



Maik Philipp

Digitales Lesen fördern



Maik Philipp

Digitales Lesen fördern

VANDENHOECK & RUPRECHT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2025 Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht,
Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Tierney/Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com
E-Mail: info@v-r.de

ISBN 978-3-647-70341-1

Inhalt

Vorwort	9
Teil 1: Grundlagen	11
1 Was ist »epistemisch wachsameres Lesen«?	13
1.1 Eingangsbeispiel: wie Faktencheckerinnen und Faktenchecker erfolgreich vorgehen	14
1.2 Lesen im Internet – vier Anforderungen an Lesende	17
1.3 Epistemisch wachsameres Lesen – eine Lesehaltung als Bildungsziel	18
1.3.1 Die Strategien des »epistemisch wachsameren Lesens«	20
1.3.1.1 Zur Ebenenlogik: metakognitive Selbstregulation und kognitive Strategien	23
1.3.1.2 Kognitive Strategien: Einschätzungen aus erster und zweiter Hand unter Nutzung verschiedener Referenzpunkte	25
1.3.2 Ein Bündel kognitiver Strategien zur Beurteilung von Informationen und Dokumenten	27
1.3.2.1 Relevanz beurteilen	29
1.3.2.2 (Epistemisches) Validieren	31
1.3.2.3 Kontextualisieren	34
1.3.2.4 Sourcing	38
1.3.2.5 Corroboration	43
1.4 Das größere Bild: zur Anschlussfähigkeit an drei übergeordnete Konstrukte und Leitideen der Bildungsforschung	46
1.4.1 Tiefes Leseverstehen	48
1.4.2 Higher Order Thinking	50
1.4.3 Kritisches/Kritisch-analytisches Denken	51
1.5 Zusammenfassung	54
2 Wie lässt sich die Förderung des epistemisch wachsameren Lesens grundsätzlich denken?	57
2.1 Eingangsbeispiel: Lernen, wie Faktencheckerinnen und Faktenchecker vorzugehen	57
2.1.1 Lateral lesen lernen – ein Blick auf die sechs Lektionen	58
2.1.2 Der Unterbau: (selbstreguliert) lateral lesen lernen dank der »kognitiven Meisterlehre«	63

2.1.2.1	Kognitive Meisterlehre – Konturen eines Konzepts	64
2.1.2.2	Erwerb von Selbstregulation – Phasen und Zuständigkeiten von Lehrpersonen	68
2.2	Lesedidaktische Designprinzipien – Blaupausen der Leseförderung	73
2.2.1	Eingangsbeispiel und Merkmale	73
2.2.2	Der Aufbau der Designprinzipien und die Notwendigkeit, kohärente Maßnahmen zu planen und durchzuführen	77
2.2.3	Bezugspunkte, Korngrößen und Arten von Designprinzipien	80
2.2.3.1	Unterscheidung 1: Inhalte und Vermittlungsform	80
2.2.3.2	Unterscheidung 2: Makro- und Mikrodesignprinzipien	88
2.3	Zusammenfassung	92
Teil 2: Anwendung		93
3 Gruppe 1: Einschätzungen aus erster Hand		95
3.1	Strategie 1: Argumente und Argumentationen mit kritischen Fragen dialogisch prüfen	96
3.1.1	Charakterisierung der Strategie	96
3.1.1.1	Argumente, ihre Bestandteile und ihre persuasive Wirkung	96
3.1.1.2	Das Herzstück: kritische Fragen zur Prüfung von Argumenten und Argumentationen	100
3.1.2	Lesedidaktisches Designprinzip	103
3.1.3	Beispielförderansätze	106
3.1.3.1	Beispiel 1: V-Diagramm und kritische Fragen in Kombination	106
3.1.3.2	Beispiel 2: kritisches Lesen von Sachtexten – ein mehrschrittiges Prüfen zum Erkennen von belastbaren Zusammenhängen für schriftliches Argumentieren	113
3.1.4	Umsetzungsperspektiven	119
3.1.4.1	Modulare Bestandteile der Strategie(-vermittlung)	119
3.1.4.2	Schwierigkeitsgenerierende Merkmale	123
3.1.4.3	Anschlussmöglichkeiten zu anderen Strategien	126
3.2	Strategie 2: Potenziell desinformierende Aussagen analysieren und Informationen geprüft verwenden	126
3.2.1	Charakterisierung der Strategie	126
3.2.1.1	Erste Klärung des Gegenstands: Desinformationen	127
3.2.1.2	Zweite Klärung des Gegenstands: Plausibilitätsurteile	135
3.2.1.3	Zusammenführung: analytisch prüfendes Lesen als Zugang	142
3.2.2	Lesedidaktisches Designprinzip	143
3.2.3	Beispielförderansätze	147
3.2.3.1	Beispiel 3: Grafisch realisiertes Abwägen von Plausibilität bei konkurrierenden Erklärungen und Modellen	147
3.2.3.2	Beispiel 4: Ein Leitfaden zum kritischen Lesen	152

3.2.4	Umsetzungsperspektiven	156
3.2.4.1	Modulare Bestandteile der Strategie(-vermittlung)	156
3.2.4.2	Schwierigkeitsgenerierende Merkmale	158
3.2.4.3	Anschlussmöglichkeiten zu anderen Strategien	161
4	Gruppe 2: Einschätzungen aus zweiter Hand vornehmen	162
4.1	Strategie 3: Sourcing	163
4.1.1	Charakterisierung der Strategie	163
4.1.1.1	Kognitive Verarbeitung von Metadaten als Bestandteil von Verstehensleistungen	163
4.1.1.2	Epistemisches Vertrauen und dessen drei Dimensionen	165
4.1.2	Lesedidaktisches Designprinzip	167
4.1.3	Beispielförderansätze	169
4.1.3.1	Beispiel 5: das Sourcing für Recherchen gezielt kooperativ einsetzen	169
4.1.3.2	Beispiel 6: Mit drei Checks und metakognitivem Strategiewissen zum Dokumentenmodell als Basis des argumentierenden Schreibens	178
4.1.4	Umsetzungsperspektiven	184
4.1.4.1	Modulare Bestandteile der Strategie(-vermittlung)	184
4.1.4.2	Schwierigkeitsgenerierende Merkmale	186
4.1.4.3	Anschlussmöglichkeiten zu anderen Strategien	189
4.2	Strategie 4: Corroboration und intertextuelles Integrieren	190
4.2.1	Charakterisierung der Strategie	190
4.2.1.1	Das Erkennen von Mustern als essenzielle Grundlage des Verstehens	191
4.2.1.2	Kohärenzaufbau unter erschwerten Bedingungen: multiple, auch widersprüchliche Dokumente integrieren	194
4.2.1.3	Dokumentenvergleichendes Lesen zum Zweck der Verifikation	201
4.2.2	Lesedidaktisches Designprinzip	202
4.2.3	Beispielförderansätze	204
4.2.3.1	Beispiel 7: Argumente zu kontroversen naturwissenschaft- lichen Themen analysieren und diskutieren lernen	205
4.2.3.2	Beispiel 8: Intertextuelle Bezüge mit lenkenden metakognitiven Prompts besser verstehen	213
4.2.4	Umsetzungsperspektiven	218
4.2.4.1	Modulare Bestandteile der Strategie(-vermittlung)	218
4.2.4.2	Schwierigkeitsgenerierende Merkmale	220
4.2.4.3	Anschlussmöglichkeiten zu anderen Strategien	225
	Literatur	227

