

Förderung von Medienkritikfähigkeit unter besonderer Berücksichtigung zeitgenössischer Propaganda.

Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und
Evaluation eines fächerübergreifenden und
fachspezifischen Unterrichtskonzepts für die
Sekundarstufe I.

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der
Fakultät für Humanwissenschaften
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

•

Vorgelegt von
Christian Seyferth-Zapf
aus Bayreuth

•

Würzburg
2021



Erstgutachterin: Prof.in Dr. Silke Grafe

Zweitgutachterin: Prof.in Dr. Michaela Gläser-Zikuda

Tag der Disputation: 14.09.2021

Abstract (deutsch)

Durch die ubiquitäre Verfügbarkeit des Internets ergeben sich Chancen, aber auch Problemlagen für Jugendliche in unterschiedlichen Bereichen ihres täglichen Medienhandelns. Insbesondere die sozialen Medien bieten zahlreiche niederschwellige Möglichkeiten für Kommunikation und Partizipation. Darüber hinaus gewinnen soziale Netzwerke als Informationsquellen zunehmend an Bedeutung. Dadurch geraten Heranwachsende verstärkt in Kontakt mit zielgerichteten Fehlinformationen oder werden durch irreführende Meldung unbewusst auf extremistische Propagandabeiträge weitergeleitet. Für einen adäquaten Umgang mit derart zweifelhaften und manipulierenden Botschaften, ist die Förderung von Medienkritikfähigkeit aus normativer Sicht von hoher Bedeutung und gehört zu den wichtigen Aufgaben von Schule und Unterricht.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Arbeit der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung verschiedener Formen zeitgenössischer Propaganda. Im Zentrum dieser kumulativen Dissertation stehen drei Studien, die sich auf die Entwicklung, Durchführung und Evaluation unterschiedlicher Aspekte zweier Unterrichtskonzepte zur Förderung von Medienkritikfähigkeit konzentrieren. Zu Beginn wird ein theoretischer Rahmen aufgespannt, in welchem zunächst grundlegende medienkritische Teilfähigkeiten aus Ansätzen des kritischen Denkens, der Medienkompetenz und *media literacy* abgeleitet werden. Weiterhin werden in diesem Abschnitt zentrale Charakteristika des Inhaltsbereichs Propaganda erarbeitet, die als Basis dafür dienen, die aktuelle Vielfalt irreführender und gezielt desinformierender Beiträge auf der Grundlage dieser Merkmale als Propaganda einordnen zu können.

Bezüglich der forschungsmethodischen Rahmung wird anhand einer Darstellung und Diskussion ausgewählter Forschungsansätze gestaltungsorientierter Bildungsforschung das Vorgehen der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln als geeignet für das eigene Forschungsvorhaben erachtet und die forschungspraktische Umsetzung konzipiert.

Studie 1 widmet sich der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation eines fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts für die zehnte Jahrgangsstufe an Gymnasien zur Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit. Die auf Basis des Konzepts entwickelte unterrichtliche Handlungslinie konzentriert sich auf Inhaltsbereiche aus dem extremistischen Propagandaspektrum und wurde im Sozialkunde- und Englischunterricht

umgesetzt. Die Evaluation erfolgt unter Verwendung von Mixed Methods und belegt die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts.

Studie 2 resultiert aus einem iterativen Überarbeitungsprozesses von Studie 1 und behandelt die Entwicklung und Evaluation eines fachspezifischen Unterrichtskonzepts zur Förderung einer allgemeinen Medienkritikfähigkeit von Schülerinnen und Schülern der zehnten Jahrgangsstufe an Gymnasien. Die Umsetzung des Unterrichtskonzepts im Englischunterricht ermöglichte eine stärkere Akzentsetzung auf Propagandaformen der gezielten Desinformation aus internationaler Perspektive und belegt mit Blick auf die Ergebnisse dieser Mixed Methods-Studie die Zielerreichung der Förderung von Medienkritikfähigkeit.

Studie 3 widmet sich der differenzierten Darstellung und Evaluation der Gestaltung von Counter-Narrativen, die einen elementaren Bestandteil in beiden Unterrichtskonzepten ausmacht. Die vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen zu (Counter-)Narrativen und zur Gestaltung eigener Medienbeiträge aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit entwickelten medialen Produkte wurden mithilfe verschiedener Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Die Ergebnisse verdeutlichen unter anderem, dass medienkritische Fähigkeiten im Rahmen der Gestaltung der Counter-Narrative angewandt wurden und unabhängig vom jeweiligen Grad der Narrativität der einzelnen Beiträge identifiziert werden konnten.

Die abschließende Reflexion zur Verwendung von Mixed Methods liefert eine retrospektive Analyse angewandter Untersuchungsdesigns. In Bezug auf die Ergebnisse der Zusammenführung der einzelnen Studien zeigt sich, dass vor allem die Resultate der qualitativen Inhaltsanalysen von Studie 3 in bestimmten Teilbereichen allgemeiner und propagandaspezifischer Medienkritikfähigkeit die Ergebnisse der quantitativen Untersuchungen von Studie 1 und 2 stützen.

Damit bietet die vorliegende Arbeit Anknüpfungspunkte für Weiterentwicklungen in Forschung und Praxis und kann als Anstoß für einen Transfer auf andere Zielgruppen und Bildungskontexte dienen.

Abstract (Englisch)

The omnipresence of the Internet implies chances and challenges for youths concerning their daily media activities. Above all, social media platforms offer numerous opportunities for communication and low-level participation. Moreover, these networks have become increasingly important as sources of information which has raised the chances of encountering

forms of disinformation or extremist propaganda. Thus, fostering critical media literacy skills is considered to be an important task for teaching and education in order to strengthen students in dealing with these manipulating and misleading messages.

Against this background, this cumulative dissertation addresses the practice- and theory-oriented development and evaluation of teaching concepts for youths to foster critical media literacy skills focusing on different forms of contemporary propaganda. This paper is centred around three studies which deal with the development, implementation and evaluation of different aspects of two teaching concepts aiming at fostering critical media literacy skills.

At first, a theoretical frame offers a presentation of essential critical media literacy skills from different approaches of critical thinking, *Medienkompetenz* and media literacy. Additionally, there will be an elaboration of core characteristics of propaganda serving as a basis for integrating contemporary pieces of disinformation as propaganda.

The next part focuses on overall research methodology and outlines different approaches of design-oriented research. After discussing selected examples, a decision for the practice- and theory-oriented development and evaluation of teaching concepts is made, followed by an implementation of the chosen approach with regard to this research project.

Study 1 presents a practice- and theory-oriented development and evaluation of an interdisciplinary teaching concept for 10th graders at a German high school focusing on advancing propaganda specific critical media literacy and analysis skills. The concept was realized in lessons of Social Studies and English and focused on primarily extremist political propaganda. The chosen mixed-methods evaluation design proves the effectiveness of the concept in terms of fostering the previously mentioned skills.

Study 2 can be seen as a result of an iterative review process of study 1 and addresses the practice- and theory-oriented development and evaluation of a subject-specific teaching concept for 10th graders at a German high school which aimed at fostering overall critical media literacy skills. Due to the focus on solely English lessons, there was a stronger accentuation of international propaganda from the field of intentional disinformation. Results of a mixed-methods analysis show a successful promotion of critical media literacy skills.

Study 3 deals with a nuanced depiction and evaluation of a Counter-Narrative creation activity, which was a fundamental part of both teaching concepts. These Counter-Narrative artefacts were evaluated with different techniques of qualitative content analysis. As a major result, critical media literacy skills were found to be crucial for the creation of Counter-Narratives regardless of the individual degree of narrativity.

The final chapter refers to a critical reflection about the use of mixed-methods in the studies. A further integration of all three study results reveals that the outcomes of the content analysis of study 3 support the quantitative findings of study 1 and 2 with regard to specific parts of overall and propaganda specific critical media literacy skills.

Altogether, the results of this cumulative dissertation paper offer potentials for further developments in the fields of research and practice and may lead to transfers to different contexts and target groups.

Inhalt

1. Ausgangslage	9
2. Theoretischer Rahmen	16
2.1 Allgemeine und medienbezogene Perspektiven auf Kritikfähigkeit.....	16
2.1.1 Kritisches Denken und critical thinking	16
2.1.2 Medienkritikfähigkeit und Medienkompetenz.....	20
2.1.3 Critical media literacy.....	24
2.1.4 Fazit.....	27
2.2 Historische und zeitgenössische Charakteristika des Propagandabegriffs	29
2.2.1 Entwicklungslinien des Propagandabegriffs.....	30
2.2.2 Formen der Desinformation und Irreführung als Propaganda im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung	35
2.2.3 Fazit.....	39
3. Forschungsmethodisches Vorgehen	42
3.1 Ansätze gestaltungsorientierter Bildungsforschung im Überblick	42
3.2 Forschungspraktische Umsetzung einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns	52
3.2.1 Aufgreifen einer praxis- und theorielevanten Fragestellung und Entscheidung für geeignete theoretische Grundlagen	53
3.2.2 Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln.....	57
3.2.3 Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten	61
3.2.4 Konzeption und Grundlagen der empirischen Untersuchungen	65
4. Die Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit aus fächerübergreifender Perspektive	71
4.1 Hinführung zu Studie 1	71
4.2 Studie 1	72
4.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 1.....	99
5. Die Förderung allgemeiner Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda.....	102
5.1 Hinführung zu Studie 2.....	102

5.2 Studie 2	103
5.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 2.....	155
6. Die Gestaltung von Counter-Narrativen aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit	158
6.1 Hinführung zu Studie 3	158
6.2 Studie 3	159
6.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 3.....	232
7. Reflexion, Ergebniszusammenführung und -interpretation sowie Schlussfolgerungen	235
7.1 Kritische Reflexion hinsichtlich der Verwendung von Mixed Methods	235
7.2 Zusammenführung von Teilergebnissen der einzelnen Studien	239
7.3 Interpretation der zusammengeführten Ergebnisse.....	243
7.4 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	246
8. Verzeichnisse	250
8.1 Literatur.....	250
8.2 Abbildungen.....	275
8.3 Tabellen.....	275
Anhang	276

1. Ausgangslage

Jugendliche bewegen sich in einem Spannungsfeld aus persönlicher Individuation und gesellschaftlicher Integration (vgl. Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015, S. 33). Als Phase des Übergangs vom Kindes- in das Erwachsenenalter ist dieser Lebensabschnitt geprägt von Statusinkonsistenzen, die aus der partiellen Übernahme sozial gesellschaftlicher Positionen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Handlungsspielräumen resultieren (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 43). Wertepluralismus und die Koexistenz konkurrierender Werthaltungen (vgl. Klages, 2001, S. 10; Schubarth, 2010, S. 25) bieten zwar besondere Potenziale für die individuelle Lebensgestaltung, bedingen jedoch auch ein hohes Maß an Unsicherheit und Orientierungslosigkeit (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019, S. 60f.). Das Verlangen nach Sicherheit und Orientierung gilt als zentrales Bedürfnis Jugendlicher, das sie an Medien herantragen und diese als vermeintliche Orientierungshilfen nutzen, weil sie Werthaltungen vorgeben und Sicherheit suggerieren (vgl. ebd., S. 56f.).

Das Alltagsleben Jugendlicher ist mittlerweile von digitalen Medien und Technologien durchdrungen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2015, S. 296), was sich auf den Medienwandel der vergangenen Jahre zurückführen lässt, in dessen Kontext die Digitalisierung sowie mediale Formen der Konvergenz, Pluralisierung und Diversifizierung besonders in Erscheinung getreten sind (vgl. Hugger, 2014, S. 13f.). Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Geräteausstattung der Jugendlichen wider, die einerseits gekennzeichnet ist durch ein ausdifferenziertes Repertoire digitaler Endgeräte (z.B. Laptop, Tablet, Spielekonsolen, E-Book-Reader, digitale Sprachassistenten etc.) (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2019, S. 7) und andererseits durch die seit Jahren existierende flächendeckende Ausstattung mit dem „multifunktionale[n] Alleskönner“ (vgl. mpfs, 2017, S. 7) – dem Smartphone (vgl. mpfs, 2017, S. 8; 2018, S. 8; 2019, S. 7; 2020, S. 8)

Damit einhergehend etablierte sich eine ubiquitäre Verfügbarkeit des Internets, wodurch sich Chancen aber auch Problemlagen für die Bereiche Kommunikation, Spiel, Informationssuche und Unterhaltung ergeben (vgl. mpfs, 2019, S. 25). Ohne Zweifel bietet das Netz insbesondere durch die sozialen Medien zahlreiche Möglichkeiten der Kommunikation und Partizipation, schließlich finden gerade „junge Mitglieder der digitalen Gesellschaft über das Internet eine Ansprache [...] die ihrem Lebensstil entspricht“ (Moser, 2014, S. 25). Entsprechend werden Social Media Angebote regelmäßig von Jugendlichen genutzt, wobei *WhatsApp*, *YouTube*, *Instagram*, *Snapchat* und *Facebook* zu den beliebtesten Diensten gehören (vgl. Deutsches

Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet [DIVSI], 2018, S. 62; mpfs, 2019, S. 27). Neben zentraler Funktionen wie dem Kommentieren oder Weiterleiten, bieten sie die Möglichkeiten, Medieninhalte zu erstellen und zu veröffentlichen (vgl. Schmidt & Taddicken, 2017, S. 26), wodurch vor allem niederschwellige Partizipations- und Beteiligungsformen für Jugendliche entstehen (vgl. hierzu Gebel, Jünger & Wagner, 2013; Jöckel, Kamps & Potz, 2014; Schneekloth, 2015). Darüber hinaus treten *YouTube*, *Facebook* und weitere Plattformen zunehmend als Informationsquelle in Erscheinung, was darauf zurückzuführen ist, dass Nachrichten „schon lange nicht mehr auf textuelle Information[en] beschränkt“ (Schaumburg, 2015, S. 11) sind. Vielmehr erscheinen sie vermehrt im Kontext von primär unterhaltungs- und kommunikationsorientierten medialen Angeboten, wodurch der Zugang zu Informationen vergleichsweise einfach geworden ist. Für eine Vielzahl der Jugendlichen erfolgt die Beschaffung von Informationen online daher oft nebenbei und automatisch, wenn sie sich beispielsweise in sozialen Netzwerken oder auf Videoplattformen aufhalten (vgl. Soßdorf, 2016, S. 287).

Ein bedeutsames Beispiel hierfür ist die Nutzung von *YouTube* – eine Plattform, die zwar primär noch immer für Musikvideos oder lustige Videoclips steht, sich mittlerweile unter Jugendlichen aber als wichtige Informations- und Nachrichtenquelle etabliert hat und besonders als Lernhilfe zu schulischen Themen gefragt ist (vgl. mpfs, 2019, S. 40; 2020, S. 46f.; Rat für Kulturelle Bildung, 2019, S. 28). Darüber hinaus werden soziale Medien im Allgemeinen von Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren besonders häufig (59%) als Informationsquellen zum politischen Geschehen genutzt (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, 2019, S. 16). Auch im jungen Erwachsenenalter (18 bis 24 Jahre) greifen noch immer fast ein Drittel auf soziale Netzwerke als Hauptnachrichtenquelle zurück (vgl. Hölig & Hasebrink, 2020, S. 23). Obgleich dieser hohen Relevanz für die Informationsgewinnung werden soziale Medien aber wider Erwarten als eher nicht vertrauenswürdige Quellen wahrgenommen (vgl. Hölig & Hasebrink, 2020, S. 33; Vodafone Stiftung Deutschland, 2019, S. 16; Wolvert & Leven, 2019, S. 243). Ausschlaggebend hierfür dürfte die hohe Kontakthäufigkeit der Jugendlichen mit zielgerichteten Falschnachrichten, sogenannten *Fake News*, sein, die in den sozialen Medien regelmäßig angetroffen werden (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, 2018, S. 24; 2019, S. 21f.).

Darüber hinaus können Nachrichten und Informationen in den sozialen Netzwerken zu extremistischen Inhalten führen. Gruppierungen, die sich gegen die demokratische Grundordnung richten, instrumentalisieren häufig bewusst Nachrichten aus seriösen Quellen

und verbinden diese dann über Verlinkungen mit Falschmeldungen aus alternativen Medienangeboten des extremistischen Umfelds (vgl. Rack, Kimmel, Yavuz & Ipsen, 2019, S. 33). Nicht selten sind derartige Beiträge zu aktuellen Themen mit populären Hashtags oder Schlagworten verknüpft und gehen dann mit teils ungewollten Weiterleitungen einher (vgl. Beyersdörfer, Ipsen, Eisentraut, Wörner-Schappert & Jellonnek, 2017, S. 18; Reinemann et al., 2019, S. 32). In gleicher Weise nutzen beispielsweise Islamistinnen und Islamisten des Öfteren den Hashtag #GNTM, der sich auf die Fernsehshow *Germany's Next Topmodel* bezieht und primär von Jugendlichen aufgerufen wird (vgl. Kimmel et al., 2018, S. 35). Neben irreführenden Verlinkungen sind es aber auch die Empfehlungsalgorithmen, die – wie im Fall der *YouTube* Autoplay Funktion – dazu tendieren, den Nutzerinnen und Nutzern immer drastischere und extremere Videos vorzuschlagen (vgl. Dittrich, Jäger, Meyer & Rafael, 2020, S. 15). Dies ist besonders problematisch, da die Verbreitung antidemokratischer Videos in höchster Qualität zur zentralen Propagandastrategie der jeweiligen Gruppierungen gehören (Kimmel et al., 2018, S. 36; Rack et al., 2019, S. 30). Zusätzlich zu Algorithmen treten zunehmend *social bots* als zentraler Bestandteil aktueller Propaganda in Erscheinung (vgl. zur Klärung der Begriffe Propaganda und *social bots* die Abschnitte 2.1. und 2.2), die als automatisierte Software Programme menschliches Verhalten imitieren und so gezielt politische Diskurse in den sozialen Medien manipulieren (vgl. Woolley & Howard, 2019, S. 4).

Nach außen hin geben sich derartige Gruppen gerne bewusst harmlos und treten beispielsweise als sogenannte *Nipster*, eine Verbindung aus Nazi und Hipster, in Erscheinung, indem sie populäre Lifestyle Themen (z.B. vegane Ernährung) aufgreifen (vgl. Beyersdörfer et al., 2017, S. 9; Rack et al., 2019, S. 28). Gleiches gilt für Islamistinnen und Islamisten, die beispielsweise auf *Instagram* den militanten Dschihad als coolen Lifestyle inszenieren und auf harmlos wirkende sowie ästhetische Bilder von Kämpferinnen und Kämpfern in Alltagssituationen setzen (vgl. Frankenberger, Hofmann, Ipsen, Oezmen & Zarabian, 2019, S. 14). Durch diese niedrigschwelligen Angebote, die sich am Mediennutzungsverhalten sowie der Lebenswelt der Heranwachsenden orientieren, erhalten extremistische Gruppierungen Zugang zu Jugendlichen, die in dieser Lebensphase über noch keinen stabilen Wertekompass verfügen und auch hinsichtlich ihrer politischen Überzeugungen noch nicht endgültig festgelegt sind (vgl. Glaser, 2015, S. 7).

Hinzu kommt, dass kommunikative, unterhaltende, informierende und eben auch manipulierende Aspekte auf den diversen Plattformen sozialer Medien stark miteinander

vermischt werden, was besonders problematisch erscheint, weil es Teenagern und jungen Erwachsene an grundlegenden Fähigkeiten mangelt, sachliche Informationen von Formen der Werbung, Propaganda und Falschnachrichten abzugrenzen (vgl. Landesanstalt für Medien NRW [LfM], 2017; Wineburg, McGrew, Breakstone & Ortega, 2016). Dies wird durch die Ergebnisse der *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) bestätigt, im Rahmen derer die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (vgl. zu den begrifflichen Unterschieden zwischen Kompetenz und *literacy* Abschnitt 2.1.3) von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufen in international vergleichender Perspektive in den Jahren 2013 und 2018 gemessen wurden. Dabei zeigt sich für beide Erhebungszeiträume, dass der Anteil der Jugendlichen in Deutschland, der die höchste Kompetenzstufe V erreicht, zu welcher das sichere Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Information gehört, unter 2% und damit unterhalb des internationalen Durchschnitts liegt (vgl. Eickelmann, Bos & Labusch, 2019, S. 13; Eickelmann, Gerick & Bos, 2014, S. 15f.). Dies kann unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass sich junge Erwachsene und Jugendliche beim Erwerb von Fähigkeiten und Wissen für den richtigen Umgang im Netz oftmals alleine gelassen fühlen und die Schule bislang in diesem Kontext für sie kaum von Bedeutung ist (vgl. DIVSI, 2018, S. 97f.). Dementsprechend ist nur ein Drittel der 14 bis 24-Jährigen der Meinung, die Schule würde sie gut auf digitale Zukunft vorbereiten (ebd. S. 99). Insbesondere mit Blick auf das Thema *Fake News* wünschen sich drei Viertel aller Jugendlichen, in der Schule mehr darüber vermittelt zu bekommen, wie man mit dieser Art irreführender Informationen umgeht und woran man sie erkennt (vgl. Vodafone Stiftung, 2018, S. 35). Allerdings machen Lehrkräfte digitale Medien im Sinne medienerzieherischer Aktivitäten bislang nur selten zum Gegenstand des Unterrichts, um den kompetenten und kritischen Umgang mit diesen zu fördern (vgl. Grafe, Lorenz & Endberg, 2017, S. 191ff.). Dies spiegelt auch der internationale Vergleich wider, bei dem deutsche Lehrkräfte die letzten Plätze belegen, wenn es beispielsweise darum geht, die Fähigkeit zur kritischen Überprüfung der Glaubwürdigkeit digitaler Informationen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler zu steigern (vgl. Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch, 2019, S. 221f.). Zudem herrscht unter vielen Pädagoginnen und Pädagogen eine große Unsicherheit in Bezug auf als heikel wahrgenommene Themen wie (extremistische) Propaganda oder *Fake News* vor, weshalb eine unterrichtliche Auseinandersetzung im schulischen Kontext eher gemieden wird (vgl. Schmitt, Ernst, Rieger, van Balen & Roth, 2020, S. 149). Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen einerseits, dass die Förderung von

Medienkritikfähigkeit aus normativer Sicht von hoher Bedeutung ist und andererseits, dass in der schulischen und unterrichtlichen Praxis bislang kaum Bestrebungen dahingehend unternommen werden.

Aus diesem Grund sind in den letzten Jahren vermehrt pädagogische Handreichungen entstanden, die Unterrichtsmaterial und Best Practice Beispiele liefern, mit dem Ziel, Lehrkräfte zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit jenen irreführenden und manipulierenden Formaten zu motivieren und die Jugendlichen im kritischen Umgang mit diesen zu stärken (vgl. z.B. Bayerischer Rundfunk, 2017; Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter [FSM], n.d.; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [lpb-bw], n.d.; Niedersächsisches Kultusministerium, 2017; Sellmeier-Schindl & Stenschke, 2020; Rack & Woldemichael, 2020). Allerdings zeigt eine erste Sichtung dieser Unterrichtskonzepte, dass einigen eine konkrete Fachanbindung fehlt und die meisten sich in der unterrichtlichen Auseinandersetzung auf ein Phänomen konzentrieren, ohne dabei wechselseitige Bezüge zu anderen digitalen Formen zielgerichteter Manipulation in den Blick zu nehmen. Damit einher geht zumeist eine mangelnde theoretische Fundierung, die sich auf den Unterrichtsgegenstand, die gewählten pädagogisch-didaktischen Vorgehensweisen sowie die zu fördernden Kompetenzen bezieht. Letztlich bleibt auch die Wirksamkeit dieser Konzepte weitestgehend unklar. Bisher existiert hierzu lediglich eine umfassende Studie, die im Rahmen des von der EU geförderten Projekts CONTRA (Countering Propaganda by Narration Towards Anti-Radical Awareness) angefertigt wurde und im Rahmen derer die Wirksamkeit von drei Lernarrangements im Kontext extremistischer Onlinepropaganda zur Radikalisierungsprävention untersucht wurde (vgl. Schmitt, Rieger, Ernst & Roth, 2018; Schmitt, Ernst, Rieger & Roth, 2020 bzw. die Erläuterungen in Abschnitt 5.2 und 7.4).

Aufgrund dieses Forschungsdesiderats ist die mit dieser Arbeit verbundene Zielstellung die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten zur Förderung von Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung diverser Formen zeitgenössischer Propaganda. Zur Bearbeitung dieser Zielstellung sind folgende Forschungsfragen handlungsleitend:

- Wie lässt sich Medienkritikfähigkeit in Ansätzen der Medienkompetenz und *media literacy* verorten und welche Teilfähigkeiten können ihr zugeordnet werden?
- Inwiefern kann auf Basis zentraler Charakteristika die derzeitige Vielfalt irreführender und gezielt fehlinformierender Beiträge als Propaganda aufgefasst werden?

- Wie sollten Unterrichtskonzepte zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen aus theoretischer und empirischer Sicht gestaltet sein, damit eine kritische Auseinandersetzung mit möglichst unterschiedlichen Formen zeitgenössischer Propaganda erfolgt?
- Welche evaluativen Untersuchungsverfahren eignen sich, um Aussagen über die Wirksamkeit der konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten zu erhalten?
- Welche Wirkungen lassen sich hinsichtlich der Förderung von Medienkritikfähigkeit feststellen?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich bezüglich Forschung und Praxis auf Basis der Untersuchungsergebnisse ableiten?

Der nachfolgende Abschnitt 2 widmet sich insbesondere den ersten beiden Forschungsfragen und dient als theoretischer Rahmen für das pädagogische Ziel der Medienkritikfähigkeit und für Propaganda als bedeutsamen Inhaltsbereich. Anschließend folgt in Abschnitt 3 eine begründete Darlegung des forschungsmethodischen Vorgehens, der eine Abgrenzung verschiedener Verfahren der gestaltungsorientierten Bildungsforschung vorausgeht.

Abschnitt 4 beinhaltet die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts für die zehnte Jahrgangsstufe an Gymnasien. Ziel der im Sozialkunde- und Englischunterricht realisierten Unterrichtseinheit ist die Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit. Nach der Aufarbeitung relevanter empirischer und theoretischer Grundlagen zur Medienkritikfähigkeit und zur Propagandaforschung erfolgt die Beschreibung eines Unterrichtskonzepts, das unter Verwendung von Mixed Methods evaluiert wurde.

Abschnitt 5 ist der Entwicklung und Evaluation eines fachspezifischen Unterrichtskonzepts zur Förderung einer allgemeinen Medienkritikfähigkeit von Schülerinnen und Schülern der zehnten Jahrgangsstufe an Gymnasien gewidmet. Neben der Elaboration empirischer und theoretischer Grundlagen aus den Bereichen der Medienkritikfähigkeit und Propagandaforschung wird ein handlungs- und entwicklungsorientiertes Unterrichtskonzept für den Englischunterricht entwickelt, das im Anschluss in einem Mixed Methods Vorgehen evaluiert wird.

Da für die Förderung von Medienkritikfähigkeit vor dem Hintergrund aktueller Propaganda die Gestaltung von Counter-Narrativen eine bedeutsame Rolle spielt, werden in Abschnitt 6 die im Rahmen der beiden durchgeführten Unterrichtskonzepte durch die Schülerinnen und Schüler gestalteten Counter-Narrative hinsichtlich der verwendeten Medienmerkmale, der

medienkritischen Implikationen sowie der inhärenten Narrativitätsfaktoren auf Basis qualitativer Inhaltsanalysen ausgewertet.

Der abschließende Abschnitt 7 fasst die zentralen Ergebnisse der theoriegeleiteten Unterrichtskonzepte und der empirischen Studien zusammen und richtet davon ausgehend den Blick auf weitere forschungs- und praxisbezogene Perspektiven in den Bereichen der gestaltungsorientierten Bildungsforschung, Medienkritikfähigkeit und Propaganda der Gegenwart.

2. Theoretischer Rahmen

Dieser Abschnitt soll dazu dienen, einen theoretischen Rahmen für das weitere Vorgehen zu schaffen. Vor dem Hintergrund der Zielstellung einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten zur Förderung von Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung diverser Formen zeitgenössischer Propaganda ist eine Aufarbeitung theoretischer Grundlagen zum pädagogischen Ziel der Medienkritikfähigkeit und zum Inhaltsbereich Propaganda wichtig. Hierzu soll zunächst in Abschnitt 2.1.1 Kritikfähigkeit anhand von Ansätzen des kritischen Denkens beschrieben werden, bevor im Anschluss daran ausgewählte Konzepte der Medienkompetenz und *media literacy* auf ihre medienkritischen Bezüge hin untersucht werden. Ziel ist die Analyse von Teilfähigkeiten der verschiedenen Ansätze, die als bedeutsam für Medienkritikfähigkeit angenommen werden können. Weiterer Bestandteil des theoretischen Rahmens ist die Erarbeitung von Grundlagen historischer und zeitgenössischer Propaganda. In einem ersten Schritt sollen hierfür zunächst Entwicklungslinien des Propagandabegriffs skizziert werden, aus denen sich zentrale Charakteristika von Propaganda ableiten lassen. Diese sollen anschließend als Basis dafür dienen, um zu überprüfen, inwiefern die derzeitige Vielfalt an desinformierenden und irreführenden Beiträgen als Propaganda aufgefasst werden kann.

2.1 Allgemeine und medienbezogene Perspektiven auf Kritikfähigkeit

In einer ersten definatorischen Annäherung kommt Bernhard (2012) zu dem Schluss, dass unter dem Begriff der Kritik, grundsätzlich „die Kunst der systematischen Beurteilung und Überprüfung eines Sachverhaltes“ (S. 15) verstanden werden kann. Dies impliziert einen Prozess des Nachdenkens, der „untrennbar mit der Fähigkeit zur Kritik verknüpft ist“ (Niesyto, 2018, S. 64). Dementsprechend sollen im Folgenden zunächst Ansätze des kritischen Denkens beziehungsweise *critical thinkings* untersucht werden, bevor anschließend Konzepte der Medienkompetenz und *media literacy* vor dem Hintergrund ihrer Bezüge zur medienbezogenen Kritik analysiert werden. Darüber hinaus soll herausgearbeitet werden, welche Teilfähigkeiten als charakteristisch für Medienkritikfähigkeit gelten.

2.1.1 Kritisches Denken und critical thinking

Seiner Wortherkunft nach, lässt sich der Begriff auf das griechische Verbum *krínein* zurückführen, was so viel heißt wie scheiden, trennen, urteilen oder entscheiden (vgl. Ganguin,

2004a, S. 62). Dementsprechend gehen erste konzeptionelle Ansätze zum kritischen Denken zurück auf Sokrates und Aristoteles, die vor allem Aspekte des logischen Denkens und Schlussfolgerns in den Vordergrund ihrer Überlegungen stellen (vgl. Dwyer, 2017, S. 52). Bis heute verweist der Begriff des kritischen Denkens in Ansätzen philosophischer Denkrichtungen in erster Linie darauf, Prinzipien der Logik anzuwenden und durch schlussfolgerndes Vorgehen (induktiv und deduktiv) Fehler und logische Brüche aufzudecken (vgl. Ennis, 1962; Glaser, 1941; Lipman, 1988).

Während es aus philosophischer Perspektive primär um die Qualität des Denkens geht, wird in psychologischen Ansätzen kritisches Denken als Anwendung höherer kognitiver Fähigkeiten verstanden (vgl. Schiefner-Rohs, 2012, S. 87ff.). Halpern (2006) bezeichnet diese als „high order cognitive skills“ (S. 6) und beschreibt *critical thinking* als eine Art des Denkens, die beim Problemlösen, beim Schlussfolgern, beim Berechnen von Wahrscheinlichkeiten und beim Fällen von Entscheidungen zum Einsatz kommt (vgl. Halpern, 2014, S. 8). In diesem Kontext wird der Kreativität als Sonderform kritischen Denkens eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Halpern & Sternberg, 2020, S. 1). Paul und Elder (2005) beschreiben den Zusammenhang von Kreativität und kritischem Denken wie folgt:

„Creativity masters a process of making or producing, critically a process of assessing and judging. The mind when thinking well must simultaneously both produce and assess, both generate, and judge, the products and constructs“ (S. 13).

Damit wird eine Perspektive skizziert, in der Individuen einerseits als Rezipierende betrachtet werden, die eine kritische Einordnung und Bewertung ihrer Umgebung vornehmen. Andererseits verweisen die Aspekte Kreativität und Gestaltung auf ein aktives Subjekt, das im gestalterischen Sinn Einfluss auf seine Denkprozesse und -ergebnisse ausübt. Vergleichbare Zugänge lassen sich mit Blick auf den Wissenserwerb in Ansätzen des situierten Lernens oder des gemäßigten Konstruktivismus finden (vgl. z.B. Mandl, Gruber & Renkl, 2002; Reich, 2008).

Facione (1990) geht zwar ebenso von einer Verbindung zwischen kritischem Denken und anderen komplexen kognitiven Denkprozessen wie *problem-solving*, *decision-making*, und *creative thinking* aus, beschreibt jedoch nicht die Verhältnisse der Konstrukte zueinander (vgl. S. 5). Das dem zu Grunde liegende APA-Konzept zum kritischen Denken, welches in Folge der Delphi Expertenbefragung 1990 entwickelt wurde, geht stattdessen von folgendem Begriffsverständnis aus:

„We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgement which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of

the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgement is based” (Facione, 1990, S. 2).

Neben den sechs benannten Hauptfähigkeiten – *interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation* und *self-regulation* – werden zu jedem dieser Haupt- weitere zwei bis drei Teilfähigkeiten skizziert (z.B. *analysis: examining ideas, identifying arguments, analyzing arguments*) (vgl. Facione, 1990, S. 6ff.; 2000, S. 74; Facione, Sanchez & Facione, 1994, S. 4.). Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass ein besonders hoher Konsens der im Rahmen der Delphi-Studie befragten Expertinnen und Experten vor allem bezüglich der Hauptfähigkeiten *analysis, evaluation* und *inference* vorherrscht (Facione, 1990, S. 4). Schiefner-Rohs (2012) betont in ihrer Analyse des Delphi-Modells vor allem die Rolle des fachspezifischen Wissens. Daher lässt sich *critical thinking* ihrer Ansicht nach nicht als reine überfachliche Fähigkeit auffassen (vgl. Facione, 1990, S. 100).

Neben den zuvor skizzierten Fähigkeiten sind vor allem Dispositionen von entscheidender Bedeutung sowohl für philosophisch als auch psychologisch geprägte Ansätze (vgl. Ennis, 1987; Glaser, 1941; Facione, 1990; Lipman, 1991). Bensley (2011) umschreibt Dispositionen im Kontext kritischen Denkens als „individual differences in attitudes, traits, habits of mind, and cognitive style“ (S. 8). In der Literatur finden sich dementsprechend Bezüge zu unterschiedlichen Aspekten, wie beispielsweise „open-mindedness“ (Paul & Elder, 2005, S. 28), „truth seeking“ (Facione, Sanchez & Facione, 1994, S. 6) oder „willingness to engage in and persist at a complex task“ (Halpern & Sternberg, 2020, S. 3).

Weitere Bezüge zum kritischen Denken finden sich indes in der kritischen Pädagogik, die auf die zentralen Annahmen der Kritischen Theorie zurückgeht. Vertreter wie Horkheimer und Adorno (1944/2008) postulierten eine materialistische Gesellschaftstheorie und nahmen vor allem die ökonomische Bedingtheit gesellschaftlicher Machtverhältnisse sowie die Wirkungsweise der Massenkultur in den Blick (vgl. Schicha, 2010, S. 104). Durch das Erstarken einer primär unterhaltungsorientierten Kulturindustrie befürchtete man eine Trivialisierung medialer Angebote, was wiederum die Entstehung einer kritischen Öffentlichkeit verhindere (vgl. Schicha, 2008, S. 185). Der Begriff der Kulturindustrie bezieht sich in diesem Kontext auf den industriellen Charakter des produzierten Kulturangebots sowie auf die ihm zu Grunde liegende Ideologie (vgl. Bittlingmayer & Freytag, 2019, S. 24). Dabei gelten die medial vermittelten Manipulationsversuche als Ausdruck der Kulturindustrie, die darauf abzielt, bestehende Produktions- und Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren (vgl. Jäckel, 2011, S. 102). Im Gegensatz zu den bisher dargestellten Ansätzen kritischen Denkens

beziehen sich die Kernelemente der kritischen Pädagogik demnach nicht explizit auf spezifischen Fähigkeiten von Individuen, sondern fokussieren primär gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Kontexte (vgl. Schiefner-Rohs, 2012, S. 93ff.). Kritik im Sinn der kritischen Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaften wird dabei als „Kritik der bestehenden Wirklichkeit aber auch als Selbstkritik der Disziplin der Erziehungswissenschaften verstanden“ (Greis, 2017, S. 154) und verfolgt im Wesentlichen die folgenden Ziele (vgl. ebd., S. 153f.):

- Aufklärung von Reproduktionsmechanismen gesellschaftlicher Strukturen zur Aufrechterhaltung politischer, ökonomischer und soziokultureller Herrschaftsmechanismen.
- Überwindung der durch Arbeit, Kulturindustrie und Konsum bedingten Entfremdung des Menschen von sich selbst.

Ein weiteres Anliegen der kritischen Pädagogik ist es, der „totalitären Verdinglichung des Wissens und Denkens [...] mit dem Konzept der Mündigkeit entgegenzusteuern“ (ebd., S. 155). Wenngleich sich insbesondere Mündigkeit und Emanzipation als Leitbilder des Erkenntnisinteresses unter Vertretern der kritischen Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft der ersten Generation wie Mollenhauer (1973), Blankertz (1979) und Klafki (1976) als Gemeinsamkeiten feststellen lassen (vgl. hierzu Göddertz, 2018, S. 84),

„unterschieden [sie] sich allerdings erheblich nach Grad der Realisierung des Prinzips der Gesellschaftskritik, nach Stärke der Rezeption Kritischer Theorie, nach dem Zuschnitt ihrer Gesellschaftsdiagnose und nach den gesellschaftlichen und pädagogischen Zielvorstellungen, so dass von einem homogenen Gebilde kritischer Erziehungswissenschaft nicht die Rede sein kann“ (Bernhard, 2012, S. 14f.).

Zusammenfassend betrachtet handelt es sich beim kritischen Denken um ein Konzept mit unterschiedlichen Ansätzen und Zugängen, die in Abhängigkeit der jeweils zu Grunde liegenden wissenschaftstheoretischen Position unterschiedlich akzentuiert sein können (vgl. hierzu auch Jahn, 2012; 2019). In Bezug auf die philosophisch und psychologisch geprägten Ansätze besteht größtenteils Einigkeit bezüglich der Annahme, dass kritisches Denken im Wesentlichen auf drei Kernelemente zurückführen lässt (vgl. Jahn, 2012, S. 74): 1.) Dispositionen, 2.) kognitive Fähigkeiten sowie 3.) metakognitive Fähigkeiten.

Durch die Berücksichtigung dispositionaler Faktoren einerseits sowie (meta-)kognitiver Fähigkeiten andererseits lassen sich Bezüge zum Kompetenzbegriff herstellen. Dementsprechend soll im Folgenden geprüft werden, inwiefern das Konzept des kritischen Denkens sowohl auf Ebene einzelner (Teil-)Fähigkeiten als auch mit Blick auf das

Kompetenztheorem anschlussfähig an den Diskurs zu Medienkompetenz ist, in dessen Zentrum die für diese Arbeit bedeutsame Medienkritikfähigkeit steht.

2.1.2 Medienkritikfähigkeit und Medienkompetenz

Aufgrund seiner ursprünglichen Verortung in der philosophischen Tradition (vgl. Abschnitt 2.1.1) kann der Kritikbegriff auf eine lange Historie zurückblicken (vgl. hierzu Niesyto, 2008, S. 129f.), wodurch er eine Prägung bezogen auf die Aspekte der Analyse, des Beurteilens und Schlussfolgerns widerfahren hat. Diese sind für das Verständnis einer auf Medien bezogenen Kritikfähigkeit von zentraler Bedeutung. Vor dem Hintergrund einer sich im Laufe der Zeit stets wandelnden Medienumwelt haben sich unterschiedlich akzentuierte Perspektiven der Medienkritik entwickelt, sodass sie heute,

„in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Funktionen, Bezugssysteme und Kriterien besitzt, [...] [und] damit für die jeweils Ausübenden sowie Betroffenen ebenfalls verschiedene Relevanz und soziales Gewicht hat“ (Kübler, 2006, S. 33).

Dementsprechend definiert Kübler (2006) mit der alltäglichen, der publizistisch-professionellen, der institutionellen, routinierten Medienkritik und -kontrolle sowie der pädagogischen Medienkritik wesentliche Felder, wobei vor allem letztere von grundlegender Bedeutung für diese Arbeit ist (vgl. S. 33ff.).

In der Vergangenheit wurde Medienkritik aus medienpädagogischer Perspektive zunächst primär mit bewahrpädagogischen Ansätzen assoziiert, deren Anliegen es war, Kinder und Jugendliche vor einem potenziell schädlichen Medieneinfluss zu schützen (vgl. Niesyto, 2017, S. 267; 2018, S. 59; 2020, S. 26) und sie an die Nutzung von Medien heranzuführen, die aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen als moralisch geeignet galten (vgl. z. B. Keilhacker & Keilhacker, 1955). Abgelöst wurde diese protektionistische Denkweise später durch eine zunehmend kritische Auseinandersetzung mit den Massenmedien, angetrieben durch das Gedankengut der Vertreter der Kritischen Theorie (vgl. Abschnitt 2.1.1). In diesem Zusammenhang entstanden medienpädagogische Ansätze, die aufgrund unterschiedlicher Auslegungen des Prinzips der Kritik als kritisch-emanzipativ, kritisch-kommunikativ, kritisch-konstruktiv, kritisch-materialistisch oder kritisch-rational bezeichnet wurden (vgl. Bernahrd, 2012, S. 13). Vor diesem Hintergrund fokussierten sich kritisch-emanzipative beziehungsweise kritisch-materialistische Sichtweisen auf den „Zusammenhang von Ökonomie, Staat und Massenkommunikation“ (Holzer, 1994, S. 189) und gingen der Frage nach, inwiefern Bedürfnisse durch Massenkommunikationsprozesse auf Basis ökonomischer und politischer Interessen in profitorientierter und herrschaftsstabilisierender Weise

manipuliert werden (vgl. Tulodziecki, 2015, S. 85). Darüber hinaus proklamiert Prokop (1974) die Gestaltung von medialen Gegenprodukten als Mittel der Artikulation und betont die Bedeutung kooperativer Arbeitsgruppen, in denen „das Publikum der spontanen Gegenöffentlichkeit seine spezifischen Bedürfnisse und Interessen entwickelt und vertritt“ (S. 143) (vgl. hierzu Tulodziecki, 2015, S. 87; Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019, S. 172f.). Aus heutiger Sicht sind medienkritische Ansätze dieser Art aufgrund der mit ihnen einhergehenden Homogenitätsannahme besonders problembehaftet, da weder Medienangebote noch ihre Rezipientinnen und Rezipienten differenziert betrachtet werden (vgl. Jäckel, 2011, S. 103). In den letzten Jahren haben sich im Zuge der tiefgreifenden gesellschaftlichen Mediatisierung und Digitalisierung zunehmend komplexere mediale Kommunikationsformen ausdifferenziert, die in immer mehr Lebensbereiche hineinwirken (vgl. Krotz, 2007, S. 37f.; 2008, S. 53). Sie werden von den Jugendlichen zur Befriedigung und Bewältigung von Bedürfnislagen (vgl. z.B. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019) und Entwicklungsaufgaben genutzt (vgl. z.B. Schmidt, Paus-Hasebrink & Hasebrink, 2011). Infolgedessen entstanden medienpädagogische Sichtweisen, die sich als handlungs-, entwicklungs-, interaktions- und kompetenzorientiert charakterisieren lassen und in deren Zentrum zahlreiche Medienkompetenzmodelle mit diversen Bezügen zur Medienkritik angesiedelt sind. Diesen liegt ein Kompetenzbegriff zu Grunde, der sich auf das Kompetenz-Performanz Modell des US-amerikanischen Linguisten Noam Chomskys (1968/2006) zurückführen lässt. Er geht von einer kognitiv verankerten Grundfähigkeit des Menschen zum Spracherwerb aus, die er vom Vorhandensein einer universellen Grammatik (vgl. Chomsky, 1968/2006, S. 24) ableitet. Dieses Regelsystem, das dazu befähigt, beliebig viele Sätze unterschiedlicher Art bilden zu können, bezeichnet er als Kompetenz (ebd., S. 102f.). Während allen Menschen im Sinne dieser Kompetenzauffassung die gleiche Basis für ihr sprachliches Handeln unterstellt wird (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 15), lassen sich Unterschiede lediglich in der situativen und individuell unterschiedlichen Anwendung der Kompetenz feststellen, die Chomsky als Performanz bezeichnet (vgl. Chomsky, 1968/2006, S. 102f.). Diese grundlegenden Annahmen wurden von Baacke (1973; 1996) in enger Anbindung an das Konstrukt der kommunikativen Kompetenz (vgl. Habermas, 1971) für die Medienpädagogik adaptiert. Er versteht darunter die Fähigkeit, „in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* (Hervorhebung v. Verf.) alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke, 1996, S. 119). Anders als das Kompetenzverständnis Chomskys verweist dieses Verständnis von Medienkompetenz

einerseits auf angeborene menschliche Dispositionen für das Medienhandeln und andererseits auf eine normativ begründete medienpädagogische Zielvorstellung, die mit einer Prozesshaftigkeit vor dem Hintergrund alters- und entwicklungspezifischer Aspekte einhergeht (vgl. Gapski, 2001, S. 76f.). Dementsprechend erscheint der Medienkompetenzbegriff anschlussfähig an den Begriff der Medienbildung insbesondere dann, wenn man Medienbildung als Prozess betrachtet und „Medienkompetenz als Grundlage für die Beschreibung wünschenswerter Kompetenzniveaus nutzt, wobei die damit verbundenen Zielvorstellungen mit der allgemeinen Bildungsdiskussion vereinbar sein müssen“ (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019, S. 193). Zur weiteren Diskussion zum Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung wird an dieser Stelle auf die Arbeiten von Schorb (2009), Spanhel (2010) und Tulodziecki (2010) verwiesen.

Medienkritik kann als „Kernbereich der Medienkompetenz“ aufgefasst werden (Niesyto, Rath & Sowa, 2006, S. 8). In einer Vielzahl von Modellvorstellungen zur Medienkompetenz werden (Teil-)Dimensionen und Bereiche explizit nach ihr benannt oder sie weisen implizite Bezüge zu ihr auf. So wird bei Baacke (1996) Medienkritik als einer von vier Bereichen von Medienkompetenz beschrieben, die analytische, reflexive und ethische Aspekte inkludieren soll (vgl. S. 120). Groeben (2004) wiederum beschreibt die kritische Analysefähigkeit im Rahmen der medienbezogenen Kritikfähigkeit als praktische Anwendung der kognitiven Dimension des Medienwissens (vgl. S. 37). Im Gegensatz dazu verankern Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) Medienkritik als querliegend über alle Aufgabenbereiche ihres Medienkompetenzmodells (vgl. S. 181) und verweisen darauf, dass sich „die explizite Analyse und Bewertung von Medien auf unterschiedliche Inhaltsbereiche“ (Tulodziecki & Grafe, 2018, S. 128) beziehen kann.

Ganguin (2004a; 2004b) und Schiefner-Rohs (2012) haben hinsichtlich der konzeptionellen Verankerung von Medienkritikfähigkeit bereits detaillierte Analysen dieser und weiterer Medienkompetenzmodelle von Aufenanger (1997), Kübler (1999), Moser (2000) und Schorb (1997) vorgenommen. Während Schiefner-Rohs (2012) dies als theoretische Grundlage für die Entwicklung eines Modells zur kritischen Informationskompetenz nutzt, entwirft Ganguin (2004a; 2004b) unter Einbezug entwicklungspsychologischer Vorstellungen (vgl. Ganguin & Sander, 2018, S. 143) ein mehrdimensionales Konstrukt zur Medienkritik. Ihr Modell setzt sich aus der Wahrnehmungs-, Decodierungs-, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit zusammen, wobei sie Medienkritik als eine Kompetenz auffasst,

„die darauf abzielt, Medien anhand von bestimmten objektiven und subjektiven Kriterien zu bewerten, die sich aus den jeweiligen Normen und Werten einer Person ergeben. Dieser Prozess setzt medienspezifisches Wissen [...] voraus“ (Ganguin, 2004a, S. 64f.).

Die hier vorgenommene definitorische Umschreibung von Medienkritik verweist auf ihre enge Verbindung zu anderen (Teil-)Dimension und Bereichen von Medienkompetenz. Neben Bezügen zum medienspezifischen (Struktur-)Wissen (vgl. Groeben, 2002, S. 173) ist vor allem die Affinität zur Mediengestaltung hervorzuheben, denn angesichts der technologischen Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit sind „potentiell alle Menschen in der Lage, mittels digitaler Werkzeuge, mediale Artefakte zu produzieren und zu publizieren“ (vgl. Knaus, 2018, S. 94). Dementsprechend wird neben der kritischen Rezipientin beziehungsweise dem kritischen Rezipienten auch die kritische Produzentin beziehungsweise der kritische Produzent zunehmend bedeutsamer (vgl. ebd., S. 93f.). Beispielsweise sieht Schorb (1997) in der kritischen Reflexion die Grundlage, um aus der Rolle des Objekts in die des gestaltenden Subjekts wechseln zu können (vgl. 237). Genau jenen Wechsel beschreiben Tulodziecki und Grafe (2018) im Kontext eines gestaltungsorientierten Vorgehens zur Fotomanipulation beziehungsweise -gestaltung, wobei zunächst Analyse- und Beurteilungsprozesse aus Online-Bilderdiensten vorgenommen werden sollen, ehe eine eigene gestalterische Umsetzung erfolgt (vgl. S. 134). Gleichmaßen verweist Niesyto (2017) auf die besondere Bedeutung der Gestaltung eigener medialer Beiträge, weil sie Lernende dazu anregt, „aus dem Modus der *Produktion* (Hervorhebung v. Verf.) heraus Kritik- und Distanzierungsfähigkeit auszubilden“ (S. 271).

In einer zusammenfassenden Betrachtung lässt sich festhalten, dass Medienkritik sowohl aus Perspektive der Medienkompetenz als auch in kritisch-materialistischen Ansätzen auf Basis der Kritischen Theorie stets mit Überlegungen zur Gestaltung eigener medialer Beiträge verknüpft ist. So kann im Rahmen kompetenzorientierter Ansätze die mediale Eigenproduktion als Bestandteil reflexiv-praktischen Medienhandelns aufgefasst werden, der eine „reflexiv kritische [...] Sicht auf die Medien“ (Schorb, 2009, S. 54) vorausgeht (vgl. ebd., S. 53f.). Demgegenüber steht eine ideologiekritische Haltung der kritisch-materialistischen Sichtweise, die den Blick vor allem auf gesamtgesellschaftliche Implikationen richtet und mit der Gestaltung von Medienbeiträgen zur Herstellung von Gegenöffentlichkeit verbunden ist. Darüber hinaus lässt sich resümieren, dass die Medienkritikfähigkeit als bedeutsamer Bestandteil von Medienkompetenz aufgefasst werden kann, wobei ihre konzeptionelle Verankerung in Abhängigkeit des jeweiligen Modells variiert. Folglich können die Annahmen

des Kompetenztheorems für die Medienkritikfähigkeit gelten, die demnach als Prädisposition gleichermaßen vorauszusetzen ist als auch als anzustrebendes Ideal gilt (vgl. Ganguin, Gemkow & Haubold, 2020, S. 54). Im anglo-amerikanischen Raum wird die Diskussion um Medienkritikfähigkeit in der Regel nicht mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung gebracht. Stattdessen lassen sich medienkritische Bezüge im Rahmen des Konstrukts der *media literacy* finden, das jedoch auf anderen begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen basiert.

2.1.3 Critical media literacy

In diesem Abschnitt sollen über den deutschsprachigen Diskurs hinaus verschiedene Ansätze zur *media literacy* bezüglich der Berücksichtigung von Medienkritikfähigkeit untersucht werden. Die Ausweitung der Analyse auf anglo-amerikanische Ansätze wird vorgenommen, weil in entsprechenden Modellkonzeptionen von *media literacy* häufiger die Ebene der *skills* und damit spezifische Fähigkeiten im Vordergrund stehen (vgl. Grafe, 2011, S. 76), die für Medienkritikfähigkeit bedeutsam sind.

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich der *literacy*-Begriff ursprünglich auf die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens bezieht (vgl. Hobbs, 2016a, S. 1) und damit einen Gegensatz zum Medienkompetenzbegriff darstellt, der durch Habermas (1971) und Baacke (1973) im Rahmen der Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz eine Prägung in Bezug auf Sprachhandlungen erfahren hat. Auf Basis eines prozessorientierten Verständnisses von *literacy* führt Hobbs (2016a) hierzu weiter aus:

„[T]he concept of literacy is inseparable from *the practice of inquiry* [Hervorhebung v. Verf.], the practice of asking questions about what we see, watch, read, and listen to. [...] Such literacy practices involve learners in interrogating their values, moving through a process of accessing, analyzing, creating, reflexivity, and action” (S. 1).

Aufgrund seines pragmatisch-funktionalistischen Charakter (vgl. Tulodziecki, 2011, S. 55f.), gilt der *literacy*-Begriff als wandlungsfähiges und erweiterbares Konstrukt, das es ermöglicht, „neu hinzukommende, über das Lesen und Schreiben [...] hinausgehende, Kulturtechniken hinsichtlich des Umgangs mit [...] Medien“ (Trültzsch-Wijnen, 2020, S. 200) zu erfassen. Entsprechend finden sich in der Literatur Aussagen wie „literacy is deictic“ (Leu et al., 2011, S. 6) oder „literacy is expanding“ (Hobbs, 2016a, S. 1), die auf die Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit des Begriffs hindeuten. So geht Livingstone (2004) davon aus, dass *literacy* kein rein personenbezogenes Phänomen ist, sondern stets im Wechselspiel der Medien gedacht werden muss (vgl. S. 12). Daher existiert im anglophonen Sprachraum eine große Vielfalt an medienbezogenen *literacy*-Konzepten und -Begriffen, wobei *media literacy* und

information literacy zentrale Konzepte der *literacy*-Diskussion darstellen, die historisch auf Ansätze der *television literacy* und *library literacy* zurückgehen. (vgl. Swertz & Fessler, 2010). Gegenwärtig finden sich vermehrt Bezeichnungen wie *digital (media) literacies*, die Swertz und Fessler (2010) allerdings aufgrund ihrer uneinheitlichen Forschungstradition ablehnen und sie stattdessen als Aktualisierung des *media literacy*-Konstrukts auffassen.

Hobbs (2016a) beschreibt diese und weitere verwandte medienbezogene Konzeptionen von *literacy access, analyze, evaluate* und *create* als grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit einer Vielzahl an (multimedialen) Texten, Genres, Werkzeugen und Technologien (vgl. S. 9). Damit rekurriert sie auf die weit verbreitete Definition von Aufderheide und Firestone (1993), die *media literacy* als "the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes" (S. 6) verstehen.

Im Lauf der Zeit haben sich unterschiedlich akzentuierte Konzeptionen von *media literacy* entwickelt, die mit verschiedenen pädagogisch-didaktischen Implikationen und Zielsetzungen einhergehen und in unterschiedlichen Graden medienkritische Bezüge aufweisen (vgl. hierzu Grafe, 2011; Hobbs, 2008; 2009). In einer zusammenfassenden Betrachtung verschiedener Konzeptionen und Definition von *media literacy*, stellt Potter (2010) fest, dass die Fähigkeit des kritischen Denkens am häufigsten identifiziert werden kann (vgl. 680). Bestandteil dieses systematischen Vergleichs von Potter (2010) war das *media literacy*-Modell von Hobbs (1997; 2011; 2017a), die neben Jenkins (2006) sowie Mihailidis und Thevenin (2013) als bedeutende Vertreterin des *empowerment*-Ansatzes gilt. Ansätze dieser Art gehen von folgender Sichtweise aus: „[M]edia literacy empowers people to be critical thinkers and makers, effective communicators, and active citizens“ (National Association of Media Literacy Education [NAMLE], n.d.). Hobbs (2010) benennt den Aspekt des *critical thinking* explizit in ihrem Modell und ordnet ihn als wesentlichen Bestandteil den Fähigkeitsbereichen *analyze and evaluation* zu (vgl. S. 19). Dementsprechend realisiert sich kritisches Denken in der Analyse medial vermittelter Botschaften, Standpunkte oder Motive und hilft dabei, eine Bewertung ebendieser vor dem Hintergrund des jeweiligen sozialen, politischen, historischen, ökonomischen, und kulturellen Kontexts vorzunehmen (vgl. Hobbs, 2011, S. 14). Dabei bezeichnet Hobbs (2017a) die Entwicklung von *critical thinking skills* als „foundational to creating informative, persuasive, and entertaining messages in a wide variety of genres and forms“ (S. 11) und als „catalyst to your own creative expression“ (S. 45), weshalb davon auszugehen ist, dass die Bereiche *analyze and evaluation* die Fähigkeit der Gestaltung eigener Medienprodukte maßgeblich beeinflusst. Zur Förderung kritischen Denkens empfiehlt Hobbs

(2020a) die Durchführung von “[c]ross media comparison [Hervorhebung v. Verf.] activities” (S. 31) in deren Rahmen plattformübergreifende Analysen und Vergleiche von medialen Beiträgen angestrebt werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus betont sie die besondere Bedeutung anregender Fragestellungen für medienkritische Lehr-Lernprozesse und bezieht derartige Fragen auf die Bereiche *authors and audiences, messages and meaning* sowie *representation and reality* (vgl. Hobbs, 2011, S. 55).

Ein weiterer internationaler Ansatz, in dem medienkritische Fähigkeiten eine besondere Rolle spielen, ist das *media literacy*-Modell von Potter (2012). Dieser liefert einen kognitionstheoretischen Zugang zur *media literacy* und unterscheidet zwischen drei Hauptkomponenten – *skills, knowledge structures* und *personal locus*, die sich insofern aufeinander beziehen, als das Fähigkeiten (*skills*) und die generelle Bereitschaft, die als Bestandteil des *personal locus* gilt, es ermöglichen, Informationen aus medialen Texten zu entnehmen und damit kognitive Wissensstrukturen (*knowledge structures*) aufzubauen (vgl. S. 15ff.). Allerdings vermeidet Potter die Bezeichnung *critical thinking* im Zusammenhang mit *media literacy*, da seiner Meinung nach der Begriff zur Verwirrung führt

„because everyone seems to have a different meaning for it. Some people regard critical thinking as willingness to criticize media; other people define it as the need to examine issues in more depth; still others suggest a meaning of being more systematic and logical when interacting with the media; others imply that it means the ability to focus on the most important issues and ignore the rest” (Potter, 2019, S. 5).

Stattdessen strebt Potter (2019) eine größere begriffliche Präzision an, indem er eine möglichst explizite Aufarbeitung und Darstellung seiner insgesamt sieben Fähigkeitsbereiche vornimmt. Eine erste Sichtung seiner *media literacy skills* – *analyzing, evaluating, grouping, inducing, deducing, synthesizing, abstracting* – verdeutlicht jedoch sehr schnell, dass wenngleich er den Begriff *critical thinking* ablehnt, sich auf Ebene der spezifischen Fähigkeiten dennoch eindeutige Parallelen zum Konstrukt des kritischen Denkens finden lassen. Neben *analyzing* als Zerlegen eines Medienbeitrags „into its fundamental components and examining how those components work together to deliver some intended meaning“ (S. 11) und *evaluating* als „the making of judgements about the value of elements“ (ebd.) beschreibt Potter (2019) mit *inducing* und *deducing* weitere *skills*, die im Kontext *des critical thinkings* zu den wesentlichen Praktiken des logischen Schlussfolgerns gehören (vgl. Facione, 2020, S. 9; Halpern 2006, S. 8).

Weitere medienkritische Bezüge lassen sich im Ansatz der *critical media literacy* finden. Als Hauptvertreter dieser Strömung gelten Kellner und Share (2005), die als Ziel den „independent

and interdependent critical thinker [...]“ (S. 381) beschreiben und damit auf die Konzepte der *critical autonomy* (Masterman, 1985) und *critical solidarity* (Ferguson, 2001) rekurrieren. Ferner dienen die Ansätze der *cultural studies* und der *critical pedagogy* als theoretische Grundlagen für die *critical media literacy* (vgl. Kellner & Share, 2007, S. 64f.), was die Autoren zu folgendem Verständnis führt:

„The type of critical media literacy that we propose [...] focuses on ideology critique and analyzing the politics of representation of crucial dimensions of gender, race, class, and sexuality; incorporating alternative media production; and expanding textual analysis to include issues of social context, control, and pleasure“ (Kellner & Share, 2007, S. 62).

Für die pädagogische Umsetzung konkretisieren Kellner und Share (2019) sechs zentrale Bereiche mit dazugehörigen Fragestellungen, die sowohl für Lehrende als auch für Lernende handlungsleitend für die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten, Medienangeboten und dem zugehörigen Kontext sein sollen (vgl. Funk, Kellner & Share, 2016, S. 7; Kellner & Share, 2019, S. 8). Vor dem Hintergrund bisheriger Überlegungen zur Medienkritikfähigkeit erscheint vor allem der Bereich „Politics of Representation“ (Kellner & Share, 2019, S. 8) von besonderer Relevanz, weil innerhalb dessen eine Analyse und Beurteilung der Medienbeiträge nach den ihnen zu Grunde liegenden Werten, Standpunkten und Ideologien vorgenommen werden soll (vgl. ebd.). In Ergänzung dazu fordern Kellner und Share (2007) Lernende dazu auf, „[to] create their own alternative media to challenge the dominant representations“ (S.65). Dadurch ändert sich ihre Rolle „from being objects of [...] media representations to becoming subjects empowered to tell their own stories“ (ebd., S. 66). Neben individuellem *empowerment* geht es aber vor allem darum, eine kritische Haltung gegenüber der Medienkultur einzunehmen, da diese nach Ansicht von Kellner und Share (2007) aufgrund ihrer reproduzierenden Eigenschaft, Aspekte wie Rassismus, Sexismus oder Homophobie verfestigt (S. 68). Demnach verfolgt die *critical media literacy* eine in starkem Maße gesellschaftskritische Agenda.

2.1.4 Fazit

In den zurückliegenden Ausführungen wurden anknüpfend an grundlegende Überlegungen zum kritischen Denken ausgewählte Ansätze der Medienkompetenz und *media literacy* daraufhin untersucht, inwiefern sie Bezüge zur Medienkritikfähigkeit aufweisen. Im Rahmen der Aufarbeitung der einzelnen Ansätze wurden so Teilfähigkeiten expliziert, die als Bestandteil einer medienbezogenen Kritikfähigkeit aufgefasst werden können. Im Hinblick auf die mit dem eigenen Forschungsvorhaben verbundene Zielstellung der Förderung von

Medienkritikfähigkeit war die Konkretisierung der einzelnen Fähigkeitsbereiche bedeutsam, weil damit nun Klarheit über die zu fördernden Teilfähigkeiten herrscht, sodass in einem nächsten Schritt unter Einbezug weiter theoretischer Grundlagen ein daraufhin wirksames Unterrichtskonzept entwickelt werden kann.

Zusammenfassend handelt es sich bei der Medienkritikfähigkeit um einen Zusammenschluss mehrerer Teilfähigkeiten, die sich – wenngleich ohne direkten Medienbezug – zum Teil auch in Ansätzen zum kritischen Denken wiederfinden. Anhand der Aufarbeitung ausgewählter Ansätze zur Medienkompetenz und *media literacy* konnten die Fähigkeiten des Analysierens, des Beurteilens und des Gestaltens eigener medialer Beiträge als elementare medienkritische Fähigkeiten herausgearbeitet werden. Kennzeichnend für eine medienkritische Analysefähigkeit ist die systematische Dekonstruktion von medialen Angeboten in einzelne Bestandteile (vgl. Ganguin, 2004a, S. 27; Hobbs, 2011, S. 14; Potter, 2019, S. 11), wobei hierfür medienspezifisches Wissen als wesentliche Voraussetzung angenommen werden kann (vgl. Groeben, 2004, S. 37; Tulodziecki & Grafe, 2018, S. 128). In Ergänzung hierzu richtet sich die medienkritische Fähigkeit des Beurteilens nach objektiven und subjektiven Kriterien, die sich aus den zu Grunde liegenden Wertvorstellungen, den individuellen Standpunkten sowie dem sozialen, politischen, historischen, ökonomischen und kulturellen Medienkontext ergeben (vgl. Ganguin, 2004a, S. 27; Hobbs, 2011, S. 14; Kellner & Share, 2019, S. 8; Potter, 2019, S. 11). Darüber hinaus wird der Fähigkeit der Gestaltung eigener medialer Beiträge aus einer medienkritischen Perspektive heraus besondere Bedeutung beigemessen, weil damit in der Regel die Produktion alternativer Medienbotschaften angestrebt wird (vgl. z.B. Holzer, 1974; Kellner & Share, 2007). Zudem gilt die „[creation of] alternative media that voice opposition to social problems“ (Kellner & Share, 2005, S. 371) als elementarer Bestandteil eines *empowerment* Prozesses, durch den eine gesamtgesellschaftliche Teilhabe im Rahmen mediengestützter Partizipation angestrebt wird (vgl. Groeben, 2002, S. 177f.; Hobbs, 2016b, S. 137; Schorb, 2009, S. 54).

Im Hinblick auf die konzeptionelle Anbindung und Verortung dieser medienkritischen Teilfähigkeiten erweisen sich vor allem die Modelle von Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010; 2019) – zu denen auch die Überlegungen zur Medienkritik von Tulodziecki und Grafe (2018) gehören – und Hobbs (2011) als bedeutsam für das eigene Forschungsvorhaben. Beide Konzepte verweisen auf die besondere Bedeutung anregender und hinreichend komplexer Aufgaben- beziehungsweise Fragestellungen zur Förderung medienkritischer Fähigkeiten. Dabei beschreiben Tulodziecki, Herzig und Grafe (2019) auf Basis verschiedener

Aufgabentypen unter anderem beurteilungs- und gestaltungsorientierte Vorgehensweisen, die sich auf die medienkritischen Teilfähigkeiten des Analysierens und Beurteilens sowie der Gestaltung eigener Medienbeiträge beziehen lassen. Ebenso können die kritischen Fragen zu den Bereichen *authors and audiences*, *messages and meaning* sowie *representation and reality*, die Hobbs (2011) im Kontext ihres Modells der *digital and media literacy* formuliert (vgl. S. 55), einerseits Anstoß für Prozesse der Analyse und Beurteilung sein, andererseits als Leitfaden für die eigene Mediengestaltung dienen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen zur Medienkritikfähigkeit nicht nur der Präzisierung der zu fördernden medienkritischen Teilfähigkeiten diene, sondern auch wertvolle Impulse für ein mögliches Vorgehen im Hinblick auf die zu entwickelnden Unterrichtskonzepte lieferte. Aufgrund der in Abschnitt 1 formulierten Zielstellung der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten zur Förderung von Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung diverser Formen zeitgenössischer Propaganda bedarf es jedoch der weiteren Klärung von Theoriegrundlagen, die sich auf den Propagandabegriff beziehen.

2.2 Historische und zeitgenössische Charakteristika des Propagandabegriffs

Die nachfolgenden Abschnitte gehen der Frage nach, inwiefern die derzeitige Vielfalt irreführender und gezielt fehlinformierender Beiträge vor dem Hintergrund zentraler Charakteristika als Propaganda aufgefasst werden kann. Propaganda wird häufig als synonym für Begriffe wie Gehirnwäsche, Manipulation oder Arglist verwendet (vgl. Jowett & O'Donnell, 2012, S. 2), wodurch die primär negative Konnotation des Begriffs zum Vorschein kommt. Allerdings existierte diese einseitig negative Betrachtungsweise nicht schon immer, denn mit Blick auf seine Begriffsgeschichte zeigt sich, dass Propaganda „schon für viele und durchaus unterschiedliche Sachverhalte gestanden hat“ (Starkulla, 2015, S. 59). So stellt sich die Frage, inwiefern sich die Informationen und Formate, die aktuell in den sozialen Medien geteilt werden und in der Regel sämtliche „information gatekeepers, fact-checking mechanisms, journalistic norms and legal obligations“ (Neudert, 2017, S. 14) umgehen, dem Propagandabegriff zuordnen lassen. Hierzu soll zunächst eine Betrachtung der Entwicklungslinien des Propagandabegriffs erfolgen, bevor anschließend zeitgenössische Formate der Desinformation und Irreführung im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung auf Basis der zuvor erarbeiteten Charakteristika des Propagandabegriffs analysiert und eingeordnet werden.

2.2.1 Entwicklungslinien des Propagandabegriffs

Der Ursprung des Propagandabegriffs geht auf das Lateinische *propagare* zurück, was so viel bedeutet wie ausbreiten, ausdehnen oder erweitern. In diesem Sinn wurde der Begriff als erstes im Jahr 1622 von der katholischen Kirche verwendet, als Papst Gregor XV die *Sacra Congregatio de Propaganda Fide* gründete – eine Institution, deren Ziel die Verbreitung des katholischen Glaubens war (vgl. Arnold, 2008, S. 192). Damit bezieht sich der Begriff zunächst primär auf eine Professionalisierung der Missionstätigkeit der katholischen Kirche, um die Bewegung der Gegenreformation zu stärken (vgl. Bussemer, 2008, S. 28). Cunningham (2002) beschreibt die Essenz von Propaganda in seinem ursprünglichen Verwendungskontext wie folgt:

„[T]he term *propaganda* [Hervorhebung v. Verf.] does not originate directly from certain kinds of rhetorical speech acts designed to sway audiences and manipulate opinions. [...] Rome’s direct intention was not persuasion as we have come to understand it, but rather regulation, control, and doctrinal purity and orthodoxy in its missionary operations“ (S. 15f.).

Einige Autorinnen und Autoren erachten den Propagandabegriff in diesem Zusammenhang als eher neutral und wenig pejorativ (vgl. z.B. Kloubert, 2018, S. 140; Starkulla, 2015, S. 66ff.), wohingegen andere davon ausgehen, dass der Begriff aufgrund der verbundenen Positionierung gegen den Protestantismus und Stärkung des katholischen Glaubens bereits damals negativ konnotiert war (vgl. Jowett & O’Donnell, 2012, S. 75f.).

Erst Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn des 19. Jahrhunderts erstarkte Propaganda zum politischen Aktionsbegriff im Zuge der Französischen Revolution und der Bewegung des Vormärz (vgl. Bussemer, 2008, S. 27). Propaganda wurde fortan im positiven Sinn verwendet und diente „zur Eigenbeschreibung revolutionärer Breitenwirkungen“ (Arnold, 2003, S. 65) sowie als „Instrument ideologischer Expansion“ (ebd.). Begleitet und unterstützt wurde diese Bedeutungstransformation durch die technologischen Fortschritte im Bereich des Drucks, sodass Botschaften und Nachrichten einer immer größeren werdenden Leserschaft zugänglich gemacht werden konnten (vgl. Jowett & O’Donnell, 2012, S. 76).

Im weiteren Verlauf war erneut die mediale Transformation durch erste Ansätze massenmedialer Kommunikation ausschlaggebend dafür, dass im Zuge der Entstehung des kommunistischen Russlands der Propaganda „erstmalig ein besonderer Stellenwert für die flächendeckende Beeinflussung und Steuerung der Bevölkerung eingeräumt“ (Merten, 2000, S. 146) wurde. In diesem Kontext wurde Propaganda mit

„Aufklärung und Schulung gleichgesetzt [...] [und] verstanden als Verbreitung eines ganzen, in sich geschlossenen Ideengebäudes von den Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung“ (Bussemer, 2013).

Mit Beginn des Ersten Weltkriegs rückte der Begriff dann maßgeblich in den politisch-militärischen Kontext. Dabei wurde die Bedeutung von Propaganda auf kurzfristig zu erreichende Ziele, beispielsweise zur Rechtfertigung militärischer oder politischer Operationen (vgl. ebd.), verengt. Kennzeichnend war während dieser Zeit auch die weitere Systematisierung und Professionalisierung von Propaganda durch die Errichtung zentralisierter Propagandabüros, wie zum Beispiel das *Committee on Public Information* (CPI) der USA (vgl. Taylor, 2003, S. 183). Das Kriegsende läutete eine kommunikations- und sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Propagandabegriff ein. Als sich im Nachhinein herausstellte, dass zahlreiche Propagandakampagnen auf Fehlinformationen basierten (vgl. Sproule, 1989, S. 8f.), war dies ausschlaggebend für Lippmann (1920/2017; 1922/2004) in Propaganda eine Bedrohung für die Demokratie zu sehen (vgl. Arnold, 2003, S. 65; 2008, S. 193). Um dem Gefährdungspotenzial von Propaganda für die Öffentlichkeit entgegenzuwirken, gründeten Miller und Edwards im Jahr 1937 das *Institute for Propaganda Analysis* (IPA) und veröffentlichten in diesem Zusammenhang erstmals eine Liste von Propagandatechniken, „that are designed to help people recognize and resist propaganda“ (Hobbs & McGee, 2014, S. 60). Im Gegensatz dazu entstanden Neukonzeptionen des Begriffs, die Propaganda fortan als normalen Modus der Kommunikation in demokratischen Gesellschaften betrachteten. So bezeichnet Bernays (1928/2009) die „zielgerichtete Manipulation der Verhaltensweisen und Einstellungen der Massen als wesentlichen Bestandteil demokratischer Gesellschaften“ (S. 19). Für ihn ist Propaganda (zu der er auch Werbung zählt)

„das stetige, konsequente Bemühen, Ereignisse zu formen oder zu schaffen mit dem Zweck, die Haltung der Öffentlichkeit zu einem Unternehmen, einer Idee oder einer Gruppe zu beeinflussen“ (ebd., S. 31).

