



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

Die Gestaltung von Counter-Narrativen aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit

Christian Seyferth-Zapf

Silke Grafe

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

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

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

1. Ausgangslage

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

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

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

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

2. Theoretische und empirische Grundlagen

2.1 Die Gestaltung eigener medialer Beiträge unter der Zielperspektive der Medienkritik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Narrative im Kontext zeitgenössischer Propaganda

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Didaktische Vorgehensweisen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Konzeption der empirischen Untersuchung

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

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

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

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

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

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

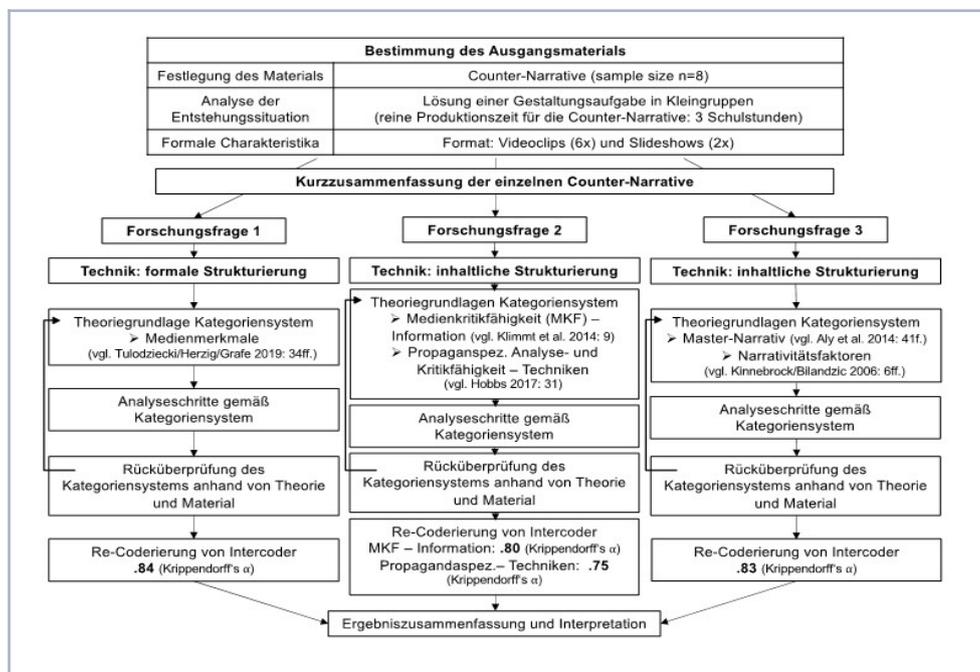


Abbildung 1: Schematisches Vorgehen der inhaltsanalytischen Auswertungen in Anlehnung an Mayring (2015)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