Vorwort

Wenn Sie sich überlegen, wie viel Zeit Sie pro Tag mit dem Lesen verbringen, und wenn Sie überschlagen, wie viel dieser Zeit auf das Lesen am Bildschirm entfällt – sind Sie von der Antwort überrascht? Bleiben Sie noch kurz bei dem Gedanken, indem Sie sich fragen, wie viele unterschiedliche Sozialen Medien, Websites, Newsfeeds etc. Sie zu Ihrem eigenen Lesemenü zählen. Und: Welche Zwecke haben diese einzelnen Medien für Sie? Welchen vertrauen Sie – und bei welchem Leseanlass? Wie gehen Sie mit Widersprüchen um, Informationen, die Ihren Wissensbeständen und Überzeugungen entgegenlaufen, mit Dingen, die Sie nicht verstanden haben?

Gerade die letztgenannten Fragen sind für das Lernen ebenso von Bedeutung, wie sie die Anforderungen des Lesens mit digitalen Medien als selbstverständlich gewordenem Teil des Lesemenüs kennzeichnen (Magliano, McCrudden, Rouet & Sabatini, 2017). Für die Lesedidaktik ergeben sich daraus Herausforderungen und das trifft nicht nur auf die Deutschdidaktik als vermeintlich alleinig zuständige Disziplin zu. Die Herausforderungen sind im Gegenteil so groß und teils so anspruchsvoll in puncto zu nutzender Wissensbestände aus verschiedensten Wissensgebieten, dass mehrere Disziplinen, darunter Fachdidaktiken und weitere bildungswissenschaftliche Disziplinen, benötigt werden, um verstehendes digitales Lesen – und das bedeutet zunehmend: kritisches Lesen – zu modellieren und dessen Förderung zu forcieren. Natürlich erwächst aus dem geänderten Lesealltag und seinen Implikationen zusätzlich ein Handlungsdruck für das Schulsystem und die Lehrpersonen – und dieser Handlungsdruck ist unmittelbar, betrifft er doch die Frage, welche Gegenstände und Vorgehensweisen sich für die Vermittlung des Fähigkeitenbündels für kompetentes digitales Lesen anbieten bzw. von der Forschung vorgelegt wurden. Die gute Neuigkeit für Lehrpersonen ist: Es gibt Antworten darauf.

Dieses Buch versteht sich als Orientierungshilfe für Lehrpersonen, die ihren Fachunterricht weiterentwickeln möchten. Darum stehen Hintergrundwissen über zentrale neue Bestandteile des digitalen Lesens ebenso im Vordergrund wie die prototypische Förderung dieser Fähigkeiten. All dies geschieht in Auswahl, auch das folgt dem Ziel der Orientierung, die das Buch stiften möchte. Es bedient sich dazu einer Darstellung in zwei Teilen. Der erste Teil – die Grundlagen – macht Sie mit dem Konzept des »epistemisch wachsamem Lesens« und

mit der Förderung der ihm zugrundeliegenden Fähigkeiten vertraut. Dies erfolgt anhand des Beispiels der Förderung des »lateralen Lesens«, an dem sich die »didaktischen Designprinzipien« gut erklären lassen. Diese Designprinzipien als Blaupausen für eigene Lesefördermaßnahmen werden im zweiten Teil des Buches, dem zur Anwendung, wieder aufgegriffen. Für zwei Gruppen von Strategien, die sich in ihren Bezugspunkten der Einschätzungen unterscheiden lassen, werden die Strategien in einem stets vergleichbaren Aufbau systematisch betrachtet und entfaltet.

Teil 1: Grundlagen

Was Sie im ersten Teil dieses Buches erwartet

Der Lesealltag wird zunehmend davon geprägt, dass sich Lesemedien sowie Leseanlässe immer stärker ausdifferenzieren, indem Internet-Dokumente das Lesemenü erweitern und ihrerseits eigene lesebezogene Anforderungen stellen. Diese lesebezogenen Anforderungen lassen sich verdichten: Leserinnen und Leser sind gefordert, Informationen, Texte und Dokumente zu finden, die zu ihren *Lesezielen* passen und zudem ausreichend belastbar in ihrem *Geltungsanspruch*, wahr oder zumindest plausibel zu sein, wirken und aus *vertrauenswürdiger Herkunft* stammen. Dieser Umgang mit Unsicherheit fordert komplexe, vor allem evaluative Prozesse ein, die zudem idealerweise selbstreguliert und gleichzeitig angewendet werden. Welche Prozesse dies sind, wird im ersten Kapitel dieses Grundlagenteils anhand des Vorgehens von Faktencheckerinnen und -checkern erläutert und als »epistemisch wachsaues Lesen« beschrieben. Es handelt sich um diverse unterscheidbare Vorgehensweisen, die modular zu komplexeren Problemlöswerkzeugen kombiniert werden können. Die Modularität erlaubt ein adaptives Vorgehen in verschiedenen Situationen, setzt jedoch zugleich voraus, dass die lesende Person die dafür nötigen Wissensbestände zielbezogen selbstreguliert anwendet. Darum ist das epistemisch wachsaue Lesen ein Zusammenspiel von Strategien der Informationsverarbeitung auf einer sogenannten Objektebene und der metakognitiven Steuerung dieser Prozesse auf einer Metaebene. Insgesamt kennzeichnet diese Art des Lesens, Informationen nicht unkritisch zu behandeln, weshalb sie hohe Anschlussfähigkeiten an andere positiv besetzte bildungswissenschaftliche Leitideen wie das kritische Denken aufweist.