Hobbs und McGee (2014) verweisen besonders auf die Bedeutung kontextueller Faktoren in dieser Begriffskonzeption, denn in Abhängigkeit des eigenen Standpunkts kann Propaganda demnach entweder als nützlich (*beneficial*) oder gefährlich (*harmful*) wahrgenommen werden (vgl. 58). Kommunikationswissenschaftler Harold D. Lasswell, der die empirisch-quantitativ ausgerichtete Propagandaforschung maßgeblich geprägt hat (vgl. hierzu z.B. Lasswell 1927/1971; 1927), fasst Public Relations und Werbung als Propaganda auf und definiert diese vergleichsweise weit gefasst als „technique of influencing human action by the manipulation

of representations. [...] Both advertising and publicity fall within the field of propaganda” (Lasswell, 1934/1995, S. 13).

Mit dem Erstarken der Nationalsozialisten in Deutschland wurde der Propagandabegriff in die „Exklusivität des Politischen“ (Brink, Glöckler, Günther & Marsteller, 2018) überführt. In dieser Zeit kam es zur Gleichschaltung in allen Bereichen des öffentlichen Lebens, sodass in Kombination mit der zunehmenden Ausweitung medialer Kommunikationsmöglichkeiten insbesondere durch Film und Radio eine mediale Entgrenzung der Propaganda einsetzte (vgl. Zurstiege 2016, S. 149). Insbesondere die durch ein Nachrichtenmonopol zum Ausdruck gebrachte Medienkontrolle zählt zu den entscheidenden Wesenszügen der Propaganda in autokratischen Systemen wie der Hitler Diktatur (vgl. Friedrich, 1957, S. 19ff.). Aufgrund der Vereinnahmung des Propagandabegriffs durch die Nationalsozialisten ist der Begriff in der öffentlichen Wahrnehmung bis heute zum Teil stark negativ konnotiert, weshalb viele Menschen heutzutage mit Propaganda „nichts anderes mehr als rundheraus Abscheu erregende totalitäre Kommunikationslenkung und -manipulation“ (Starkulla 2015, S. 59) verbinden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Propagandabegriff lange Zeit vermieden. Schließlich führte die Entwicklung hin zu einer voll ausgebildeten Mediengesellschaft, in welcher die zahlreichen Kommunikationsmöglichkeiten selektiv von den unterschiedlichen Rezipientinnen und Rezipienten angesteuert werden können, zu einer veränderten Wahrnehmung von Propaganda vom Sondertyp hin zum Normalfall gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Bussemer, 2008, S. 60f.).

Ein radikales Konzept im Sinne einer gesellschaftlichen Omnipräsenz von Propaganda legt der französische Soziologe Jaques Ellul (1965/1973) in seinem Entwurf der soziologischen Propaganda vor und schreibt „nowadays propaganda pervades all aspects of public life“ (S. 119). Als Gegenentwurf zu politischer Propaganda ist die soziologische Propaganda diffus und kann spontan sowie unbewusst von allen Mitgliedern der Gesellschaft über unterschiedliche Wege verbreitet und konsumiert werden (vgl. ebd., S. 64). Charakteristisch für moderne Propaganda ist für Ellul (1965/1973) zudem die Tatsache, dass sie sich unterschiedlicher Formen von Wahrheit bedient: „It operates [...] with many different kinds of truth – half truth, limited truth, truth out of context“ (S. v). Auch in vielen weiteren Propagandadefinitionen der jüngeren Vergangenheit lassen sich Hinweise auf eine Verzerrung von Wahrheit und Information (Jowett & O’Donnell, 2012, S. 46) sowie auf ein „mistreatment of truth“ (Cunningham, 2002, S. 136) finden. Für Arnold (2003) ist die „absichtliche Verfälschung von Informationen durch Selektion“ (S. 69) ein Kernaspekt des manipulativen

Charakters von Propaganda. Bussemer (2008) geht von einem rein instrumentellen Verhältnis zur Wahrheit aus und beschreibt dieses wie folgt: Propaganda „ist nicht der Wahrhaftigkeit verpflichtet, sondern setzt Wahrheit nur dort ein, wo diese für die eigenen Anliegen von Nutzen ist“ (S. 34). Auf Basis dieser Überlegungen kann das ambivalente und stark pragmatische Verhältnis von Wahrheit und Propaganda als zentrales Charakteristikum angenommen werden.

Ferner lassen vor dem Hintergrund des dargelegten Entwicklungspfad von Propaganda weitere übergreifende Merkmale identifizieren, die eine Charakterisierung des Begriffs ermöglichen:

- *Veränderungen des Propagandabegriffs unterliegen maßgeblich der Entwicklung medialer Kommunikationsmöglichkeiten:* Es konnte gezeigt werden, dass die Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien im historischen Verlauf in der Regel mit einer Veränderung des Bedeutungs- und Verwendungskontexts von Propaganda einherging (vgl. hierzu auch O’Shaughnessy, 2012, S. 30). Während das zurückliegende Jahrhundert von massenmedialen Kommunikationsprozessen bestimmt war, sodass die Zielperspektive von Propaganda primär auf die gesamtgesellschaftliche Ebene gerichtet war, machen es die vielfältigen Formen internetbasierter Kommunikation heutzutage notwendig, Propaganda nicht länger nur als Phänomen mit Wirksamkeit auf der Makroebene zu betrachten, sondern vor allem auch seine Implikationen für die Meso- und Mikroebene in den Blick zu nehmen (vgl. Frischlich, 2018, S. 134ff.).

- *Persuasion und Manipulation:* Diese Begriffe beschreiben kommunikative Prozesse beziehungsweise Techniken, die für eine Vielzahl von Propagandadefinitionen von elementarer Bedeutung sind. Manipulation ist in der Regel eher negativ konnotiert, da sie sich auf die „bewusste Beeinflussung von Menschen ohne deren Wissen bzw. gegen deren Willen“ (Arnold, 2003, S. 69) bezieht. Darüber hinaus geht Manipulation häufig mit dem Missbrauch von Macht einher, wodurch eine Übernahme von Einstellungen und Verhaltensweisen erzwungen wird, die ausschließlich im Interesse des Manipulators liegen (vgl. van Dijk, 2006, S. 360). Im Rahmen persuasiver Kommunikation hingegen wird zwar auch eine Übernahme von Standpunkten oder Verhaltensweisen angestrebt, wobei diese aber in der Regel auf freiwilliger Basis erfolgt (ebd., S. 361). So gehen Jowett und O’Donnell (2012) von einem interaktiven Persuasionsprozess aus, „in which the recipient foresees the fulfillment of a personal or societal need or desire if the persuasive purpose is adopted“ (S. 33).

- *Propaganda ist nicht auf die Sphäre der Politik begrenzt*: In der Vergangenheit wurde der Begriff besonders durch seine Verwendung im Kontext totalitärer Systeme, in welchen Propaganda mit einem hohen Maß an Informationskontrolle und einer Zwangswirkung auf Rezipientinnen und Rezipienten verbunden ist, häufig auf die politische Sphäre reduziert (vgl. Bussemer, 2008, S. 32). Allerdings verweist der Begriffsursprung im 17. Jahrhundert zunächst auf eine Begriffsverortung außerhalb der Politik. Hinzu kommen weitere Ansätze, die Werbung oder Public Relations (PR) mit Propaganda gleichsetzen (vgl. Bernays, 1928/2009; Hundhausen, 1975; Jowett & O'Donnell, 2012; Kunczik, 2010; Lasswell, 1934/1995). Jowett und O'Donnell (2012) definieren Propaganda beispielsweise relativ weit gefasst als „deliberate, systematic attempt to shape perceptions, manipulate cognitions, and direct behavior to achieve a response that furthers the desired intent of the propagandist“ (S. 7), wodurch die Kernelemente dieses Begriffsverständnisses auch auf kommerzielle Werbung übertragbar sind, die auch als „ubiquitous form of propaganda“ bezeichnet wird (S. 151). Wenngleich eine synonyme Verwendung dieser Begriffe in der Literatur keineswegs einheitlich erfolgt (vgl. zur Abgrenzung von PR, Werbung und Propaganda Merten, 2000), bieten derartig weit gefasste Begriffsauslegungen die Möglichkeit, Propaganda als Form persuasiver Kommunikation auf eine Vielzahl weiterer Kontexte zu übertragen.

- *Wahrnehmung von Propaganda abhängig vom Standpunkt*: Die soeben skizzierten Entwicklungslinien des Begriffs verdeutlichen, dass Propaganda in seinen Ursprüngen nicht als „intrinsically evil or immoral“ (Auerbach & Castronovo, 2014, S. 5) bezeichnet werden kann. Ein Urteil darüber, ob Propaganda als *beneficial* oder *harmful* wahrgenommen wird (vgl. Hobbs, Seyferth-Zapf & Grafe, 2018, S. 154ff.), ist abhängig vom eigenen Standpunkt sowie der eigenen „core values“ (Taylor, 2003, S. 6). Hobbs (2020a) kommt daher zu dem Schluss: „Propaganda is in the eye of the beholder“ (S. 13). Insbesondere für eine pädagogische Auseinandersetzung mit Propaganda, die später in den Abschnitten 4.2, 5.2 und 6.2 konzeptionell beschrieben wird, ist es wichtig, nicht auf zu eng gefasste Propagandadefinitionen zurückzugreifen, da Lernende ansonsten die Auseinandersetzung mit derartigen Medienbeiträgen als überflüssig empfinden könnten, da das Ergebnis der kritischen Auseinandersetzung durch die pejorative Begriffsverwendung bereits vorgegeben ist (vgl. Hobbs, 2020b, S. 528).

Dementsprechend soll für das weitere Vorgehen auf ein neutrales und weit gefasstes Begriffsverständnis zurückgegriffen werden, wonach Propaganda als

„flexible, versatile, and [...] suitable term to refer to a wide range of messages that are intentionally constructed in order to influence the attitudes and behaviors of [...] people” (Hobbs, Seyferth-Zapf & Grafe, 2018, S. 154)

verstanden werden kann. Die Offenheit dieser Definition ermöglicht es, neue Propagandaformen, die sich aus den technologischen Entwicklungen im Bereich digitaler Kommunikationsmedien ergeben, zu berücksichtigen und zu integrieren. Im Folgenden sollen daher genau jene neuen Formen in den Blick genommen und vor dem Hintergrund der soeben erfolgten Erarbeitung zentraler Charakteristika des Propagandabegriffs eingeordnet werden.

2.2.2 Formen der Desinformation und Irreführung als Propaganda im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung

Der aktuelle Mediatisierungsschub der Digitalisierung (vgl. hierzu Hepp, Berg & Roitsch, 2014, S. 248) führt unter anderem dazu, dass immer mehr Menschen „ihr soziales und kommunikatives Handeln auf immer ausdifferenzierte Medien beziehen“ (Krotz, 2008, S. 53). Das bedeutet auch eine Abkehr von linearen Kommunikationsprozessen, in welchen der Informationsfluss in der Regel nur in eine Richtung stattfindet (vgl. Zywiets, 2020, S. 504), hin zu einer meist online gestützten Kommunikation in der das Prinzip *many-to-many* vorherrscht (vgl. Knoll, 2015, S. 13). Diese kommunikative Dynamik des Internets, die vor allem im Kontext sozialer Medien besonders in Erscheinung tritt, begünstigt die Entstehung immer neuer Formen digitaler Propaganda. Die sozialen Medien als zentral vernetzte Plattformen bieten endlosen Zugang zu Daten, Wissen sowie Informationen und versetzen jede einzelne Nutzerin beziehungsweise jeden einzelnen Nutzer in die Lage, Inhalte zu erstellen und auf globaler Ebene zu verbreiten (vgl. Bradshaw & Howard, 2018, S. 4; Woolley & Howard, 2018, S. 3).

Anstatt jedoch einen freien und ungehinderten Informations- und Wissensaustausch zu fördern, unterliegen die sozialen Medien maßgeblich algorithmischen Strukturen, die Themenkomplexe automatisiert filtern, sortieren und priorisieren (Bradshaw & Howard, 2018, S. 10). Diese im Hintergrund ablaufenden algorithmischen Personalisierungsprozesse (vgl. Hobbs, 2020b, S. 522), die durch die (unbewusste) Weitergabe eigener Daten gefördert werden, lassen sich mittlerweile als neue Form der Manipulation unter dem Begriff *computational propaganda* bündeln. Woolley und Howard (2016) verstehen darunter „the assemblage of social media platforms, autonomous agents and big data tasked with the manipulation of public opinion” (S. 4886). Von besonderer Bedeutung für *computational propaganda* sind in diesem Zusammenhang vor allem Aspekte der *automation* und *anonymity*,

die sich einerseits auf die Skalierung von Propagandabeiträgen und andererseits auf die Anonymität der Propagandistinnen und Propagandisten beziehen (Woolley & Howard, 2018, S. 7). Begünstigt wird dies durch den Einsatz von *social bots* in den sozialen Netzwerken, deren Charakteristika sich wie folgt beschreiben lassen:

„Social bots are a version of automated software used on social media platforms to undertake tasks and mimic real users. They are social media accounts equipped with algorithms that post, tweet, or message of their own accord“ (Howard, Woolley & Calo, 2018, S. 83).

Im Kontext von *computational propaganda* können *social bots* beispielsweise dafür sorgen, dass Randthemen oder unpopuläre Positionen durch künstlich erzeugte *likes* oder *shares* in den sozialen Medien plötzlich an Momentum und Relevanz gewinnen (vgl. Bradshaw & Howard, 2017, S. 11). Darüber hinaus sind *social bots* maßgeblich verantwortlich für die Verbreitung irreführender Informationen, für die sich in der jüngeren Vergangenheit der Begriff *Fake News* im öffentlichen Diskurs etabliert hat. Schmid, Stock und Walter (2018) verstehen darunter

„eine Form von Falschmeldungen mit propagandistischen Absichten, die sich verschiedenen Mechanismen, Dynamiken und Narrativen des Social Webs bedienen, um so Rezipienten in ihren Ansichten und Meinungen zu beeinflussen“ (S. 77).

In ähnlicher Weise charakterisieren Egelhofer und Lecheler (2019) *Fake News* anhand von Merkmalen, wie der geringen Faktizität, der inhärenten Täuschungsabsicht sowie dem Erscheinungsbild journalistischer Nachrichtenprodukte (vgl. S. 100f.). Der Begriff erhielt vor allem im Rahmen der US-Präsidentenwahl 2016 massiven Auftrieb, im Zuge derer gezielt verbreitete Falschmeldungen über die sozialen Medien in großem Maßstab in Erscheinung traten (vgl. hierzu z.B. Allcott & Gentzkow, 2017; Grinberg, Joseph, Friedland, Swire-Thompson & Lazer, 2019; Guess, Nyhan & Reifler, 2020). Damit richtete sich der Fokus zunächst auf politische Kontexte, häufig in Verbindung mit der Frage, welche Auswirkungen *Fake News* auf den Ausgang demokratischer Wahlen haben würden (vgl. z.B. Neudert, Kollanyi & Howard, 2017; Sänglerlaub, 2017; Zimmermann & Kohring, 2020). Als in der Folge immer mehr journalistisch anmutende digitale Formate mit zweifelhaftem Wahrheitsgehalt entstanden, etablierte sich der Begriff *Fake News* zunehmend als „diffuser Sammelbegriff“ (Lobo, 2016) für verschiedene Arten irreführender Informationen. Erste Ansätze hin zu einer möglichen Systematisierung, konzentrieren sich zum einen auf die Unterscheidung zwischen falschen Informationen, die unabsichtlich geteilt werden (*misinformation*) und falschen Informationen, die absichtlich und mit manipulativer Absicht

verbreitet werden (*disinformation*) (vgl. Jack, 2017, S. 2f.; Wardle & Derakhshan, 2017, S. 20). Zum anderen existieren Bestrebungen, die Informationsprodukte anhand des jeweiligen Grads der Verfälschung beziehungsweise der Faktizität zu klassifizieren (vgl. Quandt, Frischlich, Boberg & Schatto-Eckrodt, 2019, S. 2f.). Darüber hinaus finden sich Versuche, die unterschiedlichen Arten irreführender Informationen auf Basis ihrer jeweils zu Grunde liegenden Intentionen und Motivationen zu gruppieren und zusammenzufassen (vgl. European Association for Viewers Interests [EAVI], 2017). Im Folgenden sollen die wichtigsten Gruppen kurz umrissen werden.

- *Clickbait*s und *sponsored content*: Beide Formate treten besonders häufig in sozialen Netzwerken auf und verwenden irreführende Informationen, um primär ökonomische Interessen zu verfolgen. *Clickbait*s gehen in der Regel mit einem „intentional act of promising or purposely misrepresenting – in a headline, on social media, in an image, or some combination – what can be expected while reading a story on the web“ (Kumar, Khattar, Gairola, Kumar Lal & Varma, 2018, S. 1225) einher. Sie erregen Neugier und erzeugen gleichzeitig Wissenslücken bei der Rezipientin beziehungsweise beim Rezipienten, wodurch ein Mangelgefühl entsteht, welches durch die Informationsbeschaffung mit Klick auf den Link rasch beseitigt werden kann (vgl. Mayer, 2020, S. 72). Diesen Wirkmechanismus bezeichnet Loewenstein (1994) als „information gap“ (S. 87). Durch die daraus resultierenden hohen Klickzahlen kommt es in der Regel zu steigenden Einnahmen durch Werbung. Werbung als Einnahmequelle ist auch das Hauptmotiv von *sponsored content* (synonym zu *native advertising*). Beiträge dieser Art passen sich in Form und Inhalt der Plattform an, auf der sie erscheinen (Hobbs, 2020a, S. 98), weshalb es des Öfteren vorkommt, dass sie in vielen Punkten redaktionellen Nachrichtenbeiträgen stark ähneln und so nur schwer als Werbung zu identifizieren sind (vgl. Hümpfner & Appel, 2020, S. 60ff.). Hobbs (2020a) führt dies auf folgenden Aspekt zurück: „Sponsored content intentionally blurs the line between information, entertainment and persuasion, which helps disguise its real purpose“ (S. 98).

- *Verschwörungstheorien*: Verschwörungstheorien liefern alternative Erklärungsansätze für Ereignisse oder Phänomene, die in der Regel faktisch nicht zutreffend sind (vgl. Appel & Mehretab, 2020, S. 118). Sie gelten als monokausal und nicht-falsifizierbar, da es sich um nach außen hin abgeschlossene Erklärungszusammenhänge handelt, die mit einer Komplexitätsreduktion einhergehen (vgl. Anton, Schetsche & Walter, 2014, S. 11). Verschwörungstheorien beziehen sich meist auf ein Zusammenwirken von Menschen, Gegenständen sowie Ereignissen und skizzieren häufig bedrohlich wirkende Szenarien (vgl.

van Prooijen & van Vugt, 2018, S. 771). Ereignisse, die in enger Verknüpfung zur Wissenschaft stehen (z.B. der Klimawandel oder die Folgen von Impfschäden), werden besonders oft zum Gegenstand von Verschwörungstheorien und lassen sich als *pseudoscience* bezeichnen. Ansätze dieser Art missachten die Prinzipien und Gesetze der Wissenschaft, greifen jedoch gerne auf wissenschaftliche Begriffe zurück „to masquerade as valid science“ (Wilson, 2018, S. 184). Darüber hinaus werden nicht selten echte wissenschaftliche Studiendaten fehlinterpretiert oder in falschen Darstellungen verzerrt wiedergegeben (vgl. EAVI, 2017).

- *Satire und Humor*: Bereits in den 1990er Jahren wurde der Begriff *Fake News* im Kontext angloamerikanischer Satire-Nachrichtensendungen verwendet (vgl. Schmid, Stock & Walter, 2018, S. 73). Formate dieser Art verbreiten bewusst gefälschte, ungenaue oder überspitzt dargestellte Informationen, wobei normalerweise nicht davon ausgegangen wird, dass Rezipientinnen und Rezipienten diese für wahr halten (vgl. Jack, 2017, S. 11). Damit besitzen sie in der Regel keine manipulative Täuschungsabsicht. Gängige mediale Erscheinungsformen sind unter anderem satirische Nachrichtenmagazine, deren Hauptintention darin besteht, zu unterhalten und weniger darin, objektive Informationen zu liefern (vgl. Tandoc, Lim & Ling, 2017, S. 135). Dennoch dienen satirische und humoristische Formate auch der kulturellen, sozialen und politischen Kritik (vgl. Hobbs, 2020a, S. 100). Ein Beispiel hierfür sind Internet *memes*, die sich als „auf popkulturellen Elementen und/oder aktuellen Geschehnissen beruhende personalisierte digitale Botschaften“ (Hartmann, 2017, S. 6) beschreiben lassen und online als Texte, Bilder, Videos oder als andere digitale Formate zirkulieren (vgl. Knobel & Lankshear, 2007, S. 202). Während *memes* zur reinen Unterhaltung eher wenig seriösen Inhalt besitzen, behandeln sie als Formen der Sozial- oder Gesellschaftskritik durchaus ernstzunehmende Themen (vgl. ebd., S. 217). Darüber hinaus weisen *memes* zumeist einen hohen Grad der Vereinfachung auf, wodurch sie unter anderem auch von extremistischen Gruppen instrumentalisiert werden, um ideologisierte und emotionalisierende Meinungsfragmente unter dem Deckmantel von Humor und Satire subtil zu streuen (vgl. Hartmann, 2017, S. 20f.). Dementsprechend kann abschließend nicht davon ausgegangen werden, dass

„Satire per se konterkarierend und oppositionell („anti-“) ist [...] [, da sie sich] auch affirmativ in den Dienst einer (womöglich gar herrschenden) politischen oder religiösen Ideologie stellen kann“ (Zywietz, 2018, S. 113).

2.2.3 Fazit

In Abschnitt 2.2.1 wurde zunächst vor dem Hintergrund historischer Entwicklungslinien gezeigt, dass der Propagandabegriff stets mit verschiedenen Sachverhalten in Verbindung gebracht wurde und dementsprechend unterschiedlich konnotiert war. Am Ende des dargestellten Entwicklungspfads wurden Charakteristika beschrieben, die im Folgenden als Grundlage dafür dienen sollen, um feststellen, inwiefern die in Abschnitt 2.2.2 skizzierten neuartigen Formen der Irreführung und gezielten Desinformation als Propaganda aufgefasst werden können:

- *Veränderungen des Propagandabegriffs unterliegen maßgeblich der Entwicklung medialer Kommunikationsmöglichkeiten:* In der Vergangenheit galten medientechnische Neuerung wie der (Buch-)Druck oder die Einführung der massenmedialen Kommunikationsmittel als mitverantwortlich für diverse Bedeutungstransformationen des Propagandabegriffs (vgl. Jowett & O'Donnell, 2012, S. 76; Merten, 2000, S. 146). In besonderem Maße gilt dies auch für die Gegenwart, denn die internetbasierten Kommunikations- und Verbreitungsprozesse der sozialen Netzwerke haben die Entstehung neuer digitaler Propagandaformate begünstigt. Beispielsweise handelt es sich bei *Clickbaits* oder Internet *memes* per definitionem um Erscheinungen, die auf das Internet und die sozialen Netzwerke beschränkt sind (vgl. Hartmann, 2017, S. 6; Kumar et al., 2018, S. 1225) und wenngleich Verschwörungstheorien schon vor Zeiten des Internets kursierten, werden die Möglichkeiten der Verbreitung und Anschlusskommunikation von Konspirationstheorien durch die sozialen Medien um ein Vielfaches erhöht, was die aktuelle Vielzahl derartiger Beiträge im Hinblick auf das SARS-CoV-2 Virus bestätigt (vgl. Boberg, Quandt, Schatto-Eckrodt & Frischlich, 2020, S. 17).

- *Persuasion und Manipulation:* Wenn man davon ausgeht, dass unter Manipulation die „absichtliche Verfälschung von Informationen durch Selektion“ (Arnold, 2003, S. 69) gemeint ist, trifft dies auf nahezu alle irreführenden Formate der Gegenwart zu. So arbeiten beispielsweise *Clickbaits* bewusst mit bruchstückhaften oder falschen Informationen, um Clicks zu generieren, aber auch im Bereich *pseudoscience* werden häufig ausgewählte Informationen wissenschaftlicher Daten herangezogen und mit fragwürdigen Quellen aus dem pseudowissenschaftlichen Bereich kombiniert (Introne, Yildirim, Iandoli, DeCook & Elzeini, 2018, S. 10). Besonders im Kontext von Internet *memes* führen Informationsselektion und -reduktion zu einem hohen Grad an Vereinfachung, sodass häufig „undifferenzierte Solidarisierungsprozesse“ (Hartmann, 2017, S. 21) die Folge sind (vgl. ebd., S. 21). Persuasion wird hingegen eher mit Formaten der Werbung in Verbindung gebracht (vgl. van Dijk, 2006,

S. 361), sodass vor diesem Hintergrund vor allem Beiträge aus dem Bereich des *sponsored content* als Bestandteil persuasiver Kommunikation und damit auch als Propaganda aufgefasst werden können (vgl. zu den Gemeinsamkeiten von Werbung und Propaganda Abschnitt 2.2.1).

- *Propaganda ist nicht auf die Sphäre der Politik begrenzt*: Wenngleich der Begriff *Fake News* im Anschluss an die US-Wahl 2016 zunächst auf politische Kontexte beschränkt war (vgl. Allcott & Gentzkow, 2017; Neudert, Kollanyi & Howard, 2017; Sänglerlaub, 2017), zeigt die Beschreibung der weiteren Formate irreführender Informationen in Abschnitt 2.2.2, dass diese auch in anderen Kontexten anzusiedeln sind. So verfolgen *Clickbaits* und *sponsored content* in der Regel ökonomische Interessen und Verschwörungstheorien sowie *pseudoscience* beziehen sich häufig auf wissenschaftliche Kontexte. Das bedeutet jedoch nicht, dass vor allem letztere nicht auch Berührungspunkte zur Politik haben können oder gar politisch motiviert sind (vgl. zum Zusammenhang von Verschwörungstheorien und Populismus COMPACT Education Group, 2020, S. 11). Dasselbe gilt für humoristische und satirische Formate, die vorrangig dem Unterhaltungssegment zuzuordnen sind, wobei in diesem Kontext neben Bezügen zu Kultur und Gesellschaft auch politische Themen aufgegriffen werden können.

- *Die Wahrnehmung von Propaganda ist abhängig vom eigenen Standpunkt*: „[O]ne person’s propaganda can be another person’s art, education, or news“ (Hobbs, 2020a, S. 13). Unter dieser standpunktabhängigen Perspektive lassen sich auch die in Abschnitt 2.2.2 beschriebenen Formate betrachten. Am Beispiel von Internet *memes* zeigt sich, dass ihre ironischen und satirischen Darstellungen einerseits als Formen symbolischer Partizipation im Sinne politischer Meinungsbildung positiv wahrgenommen werden und andererseits, wenn sie für rechtsradikale Narrative instrumentalisiert werden, negativ konnotiert sind (vgl. Hartmann, 2017, S. 20f.). Die Wahrnehmung und Einordnung derartiger Beiträge liegt also – wie bei den in Abschnitt 2.2.1 dargestellten historisch geprägten Propagandaformaten auch – „in the eye of the beholder“ (Hobbs, 2020a, S. 13).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Charakteristika, die aus der Beschreibung des Entwicklungspfad des Propagandabegriffs abgeleitet wurden, auch auf die Vielzahl irreführender und gezielt fehlinformierender Beiträge der Gegenwart zutreffen. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass derartige Formate – vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2.2.1 eingeführten weit gefassten Begriffsdefinition (vgl. Hobbs, Seyferth-Zapf & Grafe, 2018, S. 154) – als Propaganda aufzufassen sind.

Zudem wurde gezeigt, dass die Beurteilung und Bewertung, ob Propaganda als *beneficial* oder *harmful* einzuschätzen ist, vom eigenen Standpunkt abhängt, welcher sich aus dem eigenen Wissen, der eigenen Einstellung, der persönlichen Relevanz und dem sozialen Kontext ergibt (vgl. Hobbs, 2020a, S. 184f.). Damit werden Bezüge zur Medienkritikfähigkeit deutlich, im Rahmen derer die Teilfähigkeit des Beurteilens auf Basis individueller Wertvorstellungen und -haltungen sowie unterschiedlicher kontextueller Faktoren beschrieben werden kann (vgl. Abschnitt 2.1.4). Zusammenfassend konnte in den Abschnitten 2.1 und 2.2 durch die Aufarbeitung von Grundlagen aus den Bereichen der Medienkritikfähigkeit und Propaganda ein theoretischer Rahmen aufgespannt werden, der für das weitere Vorgehen handlungsleitend ist. In einem nächsten Schritt soll nun geklärt werden, welcher forschungsmethodische Zugang für die Umsetzung des eigenen Forschungsvorhabens am besten geeignet ist.

3. Forschungsmethodisches Vorgehen

Dieser Abschnitt soll dazu dienen, ein forschungsmethodisches Vorgehen für die Umsetzung des eigenen Forschungsvorhabens zu konkretisieren. Hierzu sollen zunächst ausgewählte Forschungsansätze aus dem Bereich der gestaltungsorientierten Bildungsforschung vorgestellt und diskutiert werden, sodass eine begründete Entscheidung für ein Verfahren erfolgen kann. Anschließend wird eine Darstellung der forschungspraktischen Umsetzung der ausgewählten Variante der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln vorgenommen. In diesem Zusammenhang werden auch grundlegende Vorgehensweisen hinsichtlich der systematischen Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden als wesentliche Bestandteile evaluativer Untersuchungsverfahren dargelegt.

3.1 Ansätze gestaltungsorientierter Bildungsforschung im Überblick

Zunächst kann mit Blick auf das Bestreben einer forschungsbasierten Verbesserung der (medien-)pädagogischen Praxis festgestellt werden (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2014, S. 2), dass sich unterschiedliche Ansätze entwickelt haben, die anders als rein deskriptive Verfahren der empirischen Bildungsforschung den Akt der Gestaltung als Bestandteil des Forschungsprozesses auffassen (vgl. Reinmann, 2017, S. 50). Ansätze, die „Maßnahmen zur Erfassung und Bewertung von Unterricht auf ein explizites Konzept der Planung und Durchführung von Unterricht beziehen“ (Tulodziecki, 2019, S. 493) gelten als Bestandteil gestaltungsorientierter Bildungsforschung. Unter Rückgriff auf die Vorarbeiten von Tulodziecki, Grafe und Herzig (2013), die für die Entwicklung ihres eigenen Modells einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung Gemeinsamkeiten diverser Ansätze herausgestellt haben, sollen im Folgenden vor allem jene Vorgehensweisen charakterisiert werden, denen eine Affinität zur Medienpädagogik attestiert wird (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2014, S.2f.). Ziel ist es, am Ende die Auswahl eines forschungsmethodischen Vorgehens für das eigene Forschungsvorhaben begründet darlegen zu können.

- *Aktionsforschung*: Die Aktionsforschung lässt sich den Forschungsansätzen der Lehrer-, Praxis- und Handlungsforschung zuordnen und wird daher oft synonym zu diesen verwendet (vgl. Altrichter, Aichner, Soukup-Altrichter & Welte, 2013, S. 803; Altrichter & Feindt, 2008, S. 451; Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 285). Sie besitzt ihre Wurzeln im anglo-amerikanischen Raum und bezieht sich auf den *action-research* Ansatz von Lewin (1946), der später im Rahmen der Bildungsreformbewegung in den 1970er-Jahren in England und Australien (vgl. Elliott, 1984; Stenhouse, 1975) in den Bereichen der Schul- und

Curriculumsentwicklung angewandt wurde (vgl. Altrichter et al., 2013, S. 810). Aus heutiger Sicht verbindet sich mit der Aktionsforschung vor allem eine Aufhebung der methodologischen Trennung von Forschung und Entwicklung zugunsten der Konzeption eines gleichrangigen Prozessverständnisses von Forschung und Entwicklung (vgl. Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 286). Dabei ist es das Ziel, „sowohl die untersuchte Praxis als auch das praktische und wissenschaftliche Wissen über diese Praxis weiter[zu]entwickeln“ (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 18). Dem zu Grunde liegt ein Forschungsprozess, der nicht durch wissenschaftliche Fachdisziplinen, sondern von (Unterrichts-)Praktikerinnen und -Praktikern initiiert wird, die Fragestellungen und Probleme aus ihrer eigenen Praxis heraus formulieren (vgl. Altrichter et al., 2013, S. 805). Der Forschungsprozess orientiert sich dabei nicht an einzelnen Methoden oder Forschungsinstrumenten (vgl. ebd.; Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 13), sondern besteht vielmehr aus typischen Ablaufschritten, die sich im Grundsatz auf einen „Kreislauf von Aktion und Reflexion“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 16) beziehen. Als Bestandteil des Reflexionsprozesses entwickeln Praktikerinnen und Praktiker praktische Theorien, die einerseits als Erklärung für abgelaufene Situationen dienen und andererseits Ideen für nachfolgende praktische Handlungen liefern (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 13f.). Idealerweise sind derartige Aktionsforschungsprozesse eingebunden in längerfristige und spiralförmige Forschungs- und Entwicklungszyklen (vgl. ebd., S. 15; Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 286). Die Erfassung von Ergebnissen erfolgt zumeist über Selbstauskünfte von Lehrkräften (ebd., S. 302) und richtet sich nicht nach der Frage, ob vorab formulierte Forschungsziele erreicht werden konnten (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 343). Dementsprechend stößt die Aktionsforschung schnell an ihre Grenzen, wenn es darum geht, weitergehende Aussagen über die Wirkung von Forschungsprojekten zu treffen (vgl. Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 302).

Neben der weitgehenden Unbestimmtheit im Hinblick auf die Bedeutung (praktischer und wissenschaftlicher) theoretischer Grundlagen für die Gestaltungs-, Reflexions- und Auswertungsprozesse (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 210), erscheint vor allem die fehlende Aussagekraft zur Wirkung pädagogischer Interventionen problematisch. Da das vorliegende Forschungsprojekt eng mit der Fragestellung verbunden ist, wie ein medienpädagogisches Unterrichtskonzept gestaltet sein muss, damit es zur Förderung der Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen kommt, stellt sich die Aktionsforschung als weniger geeignete Forschungsmethodik für das eigene Vorgehen dar.

- *Design-based research*: Ähnlich wie in der Aktionsforschung strebt auch der Forschungsansatz des *design-based research* eine Veränderung der Praxis durch die Entwicklung von Interventionen in einem zyklischen Vorgehen an (vgl. Reinmann, 2017, S. 53). Neben der Bezeichnung *design-based research*, die unter anderem auf das Konzeptpapier der Design-Based Research Collective [DBRC] (2003) zurückgeht, finden sich in der Literatur auch alternative Umschreibungen für dieses forschungsmethodische Vorgehen wie *design experiment* (vgl. Brown, 1992), *design research* (vgl. Euler, 2014) oder *educational design research* (vgl. McKenney & Reeves, 2012). Gemein ist den Forschungsansätzen dieser Art, dass sie Ziele in den Blick nehmen, die gleichermaßen auf Ebene von Theorie und Praxis anzusiedeln sind (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 211). Neben der Generierung neuer Theoriekonzepte mit Bezug auf das Lehren und Lernen, dient die Theorie – zusammen mit empirischen Befunden – aber auch als wichtige Grundlage für die Entwicklung von Interventionen (vgl. DBRC, 2003, S. 5; McKenney & Reeves, 2012, S. 39). Gleichzeitig soll die zu entwickelnde Intervention, deren Ausgangspunkt ein relevantes Bildungsproblem darstellt, einen anwendungsbezogenen Nutzen für die Praxis generieren (vgl. Reinmann, 2016, S. 2). Neben dem Theoriebezug übernehmen als weitere Abgrenzung zur Aktionsforschung die Praktikerinnen und Praktiker im Rahmen des *design-based research* nicht die Rolle der Forscherin beziehungsweise des Forschers, wobei sie dennoch als wertvolle Kooperationspartnerinnen und -partner vor allem im Entwicklungs- und Gestaltungsprozess in Erscheinung treten sollen (vgl. Euler, 2014, S. 18). Der Forschungsablauf des *design-based research* lässt sich als zyklischer Prozess mit mehreren iterativen Phasen beschreiben (vgl. z.B. McKenney & Reeves, 2012, S. 77; Middleton, Gorard, Taylor & Bannan-Ritland, 2008, S. 27ff.; Reinmann, 2020, S. 3ff.), die sich je nach Autorin und Autor sowohl hinsichtlich der Anzahl der Phasen als auch in ihrer Nomenklatur unterscheiden können, in ihrer Grundstruktur jedoch große Ähnlichkeit aufweisen (vgl. Euler & Collenberg, 2018, S. 2). Euler (2014) legt beispielsweise ein Modell mit sechs kreisförmig angeordneten Phasen vor (vgl. S. 20). Ausgangspunkt ist die Spezifikation eines Problems (Phase 1), das vor dem Hintergrund von Erfahrungswerten und unter Verwendung geeigneter Literatur bewertet wird, bevor es zur Festlegung eines theoretischen Bezugsrahmens kommt (Phase 2) (vgl. ebd.). Daraufhin wird ein Design zur Problemlösung auf prototypischer Basis entwickelt (Phase 3), getestet und auf formativer Ebene evaluiert (Phase 4) (vgl. ebd.). Anschließend sollen allgemein gültige Gestaltungsprinzipien abgeleitet werden (Phase 5), wobei der Prozess an dieser Stelle auch wieder zurückgesetzt werden kann und mit der Verbesserung des Prototyps von Neuem

beginnt (vgl. ebd.). Dieser Zyklus wird so oft wiederholt, bis die Intervention ausgereift ist und summativ evaluiert werden kann (Phase 6) (vgl. ebd.).

Dieser Prozess bis zur letztendlichen Implementation kann mitunter sehr langwierig und aufwendig sein, was in Verbindung mit der enormen quantitativen und qualitativen Datenmenge, die im Rahmen der formativen und summativen Evaluationen erhoben wird, dazu führt, dass ein hohes Maß an forschungsökonomischen Ressourcen notwendig ist (vgl. Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004, S. 19; Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 214). Dennoch sind gerade die prozessbezogenen Erhebungen qualitativer Daten notwendig, um möglichst alle Einflussvariablen zu erfassen, denn anders als in experimentellen Untersuchungsdesigns, ist eine konstante Kontrolle aller Variablen in authentischen Lehr-Lernsituationen nur bedingt zu bewerkstelligen (vgl. Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004, S. 20). Dementsprechend verfolgt der *design-based research* Ansatz ein holistisches Vorgehen und betrachtet die Intervention als „interaction[...] between materials, teachers, and learners. [...] [It] is a product of the context in which it is implemented“ (DBRC, 2003, S. 5). Im Widerspruch dazu steht allerdings der Generalisierungsanspruch des *design-based research*, der mit der Anwendung dekontextualisierender Gesetzmäßigkeiten verbunden ist und somit den Prinzipien der Situierung und Kontextualisierung entgegensteht (vgl. Reinmann, 2017, S. 57).

Dennoch liefert *design-based research* Ansatz für das eigene Forschungsvorhaben wertvolle Impulse, da er neben der Orientierung an der pädagogischen Praxis vor allem den Theoriebezug während des Forschungsprozesses in den Vordergrund stellt, sodass Entscheidungen mit Blick auf den Designprozess stets theoretisch fundiert sind (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 214). Damit und durch die eingebundenen Evaluationsprozesse können nicht nur Aussagen über die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit der Intervention getroffen, sondern auch Rückschlüsse auf mögliche Ursachen gezogen werden (vgl. Middleton et al. 2008, S. 29). Allerdings erscheint dieses forschungsmethodische Vorgehen aufgrund forschungsökonomischer und unterrichtspraktischer Aspekte sowie der benötigten zeitlichen Ressourcen, die im Rahmen der iterativen und zyklischen Phasen gebunden werden, für das eigene Forschungsvorhaben nur bedingt umsetzbar.

- *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung*: Reinmann (2014b) sieht in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung das deutsche Pendant zum *design-based research* Ansatz (S. 82). Wenngleich sie betont, dass es

„mit dem Begriff *entwicklungsorientierte Bildungsforschung* [Hervorhebung v. Verf.] [...] weniger darum [geht], einen eigenen Ansatz zu kreieren als vielmehr eine Klammer für Ansätze zu finden, die die Entwicklung in den wissenschaftlichen Prozess integriert“ (Reinmann, 2014a, S. 93),

so wird im Folgenden davon ausgegangen, dass es sich bei der entwicklungsorientierten Bildungsforschung um ein eigenes forschungsmethodisches Vorgehen handelt, weil diese sich an einigen Stellen von den zuvor dargestellten Charakteristika des *design-based research* unterscheidet. Wesentlicher Ansatzpunkt ist für Reinmann und Sesink (2011) die Differenz hermeneutischer und empirischer Verfahren in der Bildungswissenschaft (vgl. S. 2). Auf Basis der Überlegungen von Klafki (1994), Benner (1991) und Schlömerkemper (2010) wird eine Verbindung beider wissenschaftstheoretischer Zugänge angestrebt, die gleichermaßen zu Veränderungen dieser führen soll (vgl. ebd., S. 3). Zum einen wird der Realitätsbezug als Besonderheit empirischer Vorgehensweisen abgewandelt zum Realisierungsbezug und damit „zum Bezug auf einen Prozess, in dem Entwürfe von Bildungspraxis erst noch zur Realität werden (sollen)“ (ebd.). Zum anderen soll mit Blick auf die Hermeneutik ein Diskurs darüber angeregt werden, inwiefern die unter normativen Gesichtspunkten entwickelte Intervention umsetzbar ist und welche Erfahrungen mit der Realisation, Vergegenständlichung und dem praktischen Einsatz dieser einhergehen (vgl. ebd.). Die Verfahren der Hermeneutik und der Empirie verbindet darüber hinaus ihre Ausrichtung auf die Vergangenheit, weshalb Reinmann und Sesink (2014) die Zukunftsfähigkeit als Zielperspektive für die entwicklungsorientierte Bildungsforschung skizzieren (vgl. S. 79). Gemeint ist damit, der „Entwurf und die Realisierung (noch) nicht existierender, aber vorläufig als möglich angenommener und sinnvoll erachteter Welten“ (Sesink, 2015, S. 62). Ein derartiger Zukunftsentwurf, der auch dem Bildungsbegriff verpflichtet ist, kennzeichnet sich durch seine Offenheit und Unbestimmtheit (vgl. Reinmann & Sesink, 2014, S. 79), sodass zukunftsbezogene Wirkungen angestrebt werden, die „auf *Ermöglichungen* [Hervorhebung v. Verf.] abzielen“ (ebd., S. 80). Damit soll es im Rahmen der entwicklungsorientierten Bildungsforschung primär nicht um eine planvolle Steuerung von Prozessen gehen, denen die Intention zu Grunde liegt, eine bestimmte Wirkung zu erzielen (vgl. Sesink, 2015, S. 56), weshalb die „in Interventionsstudien üblichen empirischen Methoden“ (Reinmann & Sesink, 2011, S. 8) zur Messung von Verhaltensänderungen als unzureichend betrachtet werden (vgl. ebd.). Zusammenfassend ist es das Bestreben der entwicklungsorientierten Bildungsforschung

„Theorie, Modellierung von Praxis, hermeneutische Verständigung, empirische Erprobung, Evaluation und theoriegeleitete Reflexion aufeinander zu beziehen und voneinander abhängig zu machen“ (Reinmann & Sesink, 2014, S. 81).

Auf Basis des zirkulären Strukturmodells erziehungswissenschaftlicher Forschung von Benner (1991), skizzieren Reinmann und Sesink (2011) drei Phasen, die für die Durchführung von Projekten der entwicklungsorientierten Bildungsforschung handlungsleitend sein sollen (vgl. S. 11). Im Kontext der ersten Phase (Problematisierung und Entwurf) geht es darum, ein aus der Praxis stammendes Problem anhand empirischer und hermeneutischer Vorgehensweisen zu identifizieren (vgl. ebd.). Darauffolgend sollen sich Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Entwicklungspartnerschaften zusammenschließen, wobei beide Parteien gleichermaßen für die Gestaltung eines ersten Entwurfs verantwortlich sind (vgl. Sesink & Reinmann, 2015, S. 74f.), der „normativ legitimiert ist und auf haltbaren Annahmen über die praktische Realisierbarkeit beruht“ (Reinmann & Sesink, 2014, S. 84). In der zweiten Phase (Realisierung und Analyse) soll der zuvor entwickelte Entwurf praktisch erprobt und auf seine Realisierungsmöglichkeiten hin überprüft werden (vgl. Reinmann & Sesink, 2011, S. 12). Im Mittelpunkt steht das pädagogische Experiment, das im Gegensatz zu Laborexperimenten nicht durch die Kontrolle aller einflussnehmender Faktoren gekennzeichnet ist, sondern stattdessen von einem dynamischen Verhältnis zwischen Lernenden und ihrer Umwelt ausgeht (vgl. Reinmann & Sesink, 2011, S. 13f.), sodass

„Veränderungen im pädagogischen Feld den Raum der Möglichkeiten erweitern und diese Veränderungen als wechselseitige Erschließung von objektiven Möglichkeiten und subjektiven Potenzialen“ (Sesink & Reinmann, 2015, S. 77)

in Erscheinung treten. Dementsprechend ist der Aspekt der Unberechenbarkeit fester Bestandteil von Entwicklungsprojekten, die sich daher als einzigartig und nicht reproduzierbar beschreiben lassen (vgl. ebd., S. 79). Charakteristisch für die dritte Phase (Auswertung und neue Perspektive) ist die Interpretation des pädagogischen Experiments, die nicht nur rückwärtsgerichtet in Bezug auf vorab formulierte Annahmen, sondern vor allem zukunftsorientiert mit Blick auf neue Handlungsspielräume, Ideen und Perspektiven ausgerichtet sein soll (vgl. Reinmann & Sesink, 2011, S. 16). Derartige Annahmen über das pädagogische Experiment sind aber nicht mit Hypothesen über erwartete Prozessergebnisse, die bestätigt oder widerlegt werden sollen, gleichzusetzen (Sesink & Reinmann, 2015, S. 79f.). Vielmehr beziehen sie sich auf die durch das Entwicklungsprojekt angestrebten neu eröffneten Möglichkeiten, von denen die Teilnehmenden auch in unerwarteter oder unbeabsichtigter Weise Gebrauch machen können (vgl. ebd.). Auf methodischer Ebene sind daher qualitative Verfahren zu bevorzugen, die „eine individuelle und diskursive Reflexion des Prozessverlaufs anregen, sicherstellen und dokumentieren“ (vgl. Reinmann & Sesink, 2011, S. 17).

Abschließend muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass im Rahmen der entwicklungsorientierten Bildungsforschung keine konkreten Kriterien benannt werden, mithilfe derer festgestellt werden kann, dass eine Erschließung neuer Handlungsspielräume im Sinne eines Realisierungsbezugs stattgefunden hat (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 226). Ferner bleibt unklar, welche Vorgehensweisen aus Sicht der entwicklungsorientierten Bildungsforschung für die Erreichung derartiger Zielstellungen geeignet sind (vgl. ebd.). Wenngleich positiv hervorzuheben ist, dass der Bildungsbegriff im Rahmen der entwicklungsorientierten Bildungsforschung in konsequenter Weise berücksichtigt wird, so erscheint dieser vor dem Hintergrund seiner prinzipiellen Offenheit mit Blick auf die im eigenen Forschungsprojekt avisierte Förderung der Medienkritikfähigkeit problematisch. Die entwicklungsorientierte Bildungsforschung richtet den Fokus primär auf die potenziellen und nicht die intendierten Wirkungen von pädagogischen Maßnahmen, die allerdings nicht mit den herkömmlichen (quantitativen) empirischen Methoden zu erfassen sind (vgl. Sesink, 2015, S. 58f.). Da das eigene Forschungsvorhaben auf die Förderung der Medienkritikfähigkeit abzielt und damit eine Wirkannahme formuliert wird, kommt ein kategorischer Ausschluss methodischer Verfahrensweisen für das zu entwickelnde Evaluationskonzept nicht in Betracht.

- *Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln*: Die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln versteht sich als Ansatz einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung und lässt sich in das Feld der bisher skizzierten forschungsmethodischen Vorgehensweisen einordnen (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 205). Dabei weist sie einige Parallelen zu den zuvor diskutierten forschungsmethodischen Vorgehensweisen der Aktionsforschung, dem *design-based research* und der entwicklungsorientierten Bildungsforschung auf, ist jedoch um eine etwas andere Akzentsetzung bemüht und versucht, die ausgemachten Schwächen der anderen Ansätze zu vermeiden (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2014, S. 215). Tulodziecki, Grafe und Herzig (2013) leiten auf Basis der Gemeinsamkeiten mit anderen Forschungsansätzen des Feldes, allgemeine Anforderungen für eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung ab (vgl. S. 227ff.) und präzisieren diese anschließend vor dem Hintergrund des eigenen Ansatzes der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns (vgl. S. 231ff.).

Ihren Ursprung hat die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und versteht sich auch heute noch als ein Beitrag zu

Professionalisierung in diesem Feld (vgl. ebd., S. 234). Außerdem ist ihr das Zusammenwirken von Praxis und Wissenschaft im Sinne einer Kooperation von Praktikerinnen und Praktikern mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein wesentliches Anliegen (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2018, S. 439). Deshalb und aufgrund der Reflexion von Wertbezügen sowie ihrer normativen Implikationen hinsichtlich der Auswahl theoretischer Grundlagen und der Formulierung von Zielvorstellungen (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 173), lassen sich Berührungspunkte mit der entwicklungsorientierten Bildungsforschung ausmachen. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass die Gestaltung ebenso als wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses und der Wissensgenerierung gilt, die in den Phasen der Konzeptentwicklung, der Umsetzung in konzeptbezogene Handlungsentwürfe, der Durchführung im Sinne der Gestaltung von Lernsituationen und der Interpretation der Evaluationsergebnisse mit Blick auf zukünftige Handlungsempfehlungen von entscheidender Relevanz sind (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2014, S. 11). Ferner wird der Praxisrelevanz mit Blick auf die Forschungsfragen aber auch hinsichtlich der Praxistauglichkeit unterrichtlicher Lösungen besondere Bedeutung beigemessen (vgl. ebd.). Darüber hinaus soll die Praxisrelevanz dadurch sichergestellt werden, dass „die zu entwickelnden Konzepte [...] auf Handeln zielen, dass eine praktische Erprobung erfolgt und dass die Ergebnisse für zukünftiges Handeln ausgewertet werden“ (Tulodziecki, 2017, S. 173). Daneben gilt die Theoriefundierung und Theorieentwicklung als wichtiges Anliegen der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 232). Erstere ergibt sich durch den Einbezug lerntheoretischer und didaktischer Grundlagen im Rahmen der Gestaltung des Unterrichtskonzepts (vgl. ebd.), wohingegen die Theorieentwicklung prinzipiell an mehreren Stellen des Forschungsprozess beispielsweise bei der Modifikation theoretischer Grundlagen im Gestaltungsprozess oder bei Ergänzungen und Erweiterungen vor dem Hintergrund der Anwendertauglichkeit möglich ist (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2018, S. 438). Als weiteres Charakteristikum, gilt die empirische Fundierung sowie Kontrolle, die sich mit Blick auf die Theorieorientierung dahingehend manifestiert, als dass die ausgewählten Theoriegrundlagen im Grundsatz empirisch bewährt sein sollen (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 174). Zudem gilt es, „Voraussetzung-Ziel-Vorgehens-Aussagen in empirisch prüfbarer Form“ (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2014, S. 12) zu formulieren, damit diese im Rahmen der Evaluation, die einen elementaren Bestandteil des Forschungsprozesses darstellt, ausgewertet werden können (vgl. ebd., S. 12f.). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass das

forschungsmethodische Vorgehen der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln als zirkulärer und iterativer Prozess zu verstehen ist (Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 233). Ziel ist es, dass die „Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse [...] in Erprobungen und Auswertungen im Sinne der Evaluation einmünden“ (ebd.), um so weitere Zyklen der verbesserten Gestaltung mit anschließender Erprobung anzustoßen (vgl. ebd.). Für die empirische Untersuchung im Kontext der Evaluation wird vorgeschlagen, „auf unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Datenerfassung und Auswertung zurückzugreifen und diese zu verknüpfen“ (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 174). Tulodziecki, Herzig und Grafe (2018) sprechen sich dabei explizit dafür aus, sowohl qualitative als auch quantitative Daten zu erheben und diese mithilfe triangulativer Verfahren auszuwerten, um eine adäquate Bewertung der Zielerreichung vor dem Hintergrund lehr-lerntheoretischer Annahmen sowie der Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage vornehmen zu können (vgl. ebd., S. 440f.). Hinsichtlich anzulegender Gütekriterien sind im Hinblick auf die Untersuchungsinstrumente entweder die klassischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) oder gegenstandsgemäße Gütekriterien qualitativer Forschung zu berücksichtigen (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 175). Gleichmaßen ist für das gesamte Untersuchungsdesign eine möglichst hohe interne Validität anzustreben, die „in der Regel eine empirische Untersuchung mit Kontroll- oder Vergleichsgruppen erforderlich [macht]“ (Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 235). Demgegenüber steht die externe Validität, die anders als in der experimentellen Forschung nicht über das Kriterium der Repräsentativität, sondern durch die Übertragbarkeit der Ergebnisse erreicht werden soll (Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2014, S. 226).

Auf Basis dieser Charakteristika lässt sich ein idealtypischer Forschungsablauf mit fünf Phasen skizzieren, wobei das folgende Vorgehensschema nicht als unveränderlicher Ablaufplan missverstanden werden soll, sondern vielmehr als flexibles Ablaufmuster gedacht ist, das je nach Forschungskontext abgeändert werden kann (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 170ff.; Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 189ff.; 2014, S. 216ff.):

Phase 1 Aufgreifen einer praxis- und theorielevanten Fragestellung und Entscheidung für geeignete theoretische Grundlagen	
A1	Aufgreifen einer Frage- und Problemstellung aus dem Bereich von Unterricht und Didaktik sowie Reflexion ihrer Praxis- und Theorierelevanz
A2	Formulierung (vorläufiger) Annahmen zu Lernvoraussetzungen, Zielstellungen und Vorgehensweisen

- A3 Klärung kontextueller Rahmenbedingungen für Aktivitäten zur Umsetzung der Zielvorstellungen
- A4 Auswahl, Adaption und Weiterentwicklung theoretischer Ansätze, die – wenn möglich – empirisch bewährt sind, hinsichtlich normativer Implikationen und allgemeiner Leitideen vereinbar sind und Affinitäten zur Fragestellung sowie zur allgemeinen Zielvorstellung aufweisen

Phase 2 Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln

- B1 Präzisierung der Zielvorstellungen und Annahmen zu den Lernvoraussetzungen auf Basis theoretischer Grundlagen
- B2 Formulierung einer lerntheoretischen und einer lehrtheoretischen Annahme
- B3 Entwicklung eines Vorgehenskonzepts im Sinne eines Grundmusters für unterrichtliche Abläufe vor dem Hintergrund zu unterscheidender Lernaktivitäten und Lehrhandlungen
- B4 Formulierung einer allgemeinen Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens Aussage

Phase 3 Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten

- C1 Präzisierung und Konkretisierung des zeitlichen Umfangs, der inhaltlichen Ausgestaltung gewünschter Lernaktivitäten und geplanter Lehrhandlungen sowie der Medien und Sozialformen
- C2 Entwurf einer unterrichtlichen Handlungslinie

Phase 4 Konzeption und Durchführung einer empirischen Untersuchung

- D1 Entscheidung für ein Untersuchungsdesign sowie Auswahl oder Entwicklung geeigneter Untersuchungsinstrumente
- D2 Durchführung der Untersuchung mit der Erfassung von Daten zu Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrmaßnahmen, Lerneffekten und weiteren relevanten Aspekten
- D3 Auswertung der Daten und Bewertung der Ergebnisse hinsichtlich der vermuteten Lernvoraussetzungen, der geplanten Lehrhandlungen, der gewünschten Lernaktivitäten und der angestrebten Ziele

Phase 5 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

- E1 Überlegungen zur Übertragbarkeit auf neue Situationen
- E2 Überprüfung der Gültigkeit der theoriebasierten Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage
- E3 Einschätzung zur Gültigkeit und der Bewährung der lehr-lerntheoretischen Annahme
- E4 Formulierung von Empfehlungen oder Konsequenzen für die zukünftige praktische Anwendungen, Theorieentwicklungen und Forschungsarbeiten
-

Tabelle 1: Idealtypischer Ablauf der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln (Tulodziecki, 2017, S. 170ff.; Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 189ff.; 2014, S. 216ff.)

Die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln erscheint für das eigene Forschungsprojekt besonders geeignet, da es sich nicht nur auf allgemeine Fragen zur Verbesserung der Bildungs- und Erziehungspraxis anwenden lässt, sondern bereits des Öfteren als forschungsmethodisches Vorgehen in der Medienpädagogik beschrieben wird (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2014; Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2014; 2018). Zudem legen die Autorin und die Autoren mit der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik (Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017) beziehungsweise Medienpädagogik (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019) Ansätze vor, die sich bereits in unterschiedlichen Forschungsprojekten der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation bewährt hat (vgl. Grafe, 2008; Herzig, 1998; Möller, 1999; Weritz, 2008). Des Weiteren verweisen die bisherigen Arbeiten in diesem Kontext darauf, dass, wenngleich prinzipiell ein längerfristiger iterativer Forschungsverlauf angestrebt wird, mithilfe der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation auch kürzer angelegte Forschungsvorhaben einen wichtigen Beitrag zur Theorieentwicklung und Verbesserung der Praxis liefern können (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2014, S. 226). Zusammenfassend überzeugt das forschungsmethodische Vorgehen insbesondere durch seine Offenheit im Hinblick auf unterschiedliche Fragestellungen, Theoriegrundlagen, Untersuchungsdesigns, -instrumente und Auswertungsmethoden (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 189). Auf Basis der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln soll im Folgenden die forschungspraktische Umsetzung einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda skizziert werden.

3.2 Forschungspraktische Umsetzung einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns

Die sich anschließende Darstellung der forschungspraktischen Umsetzung orientiert sich an in Tabelle 1 vorgestellten idealtypischen Ablauf der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln. Es wird ein iteratives Vorgehen skizziert, indem sich die nachfolgenden Ausführungen auf zwei Studien beziehen, die mit Blick auf Phase 1 (vgl. Abschnitt 3.2.1) und 2 (vgl. Abschnitt 3.2.2) ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen. Größere Unterschiede lassen sich hingegen in Phase 3 (vgl. Abschnitt 3.2.3) in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung feststellen, die letztlich in zwei unterschiedlich akzentuierte Handlungslinien mündet. In Phase 4 sollen dann allgemeine Überlegungen zu grundlegenden evaluativen Untersuchungsdesigns im Hinblick auf eine

mögliche Kombination qualitativer und quantitativer Methoden angestellt werden, die für beide Studien angestrebt wird (vgl. Abschnitt 3.2.4). Auf die Darstellung einer begründeten Auswahl der Untersuchungsinstrumente, die Beschreibung der Durchführungen der Untersuchungen sowie die Auswertung der Daten wird im Folgenden verzichtet, da dies wesentlicher Bestandteil der Abschnitte 4.2, 5.2 und 6.2 ist. Dasselbe gilt für Phase 5, wobei die Diskussion der Untersuchungsergebnisse nicht auf der Ebene der einzelnen Studien enden soll, weshalb in Abschnitt 7 eine weitere Ergebniszusammenführung und -interpretation über alle drei Studien hinweg vorgenommen wird.

3.2.1 Aufgreifen einer praxis- und theorierelevanten Fragestellung und Entscheidung für geeignete theoretische Grundlagen

A1 Aufgreifen einer Frage- und Problemstellung aus dem Bereich der Medienpädagogik sowie Reflexion ihrer Praxis- und Theorierelevanz: Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie ein Unterrichtskonzept unter besonderer Berücksichtigung der Formen- und Erscheinungsvielfalt zeitgenössischer Propaganda gestaltet sein muss, damit die Medienkritikfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern gefördert wird. Die Praxisrelevanz dieser Fragestellung wurde bereits im Rahmen der Ausgangslage in Abschnitt 1 beschrieben. Sie resultiert einerseits daraus, dass Jugendliche in ihrem täglichen Mediennutzungsverhalten vor allem im Bereich der sozialen Medien regelmäßig mit digitaler Propaganda konfrontiert werden (vgl. Ipsen, Bollhöfner, Seitz & Wörner-Schappert, 2019, S. 26; Frankenberger et al., 2019, S. 22; Vodafone Stiftung Deutschland, 2018, S. 24; 2019, S. 21f.;;) und Schwierigkeiten damit haben, derartige Beiträge zu identifizieren und von nicht persuasiven Formaten abzugrenzen (vgl. Wineburg et al., 2016). Zudem scheuen Lehrkräfte bisweilen eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik (vgl. Schmitt, Ernst, Rieger, van Balen & Roth, 2020, S. 149) und der Umfang medienerzieherischer Tätigkeiten im Unterricht ist als eher gering einzustufen (vgl. Grafe, Lorenz & Endberg, 2017, S. 191ff.). Gleichzeitig ist die Fragestellung als theorierelevant zu bezeichnen, weil ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Analyse des Propagandabegriffs auf Basis seiner historischen Entwicklungslinien in Verbindung mit aktuellen Formaten der zielgerichteten Desinformation besteht und aufgrund des Mangels an Interventionsstudien in diesem Bereich Unklarheit darüber existiert, ob und inwiefern eine medienpädagogische Auseinandersetzung mit diesen zur Förderung der Medienkritikfähigkeit beitragen kann.

A2 Erste allgemeine Annahmen zu Lernvoraussetzungen, Zielvorstellungen und Vorgehensweisen: Wenngleich die Messung der computer- und informationsbezogenen

Kompetenzen im Rahmen der ICILS 2013 und 2018 sich auf die Fähigkeiten bezieht, „den Computer und neue Technologien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten“ (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014, S. 10), so ergeben sich aus der genaueren Betrachtung von Kompetenzstufe V, welche das sichere Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen beinhaltet (vgl. ebd., S. 15f.), Bezüge zur medienkritischen Teilfähigkeit des Beurteilens (vgl. Abschnitt 2.1.4). Vor dem Hintergrund der unterdurchschnittlichen Ergebnisse für Deutschland im Bereich von Kompetenzstufe V (vgl. ebd., S. 16; Eickelmann, Bos & Labusch, 2019, S. 13) ergeben sich Hinweise darauf, dass von einer geringen Medienkritikfähigkeit der Jugendlichen ausgegangen werden muss. Ganguin und Sander (2018) beschreiben Medienkritik als altersabhängiges Phänomen und gehen davon aus, dass zwischen dem elften und 17. Lebensjahr zwar die wesentlichen individuellen Voraussetzungen zur Medienkritik bereits bestehen, eine konkrete Ausdifferenzierung auf Ebene spezifischer Fähigkeiten hingegen noch aussteht (vgl. S. 147f.). „Medienkritisches Handeln“ beschränkt sich im Alltag der Jugendlichen meist darauf, bewusst irreführende oder propagandistische Beiträge in den sozialen Medien an die jeweiligen Plattformbetreiber zu melden (vgl. Vodafone Stiftung, 2018, S. 30ff.). Mit Blick auf eine unterrichtliche Auseinandersetzung ist davon auszugehen, dass Jugendliche zum Ende der Sekundarstufe I bereits Formen historischer Propaganda im Rahmen des Geschichtsunterrichts kennengelernt haben und eine kritische Aufarbeitung der Geschehnisse des Dritten Reichs stattfand.

Die Notwendigkeit der Förderung medienkritischer Fähigkeiten als übergeordnete Zielstellung ergibt sich nicht nur aufgrund ihrer Praxis- und Theorie Relevanz sondern wird auch auf bildungspolitischer Ebene gefordert. Beispielsweise werden im Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* der Kultusministerkonferenz die medienkritischen Fähigkeiten des Analysierens und Reflektierens explizit als Kompetenzbereiche beschrieben (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK], 2016, S. 18). Ebenso formuliert die Europäische Kommission (2018) die Stärkung des kritischen Denkvermögens und der Medienkompetenz von Jugendlichen als wesentliches Ziel, damit diese die Herausforderungen, die sich im Kontext von *Fake News*, Radikalisierung und Online-Betrug ergeben, besser bewältigen können (vgl. S. 9).

Im Hinblick auf mögliche Vorgehensweisen erscheint es sinnvoll, bei der kritischen Analyse und Bewertung von Propagandabeispielen der Gegenwart eine historisch-vergleichende Perspektive anzulegen, um an bestehendes Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu

Formen historischer Propaganda anzuknüpfen. Darüber hinaus liegt die Vermutung nahe, dass sich die eigene Gestaltung von Counter-Narrativen als gewinnbringend erweisen könnte, da sich Gegenbeiträge dieser Art in ersten Studien als wirksam gegen Einflüsse extremistischer Propaganda zeigen (vgl. Frischlich, Rieger, Morten & Bente, 2017, S. 126ff.) und die eigene Medienproduktion im Rahmen der Medienkritik aus medienpädagogischer Perspektive als bedeutsam erachtet wird (vgl. Funk, Kellner & Share, 2016, S. 13; Mastermann, 1985, S. 24; Niesyto, 2017, S. 271).

A3 Klärung kontextueller Rahmenbedingungen: Beide Unterrichtskonzepte sollen an demselben Gymnasium jeweils in einer zehnten Klasse durchgeführt werden. Zusätzlich zur Genehmigung durch die Schulleitung muss vorab in beiden Fällen die Einverständniserklärung der Eltern eingeholt werden, sodass die Aufnahme von Audioaufzeichnungen der einzelnen Stunden und die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler der Interventions- und Kontrollgruppen an der Pre-Post-Testung sichergestellt werden kann. Für die erste Studie wird vorab mit den entsprechenden Fachlehrkräften festgelegt, dass in Summe 17 Schulstunden aufgeteilt auf den Sozialkunde- und Englischunterricht zur Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichtsprojekts benötigt werden. Im Rahmen der zweiten Studie erfolgt eine Absprache über die Anzahl von 15 Schulstunden mit der zuständigen Englischlehrkraft. Darüber hinaus bedarf es einer Koordination der Untersuchung der Kontrollgruppen, damit die Erhebungszeitpunkte von Pre- und Post-Test mit denen der Interventionsgruppen übereinstimmen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Auf technischer Seite wird festgelegt, die einzelnen Stunden jeweils im Computerraum abzuhalten, da Zweifel bestehen, ob die WLAN-Infrastruktur der Schule eine hinreichend stabile Internetanbindung für den Einsatz von mobilen Endgeräten gewährleistet. Des Weiteren wird für eine Ausstattung der Jugendlichen der Interventionsgruppen mit Headsets gesorgt, um den Pegel der Lautstärke im Klassenzimmer, der sich ansonsten aus dem zeitgleichen Abrufen audiovisuellen Propagandamaterials in Gruppenarbeitsphasen ergeben würde, zu reduzieren. Zudem muss sichergestellt werden, dass alle Jugendlichen in beiden Studien Zugang zu einem begleitenden E-Learning-Kurs haben und diesen zum Hoch- und Herunterladen von Materialien nutzen können.

A4 Auswahl, Adaption und Weiterentwicklung theoretischer Ansätze, die Affinitäten zur Fragestellung und zur allgemeinen Zielvorstellung aufweisen: Wichtige theoretische Zugänge ergeben sich aus der Aufarbeitung der Grundlagen zur Medienkritikfähigkeit, die sich nach der Analyse ausgewählter theoretischer Ansätze zur Medienkompetenz und *media literacy* im

Kern auf die medienkritischen Fähigkeiten des Analysierens, des Beurteilens und des Gestaltens eigener medialer Beiträge bezieht (vgl. Abschnitte 2.1.2; 2.1.3; 4.2.; 5.2; 6.2).

Darüber hinaus liefert die Darstellung der Entwicklungslinien des Propagandabegriffs einen weiteren theoretischen Rahmen, der eine begründete Einordnung zeitgenössischer Desinformationsformate auf Basis zuvor erarbeiteter Charakteristika ermöglicht. Dies geschieht vor dem Hintergrund eines weit gefassten Propagandaverständnisses, durch das die derzeitige Formenvielfalt irreführender Beiträge, die sich aus den technologischen Entwicklungen ergeben, ebenso berücksichtigt wird (vgl. Abschnitte 2.2; 4.2.; 5.2). In diesem Kontext sind zudem die theoriebasierten Annahmen zu Narrativen bedeutsam, weil das Überzeugungspotenzial von Propaganda unter anderem von der Narrativität des einzelnen Beitrags abhängt. Angesichts dessen nehmen vor allem Ansätze zur Gestaltung von Counter-Narrativen eine wichtige Rolle ein, weil sie darauf abzielen, unter Berücksichtigung theoretischer Grundlagen zur Narrativität dem Wirk- und Attraktionspotenzial von Propaganda entgegenzutreten.

Für die Entwicklung der unterrichtlichen Handlungslinie werden verschiedene theoretische Ansätze ausgewählt und zu Grunde gelegt. Von besonderer Bedeutung ist die handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019), weil sie bereits im Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit auf theoretisch-konzeptioneller Ebene konkretisiert wurde (vgl. Tulodziecki & Grafe, 2018). Grundlegend für die handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik ist eine allgemeine Modellvorstellung zum Medienhandeln, wonach Medienkritik

„eines lebensweltlichen Anstoßes in Wechselwirkung zu einer Bedürfnislage [bedarf] und [...] in ihrer analytischen und ethischen Qualität abhängig vom Wissens- und Erfahrungsstand sowie vom intellektuellen und sozial-moralischen Niveau der Medienkritik übenden Person [ist]“ (ebd., S. 127).

Handeln kann auf Basis dieser Modellvorstellung als Lernen verstanden werden, sodass davon auszugehen ist, dass mit hinreichend komplexen Aufgabenstellungen (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 132), die Bezüge zur Erfahrungswelt und Lebenssituation der Jugendlichen aufweisen und integriert sind in eine idealtypische Ablaufstruktur von Unterricht (vgl. ebd., S. 156), Lernprozesse angestoßen werden. Tulodziecki, Herzig und Grafe (2019) beschreiben insgesamt fünf Aufgabentypen, wobei mit Blick auf das Vorhaben einer kritisch-vergleichenden Auseinandersetzung mit Propaganda der Gegenwart sowie der Produktion eigener Counter-Narrative der Einsatz von Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben besonders vielversprechend erscheint.

In vergleichbarer Weise sollen im Rahmen situierten Lernens, das als weiterer bedeutsamer Ansatz gilt, durch die Beschäftigung mit komplexen Ausgangsproblemen Lernvorgänge angeregt werden (vgl. Mandl, Gruber & Renkl, 2002, S. 143). Daneben sind Authentizität und Situiertheit zentrale Charakteristika situierter Kognition und Instruktion (vgl. ebd.). Durch das unterrichtliche Aufgreifen von Beispielen zeitgenössischer Propaganda entstehen authentische Lernsituationen, da die Konfrontation mit Propaganda über die sozialen Netzwerke bereits fester Bestandteil der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen ist (vgl. Abschnitt 1). Des Weiteren gilt die multiperspektivische Einbettung des zu Lernenden in verschiedene Kontexte als charakteristisch für das situierte Lernen (vgl. ebd.), was übertragen auf den Unterrichtsgegenstand Propaganda bedeutet, nicht nur ideologisch geprägte Beispiele historischer Propaganda zur Förderung von Medienkritikfähigkeit heranzuziehen, sondern eine Vielzahl neuartiger Propagandaformen zu thematisieren. Vor allem aber ist das Lernen im sozialen Austausch als weiteres Merkmal situierten Lernens (vgl. ebd., S. 144) von besonderer Bedeutung für die angestrebte Zielstellung. In diesem Kontext räumt Hobbs (2013) dem „social process of meaning-making and interpretation“ (S. 635) einen hohen Stellenwert für die kritische Auseinandersetzung mit Propaganda ein.

In Ergänzung dazu dienen Ansätze des kooperativen Lernens als weitere Theoriegrundlage, weil im Rahmen dieser Zugänge zusätzlich zu sozialen Austauschprozessen insbesondere die gemeinsam zu erreichenden (Lern-)Produkte in den Vordergrund rücken (vgl. Konrad, 2014, S. 80), sodass sich Bezüge zur avisierten Gestaltung eigener Counter-Narrative herstellen lassen.

