

Stephan Schicker, Victoria Reinsperger, Jürgen Ehrenmüller & Sabine Schmöler-Eibinger

„[...] und ich möchte ganz ehrlich zu dir sein. Du wurdest getäuscht.“ – Korpusbasierte Entwicklung von sprachhandlungsorientierten Scaffolds zur Widerlegung von Fake News

Lernende dazu zu befähigen, kritisch mit Informationen in Texten umzugehen, ist gerade im Deutschunterricht zentral. Über das eigene Erkennen von Falschinformation hinaus scheint es aber nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch gesamtgesellschaftlich wichtig zu sein, dass Schüler:innen lernen, Falschinformationen im Diskurs widerlegen zu können. Um Lernenden in unterschiedlichen Lernkontexten des Deutschen (DaE, DaZ, DaF) Scaffolds für die Textsorte Widerlegung von Falschinformationen zur Verfügung zu stellen, wird im vorliegenden Beitrag auf Basis einer qualitativen inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022) anhand eines Korpus von 50 Texten erstmals gezeigt, aus welchen Handlungsschemata sich die Textsorte zusammensetzt. Dabei konnten hochfrequente Handlungsschemata identifiziert und als Grundlage für eine didaktische Modellierung zur Förderung des schriftlichen Widerlegens von Falschinformationen eingesetzt werden.

Schlagwörter: Widerlegung von Falschinformationen, Fake News, Widerlegungstexte

‘[...] and I want to be completely honest with you. You have been deceived.’ - Corpus-based development of language action-oriented scaffolds to refute fake news

Enabling learners to deal critically with information in texts is particularly important in German lessons. In addition to being able to identify false information themselves, it seems important not only in German lessons but also in society as a whole that students learn to refute false information in discourse. In order to provide learners in different German learning contexts (DaE, DaZ, DaF) with scaffolds for the text type refutation text, this article uses a corpus of 50 texts to analyze action patterns that make up the text type using qualitative content structuring (Kuckartz & Rädiker 2022). High-frequency action patterns were identified and used as the basis for didactic modelling to promote the written refutation of false information.

Keywords: refutation of false information, fake news, refutation texts

1 Einleitung

Künstliche Intelligenz und Digitalisierung haben zu einem Paradigmenwechsel im Umgang mit Texten geführt. So ist auch die Faktizität von Informationen in Texten nicht mehr a priori gegeben und soziale Medien befeuern die Verbreitung von Des- und Misinformationen zusätzlich (vgl. Kozyreva, Lewandowsky & Hertwig 2020). Aufgabe der Schule und speziell des Deutschunterrichts ist es seit jeher, Schüler:innen (SuS) dazu zu befähigen, Texte als Medien des Wissenserwerbs zu nutzen. Als neue Herausforderung kommt nun aufgrund

dieser Entwicklungen hinzu, einen kritischen Umgang mit Informationen in Texten anzuleiten. Schüler:innen sollen lernen, Falschinformationen in Texten als solche zu erkennen, zu entlarven und im Sinne einer aktiven Teilhabe an Wissensdiskursen auch zu widerlegen.

Widerlegungstexte, deren primäre Funktion darin besteht, Falschinformationen zu widerlegen, können dem Textprozedurenansatz folgend (vgl. u.a. Bachmann & Feilke 2014, 7), als eine eigene Textsorte betrachtet werden. Widerlegungstexte setzen sich aus routinehaften Handlungskomponenten (= Textprozeduren) zusammen. Textprozeduren sind pragmatische Werkzeuge der Textkomposition, die aus Handlungsschemata und musterhaften Ausdrücken bestehen (vgl. Feilke 2024, 9).¹ Ziel dieses Beitrags ist es, empirisch zu untersuchen, aus welchen Handlungsschemata (vgl. Feilke 2014, 26) sich schriftliche Widerlegungstexte konstituieren. Dazu werden 50 Texte von Studierenden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022) ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Analyse werden eingesetzt, um vom konkreten Sprachgebrauch ausgehend Scaffolds zu entwickeln, die Textprozeduren als sprachliche Bausteine für die Widerlegung von Falschinformationen für Lernende transparent und nutzbar machen.

Diese Zielsetzung, Textprozeduren auf Grundlage empirischer Analysen als Scaffolds für das Verfassen von Texten didaktisch zu modellieren, wurde in der Schreibforschung zwar schon vielfach gefordert, stellt aber nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar: Insbesondere für die Textsorte Widerlegungstexte liegen u. W. keine empirischen Analysen bzw. darauf basierende Scaffolds vor.²

2 Theoretische Grundlagen

Im englischsprachigen Raum dient die Textsorte *refutation texts*, definiert als „rhetorical tools designed to reduce misconceptions held by learners“ (Zengilowski, Schuetze, Nash & Schallert 2021, 175) der Widerlegung von Falschinformationen. Nach Tippet (2010, 953) folgt der typische Aufbau von *refutation texts* folgendem Schema: Zunächst weisen sie explizit auf die falsche Information hin, indem sie diese zusammenfassen, dann stellen sie fest, dass diese falsch ist („But this idea is not true.“) und schließlich belegen sie dies mit einer wissenschaftlichen Erklärung. Die Grundlage für die Widerlegung bildet in diesem von Tippet (2010) normativ beschriebenen Schema von *refutation texts* ein intertextueller Vergleich von Informationen zum Zweck des Feststellens von Übereinstimmung oder Dissens. Dieser Prozess des Abgleichs von Informationen mit Informationen in anderen Texten wird

¹ Es handelt sich dabei um Form-Funktionseinheiten, bei denen, so Feilke & Rezat (2020, 6), ein Handlungsschema zeichenhaft mit Prozedurausdrücken gekoppelt ist. Handlungsschemata sind mit der Frage verbunden: „Was muss ich beim ‚Texten‘ tun?“, Prozedurausdrücke betreffen die Frage: „Wie kann ich das sprachlich tun?“ (ebda.).