Das zweite Kapitel widmet sich dann der Frage, wie diese Fähigkeiten aus einer lesedidaktischen Perspektive heraus betrachtet und vermittelt werden können. Statt sich dabei aber auf die Kleinteiligkeit einzelner Vermittlungsansätze mit ihrer detaillierten Beschreibung zu stützen, wird bewusst ein anderer Weg eingeschlagen, der sich als Frage formulieren lässt: Welchen bewährten Aufbau haben Vermittlungsansätze von Lesestrategien? Dies lenkt die Aufmerksamkeit darauf, nach welchen grundsätzlichen Prämissen Lesefördermaßnahmen konzipiert und durchgeführt wurden. Diese Prämissen werden als »lesedidaktische Designprinzipien« bezeichnet. Solche Designprinzipien basieren darauf, dass

Fördermaßnahmen zu Lernaktivitäten und diese Lernaktivitäten erst zu den erwünschten Wirkungen im Sinne von Outcomes führen. Wie und warum diese Wirkungslogik plausibel ist, muss im Rahmen von didaktischen Designprinzipien ebenfalls er- und geklärt werden. Insofern haben solche Prinzipien ein hohes Potenzial dafür, als Richtschnur oder auch Blaupause für eigene und jeweils spezifische Fördermaßnahmen zu dienen. Eine nähere Betrachtung zeigt: Didaktische Designprinzipien werden vor allem als Form der Vermittlung nutzbar, während die Inhalte sich darin modular einfügen lassen. Anders gesagt: Die Vermittlung der (selbstregulierten) Strategien erfolgt für viele Strategien ähnlich. Ebenfalls modular und chronologisch gestalten sich die Designprinzipien bei der Strategievermittlung: Der (1) expliziten Vermittlung folgt (2) das Beobachtungslernen und diesem (3) eine ausgedehnte Phase absichtsvollen Übens.

1

Was ist »epistemisch wachsames Lesen«?

Worum es in diesem Kapitel geht

Leseförderung und Lesedidaktik brauchen geklärte Ziele. Das gilt umso mehr, da das Lesen in digitalen Kontexten wie dem Internet nicht deckungsgleich mit dem von Printtexten ist. Wer im Internet liest, steht vor teils erheblich erweiterten Anforderungen, denn Leserinnen und Leser müssen nicht mehr allein dazu imstande sein, Texte zu verstehen. Vielmehr müssen sie Informationsquellen auswählen und ansteuern können, sie beurteilen, Informationen auf neue Weise kognitiv verschmelzen und den ergebnisoffenen Gesamtprozess selbstreguliert initiieren, aufrechterhalten und adaptieren. Solche Fähigkeiten charakterisieren das Vorgehen von Faktencheckerinnen und Faktencheckern. Zum Jobprofil dieses Berufszweigs gehört es, Aussagen kritisch gegenüberzustehen und durch strategische Vorgehensweisen zu klären, ob etwas inhaltlich plausibel genug erscheint oder ausreichend vertrauenswürdig wirkt, um es als begründbar »wahr« anzunehmen (► 1.1). Solche Lesestrategien kennzeichnen das Anforderungsprofil der modernen Leserin bzw. des modernen Lesers (► 1.2) und schälen sich als Kern dessen heraus, was als Zielhorizont für dieses Buch aufgespannt wird: das »epistemisch wachsames Lesen« (► 1.3). Mit diesem etwas technisch anmutenden Begriff wird ein selbstreguliertes Lesen beschrieben, welches verschiedene Lesestrategien beinhaltet, die eint, dass sie die Ambivalenz und Mehrdeutigkeit von Informationen und Informationsquellen zum Ausgangspunkt nehmen und das Ziel haben, ein sinnvolles Maß an Klärung herbeizuführen. Die Fähigkeit zu derartigen Prüfungen von Aussagen und deren Herkunft, die jederzeit im umfassenden Leseprozess stattfinden können, lässt sich nicht nur beschreiben, sondern auch normativ als wünschenswert darlegen. Denn es gibt Überschneidungen mit anderen Konstrukten der Bildung wie dem tiefen Leseverstehen, Higher Order Thinking und dem kritischen Denken (► 1.4). Diese inhaltlich ebenfalls breit gefassten Vorstellungen, welche (meta-)kognitiven Prozesse Personen auszuführen imstande sein sollen, weisen eine Schnittmenge mit dem epistemisch wachsamen Lesen auf. Diese Schnittmenge besteht vor allem darin, dass verschiedenartige, analytische Prüfungen dazu dienen, den Geltungsanspruch von Aussagen als hinreichend plausibel bzw. vertrauenswürdig und damit als genügend belastbar oder eben als un-

genügend einzuschätzen. Diese Prüfungen und Einschätzungen kennzeichnen unter anderem das digitale Lesen.

1.1 Eingangsbeispiel: wie Faktencheckerinnen und Faktenchecker erfolgreich vorgehen

Was erfolgreiches Lesen im Internet ausmacht, lässt sich gut an einem Beispiel verdeutlichen. Dieses Beispiel stammt aus einer US-amerikanischen Studie, in der Studierende der Universität Stanford, promovierte Historikerinnen und Historiker sowie Faktencheckerinnen und -checker ein Set von verschiedenen lesebezogenen Aufgaben im Internet lösen sollten (Wineburg & McGrew, 2019). Von diesen Aufgaben wird eine sogleich vertieft vorgestellt, doch zuvor sei das Ergebnis der Studie bereits verraten:

- Die Faktencheckerinnen und Faktenchecker waren den beiden anderen Gruppen in ihren Ergebnissen bei der kritischen und inhaltlich korrekten Einschätzung von Aussagen und von Internet-Dokumenten deutlich überlegen. Das heißt, sie waren *effektiver*.
- Außerdem waren sie *effizienter*. Für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben benötigten sie wesentlich weniger Zeit. Und das hatte wiederum mit ihren Vorgehensweisen zu tun.
- Sie nutzten ein Bündel *verschiedener Strategien*, die sich zu einem Gesamtverfahren verdichten lassen. Dieses Gesamtverfahren hat sich teils substanziell vom Vorgehen der anderen Gruppen unterschieden und wurde als »Standortbestimmung«, »laterales Lesen« und »Klickbeschränkung« bezeichnet. Mit »Standortbestimmung« ist gemeint, dass die Faktencheckerinnen und -checker das unbekannte Terrain, die zu beurteilende Website mit ihnen nicht vertrauten Informationen, schnell recherchierend verließen, um über die Quelle zu recherchieren und sich einen begründeten Eindruck zu verschaffen.

»Laterales Lesen« war eine zweite Vorgehensweise: Die Faktencheckerinnen und -checker öffneten parallel mehrere Tabs im Browser, in denen sie verschiedene Websites zeitgleich öffneten, um dann gezielt mehrere Websites zu konsultieren. Sie lasen damit mehr *über* die Quellen, als sie deren Texte zur Kenntnis nahmen.

Die »Klickbeschränkung« charakterisiert eine zurückhaltende Form der Nutzung von Suchmaschinenergebnissen. Gezielt suchten die Faktencheckerinnen und Faktenchecker aus den Ergebnissen jene aus, die sie für verlässliche Quellen hielten, z. B. Nachrichtenportale. Die hochselektiv aus-

gewählten Websites nutzten die Faktencheckerinnen und Faktenchecker dann, um Informationen zu verifizieren, sie nutzten dabei Shortcuts und ersparten sich Zeit für das Durchlesen längerer Texte.

