



Jörn Brüggemann, Carina Ascherl, Laureen Okesson

Digitale Textsouveränität im Umgang mit journalistischer Berichterstattung. Ein Beitrag des Deutschunterrichts zur Demokratiebildung

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, wie der Deutschunterricht angesichts der digitalen Transformation journalistischer Produktions-, Rezeptions- und Kommunikationsmodi daran mitwirken kann, Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit journalistischen Texten unterschiedlicher Medialität und Modalität zu befähigen und sie beim Erwerb einer selbst- und medienreflexiven Haltung zu unterstützen. Beides ist für die mündige Teilhabe an demokratischen Meinungsbildungsprozessen unverzichtbar. Ausgehend von einem Überblick über Bildungsaufgaben des Deutschunterrichts im Umgang mit journalistischer Berichterstattung im Horizont der digitalen Transformation journalistischer Textproduktion, -dissemination und -rezeption werden deutschdidaktische Erwerbs- und Vermittlungsherausforderungen für den Umgang mit journalistischer Berichterstattung identifiziert und Desiderate für die Lehrkräftebildung abgeleitet. Diese zielen auf die Förderung digitaler Textsouveränität, die funktionale und personale Aspekte umfasst. Im Anschluss an deren Explikation wird beschrieben, wie diese Aspekte digitaler Textsouveränität im Rahmen der Verbundforschungsprojekte DiSo-SGW und DiäS gefördert und empirisch untersucht worden sind.¹

1. Journalismus als Bildungsaufgabe des Deutschunterrichts – Desiderate

Der Erwerb von Wissen über die Entwicklung der Presse und von Fähigkeiten im Umgang mit journalistischen Texten ist (auch) eine Aufgabe des

¹ Dieser Beitrag ist eine erweiterte Version der folgenden Publikation: Brüggemann, J., Ascherl, C. & Okesson, L. (2026). Journalismus in der digitalen Welt. In J. Brüggemann & V. Frederking (Hrsg.), *Digitale Souveränität als Ziel sprachlicher, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und ästhetischer Bildung. Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte im Fokus der DiSo- und DiäS-Forschungsverbünde*. Band 1. Waxmann (Reihe: Formate fachdidaktischer Forschung; angenommen nach peer review). Die einzelnen Module der Lehrkräftefortbildung „Journalismus in der digitalen Welt“ wurden im Rahmen der Verbundforschungsprojekte „Digitale Souveränität als Ziel wegweisender Lehrer*innenbildung in den Sprachen, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften in der digitalen Welt“ (DiSo-SGW) und „Digital-ästhetische Souveränität von Lehrkräften als Basis kultureller, künstlerischer, musikalischer, poetischer und sportlicher Bildung in der digitalen Welt“ (DiäS) entwickelt, erprobt, evaluiert und disseminiert. Beide Forschungsverbünde wurden durch die Europäische Union – NextGenerationEU finanziert und durch das BMBFSFJ gefördert.

Deutschunterrichts. Von diesem Anspruch zeugen – über ideologische und konzeptionelle Konjunkturen der Deutschdidaktik hinweg – u.a. das „Sachwörterbuch der Deutschkunde“ (Hofstaetter & Peters, 1930, S. 1282–1284), die methodischen Schriften von Erika Essen (1972, S. 190f.) und Robert Ulshöfer (1974, S. 165–168), die ideologiekritischen Lektüreprojekte von Heinz Ide und dem Bremer Kollektiv (Eigenwald 1972; Arnold 1973; Wenzel 1973), Michael Kämper-van den Boogaarts Überlegungen zur Profilierung kritischer Reportage-Lektüren nach der ideologiekritischen Ära, aber auch Matthis Kepsers und Stefan Schallenbergers Initiative, auf den digitalen Strukturwandel der journalistischen Öffentlichkeit als Bildungsaufgabe des Deutschunterrichts aufmerksam zu machen (Kepser & Schallenberger, 2022). Gleichwohl stellt die fachdidaktische Aufbereitung dieses Gegenstandsbereichs und der vielschichtigen Funktionen journalistischer Berichterstattung in historischer wie gegenwartsbezogener Perspektive noch ein weitreichendes Desiderat deutschdidaktischer Entwicklungsarbeit dar. Dabei attestieren selbst die Bildungsstandards für das Fach Deutsch dem Umgang mit „journalistische[n] [...] Textformen“ (KMK, 2012, S. 17), aber auch „Zeitungen, Newsportale[n]“ (KMK, 2022, 24), „Hörfunk“ und „Fernsehen“ (ebd., S. 33) Bildungsrelevanz. Dasselbe gilt für die thematische Auseinandersetzung mit journalistischen Phänomenen und Entwicklungen wie z.B. dem sog. „Bürgerjournalismus“ (KMK, 2012, 163ff.). In den Bildungsstandards sind die damit verbundenen Anforderungen als Fähigkeit konkretisiert, in der Auseinandersetzung mit pragmatischen Texten unterschiedlicher Komplexität, Medialität und Modalität „zielgerichtet relevante Informationen“ zu „erschließen“, zu „ordnen“, zu „selegieren“, zu „vergleichen“ und „ihren Sachgehalt [zu prüfen]“, „Text-Bild-Bezüge“ auszuwerten und dabei „Information und Wertung“ sowie informierende, erzählende und appellierende Elemente [zu unterscheiden]“, sodass Schüler*innen in der Lage sind, „Zusammenhänge zwischen Intentionen, Textmerkmalen, sprachlichen Gestaltungsmitteln und Wirkungen her[zustellen]“ und „die Wirkungsabsichten von Texten“ zu „ermitteln und beurteilen“ (KMK, 2022, S. 35). Dabei handelt es sich um Kompetenzanforderungen, die über die Identifikation und Realisierung der „grundlegende[n]“ Textfunktion des „Darstellen[s]“ bzw. „Informieren[s] in einer Zeitungsmeldung“ (KMK, 2022, S. 39) hinausgehen, wie ein Blick auf die Vielschichtigkeit journalistischer Darstellungsmodi zeigt. Denn neben journalistischen Meldungen, Berichten und Kommentaren, die – auch sprachlich – entweder durch eine distanziert-unparteiische oder eine bewertende Perspektive auf das Berichtete charakterisiert sind, reüssieren auf dem Medienmarkt – in der Tradition der Reportagen von Egon Erwin Kisch (1934) und des New Journalism (Capote, 1965) – auch journalistische Texte, die sich fiktionalisierender Darstellungsmodi bedienen (wie z.B. erlebter Rede oder der Wiedergabe nicht dokumentierter Gespräche in wörtlicher Rede), um Authentizitäts- und Immersionseffekte zu erzielen. Komplementär weisen journalistische Texte faktualisierende Darstellungsmodi im Sinne einer Rhetorik der Sachlichkeit auf, um sich und ihre Produzenten mittels Zahlen, Grafiken, der Konstruktion ‚kritischer Expertise‘ oder eines täterabgewandten Sprachgebrauchs als objektive und verlässliche Quellen in Szene zu setzen

und Plausibilitätseffekte zu erzielen. Da journalistische Texte auch jenseits dieser Rhetorik der Sachlichkeit (vgl. Kramer, 2019; Strässle, 2019) im Konkurrenzkampf um Aufmerksamkeit und (Werbe-)Einnahmen irrtümlich oder wider besseres Wissen Falsches verbreiten können, sollen Schüler*innen gemäß den Bildungsstandards darüber hinaus befähigt werden, journalistische „Textaussagen auf eigene Welt- und Wertvorstellungen [zu] beziehen und [zu] überprüfen“ (KMK, 2022, S. 35). Diese Erwartungshaltung ist in mehrfacher Hinsicht präzisierungsbedürftig:

1. Die Überprüfung und Entlarvung von Falschberichterstattung erfordert immer auch Wissen aus anderen Fächern. Das kann nur z. T. durch Faktenchecks o. ä. kompensiert werden und ist deshalb auch Aufgabe anderer Schulfächer. Um fachlicher Selbstüberschätzung entgegenzuwirken, wäre zu präzisieren, worin der spezifische Beitrag des Deutschunterrichts bei der Förderung eines souveränen Umgangs mit journalistischer Berichterstattung besteht.
2. Mit dem Anspruch, Schüler*innen zu befähigen, „Textaussagen auf eigene Welt- und Wertvorstellungen [zu] beziehen und [zu] prüfen“ (ebd.), überschreiten die Bildungsstandards funktionale, auf den Erwerb von Kompetenzen beschränkte Bildungsziele zugunsten personaler Bildungsziele. Wie im Umgang mit journalistischer Berichterstattung diese selbstreflexive Auseinandersetzung gefördert werden kann, die auch emotionale und weltanschauliche Triggerpunkte unseres Selbst-Weltverhältnisses berührt, wäre zu konkretisieren.
3. Die Auseinandersetzung mit journalistischer Berichterstattung kann Perspektiven eröffnen, die über den bloßen Erwerb von Kompetenzen hinausgehen, die für die Produktion und Rezeption journalistischer Texte funktional sind. Ihr besonderer Bildungsgehalt zeigt sich, wenn man Schüler*innen Räume eröffnet, um sich problemorientiert mit der Frage auseinanderzusetzen, inwiefern journalistische Produktions- und Disseminations-, aber auch persönliche Rezeptionsentscheidungen im Horizont der gesellschaftlichen Funktionen journalistischer Berichterstattung zu bewerten sind: ihrer Informations-, Meinungsbildungs- und Kontrollfunktion in demokratischen Gesellschaften – auch im Verhältnis zu ihrer (bisweilen ausgeblendeten) Unterhaltungsfunktion. Schüler*innen bei einer selbst- und medienreflexiven Auseinandersetzung mit journalistischer Berichterstattung zu unterstützen, ist deshalb eine wesentliche Voraussetzung ihrer selbstbestimmten Teilhabe an öffentlicher demokratischer Willensbildung. Wie der Bezug auf solche Funktionen gestaltet werden kann, dass daraus fachliche und demokratische Bildungsprozesse entstehen, ist bislang weder unterrichtspraktisch modelliert noch empirisch untersucht worden.

Die Beseitigung dieses vielschichtigen Desiderats ist umso dringender, als sich im Zuge der digitalen Transformation der Gesellschaft die Kontexte journalistischer Berichterstattung grundlegend ändern.

