erst an einen spezifischen Ort der Redeartikulation begeben und kann den Inhalt darüber hinaus mit einem Klick all meinen FreundInnen empfehlen sowie ihnen unmittelbaren Zugang verschaffen. Mit der leichten Zugänglichkeit ist folglich auch ein Aufgerufensein zur Positionierung verbunden. Diese Spezifika von Social Media(-Kommunikation) verschaffen populistischen Inszenierungen ihre Brisanz; vor dem Hintergrund dieser medienspezifischen Rahmung erfolgt die unterrichtliche Thematisierung. Untersucht wird dabei höchstens mittelbar auch ein Social-Media-spezifischer Sprachgebrauch, dies insofern, als die Auswahl und z.T. Zusammenstellung sowie paratextuelle Einbettung des verbreiteten Materials durch die ProduzentInnen der Videos stets in Abhängigkeit vom Verbreitungsmedium und der medienspezifischen Kommunikationssituation erfolgt.⁷ Der Beitrag thematisiert Populismus und Social Media allerdings vielmehr deswegen im Verbund, weil populistische Inszenierungen durch die medienspezifischen Verbreitungswege der Social Media leichter zur Erfahrungswelt von Jugendlichen werden – und sich hieraus ein Reflexionsbedarf ergibt.

7 Hierauf liegt jedoch nicht das Erkenntnisinteresse. Eine Möglichkeit, den Untersuchungsgegenstand in diese Richtung hin zu erweitern, stellt die Auswertung z.B. der Video-Kommentare dar.

3 Sprachkritischer Deutschunterricht: Didaktische Sprachkritik und Sprachkritikkompetenz

Sprachliche Phänomene, wie beispielsweise rechtspopulistische Sprach- bzw. Wortgebräuche, nicht nur beschreiben zu können, sondern auf der Basis intersubjektiv nachvollziehbarer Maßstäbe auch bewerten zu können, gilt als zentrale Fähigkeit von Sprachkritikkompetenz im Unterschied zu Sprachreflexionskompetenz, wie in Kilian et al. (2016: 128–149) modelliert. Für den Deutschunterricht haben sich aus der Debatte um die Werthaltigkeit von Sprachwissenschaft neue Impulse für die unterrichtliche Beschäftigung mit Sprache in ihren unterschiedlichen medialen Realisierungen ergeben, die solche Wertungshandlungen explizit einschließt.⁸

Die wissenschaftlich fundierte didaktische Sprachkritik umfasst die Teilhandlungen des Unterscheidens, Analysierens und schließlich des Bewertens, Sprachkritikkompetenz beschreibt die Fähigkeit zu ebendiesen Teilhandlungen (Kilian 2014: 173). Im Kompetenzmodell der didaktischen Sprachkritik (Kilian et al. 2016: 146) wird Sprachkritikkompetenz als hierarchiehöchste Kompetenzstufe, d.h. als der Sprachreflexionskompetenz übergeordnet, angesetzt. Die Befähigung zur linguistisch begründeten didaktischen Sprachkritik ist voraussetzungsvoll und könne ab der Sekundarstufe I ihren Anfang nehmen (ebd.: 147). Ihre Teilhandlungen sind wie folgt näher zu fassen:

Die Fähigkeit zur **Unterscheidung** meint, dass sich Lernende beispielsweise der Praxis konkurrierender Wortgebräuche bewusst werden – ein Wort kann von verschiedenen Personen(gruppen) unterschiedlich gebraucht werden.

Zur Fähigkeit zur **Analyse** wird gerechnet, dass Lernende die alternativen Verständnisse und ggfs. Intentionen und Wirkungen ihrer Gebrauchsweisen unter Zuhilfenahme sprachwissenschaftlicher Kategorien und Konzepte beschreiben und z.B. in Abhängigkeit von SprecherInnen-Gruppen einordnen bzw. diesen zuordnen können.

8 Zeugnisse hierfür sind u.a. das Themenheft „Sprachkritik: Neue Entwicklungen“ der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* 5 (2006) und der Sammelband „Sprachkritik in der Schule“ von Arendt/Kiesendahl (2011).

Die Fähigkeit zur **Bewertung** wiederum umfasst, die Gebrauchsweisen auf ihre Angemessenheit, Richtigkeit, Akzeptabilität o.Ä. gemessen an einem nachvollziehbaren Maßstab hin bewerten zu können (Kilian 2014: 173f.).

Als Bewertungsmaßstab wird vonseiten der didaktischen Sprachkritik das Konzept der funktionalen Angemessenheit (z.B. nach Kienpointner 2005 oder Fix 1995) vorgeschlagen (Kilian et al. 2016: 62–68; Arendt/Kiesendahl 2013). Eine Bewertung in angemessen/nicht angemessen erfolgt dabei relativ zu einer konkreten Kommunikationssituation. Als besonders leistungsfähig erweist sich der Bewertungsmaßstab der funktionalen Angemessenheit, „wenn es gilt, konkrete Sprachgebräuche [...] mit Bezug auf situations- und gruppenspezifische Register [...] oder varietätenspezifische Sprachnormen zu bewerten“ (Kilian et al. 2016: 158). Der Maßstab sprachlicher Korrektheit, der polar in ‚richtig‘ und ‚falsch‘ unterscheidet, eigne sich demgegenüber, wenn das betrachtete sprachliche Phänomen weitgehend unabhängig von einer konkreten Kommunikationssituation „mit Regeln des Sprachsystems, mit standardsprachlichen Normen oder mit konventionell als ‚richtig‘ anerkannten Konzepten der so genannten außersprachlichen Wirklichkeit konfligiert“ (ebd.: 158f.).

Wie aber bei Sprachgebräuchen verfahren, für deren wertende Einordnung einmal mehr außersprachliches Wissen und außersprachliche Faktoren relevant sind, so beispielsweise für die Einordnung von Sprachgebräuchen als diskriminierend und aus diesem Grund als sozial nicht akzeptabel? Derzeit hält die Diskussion an, ob soziale und sprachethische Normen Maßstab (didaktischer) Sprachkritik sein können und inwiefern tatsächlich der Zuständigkeitsbereich der Sprachwissenschaft überschritten wird (z.B. Tereick 2014; Janich 2013; Dieckmann 2012). Zu den angeführten Bewertungskriterien zählen unter anderem:

- Kriterium der sozialen Gerechtigkeit
- Kriterium der Wahrhaftigkeit (Grice’ *Maxime der Qualität*)
- Kriterium der Klarheit (Grice’ *Maxime der Modalität*)

Für eine linguistisch begründete didaktische Sprachkritik ergibt sich hieraus ein Positionierungsbedarf: Zwar räumen Kilian et al. (2016: 165) ein, dass

annähernd jede sprachkritische Betrachtung, sofern sie sich nicht gerade im engsten Zirkel einer Sprachsystemkritik bewegt, den Rahmen rein linguistischer Analysen und Bewertungen überschreitet und dann z.B. den Sprecher oder das Referenzobjekt mit in den Blick nimmt, mithin gar dazu tendiert, auch Gesellschaftskritik oder Ideologiekritik zu betreiben [...].

Dennoch wäre aus ihrer Perspektive die Programmatik einer didaktischen Sprachkritik, die sprachliches Lernen und sprachliche Bildung im Blick hat, überschritten, wenn sozial-ethische Bewertungskriterien im Vordergrund stehen:

[Es] ist [...] notwendig, die Kriterien der kritischen Sprachbetrachtung und die durch sie möglicherweise bewirkten Effekte offenzulegen – und die linguistischen Kriterien und sprachdidaktischen Effekte als dominant anzusetzen [...]. Der didaktischen Sprachkritik ist aufgegeben, die kritische Sprachbetrachtung auf den Zweck des sprachlichen Lernens und der sprachlichen Bildung zu konzentrieren. (ebd.)

Diese Positionierung ist disziplingeschichtlich nachvollziehbar,⁹ macht aber zugleich Fachgrenzen stark, wo man deren Überschreiten¹⁰ – gemessen an übergeordneten Bildungszielen und gesellschaftlichen Herausforderungen – als geboten betrachten könnte. Für die gymnasiale Oberstufe wird beispielsweise gefordert, dass SchülerInnen „zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ werden sollen (Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung i.d.F. vom 15.2.2018: 5). Auch fachintern finden sich Forderungen nach einem potenziellen Ausgreifen von Sprachunterricht auf außersprachliches Terrain: „[P]ersuasive

9 Auf den Hintergrund dieser Debatte können wir hier nicht näher eingehen. Es sei aber darauf hingewiesen, dass er aufs Engste mit der prinzipiellen Frage verwooben ist, ob SprachwissenschaftlerInnen sprachliche Phänomene auch bewerten und SprachdidaktikerInnen Wertungshandlungen didaktisch modellieren sollen.

10 Janich (2013: 363) weist im Übrigen darauf hin, dass eine Sprachwissenschaft mit einem pragmatischen Sprachbegriff (d.h. sprachliche Äußerungen sind Handlungen, die an konkrete Personen rückgebunden sind) selbstverständlich „auch alle relevanten Aspekte dieser Handlungen in die sprachwissenschaftliche Betrachtung einbeziehen“ müsse, insbesondere die/der SprecherIn und die Folgen ihres/seines sprachlichen Handelns z.B. für die SprecherIn-HörerIn-Beziehung. Von einem ‚Überschreiten‘ des fachspezifischen Zuständigkeitsbereichs kann dann nur noch bedingt die Rede sein.

und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012: 21) zu können, erfordert eine normative Grundlage, die es im Rahmen von Sprachunterricht zu thematisieren und diskutieren gilt; und in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss ist ebenfalls angeführt, dass die SchülerInnen lernen sollen, „auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden *vermittelten Werte- und Normvorstellungen* gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen“ und „Kritikfähigkeit zu entwickeln“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2003: 6, Hervorhebung der Autorinnen). Der Sprachunterricht kann sich nur schwerlich dieser Aufgaben entziehen, die didaktische Sprachkritik muss diese Erweiterung aber freilich nicht mittragen.

Für den Unterrichtsgegenstand rechtspopulistischer Wortgebräuche in Social Media wird die Verbindung von linguistischen Kategorien der Analyse sowie Bewertung und sozial-ethischen Normen als notwendig erachtet. Sprachkritikkompetenz wird somit konzeptionell weiter gefasst als von Kilian et al. (2016). Blicke Sprachunterricht hier bei der Analyse stehen und würde auf – weiterhin: intersubjektiv nachvollziehbare – Bewertungshandlungen verzichten, wären Lernende mit der Einordnung der Analyseergebnisse allein gelassen.¹¹

4 Didaktische Kommentierung: Sprachkritische Auseinandersetzung mit rechtspopulistischen Wortgebräuchen in Social Media

4.1 Das Vermittlungskonzept in Grundzügen

Übergeordnetes Ziel des Vermittlungskonzepts ist die Ausbildung von Sprachkritikkompetenz, genauer: die Befähigung zur Kritik an Wortgebräuchen in Abhängigkeit von spezifischen Kommunikationssituationen (zu weiteren Gegenständen kritischer Wortschatzarbeit Kilian 2016: 330). Konkreter Untersuchungsgegenstand sind rechtspopulistische

11 Damit sei keiner Indoktrinierung von Schule das Wort geredet, denn auch sozial-ethische Normen sind hinterfragbar und sollten selbst zum unterrichtlichen Gegenstand gemacht werden.