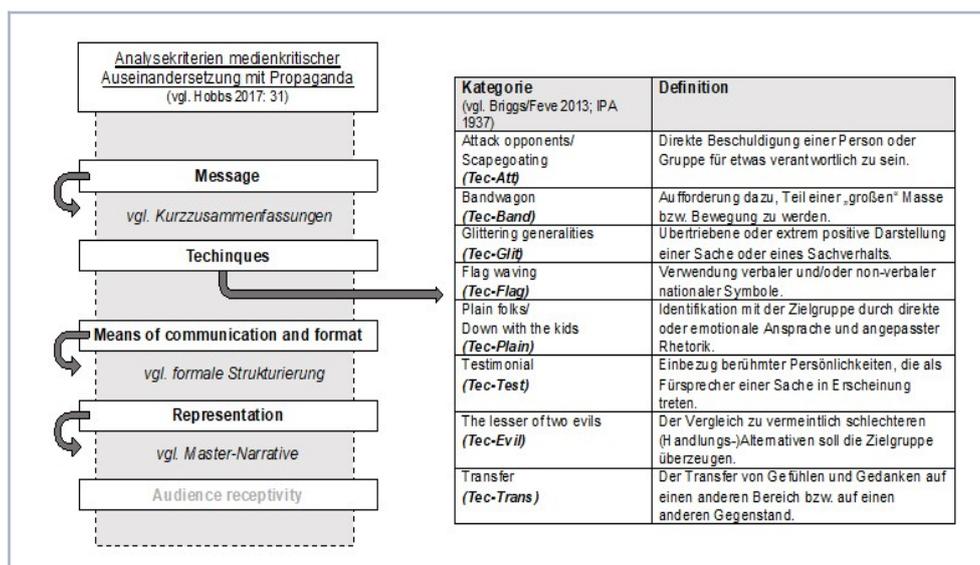


Abbildung 2: Medienkritische Analyseebenen Propaganda – Kategorien Technik

Aufgrund der Tatsache, dass die *Counter-Narrative* nicht veröffentlicht wurden, erschien eine Analyse der potenziellen Aufnahme-
fähigkeit der fiktiven Zielgruppen der einzelnen Beiträge als unge-
eignet, weshalb die Kategorie der *audience receptivity* in der In-
haltsanalyse nicht berücksichtigt wurde.

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

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

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

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

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

ßend eine interpretative Einordnung vor dem Hintergrund der Forschungsfragen erfolgt.

5. Ergebnisdarstellung

5.1 Ergebnisse formale Strukturierung – Medienmerkmale

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

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

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

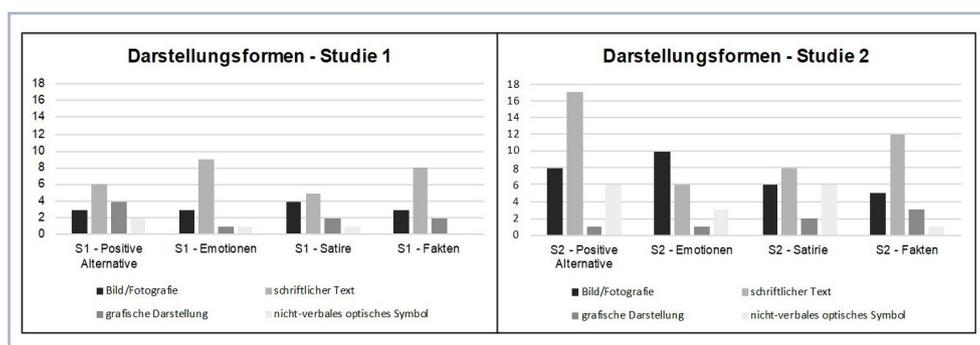


Abbildung 3: Anzahl Koderungen Darstellungsformen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Ergebnisse inhaltliche Strukturierung – Medienkritik

