
**SOURCING-PROZESSE
UND DIE SCHNECKENSTREICHLER_INNEN
VON IDAHO CITY. EIN DIDAKTISCHES SETTING
ZUM TRAINING VON KOMPETENZEN IM UMGANG
MIT FAKE NEWS**

STEPHAN SCHICKER – JÜRGEN EHRENMÜLLER

ABSTRACT:**Sourcing Processes and the Snail Stokers from Idaho City. A Didactic Setting for Training Competences in Dealing with Fake News**

This article first presents the theoretical and empirical foundations of “Station 2” of a didactic setting in which learners deal with sourcing operations and apply them to a text corpus on a topic created for this didactic setting. The core of the text corpus is a reportage about former miners who now earn their money as “snail stokers” in order to help a landscape devastated by coal mining to grow new vegetation with the snail slime obtained in this way. Through sourcing operations (i.e. through meta-data-based evaluation of the texts), learners can identify intentions and perspectives in these texts and assess the credibility of the information. The paper further presents results of data analysis, which are used in the sense of design-based research for further optimization of the setting and modification of the theoretical considerations about it.

Key words: sourcing processes, didactic setting, fake news, text

ABSTRAKT:**Tzv. sourcing procesy a „hladiči“ šneků z Idaho City. Soubor didaktických postupů pro nácvik kompetencí v zacházení s fake news**

Článek nejprve představuje teoretické a empirické základy týkající se druhé fáze (tzv. „station 2“) souboru didaktických postupů, v němž se studenti zabývají tzv. sourcingovými operacemi (operace používané při kritickém posuzování textu a ověřování pravdivosti uvedených informací) a aplikují je na textový korpus tematicky vztažený k tomuto didaktickému prostředí. Jádrem textového korpusu je reportáž o bývalých hornících, kteří si dnes vydělávají na živobytí jako „hladiči“ šneků. Chtějí tak pomoci s obnovou vegetace v krajině zdevastované těžbou uhlí, pro niž takto získaný šnečí sliz hraje klíčovou úlohu. Prostřednictvím sourcingových operací (tj. evaluací textů na základě metadat) mohou studenti identifikovat autorův záměr a jeho perspektivu a posoudit důvěryhodnost informací obsažených v textu. Příspěvek dále prezentuje výsledky analýzy dat, které jsou využity ve smyslu konstrukčního výzkumu za účelem další optimalizace tohoto souboru didaktických postupů a modifikace teoretických úvah o něm.

Klíčová slova: sourcing procesy, didaktické postupy, fake news, text

1. Einleitung

M: kein Professor für Wiss/ äh, Naturwissenschaften, (.) sondern ein Professor für/ für altenglische Literatur (..) und die t-/ j-ja, wie gesagt, die Zeitung sind ein bisschen biased, w-/ u-/ würde ich sagen, (.) dagegen, weil sie finanziert werden auch von der Kohlindustrie, (.) äh (.) von/ von diesem Business [...] Jetzt glaube ich nicht mehr, (.) ich glaube es ist eine Quasi-Experten-Meinung oder eine Fabel einfach, weil (.) wenn ein Professor von/ (.) äh, oder, ä, w-wenn ein Professor der al-/ altenglischen Literatur (.) über Naturwissenschaft schreibt, dann (..) ist das ni-/ ja nicht zu glauben. (.) Ich kann mich erinnern an die Corona-Zeit (..) und die Quasi-Experten und die Quasi-Doktoren. #3:13 bis 4:36# (Gruppe 2_Phase 3)

Entstanden ist diese Äußerung eines tschechischen Studierenden im Rahmen der Erprobung der Phasen 1 und 2 von Station 2 des didaktischen Settings *Von Giraffenmäusen und Schneckenstreicher_innen: Inoculation gegen Fake-News*, die im Zentrum dieses Beitrags stehen.¹ Adressiert wird eine zentrale Herausforderung, der Lernende in Schule und Hochschule im 21. Jahrhundert begegnen: Sie sind (vor allem im digitalen Kontext) mit Texten konfrontiert, deren Wahrheitsgehalt sie oft erst überprüfen müssen, um auf diese Weise falsche oder irreführende Nachrichten (Fake News²) identifizieren zu können.

Kozyreva, Lewandowsky und Hertwig (2020: 127ff.) führen im Wesentlichen drei Maßnahmenbündel zur Identifikation von bzw. Prävention gegen Falschnachrichten an: Zum einen werden technologiegestützte Maßnahmen (*technocognition*) wie automatisierte Warnhinweise in Sozialen Medien angeführt, die Nutzer_innen darauf aufmerksam machen, dass es sich um Falschinformationen handeln könnte (vgl. Cook – Lewandowsky – Ecker 2017). Eine zweite Gruppe von Maßnahmen umfasst Handlungselemente, die sich unter dem Begriff *nudging* („Anstoßen“ oder „Anschubsen“) (vgl. Thaler – Sunstein 2008) zusammenfassen lassen. *Nudging* meint eine Strategie zur Verhaltensänderung bei Menschen: Erwünschte Verhaltensweisen (im Kontext von Fake News ein bewusster(er) Umgang mit digitalen Informationen) sollen belohnt werden, ohne dass dabei Zwang ausgeübt wird.

¹ Eine Gesamtdarstellung der Stationen 1 und 2 des didaktischen Settings für die Lernkontexte Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache samt theoretischer Grundlagen findet sich in Ehrenmüller – Schicker (2022), eine Darstellung und empirische Auswertung von Station 1 im DaF-Kontext in Schicker – Ehrenmüller (2022).

² Alternativ werden im wissenschaftlichen Diskurs zur Bezeichnung dieses Phänomens auch Begriffe wie *fabricated news* oder *pseudo-press* verwendet (Quandt – Frischlich – Boberg 2019: 1). Die UN Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Ireton – Posetti 2019: 46f.) geht bei der Kategorisierung von falschen oder irreführenden Informationen von den folgenden drei Kategorien aus:

- Disinformation: Informationen, die falsch sind und intentional erstellt werden, um einer Person, einer sozialen Gruppe, einer Organisation oder einem Land zu schaden.
- Misinformation: Informationen, die falsch sind, aber nicht in der Absicht erstellt wurden, Schaden anzurichten.
- Mal-information: Informationen, die wahr sind, aber mit der Absicht verbreitet werden, einer Person, einer sozialen Gruppe, einer Organisation oder einem Land Schaden zuzufügen.

Dieser vorliegende Beitrag fokussiert vor allem Disinformation (auf Deutsch auch Desinformation) und Misinformation und verwendet als zusammenfassenden Begriff dafür auch Termini wie Falschinformation oder Fake News.

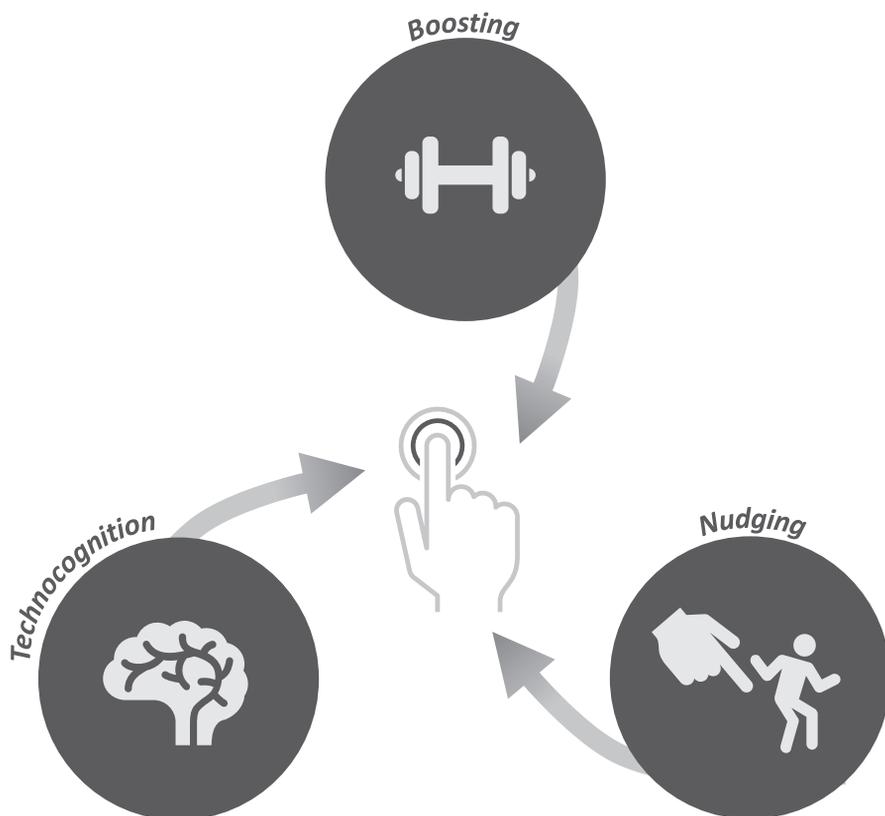


Abb. 1. Maßnahmen zur Identifikation von Falschnachrichten (eigene Abbildung)

Eine dritte Gruppe – und diese steht im Zentrum dieses Beitrags – wird als *boosting* zusammengefasst: Darunter versteht man die Schulung von kognitiven Fähigkeiten im Umgang mit Falschnachrichten, um diese schließlich erkennen und meiden zu können („boosting competencies of reasoning and resilience to manipulation“ (Kozyreva – Lewandowsky – Hertwig 2020: 103)). Als Abgrenzung zur zweiten Gruppe führen Hertwig und Grüne-Yanoff (2017: 978) Folgendes an: „The nudge approach steers behavior without taking the detour of honing new competences, whereas the boost approach invests in building on and developing people’s competences“.

Das Setting, welches im Zentrum dieses Beitrags steht, gehört zu dieser dritten Gruppe und zielt darauf ab, Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen Lernende in der Lage sind, Medieninhalte hinsichtlich ihrer Faktizität zu bewerten und Medienformen kritisch zu analysieren sowie Medienwirkungen zu untersuchen. So sollen sie auf einen kritischen Umgang mit Falschnachrichten vorbereitet werden und (digitale) Medien als Quelle für gesicherte Information nutzen können.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst (Kapitel 2) die theoretischen sowie empirischen Grundlagen zu Station 2 des Settings dargestellt, bevor auf diese in einer praxis-

nahen Darstellung in Kapitel 3 eingegangen wird. Nach der Erläuterung des Untersuchungsdesigns (Datenerhebung und Datenauswertung, Forschungsfragen etc.) in Kapitel 4 wird die Datenanalyse vorgestellt (Kapitel 5), bevor im letzten Kapitel die Erkenntnisse aus der Analyse mit einem didaktischen Ausblick zur weiteren Optimierung von Station 2 (Kapitel 6) den Beitrag schließen.