Gebrauchsweisen der Begriffe *Toleranz* und *Demokratie* in Social Media, die mit alternativen Bedeutungsbestimmungen kontrastiert werden. Die sprachkritische Auseinandersetzung betrifft somit die Inhaltsseite sprachlicher Zeichen und verfolgt im Wesentlichen folgende Ziele: Die Lernenden sollen sich zu den betrachteten sprachlichen Phänomenen in Distanz setzen, diese semantisch-pragmatisch analysieren und auf Basis intersubjektiv nachvollziehbarer Maßstäbe mögliche Bewertungshandlungen diskutieren. Im Zuge dieser sprachkritischen Auseinandersetzung um konkurrierende Bedeutungsbestimmungen wird für sie nachvollziehbar, dass Sprache Vermittlerin von Weltansichten, von Sichtweisen auf (z.B. wünschenswerte, abzulehnende) Wirklichkeit(en) ist und dass Sprache zugleich einen konstruktivistischen Charakter hat – denn die Bedeutung eines Wortes ist nicht starr, sondern kann eine (z.B. weltanschaulich motivierte) Umdeutung oder Umwertung erfahren. Das politolinguistische Konzept des ‚Begriffe-Besetzens‘ (Klein 1998, 2014; Liedtke et al. 1991) bildet hierfür den Diskussionshintergrund und kann in leistungsstärkeren Lerngruppen auch selbst zum Lerninhalt erhoben werden. Im Unterrichtskonzept werden zwei Formen des Begriffe-Besetzens – nach Klein (1998) auch: Formen von Konkurrenzstrategien – fokussiert: Begriffsumdeutungen, d.h. deskriptive Bedeutungskonkurrenzen, und Begriffsumwertungen, d.h. deontische Bedeutungskonkurrenzen. Bei der Umdeutung wird die Inhaltsseite eines Ausdrucks (z.B. *Toleranz*, *Demokratie*) verändert (gebraucht), indem Bedeutungsbestandteile ergänzt oder getilgt werden. Verschiedene Gruppen deuten ein und denselben Begriff somit unterschiedlich. Durch Begriffsumdeutungen ändern sich auch konnotative Bedeutungen. Der Streit um die vermeintlich richtige bzw. falsche Verwendung von Begriffen gilt als charakteristisch für diese kommunikative Strategie (Niehr 2014: 87f). Die Umwertung dagegen betrifft deontische Bedeutungsbestandteile und beispielsweise die Frage, ob *Toleranz* mit Versicherung zur Selbstentfaltung oder mit Ich-Verlust assoziiert wird und insofern als wünschenswert oder aber ablehnenswert erscheint. Gerade die analytische Auseinandersetzung mit deontischen Bedeutungskomponenten politischer Lexik verschafft Einsichten, wie RednerInnen die Wirkung ihrer Äußerungen zu steuern versuchen und Handlungsanweisungen vermitteln.

Für eine eingehendere Analyse wäre ferner ertragreich, wenn die Lernenden Analysewissen zu Basis- und Kaschierstrategien, die nach Klein

(1998, 2014) zusammen mit den bereits genannten Konkurrenzstrategien das strategische Inventar politischen Sprachgebrauchs bilden, einbringen können.¹² Dieses sollten sie im Vorfeld im unterrichtlichen Themenfeld Sprache und Politik erworben haben, z.B. anhand des Unterrichtsmodells zu Polittalkshows von Torrau (2018). Zu Basisstrategien zählen die Verwendung von Hochwertwörtern, das inklusive *wir*, gruppenspezifische Anreden, die Aufwertung der eigenen und Abwertung der gegnerischen Position etc.; zu Kaschierstrategien werden Verstöße gegen sprachethische Normen (z.B. Relevanz, Klarheit) gerechnet, darunter die besonders starke Form der Lüge mit bewusster Täuschungsabsicht (diese nachzuweisen stellt allerdings eine linguistische Herausforderung dar!) und als schwächere Ausprägung das Weglassen relevanter Informationen.¹³ Kaschierstrategien sind ohnehin mittelbar Bestandteil des vorgestellten Unterrichtskonzepts, da sprachethische Normen im Rahmen der Teilhandlung Bewerten als Bewertungsmaßstab herangezogen werden.

Darüber hinaus sollen die Lernenden reflektieren, welches Potential mit der medialen Erscheinungsform (YouTube-/Facebook-Videos) der betrachteten sprachlichen Phänomene im Kontrast zu z.B. Printmedien oder zu Fernsehformaten verbunden ist, rechtspopulistische Bedeutungsbestimmungen im gesellschaftlich-politischen Diskurs zu etablieren (z.B. hinsichtlich ihrer Reichweite, ihres Emotionalisierungspotentials etc.). Ihr produktives wie rezeptives Nutzungsverhalten in Bezug auf Social Media sollen sie ferner unter anderem dahin gehend kritisch beleuchten, welche Konsequenzen – individuelle, medientechnische, gesellschaftliche – mit dem Teilen, (Dis-)Liken und Kommentieren von Social-Media-Videos wie auch mit deren passiver Rezeption verbunden sein können. Sprachkritik wird so mit Medienkritik, die persönlich gewendet wird und zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sozialen Medien befähigen soll, verknüpft.

12 Eine Übersicht zu grundlegenden Begriffen und weiteren Methoden der Analyse politischer Sprache, die an Lehrkräfte adressiert ist, findet sich in Burkhardt (2003). Die Diskursebene bleibt dort allerdings ausgeklammert (vgl. hierzu Niehr 2014: 124–157).

13 Eine übersichtliche Darstellung der Strategien findet sich z.B. in Niehr (2014: 80–87).

Im Weiteren fokussieren wir auf die didaktische Modellierung der sprachkritischen Auseinandersetzung. Ihr **Gegenstand** sind die Begriffe *Toleranz* und *Demokratie* und ihre rechtspopulistischen Gebrauchskontexte in Reden, die auf YouTube und Facebook verbreitet werden (zu den konkret untersuchten Texten s. noch Kap. 4.2). Beide Begriffe können mit Niehr (2014: 136f.) mindestens für den rechtspopulistischen Diskursausschnitt als diskursrelevante Lexik eingeordnet werden, da sie in den zu untersuchenden Texten sprachreflexiv zum Thema gemacht werden (durch Sprachthematisierungen z.B. nach dem Muster *Toleranz/Demokratie ist X*). Im Deutungsrahmen einer demokratischen Regierungsform handelt es sich bei *Demokratie* um ein gruppenübergreifend positiv bewertetes Schlagwort; im deutschen Politsystem gilt dies nicht vergleichbar umfassend für *Toleranz*, aber doch immerhin über einige Parteigrenzen hinweg. Herauszuarbeiten ist im Vermittlungskonzept, wie in der politischen Kommunikation mehrheitlich als Hochwertwörter gebrauchte Begriffe im untersuchten rechtspopulistischen Diskursausschnitt verwendet werden.

Methodisch wird auf den Ansatz der kritischen Wortschatzarbeit (Kilian 2016) zurückgegriffen und hier im Besonderen auf die semantisch-pragmatische Analyse von Wortgebräuchen. Wir schlagen die Verbindung von Wortschatzarbeit und Korpusarbeit vor (grundlegend hierzu Gür-Şeker 2017). Die Einbeziehung von automatisierten, d.h. softwaregestützten, Analyseverfahren ermöglicht es, größere Datenmengen (hier: 43 Reden von RechtspopulistInnen) zu überschauen, hinsichtlich Wortvorkommen, Wortfrequenzen und Kontexte zeitsparend auszuwerten und den Verwendungskontext der gesuchten Begriffe systematisch darzustellen. Die Nutzung der Textanalysesoftware führt Lernende zugleich an neue Forschungstechnologien heran. Zudem ermöglicht sie es, die Analyse auf weitere¹⁴ Suchausdrücke auszuweiten, die sich erst im Unterrichtsverlauf als potenziell interessant ergeben (z.B. aus der Textumgebung der

14 Allerdings ist nicht jedes Inhaltswort gleichermaßen geeignet, u.a. weil nicht jeder Begriff metasprachlich im Korpus thematisiert wird und besonders offensichtliche (und leicht zu analysierende) Formen der Bedeutungszuschreibung dann fehlen. In solchen Fällen ist unterrichtlich auf die Schwierigkeit einzugehen, mit einem beschränkten Analyseinventar Bedeutungszuschreibungen erschöpfend erfassen zu können.

Suchausdrücke *Toleranz* und *Demokratie*) und die mithilfe der Software von den Lernenden selbstständig bestimmt und gesucht werden können. Auch ein arbeitsteiliges Arbeiten lässt sich bei einer größeren Anzahl an Begriffen erfahrungsgemäß leicht realisieren. Im vorgestellten Unterrichtskonzept haben wir uns lediglich aus Platzgründen auf zwei Beispielbegriffe beschränkt; über die Suche nach *deutsch*, *Deutschland*, *Deutsche* etc. würden zum Beispiel rechtspopulistische Konzepte von ‚Deutsch‘-Sein zugänglich, die – wie im Analysemodell in Kapitel 4.3 vorgeschlagen – anschließend mit anderen Konzeptionen dieser Begriffe zu vergleichen sind.

Toleranz und *Demokratie* sollten im Vorfeld der Korpusarbeit unterrichtlich thematisiert werden: Indem die Lernenden im Erstkontakt ihre intuitiven Begriffsverständnisse artikulieren, erhält die Lehrperson einen Überblick über die Differenziertheit und fachliche Informiertheit (hier: sozialkundliche Informiertheit) des Begriffswissens der Lerngruppe.

