
**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 Jahrgangsstufe 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

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. Zywietz 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 Slide-show 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 Propagandaformen 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 Kurzsкала 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 Kodierungen 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.

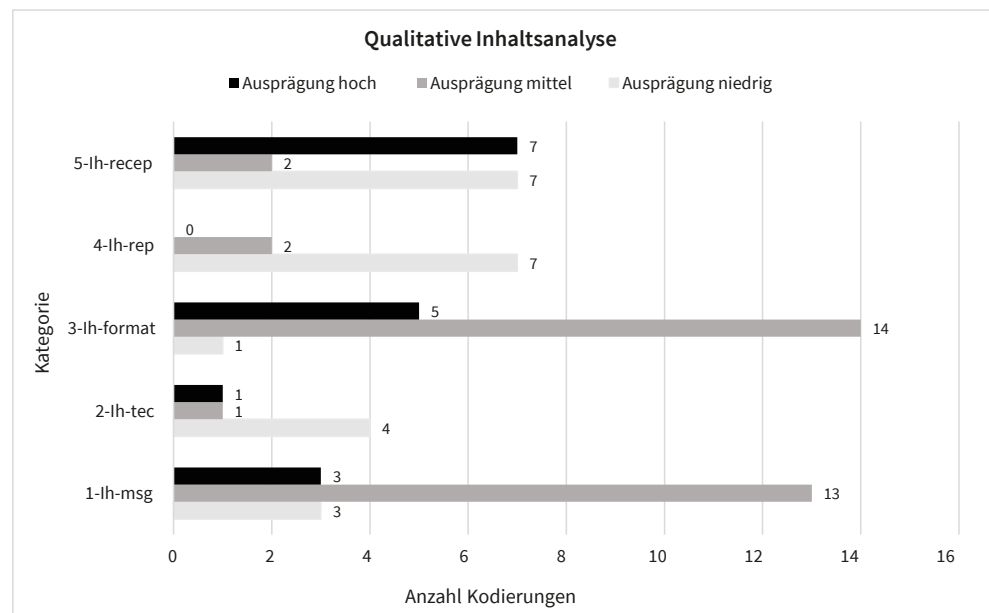


Abb. 1.: Anzahl Kodierungen Inhaltsanalyse.

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 Kurzsкала mit der skalierenden inhaltsanalytischen Auswertung der Beurteilungsaufgabe zeigt zunächst, dass für die gesamte Kurzsкала 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 Kurzskala 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 Mediengenenres 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, wenngleich 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 beigemessen 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.

Wenngleich 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. Kurzskala 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. Gabelkov 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. Kratwohl. 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>.
- Gabiolkov, 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 Nie-syto, 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, Dorothée 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, Dorothée 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>.