Das effektive und effiziente Lesen, welches die Faktencheckerinnen und Faktenchecker praktizierten, benannte das Forschungsteam treffend mit »weniger lesen und mehr lernen«. Paradoxerweise waren Faktencheckerinnen und Faktenchecker darum leistungsstärker, *weil* sie eine ganz andere Vorgehensweise als

die anderen Personengruppen in der Studie an den Tag legten. Ihr Lesen war dennoch hochkomplex und spiegelte einen kritisch-analytischen Umgang wider.

Die soeben berichteten Ergebnislinien der Studie lassen sich an einem Fallbeispiel aus der Studie besonders gut illustrieren (Wineburg & McGrew, 2019, S. 19–22). Das Beispiel steht vor allem für das *laterale Lesen*. Die Aufgabe bestand darin, die Website *minimumwage.com* als Quelle zu beurteilen. Diese Website beschreibt den dänischen Weg im Umgang mit dem Mindestlohn. *Minimumwage.com* wird vom »Employment Policies Institute« (EPI) verantwortet, einer Organisation, die als Lobby-Organisation von einer PR-Firma betrieben wird, was über das Impressum rekonstruierbar ist. Die Website ist professionell gestaltet, aber inhaltlich unzuverlässig. Die Faktencheckerinnen und Faktenchecker stellten dies einstimmig fest und hatten für ihr Urteil im Mittel sechs Websites per lateralem Lesen besucht. Den Weg zur Lösung der erfolgreichsten Person zeigt Abbildung 1.

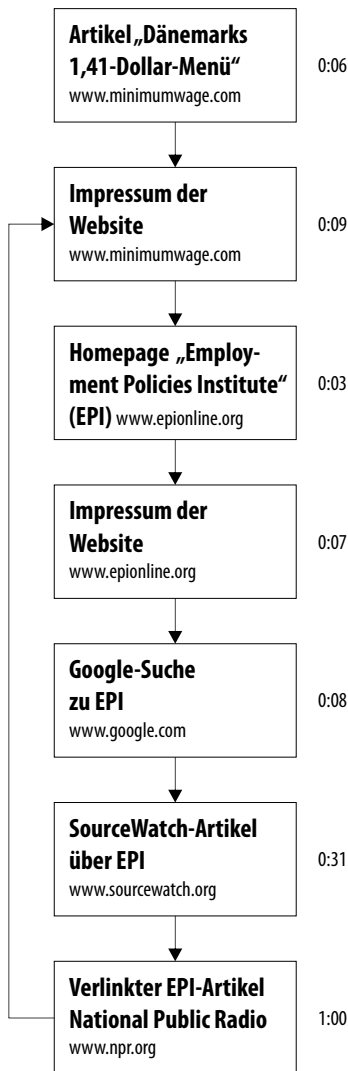


Abbildung 1: Vorgehen einer Faktencheckerin mit jeweiliger Verweildauer auf einzelnen Websites bei der Aufgabe *minimumwage.com* (eigene Darstellung auf Basis von Wineburg & McGrew, 2019, S. 21)

Die Faktencheckerin steuerte nach sechs Sekunden auf der Website *minimum-wage.com* das Impressum an, das sie neun Sekunden lang studierte. Mit einem Shortcut öffnete sie den Link im Impressum, der sie in einem neuen Browser-Tab auf die Homepage des Employment Policies Institute führte. Hier wiederholte sich der Vorgang wie zuvor: Die Faktencheckerin suchte das Impressum auf, wo sie auf diese Beschreibung stieß: »Das 1991 gegründete Employment Policies Institute ist eine gemeinnützige Forschungsorganisation, die sich der Untersuchung politischer Fragen widmet.« Ihr Kommentar dazu: »Dies ist absolut nicht hilfreich.« Nach 25 Sekunden wählte sie ein Vorgehen, welches die beiden Websites hinter sich ließ, denn sie googelte nach dem Employment Policies Institute. Die ersten vier Google-Treffer übersprang sie und wählte dann nach wenigen Sekunden die Website *SourceWatch* aus, welche über das Employment Policies Institute berichtete. Sie kommentierte die dort vorgefundenen Informationen wie folgt: »Hier steht also, dass es sich um eine von mehreren Tarnfirmen, die von einer PR-Firma gegründet wurden, handelt.« Auf der Website blieb sie circa eine halbe Minute und suchte gezielt mit Shortcuts nach dem Employment Policies Institute. Sie fand ein eingebettetes Zitat eines New York Times-Reporters, der von einem Besuch beim Employment Policies Institute berichtete und dort kein Büro vorfand. Sie klickte auf dieses Zitat, welches sie auf eine weitere Website, jene des National Public Radio, führte. In dem Artikel dort, der mit »Ein genauerer Blick darauf, wie Firmen den Kongress beeinflussen« betitelt war, suchte sie wiederum gezielt nach dem Employment Policies Institute mittels Shortcuts. Diese eine Minute dauernde Suche diente dazu, die Aussagen auf *SourceWatch* zu verifizieren. Sie kam nach circa zwei Minuten Recherche zu diesem Urteil: »Nach den Berichten des Reporters der New York Times handelt es sich offensichtlich nicht um eine seriöse Organisation. Er spricht davon, dass er tatsächlich dort war und dass er keinerlei Beweise dafür sah, dass sie tatsächlich ein Büro haben, es gibt keine Angestellten, alle Mitarbeiter dort arbeiten für die PR-Firma.« Sodann kehrte sie zum Impressum von *minimum-wage.com* zurück. Ihre finale Einschätzung und ihre korrekte Antwort auf die gestellte Aufgabe: »Der Reporter der New York Times hat Recht. Es ist eine sehr seriöse Website, aber es ist klar, dass damit auch eine Agenda verfolgt wird.«

Diese Strategien, welche die Faktencheckerin in einem adaptiven Verbund anwendete, werden später unter dem Stichwort des »epistemisch wachsamens Lesens« vertieft (► 1.3). Festhalten lässt sich aber, dass sie drei Viertel der Gesamtbearbeitungszeit außerhalb der zu beurteilenden Website verbrachte, ihre Lese- prozesse also asymmetrisch waren. Trotzdem bzw. gerade deswegen war ihr Lösungsweg von Erfolg gekrönt. Solche Vorgehensweisen sind entsprechend zum Zielhorizont erhoben und inzwischen in diversen Studien erfolgreich ver-

mittelt worden (McGrew, 2024). Daher gibt es auch im zweiten Kapitel (► 2.1) ein Beispiel dazu.