Da die Analysesoftware, mit der die Video-Reden durchsucht werden können, die Vorkommen der gesuchten Begriffe *Toleranz* und *Demokratie* sowohl nach der Variable Zeit (z.B. vor oder nach dem Jahr 2015, als die Zahl an Geflüchteten und Asylanträgen einen Höchststand in Deutschland erreichte) als auch nach der Variable RednerIn differenziert anzeigen kann, lassen sich für Lernende bereits korpusintern – und damit auch: innerhalb des rechtspopulistischen Diskurses – mögliche alternative Wortgebraüche feststellen (Teilfähigkeit *Unterscheiden*, s. Kap. 3). Die intuitiv-introspektiv ermittelten Bedeutungsangaben im Vorfeld der Korpusarbeit bieten eine weitere Kontrastfolie; darüber hinaus sollen Wörterbucheinträge und (weitere) Sachtexte zur Kontrastierung herangezogen werden (weiterhin: Teilfähigkeit *Unterscheiden*).

Die semantisch-pragmatische Analyse erfolgt im Rahmen der Korpusarbeit auf Belegebene und korpusintern wie -extern kontrastiv (Teilfähigkeit *Analysieren*). Daran schließen Bewertungshandlungen auf Basis der in Kapitel 3 skizzierten Bewertungsmaßstäbe an (Teilfähigkeit *Bewerten*). Bewertungen vorzunehmen stellt für Lernende unserer Erfahrung nach die größte Herausforderung innerhalb dieses Dreischritts einer sprachkritischen Analyse dar; dieser Schritt sollte daher ebenfalls detaillierter didaktisch modelliert werden (s. auch die Konkretisierungen in Kap. 4.4). Die Kenntnis sprachethischer Normen wiederum wird im Unterrichtskonzept aufseiten der Lerngruppe vorausgesetzt.

Das vorgestellte Vermittlungskonzept ist auf den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II allgemeinbildender sowie beruflicher Schulen ausgerichtet. Darüber hinaus hat sich die Verbindung aus Wortschatzarbeit und Korpusarbeit in der germanistischen Hochschulausbildung für niedrige Semester bewährt. Erfolgreich erprobt wurde dieser Ansatz mit Lehramtsstudierenden an der Universität Duisburg-Essen und mit einem sprachkritischen Fokus an der Universität Würzburg. Diese Erfahrungswerte sind in die didaktische Modellierung des vorgestellten Unterrichtskonzepts eingeflossen.

Wie die kritische Wortschatzarbeit im Einzelnen vonstattengeht bzw. wie die semantisch-pragmatische Analyse der Korpusbelege sowie die Kontrastierung der verschiedenen Bedeutungsbestimmungen und deren Bewertung didaktisch modelliert werden kann, soll nun sowohl theoretisch (Kap. 4.3) wie auch praktisch (Kap. 4.4) näher vorgestellt werden, weil diese Bestandteile des Vermittlungskonzepts für die unterrichtliche Umsetzung sehr voraussetzungsvoll sind. Zunächst aber ist zu klären, welche Social-Media-Videos wortkritisch untersucht werden sollen.

4.2 Zur Datengrundlage: Das Social-Media-Korpus *PolRrA*

Social-Media-Korpora zu kommunikativen Praktiken und Erzeugnissen im weiten Gegenstandsbereich Politik und insbesondere zu kommunikativen Praktiken und Erzeugnissen rechtspopulistischer Gruppierungen sind rar. Wir greifen auf das deutschsprachige *PolRrA*-Korpus¹⁵ zurück, das an der Universität Duisburg-Essen aufgebaut wurde.¹⁶

Das *PolRrA*-Korpus besteht aus deutschen und niederländischen politischen Reden von insgesamt 12 politischen AkteurInnen, die im Zeitraum 2007 bis 2017 auf YouTube oder Facebook als Videos veröffentlicht

15 *PolRrA*-Korpus: *Politische Reden rechtspopulistischer Akteure*-Korpus. Das mehrsprachige Korpus wurde im Rahmen des Projekts „Die Sprache und Rhetorik des Rechtspopulismus im Ländervergleich“ unter Leitung von Derya Gür-Şeker und Ute K. Boonen aufgebaut und vom Profilschwerpunkt „Wandel von Gegenwartsgesellschaften“ der Universität Duisburg-Essen gefördert. Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter: www.uni-due.de/rechtspopulismus.

16 Vgl. darüber hinaus das Pegida-Facebook-Korpus, das von Gregor Weichbrodt und Hannes Bajohr privatinitiativ aufgebaut wurde und online frei zur Verfügung steht: <http://0x0a.li/de/die-sprache-pegidas/>.

wurden (s. Tab. 1).¹⁷ Die Reden mit einer Gesamtlänge von ca. 23 Stunden Videomaterial sind nach einheitlichen Transkriptionsregeln, orientiert an GAT2, vereinfachend transkribiert und für die Analyse aufbereitet worden: Das Datenmaterial liegt im universal lesbaren Dateiformat txt als txt-Korpus vor, bildet in einfacher Transkription Sprechpausen, Redelängen und -abschnitte sowie Zurufe des Publikums ab, die je nach Softwareinstellung aus- oder eingeblendet werden können.¹⁸ Das gesamte Datenmaterial, das nach einer Anmeldung für Forschung, Lehre und den Schulunterricht zur Verfügung gestellt wird, umfasst ohne Annotationen insgesamt 16.244 Word Types und 147.741 Word Tokens. Über integrierte Links im Datenmaterial können bei der Analyse öffentliche YouTube- oder Facebook-Videos samt UserInnen-Kommentaren abgerufen und eingesehen werden, um je nach Unterrichtsziel oder Forschungsfrage Reaktionen der UserInnen, deren Sprachgebrauch, aber auch die Anzahl der (Dis-)Likes oder Videoabrufe zum jeweiligen Untersuchungszeitraum zu bestimmen. So lassen sich auch Einstellungen von UserInnen untersuchen. Im Rahmen des Beitrags geht es in erster Linie um die Erschließung von Verwendungsweisen und Bedeutungszusammenhängen in ausgewählten PolitikerInnen-Reden mit Fokus auf die Hochwertwörter *Demokratie* und *Toleranz*.

Tab. 1: *Das PolRrA-Gesamtkorpus und die erfassten AkteurInnen.*

Deutschland	Österreich	Niederlande	Belgien/Flandern
Lutz Bachmann (Pegida)	Norbert Hofer (FPÖ)	Pim Fortuyn (LPF)	Bart De Wever (N-VA)
Björn Höcke (AfD)	Heinz-Christian Strache (FPÖ)	Rita Verdonk (TON)	Filip Dewinter (VB)
Frauke Petry (AfD)		Geert Wilders (PVV)	Tom Van Grieken (VB)
Beatrix von Storch (AfD)			

17 Anhand spezifischer Selektionskriterien wie Akteursnamen, Thema und Zeitraum wurde im *PolRrA*-Projekt für alle AkteurInnen eine qualitative Auswahl politischer Reden im besagten Veröffentlichungszeitraum getroffen.

18 Im Beitrag werden Annotationen in den Belegstellen nicht mitangeführt.

Michael Beißwenger and Matthias Knopp - 9783631791622

Downloaded from PubFactory at 02/24/2020 07:36:47AM

via free access

Das in diesem Beitrag genutzte deutschsprachige Material mit rund 8 Stunden Redeumfang (ohne österreichische VertreterInnen) besteht aus 6.435 Word Types und 35.299 Word Tokens. Für die (hoch-)schulunterrichtliche Arbeit empfehlen wir die Fokussierung auf bekannte deutschsprachige AkteurInnen. Das sind im Speziellen Reden von Lutz Bachmann (Pegida), Björn Höcke (AfD), Frauke Petry (damals noch AfD, jetzt: Die blaue Partei) und Beatrix von Storch (AfD) (s. Tab. 2).

Tab. 2: *Das PolRrA-Korpus mit Reden von Lutz Bachmann, Björn Höcke, Frauke Petry und Beatrix von Storch.*

Deutschland	Anzahl/Art des Datenmaterials ^a	Redezeiträume
Lutz Bachmann (Pegida) (LB)	4 Reden: 4 Reden auf Kundgebungen (transkribierter Redeanteil: 00:58:32)	März 2016 bis Januar 2017
Björn Höcke (AfD) (BH)	4 Reden: 4 Reden auf Kundgebungen (transkribierter Redeanteil: 01:39:03)	Oktober 2015 bis Oktober 2016
Frauke Petry (AfD) (FP)	11 Reden: 8 Parlamentsreden, 1 Pressekonferenz, 1 Neujahrsansprache, 1 Rede auf Kundgebung (transkribierter Redeanteil: 01:27:47)	Mai 2016 bis März 2017
Beatrix von Storch (AfD) (BvS)	24 Reden: 12 Ansprachen, 7 Parlamentsreden, 5 Podiumsdiskussionen (transkribierter Redeanteil: 00:18:26) ^b	Juli 2013 bis Dezember 2016

^a Unter dem Oberbegriff *Rede* werden im *PolRrA*-Korpus auch Redebeiträge bzw. -ausschnitte einzelner AkteurInnen, die während Podiumsdiskussionen oder Pressekonferenzen geäußert wurden, gefasst, um im Datenmaterial eine Vielfalt unterschiedlicher Redearten politischer Kommunikation abbilden zu können.

^b Das erfasste Datenmaterial setzt sich größtenteils aus Kurzvideos zusammen, wobei nur ausgewählte Abschnitte der Videos transkribiert wurden (die tatsächliche Rededauer beträgt ca. 2 Stunden und 25 Minuten). Zugleich wurde mit der hohen Videoanzahl der Rednerin – im Vergleich zu den Rednern im Korpus – das Ziel verfolgt, genderspezifische Analysen im *PolRrA*-Korpus zu ermöglichen. Inhaltlich wurde die Auswahl der Videos so generiert, dass nicht nur Themen wie Werte, Islam, Wirtschaft oder Flucht vertreten, sondern auch die Rolle der Frau und das Thema Familie abgedeckt sind.

Nachdem die Begriffe *Toleranz* und *Demokratie* unterrichtlich bereits thematisiert wurden (s. Kap. 4.1), werden dann Reden aus diesem deutschsprachigen *PolRrA*-Korpus auf die darin vorgenommenen Bedeutungsbestimmungen von *Toleranz* und *Demokratie* mithilfe der Software AntConc untersucht. AntConc ist eine kostenlose Konkordanzsoftware, mit der Schrifttexte in eine Liste der am häufigsten verwendeten Wörter überführt, nach einem Suchausdruck (Wortteile, Wörter oder auch Phrasen) automatisch durchsucht und dessen Kontexte angezeigt werden können. Für das Vermittlungskonzept sind letztere beiden Nutzungsmöglichkeiten von Relevanz. Mit der Software wird ermittelt, wie häufig ein Wort in einem Text (z.B. einer Rede) vorkommt und in welcher Textumgebung es steht.¹⁹

4.3 Modellierung der semantisch-pragmatischen Analyse

Auf Ebene des Einzelbelegs schlagen wir folgendes Repertoire an Analysefragen vor, die jeweils auf den konkreten Einzelfall (s. Kap. 4.4.) anzupassen sind:

1. Zur Kommunikationssituation:
 - Wer spricht?
 - Welche Textsorte liegt ursprünglich vor (z.B. Marktplatzrede, Parlamentsrede)?
 - An wen ist die Rede adressiert und wer rezipiert die online verbreitete Rede über die Social-Media-Kanäle?²⁰
 - Wann ist die Rede gehalten und verbreitet worden?