2. Theoretische und empirische Grundlagen des Settings

Über das vorliegende didaktische Setting sollen (DaF-)Lernende Kompetenzen erwerben, mit denen sie in der Lage sind, Medieninhalte und die Authentizität von (digitalen) Informationen einzuschätzen und zu bewerten: So sollen sie schließlich auch Fake News entlarven können. Für den universitären DaF-Kontext können die in diesem Setting angebahnten Kompetenzen zudem eine unterstützende Wirkung für das wissenschaftliche Arbeiten haben, da Sourcing-Prozesse neben Integrationsprozessen wesentlich für das wissenschaftliche Schreiben sind. Über den Aspekt der Beurteilung und Verifizierung von Informationen werden auch die sprachlichen Fertigkeiten, vor allem Lese- und Schreibfertigkeit, in einem spannenden und lustvollen Kontext intensiv trainiert: insbesondere durch die Identifizierung von relevanten Informationen in den Texten, die eigene Modellierung der herausgearbeiteten Informationen in zusammenfassenden Darstellungen, den Vergleich von Informationen aus verschiedenen Texten und deren Einschätzung und Beurteilung. Auf diese bedeutenden Aspekte kann an dieser Stelle jedoch nur verwiesen werden, da sich der vorliegende Beitrag sowohl theoretisch als auch empirisch mit Sourcing-Prozessen beschäftigt.

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Beschreibung der theoretischen und empirischen Grundlagen für zwei zentrale didaktische Konzepte in diesem Beitrag, die die theoretische Basis für das Setting bilden: Inoculation-Trainingsprogramme und Sourcing-Prozesse.

2.1 Inoculation-Trainingsprogramme und das Konzept der fiktiven „Textwelten“

Das entwickelte didaktische Setting kann in einer speziellen Untergruppe von *boosting* verortet werden, der *inoculation*, die darauf abzielt, die Fähigkeiten von Menschen, Falschnachrichten zu erkennen, zu schulen, bevor sie den eigentlichen Falschnachrichten ausgesetzt sind („people’s ability to recognize misleading or manipulative strategies before they encounter them face-to-face or online“) (Kozyreva – Lewandowsky – Hertwig 2020: 140).

Durch *inoculation* („Impfung“, „Immunisierung“), d. h. durch präventive Maßnahmen, die ein Bewusstsein für Mittel der Manipulation und Desinformation fördern, sollen Lernende gegen Falschinformationen „immunisiert“ werden. Van der Linden und Roozenbeek (2020: 152) erläutern diese Theorie und ihre Begrifflichkeit wie folgt:

Inoculation theory is based on an analogy from immunology [...]. Inoculation theory postulates that the same can occur with information: by preemptively presenting someone with a weakened version of a misleading piece of information, a thought process is triggered that is analogous to the cultivation of “mental antibodies”, rendering the person immune to (undesirable) persuasion attempts.

Solche *inoculation*-Trainingsprogramme gehen – wie auch verschiedene Konzeptionen von Media Literacy – davon aus, dass „prior exposure helps the audience against future attacks“ (Jones-Jang et al. 2019: 373), dass also didaktisch präventiv eingesetzte „Falschnachrichten“ ein Bewusstsein für Strategien und Mittel der Manipulation und Desinformation fördern und Menschen auf diese Weise auf den Umgang mit Fake News vorbereiten.

Die Wirksamkeit von *inoculation*-Ansätzen zum Aufbau einer kritischen Haltung gegenüber möglichen Desinformationen wurde bereits in zahlreichen Studien (vgl. Cook et al. 2017; van der Linden et al. 2017; Roozenbeek – van der Linden 2019) im anglo-amerikanischen Raum belegt. Dabei zeigte sich auch, dass sie didaktisch dann am wirkungsvollsten sind, wenn Lernende sie durchlaufen, bevor sie mit Falschinformationen zu einem bestimmten Thema konfrontiert sind. Denn in Bezug auf falsche bzw. irreführende Informationen merken Lewandowsky, Ecker, Seifert u. a. (2012: 112) an, dass „once a coherent story has been formed, it is highly resistant to change: Within the story, each element is supported by the fit of other elements, and any alteration of an element may be made implausible by the downstream inconsistencies it would cause.“

Daher setzt das vorliegende Setting von Station 2 auf eine spezielle, neuartige Form der *inoculation*, deren Ausgangspunkt das von den Verfassern entwickelte Konzept der sogenannten *Textwelten* darstellt. Um Lernende auf Desinformation im „wirklichen (digitalen) Leben“ vorzubereiten, erfahren sie zunächst eine „Grundimmunisierung“ gegen Falschinformationen in einer geschützten Umgebung. Sie werden noch keinen echten Falschinformationen ausgesetzt, sondern mit für didaktische Zwecke erstellten (fiktionalen) Falschinformationen in Texten, die frei erdacht sind: Lernende können daher dazu noch keine vorgefertigten und gefestigten Meinungen (*Worldview-backfire effect*) (vgl. Cook – Lewandowsky – Ecker u. a. 2017: 2) haben. Diese fiktiven, durch ein eigens verfasstes Textkorpus erzeugten (und nur durch dieses existierenden) von uns sogenannten „Textwelten“ stellen eine eigene (fiktive) Welt mit (teilweise) eigenen Gesetzmäßigkeiten und Regeln dar. Der Wahrheitsgehalt von Informationen kann in dieser „Welt“ nur durch top-down-Prozesse über die Heranziehung und Auswertung entsprechender Metadaten beurteilt werden (= Sourcing) und nicht mittels bottom-up-Prozessen durch eine Plausibilitätsprüfung, die von textinternen Aspekten ausgeht (wie z. B., dass etwas als unwahrscheinlich eingeschätzt wird oder man sich von „klingenden Namen“ der Autor_innen der Texte blenden lässt, die jedoch eigentlich nur vermeintliche Expert_innen sind). Didaktisch dienen diese fiktiven Textwelten als „Vehikel“ zur Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten (siehe Kapitel 2.2), da Lernende ihre kognitiven Ressourcen nicht auf Inhalte, sondern auf das Erlernen der Sourcing-Operationen richten können. Dieses „nützliche Vehikel“ der fiktiven Textwelten wird in Station 2 des Gesamtsettings didaktisch genutzt, um konkret und isoliert Sourcing-Fähigkeiten in einer „Diskurssimulation“ anzubahnen, in deren Rahmen auch Des- und Misinformationen gestreut werden. In Station 3, wenn es zur Auseinandersetzung mit echten Falschnachrichten kommt, wird es wieder „abgeworfen“.³

³ Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen allein die Phasen 1 bis 3 von Station 2, daher wird auf Station 3 nicht weiter eingegangen.

2.2 Sourcing-Prozesse

Eine besondere Rolle spielt bei der *inoculation* im entwickelten Setting das Sourcing, das als „metadatenbasierte Evaluation von Dokumenten und ihrer Inhalte“ (Philipp 2020: 105) definiert werden kann. Der Begriff Sourcing bezieht sich auf die Verwendung von Metadaten (Informationen über und zu Texte(n) wie Autor_innen, Genre und Veröffentlichungsdatum) bei der Bewertung und Interpretation von Texten. Solche Metadaten liegen entweder ergänzend zu den eigentlichen Informationen in den Texten vor oder müssen gesucht werden.

Der Begriff Sourcing geht auf Wineburg (1991: 73) zurück, der ihn im Kontext des historischen Lernens erstmalig erwähnt, was wenig überraschend ist, da die Beurteilung und Bewertung von Quellen zentral für dieses bzw. den Geschichtsunterricht sind. Wineburg bezieht ihn dabei auf die Verwendung von Informationen über Texte bei der Bewertung von deren Inhalt, wobei die Bedeutung von Metadaten zur Bewertung und Beurteilung von Informationen in einem Text in den letzten Jahren in Kontext von digitalen Medien sicherlich noch zugenommen hat. Goldman and Scardamalia (2013: 259) beziehen den Begriff

to the processes of identifying and representing metadata, including the author(s) or spokesperson(s) who created the information resource, their purpose in creating it, the intended audience, where and when it appeared initially (i.e., where it was published—YouTube, NY Times, etc.), as well as subsequent publication.

Sie sehen nach dieser Begriffsbestimmung also Metadaten als zentral für Sourcing-Prozesse an. Diese können dabei eine ganze Fülle von Aspekten beleuchten, im Kontext dieses Beitrags werden Goldman und Scardamalia folgend unter Metadaten Daten über andere Daten verstanden: Informationen zu einzelnen Texten, zu ihren Autor_innen, zu erwähnten Personen und Institutionen, zu den Medien, in denen sie erschienen sind, zur Art der Informationsgenese, schließlich auch, was nicht ganz unwichtig ist, zu Financiers eines Medienprodukts etc.

Sourcing-Fähigkeiten können sich sowohl darauf beziehen, dass selbst geeignete Metadaten recherchiert und für die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Quellen verwendet werden (wie in Station 3 des Gesamtsettings vorgesehen), aber auch, dass wie in der hier vorgestellten Station 2 Informationen in einem Text und dieser selbst durch den Abgleich mit zur Verfügung gestellten Metadaten in ihrer/seiner Glaubwürdigkeit eingeschätzt werden sollen. So können Sourcing-Prozesse didaktisch schrittweise angebahnt werden und der Lernprozess wird durch die bereits zur Verfügung gestellten Metadaten entlastet.

Von den verfügbaren Modellierungen, die beschreiben, wie bei konfligierenden Informationen oder Texten Lesende mit Hilfe von Sourcing-Prozessen versuchen wieder Kohärenz herzustellen, wie z. B. das Discrepancy-Induced Source Comprehension Model (DISCM) (vgl. Braasch, Bråten 2017) oder das Content-Source Integration Model (CSIM) (vgl. Stadtler, Bromme 2014), soll im Folgenden Letzteres näher beschrieben werden.

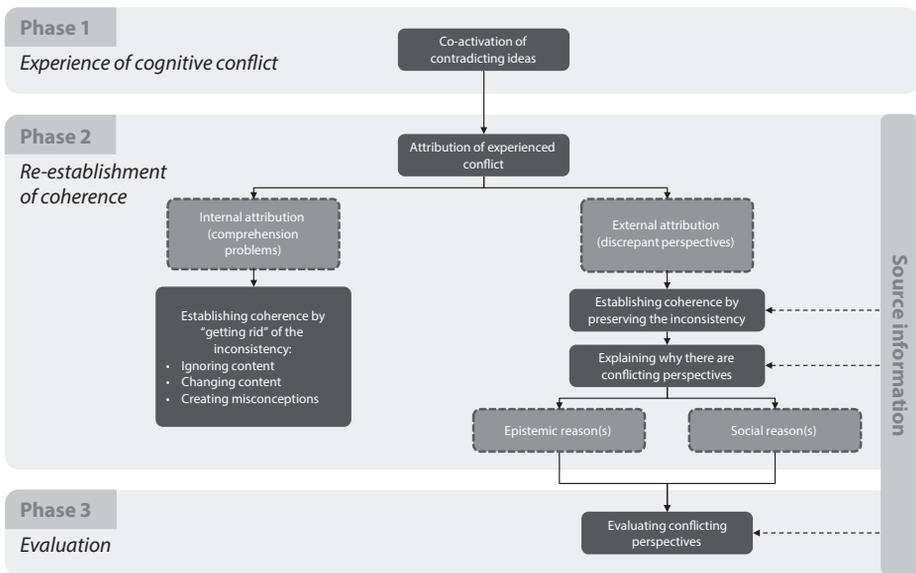


Abb. 2. Eigene Abbildung nach Stadler, Bromme (2021: 380)

Der Logik des Content-Source Integration Model (CSIM) folgend bedarf es bei der Auflösung eines (inhaltlichen) Konflikts mehr als Integrationsprozesse (Prozesse des Kombinierens, Verknüpfens und Neuorganisierens von Textinhalten und Informationen, vgl. Gil et al 2010), wie sie meist im (wissenschaftlichen) Schreiben im Vordergrund stehen. Erst durch zusätzliche Sourcing-Aktivitäten kann in der Modellierung des CSIM bei konfligierenden Inhalten wieder Kohärenz hergestellt werden.