3.2.2 Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln

B1 Präzisierung und Formulierung von Lernvoraussetzungen und Zielvorstellungen: Im Folgenden sollen als Vorausschau auf die einzelnen Studien zunächst allgemein ausgerichtete Lernvoraussetzungen und Zielvorstellungen beschrieben werden. Basierend auf den in Abschnitt 3.2.1 unter A1 skizzierten Annahmen lassen sich folgende Lernvoraussetzungen präzisieren: Die Jugendlichen besitzen eher gering ausgeprägte medienkritische Fähigkeiten, wobei insbesondere die Analyse, Bewertung und Einordnung manipulierender sowie irreführender medialer Beiträge zu fördern sind. Eine kritische Auseinandersetzung findet zumeist mit historischer Propaganda statt, wohingegen sich das medienkritische Handeln Jugendlicher im Umgang mit zeitgenössischer Propaganda vor allem auf das Melden zweifelhaft erscheinender Beiträge an die Plattformbetreiber der sozialen Netzwerke beschränkt.

Unter Annahme dieser Lernvoraussetzungen, lässt sich als allgemeine Zielvorstellung formulieren, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollen,

- Erscheinungsformen und das Wirkpotenzial von historischer und zeitgenössischer Propaganda zu analysieren und zu beurteilen
- und die Gestaltung eigener Counter-Narrative als Maßnahme gegen zeitgenössische Propaganda umzusetzen.

B2 Formulierung von lern- und lehrtheoretischen Annahmen, die den Zusammenhang zwischen Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten und Zielvorstellungen sowie zwischen Lernaktivitäten und Lehrhandlungen herstellen: Nachfolgend werden lern- und lehrtheoretische Annahmen allgemeiner Art formuliert, die im Kontext der beiden Studien in Abschnitt 4.2. und 5.2 weiter spezifiziert werden. Demnach lässt vorläufig als lerntheoretische Annahme formulieren: Wenn Jugendliche mit den genannten Lernvoraussetzungen sich in vergleichender Weise mit Beispielen historischer und zeitgenössischer Propaganda auseinandersetzen, Ziele im Hinblick auf einen medienkritischen Umgang mit diesen explizieren, sich über die Bedeutsamkeit des Themas bewusst werden, ein geeignetes Vorgehen zur Zielerreichung auswählen, Grundlagen zur medienkritischen Analyse und Beurteilung von Propaganda erarbeiten und diese im Rahmen der Gestaltung eines medialen Gegenbeitrags produktiv anwenden sowie Lern- und Lösungswege reflektieren, dann erreichen sie die unter B1 beschriebenen Ziele.

Korrespondierend dazu lässt sich vorläufig folgende lehrtheoretische Annahme formulieren: Wenn die Lehrperson Jugendliche mit komplexen Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben im Kontext historischer und zeitgenössischer Propaganda konfrontiert, das Festlegen eines Vorgehensplans unterstützt, die eigenständige Erarbeitung von Grundlagen zur Lösung und Umsetzung der Aufgaben durch die Bereitstellung umfangreicher Arbeits- und Informationsmaterialien anregt, die Reflexion von Lösungsstrategien und -wege unterstützt, dann führen sie die oben genannten Lernaktivitäten aus.

B3 Entwicklung eines Vorgehenskonzepts in Bezug auf Lernaktivitäten und Lehrhandlungen unter Rückgriff auf didaktische Ansätze: In Analogie zu den in B1 und B2 skizzierten Voraussetzungen, Zielen und Annahmen ist die folgende Entwicklung des Vorgehenskonzepts als allgemeingültiger Rahmen zu verstehen, der vor dem Hintergrund unterschiedlicher Akzentsetzungen in den Abschnitten 4.2 und 5.2 weiter konkretisiert wird. Somit bilden die in A4 dargelegten theoretischen Annahmen die Basis für ein allgemeines Vorgehenskonzept, das in Anlehnung an eine idealtypische Strukturierung von Unterricht in acht Phasen erfolgt

(vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 170ff.; Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019, S. 117ff.) und in Bezug auf die Lernenden folgende Lernaktivitäten umfasst:

- (1) Vornehmen spontaner Beurteilungsversuche, die sich aus der vergleichenden Darstellung historischer und zeitgenössischer Propagandabeispiele ergeben.
- (2) Vereinbarung und Eingrenzung von Zielen, die eine medienkritische Auseinandersetzung und Beurteilung mit Propaganda ermöglichen, sowie Bedenken der Bedeutsamkeit des Themenkomplexes.
- (3) Sammlung relevanter Fragen, die das inhaltliche und das weitere methodische Vorgehen betreffen.
- (4) Erarbeitung notwendiger inhaltlicher Grundlagen zu den medialen Verbreitungswegen, den Kennzeichen und Charakteristika von Propaganda sowie zur Formenvielfalt zeitgenössischer Propaganda.
- (5) Erarbeitung einer kriterienorientierten Lösung der Beurteilungsaufgabe als Text und Sicherung auf einer schulinternen Lernplattform.
- (6) Präsentation der eigenen Aufgabenlösung sowie Vergleich und Diskussion alternativer Lösungsansätze.
- (7) Anwendung des in Phase (4) erworbenen propagandaspezifischen Wissens im Rahmen der Gestaltung eines Counter-Narrativs.
- (8) Formulierung weiterführender Fragen sowie Reflexion der Lerninhalte und Vorgehensweisen.

Diesen Lernaktivitäten lassen sich die folgenden Lehrhandlungen zuordnen:

- (1) Präsentation kontrastierender Propagandabeispiele der Gegenwart und Vergangenheit, Einführung einer Beurteilungsaufgabe sowie Sammlung erster spontaner Lösungsvermutungen.
- (2) Hinweise und Impulse zur Zielvereinbarung und zum Bedenken der Bedeutsamkeit.
- (3) Zusammenführung von inhaltlichen und methodischen Fragen sowie Abstimmung des Vorgehensplans mit den Jugendlichen.
- (4) Auswahl und Bereitstellung von Materialien zu den medialen Verbreitungswegen, den Kennzeichen und Charakteristika von Propaganda sowie zur Formenvielfalt zeitgenössischer Propaganda auf einer digitalen Lernplattform sowie bedarfsorientierte Unterstützung bei inhaltlichen Fragen.
- (5) Beratung und Hilfe bei der Durchführung und Verschriftlichung der Aufgabenlösung.

(6) Moderation und Ergänzungen bei der Präsentation der Lösungen, beim Vergleich und der weiteren Systematisierung der Ergebnisse.

(7) Präsentation der Gestaltungsaufgabe, Hinweise und Anregungen zu den unterschiedlichen Möglichkeiten der Gestaltung von Counter-Narrativen sowie Bereitstellung eines online-basierten Tools zur Umsetzung der Gestaltungsaufgabe.

(8) Anregung und Sammlung weiterführender Fragen zum Themenkomplex sowie Impulse zur Reflexion von Lerninhalten und Vorgehensweisen.

B4 Formulierung einer allgemeinen Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage: Damit die Schülerinnen und Schüler mit den Voraussetzungen einer – hinsichtlich der kritischen Analyse, Bewertung und Einordnung irreführender und propagandistischer medialer Beiträge – eher schwach ausgeprägten Medienkritikfähigkeit das angestrebte Ziel erreichen, ihre medienkritischen Fähigkeiten im Hinblick auf die Erscheinungsformen und das Wirkpotenzial historischer und zeitgenössischer Propaganda zu steigern und die Gestaltung eigener Counter-Narrative als Gegenmaßnahme umzusetzen, eignet sich ein Vorgehen mit folgenden Lernaktivitäten:

- Äußerung spontaner Beurteilungsversuche auf Basis erster Vergleiche von historischer und zeitgenössischer Propaganda,
- Vereinbarung und Eingrenzung von Zielen, die eine medienkritische Auseinandersetzung und Beurteilung mit Propaganda ermöglichen, sowie Bedenken der Bedeutsamkeit des Themenkomplexes,
- Sammlung relevanter Fragen, die das inhaltliche und das weitere methodische Vorgehen betreffen,
- Erarbeitung notwendiger inhaltlicher Grundlagen zu den medialen Verbreitungswegen, den Kennzeichen und Charakteristika von Propaganda sowie zur Formenvielfalt zeitgenössischer Propaganda,
- Lösung der Beurteilungsaufgabe in schriftlicher Form sowie Präsentation der eigenen Aufgabenlösung, Vergleich mit alternativen Lösungsansätzen und Zusammenfassung,
- Anwendung des erworbenen propagandaspezifischen Wissens im Rahmen der Gestaltung eines Counter-Narrativs,
- Formulierung weiterführender Fragen sowie Reflexion der Lerninhalte und Vorgehensweisen.

Für die Umsetzung dieser Lernaktivitäten werden folgende Lehrhandlungen als geeignet angesehen:

- Präsentation kontrastierender Propagandabeispiele der Gegenwart und Vergangenheit im Rahmen der Einführung einer Beurteilungsaufgabe,
- Anregung des Bedenkens der Bedeutsamkeit sowie Abstimmung von Zielen und eines Vorgehensplans mit den Jugendlichen,
- Bereitstellung von Materialien zu den medialen Verbreitungswegen, den Kennzeichen und Charakteristika von Propaganda sowie zur Formenvielfalt zeitgenössischer Propaganda auf einer digitalen Lernplattform,
- Beratung und Hilfe bei der Durchführung und Verschriftlichung der Aufgabenlösung sowie Moderation bei der Präsentation der Lösungen, beim Vergleich und der weiteren Systematisierung der Ergebnisse,
- Einführung der Gestaltungsaufgabe und Bereitstellung von Informationen zu den unterschiedlichen Möglichkeiten der Gestaltung von Counter-Narrativen,
- Sammlung und Anregung weiterführender Fragen zum Themenkomplex sowie Impulse zu Lerninhalten und Vorgehensweisen.

Diese allgemeine Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage wird zunächst als Arbeitsgrundlage für beide Studien angenommen. Aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher Akzentsetzungen ergeben sich mit Blick auf die Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen in Abschnitten 4.2 und 5.2 jedoch weitere Spezifikationen, wodurch in den Studien unterschiedlich formulierte Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen vorzufinden sind.

3.2.3 Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten

CI Konkretisierung des zeitlichen Umfangs, der inhaltlichen Ausgestaltung, der Medien und Sozialformen: Die Unterrichtskonzepte der ersten und zweiten Studie umfassen mit 17 respektive 15 Schulstunden einen in etwa gleichen zeitlichen Rahmen. Im Fall von Unterrichtskonzept 1 (2017) entfallen sechs Schulstunden auf den Sozialkunde- und elf auf den Englischunterricht, während im Rahmen von Unterrichtskonzept 2 (2018) alle Stunden im Englischunterricht abgehalten werden. Beide Konzepte sind dementsprechend Bestandteil des regulären Fachunterrichts.

Handlungsleitend für die Bestimmung der inhaltlichen Ausgestaltung der Unterrichtskonzepte ist das Prinzip der Exemplarität (vgl. hierzu Detjen, 2013, S. 311; Grammes 2014, S. 249; Klafki, 2007, S. 143f.). Dabei sind eine „begründete Auswahl und Anordnung von ergiebigen Lerninhalten“ (Grammes, 2014, S. 249) maßgeblich, die ein Lernen am Beispiel ermöglichen. Dadurch kommt es in der Regel zu induktiven Lernprozessen, wobei die Analyse eines Fallbeispiel nicht das Ende der Lernaktivität darstellt, sondern dieser eher als Auslöser für

weiterreichende Reflexionsprozesse dient (vgl. Detjen, 2013, S. 311). Dementsprechend wird beispielsweise aufgrund der Anbindung an den Sozialkundeunterricht in Unterrichtskonzept 1 besonderer Wert darauf gelegt, Propagandabeispiele auszuwählen, die erste Rückschlüsse auf Charakteristika, Motive und Ideologien sowohl in Bezug auf politisch-motivierten als auch auf religiös-begründeten Extremismus erlauben und als Anstoß für weiterführende Hintergrundrecherchen zu diesen radikalen Strömungen fungieren. Ebenso wird in Unterrichtskonzept 2, in welchem der Fokus auf irreführenden Propagandabeiträgen liegt, das Prinzip der exemplarischen Aufbereitung von Lerngegenständen angewandt (vgl. ebd.). Auf einer digitalen Pinnwand (*Padlet*) werden kurze Nachrichtenbeiträge mit unterschiedlichen Verfälschungsgraden aus den sozialen Netzwerken präsentiert. Damit ist die Aufgabe verbunden, jene Beiträge zu identifizieren, die als fehlinformierend oder irreführend bezeichnet werden können, um daran anschließend auf Basis der einzelnen Fallbeispiele allgemeine Kriterien und Merkmale für *Fake News* zu entwickeln (vgl. Abschnitt 5.2). Neben den inhaltlichen Unterschieden, bedingt durch die jeweiligen Schwerpunktsetzungen mit Blick auf die thematisierten Propagandaformen, ist der Inhaltsbereich der medialen Verbreitungswege und -möglichkeiten von Propaganda in beiden Konzepten ein wesentlicher Bestandteil, weil dieser Aspekt im Zusammenhang mit dem Themenkomplex Propaganda im zeithistorischen Verlauf den gravierendsten Änderungen unterliegt. So erscheint es sinnvoll, neben der Bedeutung massenmedialer Kommunikationsmittel im Kontext von historischer Propaganda auf die Möglichkeiten internetbasierter Kommunikation für zeitgenössische Propaganda einzugehen und in diesem Zusammenhang auf das Gefahren- und Manipulationspotenzial algorithmischer Personalisierungsprozesse hinzuweisen. Darüber hinaus wird bei der Auswahl des Materials, das die Gestaltung eigener Counter-Narrative anregen soll, darauf geachtet, dass es einerseits inhaltlich an zuvor aufgearbeitete Themenkomplexe anschließt und andererseits Impulse für das avisierte strategische Vorgehen liefert.

Durch die Verwendung einer unterrichtsbegleitenden digitalen Lernplattform sollen zahlreiche Medienangebote zum Thema gebündelt und an einem Ort zentral zur Verfügung gestellt werden. Damit soll die Plattform als wichtige Informationsquelle dienen, indem dort Informationstexte, weiterführende Links oder Glossareinträge hinterlegt werden können. Darüber hinaus sollen dort (audio-)visuelle (Propaganda-)Materialien zur eigenständigen Bearbeitung durch die Jugendlichen bereitgestellt werden. Wikis und weitere *Upload*-Möglichkeiten bieten zudem die Möglichkeit zur Speicherung und zur Präsentation von

Arbeitsergebnissen. Darüber hinaus sollen externe onlinebasierte Tools (z.B. *Padlets*) integriert werden.

Im Hinblick auf die Sozialformen finden die Phasen (1), (2), (3), (6) und (8) hauptsächlich im Plenum beziehungsweise in Form von Lehrer-Schüler-Gesprächen statt. In Phase (4) werden kooperative Lernformen wie Partner- oder Gruppenarbeit umgesetzt. Die Lösung der Aufgabenstellung ist wiederum in Einzelarbeit vorgesehen. Die Gestaltungsaufgabe in Phase (7) ist als Gruppenarbeit mit einem hohen Maß an Selbststeuerung angelegt.

C2 Entwurf unterrichtlicher Handlungslinien: Auf Basis der theoretischen Grundlagen, der konzeptionellen Vorüberlegungen zum unterrichtlichen Handeln und der vorgenommenen Konkretisierungen erfolgt die Entwicklung von zwei unterschiedlich akzentuierten unterrichtlichen Handlungslinien. Wenngleich sie aufeinanderfolgend entwickelt und durchgeführt wurden, werden sie im Folgenden im Sinne einer Vorausschau tabellarisch gegenübergestellt (vgl. Tabelle 2), um die Überarbeitungen und Anpassungen von Unterrichtskonzept 1 zu 2, die sich vor allem auf die Unterrichtsinhalte beziehen, vorab zu verdeutlichen. Eine ausführlichere Beschreibung findet sich für Unterrichtskonzept 1 in Abschnitt 4.2 und für Unterrichtskonzept 2 in Abschnitt 5.2. Zusätzlich erfolgt vorab eine Beschreibung von der in Phase (7) angelegten Umsetzung der Gestaltungsaufgabe, die ebenfalls auf Basis der idealtypischen Strukturierung handlungs- und entwicklungsorientierter Medienpädagogik (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019, S. 117ff.) konzipiert und in die folgende Gegenüberstellung integriert wurde. Eine vollumfängliche Ausführung dazu findet sich in Abschnitt 6.2.

Unterrichtskonzept 1 (vgl. Abschnitt 4.2)	Fach	Unterrichtskonzept 2 (vgl. Abschnitt 5.2)	Fach
Phase (1) Aufgabenstellung, Sammeln und Problematisieren spontaner Lösungsvermutungen			
„Vergleiche und beurteile die Erscheinungs- und Verbreitungsformen sowie das gesamtgesellschaftliche Gefahrenpotenzial historischer und aktueller Propaganda“. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stimulus: <i>Slideshow</i> mit historischen und aktuellen Beispielen extremistischer Propaganda ▪ Sammlung erster Lösungsversuche im Lehrer-Schüler-Gespräch 	Soz.	„Compare and evaluate the appearance and harmful potential of historical and contemporary propaganda“. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stimulus: <i>Padlet</i> mit Beispielen historischer und aktueller Propaganda aus unterschiedlichen Kontexten ▪ Vornehmen erster Bewertungsversuche mithilfe der Kommentarfunktion und der Ratingskala des <i>Padlet</i> 	Eng.
Phase (2) Zielvereinbarung und Bedenken der Bedeutsamkeit			
Gemeinschaftliche Festlegung inhaltlicher Themenschwerpunkte, die anschließend in Ziele überführt werden sowie Bedenken der Bedeutsamkeit des Themas.	Soz.	Gemeinschaftliche Festlegung inhaltlicher Themenschwerpunkte, die anschließend in Ziele überführt werden sowie Bedenken der Bedeutsamkeit des Themas.	Eng.

Phase (3) Verständigung über das Vorgehen			
<p>Verständigung auf folgende Vorgehensweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit politisch-motivierter (extremistischer) Propaganda aus historischer und gegenwärtiger Perspektive im Sozialkundeunterricht und mit internationaler Propaganda im Englischunterricht sowie Erwerb des dazu notwendigen Kontext- und Hintergrundwissens ▪ Ergreifen von Gegenmaßnahmen in Form von Counter-Narrativen <p>Nutzung einer digitalen Lernplattform, die unter anderem als Informationsquelle sowie als Instrument der Speicherung von Arbeitsergebnissen (z.B. Lösung der Beurteilungsaufgabe) dient und die Bereitstellung von (Propaganda-)Materialien zur eigenständigen Bearbeitung ermöglicht.</p>	Soz.	<p>Verständigung auf folgende Vorgehensweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kritische-reflexive Auseinandersetzung mit Beispielen englischsprachiger Propaganda in unterschiedlichen Kontexten aus historischer und gegenwärtiger Perspektive sowie Erwerb des dazu notwendigen Kontext- und Hintergrundwissens ▪ Ergreifen von Gegenmaßnahmen in Form von Counter-Narrativen <p>Nutzung einer digitalen Lernplattform, die unter anderem als Informationsquelle sowie als Instrument der Speicherung von Arbeitsergebnissen (z.B. Lösung der Beurteilungsaufgabe) dient und die Bereitstellung von (Propaganda-)Materialien zur eigenständigen Bearbeitung ermöglicht.</p>	Eng.
Phase (4) Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung			
<p>Erarbeitung der Grundlagen in fächerübergreifender Perspektive anhand von vier Themenkomplexen:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Charakteristika historischer und aktueller Propaganda im Vergleich b) Kennzeichen und Symboliken extremistischer Propaganda c) Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung (z.B. journalistische Abhängigkeit, Infotainment) d) Propaganda in verschiedenen Kontexten der englischsprachigen Welt (z.B. US-Wahlkampf) 	Soz.	<p>Erarbeitung der Grundlagen anhand von vier Themenkomplexen:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Propaganda vor dem Hintergrund von Meinungsvielfalt und Ausgewogenheit – Die Bedeutung von Algorithmen vs. journalistische Objektivität b) Die Bedeutung von Emotionen im Kontext von Propaganda c) <i>Fake News</i> und weitere Formen irreführender Informationen als Propaganda d) Strategien und Techniken von Propaganda 	Eng.
	Eng.		
Phase (5) Durchführung der Aufgabenlösung			
<p>Lösung der Beurteilungsaufgabe* und Dokumentation der Lösung in Form eines schriftlichen Essays</p> <p><small>*) Die in Phase (1) zunächst auf Deutsch eingeführte Aufgabenstellung wird im Kontext des Wechsels in den Englischunterricht ins Englische übersetzt.</small></p>	Eng.	<p>Lösung der Beurteilungsaufgabe und Dokumentation der Lösung in Form eines schriftlichen Essays</p>	Eng.
Phase (6) Vergleich von Lösungen und Zusammenfassung des Gelernten			
<p>Präsentation der Ergebnisse, Vergleich von Lösungen und Zusammenfassung</p>	Eng.	<p>Präsentation der Ergebnisse, Vergleich von Lösungen und Zusammenfassung</p>	Eng.
Phase (7) Einführung von Anwendungsaufgaben und deren Bearbeitung			
Phase	Differenzierte Ausarbeitung von Phase (7) der Konzepte 1 und 2 (vgl. Abschnitt 6.2)		
(7.1)	Gestaltungsaufgabe: „Create your own Counter Narrative in which you deconstruct and deligitimize different forms of contemporary propaganda“.		
(7.2)	Zielvereinbarung: Gestaltung von Videoclips in Form von Counter-Narrativen als Maßnahme gegen Propaganda		

(7.3)	Vorgehen: Kleingruppenspezifische Gestaltung der Counter-Narrative unter Verwendung eines onlinebasierten Tools und der Materialien der digitalen Lernplattform
(7.4)	Erarbeitung von Grundlagen – vier Gruppen mit unterschiedlichen strategischen Vorgehensweisen: <ul style="list-style-type: none"> a) Darstellung einer positiven Alternative b) Mit Emotionen gegen Propaganda c) Satire als Gegenpropaganda d) Aufdecken von Falschaussagen und faktischer Ungenauigkeiten
(7.5)	Durchführung der Gestaltung der Counter-Narrative sowie anschließende Speicherung der Videoclips auf der digitalen Lernplattform
(7.6)	Vergleich und Zusammenfassung: Gemeinsame Analyse und Gegenüberstellung der Gestaltungsprodukte im Plenum
(7.7)	Weiterführung und Bewertung: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskussion über mögliche zielgruppengerechte Platzierungs- und Verbreitungsmöglichkeiten der Counter-Narrative ▪ Reflexion zur Umsetzung der Gestaltungsaufgabe vor dem Hintergrund der Relevanz für die eigenen medienkritischen Fähigkeiten

Phase (8) Weiterführung und Bewertung des Gelernten und der Lernwege			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion über angewandte Lernwege und -strategien ▪ Aufgreifen weiterer Fragen und Themenkomplexe, die im Rahmen des Unterrichts unberührt bleiben (z.B. Propaganda in der DDR). 	Eng.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion über angewandte Lernwege und -strategien ▪ Aufgreifen weiterer Fragen und Themenkomplexe, die im Rahmen des Unterrichts unberührt bleiben (z.B. staatlich gelenkte Propaganda in Russland oder Nordkorea). 	Eng.

Tabelle 2: Gegenüberstellung Unterrichtskonzept 1 und 2

3.2.4 Konzeption und Grundlagen der empirischen Untersuchungen

Im Kontext der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln wird prinzipiell ein weit gefasster Evaluationsbegriff zu Grunde gelegt, „der sowohl formative und summative Vorgehensweisen als auch empirisch-analytische und bewertende Zugänge umfasst“ (Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, S. 37). Ein Definitionsversuch des Evaluationsbegriffs, der sich in großen Teilen mit den in Abschnitt 3.1 skizzierten Besonderheiten der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln deckt, könnte demnach wie folgt lauten: Bei der Evaluation handelt es sich um einen systematischen Prozess, der sich auf vorher festgelegte Zielsetzungen bezieht und die Bewertung einer durchgeführten Praxis mit möglichst angemessenen Evaluationsinstrumenten auf der Grundlage von Daten anstrebt, um entweder eine Bestätigung oder Verbesserung der Praxis zu erreichen (vgl. Buhren, 2019, S. 20). Dem Aspekt des systematischen Prozesses beziehungsweise Vorgehens wird in der Literatur im Rahmen der Umschreibung der Charakteristika von Evaluationen ein wesentlicher Stellenwert beigemessen (vgl. z.B. Gesellschaft für Evaluation [DeGEval], 2016, S. 25; Mertens, 1998, S. 219; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, S. 16; Stufflebeam & Coryn, 2014, S. 696). Westermann (2002) sieht besonders in der „explizite[n] und systematische[n]

Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden“ (S. 5) ein wesentliches Kernelement von Evaluationen, wobei damit in der Regel Varianten aus dem Kontext qualitativer und quantitativer Verfahren gemeint sind (vgl. Kuper, 2015, S. 144). Besonders gängig in der Evaluationspraxis ist die systematische Kombination dieser Forschungsmethoden im Sinne von Mixed Methods (vgl. Kuckartz, 2014, S. 17). Auch mit Blick auf das eigene Forschungsvorhaben soll aufgrund der Vielschichtigkeit der zu überprüfenden Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage (vgl. Abschnitt 3.2.2) ebenfalls eine Verbindung beider Forschungsparadigmen angestrebt werden.

Ansätze zur Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Daten und Methoden lassen sich entweder der Triangulation oder dem Bereich der Mixed Methods zuordnen (vgl. Kuckartz & Busch, 2012, S. 145). Der Triangulationsansatz wurde in der empirischen Sozialforschung maßgeblich von der Konzeption Denzins (1970) geprägt und bezieht sich in dieser ursprünglichen Ausrichtung schwerpunktmäßig auf die Validierung von Ergebnissen durch die Anwendung verschiedener Methoden (vgl. Flick, 2011, S. 16f.). Allerdings müssen im Rahmen der Triangulation nicht notwendiger Weise quantitative und qualitative Daten miteinander kombiniert werden, da einerseits Formen der Forscher- und Theorietriangulation beschrieben werden und andererseits eine Methodentriangulation mit Methoden desselben Methodenbereichs vorgenommen werden kann (vgl. Kuckartz, 2014, S. 46). Gleiches gilt für den Begriff Multi Methods, der sich auch auf die Methodenkombination von „two or more qualitative [...] or [...] quantitative methods in a single research study“ (Hesse-Biber, 2010, S. 3) bezieht.

Anders verhält es sich bei Mixed Methods, in deren Zentrum pragmatisch ausgerichtete Ansätze stehen, die sich durch „die kombinierte Anwendung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden in einem Untersuchungsdesign“ (Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019, S. 803) auszeichnen. In der jüngeren Vergangenheit wurden von zahlreichen Autorinnen und Autoren Klassifikationsversuche mit Blick auf verschiedene Mixed-Methods-Designs vorgenommen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2007; Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019; Kuckartz, 2014; Mayring, 2001; Teddlie & Tashakkori, 2010), die inhaltliche Überschneidungen aufweisen jedoch unterschiedlich Formulierungen verwenden. Im Folgenden soll eine überblicksartige Darstellung der drei gängigsten Designformen in Anlehnung an Creswell (2014), Creswell und Creswell (2018) sowie Creswell und Plano Clark (2007; 2018) erfolgen. Ziel ist es, auf Grundlage der Beschreibung dieser elementaren Designformen zu prüfen, welche Verfahren für das eigene Vorgehen geeignet erscheinen.

- *Convergent design*: In früheren Überlegungen von Creswell und Plano Clark (2007) wurde dieses Modell als „triangulation design“ (S. 62) bezeichnet, wobei dies häufig zu Verwechslungen mit dem oben skizzierten Verständnis von Triangulation im Sinne einer Validitätsprüfung führte, sodass es schließlich zur Umbenennung kam (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018, S. 68). Ziel dieses Vorgehens ist es, mithilfe sich möglichst ergänzender Datensätze des qualitativen und quantitativen Spektrums, eine zunächst separate Datenauswertung anzustreben, um die so erzielten Ergebnisse anschließend in einem weiteren Schritt wieder miteinander zu verbinden und zu vergleichen (vgl. Creswell, 2014, S. 219). Grundlegend für dieses Design ist dabei die Annahme, dass beiden Datentypen dieselben (theoretischen) Konstrukte oder Konzepte zu Grunde liegen (vgl. Creswell & Creswell, 2018, S. 219). Die wesentliche Herausforderung im *convergent design* besteht in der Zusammenführung der gewonnenen Daten, die auf verschiedene Arten ablaufen kann. Die erste Möglichkeit ist die „side-by-side comparison“ (Creswell, 2014, S. 222) beziehungsweise die „parallel-databases variant“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 73). Datenerhebung und -analyse verlaufen dabei getrennt voneinander und werden nur zum Zweck der Interpretation miteinander in Verbindung gebracht (vgl. ebd.). Anders verhält es sich in der „data-transformation variant“ (vgl. ebd.), im Rahmen derer es zu einer Umwandlung qualitativer in quantitative Daten oder quantitativer in qualitative Daten kommt, sodass im Anschluss zwei Datensätze desselben Typs vorliegen, die dann bereits auf der Analyseebene zusammengeführt werden können (vgl. Creswell & Plano Clark, 2007, S. 65). Darüber hinaus schlägt Creswell (2014) mit dem „joint display of data“ eine weitere Option der Datenzusammenführung vor, die sich vor allem auf die gemeinsame Visualisierung qualitativer und quantitativer Daten bezieht (vgl. 223). Schwierigkeiten, die häufig als Kritikpunkte des *convergent designs* angeführt werden, ergeben sich primär aus zwei Problemlagen. Zum einen stellt sich die Frage, wie mit unterschiedlichen Stichprobengrößen umzugehen ist, die im Rahmen der quantitativen und qualitativen Datenerhebung entstehen können (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018, S. 72). Zum anderen kann es zu Widersprüchen kommen, die sich oftmals nur schwer aufzulösen sind, wenn die qualitativen und quantitativen Ergebnisse stark voneinander abweichen und divergieren (vgl. ebd.).

Im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung findet das *convergent design* des Öfteren Verwendung, da charakteristische Lehr-Lernprozesse stets eingebunden sind in ein komplexes und dynamisches Unterrichtsgeschehen, das in der Regel nur mit unterschiedlichen methodischen Zugängen adäquat erfasst werden kann (vgl. Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019,

S. 808). Gleiches gilt für das eigene Forschungsvorhaben, da mit der zu überprüfenden Voraussetzung-Ziel-Vorgehens-Aussage (vgl. Abschnitt 3.2.2) ein komplexes Zusammenspiel von Lernaktivitäten und Lehrhandlungen beschrieben wird, das möglichst vollständig erfasst und ausgewertet werden soll. Dementsprechend scheint das *convergence design* in Bezug auf das eigene Vorgehen ein zielführender Ansatz zu sein.

- *Explanatory sequential design*: Die grundlegende Intention dieses Modells ist es, qualitative Daten zur weiteren Erklärung und Erläuterung initial erhobener quantitativer Daten heranzuziehen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018, S. 79). Damit ist demnach eine Datenerhebung und -auswertung in zwei aufeinanderfolgenden Phasen verbunden, wobei sich die Ausrichtung und Zielsetzung der qualitativen Erhebung direkt nach den quantitativen Ergebnissen richtet (vgl. Creswell & Creswell, 2018, S. 222). In diesem „follow-up explanations model“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 72) liegt der Fokus der Untersuchung in der Regel auf den quantitativen Daten (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu, wird in der „case selection variant“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 82) die zweite Phase der qualitativen Datenerhebung priorisiert (vgl. ebd.). Hierbei wird die erste Phase dazu genutzt, um auf Basis quantitativer Daten, eine begründete Auswahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorzunehmen, die für eine anschließende vertiefte qualitative Studie in Frage kommen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2007, S. 72). Die Kritik am *explanatory sequential design* bezieht sich im Wesentlichen auf die in diesem Kontext häufig vorgenommene Priorisierung quantitativer Methoden. Dabei wird vor allem kritisiert, dass „qualitative Methoden nur eine untergeordnete Rolle in einem primär quantitativ-positivistischen Umfeld spielen“ (Kuckartz, 2014, S. 157).

In unterrichtlichen Kontexten findet dieses Design Verwendung, „wenn unterrichtliche (innovative) Maßnahmen sich als wenig wirksam erweisen [...] oder sich nur bei gewissen Schülerinnen und Schülern als erfolgreich zeigen“ (Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019, S. 806). Im Hinblick auf das eigene Forschungsvorhaben scheint das *explanatory sequential designs* eine Option zu sein, insbesondere dann, wenn die Resultate der Pre-Post-Testung überraschende Ergebnisse liefern sollten und diese einer weiteren Erklärung bedürfen.

- *Exploratory sequential design*: Dieser Ansatz kann auch als umgedrehte Variante des *explanatory sequential designs* verstanden werden, da hier zunächst mit der Aufnahme qualitativer Daten begonnen wird, bevor im Anschluss daran quantitative Methoden zum Einsatz kommen (vgl. Creswell, 2014, S. 225f.). Dieses Vorgehen kommt häufig in spezifischer Form als „survey-development variant“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 90) beziehungsweise als „instrument development model“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 77)

zum Einsatz. Dabei werden die Ergebnisse einer initialen qualitativen Erhebung zur Item- und Skalenentwicklung herangezogen, um ein quantitatives Testinstrument zu entwickeln, welches daraufhin durch die Erprobung an einer möglichst großen Stichprobe validiert wird (vgl. ebd.). Alternativ kann die qualitative erste Phase dazu dienen, neue Forschungshypothesen zu generieren oder Klassifikationssysteme zu entwickeln, die mithilfe einer nachfolgenden quantitativen Studie untersucht werden sollen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018, S. 90). Eine derartige Vorgehensweise wird als „new variable development variant“ (ebd.) oder „taxonomy development model“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 77) bezeichnet. Eine besondere Herausforderung des *exploratory sequential design* besteht darin, eine begründete Auswahl und Bestimmung der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung vorzunehmen, die anschließend zum Gegenstand der quantitativen Phase gemacht werden sollen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018, S. 89f.). Da die Auswahl der Daten oftmals subjektiv erfolgt und keine allgemein gültigen Kriterien diesbezüglich vorherrschen, ist dies ein häufig geäußerter Kritikpunkt an diesem Vorgehen (vgl. McBride, MacMillan, George & Steiner, 2019, S. 700f.).

Von besonderer Relevanz für Schule und Unterricht ist die „intervention-development variant“ (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018, S. 91), in deren Kontext qualitative Daten von Schülerinnen und Schülern als Impulse für die Entwicklung neuer Unterrichtmaßnahmen erhoben werden und deren Wirksamkeit anschließend mithilfe quantitativ ausgerichteter Interventionsdesigns überprüft wird (vgl. Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019, S. 805). Für das eigene Vorgehen scheint das *exploratory sequential design* weniger relevant zu sein, zum einen, weil keine Entwicklung und Validierung eines quantitativen Testinstruments auf Basis qualitativer Daten angestrebt wird und zum anderen, weil die Entwicklung des Unterrichtskonzepts unter der Prämisse der Praxis- und Theorieorientierung erfolgen soll.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass vor allem das *convergence model* besonders geeignet scheint, um die Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens Aussage zu überprüfen und damit Aussagen über die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts im Hinblick auf das komplexe Zusammenspiel von Lernaktivitäten und Lehrhandlungen zu überprüfen. Welche Variante der Datenzusammenführung zu diesem Zweck gewählt wird, soll in Abhängigkeit der zu Grunde gelegten Messinstrumente festgelegt werden (vgl. Abschnitte 4.2; 5.2). Darüber hinaus ist die Verwendung des *explanatory sequential designs* denkbar, wobei dieses Vorgehen nicht von vornherein angestrebt wird und nur zum Tragen kommen soll, wenn unerwartete Ergebnisse erzielt wurden.

In den zurückliegenden Abschnitten 2.1 und 2.2 wurden im Rahmen der Bestimmung der Teilfähigkeiten der Medienkritikfähigkeit sowie der Einordnung aktueller Formen der Irreführung und Desinformation als Propaganda wichtige Grundlagen erarbeitet, die den theoretischen Rahmen für das weitere Vorgehen bilden. Darüber hinaus erfolgte in Abschnitt 3 eine Darstellung verschiedener Ansätze der gestaltungsorientierten Bildungsforschung, die zur begründeten Auswahl und Umsetzung der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln für das eigene Forschungsvorhaben führte. Ebenso wurden erste Überlegungen zum Evaluationsdesign auf Basis diverser Untersuchungsdesigns aus dem Bereich Mixed Methods konkretisiert.

Damit ist der Rahmen für die Durchführung und Auswertung der Studien aufgespannt. Diese werden in den folgenden Abschnitten nach einer jeweils kurzen Hinführung präsentiert, wobei Studie 1 und 2 einen Entwicklungszyklus im Sinne gestaltungsorientierter Bildungsforschung abbilden. Studie 3 liefert abschließend eine differenzierte Perspektive auf die Gestaltung der Counter-Narrative als wesentlicher Bestandteil der entwickelten Unterrichtskonzepte.

4. Die Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit aus fächerübergreifender Perspektive

4.1 Hinführung zu Studie 1

Die folgende Studie hat das Ziel einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation eines fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts, das in einer zehnten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums im Jahr 2017 durchgeführt wurde. Pädagogisches Ziel der entwickelten Unterrichtseinheit ist die Förderung einer propagandaspezifischen Analyse- und Medienkritikfähigkeit.

Zur Konzeptentwicklung wurde auf empirische und theoretische Grundlagen aus den Bereichen der Propagandaforschung, Medienpädagogik und -wissenschaft sowie der allgemeinen Didaktik zurückgegriffen. Dabei wurde besonders der englischsprachige Ansatz der *digital and media literacy* von Hobbs (2011; 2017b) in den Mittelpunkt gerückt, weil dieser aufgrund seines propagandaspezifischen Zugangs sowie seiner Anschlussfähigkeit an weitere Konzepte der Medienkritikfähigkeit und *media literacy* wertvolle unterrichtspraktische Implikationen lieferte. Darüber hinaus diente er als wichtige Theoriegrundlage für wesentliche Bestandteile des Evaluationskonzepts.

Die Konkretisierung erfolgte für die Fächer Sozialkunde und Englisch. Die Fachanbindung an den Sozialkundeunterricht ermöglichte eine inhaltliche Ausrichtung der Stunden auf eine kritische Auseinandersetzung mit Propagandaformen des politisch- und religiös-motivierten Extremismus. Die unterrichtliche Handlungslinie umfasste 17 Schulstunden, wobei sechs Schulstunden im Fach Sozialkunde und elf Schulstunden im Fach Englisch umgesetzt wurden. Im Rahmen der Evaluation wurden die auf Basis von Mixed Methods gewonnenen quantitativen und qualitativen Daten nach dem Ideal des „convergence model[s]“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 64) miteinander kombiniert und ausgewertet. Grundlagen der Datenerhebung waren ein multimedialer Online-Fragebogen zur Messung der Medienkritikfähigkeit (vgl. Klimmt, Sowka, Hefner, Mergel & Possler, 2014), eine selbstentwickelte Kurzsкала zur propagandaspezifischen Analysefähigkeit sowie ein ebenfalls selbstentwickelter Fragebogen zur Erfassung motivationaler Dispositionen in Bezug auf das Unterrichtskonzept. Ergänzend dazu wurden Lernprodukte der Schülerinnen und Schüler mithilfe der inhaltsanalytischen Technik der skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 106ff.) auf Basis des Ansatzes von Hobbs (2017b) qualitativ ausgewertet.

4. Die Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit aus fächerübergreifender Perspektive

4.2 Studie 1

Seyferth-Zapf, C. & Grafe, S. (2020b). Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit. Entwicklung und Evaluation eines praxis- und theorieorientierten fächerübergreifenden Unterrichtskonzept. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 38, 43-68. <https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.10.03.X>

Lizenz: Der Artikel ist unter der Creative Commons-Lizenz „Namensnennung 4.0 International“ (CC BY 4.0) veröffentlicht.

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com

ISSN 1424-3636

Themenheft Nr. 38: Aneignung politischer Information in Social Media und Internet.
Forschungslage und medienpädagogische Implikationen
Herausgegeben von Kai Hugger, Kai Kaspar und Lars Gräßer

Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit

Entwicklung und Evaluation eines praxis- und theorieorientierten
fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts

Christian Seyferth-Zapf und Silke Grafe

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts für die zehnte Jahrgangstufe an Gymnasien zur Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit. Infolge der Aufarbeitung empirischer und theoretischer Grundlagen zum Propagandabegriff und zur Medienkritikfähigkeit wurde basierend auf den Annahmen einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik ein medienpädagogisches Unterrichtskonzept ausgearbeitet. Unter Verwendung eines weit gefassten Propagandabegriffs wurden Propagandabeispiele in historisch vergleichender Perspektive analysiert und beurteilt, bevor die Gestaltung eigener Counter Narratives als mögliche Gegenmassnahme umgesetzt wurde. Neben seiner besonderen Bedeutung als theoretischer Bezugspunkt war der Ansatz der digital and media literacy von Hobbs (2011) aufgrund der propagandaspezifischen Bezüge handlungsleitend bei der Entwicklung des mixed-methods Untersuchungsdesigns. Die Ergebnisse der quasi-experimentellen Evaluation bestätigen die Wirksamkeit der Intervention sowohl hinsichtlich der Förderung einer allgemeinen Medienkritikfähigkeit als auch einer propagandaspezifischen Analysefähigkeit.

**Fostering propaganda specific critical media literacy and analysis skills –
Development and evaluation of an interdisciplinary practice- and theory-oriented
teaching concept**

Abstract

This article addresses the practice- and theory-oriented development and evaluation of an interdisciplinary media educational teaching concept for 10th graders which aims at fostering propaganda specific critical media literacy and analysis skills. The development of the teaching concept, based on the principles of action- and development orientation, was guided by the elaboration of theoretical and empirical fundamentals in the field of propaganda research and critical media literacy theory. Referring to a broad understanding



Seyferth-Zapf, Christian, und Silke Grafe. 2020. «Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit. Entwicklung und Evaluation eines praxis- und theorieorientierten fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts». *MedienPädagogik* 38, (Aneignung politischer Information), 43–68. <https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.10.03.X>.

of the term propaganda, students were supposed to analyze and evaluate propaganda and created own Counter Narratives as potential countermeasures. Besides its impact for theory and practice, Hobbs's conceptualization of digital and media literacy (2011) was crucial for the development of the quasi-experimental mixed-methods evaluation design due to its propaganda relatedness. Results give proof of the intervention's efficacy in terms of fostering propaganda specific critical media literacy and analysis skills.

1. Ausgangslage

Soziale Medien gewinnen für Jugendliche – über ihre Kommunikations- und Unterhaltungsfunktion hinaus – als politische Informationsquellen zunehmend an Bedeutung und werden für diesen Zweck mittlerweile häufiger genutzt als Zeitung und Radio (vgl. BRAVO YouGov 2017, 14). Extremistinnen und Extremisten missbrauchen die Potenziale des Social Web und instrumentalisieren entsprechende Plattformen für ihre ideologische Indoktrination. Die Organisation Jugendschutz.net stellte fest, dass 92% aller rechtsextremistischen und 98% aller islamistischen Verstöße gegen das Jugendschutzgesetz auf die sozialen Medien entfielen (vgl. Jugendschutz.net 2018b, 23; Jugendschutz.net 2018a, 18). Vor allem der häufig subtile Charakter der Medienbotschaften, der nicht selten durch Humor und einen Sprachstil der Jugendlichen verharmlost wird, führen dazu, dass extremistische Botschaften schwer als solche zu identifizieren sind (vgl. Reinemann et al. 2019, 224ff.). Rund ein Drittel der 14- bis 24-Jährigen fühlen sich unsicher oder überfordert, wenn es darum geht, Nachrichten mit zweifelhaftem Wahrheitsgehalt, die über die sozialen Netzwerke viral verbreitet werden, zu durchschauen (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2018, 26). Studienergebnisse verdeutlichen zudem, dass Jugendliche grösstenteils nicht in der Lage sind, selbständig ermittelte Informationen sicher zu bewerten (vgl. Eickelmann, Bos, und Labusch 2019, 13), was darauf schliessen lässt, dass ihnen medienkritische Kompetenzen zur Analyse und Reflexion fehlen. Diese sind jedoch angesichts der derzeitigen Mediatisierungs- und Digitalisierungsprozesse von hoher Bedeutung (vgl. z.B. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag auf der Basis des Ansatzes einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013) zunächst den Fragen, welche theoretischen Annahmen zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda sich aus der Analyse begrifflicher, theoretischer und empirischer Grundlagen in den Bereichen der Medienpädagogik, Medienwissenschaft und Allgemeiner Didaktik ergeben und wie auf dieser Basis das Unterrichtskonzept gestaltet sein sollte. Im Anschluss wird dargestellt, welche Lernergebnisse und möglichen Nebenwirkungen sich beim Einsatz des Unterrichtskonzepts in der Sekundarstufe I feststellen lassen. Abschliessend werden Schlussfolgerungen für die medienpädagogische Forschung und Praxis abgeleitet.

2. Theoretische und empirische Grundlagen

2.1 *Fake News und Propaganda*

Weil verschiedenste Formate zielgerichteter Fehlinformationen häufig unter dem Sammelbegriff *Fake News* gebündelt werden (vgl. zur Übersicht z.B. Zywiets 2018, 99f.), bemühen sich derzeitige Systematisierungsversuche um begriffliche Präzisierungen und Abgrenzungen (vgl. z.B. EAVI 2017; Wardle 2017; Tandoc, Lim und Ling 2017; Schmid, Stock, und Walter 2018). In diesem Kontext wird Propaganda als eine spezifische Variante von Fake News betrachtet, die parallel neben Formaten wie z.B. Verschwörungstheorien oder Clickbaits existiert, und sich durch die zugrundeliegenden Intentionen von diesen und weiteren Formen abgrenzen lässt (vgl. z.B. EAVI 2017; Nielsen und Graves 2017, 3). Im kommunikationswissenschaftlichen Diskurs finden sich weitere Ansätze der Systematisierung, welche die Bezeichnung *Fake News* vermeiden und stattdessen Begriffe wie *Desinformation* oder englischsprachig *Disinformation*, *Misinformation* und *Malinformation* verwenden (vgl. z.B. Frischlich 2018, 141; Wardle 2017). Dabei werden Kriterien herangezogen, die sich auf den Verfälschungsgrad bzw. die Faktizität sowie die Intentionalität, mit der Informationen verbreitet werden, konzentrieren (Jack 2017; Wardle und Derakhshan 2018; Zimmermann und Kohring 2018). Unterschieden wird dabei zwischen a) irreführenden (wenngleich faktisch korrekten) Informationen, b) der Löschung bzw. Ergänzung von Informationen und c) vollständig erfundenen Informationen ohne Faktenbasis (vgl. Quandt et al. 2019, 2). In Analogie dazu unterscheidet man in der Propagandaforschung zwischen weisser, schwarzer und grauer Propaganda (vgl. Bussemer 2008, 34; Jowett und O'Donnell 2012, 17ff.; Starkulla 2015, 323ff.). Während im Rahmen weisser Propaganda sowohl die Quelle als auch die Information in der Regel als wahr identifiziert werden können, handelt es sich bei schwarzer Propaganda um eine verdeckte bzw. nicht-identifizierbare Quelle, welche falsche und irreführende Informationen verbreitet. Graue Propaganda nimmt eine Zwischenposition ein und kann als Mischform bezeichnet werden.

Die «absichtliche Verfälschung durch Selektion» (69) bezeichnet Arnold (2009) als Manipulation, die ein entscheidendes Merkmal von Propaganda darstellt. Vor diesem Hintergrund ist auch die permanente Speicherung und Verarbeitung persönlicher Daten v.a. in den sozialen Medien von entscheidender Bedeutung. Hobbs (2020) beschreibt beispielsweise die Filterung und Selektion von Suchanfragen und -ergebnissen auf Basis algorithmischer Personalisierungsprozesse als neue Art der Manipulation (vgl. 2). Des Weiteren lassen sich verschiedene Schnittstellen zwischen Manipulationsstrategien und Propagandatechniken finden, beispielsweise im Kontext der Provokation emotionaler Reaktionen beim Rezipienten (vgl. Susser, Roesler, und Nissenbaum 2019; Hobbs 2017). Dennoch gilt der selektive Umgang

mit Informationen als Kernelement von Propaganda, handelt es sich doch stets um vorsätzliche und zielgerichtete Aktionen der Verschleierung und Verfälschung (vgl. Jowett und O'Donnell 2012, 46). Dementsprechend zeigt sich, dass der Aspekt der Intentionalität sowohl in zahlreichen Propagandadefinitionen eine entscheidende Rolle spielt (vgl. u.a. Ellul 1973, 23f.; Jowett und O'Donnell 2012, 7; Pratkanis und Turner 1996, 191) als auch als wesentlicher Bestandteil von Fake News beschrieben wird (vgl. Zimmermann und Kohring 2018, 529).

Aufgrund des ambivalenten Formen- und Funktionswandels von Propaganda im Kontext der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklung bis in die Gegenwart (O'Shaughnessy 2012, 30) und wegen der skizzierten Gemeinsamkeiten zu den Formaten aktueller Desinformation eignet sich aus unserer Sicht der Propagandabegriff als «flexible, versatile, and overall more suitable term to refer to a wide range of messages that are intentionally constructed in order to influence the attitudes and behaviors of [...] people» (Hobbs, Seyferth-Zapf, und Grafe 2018, 154, vgl. auch Seyferth-Zapf und Grafe 2019). Dieses weitgefaste Verständnis von Propaganda dient einerseits als Grundlage für die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung von Medienkritikfähigkeit, bei dem Beispiele politischer Propaganda weniger im Vordergrund stehen (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019). Andererseits erweist es sich als tragfähig für die Entwicklung des folgenden Unterrichtskonzepts, das den Fokus auf die medienkritische Auseinandersetzung mit Propaganda aus primär politischen Kontexten richtet.

2.2 Medienkritik- und propagandaspezifische Analysefähigkeit als bedeutsame Zielvorstellung von Unterricht

Im deutschsprachigen medienpädagogischen Diskurs wurden theoretische Impulse für Medienkritik als Zielvorstellung von Unterricht aus dem Gedankengut der Kritischen Theorie bzw. Kritischen Medientheorie der 1960er und 1970er Jahre abgeleitet (vgl. zur Übersicht Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 172f.). Davon ausgehend konzentrierte man sich darauf, Inhalte der Massenmedien nicht isoliert, sondern vor dem Hintergrund bestehender Macht- und Gesellschaftsverhältnisse kritisch zu reflektieren (vgl. Schicha 2008, 185). Neben der ideologiekritischen Analyse von Medienprodukten und Medieninstitutionen zielten die Ansätze der kritisch-emanzipativen bzw. kritisch-materialistischen Medienpädagogik auf die Produktion von Medien zur Herstellung spontaner Gegenöffentlichkeit (vgl. Holzer 1974; Prokop 1974). Da mit den Ansätzen einer kritisch-materialistischen Medienpädagogik jedoch verschiedene Problemlagen, wie eine fehlende Ausarbeitung aus pädagogischer Sicht verbunden waren (vgl. zur Übersicht Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 173), richtete sich der Blick in der Folge auf die Mediennutzung und die Medienproduktion im handlungs- und kompetenzorientierten Sinne, wobei das medienkompetent handelnde Subjekt

als Zielperspektive beschrieben wurde. Medienkritik spielt in entsprechenden Ansätzen ebenfalls eine bedeutsame Rolle (vgl. z.B. Baacke 1996; Aufenanger 1997; Moser 2000; Schorb 2009; Niesyto 2017) und wird als Bereich oder als Dimension von Medienkompetenz sowohl im deutschsprachigen als auch im englischen Sprachraum adressiert (vgl. zur Übersicht Seyferth-Zapf und Grafe 2019; Grafe 2011).

Im Folgenden soll der Ansatz von Hobbs (2011) als theoretischer Bezugspunkt näher betrachtet werden, da dieser für die medienkritische Aufarbeitung von zeitgenössischer digitaler Propaganda konkretisiert wurde. Ausgehend von einem Verständnis von *media literacy* als «[...] the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes[...]» (Aufderheide und Firestone 1993, 6) richtet Hobbs den Fokus auf vier zentrale Fähigkeiten: *access* als die Fähigkeit, Medienbotschaften dekodieren zu können, *analyze* als die Fähigkeit, Medienbotschaften analysieren zu können, *evaluate* als Fähigkeit, Medienbotschaften beurteilen zu können und *communicate* als die Fähigkeit mit Hilfe von Medien kommunizieren zu können (Hobbs 1997, 166f). Aufgrund von Digitalisierung und zunehmender Medienkonvergenz hat Hobbs (2011) ihren Ansatz überarbeitet. Neben den bereits zuvor enthaltenen Dimensionen *access* und *analyze* wird das Modell um die Dimensionen *create*, *reflect* und *act* erweitert. *Access* umfasst nun neben der Fähigkeit zur Informationsgewinnung auch den Einsatz technischer Hilfsmittel zur Informationsrecherche (vgl. Hobbs 2011, 13). Die bisher eigenständige Dimension *evaluate* wurde in die Dimension *analyze* integriert, sodass diese nun Fähigkeiten bündelt, die neben der Analyse von Autor und Zielgruppe, Inhalten und Zweck auch zugrunde liegende Wertvorstellungen und Kontextfragen umfasst, welche insbesondere durch offene, vielschichtige und motivierende Fragestellungen angeregt werden sollen (vgl. ebd., 54ff.). In einer weiteren Präzisierung führt Hobbs für die Dimension *analyze* fünf Kategorien mit Fragestellungen aus, welche medienkritische Analyseprozesse in Bezug auf zeitgenössische Propaganda anregen sollen (vgl. Hobbs 2017, 31):

1. «Message: What key information and ideas are being expressed?
2. Techniques: What symbols and rhetorical strategies are used to attract attention and activate an emotional response?
3. Means of communication and format: How does the message reach people, and what form does it take?
4. Representation: How does this message portray people and events? What points of view and values are activated?
5. Audience receptivity: How may people think and feel about the message? How free are they to accept or reject it?»

In der weiteren Ausdifferenzierung ihres Ansatzes zur *digital and media literacy* beschreibt Hobbs die Dimension *create* und geht davon aus, dass Kommunikationsprozesse im Rahmen digitaler und sozialer Medien neben der eigenen

Ausdrucksfähigkeit auch von kollaborativen und gestalterischen Fähigkeiten abhängen, die stets eine Abstimmung von Inhalt und Form vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielgruppe erfordern (vgl. Hobbs 2011, 16). Als weitere Besonderheit kennzeichnet sie, dass spontane Verhaltensweisen und Reaktionen durch digitale gestützte Kommunikationsprozesse initiiert werden können (vgl. ebd., 17). In der Dimension *reflect* sollen Verhaltensweisen, die mit Auswirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung verbunden sind, reflektiert und vor dem Hintergrund multiperspektivischen Denkens kritisch hinterfragt werden (vgl. ebd., 127ff.). Schliesslich soll Unterricht zur Förderung von medienkritischen und medienbezogenen Fähigkeiten stets Probleme und Diskurse aus der Lebenswelt aufgreifen, damit Jugendliche ihre eigene Rolle in der Zivilgesellschaft finden können (vgl. ebd., 19). Die Stärkung von *civic engagement* im Rahmen eines medienpädagogischen Unterrichts verankert Hobbs hierzu in der Dimension *act* (vgl. ebd., 154f.).

Das Konzept von Hobbs ist aus folgenden Gründen von besonderer Bedeutung für das weitere Vorgehen:

1. Es beschreibt Analysefragen, die eine systematische medienkritische Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Propaganda anregen. Damit wird das Konzept einerseits für das Thema Propaganda konkretisiert. Andererseits lässt es sich durch die differenzierte Dimension *analyze* mit bestehenden internationalen Konzepten zu *media literacy* verbinden, in denen die Fähigkeit zum *critical thinking* bedeutsam ist (vgl. Potter 2010, 680).
2. Durch die inhaltliche Akzentuierung der Dimensionen *access*, *analyze*, *create*, *reflect* und *act* ist das Konzept ebenso anschlussfähig an deutschsprachige Konzepte, die Medienkritikfähigkeit als die «Auseinandersetzung mit Einzelmedien [...], crossmedialen Angeboten und gesellschaftlichen Medienentwicklungen, ihrer Analyse und Bewertung bezüglich Produktionsbedingungen, Inhalt, Form und Distribution sowie auf die Reflexion und Selbstreflexion der Mediennutzung und der Mediengestaltung in verschiedenen lebensweltlichen Kontexten» (Niesyto 2008, 129) verstehen (vgl. zur Übersicht Seyferth-Zapf und Grafe 2019, 3). Im Rahmen der Dimension *act* lassen sich Bezüge zu weiteren Konzepten aus den Bereichen der kritisch-materialistischen Medienpädagogik (vgl. z.B. Holzer 1974), zur *critical media literacy* (vgl. z.B. Masterman 1985; Kellner und Share 2005) und *civic education/engagement* (vgl. z.B. Mihailidis 2008; Rheingold 2008; Mihailidis und Thevenin 2013) herstellen, die eine kritische Mediennutzung in den Kontext politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Partizipation rücken.

Der (*digital and*) *media literacy* Ansatz von Hobbs wird auch in empirischen Studien zu Grunde gelegt, die die Wirksamkeit medienpädagogischer Interventionen in Bezug auf die Förderung medienkritischer Fähigkeiten (vgl. Hobbs und Frost 2003) und die Stärkung der Partizipationsbereitschaft bzw. des politischen Engagements

durch medienkompetenzfördernde Massnahmen untersuchen (vgl. z.B. Martens und Hobbs 2015). Auch dient er im Rahmen eines virtuellen Austauschprojekts zwischen deutschen und amerikanischen Studierenden als pädagogische Grundlage kollaborativer und multiperspektivischer Propagandaanalysen (vgl. Hobbs, Seyferth-Zapf, und Grafe 2018).

Darüber hinaus liefert der Ansatz von Hobbs unterrichtspraktische Implikationen, die mit den Prinzipien der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik bzw. Medienpädagogik (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Blömeke 2017; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019) vereinbar sind und sich für das weitere Vorgehen als bedeutsam erweisen.

Hobbs (2011) erachtet offene, vielschichtige Fragestellungen zur Anregung von Lernprozessen als geeignet (ebd., 54ff.). Tulodziecki, Herzig, und Grafe (2019) spezifizieren, dass sich Lernprozesse mithilfe komplexer Erkundungs-, Problem-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben anregen lassen (vgl. ebd., 116). Wenngleich beide Ansätze die Vorstellung, dass Lernen als Handeln aufgefasst werden kann vereint, arbeiten Tulodziecki, Herzig und Blömeke (2017) Lernen als Handeln theoriegeleitet als situations-, bedürfnis-, erfahrungs- und entwicklungsbezogene Aktivität weiter aus und betonen über die Änderungen des medienbezogenen Erfahrungs- und Wissensstandes hinaus die Förderung der intellektuellen und sozialmoralischen Entwicklung (vgl. ebd., 65ff.). Empirisch fundiert wird eine idealtypische Strukturierung von Unterricht abgeleitet, die acht Phasen beinhaltet und medienkritische Prozesse anregen soll (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 117). Diese wird für das im Folgenden entwickelte Unterrichtskonzept zu Grunde gelegt. Darüber hinaus werden zur Förderung einer aktiven und kooperativen Auseinandersetzung mit Propaganda und Fake News Vorgehensweisen zum kooperativen und kollaborativen Lernen (vgl. Konrad und Traub 2005; Kirschner, Paas, und Kirschner 2011) in das Unterrichtskonzept integriert.

Auf Grundlage dieser Überlegungen soll in Ergänzung zu der Konzeption eines medienpädagogischen Konzeptes zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Englischunterricht (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019) im Folgenden exemplarisch ein fächerübergreifendes medienpädagogisches Konzept zur Förderung der Medienkritikfähigkeit beschrieben werden.

3. Fächerübergreifendes Unterrichtskonzept zur Förderung von Medienkritik- und propagandaspezifischer Analysefähigkeit

Die zuvor skizzierten Grundlagen bilden die Basis für die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung der Medienkritikfähigkeit unter besonderer Berücksichtigung aktueller Propaganda. Anders als das medienpädagogische Konzept zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Englischunterricht (vgl. Seyferth-Zapf und

Grafe 2019) richtet sich der inhaltliche Fokus stärker auf die medienkritische Aufarbeitung extremistisch motivierter Propaganda. Wenngleich die Verwendung des Extremismusbegriffs aufgrund seiner Eindimensionalität und Undifferenziertheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive diskussionswürdig erscheint (vgl. Stöss 2015), soll aus unterrichtspragmatischen Gründen im Folgenden dennoch auf Extremismus als «Sammelbezeichnung für unterschiedliche politische Gesinnungen und Bestrebungen [...] [zurückgegriffen werden], die sich der Ablehnung des demokratischen Verfassungsstaates und seiner fundamentalen Werte und Spielregeln einig wissen» (Backes und Jesse 1996, 45). Damit ist das entworfene Unterrichtskonzept anschlussfähig an Lehrplanforderungen des Fachs Sozialkunde, welche die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen des Extremismus im oben genannten Sinne als Herausforderung für die Demokratie vorsehen.

In Anlehnung an die idealtypische Strukturierung unterrichtlichen Handelns im Sinne der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2019, 117) werden im Folgenden die einzelnen Phasen exemplarisch für einen fächerübergreifenden Sozialkunde- und Englischunterricht einer gymnasialen Jahrgangsstufe 10 konkretisiert:

Phase 1: Zu Beginn wird den Jugendlichen eine mit Adobe Spark gestaltete Slideshow präsentiert. Diese beinhaltet zunächst Beispiele bekannter nationalsozialistischer Propaganda, um Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Im weiteren Verlauf erscheinen zeitgenössische Propagandabeiträge der sozialen Medien aus dem rechts- und linksextremistischen Spektrum, um einen Aktualitätsbezug herzustellen. Dazu wird folgende Beurteilungsaufgabe eingeführt: «Vergleiche und beurteile die Erscheinungs- und Verbreitungsformen sowie das gesamtgesellschaftliche Gefahrenpotenzial historischer und aktueller Propaganda». Anschliessend werden im Plenum erste Lösungsvorschläge zusammengetragen.

Phase 2: Gemeinsam werden als Ziele eine kriterienorientierte Analyse und Bewertung von Propagandabeispielen vor dem Hintergrund kontextueller Faktoren sowie die Entwicklung von Strategien zum Umgang mit unterschiedlichen Propagandaförmern vereinbart und die Bedeutsamkeit thematisiert.

Phase 3: Es folgt eine Verständigung darüber, dass im Rahmen des Sozialkundeunterrichts primär politisch motivierte Propagandabeispiele vor dem Hintergrund extremistischer und populistischer Grundlagen thematisiert werden, bevor im anschliessenden Englischunterricht der Fokus auf unterschiedliche Formen internationaler Propaganda gelegt wird. Unterstützend wird den Lernenden eine moodle-basierte digitale Lernumgebung zur Verfügung gestellt, die beispielsweise Materialien in Form von Text-, Bild-, Audio- und Videodateien beinhaltet. Darüber hinaus steht ein Glossar als Informationsquelle zur Verfügung, welches im weiteren Verlauf der Grundlagenerarbeitung von den Schülerinnen und Schülern mit Informationen, beispielsweise zum politischen und religiösen Extremismus, ergänzt werden soll.

Phase 4: Unter Nutzung der Lernplattform sollen die Grundlagen für die Aufgabenlösung anhand von vier Themenkomplexen aus einer fächerübergreifenden Perspektive erarbeitet werden. Im ersten Themenbereich geht es neben der Erarbeitung von Merkmalen zum Propagandabegriff darum, die verschiedenen Medienangebote und Medienarten sowohl aus historischer als auch aus gegenwärtiger Perspektive vor dem Hintergrund ihrer Bedeutsamkeit für die Verbreitung von Propaganda zu bewerten. In diesem Kontext wird die Rolle von Empfehlungsalgorithmen in sozialen Netzwerken thematisiert, durch die z.B. extremistische Beiträge, die häufig geschickt getarnt und mit Schlagworten jugendaffiner Themen versehen sind, unbemerkt Bestandteil der eigenen Filterblase werden können. Im Anschluss daran sollen im zweiten Themenbereich Gestaltungsmerkmale extremistischer und populistischer Symbole analysiert werden, bevor diese auf Basis der Zielsetzung links- und rechtsextremistischer sowie islamistischer Strömungen interpretiert und kritisch eingeschätzt werden. Die identifizierten Kernelemente dieser ideologischen Strömungen werden in Form kurzer Audiobeiträge gesichert und in das zuvor beschriebene Glossar der digitalen Lernumgebung eingefügt. Themenbereich drei widmet sich dem Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung. In der Gegenüberstellung zweier historischer Zeitungsartikel zur Reichspogromnacht aus dem *Völkischen Beobachter* und der *Times* werden exemplarisch Aspekte nationalstaatlicher Propaganda im Kontext zu Fragen journalistischer Unabhängigkeit thematisiert. Darüber hinaus werden in diesem Zusammenhang subjektiv gefärbte Berichterstattungen aus dem Überschneidungsbereich von Information und Unterhaltung analysiert. Im Englischunterricht werden im vierten Themenkomplex internationale Propagandabeispiele unterschiedlicher Kontexte aufgegriffen. Durch die Auseinandersetzung mit ideologisch-religiös motivierter, politisch-populistischer oder kommerzieller Propaganda sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Propaganda v.a. auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene stets mit den gleichen (rhetorischen) Techniken arbeitet, um gezielt zu manipulieren und zu beeinflussen. Insbesondere die absichtliche Verfälschung bzw. Verschleierung von Informationen als Mittel strategischer Manipulation im digitalen Zeitalter soll exemplarisch anhand von irreführenden Beiträgen aus den sozialen Medien zum Gegenstand weiterführender Recherchen und Analysen gemacht werden.

Phase 5: Die Lösung der zu Beginn eingeführten komplexen Aufgabenstellung erarbeiten die Schülerinnen und Schüler auf Basis der zuvor erarbeiteten Grundlagen als Essay im Englischunterricht.

Phase 6: Die Aufgabenlösungen sowie die zu Grunde gelegten Beurteilungskriterien, die zur Lösung der Aufgabe herangezogen wurden, werden verglichen, diskutiert und zusammengefasst.

Phase 7: Die Erarbeitung einer Anwendungsaufgabe zur Gestaltung von *Counter Narratives* (Tuck und Silverman 2016) als eine Möglichkeit, um sich gegen aktuelle Propaganda zur Wehr zu setzen, erfolgt mithilfe des onlinebasierten Tools Adobe-Spark in Kleingruppen.

Phase 8: Abschliessend werden weiterführende Fragen der Schülerinnen und Schüler gesammelt sowie Lerninhalte und -wege kritisch reflektiert.

Das Unterrichtskonzept wurde in einer zehnten Klasse eines Gymnasiums fächerübergreifend im Sozialkunde- und im Englischunterricht über die Dauer von insgesamt 17 Schulstunden (6 Sozialkunde; 11 Englisch) im Jahr 2017 durchgeführt.

Anders als bisherige Ansätze, die eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit Propaganda anstreben (vgl. Ernst et al. 2020; Ernst et al. 2018), zeichnet sich das vorliegende Unterrichtskonzept zum einen durch die diachrone Perspektive aus, die eine medienkritische Auseinandersetzung mit aktueller Propaganda aus dem zeithistorischen Kontext heraus ermöglicht. Zum anderen werden im Rahmen der Anwendungsaufgabe *Counter Narratives* als mögliche Gegenmassnahme nicht nur auf theoretisch-konzeptioneller Ebene eingeführt, sondern durch die Jugendlichen selbst gestaltet.

4. Konzeption der empirischen Untersuchung

Für die vorliegende quasi-experimentelle Untersuchung wurde auf Basis grundlegender lehr- und lerntheoretischer Annahmen folgender Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Satz (Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013, 194) formuliert:

Damit die Jugendlichen mit den Voraussetzungen einer eher schwach ausgeprägten medienbezogenen Analyse- und Reflexionsfähigkeit das Ziel erreichen, ihre Medienkritikfähigkeit zu steigern, eignet sich ein Vorgehen mit u.a. folgenden Lernaktivitäten:

- Analyse, Reflexion und Beurteilung medialer Kommunikations- und Verbreitungswege diverser Propagandaformen im zeithistorischen Vergleich
- Kritische Auseinandersetzung mit den grundlegenden Elementen und Symboliken extremistischer und populistischer Ideologien als Hauptquellen von Propaganda
- Gestaltung eigener *Counter Narratives* als mögliche Gegenmassnahme

Zur Entwicklung der Lernaktivitäten werden u.a. folgende Lehrhandlungen als geeignet angesehen:

- Konfrontation mit komplexen Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben
- Bereitstellung von Informationsquellen, Lernhilfen und Arbeitsmaterialien zur eigenständigen Erarbeitung der Grundlagen in einer digitalen Lernumgebung
- Unterstützung der Lernenden durch Bereitstellung geeigneter Materialien und Methoden zur Gestaltung von *Counter Narratives*

Mithilfe eines triangulativen Vorgehens im Sinne des mixed-methods Ansatzes (vgl. Creswell und Plano Clark 2007) soll der Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Satz überprüft werden. Das vorliegende Forschungsdesign lässt sich als «convergence model» charakterisieren, bei welchem zunächst separat quantitative und qualitative Daten erhoben und in der anschließenden Interpretation die Ergebnisse miteinander verglichen und in Relation gesetzt werden (vgl. ebd., 64f.). Die Erhebung quantitativer Daten wurde im Pre-Post-Verfahren durchgeführt. Die bereinigte Stichprobe umfasst 38 Schülerinnen und Schüler einer zehnten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums (vgl. Tabelle 1). Als Intervention wurde das in Abschnitt 3 dargestellte Unterrichtskonzept durchgeführt. In der Kontrollgruppe fand Regelunterricht statt, wobei keine explizite Beschäftigung mit dem Themenkomplex Propaganda erfolgte.

	Interventionsgruppe		Kontrollgruppe	
<i>n</i>	19		19	
<i>Geschlecht</i>	m = 10	w = 9	m = 12	w = 7
<i>Alter</i>	MW: 15.84 (SD: 0.60)		MW: 15.47 (SD: 0.70)	

Tab. 1.: Überblick Zusammensetzung Stichprobe (bereinigt).

Zur Erfassung der Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse wurde vor und nach der Intervention ein aus mehreren Skalen bestehender Fragebogen eingesetzt. Für die Messung der abhängigen Variable *Medienkritikfähigkeit* wurde ein multimedialer Online-Fragebogen von Klimmt et al. (2014) verwendet. Dieser leitet das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit literaturgestützt auf Basis von vier Inhaltskategorien – *Information* (7 Teilfähigkeiten), *Unterhaltung* (3 Teilfähigkeiten), *Werbung* (3 Teilfähigkeiten) und *Nutzerkommunikation* (2 Teilfähigkeiten) – her, wobei für jede Inhaltskategorie weitere Teilfähigkeiten, die die Medienkritikfähigkeit repräsentieren sollen, ausdifferenziert werden. Die Ausprägung der Teilfähigkeiten wird mithilfe von sieben geschlossenen und sieben offenen Aufgaben gemessen, wobei je ein Punkt pro Aufgabe vergeben wird. Darüber hinaus wurde mithilfe der zuvor dargelegten Analysefragen bezüglich zeitgenössischer Propaganda (vgl. Hobbs 2017) eine Kurzskala mit fünf Items entwickelt (Cronbachs α_{PRE} .68; α_{POST} .73), die eine Selbsteinschätzung hinsichtlich verschiedener propagandaspezifischer Aspekte erfordert (vgl. Tabelle 2). Zur Erfassung der unabhängigen Variable Motivation wurde in Anlehnung an das Wert-Erwartungs-Modell von Eccles und Wigfield (2002) ein Fragebogen mit einer fünfstufigen Antwortskala entwickelt (Cronbachs α_{PRE} .86; α_{POST} .88), um mögliche Einflüsse motivationaler Dispositionen auf das Treatment feststellen zu können (14 Items, z.B. «Ich halte es für wichtig, aktuelle und historische Propaganda miteinander zu vergleichen»). Aufgrund normalverteilter Daten und Varianzhomogenität wurden für die weiteren interferenzstatistischen Berechnungen parametrische Verfahren angewandt.

Auf qualitativer Ebene wurden die schriftlichen Lösungen der Beurteilungsaufgabe auf Basis der propagandaspezifischen Analysefragen nach Hobbs (2017) mithilfe der skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring 2015, 106f.) inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Dokumentation weiterer Lehr-Lernaktivitäten und Nebenwirkungen erfolgte im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen, die explorativ ausgewertet wurden.

Kategorie Hobbs (2017)	Item Nr.	Item	Item kurz	Kategorie Inhaltsanalyse
Message	1	Bei einer medialen Botschaft achte ich auf die inhaltlichen Informationen der Botschaft.	1-msg	1-lh-msg
Technique	2	Ich weiss, mit welchen Techniken Propaganda arbeitet.	2-tec	2-lh-tec
Means of communication and format	3	Bei einer medialen Botschaft achte ich auf die Gestaltung des Mediums bzw. auf die Person(en), welche die Botschaft übermitteln.	3-format	3-lh-format
Representation	4	Um Propaganda kritisch analysieren zu können, ist es mir wichtig, den inhaltlichen Kontext der Propagandabotschaft zu kennen.	4-rep	4-lh-rep
Audience receptivity	5	Ich weiss, wie ich mich gegen Propaganda im Internet wehren kann.	5-recep	5-lh-recep
5-stufige Likert-Skala: 1 = trifft überhaupt nicht zu; 2 = trifft nur wenig zu; 3 = trifft in mittlerer Weise zu; 4 = trifft weitgehend zu; 5 = trifft völlig zu.				