19 Weitere Informationen zu AntConc finden sich unter <http://www.laurenceant-hony.net/software/antconc>.

20 AdressatInnen lassen sich an Anreden ablesen (z.B. *Liebe Freunde* → SympathisantInnen als AdressatInnen) oder sind aus dem Paratext des Videos und/oder der situativen Einbettung zu erschließen. Die Links im Datenmaterial führen direkt auf die Videos. Ist der Redebeitrag im Paratext z.B. als „Pressekonferenz“ betitelt (z.B. in der Video-Bezeichnung, im Vorspann) und reicht das Textsortenwissen der SchülerInnen für eine AdressatInnenbestimmung nicht aus, hilft ein Lexikon oder eine Online-Recherche zur Bezeichnung weiter. Fehlen paratextuelle Marker im/zum Video allerdings und erkennen SchülerInnen ein Parlament als Redeumgebung baulich (und raumsymbolisch) nicht als solches, ist eine unterstützende Einordnung durch die Lehrkraft vonnöten. Spätestens bei der Besprechung der Analyseergebnisse sollte in der Klasse zudem diskutiert werden,

2. Zur Bedeutungsbestimmung:

- Welche Bedeutungskomponenten hat der Begriff X im konkreten Kontext/Welche Bedeutungszuschreibungen zum Begriff X nimmt der/die SprecherIn durch die kontextuelle Einbettung vor?
- Mit welcher Wertung wird der Begriff X gebraucht?

3. Zur Gebrauchsweise:

- Welche Intentionen sind mit dieser Gebrauchsweise möglicherweise verbunden (SprecherInnen-Perspektive)?
- Welche Effekte hat diese Gebrauchsweise (auf die Lernenden, auf das Publikum – hörbare/sichtbare Reaktionen im Unterschied zu einstellungsorientierten Effekten; ZuhörerInnen-/ZuschauerInnen-Perspektive)?

Eine erste Kontrastierung der Einzelbeleganalyse erfolgt auf Ebene individueller Wortgebräuche, und zwar (1) korpusintern, z.B. nach RednerInnen, und (2) korpusextern in Kontrastierung der Korpusbelege mit den eingangs explizierten Begriffsverständnissen der Lerngruppe.

Im Zuge einer zweiten Kontrastierung werden die individuellen Wortgebräuche von RechtspopulistInnen, die in der Summe wieder als gruppenspezifischer Wortgebrauch eingeordnet werden können, mit gruppenübergreifend etablierten und lexikalisierten Teilbedeutungen von Lexemen verglichen und so voneinander (auch kategorial, d.h. Parole von Langue, vgl. Kilian 2016: 341f.) unterscheidbar. Für diesen Vergleich schlagen wir ein Arbeiten mit Wörterbüchern vor, bei der neben der (1) Etymologie auch die (2) gegenwartssprachliche Bedeutung ermittelt werden soll. Das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) bietet sich für solche Vergleichsanalysen an:²¹ Im DWDS sind Grundbedeutungen aufgeführt, Angaben zur Wortetymologie sowie Wörter, die besonders häufig mit dem Suchwort zusammen vorkommen (sogenannte

dass mittelbar weitere AdressatInnenkreise anzunehmen sind, wenn RednerInnen von einer weiteren medialen Verbreitung der Rede ausgehen können. So ist bei Parlamentsreden nicht automatisch das Parlament Primäradressat der Rede, sondern werden bei der Redeabfassung weitere Verbreitungswege (z.B. im Fernsehen) und RezipientInnenkreise (z.B. FernsehzuschauerInnen) mindestens mitgedacht.

21 Abrufbar unter www.dwds.de.

Kookkurrenzen). Darüber hinaus kann man sich Verwendungskontexte in verschiedenen Referenzkorpora (darunter z.B. das Zeitungskorpus *Die Zeit* (1946–2018)) anzeigen lassen. Rechtspopulistische Begriffsumdeutungen und -umwertungen können vor der Kontrastfolie Wörterbuch besonders deutlich zutage treten.

Eine dritte Kontrastierung knüpft an die Möglichkeiten des DWDS an: Verschiedene gegenwartssprachliche Wortgebräuche werden betrachtet, um auf konkurrierende Gebrauchsweisen auf Ebene der Parole aufmerksam zu machen. Die Korpusbelege im DWDS können hierfür herangezogen werden wie auch z.B. Fachlexikoneinträge und meinungshaltige Texte. Auch scheinbar feste Bedeutungsangaben aus Nachschlagewerken, die nicht sprachgebrauchsorientiert, sondern stärker theoriegeleitet zu einer Begriffsbestimmung gelangen, werden so auf ihre ideologische Positioniertheit hinterfragbar.

Durch dieses mehrschrittige Kontrastierungsverfahren werden Wortgebräuche der RednerInnen als allgemeingebäuchlich bis fachlich oder als davon abweichend einordenbar und als potenziell Rechtspopulismustypisch²² – selbst bei einer vergleichsweise kleinen Anzahl an Belegstellen eines Suchausdrucks im Untersuchungskorpus.

Auf diese Unterscheidungs- und Analysehandlungen im Rahmen der semantisch-pragmatischen Analyse folgt die wertende Einordnung der rechtspopulistischen Wortgebräuche. Die Perspektive der Bewertung fließt in die vorausgehenden Untersuchungsschritte unter anderem bereits insofern ein, als sie die Auswahl der für die Kontrastierung heranzuziehenden Referenz-Wortgebräuche (mit)steuert.

4.4 Ansätze für eine praktische Umsetzung der softwaregestützten kritischen Wortschatzarbeit

Zu Beginn der Korpusarbeit werden die Lernenden mit den wichtigsten Eingabemodalitäten von AntConc vertraut gemacht, darunter die Verwendung des Asterisks/Sternchen * und die Möglichkeit, Groß- und Kleinschreibung mit der „Case“-Funktion sowie Varianten eines Lexems mit der

22 Um hier von potenziellen zu definitiveren Einordnungen zu gelangen, ist eine auch theoretische unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen (Rechts-)Populismus nötig, wie abschließend zu Kapitel 4.4 angemerkt.

„Regex“-Funktion in der Korpusdurchsuchung zu berücksichtigen oder zu ignorieren. Wird beispielsweise das Suchwort *Demokratie* mit einem * am Wortanfang und -ende versehen (ohne ein Leerzeichen, also: **Demokratie**) und die „Case“-Funktion deaktiviert, erfasst die Suchabfrage in den Reden alle Wörter mit *demokratie* als Letzt-, Zwischen- oder Erstglied; hierdurch werden Treffer wie *Parteiendemokratie*, *Demokratie*, *Demokratien* oder *Demokratiekongress* erzielt. Die wichtigsten Funktionen und Eingabeabfolgen sollten in Form eines Arbeitsblatts und/oder Screencasts den Lernenden für die Unterrichtssequenz dauerhaft verfügbar gemacht werden.²³ Mit solchen Hilfsmitteln ausgestattet, ist der Einsatz der Software auch in einer Lerngruppe möglich, die mit korpuslinguistischen Methoden bislang nicht in Berührung gekommen ist.

An die Suchwortabfragen schließen Kontext- und Partnerwortabfragen an, um auf dieser Grundlage spezifische Gebrauchsweisen ausgewählter RednerInnen herauszuarbeiten. Die zu untersuchenden Kontexte können beispielsweise eingegrenzt werden, indem den Lernenden vorgegeben wird, nur bestimmte Zeiträume oder Personen einzubeziehen (z.B. durch Arbeitsaufträge in der Art: Ermittle die Vorkommen des Suchworts X; untersuche die Kontexte zu den Vorkommen für die Jahre 2007 und 2017; vergleiche beide Zeiträume hinsichtlich der zugeschriebenen Bedeutungskomponenten und Wertungen; unterscheiden sich die zugeschriebenen Bedeutungen in den Reden von A und B? etc.).

23 Der Korpuslinguist Noah Bubenhofer gibt eine leicht verständliche Übersicht, welche Optionen bei der Suchworteingabe zu beachten sind: https://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=eigenes_AntConc.htm. Aus dieser Übersicht kann mit geringem Aufwand ein Arbeitsblatt erstellt werden, das – so ist anzuraten – auch Screenshots zu den Eingabeabfolgen beinhaltet oder ergänzend bzw. alternativ ein Videotutorial, in dem die Lehrkraft den Lernenden über einen sogenannten Screencast der eigenen Bildschirmaktivitäten Eingabeabfolgen nachvollziehbar macht. Zum Werkzeug des Screencasts und zu kostenfreier Aufzeichnungssoftware finden sich kondensierte und leicht verständliche Informationen auf dem Baden-Württembergischen Fortbildungsportal für Lehrkräfte: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/fortbildungen/lern2/2_werk/2_video/3_screencast/.

Ergebnisse für das Suchwort *toleran**

Für das Suchwort *toleran**, das nicht nur alle Kompositabildungen, sondern auch Adjektive mit der Graphemfolge *toleran* erfasst, ergeben sich insgesamt 15 Treffer (s. Abb. 1).