Wie in der Abb. 2 oben ersichtlich fokussiert das Modell jenen Ausschnitt des Lesens, bei dem sich Informationen bzw. Texte einander widersprechen (Phase 1, Konflikterkennung). In den Phasen 2 und 3 im CSIM können Lesende Sourcing-Operationen als Kohärenz wiederherstellende Unterstützung für die Integration von verschiedenen Informationen und dazugehörige Metadaten nutzen. Die Modellierung sieht für Lesende im Falle von konfligierenden Informationen unterschiedliche Optionen vor, bei zwei davon (*Establishing coherence by preserving the inconsistency* oder *Explaining why there are conflicting perspectives*) wird Sourcing als Reparaturmechanismus für die Klärung von konfligierenden Informationen herangezogen.

Neben der Anwendung von Sourcing-Operationen als textexternem Reparaturmechanismus zur Kohärenzherstellung bei konfligierenden Informationen zeigt die Modellierung auch noch die Möglichkeit, Kohärenz textintern zu regulieren, indem Lesende etwa den Konflikt ignorieren (*ignoring content*) oder das leserseitig aufgebaute integrierte mentale Modell durch das Bilden von Inferenzen und das Ändern von Informationen (*changing content*) wieder von Konflikten „befreien“. Bei textexternen Reparaturmechanismen werden in einem top-down-Prozess durch textexterne Metadaten Konfliktursachen durch gezieltes Sourcing rekonstruiert. Dabei können quellenbasierte Konflikte als solche auch akzeptiert und dargestellt werden (*establishing coherence by preserving*

inconsistency) oder die Ursachen für konfligierende Informationen werden durch Rückgriff auf Weltwissen oder in Metadaten zur Verfügung gestelltes Weltwissen ausgeführt.

Phase 3 des Modells (*evaluating conflicting perspectives*) sieht nun nicht mehr nur die Wahrnehmung und Erklärung von konfligierenden Informationen vor, sondern es geht vielmehr darum, „eine inhaltliche Positionierung im Sinne eines leserseitigen Plausibilitäts- und Validitätsurteils“ (Philipp 202: 124) vorzunehmen. Im Zentrum der hier vorgestellten Station 2 des Gesamtsettings steht dabei immer wieder die Frage, welche Quelle auf Basis der Beurteilung durch Metadaten als vertrauenswürdig eingeschätzt werden kann, und es geht weniger darum, die Konfliktauflösung durch den Rekurs auf Vorwissensbestände vorzunehmen – was bei den zentralen Aspekten des Diskurses in der entwickelten Textwelt auch nicht möglich ist, da dessen Ausgangspunkte fiktiv sind und den Lernenden vor der Arbeit mit dem Setting noch nicht bekannt waren.

Obwohl es eine größere Anzahl Interventionsstudien für Sourcing-Prozesse gibt (u. a. Argelagos und Pifarre 2012; De La Paz et al 2017; Kammerer – Meier – Stahl 2016; Stadler – Scharrer – Macedo-Rouet – Rouet – Bromme 2016), welche die Wirksamkeit des Sourcings belegen, besteht ein

unübersehbares Manko in Bezug auf die Nutzung des Sourcing [...] darin, dass Lernende diverser Altersgruppen es eben genau nicht nutzen. Das Potenzial bzw. die Notwendigkeit der systematischen Nutzung von Metadaten für ein umfassendes Verständnis von multiplen Dokumenten bleiben damit unberücksichtigt. (Philipp 2020: 271)

Aus diesem Grund zielt die vorliegende Station 2 des didaktischen Settings darauf ab, dass Lernenden die Bedeutung des Sourcing bewusst gemacht wird, indem sie sehen, wie sich die Glaubwürdigkeit und Einschätzung von Informationen und Texten durch einen Abgleich mit Metadaten ändert.

3. Überblick über Station 2: „Sourcing und die Schneckenstreichler_innen von Idaho City

Im Folgenden soll nun die erarbeitete Station 2 des didaktischen Settings vorgestellt werden, das mit Germanistik-Studierenden der Westböhmisches Universität in Pilsen erprobt worden ist.

Seinen Kern bildet das Konzept der Textwelten. Der Begriff ist bewusst doppeldeutig: Einerseits ist „Textwelt“ eine Begriffsklammer für das Textkorpus (das aus Primärtexten und Sekundärtexten mit Metadaten besteht), andererseits bezieht sich der Terminus aber gleichzeitig auf die durch dieses erzeugte fiktive Welt, die es nur in dessen Texten gibt und die erst durch diese entsteht und außerhalb davon nicht existiert. Eine solche Textwelt weist – wie die für Station 2 von den Verfassern entwickelte „Die Schneckenstreichler_innen von Idaho City“, aus der die folgenden Beispiele stammen – teilweise eigene naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten auf, die von unserer „echten Welt“ abweichen. Ebenso gibt es in ihr Orte (wie etwa Idaho City), Institutionen (wie z. B. die Gerald-Ford-University), Organisationen (wie die Tierschutzorganisation Animals are Creatures like Human Beings), Tiere (wie die für das Thema zentrale Worchester-Schne-

cke), Medien (wie etwa die *The Saint Anna Daily Post*) und Personen (wie z. B. Professor James Ulysses Forrington), die nur in den Texten und nur durch diese existieren. Die fiktiven Teile der Textwelt werden von unserer „echten“ Welt eingerahmt: So liegt Idaho City z. B. in den real existenten USA und Naturgesetze werden nicht in Frage gestellt oder ausgehebelt – eher nur durch Erkenntnisse der Wissenschaftler_innen der Textwelt „ergänzt“. Durch die Fiktionalität der Texte und des Themas können Lernende noch keine vorgefertigten Meinungen zu konkreten Aspekten der Textwelt „mitbringen“ (siehe Kapitel 2.1) und davon beeinflusst sein.

Ausgehend von diesem Konzept der Textwelten wurde von den Verfassern dieses Beitrags eigens für die hier vorgestellte Station 2 des didaktischen Settings die bereits erwähnte Textwelt „Die Schneckenstreichler_innen von Idaho City“ entwickelt und das Textkorpus verfasst⁴, durch das sie erst existiert und „lebendig“ wird.

3.1 Der Ausgangspunkt: Die „Schneckenstreichler_innen“ von Idaho City und das revolutionäre Umweltregenerierungsverfahren der Gerald-Ford-University

Im Folgenden soll nun kurz die für Station 2 entwickelte Textwelt vorgestellt werden: Die (fiktive) Kleinstadt Idaho City liegt im Nordwesten der USA im Bundesstaat Washington und hat ihre besten Zeiten bereits und längst hinter sich: Aufgeblüht in der zweiten Hälfte des 19. Jh. im Zuge der Industrialisierung des US-amerikanischen Nordwestens und des Hungers der neuen Industrien und der neu verlegten Eisenbahnstrecken nach Kohle wurden ihm seine reichen Braunkohlevorkommen zu einem Segen, der sich für die Landschaft rund um die Stadt jedoch als Fluch erweisen sollte – und auch für die Stadt selbst nach dem Niedergang der Eisen- und Stahlindustrie in den 1980er-Jahren. Zu Beginn des 21. Jh. steht Idaho City daher vor vielen Problemen und Herausforderungen: Der Braunkohletagebau hat die Gegend rund um die Stadt in eine triste Mondlandschaft verwandelt und die mit der Ausbeutung der Kohlevorkommen einhergehende Umweltverschmutzung hat die Vegetation nachhaltig zerstört. Durch den geringeren Bedarf an Braunkohle wegen des bereits erwähnten Niedergangs der Eisen- und Stahlindustrie in den 1980ern und weil sich in den 1990ern ein weiterer Kohleabbau rund um Idaho City nicht mehr wirtschaftlich betreiben ließ, mussten die Gruben geschlossen werden, was zu einer hohen Arbeitslosigkeit unter den Einwohner_innen der Stadt führte, die vom Kohleabbau abhängig war. Ein (fiktives) neues, von (fiktiven) Wissenschaftler_innen der (fiktiven) Gerald-Ford-University in (der fiktiven Stadt) Lancaster (ebenfalls im Bundesstaat Washington) entwickeltes Düngeverfahren könnte beide Probleme auf einmal

⁴ Den Ausgangspunkt und die Inspiration für diese Textwelt stellt die von Jürgen Ehrenmüller für das IMST-Projekt „KI[R]KE (2014/215)“ (Ehrenmüller 2015) verfasste Reportage *Die Schneckenstreichler von Idaho City* dar, die überarbeitet und für den DaF-Kontext aufbereitet ebenfalls Teil des Textwelt-Korpus ist. Die weiteren Primär- und Sekundärtexte wurden von den Verfassern eigens für die hier vorgestellte Station 2 entwickelt und geschrieben und in Ehrenmüller – Schicker (2022) für die Lernkontexte Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache vorgestellt. Für die vorliegende Untersuchung wurde diese „Schneckenstreichler_innen-Textwelt“ in Details optimiert, die Texte des Korpus wurden überarbeitet und ergänzt, teilweise neu gestaltet und für den Lernkontext von Deutsch als Fremdsprache adaptiert. Es handelt sich dabei daher um eine „Version 2.0 DaF“.

lösen: Einerseits zeigen erste Erprobungen, dass aus der mondartigen Gegend tatsächlich wieder blühende Landschaften werden könnten. Das neu entwickelte Düngeverfahren basiert auf einem von der in der Gegend um Idaho City heimischen, vom Aussterben bedrohten (und ebenfalls fiktiven) Worchester-Schnecke abgesonderten Schleim, dessen hoher Säuregehalt durch ein (fiktives) chemisches Verfahren herausgefiltert wird und so, verdünnt, als besonders effizienter Dünger verwendet werden kann. Blühen könnte im doppelten Wortsinne auch andererseits Idaho City selbst wieder: Denn seine Einwohner_innen würden in eigens errichteten „Snail Factories“ endlich Arbeit finden. Die Worchester-Schnecke sondert den benötigten Schleim nämlich nur ab, wenn sie unter Stress steht. In diesen Zustand versetzen in der zu Testzwecken errichteten „Idaho City Snail Factory“ ehemalige Mitarbeiter_innen der Kohlunternehmen die Tiere, indem sie diese kurz an deren oberem Labium (der „Oberseite“ der Schnecke, die kein Schneckenhaus trägt) berühren. Bei einer Produktion des Düngers in industriellem Ausmaß würden viele von ihnen als „Schneckenstreichler_innen“ neue Arbeit finden.