1.2 Lesen im Internet – vier Anforderungen an Lesende

Im Titel dieses Kapitels taucht der Ausdruck »epistemisch wachsam« prominent auf. »Epistemisch wachsam« verweist dabei auf eine Eigenheit des digitalen Lesens. Das Lesen in digitalen und analogen Kontexten eint, dass Personen Texte verstehen können müssen. Diese Prozesse des Lesens gelten allgemein. Die Spezifik des digitalen Lesens ist demgegenüber eher in den Anforderungssituationen und den lesebezogenen Erfordernissen zu suchen, die menschheitsgeschichtlich neu sind und deutliche Züge des Lesens von Expertinnen und Experten aufweisen. Um diese Anforderungen zu bündeln und zu charakterisieren, haben der Psychologe Joseph Magliano und seine Kollegen (2017) einen Idealtypus einer lesenden Person beschrieben. Der »moderne Leser« bzw. die »moderne Leserin« sieht sich mit diesen vier Anforderungen konfrontiert:

1. Moderne Leserinnen und Leser müssen mediale Informationsquellen konsultieren und (mit verschiedenen Vorgehensweisen) nutzen können, um an potenziell nutzbare Informationen und Informationsquellen zu gelangen (*Recherchieren und Navigieren*);
2. sie müssen außerdem einschätzen, welche Informationen und Informationsquellen glaub- bzw. vertrauenswürdig wirken, und darüber hinaus auch zum Inhalt diverse Einschätzungen treffen (*Evaluieren*);
3. sie sind gefragt, das Verhältnis von Informationen und Informationsquellen untereinander zu erkennen (*Integrieren*);
4. sie müssen ihr Vorgehen steuern und es beim Recherchieren/Navigieren, Evaluieren und Integrieren im Hinblick auf das mit dem Lesen verbundene Ziel überprüfen und ggf. adjustieren (*Selbstregulation*).

Diese kognitiven bzw. metakognitiven Herausforderungen sind in der Forschung zum digitalen Lesen vielfach beschrieben worden (Cho, Afflerbach & Han, 2018; Philipp, 2025; Salmerón et al., 2018) und sie nehmen sehr starke Anleihen an dem, was am Lesen in der Domäne Geschichte herausgearbeitet worden ist. Denn eine Auffälligkeit besteht darin, dass Personen nicht mehr nur den Inhalt der Dokumente kognitiv repräsentieren und einschätzen können müssen, sondern auch den Kontext dieser Dokumente und den Ursprung von Aussagen samt daraus interpretatorisch absicherbarer Darstellung von Inhalten sowie die vielfältigen Verbindungen zwischen Inhalt, Metadaten und Kontext (van Drie & van Boxtel, 2008; Wineburg, 1994).

Hinter jeder der obigen vier Prozessgruppen stehen komplexere Theorien. Diese Theorien werden vor allem gebraucht, weil die Prozessgruppen diverse einzelne Elemente und jeweilige Funktionen aufweisen, die jeweils für sich erklärt werden müssen (Philipp, 2023). Hinzu kommt, dass die vier Prozessgruppen nicht nur singular zu denken sind, sondern dass sie als modulare Bestandteile fungieren (Cho, Afflerbach & Han, 2018). Entsprechend werden sie in aktuellen Theorien des Leseverstehens kombiniert, um spezifische Phänomene erklärbar zu machen, zum Beispiel wann welche Evaluationsprozesse beim Lesen mehrerer sich widersprechender (Internet-)Dokumente stattfinden oder wie Evaluationsprozesse bei der Auswahl von Websites für lesebezogene Verwendungszwecke funktionieren. Ein zentraler Kristallisationspunkt der Grundlagenforschung ist hierbei zugleich ein ganz prototypischer Fall des Lesens im Internet (List & Sun, 2023; Saux, Britt, Vibert & Rouet, 2021): *Wie gehen Personen damit um, wenn sie auf unklare bzw. widersprüchliche Aussagen und Dokumente treffen und trotzdem kohärente mentale Vorstellungen zum Sachverhalt aufbauen sollen oder wollen?* Hier greift das in diesem Buch vorgeschlagene Konzept des »epistemisch wachsamens Lesens«.

1.3 Epistemisch wachsaues Lesen – eine Lesehaltung als Bildungsziel

Das epistemisch wachsaue Lesen ist ein Sammelbegriff, dessen Ursprung in der zwischenmenschlichen Kommunikation liegt (Sperber et al., 2010). Epistemische Wachsamkeit bedeutet dort, dass Menschen einerseits den Aussagen und den Absichten von anderen Personen vertrauen. Andererseits sollen sie aber nicht blind vertrauen, sondern dann den Inhalt oder die Quelle von Aussagen kritisch behandeln, wenn sie die Plausibilität der Aussage bzw. die Vertrauenswürdigkeit der Quelle begründet bzw. begründbar in Zweifel ziehen. Diese Wachsamkeit bezieht sich darauf, den Status von Aussagen als wahr oder unwahr, als Wissen oder Nicht-Wissen oder als ausreichend vertrauenswürdig hinzunehmen oder kritisch abzulehnen. Im weitesten Sinne dient epistemische Wachsamkeit dazu, eine Entscheidung zu treffen, ob jemand eine Aussage für hinreichend belastbar hält, um sie weiter zu nutzen. Damit impliziert epistemische Wachsamkeit mehrerlei: (a) ein ausreichend kritisches Individuum, das (b) Aussagen und (c) deren Herkunft beurteilt und (d) handlungsfähig sein muss, um den unsicheren Status von Aussagen produktiv aufzulösen. Das gilt insbesondere für Lesevorgänge im Internet, das Chinn, Barzilai und Duncan (2021, S. 54) deshalb als »epistemisch unfreundliche Umgebung« bezeichnen – gerade weil dort keine definierten verlässlichen und universellen Regeln gelten, was die Gesicherheit von Aussagen angeht.

Der Ertrag der epistemischen Wachsamkeit wurde inzwischen deutlich als wichtig beim Lesen von Dokumenten aus dem Internet erkannt (Bromme, Stadler & Scharrer, 2018). Diverse neuere Lesetheorien enthalten verschiedene prozessuale Bestandteile, aus denen sich Komponenten extrahieren lassen, die in ihrem Gesamt als »epistemisch wachsaues Lesen« bezeichnet werden können (Philipp, 2021a, 2023). Das Eingangsbeispiel zur Faktencheckerin (► 1.1) passt sich recht nahtlos ein, doch ehe die beschriebenen Vorgehensweisen analysiert und auf das epistemisch wachsaues Lesen bezogen werden, folgt nachstehend zunächst dessen Definition:

»*Epistemisch wachsaues Lesen* bezeichnet ein auf Kohärenz, Korrektheit und Wahrhaftigkeit abzielendes und insgesamt kritisch-evaluatives Vorgehen. Hierfür nutzen die Leserinnen und Leser internale Ressourcen (Vorwissen, bislang entwickelte dynamische mentale Modelle), aber auch externale Ressourcen (wie Metadaten, Informationen aus anderen Texten und Dokumenten) dazu, den epistemischen Status von Informationen und Aussagen zu prüfen, zu validieren und mittels Schlussfolgerungen anzureichern, um zu möglichst plausiblen, umfassend kohärenten mentalen Modellen zu gelangen, wobei die Ziele des Lesens darüber (mit-)entscheiden, wie angemessen hoch der Verarbeitungsaufwand ist.« (Philipp, 2021a, S. 6 f.)