Hit	KWIC	Concordance	File
1	Zeit, den voraussetzenden Gehorsam, (.) die	Toleranz und das Buckeln vor dem	Bachmann_2016.08.29_Ra
2	darauf vorbereitet. (.) Wir denken mit	Toleranz geht alles, (.) dazu sagte aber	Bachmann_2016.08.29_Ra
3	, (.) dazu sagte aber schon jemand: (.)	Toleranz ist die letzte Tugend einer	Bachmann_2016.08.29_Ra
4	lbstverständlich (.) weltoffen sind, (.) die aber	Toleranz nicht (.) mit Selbstaufgabe verwechseln.	Hoecke_2016.01.13_Red
5	Altparteien? (.) Die Altparteien predigen die (.)	Toleranz Liebe Freunde, ihre Toleranz, di	Hoecke_2016.05.18_Red
6	die (.) Toleranz Liebe Freunde, ihre	Toleranz, die Toleranz der Altparteien, (.) diese	Hoecke_2016.05.18_Red
7	Liebe Freunde, ihre Toleranz, die	Toleranz der Altparteien, (.) diese Toleranz ist	Hoecke_2016.05.18_Red
8	, die Toleranz der Altparteien, (.) diese	Toleranz ist Selbstaufgabe. (.) Heute tolerant und	Hoecke_2016.05.18_Red
9	, (.) diese Toleranz ist Selbstaufgabe. (.) Heute	tolerant und morgen fremd in eigenen	Hoecke_2016.05.18_Red
10	wollen, (.) das ist offensichtlich die	Toleranz der (.) Ahmadiya-Bewegung, diese Toleranz	Hoecke_2016.05.18_Red
11	Toleranz der (.) Ahmadiya-Bewegung, diese	Toleranz brauchen wir in Thüringen nicht,	Hoecke_2016.05.18_Red
12	wir in Thüringen nicht, diese	Toleranz werden wir in Thüringen nicht	Hoecke_2016.05.18_Red
13	, ich sage: Mein zu einer	Toleranz, die in Selbstaufgabe mündet, (.) Ich	Hoecke_2016.05.18_Red
14	gegen die Politikideale dieser angeblich	toleranten Gesellschaft gegen diese Parteien, die	Petry_2016.09.28_Rede
15	sind diese Parteien, die politische	Toleranz nicht verstanden haben, meine Damen	Petry_2016.09.28_Rede

Abb. 1: Konkordanzanalyse des Suchworts *toleran** im deutschsprachigen *PolRrA*-Korpus (Ergebnisse des Suchworts erscheinen in der Maske farbig hervorgehoben, was im vorliegenden Schwarz-Weiß-Druck nicht unmittelbar zu erkennen ist).

In 13 Kontexten liegt das Nomen *Toleranz* vor, in zwei Kontexten findet sich das Adjektiv *tolerant*. Während Konstruktionen mit *toleran** in Lutz Bachmanns Reden (LB) 3 Mal und in Frauke Petrys Reden 2 Mal vorkommen, liegen insgesamt 10 Vorkommen und Kontexte in Björn Höckes Reden vor.

Um zu ermitteln, ob Wortgebräuche korpusintern tendenziell homogen ausfallen oder größere Unterschiede zwischen VertreterInnen rechtspopulistischer Gruppierungen festzustellen sind, können nun AkteurInnen-spezifische Verwendungsweisen fokussiert werden sowie AkteurInnen-übergreifend Gebrauchsvergleiche angestellt werden. Darüber hinaus lassen sich Wortgebräuche zu verschiedenen Zeitpunkten oder auch nach den vorliegenden Kommunikationssituationen miteinander kontrastieren. Mögliche Fragestellungen der softwaregestützten Kontextanalyse lauten beispielsweise:

1. Erschließen Sie auf Grundlage der vorliegenden Kontexte bei RednerIn A (z.B. Lutz Bachmann) Bedeutungskomponenten von *Toleranz*.

2. In welchen Kontexten hat *Toleranz* eine eher positive und in welchen eine eher negative Bedeutung?²⁴ Begründen Sie Ihre jeweilige Einordnung am Sprachmaterial.
3. Recherchieren Sie im Online-Wörterbuch DWDS Bedeutungsangaben zu *Toleranz* (gegenwartssprachliche Grundbedeutung, Etymologie) sowie typische Gebrauchszusammenhänge (s. die typischen Verbindungen).
4. Vergleichen Sie Ihre Rechercheergebnisse mit den Bedeutungszuschreibungen aus den analysierten Reden von A.
5. Wiederholen Sie die Schritte 1. und 2. für die Wortverwendung bei RednerIn B (z.B. Björn Höcke) und vergleichen Sie die Verwendungsweisen beider RednerInnen anschließend miteinander sowie mit den Bedeutungsangaben und typischen Gebrauchszusammenhängen des DWDS. Was fällt Ihnen auf?

Die 1. Frage kann dahin gehend genauer operationalisiert werden, dass die SchülerInnen auf einschlägige Konstruktionen hingewiesen werden,²⁵ so auf unmittelbare Bedeutungsbestimmungen durch *<Suchausdruck> ist X* und verwandte Formulierungen, z.B. *gilt als X*, und deren Negationen, auf adjektivische, präpositionale und genitivische Spezifizierungen, auf synonyme Relationierungen zum Suchausdruck beispielsweise durch gleichsetzende Wiederaufnahmen (z.B. beim Beispielausdruck 2: *Demokratie ... dieses System*), auf Wortvalenzen (z.B. bei *Toleranz/tolerant gegenüber X*) und die Frage, ob und wie diese Valenzen gefüllt werden. Toleranz wird in den vorkommenden Kontexten teilweise unmittelbar definiert und qualifiziert (i.B. in Form von: *Toleranz ist X*), häufiger erfolgen beschreibende und wertende Bedeutungszuschreibungen indirekt. Meist ist *Toleranz* relationiert mit der Religionsbezeichnung *Islam*, religiösen VertreterInnen und (vermeintlichen) AnhängerInnen des Islams, beschreibt also ein

24 Um die Deontik noch stärker zu fokussieren, ließe sich die Frage folgendermaßen erweitern: ... und erscheint *Toleranz* als etwas Erstrebenswertes/Wünschenswertes oder Abzulehnendes?

25 Solches Wissen zu Bedeutungsanalysen sollte an anderem authentischen Sprachmaterial zu einem früheren Zeitpunkt bereits erarbeitet worden sein, da das vorliegende Unterrichtskonzept die Lernenden in methodischer Hinsicht ohnehin mit viel Neuem konfrontiert.

Tolerant-Sein gegenüber ‚dem‘ Islam und MuslimInnen, wobei diese Toleranzrelation vorwiegend klar negativ kontextualisiert ist.

Bei Lutz Bachmann steht *Toleranz* beispielsweise in einer Reihe mit „vorausseilende[m] Gehorsam“ und „Buckeln [vor dem Islam]“ (LB, 29.8.2016), beides Ausdrücke von Unterwürfigkeit, und erhält hierdurch seine pejorative Wertung. In der gleichen Rede wird auch Toleranz gegenüber muslimischen Flüchtenden kritisch betrachtet und durch das Heranziehen eines nicht näher spezifizierten Zitats („sagte [...] jemand“) infrage gestellt: „Wir denken[,] mit Toleranz geht alles, dazu sagte aber schon jemand: ‚Toleranz ist die letzte Tugend einer untergehenden Gesellschaft‘“ (LB, 29.8.2016). Bachmann konzeptualisiert *Toleranz* hier zwar zunächst als gruppenübergreifende Tugend („Wir denken[,] mit Toleranz geht alles“, „Toleranz ist [...] Tugend“), um diese anschließend – in Referenz auf eine mahnende (weise) dritte Instanz („[schon] jemand“) – als Vorzeichen für die Katastrophe, d.i. der Untergang der Gesellschaft, zu reinterpreten. Die verbreitete Annahme, dass Toleranz sich gesellschaftlich positiv auswirken könnte (ausgedrückt durch: „Wir denken[,] mit Toleranz geht alles“), wird also dekonstruiert: Toleranz führe letztlich ins Verderben.

Ähnliches gilt für Björn Höckes Reden, in denen *Toleranz* metasprachlich durch Abgrenzungsstrategien bzw. Negationsstrategien reflektiert wird und Bedeutungsspezifizierungen durch eigene Umdeutungsstrategien realisiert werden. Folgende Belegstellen (Treffer 4 und 13 in Abb. 1) und ihre weiteren Kontexte führen zu diesem analytischen Befund:

- 1) „Hier stehen Menschen, die ganz selbstverständlich weltoffen sind, die aber *Toleranz* nicht mit Selbstaufgabe verwechseln.“ (BH, 13.1.2016, Hervorhebung der Autorinnen)
- 2) „Ich will abschließend daran erinnern: Kein islamischer Staat, kein islamischer Staat hat irgendwo auf der Welt einen demokratischen Rechtsstaat nach europäischen [sic!] Standard bisher ausgeprägt. Das sollte uns zu denken geben. Liebe Freunde, ich sage: Nein zu einer *Toleranz*, die in Selbstaufgabe mündet. Ich sage: Nein zu Schweinefleisch-Verboten in Kindergärten, ich sage: Nein zur Abschaffung von St.-Martins-Umzügen und ich sage Nein zum Schwimmunterricht im Burkini. Und wenn ... und wenn einem Muslim in diesem Land dieses Nein nicht

gefällt und wenn ein Muslim in diesem Land dieses Nein nicht akzeptieren will, dann, liebe Freunde, dann steht es ihm frei seinen Gebetsteppich einzurollen, ihn sich unter den Arm zu klemmen und dieses Land zu verlassen!“ (BH, 18.5.2016, Hervorhebung der Autorinnen)

In Höckes Januarrede wird *Toleranz* rückbezüglich mit Weltoffen-Sein näher beschrieben, das als allgemeine und positiv anerkannte Eigenschaft dem Publikum der Rede und damit potenziellen AfD-SympathisantInnen zugesprochen wird („Menschen, die **ganz selbstverständlich** weltoffen sind“, BH, 13.1.2016). Diese prinzipielle Weltoffenheit wird aber klar begrenzt durch bzw. abgegrenzt von einem Toleranzverständnis, das zur „Selbstaufgabe“ führt. Worin diese Selbstaufgabe besteht, spezifiziert Höcke in einer Rede vom 18.5.2016 näher, indem er Kontexte auflistet, die als Selbstaufgabe gedeutet werden, nämlich „Schweinefleisch-Verbote“, „Abschaffung von St.-Martins-Umzügen“ oder „Schwimmunterricht im Burkini“ (BH, 18.5.2016). In dieser Mairede finden sich dann auch eindeutige Ausgrenzungsstrategien gegenüber einer bestimmten sozialen Gruppe, den MuslimInnen.

Die Suchabfrage von *Toleranz* im DWDS führt die Lernenden zu einer näherungsweise Bedeutungsangabe als ‚Duldsamkeit und Aufgeschlossenheit gegenüber religiösen Anschauungen und weltanschaulich-politischen Einstellungen‘.²⁶ Eine solche Duldsamkeit und Aufgeschlossenheit wird von beiden Rednern in Bezug auf die Religion Islam zurückgewiesen. Hierin lässt sich lernendenseitig ein erster zentraler Unterschied zwischen einem exkludierenden Toleranzverständnis, das in den Reden von RechtspopulistInnen entfaltet wird, und einem gruppenübergreifend etablierten und lexikalisierten Toleranzverständnis feststellen (s. auch Kap. 2.1 zu Merkmalen von Rechtspopulismus). Bei den im DWDS angegebenen Kookkurrenzen handelt es sich zudem beinahe ausschließlich um Hochwertwörter (u.a. *Menschlichkeit, Respekt, Demokratie, Achtung, Verständigung*), was auf eine mehrheitlich positive Verwendung von *Toleranz* im breiten Sprachgebrauch hinweist, die im deutlichen Kontrast zu Bachmanns negativer Umwertung steht.