Tab. 2.: Kurzsкала und Kategorien Inhaltsanalyse – propagandaspezifische Analyse.

Darstellung und Zusammenführung der Evaluationsergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse der abhängigen Variable, die mithilfe des Testinstruments zur Medienkritikfähigkeit (im Folg. MKF) erhoben wurde, dargestellt. Anders als herkömmliche Skalen zur Erfassung psychologischer Dispositionen bildet der MKF kein reflektives, sondern ein formatives Konstrukt, weshalb die Berechnung der Reliabilität nicht anhand der internen Konsistenz durchgeführt werden kann (vgl. Petter, Straub, und Rai 2007, 641; Cenfetelli und Bassellier 2009, 699). Das alternativ verwendete Test-Retest-Verfahren zeigt eine Korrelation von .39, was der später dargestellten divergenten Entwicklung von IG und KG im Pre-Post-Vergleich geschuldet ist. Aufgrund der offenen Aufgabenbestandteile des MKF wurden insgesamt drei unabhängige Rater eingesetzt, deren Interraterreliabilität mithilfe des Intraklassenkoeffizienten (vgl. Wirtz und Caspar 2002, 158ff.) bestimmt wurde und .69 (Pre t_1) bzw. .74 (Post t_2) beträgt.

Kategorie	Messzeitpunkt	IG		KG	
		MW	SD	MW	SD
Information	t ₁	4.95	.83	5.04	1.07
	t ₂	5.29	.66	5.07	1.05
Unterhaltung	t ₁	2.11	.81	2.11	1.05
	t ₂	2.47	.77	1.79	.56
Werbung	t ₁	.95	.87	1.00	.70
	t ₂	1.16	.54	1.00	.71
Nutzer-kommunikation	t ₁	1.77	.42	1.68	.48
	t ₂	1.95	.23	1.70	.41
MKF-Gesamt	t ₁	9.77*	1.51	9.70	2.11
	t ₂	10.87*	1.78	9.61	1.45

*) Der Mittelwertvergleich (t-Test) ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig). Es werden jeweils gerichtete Null- und Alternativhypothesen zu Grunde gelegt.

Tab. 3.: Deskriptive Statistik Testinstrument MKF.

Die Kodierungen der einzelnen Rater wurden zu einem Mittelwertscore für jeden Lernenden zusammengefasst. Tabelle 3 beinhaltet Mittelwerte und Standardabweichungen des MKF für Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG) im Pre- (t₁) und Post-Test (t₂). Ein Mittelwertvergleich zwischen IG und KG vor Interventionsbeginn (t₁) zeigt, dass keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen beiden Gruppen vorliegen, sodass gleiche Ausgangsvoraussetzungen hinsichtlich der Medienkritikfähigkeit angenommen werden können. In Bezug auf den gesamten Fragebogen zur MKF lässt sich ein signifikanter Zuwachs der Medienkritikfähigkeit in der IG von t₁ zu t₂ feststellen (t(18) = -2,70, p = .008). In der KG hingegen kam es zu keinen signifikanten Änderungen. Unter Verwendung des Effektstärkenmasses nach Morris (2008), das sowohl Messwiederholung als auch Gruppenzugehörigkeit berücksichtigt, ergibt sich für die IG ein mittlerer Effekt (d_{ppc2} = 0.63). Auf Ebene der einzelnen Inhaltskategorien zeigen sich auf dem 5%-Niveau in keinem der vier Bereiche signifikante Änderungen im Pre-Post-Vergleich sowohl für die Interventions- als auch für die Kontrollgruppe. Dennoch können vor dem Hintergrund bestehender Gruppenunterschiede in den Bereichen *Information* (d_{ppc2} = 0.31), *Unterhaltung* (d_{ppc2} = 0.62) und *Nutzerkommunikation* (d_{ppc2} = 0.26) kleine bis mittlere Effekte in der IG nachgewiesen werden.

Item Kategorie	IG		KG		Effektstärke Morris (2008)	Anzahl Kodie- rungen hohe Ausprägung
	MW	SD	MW	SD		
1-msg t ₁ 1-msg t ₂ 1-lh-msg	3.68* 4.11*	.82 .81	4.05 4.21	.85 .79	.31	3
2-tec t ₁ 2-tec t ₂ 2-lh-tec	3.26* 4.16*	.65 .50	3.47 3.58	.70 .84	1.14	1
3-format t ₁ 3-format t ₂ 3-lh-format	3.37* 4.00*	1.12 .75	4.05 3.68	1.13 1.11	.87	5
4-rep t ₁ 4-rep t ₂ 4-lh-rep	4.16 4.47	.96 .61	4.16 4.21	.83 .92	.28	0
5-recep t ₁ 5-recep t ₂ 5-lh-recep	2.79* 3.94*	.79 .97	3.21 3.21	.92 1.08	1.33	7
Skala ges. t ₁ Skala ges. t ₂ lh ges. Kat. 1-5	3.45* 4.14*	.58 .41	3.79 3.78	.58 .73	1.17	16

*) Der Mittelwertvergleich (t-Test) ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig). Es werden jeweils gerichtete Null- und Alternativhypothesen zu Grunde gelegt.

Tab. 4.: Ergebnisse Kurzskala Propagandaanalyse und Inhaltsanalyse.

In Ergänzung zur Erfassung der allgemeinen Medienkritikfähigkeit weisen die Ergebnisse der Kurzskala zur Propagandaanalyse ebenfalls signifikante Änderungen der Mittelwerte in der IG im Pre-Post-Vergleich auf ($t(18) = -6,07, p < .001$). Tabelle 4 zeigt, dass mit Ausnahme von *4-rep* auch auf Ebene der einzelnen Items signifikante Änderungen in der IG zu verzeichnen sind. Bei in etwa gleichen Ausgangsvoraussetzungen von IG und KG zum Zeitpunkt t_1 ($t(18) = -1,79, p = .083$) zeigt sich keine signifikante Mittelwertverschiebung von t_1 zu t_2 in der KG sowohl auf Ebene der Gesamtskala als auch auf Ebene der Einzelitems. Unter Einbezug des Messzeitpunkts und der Gruppenzugehörigkeit ergibt sich ein grosser Effekt ($d_{ppc2} = 1.17$) für die gesamte Skala, während die Effektstärken auf Itemebene stark variieren (vgl. Tabelle 4).

Die Auswertung der schriftlichen Lösungen der Beurteilungsaufgabe wurde mithilfe der inhaltsanalytischen Technik der skalierenden Strukturierung vorgenommen (vgl. Mayring 2015, 106ff.). Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurde in Anlehnung an Hobbs (2017) ein Kategoriensystem entwickelt (vgl. Tabelle 2), wobei die Taxonomiestufen zur Klassifikation kognitiver Lernziele nach Bloom et al. (1974) als Basis für die Skalierung verwendet wurden. Demnach bilden die Taxonomiestufen *Wissen und Verstehen* die Basis für die niedrige, *Anwendung und Analyse* die Basis für

die mittlere und *Synthese und Evaluation* die Basis für die hohe Niveau- bzw. Ausprägungsstufe jeder Kategorie.

Tabelle 5 zeigt einen Ausschnitt des Kodierleitfadens für Kategorie *3-Ih-format*. Mithilfe des Kodierleitfadens konnte eine zuverlässige Kodierung der schriftlichen Lösungen der Beurteilungsaufgabe erfolgen (Krippendorff's α .79).

Stufe	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
hoch	Diskutiert, beurteilt und argumentiert kriterienorientiert (eher wertend), welche Probleme und Chancen sich aus dem Wandel der Verbreitungswege und Propagandaformen ergeben.	«Nowadays, propaganda is often spread in public media to influence a lot of people for example [via] television or the internet in which you can easily post your own opinion in social media and reach people to manipulate them and their way of thinking. In my opinion the meaning of propaganda did not really change but the way of spreading it. It is used to influence people and to change their opinion. And I think it is more dangerous in these days than it was in the past, because as I already mentioned reaching people [via] the internet is very easy and spreading fake news also.»	Klare Einbettung von mind. einem Aspekt in einen wertenden übergeordneten Zusammenhang, welcher ausführlich diskutiert und hinsichtlich möglicher Auswirkungen beurteilt wird.
mittel	Erläutert, analysiert und/oder vergleicht (eher deskriptiv), wie sich die Verbreitungswege und Erscheinungsformen von Propaganda im Laufe der Zeit verändert haben.	«In the past they spread propaganda by newspapers or the radio. With the change of media everybody can produce propaganda. It's difficult to control it. Today it's spread in the internet or in the TV.»	Mindestens ein Aspekt wird genauer ausgeführt. Es werden z.B. Verknüpfungen, Vergleiche, Folgen und Systematik in Bezug auf weitere gesellschaftliche und politische Elemente/Akteure beleuchtet.
niedrig	Nennung und Aufzählung konkreter Kommunikations- und Verbreitungswege unterschiedlicher Propagandaformate.	«[T]here are many fake news, which seem like real news.»	Mindestens einer der Aspekte muss genannt werden, ohne dass dieser dabei in Beziehung zu einem übergeordneten Kontext gesetzt wird und ohne dass aus der Aussage ein begründetes Werturteil hervorgeht.

Tab. 5.: Auszug Kodierleitfaden für Kategorie *3-Ih-format*.

Abbildung 1 veranschaulicht die Häufigkeiten der kodierten Kategorien vor dem Hintergrund der jeweiligen Ausprägungsstufe. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Kategorien *1-lh-msg* (19 mal), *3-lh-format* (20 mal) und *5-lh-recep* (16 mal) über alle Ausprägungsstufen hinweg am häufigsten kodiert werden konnten, wohingegen die Kategorien *2-lh-tec* (6 mal) und *4-lh-rep* (9 mal) deutlich seltener zu identifizieren waren. Mit Blick auf die verschiedenen Ausprägungsstufen fällt auf, dass mit Ausnahme von *4-lh-rep* alle Ausprägungsgrade in jeder Kategorie kodiert werden konnten.

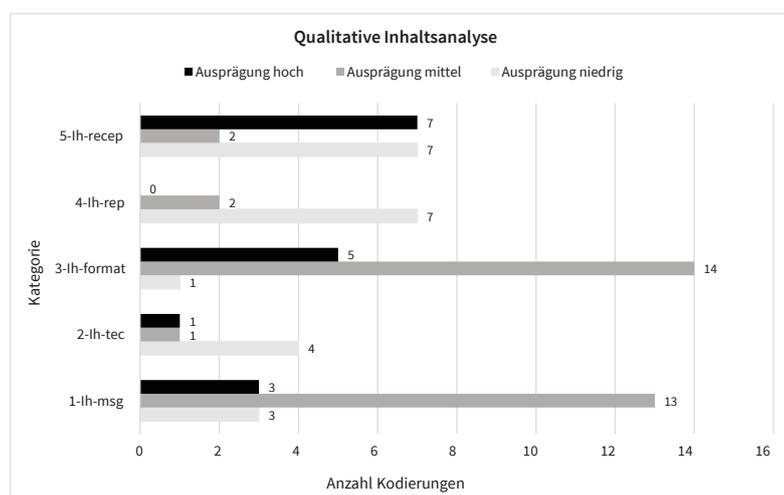


Abb. 1.: Anzahl Kodierungen Inhaltsanalyse.

Auffällig ist zudem die Häufung der hohen Niveaustufe innerhalb der ohnehin stark besetzten Kategorien *5-lh-recep*, *3-lh-format* und *1-lh-msg*, während die tendenziell schwächeren Kategorien *2-lh-tec* und *4-lh-rep* hinsichtlich des hohen Ausprägungsgrades kaum zur Anwendung kamen. Zuordnungen der mittleren Niveaustufe, bei denen zumeist zeithistorische Vergleichsprozesse stattfanden, wurden besonders vor dem Hintergrund der sich wandelnden Formen- und Verbreitungsvielfalt (*3-lh-format*) sowie der Vielzahl potenzieller Propagandathemen (*1-lh-msg*) vorgenommen. Textbestandteile mit Aufzählungs- oder Beispielcharakter wurden der niedrigsten Ausprägungsstufe zugeordnet und fanden sich am häufigsten in den Kategorien *5-lh-recep* und *4-lh-rep*.

Die Zusammenführung der quantitativen Ergebnisse der Kurzskala mit der skalierenden inhaltsanalytischen Auswertung der Beurteilungsaufgabe zeigt zunächst, dass für die gesamte Kurzskala ein sehr grosser Effekt erzielt werden konnte, welcher mit insgesamt 16 Kodierungen auf höchster Niveaustufe (bei $n_{ig} = 19$) – und

damit erfolgreicher Lösung der Beurteilungsaufgabe – korrespondiert. Auffällig ist, dass Kategorie *4-lh-rep* als einzige Kategorie nicht auf hoher Ausprägungsstufe kodiert werden konnte und gleichzeitig Item *4-rep* die geringste Effektstärke ohne signifikante Mittelwertänderung im Pre-Post-Vergleich aufweist. Im Gegensatz dazu zeigen alle anderen Kategorien mit Zuordnungen in der höchsten kognitiven Stufe auch signifikante Mittelwertunterschiede auf korrespondierender Itemebene (vgl. Tabelle 4). Während Kategorie *5-lh-recep* sowohl die häufigsten Kodierungen in der höchsten Ausprägungsstufe als auch die grösste Effektstärke bezogen auf Item *5-recep* aufweist, zeigt sich ein solcher Zusammenhang zwischen Anzahl der Kodierungen der höchsten Stufe und Höhe der Effektstärke für die anderen Kategorien nur bedingt ($r_{\text{Pearson}} = .58$, n. sig.). So kann für die Effektstärke des Items *3-format* und der Kodierungen auf Stufe drei in Kategorie *3-lh-format* ein ähnlicher Zusammenhang beschrieben werden, wohingegen dies für Item *2-tec* und Kategorie *2-lh-tec* nicht möglich ist.

Eine Berechnung möglicher Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen des MKF (t_2) und der gesamten Kurzsкала zur Propagandaanalyse ergibt keine Korrelationen. Allerdings kann auf Ebene der Inhaltsbereiche des MKF für den Bereich *Information* (t_2) eine positive Korrelation mit Item *2-tec* (t_2) ermittelt werden ($r_{\text{Pearson}} = .50$, $p = .031$). Ebenso zeigt sich ein schwach positiver Zusammenhang zwischen MKF *Werbung* (t_2) und dem Item *3-format* (t_2) ($r_{\text{Pearson}} = .37$, $p = .119$).

Im Hinblick auf die als unabhängige Variable erfasste Motivation, ergab sich ein signifikanter Anstieg in Bezug auf sämtliche Inhalte und Bestandteile des Treatments in der IG ($t(18) = -2,80$, $p = .006$). Vor allem für die Qualität der Lösung der Beurteilungsaufgabe spielt das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten eine Rolle. So ergab die Durchführung einer univariablen linearen Regressionsanalyse, dass 20% der Kodierungen der Inhaltsanalyse durch die Wert-Erwartungs-Haltung gegenüber der Aufgabenstellung vorhergesagt werden können ($R^2 = .20$, $F(1, 18) = 4.27$, $p = .054$).

5. Ergebnisinterpretation

Insgesamt lässt sich feststellen, dass durch die Intervention sowohl die Förderung einer allgemeinen Medienkritikfähigkeit als auch der propagandaspezifischen Analysefähigkeit der Schülerinnen und Schüler erreicht werden konnte. Daher kann der Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Satz (vgl. Abschnitt 4) als bewährt angenommen werden. Die Auseinandersetzung mit einer Vielfalt an Propagandabeispielen aus verschiedenen Mediengenes führte zur Verbesserung der allgemeinen Medienkritikfähigkeit. Die Ergebnisse in den Inhaltsbereichen *Information* und *Unterhaltung*, welche die grössten Effekte im Bereich des MKF aufweisen, bestätigen, dass die kritische Auseinandersetzung mit Beiträgen gerade aus dem Überschneidungsbereich von *Information* und *Unterhalten* (Infotainment) gewinnbringend war. Dabei zeigte sich im

Rahmen der teilnehmenden Beobachtung, dass die Analyse von Infotainment-Beispielen der privaten Fernsehsender durch ihre Gestaltung auf besonderes Interesse der Schülerinnen und Schüler stiess. Umso irritierender war es für viele Jugendliche, als im Rahmen der Analyse von Propagandabeispielen herausgearbeitet wurde, dass es sich bei genau diesen Elementen um strategisch eingesetzte Manipulationstechniken handelt, die häufig auch von Extremistinnen und Extremisten eingesetzt werden. Diese Beobachtung kann mit der positiven Korrelation zwischen dem Bereich *Information* (t_2) des MKF und dem Item *2-tec* (t_2) ($r_{\text{Pearson}} = .50, p = .031$) in Verbindung gebracht werden.

Grundsätzlich scheint das Treatment besonders wirksam mit Blick auf die Aufarbeitung und Identifikation von Propagandatechniken gewesen zu sein. Die Analyse von Techniken war über alle Beispiele hinweg ein wichtiger Bestandteil des Treatments sowohl im Sozialkunde- als auch im Englischunterricht, wodurch die hohen Effekte im Pre-Post Vergleich des Items *2-tec* erklärt werden können. Auf qualitativer Ebene scheinen Propagandatechniken von geringer Relevanz für die Beurteilung im Rahmen der komplexen Aufgabenstellung gewesen zu sein. Dies erschliesst sich vor dem Hintergrund, dass die Aufgabenlösung einen zeithistorischen Vergleich erforderte und sich die grundlegenden Propagandatechniken seit über 80 Jahren kaum verändert haben (vgl. Miller und Edwards 1936).

Besondere Wirksamkeit zeigt das Treatment hinsichtlich der Aufnahmefähigkeit bzw. des Umgangs der Rezipienten mit Propaganda (vgl. Tabelle 4 *Item 5-recep* und *5-lh-recep*). Auf individueller Ebene liess sich eine deutliche Steigerung des selbstwirksamkeitsbezogenen Items *5-recep* im Pre-Post-Vergleich feststellen. Es ist anzunehmen, dass die Gestaltung der eigenen *Counter Narratives* einen massgeblichen Beitrag dazu geleistet, dass sich die individuell wahrgenommene Wehrhaftigkeit im Umgang mit Propaganda erhöht hat. Ergänzend zeigt die hohe Anzahl der Kodierungen in Kategorie *5-lh-recep*, dass auch die gesamtgesellschaftliche Perspektive im Umgang mit Propaganda von den Lernenden berücksichtigt wurde. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn es um die Beurteilung der Auswirkungen von Propaganda für die Allgemeinheit geht.

Bezogen auf potenzielle Inhalte, welche von Propagandistinnen und Propagandisten verbreitet werden, lassen die Pre-Post-Ergebnisse der IG von Item *1-msg* darauf schliessen, dass die Intervention die Bereitschaft der Jugendlichen erhöht hat, den Inhalten multimedialer Beiträge mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Neben den kritischen Propagandaanalysen erforderte insbesondere die Produktion der *Counter Narratives* von den Jugendlichen eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Propagandabeispiel, um ein wirksames Gegennarrativ zu gestalten. Entsprechend konnte beobachtet werden, dass der zeitliche Aufwand für die Recherche der Inhalte den der eigentlichen Mediengestaltung deutlich überstieg. Ergänzend verdeutlicht die hohe Kodierungsanzahl in Kategorie *1-lh-msg* die

Relevanz der Kategorie, wengleich Kodierungen auf Niveaustufe 2 deutlich überwiegen. Dies zeigt, dass die Lernenden durchaus einen inhaltlichen Wandel der propagandistischen Botschaften im Vergleich von früher zu heute feststellen konnten, dieser jedoch nur selten die Grundlage für die Lösung der Beurteilungsaufgabe darstellte.

Von grösserer Relevanz für die Aufgabenlösung scheint Kategorie *3-Ih-format* gewesen zu sein. Im Laufe des Treatments war zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler den Erscheinungs- und Verbreitungsformen vergleichsweise viel Bedeutung beimessen haben, sodass es hier häufiger zu Diskussionen kam. Zahlreiche Propagandaformate sind gezielt auf Jugendliche zugeschnitten und erscheinen daher häufig in einem Stil, der ihnen durch die eigene Mediennutzung geläufig ist, jedoch bislang nur bedingt als Propaganda wahrgenommen wurde. Erst durch den Vergleich mit den historischen Verbreitungsmechanismen und -formaten verdeutlicht sich das Ausmass und das Gefahrenpotenzial der aktuellen Vielfalt. Entsprechend eindeutig sind die Ergebnisse auf quantitativer und qualitativer Ebene (vgl. Tabelle 4 Item *3-format* und *3-Ih-format*) in diesem Bereich.

Weniger aussagekräftig hingegen sind die Ergebnisse im Bereich der kontextuellen Repräsentation von Ereignissen und Wertvorstellungen in Propagandabeiträgen (vgl. Tabelle 4 Item *4-rep* und *4-Ih-rep*). So wurden bei der Lösung der Aufgabenstellung zwar durchaus Beispiele genannt, welche die zugrunde liegenden Ideologien von Propagandisten offenbarten (z.B. «In this example they tried to persuade the people that anti-Semitism is a good and necessary thing to create unity in the country»), allerdings ohne dass diese Feststellungen beim Fällen des Urteils abschliessend berücksichtigt wurden. Folglich zeigt auch der Pre-Post-Vergleich in der IG für Item *4-rep* keine signifikante Änderung.

Wengleich die Förderung der allgemeinen Medienkritikfähigkeit und der propagandaspezifischen Analysefähigkeit als gelungen bezeichnet werden kann, geht aus den Unterrichtsbeobachtungen weiter hervor, dass verschiedene Lehr-Lernhandlungen aufgrund technischer und infrastruktureller Defizite nicht wie geplant durchgeführt werden konnten. Dies resultierte einerseits in eine stellenweise reduzierte Selbsttätigkeit auf Seiten der Lernenden. Andererseits war jedoch zu beobachten, dass die Jugendlichen selbst nach Lösungen für technische Probleme suchten, beispielsweise indem alternative Möglichkeiten für den Austausch von Daten während der Gruppenarbeitsphasen durch die Verwendung schulinterner Netzwerkordner anstelle von onlinebasierten Austauschplattformen genutzt wurden.

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Obwohl die Evaluationsergebnisse die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts bestätigen, ist die Aussagekraft aufgrund bestimmter Aspekte limitiert, nicht zuletzt auf Grund der vorliegenden Stichprobengröße dieser Fallstudie.

Des Weiteren kann im Rahmen der Evaluation nicht ermittelt werden, wie sich die Gestaltung der *Counter Narratives* auf die Steigerung der Medienkritikfähigkeit und die propagandaspezifische Analysefähigkeit auswirkt. Zudem ist der Einsatz von Selbsteinschätzungsskalen (vgl. u.a. Kurzska Propagandaanalyse) zur Erfassung medienkritischer (Teil-)Fähigkeiten ebenso wie die Konzeption des MKF als formativer Index mit Schwierigkeiten verbunden. So können beispielsweise soziale Erwünschtheit und ein dem positiven Selbstkonzept förderliches Antwortverhalten zur Überschätzung eigener Fähigkeiten führen (vgl. Sowka et al. 2015, 69). Darüber hinaus werden mithilfe formativer Indices häufig komplexe und mehrdimensionale Konstrukte operationalisiert, die daher – anders als reflektive Messmodelle im Kontext der psychometrischen Testtheorie – inhaltlich und formal oftmals sehr heterogen zusammengesetzt sind, weshalb die Verrechnung bzw. Gewichtung der einzelnen Indexvariablen zu einem Indexwert mitunter problembehaftet ist (vgl. Döring und Bortz 2016, 277f.).

Gleichermaßen ermöglicht das triangulative Evaluationsdesign aber, diese Schwächen auszugleichen. So ist der MKF zwar nicht propagandaspezifisch v.a. in Bezug auf die verwendeten Stimuli, jedoch erhebt er den Anspruch, überwiegend als Leistungstest mit offenen und geschlossenen Aufgabenanteilen konzipiert worden zu sein (vgl. Klimmt et al. 2014). Die ergänzenden inhaltsanalytischen Auswertungen der Beurteilungsaufgabe ermöglichen wiederum Rückschlüsse auf propagandabezogene Aspekte der Medienkritikfähigkeit der Jugendlichen.

Im Allgemeinen ergeben sich durch die gewählte Forschungsmethodik der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten (vgl. Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013) Übertragungsmöglichkeiten auf weitere Umsetzungen in der medienpädagogischen Praxis. Vor dem Hintergrund der fächerübergreifenden Perspektive wurde eine Vielzahl unterschiedlichster Propagandaformen und -inhalte zum Gegenstand medienkritischer Analysen gemacht. Dies erscheint angesichts von Untersuchungsergebnissen, die zeigen, dass 59 % der Beiträge in sozialen Medien geteilt werden, ohne dass diese zuvor gelesen oder geöffnet wurden (vgl. Gabielkov et al. 2016), und eher selten umgesetzten Unterrichtspraktiken zur Förderung medienkritischer Fähigkeiten (vgl. Grafe, Lorenz, und Endberg 2017, 191f.) besonders bedeutsam.

Darüber hinaus leistet die Produktion der *Counter Narratives* einen wichtigen Beitrag für das Erleben einer wehrhaften Demokratie. Anders als Zensurmaßnahmen durch Plattformbetreiberinnen und -betreiber schränkt die Produktion der *Counter Narratives* die Meinungsfreiheit nicht ein, sondern trägt zu ihrer Förderung bei,

indem die Lernenden durch die Gestaltung eigener medialer Beiträge als «engaged citizen» (vgl. Mihailidis und Thevenin 2013, 1617) in Erscheinung treten können.

Damit zukünftig weitere Unterrichtskonzepte im Rahmen einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda entstehen, bedarf es eines verstärkten interdisziplinären Austausches, um die Komplexität der Thematik umfassend bearbeiten zu können. Neben der zunehmenden Vielschichtigkeit von Propaganda werden politisch relevante Deep Fakes und algorithmische Verbreitungsmechanismen digitaler Propaganda in Zukunft von grosser Bedeutung sein. Vorgehensweisen zur Förderung von Medienkritik stellen einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer demokratischen Medienkultur dar und stehen letztlich im Rahmen von Bemühungen um eine gleichberechtigte Partizipation an Kultur und Gesellschaft aller Bürgerinnen und Bürger in einer von Digitalisierung und Mediatisierung mitbestimmten Welt.

Literatur

- Arnold, Klaus. 2003. «Propaganda als ideologische Kommunikation.» *Publizistik*. 48 (1), 63-82. <https://doi.org/10.1007/s11616-003-0004-x>.
- Aufderheide, Patricia, und Charles M. Firestone. 1993. *Media Literacy: A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington D.C.: Aspen Institute.
- Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme.» In *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, herausgegeben von Deutscher Bundestag, 15-22. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel.» In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112-124. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Backes, Uwe, und Eckhard, Jesse. 1996. *Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland*. 4. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bloom, Benjamin S., Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, und David R. Kratochvil. 1974. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bravo YouGov. 2017. *Politische Jugendstudie*. https://campaign.yougov.com/DE_2017_07_Political_Bravo_Jugendstudie_DE_2017_06_Political_Die_Deutschen_und_die_Politik_Landing.html.
- Bussemer, Thymian. 2008. *Propaganda: Konzepte und Theorien*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11182-5>.
- Cenfetelli, Ronald T., und Geneviève Bassellier. 2009. «Interpretation of Formative Measurement in Information Systems Research.» *MIS Quarterly*. 33 (4), 689-709. <https://doi.org/10.5555/2017434.2017440>.
- Creswell, John W., und Viki L. Plano Clark. 2007. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.

- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Eccles, Jacquelynne S., und Allan Wigfield. 2002. «Motivational Beliefs, Values, and Goals.» *Annual Review of Psychology*. 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, und Amelie Labusch. 2019. «Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven.» In *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 7-32. Münster: Waxmann. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf.
- Ellul, Jacques. (1965) 1973. *The Formation of Men's Attitudes*. New York: Vintage Books.
- Ernst, Julian, Josephine B. Schmitt, Diana Rieger, und Hans-Joachim Roth. 2018. *Extremismus im Internet – Drei Lernarrangements zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Umgang mit Internetpropaganda in der Schule*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Ernst, Julian, Josephine B. Schmitt, Diana Rieger, und Hans-Joachim Roth. 2020. «Internetpropaganda als Unterrichtsgegenstand – der didaktische Ansatz des Präventionsprogramms CONTRA.» In *Propaganda und Prävention: Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit bei extremistischer Internetpropaganda*, herausgegeben von Josephine B. Schmitt, Julian Ernst, Diana Rieger, und Hans-Joachim Roth. 45-59. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8>.
- European Association for Viewers Interests (EAVI). 2017. *Beyond Fake News: Ten Types of Misleading Information*. https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/07/beyond-fake-news_COLOUR_WEB.pdf.
- Frischlich, Lena. 2018. ««Propaganda3» – Einblicke in die Inszenierung und Wirkung von Online-Propaganda auf der Makro-Meso-Mikro-Ebene.» In *Fake News, Hashtags & Social Bots: Neue Methoden populistischer Propaganda*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach, und Bernd Zywiets, 133-170. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22118-8>.
- Gabielkov, Maksym, Arthi Ramachandran, Augustin Chaintreau, und Arnaud Legout. 2016. *Social Clicks: What and Who Gets Read on Twitter?*. <https://hal.inria.fr/hal-01281190>.
- Grafe, Silke. 2011. ««media literacy» und «media (literacy) education» in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik.» In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto, 59-80. München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.13.X>.

- Grafe, Silke, Ramona Lorenz, und Manuela Endberg. 2017. «Medienerziehung in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich.» In *Schule digital – der Länderindikator 2017: Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*, herausgegeben von Ramona Lorenz, Wilfried Bos, Manuela Endberg, Birgit Eickelmann, Silke Grafe, und Jan Vahrenhold, 178-204. Münster: Waxmann.
- Hobbs, Renee. 1997. «Expanding the Concept of Literacy.» In *Media Literacy in the Information Age*, herausgegeben von Robert Kubey, 163-183. New Brunswick: Transaction.
- Hobbs, Renee. 2011. *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hobbs, Renee. 2017. «Teaching and Learning in a Post-Truth World.» *Educational Leadership*. 75 (3), 26-31. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/nov17/vol75/num03/Teaching_and_Learning_in_a_Post-Truth_World.aspx.
- Hobbs, Renee. 2020. «Propaganda in an Age of Algorithmic Personalization: Expanding Literacy Research and Practice.» *Reading Research Quarterly*. 1-13. <https://doi.org/10.1002/rrq.301>.
- Hobbs, Renee, Christian Seyferth-Zapf, und Silke Grafe. 2018. «Using Virtual Exchange to Advance Media Literacy Competencies through Analysis of Contemporary Propaganda.» *Journal of Media Literacy Education*. 10 (2), 152-168. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-9>.
- Hobbs, Renee, und Richard Frost. 2003. «Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills.» *Reading Research Quarterly*. 38 (3), 330-335. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.3.2>.
- Holzer, Horst. 1974. *Kinder und Fernsehen: Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt*. München: Carl Hanser.
- Jack, Caroline. 2017. *Lexicon of Lies: Terms for Problematic Information*. New York: Data and Society. https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_LexiconofLies.pdf.
- Jowett, Garth S., und Victoria O'Donnell. 2012. *Propaganda and Persuasion*. 5. Aufl. Los Angeles: SAGE.
- Jugendschutz.net. 2018a. *Lagebericht Rechtsextremismus im Netz 2017*. http://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Lagebericht_2017_Rechtsextremismus_im_Netz.pdf.
- Jugendschutz.net. 2018b. *Lagebericht Islamismus im Netz 2018*. http://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Bericht_2018_Islamismus_im_Internet.pdf.
- Kellner, Douglas, und Jeff Share. 2005. «Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy.» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 26 (3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>.
- Kirschner, Femke, Fred Paas, und Paul A. Kirschner. 2009. «A Cognitive Load Approach to Collaborative Learning: United Brains for Complex Tasks.» *Educational Psychology Review*. 21(1), 31-42. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9095-2>.
- Klimmt, Christoph, Alexandra Sowka, Dorothee Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2014. *Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben*. https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf.

- Konrad, Klaus, und Silke Traub. 2005. *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Martens, Hans, und Renee Hobbs. 2015. «How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age.» *Atlantic Journal of Communication*. 23 (2), 120-137. <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>.
- Masterman, Len. 1985. *Teaching the Media*. New York: Routledge.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mihailidis, Paul. 2008. «Beyond Cynicism: How Media Literacy Can Make Students More Engaged.» PhD diss., University of Maryland. <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/8301>.
- Mihailidis, Paul, und Benjamin Thevenin. 2013. «Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy.» *American Behavioral Scientist*. 57 (11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1177%2F0002764213489015>.
- Miller, Clyde R., und Violet Edwards. 1936. «The Intelligent Teacher's Guide Through Campaign Propaganda.» *The Clearing House*. 11 (2), 69-77. <https://doi.org/10.1080/00098655.1936.1474219>.
- Morris, Scott B. 2008. «Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs.» *Organizational Research Methods*. 11 (2), 364-386. <http://doi.org/10.1177/1094428106291059>.
- Moser, Heinz. 2000. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09872-0>.
- Nielsen, Rasmus K., und Lucas Graves. 2017. «News you don't believe.» *Audience perspectives on fake news*. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2017-10/Nielsen%26Graves_factsheet_1710v3_FINAL_download.pdf.
- Niesyto, Horst. 2008. «Medienkritik.» In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe, Sander, Frederike, von Gross und Kai-Uwe, Hugger, 129-135. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_15.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienkritik.» In *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 266-272. 6. Aufl. München: kopaed.
- O'Shaughnessy, Nicholas. 2012. «The Death and Life of Propaganda.» *Journal of Public Affairs*. 12 (1), 29-38. <https://doi.org/10.1002/pa.377>.
- Petter, Stacie, Detmar W. Straub, und Arun Rai. 2007. «Specifying Formative Constructs in Information Systems Research.» *MIS Quarterly*. 31 (4), 657-679. <https://doi.org/10.2307/25148814>.
- Potter, James W. 2010. «The State of Media Literacy.» *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 54 (4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>.
- Pratkanis, Anthony R., und Marlene E. Turner. 1996. «Persuasion and Democracy: Strategies for Increasing Deliberative Participation and Enacting Social Change.» *Journal of Social Issues*. 52 (1), 187-205. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1996.tb01369.x>.

- Prokop, Dieter. 1974. «Chancen spontaner Gegenöffentlichkeit – Medienpolitische Alternativen.» In *Kritische Medientheorien: Konzepte und Kommentare*, herausgegeben von Dieter Baacke, 126-158. München: Juventa.
- Quandt, Thorsten, Lena Frischlich, Svenja Boberg, und Tim Schatto-Eckrodt. 2019. «Fake News.» In *The International Encyclopedia of Journalism Studies*, herausgegeben von Tim, Vos und Volker, Hanusch. <https://doi.org/10.1002/9781118841570.iej0128>.
- Reinemann, Carsten, Angela Nienierza, Nayla Fawzi, Claudia Riesmeyer, und Katharina Neumann. 2019. *Jugend – Medien – Extremismus: Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23729-5>.
- Rheingold, Howard. 2008. «Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement.» In *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*, herausgegeben von W. Lance Bennett, 97-118. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.1162/dmal.9780262524827.097>.
- Schicha, Christian. 2008. «Kritische Medientheorie.» In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Frederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 185-191. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_24.
- Schmid, Claudia E., Lennart Stock, und Svenja Walter. 2018. «Der strategische Einsatz von Fake News zur Propaganda im Wahlkampf.» In *Fake News, Hashtags & Social Bots: Neue Methoden populistischer Propaganda*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach, und Bernd Zywiets, 69-95. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22118-8>.
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent: Medienbildung statt Medienkompetenz?» *merz. Medien + Erziehung*. 53 (5), 50-56.
- Seyferth-Zapf, Christian, und Silke Grafe. 2019. «Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda: Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines medienpädagogischen Unterrichtskonzepts für die Sekundarstufe I.» *Medienimpulse*. 57 (3), 1-51. <https://doi.org/10.21243/mi-03-19-10>.
- Sowka, Alexandra, Christoph Klimmt, Dorothee Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2015. «Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension «Medienkritikfähigkeit» und die Zielgruppe «Jugendliche».» *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63, 1, 62-82. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62>.
- Starkulla Jr., Heinz. 2015. *Propaganda: Begriffe, Typen, Phänomene*. Baden Baden: Nomos.
- Stöss, Richard. 2015. *Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Extremismuskonzepts in den Sozialwissenschaften*. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften>.
- Susser, Daniel, Beate Roessler, und Helen F. Nissenbaum. 2019. «Online Manipulation: Hidden Influences in a Digital World». *Georgetown Law Technology Review* 4 (1). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3306006>.

- Tandoc Jr., Edoson C., Zheng Wei Lim, und Richard Ling. 2017. «Defining «Fake News»: A Typology of Scholarly Definitions.» *Digital Journalism*. 6 (2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>.
- Tuck, Henry, und Tanya Silverman. 2016. *The Counter-Narrative Handbook*. London: Insitute for Strategic Dialogue. https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2017. *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik*. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 2. vollst. überarb. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, und Silke Grafe. 2018. «Medienkritik angesichts von Digitalisierung und Mediatisierung aus handlungs- und entwicklungsorientierter Perspektive.» In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto, und Heinz Moser, 125-137. München: kopaed.
- Vodafone Stiftung Deutschland. 2018. *Engagiert aber allein: Wie sich junge Menschen durch die Online-Welt navigieren und welche Unterstützung sie dafür suchen*. https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Engagiert_aber_allein_18_01.pdf.
- Wardle, Claire. 2017. *Fake News. It's Complicated*. <https://firstdraftnews.org/fake-news-complicated/>.
- Wardle, Claire, und Hossain Derakhshan. 2017. *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasburg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>.
- Wirtz, Markus, und Franz Caspar. 2002. *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Zimmermann, Fabian, und Matthias Kohring. 2018. ««Fake News» als aktuelle Desinformation: Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs.» *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*. 66 (4), 526-541. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2018-4-526>.
- Zywietz, Bernd. 2018. «F wie Fake News – Phatische Falschmeldungen zwischen Propaganda und Parodie.» In *Fake News, Hashtags & Social Bots: Neue Methoden populistischer Propaganda*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach, und Bernd Zywietz, 97-13. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22118-8>.

4.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 1

Die im Rahmen von Studie 1 verwendete Kurzsкала zur Analyse von Propaganda wurde in Anlehnung an die fünf Fragen zur medienkritischen Analyse zeitgenössischer Propaganda nach Hobbs (2017b) entwickelt und umfasst für jede der Fragen ein korrespondierendes Item. Eine genauere Betrachtung der Items *1-msg* („Bei einer medialen Botschaft achte ich auf die inhaltlichen Informationen der Botschaft“) und *3-format* („Bei einer medialen Botschaft achte ich auf die Gestaltung des Mediums bzw. auf die Person(en), welche die Botschaft übermitteln“) eröffnet zusätzliche (Forschungs-)Perspektiven, die sich unter Einbezug weiterer Theoriegrundlagen aus dem Kontext der Persuasionsforschung ergeben. Aus der Formulierung der genannten Items lassen sich gedankliche Anknüpfungspunkte an die im Rahmen des *elaboration likelihood models* (ELM) von Petty und Cacioppo (1981; 1986) skizzierten Routen der Persuasion beziehungsweise Informationsverarbeitung herstellen. Dabei gehen Petty und Cacioppo (1984) davon aus,

„[that] a variety of individual and situational factors will determine how much cognitive effort a person devotes to processing a message. The ELM postulates a continuum of message elaboration anchored at the high end by what we have called the *central route* [Hervorhebung v. Verf.] to persuasion and at the low end [...] the *peripheral route* [Hervorhebung v. Verf.] to persuasion“ (S. 668).

Während bei der zentralen Route eine gründliche Prüfung der Argumente und eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Botschaftsinhalten im Vordergrund stehen (vgl. Knoll, 2015, S. 45), findet bei der peripheren Route eine Verarbeitung primär aufgrund von „externen Hinweisreizen, wie beispielsweise der Attraktivität oder Kompetenz des Mitteilungssenders“ (Beißert, Köhler, Rempel & Beierlein, 2014, S. 4) statt, wobei Argumente und inhaltliche Informationen eher vernachlässigt werden (vgl. ebd.). Eine bedeutsame Einflussvariable in diesem Kontext ist die individuelle „tendency to engage in and enjoy effortful cognitive endeavors“ (Cacioppo, Petty & Kao, 1984, S. 306), die mit dem Konstrukt des *need for cognition* (NFC) erfasst wird (vgl. ebd.; Cacioppo & Petty, 1982). Cacioppo, Petty und Morris (1983) verweisen auf einen in empirischen Untersuchungen nachgewiesenen Zusammenhang zwischen dem Konstrukt des *need for cognition* – also dem Engagement und der Freude in Bezug auf kognitive Aktivitäten (vgl. Bless, Wänke, Bohner, Fellhauer & Schwarz, 1994, S. 153) – und der Art der Informationsverarbeitung nach dem *elaboration likelihood model* (S. 813ff.). Demnach wählen Personen mit einem hohen *need for cognition* eher die zentrale Route der Elaboration, wohingegen Individuen mit einem niedrigen *need for cognition* tendenziell eher die periphere Route bevorzugen (vgl. Schieb & Preuss, 2018, S. 588f.).

Wenngleich die *Items 1-msg* und *3-format* nicht mit der Intention formuliert wurden, die zentrale oder periphere Route des *elaboration likelihood models* abzubilden, so lassen sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse im Pre-Post-Vergleich, die für beide Items *1-msg* und *3-format* eine signifikante Veränderung zeigen (vgl. Abschnitt 4.2), interessante Impulse für die weitere Forschung generieren. So könnte in empirischen Untersuchungen ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Konstrukt des *need for cognition* und der Medienkritikfähigkeit überprüft werden. Dabei wäre auch zu ermitteln, ob sich mittels des *need for cognition* Voraussagen über das Ausmaß der individuellen Medienkritikfähigkeit treffen lassen. Darüber hinaus könnte das *elaboration likelihood model* besonders im Kontext extremistischer Propaganda, die häufig auf den ersten Blick nicht als solche zu erkennen ist und daher eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung erfordert, als weitere Theoriegrundlage für die Konzeptentwicklung dienen. Beispielsweise ließe sich auf Basis einer erneuten praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns der Frage nachgehen, wie ein Unterrichtskonzept unter besonderer Berücksichtigung aktueller extremistischer Propaganda gestaltet sein muss, damit Jugendliche möglichst dazu übergehen, persuasive Botschaften über die zentrale Route des *elaboration likelihood models* zu verarbeiten.

Im Hinblick auf die eigene Forschung wäre eine derartige Überarbeitung und Adaption der in Studie 1 dargestellten Theoriegrundlagen und des Unterrichtskonzepts als zyklische Überarbeitungsschleife im Rahmen der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation prinzipiell möglich gewesen. Dennoch erschien es aus Aktualitätsgründen wichtiger, die Theoriegrundlagen und das Unterrichtskonzept von Studie 1 in einer weiteren Iteration auf das Thema *Fake News* hin zu optimieren. Zum Zeitpunkt der Durchführung von Studie 1 im Frühjahr 2017 existierten nur vergleichsweise wenige Quellen, die das Thema im Kontext zeitgenössischer Propaganda empirisch untersucht oder konzeptionell aufbereitet haben. Erst im weiteren Jahresverlauf sowie in den darauffolgenden Jahren entstand eine Vielzahl wissenschaftlicher Beiträge hierzu. Dementsprechend wurden Formen irreführender und zielgerichteter Fehlinformationen im Rahmen von Studie 1 zwar thematisiert, jedoch lag der inhaltliche Fokus stärker auf extremistischen Propagandaformen. Für eine intensivere Auseinandersetzung mit *Fake News* als wesentlicher Bestandteil von Propaganda der Gegenwart erschien es sinnvoll, das überarbeitete Unterrichtskonzept komplett in den Englischunterricht zu integrieren. Zum einen war bedingt durch die andere inhaltliche Schwerpunktsetzung eine ausführliche Aufarbeitung von Grundlagen zum politischen

4. Die Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit aus fächerübergreifender Perspektive

Extremismus nur bedingt notwendig, sodass sich weniger Bezüge zum Sozialkundeunterricht ergaben. Zum anderen ermöglichte die Verlagerung der Thematik in den Englischunterricht den Zugriff auf ein breiteres Spektrum an authentischem Material, da ein Großteil kursierender *Fake News* in englischer Sprache verfasst ist. Unter diesen Gesichtspunkten erfolgten die Adaption und Überarbeitung des bestehenden Unterrichtskonzepts, welches in Studie 2 dargestellt und evaluiert wird.

5. Die Förderung allgemeiner Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda

5.1 Hinführung zu Studie 2

Die folgende Studie kann als Resultat eines zirkulären beziehungsweise iterativen (Überarbeitungs-)Prozesses von Studie 1 im Rahmen der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns aufgefasst werden. Entstanden ist ein fachspezifisches Unterrichtskonzept zur Förderung einer allgemeinen Medienkritikfähigkeit, das im Englischunterricht einer zehnten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums im Jahr 2018 durchgeführt wurde. Im Rahmen der Anbindung an das Fach Englisch erfolgte eine inhaltliche Schwerpunktsetzung in Bezug auf eine kritische Auseinandersetzung mit internationalen Beispielen des propagandistischen Spektrums, wobei diesmal das Thema *Fake News* stärker berücksichtigt wurde. Zur Konzeptüberarbeitung und -weiterentwicklung wurde auf empirische und theoretische Grundlagen aus den Bereichen der Propagandaforschung und der allgemeinen Didaktik zurückgegriffen. Ferner wurden vornehmlich medienpädagogische Ansätze zur Medienkritikfähigkeit aus dem deutschsprachigen Kontext verwendet, weil im Rahmen dieser sowohl individuelle als auch gesamtgesellschaftliche medienkritische Perspektiven besonders berücksichtigt werden.

Insgesamt erstreckte sich die überarbeitete unterrichtliche Handlungslinie auf 15 Schulstunden. Das sind im Vergleich zu Studie 1 zwei Schulstunden weniger, was darauf zurückzuführen ist, dass wichtige begriffliche Grundlagen direkt auf Englisch eingeführt werden konnten, ohne dass es zu Doppelungen bedingt durch den Fachwechsel kam.

Das Evaluationskonzept sah erneut die Kombination quantitativer und qualitativer Daten im Sinne von Mixed Methods vor, wenngleich die gewonnenen Daten der qualitativen Untersuchung diesmal noch stärker quantifiziert und entsprechend des „data transformation modell[s]“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 65) mit quantitativen Daten zusammengeführt und interpretiert wurden. Grundlage für die Datenerhebung waren die bereits in Studie 1 zum Einsatz gekommenen Instrumente bestehend aus dem multimedialen Online-Fragebogen zur Messung der Medienkritikfähigkeit (vgl. Klimmt et al., 2014) und dem selbstentwickelten Fragebogen zur Erfassung motivationaler Dispositionen in Bezug auf das optimierte Unterrichtskonzept. Darüber hinaus wurden die Lernprodukte der Schülerinnen und Schüler mithilfe einer skalierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 106ff.) qualitativ untersucht. Im Gegensatz zu Studie 1 wurde hierbei allerdings für die Bildung der Kategorien

ergänzend zum Ansatz von Hobbs (2017b) insbesondere auf die Theoriegrundlagen des Online-Fragebogens zur Messung der Medienkritikfähigkeit (vgl. Klimmt et al., 2014) zurückgegriffen, um eine potentielle Rückanbindung der qualitativen Ergebnisse an die Fragebogenresultate zu gewährleisten.

5.2 Studie 2

Seyferth-Zapf, C. & Grafe, S. (2019). Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines medienpädagogischen Unterrichtskonzepts für die Sekundarstufe I. *Medienimpulse*, 57 (3), 1-51. <https://doi.org/10.21243/mi-03-19-10>

Lizenz: Der Artikel ist unter der Creative Commons-Lizenz „Namensnennung – Keine Kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung 3.0 Österreich“ (CC-BY-NC-ND-3.0-AT) veröffentlicht.



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 57, Nr. 3, 2019
doi: 10.21243/mi-03-19-10
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Förderung von Medienkritikfähigkeit im
Kontext zeitgenössischer Propaganda.
Praxis- und theorieorientierte Entwicklung
und Evaluation eines
medienpädagogischen Unterrichtskonzepts
für die Sekundarstufe I

Christian Seyferth-Zapf

Silke Grafe

Der vorliegende Beitrag beschreibt die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines medienpädagogischen Unterrichtskonzepts für die Sekundarstufe I zur Förderung der Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda. Auf der Basis einer Analyse theoretischer und empirischer

Grundlagen zum Propagandabegriff und zur Medienkritikfähigkeit und unter besonderer Berücksichtigung des Ansatzes einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik wird ein medienpädagogisches Unterrichtskonzept entwickelt. Ausgehend von einem weitgefassten Propagandabegriff sind im Rahmen des Unterrichtskonzepts der Vergleich und die kritische Beurteilung unterschiedlicher Formen aktueller und historischer Propaganda sowie die Gestaltung eigener Medienbeiträge in Form von Counter Narratives bedeutsame Vorgehensweisen. Die quasi-experimentelle Evaluation des Unterrichtskonzepts in der Sekundarstufe I eines Gymnasiums ist als mixed-methods-design konzipiert und bestätigt die Wirksamkeit der Intervention in Bezug auf die Förderung der Medienkritikfähigkeit.

This article addresses the practice- and theory-oriented development and evaluation of a media educational teaching concept for 10th graders which aims at fostering critical media literacy skills in the context of contemporary propaganda. The elaboration of theoretical and empirical fundamentals in the fields of propaganda research and critical media literacy led to the development of a media educational teaching concept according to the principles of action- and development-orientation. Major elements of the concept were critical analysis and comparisons of different forms of contemporary and history propaganda as well as the production of Counter Narratives. The quasi-experimental evaluation was conceptualized as a mixed-methods-design and proves the effectiveness of the treatment in terms of fostering critical media literacy skills.

1. Ausgangslage

Die Beliebtheit sozialer Netzwerke wie YouTube, Instagram und Co. ist unter Jugendlichen nach wie vor hoch, wenngleich jene

Plattformen neben ihrer primären Kommunikations- und Unterhaltungsfunktion zunehmend auch an Relevanz für Informationsprozesse gewinnen (vgl. mpfs 2018: 52; TUI Stiftung 2018: 52f.). Paradoxe Weise informieren sich zwar einerseits rund ein Drittel der Jugendlichen häufig in den sozialen Medien über politische Themen (vgl. Bravo YouGov 2017: 14ff.), während andererseits nicht einmal jede bzw. jeder Dritte der 14- bis 24-Jährigen die Informationen und Nachrichten aus den sozialen Medien für ausgewogen hält (vgl. Vodafone Stiftung 2018: 40). Vor allem die Identifikation von gezielt verbreiteten Fehlinformationen in sozialen Netzwerken stellt Jugendliche mitunter vor Probleme (vgl. LfM 2017). Seit der US-Präsidentenwahl im Jahr 2016 werden jene irreführenden Falschmeldungen auch im Kontext weiterer nationaler und internationaler Wahlen hinsichtlich eines möglichen Einflusses auf Politik und Demokratie kontrovers diskutiert (vgl. Allcott/Gentzkow 2017; Sänglerlaub 2017; Marchal et al. 2019).

Manipulierende Formate wie *Clickbaits* oder *Fake News* sind vor allem für die Jugendlichen problematisch, die nicht in der Lage sind, selbstständig ermittelte Informationen zu bewerten (vgl. Eickelmann/Gerick/Bos 2014: 16) und Nachrichten von werbenden Medienbeiträgen zu unterscheiden (vgl. SHEG 2016). Damit fehlen ihnen medienbezogene Kompetenzen des kritischen Analysierens und Reflektierens, die in einer durch Mediatisierung und Digitalisierung beeinflussten Welt unabdingbar sind (vgl. z.B. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019; KMK 2017: 13f.).

C. Seyferth / S. Grafe Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer ...

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag auf der Basis des Ansatzes einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013) den folgenden Fragen:

1. Welche theoretischen Annahmen zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda ergeben sich aus der Analyse begrifflicher, theoretischer und empirischer Grundlagen in den Bereichen der Medienpädagogik, Medienwissenschaft und Allgemeinen Didaktik?
2. Wie sollte auf der Basis entsprechender theoretischer Annahmen das Unterrichtskonzept gestaltet sein?
3. Welche Lernergebnisse und mögliche Nebenwirkungen lassen sich beim Einsatz des Unterrichtskonzepts in der Sekundarstufe I feststellen?
4. Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für eine gestaltungsorientierte Bildungsforschung und die medienpädagogische Praxis?

2. Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens

2.1 Propaganda und Fake News aus theoretischer und empirischer Sicht

Analysiert man theoretische Ansätze und die derzeit existierende Fülle an digitalen Formaten irreführender Informationen, die häufig als sogenannte *Fake News* bezeichnet werden, erhält man Aufschluss über wichtige Inhalte und Zugänge, die handlungsleitend bei der Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer medialer Propaganda sind.

Die aktuell kaum überschaubare Vielfalt irreführender und manipulierender Erscheinungsformen im *Social Web* führt nicht selten dazu, dass Formate ideologisch-programmatischer Persuasion, politstrategischer Desinformation, *Hatespeech*, *Clickbaits*, Verschwörungstheorien oder Satirebeiträge meist undifferenziert unter dem Sammelbegriff *Fake News* gebündelt werden (vgl. Zywiets 2018: 99f.). Deshalb wurden in jüngerer Vergangenheit verschiedene Versuche unternommen, um mit möglichst präzisen Begriffen die Vielfalt dieser medialen Erscheinungsformen zu beschreiben und zu kategorisieren (vgl. EAVI 2017; Wardle 2017; Tandoc/Lim/Ling 2017).

Vor diesem Hintergrund erscheint es zunächst erforderlich und hilfreich, die Nähe und inhaltliche Schnittmengen von *Fake News* zum Propagandabegriff zu diskutieren. Schmid/Stock/Walter (2018) gehen von einem engen Zusammenhang zwischen *Fake News* und Propaganda aus, denn ihrer Meinung nach stellen *Fake News* „eine Form von Falschmeldungen mit propagandistischen Absichten [dar], die sich verschiedenen Mechanismen, Dynamiken und Narrativen des Social Webs bedienen, um so Rezipienten in ihren Ansichten und Meinungen zu beeinflussen“ (77). Mit Blick auf den Wahrheitsgehalt verweisen Quandt et al. (2019) in ihrem Ansatz zur Systematisierung von *Fake News* darauf, dass alle Elemente einer medialen Botschaft – die Kerninformation (z. B. Textgrundlage), die Meta-Information (z. B. Autorinnen- und Autoreninformation) sowie der unmittelbare Kontext der Nachricht (z. B. Bezug zu anderen Artikeln) – in unterschiedlichen Graden fehler-

haft sein können, wenngleich größte Effizienz zu erwarten ist, wenn die Kerninformation kaum verfälscht wird (vgl. 2f.).

Demnach können *Fake News* auch als eine Form verschleierter oder verdeckter Propaganda aufgefasst werden, bei welcher die Autorinnen und Autoren getarnt sind und die Faktizität der Inhalte nicht identifiziert werden kann oder – wie im Fall verdeckter Propaganda – falsifizierbar ist (vgl. Frischlich 2018: 140). Eben jene Maßnahmen der absichtlichen Verfälschung durch Selektion bezeichnet Arnold (2003) als „Manipulation“ (68f.), was wiederum ein Kernelement zahlreicher Propagandadefinitionen darstellt (vgl. Lasswell 1971: 627; Ellul 1973: 23f.; Pratkanis/Turner 1996: 191). Angesichts dessen erklärt sich auch das rein instrumentelle Verhältnis von Propaganda zur Wahrheit, deren Einsatz stets dem Kriterium der Effizienz untergeordnet ist (vgl. Bussemer 2009: 34; Cunningham 2002: 110f.). Besonders durch die Strukturen der sozialen Medien können *Fake Accounts*, Empfehlungsalgorithmen und *Social Bots* massiv dazu beitragen, Verfälschungs- und Verschleierungsprozesse zu unterstützen (vgl. Frischlich 2018: 140).

Legt man diesen medialen Artefakten ein weitgefasstes Begriffsverständnis von Propaganda zu Grunde (vgl. Taylor 2003: 6; Jo-wett/O'Donnell 2012: 7), so eignet sich der Propagandabegriff als „flexible, versatile, and overall more suitable term to refer to a wide range of messages that are intentionally constructed in order to influence the attitudes and behaviors of [...] people“ (Hobbs/Seyferth-Zapf/Grafe 2018: 154). Durch eine Anknüpfung an die wissenschaftliche Debatte um Propaganda werden *Fake*

News anschlussfähig an Überlegungen zur Verbreitung und Wirkung von Propaganda aus Makro-, Meso- und Mikroperspektive (vgl. Frischlich 2018: 142f.). Dass Propaganda in seiner Begriffshistorie bereits eine Vielzahl unterschiedlicher Formen und Funktionen angenommen hat (vgl. Starkulla 2015), zeigt die Wandelbarkeit des Begriffs und ist Ausdruck des besonderen Verhältnisses zu den Medien. Jede Neuerung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien lieferte Impulse für die Weiterentwicklung und Entstehung alternativer Propagandaformen (vgl. O'Shaughnessy 2012: 30) und Implikationen für die medienpädagogische Praxis.

Bei der Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer digitaler Propaganda sollte demnach ein weiter Propagandabegriff zu Grunde gelegt werden, um die Vielfalt irreführender und manipulierender Erscheinungsformen im *Social Web* einzubeziehen. Zudem erscheint es bedeutsam, die unterschiedlichen Formen und Funktionen medialer Propaganda mit Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten und die Genese sowie die Verwendung des Begriffs *Fake News* kritisch einzuordnen.

2.2 Medienkritik im Kontext von Propaganda vor dem Hintergrund verschiedener Medienkompetenzmodelle

In Analogie zur Weiterentwicklung alternativer Propagandaformen durch Neuerungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien lässt sich feststellen, dass sich auch die „Medienkritik stets am Aufkommen und der Verbreitung der je-

weils neuen Medien“ (Niesyto 2018: 266) entzündete. Unter Rückgriff auf das Gedankengut der Frankfurter Schule lieferte die *Kritische Medientheorie* in den 1960er und 1970er Jahren wichtige Impulse für eine kritisch orientierte Medienpädagogik. Die daraus hervorgegangenen kritisch-emanzipativen bzw. kritischen-materialistischen Sichtweisen (vgl. z. B. Holzer 1974; Prokop 1974) verfolgen vor allem zwei grundlegende Zielsetzungen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 172): *erstens* die ideologiekritische Analyse von Medien als Gesellschaftskritik, und *zweitens* Herstellung spontaner Gegenöffentlichkeit durch Medienproduktion zur Artikulation eigener Interessen.

Aufgrund verschiedener Problemlagen, wie eine mangelnde Passung der Ziele zu den Voraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen (vgl. dazu ausführlich Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 173f.), richtete sich der Blick in der Folge im handlungs- und kompetenzorientierten Sinne auf die Mediennutzung als soziales Handeln (vgl. ebd.: 175f.), wobei das medienkompetent handelnde Subjekt als neue Zielperspektive beschrieben wurde. Der Medienkritik als ein „Kernbereich der Medienkompetenz“ (Niesyto/Rath/Sowa 2006: 8) kommt dabei weiterhin eine bedeutende Rolle zu. Dies zeigt sich darin, dass nahezu alle deutschsprachigen Medienkompetenzmodelle implizite oder explizite Bezüge zur Medienkritik aufweisen (vgl. z. B. Aufenanger 1997; Groeben 2002; Schorb 2009).

Baacke (1996) beschreibt Medienkritik als einen von insgesamt vier Bereichen seines Medienkompetenzmodells. Dieses setzt sich

aus der *analytischen*, *reflexiven* und *ethischen* Dimension zusammen, womit Medienkritik sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene realisiert wird. So greift die analytische Dimension „problematistische gesellschaftliche Prozesse“ (Baacke 1996, 120) auf, wohingegen in der reflexiven Dimension eine Anwendung des analytischen Wissens bezogen auf das eigene Handeln erfolgt. Schließlich kommt es in der ethischen Dimension zu Abstimmungsprozessen zwischen beiden Ebenen unter dem Aspekt sozialer Verantwortlichkeit (vgl. ebd.).

Ganguin (2006) definiert Medienkritik als Teil einer „allgemeinen Kritikkompetenz, die zwar hinsichtlich ihrer Ausprägung medien-spezifisch ist, aber die grundlegenden Fähigkeiten des kritischen Denkens beinhaltet“ (71). Auf Basis der Ergebnisse von Expertinnen- und Expertenbefragungen legt sie ein Modell zur Kompetenz der Medienkritik vor, welches die Dimensionen Wahrnehmungs-, Dekodierungs-, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit umfasst (vgl. Ganguin 2004a: 64f.). Die Aneignung dieser Dimensionen erfolgt dabei stufenweise, d. h. um die Zieldimension der medienkritischen Urteilsfähigkeit zu erreichen, müssen vorher alle anderen Dimensionen erworben worden sein. Dabei stellt Ganguin fest, dass erst in den höheren Entwicklungsstufen makroperspektivische Überlegungen zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Ganguin 2004b: 4).

Das von Tulodziecki/Herzig/Grafe (2010) vorgelegte Paderborner Kompetenz-Standardmodell skizziert fünf Aufgabenbereiche der Medienbildung, welche sich in zwei Handlungs- und drei Inhalts-

bereiche unterteilen lassen. Diese sind über Analyse, Kritik und Einflussnahme eng miteinander verknüpft (vgl. 181ff.). In der erweiterten und aktualisierten Fassung gehen Tulodziecki/Herzig/Grafe (2019) von sechs nutzungsbezogenen und vier inhaltsbezogenen Aufgabenfeldern aus, wobei sich Medienkritik „als explizite Analyse und Bewertung von Medien auf unterschiedliche Inhaltsbereiche“ (Tulodziecki/Grafe 2018, 128) beziehen kann. So können gezielte Falschmeldungen in den sozialen Medien beispielsweise zum Anlass genommen werden, um diese im Rahmen des Erkennens von Medieneinflüssen aufzuarbeiten. Beispielsweise führt die Verbreitung gezielter Falschmeldungen nicht selten zu falschen medienbedingten Vorstellungen, die sich schnell auf gesellschaftlicher Ebene manifestieren können und die Meinungsbildung im öffentlichen Raum entsprechend beeinflussen.

Eine vergleichende Betrachtung der Modelle zeigt, dass Medienkritik als Bereich von Medienkompetenz auf zwei Ebenen ansetzt. Die Mikroebene nimmt die individuelle Perspektive des Einzelnen – einschließlich selbstreflexiver Komponenten – in Bezug auf Medienkritik in den Blick, wohingegen die Perspektive der Makroebene die gesellschaftlichen Auswirkungen der Medien fokussiert und sich den Strukturen der Medienlandschaft widmet (vgl. Ganguin 2004b: 2).

Medienkritik ist auch in internationalen medienpädagogischen Diskursen um den Begriff der Medienkompetenz verankert, wengleich mit unterschiedlicher Akzentuierung. Das Pendant zur Medienkompetenz bildet im englischsprachigen Raum der Begriff

media literacy (vgl. hierzu Grafe 2011). Dabei wird *media literacy* als „the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in wide variety of forms“ (vgl. Hobbs 2008: 434) beschrieben. Potter (2010) identifiziert in einer Zusammenschau verschiedener Konzeptionen von *media literacy*, dass die Fähigkeit des *critical thinking* am häufigsten in diesem Kontext genannt wird (vgl. 680). Hobbs (2011) geht in ihrem Modell der digital and media literacy von insgesamt fünf „communication competencies as fundamental literacy practacies“ (12) aus, die sich aus den Dimensionen access, analyze, create, reflect und act zusammensetzen und spiralförmig aufeinander beziehen. Medienkritische Prozesse im Sinne des *critical thinking* finden dabei schwerpunktmäßig in der Dimension *analyze* statt und beziehen sich nicht nur auf einen konkreten Medienbeitrag, sondern auch auf den jeweiligen politischen, kulturellen, ökonomischen und sozialen Kontext (vgl. Hobbs 2011: 14). Im Gegensatz dazu lassen sich medienkritische Bezüge beispielsweise im DigComp Modell nur begrenzt im Bereich der *information and data literacy* (vgl. Ferrari 2013: 16f.; Vuorikari et al. 2016: 8) wiederfinden. Damit dominiert eine informatonskritische pragmatische Sichtweise, ohne dabei gesellschaftsrelevante Kontextfaktoren des Mediensystems ausreichend zu berücksichtigen.

Vergleichbar mit den zuvor skizzierten Überlegungen der kritisch-materialistischen Sichtweise, verweisen Kellner/Share (2007) im Rahmen ihrer *critical media literacy* darauf, dass Medienbeiträge stets vor dem Hintergrund ideologischer Strukturen und Machtin-

teressen zu analysieren sind (ebd. 65). Dementsprechend können Medien niemals als neutrale und transparente Informationsträger aufgefasst werden (ebd.). In Zusammenführung der Positionen der „critical autonomy“ (Masterman 1985) und der „critical solidarity“ (Ferguson 2001) konzipieren Kellner/Share (2005) die übergeordnete Zielperspektive einer „radical democracy“ (372). Damit sollen die Potenziale der Informations- und Kommunikationstechnologien im Rahmen der Gestaltung eigener Medienbeiträge genutzt werden, um gesellschaftsrelevante Themen wie „education, democratic self-expression and social progress“ (Kellner/Share 2005: 373) aufzugreifen und voranzubringen. Entsprechend weit gefasst ist das dabei zu Grunde gelegte Verständnis von *critical media literacy*, welches *alternative literacy*-Konzepte miteinschließt (vgl. Kellner/Share 2007: 62).

Insgesamt zeigt sich damit, dass die konzeptionellen Entwicklungen zur Medienkritik in Deutschland und im englischen Sprachraum – trotz seltener expliziter wechselseitiger Bezüge und unterschiedlicher Grundlagen der Begriffe Kompetenz bzw. literacy – Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Intentionen zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben aufweisen.

Wenngleich die Anzahl an Messinstrumenten zur empirischen Erfassung von Facetten und Dimensionen von Medienkompetenz bzw. *media literacy* zugenommen hat (vgl. Arke/Primack 2009; Braun/Gralke/Nieding 2018; Hermida/Hielscher/Petko 2017), sind empirische Studien zu diesem Konstrukt im Verhältnis zum ausgeprägten theoretischen Diskurs noch immer deutlich unterre-

präsentiert. Im Rahmen der Studie zur *International Computer and Information Literacy* (ICILS) wurden mit einer repräsentativen Stichprobe ausgewählte Teilaspekte, die in Modellen zur Medienkompetenz bedeutsam sind, operationalisiert und auf Schülerinnen- und Schülerebene erhoben, wobei hier jedoch das Konstrukt der Computer- und Informationskompetenz zu Grunde gelegt wird (vgl. Senkbeil et al. 2014). Evaluationsstudien, die die Wirksamkeit medienpädagogischer Interventionen bei Jugendlichen untersuchen, finden sich hingegen verstärkt im englischsprachigen Raum (vgl. Kahne/Lee/Fezell 2012; Martens/Hobbs 2015).

Der Inhaltsbereich Propaganda blieb bislang größtenteils unberücksichtigt. Eine Ausnahme bildet hier das CONTRA Präventionsprogramm, in dessen Rahmen drei Lerneinheiten zur Förderung von *critical media literacy* – unter Bezugnahme auf medienpädagogische, pädagogische, kommunikationswissenschaftliche und psychologische Grundlagen – gestaltet, in der Oberstufe eines Gymnasiums durchgeführt und anschließend evaluiert wurden (vgl. Ernst et al. 2016; Schmitt et al. 2018). Die Evaluationsergebnisse der Mixed-Methods-Studie (Interventionsgruppe n = 37) zeigen einen signifikanten Lernzuwachs im ersten der drei Teildimensionen *awareness, reflection und empowerment* (vgl. Schmitt et al. 2018: 9f.). Die zusätzlichen erhobenen qualitativen Daten geben Aufschluss darüber, dass die Lehrpersonen, welche die Lerneinheiten nach vorherigem Coaching unterrichteten, Zeitdruck und Unsicherheit hinsichtlich der adäquaten Umsetzung der konzipierten Unterrichtseinheit verspürten (vgl. Schmitt et al. 2018:

10f.). Während im Rahmen des CONTRA-Präventionsprogramms der Fokus auf extremistische Online-Propaganda gelegt wird, ist es Ziel des vorliegenden Unterrichtskonzepts eine Bandbreite unterschiedlicher Formen zeitgenössischer digitaler Propaganda einzubeziehen.

2.3 Folgerungen aus didaktischen Ansätzen

Eine Analyse medienpädagogischer bzw. allgemeindidaktischer Modelle gibt weitere Hinweise zu einer theorie- und praxisorientierten Entwicklung des Unterrichtskonzepts und einer angemessenen Strukturierung des Unterrichtsablaufs. Neben Ansätzen situierten Lernens (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 2002), die mit den Prinzipien der Schülerinnen- und Schülerorientierung (vgl. Köck 2000) und des kooperativen Lernens (vgl. Konrad/Traub 2005) vereinbar sind, erscheint der handlungsorientierte Ansatz von Tulodziecki/Herzig/Blömeke (2017) zur Förderung von Medienkritik geeignet, da die zuvor als bedeutsam identifizierte medienpädagogische Intention einer Handlungs- und Kompetenzorientierung als explizite Zielvorstellung eine bedeutsame Rolle spielt.

Vor diesem Hintergrund soll Lernen als Handeln aufgefasst werden, dass mit situations-, bedürfnis-, erfahrungs- und entwicklungsbezogenen Aktivitäten einhergeht, wodurch nicht nur der medienbezogene Erfahrungs- und Wissensstand, sondern auch die intellektuelle und sozial-moralische Entwicklung gefördert werden soll (vgl. Tulodziecki/Grafe 2018: 133).

Um derartige Lernprozesse in Medienkontexten anzustoßen, werden Erkundungsaufgaben, Probleme, Entscheidungsfälle sowie Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben als geeignete Aufgabenformate beschrieben (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 116). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich folgende idealtypische Strukturierung für unterrichtliche Lehr-Lernprozesse skizzieren (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017: 175; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 117): Zu Beginn wird eine lernprozessanregende Aufgabenstellung präsentiert, wobei die Lernenden erste Lösungsvermutungen äußern, bevor anschließend Ziele vereinbart werden, die Bedeutsamkeit des Themas reflektiert und die Verständigung über das weitere Vorgehen erfolgt. Danach werden Grundlagen erarbeitet, auf die zur Durchführung der Aufgabenlösung zurückgegriffen wird. Nachdem darauf die Lösungen verglichen und zusammengefasst werden, soll das Gelernte im Rahmen von Anwendungsaufgaben auf andere Kontexte übertragen werden, ehe es zur Weiterführung und abschließenden Bewertung des Gelernten und der Lernwege kommt.

Die beschriebenen Aufgabenstellungen und eine entsprechende Strukturierung des Unterrichtsprozesses dienen als Grundlage für die Gestaltung des vorliegenden medienpädagogischen Unterrichtskonzepts.

3. Entwicklung einer unterrichtlichen Handlungslinie zur Förderung der Medienkritikfähigkeit im Kontext von Propaganda

Führt man die bisherigen theoretischen Überlegungen zu einem Unterrichtskonzept zur Förderung von Medienkritik im Kontext zeitgenössischer digitaler Propaganda zusammen, so lassen sich idealtypisch folgenden Phasen unterscheiden, die im Folgenden exemplarisch mit Beispielen für den Englischunterricht der Sekundarstufe I veranschaulicht werden.

Phase 1: Den Schülerinnen und Schülern werden visuelle Beispiele zeitgenössischer und historischer Propaganda unter Verwendung eines *Padlet* – einer Art digitaler Pinnwand – präsentiert. Dazu wird folgende komplexe Beurteilungsaufgabe eingeführt: „Compare and evaluate the appearance and harmful potential of historical and contemporary propaganda“. Die in das Padlet eingepflegten Beispiele historischer Propaganda entstammen dem Kontext des Zweiten Weltkrieges und knüpfen damit an bestehende Wissensstrukturen an, welche die Schülerinnen und Schüler bereits im Geschichtsunterricht erworben haben. Parallel dazu finden sich aktuelle Propagandabeispiele populistischer Parteien, die im Rahmen sozialer Netzwerke verbreitet werden und somit Teil der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden sind. Mithilfe des *Padlet* können die Jugendlichen erste spontane Bewertungsversuche der einzelnen Beiträge mithilfe einer Ratingskala vornehmen.

Phase 2: Als Ziele für die folgenden Unterrichtsstunden wird die Erarbeitung von Kriterien zur kritisch-vergleichenden Analyse und Bewertung von Propagandabeiträgen sowie die Entwicklung von Strategien zum Umgang mit unterschiedlichen Propagandaformen vereinbart.

Phase 3: Für das weitere Vorgehen steht den Schülerinnen und Schülern zur Erarbeitung der Grundlagen für die Aufgabenlösung eine moodle-basierte digitale Lernumgebung zur Verfügung. Über die Plattform werden beispielsweise Materialien in Form von Text-, Bild-, Audio- und Videodateien bereitgestellt, die wiederum selbst Gegenstand von Analysen werden, als Informationsquelle dienen oder als Anregung zum Lernen fungieren. Zudem werden mithilfe der Lernplattform Arbeitsaufträge erteilt und Arbeitsergebnisse gespeichert bzw. präsentiert.