3.2 Das Textwelt-Korpus der „Schneckenstreichler_innen“

Rund um das erwähnte neu entwickelte Düngeverfahren entspinnt sich eine Kontroverse, die von verschiedenen Akteur_innen geführt und zum Teil auch bewusst angeheizt wird bzw. bewusst in eine bestimmte Richtung gelenkt werden soll. Der simulierte Diskurs findet dabei in den jeweiligen Primärtexten des Textwelt-Korpus statt, von denen es insgesamt vier gibt (eine Reportage, eine Presseaussendung, einen Zeitungsbericht und einen Zeitungskommentar), die in verschiedenen fiktiven Medien auf deren Internetauftritten veröffentlicht worden sind.

<p>Die „Schneckenstreichler_innen“ von Idaho City John Gerald Huntington (The Seattle Weekly Mail, 17. 06. 2017) Reportage</p>	<p>Stoppt die Tierquälerei! Animals are Creatures like Human Beings (20. 06. 2017, 4:32 PM via Noth American News Service) Presseaussendung</p>
<p>Wie wird es mit der zerstörten Landschaft in Idaho City weitergehen? Carolina Meyers (The Daily Mail, 20. 06. 2017) Zeitungsbericht</p>	<p>Aus Expertensicht: Schneckenschleim für blühende Wiesen oder die Blüten der Zeit James Ulysses Forrington (The Santa Anna Daily Post, 18. 06. 2017) Zeitungskommentar</p>

Tabelle 1. Übersicht Primärtextkorpus

Die Texte unterscheiden sich in ihrer Perspektive auf das neu entwickelte Düngeverfahren, das in Idaho City erprobt wird und schließlich flächenmäßig eingesetzt werden soll: Die innerhalb der Textwelt geltenden Tatsachen und naturwissenschaftlichen Erkenntnisse werden von den verschiedenen fiktiven Akteur_innen (den Autor_innen und Medien) aus unterschiedlichen Gründen teilweise unabsichtlich (wie etwa durch zu geringe Sachkenntnis bzw. mangelndes fachliches Verständnis) oder bewusst falsch bzw. verzerrt wiedergeben oder schon falsch oder verkürzt aus einem der anderen Texte

übernommen: Denn manche beziehen sich aufeinander, dienen als Quelle und Beleg für die in anderen vermittelten Informationen bzw. von den Autor_innen vertretenen Ansichten.

Um den spezifischen Bedürfnissen des DaF-Kontextes gerecht zu werden, wird jeder Text durch umfangreiche Worterläuterungen in Form von Fußnoten, ein eigenes, spezifisches „Wörterbuch“, entlastet: Lernende erhalten relevante Informationen zu ausgewählten Lexemen bzw. Lexemverbänden⁵. Bei Bedeutung(en) wird jeweils die im Textkontext relevante angegeben; gibt es eine, die ansonsten frequenter ist, wird sie zusätzlich erwähnt. Ebenso erhalten Lernende Informationen zum grammatischen Geschlecht und der Pluralform von Substantiven. Bei Verben werden die Stammformen und die Kasusrektion angeführt und, sofern gegeben, spezifische Verwendungskontexte.

Die Texte sind in ihrem Stil, Ausdruck und ihrer syntaktischen Komplexität authentisch gehalten. Es wurde aber darauf geachtet, möglichst klar zu formulieren und die Länge der Sätze im Rahmen zu halten. Eine Ausnahme stellt der essayistische und sprachlich etwas herausforderndere Zeitungskommentar von Professor James Ulysses Forrington dar, der zudem mit literarischen Anspielungen arbeitet und eine hohe Dichte an bildungssprachlichen Wendungen enthält, die zusätzlich im „Wörterbuch“ erläutert werden. Wie man weiß, verliert ein (Wort-)Witz zwar seinen Witz, wenn er erklärt wird: Damit die Lernenden jedoch alle Facetten des Textes erkennen können, werden dennoch Wortwitze und Wortspiele zusätzlich erläutert. So wird zwar Leser_innen der gewisse Reiz des Entschlüsselns genommen, die Anmerkungen können allerdings auch ignoriert werden.

3.3 Das Metadatenkorpus – die Wikipoints

Damit die Lernenden Sourcing-Operationen trainieren können, benötigen sie entsprechende Metadaten: Diese werden in Form von Artikeln aus dem fiktiven *Wikipoint* bereitgestellt (den Sekundärtexten des Textkorpus), einem fiktiven Wiki zum Nordwesten der USA. Diese Wikipoint-Artikel sind nach dem Vorbild von Wikipedia aufgebaut und enthalten Informationen zu den fiktiven „Anteilen“ der Textwelt, zu den Autor_innen der Texte aus dem Korpus, zu den Medien, in denen sie veröffentlicht worden sind, sowie zu erwähnten bzw. „handelnden“ Organisationen und Institutionen (wie z. B. zur Gerald-Ford-University). Insgesamt gibt es acht Wikipoints, die wie die Texte aus dem Textkorpus ebenfalls sprachlich entlastet sind:

- drei zu Medien (The Seattle Weekly Mail, The Santa Anna Daily Post, The Daily Mail)
- einen zur Gerald-Ford-University, der auch Informationen zum Umweltfonds der US-Regierung sowie zum entwickelten Dünge-Verfahren enthält
- einen zu Professor James Ulysses Forrington
- einen zu dessen Forschungsgebiet (Hufferick)
- einen zum Wissenschaftler Dr. Francis Coppola
- einen zur Tierschutzorganisation Animals are Creatures like Human Beings

⁵ Von den Verfassern wurde ausgehend von ihrer Unterrichtserfahrung im DaF-Bereich eingeschätzt, welche Lexeme bzw. Lexemverbände wahrscheinlich einer Erklärung bedürfen, da sie möglicherweise den Lernenden auf dem Sprachniveau B1 bis B2 (noch) unbekannt sind bzw. eine spezielle Verwendungsweise im Text gebraucht wird.

Die in Form der Wikipoints bereitgestellten Metadaten ermöglichen den Lernenden, die Texte des Korpus und deren Informationen zu beurteilen, deren Glaubwürdigkeit einzuschätzen und mögliche Intentionen zu erkennen.

Wikipoint „James Ulysses Forrington“

James Ulysses Forrington

James Ulysses Forrington (*1956 in Charleston im Bundesstaat South Carolina, USA) ist ein US-amerikanischer Professor für altenglische Literatur an der Bankside University of California in Anaheim im Bundesstaat Kalifornien.

- Leben
- Wissenschaftliche Karriere
- Trivia
- Ausgewählte Publikationen

Leben

James Ulysses Forrington wurde 1956 in Charleston im Bundesstaat South Carolina geboren. Nach dem Umzug seiner Familie 1958 nach New York besuchte er dort die Pilgrim Elementary School und die Fifth Junior High School und anschließend die Viewbank High School. Er studierte nach seinem Schulabschluss ein Jahr Biologie an der New York University in New York [...]

Abb. 3. Beispiel Wikipoint: Auszug aus dem Artikel zu James Ulysses Forrington, dem Autor des Zeitungskommentars im Primärtext-Korpus

Die Artikel enthalten auch Informationen, die für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge nicht unbedingt relevant sind: Sie imitieren so reale Metadaten, die ebenfalls nicht auf die Beantwortung einer Fragestellung zurechtgeschnitten sind. Die Lernenden werden daher gezwungen, innerhalb der Artikel Informationen zu suchen und zu bewerten, inwiefern diese für eine Beurteilung des jeweiligen Textes und seiner Glaubwürdigkeit relevant sind.

3.4 Umsetzung der Station 2

Station 2 umfasst insgesamt fünf Phasen (siehe Abbildung), von denen die ersten drei erprobt wurden (da der Fokus des Forschungsinteresses auf den Sourcing-Operationen liegt). Die folgende Abbildung zeigt zudem auch ihre Einbettung in den Gesamtkontext des didaktischen Settings *Von Giraffenmäusen und Schneckenstreichler_innen: Inoculation gegen Fake-News*.

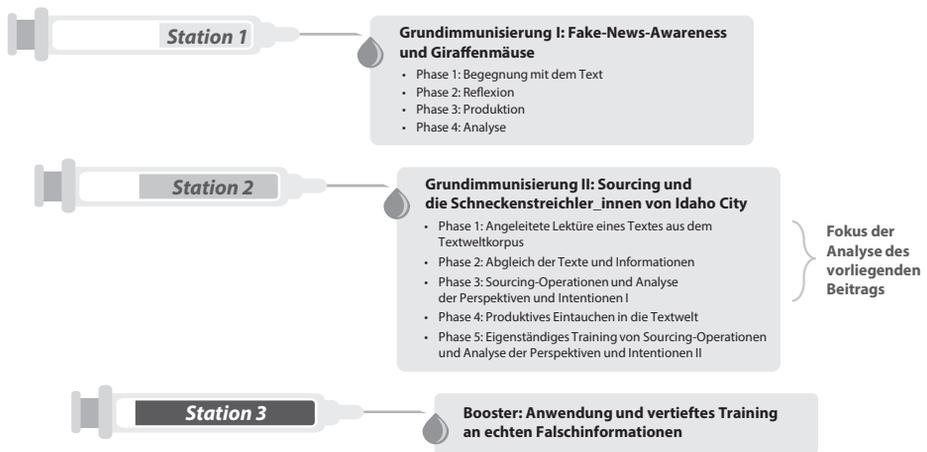


Abb. 4. Didaktisches Setting (eigene Abbildung)

3.4.1 Phase 1: Angeleitete Lektüre eines Textes aus dem Textwelt-Korpus

In dieser Phase beschäftigen sich die Lernenden mit jeweils einem Text aus dem Korpus, der sich mit den Herausforderungen und Problemen, vor denen Idaho City steht, und dem neu entwickelten Düngeverfahren auseinandersetzt. Es wird gleich zu Beginn von der Lehrperson klargestellt, dass alles erfunden ist: dass es weder „Schneckenstreichler_innen“ gibt noch Idaho City oder die Gerald-Ford-University und das von ihren Wissenschaftler_innen entwickelte Düngeverfahren. Was ebenfalls gleich zu Beginn klargestellt wird, ist aber auch, dass es nicht darum geht, wie glaubwürdig die erzählte Geschichte rund um diese Stadt ist oder ob man das Düngeverfahren für möglich hält: Bei der Beurteilung dessen, was glaubwürdig und sachlich richtig ist, kann man sich alleine auf Metadaten stützen (und nicht auf eigenes Weltwissen bzw. eigene „Plausibilitätseinschätzungen“).

Den ersten Schritt bildet eine angeleitete Lektüre: Die Lernenden lesen den Text, den sie zugeteilt bekommen haben, und bearbeiten dabei folgende Aufgabenstellungen:

A1 Lies den Text und arbeite Informationen zur Umweltregenerierung in Idaho City heraus. Stelle die Sachlage schriftlich in Stichworten dar.

A2 Beschreibe schriftlich in Stichworten, wie du den Text findest (z. B. informativ, unterhaltsam) und in welche Stimmung er dich möglicherweise versetzt hat (z. B. wütend, erstaunt, neutrale Stimmung/keine Veränderung).