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

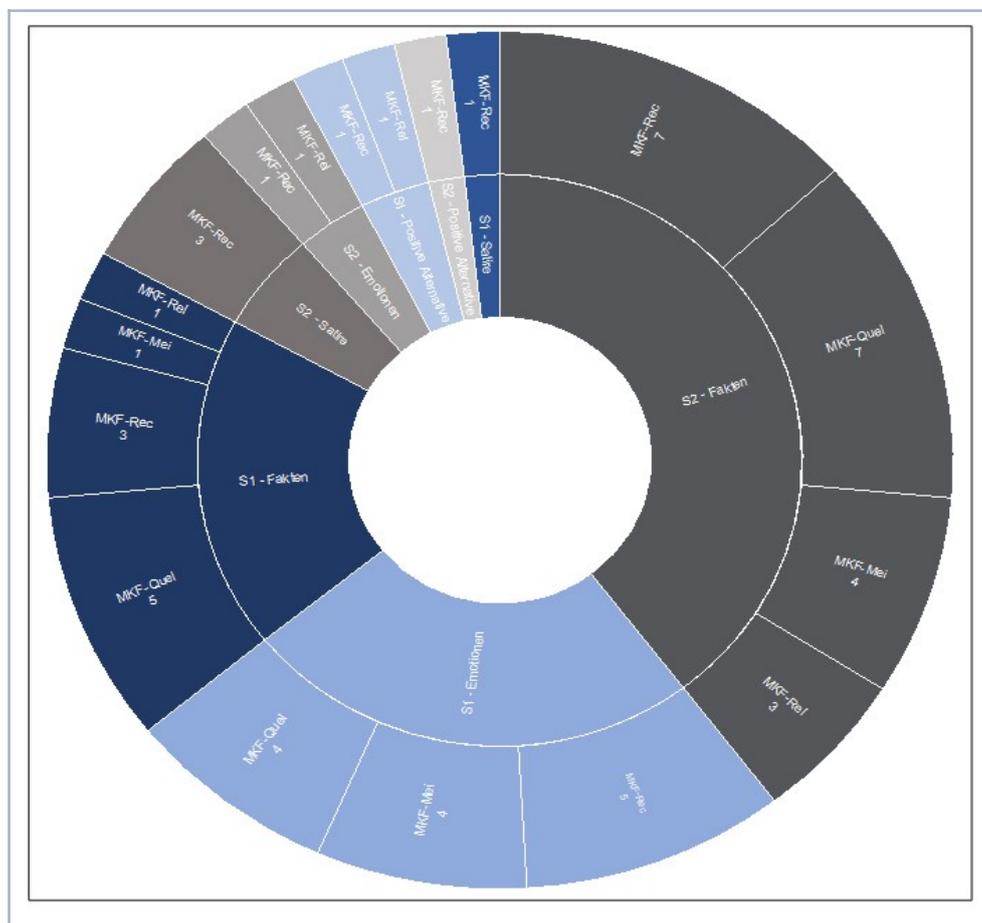


Abbildung 4: Anzahl Kodierungen Medienkritikfähigkeit Inhaltsbereich Information

Dabei fällt auf, dass die Kategorie Recherche *MKF-Rec*, im Rahmen derer vor allem Elemente der *Counter-Narrative* kodiert wurden, die auf eine Recherche von Fakten und Hintergrundinformationen schließen lassen, in jeder Gruppe zu finden ist. Entsprechend häufig lässt sich *MKF-Rec* in S1 – und S2 – Fakten (3 und 7 Kodierungen) aber auch in S1 – Emotionen (5 Kodierungen) identifizieren. Letztere ergeben sich aus der Recherche von Geschichten geflüchteter Jugendlicher, die über Twitter UNICEF unter #youthta-

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

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

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

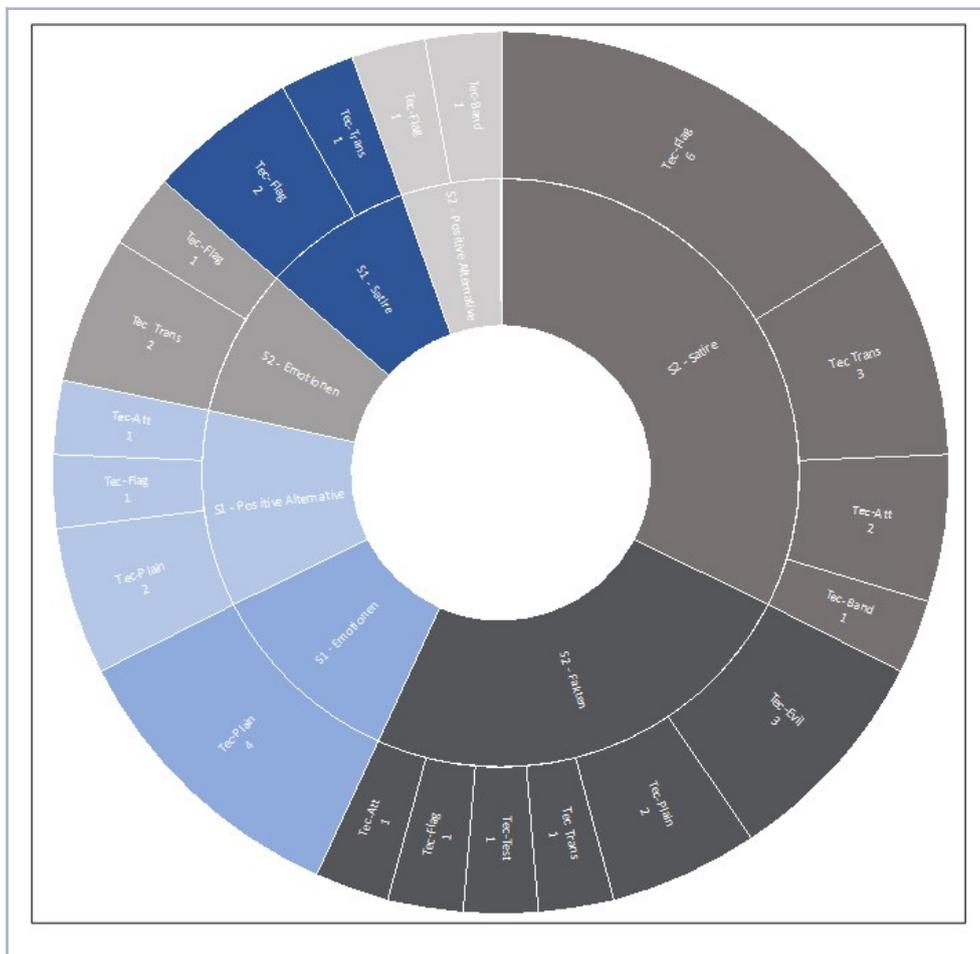


Abbildung 5:

Anzahl Kodierungen propagandaspez. Analyse- und Kritikfähigkeit – Techniken

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

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

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

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

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

5.3 Ergebnisse inhaltliche Strukturierung – Narrativität

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

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

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

Tabelle 5: Master-Narrative der einzelnen Counter-Narrative

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

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

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

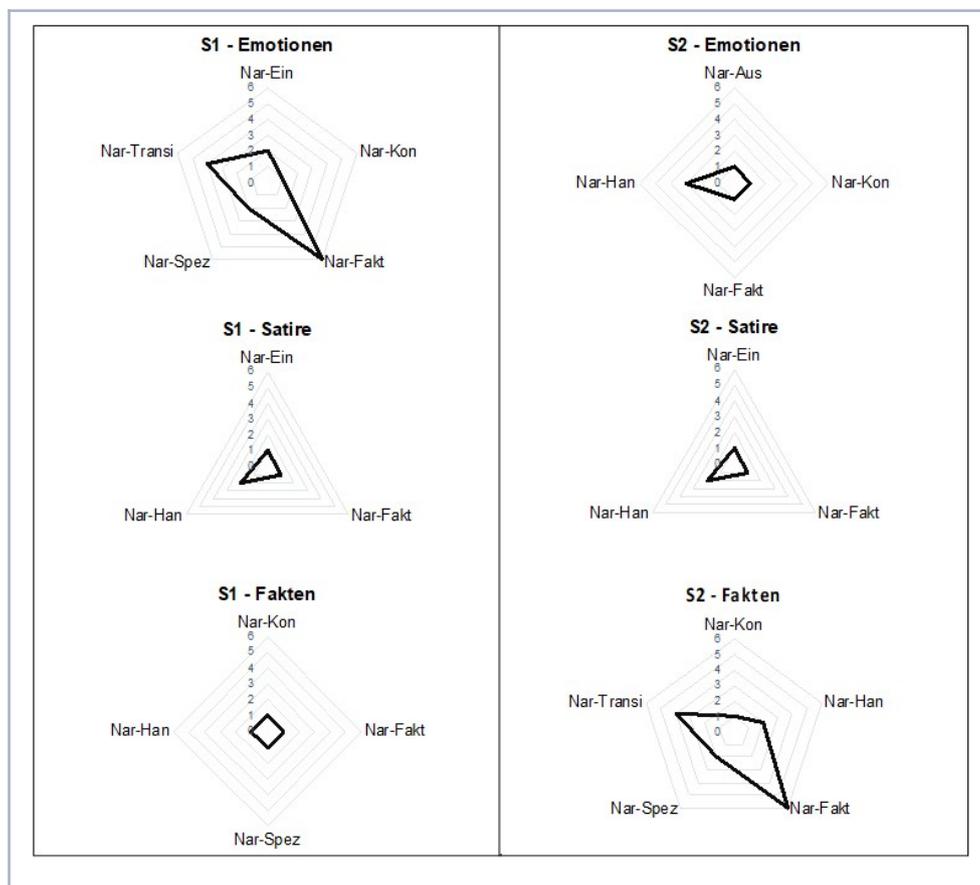


Abbildung 6: Anzahl Kodierungen Narrativitätsfaktoren für S1 und S2

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

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

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

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

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

6. Ergebnisinterpretation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nünning, Vera (2013): Narrativität als interdisziplinäre Schlüsselkategorie, in: Kräusslich, Hans-Georg/Schluchter, Wolfgang (Hg.): Forum Marsilius-Kolleg (Bd. 6), Heidelberg, 1–17, online unter: https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/forum-mk/article/view/10768/Nuenning_2013 (letzter Zugriff: 06.08.2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tulodziecki, Gerhard (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empi-*

rie – Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

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

WHO (2020): Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report 85, online unter: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200414-sitrep-85-covid-19.pdf?sfvrsn=7b8629bb_4 (letzter Zugriff: 03.08.2020).