Phase 4: Unter Verwendung der digitalen Ressourcen der Lernumgebung werden die Grundlagen anhand von vier Themenkomplexen exemplarisch erarbeitet. Im ersten Themenbereich wird der Stellenwert von Propaganda in der Medienlandschaft analysiert und bewertet. Aus der Perspektive der Gegenwart werden dabei die Bedeutung algorithmischer Empfehlungspraktiken onlinebasierter Suchmaschinen für propagandistische Verschleierungs- und Verbreitungsstrategien vor dem Hintergrund der daraus resultierenden Konsequenzen für Meinungsvielfalt und Ausgewogenheit thematisiert. Hierzu wurde zunächst das Konzept der Filterblase mithilfe eines YouTube-Videos, welches durch das in Moodle integrierte Tool H5P mit interaktiven Elementen versehen

wurde (vgl. Abbildung 1), eingeführt, bevor die Lernenden selbst im Rahmen eines klasseninternen Vergleichs von Suchmaschinen-ergebnissen zum Thema USA die ansonsten im Verborgenen stattfindenden algorithmischen Prozesse nachvollziehen konnten.

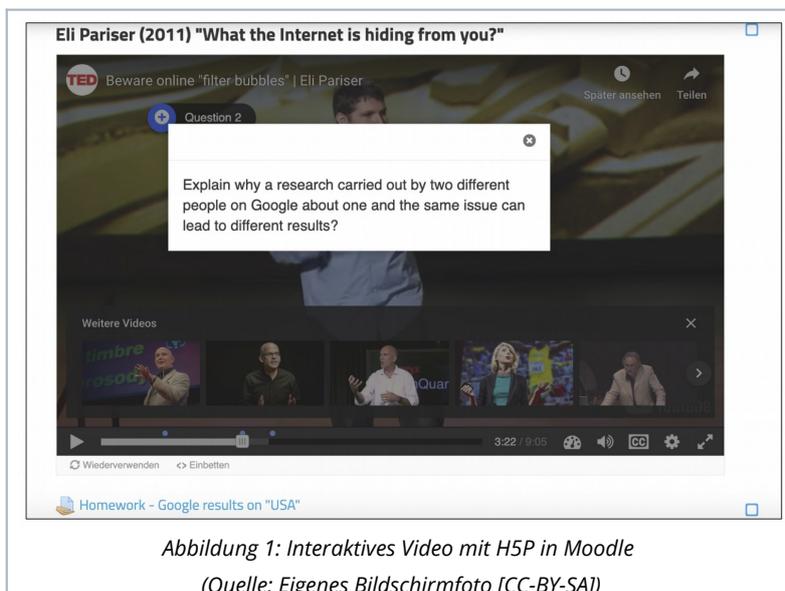


Abbildung 1: Interaktives Video mit H5P in Moodle
(Quelle: Eigenes Bildschirmfoto [CC-BY-SA])

Aus historischer Sicht werden in Analogie dazu die Berichterstattung zweier Zeitungsartikel zur Reichspogromnacht aus dem Völkischen Beobachter und der Times gegenübergestellt.

Aufgrund der verschiedenen nationalen Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung zur damaligen Zeit erfolgte die Darstellung der Ereignisse ideologisch gefärbt, wodurch im Rahmen der Analyse der Zeitungsbeiträge auch Fragen zur journalistischen Unabhängigkeit aufgegriffen werden konnten. Den zweiten Themenschwerpunkt der Grundlagen bilden extremistische Pro-

pagandaerscheinungen, die im Anschluss an die vergleichende Analyse der Zeitungsberichte untersucht werden. In der Gegenüberstellung von antisemitischen Propagandabeiträgen der Nationalsozialisten mit digitalen Propagandaformaten des Islamischen Staates wird erarbeitet, dass Propaganda sehr stark auf Emotionen abzielt und dabei nicht selten elementare Gesellschaftsprinzipien und Werte verletzt werden. Damit beeinflusst extremistische Propaganda auch soziale Zusammenhänge, indem sie durch die Logik klarer Schwarz-Weiß-Dichotomien zur Spaltung der Gesellschaft beiträgt. Im dritten Themenkomplex werden ausgehend von den beleuchteten Inszenierungsstrategien der IS-Propaganda die Strategien der Inszenierung, Manipulation und Selektion übertragen auf Nachrichtenbeiträge. Auf Basis von zehn vorab ausgewählten Schlagzeilen verschiedener Onlineplattformen sollen die Lernenden aus Perspektive einer Redakteurin/eines Redakteurs der ARD Tagesschau und der RTL II NEWS aus dem vorgelegten Nachrichtenpool, die Beiträge auswählen, die als relevant für die jeweils spezifischen Zielgruppen der unterschiedlichen Nachrichtensendungen erachtet werden (vgl. Abbildung 2).

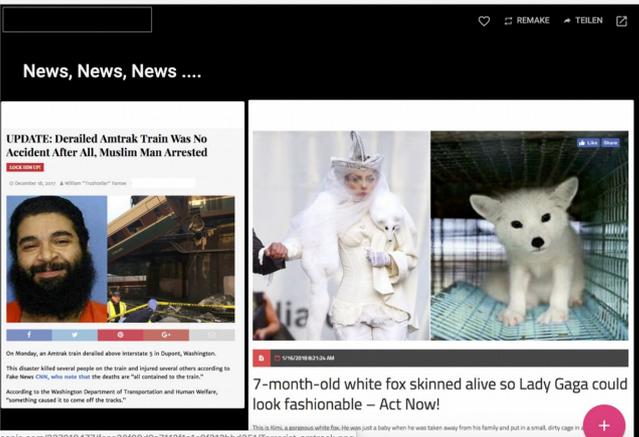
Im Rahmen der anschließenden Recherche zum Inhalt der Nachrichtenbeiträge können einzelne Beiträge als fehlinformierend bzw. irreführend identifiziert werden, sodass in der Folge Kriterien und Strategien erarbeitet werden, mithilfe derer beispielsweise die Glaubwürdigkeit manipulierender Fehlinformationen überprüft werden kann. Im letzten Themenbereich werden neben

Strategien und Techniken zur Verfälschung von Fakten abschließend weitere Propagandatechniken aufgearbeitet.

Group work - Task:

- 1) Imagine you are the editor and producer of:
 - the international ARD "Tagesschau"
 - the international "RTL 2 NEWS"Please collect information about your news channel and audience by using the file "Information Int. Tagesschau/RTL 2 News".
- 2) Next, it is your task to plan and organize the next news broadcast. Therefore, please choose and select the news headlines on the padlet "news, news, news". Pick the most relevant 3 news headlines for your specific target audience.
- 3) Once you are done with selecting it is your job to create 3 "breaking news headlines" (use the Link below: <http://breakyourownnews.com>) out of your chosen material.

News headlines



News, News, News

UPDATE: Derailed Amtrak Train Was No Accident After All, Muslim Man Arrested

10 November 04, 2017 & William "Troublemaker" Kasper

On Monday, an Amtrak train derailed above Interstate 5 in Dupont, Washington. This disaster killed several people on the train and injured several others according to State News CHN, who note that the deaths are "all unrelated to the track."

According to the Washington Department of Transportation and Human Welfare, "something caused it to come off the tracks."

7-month-old white fox skinned alive so Lady Gaga could look fashionable – Act Now!

This is GINA, a puppoo of the fox. He was just a baby when he was taken away from his family and put in a small, dirty cage in...

Abbildung 2: Nachrichten im Kontext von Fake News

Phase 5: Auf Basis dieser Grundlagen führen die Schülerinnen und Schüler die Lösung der Beurteilungsaufgabe in Form schriftlicher Essays durch.

Phase 6: Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der zu Grunde gelegten Beurteilungskriterien im Anschluss verglichen, diskutiert und zusammengefasst.

Phase 7: Durch Einführung einer Anwendungsaufgabe als Gestaltungsaufgabe haben die Schülerinnen und Schüler in Gruppen die Möglichkeit, *Counter Narratives* (Tuck/Silverman 2016) in Form von Kurzvideos mithilfe des onlinebasierten Tools *AdobeSpark* zu erstellen. Dabei werden folgende strategische Vorgehen umgesetzt (vgl. Tuck/Silvermann 2016: 4): *erstens*, die Hervorhebung und Stärkung gemeinsamer gesellschaftlicher Werte, *zweitens*, die Darstellung emotionaler Geschichten von attackierten Personengruppen, *drittens*, die Aufarbeitung und Richtigstellung falscher Tatsachen und *viertens*, die Entmystifizierung von Propaganda durch Humor und Satire.

Phase 8: Abschließend werden weiterführende Fragen, die die Schülerinnen und Schüler im Kontext dieses Themas interessieren, zusammengestellt, bevor die Lerninhalte und Lernwege kritisch reflektiert werden.

Das Unterrichtskonzept wurde in einer zehnten Klasse eines Gymnasiums im Fach Englisch über die Dauer von insgesamt 15 Schulstunden hinsichtlich seiner Zielerreichung evaluiert.

4. Konzeption der empirischen Untersuchung

Für die quasi-experimentelle Untersuchung wurde auf Basis grundlegender lehr- und lerntheoretischer Annahmen folgender Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Satz aufgestellt (Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013: 194):

Damit die Schülerinnen und Schüler mit den Voraussetzungen einer eher schwach ausgeprägten medienbezogenen Kritikfähigkeit das angestrebte Ziel erreichen, ihre Medienkritikfähigkeit zu steigern, eignet sich ein Vorgehen mit u. a. folgenden Lernaktivitäten:

- Beurteilung der Formenvielfalt und des Wirkpotenzials historischer und zeitgenössischer Propaganda
- Erarbeitung der dafür notwendigen Grundlagen durch Analyse, Reflexion und Bewertung von historischen und zeitgenössischen Beispielen diverser Propagandaformen vor dem Hintergrund der digitalen Infrastruktur der Medienlandschaft und der jeweils spezifischen Bedingungen der Medienproduktion
- Gestaltung eigener *Counter Narratives* als mögliche Gegenmaßnahme

Zur Entwicklung der Lernaktivitäten werden u. a. folgende Lehrhandlungen als geeignet angesehen:

- Konfrontation mit komplexen Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben
- Bereitstellung von Informationsquellen, Lernhilfen und Arbeitsmaterialien zur eigenständigen Erarbeitung der Grundlagen für die vergleichende Beurteilung historischer und zeitgenössischer Propaganda
- Unterstützung der Lernenden durch Bereitstellung geeigneter Materialien und Methoden zur Gestaltung von *Counter Narratives*

Zur Überprüfung des Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Satz wurde unter Beachtung zentraler Fragestellungen für die Datenerhebung zu Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen, Lernergebnissen und potenziellen Nebenwirkungen das folgende Forschungsdesign entwickelt (vgl. Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013: 37): Für die Datenerhebung werden quantitative und qualitative Methoden im Sinne von mixed-methods kombiniert, wobei sich das Vorgehen als „data transformation model“ (Creswell/Plano Clark 2007: 65) spezifizieren lässt, da die qualitativen Daten im

Rahmen der Auswertung und Interpretation in quantitative Daten überführt werden. Die Erhebung der quantitativen Daten erfolgt im Pre-Post-Verfahren. Die Stichprobe besteht aus 40 Schülerinnen und Schülern, die die zehnte Klasse eines Gymnasiums besuchen und folgende demografische Merkmale aufweisen (vgl. Tabelle 1):

	Interventionsgruppe	Kontrollgruppe
<i>n</i>	23	17
<i>Geschlecht</i>	m=14 w=9	m=5 w=12
<i>Alter</i>	MW: 15.65 (SD: 0.65)	MW: 15.94 (SD: 0.75)

Tabelle 1: Überblick Zusammensetzung Stichprobe (bereinigt)

Um Lernvoraussetzungen und Lernergebnisse zu erfassen, wurde vor und nach der Intervention ein aus mehreren Instrumenten bestehender Fragebogen eingesetzt, der überwiegend aus quantitativen Komponenten besteht. Als Hauptinstrument zur Erfassung der abhängigen Variable *Medienkritikfähigkeit* wurde ein Online-Fragebogen mit multimedialem Stimulusmaterial zur Messung der Medienkritikfähigkeit von Klimmt et al. (2014) eingesetzt. Das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit wird von den Autorinnen und Autoren auf Basis von vier Inhaltskategorien – *Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzerkommunikation* – literaturgestützt hergeleitet, wobei innerhalb jeder Inhaltskategorie weitere Teilfähigkeiten, welche die Medienkritikfähigkeit repräsentieren sollen, ausdifferenziert werden (vgl. Tabelle 2).

C. Seyferth / S. Grafe Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer ...

Inhaltskategorie	Teilfähigkeiten			
	Information (7 Aufgaben)	Beurteilung der Ausgewogenheit	Beurteilung der Meinungsvielfalt	Beurteilung journalistischer Unabhängigkeit
Beurteilung der Relevanz		Beurteilung der Recherche	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	
Unterhaltung (3 Aufgaben)	Erkennen von Inszenierung	Erkennen von Intentionalität	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	
Werbung (2 Aufgaben*)	Identifizierung	Beurteilung der Glaubwürdigkeit	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	
Nutzerkommunikation (2 Aufgaben)	Rezeptive Informationskompetenz	Informationelle Selbstbestimmung		

*) Die Teilfähigkeit Identifizierung wird in einer Aufgabe gemeinsam mit der Teilfähigkeit Beurteilung journalistischer Unabhängigkeit abgebildet, sodass letztlich nur 2 Aufgaben in der Inhaltskategorie Werbung zu identifizieren sind.

Tabelle 2: Dimensionalisierung Testinstrument Medienkritikfähigkeit (vgl. Klimmt et al. 2014: 9)

Die Messung der in Tabelle 2 skizzierten Teilfähigkeiten erfolgt durch sieben geschlossene und sieben offene Aufgaben, wobei ein Punkt pro Aufgabe vergeben wird. Für die Messung der unabhängigen Variable Motivation kam zum einen eine selbstentwickelte Skala (Cronbach's α_{PRE} .78; Cronbach's α_{POST} .77) mit einer fünfstufigen Antwortskala (1=stimme gar nicht zu; 5=stimme voll und ganz zu) zur Einschätzung motivationaler Dispositionen, die in Anlehnung an das Wert-Erwartungs-Modell von Eccles/Wigfield (2002) erstellt wurde, zum Einsatz (14 Items, z. B. „Ich halte es für wichtig, aktuelle und historische Propaganda miteinander zu vergleichen“). Zum anderen kamen Items zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Propaganda zur

Anwendung. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte anhand inferenzstatistischer Verfahren.

In Ergänzung dazu wurden die schriftlichen Lösungen der Beurteilungsaufgabe mithilfe der Technik der Strukturierung im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet. Weitere Lernaktivitäten, Lehrhandlungen und Nebenwirkungen wurden im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen dokumentiert und explorativ ausgewertet. Im Folgenden sollen die Evaluationsergebnisse vorgestellt und zusammengeführt werden.

5. Darstellung und Zusammenführung der Evaluationsergebnisse

Zunächst werden die Ergebnisse der abhängigen Variable, die mithilfe des Testinstruments zur Medienkritikfähigkeit (im Folg. MKF) erhoben wurde, dargestellt. Vorab sei erwähnt, dass die vier Dimensionen zur Erfassung der MKF ein formatives und kein reflektives Konstrukt bilden, weshalb die Reliabilität nicht anhand der internen Konsistenz, sondern durch das Test-Retest-Verfahren mit .68 errechnet worden ist (vgl. Petter/Straub/Rai 2007: 641). Zusätzlich wurden aufgrund der offenen Aufgabenbestandteile insgesamt drei unabhängige Rater eingesetzt, um die Antworten zu codieren. Deren Interraterreliabilität wurde mithilfe des Intraklassenkoeffizienten bestimmt (vgl. Wirtz/Caspar 2002: 158ff.) und beträgt .84 (Pre t_1) und .82 (Post t_2), sodass die Codierungen der einzelnen Rater für jeden Lernenden in einem Mittelwertscore gebündelt wurden. Tabelle 3 zeigt Mittelwerte und

Standardabweichungen des MKF-Fragebogens sowohl für den Gesamtscore als auch auf Ebene der verschiedenen Inhaltskategorien in Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG).

Testinstrument zur Medienkritikfähigkeit (MKF) - Gesamt		
	IG	KG
t_1	MW: 8.93 (SD: 1.75)	MW: 9.30 (SD: 2.40)
t_2	MW: 10.10 (SD: 1.74)	MW: 9.52 (SD: 2.34)
Inhaltskategorie Information		
t_1	MW: 4.80 (SD: .99)	MW: 4.53 (SD: 1.12)
t_2	MW: 5.17 (SD: .89)	MW: 4.58 (SD: 1.14)
Inhaltskategorie Unterhaltung		
t_1	MW: 2.00 (SD: .65)	MW: 2.18 (SD: .82)
t_2	MW: 2.16 (SD: .68)	MW: 2.08 (SD: .88)
Inhaltskategorie Werbung		
t_1	MW: .62 (SD: .65)	MW: .82 (SD: .58)
t_2	MW: .96 (SD: .63)	MW: 1.00 (SD: .68)
Inhaltskategorie Nutzerkommunikation		
t_1	MW: 1.51 (SD: .49)	MW: 1.76 (SD: .35)
t_2	MW: 1.77 (SD: .41)	MW: 1.86 (SD: .33)

Tabelle 3: Deskriptive Statistik Medienkritikfähigkeit

Aufgrund normalverteilter Daten in IG und KG wurden für die weiteren inferenzstatistischen Berechnungen parametrische Verfahren angewandt. Ein Mittelwertvergleich von IG und KG vor Beginn der Intervention (t_1) zeigt keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, sodass ein gleiches Ausgangsniveau der Medienkritikfähigkeit angenommen wird. Bezogen auf den gesamten Fragebogen lässt sich mithilfe eines t-Tests für abhängige Stichproben für die IG ein signifikanter Zuwachs der Medienkritikfähigkeit von Pre- (t_1) zu Post-Test (t_2) beschreiben (vgl. Tabelle 4), wohingegen in der KG kein signifikanter Un-

terschied bezogen auf den Messzeitpunkt festzustellen ist. Somit ist für die IG die gerichtete Nullhypothese H_0 (MKF MW $t_2 \leq$ MW t_1) zu Gunsten der Alternativhypothese H_1 (MKF MW $t_2 >$ MW t_1) zu verwerfen. Unter Verwendung der Formel zur Berechnung der Effektstärke nach Morris/Deshon (2002), welche mögliche Einflüsse der Messwiederholung berücksichtigt, wurde für den Zuwachs der MKF in der IG ein großer Effekt ($d_{RM} = .78$) ermittelt. Auf Ebene der einzelnen Inhaltskategorien zeigen sich auf dem 5 %-Niveau für die Bereiche Information, Werbung und Nutzerinnen- bzw. Nutzerkommunikation, signifikante Änderungen im Pre-Post-Vergleich der IG mit überwiegend mittleren Effekten (vgl. Tabelle 4).

	Mittelwertvergleich IG Pre (t_1) – Post (t_2)	Effektstärke
<i>MKF-Gesamt</i>	$t(22) = -3.75, p = .001^*$	$d_{RM} = .78$
<i>Information</i>	$t(22) = -2.02, p = .028^*$	$d_{RM} = .55$
<i>Unterhaltung</i>	$t(22) = -0.923, p = .183$	$d_{RM} = .20$
<i>Werbung</i>	$t(22) = -2.77, p = .005^*$	$d_{RM} = .59$
<i>Nutzerkommunikation</i>	$t(22) = -2.94, p = .014^*$	$d_{RM} = .57$

*) Der t-Test ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 4: Mittelwertvergleiche und Effektstärken MKF

Lediglich für die Inhaltskategorie Unterhaltung konnte in der IG keine signifikante Steigerung der Mittelwertunterschiede von Pre- (t_1) zu Post-Test (t_2) erzielt werden. In der KG konnte in keiner der vier Inhaltskategorien statistisch signifikante Mittelwertunterschiede im Pre-Post-Vergleich identifiziert werden. Darüber hinaus zeigte sich ein signifikanter Anstieg der Motivation zu den Inhalten und Bestandteilen des Treatments auf Ebene der Schülerinnen und Schüler der IG ($t(22) = -2,24, p = .035$), wobei anzumerken

ist, dass die gestiegene Motivation lediglich schwach mit den Ergebnissen des MKF-Post (t_2) korreliert ($r_{\text{Pearson}} = .30$, $p = .171$, n. Sig.).

Die Auswertung der schriftlichen Lösungen der Beurteilungsaufgabe wurde mithilfe der inhaltsanalytischen Technik der skalierenden Strukturierung vorgenommen (vgl. Mayring 2015: 106ff). Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurde auf der Theoriegrundlage des MKF-Fragebogens ein kompaktes Kategoriensystem entwickelt. Bei der Kategorienbildung waren insbesondere drei Gesichtspunkte handlungsleitend:

1. Hobbs (2017) beschreibt zentrale Fragen, die für die Analyse von Propaganda bedeutsam sind. Da die Lösungen der Beurteilungsaufgabe sich explizit auf Propaganda beziehen, erschien es wichtig, jene Teilfähigkeiten des MKF in der Kategorienbildung zu berücksichtigen, die anschlussfähig an ebenjene Analysefragen sind. So lassen sich die Kategorien *Relevanz* (Ih-Mk 4), *Unabhängigkeit/Selbstbestimmtheit* (Ih-Mk 2) und *Menschenwürde* (Ih-Mk 5) auch durch zentrale Fragestellungen wie *how does the message portray people and events?*, *how free are people to accept or reject the message?* und *what points of view and values are activated?* (vgl. Hobbs 2017: 35) repräsentieren.
2. Außerdem wurden vor allem die Teilfähigkeiten des MKF gebündelt, die inhaltlich große Überschneidungsbereiche aufweisen. Beispielsweise beschreibt Wyss (2002), dass Perspektiven- und Meinungsvielfalt im Sinne von Ausgewogenheit und Informationsdichte verstanden werden kann (vgl. 265ff.), sodass in der Kategorie *Meinungsvielfalt/Ausgewogenheit* (Ih-Mk 1) beide Teilfähigkeiten zusammengeführt wurden (vgl. in Analogie dazu auch Ih-Mk
3. Damit entstand ein kompaktes Kategoriensystem, welches Teilfähigkeiten medienkritischen Handelns bündelt und diese in den Vordergrund der Analyse gerückt. Als Basis für die Skalierung dienten die Taxonomiestufen zur Klassifikation kognitiver Lernziele nach Bloom et al. (1974). Dabei bildeten die Taxonomiestufen *Wissen und Verstehen* die Basis für die niedrige, *Anwendung und Analyse* die Basis für die

mittlere und *Synthese und Evaluation* die Basis für die hohe Niveau- bzw. Ausprägungsstufe jeder Kategorie.

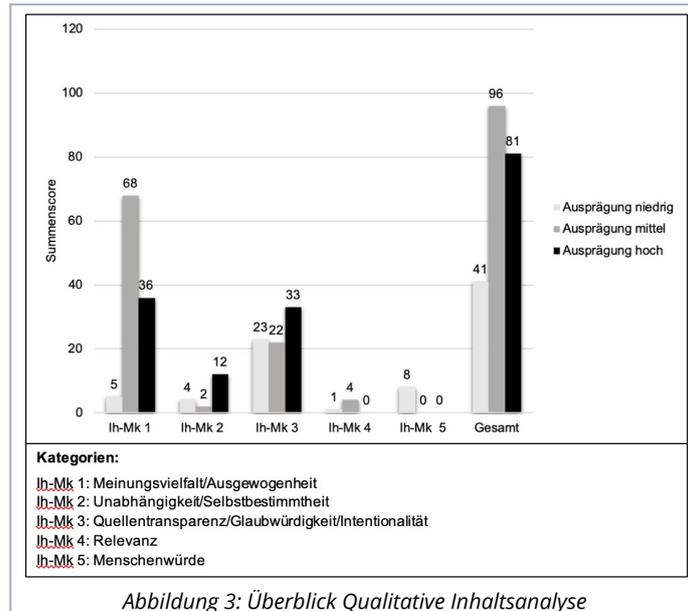


Abbildung 3: Überblick Qualitative Inhaltsanalyse

Folglich wurde ein Summenscore gebildet, indem jede Kodierung der niedrigen Niveaustufe mit einem Punkt, der mittleren Niveaustufe mit zwei Punkten und der hohen Niveaustufe mit drei Punkten versehen wurde. Abbildung 3 zeigt, den durch die Kodierung entstandenen Summenscore (Krippendorff's $\kappa = .82$) vor dem Hintergrund der jeweiligen Niveaustufe. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Kategorien Meinungsvielfalt/Ausgewogenheit (Ih-Mk 1) mit insgesamt 109 Punkten und Quellentransparenz/Glaubwürdigkeit/Intentionalität (Ih-Mk 3) mit insgesamt 78 Punkten den höchsten Wert erreichen konnten, wohingegen die Kategorien Unabhängigkeit/Selbstbestimmtheit (Ih-Mk 2) insgesamt 18 Punk-

te, Relevanz (Ih-Mk 4) insgesamt 5 Punkte und Menschenwürde (Ih-Mk 5) insgesamt 8 Punkte weniger stark gepunktet haben. Auffällig ist zudem, dass hohe Niveaustufen besonders bei Ih-Mk 1 und Ih-Mk 3, weniger häufig auch bei Ih-Mk2 kodiert werden konnten, während keine hohe Ausprägung für Ih-Mk 4 und Ih-Mk 5 zu identifizieren war. Kategorie Ih-Mk 1 sticht besonders durch die zahlreichen Punkte des mittleren Ausprägungsgrads hervor, wobei die inhaltlichen Aspekte dieser Kategorie häufig wie folgt im zeithistorischen Vergleich erläutert werden: „On the one hand in the past, mainly rulers and political leaders such as Hitler have produced propaganda. Today there are many more producers and thus a certain variety of topics. As a result, more people can be manipulated based on differences in their interests.“ Auf der niedrigsten Niveaustufe wurden zumeist kurze Textbestandteile mit Beispiel- oder Aufzählungscharakter kodiert. Eine deutliche Häufung zeigt sich diesbezüglich in Kategorie Ih-Mk 3.

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass Ih-Mk 5 ausschließlich auf niedrigem Niveau kodiert werden konnte. Im Allgemeinen zeigt die Betrachtung des Gesamtscores in Abbildung 3 jedoch, dass es durch die Lösung der komplexen Aufgabenstellung vor allem zur Anwendung höherer kognitiver Fähigkeiten kam, weshalb insgesamt die mittleren und hohen Ausprägungsstufen der jeweiligen Kategorien dominieren.

Die Zusammenführung mit den Ergebnissen des MKF im Pre-Post-Vergleich belegt, dass besonders jene Teilfähigkeiten signifikant gestiegen sind, deren äquivalente Kategorien im Rahmen

der skalierenden Inhaltsanalyse in hoher Ausprägungsstufe kodiert wurden (vgl. Tabelle 5).

Teilfähigkeiten/ Kategorie	Mittelwertvergleich MKF PRE(t1)-POST(t2)	Punktzahl der Kategorie in der höchsten Stufe
<i>Meinungsvielfalt/ Ausgewogenheit</i>	(t(22) = -2.19, p = .020*)	36
<i>Unabhängigkeit/ Selbstbestimmtheit</i>	(t(22) = -3.11, p = .003*)	12
<i>Quellentransparenz/ Glaubwürdigkeit/ Intentionalität</i>	(t(22) = -2.72, p = .007*)	33
<i>Relevanz</i>	(t(22) = .37, p = .357)	0
<i>Menschenwürde</i>	(t(22) = -.31, p = .379)	0

*) Der t-Test ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 5: Zusammenführung Teilfähigkeiten MKF und Inhaltsanalyse (höchste Stufe)

Im Gegensatz dazu waren keine signifikanten Mittelwertunterschiede zu verzeichnen, bei Teilfähigkeiten, die im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung nicht auf der höheren kognitiven Ausprägungsstufe zu identifizieren waren.

Des Weiteren zeigte sich, dass die Höhe des gebildeten individuellen Summenscores stark positiv mit der Länge des schriftlichen Essays korreliert ($r_{\text{Spearman}} = .76, p < .001$). Die durch den Punktescore entstandenen ordinalskalierten Daten wurden anschließend mit den MKF-Ergebnissen (t_2) zusammengeführt, wobei zwei Teilgruppen identifiziert werden konnten.

Für Teilgruppe 1 ($n=13$) zeigte sich eine signifikant positive Korrelation der Gesamtpunktzahl des MKF-Post (t_2) und dem gebildeten

Summenscore der skalierenden Inhaltsanalyse ($r_{\text{Spearman}} = .66$, $p = .013$). Die anschließende Durchführung einer univariablen linearen Regressionsanalyse ergab, dass für Teilgruppe 1 der IG 53% der Resultate des MKF-Post (t_2) über den in der Inhaltsanalyse erreichten Score vorhergesagt werden können ($R^2 = .53$, $F(1, 12) = 12.6$, $p = .005$). Bei Teilgruppe 2 ($n=10$) konnte hingegen eine negative Korrelation (n. sig.) zwischen den Ergebnissen der Inhaltsanalyse und den Resultaten des MKF-Post (t_2) ermittelt werden ($r_{\text{Spearman}} = -.52$, $p = .120$).

6. Ergebnisinterpretation

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass das Treatment bezogen auf das Hauptinstrument zur Messung der MKF hoch wirksam war und zu einer signifikanten Steigerung der Medienkritikfähigkeit in der IG führte, wohingegen in der KG keine signifikanten Änderungen festgestellt werden konnten. Somit kann der Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Satz (vgl. Abschnitt 4) als bewährt angesehen werden. Besonders wirksam scheint das Unterrichtskonzept in den Bereichen Information, Werbung und Nutzerkommunikation gewesen zu sein, was darauf zurückzuführen ist, dass jene Inhaltskategorien durch das Unterrichtskonzept besonders adressiert wurden (vgl. Abschnitt 3). Propagandabeispiele aus dem Unterhaltungsbereich waren hingegen kein Bestandteil des Unterrichts. Dennoch kann aufgrund der in Summe positiven Evaluationsergebnisse des MKF der unterrichtliche Einsatz einer großen Bandbreite unterschiedlicher Propagandaformate auf Basis eines

weitgefassten Begriffsverständnis als gelungen bezeichnet werden. Auch die Lernenden selbst bewerteten im Rahmen der kritischen Reflexion der Lerninhalte die Vielfalt der behandelten Propagandabeiträge in Phase 8 des Unterrichtsprozesses positiv. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Fragebogenresultate nicht maßgeblich von motivationalen Effekten überlagert werden, da die im Laufe der Intervention gestiegene Motivation nur schwach positiv mit den Ergebnissen des MKF-Post (t_2) korreliert.

Die inhaltsanalytische Auswertung verdeutlicht, dass die Jugendlichen zur Lösung der Beurteilungsaufgabe Kriterien angewendet haben, die zur Entkräftung von manipulierenden Aussagen und Informationen dienlich sind und primär durch Kategorie Ih-Mk 3 repräsentiert werden. Die vergleichsweise hohe Punktzahl in der hohen Ausprägungsstufe von Ih-Mk 3 zeigt zudem, dass Aspekte wie Glaubwürdigkeit oder Quellentransparenz essentielle Beurteilungskriterien für die Aufgabenlösung darstellten. Des Weiteren belegt die hohe Bepunktung von Kategorie Ih-Mk 1, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen der Berichterstattung vor dem Hintergrund der daraus resultierenden Konsequenzen für Meinungsvielfalt und Ausgewogenheit wichtige Impulse für die Lösung der Beurteilungsaufgabe lieferte. Insbesondere vergleichende Analysen historischer und zeitgenössischer Propaganda wurden häufig im Bereich dieser Kategorie vorgenommen, wodurch der hohe Punktwert der mittleren Ausprägungsstufe erklärt werden kann. Die Kodierungen und folglich der Score im Bereich von Ih-Mk2 in der hohen Niveaustufe geben Auf-

schluss darüber, dass die SchülerInnen im Rahmen der schriftlichen Aufgabenlösungen des Öfteren auch politische und gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen berücksichtigt haben, indem sie beispielsweise die Auswirkungen von Repression und Unterdrückung kritisch beurteilten.

Weniger bedeutend bei der vergleichenden Beurteilung zeitgenössischer und historischer Propaganda scheinen hingegen die Kategorien *Relevanz* (Ih-Mk 4) und *Menschenwürde* (Ih-Mk 5) gewesen zu sein. Kodierungen in beiden Kategorien konnten lediglich durch Verweise auf einzelne Beispiele vorgenommen werden (z. B. „Nazis used propaganda for shaming Jews“). Letztlich dienten diese Beispiele meist jedoch nur der Unterstützung weiterführender Argumentationsstränge, die dann häufig in der Beurteilung von Aspekten der Glaubwürdigkeit (Ih-Mk) oder der Meinungsvielfalt Kategorien (Ih-Mk 1) mündeten.

Dennoch verdeutlicht die Zusammenführung der MKF Ergebnisse im Pre-Post-Vergleich mit den Kodierungen der Inhaltsanalyse, dass das Treatment insgesamt besonders jene medienkritischen Fähigkeiten fördern konnte, welche auch bei der Lösung der Beurteilungsaufgabe auf höherem kognitiven Niveau zur Anwendung kamen (vgl. Tabelle 5). Da sich die schriftlichen Essays explizit auf den Vergleich und die Beurteilung historischer und zeitgenössischer Propaganda konzentrierten, kann geschlussfolgert werden, dass die Teilfähigkeiten der Beurteilung der Meinungsvielfalt, der Ausgewogenheit, der Quellentransparenz, der Glaubwürdigkeit, der Unabhängigkeit sowie das Erkennen der Intentio-

nalität und die informationelle Selbstbestimmtheit von besonderer Bedeutung nicht nur für eine allgemeine Medienkritikfähigkeit, sondern auch für eine propagandaspezifische Medienkritikfähigkeit sind. Ferner zeigt die Zusammenführung der Ergebnisse des Summenscores der skalierenden Inhaltsanalyse mit den Werten des MKF-Post (t₂) auf Ebene der Schülerinnen und Schüler für Teilgruppe 2 eine negative Korrelation, wobei sprachliche Probleme bei der Lösung der Beurteilungsaufgabe auf Englisch nicht auszuschließen sind und einen möglichen Erklärungsansatz darstellen. Die Tatsache, dass Teilgruppe 2 durchschnittlich höhere Mittelwerte im MKF-Post (t₂) erzielte als Teilgruppe 1 (n. sig.) kann im Zusammenspiel mit möglichen Englischdefiziten der Schülerinnen und Schüler die Entstehung des negativen Zusammenhangs begünstigen. Auch die Unterrichtsbeobachtungen verdeutlichen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler Probleme damit hatten, trotz umfangreicher Wortschatzarbeit und Vokabelvorentlastung, die teils komplexen propagandaspezifischen Inhalte in englischer Sprache zu verstehen.

Wenngleich die Medienkritikfähigkeit der Lernenden durch das Treatment signifikant gesteigert werden konnte, geht aus den Unterrichtsbeobachtungen weiter hervor, dass Lehr- und Lernhandlungen nicht immer wie geplant durchgeführt werden konnten. Insbesondere Probleme mit der technischen Infrastruktur führten des Öfteren dazu, dass offene Lern- und Sozialformen aufgrund des daraus resultierenden Zeitdrucks durch stärker geführte Gespräche zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen

und Schülern ersetzt werden mussten. Diese Umstände verringerten stellenweise Phasen selbstbestimmten Lernens als bedeutsame Zielsetzung des handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatzes, waren jedoch aus schulorganisatorischer Sicht nicht zu vermeiden.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Wenngleich die Evaluationsergebnisse die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts bestätigen, ist ihre Aussagekraft aufgrund der nicht-repräsentativen Stichprobengröße limitiert. Darüber hinaus konnte im Kontext des vorliegenden Evaluationskonzepts auch nicht ermittelt werden, wie sich die Gestaltung der *Counter Narratives* auf die Medienkritikfähigkeit auswirkt. Ebenso kann keine Aussage über die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs getroffen werden, da aus organisatorischen Gründen keine Follow-up-Untersuchung stattfinden konnte.

Trotzdem lässt sich festhalten, dass die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation des vorgelegten Unterrichtskonzepts einen wichtigen Beitrag zum Forschungsfeld der gestaltungsorientierten Bildungsforschung im Bereich der Medienkritikfähigkeit leisten. Es konnte gezeigt werden, dass sich mithilfe des Unterrichtsgegenstands Propaganda vielfältige Inhaltsbereiche erschließen lassen, die in Verbindung mit den Grundlagen der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017) zur Förderung der Medienkritikfähigkeit bei den Jugendlichen führten. Somit kann die Vielzahl der

adressierten Kontexte und Genres, in welchen unterschiedlichste Propagandaformen und -inhalte analysiert wurden, als besondere Stärke des Konzepts betrachtet werden. Unter Rückgriff auf einen weitgefassten Propagandabegriff konnten so digitale Formate zielgerichteter Fehlinformationen, die durch die Dynamiken sozialer Netzwerke besonders relevant für die Lebenswelt der Jugendlichen sind, auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zeithorizonte in den Blick genommen werden. Dadurch ermöglicht das Unterrichtskonzept vielfältige inhaltliche Anknüpfungspunkte, um zukünftig auch in anderen Fächern und Schularten zur Förderung der Medienkritikfähigkeit eingesetzt werden zu können. Durch eine didaktische Reduktion der Inhalte und den Ausbau individualisierender *Scaffolding*-Angebote der digitalen Lernumgebung ist eine Übertragbarkeit des Konzepts auf Schülerinnen und Schüler der Unterstufe denkbar. Besonders die umfangreiche Erfassung von Daten zu Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen, Lernergebnissen und Nebenwirkungen, die im Rahmen von „mixed-methods“ (vgl. Creswell/Plano Clark 2007) ausgewertet und zusammengeführt wurden, vermag mögliche Adaptionsprozesse für alternative Unterrichtskontexte zu unterstützen.

Darüber hinaus kann das vorgestellte Unterrichtskonzept auch Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen in diesem Bereich anstoßen. Die Ergebnisse des CONTRA-Projekts haben gezeigt, dass Lehrpersonen häufig davor zurückschrecken, kontroverse Themen wie extremistische Propaganda im Unterricht aufzugreifen (vgl. Schmitt et al 2018: 15). Zudem werden mediener-

zieherische Unterrichtspraktiken zur Förderung medienkritischer Fähigkeiten bislang nur von einem kleinen Anteil der Lehrpersonen regelmäßig umgesetzt (vgl. Grafe/Lorenz/Endberg 2017: 191f.). Die Darlegung von Lehrhandlungen und Lernaktivitäten im Rahmen der skizzierten unterrichtlichen Handlungslinie kann dementsprechend wertvolle Impulse zur Stärkung medienpädagogischer Kompetenzen der Lehrpersonen in diesem Kontext geben.

In Zukunft wäre es daher wünschenswert, dass im Rahmen der gestaltungsorientierten Bildungsforschung weitere Unterrichtskonzepte zur Förderung von Medienkritikfähigkeit vor dem Hintergrund zeitgenössischer Propaganda für unterschiedliche Jahrgangsstufen, Unterrichtsfächer und Schulformen entstehen. Außerdem wird zukünftig aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas ein weiterer interdisziplinärer Austausch vor allem mit der Informatik notwendig sein, um die algorithmischen Verbreitungsprozesse digitaler Propaganda besser durchschauen zu können. Die gelingende unterrichtliche Umsetzung weiterer praxis- und theorieorientierter Unterrichtskonzepte in diesem Bereich wird ferner aber auch maßgeblich davon abhängen, wie der Ausbau der digitalen Infrastruktur in den Schulen voranschreitet. Insgesamt leisten entsprechende medienpädagogische Konzepte zur Förderung von Kritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer digitaler Propaganda einen bedeutsamen Beitrag zur gesellschaftlichen Partizipation und zu einer demokratischen Medienkultur.

Literatur

Allcott, Hunt/Gentzkow, Matthew (2017): Social Media and Fake News in the 2016 Election, in: *Journal of Economic Perspectives*, 2017, 31 (2), 211–236.

Arke, Edward T./Primack, Brian A. (2009): Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure, in: *Educational Media International*, 2009, 46 (1), 53–65.

Arnold, Klaus (2003): Propaganda als ideologische Kommunikation, in: *Publizistik*, 2002, 48 (1), 63–82.

Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme, in: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft“. Deutscher Bundestag (Hg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, Bonn: ZV Zeitungsverlag, 15–22.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: von Rein, Antje (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112–124.

Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Kratwohl, David R. (1974): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (BELTZ Studienbuch)*, Weinheim/Basel: Beltz.

Braun, Carolin/Gralke, Verena M./Nieding, Gerhild (2018): *Medien und gesellschaftlicher Wandel. Eine empirische Studie zu der Frage, ob Medienkompetenz im Jugend- und frühen Erwachsenenalter*

ter einen Resilienzfaktor darstellt, in: Karidi, Maria/Schneider, Martin/Gutwald, Rebecca (Hg.): Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation, Wiesbaden: Springer, 177-202.

Bravo YouGov (2017): Politische Jugendstudie, online unter: https://campaign.yougov.com/DE_2017_07_Political_Bravo_Jugendstudie_DE_2017_06_Political_Die_Deutschen_und_die_Politik_Landing.html (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Bussemer, Thymian (2008): Propaganda. Konzepte und Theorien. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Creswell, John W./Plano Clark, Vicki L. (2007): Designing and Conducting Mixed Methods Research, Thousand Oaks/London/New Dehli: SAGE.

Cunningham, Stanley B. (2002): The Idea of Propaganda: A Reconstruction, Westport/London: Praeger.

Eccles, Jacquelynne S./Wigfield, Allan (2002): Motivational Beliefs, Values, and Goals, in: Annual Review of Psychology, 2002, 53, 109-132.

Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Bos, Wilfried (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven, in: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüle-

rinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann, 9–31.

Ellul, Jacques (1965/1973): *The Formation of Men's Attitudes*, New York: Vintage Books.

European Association for Viewers Interests (EAVI) (2017): *Beyond Fake News: Ten Types of Misleading Information*, online unter: https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/07/beyond-fake-news_COLOUR_WEB.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Ernst, Julian/Schmitt, Josephine B./Rieger, Diana/Trompeta, Michalina/Bente Gary/Vorderer, Peter/Roth, Hans-Joachim (2016): *Klick, klick, Propaganda. Grundzüge eines Präventionsprogramms gegen Radikalisierung durch Internet-Propaganda an Schulen im EU-Forschungsprojekt CONTRA*, in: *ZMI-Magazin*, 2016, 7–9.

Frischlich, Lena (2018): „Propaganda“ – Einblicke in die Inszenierung und Wirkung von Online-Propaganda auf der Makro-Meso-Mikro-Ebene, in: Sachs-Hombach, Klaus/Zywietz, Bernd (Hg.): *Fake News, Hashtags & Social Bots. Neue Methoden populistischer Propaganda (Aktivismus- und Propagandaforschung)*, Wiesbaden: Springer VS, 133–170.

Ferrari, Anusca (2013): *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. EUR 26035, online unter: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf> (letzter Zugriff: 06.09.2019).

C. Seyferth / S. Grafe Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer ...

Ferguson, Robert (2001): Media education and the development of critical solidarity, in: Media Education Journal, 2001, 30, 37–43.

Ganguin, Sonja (2004a): Medienkritik aus Expertensicht. Eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik, in: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuelle Medien, 2004, 8 (27), 62–66.

Ganguin, Sonja (2004b): Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 2004, 6, 1–7.

Ganguin, Sonja (2006): Das „Kritische“ an der Medienkritik, in: Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder (Medienpädagogik Interdisziplinär 5), Wiesbaden: kopaed, 71–86.

Grafe, Silke (2011): 'media literacy' und 'media (literacy) education' in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, 59–80.

Grafe, Silke/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela (2017): Medienerziehung in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich, in: Lorenz, Ramona/Bos, Wilfried/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke/Vahrenhold, Jan (Hg.): Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017, Münster/News York: Waxmann, 178–204.

Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (Lesesozialisation und Medien), Weinheim/München: Juventa, 160–197.

Hermida, Martin/Hielscher, Michael/Petko, Dominik (2017): Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofi-Tests in der Schweiz, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 2017, 17, 38–60.

Hobbs, Renee (2008): Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century, in: Drotner, Kirsten/Livingstone, Sonia (Hg.): The International Handbook of Children, Media and Culture, London: Sage, 431–447.

Hobbs, Renee (2011): Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom, Thousand Oaks: Corwin.

Hobbs, Renee (2017): Teaching and Learning in a Post-Truth World, in: Educational Leadership, 2017, 75 (3), 26–31.

Hobbs, Renee/Seyferth-Zapf, Christian/Grafe, Silke (2018): Using Virtual Exchange to Advance Media Literacy Competencies through Analysis of Contemporary Propaganda, in: Journal of Media Literacy Education, 2018, 10 (2), 152–168.

Holzer, Horst (1974): Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt (Reihe Hanser 160), München: Carl Hanser.

Jowett, Garth S./O'Donnell, Victoria (2012): Propaganda and Persuasion. 5. Aufl., Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington D.C.: SAGE.

Kahne, Joseph/Lee, Nam-Jin/Feezell, Jessica T. (2012): Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation, in: International Journal of Communication, 2012, 6, 1–24.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2005): Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy, in: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26 (3), 369–386.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2007): Critical media literacy is not an option, in: Learning Inquiry, 1 (1), 59–69.

Klimmt, Christoph/Sowka, Alexandra/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2014): Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben, online unter: https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Köck, Peter (2000): Handbuch Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung, Donauwörth: Auer Verlag.

Konrad, Klaus/Traub, Silke (2005): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Landesanstalt für Medien (LfM) (2017): Ergebnisbericht Fake News, online unter: https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/Ergebnisbericht_Fake_News.pdf (l. Zugriff: 05.08.19).

Lasswell, Harold D. (1927/1971): Propaganda Technique in World War I, Cambridge/London: MIT Press.

Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl Alexander (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen, in: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hg.): Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl., Weinheim: Beltz, 139–149.

Marchal, Nahema/Kollanyi, Bence/Neudert, Lisa-Maria/Howard, Philip N. (2019): Junk News During the EU Parliamentary Elections: Lessons from a Seven-Language Study of Twitter and Facebook, online unter: <https://comprop.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/93/2019/05/EU-Data-Memo.pdf> (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Martens, Hans/Hobbs, Renee (2015): How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age, in: Atlantic Journal of Communication, 2015, 23 (2), 120–137.

Masterman, Len (1985): Teaching the Media, New York: Routledge.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl., Weinheim: Beltz.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Morris, Scott B./Deshon, Richard P. (2002): Combining Effect Size Estimates in Meta-Analysis With Repeated Measures and Independent-Groups Design, in: Psychological Methods, 2002, 7 (1), 105–125.

Niesyto, Horst (2018): Medienkritik – Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen, in: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (Medienpädagogik Interdisziplinär 11), München: kopaed, 59–75.

Niesyto, Horst/Rath, Matthias/Sowa, Hubert (2006): Einleitung, in: Niesyto, Horst/Rath, Matthias/Sowa, Hubert (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder (Medienpädagogik Interdisziplinär 5), Wiesbaden: kopaed, 7–14.

O’Shaughnessy, Nicholas (2012): The Death and Life of Propaganda, in: Journal of Public Affairs, 2012, 12 (1), 29–38.

Petter, Stacie/Straub, Detmar W./Rai, Arun (2007): Specifying Formative Constructs in Information Systems Research, in: MIS Quarterly, 2007, 31 (4), 657–679.

Potter, James W. (2010): The State of Media Literacy, in: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 2010, 54 (4), 675–696.

Pratkanis, Anthony R./Turner, Marlene E. (1996): Persuasion and Democracy: Strategies for Increasing Deliberative Participation and Enacting Social Change, in: *Journal of Social Issues*, 1996, 52 (1), 187–205.

Prokop, Dieter (1974): Chancen spontaner Gegenöffentlichkeit – Medienpolitische Alternativen, in: Baacke, Dieter (Hg.): *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*, München: Juventa, 126–158.

Quandt, Thorsten/Frischlich, Lena/ Boberg, Svenja/Schatto-Eckrodt, Tim (2019): Fake News, in: Vos, Tim P./Hanusch, Volker (Hg.): *The International Encyclopedia of Journalism Studies*, Wiley & Sons, online unter: <https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0128> (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Sängerlaub, Alexander (2017): Deutschland vor der Bundestagswahl: Überall Fake News?!, online unter: <https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/fakenews.pdf> (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Senkbeil, Martin/Goldhammer, Frank/Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Schwippert, Knut/Gerick, Julia (2014): Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013, in: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hg.): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen*

und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann, 83–112.

Schmid, Claudia E./Stock, Lennart/Walter, Svenja (2018): Der strategische Einsatz von Fake News zur Propaganda im Wahlkampf, in: Sachs-Hombach, Klaus/Zywietz, Bernd (Hg.): Fake News, Hash-tags & Social Bots. Neue Methoden populistischer Propaganda. (Aktivismus- und Propagandaforschung), Wiesbaden: Springer VS, 69–95.

Schmitt, Josephine B./Rieger, Diana/Ernst, Julian/Roth, Hans-Joachim (2018): Critical Media Literacy and Islamist Online Propaganda: The Feasibility, Applicability and Impact of Three Learning Arrangements, in: International Journal of Conflict and Violence, 2018, 12, 1–19.

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? in: merz. Medien + Erziehung, 2009, 53 (5), 50–56.

Stanford History Education Group (SHEG) (2016): Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning, online unter: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf> (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Starkulla Jr., Heinz (2015): Propaganda. Begriffe, Typen, Phänomene (ex libris kommunikation), Baden Baden: Nomos.

Tandoc Jr., Edoson C./ Lim, Zheng Wei/ Ling, Richard (2017): Defining "Fake News": A Typology of Scholarly Definitions, in: Digital Journalism, 2017, 6 (2), 137–152.

Taylor, Philip M. (2003): *Munitions of the Mind: A History of Propaganda from the Ancient World to the Present Era*. 3. Aufl., Manchester/New York: Manchester University Press.

Tuck, Henry/Silverman, Tanya (2016): *The Counter-Narrative Handbook*. London: Institute for Strategic Dialogue, online unter: https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2019).

TUI Stiftung (2018): *Junges Europa 2018. Ergebnisbericht*, online unter: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/05/YouGov_TUI-Stiftung_Jugend-in-Europa_Report_DE_v3.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke (2018): *Medienkritik angesichts von Digitalisierung und Mediatisierung aus handlungs- und entwicklungsorientierter Perspektive*, in: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hg.): *Medienkritik im digitalen Zeitalter (Medienpädagogik Interdisziplinär 11)*, München: kopaed, 125–137.

Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (UTB 3311)*. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele (UTB 3414)*. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

C. Seyferth / S. Grafe Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer ...

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele (UTB 3414). 2. vollst. überarb. u. akt. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vodafone Stiftung Deutschland (2018): Engagiert aber allein. Wie sich junge Menschen durch die Online-Welt navigieren und welche Unterstützung sie dafür suchen, online unter: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Engagiert_aber_allein_18_01.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Vuorikari, Riina/Punie, Yves/Carretero, Stephanie/Van den Brande, Lieve (2016): DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. EUR 27948, online unter: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf (l. Zugriff: 06.09.2019).

Wardle, Claire (2017): Fake News. It's Complicated, online unter: <https://firstdraftnews.org/fake-news-complicated/> (letzter Zugriff: 05.08.2019).

Wirtz, Markus/Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.

C. Seyferth / S. Grafe Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer ...

Wyss, Vinzenz (2002): Redaktionelles Qualitätsmanagement. Ziele, Normen, Ressourcen (Forschungsfeld Kommunikation), Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Zywietz, Bernd (2018): F wie Fake News – Phatische Falschmeldungen zwischen Propaganda und Parodie, in: Sachs-Hombach, Klaus/Zywietz, Bernd (Hg.): Fake News, Hashtags & Social Bots. Neue Methoden populistischer Propaganda (Aktivismus- und Propagandaforschung), Wiesbaden: Springer VS, 97–131.

5.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 2

Die stärkere inhaltliche Akzentuierung des in Studie 2 entwickelten Unterrichtskonzepts in Bezug auf Formate zielgerichteter Desinformation führte zu mittleren Effektstärken im Bereich der Kategorie Information des Testinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit und einem hohen Summenscore der inhaltsanalytischen Kategorie Ih-MK 3, in der unter anderem Aspekte der Quellentransparenz und Glaubwürdigkeit gebündelt wurden. Dennoch blieb vor allem aufgrund der Besonderheit des Testinstruments zur Medienkritikfähigkeit, der als formativer Index konzipiert wurde, unklar, welche Gewichtung der Bereich Information im Hinblick auf das Gesamtkonstrukt der Medienkritikfähigkeit besitzt (vgl. zur Besonderheit formativer Indices Döring & Bortz, 2016, S. 277f.).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und der skizzierten Defizite auf Instrumentenebene lassen sich weitere Forschungsperspektiven generieren, die sich mit Blick auf das Konstrukt der *news media literacy* ergeben. Auf Ebene einzelner Fähigkeitsbereiche der *news media literacy* lassen sich Parallelen zu den in Abschnitt 2.1.4 dargestellten medienkritischen Teilfähigkeiten des Analysierens, Beurteilens und Gestaltens finden. Malik, Cortesi & Gasser (2013) beschreiben die „ability to critically evaluate news“ (S. 8) und „to create news“ (S. 9) als elementare Fähigkeitsbereiche von *news media literacy*. Darüber hinaus messen sie dem kritischen Denken einen besonderen Stellenwert für die Identifikation von Nachrichten bei, denn Individuen sollen möglichst dazu angehalten werden,

„to think critically about what it is they want to accomplish by seeking out information about current events, and make decisions about what does or does not count as news on the basis of their individual needs and contexts“ (ebd., S. 8).

Tully, Vraga und Smithson (2020) begreifen *news media literacy* als wichtigen Bestandteil eines übergeordneten Verständnisses von *media literacy* und betonen neben spezifischen Fähigkeiten vor allem „the development of knowledge [...] and a personal sense of control about media choices“ (S. 211). Damit rekurriert diese Auffassung auf das *media literacy model* von Potter (2012) (vgl. Abschnitt 2.1.3). Maksl, Ashley und Craft (2015) knüpfen im Rahmen ihres Ansatzes zur *news media literacy* an das Modell von Potter (2012) an und adaptieren es für die gezielte Auseinandersetzung mit Nachrichtenmedien. Dabei charakterisieren Craft, Ashley und Maksl (2017) das Zusammenwirken der Bereiche *knowledge structures* und *personal locus* auf der Individualebene wie folgt:

„a news media literate person would draw on her knowledge of the news media industry, according to her personal needs, motivations, in interpreting the news messages she encounters” (S. 392).

Besondere Relevanz als mögliche Grundlage für eine praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln erreicht der Ansatz zur *news media literacy* deshalb, weil er zum einen als weitere Theoriegrundlage Impulse für eine medienspezifische Fokussierung von Medienkritikfähigkeit liefert und zum anderen in ein Messinstrument überführt wurde. Die entwickelte *news media literacy scale* wurde sowohl in Studien mit Hochschulstudierenden als auch mit Schülerinnen und Schülern validiert (vgl. Maksl, Ashley & Craft, 2015; Maksl, Craft, Ashley & Miller, 2017). Sie besteht aus den Subskalen *news media knowledge structures* (15 Items), *need for cognition* (vgl. hierzu Abschnitt 4.3) (5 Items) und *media locus of control* (6 Items) (vgl. Craft, Maksl & Ashley, 2013; Maksl, Ashley & Craft, 2015).

Darüber hinaus wurden in einer weiteren Studie Zusammenhänge zwischen dem individuellen Ausprägungsgrad von *news media literacy* und der Anfälligkeit für Formen gezielter Desinformation festgestellt. In einer Untersuchung mit 397 erwachsenen Probandinnen und Probanden konnten Craft, Ashley und Maksl (2017) dementsprechend zeigen, dass Personen mit einem hohen Wissen über die Struktur der Nachrichtenmedien (*news media knowledge structures*) weniger empfänglich für Verschwörungstheorien waren (vgl. S. 396). Dieses Ergebnis könnte folglich als Ausgangspunkt für weitere Forschungsvorhaben dienen, im Rahmen derer beispielsweise gezielt untersucht wird, welche Zusammenhänge zwischen *news media literacy* und der Anfälligkeit für andere Propagandaformen bestehen. Darüber hinaus ließe sich im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung danach fragen, wie ein Unterrichtskonzept gestaltet sein muss, damit es zur Förderung der *news media literacy* bei Schülerinnen und Schülern kommt. Dem hätte beispielsweise im Rahmen einer weiteren Iteration des in Studie 2 verwendeten Unterrichtskonzepts nachgegangen werden können. Anstatt jedoch das existierende Unterrichtskonzept erneut zu überarbeiten und dessen Wirksamkeit im Anschluss unter Zuhilfenahme der *news media literacy scale* zu evaluieren, wurde vor dem Hintergrund der beschriebenen Limitationen in Studie 1 und Studie 2 beschlossen, die gestalteten Counter-Narrative inhaltsanalytisch zu untersuchen. Angesichts der Tatsache, dass die Produktion der Counter-Narrative die zeitlich umfassendste Lernaktivität darstellte, erschien es für die eigene Arbeit bedeutsamer zu sein, die Wirkungen dieser Lernaktivität im Hinblick auf die Medienkritikfähigkeit zu analysieren, als einen weiteren Überarbeitungsprozess des Unterrichtskonzepts vorzunehmen. Dementsprechend widmet sich

die nachfolgende Studie 3 der systematischen Untersuchung der Gestaltungsprodukte, wobei neben der Medienkritikfähigkeit formale Aspekte der Mediengestaltung und die Verwendung von Narrativitätsfaktoren analysiert wurden.

6. Die Gestaltung von Counter-Narrativen aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit

6.1 Hinführung zu Studie 3

Die nachfolgende Studie 3 liefert eine differenzierte Darstellung und Evaluation der Umsetzung der Gestaltungsaufgabe von Studie 1 und 2, im Rahmen derer die Schülerinnen und Schüler eigene Counter-Narrative in Form von Videoclips produzieren sollten. Dabei erfolgte die Entwicklung der Counter-Narrative jeweils im Englischunterricht und umfasste vier Schulstunden, sodass die Lösung der Gestaltungsaufgabe eine der umfangreichsten Lernaktivitäten in den beiden Unterrichtskonzepten von Studie 1 und 2 darstellt. Als Bestandteil ebendieser lässt sich die Gestaltung der Counter-Narrative der Phase der Anwendung (Phase 7) der zu Grunde gelegten idealtypischen Strukturierung von Unterricht zuordnen (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 170ff.; Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019, S. 117ff.). Im Rahmen der detaillierten Ausarbeitung dieser Phase wird neben allgemeindidaktischen Grundlagen vor allem auf theoretische Ansätze zur Gestaltung eigener Medienbeiträge aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit und zu (Counter-)Narrativen im Kontext zeitgenössischer Propaganda zurückgegriffen. Insbesondere die Aufarbeitung von Ansätzen zu Counter-Narrativen, als Maßnahme gegen Propaganda, lieferte wichtige Hinweise mit Blick auf Vorgehensweisen bei der Planung und gestalterischen Umsetzung derselben. Als Konsequenz daraus wurden in jeder der beiden Studien vier Gruppen gebildet, in denen jeweils eine andere strategische Vorgehensweise bei der Produktion der Counter-Narrative angewandt wurde. Hierfür kam das onlinebasierte Tool *Adobe Spark* zum Einsatz. Die produzierten Videoclips dienten in der Folge als Materialgrundlage für die Durchführung qualitativer Inhaltsanalysen nach Mayring (2015). Dabei wurden im Sinne deduktiver Kategorienanwendungen verschiedene inhaltsanalytische Techniken eingesetzt. Zur Untersuchung der formalen Gestaltung der einzelnen Beiträge wurde die Technik der formalen Strukturierung herangezogen (vgl. ebd., S. 99f.), um festzustellen welche Medienmerkmale für die Counter-Narrative charakteristisch sind. Darüber hinaus wurde mithilfe der Technik der inhaltlichen Strukturierung überprüft (vgl. ebd., S. 103), welche medienkritischen Fähigkeiten im Rahmen der Gestaltung besonders bedeutsam waren und welche Narrativitätsfaktoren in den einzelnen Beiträgen identifiziert werden konnten.

6.2 Studie 3

Seyferth-Zapf, C. & Grafe, S. (2020a). Die Gestaltung von Counter-Narrativen aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit. *Medienimpulse*, 58 (3), 1-72.
<https://doi.org/10.21243/mi-03-20-14>

Lizenz: Der Artikel ist unter der Creative Commons-Lizenz „Namensnennung – Keine Kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung 3.0 Österreich“ (CC-BY-NC-ND-3.0-AT) veröffentlicht.



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 58, Nr. 3, 2020
doi: 10.21243/mi-03-20-14
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Die Gestaltung von Counter-Narrativen aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit

Christian Seyferth-Zapf

Silke Grafe

Verschwörungstheorien und Onlinepropaganda treten vielfältig und zahlreich in der Medienlandschaft auf. Die Gestaltung von Counter-Narrativen bietet ein hohes Potenzial, den kritischen Umgang von Jugendlichen mit medialen Beeinflussungs- und Steuerungsversuchen zu fördern. Basierend auf einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung werden in diesem Beitrag theoretische Grundlagen zur Mediengestaltung unter medienkritischer Perspektive sowie zu Counter-Narrativen aufgearbeitet, bevor ein auf den Annahmen der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik entwickeltes Unterrichtskonzept zur Gestaltung von Counter-Nar-

rativen dargestellt wird. Im Rahmen eines qualitativen Untersuchungsdesigns wurden die gestalteten Beiträge hinsichtlich ihrer Medienmerkmale, medienkritischer Implikationen und Narrativitätsfaktoren inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Analyse der Medienmerkmale verweist z. B. auf den re-kontextualisierenden Charakter schriftlicher Texte für bild- und symbolhafte Darstellungen. Überdies konnten medienkritische Praktiken unabhängig vom jeweiligen Grad der Narrativität identifiziert werden.

Conspiracy theories and online propaganda are ubiquitous phenomena in our media landscape. Thus, fostering critical media literacy skills is considered crucial for education at school. Dealing critically with all kinds of contemporary propaganda can be enhanced through the creation of Counter Narratives. After elaborating theoretical and empirical fundamentals in the fields of critical media literacy and narrative research, this article presents a media educational teaching concept based on the principles of action- and development-orientation. The resulting media products were analyzed according to the principles of qualitative content analysis regarding formal characteristics, applied critical media literacy practices and narrativity factors. Among others, results of the formal characteristics prove the re-contextualizing character of written text components for picture and symbol like representations, whereas the use of critical media literacy skills were common with no dependence on the degree of narrativity.

1. Ausgangslage

Die WHO (2020) verweist darauf, dass im Kontext der COVID19-Pandemie das Phänomen einer „Infodemic“ als Fülle von teils sachgerechten, teils falschen Informationen auftritt. Verschwörungstheorien, Onlinepropaganda und Desinformation zum neuartigen Sars-CoV-2-Virus (vgl. EUvsDisinfo 2020; Brennen et al.

2020) sind vielfältig und zahlreich. Darüber hinaus instrumentalisieren politisch- und religiös-motivierte Extremistinnen und Extremisten die *Corona-Krise* für ihre Zwecke, indem sie die aktuellen Ereignisse umdeuten und sie so in den Kontext ihrer eigenen Ideologie bringen (vgl. Jugendschutz.net 2020; Süß/Sold 2020; Commerford/Davey 2020; Hussain 2020).

Aus medienpädagogischer Perspektive besteht Einigkeit darüber, dass ein wichtiger Schlüssel im Umgang mit manipulierenden Formaten in der Stärkung der Medienkompetenz der Jugendlichen liegt (vgl. Europäische Kommission 2018; Knaus 2018: 93f.). Besonders die Medienkritikfähigkeit als Teil von Medienkompetenz nimmt in der Auseinandersetzung mit Propaganda der Gegenwart (vgl. Hobbs/Seyferth-Zapf/Grafe 2018) eine zentrale Position ein, da sie sich neben der Analyse und Bewertung von Form, Inhalt und Distribution von Propagandabeiträgen auf die „Mediengestaltung in verschiedenen lebensweltlichen Kontexten“ (Niesyto 2008: 129) bezieht. Vor diesem Hintergrund erscheint die Gestaltung medialer Gegenbotschaften – sogenannte *Counter-Narrative* – ein probates Mittel zu sein, um aktueller Propaganda entgegenzuwirken (vgl. Frischlich et al. 2018). Anknüpfend an zwei Interventionsstudien zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen im Kontext zeitgenössischer Propaganda (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019; 2020 im Druck), soll der vorliegende Beitrag unter der Perspektive des forschungsmethodischen Vorgehens einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013) folgenden Fragen nachgehen:

- Welche theoretischen und begrifflichen Grundlagen lassen sich unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive der Mediengestaltung im Kontext konzeptioneller und empirischer Annahmen zu *Counter-Narrativen* im Bereich der Medienkritik herausarbeiten?
- Inwiefern liefern diese Grundlagen die Basis für die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Gestaltung eigener *Counter-Narrative* im Kontext der Medienkritikfähigkeit?
- Welche Implikationen liefert der theoretische und empirische Bezugsrahmen für die Konzeption und Durchführung der empirischen Evaluation selbst gestalteter *Counter-Narrative*?
- Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die medienpädagogische Forschung und Praxis?

2. Theoretische und empirische Grundlagen

2.1 Die Gestaltung eigener medialer Beiträge unter der Zielperspektive der Medienkritik

Erste konzeptionelle medienpädagogische Ansätze zur Ausbildung von Kritik- und Distanzierungsfähigkeit „aus dem Modus der Produktion“ (Niesyto 2017: 271) heraus sind im Kontext der Kritischen Theorie entstanden (vgl. Horkheimer/Adorno 1944/2008). So ruft beispielsweise Enzensberger (1970) zu einem emanzipatorischen Mediengebrauch auf und sieht in jedem Empfänger massenmedialer Botschaften zugleich einen potenziellen Sender, welcher im Rahmen kollektiver medialer Produktionen der Manipulation durch die Massenmedien entgegentreten kann (vgl. 173). Auch Holzer (1974) beschreibt als Ziel einer als kritisch-materialistisch einzuordnenden Sichtweise die Befähigung zur Nutzung von

Medien als Mittel zur Herstellung spontaner Gegenöffentlichkeit (vgl. hierzu auch Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 173).

Die Perspektive der kritischen Rezipientin bzw. des Rezipienten einerseits und der kritischen Produzentin bzw. des Produzenten andererseits ist bis heute in der Medienpädagogik bedeutsam, wobei das selbstbestimmte, medienkompetent handelnde Subjekt im Vordergrund steht. Nahezu alle Modellvorstellungen zur Medienkompetenz verbinden medienkritische (Teil-)Bereiche und Dimensionen mit einer oder mehreren Perspektiven zur Gestaltung von Medien (vgl. z. B. Groeben 2002, Baacke 1996; Tulodziecki 1997; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019; Schorb 2005). In einer vergleichenden Übersicht von Medienkompetenzmodellen dieser und weiterer Vertreter, verweist Schorb (2009) auf drei grundlegende Kernbereiche von Medienkompetenz: *Wissen*, *Bewerten* und *Handeln* (vgl.: 4). Aus medienkritischer Perspektive ist besonders der Bereich *Bewerten* relevant, da hier Analyse- und Reflexionsprozesse gebündelt werden, die einen Impuls hin zu einer bewussten Haltung des „Sich-den-Medien-Gegenüberstellen[s]“ (Schorb 2009: 6) geben und somit einen Wechsel von der Rezipientin bzw. dem Rezipienten hin zur Produzentin bzw. zum Produzenten als gestaltendes Subjekt ermöglichen (vgl. ebd.). Daraus lässt sich im Rahmen des Bereichs (Medien-) *Handeln*, den Schorb als eine reflexiv-praktische Mediengestaltung versteht, die Medienpartizipation als Zielperspektive beschreiben, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs ermöglicht (vgl. ebd.).

Vergleichbare Zugänge lassen sich in Ansätzen zur *media literacy* im englischsprachigen Raum finden, in denen Fähigkeiten des *critical thinking* mit den Dimensionen *analysis*, *evaluation* und/oder *reflection* beschrieben werden (vgl. z. B. Potter 2004; Livingstone 2004; Thoman/Jolls 2005; Hobbs 2011). Seyferth-Zapf und Grafe (2020 im Druck) verweisen vor dem Hintergrund einer medienkritischen Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Propaganda auf die Bedeutsamkeit des Konzepts der *digital and media literacy* von Hobbs (2011), der konzeptionelle Gemeinsamkeiten mit handlungs- und kompetenzorientierten Ansätzen im deutschsprachigen medienpädagogischen Diskurs aufweist (vgl. Grafe 2011). Bezogen auf die Dimension analyse differenziert sie fünf auf Propaganda bezogene Kategorien, die bei einer medienkritischen Analyse beachtet werden sollten: *message*, *techniques*, *means of communication and format*, *representation* und *audience receptivity* (vgl. Hobbs 2017: 31). Die Produktion eigener Medienbeiträge wird in den Ansätzen zur *media literacy* in den Dimensionen *act* und/oder *create* verortet. Zusammenfassend lassen sich das Zusammenspiel und die wechselseitigen Bezüge der einzelnen Dimensionen der literacy-Modelle als „spiral of empowerment, supporting people's active participation in lifelong learning through the process of both consuming and creating messages“ (Hobbs 2010: 18) charakterisieren.

Besonderen Stellenwert besitzt die Produktion alternativer Medienangebote auch für Ansätze der *critical media literacy* im englischen Sprachraum (vgl. Kellner/Share 2007; Kellner/Share 2019),

die eine konzeptionelle Nähe zu Ansätzen der kritisch-materialistischen Medienerziehung im deutschsprachigen medienpädagogischen Diskurs aufweisen (vgl. Grafe 2011: 74). In entsprechenden Ansätzen sind Emanzipations- und Partizipationsprozesse besonders bedeutsam. Bereits Mastermann (1985) betont ergänzend zur Zielstellung einer „critical autonomy“ (22) die Relevanz praktischer Mediengestaltung als „necessary means to developing an autonomous critical understanding of media“ (24). Funk, Kellner und Share (2016) beschreiben die Gestaltung alternativer Medienangebote als ermächtigend „because it provides students a path for taking action about the problems they see and encounter in the world around them“ (13). In einer durch aktive Mediengestaltung geförderten Partizipationskultur (vgl. Jenkins 2007; Rheingold 2008) beschreibt Mihailidis als bedeutsame Zielperspektive seines Verständnisses von critical media literacy *critical thinkers, creators and communicators* sowie *agents of social change*, die als *engaged citizens* in Erscheinung treten (vgl. Mihailidis/Thevenin 2013: 1614; Mihailidis 2014: 42ff.).

Analysiert man vorhandene Ansätze genauer hinsichtlich der für Partizipation förderlichen Gestaltungs- und Produktionsprozesse, so wird häufig auf die Bedeutsamkeit eines digitalen Remix bestehender kultureller Artefakte verwiesen (vgl. z. B. Mihailidis 2011; Hill/Monroy-Hernández/Olson 2010; Hobbs/Smith 2018). *Remix* kennzeichnet „[the combination] of other people’s works in order to create new ones“ (Hobbs/Smith 2018: 15). Jenkins (2009) verwendet auf der Basis seines Verständnisses von *media literacy* als

new media literacies (vgl. Grafe 2011: 67) den Begriff *appropriation* und definiert ihn als „process by which students learn taking culture apart and putting it back together“ (32). Hobbs dagegen beschreibt *remix* neben *blogs and websites, podcasts, images, infographics and data visualization, vlogs and screencasts, video, animation* und *social media* als eine digitale Ausdrucks- und Kommunikationsform, die im Rahmen kreativer Gestaltungsprozesse häufig zur Anwendung kommt (vgl. Hobbs 2017: 36ff.). Sie verweist in Anlehnung an Navas (2012) auf *mashups* als eine Form von *remix*, die die „intentional juxtaposition and recombination of two or more works that may be very different from one another“ (224) bezeichnet.

In der vorliegenden Studie wird ein handlungs- und kompetenzorientiertes Verständnis von Medienkritik (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019) unter Einbezug der Perspektive des *empowerment* (Hobbs 2017) zugrunde gelegt, weil in entsprechenden Ansätzen die Gestaltung eigener medialer Beiträge unter der Zielperspektive der Medienkritik theoretisch aufgearbeitet und empirisch fundiert werden. Als Vorgehensweisen eines pädagogischen Handlungskonzepts unter Gestaltung eigener medialer Beiträge werden Prozesse und Formen des *remix* für die Gestaltung eigener narrativer Gegenbotschaften einbezogen, deren Charakteristika und Besonderheiten im Folgenden vor dem Hintergrund zeitgenössischer Propaganda dargestellt werden.