Um die Frage nach angemessenem Kohärenzaufbau beim Lesen im Internet, der im Zentrum des epistemisch wachsaues Lesens steht, zu beantworten, genügt es nicht mehr, Informationen unhinterfragt für den Aufbau eigener mentaler Repräsentationen zu verwenden. Kennzeichnend für das Lesen im Internet ist eher, dass Personen ein provisorisches Verstehen anstreben sollten, vorläufige mentale Repräsentationen also, die sie erst dann als belastbar erachtet werden sollten, wenn sie ausreichend widerspruchsfrei, plausibel und vertrauenswürdig sind. Das Beispiel der Faktencheckerin verdeutlicht dies: Sie findet im Impressum der zu beurteilenden Website eine Information, über die sie zu recherchieren beginnt und deren Status sie auf Widerspruchsfreiheit durch verifikatorisches Lesen in mehreren, gezielt ausgewählten Internet-Dokumenten analysiert. Sie geht dabei mehrschrittig vor und nutzt die oben schon erwähnten in- und externen Ressourcen. Zusammengefasst: Ihr Vorgehen war bei aller Offenheit im Ergebnis zielorientiert, erfolgte adaptiv und stellte diverse strategische kognitive Prozesse in den Dienst ihres Ziels.

1.3.1 Die Strategien des »epistemisch wachsamem Lesens«

Der Begriff »Strategien« wurde schon mehrfach bemüht und verdient Klärung, zumal er zentral für das epistemisch wachsame Lesen ist. Die Strategien des epistemisch wachsamem Lesens stellen eine Ausdifferenzierung der Lesestrategien dar und ergänzen all jene Handlungspläne, die Personen dazu verwenden, ihre Verstehensprozesse beim Lesen so zu beeinflussen, dass das jeweils aktuell zu lösende Problem bewältigt und der übergeordnete angestrebte Zielzustand erreicht wird (Afflerbach & Cho, 2010; Philipp, 2015).

Einen für dieses Buch fruchtbaren Vorschlag, Strategien inhaltlich zu füllen, hat der Psychologe Philip Winne (2001; Winne & Marzouk, 2019) unterbreitet. Er differenziert zwischen Taktiken und Strategien, wobei die Taktiken die Grundbausteine für komplexere Gebilde, nämlich die Strategien, darstellen. Doch auch die Taktiken sind als solche bereits in sich komplex, wie es die nachstehende Liste mit drei Merkmalen von Strategien und den auf ihnen basierenden Taktiken verdeutlicht.

1. *Strategien sind aus kleineren Elementen aufgebaut: Taktiken, die nach dem Wenn-dann-Muster funktionieren und sich auf die Verarbeitung von Informationen beziehen.* Diese Wenn-dann-Formulierung besteht aus zwei Bestandteilen. Der Wenn-Bestandteil spezifiziert Bedingungen im Sinne des konditionalen Strategiewissens, für die im zweiten Teil, der Dann-Formulierung, die Handlungen als Folge benannt werden. Dafür ein Beispiel aus dem Faktencheckerin-Exempel: *Wenn ich eine mir unbekannte Quelle im Internet einschätzen soll, dann konsultiere ich das Impressum.* Diese das Sourcing (► 1.3.2.4) betreffende Taktik beinhaltet zwei Bedingungen: die Notwendigkeit der Beurteilung und die erkannte Unvertrautheit dieser Quelle. Doch nicht nur die Bedingungen können komplex sein und aus mehreren Wenn-Bestandteilen bestehen, sondern ebenfalls die Dann-Formulierungen. Denn das Konsultieren des Impressums, das in der obigen Formulierung gewählt wurde, berücksichtigt beispielsweise noch nicht, auf welche der Informationen im Impressum man achtet, also auf die Adresse oder den Namen der Organisation.
2. *Strategien folgen übergeordneten Zielen und bestehen darum aus mindestens zwei Taktiken (einer gerade angewandten Taktik und der Wahl, dieselbe Taktik für die Zielerreichung erneut anzuwenden oder zu einer neuen zu wechseln) und sind somit eine adaptive Abfolge von Taktiken.* Dieser Gedanke erweitert die Wenn-dann-Logik und baut sie zu einer Wenn-dann-sonst-Regel aus. Hierin spiegelt sich wider, dass Personen einen Zielzustand und eine mentale Repräsentation ihrer aktuellen Leistungen beim Vorgehen haben, um auf dieser Basis zu angemesseneren Vorgehensweisen in Form neuer Taktiken

flexibel zurückzugreifen. Am Beispiel der Faktencheckerin lässt sich ihr Vorgehen als komplexere Wenn-dann-sonst-Formulierung abstrahieren: *Wenn ich eine mir unbekannte Quelle im Internet einschätzen soll, dann konsultiere ich das Impressum, wenn dies aber nicht ausreicht, dann beginne ich außerhalb der Website über die Quellen zu recherchieren.* Die gesamte Sequenz im Vorgehen der Faktencheckerin lässt sich als teils rekursive, teils komplex-verzweigte Sequenz einzelner Taktiken in einer Verkettung beschreiben. Sie bemüht nach zwei Sequenzen des Sourcings, nämlich der Konsultation der beiden Impressen, eine andere Taktik: Sie weicht bei der zweiten besuchten Impressumsangabe auf die Recherche aus, die ihr Informationen über die Quelle selbst gibt. Hierfür nutzt sie eine Suchmaschine, selektiert die Ergebnisse und verifiziert gefundene Informationen mittels einer weiteren Internetquelle (sog. »Corroboration«, ► 1.3.2.5). All dies steht erkennbar unter dem Ziel, die Ursprungswebsite zu beurteilen. Jeder der von ihr gewählten Schritte dient der Faktencheckerin, einerseits das übergeordnete Ziel zu lösen und andererseits adaptiv auf die sich aktuell ergebenden Anforderungen zu reagieren.