2. Die digitale Transformation journalistischer Textproduktion-, -dissemination und -rezeption als Bildungsaufgabe für den Deutschunterricht

2022 machten Mattis Kepser und Stefan Schallenger auf einen tiefgreifenden, von der Deutschdidaktik bis dato unbeachteten Wandel der Presselandschaft aufmerksam:

„Alle größeren News-Anbieter erstellen heute verschiedenste Medienformate wie Zeitungen, Zeitschriften, Audio-Beiträge und Filme. Sie nutzen dafür unterschiedliche Vertriebswege, vom klassischen Zeitungsabonnement via Post oder Zeitungsträger/-innen über E-Book-Reader, Homepages und Social Media-Plattformen bis hin zu bestehenden oder eigenen Fernsehkanälen, wie zuletzt die Springer-Presse mit der Gründung von Bild TV7 (Multi Channel Publishing). Selbst kleine Zeitungsverlage haben heute neben der Printausgabe eigene Internetportale, auf denen nicht nur in Text und Bild, sondern auch mit Filmen und interaktiven Formaten informiert und unterhalten wird.“ (Kepser & Schallenger 2022, 7).

Allerdings haben sich im Zuge der digitalen Transformation journalistischer Berichterstattung die Verhältnisse noch grundlegender in Richtung einer von Loosen (2005; 2016) beschriebenen „Entgrenzung des Journalismus“ verändert (vgl. Neuberger 2020; Nölleke-Przybylski et al. 2020). Diese Entwicklung ist gekennzeichnet durch

„die fortschreitende Differenzierung digitaler Medien, ihre zunehmende Konnektivität über die Infrastruktur des Internets, die sich verstärkende Omnipräsenz von Medien durch Mobilkommunikation, die Beschleunigung der Innovationszyklen bei der Technologieentwicklung sowie die mit heutigen digitalen Medien verbundene Datafizierung aller Bereiche des sozialen Lebens durch Algorithmen und Software.“ (Hepp & Loosen, 2020, S. 23)

Damit verbunden ist „eine zunehmende Verschiebung dessen, was überhaupt als das Feld des Journalismus zu charakterisieren ist“ (ebd.): Während lange Zeit etablierte Verlage und Medienhäuser öffentlichkeitsrelevante Themen quasi-exklusiv über Zeitungen, Zeitschriften, Rundfunk und Fernsehen verbreitet haben und dabei entscheidend beeinflussen konnten, was als berichtenswert galt, werden Nachrichten seit der Entstehung online-basierter Netzwerke auch über Online-Plattformen, soziale Medien (wie YouTube, Instagram oder TikTok) sowie Blogs, Foren, Podcasts, News-Apps und Messenger-Dienste verbreitet und über mobile Geräte rezipiert. Zunehmend konkurrieren etablierte Medienhäuser und Verlage mit Online-Plattformen ohne journalistisches Profil bzw. professionelle Journalist*innen mit Aktivist*innen, Influencern, Laien und KI-generierten Inhalten um Aufmerksamkeit, Reichweite und (Werbe-)Einnahmen, sodass etablierte Leitmedien unter Konkurrenzdruck geraten. Aus dieser Konkurrenzsituation erwachsen einerseits neue aufwändig produzierte Reportage-Formate im Sinne einer „geschichtenorientierte[n] Form des multimedialen Internetjournalismus“ (Godulla & Wolf, 2018, S. 82), bei der Text, Bilder, Grafiken, Video, Animationen sowie viele weitere technische Funktionen und Effekte eingesetzt werden, um Inhalte anschaulicher und zugänglicher zu machen. Durch solche technisch und ästhetisch aufwändig produzierten Formate erschließen etablierte Verlage und Medienhäuser neue Rezipi-

ent*innen, wie die Reportage „Snow Fall“ der *New York Times* zeigt, die trotz eines beträchtlichen Umfangs bzw. einer mehrstündigen Rezeption in nur einer Woche über 3,5 Millionen Zugriffe verzeichnete. Andererseits schwindet in dieser Konkurrenzsituation der öffentliche Einfluss journalistischer Redaktionen auf die Erfassung und Gewichtung aktueller Nachrichten in dem Maße, in dem weniger klassische Komplettnachrichten zu festen (Sende-)Zeiten, stattdessen mehr personalisierte Nachrichtenangebote konsumiert werden, die jederzeit in Sekundenschnelle über News-Apps, soziale Netzwerke und Suchmaschinen abgerufen werden können (Newsfeed). Deren Voreinstellungen und Algorithmen regulieren heute weitaus stärker den Zugang zu Nachrichtenangeboten und prägen dadurch Formen und Formate journalistischer Berichterstattung und deren Konsum. Um rezipiert zu werden, müssen Nachrichtenangebote an die Logiken sozialer Medien angepasst werden, z.B. mit Blick auf ihren (verkürzten) Umfang, algorithmenkompatible Veröffentlichungsrhythmen und aufmerksamkeitsoptimierte Ästhetiken von Clickbait-Überschriften und Teaser-Texten (Munger et al., 2018, S. 18). Was in dieser Form als „Instagram-Journalismus“ (Bettendorf, 2020) bezeichnet wird, ist keine neue journalistische Gattung, sondern der Versuch, traditionelle journalistische Schreib- und Publikationspraktiken an die spezifischen Bedingungen sozialer Medien wie YouTube, Instagram oder TikTok anzupassen und für die Erzeugung von Aufmerksamkeit, Interesse und emotionaler Beteiligung zu optimieren (vgl. Schützeneder & Graßl, 2022, S. 21). Dies geschieht – wie schon im Printjournalismus – durch die sprachliche und visuelle Gestaltung von Schlagzeilen, Dachzeilen, Teasern und Leads, aber auch durch Framing-Strategien auf der Text-, Bild- und Tonebene multimedialer und -modaler journalistischer Texte, die unterschwellig beeinflussen, ob wir eine Nachricht lesen oder weiterklicken bzw. -scrollen (Osing, 2022; Völker, 2024). Dabei begünstigen die algorithmischen Auswahllogiken von Suchmaschinen und sozialen Netzwerken nicht nur kurze (audio-)visuelle Formate mit vergleichsweise geringem Informationsgehalt. Wo Inhalte vorwiegend kurzfristig rezipiert bzw. flüchtig gescannt werden (vgl. Costera Meijer & Groot Kormelink, 2015; Höling & Wunderlich, 2022, S. 41), beeinflusst die emotionale und dramatisierende Inszenierung von Nachrichteninhalten und die kalkulierte Stimulierung emotionaler Reaktionen die Nachrichtenauswahl (vgl. Prinzing, 2020, S. 495) – auch bei sog. Qualitätsmedien.² Mit derselben Intention greifen mittlerweile auch journalistische Angebote in den sozialen Medien auf Präsentationsmodi aus Influencer-Kontexten zurück. Dazu zählen z.B. die Imitation einer persönlichen Beziehung zu den Rezipient*innen durch direkten Blickkontakt, persönliche Ansprache, rhetorische Dialogizität, die Exponierung von (weltanschaulicher) Subjektivität u. v. m. (vgl. Ackermann, 2025). Journalistische Texte bedienen sich in der digitalen Welt – wie alle Angebote in den sozialen „Emotionsmedien“ (Prinzing, 2020,

² Ein sichtbares Indiz dieser Entwicklung im Bereich des sog. Qualitätsjournalismus ist die Erhebung emotionaler Leserreaktionen durch die Tagesschau-App seit März 2026: „Wichtiger Treiber dieser Neuentwicklung ist das Phänomen der Nachrichtenmüdigkeit, das in wissenschaftlichen Untersuchungen und Befragungen des Publikums häufig beschrieben wird.“ (Tagesschau-App, abgerufen am 6. März 2026).

S. 495) – vielfältiger Text-Strategien, um User bei der Nachrichtenauswahl und -rezeption zu beeinflussen.

Für diese Strategien der emotionalen, motivationalen und kognitiven Rezeptionssteuerung müssen Heranwachsende sensibilisiert werden, um digital souverän mit journalistischer Berichterstattung in der digitalen Welt umgehen zu können. Denn insbesondere jüngere Menschen rezipieren Nachrichten zunehmend über Social Media-Plattformen. Zwar informieren sich laut der JIM-Studie 2025 (mpfs, 2025, S. 48) immer noch 51% aller Jugendlichen mehrmals pro Woche durch Nachrichtensendungen in TV und Radio über das Weltgeschehen, 13% durch Online-Zeitungen und Zeitschriften sowie 12% durch gedruckte Zeitungen. Laut dem *Digital News Report 2024* stellen jedoch für ein Drittel der befragten jungen Erwachsenen soziale Medien wie YouTube, Instagram oder TikTok die Hauptnachrichtenquelle im Internet dar (Behre et al., 2024, S. 21); für fast jede sechste Person im Alter zwischen 18 und 20 Jahren sind soziale Medien sogar die einzige Nachrichtenquelle, auf die sie in einer gewöhnlichen Woche zurückgreift. Dabei erfolgte schon 2022 bei fast einem Drittel der Jugendlichen der Kontakt zu Nachrichtenangeboten über den Instagram-Feed oder die For-You-Seite von TikTok (mpfs, 2022, S. 8) – also im Kontext ihrer Unterhaltungsbedürfnisse –, sodass die algorithmisch gesteuerte Nachrichtenauswahl durch ihr Nutzungsverhalten und ihre Vorlieben im Kontext ihrer Unterhaltungsbedürfnisse unterschwellig beeinflusst wird. Ob dies zu Lasten der gesellschaftlichen Funktionen journalistischer Berichterstattung erfolgt, kann nur auf der Basis einer selbst- und medienreflexiven Auseinandersetzung mit dem persönlichen Mediennutzungsverhalten in der digital transformierten Öffentlichkeit beurteilt werden. Deren Unterstützung ist auch eine Aufgabe des Deutschunterrichts, der auf die Förderung digitaler Textsouveränität zielt (vgl. Kap. 5 und 6).