2.2 Narrative im Kontext zeitgenössischer Propaganda

Im Bereich propagandabezogener Terrorismus- und Präventionsforschung ist der Begriff *Narrativ* bereits weitgehend etabliert (vgl. Briggs/Feve 2013; Frischlich 2019; Rieger/Morten/Firschlich 2017). Es existieren zahlreiche empirische Studien, die belegen, dass Narrative eine Überzeugungskraft besitzen, die weit über die argumentative Ebene hinausreicht und zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen führen können (vgl. hierzu die Metaanalyse von Braddock/Dillard 2016). Neben moralisch und ideologisch geprägten Botschaften transportieren Narrative auch „an alternative form of reality whose basis is deeply rooted in culture and can be effectively used to interpret and shape [...] events“ (Langer et al. 2019: 747). Vor diesem Hintergrund erlangen Narrative auch besondere Bedeutung für Formate zielgerichteter Desinformation (z. B. *hoaxes*, *fake news*, Verschwörungstheorien etc.), die auf Grundlage des folgenden weitgefassten Begriffsverständnisses als Propaganda verstanden werden können: „[Propaganda is a] flexible, versatile, and [...] suitable term to refer to a wide range of messages that are intentionally constructed in order to influence [...] attitudes and behaviors“ (Hobbs/Seyferth-Zapf/Grafe 2018: 154).

Über eine erste Annäherung an den Begriff des Narrativs durch die Anbindung zur Propagandaforschung hinaus, erscheint eine genauere Klärung aus human- und sozialwissenschaftlicher Perspektive sinnvoll. Eine Zusammenschau verschiedener Definitionsversuche zeigt, dass sich je nach wissenschaftstheoretischem

Hintergrund unterschiedliche Charakteristika von Narrativen identifizieren lassen (vgl. de Fina/Georgakopoulou 2012: 1ff.). So wurden Narrative ursprünglich als Textsorte klassifiziert, für die im Wesentlichen eine Abfolge von Handlungen kennzeichnend ist (vgl. Abbott 2014: 13; Fischer 1987: 24), zwischen denen wiederum ein Kausalitätsbezug herrscht (vgl. Prince 2003: 53). Des Weiteren enthalten Narrative in der Regel die Darstellung eines Konflikts und konzentrieren sich auf eine bzw. einen oder mehrere Hauptakteurinnen und -akteure (vgl. Hinyard/Kreuter 2007: 778). Trotzdem kann eine solche Charakterisierung von Narrativen als zu unspezifisch angesehen werden, da prinzipiell eine Vielzahl multimedialer „Texte“ – sowohl ein einfacher Satz als auch eine komplette Verfilmung eines Romans – die zuvor skizzierten Merkmale aufweisen (vgl. Kinnebrock/Bilandzic 2006: 5). Neuere Ansätze konzentrieren sich daher weniger auf die charakterisierenden Eigenschaften eines Textes, sondern nehmen vielmehr die Attributionen, die Rezipientinnen und Rezipienten einem Text zuschreiben und ihn dadurch als Narrativ wahrnehmen, in den Blick (vgl. de Fina/Georgakopoulou 2012: 7f.). Zugänge dieser Art befassen sich daher schwerpunktmäßig mit dem individuellen Wahrnehmungskontext und erkennen an, dass Narrative die Möglichkeit bieten, menschliche Erfahrungen und Erlebnisse vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungshorizonts einzuordnen und zu beurteilen (vgl. Kilcullen 2006: 33). Dabei erfolgen Interpretationen singulärer Narrative stets kontextgebunden und auf Basis eines übergeordneten kultur- und wertesispezifischen Bezugsrah-

mens, der üblicherweise als *Master-Narrativ* bezeichnet wird (vgl. McLean et al. 2017: 3ff.; Aly/Weimann-Saks/Weimann 2014: 41).

Prince skizziert (2003) ein „set of properties characterizing narrative and distinguishing it from nonnarrative“ (65). Damit bezieht er sich auf das Konzept der Narrativität, im Rahmen dessen davon ausgegangen wird, dass sich in nahezu jeder Textform Attribute und Aspekte eines Narrativs finden lassen, die in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vorhanden sein können (vgl. Sturgess 1992: 28). In diesem Sinne wird Narrativität als skalierbares Phänomen beschrieben, das es ermöglicht, Texte mit höheren von Texten mit geringeren Graden an Narrativität zu unterscheiden (vgl. Nünning 2013: 4).

Charakteristika und Faktoren, die in der Lage sind, die Narrativität eines Textes zu steigern, lassen sich auf verschiedenen Ebenen identifizieren. Auf Basis von Prince (1982; 1999), Coste (1989) und Ryan (1991; 1992) beschreiben Kinnebrock und Bilandzic (2006) Narrativitätsfaktoren für die Ebenen *story*, *structure* und *discourse*, wobei die inhaltsbezogene Ebene *story* anhand von zehn Merkmalen am differenziertesten dargestellt wird. Diese beinhalten z. B. die Konfliktbeschreibung zu Beginn des Narrativs, die Figurenentwicklung und -konstellation sowie die Darlegung verschiedener Handlungsmöglichkeiten aus unterschiedlichen Perspektiven (ebd.). Kinnebrock/Bilandzic (2006) verknüpfen das Konzept der Narrativität mit dem *Transportation-Imagery-Model* (vgl. Green/Brock 2002), das davon ausgeht, dass die mentalen Ressourcen durch qualitativ hochwertige Narrative derart beansprucht wer-

den können, dass keine kognitiven Kapazitäten für eine kritische Auseinandersetzung mehr verfügbar sind und es so leichter zu Überzeugungsprozessen kommt. Weiterhin wird angenommen, dass der Grad der Narrativität mit dem Ausmaß an einzusetzenden mentalen Ressourcen korrespondiert. Damit wird ein Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Narrativitätsfaktoren und dem Überzeugungspotenzial von Narrativen beschrieben, der auf empirischer Ebene nachgewiesen werden konnte (vgl. Frischlich et al. 2018: 12).

Vor dem Hintergrund der potenziellen Überzeugungskraft von Narrativen im Kontext aktueller Propaganda sind in der jüngeren Vergangenheit Versuche unternommen worden, um mit demselben Vorgehen dem propagandistischen Wirkungs- und Attraktionspotenzial entgegenzutreten. Gemeint sind sogenannte *Counter-Narrative*, deren Grundlagen und Charakteristika im Folgenden beschrieben werden sollen.

2.3 *Counter-Narrative* als mögliche Maßnahme gegen zeitgenössische Propaganda

Eine genauere Betrachtung des Begriffs *Counter-Narrativ* verleitet zu der naheliegenden Annahme, es handle sich um Narrative, die sich explizit gegen eine spezifische Gruppe oder eine Botschaft richten. Tatsächlich finden sich zahlreiche Definitionsversuche, die *Counter-Narrative* primär als eine Art des *debunkings* (vgl. hierzu Chan et al. 2017: 1532) beschreiben und damit eine Engführung des Begriffs auf den Aspekt des Widerlegens bzw. Widersprechens vornehmen (vgl. z. B. Briggs/Feve 2013: 13; Beutel et al.

2016: 38). Empirische Studien zeigen, dass die Wirksamkeit von Initiativen, die sich lediglich auf Berichtigungen spezifischer Beiträge beziehen, vergleichsweise gering ist (vgl. Frischlich et al. 2017: 127; Chan et al. 2017: 1543). Daher wird dem Konstrukt der *Alternativen Narrative* mehr Bedeutung vor allem in der Auseinandersetzung mit extremistischer Propaganda beigemessen. Leitend ist dabei die Annahme, dass Narrative, die sich auf eine „Pro“-Botschaft fokussieren, einen Gegenpol zu Propagandabeiträgen schaffen sollen, indem sie „positive Geschichten über soziale Werte, Toleranz, Offenheit, Freiheit und Demokratie“ (Rieger/Morten/Frischlich 2017: 53) vermitteln.

Im vorliegenden Beitrag wird jedoch auf das Begriffsverständnis von Tuck/Silverman (2016) zurückgegriffen, die *Counter-Narrative* als „message that offers a positive alternative to [...] propaganda, or alternatively aims to deconstruct or delegitimise [...] [propagandist] narratives“ (4) definieren. Die Bereitstellung positiver Narrative sowie Aspekte des Widerlegens sind dieser Begriffsauffassung gleichermaßen inhärent. Zudem impliziert die Definition, dass die Gestaltung von *Counter-Narrativen* auf vielfältige Weise und in zahlreichen Kontexten erfolgen kann. Daraus ergeben sich aus medienpädagogischer Sicht Spielräume, die eine Gestaltung von *Counter-Narrativen* mit unterschiedlichen Medienmerkmalen für eine Vielzahl von Propagandaformen ermöglichen. Medienbeiträge, die als *Counter-Narrative* konzipiert sind, können im Rahmen der spezifischen Kombination von Codierungsart und Sinnesmodalität in diversen Darstellungsformen wie z. B. Video, Text

und/oder Bild vorliegen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 35ff.; Langer et al. 2019: 752). In einer weiteren Spezifikation führen Tuck und Silverman (2016) Formen von *Counter-Narrativen* an (vgl.: 10f.), die teilweise als medienartunabhängige Gestaltungsformen klassifiziert werden können. So werden beispielsweise *Comics*, denen in der Regel eine Unterhaltungsfunktion zugeschrieben wird und die auf die Darstellungsform *Animation* zurückgehen (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 36), als solche eingeordnet. Wiederum andere Darstellungs- und Gestaltungsformen von *Counter-Narrativen*, wie z. B. *online literature* (vgl. Tuck/Silverman 2016: 10) beziehen sich direkt auf eine spezifische Medienart und sind daher als Gestaltungsart gekennzeichnet (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 37). Während die *Counter-Narrative* in Bezug auf die verwendeten Gestaltungstechniken vor dem Hintergrund ihrer jeweils zugrunde liegenden Gestaltungsform bzw. -art sehr unterschiedlich sein können, sind sie hinsichtlich ihrer technisch bedingten Abrufbarkeit in der Regel weniger vielfältig konzipiert. Empirische Untersuchungen einzelner *Counter-Narrativ* Kampagnen zeigen, dass über 50 % der Beiträge in visueller und fast 30 % in audiovisueller Form vorliegen (vgl. Langer et al. 2019: 753), weshalb punktuelle (z. B. Bild) oder lineare Ablaufformen (z. B. Animationsfilm) mit geringen Steuerungsmöglichkeiten für die Rezipientin bzw. den Rezipienten dominieren.

Bezüglich der Vorgehensweisen bei der Gestaltung von *Counter-Narrativen* werden unterschiedlich akzentuierte Szenarien beschrieben, die sich wie folgt zusammenfassen lassen (vgl. u. a.

RAN 2019: 5; Tuck/Silverman 2016: 4; Jacobson 2010: 75ff.; Briggs/Feve 2013: 22):

- Einsatz positiv formulierter Narrative, die zentrale gesellschaftliche Werte wie Toleranz, Freiheit und Demokratie vermitteln.
- Darstellen negativer Auswirkungen der Aktivitäten auf die eigenen Gefolgsleute.
- Aufdecken ideologischer Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen mithilfe argumentativer und/oder emotionalisierender Narrative.
- Aufarbeiten und Berichtigen von faktischen Ungenauigkeiten und Falschaussagen.
- Untergraben der Glaubwürdigkeit durch die Verwendung von Humor und Satire.

Entsprechende *Counter-Narrative* werden in der Regel von unterschiedlichen Produzentinnen und Produzenten in Abhängigkeit der grundlegenden Zielsetzung und der erwünschten Reichweite gestaltet. So gelten neben Einzelpersonen vor allem zivilgesellschaftliche (Jugend-)Organisationen und – im Kontext strategischer Regierungskommunikation – staatliche Institutionen zu den Hauptverbreitungsquellen (vgl. Tuck/Silverman 2016: 4). Ziel ist es, dass *Counter-Narrative* zeitgenössischer Propaganda im Internet direkt „vor Ort“ entgegenzutreten (vgl. Morton/Frischlich/Rieger 2020: 582), wobei videobasierte Internetplattformen wie *YouTube* bis heute als bedeutendste Verbreitungsquellen gelten (vgl. Jugendschutz.net 2020: 6). Entsprechend richteten sich bisherige Forschungen in diesem Kontext insbesondere auf das Videoformat (vgl. z. B. zur Analyse der Genrevielfalt in audiovisuellen *Counter-Narrativen* Rieger, Morten und Frischlich (2017: 47ff.).

Vor diesem Hintergrund wird die Gestaltung von *Counter-Narrativen* als Videoclips für medienpädagogische Lehr- und Lernprozesse als besonders bedeutsam erachtet.

2.4 Didaktische Vorgehensweisen

Das vorliegende Unterrichtskonzept zur Förderung von Medienkritikfähigkeit ist integraler Bestandteil von zwei übergeordneten medienpädagogischen Unterrichtseinheiten (vgl. hierzu Seyferth-Zapf/Grafe (2019; 2020 im Druck). Handlungsweisend ist insbesondere eine handlungs- und entwicklungsorientierte Sichtweise auf medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben (vgl. Tulodziecki 1997; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019). Hierbei wird davon ausgegangen, dass medienpädagogische Aktivitäten von bedeutsamen situativen Anforderungen in Form komplexer Aufgabenstellungen ausgehen sollten und unter Beachtung der Bedürfnislage von Heranwachsenden sowie ihres Erfahrungs-, Kenntnis- und Entwicklungsstandes sowohl neue Erfahrungen gemacht und inhaltliches Wissen erworben als auch die intellektuelle und sozial-moralische Entwicklung gefördert werden können (ebd.). Für die vorliegende Zielstellung der Förderung von Medienkritikfähigkeit durch *Counter-Narrative* haben Gestaltungsaufgaben und eine Strukturierung von Unterricht eine besondere Relevanz (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019; 2020 im Druck).

Für die gemeinsame Gestaltung von *Counter-Narrativen* sind neben kollaborativen vor allem kooperative Lernformen von besonderer Bedeutung. Während bei kollaborativen Lernformen eher der Prozess der Wissensgenerierung durch die Verzahnung von

Lernaktivitäten und der intensive gegenseitige Austausch im Vordergrund stehen, liegt der Fokus beim kooperativen Vorgehen auf einem gemeinsam zu erreichenden (Lern-)Produkt, wobei die Arbeit am Produkt arbeitsteilig verlaufen kann (vgl. Konrad 2014: 80ff.). Weiterhin ergeben sich durch die der Gestaltungsaufgabe inhärente Produktorientierung Überschneidungsbereiche zum Projektunterricht, im Rahmen dessen die gemeinsame Erstellung eines Produkts als Ziel festgehalten wird (vgl. Traub 2012: 64).

Auf Basis dieser medienpädagogischen und allgemeindidaktischen Vorgehensweisen soll im Folgenden eine Konkretisierung des Unterrichtskonzepts zur Gestaltung von *Counter-Narrativen* erfolgen.

3. Die Gestaltung von *Counter Narrativen* als zentraler Bestandteil von Unterrichtskonzepten zur Förderung von Medienkritikfähigkeit

Die in Seyferth-Zapf und Grafe (2019; 2020 im Druck) ausführlich beschriebenen Unterrichtseinheiten unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der schwerpunktmäßig behandelten Propagandaformen (vgl. u. a. extremistische Propaganda vs. Formate zielgerichteter Desinformation) und der damit zugrunde liegenden theoretischen Kontexte. Beide vereint jedoch das unterrichtsmethodische Vorgehen, welches nach einer Erarbeitung relevanter Grundlagen die Lösung einer komplexen Beurteilungsaufgabe („*Vergleiche und beurteile die Erscheinungs- und Verbreitungsformen sowie das gesamtgesellschaftliche Gefahrenpotenzial historischer und aktu-*

eller Propaganda“) aus historisch vergleichender Perspektive vor-
sieht. Da im Rahmen der Aufgabenstellung insbesondere kritisch-
rezeptive Fähigkeiten adressiert werden, erscheint es vor dem
Hintergrund der in Abschnitt 2.1 skizzierten Annahmen zur Medi-
enkritik notwendig, in einer weiteren Engführung beider Unter-
richtskonzepte auch die Perspektive des aktiven Medienhandelns
und damit die Partizipationsfähigkeit der Jugendlichen durch die
Produktion eigener *Counter-Narrative* mit einzubeziehen. Entspre-
chend soll nun eine Konkretisierung der für die Mediengestaltung
relevanten Vorgehensweisen erfolgen, die jeweils in einer zehnten
Klasse eines Gymnasiums im Englischunterricht in einem Zeit-
rahmen von vier Schulstunden umgesetzt wurden. Da identische
Unterrichtsmaterialien, Vorgehensweisen und thematische Grup-
pen verwendet bzw. gebildet wurden, gilt der nachstehend skiz-
zierte Unterrichtsablauf für beide der übergeordneten Unter-
richtseinheiten. Dieser orientiert sich grundlegend an einer ideal-
typischen Strukturierung handlungs- und entwicklungsorientier-
ten Unterrichts (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 117) und lässt
sich in die folgenden Phasen untergliedern.

Phase der Einführung einer Anwendungsaufgabe: Aus einer Vielzahl
potenzieller Möglichkeiten, sich aktiv gegen unterschiedliche Pro-
pagandaformate der Gegenwart zur Wehr zu setzen, wird die Pro-
duktion eigener Gegenbeiträge in Form von *Counter-Narrativen*
mithilfe der folgenden Gestaltungsaufgabe angeregt: „*Create your
own Counter Narrative in which you deconstruct and deligitimize dif-
ferent forms of contemporary propaganda*“. Im Anschluss daran

werden Ideen zur Umsetzung bzw. Lösung dieser komplexen Aufgabe zusammengetragen, wobei die Jugendlichen erste Vorschläge zu inhaltlichen und strategischen Aspekten potenzieller Gegenbeiträge äußern sollen.

Zielvereinbarung und Bedeutsamkeit: Gemeinsam mit den Lernenden wird als Ziel festgelegt, *Counter-Narrative* in Form kurzer Videoclips zu produzieren. In diesem Zusammenhang wird auf die Bedeutsamkeit von *Counter-Narrativen* als mögliche Gegenstrategie verwiesen, die anders als Zensurmaßnahmen oder Löschung von Inhalten in sozialen Medien nicht mit einer Beschneidung demokratischer Prinzipien einhergeht, sondern eine inhaltliche Auseinandersetzung und bewusste Positionierung gegenüber Propaganda erfordert.

Gruppe	Stimulus	Strategie	Vorgehensweise
1	Poster ISIS: ISIS „Why we hate you“	Offer positive alternatives	Identify the main message and key terms of this propaganda piece. The words used in this example are very powerful. Obviously, this propaganda piece makes very clear what the propagandists dislike about our society. Maybe you can find words that mean exactly the opposite (antonyms) to those presented in the propaganda poster and help you to convey your understanding of freedom and democracy. Collect and discuss your ideas in group.
2	Video: Speech of AfD member about refugees	Work with emotions	Emotions play an important role in how propaganda works. According to the AfD member in the video, refugees should return to and/or stay at their homelands. There are many highly emotional stories from refugees proving that it is impossible for them to live in countries like Syria at the moment. Collect information about these people coming to us in need of help. Maybe you can re-tell their emotional stories by giving them a voice and speak up for them.
3	Video: Donald Trump election campaign	Satire	Imagine that Donald Trump is running for the next election of the German chancellor. In the previous lessons, we experienced satire as a form of propaganda. Let your imagination run free and create a funny and critical video of Donald Trump's first election campaign in Germany.
4	Poster „Skittes“: Donald Trump Jr.	Factual inaccuracies	Carry out an in-depth research about Syrian refugees in the United States: a. Collect important facts, charts and articles about it. b. You can also look for statistics and information about Syrian refugees in Germany in order to compare it to the US. c. Do you find any information about criminal Syrian refugees in the US? Summarize your findings and come up with a statement setting the record straight.

Tabelle 1: Stimuli, Strategien und Vorgehensweisen bei der Gestaltung von Counter-Narrativen

Verständigung über das Vorgehen: In der Folge wird vereinbart, dass die Lösung dieser komplexen Gestaltungsaufgabe in Kleingruppen vorgenommen werden soll. Dabei wird den Jugendlichen im Sinne eines kooperativen Vorgehens ein arbeitsteiliges Verfahren innerhalb der Kleingruppen für das gemeinsam zu gestaltende *Counter-Narrativ* nahegelegt. Für die Gestaltung der Videoclips wird auf das onlinebasierte Tool *Adobe Spark* zurückgegriffen. Dieses ermöglicht eine zeitökonomische und optisch ansprechende Produktion, sodass die Aufgabe innerhalb des angegebenen Zeitrahmens gelöst bzw. umgesetzt werden kann. Hierzu erhalten die Schülerinnen und Schüler über eine begleitende digitale Lernplattform Informationsmaterial, welches schrittweise in die Arbeit mit *Adobe Spark* einführt.

Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung: Bevor die Kleingruppen ihre Arbeit aufnehmen, fasst die Lehrkraft die zentralen Eigenschaften und Charakteristika von *Counter-Narrativen* zusammen, wobei besonders darauf hingewiesen wird, dass eine bloße „Widerrede“ oder „Diffamierung“ der Akteurinnen und Akteure keine geeigneten Vorgehensweisen darstellen. Stattdessen werden die Jugendlichen dazu angeregt, die Narrative der verschiedenen Propagandistinnen und Propagandisten mithilfe unterschiedlicher Strategien zu durchbrechen und zu dekonstruieren. Tabelle 1 stellt die konkreten gruppenbezogenen strategischen Vorgehensweisen dar. Darüber hinaus wird jeder Gruppe zu Beginn ein Propaganda-Stimulus präsentiert, auf welchen im Rahmen der Gestaltung der *Counter-Narrative* fakultativ Bezug ge-

nommen werden kann. Im Anschluss daran werden die Lernenden dazu angehalten, ein kurzes Skript zu entwerfen, in welchem die Szenenfolge, das ausgewählte Bild- und Tonmaterial anderer Quellen sowie ein etwaig eingesprochener Text konkretisiert werden sollen.

Aufgabenlösung: Unter Rückgriff auf die zuvor erarbeiteten Grundlagen erfolgt die Gestaltung der *Counter-Narrative* in Kleingruppen mit *Adobe Spark*. Die im Kontext der Grundlagenerarbeitung gesammelten Informationen und Materialien sowie ausgewählte Elemente der begleitenden digitalen Lernumgebung können dabei in die zu gestaltenden Videoclips mit einfließen, sodass es besonders häufig zu *remix*-Prozessen kommt (vgl. dazu Abschnitt 2).

Vergleich und Zusammenfassung: Die Jugendlichen präsentieren ihre Videoclips im Plenum, während die restlichen Schülerinnen und Schüler jeweils dazu aufgefordert werden, die einzelnen *Counter-Narrative* anhand folgender Analysefragen miteinander zu vergleichen (vgl. Hobbs 2017: 31):

- What is the key message being expressed in this Counter Narrative?
- What symbols and (propaganda) techniques are used in this Counter Narrative?
- Which formal characteristics shape this Counter Narrative?
- How does this Counter Narrative portray people and events?
- What points of view and values are incorporated into this Counter Narrative?

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf ebendiese Fragen werden in einer vergleichenden Zusammenschau gegenübergestellt und anschließend schriftlich fixiert.

Weiterführung und Bewertung: Zum Schluss werden weiterführende Fragen der Lernenden aufgegriffen und thematisiert. Beispielsweise könnte in diesem Kontext die Überlegung angestoßen werden, wie und wo man die gestalteten *Counter-Narrative* in der Folge idealerweise (online) platzieren könnte, um eine möglichst große Reichweite in der adressierten Zielgruppe zu erzielen. Ebenso sollen die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase bewerten, inwiefern es im Rahmen der Gestaltung eigener *Counter-Narrative* zu einer vertieften medienkritischen Auseinandersetzung mit Propaganda gekommen ist und welche Hürden bei der Lösung der Gestaltungsaufgabe überwunden werden mussten.

4. Konzeption der empirischen Untersuchung

Die hier vorgestellte Studie ist Teil von zwei übergeordneten Interventionsstudien, in denen die Wirksamkeit der jeweils in Summe 15 Schulstunden umfassenden Unterrichtskonzepte zur Förderung von Medienkritikfähigkeit mithilfe quasi-experimenteller Pre-Post-Designs mit Kontrollgruppen und unter Verwendung von *mixed methods* untersucht wurden. Es konnte festgestellt werden, dass es im Rahmen der Unterrichtseinheiten sowohl zur Förderung einer allgemeinen Medienkritikfähigkeit (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019; 2020 im Druck) als auch einer propagandaspezifi-

schen Analyse- und Kritikfähigkeit (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2020 im Druck) kam.

Im Kontext dieser Studie soll die Gestaltung der *Counter-Narrative*, die in beiden Studien mit jeweils vier Schulstunden eine der umfangreichsten Lernaktivitäten der jeweiligen Unterrichtskonzepte darstellt, vertiefend untersucht werden. Es soll ermittelt werden, wie sich die erstellten Medienbeiträge in Bezug auf ihre Medienmerkmale aus formaler Sicht beschreiben lassen, welchen Stellenwert medienkritische Vorgehensweisen für die Produktion eigener Medienbeiträge als potenzielle Maßnahme gegen Propaganda besitzen und welche narrativen Elemente die entstandenen *Counter-Narrative* aufweisen. Somit lassen sich folgende Forschungsfragen für diese Studie konkretisieren:

Forschungsfrage 1: *Welche Medienmerkmale charakterisieren die selbstgestalteten Counter-Narrative auf formaler Ebene?*

Forschungsfrage 2: *Welche (propagandaspezifischen) medienkritischen Fähigkeiten sind im Rahmen der Gestaltung der Counter-Narrative durch die Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung?*

Forschungsfrage 3: *Welche inhaltsbezogenen Faktoren von Narrativität lassen sich in den einzelnen Counter-Narrativen der Schülerinnen und Schüler identifizieren?*

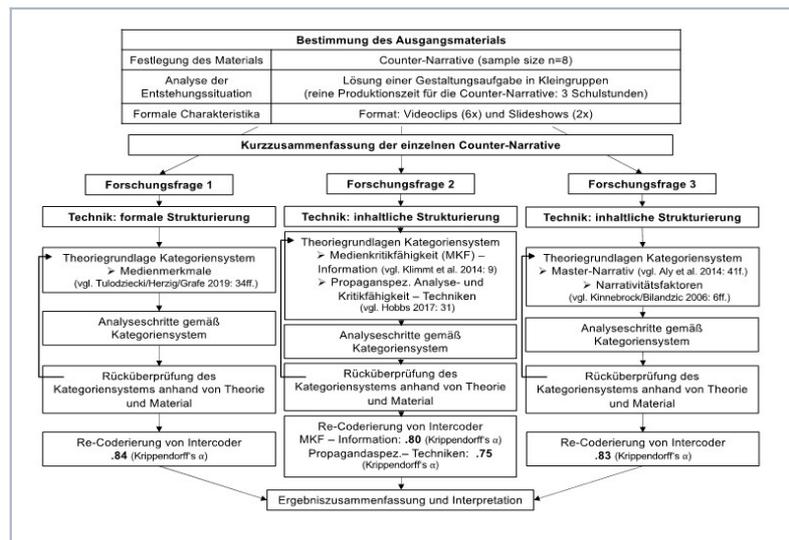


Abbildung 1: Schematisches Vorgehen der inhaltsanalytischen Auswertungen in Anlehnung an Mayring (2015)

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde auf die Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen, die sich vor allem durch ihr regel- und theoriegeleitetes Vorgehen auszeichnet (vgl. Mayring 2015: 59f.). Entsprechend gibt Abbildung 1 einen Überblick über das schematische Vorgehen der durchgeführten inhaltsanalytischen Auswertungen und verweist auf die Theoriegrundlagen, welche zur Entwicklung der Kategoriensysteme herangezogen wurden.

Zunächst soll jedoch die Entstehungssituation des Ausgangsmaterials genauer dargestellt werden. Hierzu liefert Tabelle 2 eine Zusammenschau erster formaler Charakteristika der Medienbeiträge.

ge. Insgesamt ergibt sich ein Stichprobenumfang (Sample) von $n=8$, welcher sich aus den *Counter-Narrativen* beider Unterrichtseinheiten zu je vier Gruppen zusammensetzt. Darüber hinaus zeigt sich, dass Gruppe 1 und Gruppe 4 in Studie 1 entgegen der gemeinsamen Vereinbarung Videoclips zu produzieren, eine Slideshow – vergleichbar mit einer interaktiven digitalen Präsentation – gestalteten. Aufgrund der Gemeinsamkeiten zu den weiteren Videoclips, die sich in großen Teilen auch durch eine dynamische Aneinanderreihung von Folien charakterisieren lassen (vgl. Ergebnisse der formalen Strukturierung in Abschnitt 5), wurde beschlossen, die Slideshow-Formate in den Analysekorpus mit aufzunehmen.

	<i>Charakteristika des Ausgangsmaterials</i>	<i>Gruppe 1: Positive Alternative</i>	<i>Gruppe 2: Emotionen</i>	<i>Gruppe 3: Satire</i>	<i>Gruppe 4: Fakten</i>
<i>Studie 1 (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2020 im Druck)</i>	Gruppengröße	$n_{T1}=19$			
	Gruppenzusammensetzung (Geschlecht)	m=2 w=3	m=5 w=0	m=1 w=3	m=2 w=3
	Gestaltungsart	Slideshow	Videoclip	Videoclip	Slideshow
	Umfang	---	01:34 min.	00:37 min.	---
<i>Studie 2 (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019)</i>	Gruppengröße	$n_{T2}=24^*$			
	Gruppenzusammensetzung (Geschlecht)	m=3 w=3	m=3 w=3	m=3 w=3	m=4 w=2
	Gestaltungsart	Videoclip	Videoclip	Videoclip	Videoclip
	Umfang	00:56 min.	01:00 min.	01:35 min.	01:47 min.

Tabelle 2: Charakterisierung des Ausgangsmaterials sowie der Gruppengröße und -zusammensetzung

*) Aufgrund fehlender Daten konnten im Rahmen der quasi-experimentellen Untersuchung im Pre-Post-Testdesign lediglich 23 Schülerinnen und Schüler in die Studie eingeschlossen werden

(vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019: 23), wohingegen bei der Gestaltung der *Counter-Narrative* alle Schülerinnen und Schüler der Klasse in die Untersuchung aufgenommen wurden.

Die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen erfolgte nach dem Zufallsprinzip und zeigt mit Ausnahme von Gruppe 2 in Studie 1 ein in etwa ausgeglichenes Geschlechterverhältnis. Da keine (Mindest-)Länge der zu gestaltenden Videoclips vorgegeben war, ist der Umfang der gestalteten Beiträge unterschiedlich, wenngleich eine Begrenzung nach oben durch die mit drei Schulstunden eher knapp bemessene reine Produktionsdauer gegeben ist.

Zur Beantwortung der drei Forschungsfragen wurden jeweils im Rahmen deduktiver Vorgehensweisen (vgl. Gläser-Zikuda 2013: 139ff.) Kategoriensysteme auf Basis verschiedener Theoriegrundlagen entwickelt. Für die Überprüfung von Forschungsfrage 1 wurden die *Counter-Narrative* mithilfe der Technik der formalen Strukturierung (vgl. Mayring 2015: 99ff.) unter Bezugnahme auf die von Tulodziecki, Herzig und Grafe (2019) skizzierten Charakteristika medialer Merkmale (vgl. 34ff.) inhaltsanalytisch untersucht. Insgesamt werden in der Literatur sieben formale Merkmale medialer Produkte beschrieben, die sich wie folgt zusammenfassen lassen und die Grundlage für das Kategoriensystem der formalen Strukturierung bilden: *Codierungsart*, *Sinnesmodalität*, *Darstellungsform*¹, *Gestaltungstechniken*, *Gestaltungsform*, *Ablaufform* und *Gestaltungsart* (vgl. 34ff.).

Im Kontext der inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2015: 103ff.) zur Aufarbeitung von Forschungsfrage 2 wurden zwei Kategorien-

systeme entwickelt, wobei auf Theoriegrundlagen zurückgegriffen wurde, die bereits für die empirischen Untersuchungen der vorausgegangenen Studien von besonderer Bedeutung waren (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019; 2020 im Druck). Gemeint ist zum einen das Modell zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit, welches von Klimmt et al. (2014) im Rahmen der Entwicklung eines Testinstruments ausgearbeitet wurde (vgl. 6ff.). Vor allem die in der Inhaltskategorie *Information* abgebildeten Teilfähigkeiten repräsentieren elementare medienkritische Praktiken, die ebenso im Kontext medialer Gestaltungsprozesse relevant erscheinen. Dementsprechend wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das sich auf die medienkritischen Teilfähigkeiten aus dem Bereich Information bezieht: Beurteilung der *Ausgewogenheit* (Kategorie: *MKF-Aus*), der *Meinungsvielfalt* (Kategorie: *MKF-Mei*), der *journalistischen Unabhängigkeit* (Kategorie: *MKF-Unab*), der *Quellentransparenz* (Kategorie: *MKF-Quel*), der *Relevanz* (Kategorie: *MKF-Rel*) und der *Recherche* (Kategorie: *MKF-Rec*) (vgl. Klimmt et al. 2014: 9; Seyferth-Zapf/Grafe 2019: 24). Die Dimension zur *Beurteilung der Menschenwürde* wird im Kontext von Forschungsfrage 3 aufgegriffen und anhand der den Master-Narrativen inhärenten grundlegenden Wertvorstellungen indirekt thematisiert, sodass hierfür keine eigene Kategorie gebildet wurde.

Zum anderen werden die in Abschnitt 2.1 skizzierten Kriterien zur medienkritischen Auseinandersetzung mit Propaganda nach Hobbs (2017) als weitere Theoriegrundlage herangezogen, wobei vor allem der Aspekt der Propagandatechniken auf Kategoriene-

bene differenziert ausgearbeitet wurde, da die restlichen Analyse-
kriterien bereits im Kontext der weiteren inhaltsanalytischen Aus-
wertung untersucht wurden (vgl. Abbildung 2).

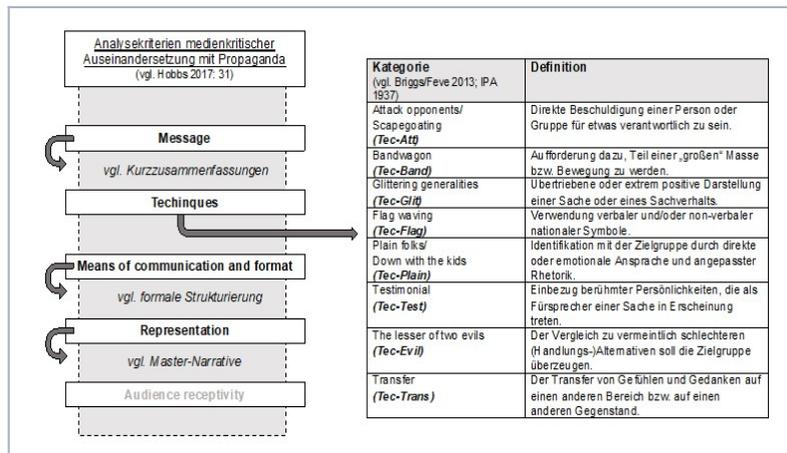


Abbildung 2: Medienkritische Analyseverfahren Propaganda – Kategorien Technik

Aufgrund der Tatsache, dass die *Counter-Narrative* nicht veröffentlicht wurden, erschien eine Analyse der potenziellen Aufnahmefähigkeit der fiktiven Zielgruppen der einzelnen Beiträge als ungeeignet, weshalb die Kategorie der *audience receptivity* in der Inhaltsanalyse nicht berücksichtigt wurde.

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 wurde auf die in Abschnitt 2.2 verwiesenen inhaltsbezogenen Narrativitätsfaktoren von Kinnebrock und Bilandzic (vgl. 2006: 6ff.) zurückgegriffen, auf deren Basis ein theoriegeleitetes Kodierungsschema entwickelt wurde, welches insgesamt zehn Kategorien umfasst (vgl. Tabelle 3). Ergänzend hierzu wurde für jedes *Counter-Narrativ* das jeweils

zugrunde liegende Master-Narrativ skizziert, um eine Verortung der einzelnen Beiträge hinsichtlich der übergeordneten werte- und kulturspezifischen Kontexte zu ermöglichen.

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>
<i>Tiefgreifende Auswirkung (Nar-Aus)</i>	Darstellung von Ereignissen, die den Verlauf einer Erzählung fundamental verändern.
<i>Einzigartigkeit eines Ereignisses (Nar-Ein)</i>	Die Einzigartigkeit bezieht sich auf den besonderen Stellenwert eines dargestellten Ereignisses.
<i>Konfliktbeschreibung (Nar-Kon)</i>	Die Darlegung eines Konflikts – vor allem zu Beginn eines Narrativs.
<i>Faktizität (Nar-Fakt)</i>	Die Faktizität bezieht sich auf die Darstellung und/oder Beschreibung realer Geschehnisse.
<i>Spezifität (Nar-Spez)</i>	Die Spezifität ergibt sich aus einer möglichst präzisen Angabe von Ort und Zeit.
<i>Handlungsalternativen (Nar-Han)</i>	Die Darlegung verschiedener Handlungsmöglichkeiten aus unterschiedlichen Perspektiven.
<i>Transaktivität (Nar-Transa)</i>	Die Transaktivität beschreibt die vordergründige Darstellung konkreter Handlung im Gegensatz zur bloßen Beschreibung solcher Situationen.
<i>Transitivität (Nar-Transi)</i>	Die Transitivität bezieht sich auf die direkte und/oder indirekte Interaktion verschiedener Charaktere.
<i>Figurenentwicklung und –konstellation (Nar-Fig)</i>	Die Figurenentwicklung und -konstellation nimmt sowohl die individuelle Fortentwicklung als auch die Dynamik sozialer Beziehungen in den Blick.
<i>Kohärenz (Nar-Koh)</i>	Jedes Ereignis, das im Kontext einer fiktiven oder realen Umgebung beschrieben wird, sollte in einem logischen und widerspruchsfreien Gesamtzusammenhang stehen.

*Tabelle 3: Kategorien und Definitionen Narrativitätsfaktoren
in Anlehnung an Kinnebrock/Bilandzic (2006: 6ff.)*

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse der formalen und inhaltlichen Strukturierung dargestellt werden, bevor anschlie-

ßend eine interpretative Einordnung vor dem Hintergrund der Forschungsfragen erfolgt.

5. Ergebnisdarstellung

5.1 Ergebnisse formale Strukturierung – Medienmerkmale

Aufgrund der für alle Schülerinnen und Schüler einheitlich vorgegebenen Gestaltungsaufgabe lassen sich bei der vorliegenden Stichprobe Medienmerkmale feststellen, die gleichermaßen in jedem Beitrag identifiziert werden können. So lautete die Vorgabe, *Counter-Narrative* in Form kurzer Videoclips zu gestalten, wobei erstgenannte wegen ihrer spezifischen Funktion und ihrer potenziellen Verwendung in unterschiedlichen Medienarten im Allgemeinen der *Gestaltungsform* zugeordnet werden können. Das Format der Videoclips und auch die abweichend davon produzierten Slideshows bedingen eine weitere Charakterisierung der Beiträge als *Gestaltungsart*. Darüber hinaus sind alle *Counter-Narrative* durch ihre *lineare Ablaufform* gekennzeichnet – unabhängig davon, ob sie als Videoclip oder als Slideshow umgesetzt wurden. Für beide Varianten gilt, dass sie Inhalte und Informationen in einer festgelegten Reihenfolge präsentieren und die mediale Steuerung durch die Möglichkeit des Vor- und Zurückspulens nur begrenzt ist.

Im Gegensatz dazu konnten auf Ebene der *Darstellungsformen* Unterschiede zwischen den einzelnen *Counter-Narrativen* festgestellt werden. Im Rahmen der formalen Strukturierung wurden insge-

samt die folgenden Darstellungsformen, die sich aus der spezifischen Kombination von Codierungsart und Sinnesmodalität ergeben, ermittelt: *Bild/Fotografie*, *schriftlicher Text*, *grafische Darstellung*, *nicht-verbales optisches Symbol*, *aufgezeichneter gesprochener verbaler Text* und *aufgezeichneter Originalton*. Hinsichtlich der Häufigkeit, mit der die diversen Darstellungsformen in den einzelnen Beiträgen identifiziert werden konnten, zeigt Abbildung 3, dass in beiden Studien mit Ausnahme der Gruppe S2 – Emotionen *schriftliche Texte* dominieren (insgesamt 71 Kodierungen). Dabei ist anzumerken, dass es sich überwiegend um kurze Sätze bzw. Phrasen („I'll make Germany great again“ ((00:31min.) S1 – Satire) oder einzelne Begriffe („Unity“ (00:27min.)) S2 – Positive Alternative) handelt.

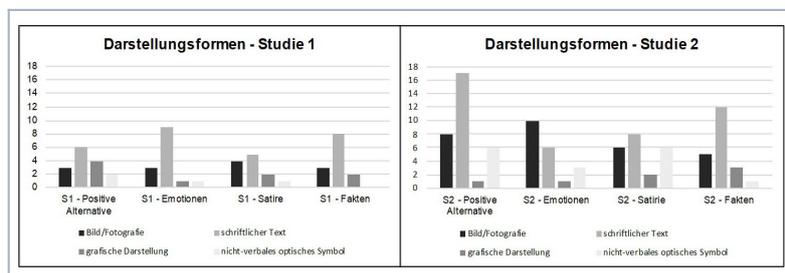


Abbildung 3: Anzahl Koderierungen Darstellungsformen

Zudem werden häufig Fragen verwendet, die sich z. T. direkt an die Rezipientinnen bzw. Rezipienten richten („What would you do?“ (00:55min.) S2 – Emotionen). Lediglich im Rahmen von S2 – Fakten wird stellenweise auf etwas längere Sätze bzw. Texte zurückgegriffen, beispielsweise, um Statistiken zu kommentieren

bzw. zu interpretieren („Unlike Trump’s prediction, there was no significant rise in criminality, but instead in most cities that received many refugees the crime rate even went down“ ((01:28min.) – S2 Fakten).

Mit Blick auf die Gesamtzahl der Kodierungen zeigt sich, dass die Darstellungsform *Bild/Fotografie* in Summe am zweithäufigsten zugeordnet werden konnte (42 Kodierungen). Im Vergleich der beiden Studien 1 und 2 lässt sich zudem feststellen, dass die Gruppen in Studie 2 in Summe mehr als doppelt so häufig auf objektgetreue visuell-abbildhafte Darstellungsformen (= Bild/Fotografie) zurückgegriffen haben (29 Kodierungen) wie die Gruppen in Studie 1 (13 Kodierungen). Die meisten Kodierungen in diesem Bereich weist S2 – Emotionen (10 Kodierungen) auf. Dies ergibt sich vor allem aus der alternierenden Verwendung von zeitgenössischem und historischem Bildmaterial, das sich zumeist auf die Darstellung von Kriegsszenen aus Syrien und dem Zweiten Weltkrieg konzentriert. Darüber hinaus lassen sich auch in S1 – Satire historische Fotografien in vergleichender Gegenüberstellung zu aktuellen Bildern finden (vgl. Portrait Donald Trump vs. schwarz-weiß Portrait von Frederick Trump (00:06min.)).

Im Bereich *grafischer Darstellungen* ergeben sich auf Ebene der einzelnen Gruppen mit durchschnittlich ein bis zwei Kodierungen pro Beitrag eher geringe Häufigkeiten. Eine Ausnahme hiervon stellen S1 – Positive Alternative und S2 – Fakten dar. Während in S1 – Positive Alternative vor allem digitale Grafiken in einem Poster ähnlichen Design zum Einsatz kamen, wurden in S2 – Fakten

besonders statistische Kennzahlen mithilfe grafischer Darstellungen visualisiert (vgl. Balkendiagramm „Syrian refugee resettlement“ (00:37min.)).

Hinsichtlich der Verwendung *nicht-verbaler optischer Symbole* lassen sich bezogen auf die Häufigkeit erneut klare Unterschiede zwischen S1 (4 Kodierungen) und S2 (16 Kodierungen) erkennen. Eine genauere Betrachtung der Symboliken in S2 – Positive Alternative und S2 – Satire gibt Aufschluss darüber, dass in der erstgenannten Gruppe insbesondere wert- und glaubensbezogene Bildzeichen eingesetzt wurden (vgl. Pentagramm (00:10min.)), wohingegen in letzterer vor allem nationalstaatliche Symbole (vgl. Deutschlandfahne (00:09min.)) integriert wurden.

Die Darstellungsformen *aufgezeichneter gesprochener verbaler Text* und *aufgezeichneter Originalton* konnten im Rahmen der formalen Strukturierung der *Counter-Narrative* entweder als Audio-kommentar(e) oder Hintergrundmusik identifiziert werden. Eine quantifizierende Analyse der Kodierungen für diese Medienmerkmale wurde allerdings nicht vorgenommen, denn entweder wurden diese Darstellungsformen nahezu über die gesamte Länge des Beitrags verwendet (kodiert mit 1) oder sie wurden komplett weggelassen (kodiert mit 0) (vgl. Tabelle 4).

	Gruppe 1: Positive Annahme	Gruppe 2: Emotionen	Gruppe 3: Satire	Gruppe 4: Fakten
<i>Studie 1</i>				
Audiokommentar	0	0	1	0
Hintergrund- musik	0	1	1	0
<i>Studie 2</i>				
Audiokommentar	0	1	1	0
Hintergrund- musik	1	1	1	1

Tabelle 4: Kodierungen Darstellungsformen aufgezeichneter
gesprochener verbaler Text (= Audiokommentar)
und aufgezeichneter Originalton (= Hintergrundmusik)

Da es sich bei den gestalteten Medienbeiträgen primär um visuelle Medien handelt, die nur z. T. auditive Darstellungen enthalten, konnten im Bereich der *Gestaltungstechniken* vor allem jene Elemente analysiert werden, die zur verstärkten Wahrnehmung dieser Sinnesmodalität führen. So wurden insgesamt 24 Kodierungen dieses Medienmerkmals vorgenommen, die sich beispielsweise auf Vergrößerungs- oder Verkleinerungseffekte, Farbanpassungen (vgl. Einfärbung eines Portraits von Donald Trump in den Farbtönen der Deutschlandflagge ((00:14min.) S1 – Satire) und Schnittfolgen (vgl. Einschub einer Redeszene von Hitler (00:05min.) S2 – Emotion) beziehen.

Für eine ganzheitliche Analyse der *Counter-Narrative* und zur Beantwortung der weiteren Forschungsfragen soll im Folgenden die Darstellung der Ergebnisse der inhaltlichen Strukturierungen erfolgen.

5.2 Ergebnisse inhaltliche Strukturierung – Medienkritik

Bei der Durchführung der inhaltlichen Strukturierung auf Basis der Theoriegrundlage nach Klimmt et al. (2014) für den Inhaltsbereich Information einer allgemeinen Medienkritikfähigkeit (*MKF*) zeigte sich, dass die Kategorien Ausgewogenheit *MKF-Aus* und journalistische Unabhängigkeit *MKF-Unab* sowohl in den Gruppen von Studie 1 als auch von Studie 2 nicht identifiziert werden konnten. Für die restlichen Kategorien lässt sich im Vergleich von Studie 1 und 2 ein insgesamt ausgeglichenes Verhältnis mit insgesamt 26 (S1) und 27 (S2) Kodierungen feststellen. Abbildung 4 visualisiert die Verteilung der einzelnen Kategorien (inkl. Nennung der Häufigkeit) in Bezug auf die jeweilige Gruppe und Studie.

keover verbreitet und in das *Counter-Narrativ* der Gruppe S1 – Emotionen integriert wurden. Ein nahezu identisches Bild der gruppenbezogenen Verteilung der Häufigkeiten zeigt sich für die Kategorie der Quellentransparenz *MKF-Quel* (S1 – und S2 – Fakten 5 und 7 Kodierungen; S1 – Emotionen 4 Kodierungen).

Die Gruppen S1 – Emotionen und S2 – Fakten weisen auch für die Kategorie Meinungsvielfalt *MKF-Mei* die höchsten Kodierungsanzahlen auf. Beispielsweise hat Gruppe S2 – Fakten im Rahmen ihrer Gestaltung Aussagen von einer Vielzahl an Personen einbezogen, die direkt auf den Stimulusbeitrag (vgl. Tabelle 2) Bezugnehmen und in den sozialen Netzwerken unter [#notaskittle](#) verlinkt sind.

Die Kodierungen der Kategorie Relevanz *MKF-Rel* beziehen sich vor allem auf Darstellungen bzw. Aussagen, welche die Relevanzniveaus in Bezug auf die übergeordnete Thematik der jeweiligen *Counter-Narrative* adressierten. Gruppe S2 – Fakten legt z. B. in einer Reihe von Aussagen dar, dass syrische Flüchtlinge in den USA aufgrund ihrer geringen Anzahl verglichen mit den aufgenommenen Flüchtlingen anderer Nationen in der Minderheit sind (vgl. „in the last 6 months, only 44 refugees from Syria were registered“ (00:31min.)). Dementsprechend lassen sich auch die meisten Kodierungen der Kategorie *MKF-Rel* in S2 – Fakten (3 Kodierungen) finden, gefolgt von S2 – Emotion (1 Kodierung) und S1 – Fakten (1 Kodierung). Basierend auf den Resultaten der inhaltsanalytischen Auswertung der propagandaspezifischen Techniken zeigt Abbildung 5 folgende Verteilung der Kodierungen:

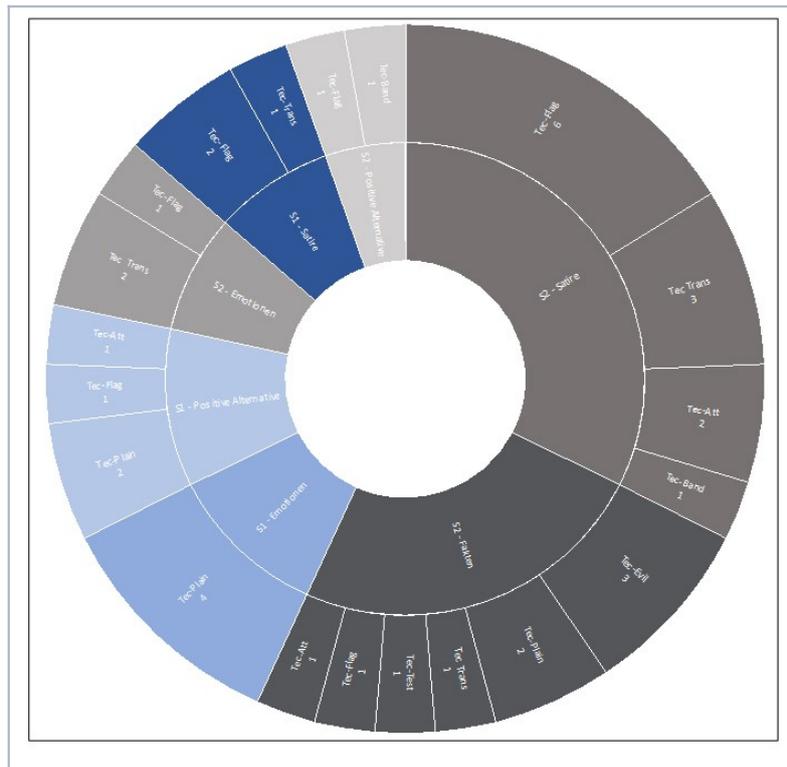


Abbildung 5:

Anzahl Kodierungen propagandaspez. Analyse- und Kritikfähigkeit – Techniken

Ein erster Blick verdeutlicht, dass für Gruppe S1 – Fakten keine Kodierungen erfolgten, weshalb diese in Abbildung 5 nicht aufgeführt wird. Auf Ebene der angelegten Kategorien ist festzuhalten, dass die Technik Glittering Generalities *Tec-Glit* nicht analysiert werden konnte und somit unbesetzt bleibt. Im Allgemeinen lassen sich zudem Unterschiede in den Kodierungen zwischen S1 (11

Kodierungen) und S2 (26 Kodierungen) feststellen. Der größte Anteil der Kodierungen entfällt dabei auf die Kategorien *Flag Waving Tec-Flag* (insgesamt 12 Kodierungen) und *Plain Folks Tec-Plain* (insgesamt 8 Kodierungen), die besonders in den Gruppen S2 – Satire (6 Kodierungen *Tec-Flag*) und S1 – Emotion (4 Kodierungen *Tec-Plain*) zu finden sind. Zudem sind auch in S1 – Positive Alternative Darstellungen (2 Kodierungen) vorhanden, die ein Zugehörigkeitsgefühl vermitteln und somit eine Identifikation mit der Zielgruppe im Sinne von *Tec-Plain* fördern (vgl. Visualisierung einer Menschenmenge und Leuchtschrift „not afraid“).

Zahlreich wurde auch Kategorie *Transfer Tec-Trans* (insgesamt 7 Kodierungen) kodiert, wobei es vor allem in den Gruppen mit satirischen Gestaltungsauftrag (S2 – Satire 3 Kodierungen; S1 – Satire 1 Kodierung) zu einem Transfer von Gefühlen und Emotion auf andere Kontexte (z. B. Übertragung einer möglichen Aversion gegenüber Trumps USA-Politik auf einen fiktiven Wahlkampf in Deutschland) kam (vgl. Adaption des Wahlkampfmottos „together we make Germany great again“ (01:30min.) S2 – Satire).

Des Weiteren zeigt sich, dass im Rahmen der unterschiedlichen Vorgehensweisen der einzelnen Gruppen direkte und indirekte Anschuldigungen gegenüber bestimmten Personengruppen erfolgten, die zu einer Kodierung zu Kategorie *Tec-Att* (2 Kodierungen S2 – Satire; 1 Kodierung S1 – Positive Alternative) führten. Auf die Techniken *Bandwagon*, *Testimonial* und *The lesser of two evils* wurde im Rahmen der Gestaltung der *Counter-Narrative* nur sporadisch zurückgegriffen, sodass die zugehörigen Kategorien *Tec-*

Band (2 Kodierungen), *Tec-Test* (1 Kodierung) und *Tec-Evil* (3 Kodierungen) vergleichsweise selten auftraten.

5.3 Ergebnisse inhaltliche Strukturierung – Narrativität

Bevor die Ergebnisdarstellung der inhaltsanalytischen Auswertung der Narrativitätsfaktoren auf Ebene der einzelnen Gruppen von S1 und S2 vorgenommen wird, sollen zunächst die den *Counter-Narrativen* inhärenten Master-Narrative extrahiert werden.

Tabelle 5 liefert eine deskriptive Zusammenfassung dieser, wobei nach weiterer Abstraktion folgende übergeordnete Themenkomplexe herausgearbeitet werden konnten: *Wertesystem demokratischer Gesellschaften, Unterstützung und Aufnahme von Flüchtlingen als moralische Verpflichtung, schwarz-weiß Darstellungen und Stereotypisierungen rechtspopulistischer Rhetorik, Flüchtlinge als gesellschaftliche Bereicherung anstatt als Sicherheitsrisiko*

Gruppe	Studie	Master-Narrative
Gruppe 1: Positive Alternative	S1	Der Zusammenhalt der europäischen (Werte-)Gemeinschaft ist wichtig, um die Anfälligkeit des Einzelnen für islamistische Propaganda zu reduzieren.
	S2	Die westliche Welt ist vereint durch Grundwerte wie z. B. Demokratie, Freiheit und christl. Glauben. Diese stehen im krassen Widerspruch zu den „Werten“ islamistischer Terroristen.
Gruppe 2: Emotionen	S1	Krieg ist mit unsäglichem Leid v.a. für Jugendliche verbunden. Jugendliche, die deshalb fliehen, durchleben oft traumatische Ereignisse und erhoffen sich Frieden und Schutz in Europa.
	S2	Bei Kriegsflüchtlingen handelt es sich um eine höchst vulnerable Personengruppe. Deutschland hat aufgrund seiner Historie die moralische Verpflichtung, Flüchtlinge aufzunehmen und ihnen zu helfen
Gruppe 3: Satire	S1	Die Stärkung des Nationalstaats, der EU-Austritt und ein härteres Durchgreifen in der Flüchtlingspolitik sind zentrale rechtspopulistische Anliegen, die besonders im Wahlkampf aufgegriffen werden.
	S2	Zuwanderer und Flüchtlinge werden in der Rhetorik von Rechtspopulisten als Bedrohung für die innere Sicherheit dargestellt. Aus ihrer Sicht kann das „Problem“ nur mit einer starken Führungsperson eingedämmt werden.
Gruppe 4: Fakten	S1/S2	(Syrische) Flüchtlinge sollten nicht als Bedrohung wahrgenommen werden, da sie statistisch kein erhöhtes Sicherheitsrisiko für die USA bedeuten. Die USA gelten stattdessen als Einwanderungsland und sollten eine multikulturelle Gesellschaft anstreben.

Tabelle 5: Master-Narrative der einzelnen Counter-Narrative

Mit Blick auf die einzelnen Attribute und Charakteristika der *Counter-Narrative* vor dem Hintergrund der identifizierten Narrativitätsfaktoren lässt sich zunächst feststellen, dass nicht alle der insgesamt zehn Kategorien (vgl. Tabelle 3) besetzt werden konnten. Dementsprechend blieben die Kategorien Transaktivität *Nar-*

Transa und Figurenentwicklung und -konstellation *Nar-Fig* ohne Kodierung. Darüber hinaus bezieht sich Kategorie Kohärenz *Nar-Koh* in der Regel auf einen kompletten Beitrag und gibt an, ob dieser als kohärente und widerspruchsfreie Einheit konzipiert und gestaltet wurde. Folglich wurde für diese Kategorie keine Quantifizierung der Kodierungen vorgenommen, denn alle Beiträge von S1 und S2 waren ausreichend kohärent gestaltet.

Für alle weiteren Kategorien zeigt sich bezogen auf S1 und S2 ein in Summe nahezu ausgeglichenes Verhältnis der Kodierungszahl (24 Kodierungen in S1 und 26 Kodierungen in S2). Auf Ebene der einzelnen Gruppen kann zunächst festgehalten werden, dass für S1 – Positive Alternative und S2 – Positive Alternative jeweils nur eine Kodierung im Bereich von Kategorie Konfliktbeschreibung *Nar-Kon* erfolgte. Somit wurden die beiden Gruppen nicht in die Übersicht der weiteren Kodierungen von Abbildung 6 aufgenommen.

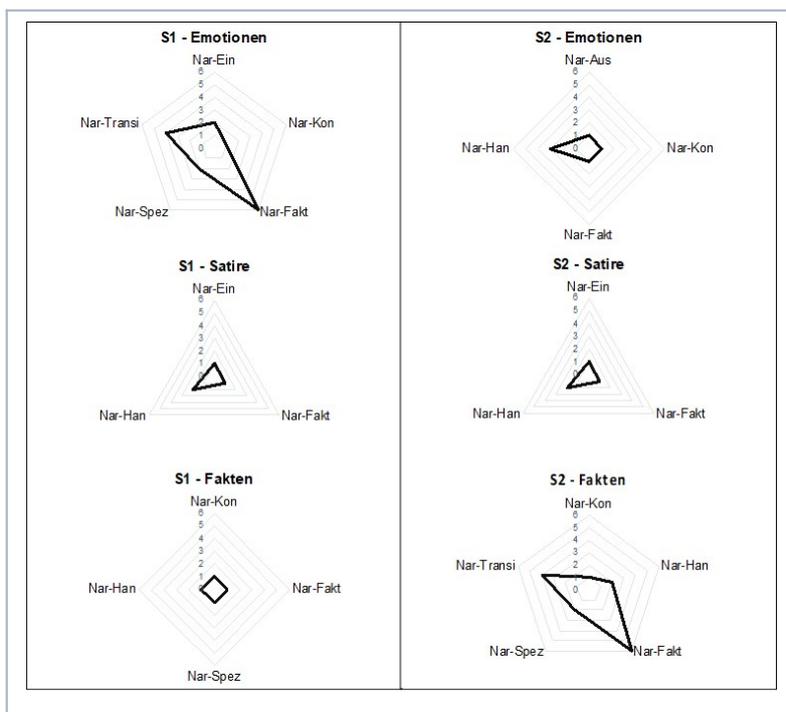


Abbildung 6: Anzahl Kodierungen Narrativitätsfaktoren für S1 und S2

Aus dieser geht hervor, dass die Kategorie Faktizität *Nar-Fak* vor allem in S1 – Emotionen und S2 – Fakten am häufigsten festgestellt werden konnte (jeweils 6 Kodierungen) und in jeder weiteren Gruppe mindestens einmal lokalisiert wurde. Kategorie Spezifität *Nar-Spez*, die prinzipiell eine inhaltliche Anschlussfähigkeit zu *Nar-Fak* aufweist, trat hingegen deutlich weniger häufig in Erscheinung (insgesamt 5 Kodierungen).

Des Weiteren wurden in den meisten *Counter-Narrativen* Handlungsoptionen als Alternative zu bestehenden realweltlichen Problemen bzw. Konfliktsituationen skizziert, sodass die Kategorie Handlungsalternativen *Nar-Han* (insgesamt 10 Kodierungen) besonders zahlreich nachgewiesen werden konnte (vgl. „imagine, if suddenly a war started in Germany, would you rather stay with your family in constant fear or would you try to flee from hell on earth“ (00:47min.) S2 – Emotionen).

Ferner zeigte sich, dass in manchen *Counter-Narrativen* Beiträge aus sozialen Netzwerken verwendet wurden, die wiederum auf andere Personen verlinkten oder auf Posts anderer inhaltlich Bezug nahmen (vgl. Twitter Post Kurt Eichenwald (01:13min) S2 – Fakten). Ausdruck dessen ist die moderate Anzahl von acht Kodierungen im Bereich der Kategorie Transitivität *Nar-Transi*.

Die weiteren Kategorien Tiefgreifende Auswirkungen *Nar-Aus* (vgl. Darstellung der Auswirkungen des Syrischen Bürgerkriegs (00:16-00:32min)) und Einzigartigkeit eines Ereignisses *Nar-Ein* (vgl. Bombenangriff auf Wohnhaus aus Fluchtgrund) wurden nur vereinzelt identifiziert und spielen auf quantitativer Ebene eine eher untergeordnete Rolle.

Im Folgenden soll eine Interpretation und Zusammenführung der skizzierten Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen vor dem Hintergrund der in Abschnitt 4 dargelegten Forschungsfragen erfolgen.

6. Ergebnisinterpretation

In Ergänzung zu den dargestellten Ergebnissen der Inhaltsanalysen in Abschnitt 5 sollen für die Interpretation auch die Befunde explorativer Unterrichtsbeobachtungen herangezogen werden.

Forschungsfrage 1: *Welche Medienmerkmale charakterisieren die selbstgestalteten Counter-Narrative auf formaler Ebene?*

Bezugnehmend auf Forschungsfrage 1 konnte die Ergebnisanalyse zeigen, dass eine formale Charakterisierung der *Counter-Narrative* primär durch Medienmerkmale aus dem Bereich der Darstellungsformen erfolgte. Zudem wurde deutlich, dass sich die Beiträge zwischen S1 und S2 vor dem Hintergrund der quantitativen Dimension der kodierten Darstellungsformen deutlich voneinander unterscheiden. Hierzu ist anzumerken, dass sich ein Teil der Interventionsgruppe von S1 zum Zeitpunkt der Gestaltung der *Counter-Narrative* auf Klassenfahrt befand, weshalb die einzelnen Gruppen zwischenzeitlich z. T. stark dezimiert waren und die Beiträge dadurch weniger umfangreich ausfielen.

Die häufige Verwendung *schriftlicher Texte* unterschiedlicher Länge lässt sich auf die unterschiedlichen Funktionen zurückführen, die diese in den einzelnen *Counter-Narrativen* einnehmen. Neben inhaltsrelevanten Aussagen und Interpretationen („in the US, each year, you are far more likely to die due to choking on candy than due to a terrorist attack by a refugee (00:14min.) S2 – Fakten), finden sich Textblöcke, die mitunter ganze Abschnitte besetzen und strukturbildend wirken, indem sie beispielsweise in neue

Inhaltsbereiche einführen oder als Fragen und Appelle direkt an die Rezipientin bzw. den Rezipienten gerichtet sind („don't let them control the world“ (00:46min) S2 – Positive Alternative). Darüber hinaus führen die schriftlichen Quellenverweise insbesondere in S1 – Fakten und S2 – Fakten zu einer höheren Anzahl an Kodierungen.

Die Ergebnisse im Bereich der Darstellungsform *Bild/Fotografie* unterstreichen den *remix*-Charakter der *Counter-Narrative*, da die einzelnen Beiträge insbesondere auf visueller Ebene aus unterschiedlichen Materialfragmenten existierender digitaler Artefakte im *sampling*-Verfahren (vgl. Navas 2012: 75) zunächst extrahiert und anschließend neu zusammengesetzt wurden. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigten zudem, dass vor allem im Rahmen dieses Gestaltungsprozesses verstärkt kooperativ gearbeitet wurde. So griffen vor allem die Schülerinnen und Schüler von S1 eigenständig auf schulinterne Netzwerkordner zurück, um das gesammelte digitale Bildmaterial den Gruppenmitgliedern zugänglich zu machen, die maßgeblich für die Konzeption der Produktion zuständig waren. Überdies verdeutlichen die Ergebnisse, dass neben aktuellem Bildmaterial auch auf historische Darstellungen zurückgegriffen wurde. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass im Rahmen der übergeordneten Unterrichtseinheiten (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019; 2020) eine vergleichend historische Perspektive angelegt wurde, die für die Grundlagenerarbeitung der zu lösenden Beurteilungsaufgabe besonders bedeutsam war.

Des Weiteren zeigt ein genauerer Blick auf die Analyseergebnisse, dass die identifizierten *grafischen Darstellungen* und *nicht-verbale optischen Symbole* überwiegend in Kombination mit *schriftlichem Text* auftraten. Da durch *remix-* und *sampling-*Prozesse die oben genannten schematischen und non-verbale Darstellungsformen häufig fragmentiert und dem Originalkontext entrissen wurden, erscheint es plausibel, dass im Rahmen der Re-Kontextualisierung der *Counter-Narrative* eine zusätzliche verbale Erläuterung bzw. Einführung erfolgte.

Ferner erscheinen die identifizierten *Gestaltungstechniken* auf den ersten Blick wenig facettenreich. Dies ist vermutlich dem zum Einsatz gekommenen onlinebasierten Tool *Adobe Spark* geschuldet, das aufgrund seiner relativ starren grafischen Designvorlagen zwar einerseits eine optisch ansprechende Umsetzung der Gestaltungsaufgabe in kurzer Zeit ermöglichte, andererseits jedoch eher beschränkte Optionen im Bereich individualisierbarer Einstellungen bot.

Forschungsfrage 2: *Welche (propagandaspezifischen) medienkritischen Fähigkeiten sind im Rahmen der Gestaltung der Counter-Narrative durch die Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung?*

Mit Blick auf Forschungsfrage 2 kann zunächst festgehalten werden, dass im Zusammenhang mit der Gestaltung der *Counter-Narrative* Rechercheprozesse in jeder Gruppe nachgewiesen werden konnten (vgl. *MKF-Rec-Kodierung* in jeder Gruppe), auch in solchen, die sich in Bezug auf die zum Einsatz gekommenen Medien-

merkmale eher wenig vielfältig zeigten (vgl. z. B. S1 – Fakten). Somit lässt sich schlussfolgern, dass es im Rahmen der Recherche zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem übergeordneten Thema bzw. dem Stimulus kam, unabhängig davon, wie der *Counter-Narrativ* medial gestaltet wurde. Den einzelnen Beiträgen ist zudem zu entnehmen gewesen, dass die im Sinne von *MKF-Rec* angestellten Nachforschungen vor dem Hintergrund des avisierten strategischen Vorgehens sehr zielgerichtet erfolgten. An dieser Stelle sei nochmals exemplarisch auf die über *Twitter* von UNICEF verbreiteten und stark emotionalisierenden Geschichten geflüchteter Jugendlicher verwiesen, die in das *Counter-Narrativ* der Gruppe S1 – Emotionen integriert wurden.

Außerdem geben die Ergebnisse für *MKF-Quel* Aufschluss darüber, dass vor allem in den Gruppen, die ein faktenbasiertes Vorgehen praktizierten (S1 – Fakten; S2 – Fakten), ein gesteigertes Bewusstsein für eine adäquate Transparenz der verwendeten Quellen zu sorgen, vorhanden war. Dabei legten die Jugendlichen besonderen Wert auf die Seriosität der referierten Quellen (z. B. CNN, UNHCR, US National Safety Council in S2 – Fakten), um somit die Glaubwürdigkeit des eigenen Beitrags zu erhöhen. In Ergänzung dazu wird deutlich, dass die Informationsauswahl und -präsentation in den *Counter-Narrativen* auch vor dem Hintergrund verschiedener Relevanzniveaus (vgl. Kodierungen *MKF-Rel*) erfolgte. Dies zeigt sich daran, dass je nach intendierter Wirkung das Gefühl von Betroffenheit beispielsweise durch die Darstellung des Ausmaßes eines Sachverhalts entweder gestärkt (vgl. Situation

und Folgen des Syrischen Bürgerkriegs (00:16-00:32min.) S2 – Emotion) oder relativiert wird (vgl. Zahl syrischer Flüchtlinge in den USA in Relation zur Gesamtbevölkerung (00:24min.) S2 – Fakten).

Abschließend ist anzumerken, dass es einzelnen Gruppen gelungen ist, neben der eigenen Haltung die Meinung anderer an strategisch günstigen Stellen im *Counter-Narrativ* zu platzieren (vgl. Kodierungen *MKF-Mei*). Durch Hinzunahme subjektiver Positionen wurde die Zugänglichkeit zu vor allem jenen Beiträgen erleichtert, deren Argumentation ansonsten in erster Linie über sachlich-neutrale Informationen erfolgte (vgl. S2 – Fakten).

Mit Blick auf die Verwendung propagandaspezifischer Techniken ist zunächst darauf hinzuweisen, dass wenngleich für S1 – Fakten keine Kodierungen vorgenommen wurden, sich die Gruppe dennoch damit auseinandergesetzt hat, indem sie vor Beginn der Gestaltung, die im Rahmen des Stimulus verwendeten Propagandatechniken identifizierten. In Bezug auf die einzelnen Kategorien konnte festgestellt werden, dass *Tec-Flag* in einer Vielzahl von Beiträgen lokalisiert wurde und die verbalen und non-verbalen Symbole innerhalb dieser Kategorie einen wichtigen räumlichen (vgl. fiktive Kanzlerkandidatur Trumps in Deutschland (00:20min.) S2 – Satire) und kulturellen Bezugsrahmen (vgl. Wertegemeinschaft EU (00:14min.) S2 – Emotion; S1 – Positive Alternative) darstellen. Vor diesem Hintergrund sind auch die Ergebnisse der Kategorie *Tec-Trans* zu interpretieren. Dabei wird die Re-Kontextualisierung von

Gefühlen und Emotionen besonders durch die bereits auf formaler Ebene analysierten *remix*- und *sampling*-Prozesse begünstigt.

Des Weiteren lassen die Kodierungen von *Tec-Plain* darauf schließen, dass die Jugendlichen die Beiträge vermutlich für Gleichaltrige konzipiert haben, was die Auswahl der verwendeten Beispiele (vgl. UNICEF Fluchtgeschichten Jugendlicher (ab 00:28min.) S1 – Emotion) sowie der mitunter saloppe Sprachstil (vgl. „f*** ISIS before it f***s you“ S1 – Positive Alternative) vermuten lassen. Obwohl zuvor darauf hingewiesen wurde, dass bloße Anschuldigungen und Diffamierungen im Rahmen von *Counter-Narrativen* eher kontraproduktiv sind, kam es dennoch vereinzelt zu Kodierungen im Bereich *Tec-Att*. Dies kann einerseits auf die bewusste Anwendung von Strategien der Wahlkampfretorik (vgl. S2 – Satire) sowie andererseits auf eine mögliche unbewusste Übernahme aggressiver Sprachmuster aus dem Stimulus Beitrag (vgl. S1 – Positive Alternative) zurückzuführen sein.

Forschungsfrage 3: *Welche inhaltsbezogenen Faktoren von Narrativität lassen sich in den einzelnen Counter-Narrativen der Schülerinnen und Schüler identifizieren?*

Anknüpfend an Forschungsfrage 3 lässt sich konstatieren, dass sich die Beiträge der Gruppen S1 – und S2 – Positive Alternative aufgrund der geringen Anzahl identifizierter Narrativitätsfaktoren eher nicht als Narrativ charakterisieren lassen. Vielmehr handelt es sich um eine Aneinanderreihung von Apellen, sich gegen den IS zur Wehr zu setzen (S1) oder um eine in einzelnen Begriffen repräsentierte Abfolge zentraler Wertvorstellungen (S2), die zwar in

einem logischen Gesamtzusammenhang dargestellt werden (vgl. Kodierung *Nar-Koh*), jedoch insgesamt keine narrative Struktur aufweisen. Dennoch enthalten sie auf Ebene des Master-Narrativs wertvolle gesamtgesellschaftlich relevante Aussagen.