Auf dem Weg zu einer Bewertung von Bachmanns Gebrauchsweisen – z.B. hinsichtlich potenzieller gesellschaftlicher Folgen (positive/

26 Vgl. <https://www.dwds.de/wb/Toleranz>.

negative) –, kann die Beziehung zwischen Sprecher und Publikum näher beleuchtet werden: Welche Intention verfolgt der Redner Bachmann möglicherweise, wenn er religiöse Toleranz gegenüber dem Islam und MuslimInnen stets negativ kontextualisiert? Welches Bild von der Religion Islam und seinen GlaubensanhängerInnen wird dadurch RezipientInnen nahelegt?

Höcke behält in seinen Reden im Unterschied zu Bachmann *Toleranz* als Hochwertwort bei, stellt aber Grenzen von Toleranz („Selbstaufgabe“) heraus. Nicht zu Höckes Toleranzverständnis zählt es, Schweinefleisch-Verbote, die „Abschaffung“ von St.-Martins-Umzügen und Schwimmunterricht im Burkini zu dulden oder gutzuheißen – religiöse Regeln und Säkularisierungstendenzen weist Höcke also als nicht tolerabel zurück. Um diese exkludierende Bedeutungsbestimmung von *Toleranz* auf ihre Verallgemeinerbarkeit und damit auch auf ihre soziale Akzeptabilität hin befragen zu können, bedarf es einer Kontrastierung mit weiteren Wortgebräuchen. Begriffsdefinitionen zu *Toleranz* aus Fachlexika oder philosophisch-ethischen Abhandlungen²⁷ sowie meinungshaltige Texte zur z.B. feministischen Kontroverse um das (Nicht-)Tolerieren von Kleiderordnungen (so in Mirza 2017) sind mögliche Spracherzeugnisse zur Kontrastierung mit Höckes Wortgebrauch.

Zur wertenden Einordnung dann sind soziale Normen einzubeziehen. Bei der Bewertung auf der Basis intersubjektiv nachvollziehbarer sozialer Normen kann es allerdings nicht darum gehen, die *eine* richtige Bewertungshandlung aufzurufen, sondern Normen und ihre soziale Bedeutung bewusst zu machen. Mit dem nach deutschem Recht gültigen religiösen Toleranzgebot wären religiöse Vorschriften, wie der Verzicht auf Schweinefleisch oder das Tragen eines Burkinis, vereinbar. KritikerInnen religiöser Kleidervorschriften, die nur für ein Geschlecht gelten, sehen im Burkini hingegen den Gleichberechtigungsgrundsatz von Frau und Mann verletzt. Auf solche Normenkonflikte – z.B. Toleranzgebot/Minderheitenschutz und Gleichberechtigungsgrundsatz bzw. Diskriminierungsverbot

27 Eine differenziertere sozialkundliche Auseinandersetzung mit dem demokratischen Toleranzbegriff sowie weitere Anregungen für die unterrichtliche Thematisierung bietet das Unterrichtsmaterial „Minderheiten und Toleranz“ der Reihe *Themenblätter im Unterricht* 105 (2014), hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung.

nach dem Geschlecht – ist unterrichtlich einzugehen, um aufzuzeigen, dass auch soziale Normen im (partiellen) Widerspruch zueinander stehen können und (dennoch) ihre jeweilige Berechtigung haben. Junge Erwachsene werden dabei angehalten, derartige kognitive Dissonanzen auszuhalten. Als Einstieg in die Diskussion um konkurrierende soziale Normen kann ein aktueller Gerichtsentscheid zum Kopftuchtragen in der Öffentlichkeit dienen oder beispielsweise die Leitfrage aus dem FAQ-Bereich von tagesschau.de „Mit Paragrafen gegen Vollverschleierung?“²⁸. Auf der Nachrichtenseite werden die gesetzlichen Grundlagen für und gegen ein Verhüllungsverbot auseinandergesetzt und bieten sich daher für die unterrichtliche Erarbeitung an, auf die eine strukturierte Diskussion²⁹ über konträre Standpunkte folgt.

Eine weitere Bewertungsperspektive, die weniger Höckes Toleranzverständnis als vielmehr die rhetorische Entfaltung ebendieses betrifft, kann hier angeschlossen werden: Besonders „Schweinefleisch-Verbote“ und „Schwimmunterricht im Burkini“ lassen in der schlagwortartigen Nennung offen, ob die „Selbstaufgabe“ darin besteht, dass der Nicht-Konsum von Schweinefleisch bei MuslimInnen als sozial akzeptiert gilt und Mädchen die Teilnahme am Schwimmunterricht im Burkini gestattet ist, oder möglicherweise darin, dass allen – unabhängig von einer religiösen Zugehörigkeit – der Schweinefleisch-Konsum verboten werden soll (von wem?) und alle Mädchen zum Tragen eines Burkinis im Schwimmunterricht verpflichtet werden (ebenfalls: von wem?). Auf diese semantische Vagheit und Konsequenzen für die Rezeption sind die Lernenden in der Auseinandersetzung mit der Belegstelle hinzuweisen. Höckes de-agentivische und adressatInnenoffene Formulierungsweise lässt die skandalisierte Lesart zu, dass religiöse Vorschriften (Verzicht auf Schweinefleisch, Verhüllen des weiblichen Körpers³⁰) universelle Vorschriften werden könnten

28 FAQ von Kehlbach/Baumgartner vom 31.5.2018. Dort finden sich auch Links auf Gerichtsurteile zur Verschleierung von Frauen, z.B. auf das Bundesverfassungsgerichtsurteil von 2015.

29 Bestehend aus: Meinungs austausch, argumentativem Dialog und Reflexion (so skizziert in von Brand 2015: 32f.).

30 Wir unterscheiden an dieser Stelle nicht, wie weit eine religiöse Vorschrift unter verschiedenen konfessionellen Ausprägungen einer Religion verbreitet ist.

oder bereits auf dem Weg dorthin sind. Eine Bewertung dieser semantisch vagen Negativbestimmung von *Toleranz* kann in mehrerlei Hinsicht erfolgen: In seiner semantischen Vagheit erfüllt dieser Sprachgebrauch möglicherweise gerade seinen kommunikativen Zweck, das Publikum zu empören.³¹ Insofern wäre er als funktional angemessen einzustufen, als die „sprachlichen Mittel so eingesetzt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, das Handlungsziel zu erreichen, optimiert wird“ (Kilian et al. 2013: 298). Unter Bezugnahme auf das sprachethische Bewertungskriterium der Klarheit einer Äußerung (Dieckmann 2012: 40f.; ferner Janich 2013: 369) ist die semantische Vagheit hingegen zu kritisieren.

Und auch Höckes Negativbestimmung von *Toleranz* als „Selbstaufgabe“ an sich bietet Potential für eine sprachkritische Auseinandersetzung, die über die Bedeutungsebene von *Toleranz* hinausgeht. Lohnenswert ist es, folgende Leerstellen Höckes zu füllen und zu diskutieren: (1) Was „Selbstaufgabe“ meinen könnte,³² (2) wer sich durch das Erlauben von Burkinis im Schwimmunterricht oder die „Abschaffung von St.-Martins-Umzügen“ (3) in welcher Hinsicht selbst aufgibt, (4) wer von dieser überindividuellen Selbstaufgabe ex negativo hingegen nicht betroffen ist (d.i. MuslimInnen, die von vornherein aus der Wir-Gruppe ausgeschlossen bleiben, s. Kap. 2.1 zu Merkmalen von Rechtspopulismus), (5) und auf welcher nicht bloß subjektiv-individuellen Bewertungsgrundlage³³ beispielsweise wiederum die „Abschaffung“ bzw. mancherorts vorgenommene Umbenennung und Umgestaltung der St.-Martins-Umzüge zu z.B. Lichterfesten zu kritisieren oder zu befürworten ist.

31 Die Prinzipien der Emotionalisierung und kalkulierten Ambivalenz zählen zu den einschlägigen rhetorischen Strategien im Rechtspopulismus (Reisigl 2002: 166–174), was für diese Interpretationslinie spricht.

32 Das DWDS bietet zwei Grundbedeutungen an: „a) das Sich-selbst-Aufgeben als Persönlichkeit[;] b) das Verlieren des Lebenswillens, der Lebenskraft“, <https://www.dwds.de/wb/Selbstaufgabe>.

33 Angeführt werden kann beispielsweise die hegemoniale Dominanz christlicher Feste im öffentlichen Bereich oder die Forderung einer konsequenten Trennung von Kirche/Religion und Staat vs. die Forderung nach interreligiösem Austausch im gemeinsamen Feiern religiöser/konfessioneller Feste oder die Forderung nach Traditionspflege.

*Ergebnisse für das Suchwort *demokrat**

Unter den insgesamt 50 Treffern für das Suchwort **demokrat** ist *Demokratie* mit Abstand am häufigsten zu finden,³⁴ unter den verschiedenen RednerInnen vornehmlich bei Frauke Petry. Insbesondere eine Rede im Sächsischen Landtag aus dem Juni 2016³⁵ sticht hervor und kann zum Ausgangspunkt für eine vertiefende sprachliche Analyse zum vermittelten Demokratieverständnis gemacht werden:

- 3) „Und nicht zuletzt deswegen sind wir der Meinung, dass das Thema direkte *Demokratie* wichtiger und aktueller denn je ist. Denn wenn *Demokratie* funktionieren soll, und wir sehen, dass sie [sic!] eine Alternative³⁶ nicht ausreichend angenommen wird und ich rede hier über die sicherlich vorhandenen Kritikpunkte an der parlamentarischen *Demokratie*, dann ist es unsere Aufgabe, Formen zu entwickeln, die dieses System ergänzen [...]. Mehr direkte *Demokratie*, meine Damen und Herren, ist ein gutes Mittel, gegen Staats- und Politikverdrossenheit. Und die Sächsische Verfassung nennt in Artikel 3 Absatz 2 den Landtag und das Volk gleichberechtigt als zuständig für Gesetzgebung. Doch wie, meine Damen und Herren, sieht die Realität aus? Ganz anders.“ (FP, 28.6.2016, Hervorhebung der Autorinnen)

Wenn Petry die Regierungsform der Demokratie thematisiert, dann finden sich in den Belegstellen mehrmals Forderungen nach „direkte[r] Demokratie“, die mit „parlamentarische[r] Demokratie“ kontrastiert wird. Der *Demokratie*-Begriff als solcher wird im Beleg 3 nicht direkt bestimmt, wohl aber eine ‚gute‘ Variante (*direkte Demokratie*) von einer ‚schlechten‘ Variante (*parlamentarische Demokratie*) abgegrenzt. Der Parlamentarismus soll zwar nicht abgeschafft werden – Petry fordert „Formen [...], die dieses System ergänzen“, nicht ersetzen –, wird aber klar negativ

34 Mit dieser Suchabfrage sind alle Konstruktionen mit *-demokratisch*, *demokratisch*, *Demokratie* und *Demokratie-* erfasst. Zu den Treffern zählen: *Demokratie(n)* (Singular: 32; Plural: 1), *demokratisch* (13), *Demokratiekongress* (Singular: 3), *undemokratisch* (3), *Parteiendemokratie* (1), *antidemokratisch* (1) und *sozialdemokratisch* (1).