3. Die Beurteilung der Zuverlässigkeit journalistischer Berichterstattung als Bildungsaufgabe für den Deutschunterricht

Eine weitere Herausforderung eines souveränen Umgangs mit journalistischer Berichterstattung in der digitalen Welt betrifft die Einschätzung der Zuverlässigkeit journalistischer Berichterstattung. Das ist eine Herausforderung, die im Zuge der digitalen Transformation des Journalismus eine besondere gesellschaftliche Brisanz erhalten hat. Denn in den sozialen Medien und im Internet konkurrieren etablierte Medienhäuser und Verlage, die sich an journalistischen Recherchestandards und dem Gebot einer wahrheitsgemäßen, sorgfältigen und fairen Berichterstattung orientieren und sich um eine transparente Trennung von Information und Wertung bemühen, mit Akteuren ohne journalistisches Profil (z.B. Aktivist*innen, Influencer*innen) und KI generierten Inhalten um das Vertrauen der Rezipient*innen. Hinzu kommen Kanäle von Messenger-Diensten, über die Jugendliche in Kontakt mit journalistischen Inhalten treten (mpfs, 2024, S. 46). Wie sehr sich die Einschätzung bezüglich vertrauenswürdiger Quellen zwischen den Generationen verändert, zeigt sich daran, dass Nachrichten heute zunehmend parasozial rezipiert werden, d. h. vermittelt über Be-

zugspersonen, die als vertrauenswürdig gelten. Bei 25% aller 12- bis 15-Jährigen und 48% aller 16- bis 19-Jährigen waren das sog. Influencer*innen, die Jugendliche nutzten, um sich über das aktuelle Tagesgeschehen zu informieren (mpfs, 2025, S. 42).³ Durch die Analyse multimedialer und -modaler Influencer-Nachrichtenangebote lässt sich zwar rekonstruieren, inwiefern auf der Text-, Bild- und Tonebene Strategien zur Evokation von Vertrauen genutzt werden. Ohne themenspezifisches Hintergrundwissen und ohne Kenntnis von Aufgaben und Abläufen von Nachrichten-Redaktionen lässt sich die Zuverlässigkeit solcher Angebote aber kaum beurteilen – zumal „[g]eringere Bildung [...] mit höherer Informationsvermittlung bei Social Media einher[geht]“ (mpfs, 2024, S. 46). Die in den Bildungsstandards geforderte Ausbildung der Kompetenz, im Umgang mit Informationsangeboten „ihren Sachgehalt [zu prüfen]“ (KMK, 2022, S. 35), ist deshalb eine besondere Herausforderung – nicht nur aufgrund der schieren Fülle permanent aktualisierter Nachrichtenangebote in Form von Push-Benachrichtigungen, Artikeln und Feeds, die in Sekundenschnelle geteilt, kommentiert, de- und rekontextualisiert und somit fortlaufend verändert, erweitert, verkürzt oder verfälscht werden (können).

Aus diesen Praktiken digitaler Interaktivität in Kombination mit einer dynamischen, schwer überschaubaren Nachrichtenlage erwachsen Orientierungsprobleme, die Zweifel an der Glaubwürdigkeit journalistischer Berichterstattung verstärken und zu einem bisweilen diffusen – in manchen Milieus verfestigten – Unbehagen gegenüber unterschiedlichen Formen journalistischer Berichterstattung beitragen. Diese Zweifel sind einerseits eine systemimmanente Begleiterscheinung journalistischer Berichterstattung, insofern ihr Wirklichkeitsbezug angesichts der Begrenztheit journalistischer Medien(-kanäle) und menschlicher Aufmerksamkeit unvermeidbar ein Resultat extremer Selektion ist, mit der aus einem kaum überschaubaren Weltgeschehen für ein Publikum relevante Aspekte ausgewählt, aufbereitet, eingeordnet und interpretiert werden.⁴ In diesem Sinn sind sie eine unvermeidbare Form der Fokussierung bzw. ein integraler Bestandteil journalistischer Praxis. Dasselbe gilt für das Framing von Informationen und Nachrichten (Brosius & Dan, 2020, S. 268; Völker, 2024), obgleich sich im Rahmen einer relationalen Analyse zwischen einem stärker distanziert-unparteiischen und einem bewertenden Gegenstandsbezug⁵ unterscheiden

³ mpfs, 2025, S. 42. 70% der Jugendlichen nutzen KI, um sich zu informieren (ebd., 63), 26% aller Jugendlichen meiden Nachrichten (ebd., S. 47).

⁴ „Vertrauen“ auf journalistische Berichterstattung beruht auf der „Wahrnehmung der Richtigkeit, der vollständigen Auswahl relevanter Themen, der Trennung von Nachricht und Meinung sowie von Seriosität bzw. Sachlichkeit“ (Prochazka, 2020, S. 265). Doch ist der Wirklichkeitsbezug journalistischer Berichterstattung ein Resultat extremer Selektion durch wenige Faktoren, die den Nachrichten-, Unterhaltungs- und Verkaufswert von Informationen konstituieren, selbst aber in der Regel nicht kommuniziert werden (Luhmann, 1996). Diese Selektivität produziert den latenten Verdacht, es könnte noch relevantere Informationen und Nachrichten bzw. alternative Bewertungen geben, die bislang ausgeblendet wurden.

⁵ Im Unterschied zu Frames als einer unvermeidbaren Begleiterscheinung journalistischer Berichterstattung sind damit Frames gemeint, die die Weise beeinflussen sollen, wie Nachrichten wahrgenommen und interpretiert werden. Ihnen ist ein manipulatives Potenzial inhärent.

lässt. Ein stärker distanzierter Gegenstandsbezug kann dabei als Qualitätskriterium journalistischer Berichterstattung kenntlich gemacht werden, sofern ihre Informationsfunktion erfüllt wird.

Doch wo im Zuge der digitalen Transformation des Journalismus Nachrichten zunehmend an die Verwertungslogiken sozialer Medien und deren aufmerksamkeits erzeugende Ästhetiken adaptiert werden, sind auch solche Framingstrategien anzutreffen, die zur gezielten Erzeugung multiplikativer User-Reaktionen die Art beeinflussen sollen, wie Nachrichten wahrgenommen und interpretiert werden. Was die Sichtbarkeit im digitalen Raum erhöht, weckt indes in manchen Milieus und Kohorten (z.B. bei Lehrkräften) Zweifel an der Seriosität solcher Formen journalistischer Berichterstattung, ohne zu reflektieren, dass vergleichbare Strategien auch in sog. Qualitätsmedien nachweisbar sind (vgl. Schützeneder & Graßl, 2022). So entsteht der Eindruck, problematisches Framing sei v. a. ein Problem journalistischer Angebote in den sozialen Medien.

Noch grundsätzlicher wird journalistische Berichterstattung allerdings durch ein in manchen Milieus verfestigtes Unbehagen gegenüber sog. Qualitätsmedien infrage gestellt, das aus radikalen Zweifeln an der politischen Unabhängigkeit journalistischer Berichterstattung resultiert und die bewusste Täuschung der Bevölkerung mit politischen Kampfbegriffen wie *Lügenpresse* oder *Fake News* unterstellt, die eigene Manipulierbarkeit in der digitalen Welt jedoch ausblendet. Dabei droht in der digitalen Welt jeder einseitig informiert oder gar manipuliert zu werden, sofern Algorithmen m. H. von Nutzerdaten Profile zur Erzeugung personalisierter Nachrichtenangebote erstellen, die auf persönliche Rezeptionsgewohnheiten, Präferenzen und Weltanschauungen zugeschnitten sind und gezielt empören sollen.

Mit Blick auf die grundlegenden Funktionen journalistischer Berichterstattung in demokratischen Gesellschaften ist es beim gegenwärtigen Stand der digitalen Transformation des Journalismus und der politischen Öffentlichkeit geboten, Schüler*innen bei der Überwindung einer Haltung des *neurotischen* Zweifels an der grundsätzlichen Zuverlässigkeit journalistischer Berichterstattung zu unterstützen, die sich an berufsethischen Standards wie dem Pressekodex orientiert. Notwendig ist stattdessen die Förderung einer Haltung des *vernünftigen* Zweifels, die in Rechnung stellt, dass unzuverlässige Berichterstattung aufgrund von Lüge, Betrug und Täuschung“ (Schultz, 2021, S. 92–93) sowie „aus Unkenntnis, Hast, Schlampelei“ oder einem „unheilvolle[n] Herdentrieb“ unter Journalist*innen und Redaktionen auftreten können (ebd. S. 97–98), aber durchaus aufgedeckt und korrigiert werden. Ebenso wichtig ist die Förderung der Fähigkeit, Framing-Strategien auf der Text-, Bild- und Ton-Ebene, die zu „strukturell und ideologisch bedingte Verzerrungen der Berichterstattung“ führen (ebd., S. 92–93), daraufhin zu analysieren, wie diese die persönliche Meinungsbildung beeinflussen. Um tatsächlich für die eigene Manipulierbarkeit zu sensibilisieren, bedarf es – neben der Vermittlung kritischer Analysefähigkeiten – einer selbst- und medienreflexiven Auseinandersetzung mit jenem emotional- und subjektiv verankerten Triggerpunkten unseres Selbst- Weltver-

hältnisses, die von Algorithmen in der digitalen Welt gezielt adressiert werden. Welche Angebote sind in der Deutschdidaktik bislang zur Beseitigung dieser Desiderate entwickelt worden?

4. Journalistische Berichterstattung im Fokus der Deutschdidaktik

Obwohl journalistische Texte seit langem ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts (v. a. in den Deutschlehrwerken) sind, existieren nach wie vor kaum deutschdidaktische Beiträge einer forschungsgestützten Entwicklung von Angeboten für einen lernwirksamen Deutschunterricht oder von Professionalisierungsangeboten für Deutschlehrkräfte. Zwar haben Matthis Kepser und Stefan Schallenger 2022 auf „aktuelle Tendenzen und Problembereiche“ (Kepser & Schallenger, 2022, S. 2) der digitalen Transformation des Journalismus aufmerksam gemacht und einen Diskurs initiiert, in dem der Umgang mit Fake News und Desinformation (Scarinzi, 2022), Verschwörungserzählungen (Henning, 2022), digitaler Meinungsbildung (Pronold-Günther, 2019; 2022) und Journalismus in den sozialen Medien (Kepser & Schallenger, 2022) als Aufgaben des Deutschunterrichts hervorgehoben worden sind. Doch stellen diese Beiträge – wie auch andere (vgl. Wild, 2019; Winter, 2023) – noch keine hinreichende Basis für die Beseitigung der oben genannten Desiderate im Bereich der Unterrichtsentwicklung und der Professionalisierung von Deutschlehrkräften dar.