Im Gegensatz dazu klassifizieren sich die Beiträge von S1 – Emotionen und S2 – Fakten als Narrative, da sie eine Vielzahl an Narrativitätsfaktoren beinhalten, wenngleich die hohen Werte im Bereich *Nar-Fakt* für S1 – Emotionen auf den ersten Blick etwas überraschen. Bei genauerer Betrachtung lassen sich diese jedoch eindeutig auf die Darstellungen der syrischen Jugendlichen zurückführen, die die Erlebnisse und Beweggründe (vgl. *Nar-Kon*; *Nar-Ein*) ihrer durchlebten Flucht z. T. sehr detailliert (vgl. *Nar-Spez*) berichten. Ebenso bezieht sich S2 – Fakten auf reale Geschehnisse bzw. Tatsachen, obwohl diese zunächst eher über Statistiken zum Ausdruck gebracht werden. Im weiteren Verlauf werden auch hier persönliche Schicksale geflüchteter Jugendlicher aus den sozialen Medien aufgegriffen, die mittels Hashtag-Verlinkungen miteinander verbunden sind. Im Unterschied dazu konzentriert sich S1 – Fakten auf die Darstellung des (nicht-nachweisbaren) Zusammenhangs zwischen der Aufnahme syrischer Flüchtlinge und der Zunahme an Kriminalität in den USA. Dadurch und durch den Verzicht auf die Integration weiterer subjektiver Erfahrungswerte bleibt der Beitrag mit Blick auf den narrativen Gehalt auf einem eher niedrigen Niveau. In Anlehnung an die in Abschnitt 2.3 skizzierten theoretischen Annahmen zu *Counter-Narrativen* und *debunking* kann geschlussfolgert werden, dass eine rei-

ne Widerlegung und faktische Richtigstellung irreführender Botschaften wie im Fall von S1 – Fakten wegen des geringen narrativen Gehalts häufig nur wenig überzeugend ist. Dennoch zeigt die Analyse von S2 – Fakten, dass Vorgehensweisen wie Falsifikation und Darbietung glaubwürdiger Informationen dennoch zielführend sein können, insbesondere dann, wenn sie mit einem hohen Maß an Narrativität – in diesem Fall bedingt durch die Integration persönlicher (Flucht-)Schicksale – verknüpft sind und so ein größeres Überzeugungspotenzial besitzen.

In Bezug auf die Darlegung alternativer Handlungsmöglichkeiten (*Nar-Han*) erscheint der *Counter-Narrativ* von S2 – Emotion vielfältig. Allerdings ist hier einschränkend anzumerken, dass, obwohl der Gruppe mithilfe des Audiokommentars und der Hintergrundmusik eine emotionale Beitragsgestaltung gelungen ist, der Videoclip mit zunehmender Dauer in eine Appellstruktur verfällt und somit an Narrativität verliert.

Die Beiträge der Gruppen S1 – und S2 – Satire beziehen sich beide auf ein fiktives Szenario, weshalb Kodierungen im Bereich *Nar-Fakt* nur in sehr geringem Maße vorhanden sind. Zwar können beide Videoclips durch die zugrunde liegende Fiktionalität verschiedene Optionen und Szenarien (vgl. *Nar-Han*) skizzieren, allerdings werden diese auch nur angedeutet, sodass insgesamt ein eher geringer Grad an Narrativität angenommen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein hoher Grad an Narrativität mit einer insgesamt hohen Kodierungszahl in beiden Bereichen der Medienkritik einhergehen kann (vgl. z. B. S1 – Emo-

tionen; S2 – Fakten). Allerdings ist die Aussage, dass hohe Grade an Narrativität maßgeblich für ein hohes Maß an Medienkritik sind, im Umkehrschluss unzutreffend. So belegen die inhaltsanalytischen Auswertungen, dass auch in Beiträgen mit nur wenig nachweisbaren Narrativitätsfaktoren medienkritische Fähigkeiten in durchaus beachtlichem Umfang festgestellt werden konnten (vgl. z. B. S2 – Satire; S1 – Fakten). Zieht man die Ergebnisse der formalen Analyse der Gestaltungsprodukte hinzu, zeigt sich auch hier die Tendenz, dass die Anzahl der identifizierten Medienmerkmale weniger mit der Narrativität als vielmehr mit dem Ausmaß der Medienkritikfähigkeit korrespondieren.

7. Ausblick

Ergänzend zu den Ergebnissen der übergeordneten Studien zur Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019; 2020 im Druck) liefern die studienübergreifenden Auswertungen der qualitativen Inhaltsanalysen des vorliegenden Beitrags weiterführende Erkenntnisse in Bezug auf die Gestaltung von *Counter-Narrativen*. Äquivalent zur Annahme eines weit gefassten Propagandabegriffs (vgl. Abschnitt 2.2) wurde ein *Counter-Narrativ* Konzept zugrunde gelegt, das vielfältige Vorgehensweisen impliziert und damit je nach Propagandaform die Gestaltung spezifischer Gegenbeiträge vorsah. Mit Blick auf die Ergebnisse kann geschlussfolgert werden, dass die Anwendung medienkritischer Praktiken auch bei der Umsetzung der Gestaltungsaufgabe bedeutsam war. Zudem ge-

lang es einzelnen Gruppen, einen vergleichsweise hohen Grad an Narrativität zu generieren und die Inhalte in einer grafisch ansprechenden Form umzusetzen, sodass diesen *Counter-Narrativen*, gemäß der theoretischen und empirischen Ausführungen in Abschnitt 2.2, ein Überzeugungspotenzial zugeschrieben werden kann.

Entgegen der dargelegten theoretischen und empirischen Annahmen zur eingeschränkten Wirksamkeit von Vorgehensweisen des faktischen Widerlegens (vgl. Abschnitt 2.3) eröffnen besonders die divergierenden Ergebnisse hinsichtlich der Narrativitätsfaktoren von S1 – Fakten und S2 – Fakten alternative Zugänge. So ist davon auszugehen, dass S2 – Fakten durchaus überzeugend wirken kann, da es anders als S1 – Fakten über die Berichtigung von Informationen hinausgeht und zusätzlich die narrative Darstellung persönlicher Schicksale in Form authentischer Beispiele aufgreift. Ebenso wenig lassen sich die in der Theorie als erfolgsversprechend propagierten Vorgehensweisen der Präsentation positiver Alternativen gegenüber extremistischer Propaganda (vgl. Abschnitt 2.3) pauschalisieren. So verdeutlichen die Ergebnisse der Studie die Schwierigkeit und Komplexität, neben der Fürsprache für eine offene Wertegemeinschaft auch narrative Elemente zu integrieren. Obwohl es S1 – Positive Alternative und S2 – Positive Alternative gelungen ist, sich für zentrale gesamtgesellschaftliche Werte stark zu machen, darf die Wirksamkeit der Beiträge aufgrund fehlender Narrativität bezweifelt werden. In Rückbezug auf die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu *Counter-Narrati-*

ven in Abschnitt 2.3 scheint daher weniger das strategische Vorgehen als vielmehr der narrative Charakter der Beiträge von Relevanz zu sein, wodurch die kontextuelle Einordnung in den eigenen Erfahrungshorizont erleichtert wird, damit neben Überzeugungs- auch langfristige Wirkprozesse angestoßen werden (vgl. Rieger et al. 2017: 232).

Darüber hinaus ergeben sich aufgrund der großen Unterschiede zwischen den einzelnen Beiträgen, die sich auf Ebene der Medienmerkmale, der Medienkritikfähigkeit und der Narrativitätsfaktoren widerspiegeln, Limitationen in Bezug auf diese nicht-repräsentative Fallstudie, die sich vor allem auf die Vergleichbarkeit der einzelnen Gruppenergebnisse beziehen. Diese wird insbesondere dadurch erschwert, dass die Produktionsprozesse der einzelnen Gruppen nicht zeitgleich stattfanden, sondern mit einem Zeitversatz von S1 zu S2 von ca. einem Jahr erfolgten. Des Weiteren fand die Umsetzung des skizzierten Unterrichtskonzepts in einem sehr beschränkten zeitlichen Rahmen statt, wodurch die Länge und der inhaltliche Umfang der Beiträge stark limitiert wurden. Entsprechend kam mit dem onlinebasierten Webtool *Adobe Spark* ein Programm zum Einsatz, das hinsichtlich seiner Funktions- und Gestaltungsvielfalt eher begrenzt war.

Trotz dieser Einschränkungen kann davon ausgegangen werden, dass das Zusammenspiel zwischen dem in Abschnitt 3 skizzierten gestaltungsorientierten Vorgehen und dem beurteilungsorientierten Vorgehen der vorausgegangenen Unterrichtsstunden einen Perspektivwechsel von kritisch-reflexiven Rezipientinnen und Re-

zipienten hin zu kritisch-handelnden Produzentinnen und Produzenten begünstigt. Gestützt wird diese Annahme erstens durch die Ergebnisse der übergeordneten Studien S1 und S2, die den Zuwachs kritisch-reflexiver Fähigkeiten mithilfe des Testinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit (MKF) im Pre-Post-Design mit Kontrollgruppen bestätigen (vgl. Seyferth-Zapf/Grafe 2019; 2020 im Druck). Zweitens ergab die größtenteils auf der Theoriegrundlage des MKF basierende inhaltsanalytische Auswertung der vorliegenden Studie, dass über alle Gruppen hinweg – unabhängig von Anzahl der Medienmerkmale und Narrativitätsfaktoren – medienkritische Praktiken im Rahmen der Gestaltung angewandt wurden (vgl. Abschnitt 6).

Damit ist das Potenzial verbunden, dass die Gestaltung eigener *Counter-Narrative* die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen im Umgang mit Propaganda der Gegenwart erhöht, indem sie darin bestärkt werden, sich gegen manipulierende Botschaften zur Wehr zu setzen und damit einen Beitrag zu einer wehrhaften Demokratie zu leisten. Diese Annahme müsste jedoch in weiteren Studien untersucht werden (vgl. hierzu Schmitt et al. 2020: 305ff.).

Zukünftig wäre es daher wünschenswert, dass im Kontext der gestaltungsorientierten Bildungsforschung weitere Konzepte zur Förderung von Medienkritikfähigkeit konzipiert und evaluiert werden, die die Gestaltung von Medienangeboten aus einem medienkritischen Bewusstsein heraus, in den Mittelpunkt stellen. Dabei sind die Möglichkeiten digitaler Ausdrucks- und Kommunikationsformen zahlreich. Derzeit widmen sich nur ca. 14 % der Lehrkräf-

te dem Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge mind. einmal wöchentlich (vgl. Grafe/Lorenz/Endberg 2017: 191f.). Wie das vorliegende Konzept zeigt, ist jedoch der aus unterrichtspraktischer Perspektive zeitliche und planerische Mehraufwand für die Gestaltung eigener medialer Beiträge mit Programmen und Apps überschaubar. Daher ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, dass solche Vorhaben nicht immer das Prädikat „life-changing or earth-shattering“ (Thoman/Jolls 2005: 32) erhalten müssen, denn häufig genügen schon kleinere Gestaltungsprojekte, um Partizipations- und Ermächtigungsprozesse anzuregen und somit einen Beitrag zu einer demokratischen Medienkultur zu leisten.

Anmerkungen

- 1 Die Darstellungsform ergibt sich aus dem Zusammenwirken von Sinnesmodalität und Codierungsart, sodass eine separate Kategorienbildung für Sinnesmodalität und Codierungsart nicht vorgenommen wurde.

Literatur

Abbott, Porter H. (2014): *The Cambridge Introduction to Narrative* (Cambridge Introductions to Literature). 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press.

Aly, Anne/Weimann-Saks, Dana/Weimann, Gabriel (2014): Making 'Noise' Online: An Analysis of the Say No to Terror Online Cam-

paign, in: *Perspectives on Terrorism*, 2014, 8 (5), 33–47.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: von Rein, Antje (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112–124.

Beutel, Alejandro/Weine, Stevan M./Saeed, Aliya/Mihajlovic, Aida S./Stone, Andrew/Beahrs, John O./Shanfield, Stephen B. (2016): Field Principles for Countering and Displacing Extremist Narratives, in: *Journal of Terrorism Research*, 2016, 7 (3), 35–49.

Braddock, Kurt/Dillard, James Price (2016): Meta-analytic evidence for the persuasive effect of narratives on beliefs, attitudes, intentions, and behaviors, in: *Communication Monographs*, 2016, 83 (4), 446–447.

Brennen, J. Scott/Simon, Felix M./Howard, Philip N./Nielsen, Rasmus Kleis (2020): Types, Sources, and Claims of COVID-19 Misinformation. Reuters Institute for the Study of Journalism, online unter:

<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-04/Brennen%20-%20COVID%2019%20Misinformation%20FINAL%20%283%29.pdf> (letzter Zugriff: 03.08.2020).

Briggs, Rachel/Feve, Sebastien (2013): Policy Briefing: Countering the Appeal of Extremism Online. Institute for Strategic Dialogue, online unter: https://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online_1.pdf (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Chan, Man-pui S./Jones, Christopher R./Jamieson, Kathleen H./Albarracín, Dolores (2017): Debunking: A Meta-Analysis of the Psychological Efficacy of Messages Countering Misinformation, in: *Psychological Science*, 2017, 28 (11), 1531–1546.

Comerford, Milo/Davey, Jacob (2020): Comparing Jihadist and Far-Right Extremist Narratives on COVID-19, online unter: <https://gnet-research.org/2020/04/27/comparing-jihadist-and-far-right-extremist-narratives-on-covid-19/> (letzter Zugriff: 03.08.2020).

Coste, Didier (1989): *Narrative as Communication (Theory and History of Literature 64)*, Minneapolis: University of Minnesota.

de Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (2012): *Analyzing Narratives. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*, Cambridge: University Press.

Enzensberger, Hans M. (1970): Baukasten zu einer Theorie der Medien, in: *Kursbuch*, 1970, 20 (5), 159–186.

Europäische Kommission (2018): Gemeinsame Mitteilung an das Europäische Parlament, den Europäischen Rat, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan gegen Desinformation, online unter: https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/aktionsplan_gegen_desinformation.pdf (letzter Zugriff: 03.08.2020).

EUvsDisinfo (2020): Covid-19 Disinformation: EEAS Special Report, online unter: <https://euvsdisinfo.eu/eeas-special-report-update-22-april> (letzter Zugriff: 03.08.2020).

Fischer, Walter R. (1987): *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value and Action (Studies in Rhetoric/Communication)*, Columbia: University of South Carolina Press.

Frischlich, Lena/Rieger, Diana/Morton, Anna/Bente, Gary (2017): Wirkung, in: Frischlich, Lena/Rieger, Diana/Morten, Anna/Bente Gary (Hg.): *Videos gegen Extremismus? Counter-Narrative auf dem Prüfstand (Polizei + Forschung 51)*, Wiesbaden: Bundeskriminalamt, 81–139.

Frischlich, Lena (2019): Extremistische Propaganda und die Diskussion um „Gegenerzählungen“, online unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/293970/extremistische-propaganda-und-die-diskussion-um-gegnerzaehlungen> (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Frischlich, Lena/Rieger, Diana/Morton, Anna/Bente, Gary (2018): The Power of a Good Story: Narrative Persuasion in Extremist Propaganda and Videos against Violent Extremism, in: *International Journal of Conflict and Violence*, 2018, 12, 1–16.

Funk, Steven/Kellner, Douglas/Share, Jeff (2016): Critical Media Literacy as Transformative Pedagogy, in: Yildiz, Melda M./Keengwe, Jared (Hg.): *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age (Advances in the Media, Entertainment, and the Arts)*, Hershey: IGI Global, 1–30.

Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien, in: Aguado,

Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hg.): Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 48), Frankfurt am Main: Lang, 136–159.

Grafe, Silke (2011): ‚media literacy‘ und ‚media (literacy) education‘ in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. *Medienpädagogik* 20 (13. September), 59 Grafe, Silke (2011): ‚media literacy‘ und ‚media (literacy) education‘ 80, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/395> (letzter Zugriff: 08.08.2020).

Grafe, Silke/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela (2017): Medienerziehung in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich, in: Lorenz, Ramona/Bos, Wilfried/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke/Vahrenhold, Jan (Hg.): *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*, Münster/News York: Waxmann, 178–204.

Green, Melanie C./Brock, Timothy C. (2002): In the Mind’s Eye: Transportation-Imagery Model of Narrative Persuasion, in: Green, Melanie C./Strange, Jeffrey J./Brock, Timothy C. (Hg.): *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 315–341.

Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (Lesesozialisation und Medien)*, Weinheim/München: Juventa, 160–197.

Hill, Benjamin M./Monroy-Hernández, Andrés/Olson, Kristina R. (2010): Responses to Remixing on a Social Media Sharing Website. Proceedings of the Fourth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, online unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.308.8967&rep=rep1&type=pdf> (letzter Zugriff: 05.08.2020).

Hinyard, Leslie J./Kreuter, Matthew W. (2007): Using Narrative Communication as a Tool for Health Behavior Change: A Conceptual, Theoretical, and Empirical Overview, in: Health Education and Behavior, 2007, 34 (5), 777–792.

Hobbs, Renee (2010): Digital and Media Literacy: A Plan of Action, Washington, D.C. online unter: https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Hobbs, Renee (2011): Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom, Thousand Oaks: Corwin.

Hobbs, Renee (2017): Teaching and Learning in a Post-Truth World, in: Educational Leadership, 2017, 75 (3), 26–31.

Hobbs, Renee/Seyferth-Zapf, Christian/Grafe, Silke (2018): Using Virtual Exchange to Advance Media Literacy Competencies through Analysis of Contemporary Propaganda, in: Journal of Media Literacy Education, 2018, 10 (2), 152–168.

Hobbs, Renee/Smith, Lourdes (2018): Digital Authorship: Issues and Implications for Educators, in: Primer, 2018, 46 (2), 7–17.

Holzer, Horst (1974): Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt (Reihe Hanser 160), München: Carl Hanser.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/2008): Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente. 17. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer.

Hussain, Murtaza (2020): Journalists Promoted ISIS Coronavirus Propaganda. They Should Stop, online unter: <https://theintercept.com/2020/04/19/coronavirus-isis-advice/> (letzter Zugriff: 03.08.2020).

Institute for Propaganda Analysis (IPA) (1937): How to Detect Propaganda, in: Propaganda Analysis – A Monthly Letter to Help the Intelligent Citizen Detect and Analyze Propaganda, 1937, 1 (2), 1–4.

Jacobson, Michael (2010): Countering Violent Extremist Narratives. National Coordinator for Counterterrorism (NCTb), online unter: <https://www.washingtoninstitute.org/uploads/Documents/opeds/4b7aaf56ca52e.pdf> (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Jenkins, Henry (2007): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century (Part Two), Digital Kompetenz, 2007, 2, 97–113.

Jenkins, Henry (2009): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century, Chicago: The MacArthur Foundation, online unter: <https://www.macfound.org/me>

[dia/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF](#) (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Jugendschutz.net (2020): Corona-Pandemie und rechtsextreme Onlinepropaganda. Verschwörungstheorien, Hasskampagnen und rechtsextrêmes Framing, online unter: https://www.hass-im-netz.info/fileadmin/public/main_domain/Dokumente/Rechtsextrémismus/PraxisInfo_Corona-Pandemie_und_rechts_extreme_Onlinepropaganda.pdf (letzter Zugriff: 03.08.2020).

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2007): Critical media literacy is not an option, in: Learning Inquiry, 2007, 1 (1), 59–69.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2019): The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education, Boston: Brill Sense.

Kilcullen, David (2006): Twenty-Eight Articles: Fundamentals of Company-Level Counterinsurgency, online unter: https://www.pegc.us/archive/Journals/iosphere_summer06_kilcullen.pdf (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Kinnebrock, Susanne/Bilandzic, Helena (2006): How to Make a Story Work: Introducing the Concept of Narrativity into Narrative Persuasion. Paper presented at the International Communication Association (ICA), online unter: <http://publications.rwth-aachen.de/record/50885/files/3638.pdf> (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Klimmt, Christoph/Sowka, Alexandra/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2014): Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und

der Testaufgaben, online unter: https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2020).

Knaus, Thomas (2018): Technikkritik und Selbstverantwortung. Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis, in: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (Medienpädagogik Interdisziplinär 11), München: kopaed, 91–107.

Konrad, Klaus (2014): Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele, Wiesbaden: Springer VS.

Langer, Amanda/Kaufhold, Marc-André/Runft, Elena M./Reuter, Christian/Grinko, Margarita/Pipek, Volkmar (2019): Counter Narratives in Social Media – An Empirical Study on Combat and Prevention of Terrorism, in: Franco, Zeno/González, José J./Canós, José H. (Hg.): Proceedings of the Information Systems for Crisis Response and Management (ISCRAM), València: ISCRAM Association, 746–755, online unter: http://idl.iscram.org/files/amandalanger/2019/1861_AmandaLanger_etal2019.pdf (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Livingstone, Sonia (2004): Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies, in: The Communication Review, 2004, 7 (1), 3–14.

Masterman, Len (1985): Teaching the Media, New York: Routledge.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl., Weinheim: Beltz.

McLean, Kate. C./Lilgendahl, Jennifer P./Fordham, Chelsea/Alpert, Elizabeth/Marsden, Emma/Szymanowski, Kathryn/McAdams, Dan P. (2017): Identity Development in Cultural Context: The Role of Deviating from Master Narratives, in: *Journal of Personality*, 2017, 65, 1–21.

Mihailidis, Paul (2011): (Re)Mix, (Re)Purpose, (Re)Learn: Using Participatory Tools for Media Literacy Learning Outcomes in the Classroom, in: *Action in Teacher Education*, 2011, 33 (2), 172–183.

Mihailidis, Paul (2014): *Media Literacy and the Emerging Citizen: Youth, Engagement and Participation in Digital Culture*, New York: Peter Lang.

Mihailidis, Paul/Thevenin, Benjamin (2013): Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy, in: *American Behavioral Scientist*, 2013, 57 (11), 1611–1622.

Morton, Anna/Frischlich, Lena/Rieger, Diana (2020): Gegenbotschaften als Baustein in der Extremismusprävention, in: Schmitt, Josephine B./Ernst, Julian/Rieger, Diana/Roth, Hans-Joachim (Hg.): *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda*, Wiesbaden: Springer VS, 581–589.

Navas, Eduardo (2012): *Remix Theory: The Aesthetics of Sampling*, Wien: Springer.

Niesyto, Horst (2017): Medienkritik, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. 6. Aufl., München: kopaed, 266–272.

Niesyto, Horst (2008): Medienkritik, in: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nünning, Vera (2013): Narrativität als interdisziplinäre Schlüsselkategorie, in: Kräusslich, Hans-Georg/Schluchter, Wolfgang (Hg.): Forum Marsilius-Kolleg (Bd. 6), Heidelberg, 1–17, online unter: https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/forum-mk/article/view/10768/Nuening_2013 (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Potter, James W. (2004): Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach, Thousand Oaks: Sage.

Prince, Gerald (1982): Narrative Analysis and Narratology, in: New Literary History, 1982, 13 (2), 179–188.

Prince, Gerald (1999): Revisiting Narrativity, in: Grünzweig, Walter/Solbach, Andreas (Hg.): Grenzüberschreitungen. Narratologie im Kontext. Transcending Boundaries. Narratology in Context, Tübingen: Gunter Narr, 43–51.

Prince, G. (2003): Dictionary of Narratology, Lincoln/London: University of Nebraska Press.

Radicalisation Awareness Network (RAN) (2019): Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism: Delivering Counter- or Alternative Narratives, online un-

ter: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/training_for_first_line_practitioners_en.pdf (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Rheingold, Howard (2008): Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement, in: Bennett, Lance W (Hg.): Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth, Cambridge, MA: MIT Press, 97–118.

Rieger, Diana/Frischlich, Lena/Morten, Anna/Bente, Gary (2017): Videos gegen Extremismus: Ein Prüfbericht, in: Frischlich, Lena/Rieger, Diana/Morten, Anna/Bente, Gary (Hg.): Videos gegen Extremismus? Counter-Narrative auf dem Prüfstand (Polizei + Forschung 51), Wiesbaden: Bundeskriminalamt, 225–237.

Rieger, Diana/Morten, Anna/Frischlich, Lena (2017): Verbreitung und Inszenierung, in: Frischlich, Lena/Rieger, Diana/Morten, Anna/Bente Gary (Hg.): Videos gegen Extremismus? Counter-Narrative auf dem Prüfstand (Polizei + Forschung 51), Wiesbaden: Bundeskriminalamt, 47–80.

Ryan, Marie-Laure (1991): Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory, Bloomington: Indiana University Press.

Ryan, Marie-Laure (1992): The Modes of Narrativity and Their Visual Metaphors, in: *Style*, 1992, 26(3), 368–387.

Schmitt, Josephine B./Caspari, Claus/Winkler, Julia R./Wulf, Tim/Rutowski, Olivia/Braun, Lea/Rieger, Diana/Ernst, Julian/Roth, Hans-Joachim (2020): Förderung von Empowerment gegenüber

extremistischen Online-Inhalten bei Schüler*innen, in: Schmitt, Josephine B./Ernst, Julian/Rieger, Diana/Roth, Hans-Joachim (Hg.): Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda, Wiesbaden: Springer VS, 293–315.

Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz, in: Hüther, Jürgen (Hg.) Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 257–262.

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent: Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz. Medien + Erziehung, 2009, 53 (5), 50–56.

Seyferth-Zapf, Christian/Grafe, Silke (2019): Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda: Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines medienpädagogischen Unterrichtskonzepts für die Sekundarstufe I, in: Medienimpulse, 2019, 57 (3), 1–51, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3019> (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Seyferth-Zapf, Christian/Grafe, Silke (2020 im Druck): Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit. Entwicklung und Evaluation eines praxis- und theorieorientierten fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Themenheft: Aneignung politischer Information in Social Media und Internet).

Sturgess, Philip J. M. (1992): *Narrativity: Theory and Practice*, Oxford: Clarendon Press.

Süß, Clara-Auguste/Sold, Manjana (2020): *Das Virus als Mittel zum Zweck: Extremistische (Um-)Deutungen der Corona-Pandemie*, online unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/308634/das-virus-als-mittel-zum-zweck-extremistische-um-deutungen-der-corona-pandemie> (letzter Zugriff: 03.08.2020).

Thoman, Elizabeth/Jolls, Tessa (2005): *Literacy for the 21st Century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education*, Center for Media Literacy (CML), online unter: http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKOrientation.pdf (letzter Zugriff: 05.08.2020).

Traub, Silke (2012): *Projektarbeit – Ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tuck, Henry/Silverman, Tanya (2016): *The Counter-Narrative Handbook*. London: Institute for Strategic Dialogue, online unter: https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf (letzter Zugriff: 06.08.2020).

Tulodziecki, Gerhard (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empi-*

rie – Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (UTB 3311). 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele (UTB 3414). 2. vollst. überarb. u. akt. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

WHO (2020): Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report 85, online unter: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200414-sitrep-85-covid-19.pdf?sfvrsn=7b8629bb_4 (letzter Zugriff: 03.08.2020).

6.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 3

Im Rahmen von Studie 3 wird ein Zusammenhang zwischen dem Grad an Narrativität und der potenziellen Überzeugungskraft von Counter-Narrativen angenommen. Dies wird mit dem *transportation-imagery-model* (Green & Brock, 2002) begründet, das angesichts der begrenzten Beitragslänge nicht vertieft erläutert werden konnte, für das Verständnis zur Wirksamkeit von (Counter-)Narrativen jedoch bedeutsam ist. Dementsprechend sollen im Folgenden die zentralen Charakteristika des Modells – in Abgrenzung zum *elaboration likelihood model* – vor dem Hintergrund narrativer Persuasion differenzierter dargelegt werden.

In Abschnitt 4.3 wurde bereits das *elaboration likelihood model* (Petty & Cacioppo, 1986) sowie die in diesem Zusammenhang beschriebenen Verarbeitungsrouten hinsichtlich möglicher Implikationen für eine medienkritische Auseinandersetzung mit Propaganda skizziert. Während sich das *elaboration likelihood model* vor allem auf „attitudes and intentions developed from processing messages that are overtly persuasive“ (van Laer, de Ruyter, Visconti & Wetzels, 2014, S. 800) konzentriert, geht es im Rahmen narrativer Persuasion um Beiträge „that are not overtly persuasive, such as novels, movies, or video games“ (ebd.). Grundlegende Annahmen darüber, weshalb Narrative Persuasionsprozesse in Gang setzen können, gehen auf das *transportation-imagery-model* (Green & Brock, 2002) zurück. Auf Basis dieses Modells beschreiben Green und Brock (2000) die „transportation into a narrative world as a distinct mental process, an integrative melding of attention, imagery, and feelings“ (S. 701), wohingegen beim *elaboration likelihood model* primär die Qualität und Quantität von Denkprozessen im Vordergrund stehen. Ferner lassen sich *elaboration* als divergenter und *transportation* als konvergenter Prozess verstehen, was auf folgende Annahme zurückzuführen ist:

„Under high elaboration, connections are established to an individual’s other schemas and experiences. In contrast, under high transportation, the individual may be distanced temporarily from current and previous schemas and experiences“ (ebd., S. 702).

Entsprechend fassen Green und Brock (2002) *transportation* in Anlehnung an Gerrig (1993) als einen Vorgang auf, im Rahmen dessen alle mentalen Ressourcen und Kapazitäten für die Verarbeitung der Inhalte des Narrativs herangezogen werden (vgl. S. 324). Dadurch kommt es vor, dass Rezipientinnen und Rezipienten ihr Zeitgefühl vergessen, die Wahrnehmung von Geschehnissen um sie herum verlieren und stattdessen lebhaftere mentale Repräsentationen zu

fiktiven Charakteren und Schauplätzen entstehen (vgl. Green & Dill, 2012, S. 5). Grundsätzlich werden drei zentrale Wirkmechanismen beschrieben, durch die Persuasionsprozesse auf Basis von *transportation* angestoßen werden. Zunächst ist davon auszugehen „[that] transportation may reduce negative cognitive responding“ (Green & Brock, 2000, S. 702). Dabei wird angenommen, dass aufgrund fehlender mentaler Ressourcen, die für den Prozess der *transportation* benötigt werden, Individuen nicht mehr in der Lage sind, Widerspruch zu leisten, auch wenn sich das Narrativ gegen die eigene Überzeugung richtet (vgl. Kinnebrock & Bilandzic, 2006, S. 3). Ferner werden Persuasionsprozesse begünstigt, wenn durch *transportation* die Wahrnehmung von Individuen dahingehend verändert wird, dass diese das Narrativ mit der realen Welt und mit persönlichen Erfahrungen verknüpfen (vgl. Green, 2004, S. 262). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, „[that] transportation involves strong emotional experiences that can facilitate narrative persuasion“ (Appel & Richter, 2010, S. 104). In erster Linie bezieht sich dies auf die Identifikation mit sympathisch wirkenden Figuren, wodurch „experiences or beliefs of those characters may then have an enhanced influence on readers’ beliefs“ (Green & Brock, 2000, S. 702). Im Hinblick auf diese Wirkmechanismen kommen Kinnebrock und Bilandzic (2006) zu folgendem Schluss:

„First, the absence of counter-arguing means that the story and the message are being processed *uncritically* [Hervorhebung v. Verf.]. Second, the illusion of personal experience and evoking strong emotions relate to an *intense* [Hervorhebung v. Verf.] processing mode“ (S. 3).

Zur empirischen Überprüfung, in welchem individuellen Ausmaß *transportation* in Bezug auf ein Narrativ stattgefunden hat, wurde mit der *transportation scale* eine Selbsteinschätzungsskala entwickelt, die aus insgesamt 15 Items besteht und sich im Kern auf die oben skizzierten Wirkmechanismen bezieht (vgl. für die Originalfassung Green & Brock, 2000; für die Kurzfassung Appel, Gnambs, Richter & Green, 2015).

In Bezug auf die Ergebnisse von Studie 3, im Rahmen derer Rückschlüsse auf das Überzeugungspotenzial der Counter-Narrative über die verwendeten Narrativitätsfaktoren gezogen wurden, ergeben sich unter Einbezug der *transportation scale* weitere Forschungsperspektiven. So ließe sich beispielsweise in einer Validierungsstudie zu den gestalteten Counter-Narrativen überprüfen, inwiefern es bei der Rezeption der einzelnen Videoclips zur *transportation* – und damit zu potentiellen Überzeugungsprozessen – kam. Anschließend könnten die qualitativen Daten der inhaltsanalytischen Auswertung in Bezug auf Forschungsfrage 3 von Studie 3 (vgl. Abschnitt 6.2) und der quantitativen Daten der

transportation scale im Sinne eines Mixed-Methods-Designs miteinander kombiniert und ausgewertet werden.

7. Reflexion, Ergebniszusammenführung und -interpretation sowie Schlussfolgerungen

Abschließend soll es in diesem Abschnitt zunächst darum gehen, die Anwendung der theoretischen Grundlagen aus dem Bereich Mixed Methods in Studie 1 und 2 kritisch zu reflektieren. Danach sollen die im Rahmen der einzelnen Studien ermittelten quantitativen und qualitativen Ergebnisse miteinander verbunden werden, um ein möglichst ganzheitliches Bild in Bezug auf die intendierte Wirkung der Förderung von Medienkritikfähigkeit zu erhalten. Da jedoch in den einzelnen Untersuchungen zum Teil unterschiedliche Theoriegrundlagen und Messinstrumente verwendet wurden, kann eine Zusammenführung nicht über alle Resultate hinweg erfolgen, sodass eine Kombination auf Ebene von Teilergebnisse angestrebt wird. Im Anschluss daran erfolgt eine Ergebnisinterpretation, im Rahmen derer auf die unterschiedlich akzentuierten Unterrichtskonzepte Bezug genommen wird, bevor zuletzt Schlussfolgerungen für weitere Forschungsarbeiten gezogen werden.

7.1 Kritische Reflexion hinsichtlich der Verwendung von Mixed Methods

Nachdem in Abschnitt 3.2.4 die Darstellung verschiedener Untersuchungsdesigns aus dem Mixed-Methods-Spektrum auf Basis der Ausführungen von Creswell (2014), Creswell und Creswell (2018) sowie Creswell und Plano Clark (2007; 2018) erfolgt ist, wurden anhand dieser Überlegungen Designs für Studie 1 und 2 ausgewählt, deren Verwendung und Umsetzung im Folgenden kritisch reflektiert werden sollen.

Bevor jedoch die einzelnen Studien diesbezüglich retrospektiv betrachtet werden, soll zunächst das in beiden Untersuchungen zum Einsatz gekommene Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit (vgl. Klimmt et al., 2014) im Hinblick auf dessen geschlossene und offene Aufgabenbestandteile vor dem Hintergrund des Mixed-Methods-Diskurses kritisch eingeordnet werden. Bezieht man sich auf die Definition von Mixed Methods nach Johnson, Onwuegbuzie und Turner (2007), die das Ergebnis einer Analyse verschiedener Ansätze darstellt, lässt sich Mixed Methods verstehen als

„type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration” (S. 123).

Nimmt man die im Rahmen dieser Definition skizzierten Kriterien der Kombination quantitativer und qualitativer Methoden zur Datenerhebung und -analyse als Grundlage, so

kann davon ausgegangen werden, dass alleine die Verwendung des Testinstruments zur Medienkritikfähigkeit bereits ausgereicht hätte, um die durchgeführten empirischen Untersuchungen als Mixed-Methods-Studien zu qualifizieren. So bezeichnen beispielsweise Tashakkori, Teddlie und Johnson (2015) den Einsatz eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Items als „intramethod mixing“ (S. 621). Auch Creswell und Plano Clark (2018) fassen diese Art von Fragebogen als besondere Mixed-Methods-Form auf und bezeichnen diese als „questionnaire variant“ (S. 73).

Dennoch wurde mit Blick auf das Testinstrument zur Medienkritikfähigkeit im Rahmen beider Studien davon abgesehen, die Inanspruchnahme dessen bereits als Mixed Methods zu bezeichnen. Ausschlaggebend dafür war der Verwendungskontext des Fragebogens, der jeweils als Hauptbestandteil eines quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns mit Messwiederholung und Kontrollgruppe eingesetzt wurde (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 199ff.) und damit den Prinzipien quantitativ ausgerichteter Forschung unterstellt war. Darüber hinaus wurden sowohl die Datenaufbereitung (z.B. die Kodierung offener Fragen) als auch die Datenanalyse (z.B. Anwendung deskriptiver Statistik, Signifikanztests oder Berechnung von Effektstärken) mithilfe quantitativer Verfahren und Methoden durchgeführt (vgl. Kuckartz, 2014, S. 106ff.). Dementsprechend war das Testinstrument zur Medienkritikfähigkeit fester Bestandteil einer quantitativen Forschungslogik.

Dennoch erschien es aufgrund der Vielschichtigkeit der zu überprüfenden Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage notwendig, ergänzend zum Fragebogen weitere Datenerhebungen und -auswertungen vorzunehmen, wobei sich besonders die schriftlichen Lösungen der Beurteilungsaufgabe zur Durchführung qualitativer Inhaltsanalysen anboten. Sowohl in Studie 1 als auch in Studie 2 standen jedoch die quasi-experimentellen Untersuchungen im Mittelpunkt des Interesses, weil sie aufgrund der Pre-Post-Tests sowie des Einbezugs von Kontrollgruppen wichtige Aussagen über die Wirksamkeit der entwickelten Unterrichtskonzepte lieferten (vgl. Abschnitt 4.2 und 5.2). Dahingegen hatte die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalysen jeweils ergänzenden Charakter und beschränkte sich auf die Analyse der Ergebnisse von je einer Lernaktivität. Trotz des daraus resultierenden Ungleichgewichts mit Blick auf den Stellenwert quantitativer und qualitativer Methoden, lassen sich dennoch beide Studien vor dem Hintergrund der oben genannten Definition als Mixed Methods bezeichnen. Derartige Studien, in welchen angenommen wird, dass „quantitative research is core and qualitative research is subsidiary“ (Tashakkori, Teddlie & Johnson, 2015, S. 618), lassen sich als „*quantitative dominant* [Hervorhebung v. Verf.] mixed

methods research“ (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, S. 124) bezeichnen. In Analogie dazu spricht man im umgekehrten Fall von „*qualitative dominant* [Hervorhebung v. Verf.] mixed methods research“ (ebd.), wenn die qualitative Untersuchung dominiert. Abbildung 1 und 2 zeigen jeweils die Umsetzung eines *quantitative dominant mixed methods research* für Studie 1 und 2. In Anlehnung an das Notationssystem von Morse (1991) wurde die erhöhte Bedeutsamkeit des quantitativen Vorgehens jeweils mit „QUAN“ und die komplementär durchgeführte qualitative Untersuchung jeweils mit „qual“ bezeichnet.

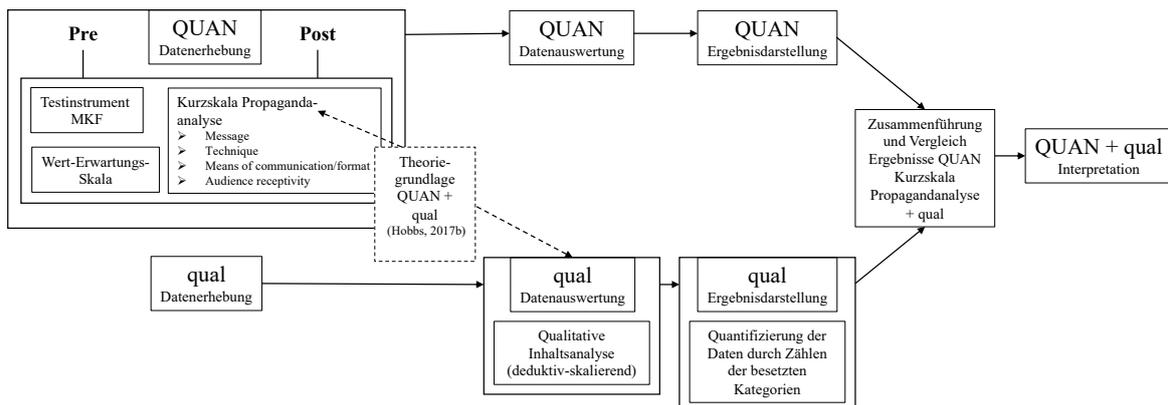


Abbildung 1: Mixed-Methods-Design Studie 1

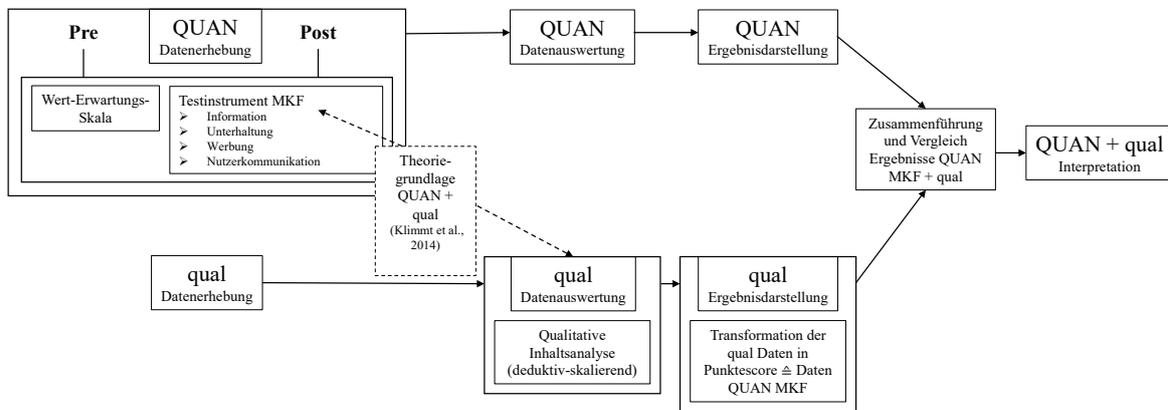


Abbildung 2: Mixed-Methods-Design Studie 2

Das in Abbildung 1 dargestellte Mixed-Methods-Design wurde im Rahmen von Studie 1 (vgl. Abschnitt 4.2) angewandt und in Anlehnung an Creswell und Plano Clark (2007) als „convergence model“ (S. 64) bezeichnet. In der Typologie von 2007 konzipieren Creswell und Plano Clark das *convergence model* als Subtyp des „triangulation designs“ (ebd.). In der aktuellen Nomenklatur hingegen wird das ehemalige *triangulation design* vom Begriff „convergence design“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 68) abgelöst. Als Pendant zum früheren *convergence model* wird heute die „parallel-database variant“ (ebd., S. 73) als

Bezeichnung verwendet (vgl. Abschnitt 3.2.4). Hinter beiden Namen verbirgt sich jedoch dasselbe Vorgehen, das wie folgt beschrieben werden kann:

„[T]he researcher collects and analyzes quantitative and qualitative data separately on the same phenomenon and then different results are converged (by comparing and contrasting the different results)“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 64).

In Studie 1 wurde dies dahingehend umgesetzt, als dass sowohl für die quantitative als auch für die qualitative Untersuchung der propagandaspezifischen Medienkritik- und Analysefähigkeit dieselbe Theoriegrundlage verwendet wurde. Ferner zeigt Abbildung 1, dass Datenauswertung und Ergebnisdarstellung in beiden Untersuchungssträngen zunächst separat voneinander vorgenommen wurden. Charakteristisch für die Verarbeitung und Aufbereitung der Ergebnisse qualitativer Inhaltsanalysen ist die Möglichkeit des Einbezugs quantitativer Analyseschritte (vgl. Mayring, 2012, S. 32; 2015, S. 53), sodass in Studie 1 ein derartiges Vorgehen durch Zählen der einzelnen Kodierungen auf Kategorienebene umgesetzt wurde. Abschließend wurden die ermittelten Häufigkeiten der qualitativen Untersuchung mit den quantitativen Ergebnissen der Kurzskala zur Propagandaanalyse in Beziehung gesetzt. Kritisch ist hierbei anzumerken, dass das Vorgehen durch die Verwendung des Subtyps des „data transformation models“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 65) beziehungsweise der „data-transformation variant“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 73) vermutlich präziser hätte beschrieben werden können, weil im Rahmen dieser Varianten die Quantifizierung qualitativer Daten explizit aufgeführt wird (vgl. Abschnitt 3.2.4).

Im Mixed-Methods-Design von Studie 2 (vgl. Abbildung 2) wird auf ebendiesen Subtyp zurückgegriffen. Zunächst verlaufen auch hier die quantitative und qualitative Datenerhebung und -auswertung sowie Ergebnisdarstellung größtenteils getrennt voneinander ab. Anders als in Studie 1 wurde jedoch das Theoriefundament des Testinstruments zur Erfassung der Medienkritikfähigkeit (MKF) als gemeinsame Basis für die quantitativen und qualitativen Untersuchungen verwendet. Mit Blick auf die Datentransformation wurde diesmal besonderer Wert daraufgelegt, dass sich die Komplexität und Vielschichtigkeit der mithilfe der skalierenden Strukturierung gewonnenen qualitativen Daten später auch in den umgewandelten quantitativen Daten widerspiegelt (vgl. hierzu Sandelowski, Voils & Knafl, 2009; Vogl, 2017). Dementsprechend wurde anhand der Kodierungen in den jeweiligen Ausprägungsstufen der Kategorien ein Punkte- beziehungsweise Summenscore gebildet, wodurch ordinalskalierte Daten entstanden sind, die eine im Anschluss noch tiefergehende Ergebniszusammenführung mit den quantitativen Daten ermöglichte.

Die vorherige Darstellung diente der Begründung, weshalb das „data transformation model“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 65) Studie 2 vorbehalten wurde und Studie 1 aufgrund des geringeren Umfangs und Stellenwerts hinsichtlich der Quantifizierung qualitativer Daten mit dem in diesem Punkt eher unspezifisch ausgerichteten „convergence model“ (ebd., S. 64) beschrieben wurde.

Nachdem im zurückliegenden Abschnitt die Studien 1 und 2 mit Blick auf die systematische Kombination der quantitativen und qualitativen Methoden und Ergebnisse im Sinne von Mixed Methods kritisch betrachtet wurden, werden im Folgenden die Ergebnisse von Studie 3 mit denen der vorausgegangen beiden Studien zusammengeführt und interpretiert.

7.2 Zusammenführung von Teilergebnissen der einzelnen Studien

Im Rahmen dieses Abschnitts sollen abschließend die Ergebnisse der einzelnen Studien – sofern aufgrund gemeinsamer Theoriegrundlagen oder gleicher Messinstrumente möglich – miteinander verbunden werden, um möglichst allumfassende Aussagen zur Wirksamkeit der Unterrichtskonzepte treffen zu können. Hierzu werden zunächst die Resultate des Testinstruments zur Messung von Medienkritikfähigkeit (MKF) von Studie 1 und 2 gegenübergestellt, bevor anschließend Teilergebnisse aus Studie 3 mit entsprechenden

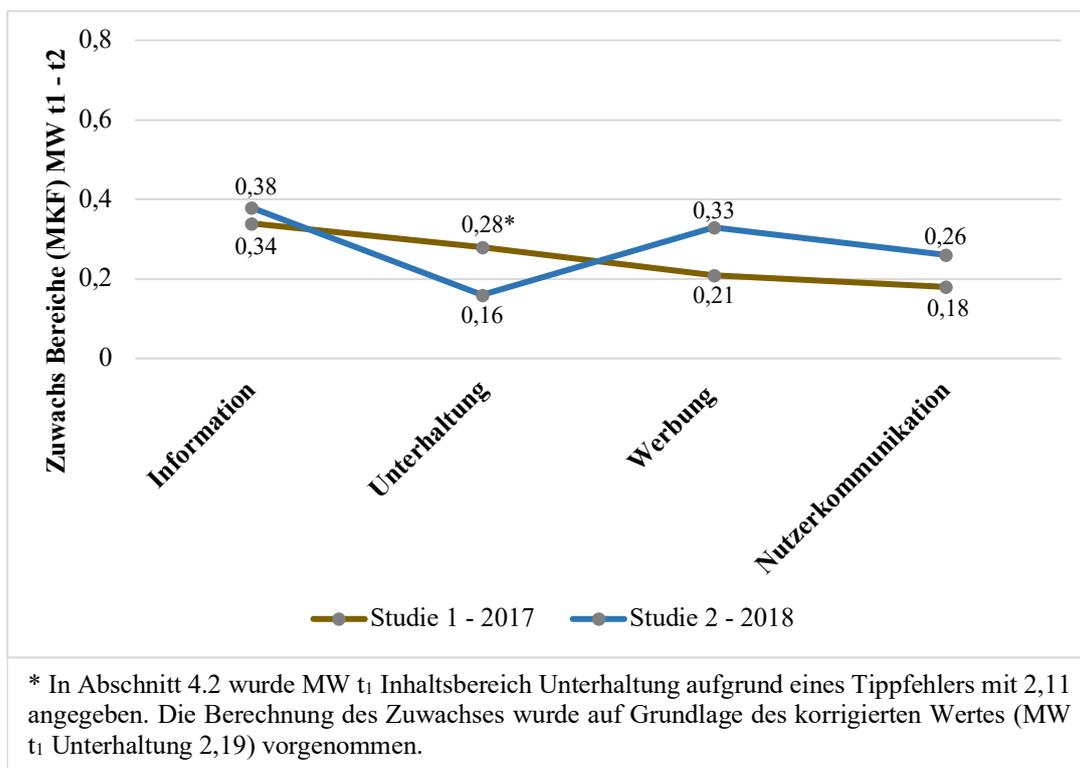


Abbildung 3: Zuwachs der Mittelwerte (MW) von Studie 1 und 2 im Vergleich Pre (t₁) – Post (t₂) auf Ebene der einzelnen Inhaltsbereiche des MKF

Teilergebnissen von Studie 1 und 2 zusammengeführt werden. Im darauffolgenden Abschnitt 7.3 erfolgt dann die Interpretation der Ergebnisse.

Wie bereits in Abschnitt 4.2 und 5.2 gezeigt wurde, konnte in Bezug auf das Testinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit (MKF) sowohl für Studie 1 (MW t_1 9,77; MW t_2 10,87; $t(18) = -2,70$, $p = .008$) als auch für Studie 2 (MW t_1 8,93; MW t_2 10,10; $t(22) = -3,75$, $p = .001$) eine in Summe signifikante Steigerung der Medienkritikfähigkeit im Pre-Post-Vergleich der Interventionsgruppen festgestellt werden. Abbildung 3 gibt ergänzend dazu einen detaillierten Einblick über die Punktezuwächse der Mittelwerte für die einzelnen Inhaltsbereiche des Testinstruments von Studie 1 und 2. Es zeigt sich, dass im Bereich *Information* die insgesamt höchsten Zuwächse (MW *Information* Studie 1 = 0,34; Studie 2 = 0,38) zu verzeichnen sind. Zudem fällt für Studie 1 die Punktsteigerung in der Kategorie *Unterhaltung* mit 0,28 ebenfalls vergleichsweise hoch aus, wohingegen Studie 2 diesbezüglich mit 0,16 nur einen geringen Wert verzeichnen kann. Mit Blick auf den Bereich *Werbung* stellt sich die Situation umgekehrt dar. Hier lässt sich ein deutlicher Punktezuwachs bei Studie 2 feststellen (MW *Werbung* Studie 2 = 0,33), während für Studie 1 ein verhältnismäßig geringer Zuwachs identifiziert werden kann (MW *Werbung* Studie 1 = 0,21). Im letzten Teilbereich *Nutzerkommunikation* liegen die Punktezuwächse von Studie 1 und 2 wieder näher beisammen (MW *Nutzerkommunikation* Studie 1 = 0,18; Studie 2 = 0,26). Vor dem Hintergrund der Unterschiede der Zuwächse der einzelnen Inhaltsbereiche zwischen Studie 1 und Studie 2 konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede ermittelt werden.

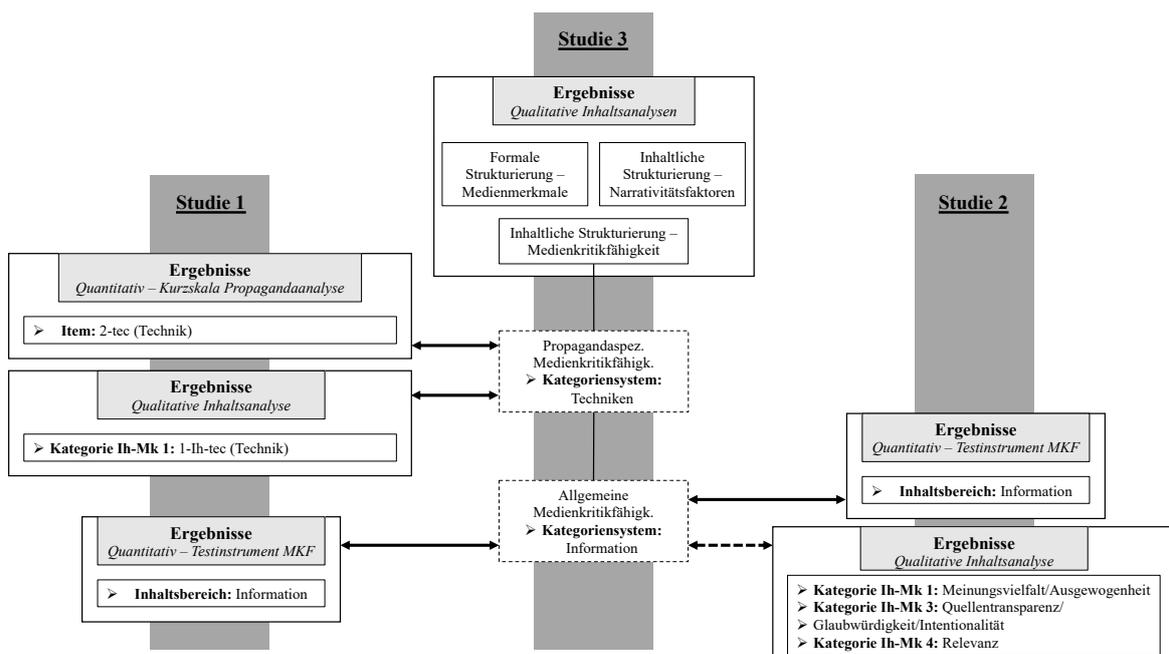


Abbildung 4: Übersicht zur Ergebniszusammenführung der Studien 1, 2 und 3

Neben des hier angestellten Vergleichs der Punktezuwächse der Mittelwerte von Studie 1 und 2 auf Ebene der einzelnen Teilbereiche, ergeben sich weitere Verbindungen in Bezug auf den Bereich *Information* zu Studie 3. Abbildung 4 liefert eine Übersicht darüber, inwiefern die Teilergebnisse aus dem Bereich *Information* von Studie 1 und 2 anschlussfähig an Teilergebnisse von Studie 3 sind. Für die Zusammenführung der Ergebnisse werden für jede Studie die Ergebnisse der Mittelwerte der Interventionsgruppe auf Ebene ausgewählter Teilbereiche (*Recherche, Relevanz, Quellentransparenz, Meinungsvielfalt*) des übergeordneten Bereichs *Information* im Pre-Post-Vergleich mit den Kodierungshäufigkeiten der korrespondierenden inhaltsanalytischen Kategorien von Studie 3 verglichen (vgl. Tabelle 3). Dabei zeigt sich für den Teilbereich *Recherche* in beiden Studien ein deutlicher – in Studie 2 ein signifikanter – Anstieg der Mittelwerte von t_1 zu t_2 (Studie 1 MW $t_1 = 0,37$; $t_2 = 0,44$; Studie 2 MW $t_1 = 0,37$; $t_2 = 0,47$; $t(22) = -1,94$, $p = .032$). Vergleicht man die Kodierungshäufigkeiten der zugehörigen inhaltsanalytischen Kategorie, so lässt sich feststellen, dass *MKF-Rec* sowohl in den Counter-Narrativen der Studie 1 als auch in Studie 2 jeweils am häufigsten zu identifizieren war (S1 10 Kodierungen; S2 12 Kodierungen). Für den

Teilbereich*					
Studie 1 MKF (IG) – Bereich Information		Recherche	Relevanz	Quellentransparenz	Meinungsvielfalt
	t_1	0,37	0,58	0,68	0,95
	t_2	0,44	0,63	0,84	0,95
Kategorie**					
Studie 3 – Kodierungsanzahl (S1)		MKF-Rec	MKF-Rel	MKF-Quel	MKF-Mei
		10	2	9	5
Teilbereich					
Studie 2 MKF (IG) – Bereich Information		Recherche	Relevanz	Quellentransparenz	Meinungsvielfalt
	t_1	0,37	0,65	0,74	0,87
	t_2	0,47	0,61	0,74	0,96
Kategorie					
Studie 3 – Kodierungsanzahl (S2)		MKF-Rec	MKF-Rel	MKF-Quel	MKF-Mei
		12	4	7	4
* Pro Teilbereich des MKF kann maximal 1 Punkt erreicht werden.					
** Die Teilbereiche <i>Ausgewogenheit, Journalistische Unabhängigkeit</i> und <i>Menschenwürde</i> konnten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse von Studie 3 entweder nicht identifiziert werden oder waren nicht Bestandteil der Untersuchung.					

Tabelle 3: Zusammenführung Ergebnisse MKF Teilbereiche *Information* Studie 1 und 2 mit Kodierungsanzahl der Kategorien zu den Teilbereichen MKF *Information*

Teilbereich *Relevanz* konnte mit Blick auf Studie 1 lediglich ein geringer Zuwachs ermittelt werden (MW $t_1 = 0,58$; $t_2 = 0,63$), wohingegen in Studie 2 gar ein leichter Rückgang verzeichnet werden musste (MW $t_1 = 0,65$; $t_2 = 0,61$). Auf Ebene der inhaltsanalytischen Ergebnisse erfolgten in der korrespondierenden Kategorie *MKF-Rel* für die Counter-Narrative beider Studien die wenigsten Kodierungen (S1 2 Kodierungen; S2 4 Kodierungen). Die Mittelwertunterschiede in Bezug auf den Teilbereich *Quellentransparenz* zeigen verglichen mit den anderen Teilbereichen von Studie 1 den insgesamt höchsten Anstieg (MW $t_1 = 0,68$; $t_2 = 0,84$). Im Gegensatz dazu, kann für Studie 2 diesbezüglich keine Veränderung im Pre-Post-Vergleich festgestellt werden. Hinsichtlich der Kodierungszahlen fällt jedoch auf, dass hier sowohl in den Gestaltungsprodukten von Studie 1 als auch von Studie 2 die Kategorie *MKF-Quel* jeweils am zweithäufigsten identifiziert wurde (S1 9 Kodierungen; S2 7 Kodierungen). Im letzten Teilbereich *Meinungsvielfalt* ergibt sich für Studie 1 eine Stagnation der Mittelwerte auf hohem Niveau, während für Studie 2 ein geringer Zuwachs ermittelt werden konnte (MW $t_1 = 0,87$; $t_2 = 0,96$). Die zugehörige Kategorie *MKF-Mei* ist mit vier beziehungsweise fünf Kodierungen eher mäßig besetzt.

Die theoretischen Grundlagen des Testinstruments zur Messung von Medienkritikfähigkeit (MKF) waren auch von besonderer Bedeutung für die Kategorienbildung der inhaltsanalytischen Untersuchung im Rahmen von Studie 2. Allerdings wurde bereits in Abschnitt 5.2 deutlich, dass zum einen weitere theoretische Grundlagen für die Entwicklung der Kategorien hinzugezogen und zum anderen Teilfähigkeiten beziehungsweise -bereiche des Testinstruments zur Messung von Medienkritikfähigkeit (MKF) zusammengefasst wurden. Für eine mögliche Zusammenführung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse von Studie 2 mit Studie 3 auf Ebene der einzelnen Teilbereiche der übergeordneten Kategorie *Information* ergibt sich damit das Problem der Vergleichbarkeit (vgl. gestrichelter Doppelpfeil Abbildung 4). Da diese nur bedingt gegeben ist und möglicherweise zu verzerrten oder fehlerhaften Analysen und Interpretationen führen würde, wird auf eine Ergebnisintegration in diesem Bereich verzichtet.

Dennoch verweist Abbildung 4 auf weitere Schnittstellen zwischen Studie 1 und 3, in deren Kontext eine weitere Ergebniszusammenführung möglich ist. So zeigte sich mit Blick auf Studie 1 für die selbstentwickelte Kurzskaala zur Propagandaanalyse in Bezug auf Item *2-tec* eine signifikante Mittelwertsteigerung (MW $t_1 = 3,26$; $t_2 = 4,16$; $t(18) = -5,93$, $p < .001$) im Pre-Post-Vergleich, die mit einer sehr großen Effektstärke ($d_{ppc2} = 1.14$) einherging (vgl. Abschnitt 4.2). Des Weiteren wurde hinsichtlich der Ergebnisse der qualitativen

Inhaltsanalyse für Kategorie *2-Ih-tec* festgestellt, dass diese über alle Ausprägungsstufen hinweg insgesamt nur sechs Mal zu identifizieren war. Damit ist die Kategorie *2-Ih-tec* im Vergleich zu den anderen Kategorien am schwächsten besetzt. Ferner wurde der Einsatz von Propagandatechniken als Bestandteil der Counter-Narrative in Studie 3 ebenfalls inhaltsanalytisch ausgewertet. In Summe konnten bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Medienbeiträge, die im Kontext von Studie 1 erstellt wurden, elf Kodierungen ermittelt werden.

7.3 Interpretation der zusammengeführten Ergebnisse

Auf Basis der soeben durchgeführten Zusammenführung der verschiedenen Teilergebnisse der einzelnen Studien erfolgt nun eine Interpretation derselben vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Akzentsetzungen der jeweils zu Grunde liegenden Unterrichtskonzepte.

Hinsichtlich der Ergebnisse von Studie 1 und 2 auf Ebene der einzelnen Inhaltsbereiche des Testinstrumentes zur Messung von Medienkritikfähigkeit (MKF) soll zunächst der Bereich *Information* in den Blick genommen werden. Während in Studie 1 unter anderem Formate subjektiver Berichterstattung aus dem Überschneidungsbereich von Information und Unterhaltung zum Gegenstand von Analysen gemacht wurden (vgl. Abschnitt 4.2), erfolgte in Studie 2 vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von *Fake News* (vgl. Abschnitt 5.2). Wenngleich die Jugendlichen in beiden Studien mit unterschiedlichen Beispielen aus dem propagandistischen Spektrum konfrontiert wurden, kann mit Blick auf die gemeinsame Mittelwertsteigerung im Bereich *Information* davon ausgegangen werden, dass wesentliche medienkritische Analyse- und Beurteilungsfähigkeiten, die sich beispielsweise auf die Beurteilung der (journalistischen) Unabhängigkeit dieser Beiträge beziehen, gefördert wurden. Darüber hinaus lassen sich auch die Mittelwertsteigerungen im Bereich *Unterhaltung* auf die thematisch unterschiedliche Ausrichtung der Unterrichtskonzepte zurückführen. So wurde das Unterhaltungssegment durch die Verwendung von Beispielen aus dem Infotainment Bereich im Rahmen von Studie 1 adressiert, wodurch sich die diesbezügliche Mittelwertzuwächse erklären lassen. Im Gegensatz dazu wurden in Studie 2 keine Beispiele aus diesem Genre gewählt, sodass die niedrigen Zuwächse damit begründet werden können. Im Hinblick auf den Inhaltsbereich *Werbung* können die deutlichen Mittelwertzuwächse in Studie 2 als Ausdruck der kritischen Auseinandersetzung mit bewusst irreführenden und fehlinformierenden Beiträgen aus dem Kontext von kommerzieller Propaganda (z.B. *Clickbaits*) betrachtet werden. Zwar wurden auch in Studie 1 vereinzelt Beispiele aus dem Bereich Werbung aufgegriffen, jedoch lag der

Schwerpunkt diesbezüglich weniger auf ökonomisch motivierten Beiträgen als vielmehr auf Formen politischer Wahlwerbung. Für den Bereich der *Nutzerkommunikation*, im Rahmen derer die Jugendlichen bei der Bearbeitung des Testinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit (MKF) den Typ einer Webseite bestimmen sollen, zeigte sich eine vergleichbare Mittelwertsteigerung in beiden Studien. Als wesentlicher Bestandteil der Kontextrecherchen zu den einzelnen Propagandabeispielen war es in beiden Untersuchungen stets Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, die Verbreitungsquellen dieser Beiträge zu identifizieren und deren Darbietungskontext vor dem Hintergrund von Aspekten der Vertrauenswürdigkeit zu beurteilen.

Im Rahmen der weiteren Ergebniszusammenführungen der Studien 1, 2 und 3, die sich auf die verschiedenen Teilaspekte des Bereichs *Information* beziehen, fallen vor allem die Resultate aus dem Teilbereich *Recherche* ins Auge. Zum einen verweisen die Ergebnisse auf Ebene des Testinstruments darauf, dass die Jugendlichen nach Abschluss der Treatments eher dazu in der Lage sind, die Recherchequalität als wichtiges Kriterium bei der Beurteilung der Seriosität und Glaubwürdigkeit von Beiträgen zu berücksichtigen. Zum anderen verdeutlichen die hohen Kodierungszahlen von Studie 3 in dieser Kategorie, dass eine gründliche Recherchearbeit eine wesentliche Voraussetzung für die eigene Gestaltung von Counter-Narrativen darstellt. Dies gilt vor allem insofern, als dass Recherche in diesem Kontext eng an das Kriterium der sachlichen Richtigkeit gekoppelt ist, damit Widersprüche möglichst vermieden werden und durch die intersubjektive Nachprüfbarkeit von Fakten die Integrität der Counter-Narrative erhöht wird (vgl. Beck, Reineck & Schubert, 2010, S. 20). Demnach stellt der Bereich Recherche sowohl ein wichtiges inhaltliches Kriterium medienkritischer Beurteilungsfähigkeit als auch eine bedeutsame Voraussetzung zur Mediengestaltung aus medienkritischer Perspektive dar. In Bezug auf die Nachprüfbarkeit von Fakten spielen auch die Ergebnisse aus dem Teilbereich *Quellentransparenz* eine wichtige Rolle. Während die Ergebnisse aus Studie 1 darauf schließen lassen, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Treatment dafür sensibilisiert wurden, die Quellen bei der Analyse und Beurteilung von Informationen zu berücksichtigen, konnte in Studie 2 keine Steigerung in diesem Bereich erzielt werden, wobei anzumerken ist, dass die Jugendlichen diesbezüglich bereits über ein hohes Ausgangsniveau verfügten. Darüber hinaus verdeutlichen die vergleichsweise hohen Kodierungszahlen in der Kategorie *MKF-Quel*, dass in beiden Studiengruppen ein Bewusstsein darüber vorhanden ist, dass durch die Verwendung und Offenlegung seriöser Quellen die Qualität und Glaubwürdigkeit eines Beitrags gesteigert werden kann. Überdies sind Aspekte der

Quellentransparenz im Rahmen der Counter-Narrative auch deshalb von Bedeutung, „um wertende Aussagen [...] eindeutig Akteuren zuordnen zu können“ (vgl. Hagen, 1995, S. 114). Damit ergibt sich ein direkter Bezug zum Teilbereich *Meinungsvielfalt*, der insbesondere auf Ebene der Gestaltung der Counter-Narrative zu diversen Kodierungen vor allem in den Gruppen führte, die in ihren Beiträgen die Aussagen verschiedener Personengruppen integriert haben (vgl. S1 – Emotionen 4 Kodierungen; S2 – Fakten 4 Kodierungen). Mit Blick auf die korrespondierenden Ergebnisse auf quantitativer Ebene, die in beiden Studien sowohl im Pre- als auch im Post-Test sehr hohe Mittelwerte aufweisen, muss davon ausgegangen werden, dass die Resultate maßgeblich von Deckeneffekten beeinflusst wurden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 738). Die Ergebnisse im Teilbereich *Relevanz* müssen vor dem Hintergrund der Komplexität dieser Rubrik interpretiert werden. Für die Beurteilung der Relevanz eines Beitrags muss jedes Mal aufs Neue geklärt werden, „welche Sachverhalte als bedeutsam gelten können, also aus individueller bzw. gesellschaftlicher Perspektive Aufmerksamkeit verdienen“ (Hagen, 1995, S. 71). In Bezug auf Studie 3 konnten die Jugendlichen durch die Vorgaben zur strategischen Vorgehensweise auf einen inhaltlichen Bezugsrahmen zurückgreifen, sodass es einzelnen Gruppen gelang, Relevanzkriterien je nach intendierter Wirkung ihrer Beiträge strategisch geschickt zu adressieren (vgl. Abschnitt 6.2). Auf Ebene des Testinstruments zur Messung von Medienkritikfähigkeit (MKF) schien der Teilbereich *Relevanz* hingegen problematisch für die Jugendlichen gewesen zu sein, weil Studie 1 nur einen sehr geringen Mittelwertzuwachs aufweist und in Studie 2 gar einen Rückgang zu verzeichnen ist. Es kann angenommen werden, dass die Jugendlichen hier vor allem Schwierigkeiten damit hatten, Relevanzkriterien auf die adäquate Maßstabsebene (individuelle oder gesellschaftliche Ebene) zu beziehen und anzuwenden.

Betrachtet man die Ergebnisse in Bezug auf Item *t-tec* der Kurzskala zur Propagandaanalyse von Studie 1 und führt diese lediglich mit der Kodierungshäufigkeit der Kategorie *2-Ih-tec* der qualitativen Inhaltsanalyse der Beurteilungsaufgabe zusammen, kann aufgrund der Ergebnisdiskrepanz der Eindruck entstehen, dass die hohe Effektstärke und die signifikante Mittelwertänderung von *2-tec* in erster Linie auf eine Überschätzung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten in diesem Bereich zurückzuführen ist (vgl. Kruger & Dunning, 1999). Durch Hinzuziehen der weiteren Ergebnisse von Studie 3 lässt sich dies relativieren. Die zahlreichen Propagandatechniken, die in den Counter-Narrativen von Studie 1 identifiziert werden konnten, zeigen, dass sich die Jugendlichen in diesem Bereich Wissen angeeignet haben und dies auch aktiv nutzen können. Somit kann davon ausgegangen werden, dass es

sich im Hinblick auf das Wissen über die Techniken von Propaganda um anwendbares und nicht um träges Wissen handelt (vgl. Renkl, 1996).

7.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Ergänzend zu den Resumees auf Studienebene, die jeweils Bestandteile der Abschnitte 4.2, 5.2 und 6.2 waren, sollen abschließend auf Basis der Untersuchungsergebnisse Schlussfolgerungen gezogen werden, die auf Forschung und Praxis gerichtet sind.

Zusammengefasst belegen die Evaluationsergebnisse von Studie 1 und 2 sowie die Resultate der inhaltsanalytischen Untersuchungen der Counter-Narrative von Studie 3, dass die im Rahmen der Unterrichtskonzepte verankerten Vorgehensweisen zur Förderung der Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda führten. Ferner zeigt sich, dass beide Unterrichtskonzepte, die als Durchlauf eines Entwicklungszyklus gestaltungsorientierter Bildungsforschung zu verstehen sind, sowohl in Bezug auf verschiedene Inhaltsbereiche der Medienkritikfähigkeit als auch hinsichtlich der propagandaspezifischen Analysefähigkeit wirksam waren. Durch die nicht-pejorative Verwendung von Propaganda sowie die Bezugnahme auf ein weit gefasstes Begriffsverständnis war es möglich, Propaganda in diversen Kontexten und Formen als Unterrichtsgegenstand zur Förderung der medienkritischen Fähigkeiten des Analysierens und Beurteilens sowie zur Gestaltung eigener medialer Beiträge zielführend einzusetzen.

Mit Blick auf Vergleichsarbeiten aus dem Forschungsfeld gestaltungsorientierter Ansätze liegt hier der besondere Mehrwert dieser Arbeit. So wurde beispielsweise beim eingangs erwähnten CONTRA Projekt (vgl. Abschnitt 1) eine inhaltliche „Eingrenzung auf den Gegenstand der (audiovisuellen) extremistischen Propaganda“ (Schmitt et al., 2020, S. 33) vorgenommen. In insgesamt drei Lernarrangements mit jeweils 90 Minuten, die in drei Berufsschulklassen implementiert wurden (vgl. Schmitt, Wulf, Ernst, Rieger & Roth, 2020, S. 334), erfolgte die Auseinandersetzung mit extremistischer Propaganda mit dem Ziel der Präventionsförderung in den Dimensionen *Awareness* (Bewusstheit), *Reflection* (kritische Reflexion) und *Empowerment* (Stärkung und Vertretung der eigenen Position) (vgl. Schmitt et al., 2020, S. 35). Um den Bereich *Empowerment* zu adressieren, war in Lernarrangement drei die Konzeption von Counter-Narrativen vorgesehen. Auch in diesem Fall zeigen sich deutliche Unterschiede zum hier vorliegenden Vorgehen, denn eine Umsetzung im Sinne der Gestaltung eigener medialer Beiträge war im Kontext dieses Lernarrangements nicht vorgesehen. Das mag ein Grund dafür sein, weshalb in diesem Bereich auf Ebene der quantitativen Daten keine signifikanten Ergebnisse erzielt werden konnten (vgl. Schmitt et al., 2018, S. 11; Schmitt,

Caspari et al. 2020, S. 312), wobei auch die Ergebnisse in den anderen Dimensionen nur teilweise auf eine Förderung durch das Treatment schließen lassen (vgl. Caspari et al., 2020, S. 276; Rieger et al., 2020, S. 242).