35 Die Rede wurde am 23.6.2016 gehalten, das Video zur Rede am 28.6.2016 auf YouTube veröffentlicht.

36 Ggfs. auch: „sie, eine alternative,“.

kontextualisiert. *Parlamentarische Demokratie* wird assoziativ verknüpft mit „Staats- und Politikverdrossenheit“ und konzeptualisiert als

- prinzipiell defizitär (so durch die Formulierung „die sicherlich vorhandenen Kritikpunkte“, FP, 28.6.2016),
- nicht oder nur teilweise funktionsfähig („wenn Demokratie funktionieren soll [...], dann ist es unsere Aufgabe, Formen zu entwickeln, die dieses System [d.h. das der parlamentarischen Demokratie; Ergänzung der Autorinnen] ergänzen“, FP, 28.6.2016),
- eine politische „Realität“, die angeblich nicht verfassungskonform ist und die Rechte der BürgerInnen missachtet („die Sächsische Verfassung nennt in Artikel 3 Absatz 2 den Landtag und das Volk gleichberechtigt als zuständig für Gesetzgebung. Doch wie [...] sieht die Realität aus? Ganz anders“, FP, 28.6.2016).

Zu diesen Befunden gelangen die Lernenden wiederum unter Anwendung der Analysefragen zur kontextuellen Bedeutungsbestimmung, hier: von *Demokratie*. Die Einbindung des DWDS führt lernendenseitig einerseits zu einer differenzierten sachliche Einordnung des Abstraktums *Demokratie* als politisches Prinzip und als Regierungsform, andererseits darauf, dass auch in der Regierungsform der parlamentarischen Demokratie „die Herrschaftsausübung bei den formal gleichberechtigten Staatsbürgern liegt“, die nämlich „indirekt durch Wahlen“ (im Unterschied zur direkten Herrschaftsausübung „durch Volksabstimmungen o. Ä.“³⁷) erfolgt. Letzteres steht im Widerspruch zu Petrys Konstruktion einer parlamentarischen Demokratie. Dieser Widerspruch kann folgendermaßen sichtbar gemacht werden:

Ein Blick in Artikel 3 Absatz 2 der Verfassung des Freistaates Sachsen zeigt zunächst, dass Petrys Verfassungsreferenz sachlich so nicht korrekt ist. In der Verfassung steht: „Die Gesetzgebung steht dem Landtag oder unmittelbar dem Volk zu“³⁸ – aus dem „oder“ macht Petry ein gleichberechtigtes „und“. Die Konjunktion *oder* kann aber nicht pauschal als Verbindungsglied zwischen zwei Möglichkeiten gewertet werden, das

37 <https://www.dwds.de/wb/Demokratie>.

38 <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/3975-Saechsische-Verfassung#a3>.

eine Gleichwertung der beiden Möglichkeiten zum Ausdruck brächte;³⁹ auch kontextuell legt der Verfassungstext eine solche Qualifizierung der Verbindung zwischen „Landtag“ und „Volk“ nicht nahe – und auch die DWDS-Angaben lassen diesen Schluss nicht zu. Petrys Modifikation des Verfassungstexts kann vor diesem Hintergrund als bewusste Verfälschung eingeordnet werden und RezipientInnen-seitig als Täuschung; indem nämlich zugleich die Adverbialangabe *unmittelbar* weggelassen wird, konstruiert die Rednerin einen Gegensatz zwischen einer politischen Institution und ‚dem Volk‘; im Verfassungstext hingegen bringt *unmittelbar* zum Ausdruck, dass das Volk über die Institution des Landtags an der Gesetzgebung ohnehin beteiligt ist⁴⁰ und ihm darüber hinaus (!) eine Partizipationsmöglichkeit, die der unmittelbaren Beteiligung an der Gesetzgebung, möglich ist. Und genau auf den Umstand, dass die BürgerInnen in jedem Fall an der Herrschaftsausübung partizipieren, ob direkt oder indirekt, weist die DWDS-Bedeutungsangabe zu *Demokratie* als Regierungsform hin. Sowohl in der Kontrastierung mit dem DWDS als auch mit der Sächsischen Verfassung wird also ein Widerspruch zu Petrys Gebrauchsweise von *parlamentarischer Demokratie*, was ihre beschreibenden wie bewertenden Bedeutungskomponenten betrifft, sichtbar.

Die Frage, welchen Effekt ein Weglassen von *unmittelbar* auf die Rezeption der Textstelle hat, lenkt den analytischen Fokus auf den Unterschied in der Relationierung von „Landtag“ und „Volk“. Auch ohne eingehendes sozialkundliches Wissen darüber, dass der Landtag von den sächsischen BürgerInnen gewählt wird und Landtagsmitglieder daher RepräsentantInnen des Volkes sind (und weiterhin auch BürgerInnen und somit Teil des Volkes bleiben), führt bereits die im engeren Sinn sprachliche Analyse von *unmittelbar* darauf, dass Petrys gegensätzliches Verständnis von „Landtag“ und „Volk“ und die verfassungsrechtlichen Begriffsverständnisse nicht zusammengehen.

In Petrys Gegensatzkonstruktion von demokratischer Institution und Volk klingt die populistische Dichotomisierung von politischer ‚Elite‘ und

39 Dies kann durch eine Wörterbuchrecherche zu *oder* ermittelt werden, z.B. im DWDS oder auch im Online-Wörterbuch des DUDEN (www.duden.de).

40 Unter Einbeziehung von sozialkundlichem Wissen wäre hier zu präzisieren: nämlich über die von ihm gewählten RepräsentantInnen.

‚Volk‘ an (s. Kap. 2.1 zu Merkmalen von Populismus). Sie kann unterrichtlich – wie auch die sprachlichen Ausgrenzungsstrategien von Bachmann und Höcke im Zusammenhang mit dem *Toleranz*-Begriff – zum Anlass für eine anschließende phänomenologische Auseinandersetzung mit (Rechts-) Populismus, mit dessen sprachlichen Merkmalen im Allgemeinen sowie rhetorischen Strategien im Besonderen genommen werden.⁴¹ Hierin ist somit bereits ein weiterführender unterrichtlicher Anschluss aufgezeigt.

5 Schluss

Der Beitrag hat vorgestellt, wie der Dreischritt einer didaktischen Sprachkritik aus Unterscheiden, Analysieren und Bewerten auf politische Sprache, genauer gesagt auf Redebeiträge von RechtspopulistInnen, die in Social Media Verbreitung finden, angewendet werden kann. Er hat sich dabei auf die Lexik und hier auf Gebrauchsweisen der Hochwertwörter *Toleranz* und *Demokratie* konzentriert, wobei die Lernenden im Unterrichtskonzept über mehrstufige Kontrastierungen der Wortgebräuche – korpusintern wie korpusextern – Umdeutungen und Umwertungen durch rechtspopulistische AkteurInnen herausarbeiten sollen. Wie die AkteurInnen ihre Bedeutungszuschreibungen zu *Toleranz* und *Demokratie* generieren, wurde sachanalytisch detailliert dargestellt; welche unterschiedlichen Maßstäbe (u.a. sprachethische oder soziale Normen) zur Bewertung der ermittelten Bedeutungszuschreibungen auf welche Weise zum Einsatz kommen können, ebenfalls.

Die Analysesoftware AntConc wurde in diesem Zuge als technisches Hilfsmittel eingeführt, durch welches zum einen Vorkommenshäufigkeiten ausgewählter Begriffe in Abhängigkeit von mehreren Variablen (u.a.: RednerIn, Zeitraum) leicht gemessen werden können und durch welches somit quantitative Auswertungen möglich sind. Die Software kann zum anderen für die qualitative, den Einzelbeleg und seinen Äußerungszusammenhang in den Blick nehmende Analyse gewinnbringend eingesetzt werden, wie im vorgestellten Unterrichtskonzept fokussiert. Eine konzeptionelle Erweiterungsmöglichkeit besteht nun darin, Methode(n) der Korpusanalyse

41 Zur Sprache des Rechtspopulismus vgl. z.B. Niehr (2017), dessen Aufsatz sich für die unterrichtliche Lektüre in der Sekundarstufe II eignet, sowie Reisigl (2002).

unterrichtlich zu reflektieren. Hierbei wäre beispielsweise zu thematisieren, dass die softwaregestützten Auswertungen im Unterrichtskonzept auf der Grundlage von Schrifttexten erfolgen, obwohl es sich beim Ausgangstext um multicodele und multimodale Videobeiträge handelt; hier fand folglich in der Materialaufbereitung eine Komplexitätsreduktion statt, um das Analysematerial quantitativ auswertbar zu machen. Welche Informationen etc. dadurch verloren gehen, stellt dann im Rahmen der Methodenreflexion einen Diskussionspunkt dar.

Die Reflexion kann auch Korpusarbeit als solche betreffen; bei diesem Zuschnitt wären u.a. Vorteile quantitativer Auswertungen umfangreicher Datenmengen zu erarbeiten, aber auch die Aussagekraft von Frequenzanalysen kritisch zu beleuchten (u.a. begriffliche Frequenzen nicht mit deren Akzeptanz gleichsetzen) und Grenzen korpuslinguistischen Arbeitens bzw. die Notwendigkeit zur Ergänzung um qualitative Analysemethoden zu diskutieren.

In der Vorstellung des Unterrichtskonzepts lag der Fokus auf der didaktischen Modellierung einer sprachkritischen Auseinandersetzung mit Äußerungen von RechtspopulistInnen in Social Media. Zur Programmatik des Unterrichtskonzepts gehört, wie unter 4.1 entwickelt, eine Erweiterung der Sprachkritik hin zur Medienkritik, welche individuelle Nutzungsgewohnheiten von sozialen Medien zum Gegenstand hat. Hierzu zählt beispielsweise der Umgang der Lernenden mit Kommentaren zu rechtspopulistischen Videobeiträgen. Das individuelle Nutzungsverhalten sollte dabei auf die strukturelle – destruktive wie emanzipatorische –, ‚Macht‘ der UserInnen, sich über Likes und Kommentare am politischen und auch populistischen Diskurs zu beteiligen, bezogen werden. Denn nicht nur die leichtere Zugänglichkeit und Verbreitung von rechtspopulistischen bis hin zu rechtsextremen Inhalten sind im Zusammenhang mit Social Media zu diskutieren, sondern auch Möglichkeiten und Konsequenzen individuellen Handelns (und Nicht-Handelns) in Social Media. Wie sich Kommentarverläufe entwickeln, wenn die Kommunikation stets unter Gleichgesinnten vonstattengeht oder aber wenn Gegenstimmen eingebracht werden, auf welche Inhalte und Begriffe sich etwa Kontroversen beziehen, kann über die Analyse der Video-Kommentare untersucht werden und weiterführende Impulse für die Analyse des Videomaterials bringen.