Bei einigen Beiträgen liegt das daran, dass sie Fähigkeiten adressieren, die ausschließlich die schriftsprachliche Ebene digitaler Texte betreffen. In diesem Sinn unterbreitet Friederike Pronold-Günther (2019) wichtige Vorschläge zur Identifikation und Kategorisierung schülerseitiger „Verstehensprobleme in Nachrichtentexten“ (ebd., S. 17), aus denen eine „Abwehrhaltung gegenüber Nachrichten“ (ebd., 16) erwachsen kann. Allerdings verbleibt der Versuch, Verstehenshürden im Rahmen eines Lesestrategietrainings abzubauen, im Horizont der Lesekompetenzförderung. In ähnlicher Weise beschränkt sich auch der Vorschlag von Johannes Wild (2019), Manipulationsversuchen durch die inhaltliche und sprachliche Analyse von Darstellungsstrategien in Twitter-Nachrichten entgegenzuwirken, auf die traditionelle Förderung von Lesekompetenz.⁶ Diese ist nicht obsolet. Es müsste aber präzisiert werden, wie im Kontext dieses Themas Lesekompetenzförderung mit dem Erwerb von Strategien zur Wissensbewertung modelliert werden kann (ebd., S. 20). Letzteren erachtet Wild als notwendig für die Ausbildung eines kritischen Umgangs mit manipulativen Texten.⁷

Andere Beiträge bieten noch keine hinreichende Basis für die forschungsgestützte Entwicklung von Unterrichts- und Professionalisierungsangeboten, weil noch präzisiert werden muss, welche Kompetenz-Konstrukte Ge-

⁶ Unklar bleibt, warum diese Kompetenzfacette zugleich als „Strategie“ bezeichnet wird (ebd., S. 20).

⁷ Zudem müssten Funktionen der analysierten Darstellungsstrategien im Lichte der Ergebnisse von Kap. 3 ausdifferenziert werden. Die „Art der medialen Aufbereitung“ z.B. durch „reißerische Überschriften, sensationelle Bilder oder knallige Farben“ zielt nicht nur auf das „Spiel mit der Sensationslust“ ab, um „vom Informationsgehalt des eigentlichen Textes ab[zu]lenk[en]“ (ebd., S. 21).

genstand deutschdidaktischer Fördermaßnahmen sein sollen, um der Manipulation öffentlicher Meinungsbildung entgegenzuwirken. Das ist etwa der Fall, wenn Katja Winter vorschlägt, Selbstreflexionsprozesse im Hinblick auf das digitale Lesen der Schüler*innen zu fördern. Welche „kognitiven Anforderungen“ digitales Lesen umfasst und in welchem Verhältnis diese zu „epistemische[r] Wachsamkeit und Reflexionsvermögen“ (Winter, 2023, S. 41) stehen,⁸ wird nicht expliziert. Konkretisiert werden müsste auch, woran man „einen differenzierten Umgang mit digitalen Dokumenten und dessen Reflexion“ (ebd., S. 40) erkennt. Da die Fördervorschläge zudem auf der Ebene des Methodischen verbleiben (Durchführung digitaler Leseprotokolle und Nutzung eines Online-Tools für kollaborative Textverarbeitung und -annotation im Rahmen von Inverted Classroom), bleibt unklar, wie man die Förderung der nicht näher bestimmten Fähigkeits- und Überzeugungsaspekte so operationalisieren kann, dass funktionale – auf die Erweiterung von Kompetenzen und Wissen zielende – und personale – auf die Entwicklung einer selbst- und medienreflexiven Haltung⁹ zielende – Lernzuwächse sichtbar werden. In ähnlicher Weise konkretisierungsbedürftig ist auch Scarinzis Vorschlag, im Deutschunterricht Fähigkeiten im Bereich des Debunkings – des Entlarvens und Widerlegens von (Verschwörungs-)Mythen und Fake News – zu fördern. Sie weist darauf hin, dass in der digitalen Welt „kollektive Stimmungen, Sorgen und Ängste der Gesellschaft die Verbreitung von Fake News begünstigen und sogar zur Erhöhung von deren Nachrichtenwert beitragen“ (Scarinzi, 2022, S. 13). Scarinzi hebt hervor, dass es sich dabei um einen Befund mit Implikationen für die personale Identitätsentwicklung handelt:

„Die Tendenz, Informationen zu priorisieren, welche die eigenen Überzeugungen bestätigen, und solche abzulehnen, welche die eigene Sichtweise widerlegen, tritt vor allem in Bezug auf gesellschaftspolitisch kontroverse Themen auf und verhindert, dass unsere Werte und Vorstellungen hinterfragt werden. Sie dient der Aufrechterhaltung eines stabilen Selbstbildes [...]. Gerade dieser Aspekt des Mechanismus, den Desinformation bedient, macht Fake News so einflussreich.“ (Ebd., S. 8)

Um dem zu begegnen, bedürfe es der Ausbildung von „Medienkritikfähigkeit“, welche „das Fact-Checking [...] erweitert“ und sich in der „Entwicklung eines Narrativs der Information über Desinformation“ manifestiere, das nicht nur geprüfte Fakten, sondern auch die kollektiven Stimmungen der Gesellschaft, der Begründetheit von verschiedenen Positionen und Gegenpositionen und ein Verständnis von Machtinteressen hinter Medienin-

⁸ Des Weiteren ist die Rede von der „Fähigkeit, digitale Medien effektiv zu nutzen, Informationen zu suchen und zu filtern, kritisch zu denken und die Glaubwürdigkeit digitaler Quellen zu bewerten“; an anderer Stelle geht es um „das Nutzen von Metadaten zur Bewertung von digitalen Dokumente[n]“ sowie um das Vermögen, „unterschiedliche literale Praktiken anzuwenden, um „Informationen [...] in unterschiedlichen Modalitäten [...] zu verstehen und zu nutzen“ (ebd., S. 40).

⁹ Winters Vorschläge sollen zur Bewusstmachung „eigene[r] Filterblase[n] und Echokammer[n]“ (ebd., 40f.) beitragen und Selbstreflexion von Schüler*innen darüber anregen, „wie ihr eigenes digitales Lesen ihre Wahrnehmung, ihre Gedanken und grundlegenden Überzeugungen und damit auch ihr Verhalten und ihre sozialen Interaktionen beeinflussen kann.“ (ebd., S. 41).

halten beim Debunking mit einbezieht.“ (Ebd., S. 13) Wie jedoch diese voraussetzungsreiche Fähigkeit modelliert und ihr Erwerb mit Blick auf konkrete Unterrichtsprozesse operationalisiert werden kann, bleibt unklar. Dasselbe gilt für die Antwort auf die Frage, wie eine selbst- und medienreflexive Auseinandersetzung mit identitätskonstituierenden Werten und Weltanschauungen aussehen kann, die auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Manipulierbarkeit einschließen müsste.

Angesichts der oben skizzierten Desiderate fällt mit Blick auf die Gegenstandsdimension auf, dass in der Deutschdidaktik die Multimedialität und -modalität journalistischer Berichterstattung bislang kaum zum Gegenstand unterrichtspraktischer Vorschläge gemacht worden ist. Dasselbe gilt für die „genuin digitalen Dimensionen, die durch eine algorithmisch und eine interaktiv-referentielle Ebene bestimmt ist.“ (Albrecht, 2025, S. 211). Mit Blick auf die Erwerbs- und Vermittlungsdimension fällt auf, dass für eine operationalisierbare Unterrichts- und Professionalisierungsforschung häufig noch zu vage bleibt, welche Konstrukte Gegenstand deutschdidaktischer Fördermaßnahmen sein sollen. Mit Blick auf die Konstrukte muss genauer zwischen *funktionalen*, auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen gerichtete, und *personalen*, auf den Erwerb einer selbst- und medienreflexiven Haltung bezogenen Zielsetzungen unterschieden werden, um zu präzisieren, worin erfolgreiche Lernprozesse im Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung und im Deutschunterricht konkret festgemacht werden können. Ohne die Überwindung der hier zu beobachtenden Diskrepanz zwischen weitreichenden, aber nicht genau explizierten funktionalen und personalen Bildungszielen und vagen Unterrichtsvorschlägen, die (noch) nicht stringent auf die Förderung konkreter Kompetenzen und Haltungen bezogen sind, ist nicht abschätzbar, ob überhaupt Fördereffekte erwartbar sind. Damit ist ein Bedarf benannt, der die forschungsgestützte Unterrichtsentwicklung genauso betrifft wie die forschungsgestützte Entwicklung von Lehrkräftefortbildungen für einen fachlich und digital souveränen Umgang mit journalistischer Berichterstattung unterschiedlicher Medialität und Modalität. Erste Ansätze zur Beseitigung dieses Desiderats wurden in DiSo-SGW und DiäS unternommen.

5. Digitale Textsouveränität im Umgang mit journalistischer Berichterstattung als Zieldimension schulischer Bildung im Deutschunterricht

Um Schüler*innen auf die Bewältigung der Herausforderungen vorzubereiten, die mit der digitalen Transformation journalistischer Berichterstattung einhergehen, sind im Rahmen von DiSo-SGW und DiäS Unterrichtsvorschläge (mit Lernzielformulierungen, Hintergrundinformationen, Materialien, Aufgaben, Anmoderationen und Gesprächsleitfäden) zu unterschiedlichen Aspekten journalistischer Berichterstattung in der digitalen Welt ausgearbeitet worden. Diese dienen der Förderung digitaler Textsouveränität im Umgang mit journalistischer Berichterstattung als Zieldimension schulischer Bildung im Deutschunterricht. Basis dieses Konstrukts ist die grundlegende Unterscheidung von funktionalen und personalen Zielen

fachlicher Bildung (vgl. Frederking & Bayrhuber, 2017; Frederking & Brüggemann, 2025; Brüggemann et al., 2026).¹⁰ Beide Formen fachlicher Bildung gehen einher mit unterschiedlichen Aktivierungstypen (vgl. Brüggemann & Frederking, 2024; 2025; Brüggemann, 2025). Kognitiv-analytische Aktivierung zielt im Sinne der Kompetenzorientierung (vgl. Baumert & Kunter, 2011) primär auf die Förderung von Textverstehens- und Textproduktionskompetenz im Umgang mit journalistischen Texten unterschiedlicher Medialität und Modalität. Subjektiv-emotional-kognitiv-selbstreflexive Aktivierung zielt primär auf die Förderung einer selbst- und medienreflexiven Haltung in Bezug auf a) persönliche – z. T. unbewusste – Emotionen, Hoffnungen, Sehnsüchte, b) ethische Herausforderungen, c) die eigene Manipulierbarkeit bzw. die Auseinandersetzung mit der Frage nach einem selbstbestimmten Leben in der digitalen Welt.