A3 Arbeitet zu zweit: Tauscht euch über eure Ergebnisse aus A1 und A2 aus. Füllt die Zeilen 1 – 4 der Tabelle zu eurem Text aus.

Die Tabelle (Abb. 5), die in A3 zum ersten Mal herangezogen wird, dient einerseits dazu (Zeilen 1 und 2), den Kerninhalt des jeweiligen Textes „auf den Punkt zu brin-

gen“, also knapp zusammenzufassen, sodass in weiterer Folge in der Gruppenarbeit die Texte dann schnell und übersichtlich verglichen werden können. Andererseits leitet sie die Lerner_innen an, in einem bottom-up-Prozess (Zeile 4) ihren Text ausgehend von textinternen Aspekten einzuschätzen und zu beurteilen. Es ist wichtig, dass sie ihre Ergebnisse (in Stichworten) festhalten, damit dann in Phase 3 ein möglicher Kontrast zur Einschätzung nach dem Abgleich mit den Metadaten „schwarz auf weiß“ gut sichtbar wird.

		Die „Schneckenstreicher“ von Idaho City John Gerald Huntington Seattle Weekly Mail 5/2017, S. 10.	Aus Expertensicht: Schneckenschleim für blühende Wiesen oder die Blüten der Zeit Professor James Ulysses Forrington The Santa Anna Daily Post, 18.06.2017, S. 14.	Wie wird es mit der zerstörten Landschaft in Idaho City weitergehen? Carolina Meyers The Daily Mail, 20.6.2017; S. 16.	Stoppt die Tierquälerei! Schnecken sind keine Maschinen – sondern Schnecken! Animals are Creatures like Human Beings Presseausendung / 20.06.2017 / North American News Service
1	Was ist die Kernaussage des Textes in einem Satz?				
2	Welche Position nimmt der Autor gegenüber dem neuen Verfahren der Gerald-Ford-University ein?				
3	Wie glaubwürdig erscheint dir der Text? Was macht ihn eher glaubwürdig oder eher unglaubwürdig? Begründe deine Einschätzung.				
4	Wie würdest du die „Stimmung“ des Textes einschätzen (sachlich, objektiv emotional)?				

Abb. 5. Auszug Arbeitsblatt Tabelle

3.4.2 Phase 2: Abgleich der Texte und Informationen

Die Aufgaben von Phase 2 werden in Gruppen bearbeitet, die so zusammengesetzt sind, dass jeder Text einmal vertreten ist. Bei A4 soll vordergründig ein möglichst vollständiges Bild der Sachlage erstellt werden:

A4 Arbeitet zu viert: Bildet Gruppen. In jeder müssen alle vier Texte vertreten sein, die es zu dem Thema gibt. Jede/r präsentiert die Informationen aus seinem/ihrer Text. Ergänzt die Informationen, die in eurem nicht enthalten sind.

A5 Ergänzt die weiteren Zeilen der Tabelle zu den anderen Texten.

Das Lernziel ist allerdings eigentlich ein völlig anderes: Die Lerner_innen sollen erkennen, dass konfligierende Informationen vorliegen. Da die Texte unterschiedliche Ziele verfolgen (informieren, erläutern (wenngleich auf Basis mangelnder Sachkenntnis), manipulieren, appellieren), gehen sie mit Informationen jeweils anders um, geben sie relativ neutral wieder, highlighten, verschweigen oder verdrehen Fakten bzw. erzeugen bewusst oder durch mangelnde Fach- und Sachkenntnis unbewusst Fake News. Die Glaubwürdigkeit der Texte können die Lerner_innen bottom up allerdings noch nicht beurteilen: Welche Informationen innerhalb der fiktiven Textwelt korrekt sind und welche nicht, wird sich schließlich erst in der folgenden Phase und durch den Abgleich mit den Metadaten ergeben. Die eigentlichen Lernziele von Phase 1 und 2 werden den Lernenden in diesem Fall am Beginn der Phasen aus didaktischen Gründen nicht transparent gemacht, sondern erst am Beginn von Phase 3 besprochen, wenn die Bedeutung von Sourcing-Operationen thematisiert wird. Ein solches Vorgehen wird im Forschungskontext (Braten – Brante – Stromso 2019) ebenfalls beschrieben, wenn es darum geht, Lernenden die Bedeutung von Sourcing-Operationen zu vermitteln.

3.4.3 Phase 3: Sourcing-Operationen und Analyse der Perspektiven und Intentionen

Im Fokus stehen in dieser Phase top-down-Prozesse bei der Einschätzung und Beurteilung der Informationen in den Texten und der Texte selbst. Die Lerner_innen erhalten die bereitgestellten Metadaten in Form der Sekundärtexte, der Wikipoint-Artikel. Innerhalb der Textwelt gelten die Informationen darin als „wahr“ bzw. als „gesichert“. Mit den Metadaten ist es den Lerner_innen nun möglich, in einem top-down-Prozess die Informationen in dem ihnen anfangs zugeteilten Text zu überprüfen, die Glaubwürdigkeit der Quellen, auf die er sich möglicherweise beruft, einzuschätzen und auch die Expertise der Personen, die zu Wort kommen (in einem Text z. B. Wissenschaftler_innen der Gerald-Ford-University), bzw. eines Verfassers (z. B. Professor James Ulysses Forrington) festzustellen. Durch die Lektüre der Metadaten zu Prof. Forrington wird sich nun herausstellen, dass er zwar sehr wohl über einen fundierten wissenschaftlichen „Background“ verfügt, allerdings eher in einem kleinen Spezialgebiet der altenglischen Literatur und keinesfalls in Chemie und Biologie. Sein Kommentar erscheint durch den top-down-Abgleich in einem völlig anderen Licht als durch die bottom-up-Einschätzung. Dies eröffnet anschließend an das Setting auch die Möglichkeit einer breiten Dis-

kussion über Expertentum und Wissenschaftlichkeit (siehe dazu Kapitel 6). Durch die Metadaten erfahren die Lerner_innen ferner etwas über die Finanzierung einer Zeitung in der Textwelt (Eigentümerstruktur etc.), was die Perspektivierung des Textes, der in ihr erschienen ist, „kontextualisiert“ und die dahinterstehenden Intentionen erkennen lässt.

Die top-down-Analyse wird durch Arbeitsaufträge gesteuert und strukturiert:

<p>Gehe bei deiner Analyse von diesen Fragen aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer ist der Autor/die Autorin? [sofern es Infos dazu gibt] • In welchem Medium wurde der Text veröffentlicht? • Welche Informationen enthält dieser Text? • Was verschweigt der Text, das aber eigentlich wichtig wäre? • Werden Fakten korrekt wiedergegeben? • Bezieht sich der Text auf andere Texte und/oder Personen? Falls ja, was kannst du in den Metadaten darüber/über diese herausfinden? • Welchen Standpunkt nimmt der Text ein? • Handelt es sich um Fakten oder um Meinungen oder um etwas anderes, das in dem Text transportiert wird? • Profitiert jemand von diesem Text? • Schadet dieser Text jemandem? • Warum wurde der Text geschrieben? Was könnte sein Ziel sein? • Wie glaubwürdig ist der Text und was macht ihn für dich glaubwürdig/unglaubwürdig? 	<p>Metadaten sind Daten über andere Daten. Hier sind es Informationen zu einzelnen Texten, zu ihren Autor_innen, zu erwähnten Personen, Institutionen, zu den Medien, in denen sie erschienen sind, etc.</p>
---	---

Abb. 6. Arbeitsblatt Metadaten

3.4.4 Phase 4: Produktives Eintauchen in die Textwelt

Phase 4 wurde zwar nicht erprobt, wird aber an dieser Stelle dennoch vorgestellt, um Leser_innen ein vollständiges Bild von Station 2 zu geben. In dieser Phase „tauchen“ die Lernenden nun produktiv in die Textwelt „ein“: Sie übernehmen zu zweit eine vordefinierte Rolle/Perspektive, zu der ihnen Informationen und Hintergründe zur Verfügung gestellt werden, und greifen mit einem selbstverfassten Text in den Diskurs in der Textwelt ein.

3.4.5 Phase 5: Sourcing-Operationen und Analyse der Perspektiven und Intentionen

Wie Phase 4 wurde auch Phase 5 nicht mehr erprobt: Die Lernenden analysieren in dieser den Text eines anderen Teams und gehen dabei vor allem der Frage nach, welche Intention(en) verfolgt und welche Mittel eingesetzt werden, um diese zu erreichen. Dafür werden ihnen Metadaten in Form von Wikipoint-Artikeln zur Verfügung gestellt.

4. Untersuchungsdesign

Im Folgenden sollen Forschungsfragen, Datenerhebung, Stichprobe und das Vorgehen bei der qualitativen Auswertung der Daten erläutert werden. Die vorliegende Studie ist in ein größeres Forschungsvorhaben eingebettet, welches das gesamte didaktische Setting in allen drei Lernkontexten des Deutschen (Deutsch als Erstsprache – DaE, Deutsch als Zweitsprache – DaZ, Deutsch als Fremdsprache – DaF) evaluiert. Dieser Beitrag fokussiert wie bereits erwähnt auf die Phasen 1 bis 3 von Station 2 des didaktischen Settings (siehe Abb. 3) und auf die Erhebung im Lernkontext Deutsch als Fremdsprache.

An dieser Stelle wird jedoch (noch) nicht das Ziel verfolgt, eine Auswertung der Untersuchung im Hinblick auf Spezifika des Lernkontextes DaF vorzunehmen: Im Fokus der folgenden empirischen (qualitativen) Auswertung stehen im Sinne des Design-Based Research die Weiterentwicklung und Optimierung des vorliegenden Settings und seiner theoretischen Grundüberlegungen. Grafisch lässt sich dieses Vorhaben wie folgt darstellen:

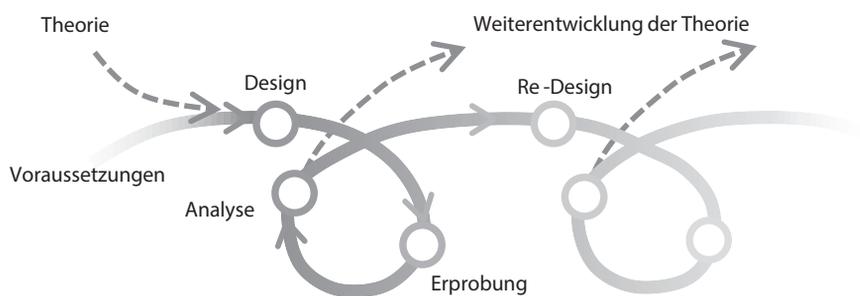


Abb. 7. Untersuchungsdesign (eigene Abbildung)

Dabei wird auf das Untersuchungsdesign Design-Based-Research zurückgegriffen, da so nach (Dube 2019: 49) die „konkurrierende Dualität von empirischer Beforschung und theoretisch gestützter Entwicklung durch eine wechselseitige Diskursivität“ zusammengeführt werden kann und auf diese Weise – wie Brown (1992: 143) betont – didaktische Konzepte und Materialien „from our experimental classroom to average classrooms operated by and for average students and teachers, supported by realistic technological and personal support“ gebracht werden können.