3. *Strategien sind Gegenstand einer selbstregulativen Steuerung durch metakognitive Prozesse.* Dieses dritte Merkmal ergibt sich aus den beiden zuvor genannten. Durch das Verfolgen eines übergeordneten Ziels bei einem sich allmählich verändernden Kontext und den Vollzug einzelner Teillösungsschritte ergibt sich die Notwendigkeit, das eigene Handeln zu steuern. In der Forschung wird dies als Selbstregulation bezeichnet: Personen nutzen verschiedene Ressourcen dazu, ein angestrebtes Ziel zu erreichen, und koordinieren ihre Kognitionen, ihre Motivation, ihre Emotionen, ihr Verhalten und ihre Umwelt so, dass sie den Zielzustand realisieren. Dies setzt aus kognitiver Sicht diverse Wissensbestände voraus (Winne & Azevedo, 2022), z. B. das Wissen über die Angemessenheit von Taktiken und Strategien (konditionales Wissen), das Wissen über die Ausführung der Taktiken bzw. Strategien (prozedurales Wissen) und schließlich die metakognitive Selbstregulation über Überwachung und Planung des eigenen Vorgehens (metakognitive Selbstregulation). Die Selbstregulation lässt sich im Beispiel der Faktencheckerin vorfinden und als komplexe Wenn-dann-sonst-Regel darstellen: *Wenn ich bemerke, dass ich Quelleninformationen auf Websites nicht ausreichend beurteilen kann, recherchiere ich nach weiteren, unabhängigen Informationen und überprüfe, ob verlässliche Quellen zu gleichen Urteilen kommen, ehe ich selbst ein Urteil fälle.* Entscheidend ist nicht nur die erheblich erweiterte Perspektive auf den Gesamtverlauf der zweiminütigen Gesamtbearbeitungszeit, sondern auch der Wechsel zwischen ganz verschiedenen

einzelnen Taktiken. An einer Stelle, als die Faktencheckerin die Aussagen über die geringe Verwertbarkeit der Eigendarstellung des Employment Policies Institutes im Impressum tätigt, wird durch den Wechsel zu einer gänzlich neuen Taktik evident, dass sie einen adaptiven Umschwenk vornimmt und nun eine gänzlich neue Taktik anwendet. Deutlich wird die Selbstregulation außerdem darin ersichtlich, als sie die Aussagen des New York Times-Reporters aktiv mit der einer anderen Quelle vergleicht und ein begründetes Urteil fällt, ehe sie die finale Einschätzung vornimmt. Selbstregulatorische Anteile sind zudem darin zu erkennen, dass sie mittels der Shortcuts, also Tastenkombinationen, ganz gezielt nach Informationen auf SourceWatch und dem National Public Radio suchte, die lediglich das Employment Policies Institute betrafen.

Die Essenz des in der Aufzählung Gesagten ist damit: Um als strategisches Vorgehen zu gelten, müssen die Handlungen zielgerichtet erfolgen und aus Sequenzen einzelner Schritte bestehen, die Personen dafür gezielt absolvieren, ein übergeordnetes Ziel zu erreichen. Solche Strategien können variierende Ausmaße in ihrer Komplexität annehmen; entscheidend ist eine Flexibilität, welche freilich voraussetzt, dass eine Person über das notwendige Strategiewissen verfügt. Dies zeichnet sich inzwischen auch in der Leseinterventionsforschung ab: Der Verbund von verschiedenen Einzelstrategien hat sich als empirisch überlegen erwiesen – auch und gerade für schwach lesende Schülerinnen und Schüler (Peng et al., 2024).

Mit diesen Vorbemerkungen zum Strategiebegriff, wie er im Rahmen dieses Buchs verwendet wird und auch andernorts zugrunde liegt (Britt, Rouet & Braasch, 2018), lässt sich eine grafische Systematisierung dessen vornehmen, wie das epistemisch wachsame Lesen im Folgenden konzeptualisiert ist. Die Darstellung in Abbildung 2 dient dazu, die Komponenten und Prozesse aus einer kognitiven und metakognitiven Perspektive heraus zu verorten.

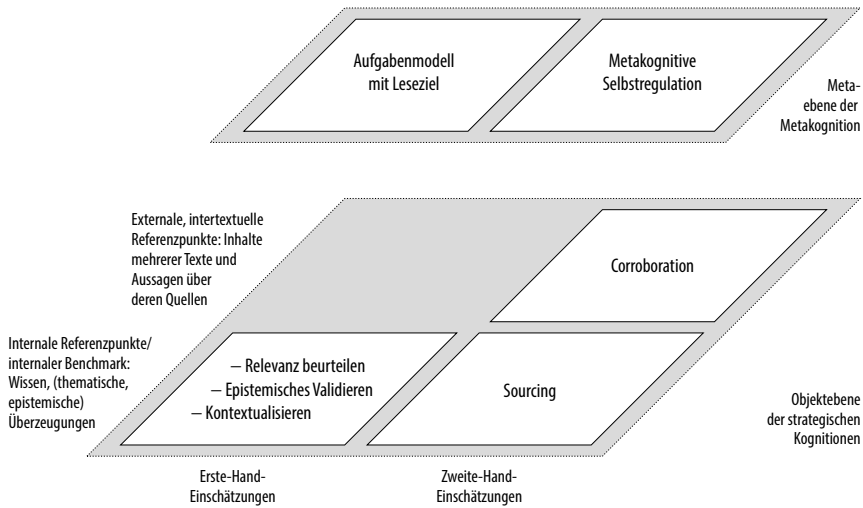


Abbildung 2: Systematisierungsvorschlag zu Bestandteilen des epistemisch wachsenden Lesens im Internet (Synthese aus List, 2020a, McGrew et al., 2018, Münchow, Richter & Schmid, 2020, Philipp, 2022a, Wineburg, 1991, Winne, 2018)

1.3.1.1 Zur Ebenenlogik: metakognitive Selbstregulation und kognitive Strategien

Die Darstellung in Abbildung 2 ist als Komponentendarstellung angelegt. Das heißt, sie enthält nur kognitive und metakognitive Bestandteile, erläutert aber nicht, wie sie spezifisch zusammenwirken. Ursächlich für diese bewusst gewählte Darstellung ist, dass einzelne Taktiken wie »Atome« zu denken sind, die von der lesenden Person im Rahmen eines Prozesses zu »Molekülen« zusammengestellt werden. Dies ist ein Kerngedanke der Selbstregulationsforschung, die aufnimmt, dass Selbstregulation ein dynamischer Gesamtprozess ist, in dem rigide Regeln kontraproduktiv sind (Winne, 2001). Zudem zeichnet sich in der empirischen Forschung ab, dass erfolgreich selbstreguliert vorgehende Personen beim Lesen komplexe und dynamische Gesamtprozesse absolvieren, die außerdem individuell unterschiedlich ausfallen (Philipp, 2025). Dabei ist dieser Wechsel von Strategien geprägt davon, dass metakognitive und kognitive Prozesse interagieren. Entsprechend differenziert die Darstellung zwei Ebenen: eine Metaebene und eine Objektebene (Winne, 2021). Diese Differenzierung stammt aus der Gedächtnisforschung und dient dazu, verschiedenartige Arten von Kognitionen analytisch trennbar zu machen.