Abb. 1: Digitale Textsouveränität als Ziel schulischer Bildung im Fach Deutsch

Orientierungspunkt bei der Konkretisierung fachlicher Anforderungen und Leistungserwartungen im Bereich der kognitiv-analytischen Aktivierung von Textverstehenskompetenz ist das im Rahmen des DFG-Projekts „Literarästhetische Textverstehens- und Urteilskompetenz“ (LUK) in drei Projektlaufzeiten theoretisch modellierte und empirisch evaluierte fünfdimensionale Modell literarischer Textverstehenskompetenz (vgl. Frederking et al., 2016), das heuristisch zur Identifikation zentraler Verstehensanforderungen journalistischer Texte unterschiedlicher Medialität und Modalität genutzt werden kann (vgl. Brüggemann 2019, 181ff.; Brüggemann, 2025, S. 123ff.). Das Modell umfasst fünf Dimensionen (vgl. Abb. 2):

¹⁰ Die deutschdidaktische Relevanz der Unterscheidung zeigt sich auch in den Befunden des IQB-Bildungstrends, aber auch der SEGEL-Studie (vgl. Brüggemann et al., 2024; Brüggemann & Frederking, 2026), die gezeigt hat, dass Schüler*innen Gespräche über Texte dann als besonders interessant, motivierend und in persönlicher Hinsicht bereichernd wahrnehmen, wenn diese Angebote zur kognitiv-analytischen Aktivierung sinnvoll verknüpfen mit Angeboten zur subjektiven, emotionalen und kognitiv-selbstreflexiven Aktivierung. Die Brisanz dieses Befundes resultiert daraus, dass laut IQB-Bildungstrend emotional-motivationale Schüler*innenmerkmale wie Interesse, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen, die mit der Kompetenzentwicklung korrespondieren, im Deutschunterricht – anders als z.B. im Englischunterricht – seit längerem kontinuierlich sinken (Stanat et al., 2022; 2023) und dass sich Deutschlehrkräfte signifikant durch ihre Präferenzen für funktionale und personale Ziele fachlicher Bildung unterscheiden (Okesson, 2024).

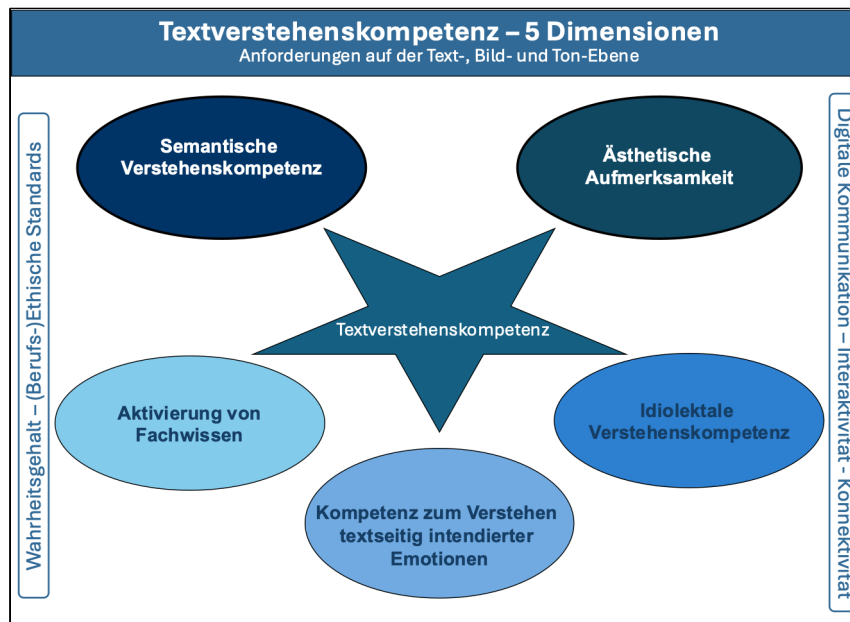


Abb. 2: Textverstehenskompetenz (5 Dimensionen)

Semantische Textverstehenskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, zentrale Informationen eines journalistischen Textes, seinen Gesamtzusammenhang sowie seine Textintention zu erfassen – auch unter Einbezug textexterner Zusatzinformationen (wie konkurrierende journalistische Texte, journalistische Quellen(-texte), Auszüge aus dem Deutschen Presssekodex etc.). Sie umfasst ebenfalls die Fähigkeit, Verstehensprobleme in inhaltlicher Hinsicht zu erfassen – z.B. im Hinblick auf unklare oder mehrdeutige Formulierungen – und die Informationsdichte journalistischer Texte vergleichend zu bestimmen. Verstehensrelevante Hinweise können auf der Text-, (Bewegt-)Bild- oder Tonebene journalistischer Texte angesiedelt sein.

Ästhetische Aufmerksamkeit bezeichnet die Fähigkeit, auffällige Gestaltungselemente journalistischer Texte zu identifizieren, die potenziell relevant sein könnten, um die Intention(en) des Textes und seine Funktionen im Horizont digitaler Rezeptions-, Kommunikations- und Disseminationsbedingungen besser zu verstehen. Im Fokus sind dabei auffällige oder erklärungsbedürftige Gestaltungselemente auf der schriftsprachlichen Text-, (Bewegt-)Bild- und Ton-Ebene.

Idiolektale Textverstehenskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die Funktionen bzw. Wirkungsintentionen auffälliger sprachlich-stilistischer, narrativer, textstruktureller, visueller, akustischer und audio-visueller Gestaltungselementen zu bestimmen. Solche Funktionen betreffen z.B. die Evokation von Sachlichkeit, Unparteilichkeit oder Expertise im Sinne einer Rhetorik der Sachlichkeit, den Aufbau von Vertrauen, die Herstellung einer persönlichen Bindung zu Rezipient*innen sowie zum Berichteten, aber auch die Erzeugung suggestiver Effekte durch textuelles Framing. Idiolektale Textverstehenskompetenz zeigt sich auch in der Beurteilung journalistischer Texte vor dem Hintergrund der Informations-, Meinungsbildungs- und Kontrollfunktion journalistischer Berichterstattung in demokratischen Gesellschaften – unter Berücksichtigung von Unterhaltungsbedürfnissen, die

zur Erzeugung von Aufmerksamkeit für die Berichterstattung und zur Erzeugung von Interesse am Weltgeschehen textseitig adressiert werden.

Die *Kompetenz zum Verstehen textseitig intendierter Emotionen* bezeichnet die Fähigkeit, die emotionale Rezeptionssteuerung journalistischer Texte zu erfassen. Damit sind jene emotionalen Reaktionen gemeint, die ein konkreter Text durch seine spezifische Gestaltung der Text-, Bild- und Ton-Ebene auslösen soll. Diese Dimension journalistischer Texte ist lange unterschätzt worden, wird aber durch die gezielte Adressierung emotional grundlegender Triggerpunkte (nicht nur) durch die sog. sozialen „Emotionsmedien“ (Prinzling, 2020, S. 495) analytisch relevant, um zu verstehen, wie (auch) journalistische Texte im Zuge der digitalen Transformation politischer Öffentlichkeit gestaltet wurden und wirken sollen. Weil textseitig intendierte Emotionen interpretationsabhängig sind, ist mit Blick auf unterschiedliche Zielgruppen zu berücksichtigen, dass journalistischen Texten bisweilen auch konträre emotionale Reaktionen auslösen sollen – z.B. um multiplikatorische User-Reaktionen zu generieren.

Die *Kompetenz zur Aktivierung von Fachwissen* zeigt sich in der Fähigkeit, im Umgang mit journalistischen Texten unterschiedlicher Medialität und Modalität Wissen zur Beschreibung und Analyse

- von journalistischen Textsorten (wie Meldungen, Reportagen etc.) und ihren Funktionen,
- von Gestaltungselementen auf der Text-, Bild- und Ton-Ebene (z.B. sprachlich-stilistische, bild- und filmsprachliche Analysekatégorien sowie Kategorien zur Analyse von Stimme, Geräuschen und Musik) sowie
- der spezifischen Bedingungen digitaler Kommunikation, Interaktivität und Konnektivität, die die Produktion, Dissemination und Rezeption journalistischer Texte beeinflussen,

verstehensweiternd anzuwenden.

Diese fünf Kompetenzdimensionen korrespondieren mit textübergreifenden Verstehensanforderungen, deren Bewältigung strategisch eingeübt werden kann,¹¹ die aber jeweils textspezifisch konkretisiert werden müssen. Insofern zeigen sich Fortschritte bei der Aktivierung der Kompetenzdi-

¹¹ Folgende textübergreifende Fragen dienen der strategischen Erschließung von dimensionsspezifischem Klärungsbedarf und der Aktivierung der fünf Kompetenzdimensionen: *Semantische Textverstehenskompetenz*: Wie ist der Text inhaltlich zu verstehen? Welche Textstellen und Textelemente auf der Text-, Bild- und Ton-Ebene sind besonders wichtig, um ein Verständnis des Inhalts und der Intention zu entwickeln? Welche Verstehensprobleme birgt der Text in inhaltlicher Hinsicht? *Ästhetische Aufmerksamkeit*: Welche Elemente auf der Text-, Bild- und Ton-Ebene sind besonders auffällig gestaltet? *Idiolektale Textverstehenskompetenz*: Mit welcher Absicht bzw. zu welchem Zweck könnten die auffälligen Elemente auf der Text-, Bild- und Ton-Ebene auf diese besondere Weise gestaltet worden sein? *Kompetenz zum Verstehen textseitig intendierter Emotionen*: Welche emotionalen Wirkungen soll der Text hervorrufen? Durch welche Gestaltungselemente auf der Text-, Bild- und Ton-Ebene sollen diese Emotionen hervorgerufen werden? *Kompetenz zur Aktivierung von Fachwissen*: Welches Wissen über journalistische Texte und ihre Gestaltungsweise auf der Text-, Bild- und Ton-Ebene ist hilfreich, um den Text besser zu verstehen? Welche Fachbegriffe sind hilfreich, um den journalistischen Text besser zu beschreiben?

mensionen stets in Bezug auf konkrete Analyseergebnisse im Umgang mit journalistischen Texten, die im Rahmen von DiSo-SGW und DiäS für die Entwicklung von Lern- und Leistungsaufgaben im Rahmen digital gestützter Lehr-Lernarrangements ausgewählt worden sind.

Um einer dekontextualisierenden Einübung von Textverstehenskompetenz entgegenzuwirken und der Domänenspezifität ihres Erwerbs im Umgang mit journalistischer Berichterstattung gerecht zu werden, wurden Reflexionskontexte identifiziert, die für den Erwerb eines fachlich und digital souveränen Umgangs mit journalistischen Texten in der digitalen Welt bedeutsam sind (vgl. Abb. 2). Diese betreffen den Wahrheitsgehalt journalistischer Berichterstattung, die Beachtung (berufs-)ethischer Standards, die z.B. durch den Pressekodex des Presserats vorgegeben sind, aber auch die (textsorten-)spezifischen Produktions-, Rezeptions- und Disseminationsbedingungen (im Horizont digitaler Kommunikation, Interaktivität und Konnektivität; vgl. Frederking, 2025).