Der spezielle Fokus der vorliegenden Untersuchung ist dabei darauf gerichtet, das hier vorgestellte didaktische Setting bzw. dessen Station 2 prozessorientiert im Lehr- bzw. Lernprozess weiterzuentwickeln. Auf Basis einer Analyse der lernerseitigen Voraussetzungen und Bedarfe gemeinsam mit Lehrpersonen aus dem (tschechischen) DaF-Bereich und der empirischen wie theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) wurde das vorliegende didaktische Setting zunächst entworfen und hier in Kapitel 3 erläutert. Das Ziel der in diesem Beitrag dargestellten Untersuchung ist die Analyse der bei der Durchführung der Phasen 1 bis 3 von Station 2 des Settings entstandenen Audio-Aufnahmen in Bezug auf die folgenden Forschungsfragen:

- Welche Gelingensbedingungen zur Erreichung der Lernziele (u. a. Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten) lassen sich aus den Lernendengesprächen während der Durchführung des Settings rekonstruieren?
- Welche Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten im Weg standen, lassen sich aus den Lernendengesprächen während der Durchführung des Settings rekonstruieren?

Die in diesem Beitrag analysierten Daten stammen aus einem Korpus, das bei der Durchführung der hier vorgestellten Station 2 des didaktischen Settings entstanden ist. Bei der Datenerhebung wurden die Gespräche der Lernenden während der Aufgabenbewältigung (siehe Kapitel 4) von einem/einer Lernenden der Gruppe mit einem Smartphone aufgezeichnet und anschließend an die Lehrende des Seminars geschickt, die nicht dem Forscherteam angehört, sondern Station 2 des Settings nach einem zuvor besprochenen Manual durchführte. Es wurden nur Daten (Audioaufnahmen) während Partner- und Gruppenarbeiten erhoben, nicht während Einzelarbeiten, da üblicherweise während diesen nicht gesprochen wird. Während der Aufzeichnung wurde versucht Beobachtereffekte zu reduzieren, indem es zunächst eine Eingewöhnungsphase für die Aufnahmen gab und indem den Lernenden ein weiterer Grund für die Audioaufzeichnung angegeben wurde (vgl. Albert –Marx 2017: 22).

Die Daten wurden in einem DaF-Lernsetting (Tschechische Republik) erhoben: Station 2 wurde von einer regulären Lehrenden an der Universität umgesetzt, während das Forscherteam die Durchführung beobachtete und protokollierte. An der Erhebung nahmen zehn Deutschstudierende (Lehramt) des Lehrstuhls für deutsche Sprache der Pädagogischen Fakultät der Westböhmisches Universität in Pilsen im 5. Semester (7 weiblich, 3 männlich) freiwillig im Rahmen eines nicht verpflichtenden Zusatzworkshops am Abend teil. In diesem Studiensemester verfügen die Studierenden über Sprachkenntnisse des Deutschen, die sich auf dem Niveau des Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen auf B1.1 bis B2.2 einordnen lassen. Sie haben zudem schon erste Erfahrung mit wissenschaftlichen Texten gesammelt und sich insbesondere mit den germanistischen Fachgrundlagen beschäftigt. Die Studierenden bearbeiteten Station 2 des Settings in insgesamt zwei Teams, d. h. es gab eines mit vier Mitgliedern und eines mit sechs. Die Durchführung dauerte knapp 2,5 Stunden.

In Bezug auf den Lernkontext DaF wurden bei der Datenbereinigung bzw. Datenauswertung bei der Verwendung von Tschechisch als Arbeitssprache (Sprachwechsel) Äußerungen vom Forscherteam gemeinsam mit einer weiteren Person übersetzt, die in beiden Sprachen (Deutsch und Tschechisch) ein sehr hohes Sprachniveau besitzt.

Für die Datenbereinigung wurde das gesamte Material (Audioaufnahmen) erschlossen und sequenziert, um jene Passagen zu identifizieren, die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Ausgewählt wurden für die qualitative Analyse alle Äußerungen von Lernenden, die einen Hinweis auf Gelingensbedingungen bzw. Hindernisfaktoren (siehe Forschungsfragen) geben bzw. aus denen sich solche rekonstruieren lassen.

Die auf diese Weise ausgewählten Sequenzen wurden transkribiert⁶ (Erweiterte Transkription nach Dresing/Pehl 2018). Das Gesamtkorpus enthält 95 Minuten und

⁶ Angefertigt wurden die Transkriptionen von Bc. Martin Kuchař, dem an dieser Stelle für seine Arbeit herzlich gedankt sei.

35 Sekunden Audioaufnahmen, wovon insgesamt 50 Minuten und 10 Sekunden transkribiert wurden. Die ausgewählten Gesprächssequenzen wurden im Programm MAX-QDA kodiert und anschließend kategorisiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010: 60) ausgewertet. Dabei wurde zunächst das Material bestimmt und die Entstehungssituation beschrieben. Nach der Ausdifferenzierung der Forschungsfrage wurde eine induktive Analyse durchgeführt: Zunächst wurden die Aussagen der Lernenden paraphrasiert und einem zweiten Schritt zu Kategorien zusammengefasst. Die aufgenommenen Gespräche wurden anschließend mit Bezug auf die Forschungsfragen erneut abgeglichen und das Kategoriensystem wurde anschließend – sofern nötig – (mehrfach) adaptiert.

Bei der Analyse waren die beiden Forscher auch die Kodierer, die in einem ersten Schritt das Datenmaterial mit Hilfe des Kodierleitfadens kodierten; bei Abweichungen wurde in einem zweiten Schritt nach einem Abgleich konsensuell eine Kodierung vorgenommen.

5. Datenanalyse

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der Datenanalyse mit Fokus auf die beiden Forschungsfragen vorgestellt werden.

5.1 Welche Gelingensbedingungen zur Erreichung der Lernziele (u. a. Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten) lassen sich aus den Lernendengespräche während der Durchführung des Settings rekonstruieren?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird ein spezieller Fokus auf jene Audio-Passagen gelegt, die während der Bearbeitung des Textes entstanden sind, der zwar in seiner Beschaffenheit und Machart glaubwürdig erscheint, dessen Inhalte aber nach dem Abgleich der Metadaten als unglaubwürdig eingeschätzt werden (sollte). Das folgende Audio-Transkript zeigt die Beurteilung des Zeitungskommentars von Professor James Ulysses Forrington durch einen Studierenden. Diese – noch textinterne – Einschätzung durch den Studierenden M erfolgte, bevor er die Metadaten zu dem Text bekam. Er hält den Text dabei für glaubwürdig und informativ und begründet dies auch im Gespräch mit der Studierenden L damit, dass er von einem Wissenschaftler stammt:

M: zu Nummer 2, äh, (.) die Stimmung ist, (.) würde sagen QUASI-wissenschaftlich. #3:48 bis 3:55#

L: mhm. #3:55#

M: aber auf jeden Fall ist das, äh, informativ #4:02 bis 4:06#

M: und wie glaubwürdig entschie/ äh, erscheint dir/ mir, bläh! (.) Wie glaubwürdig *erscheint* mir der Text? Es, äh, oder er *erscheint* mir glaubwürdig, würde „ja“ sagen, dass es glaubwürdig ist, weil (.) es ist ha/ aufgrund, äh, einer Forschung (.) geschrieben ist. #4:39 bis 4:58#

L: mhm. #4:59#

M: also, dass es hat (.) etwa (.) wissenschaftlich Background, (.) würd' ich sagen. #4:59 bis 5:04#

L: ähm, (.) also informativ und ein bisschen emotionell, würd' ich sagen. #5:40 bis 5:43#
(Gruppe 2_Phase 1)

Erst durch den Abgleich mit den Metadaten erkennt der Studierende M nun in einer Reflexion des Lernprozesses nach Phase 3, dass die Informationen in dem Text nicht glaubwürdig und eigentlich unwissenschaftlich sind, wie der folgende Ausschnitt belegt:

M: aber hätte keine Ahnung, dass es kein Professor für Naturwissenschaften ist, sondern für ä-/ altenglische Literatur und das war bin bisschen tricky, aber jetzt weiß ich, datz/ dass ich muss überprüfen, (.) was für ein Ort, oder auf (.) was für einem Ort, äh, sind die Sachen passiert, was für Leute, äh, dort interessieren/ interessiert sind, was für eine Situation dort au-/ am Orte ist und was für ein Medium (.) äh, mitteilt die/ die News oder die Na-/ Nachrichten, also, äh, die wichtige ist/, äh, die wichtige ist es zu überprüfen, WAS für Medien sind jetzt RELEVANT, äh, und welche d-/ w-/ wie kann man das, äh, erkennen, dass/ dass es (.) relevante Medien sind und man muss immer (.) etwas background (.) äh, nach-/ nachschlagen, äh, damit/ damit man kein Bullshit bekommt, einfach. #0:15 bis 1:17#
(Gruppe 2_Phase 3)

Das Transkript belegt an dieser Stelle, dass der Studierende im Zuge von Sourcing-Prozessen erkannt hat, dass der vermeintliche Wissenschaftler gar kein Experte im relevanten Feld ist, sondern Literaturwissenschaftler, und dass sein Publikationsorgan als unseriös eingeschätzt werden kann, da es kaum bzw. gar keine Qualitätskontrollen für die Beiträge gibt (was durch den entsprechenden Wikipoint-Artikel ersichtlich wird). In einer weiteren Selbstreflexion gibt der Studierende nun auch an, dass seine Einschätzung des Textes sich grundlegend durch die zur Verfügung gestellten Metadaten geändert hat:

M: mmm, bei mir w-wurde das voll verändert durch die Metadaten, weil (.) als ich jetzt vorher gesagt hatte, zum Ersten habe ich gesehen: Ja, dass es ein Professor aus einer Universität, deswegen würde ich das glauben, aber wenn ich die Metadaten angeguckt hatte, dann ha-/ dann habe ich gelesen, dass, äh, der Professor ein Professor der altenglischen Literatur ist und keinen Naturwissenschaften-Professor, also/ deswegen habe ich meine Meinung verändert und auch wenn ich den Text mehrmals durchgelesen hatte, hatte ich (.) eine Wirkung bekommen, dass, äh, dass es, äh, nehmen wie quasi-poetisch ist. (.) Ja, was macht ein Sinn, wenn e-/ wenn es von einem Literaturprofessor geschrieben wurde (.) uund ja, wenn ich jetzt die Tabelle angucke im Vergleich zu anderen, also wir hatten da einen Text, der/ der glaubwürdig/ (..) v-wahrscheinlich, s-sei glaubwürdig, ich habe 'nen Text, der/ der meiner, wurde nicht so glaubwürdig #1:07 bis 2:10# (Gruppe 2_Phase 3)

Ordnet man diesen Lernprozess nun in die Modellierung des Sourcing-Prozesses (Abb. 2) ein, so erkennt man, dass der Studierende in Phase 1 zunächst konfligierende Informationen in unterschiedlichen Texten festgestellt hat, aber den Text von Professor James Ulysses Forrington vorläufig auf Basis einer textinternen Einschätzung und durch Heranziehen von Weltwissen als glaubwürdig beurteilt hat. Erst durch den Rückgriff auf Metadaten hat sich dies geändert und der Lernende reflektiert in seinem Lernprozess auch Fragen wie jene, was Expertentum bzw. auch, was die Glaubwürdigkeit von gewis-

sen Medien ausmacht. In diesem Fall wurden vom Lernenden M die Lernziele des Settings (Anwendung von Sourcing-Prozessen) erreicht, was auch dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass er selbst in der Reflexion seines Lernprozesses angibt, dass sich seine Einschätzung der Glaubwürdigkeit des Textes durch das Sourcing grundlegend geändert hat. Wie in seinen Aussagen in Gruppe 2 zum Ausdruck gebracht wird, scheint einerseits das kleinschrittige Vorgehen im Setting (alle Metadaten müssen gelesen und mit den Ausgangstexten in Verbindung gebracht werden, was durch ein Arbeitsblatt gesteuert wird) die Anwendung von Sourcing-Prozessen bei der Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Texten begünstigt zu haben. Der Lernende M führt in dem Transkript oben zudem das „Arbeitsblatt: Tabelle“ (siehe Abb. 5) auch explizit als nützliches Scaffold für den Lernprozess an.

Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich jedoch, dass Gruppe 1 mit vergleichbaren Bedingungen nicht in der Lage war, Sourcing-Prozesse zur Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Texten erfolgreich zu nutzen. Darum soll in Folge bei der Beantwortung der Forschungsfrage 2 der Blick dieser Analyse auch auf interpersonale Faktoren und Gruppenunterschiede gelenkt werden, die bei Gruppe 2 zum Erreichen des Lernziels führten und in Gruppe 1 dem im Wege standen.

5.2 Welche Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Anbahnung von Sourcing-Fähigkeiten im Weg standen, lassen sich aus den Lernendengespräche während der Durchführung des Settings rekonstruieren?

Der Fokus von Forschungsfrage 2 liegt nun auf den Analyseergebnissen von Gruppe 1. Untersucht man deren Gespräche bei der Aufgabenbewältigung, könnte man auch verleitet sein, dass das Nicht-Erreichen der Lernziele durch Faktoren zu erklären ist, die auf Hunger oder mangelnde Zeit zurückzuführen sind. Schließlich führen Gruppenmitglieder an zwei Stellen Folgendes aus:

V: gar nicht wahr sein. #5:25 bis 5:26#

P: mhm #5:26#

L: jo, ale wahr je, že mám hlad. [Ja, aber wahr ist, dass ich Hunger habe.] #5:27 bis 5:29# : (lacht) #5:30 bis 5:32#

J: (seufzt) sehr schwer zu sagen. (.) Äh, ja, dafür würd' ich vielleicht viel mehr Zeit brauchen, äh, also die Metadaten noch mal durchlesen, also wer/ wer/ äh, wer tun was, wer (.) äh, zum Beispiel, äh, (seufzt) also, äh, wer, äh, (..) hat, äh, die eine z-/ zum Beispiel, die eine Zeitung gekauft oder so was, ja? Also, das, äh, das mu-/ äh, müsste ich dann bisschen mehr durchlesen, aber (.) äh, ich würde sagen, dass die Wahrheit, äh, also, nirgendwo steht (lacht) hier in alle diese Texte. (lacht) #10:08 bis 10:39# (Gruppe 1_Phase 3)

Besonders interessant an dem Auszug ist, dass der Lernende neben dem Verweis, dass er mehr Zeit gebraucht hätte, die Funktion des Sourcings richtig benennt. Ähnliche Verweise auf Müdigkeit finden sich aber auch in Gruppe 2, welche die Lernziele des Settings erreicht hat. Dies entspricht zudem durchaus authentischen Bedingungen in Klassenzimmern bzw. Seminarräumen an Universitäten, weshalb an dieser Stelle nach

weiteren, anderen Faktoren gesucht werden soll, warum die die Lernziele des Settings in Gruppe 1 nicht erreicht wurden.

Bei der Analyse der Audiodaten fallen mehrere Äußerungen auf, die zeigen, dass von ihren Gruppenmitgliedern das Konzept der Textwelten nicht zur Gänze verinnerlicht bzw. verstanden wurde. So zeigt die folgende Äußerung deutlich, dass die Geschichte rund um Idaho City und seine Schneckenstreicher_innen insgesamt als unglaubwürdig eingeschätzt wird, da die Lernenden weiterhin bei einer textinternen Bewertung bleiben. Sie scheinen nicht verinnerlicht zu haben, dass sie in den Textwelten die Glaubwürdigkeit von Texten allein anhand von Metadaten einschätzen sollten:

J: als ich durchlesen habe, äh/ also, sagte ich mir – also, das/ das hier klingt zu gut, ja? Zu fantastisch, zu positiv. Ähm, (.) ja, es klingt, äh, was, äh, was (.) zum Beispiel, äh, auf was es geschrieben werde, also diese/ diese/ diese Artikel #6:03 bis 6:36# (Gruppe 1_Phase 3)

Ordnet man diese Äußerungen in die Modellierung des Sourcing-Prozesses (Abb. 2) ein, so kann festgestellt werden, dass der Studierende zwar konfligierende Informationen in unterschiedlichen Texten erkennt, aber dann deren Glaubwürdigkeit allein durch Heranziehen von Weltwissen und nicht durch einen Abgleich mit Metadaten beurteilt. Dem didaktischen Setting ist es an dieser Stelle anscheinend nicht in beiden Gruppen gelungen, seine Lernziele und das Konzept der Textwelten, nämlich, dass es sich dabei um eine fiktive Welt mit eigenen Wahrheiten handelt und man daher die Glaubwürdigkeit von Texten alleine anhand von Metadaten beurteilen kann, transparent und klar zu vermitteln.

In Gruppe 2 deutet die folgende Aussage einer Lernenden darauf hin, dass das Textwelten-Konzept besser verinnerlicht und verstanden wurde:

K: ja, ich weiß es fiktiv ist, aber, äh/ (..) also wenn es/ wenn es, äh, realistisch wäre, dann (.) würde ich, äh, (.) sehr (.) in/ fü/ interessiert für die Problematik sein, (..) äh, aber ich muss sagen, dass ich auch, äh, überrascht bin, äh, dass, äh, dass, also, äh, dass solche (..) kreative (.) Lösungen existieren können #1:57 bis 2:17# (Gruppe 2_Phase 2)

In Gruppe 1 scheint daher ein mangelndes Verständnis des Konzepts der Textwelten dazu geführt zu haben, dass die Lernenden weiterhin bei einer textinternen Evaluation des Textes geblieben sind und sie das Potenzial der Metadaten für die Bewertung der Glaubwürdigkeit von Texten nicht erkannt und angewandt und so die Lernziele von Station 2 des Settings nicht erreicht haben.

Ein weiterer Hindernisfaktor deutet sich in beiden Gruppen dabei in einem mangelnden Verständnis davon an, was Expertentum ausmacht. So wird in Gruppe 2 eingehend diskutiert, was einen Experten oder eine Expertin in einem gewissen Feld auszeichnet:

A: kann ich eine Frage? #1:18#

M: mhm. #1:19#

A: ist/ Ist es für (.) dich so wichtig, also, (.) nur die Leute, die in Bereich sind können etwas über den Bereich schreiben? (.) Weil du sprichst immer, dass der Professor, er hat Literatur (.) gelehrt, kann nicht so ein Person auch über Wissenschaft schreiben? #1:20 bis 1:40#

M: mhm, also es kann so passieren, aber wer/ wann er/ #1:40 bis 1:44#
 A: warum ... #1:45#
 M: S-/ W-/ #1:45 bis 1:46#
 A: ... ist es ... #1:46#
 M: jea #1:47#
 A: unglaublich, weil nur er hat das nicht studiert, oder? #1:47 bis 1:50#
 M: also, er hat das nicht studiert, er vielleicht (.) weiß nicht so viel davon, (.) also, das ist genauso/, also, jetzt ich studiere zum Beispiel Lehrkraft und ich würde jemanden über, (..) sa-/ sag mal, (.) Kohl/ Kohl-ele/ electro-power-plant (.) erzählen (...) würde das/ wäre das glaubwürdig? #1:50 bis 2:11#
 A: irgendwie/ sagen wir/ ja, ich möchte nicht streiten (lacht) #2:10 bis 2:12#
 M: nein, nein ... komm weiter #2:12 bis 2:14#
 A: sagen wir, du studierst jetzt Deutsch #2:13 bis 2:15#
 M: mhm #2:15#
 A: aber du kannst auch Finnisch, und dann/ #2:15 bis 2:17#
 M: zum Beispiel #2:18#
 A: sagst du, Le-/ also, lehrst du uns auch ein finnisch Worte und wir glauben dir. Wir sagen, das ist/ nicht, das ist unglaublich #2:19 bis 2:26#
 M: mhm! #2:27#
 A: weil du nicht finnisch bist. #2:27 bis 2:29#
 M: das stimmt, man (.) muss das aber, ja, d-/ deswegen sag' ich – man muss das überprüfen #2:29 bis 2:34#
 L: ich ... Mhm #2:34# ... #2:35#
 M: ob das wirklich so ist, aus relevanten Quellen, die Quellen sind da wichtig #2:34 bis 2:38#
 A: oki #2:38# (Gruppe 2_Phase 3)

Diese Diskussion zwischen den Studierenden wird noch fortgesetzt und greift dabei – durchaus im Sinne der Lernziele des Settings – wesentliche Aspekte davon auf, was Expertentum ausmacht.

Die in diesem Kapitel aufgezeigten förderlichen Gelingensbedingungen bzw. auch Hindernisse sollen im nächsten Kapitel in konkrete Überarbeitungsschritte für Station 2 des Settings überführt werden.

6. Didaktischer Ausblick

In diesem Kapitel sollen nun didaktische Implikationen für die Überarbeitung von Station 2, aber auch für die weitere Theorieentwicklung auf Basis der Analyse in Kapitel 5 gezogen werden.

Um das Konzept der Textwelten und auch Sourcing-Prozesse transparenter und expliziter anzubahnen, soll das Training von Sourcing-Strategien in Phase 3 von Station 2 expliziter durch ein Strategietraining angeleitet werden. Solche Strategietrainingsprogramme, die zu den effektivsten Förderprogrammen gehören, wenn das Ziel verfolgt wird, die Kompetenzen von Lernenden anzubahnen (Philipp 2014), zeigen eine typische Herangehensweise vor (z. B. die Durchführung von Sourcing-Operationen). In Anlehnung an das Self-Regulated Strategy Program von Graham und Harris (2009: 63) werden dabei folgende Phasen vorgesehen:

Phase		Beschreibung
1	Hintergrundwissen entwickeln	Lehrende/r erklärt das Konzept der Textwelten und den Nutzen von Sourcing-Strategien.
2	Diskutieren	Lehrende/r diskutiert mit den Lernenden, welchen Nutzen das Sourcing hat und wie es angewandt wird.
3	Modellieren (Vorzeigen) durch die Lehrperson	Lehrende/r zeigt das Sourcing anhand einer konkreten Aufgabe vor, verknüpft mit lautem Denken und Gedächtnishilfen, und verbalisiert dabei auch ihre/seine handlungsbegleitenden Gedanken.
4	Memorieren	Danach prägen sich die Lernenden die vermittelten Sourcing-Strategien ein.
5	Unterstützen	Die Lernenden üben dann die Strategie mit Unterstützung der Lehrperson.
6	Unabhängiges Üben	Lernende übernehmen allmählich immer mehr Verantwortung für den Lernprozess und wenden die Sourcing-Strategie selbstständig an.

