



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.). Paradoxer 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-Präsidentschaftswahl 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.).

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; Jowett/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 „problematrische 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, wenngleich 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 informationskritische 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 Suchmaschinenergebnissen zum Thema USA die ansonsten im Verborgenen stattfindenden algorithmischen Prozesse nachvollziehen konnten.

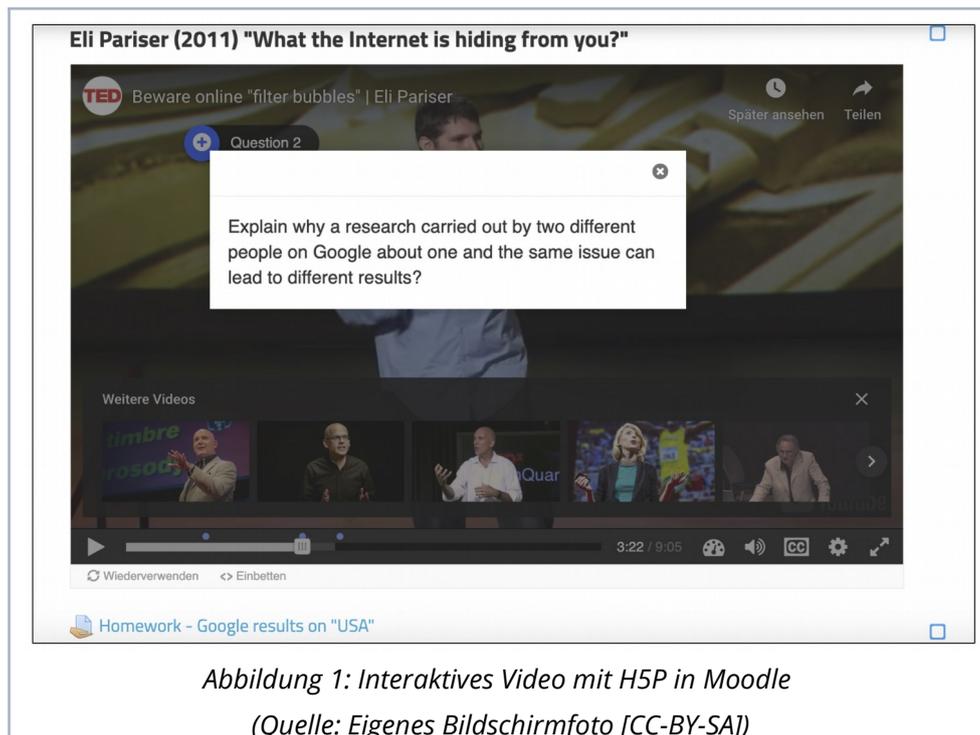


Abbildung 1: Interaktives Video mit H5P in Moodle

(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:

- 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".

- 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.
- 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

December 18, 2017 • William "TheHobler" Farnes



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 Fake News CNN, who note that the deaths are "all contained to the train." 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 Simi, a gorgeous white 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).

Inhaltskategorie	Teilfähigkeiten			
<i>Information</i> (7 Aufgaben)	Beurteilung der Ausgewogenheit	Beurteilung der Meinungsvielfalt	Beurteilung journalistischer Unabhängigkeit	Beurteilung der Quellen- transparenz
	Beurteilung der Relevanz	Beurteilung der Recherche	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	
<i>Unterhaltung</i> (3 Aufgaben)	Erkennen von Inszenierung	Erkennen von Intentionalität	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	
<i>Werbung</i> (2 Aufgaben*)	Identifizierung	Beurteilung der Glaubwürdigkeit	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	
<i>Nutzer- kommunikation</i> (2 Aufgaben)	Rezeptive Informations- kompetenz	Informationelle Selbst- bestimmung		