Literatur und Online-Ressourcen

Literatur

- Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana, 2013: „Funktionale Angemessenheit. Gesprächs- und lehrwerksanalytische Perspektiven“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60(4), 336–355.
- Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (Hrsg.), 2011: *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. V+R unipress: Göttingen.
- Burkhardt, Armin, 2003: „Vom Schlagwort über die Tropen zum Sprechakt. Begriffe und Methoden der Analyse politischer Sprache“. *Der Deutschunterricht* 2, 10–23.
- Decker, Frank, 2015: „Alternative für Deutschland und Pegida: Die Ankunft des neuen Rechtspopulismus in der Bundesrepublik“. In: Decker, Frank/Henningsen, Bernd/Jakobsen, Kjetil A. (Hrsg.): *Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Europa*. Nomos: Baden-Baden, 75–90.
- Decker, Frank/Lewandowsky, Marcel, 2017: „Rechtspopulismus in Europa: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien“. *Zeitschrift für Politik* 64(1), 21–38.
- Dieckmann, Walther, (2012): *Wege und Abwege der Sprachkritik*. Hempen: Bremen.
- Diehl, Paula, 2012: „Populismus und Massenmedien“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62(5–6), 16–22. <https://www.bpb.de/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus?p=all> (Letzter Zugriff: 30.05.2018).
- Fix, Ulla, 1995: „Textmusterwissen und Kenntnis von Kommunikationsmaximen. Voraussetzung, Gegenstand und Ziel einer kommunikationsbezogenen Sprachberatung“. In: Biere, Bernd U./Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Bewertungskriterien in der Sprachberatung*. Narr: Tübingen, 62–73.
- Freeden, Michael, 1998: “Is Nationalism a Distinct Ideology?”. *Political Studies* 46(4), 748–765.
- Gür-Şeker, Derya, 2017: „Wortschatzarbeit trifft Korpuslinguistik. Zum Einsatz digitaler Sprachressourcen im kritischen Wortschatzunterricht“. In: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hrsg.): *Arbeiten am Wortschatz: Sprechen und Zuhören*. Wissenschaftlicher Verlag Trier: Trier, 135–150.

- Hartleb, Florian, 2004: *Rechts- und Linkspopulismus: eine Fallstudie anhand von Schill-Partei und PDS*. VS: Wiesbaden.
- Janich, Nina, 2013: „Sprachreflexion als Mittel der Aufklärung und Sprachkultivierung: von der Sprachkritik zur Sprecherkritik“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60(4), 356–373.
- Kienpointner, Manfred, 2005: „Dimensionen der Angemessenheit. Theoretische Fundierung und praktische Anwendung linguistischer Sprachkritik“. *Aptum – Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1(3), 193–219.
- Kilian, Jörg, 2016: „Kritische Wortschatzarbeit“. In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 330–347.
- Kilian, Jörg, 2014: „Sprachtheorie, sprachliches Wissen und kritische Sprachbetrachtung. Grundlagen einer didaktischen Sprachkritik in der Lehrer(fort)bildung“. In: Niehr, Thomas (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Sprachkritik – Perspektiven ihrer Vermittlung*. Hempen: Bremen, 173–186.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen, 2016: *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. De Gruyter: Berlin et al.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen, 2013: „Zur Einführung“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60(4), 297–299.
- Klein, Josef, 2014: *Grundlagen der Politolinguistik*. Frank & Timme: Berlin.
- Klein, Josef, 1998: „Politische Kommunikation als Sprachstrategien“. In: Jarren, Otfried/Sarcinelli, Ulrich/Saxer, Ulrich (Hrsg.): *Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch mit Lexikonteil*. Westdeutscher Verlag: Opladen, 376–395.
- Liedtke, Frank/Wengeler, Martin/Böke, Karin (Hrsg.), 1991: *Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik*. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Moffitt, Benjamin, 2015: „How to perform crisis: A model for understanding the key role of crisis in contemporary populism“. *Government and Opposition* 50(2), 189–217.
- Müller, Jan-Werner, 2016: *Was ist Populismus? Ein Essay*. Suhrkamp: Berlin.
- Niehr, Thomas, 2014: *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Pappas, Takin S., 2014: "Populist democracies: Post-authoritarian Greece and post-communist Hungary". *Government and Opposition* 49(1), 1–23.
- Priester, Karin, 2012: „Wesensmerkmale des Populismus“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62(5–6), 3–9. <https://www.bpb.de/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus?p=all> (Letzter Zugriff: 30.05.2018).
- Reisigl, Martin, 2002: „Dem Volk aufs Maul schauen, nach dem Mund reden und angst und bange machen“ – Von populistischen Anrufungen, Anbiederungen und Agitationsweisen in der Sprache österreichischer PolitikerInnen“. In: Eismann, Wolfgang (Hrsg.): *Rechtspopulismus. Österreichische Krankheit oder europäische Normalität?* Czernin Verlag: Wien, 149–198.
- Schmidt, Jan-Hinrik, 2018: *Social Media*. 2. Auflage. Springer VS: Wiesbaden.
- Siever, Christina M., 2015: *Multimodale Kommunikation im Social Web. Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Peter Lang: Frankfurt a.M. et al.
- Tereick, Jana, 2014: „Sick of Sicksickness! Warum stilistische Sprachkritik nicht alles ist und wie politisch-moralisch begründete Sprachkritik eine linguistische Diskurskritik informieren könnte – am Beispiel der N-Wort-Debatte in Zeitungen und Blogs“. In: Niehr, Thomas (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Sprachkritik – Perspektiven ihrer Vermittlung*. Hempen: Bremen, 187–211.
- Themenheft „Minderheiten und Toleranz“. *Themenblätter im Unterricht* 105 (2014).
- Themenheft „Sprachkritik: Neue Entwicklungen“. *Der Deutschunterricht* 5 (2006).
- Torrau, Sören, 2018: „Politik im Spiegel medialer Inszenierungen. Schüler analysieren politische Sprache in politischen Talkshows“. *Praxis Deutsch* 268, 41–47.
- von Brand, Tilman, 2015: „Sprechen und Zuhören“. In: Baurmann, Jürgen et al. (Hrsg.): *Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II*. Klett-Kallmeyer: Seelze, 15–53.
- Wielenga, Friso/Hartleb, Florian, 2011: „Einleitung“. In: Wielenga, Friso/Hartleb, Florian (Hrsg.): *Populismus in der modernen Demokratie. Die Niederlande und Deutschland im Vergleich*. Waxmann: Münster, 7–16.

Online-Ressourcen

- AntConc: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc> und https://www.bubenhofner.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=eigenes_AntConc.html (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/.../2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. https://www.kmk.org/fileadmin/.../beschluesse/.../2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Bravo/YouGov, 2017: Politische Jugendstudie 2017. <https://yougov.de/Politik/Jugendstudie> (Letzter Zugriff: 30.05.2018).
- Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): www.dwds.de (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Diehl, Paula, 2018: „Was ist Populismus?“. *Weblog NETZDEBATTE.BPB*, Eintrag vom 28.2.2018. <https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/260878/was-ist-populismus> (Letzter Zugriff: 11.1.2019).
- Dokumentation Lösch Dich: So organisiert ist der Hass im Netz (2018), funk. <https://www.youtube.com/watch?v=zvKjfWSPI7s> (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- DUDEN-Online: www.duden.de (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Hartleb, Florian, 2017: „Linkspopulismus – ein vernachlässigtes Phänomen?“. *Weblog NETZDEBATTE.BPB*, Eintrag vom 27.2.2017. <https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/261244/linkspopulismus-ein-vernachlassigtes-phaenomen> (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Kehlbach, Christoph/Baumgartner, Anissa, 2018: FAQ „Mit Paragraphen gegen die Vollverschleierung?“. *tagesschau.de* vom 31.5.2018. <https://www.tagesschau.de/inland/vollverschleierung-faq-101.html> (Letzter Zugriff: 5.11.2018).
- Mirza, Farhad, 2017: „The burkini debate: Is female nudity empowering?“. *deutsche-welle.com* vom 22.6.2017. <http://p.dw.com/p/2fBPT> (Letzter Zugriff: 11.1.2019).

- Mudde, Cas/Rovira Kaltwasser, Cristóbal, 2011: „Voices of the Peoples: Populism in Europe and Latin America Compared“. *Kellogg Working Paper* #378. http://kellogg.nd.edu/sites/default/files/old_files/documents/378_0.pdf (Letzter Zugriff: 30.05.2018).
- Niehr, Thomas, 2017: „Rechtspopulistische Lexik und die Grenzen des Sagbaren“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Rechtspopulismus*. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240831/rechtspopulistische-lexik-und-die-grenzen-des-sagbaren> (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Pegida-Facebook-Korpus: <http://0x0a.li/de/die-sprache-pegidas/> (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- PolRrA-Korpus: Gür-Şeker, Derya/Boonen, Ute K. (2017): Politische Reden rechtspopulistischer Akteure in Deutschland, Österreich, den Niederlanden und Flandern. Transkripte auf Basis von YouTube- und Facebook-Videos veröffentlicht im Zeitraum 2007 bis 2017.
- Projektseite zu „Die Sprache und Rhetorik des Rechtspopulismus im Ländervergleich“: www.uni-due.de/rechtspopulismus (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Schellenberg, Britta, 2017: „Rechtspopulismus im europäischen Vergleich – Kernelemente und Unterschiede“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Rechtspopulismus*. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240093/rechtspopulismus-im-europaeischen-vergleich-kernelemente-und-unterschiede> (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Screencast: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/fortbildungen/lern2/2_werk/2_video/3_screencast/ (Letzter Zugriff: 11.1.2019).
- Spier, Tim, 2014: „Was versteht man unter ‚Populismus‘?“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Rechtspopulismus*. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/192118/was-versteht-man-unter-populismus> (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 i.d.F. vom 15.2.2018. https://www.kmk.org/.../1972_07_07-VB-gymnasiale-Oerstufe-Abiturpruefung.pdf (Letzter Zugriff: 30.5.2018).
- Verfassung des Freistaates Sachsen in der letztgültigen Fassung: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/3975-Saechsische-Verfassung#a3> (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