Tabelle 2. Strategietraining (basierend auf Graham & Harris 2009: 63)

Durch ein solches Strategietraining sollen die Lernenden Sourcing-Operationen durch den/die Lehrende/n vorgezeigt bekommen, bevor sie diese mit abnehmender Unterstützung selbst anwenden. Im Zuge des Strategietrainings ist dabei dann auch eine Diskussion des Textweltenkonzepts, der Lernziele des Settings und vor allem des Nutzens von Sourcing-Operationen vorgesehen, damit diese von den Lernenden besser verstanden, erfasst und angewandt werden können. Auf Grundlage dieses Strategietraining soll nun die folgende Vorgehensweise beim Sourcing von der Lehrperson vorgezeigt und dann von den Lernenden schrittweise selbst übernommen werden (Phase 3):

1. Lies den Text genau und fasse anschließend seine Kernaussagen zusammen. Gehe dabei auch auf möglicherweise erwähnte Funktionsweisen eines Produkts, technischen Verfahrens etc. ein.
2. Notiere Quellen, sofern auf welche verwiesen wird.
3. Wähle die passenden Metadaten zu deinem Text aus und untersuche sie im Hinblick auf die folgenden Fragestellungen: Was sagen sie zur Expertise des Autors/der Autorin? Was sagen sie zu seiner/ihrer Intention? Was sagen die Metadaten zu den Financiers des Textes? Was sagen sie über die herangezogenen Quellen?
4. Beurteile ausgehend von deiner Analyse der Metadaten die Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit des Textes.

Da die Analyse auch zeigt, dass die Teilnehmer_innen an der Erprobung ein unterschiedliches Verständnis davon hatten, was Expertentum ausmacht, soll das Setting im nächsten Zyklus des Forschungsansatzes (Design-Based Research) auch um eine eigene Vorwissensübung ergänzt werden, die die Lernenden für diese Fragestellung sensibilisiert. Dabei soll es vor allem um die Fragestellung, „Welchen Experten bzw. welche Expertin halte ich für glaubwürdig?“ gehen. Durch diese Vorwissensaktivierung soll den Lernenden eine Art „Folie“ gegeben werden, von der dann im Sinne der strukturierten Denkopoperationen nach Piaget weiter im Zuge des Settings abstrahiert werden kann. Dabei sollen sie gemeinsam zuerst darüber reflektieren, dass für Expertentum in unterschiedlichen

Bereichen unterschiedliche Maßstäbe gelten. Möchte man beispielsweise jemanden um Rat fragen, wohin man Urlaub fahren soll, kann man als „Expertin“ oder „Experten“ in diesem Fall jemanden heranziehen, der ähnliche Vorlieben und Interessen hat. Braucht man allerdings medizinische Hilfe, sucht man diese in der Regel bei einem Experten oder einer Expertin für Medizin. Diese Sensibilisierungsübung soll die Möglichkeit einer breiten Diskussion über Expertentum und Wissenschaftlichkeit eröffnen und jedenfalls auch – mit Bezug auf Station 2 des Settings – thematisieren, dass man nur für einen spezifischen Bereich und nicht generisch Expertise besitzen kann (vgl. Nölleke 2009).

Diese Überarbeitungsschritte sollen im nächsten Zyklus der Erprobung erneut evaluiert werden, um zu eruieren, ob und wie sie zu einem besseren Verständnis von Expertentum und auch des Konzepts der Textwelten bei Lernenden führen, damit diese – und somit kommen wir auf den Beginn des Beitrags zurück – schließlich beurteilen können, ob (in einer fiktiven Textwelt) Schneckenschleim wirklich die Landschaft ergrünen lassen kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, Ruth – Marx, Nicole (2017): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Anderson, Terry – Shattuck, Julie (2012): Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? In: *Educational Researcher* 41 (1), S. 16–25.
- Argelagos, Esther – Pifarre, Manoli (2012): Improving Information Problem Solving skills in Secondary Education through embedded instruction. In: *Computers in Human Behavior* 28 (2), S. 515–526.
- Braasch, Jason L. G. – Bräten, Ivar (2017): The discrepancy-induced source comprehension (D-ISC) model: Basic assumptions and preliminary evidence. In: *Educational Psychologist* 52 (3), S. 167–181.
- Bräten, Ivar – Brante, Eva W. – Strømso, Helge I. (2019): Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data. In: *Reading Research Quarterly* 54 (4), S. 481–50.
- Compton, Josh (2013): Inoculation theory. In: *The SAGE handbook of persuasion: Developments in theory and practice*. 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 220–236.
- Cook, John – Lewandowsky, Stephan – Ecker, Ullrich (2017): Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. In: *PLoS ONE* 12 (5). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799> (zuletzt geprüft am 05. 07. 2022).
- Dresing, Thorsten – Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 8. Aufl. Marburg: Dr. Dresing und Pehl.
- Dube, Juliane (2019): Design Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In: Jan Boelmann (Hg.): *Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik Band 1), S. 49–63.
- Ehrenmüller, Jürgen (2015): *Projektbericht zum Projekt „KI[R]KE – Kompetenztraining im Verbund mit kuriosen Texten“ (2014/2015)*. Online verfügbar unter https://www.imst.ac.at/files/projekte/1526/berichte/1526_Langfassung_Ehrenm%C3%BCller.pdf (zuletzt geprüft am 05. 07. 2022).
- Ehrenmüller, Jürgen – Schicker, Stephan (2022): Science – Erlesende Wege zu einem kritischen Umgang mit Fake News. In: *ide Informationen zur Deutschdidaktik* 46 (1), S. 104–114.
- Gil, Laura – Braten, Ivar – Vidal-Abarca, Eduardo (2010): Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? In: *Contemporary Educational Psychology* 35 (3), S. 157–173.
- Graham, Steve – Harris, Karen R. (2009): *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. 4. Aufl. Baltimore, London: Paul H. Brookes Publishing.
- Hertwig, Ralph – Grüne-Yanoff, Till (2017): Nudging and Boosting: Steering or Empowering Good Decisions. In: *Perspectives on Psychological Science* 12 (6), S. 973–986.

- Ireton, Cheryl – Posetti, Julie (2018): *Journalism, “fake news” & disinformation. Handbook for journalism education and training*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO series on journalism education).
- Jones-Jang, S. Mo – Mortensen, Tara – Liu, Jingjing (2019): Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. In: *American Behavioral Scientist* 65 (2), S. 371–388.
- Kammerer, Yvonne – Meier, Nina – Stahl, Elmar (2016): Fostering secondary-school students' intertext model formation when reading a set of websites: The effectiveness of source prompts. In: *Computers & Education* 102 (1), S. 52–64. Online verfügbar unter <https://www.learntechlib.org/p/201565> (zuletzt geprüft am 05. 07. 2022).
- Kozyreva, Anastasia – Lewandowsky, Stephan – Hertwig, Ralph (2020): Citizens Versus the Internet: Confronting Digital Challenges With Cognitive Tools. In: *Psychological Science in the Public Interest* 21 (3), S. 103–156.
- La Paz, Susan de – Monte-Sano, Chauncey – Felton, Mark – Croninger, Robert – Jackson, Cara – Piantedosi, Kelly Worland (2017): A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. In: *Reading Research Quarterly* 52 (1), S. 31–52.
- Lewandowsky, Stephan – Ecker, Ullrich – Seifert, Colleen M. – Schwarz, Norbert – Cook, John (2012): Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing. In: *Psychological Science in the Public Interest* 13 (3), S. 106–131. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1529100612451018> (zuletzt geprüft am 02. 12. 2022)
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Neuausgabe. Weinheim: Beltz.
- Nölle, Daniel (2009): Die Konstruktion von Expertentum im Journalismus. In: Beatrice Dernbach – Thorsten Quandt (Hg.): *Spezialisierung im Journalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–110.
- Philipp, Maik (2014): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz (Pädagogik Praxis).
- Philipp, Maik (2020): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim: Beltz.
- Quandt, Thorsten – Frischlich, Lena – Boberg, Svenja – Schatto-Eckrodt, Tim (2019): Fake News. In: Tim P. Vos – Folker Hanusch – Dimitra Dimitrakopoulou – Margaretha Geertsema-Sligh – Annika Sehl (Hg.): *The international encyclopedia of journalism studies*. Hoboken: Wiley-Blackwell (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication).
- Roozenbeek, Jon – van der Linden, Sander (2019): Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. In: *Palgrave Communications* 5 (1), S. 65.
- Scardamalia, Marlene – Goldman, Susan R. (2013): Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. In: *Cognition and Instruction* 31 (2), S. 255–269.
- Schicker, Stephan – Ehrenmüller, Jürgen (2022): durch.fake.news.nicht.teilhaben – Analyse von Lernendengesprächen im Rahmen des didaktischen Settings Fake News: Awareness und Inoculation. In: *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* (ZDKM) (1), S. 142–159.
- Stadler, Marc – Bromme, Rainer (2014): The content-source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In: David Rapp – Jason L. G. Braasch (Hg.): *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences // Processing inaccurate information. Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences*. Online-Ausg. Cambridge: Boston Review; The MIT Press, S. 379–402.
- Stadler, Marc – Scharrer, Lisa – Macedo-Rouet, Monica – Rouet, Jean-François – Bromme, Rainer (2016): Improving vocational students' consideration of source information when deciding about science controversies. In: *Reading and Writing* 29 (4), S. 705–729.
- Thaler, Richard H. – Sunstein, Cass R. (2008): *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven: Yale University Press.
- van der Linden, Sander – Leiserowitz, Anthony – Rosenthal, Seth – Maibach, Edward (2017): Inoculating the public against misinformation about climate change. In: *Global Challenges* 1 (2). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1002/gch2.201600008> (zuletzt geprüft am 02. 12. 2022)
- van der Linden, Sander – Roozenbeek, Jon (2021): Psychological Inoculation Against Fake News. In: Rainer Greifeneder – Mariela Jaffe – Eryn Newman – Norbert Schwarz (Hg.): *The Psychology of Fake News. Accepting, Sharing, and Correcting Misinformation*. Erscheinungsort nicht ermittelbar, S. 147–169.

- Vos, Tim P. – Hanusch, Folker – Dimitrakopoulou, Dimitra – Geertsema-Sligh, Margaretha – Sehl, Annika (Hg.) (2019): *The international encyclopedia of journalism studies*. Hoboken: Wiley-Blackwell (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication).
- Wineburg, Samuel (1991): Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. In: *Journal of Educational Psychology* 83 (1), S. 73–87.

MMag. Stephan Schicker, PhD
Karl-Franzens-Universität Graz
Geisteswissenschaftliche Fakultät
Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung
stephan.schicker@uni-graz.at

Mag. phil. Jürgen Ehrenmüller
Westböhmische Universität in Pilsen
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache
ehrenmul@knj.zcu.cz