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit muss davon ausgegangen werden, dass ihre Aussagekraft begrenzt ist und grundlegenden Limitationen unterliegen. Diese ergeben sich unter anderem aus der Konzeption des Testinstruments zur Messung von Medienkritikfähigkeit als formativer Index. Anders als reflektive Messmodelle, bei denen „alle Indikatoren von ein- und demselben Konstrukt reflektiert werden“ (Christophersen & Grape, 2007, S. 104) existiert bei formativen Modellen eine Kausalbeziehung zwischen Indikatoren und dem Konstrukt (vgl. Fluck, 2020, S. 4). Das hat zur Folge, dass bei reflektiven Messmodellen eine möglichst hohe interne Konsistenz der Indikatoren angestrebt wird, wohingegen für formative Konstrukte die interne Konsistenz kaum von Bedeutung ist, da die Indikatoren verschiedene Facetten des zu messenden Konstrukts abbilden sollen (vgl. Edwards, 2011, S. 374). In der Praxis führt dies allerdings häufig dazu, dass reflektive Messinstrumente bei schlechter interner Konsistenz kurzerhand als formativer Index umdeklariert werden (vgl. ebd., S. 375). Trotz vorliegender Dokumentation der Entwicklung des Testinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit kann ein derartiges Vorgehen nicht zweifelsfrei ausgeschlossen werden, da in beiden Veröffentlichungen kein expliziter Bezug zu theoretischen Grundlagen formativer Indexbildung existiert (vgl. Klimmt et al., 2014; Sowka, Klimmt, Hefner, Mergel & Possler, 2015). Ferner geht aus der Dokumentation zur Testentwicklung indirekt hervor, dass für die Indexbildung ein ungewichtetes additives Verfahren gewählt wurde (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 280), bei dem jeder Einzelindikator beziehungsweise jede Aufgabe mit maximal einem Punkt in den Gesamtindex eingeflossen ist. Dies impliziert, dass jede der theoriebasierten inhaltspezifischen Teilfähigkeiten des Testinstruments von gleicher Bedeutung für das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit ist, was allerdings anhand der herangezogenen Literatur nicht begründet wird.

Darüber hinaus ergeben sich Limitationen aufgrund der Tatsache, dass Konzeptentwicklung, -durchführung und -evaluation von derselben Person vorgenommen wurde, was bedeutet, dass die Rolle der Lehrperson mit der des Forschenden zusammenfiel. Damit besteht eine besondere Involviertheit in den Forschungsprozess, wie sie auch in Ansätzen zur partizipativen Forschung (vergleichbar mit dem in Abschnitt 3.1 skizzierten Ansatz der Aktionsforschung) beschrieben wird (vgl. Lamnek & Krell, 2016; von Unger, 2014). Um daher die Einflüsse auf den Forschungsprozess möglichst zu kontrollieren, wird von den

Forschenden ein hohes Maß an (Selbst-)reflexivität erwartet, das sich in erster Linie auf die Subjektivität und die Positionierung im Forschungsfeld bezieht (vgl. von Unger, 2014, S. 88). In diesem Bewusstsein wurde besonders mit Blick auf die Auswertung qualitativer Daten stets Wert darauf gelegt, subjektive Einflüsse auf die Ergebnisse durch Hinzuziehen weiterer Kodierenderinnen und Kodierer möglichst zu minimieren (vgl. Abschnitt 4.2; 5.2; 6.2). Dennoch kann trotz aller Bemühungen ein impliziter subjektiver Einfluss nicht komplett ausgeschlossen werden. Vor diesem Hintergrund können auch potenzielle Einflüsse auf die Untersuchungsergebnisse durch den Rosenthal-Effekt eine Rolle spielen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 101).

Weitere Limitationen, wie die vergleichsweise geringe Stichprobengröße der jeweiligen Fallstudien oder die fehlende Aussagekraft der Studien hinsichtlich möglicher Langzeitwirkungen wurden bereits in den Abschnitten 4.2., 5.2 und 6.2 diskutiert.

Die soeben dargestellten Einschränkungen der erzielten Ergebnisse, die sich aus der Konzeption des Testinstruments zur Messung von Medienkritikfähigkeit ergeben, verweisen auf weiteren Handlungsbedarf in diesem Bereich. In diesem Sinne sind in jüngster Vergangenheit zwei neue Testinstrumente zur Messung von Medienkritikfähigkeit entstanden. Während sich das von Rott (2020) entwickelte Instrument auf die medienkritischen Fähigkeiten auf Ebene der Eltern Heranwachsender bezieht, richtet sich der von Kinner (2020) konzipierte Test, der sich noch in der Pilotphase befindet, explizit an Jugendliche. Anders als der im Rahmen der vorliegenden Studien verwendete Fragebogen, wurden beide Instrumente als reflektive Messmodelle konzipiert. Allerdings zeigt sich mit Blick auf die teilweise nicht zufriedenstellenden internen Konsistenzen einzelner Subskalen, wie herausfordernd die Konzeption eines zuverlässigen reflektiven Messmodells für Jugendliche ist (vgl. Kinner, 2020, S. 17ff.). Darüber hinaus wäre es wünschenswert, das Thema Propaganda als Inhaltsbereich im Rahmen zukünftiger Skalenentwicklungen vermehrt zu berücksichtigen.

Des Weiteren scheint es wichtig, dass sich angesichts der rasanten medientechnologischen Entwicklung und der damit verbundenen Implikationen für zeitgenössische Propaganda (vgl. Abschnitt 2.2.2) die Medienkritikfähigkeit künftig stärker auf algorithmische Prozesse bezieht. Dabei sollte sie sich „nicht auf die *mediale Erscheinungsform* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Knaus, 2018, S. 97) beschränken, sondern vielmehr „die *technische Basis* [Hervorhebung v. Verf.]“ (ebd.) in den Blick nehmen. Eine dementsprechend weit gefasste Medienkritikfähigkeit verfolgt das Ziel, über technische und informatische Prozesse aufzuklären und diese begreifbar zu machen, um eine kritische Haltung gegenüber Codes und

Algorithmen nicht nur auf individueller, sondern auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu etablieren (vgl. Knaus, 2020, S. 10). Folglich würde eine Stärkung technikkritischer Aspekte im Kontext der Medienkritikfähigkeit bedeuten, dass derartige Schwerpunkte auch im Rahmen des medienbezogenen Kompetenzaufbaus bei Lehrpersonen stärker berücksichtigt werden müssten.

Die Verfügbarkeit derartiger Kompetenzen bei Lehrkräften ist besonders bedeutsam, weil die Vermittlung von Medienkompetenz und damit auch der Medienkritikfähigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Aufgabe von Schule und Unterricht darstellt. Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten und evaluierten Unterrichtskonzepte haben gezeigt, dass sie einen wichtigen Beitrag dazu leisten können, Jugendliche in einem kritischen Umgang mit den verschiedenen Propagandaformen der Gegenwart zu stärken. Jedoch bedarf es zukünftig weiterer Unterstützung und Maßnahmen aus den Bereichen Bildung, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Journalismus, um den gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen, die sich aus der ubiquitären Präsenz und immensen Vielfalt von zeitgenössischer Propaganda ergeben.

8. Verzeichnisse

8.1 Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). Jugend 2015: Eine neue Generationsgestalt? In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 33–46). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Allcott, H. & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31 (2), 211–236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K. & Welte, H. (2013). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Fiebertshäuser, A. Lange & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Aufl., S. 803-818). Weinheim: Beltz Juventa.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2008). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl., S. S. 449-466). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_16
- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 285-307). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. grundlegend überarbeitete Aufl., UTB 4754). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anton, A. Schetsche, M. & Walter, M. K. (2014). Einleitung: Wirklichkeitskonstruktion zwischen Orthodoxie und Heterodoxie – zur Wissenssoziologie von Verschwörungstheorien. In A. Anton, M. Schetsche & M. K. Walter (Hrsg.), *Konspiration. Soziologie des Verschwörungsdenkens* (S. 9-25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19324-3_1
- Appel, M., Gnambs, T., Richter, T. & Green, M. C. (2015). The transportation scale-short form (TS-SF). *Media Psychology*, 18 (2), 243-266. <https://doi.org/10.1080/15213269.2014.987400>
- Appel, M. & Mehretab, S. (2020). Verschwörungstheorien. In M. Appel (Hrsg.), *Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait & Co* (S. 117-126). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58695-2_11
- Appel, M. & Richter, T. (2010). Transportation and need for affect in narrative persuasion: A mediated moderation model. *Media Psychology*, 13 (2), 101-135. <https://doi.org/10.1080/15213261003799847>
- Arnold, K. (2003). Propaganda als ideologische Kommunikation. *Publizistik*, 48 (1), 63-82. <https://doi.org/10.1007/s11616-003-0004-x>

- Arnold, K. (2008). Propagandaforschung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 192-197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auerbach, J. & Castronovo, R. (2014). Introduction: Thirteen propositions about propaganda. In J. Auerbach & R. Castronovo (Eds.), *The Oxford handbook of propaganda studies* (pp. 1-18). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780199764419.013.023>
- Aufderheide, P. & Firestone, C. M. (1993). *Media literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, D.C.: Aspen Institute. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter* (Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft, S. 15-22). Bonn: ZV Zeitungs-Verlag.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bayerischer Rundfunk (2017). *Unterrichtsmaterial. Fake News im Netz erkennen*. So geht MEDIEN. Verfügbar unter: <https://www.br.de/sogehmedien/stimmt-das/luegenerkennen/unterrichtsmaterial-un-wahrheiten-luegen-erkennen-100.html>
- Beck, K., Reineck, D. & Schubert, C. (2010). *Journalistische Qualität in der Wirtschaftskrise*. Berlin: Deutscher Fachjournalisten Verband. Verfügbar unter: https://www.polsoz.fu-berlin.de/kommwiss/arbeitsstellen/kommunikationspolitik/media/Studie_Journalistische_Qualitaet_03_2010.pdf
- Beißert, H., Köhler, M., Rempel, M. & Beierlein, C. (2014). *Eine deutschsprachige Kurzsкала zur Messung des Konstrukts Need for Cognition. Die Need for Cognition Kurzsкала (NFC-K)* (GESIS-Working Papers, 2014/32). Mannheim: GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/40315>
- Benner, B. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien* (3. verbesserte Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bensley, D. A. (2011). Rules for reasoning revisited: Toward a scientific conception of critical thinking. In C. P. Horvath & J. M. Forte (Eds.), *Critical thinking* (Education in a competitive and globalizing world, pp. 1-36). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Bernays, E. (2009). *Propaganda. Die Kunst der Public Relations* (2. Aufl., P. Schnur, Übers.). Berlin: orange-press. (Original erschienen 1928: Propaganda)
- Bernhard, A. (2012). Kritische Pädagogik. Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuakzentuierungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells. In H. Adam & D. Schlönvoigt (Hrsg.), *Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten* (S. 13-31). Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. Verfügbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Manuskripte/Manuskripte_neu_1.pdf

- Beyersdörfer, A., Ipsen, F., Eisentraut, S., Wörner-Schappert, M. & Jellonek, F. (2017). *Vernetzter Hass. Wie Rechtsextreme im Social Web Jugendliche umwerben*. Mainz: Jugendschutz.net. Verfügbar unter: https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Broschuere_Vernetzter_Hass.pdf
- Bittlingmayer, U. H. & Freytag, T. (2019). Einleitung. In U. H., Bittlingmayer, A. Demirović & T. Freytag (Hrsg.), *Handbuch Kritische Theorie* (S. 3-38). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12695-7_1
- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik* (S. 28-45). Bochum: Kamp.
- Bless, H., Wänke, M., Bohner, G., Fellhauer, R. F. & Schwarz, N. (1994). Need for Cognition: Eine Skala zur Erfassung von Engagement und Freude bei Denkaufgaben. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 147-154.
- Boberg, S., Quandt, T., Schatto-Eckrodt, T. & Frischlich, L. (2020). *Pandemic populism: Facebook pages of alternative news media and the corona crisis – A computational content analysis* (Muenster online research (MOR), Working paper 1/2020). Verfügbar unter: <https://arxiv.org/abs/2004.02566v3>
- Bradshaw, S. & Howard, P. N. (2017). *Troops, trolls and troublemakers: A global inventory of organized social media manipulation* (Computational propaganda research project, working paper no. 2017.12). Oxford. Verfügbar unter: <https://comprop.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/89/2017/07/Troops-Trolls-and-Troublemakers.pdf>
- Bradshaw, S. & Howard, P. N. (2018). *Why does junk news spread so quickly across social media? Algorithms, advertising and exposure in public life*. Miami, FL: Knight Foundation. Verfügbar unter: https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/media_elements/files/000/000/142/original/Topos_KF_White-Paper_Howard_V1_ado.pdf
- Brink, C., Glöckler, B., Günther, F. & Marstaller, V. (2018). Propaganda. In R. G. Asch, A. Aurnhammer, G. Feitscher & A. Schreurs-Morét (Hrsg.), *Compendium heroicum* (Sonderforschungsbereich 948 Helden – Heroisierungen – Heroismen) Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. <https://doi.org/10.6094/heroicum/propaganda>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of Learning Sciences*, 2 (2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Buhren, C. G. (2019). Evaluation – Definitionen, Abgrenzungen und Klärungen. In C. G. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 16-29). Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bussemer, T. (2008). *Propaganda. Konzepte und Theorien* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bussemer, T. (2013). *Propaganda. Theoretisches Konzept und geschichtliche Bedeutung*. Docupedia-Zeitgeschichte. Verfügbar unter: <https://docupedia.de/zg/Propaganda>

- Cacioppo, J. T. & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 116-131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. & Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48 (3), 306-307. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4803_13
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. & Morris, K. J. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 805-818. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.805>
- Caspari, C., Schneider, J., Wulf, T., van Balen, A.-K., Rutkowski, O., Schmitt, J. B., Ernst, J., Rieger, D. & Roth, H.-J. (2020). Förderung von Reflexion extremistischer Online-Inhalte bei Schüler*innen. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda* (Interkulturelle Studien, S. 249-282). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_13
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original erschienen 1968)
- Christophersen, T. & Grape, C. (2007). Die Erfassung latenter Konstrukte mit Hilfe formativer und reflektiver Messmodelle. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 103-118). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9121-8_8
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- COMPACT Education Group (2020). *Leitfaden Verschwörungstheorien*. European Cooperation in Science and Technology. Verfügbar unter: https://conspiracytheories.eu/_wp-content/uploads/2020/11/COMPACT_Guide_German.pdf
- Craft, S., Ashley, S. & Maksl, A. (2017). News media literacy and conspiracy theory endorsement. *Communication and the Public*, 2 (4), 388-401. <https://doi.org/10.1177/2057047317725539>
- Craft, S., Maksl, A. & Ashley, S. (2013). *Measuring news media literacy. How knowledge and motivations combine to create news-literate teens*. Robert R. McCormick Foundation. Verfügbar unter: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/34713>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cunningham, S. B. (2002). *The idea of propaganda. A reconstruction*. Westport, CT: Praeger.

- Denzin, N. K. (1970). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, IL: Aldine.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2018). *DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit*. Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf>
- Dittrich, M., Jäger, L., Meyer, C.-F. & Rafael, S. (2020). *Alternative Wirklichkeiten. Monitoring rechts-alternativer Medienstrategien*. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung. Verfügbar unter: https://www.belltower.news/wp-content/uploads/sites/3/2020/01/Monitoring_2020_web.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205-240). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf
- Dwyer, C. P. (2017). *Critical thinking. Conceptual perspectives and practical guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316537411>
- Edwards, J. R. (2011). The fallacy of formative measurements. *Organizational Research Methods*, 14 (2), 370-388. <https://doi.org/10.1177/1094428110378369>
- Egelhofer, J. L. & Lecheler, S. (2019). Fake news as a two-dimensional phenomenon: A framework and research agenda. *Annals of the International Communication Association*, 43 (2), 97-116. <https://doi.org/10.1080/23808985.2019.1602782>
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7-31). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf
- Eickelmann, B., Gerick, J. & Bos, W. (2014). Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen*

- und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 9-31). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/PDF/ICILS_2013_Berichtsband.pdf
- Elliott, J. (1984). Improving the quality teaching through action research. *Forum*, 26 (3), 74-77.
- Ellul, J. (1973). *Propaganda. The formation of men's attitudes*. New York, NY: Vintage. (Original erschienen 1965)
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York, NY: Freeman.
- Euler, D. (2014). Design research – A paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27, S. 14-44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. & Collenberg, M. (2018). Design-based research in economic education. *Educational Design Research*, 2 (2), 1-18. <https://doi.org/10.15460/eder.2.2.1271>
- Europäische Kommission (2018). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zum Aktionsplan für digitale Bildung*. Brüssel. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/DE/COM-2018-22-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF>
- European Association for Viewers Interests (2017). *Beyond 'fake news'. 10 types of misleading news*. Verfügbar unter: https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/07/beyond-fake-news_COLOUR_WEB.pdf
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press. Verfügbar unter: <https://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20 (1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Hermosa Beach, CA. Verfügbar unter: <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>
- Facione, P. A., Sanchez, C. A. & Facione, N. C. (1994). *Are college students disposed to think?* Millbrae, CA: California Academic Press. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368311.pdf>
- Ferguson, R. (2001). Media education and the development of critical solidarity. *Media Education Journal*, 30, 37-43.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. aktualisierte Aufl., Qualitative Sozialforschung, Bd. 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7>
- Fluck, J. (2020). *Formative Messmodelle und Möglichkeiten ihrer Anwendung im empirisch-pädagogischen Kontext. Datengeleitete Indexbildung nach der MARI-Methode*. Aachen:

- RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25659.23842>
- Frankenberger, P., Hofmann, I., Ipsen, F., Oezmen, F. & Zarabian, N. (2019). *2018 Bericht. Islamismus im Netz*. Mainz: Jugenschutz.net. Verfügbar unter: https://www.jugenschutz.net/fileadmin/download/pdf/Bericht_2018_Islamismus_im_Internet.pdf
- Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (n.d.). *Meinung im Netz gestalten. Medien in die Schule*. Verfügbar unter: <https://www.medien-in-die-schule.de/unterrichtseinheiten/meinung-im-netz-gestalten/>
- Friedrich, C. J. (1957). *Totalitäre Diktatur*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Frischlich, L. (2018). „Propaganda³“ – Einblicke in die Inszenierung und Wirkung von Online-Propaganda auf der Makro-Meso-Mikro-Ebene. In K. Sachs-Hombach & B. Zywiets (Hrsg.), *Fake News, Hashtags & Social Bots. Neue Methoden populistischer Propaganda* (Aktivismus- und Propagandaforschung, S. 133-170). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22118-8_6
- Frischlich, L., Rieger, D., Morton, A. & Bente, G. (2017). Wirkung. In L. Frischlich, D. Rieger, A. Morton & G. Bente (Hrsg.), *Videos gegen Extremismus? Counter-Narrative auf dem Prüfstand* (Polizei + Forschung 51, S. 81-139). Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Funk, S., Kellner, D. & Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. In M. N. Yildiz & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age* (Advances in media, entertainment, and the arts, pp. 1-30). Hershey, PA: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9667-9.ch001>
- Ganguin, S. (2004a). Medienkritik aus Expertensicht. Eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik. *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuelle Medien*, 7 (27), 62–66.
- Ganguin, S. (2004b). Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 6, 1–7.
- Ganguin, S., Gemkow, J. & Haubold, R. (2020). Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy. Medien- und subjektspezifische Einflüsse auf die medienkritische Decodierungsfähigkeit. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 37, 51-66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.03.X>
- Ganguin, S. & Sander, U. (2018). Medienkritik: Zur Genese eines reflexiven Umgangs mit Medien. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter* (Medienpädagogik interdisziplinär 11, S. 139-150). München: kopaed.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem theoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gebel, C., Jünger, N. & Wagner, U. (2013). Online-Mediengebrauch Jugendlicher. Umgang mit gesellschaftlich relevanter Information. *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 57 (3), 33–41.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of reading*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gesellschaft für Evaluation (2016). *Standards für Evaluation*. Mainz. Verfügbar unter: https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf

- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York, NY: Columbia University.
- Glaser, M. (2015). Extremistisch, militant, radikalisiert? *DIJ Impulse*, 109, 4-7.
- Göddertz, N. (2018). *Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung. Rekonstruktive Analysen biographischer Entwürfe von Zwei-Generationen-Familien* (Kassler Edition Soziale Arbeit, Bd. 12). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21282-7>
- Grafe, S. (2008). *Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen. Grundlagen und schulische Anwendungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grafe, S. (2011). 'Media literacy' und 'media (literacy) education' in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 59-80). München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.13.X>
- Grafe, S., Lorenz, R. & Endberg, M. (2017). Medienerziehung in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. In R. Lorenz, W. Bos, M. Endberg, B. Eickelmann, S. Grafe & J. Vahrenhold (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017* (S. 178-204). Münster: Waxmann.
- Grammes, T. (2014). Exemplarisches Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. vollständig überarbeitete Aufl., Politik und Bildung, Bd. 69, S. 249-257). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38 (2), 247-266. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_5
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), 701-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2002). In the mind's eye. Transportation-imagery model of narrative persuasion. In M. C. Green, J. J. Strange & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 315-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Green, M. C. & Dill, K. E. (2013). Engaging with stories and characters: Learning, persuasion, and transportation into narrative worlds. In K. E. Dill (Ed.), *The Oxford handbook of media psychology* (pp. 1-23). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398809.013.0025>
- Greis, C. (2017). *Die Pädagogik der Frankfurter Schule. Kritisch pädagogische Perspektiven im Denken von Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Habermas und Negt* (Wissenschaftliche Beiträge, Pädagogik, Bd. 44). Baden-Baden: Tectum.
- Grinberg, N., Joseph, K., Friedland, L., Swire-Thompson, B. & Lazer, D. (2019). Fake news on Twitter during the 2016 U.S. presidential election. *Science*, 363 (6425), 374-378. <https://doi.org/10.1126/science.aau2706>
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (Lesesozialisation und Medien, S. 160-197). Weinheim: Juventa.

- Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27-49). Göttingen: Hogrefe.
- Guess, A. M., Nyhan, B. & Reifler, J. (2020). Exposure to untrustworthy websites in the 2016 US election. *Nature Human Behaviour*, 4, 472-480. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0833-x>
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagen, L. M. (1995). *Informationsqualität von Nachrichten. Meßmethoden und ihre Anwendung auf die Dienste von Nachrichtenagenturen* (Studien zur Kommunikationswissenschaft, Bd. 6). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hagenauer, G. & Gläser-Zikuda, M. (2019). Mixed Methods. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB 8698, S. 801-812). Münster: Waxmann.
- Halpern, D. F. (2006). The nature and nurture of critical thinking. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804632.002>
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Halpern, D. F. & Sternberg, R. J. (2020). An introduction to critical thinking: Maybe it will change your life. In R. J. Sternberg & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (2nd ed., pp. 1-9). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108684354.002>
- Hartmann, F. (2017). *Meme: Die Kunst des Remix*. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/meme-internet.pdf>
- Hepp, A., Berg, M. & Roitsch, C. (2014). *Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung. Kommunikative Vernetzung und das Gemeinschaftsleben junger Menschen* (Medien – Kultur – Kommunikation). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02425-3>
- Herzig, B. (1998). *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 268). Münster: Waxmann.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research. Merging theory with practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Hobbs, R. (1997). Expanding the concept of literacy. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age* (Information and behavior, Vol. 6, pp. 163-183). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Hobbs, R. (2008). Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The international handbook of children, media and culture* (pp. 431-447). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hobbs, R. (2009). Medienpädagogik in den Vereinigten Staaten von Amerika. *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 5, 41-49.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington, D.C.: Aspen Institute. Verfügbar unter: https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy. Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hobbs, R. (2013). The blurring of art, journalism, and advocacy: Confronting 21st century propaganda in a world of online journalism. *I/S: A Journal of Law and Policy for the Information Society*, 8 (3), 625-637.
- Hobbs, R. (2016a). Literacy. In K. B. Jensen, E. Rothenbuhler & R. Craig (Eds.), *International encyclopedia of communication theory and philosophy* (pp. 1-11). Malden, MA: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect162>
- Hobbs, R. (2016b). Literacy: Understanding media and how they work. In R. G. Picard (Ed.), *What society needs from media in the age of digital communication* (pp. 131-159). Ramada: MediaXXI.
- Hobbs, R. (2017a). *Create to learn. Introduction to digital literacy*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Hobbs, R. (2017b). Teaching and learning in a post-truth world. *Educational Leadership*, 75 (3), 26-31. Verfügbar unter: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/nov17/vol75/num03/Teaching_and_Learning_in_a_Post-Truth_World.aspx
- Hobbs, R. (2020a). *Mind over media. Propaganda education in a digital age*. New York, NY: Norton.
- Hobbs, R. (2020b). Propaganda in an age of algorithmic personalization: Expanding literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 55 (3), 521-533. <https://doi.org/10.1002/rrq.301>
- Hobbs, R. & McGee, S. (2014). Teaching about propaganda: An examination of the historical roots of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 6 (2), 56-67. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/5>
- Hobbs, R., Seyferth-Zapf, C. & Grafe, S. (2018). Using virtual exchange to advance media literacy competencies through analysis of contemporary propaganda. *Journal of Media Literacy Education*, 10 (2), 152-168. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-9>
- Hölig, S. & Hasebrink, U. (2020). *Reuters Institute Digital News Report 2020. Ergebnisse für Deutschland* (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, Projektergebnisse Nr. 50). Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut. Verfügbar unter: https://www.hans-bredow-institut.de/uploads/media/default/cms/media/66q2yde_AP50_RIDNR20_Deutschland.pdf
- Holzer, H. (1974). *Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt*. München: Carl Hanser.
- Holzer, H. (1994). *Medienkommunikation. Einführung in handlungs- und gesellschaftstheoretische Konzeptionen* (WV-Studium, Bd. 172). Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92442-1>
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2008). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (17. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer. (Original erschienen 1944)
- Howard, P. N., Woolley, S. & Calo, R. (2018). Algorithms, bots, and political communication in the US 2016 election: The challenge of automated political communication for election

- law and administration. *Journal of Information Technology & Politics*, 15 (2), 81-93. <https://doi.org/10.1080/19331681.2018.1448735>
- Hümpfner, D. & Appel, M. (2020). Native Advertising: Werbung, die nicht als solche erkannt werden will. In M., Appel (Hrsg.), *Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait & Co* (S. 59-66). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58695-2_6
- Hugger, K.-U. (2014). Digitale Jugendkulturen. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (2. erweiterte und aktualisierte Aufl., Digitale Kultur und Kommunikation, Bd. 2, S. 11-28). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_1
- Hundhausen, C. (1975). *Propaganda. Grundlagen, Prinzipien, Materialien, Quellen*. Essen: Girardet.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Forschung* (13. überarbeitete Aufl., Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Beltz Juventa.
- Introne, J., Yildirim, I. G., Iandoli, L., DeCook, J. & Elzeini, S. (2018). How people weave online information into pseudoknowledge. *Social Media + Society*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/2056305118785639>
- Ipsen, F., Bollhöfner, J., Seitz, C. & Wörner-Schappert (2019). *2018/2019 Bericht. Rechtsextremismus im Netz*. Mainz: Jugendschutz.net. Verfügbar unter: https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Bericht_2018_2019_Rechtsextremismus_im_Netz.pdf
- Jack, C. (2017). *Lexicon of lies: Terms for problematic information*. New York: Data and Society. Verfügbar unter: https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_LexiconofLies.pdf
- Jäckel, M. (2011). *Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93191-3>
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 7). Aachen: Shaker.
- Jahn, D. (2019). Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidekamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter, S. 19-46). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_2
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation. Verfügbar unter: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Jöckel, S., Kamps, K. & Potz, A. (2014). Digitale Partizipation Jugendlicher. In J. Einspänner-Pflock, M. Dang-Anh & C. Thimm (Hrsg.), *Digitale Gesellschaft – Partizipationskulturen im Netz* (Bonner Beiträge zur Onlineforschung, Bd. 4, S. 148-168). Berlin: LIT.

- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jowett, G. S. & O'Donnell, V. (2012). *Propaganda and persuasion* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Keilhacker, M. & Keilhacker, M. (1955). *Kind und Film*. Stuttgart: Klett.
- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1, 59-69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>
- Kellner, D. & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide. Engaging media and transforming education* (Brill guides to scholarship in education, Vol. 2). Leiden: Brill/Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004404533>
- Kimmel, B., Rack, S., Hahn, F., Frankenberger, P., Oezmen, F. & Nordbruch, G. (2018). *Salafismus Online. Propagandastrategien erkennen – Manipulation entgehen. Materialien für Schule und außerschulische Jugendarbeit*. Ludwigshafen: Klicksafe. Verfügbar unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/jugendschutz_net_klicksafe_salafismusonline_vielfalt_mediathek.pdf
- Kinnebrock, S. & Bilandzic, H. (2006, June). *How to make a story work: Introducing the concept of narrativity into narrative persuasion*. Paper presented at the International Communication Association Conference, Dresden. Verfügbar unter: <http://publications.rwth-aachen.de/record/50885/files/3638.pdf>
- Kinner, L. S. (2020). Darstellung und Pilotierung eines Testinstruments zur Erfassung der Medienkritikfähigkeit Jugendlicher. *Medienimpulse*, 58 (4), 1-74. <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-01>
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4. durchgesehene Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klages, H. (2001). Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 51, 7–14.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Sonderheft Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klimmt, C., Sowka, A., Hefner, D., Mergel, F. & Possler, D. (2014). *Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben*. Hannover. Verfügbar unter: https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf

- Kloubert, T. (2018). Propaganda as a (new) challenge of civic education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9 (2), 139-159. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs257>
- Knaus, T. (2018). Technikkritik und Selbstverantwortung. Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter* (Medienpädagogik interdisziplinär 11, S. 91-107). München: kopaed.
- Knaus, T. (2020). Technology criticism and data literacy: The case for an augmented understanding of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 12 (3), 6-16. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-2>
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 199-227). New York, NY: Peter Lang.
- Knoll, J. (2015). *Persuasion in sozialen Medien. Der Einfluss nutzergenerierter Inhalte auf die Rezeption und Wirkung von Onlinewerbung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10577-8>
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04986-7>
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation* (Medien – Kultur – Kommunikation). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>
- Krotz, F. (2008). Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In T. Thomas (Hrsg.), *Medienkultur und soziales Handeln* (Medien – Kultur – Kommunikation, S. 43–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90898-4_2
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kuckartz, U. & Busch, J. (2012). Mixed Methods in der Evaluation. In U. Kuckartz & S. Rädiker (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Erziehungspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden* (Edition Erziehungswissenschaft, S. 142-155). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 25-49). München: kopaed.
- Kübler, H.-D. (2006). Zurück zum „kritischen Rezipienten“? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik. In H. Niesyto, M. Rath & H. Sowa (Hrsg.), *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder* (Medienpädagogik Interdisziplinär 5, S. 17-51). München: kopaed.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Kumar, V., Khattar, D., Gairola, S., Kumar Lal, Y. & Varma, V. (2018). Identifying clickbait: A multi-strategy approach using neural networks. In K. Collins-Thompson & Q. Mei

- (Eds.), *SIGIR' 18: The 41st international ACM SIGIR conference on research and development in information retrieval* (pp. 1225-1228). New York, NY: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3209978.3210144>
- Kunczik, M. (2010). *Public Relations. Konzepte und Theorien* (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Köln: Böhlau.
- Kuper, H. (2015). Evaluation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2. überarbeitete Aufl., S. 141-153). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_11
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landesanstalt für Medien NRW (2017). *Ergebnisbericht Fake News*. Forsa. Verfügbar unter: https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/Ergebnisbericht_Fake_News.pdf
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (n.d.). *Fakten, Fakes, Verschwörungstheorien – Was kann ich noch glauben? Online-Kurs zur Bewertung der Glaubwürdigkeit von Informationsquellen im Internet*. Verfügbar unter: <https://www.lpb-bw.de/at-verschwoerungstheorien-t-18>
- Lasswell, H. D. (1927). The theory of political propaganda. *The American Political Science Review*, 21 (3), 627-631.
- Lasswell, H. D. (1971). *Propaganda technique in World War I*. Cambridge: MIT Press. (Original erschienen 1927)
- Lasswell, H. D. (1995). Propaganda. In R. Jackall (Ed.), *Propaganda* (Main trends of the modern world, pp. 13-25). New York, NY: New York University Press. (Original erschienen 1934)
- Leu, D. J., McVerry, J. G., O'Byrne, W. I., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C. & Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (1), 5-14.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 11, 34-46.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking – what can it be? *Educational Leadership*, 46 (1), 38-43.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lippmann, W. (2004). *Public opinion*. Mineola, NY: Dover Publications. (Original erschienen 1922)
- Lippmann, W. (2017). *Liberty and the news* (History of ideas). London: Routledge. (Original erschienen 1920). <https://doi.org/10.4324/9781351289085>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Lobo, S. (2016). *Gegen Fake News hilft kein Gesetz*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/gegen-fake-news-hilft-kein-gesetz-kolumne-a-1125878.html>

- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 75-98.
- Maksl, A., Ashley, S. & Craft, S. (2015). Measuring news media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 6 (3), 29-45. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss3/3/>
- Maksl, A., Craft, S., Ashley, S. & Miller, D. (2017). The usefulness of a news media literacy measure in evaluating a news literacy curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, 72 (2), 228-241. <https://doi.org/10.1177/1077695816651970>
- Malik, M., Cortesi, S. & Gasser, U. (2013). *The challenges of defining 'news literacy'*. Berkman Center for Internet & Society. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.2139/ssrn.2342313>
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (3. vollständig überarbeitete Aufl., S. 139-148). Weinheim: Beltz PVU.
- Masterman, Len (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
- Mayer, F. (2020). Wie viel wissen Sie wirklich über Clickbait? – 7 überraschende Fakten, von denen Sie so noch nie gehört haben! In M. Appel (Hrsg.), *Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait & Co* (S. 67-79). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58695-2_7
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 2 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.967>
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27–36). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McBride, K. A., MacMillan, F., George, E. S. & Steiner, G. Z. (2019). The use of mixed methods in research. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 695-713). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_97
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Abingdon: Routledge.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017). *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019). *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*.

- Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Merten, K. (2000). Struktur und Funktion von Propaganda. *Publizistik*, 45 (2), 143-162.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Middleton, J., Gorard, S., Taylor, C. & Bannan-Ritland, B. (2008). The “compleat” design experiment. From soup to nuts. In A. E. Kelly, R. A. Lesh & J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (pp. 21-46). New York, NY: Routledge.
- Mihailidis, P. & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57 (11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1177%2F0002764213489015>
- Möller, D. (1999). *Förderung vernetzten Denkens im Unterricht. Grundlagen und Umsetzung am Beispiel der Leittextmethode* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung). Münster: LIT.
- Mollenhauer, K. (1973). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (6. Aufl.). München: Juventa.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40 (2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- Moser, H. (2000). *Einführung in die Wissensgesellschaft. Aufwachsen im Medienzeitalter* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09872-0>
- Moser, H. (2014). Die Veränderung der politischen Teilnahme und Partizipation im Zeitalter der digitalen Netze. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.), *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe* (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 25, S. 21–48). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_2
- National Association of Media Literacy Education (n.d.). *Media literacy defined*. Verfügbar unter: <https://namle.net/resources/core-principals/>
- Neudert, L.-M. N. (2017). *Computational propaganda in Germany: A cautionary tale* (Computational propaganda research project, Working paper no. 2017.7). Oxford: Project on Computational Propaganda. Verfügbar unter: <https://blogs.oii.ox.ac.uk/politicalbots/wp-content/uploads/sites/89/2017/06/Comprop-Germany.pdf>
- Neudert, L.-M. N., Kollanyi, B. & Howard, P. N. (2017). *Junk news and bots during the German federal presidency election: What were German voters sharing over Twitter?* (Computational propaganda research project, Data memo 2017.7). Oxford: Project on Computational Propaganda. Verfügbar unter: http://blogs.oii.ox.ac.uk/comprop/wp-content/uploads/sites/93/2017/09/ComProp_GermanElections_Sep2017v5.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Fake News und Social Bots im digitalen Zeitalter. Unterrichtsmaterialien für den Einsatz im Sekundarbereich II der gymnasialen*

- Oberstufe*. Verfügbar unter: https://www.nibis.de/uploads/1chaplin/files/FakeNews_SekII.pdf
- Niesyto, H. (2008). Medienkritik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 129-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niesyto, H. (2017). Medienkritik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. neu verfasste Aufl., S. 266-272). München: kopaed.
- Niesyto, H. (2018). Medienkritik – Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter* (Medienpädagogik interdisziplinär 11, S. 59-75). München: kopaed.
- Niesyto, H. (2020). Medienkritik und Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 37, 23-50. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.06.02.X>.
- Niesyto, H., Rath, M. & Sowa, H. (2006). Einleitung. In H. Niesyto, M. Rath & H. Sowa (Hrsg.), *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder* (Medienpädagogik interdisziplinär 5, S. 7-14). München: kopaed.
- O’Shaughnessy, N. (2012). The death and life of propaganda. *Journal of Public Affairs*, 12 (1), 29-38.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards. Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Critical Thinking Foundation. Verfügbar unter: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf>
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1984). Source factors and the elaboration likelihood model of persuasion. In T. C. Kinnear (Ed.), *Advances in consumer research* (Vol. 11, pp. 668-672). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60214-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60214-2)
- Potter, J. W. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54 (4), 675-696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Potter, J. W. (2012). *Media literacy* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Potter, J. W. (2019). *Media literacy* (9th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Prokop, D. (1974). Chancen spontaner Gegenöffentlichkeit. Medienpolitische Alternativen. In D. Baacke (Hrsg.), *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare* (S. 126–158). München: Juventa.
- Quandt, T., Frischlich, L., Boberg, S. & Schatto-Eckrodt, T. (2019). Fake news. In T. Vos & V. Hanusch (Eds.), *The international encyclopedia of journalism studies* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0128>
- Rack, S., Kimmel, B., Yavuz, C. & Ipsen, F. (2019). *Rechtsextremismus hat viele Gesichter. Wie man Rechtsextreme im Netz erkennt – und was man gegen Hass tun kann* (3. Aufl.).

- Ludwigshafen: Klicksafe. Verfügbar unter: https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_LH_Zusatzmodule/LH_Zusatzmodul_Recht_sextremismus_klicksafe_neu.pdf
- Rack, S. & Woldemichael, D. (2020). *Fakt oder Fake? Wie man Falschmeldungen im Internet entlarven kann* (2. Aufl.). Ludwigshafen: Klicksafe. Verfügbar unter: https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_Allgemein/ks_to_go_Fakt_oder_Fake.pdf
- Rat für Kulturelle Bildung (2019). *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen. Verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final_2.pdf
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. durchgesehene Aufl., Pädagogik und Konstruktivismus). Weinheim: Beltz.
- Reinemann, C., Nienierza, A., Fawzi, N., Riesmeyer, C. & Neumann, K. (2019). *Jugend – Medien – Extremismus. Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23729-5>
- Reinmann, G. (2014a, April). *Design-based Research: Auftakt für eine methodologische Diskussion entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Schriftfassung des Online-Vortrags auf e-teaching.org. (Entnommen aus: Reinmann, G. (2017). Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung (S. 93-100). Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Sept2017.pdf)
- Reinmann, G. (2014b). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27, S. 63-87). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. (Entnommen aus: Reinmann, G. (2017). *Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung* (S. 82-92). Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Sept2017.pdf)
- Reinmann, G. (2016, November). *Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Schriftfassung des Vortrags im Rahmen der Tagung des BMBF Bildungsforschung 2020. Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen, Berlin. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (Berichte zur Beruflichen Bildung, S. 49-61). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *Educational Design Research*, 4 (2), 1-16. <https://doi.org/10.15460/eder.4.2.1554>
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2011, November). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Diskussionspapier zur Herbsttagung 2011 der Sektion Medienpädagogik, Leipzig. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.),

- Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik, S. 75-89). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_4
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Rieger, D., Winkler, J. R., Rutkowski, O., Caspari, C., Schmitt, J. B., Ernst, J. & Roth, H.-J. (2020). Förderung von Awareness zu Inhalten und Verbreitungswegen extremistischer Online-Inhalte bei Schüler*innen. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda* (Interkulturelle Studien, S. 217-248). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_12
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rott, K. J. (2020). *Medienkritikfähigkeit messbar machen. Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004596w>
- Sängerlaub, A. (2017). *Deutschland vor der Bundestagswahl: Überall Fake News?!* Stiftung Neue Verantwortung. Verfügbar unter: <https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/fakenews.pdf>
- Sandelowski, M., Voils, C. I. & Knafl, G. (2009). On quantizing. *Journal of Mixed Methods Research*, 3 (3), 208–222. <https://doi.org/10.1177/1558689809334210>
- Schaumburg, H. (2015). *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Chancen_Risiken_digitale_Medien_2015.pdf
- Schicha, C. (2008). Kritische Medientheorie. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 185-191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_24
- Schicha, C. (2010). Kritische Medientheorien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. In S. Weber (Hrsg.), *Theorien der Medien* (2. Aufl., S. 104-123). Konstanz: UVK.
- Schieb, C. & Preuss, M. (2018). Considering the elaboration likelihood model for simulating hate and counter speech on Facebook. *Studies in Communication and Media*, 7 (4), 580-606. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2018-4-580>
- Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 566). Münster: Waxmann.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte Pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie* (UTB 3273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, C. E., Stock, L. & Walter, S. (2018). Der strategische Einsatz von Fake News zur Propaganda im Wahlkampf. In K. Sachs-Hombach & B. Zywiets (Hrsg.), *Fake News, Hashtags & Social Bots. Neue Methoden populistischer Propaganda* (Aktivismus- und

- Propagandaforschung, S. 69-96). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22118-8_4
- Schmidt, J.-H., Paus-Hasebrink, I. & Hasebrink, U. (2011). Entwicklungsaufgaben im Social Web. In J.-H. Schmidt, I. Paus-Hasebrink & U. Hasebrink (Hrsg.), *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web-2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (2. Aufl., Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 62, S. 265-274). Berlin: Vistas.
- Schmidt, J.-H. & Taddicken, M. (2017). Soziale Medien: Funktionen, Praktiken, Formationen. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 23-37). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03765-9_2
- Schmitt, J. B., Caspari, C., Winkler, J. R., Wulf, T., Rutkowski, O., Braun, L., Rieger, D., Ernst, J. & Roth, H.-J. (2020). Förderung von Empowerment gegenüber extremistischen Online-Inhalten bei Schüler*innen. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda* (Interkulturelle Studien, S. 283-315). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_14
- Schmitt, J. B., Ernst, J., Rieger, D. & Roth, H.-J. (2020). Die Förderung von Medienkritikfähigkeit zur Prävention der Wirkung extremistischer Online-Propaganda. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda* (Interkulturelle Studien, S. 29-44). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_2
- Schmitt, J. B., Ernst, J., Rieger, D., van Balen, A.-K., Roth, H.-J. (2020). Wissen über digitale Medien und Propaganda to go?! Wie viel Informationen wollen und brauchen Lehrer*innen – Eine qualitative Studie. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda* (Interkulturelle Studien, S. 133-152). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_8
- Schmitt, J. B., Rieger, D., Ernst, J., Roth, H.-J. (2018). Critical media literacy and Islamist online propaganda. The feasibility, applicability and impact of three learning arrangements. *International Journal of Conflict and Violence*, 12, 1–19.
- Schmitt, J. B., Wulf, T., Ernst, J., Rieger, D. & Roth, H.-J. (2020). Die Evaluation eines Präventionsprogramms zur Förderung von Medienkritikfähigkeit: Diskussion und Implikationen. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda* (Interkulturelle Studien, S. 331-357). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_16
- Schneekloth, U. (2015). Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 153–200). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Schorb, B. (1997). Vermittlung von Medienkompetenz als Aufgabe der Medienpädagogik. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter* (Enquete-

- Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft, S. 63-75). Bonn: ZV Zeitungs-Verlag.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53 (5), 50-56.
- Schubarth, W. (2010). Die "Rückkehr der Werte". Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In W. Schubarth, K. Speck & H. L. von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (S. 21–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6_2
- Sellmeier-Schindl, S. & Stenschke, C. (2020). „Fake News“ – ein Selbstlernkurs. Mebis – Landesmedienzentrum Bayern. Verfügbar unter: <https://www.mebis.bayern.de/p/46259>
- Sesink, W. (2015). Entwicklungsorientierung in Pädagogik und bildungswissenschaftlicher Forschung. In W. Sesink (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Plädoyer für einen „dritten Weg“ in pädagogischer Forschung* (S. 52-68). Verfügbar unter: https://www.academia.edu/attachments/57612191/download_file?s=portfolio
- Sesink, W. & Reinmann, G. (2015). Umrisse eines Strukturmodells für entwicklungsorientierte bildungswissenschaftliche Forschung. In W. Sesink (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Plädoyer für einen „dritten Weg“ in pädagogischer Forschung* (S. 69-83). Verfügbar unter: https://www.academia.edu/attachments/57612191/download_file?s=portfolio
- Seyferth-Zapf, C. & Grafe, S. (2019). Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines medienpädagogischen Unterrichtskonzepts für die Sekundarstufe I. *Medienimpulse*, 57 (3), 1-51. <https://doi.org/10.21243/mi-03-19-10>
- Seyferth-Zapf, C. & Grafe, S. (2020a). Die Gestaltung von Counter-Narrativen aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit. *Medienimpulse*, 58 (3), 1-72. <https://doi.org/10.21243/mi-03-20-14>
- Seyferth-Zapf, C. & Grafe, S. (2020b). Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit. Entwicklung und Evaluation eines praxis- und theorieorientierten fächerübergreifenden Unterrichtskonzept. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 38, 43-68. <https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.10.03.X>
- Soßdorf, A. (2016). *Zwischen Like-Button und Parteibuch. Die Rolle des Internets in der politischen Partizipation Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13932-2>
- Sowka, A., Klimmt, C., Hefner, D., Mergel, F. & Possler, D. (2015). Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit“ und die Zielgruppe „Jugendliche“. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63 (1), 62-82. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62>
- Spanhel, D. (2010). Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20, 95-120. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X>
- Sproule, J. (1989). Social responses to twentieth-century propaganda. In T. J. Smith III (Ed.), *Propaganda. A pluralistic perspective* (Media and society, pp. 5-22). New York, NY: Praeger.

- Starkulla Jr., H. (2015). *Propaganda. Begriffe, Typen, Phänomene* (ex libris kommunikation, Bd. 16), Baden Baden: Nomos.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Swertz, C. & Fessler, C. (2010). Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs. *Medienimpulse*, 48 (4), 1-22. <https://doi.org/10.21243/mi-04-10-05>
- Tandoc Jr., E. C., Lim, Z. W. & Ling, R. (2017). Defining “fake news”. A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6 (2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Tashakkori, A., Teddlie, C. & Johnson, B. (2015). Mixed methods. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2nd ed., pp. 618-623). Amsterdam: Elsevier.
- Taylor, P. M. (2003). *Munitions of the mind. A history of propaganda from the ancient world to the present era* (3rd ed.). Manchester: Manchester University Press.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 1-41). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9>
- Tully, M., Vraga, E. K. & Smithson, A.-B. (2020). News media literacy, perceptions of bias, and interpretation of news. *Journalism*, 21 (2), 209-226. <https://doi.org/10.1177/1464884918805262>
- Tulodziecki, G. (2010). Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 54 (3), 49-53.
- Tulodziecki, G. (2011). Kompetenz und/ oder Bildung? In K. Eilerts, A. H. Hilligus, G. Kaiser & P. Bender (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 15, S. 53-70). Berlin: LIT.
- Tulodziecki, G. (2015). Medienpädagogik von der Nachkriegszeit bis zum Ende der 1970er Jahre. In F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland* (S. 63-93). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, G. (2017). Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode – Spektrum medienpädagogischer Forschung* (Bd. 1, S. 155-179). München: kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.18>
- Tulodziecki, G. (2019). Gestaltungsorientierte Ansätze der Evaluation von Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (UTB 5308, S. 493-501). Bad Heilbrunn: Klinkardt.

- Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2018). Medienkritik angesichts von Digitalisierung und Mediatisierung aus handlungs- und entwicklungsorientierter Perspektive. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter* (Medienpädagogik interdisziplinär 11, S. 125-137). München: kopaed.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2014). Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (Jahrbuch Medienpädagogik, S. 213-229). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_11
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl., UTB 3311). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (UTB 3414). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2014). Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorie-relevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1-18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X>
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2018). Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode – Spektrum medienpädagogischer Forschung* (Bd. 2, S. 423-448). München: kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.37>
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., UTB 3414). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17 (3), 359-383. <https://doi.org/10.1177/0957926506060250>
- Van Laer, T., de Ruyter, K. Visconti, L. M., & Wetzels, M. (2014). The extended transportation-imagery model: A meta-analysis of the antecedents and consequences of consumers' narrative transportation. *Journal of Consumer Research*, 40 (5), 797-817. <https://doi.org/10.1086/673383>
- Van Prooijen, J.-W. & van Vugt, M. (2018). Conspiracy theories: Evolved functions and psychological mechanisms. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (6), 770-788. <https://doi.org/10.1177/1745691618774270>
- Vodafone Stiftung Deutschland (2018). *Engagiert aber allein. Wie sich junge Menschen durch die Online-Welt navigieren und welche Unterstützung sie dafür suchen*. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/04/Vodafone_Stiftung_Engagiert_aber_allein_18_01.pdf
- Vodafone Stiftung Deutschland (2019). *Alles auf dem Schirm? Wie sich junge Menschen in Deutschland zu politischen Themen informieren*. Düsseldorf. Verfügbar unter:

- https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/11/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Politisches_Informationsverhalten.pdf
- Vogl, S. (2017). Quantifizierung. Datentransformation von qualitativen Daten in quantitative Daten in Mixed-Methods-Studien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (2), 287–312. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0461-2>
- Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasburg: Council of Europe. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>
- Weritz, W. (2008). *Fall- und problemorientiertes Lernen in hybriden Lernarrangements. Theoretische Grundlagen, Entwicklung und empirische Evaluation von Studienmaterialien für die Lehrerausbildung an einer Präsenzuniversität* (Konzepte des Lehrens und Lernens, Bd. 14). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Westermann, R. (2002). Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (1), 4-26.
- Wilson, J. A. (2018). Reducing pseudoscientific and paranormal beliefs in university students through a course in science and critical thinking. *Science & Education*, 27, 183-210. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-9956-0>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford, CA: Stanford History Education Group. Verfügbar unter: <https://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- Wolvert, S. & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 214–246). Weinheim: Beltz.
- Woolley, S. C. & Howard, P. N. (2016). Political communication, computational propaganda, and autonomous agents. *International Journal of Communication*, 10, 4882-4890. Verfügbar unter: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/6298/1809>
- Woolley, S. C. & Howard, P. N. (2019). Introduction. Computational propaganda worldwide. In S. C. Woolley & P. N. Howard (Eds.), *Computational propaganda. Political parties, politicians, and political manipulation on social media* (Oxford studies in digital politics, pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190931407.003.0001>
- Zimmermann, F. & Kohring, M. (2020). Mistrust, disinforming news, and vote choice: A panel survey on the origins and consequences of believing disinformation in the 2017 German parliamentary election. *Political Communication*, 37, 215-237. <https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1686095>
- Zurstiege, G. (2016). Propaganda. In J. Hessen (Hrsg.), *Handbuch Medien- und Informationsethik* (S. 146-153). Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05394-7_20
- Zywietz, B. (2018). F wie Fake News – Phatische Falschmeldungen zwischen Propaganda und Parodie. In K. Sachs-Hombach & B. Zywietz (Hrsg.), *Fake News, Hashtags & Social Bots*.

Neue Methoden populistischer Propaganda (Aktivismus- und Propagandaforschung, S. 96-131). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22118-8_5

Zywietz, B. (2020). Formen, Funktionen und Dimensionen extremistischer Online-Propaganda im Web 2.0 – Herausforderungen und Untersuchungsansätze. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda* (Interkulturelle Studien, S. 501-514). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_26

8.2 Abbildungen

Abbildung 1: Mixed-Methods-Design Studie 1	237
Abbildung 2: Mixed-Methods-Design Studie 2	237
Abbildung 3: Zuwachs der Mittelwerte (MW) von Studie 1 und 2 im Vergleich Pre (t_1) – Post (t_2) auf Ebene der einzelnen Inhaltsbereiche des MKF.....	239
Abbildung 4: Übersicht zur Ergebniszusammenführung der Studien 1, 2 und 3	240

8.3 Tabellen

Tabelle 1: Idealtypischer Ablauf der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln	51
Tabelle 2: Gegenüberstellung Unterrichtskonzept 1 und 2.....	65
Tabelle 3: Zusammenführung Ergebnisse MKF Teilbereiche Information Studie 1 und 2 mit Kodierungsanzahl der Kategorien zu den Teilbereichen MKF Information	241

Anhang

Fragebogen

1 Begrüßung

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

auf den nachfolgenden Seiten werden Fragen gestellt, die sich alle auf die Themen „Medien“ und „Propaganda“ beziehen. Bitte markiere jeweils nur ein Kästchen pro Frage. Sollte es mehrere richtige Antwortmöglichkeiten geben, wird in der Aufgabe extra darauf hingewiesen. Sollten keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sein, kannst du deine Antwort in einem dafür vorgesehenen Feld frei formulieren.

Alle von dir gemachten Angaben werden vertraulich und anonym behandelt und dienen rein wissenschaftlichen Zwecken. Der Fragebogen wird nicht an deine Lehrkräfte oder deine Eltern weitergegeben.

Bevor der Fragebogen beginnt, bitte ich dich, den Buchstaben auf deinem Sitzplatz (A,B,C, etc.) in die dafür vorgesehene Zeile einzutragen. Merke dir diesen Buchstaben gut, damit du diesen bei der abschließenden Befragung am Ende der Unterrichtsreihe wieder angeben kannst. So weiß ich, welcher neue Fragebogen zu den bereits ausgefüllten Fragebögen passt (ohne dass ich dann weiß, um wen es sich handelt!).

Hinweis: Bitte fülle die Befragung in der vorgegebenen Reihenfolge aus. Um auf die nächste Seite zu gelangen, musst du alle Fragen einer Seite beantworten. Du kannst nicht auf vorherige Seiten zurückgehen.

2 Demographische Daten

Welcher Buchstabe befindet sich an deinem Sitzplatz?

Bitte präge dir diesen Buchstaben gut ein, damit du ihn bei der abschließenden Befragung bzw. im Laufe der Unterrichtsreihe erneut angeben kannst, wenn du dazu aufgefordert wirst.

Geschlecht:

männlich

weiblich

Wie alt bist du?

3 Kurzskala Propaganda (nur Studie 1 – 2017)

Im Folgenden findest du einige Aussagen über Propaganda. Markiere, inwiefern die jeweiligen Aussagen für dich zutreffen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nur wenig zu	trifft in mittlerer Weise zu	trifft weitgehend zu	trifft völlig zu
Der Begriff „Propaganda“ ist mir geläufig und ich weiß, was er bedeutet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, mit welchen Techniken Propaganda arbeitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, wie ich mich gegen Propaganda im Internet wehren kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei einer medialen Botschaft (z.B. Videoclip, Facebook-Post) achte ich auf die Gestaltung des Medium bzw. auf die Person(en), welche die Botschaft übermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei einer medialen Botschaft (z.B. Videoclip, Facebook-Post) achte ich auf die inhaltlichen Informationen der Botschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um Propaganda kritisch analysieren zu können, ist es mir wichtig, den inhaltlichen Kontext der Propagandabotschaft zu kennen (z.B. bei einem Plakat der NSDAP zu wissen, dass es sich um eine historische, rechtsextremistische und antisemitische Partei handelt).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 Testinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit (MKF)

Aufgabe 1 Information – Beurteilung der Relevanz

Du siehst hier eine Internetseite mit verschiedenen Nachrichten. Bitte schau dir die Internetseite an und beantworte dann die Frage, die unterhalb der Internetseite steht.

Donnerstag, 22. November 2012 Schlagzeilen | Hilfe | RSS | Newsletter | Mobil | Wetter | TV-Programm

SPIEGEL ONLINE

NACHRICHTEN VIDEO THEMEN FORUM ENGLISH DER SPIEGEL SPIEGEL TV ABO SHOP Folgen:   

Home Politik Wirtschaft Panorama Sport Kultur Netzwelt Wissenschaft Gesundheit einestages Karriere Uni Schule Reise Auto

"Sexuell aggressiv"

Ehepaar Fox trennt sich von Hängebauchschwein



Dieses Haustier entwickelte sich nicht wie erwartet: Hollywood-Star Megan Fox und ihr Mann Brian Austin Green mussten ihr Hängebauchschwein weggeben - weil es ein äußerst unanständiges Verhalten an den Tag legte. [mehr...](#)

Steigende Industrieproduktion China lässt die Welt wieder hoffen



In der Euro-Krise gibt es keine Fortschritte, in den USA schwelt ein Haushaltsstreit - doch China sendet Hoffnungszeichen. In der Volksrepublik kommt die Industrie wieder in Schwung, das könnte der Weltwirtschaft helfen. Der Dax steigt. [mehr...](#) [Video] [Forum]

Maria Furtwängler im Interview



["Angeblich soll ich was mit meinem Mann gehabt haben"](#) dapo

Faktencheck Merkels Märchen von der Superregierung



"Diese Bundesregierung ist die erfolgreichste seit der Wiedervereinigung": Das sagte Angela Merkel im Rededuell mit ihrem Herausforderer Peer Steinbrück. Erzählt sie die Wahrheit? Warum die Kanzlerin nicht besser ist als ihre Vorgänger Kohl und Schröder. [mehr...](#) [Video] [Forum]

BRITISCHER PREMIER VOR EU-GIPFEL



[Cameron vor EU-Gipfel: Mr. No in der Sackgasse](#) AP

Nachrichten können unterschiedlich wichtig sein für die Gesellschaft. Welche der Nachrichten, die du auf der Internetseite siehst, sind für die (deutsche) Gesellschaft wichtig?

Bitte markiere die Überschriften derjenigen Nachrichten, von denen du glaubst, dass sie für die Gesellschaft wichtig sind (Mehrfachantworten möglich).

- Ehepaar Fox trennt sich von Hängebauchschwein
- China lässt die Welt wieder hoffen
- Merkels Märchen von der Superregierung
- Maria Furtwängler im Interview
- Britischer Premier vor EU-Gipfel

Aufgabe 2 Information – Beurteilung der Quellentransparenz

Hier ist eine Meldung, in der über eine neue Studie berichtet wird. Bitte lies dir die Meldung durch und beantworte dann die dazugehörige Frage.

Mythos Familienglück

Braucht man Kinder, um glücklich zu sein?

Frühere wissenschaftliche Studien belegen, dass kinderlose Paare ähnlich zufrieden wie Eltern sind. Andererseits sagen viele Eltern, dass eigene Kinder das Wichtigste und Schönste im Leben sind. Dies belegt auch das Ergebnis einer neuen Studie: Die meisten Deutschen finden, dass es wieder „in“ ist, Kinder zu haben. Nur ein geringer Anteil der deutschen Bevölkerung meint, dass Kinder haben „out“ ist.

Quelle: <http://de.nachrichten.yahoo.com/>

In der Meldung wird nicht darüber informiert, wer die Studie in Auftrag gegeben hat und wer sie durchgeführt hat. Warum sollten diese Informationen hinzugefügt werden?

Du kannst maximal zwei Antworten markieren.

Die Informationen sollten hinzugefügt werden, ...

- ...damit der Leser bei Interesse Details nachlesen kann.
- ...damit der Leser die Qualität der Studie besser beurteilen kann.
- ...damit die Meldung wissenschaftlicher wirkt.
- ...damit die Meldung spannender wird.
- ...damit der Verfasser der Meldung keine Verantwortung für die Informationen zu übernehmen braucht.

Aufgabe 3-5 Information – Beurteilung der Meinungsvielfalt, Ausgewogenheit, Recherche

Es werden dir unten zwei Nachrichtentexte angezeigt. Beide Texte beschäftigen sich mit der Herstellung von Biodiesel auf Basis der Pflanze "Jatropha". Bitte lies dir die beiden Nachrichtentexte genau durch und beantworte dann drei Fragen zu den Texten. Die Fragen befinden sich direkt unter den Nachrichtentexten.

Nachrichtentext 1	Nachrichtentext 2
 <p>Der Nachrichtensender. Dienstag, 09. Februar 2010</p> <p>Zweifel an der Wunderpflanze Daimler nutzt Jatropha-Biodiesel</p> <p>Daimler hat "Jatropha" als Biodiesel-Erzeuger der Zukunft entdeckt. Umweltschützer widerlegen nun aber die Argumente, die eigentlich für den Anbau der Pflanze sprechen.</p> <p>von unserem Reporter Hans Meier</p> <p>Fünf Jahre lang hat Daimler an der ungenießbaren Energiepflanze "Jatropha" geforscht. Schließlich wurde herausgefunden, dass sich die Samen zur Herstellung von Biodiesel eignen. Jatropha leistet einen Beitrag dazu, dass Daimler-Autos umweltfreundlicher werden, sagt der Daimler-Umweltbeauftragte Herbert Kohler. Im Süden Indiens startete das Unternehmen deshalb ein neues Projekt zum Anbau der Pflanze.</p> <p>Umweltschützer warnen jedoch davor, zu große Hoffnungen in die Pflanze zu setzen. Neue Studien bezweifeln, dass sie tatsächlich gut geeignet für Biodiesel ist. Außerdem werde Jatropha nicht nur auf unfruchtbaren Böden, sondern auch auf brauchbarem Ackerland kultiviert, sagt ein leitender Wissenschaftler der indischen Umweltforschungsgruppe ATREE. Dieses Ackerland könnte auch für den Anbau von Nahrungsmitteln genutzt werden - und widerlegt damit ein wichtiges Argument für den Biodiesel-Rohstoff.</p>	 <p>Wissen</p> <p>Rohstoff für Biodiesel-Produktion</p> <p>05.02.2010 - mit Material der Agenturen AFP und dpa</p> <p>Im Süden Indiens hat die Daimler AG ein neues Projekt zum Anbau und zur Kultivierung des Biodieselrohstoffs „Jatropha“ gestartet.</p> <p>Das Unternehmen unterstützt dabei mehrere Gemeinden in Indien mit finanziellen Mitteln und Know-how aus seinen bereits erfolgreich abgeschlossenen Forschungsprojekten. Genutzt werden ausschließlich karge Böden, die sich nicht mehr zum Anbau von Nahrungsmitteln eignen. Somit steht Kraftstoff aus Jatropha nicht in Konkurrenz zur Nahrungsmittelproduktion vor Ort.</p> <p>„Das Autofahren umweltfreundlich und zukunftsfähig zu gestalten, ist eine unserer Kernaufgaben. Mit der Förderung von Kraftstoffen aus Jatropha leisten wir dazu einen weiteren Beitrag. Gleichzeitig unterstützen wir damit die armen Dorfgemeinschaften in Indien“, sagt Prof. Herbert Kohler, Umweltbeauftragter der Daimler AG.</p>

Wenn du die beiden Nachrichtentexte vergleichst, wie bewertest du sie hinsichtlich der Vielfalt an Quellen und Blickwinkeln?

Bitte markiere nur eine Antwort.

- Beide Nachrichtentexte sind gleich vielfältig.
- Nachrichtentext 1 ist vielfältiger (n-tv).
- Nachrichtentext 2 ist vielfältiger (szbz).

Wenn du die beiden Nachrichtentexte vergleichst, wie bewertest du sie hinsichtlich der Ausgewogenheit von Pro- und Kontra-Argumenten?

Bitte erläutere deine Bewertung in dem nachstehenden Feld.

Was meinst du: Welcher der beiden Artikel hat für den jeweiligen Journalisten mehr Aufwand bei der Informationssuche bedeutet? Und welche Angabe zum Artikel hilft dir, den Aufwand zu beurteilen?

Bitte begründe deine Meinung in dem nachfolgenden Feld.

Aufgabe 6 Information – Beurteilung der Menschenwürde

Hier siehst du die Titelseite der BILD-Zeitung mit einem Foto, auf dem der sterbende Popstar Michael Jackson in einem Rettungswagen zu sehen ist.



Ich finde das überhaupt nicht in Ordnung Ich finde das eher nicht in Ordnung Ich finde das eher in Ordnung Ich finde das absolut in Ordnung

Wie findest du es, dass Michael Jackson in der Situation gezeigt wird?

Aufgabe 7 Unterhaltung – Erkennen von Inszenierung

Bei dem folgenden Video handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Abspann der Sendung "Verklag mich doch!". Bitte klicke auf das schwarze Feld, öffne das Video und schaue es dir an. Beantworte dann bitte die dazugehörige Frage.

Was meinst du zu den Personen, die in dem Ausschnitt gezeigt werden?

Bitte markiere nur eine Antwort.

- Die Personen sind Schauspieler, aber sie spielen Personen, die es wirklich gibt.
- Die Personen sind Schauspieler und sie spielen frei erfundene Personen.
- Die Personen sind keine Schauspieler, sondern echte Personen.
- Ich weiß nicht.



Aufgabe 8 Unterhaltung – Erkennen der Intentionalität

Hier siehst du Bilder von Kandidaten der Sendungen "Bauer sucht Frau" und "Schwiegertochter gesucht". In den Sendungen suchen Männer eine geeignete Partnerin.



Frau mit Kind herzlich willkommen

Peter - der schüchterne Ackerbauer



An seiner Traumfrau muss "was dran" sein

Kurt - der muntere Mittelfranke



Ingo

Der romantische Rheinländer



Klaus

Der holde Hühnerwirt

Was meinst du: Warum zeigen Fernsehmacher diese Sendungen im Fernsehen, was wollen sie erreichen?

Bitte begründe deine Meinung in dem nachfolgenden Feld.

Aufgabe 9 Unterhaltung – Beurteilung der Menschenwürde

Unten siehst du Bilder aus einer Folge der Sendung "Die Super Nanny". In dieser Folge wird gezeigt, wie ein Vater seinen Sohn schlägt. Die Szene wird mehrmals in Zeitlupe wiederholt. Die Ausstrahlung dieser Folge der "Super Nanny" wurde kritisiert und verboten.



Was glaubst du, warum durfte die Folge nicht ausgestrahlt werden?

Bitte begründe deine Antwort in dem nachstehenden Feld.

Aufgabe 10 Information/Werbung – Beurteilung journalistischer Qualität/Identifizierung

Hier siehst du einen Artikel aus der "Neuen Westfälischen", einer Regionalzeitung der Stadt Bielefeld. In Bielefeld gibt es viele Firmen, die Lebensmittel herstellen, zum Beispiel Dr. Oetker. Bitte lies dir den Artikel aufmerksam durch und beantworte dann die Frage, die unter dem Artikel steht.



...iller, Praktikantin im Hause Oetker, darf als eine der ersten von der neuen Pizza kosten. FOTO: ANDREAS ZOBE

Markiere, inwiefern die folgenden Aussagen auf den Artikel zutreffen?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Der Artikel informiert unabhängig über das neue Produkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Artikel macht Werbung für das neue Produkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Artikel ist klar und verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Artikel ist steif und trocken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aufgabe 11 Werbung – Beurteilung der Glaubwürdigkeit

Du siehst nun einen Werbespot zur Milch-Schnitte mit den Klitschko-Brüdern. Bitte klicke auf die schwarze Fläche, öffne den Werbespot und schau ihn dir genau an.

Wie wird die Milch-Schnitte in dem Spot dargestellt und was hältst du davon?

Bitte erläutere kurz deine Meinung in dem nachfolgenden Feld.



Aufgabe 12 Werbung – Beurteilung der Menschenwürde

Dies ist eine Werbeanzeige von einem Beerdigungsunternehmen. Das Beerdigungsunternehmen warb mit Plakaten in U-Bahnhöfen. Die Plakate waren hinter den Bahnschienen angebracht. Auf ihnen war die Aufforderung zu lesen: "Kommen Sie doch näher!"



Was meinst du: Darf man solche Werbung machen?

Bitte begründe deine Antwort kurz.

Aufgabe 13 Nutzerkommunikation – Rezeptive Informationskompetenz

Du siehst unten einen Beitrag auf einer Internetseite, in dem über die Zahl von Verbrechen in Österreich berichtet wird.

MICHAEL NEUSTÄDTER
ISLAMISIERUNG STOPPEN – GRUNDRECHTE GARANTIEREN – DEMOKRATIE STÄRKEN

Österreich: Jeder dritte ausländische Mörder ist ein Asylwerber!!

Beitrag von Michael am 31.08.2012

Österreich hat ein Problem mit der Ausländerkriminalität. Dies belegen Zahlen aus dem 1. Halbjahr 2012, die vom Innenministerium bekanntgegeben wurden. Dort ist zu lesen, dass eine besonders hohe Gefahr von aus islamischen Ländern stammenden Immigranten vorliegt. Doch Politik und Medien versuchen immer wieder die **tödliche Gefahr**, die sie mit der Islamisierung nach Deutschland und Europa hereingeholt haben, zu verschleiern. Dabei ist längst klar:

- **Mehr als ein Drittel der ausländischen Mörder sind Asylanten**
- **Kriminelle Afghanen sind durchwegs Asylwerber**
- **Aus Tschetschenien kommende Russen gelten als besonders gefährlich**

Und anstatt dass wir in Deutschland lieber mal was gegen die Ausländerkriminalität und Deutschenfeindlichkeit unternehmen, arbeiten wir lieber weiter an der "Willkommenskultur"...

Letzte Artikel

Wie Staat und Behörden mit Salafisten sympathisieren und kollaborieren

Westfalen: Libanesischer Intensivtäter klagt gegen Abschiebung

Schon wieder: Chef-Gynäkologe der Berliner Charité von zwei "Südländern" in seinem Büro brutal überfallen und schwer verletzt

Cem Özdemir "Rot-Grün Voraussetzung für EU-Beitritt der Türkei"

Berlin: Libanese rammt Arzt Messer in den Hals

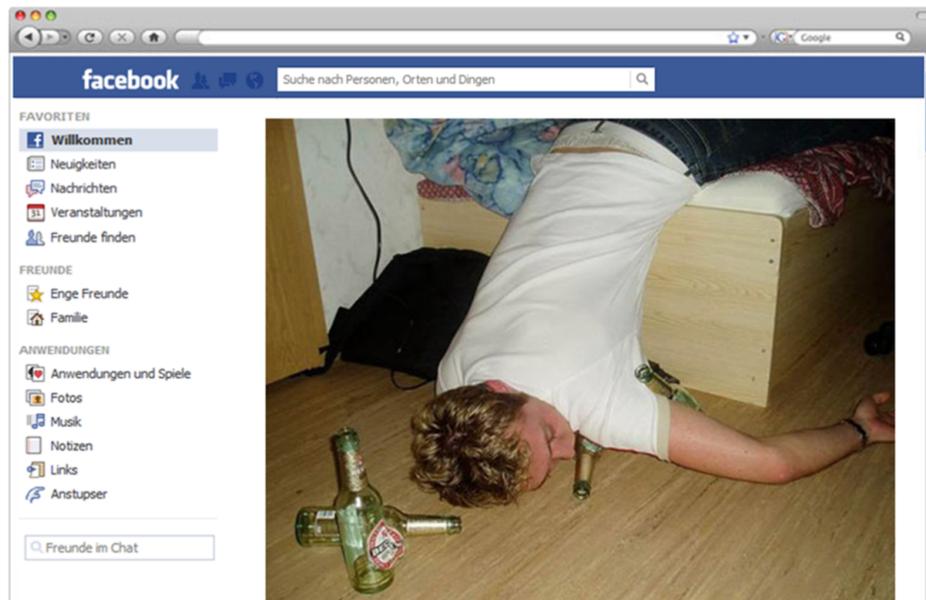
Was glaubst du, wo ist dieser Beitrag erschienen?

Bitte markiere nur eine Antwort.

- In einem privaten Blog.
- Auf der Internetseite eines österreichischen Unternehmens.
- Auf der Internetseite der österreichischen Regierung.
- Auf einer großen Nachrichtenseite.

Aufgabe 14 Nutzerkommunikation – Informationelle Selbstbestimmung

Bitte schaue dir die untenstehende Facebook-Seite an. Jemand hat dort ein Party-Foto von einem Freund gepostet, ohne den Freund vorher zu fragen.



Was ist deine Meinung dazu?

Bitte begründe deine Meinung in dem nachstehenden Feld.

5 Skala Motivation (Wert-Erwartung)

Bitte markiere, inwiefern die folgenden Aussagen für dich zutreffen.

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt teilweise	stimmt überwiegend	stimmt genau
Ich bin motiviert, mit der digitalen Lernplattform „Mebis“ zu arbeiten.	<input type="radio"/>				
Ich traue mir zu, mit der digitalen Lernplattform „Mebis“ zu arbeiten.	<input type="radio"/>				
Ich halte das Thema „Propaganda“ für wichtig.	<input type="radio"/>				
Ich traue mir zu, mich mit Propaganda auseinanderzusetzen.	<input type="radio"/>				
Ich halte es für wichtig, aktuelle und historische Propaganda miteinander zu vergleichen.	<input type="radio"/>				
Ich traue mir zu, aktuelle und historische Propaganda miteinander zu vergleichen.	<input type="radio"/>				
Ich halte es für wichtig, mediale Botschaften im Hinblick auf ihre Glaubwürdigkeit kritisch zu hinterfragen.	<input type="radio"/>				
Ich traue mir zu, mediale Botschaften im Hinblick auf ihre Glaubwürdigkeit kritisch zu hinterfragen.	<input type="radio"/>				
	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt teilweise	stimmt überwiegend	stimmt genau
Ich halte die Diskussion über politischen Populismus und Extremismus für wichtig.	<input type="radio"/>				
Ich traue mir zu, über politischen Populismus und Extremismus zu diskutieren.	<input type="radio"/>				
Ich halte es für wichtig, dass gegen aktuelle mediale Propaganda etwas unternommen wird.	<input type="radio"/>				
Ich traue mir zu, gegen aktuelle mediale Propaganda etwas zu unternehmen.	<input type="radio"/>				
Ich habe Interesse, im Unterricht Beispiele medialer Propaganda kritisch zu analysieren.	<input type="radio"/>				
Ich habe Interesse, im Unterricht einen medialen Beitrag als Gegenpropaganda zu produzieren.	<input type="radio"/>				