Die Auseinandersetzung mit diesen Verstehensanforderungen journalistischer Texte ist indes nicht nur für die Förderung von Textverstehenskompetenz bedeutsam. Sie dient auch der Bewusstmachung von Anforderungen im Bereich der Textproduktion, deren Bewältigung ebenfalls im Rahmen eines digital souveränen Deutschunterrichts gefördert werden muss. Bezugspunkt für die Identifikation von Förderschwerpunkten im Bereich der Textproduktion ist das Schreibkompetenzmodell von Baurmann und Pohl (2009), das allerdings um die (Beweg-)Bild- und Ton-Ebene erweitert werden muss, um die spezifischen Anforderungen digitaler Textproduktionskompetenz zu berücksichtigen. Damit treten einerseits prozessbezogene Kompetenzanforderungen in den Blick, die die Auswahl und Strukturierung von Textinhalten unterschiedlicher Medialität und Modalität betreffen (*Planungskompetenz*), die Auswahl und Mobilisierung von Formulierungs- und Gestaltungsoptionen unterschiedlicher Medialität und Modalität im Rahmen der Textproduktion (*Textproduktionskompetenz*) sowie die Identifikation Bewertung von Alternativen im Zuge der Textüberarbeitung (*Überarbeitungskompetenz*) – jeweils bezogen auf die Text-, Bild- und Ton-Ebene; andererseits werden produktbezogene Anforderungen fokussiert, die den reflektierten Einsatz von Ausdrucksqualitäten auf der Text-, Bild- und Ton-Ebene (*Ausdruckskompetenz*), den reflektierten Aufbau einer aus sich selbst heraus verständlichen Textwelt, die Antizipation intendierter Rezipienten-Reaktionen (Antizipationskompetenz) sowie den Aufbau und die Strukturierung des Textes in einer nachvollziehbaren und funktionalen Ordnung (Textgestaltungskompetenz) betreffen – jeweils unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Text-, Bild- und/oder Ton-Ebene.

Digitale Textsouveränität als Ziel schulischer Bildung im Deutschunterricht zielt aber nicht nur auf die Förderung funktionaler Textverstehens- und Produktionskompetenz im Umgang mit journalistischen Texten unterschiedlicher Medialität und Modalität, sondern auch auf die Entwicklung einer selbst- und medienreflexiven Haltung. Angesichts der – häufig vernachlässigten – ästhetischen Gestaltung journalistischer Texte sind dabei Formen einer subjektiven, emotionalen und kognitiv-selbstreflexiven Aktivierung von besonderer Bedeutung. Denn das Vorhandensein unterschiedlicher

medialer Formen (wie Schrift, Bild, Ton, Film etc.) und deren bewusste Komposition z.B. in Multi-Media-Reportagen oder in Social-Media-Beiträgen sowie der Einsatz unterschiedlicher Zeichensysteme (z.B. Schrift, Bild, gesprochenes Wort, Geräusche, Bewegtbilder) erfordern die Aktivierung sinnlicher Wahrnehmung und die bewusste Auseinandersetzung mit den Zeichen(systemen), die häufig über mehrere Sinnes- bzw. Wahrnehmungskanäle vermittelt werden.

Zur Förderung personaler Aspekte digitaler Textsouveränität müssen Lehr-Lernarrangements Schüler*innen deshalb Optionen eröffnen, sich am Beispiel konkreter journalistischer Texte

- in selbstreflexiver Weise auch mit den (ästhetischen) Emotionen, Sehnsüchten und unterschwelligen Automatismen auseinanderzusetzen, die ihren persönlichen Umgang mit Medienangeboten grundieren,
- über persönlich bedeutsame – auch ethische – Aspekte der digitalen Transformation journalistischer Berichterstattung zu verständigen und
- Strategien für ein selbstbestimmtes Leben in der digitalen Welt zu entwickeln.

Erst die fachdidaktisch reflektierte Verknüpfung von funktionalen und personalen Zielperspektiven ermöglicht den Erwerb von digitaler Textsouveränität als Zieldimension schulischer Bildung im Fach Deutsch. Auf welche Weise wurden Lehrkräfte im Rahmen von DiSo-SGW und DiäS nun darauf vorbereitet, Schüler*innen fachlich und digital souverän beim Erwerb von digitaler Textsouveränität zu unterstützen?

6. Förderung digitaler (Text-)Souveränität im Umgang mit journalistischer Berichterstattung in DiSo-SGW und DiäS

Um Deutschlehrkräfte auf die Förderung digitaler Textsouveränität vorzubereiten, wurden Fortbildungen zur Förderung digitaler Souveränität entwickelt. Diese orientieren sich am fachdidaktischen Modell digitaler Souveränität von Brüggemann und Frederking (2024; 2026), das Zieldimensionen und Förderschwerpunkte im Bereich der Lehrkräftebildung sichtbar macht. Kern dieses Modells ist – wie beim Modell digitaler Textsouveränität – die Grundunterscheidung von funktionalen und personalen Aspekten digitaler Souveränität. Mit Blick auf funktionale Aspekte digitaler Souveränität sollen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, Schüler*innen fachlich und digital souverän in kognitiv-analytisch aktivierender Form bei der Erweiterung von Wissen, Kompetenzen und Metakognition in Bezug auf digitale Medien und Technologien sowie deren kompetenter Nutzung im Fachunterricht zu unterstützen. Personale Aspekte digitaler Souveränität betreffen die Fähigkeit von Lehrkräften, Schüler*innen im Rahmen subjektiver, emotionaler und kognitiv-selbstreflexiver Aktivierungsformen bei der Entwicklung einer selbst- und medienreflexiven Haltung unter Berücksichtigung a) ihrer Emotionen, Hoffnungen und Sehnsüchte, b) ethischer Herausforderungen, c) der eigenen Manipulierbarkeit und d) der Frage nach einem selbstbestimmten Leben im Umgang mit KI in der digitalen Welt zu unterstützen. Diese

Grundunterscheidung funktionaler und personaler Aspekte digitaler Souveränität ist mit der Unterscheidung dreier Förderperspektiven kombiniert, um das Verhältnis von fachlichen und digitalen Förderschwerpunkten ausdifferenzieren. Diese betreffen die Fähigkeit, Schüler*innen bei der Erweiterung

1. digitaler Kompetenzen, Kenntnisse und Haltungen im Rahmen fachlicher Fragestellung zu fördern,
2. fachlicher Kompetenzen, Kenntnisse und Haltungen durch digitale Lehr-Lern-Arrangements zu fördern sowie
3. fachspezifischer digitaler Kompetenzen, Kenntnisse und Haltungen zu unterstützen, die im Zug der digitalen Transformation fachlicher Gegenstände, Praxen und Methoden relevant geworden sind.

Aus dieser Kombination ergeben sich sechs Dimensionen digitaler Souveränität (D1–D6, vgl. Tab. 1). Wie diese sechs Dimensionen in der Fortbildung „Journalismus in der digitalen Welt“ (https://digitale-souveranität.online/index/d_15.html) themenspezifisch konkretisiert wurden, wird nachfolgend skizziert.

<i>Funktionaler Fokus</i>	<i>Digitale Souveränität von Lehrkräften</i>	<i>Personaler Fokus</i>
Dimension 1 Fachliche Förderung digitaler Kompetenzen	Digitale Bildungsprozesse fachlich fördern können	Dimension 2 Fachliche Förderung selbstreflexiver Haltungen in digitalen Lernprozessen
Dimension 3 Digitale Förderung fachlicher Kompetenzen	Fachliche Bildungsprozesse digital fördern können	Dimension 4 Digitale Förderung selbstreflexiver Haltungen in fachlichen Lernprozessen
Dimension 5 Förderung fachspezifischer digitaler Kompetenzen	Fachspezifische digitale Bildungsprozesse fördern können	Dimension 6 Förderung selbstreflexiver Haltungen in fachspezifischen digitalen Lernprozessen

Abb. 3: Sechs Dimensionen digitaler Souveränität (Brüggemann & Frederking, 2026)

Gegenstand der Fortbildung waren didaktisch kommentierte Unterrichtsvorschläge (mit Lernzielformulierungen, Hintergrundinformationen, Materialien, Aufgaben, Anmoderationen und Gesprächsleitfäden) zur systematischen Förderung von digitaler Textsouveränität, die im Rahmen der Fortbildung und im Deutschunterricht der Lehrkräfte erprobt, reflektiert, mit

Blick auf die eigene Lerngruppe adaptiert und evaluiert werden konnten. Die Unterrichtsangebote enthielten folgende Schwerpunkte:¹²

Das erste Modul „Aufmerksamkeitssteuerung durch Sprache, Bild und Ton“ befasst sich ausgehend von einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit den Bedingungen der eigenen Medienrezeption mit konkreten Mechanismen der Aufmerksamkeitssteuerung im (digitalen) Journalismus. Im Mittelpunkt stehen sprachliche, visuelle und auditive Gestaltungsmittel, mit denen journalistische Beiträge Aufmerksamkeit erzeugen und die persönliche Rezeption der Nutzer*innen beeinflussen. Ausgangspunkt ist dabei die Bewusstmachung jener Emotionen, Assoziationen und Imaginationen, die durch Sprache, Bild oder Ton ausgelöst werden und die persönliche Wahrnehmung journalistischer Berichterstattung sowie öffentliche Meinungsbildung prägen. Thematisiert werden u.a. die Bedeutung von auf schriftsprachlichen Zeichensystemen basierenden journalistischen Textelementen wie Überschriften, Dachzeilen und Teasern sowie Framingstrategien, darüber hinaus aber auch die spezifischen Gestaltungsweisen journalistischer Inhalte auf Plattformen wie Instagram und TikTok. Neben einer analytischen Auseinandersetzung mit den Gestaltungsweisen unter Zuhilfenahme eines digitalen Tools („Lichtblick-Tool“) wird insbesondere die Wirkung dieser Elemente auf die eigene Wahrnehmung und Emotionen thematisiert. Damit adressiert das Modul insbesondere die Dimensionen D2 und D4, indem fachliche sowie digital gestützte Lernprozesse mit der Förderung einer selbstreflexiven Haltung einhergehen. Zugleich sollen durch die Analyse digitaler journalistischer Gestaltungsformen auch fachspezifische digitale Kompetenzen (D5) angebahnt werden.