*) 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
t₁	MW: 8.93 (SD: 1.75)	MW: 9.30 (SD: 2.40)
t₂	MW: 10.10 (SD: 1.74)	MW: 9.52 (SD: 2.34)
Inhaltskategorie Information		
t₁	MW: 4.80 (SD: .99)	MW: 4.53 (SD: 1.12)
t₂	MW: 5.17 (SD: .89)	MW: 4.58 (SD: 1.14)
Inhaltskategorie Unterhaltung		
t₁	MW: 2.00 (SD: .65)	MW: 2.18 (SD: .82)
t₂	MW: 2.16 (SD: .68)	MW: 2.08 (SD: .88)
Inhaltskategorie Werbung		
t₁	MW: .62 (SD: .65)	MW: .82 (SD: .58)
t₂	MW: .96 (SD: .63)	MW: 1.00 (SD: .68)
Inhaltskategorie Nutzerkommunikation		
t₁	MW: 1.51 (SD: .49)	MW: 1.76 (SD: .35)
t₂	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>	$t(22) = -.923, p = .183$	$d_{RM} = .20$
<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

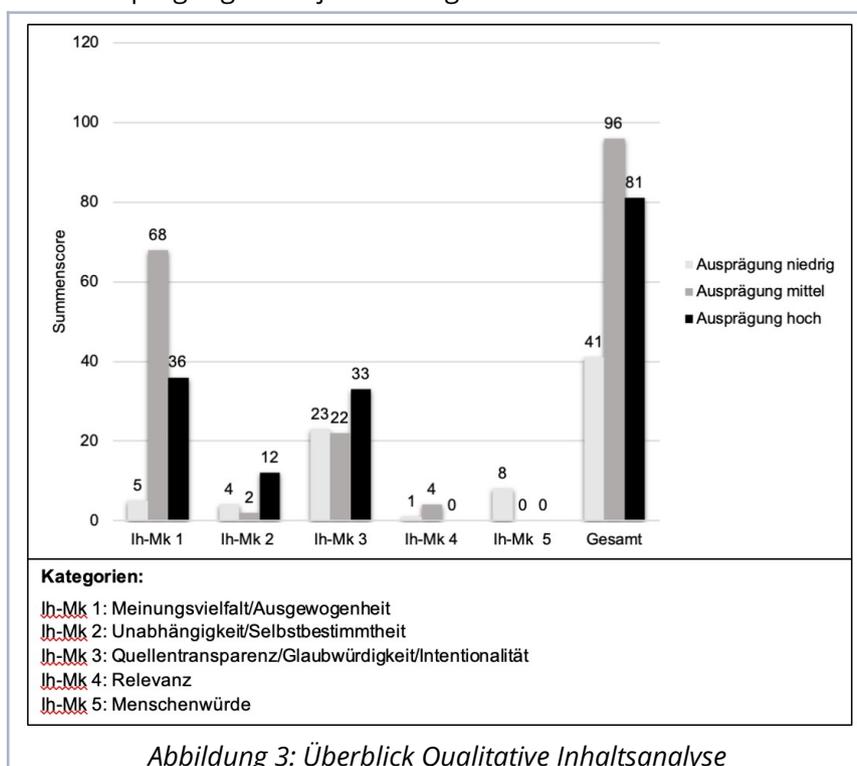
Lediglich für die Inhaltskategorie Unterhaltung konnte in der IG keine signifikante Steigerung der Mittelwertunterschiede von Pre- (t_1) zu Post-Test (t_2) erzielt werden. In der KG konnte in keiner der vier Inhaltskategorien statistisch signifikante Mittelwertunterschiede im Pre-Post-Vergleich identifiziert 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.



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 (t₂) zusammengeführt, wobei zwei Teilgruppen identifiziert werden konnten.

Für Teilgruppe 1 (n=13) zeigte sich eine signifikant positive Korrelation der Gesamtpunktzahl des MKF-Post (t₂) 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 Zeitungs-Verlag, 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).

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.

Groebe, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz, in: Groebe, 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.

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.

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.