- Die **Objektebene** ist den kognitiven Prozessen vorbehalten, welche dazu dienen, Informationen zu verarbeiten und dadurch einen Fortschritt in der Aufgabenbearbeitung zu erzielen. Hierunter fallen beispielsweise Leseverstehens-

prozesse, die – wenn sie gezielt angesteuert werden können – als strategische Kognitionen bezeichnet werden können. Hiermit sind die Strategien gemeint, welche zu Beginn des Kapitels als Konglomerate von Taktiken beschrieben wurden und die im nächsten Unterkapitel weiter erläutert werden. Das Navigieren zu den Impressen, die Suchmaschinen-Recherche, das Suchen nach Treffern zur Organisation auf Websites, das Lesen einzelner Textteile auf der einen Website, der Abgleich von Aussagen von verschiedenen Websites und schließlich das Einschätzen der Ausgangswebsite – im Beispiel der Faktencheckerin lassen sich diverse Strategien auf der Objektebene benennen.

- Auf der *Metaebene* darüber sind metakognitive Wissensbestände und Prozesse lokalisierbar. Diese haben die Funktion, die Prozesse auf der Objektebene zu steuern. Dazu ist es nötig, dass Leserinnen und Leser eine wissensbasierte Repräsentation der Aufgabe und des Leseziels haben – das »Aufgabenmodell« (Britt, Durik & Rouet, 2022; Rouet, Britt & Durik, 2017). Diese Repräsentation wird von den Wissensbeständen dazu ergänzt, welche Handlungen zum Erfolg führen, also konditionales und prozedurales Strategiewissen, die im Wenn-Bestandteil der Taktiken aufscheinen. Solches Wissen fungiert als Basis für die eigentliche Steuerung, die in der grafischen Darstellung als »metakognitive Selbstregulation« bezeichnet ist. Für die Steuerung müssen die Leserinnen und Leser nicht nur repräsentieren, was sie anstreben, sondern auch, was sie aktuell bereits erreicht haben. Dies funktioniert über eine Verbindung mit der Objektebene, die als »Überwachung« bezeichnet wird. Leserinnen und Leser müssen wie beim epistemisch wachsamem Lesen der Faktencheckerin erkennen, dass die Aussagen im Impressum einer Organisation wie dem Employment Policies Institute nicht dazu geeignet sind, das Ziel zu erreichen. Durch das Erkennen einer solchen Diskrepanz kommt eine zweite Verbindung von Meta- und Objektebene zum Tragen: Das »Kontrollieren« oder »Planen« genannte Auswählen einer (neuen) Taktik neben deren Ausführung sind ein gezielter und gesteuerter Prozess der Handlungsoptimierung. Die vielen Wechsel von Taktiken der Faktencheckerin weisen auf solche metakognitiv induzierten Veränderungen im Vorgehen hin. Überwachen und Planen/Kontrolle verbinden beide Ebenen, und entscheidend ist dabei, welche Zielvorstellungen, die auch als Standards bezeichnet werden, die Leserinnen und Leser haben, um ihr eigenes Handeln kontinuierlich metakognitiv abzugleichen und wo nötig adaptiv anzupassen.

Die Metaebene dient summa summarum also dazu, Prozesse des epistemisch wachsamem Lesens, die auf der Objektebene ablaufen, zu planen, zu repräsentieren und wo nötig zu modifizieren. Die Metaebene ist somit für die Selbstregu-

lation reserviert, die sich in einem Verbund von Metakognition und Kognition vollzieht. Durch die Planung/Kontrolle sowie Überwachung in einem steten Wechselspiel mit den kognitiven Prozessen auf der Objektebene entsteht ein dynamischer Gesamtprozess, der zugleich adaptiv ist und dabei hilft, das übergeordnete Ziel zu erreichen. Auf der Objektebene findet die eigentliche inhaltliche Verarbeitung der Informationen aus und über Internet-Dokumente statt.

1.3.1.2 Kognitive Strategien: Einschätzungen aus erster und zweiter Hand unter Nutzung verschiedener Referenzpunkte

Die kognitiven Strategien werden in Abbildung 2 auf der Objektebene auf zweierlei Arten klassifiziert, die miteinander kombiniert werden. Die vertikale Differenzierung erfolgt danach, ob eine lesende Person für die Prozesse auf internale oder externale Ressourcen zurückgreift. Diese Differenzierung ist in der Leseforschung breit etabliert (Britt, Rouet & Durik, 2018; Rouet & Britt, 2011; van den Broek & Kendeou, 2022). Horizontal sind die strategischen Prozesse danach unterschieden, ob die Person dazu in der Lage ist, Informationen mittels der eigenen kognitiven Ressourcen zu beurteilen (Erste-Hand-Einschätzung) oder ob sie außerhalb der eigentlichen Inhalte auf Zusatzinformationen wie Metadaten oder andere Dokumente zurückgreifen muss (Zweite-Hand-Einschätzung). Zunächst geht es um die Unterscheidung von in- und externen Ressourcen:

- *Interne Ressourcen* sind vor allem das eigene Wissen (darunter auch die mentalen Repräsentationen im Kurz- und Langzeitgedächtnis zu gelesenen Texten), aber auch die Überzeugungen, die jemand zum Thema bzw. zu Merkmalen und Herstellung des Wissens hat. Diese Form der internen Ressourcen zeigte sich bei der Faktencheckerin darin, dass sie die Eignung der Selbstauskünfte im Impressum der Employment-Policies-Institute-Website bezweifelte. Diese Einschätzung basierte auf dem eigenen Wissen.
- Genügen aus welchen Gründen auch immer diese internen Ressourcen nicht, etwa weil sie fehlen, weil das Leseziel komplex ist oder weil die Person ihre eigenen Wissensbestände bezweifelt, kommt die zweite Kategorie zum Tragen: die *externen Ressourcen*. Hiermit sind außerhalb der eigenen Person liegende Informations- und Wissensquellen gemeint. Es geht um intertextuelle Referenzpunkte, die jemand bemüht, also mehrere Internet-Dokumente. Mehrere Dokumente zu konsultieren, um sich abzusichern, ist eine Möglichkeit, die Unsicherheit zu reduzieren und – adäquate konsultierte Dokumente vorausgesetzt – sich einem Zustand von epistemisch sicheren bzw. *sichereren* kognitiven Repräsentationen anzunähern. Hierfür ist eine Strategie von zentraler Bedeutung, die als »Corroboration« bezeichnet wird