Das zweite Modul „Journalistische Darstellungsformen und ihre Verstehensanforderungen im digitalen Wandel“ widmet sich den veränderten Darstellungsformen journalistischer Berichterstattung im digitalen Raum und damit einhergehenden neuen Verstehensanforderungen. Im Zentrum stehen Multimedia-Reportagen, in denen Text, Bild, Video, Audio, Animationen und interaktive Elemente zu einem multimodalen Gesamttext verbunden werden. Thematisiert werden sowohl technische Merkmale als auch deren Beitrag zur Informationsvermittlung und Emotionalisierung bzw. grundsätzlich zur Inszenierung journalistischer Angebote.¹³ Darüber hinaus werden die spezifischen Anforderungen an das Verstehen multimodaler Texte sowie Möglichkeiten ihrer Analyse behandelt. Da solche Formate zunehmend den digitalen Informationsraum und damit öffentliche Kommunikations- und Meinungsbildungsprozesse prägen, zielt dieser Schwerpunkt auf die Förderung der Fähigkeit, Wirkungsweisen multimedialer und -modaler digitaler Texte fachlich fundiert erschließen und kritisch reflektieren

¹² Vgl. ausführliche Darstellung der Unterrichtsangebote in Ascherl, Brüggemann & Okesson (2026).

¹³ Vgl. ausführliche Darstellung in Brüggemann, J., Ascherl, C. & Okesson, L. (2027). Digitale Souveränität im Umgang mit journalistischer Berichterstattung: Anknüpfungspunkte für eine ästhetische Wahrnehmungsschulung. In: C. Führer & L. Knapp (Hrsg.), Relationale ästhetische Bildung im postdigitalen Deutschunterricht. Friedrich Verlag (in Vorbereitung).

zu können (D3/5). Das schließt die Förderung der fünf Dimensionen von Textverstehenskompetenz ein (vgl. Abb. 2).

Das dritte Modul umfasst Angebote zur Förderung „Digitaler Souveränität im Umgang mit der Unzuverlässigkeit journalistischer Berichterstattung“. Zur Förderung funktionaler Aspekte digitaler Textsouveränität werden dabei folgende Schwerpunkte gesetzt:

Ausgehend von konkreten Textbeispielen und gesellschaftlichen Kontroversen wird zunächst der Erwerb und die Anwendung von begrifflichem Wissen zur Abgrenzung von selektiver und irrtümlich fehlerhafter Berichterstattung sowie journalistischer Berichterstattung mit Täuschungsintention anvisiert – auch in Abgrenzung zu ‚Fake News‘, Propaganda und Verschwörungstheorien sowie zu Satiren und Parodien (D1, D3). Anknüpfungspunkte zur historischen Vertiefung aktuell kursierender ‚Lügenpresse‘-Vorwürfe werden Nutzungsoptionen der Nationalen Forschungsdateninfrastruktur (NFDI) vorgestellt, mit deren Hilfe Angebote zur Auseinandersetzung mit ‚Lügenpresse‘-Vorwürfen in sprach- und kulturhistorischer Perspektive entwickelt werden können (vgl. Brüggemann 2025).

Ein weiterer Schwerpunkt zielt auf die Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen und -abläufen in journalistischen Redaktionen, die die Entstehung und Vermeidung unzuverlässiger Berichterstattung begünstigen, aber auch mit berufsethischen Standards, mit deren Hilfe unzuverlässiger Berichterstattung entgegengewirkt werden soll (D1). Wo solche Standards konkrete Schreib- bzw. Gestaltungsoptionen betreffen, werden diese als Orientierungspunkte bei der Analyse und Produktion journalistischer Texte herangezogen, um abstrakte Standards text- und problembezogen zu konkretisieren und sie zur Beurteilung der Glaubwürdigkeit journalistischer Texte heranzuziehen.

Ein weiterer Themenschwerpunkt betrifft Lehr-Lernprozesse, die die Gelegenheit eröffnen, ausgehend von konkreten Beispielen unzuverlässiger Berichterstattung mit besonderer öffentlicher Resonanz aus den vergangenen Jahren Strategien zur Manipulation seriöser Berichterstattung und öffentlicher Meinungsbildung auf der Text-, Bild- und Tonebene aufzudecken. Dabei wird die schriftsprachlich-rhetorische Gestaltung journalistischer Texte ebenso wie die Gestaltung von Pressefotos und audiovisuellen Formaten im Fernsehen und den sozialen Medien, aber auch die Disseminationslogiken der jeweiligen Medien zum Thema der Auseinandersetzung gemacht. Die hier skizzierten Schwerpunkte sind jeweils eng verknüpft mit Angeboten zur Förderung personaler Aspekte digitaler Textsouveränität. Diese zielen auf die Bewusstmachung latenter weltanschaulicher Prägungen und persönlicher Wertmaßstäbe und – darauf aufbauend – auf die Entwicklung persönlicher selbst- und medienreflexiver Positionierungen bei der Beurteilung von journalistischer Berichterstattung. Dies erfolgt jeweils am Beispiel konkreter journalistischer Texte, konkreter Produktions-, Rezeptions- und Disseminations-Herausforderungen – gelegentlich auch am Beispiel konkreter journalistischer Skandale –, die eine persönliche Positionierung verlangen gegenüber Fragen wie z. B.,

- wie wichtig es uns ist, durch journalistische Berichterstattung in eine gute Story verwickelt zu werden,

- welchen Preis wir als Individuen und als Gesellschaft für unser Bedürfnis nach einer unterhaltsamen, manchmal auch empörenden Präsentation von Informationen zahlen (wollen),
- wie viel Fiktionalität in journalistischen Texten (z. B. durch szenische Einstiege, erlebte Rede, Dramatisierung, Bildkomposition etc.) nötig bzw. legitim ist und
- wo im Einzelfall die Grenze zwischen seriöser Berichterstattung und unzulässiger Beeinflussung verläuft.

7. Ausblick

Die Fortbildung zur Förderung digitaler Textsouveränität im Umgang mit journalistischer Berichterstattung wurde zwischen Juli 2023 und März 2026 in Kooperation von Wissenschaftler*innen aus der Deutschdidaktik und erfahrenen Deutschlehrkräften entwickelt, erprobt und von N=270 Lehrkräften evaluiert. Die Untersuchung der Wirksamkeit der Fortbildung erfolgte in einem Pre-/Post-Design, bei dem einerseits allgemein fachbezogene Skalen zur Erhebung funktionaler und personaler Aspekte digitaler Souveränität (Brüggemann et al., 2026) eingesetzt wurden, andererseits Skalen, die die sechs Dimensionen digitaler Souveränität auf die konkreten Fortbildungsinhalte – die Lehr-Lernarrangements zur Förderung der oben berichteten funktionalen und personalen Aspekte digitaler Textsouveränität im Umgang mit journalistischer Berichterstattung – beziehen. Sie erfassen Wert- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Ausprägung von digitaler (Text-)Souveränität sowie zu Kosten und Nutzen digitaler Technologien im fachlichen Kontext, um an den bildungswissenschaftlichen Diskurs zur Akzeptanz und Nutzung digitaler Technologien anzuknüpfen und diesen fachspezifisch zu konkretisieren. Die Analysen werden im zweiten Band berichtet.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, J. (2025). Von Freund*innen lernen: *Bildungsinfluencer*innen* auf TikTok zwischen Selbstvermarktung und Wissensvermittlung. In F. Fischer, S. Meier-Vieracker & L. Niendorf (Hrsg.), *TikTok – Memefication und Performance: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 133–155). Springer.
- Albrecht, C. (2025). Digitale Narration und Ästhetik. TikTok aus film-, medien- und deutschdidaktischer Perspektive. In F. Fischer, S. Meier-Vieracker & L. Niendorf (Hrsg.), *TikTok – Memefication und Performance: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 205–230). Springer.
- Arnold, V. (1973). Kritische Analysen des Sprachgebrauchs des Wirtschaftsjournalismus in Tageszeitungen – Vorschläge für eine Unterrichtseinheit der Se-

- kundarstufe II. In H. Ide in Verbindung mit dem Bremer Kollektiv (Hrsg.), *Projekt Deutschunterricht 4. Sprache und Realität* (S. 94–119). Metzler.
- Ascherl, C., Brüggemann, J., & Okesson, L. (2026). *Textsouveränität in der digitalen Welt. Medienbildung im Umgang mit journalistischer Berichterstattung*. Cornelsen Scriptor (erscheint 2026).
- Baurmann, J., & Pohl, T. (2009). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (S. 75–103). Cornelsen Scriptor.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Behre, J., Hölig, S., & Möller, J. (2024). *Reuters Institute Digital News Report 2024: Ergebnisse für Deutschland* (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, 72). Verlag Hans-Bredow-Institut. <https://doi.org/10.21241/ssaoar.94461>
- Bettendorf, S., Meyer, F., & Wingen, L. (2020). *Instagram-Journalismus für die Praxis: Ein Leitfaden für Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit*. Springer.
- Brosius, H., & Dan, V. (2020). Framing im Nachrichtenjournalismus. In T. Köhler (Hrsg.), *Fake News, Framing, Fact-Checking: Nachrichten im digitalen Zeitalter. Ein Handbuch* (S. 265–282). Transcript.
- Brüggemann, J. (2019). Sachtexte verstehen im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Theoretische und empirische Desiderate. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(2), 175–186.
- Brüggemann, J. (2025). Digitale Textsouveränität im Umgang mit der Zuverlässigkeit journalistischer Berichterstattung: Perspektiven für einen digital gestützten Deutschunterricht. In S. Emmersberger & I. Kammerer (Hrsg.), *Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität. Impulse für sprachliche und literarische Bildung* (S. 115–137). Metzler.
- Brüggemann, J., Ascherl, C., & Okesson, L. (2026). *Wie realistisch sind unsere Erwartungen an KI im Literaturunterricht? Zur Professionalisierung von Deutschlehrkräften und Deutschdidaktik für einen digital souveränen Umgang mit generativer KI*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <https://doi.org/10.20378/irb-115133>
- Brüggemann, J., Ascherl, C., & Okesson, L. (2027). Digitale Souveränität im Umgang mit journalistischer Berichterstattung: Anknüpfungspunkte für eine ästhetische Wahrnehmungsschulung. In C. Führer & L. Knapp (Hrsg.), *Relationale ästhetische Bildung im postdigitalen Deutschunterricht*. Friedrich Verlag (in Vorbereitung).

- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2024). *Ein fachdidaktisches Modell digitaler Souveränität als Basis innovativer Lehrkräftebildung im Bereich sprachlicher, gesellschaftlicher, ökonomischer und ästhetischer Bildung*. Online veröffentlicht: https://digitale-souveränität.online/index/static/pdf/pub_bj_fv_2024.pdf (abgerufen am 13.07.2026).
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2025). Überlegungen zur Unterrichtsqualität im Horizont kognitiver, emotionaler und subjektiver Aktivierung. In I. Winkler & F. Hesse (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion* (SLLD-B, Bd. 17, S. 81–93). <https://doi.org/10.46586/SLLD.405>
- Brüggemann, J., & Frederking, V. (2026, 17. April). *Subjektive, emotionale und personal-selbstreflexive Aktivierung im Deutschunterricht. Ein Vorschlag zur Beseitigung der „personalen Lücke“ im Bildungsmonitoring und in der Unterrichtsentwicklung* [Vortrag]. Tagung der AG Bildungsmonitoring und zentrale Prüfungen im Symposium Deutschdidaktik, Hamburg.
- Brüggemann, J., Frederking, V., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2024). Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht (SEGEL). Praxisbezüge im Fokus anwendungsorientierter literaturdidaktischer Grundlagenforschung. In C. Meier & S. Emmersberger (Hrsg.), *Literatur- und medienästhetisches Lernen: Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken* (SLLD-B, Bd. 15, S. 20–37). <https://doi.org/10.46586/SLLD.338>
- Capote, T. (2012). *In cold blood. A true account of a multiple murder and its consequences*. Vintage International. (Original veröffentlicht 1965)
- Costera Meijer, I., & Groot Kormelink, T. (2015). Checking, sharing, clicking and linking: Changing patterns of news use between 2004 and 2014. *Digital Journalism*, 3(5), 664–679.
- Eigenwald, R. (1972). Überredungstechniken – Zum Sprachgebrauch in politischen, journalistischen und ökonomischen Texten. In H. Ide (Hrsg.), *Projekt Deutschunterricht 2. Sozialisation und Manipulation durch Sprache* (S. 101–126). Metzler.
- Essen, E. (1972). *Methodik des Deutschunterrichts*. Quelle & Meyer.
- Frederking, V. (2025). Digitale Textsouveränität. Ein 12-Dimensionen-Modell und seine praktischen Implikationen am Beispiel von „Influencer-Marketing“. In S. Emmersberger & I. Kammerer (Hrsg.), *Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität* (S. 65–92). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71769-1_4
- Frederking, V., & Bayrhuber, H. (2017). Fachliche Bildung. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Freder-

- king, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1, S. 205–247). Waxmann.
- Frederking, V., & Brüggemann, J. (2025). Digitale Souveränität als Ziel von Lehrkräftebildung in den sprachlichen, gesellschaftlich-wirtschaftlichen und ästhetischen Fächern. *lernen:digital Magazin. Digitale Souveränität: Wie können Schüler*innen für eine digitale Lebens- und Arbeitswelt befähigt werden?*, (1) 24–29.
- Frederking, V., Brüggemann, J., & Hirsch, M. (2016). Fünf Dimensionen von Literary Literacy und ihre interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken – jetzt und in Zukunft* (S. 211–234). LIT.
- Godulla, A., & Wolf, C. (2018). Digitales Storytelling. In C. Nuernbergk & C. Neuberger (Hrsg.), *Journalismus im Internet: Profession – Partizipation – Technisierung* (S. 81–100). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93284-2_3
- Henning, M. (2022). Von Storytelling bis Verschwörungserzählungen. Förderung narrativer Kompetenz im Deutschunterricht am Beispiel medialer Krisenkommunikation. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 4(1), 1–15. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2022.1.3>
- Hepp, A., & Loosen, W. (2020). Neujustierung holistisch gedacht – und gemacht: Feldbeobachtung, Forschungspraxis, Theorieentwicklung in der Journalismusforschung. In J. Schützeneder, K. Meier & N. Springer (Hrsg.), *Neujustierung der Journalistik/Journalismusforschung in der digitalen Gesellschaft* (S. 21–33). Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e.V. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70816>
- Hölig, S., & Wunderlich, L. (2022). Instagram statt Tagesschau? Die Rolle sozialer Medien in der Nachrichtennutzung. Über Chancen und Risiken. In J. Schützeneder & M. Graßl (Hrsg.), *Journalismus und Instagram* (S. 29–44). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34603-4_3
- Hofstaetter, W., & Peters, U. (1930). *Sachwörterbuch der Deutschkunde. Unter Förderung durch die Deutsche Akademie* (Bd. 2). Teubner.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2020). Kritisches Lesen im Bremer Kollektiv? Zum Beispiel Reportagen im Unterricht. In S. Gailberger & R. Köhnen (Hrsg.), *Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs* (S. 93–116). Peter Lang.
- Kepser, M., & Schallenberger, S. (2022). Presse im Zeitalter der Digitalisierung – neue Aufgaben für den Deutschunterricht. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 4(1), 1–15. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2022.1.1>

- Kisch, E. E. (1934, 19. April). Sing-Sing, das Haus des Grauens. *Arbeiter-Illustrierte Zeitung*, 13(16). Nachdruck in E. E. Kisch (1985), *Unter den Uhren von Prag. Bildreporten aus aller Welt*. Aufbau.
- KMK. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. KMK.
- KMK. (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 23.06.2022*. KMK.
- Kramer, O. (2019). Wie sachlich sind Sachtexte? Ein Plädoyer für die rhetorische Analyse von Sachtexten. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(2), 121–131.
- Loosen, W. (2005). Zur medialen Entgrenzungsfähigkeit journalistischer Arbeitsprozesse: Synergien zwischen Print-, TV- und Online-Redaktionen. *Publizistik*, 50(3), 304–319.
- Loosen, W. (2016). Journalismus als (ent-)differenziertes Phänomen. In M. Löffelholz & L. Rothenberger (Hrsg.), *Handbuch Journalismustheorien* (S. 177–189). Springer VS.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien* (2. Aufl.). Westdeutscher Verlag.
- Meier, K. (2002). *Internet-Journalismus* (3., überarb. und erw. Aufl.; Reihe Praktischer Journalismus, Bd. 35). UVK.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). *JIMplus 2022. Fake News und Hatespeech*. mpfs. <https://www.lfk.de/fileadmin/PDFs/Publikationen/Studien/JIMplus-2022/JIMplus-2022.pdf>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2024). *JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. mpfs. <https://mpfs.de/studien/jim-studie/>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2025). *JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. mpfs. <https://mpfs.de/studien/jim-studie/>.
- Munger, K., Luca, M., Nagler, J., & Tucker, J. A. (2018). *The effect of clickbait*. Online veröffentlicht: https://csdp.princeton.edu/sites/g/files/toruqf2376/files/media/munger_clickbait_10182018.pdf (abgerufen am 13.07.2026).
- Neuberger, C. (2020). Journalismus und digitaler Wandel: Krise und Neukonzeption journalistischer Vermittlung. In O. Jarren & C. Neuberger (Hrsg.), *Ge-*

sellshaftliche Vermittlung in der Krise (S. 119–154). Nomos Verlagsgesellschaft.

- Nölleke-Przybylski, P., Evers, T., & Altmeyden, K. D. (2020). Catch me, if you can – Eine Kompetenzperspektive auf Journalismus als Berufsfeld und Forschungsgegenstand. In J. Schützeneder, K. Meier & N. Springer (Hrsg.), *Neujustierung der Journalistik/Journalismusforschung in der digitalen Gesellschaft* (S. 140–166). Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e.V. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70830>
- Okesson, L. (2024, 18. September). *Vorstellungen von funktionalen und personalen Aspekten guten Deutschunterrichts in Gesprächen über Literatur aus Lehrendensicht* [Vortrag]. 25. Symposion Deutschdidaktik „Über/fachliche Deutschdidaktik“, Mainz.
- Osing, T. (2022). *Digitaler Journalismus in der Praxis. Grundlagen von Online-recherche, Storytelling und Datenjournalismus*. Springer.
- Prinzing, M. (2020). Emotion. Grundbegriffe der Kommunikations- und Medienethik (Teil 22). *Communicatio Socialis*, 53(4), 494–501.
- Prochazka, F. (2020). *Vertrauen in Journalismus unter Online-Bedingungen: Zum Einfluss von Personenmerkmalen, Qualitätswahrnehmungen und Nachrichtennutzung*. Springer Nature.
- Pronold-Günthner, F. (2022). Meinungsbildung unter dem Einfluss digitaler Medien. Theoretischer Überblick über einen komplexen Prozess mit Anregungen für die unterrichtspraktische Thematisierung. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 4(1), 1–22. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2022.1.8>
- Radü, J. (2013). Technologie als Chance. In L. Kramp, L. Novy, D. Ballwieser & K. Wenzlaff (Hrsg.), *Journalismus in der digitalen Moderne: Einsichten – Ansichten – Aussichten* (S. 173–183). Springer VS.
- Scarinzi, A. (2022). Fake News und der Nachrichtenwert von (Des-)Information. Zur Notwendigkeit neuer Narrative beim Debunking. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 4(1), 1–15. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2022.1.2>
- Schützeneder, J., & Graßl, M. (2022). Journalismus und Instagram: Definitionen, Leistungen und Erwartungen im mehrdimensionalen Netzwerk. In J. Schützeneder & M. Graßl (Hrsg.), *Journalismus und Instagram* (S. 11–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34603-4_2
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann Verlag.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Strässle, T. (2019). *Fake und Fiktion. Über die Erfindung von Wahrheit*. Hanser.
- Ulshöfer, R. (1974). *Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II. Neufassung 1974*. Klett.
- Völker, D. (2024). Entman (1993): Framing. In O. Hoffjann & S. Sandhu (Hrsg.), *Schlüsselwerke für die strategische Kommunikationsforschung* (S. 353–364). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45292-6_31
- Wenzel, R. (1973). Fernsehen und Wirklichkeit. In H. Ide in Verbindung mit dem Bremer Kollektiv (Hrsg.), *Projekt Deutschunterricht 5. Massenmedien und Trivialliteratur* (S. 1–27). Metzler.
- Wild, J. (2019). „Es widert mich an ...“ – Darstellungsstrategien in Nachrichtensendungen durchschauen. *Deutsch 5–10*, (61), 20–23.
- Winter, K. (2023). Sein eigenes digitales Lesen reflektieren. *Praxis Deutschunterricht*, (5), 40–46.