² Dieses Forschungsvorhaben ist in den größeren Kontext des Erasmus+ Bildungsprojekts *Fictional Science (FiSci) – Förderung von Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News* eingebettet. In diesem Projekt werden Lehr- und Lernmaterialien für den Schulunterricht in Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache entwickelt und im Rahmen eines *Design-based-Research-Verfahrens* evaluiert und optimiert. Dieses Projekt wird unter dem Lead der Universität Graz mit Partnern der Westböhmischen Universität Pilsen (Tschechien), der Universität in Zagreb (Kroatien) und dem Zentrum für deutsche Kultur „Deutsches Haus-Kyiv“ (Ukraine) durchgeführt.

als *Corroboration* bezeichnet (Philipp 2020). *Refutation texts* stellen damit das Ergebnis einer gezielten Suche nach bestätigenden bzw. widersprechenden Informationen in anderen Texten dar, um die Faktizität von Informationen zu überprüfen (vgl. List & Alexander 2019). Eine andere Möglichkeit, die Faktizität von Informationen zu überprüfen und eine Grundlage für das Widerlegen von Falschinformationen zu schaffen, stellt das *Sourcing* dar. *Sourcing* bezeichnet das Nutzen und Evaluieren von Metadaten (z.B. Informationen über Quelle, Autor:in, Entstehungszeit, -ort des Textes), um die Vertrauenswürdigkeit von Informationen in Texten zu bestimmen (vgl. Scardamalia & Goldman 2013).

In Bezug auf Widerlegungstexte sind folgende Forschungsdesiderate zu konstatieren: Für Widerlegungstexte, die auf einem inhaltlichen Abgleich von Informationen basieren (*Corroboration*), gibt es zwar normativ ausgerichtete didaktische Handlungsanweisungen für deren Aufbau (vgl. *refutation texts*; Tippet 2010, 953), aber keine linguistischen Untersuchungen zu sprachlichen Teilhandlungen (Handlungsschemata), die als Grundlage für die Konzeption von empirisch fundierten didaktischen Scaffolds dienen können. Für Widerlegungstexte, die auf der Verifikationsstrategie des *Sourcings* basieren, liegen gar keine uns bekannten didaktischen Scaffolds vor.

Im Zentrum dieses Beitrags steht das *Sourcing* als Grundlage für das Widerlegen von Falschinformationen in Texten. Zunächst wird eine empirische Analyse von schriftlichen Widerlegungstexten durchgeführt (Kap. 4) und anschließend werden darauf basierend didaktische Scaffolds für diese entwickelt (Kap. 5).

3 Didaktische Einbettung der Schreibaufgabe

Zum Verständnis der Schreibaufgabe, zu der die in diesem Beitrag analysierten Texte entstanden sind (siehe Kap. 4), soll an dieser Stelle der didaktische Ansatz *FiSci*, in den diese eingebettet ist, kurz vorgestellt werden. Dieser fördert Lernende in drei Phasen in Bezug auf einen kritischen Umgang mit Falschinformationen in Texten (vgl. Abb. 1). Während Phase 1 durch eine didaktische Fokussierung des epistemisch wachsamem Lesens (vgl. Sperber et al. 2010) Lernende für Falschinformationen sensibilisiert, wird der Fokus in Phase 2 auf die Überprüfung und in Phase 3 auf das Widerlegen von Falschinformationen gelegt. Dabei kommen zwei Aufgabenarrangements zur Anwendung - das eine fokussiert auf *Corroboration*, das andere auf *Sourcing*:

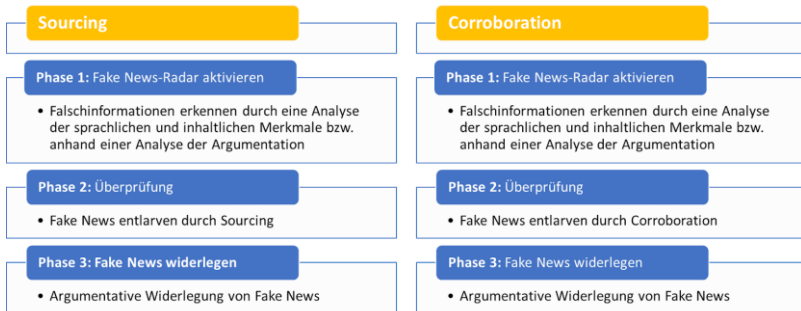


Abb. 1: Phasen des didaktischen Ansatzes

Im Fokus dieses Beitrags steht das Aufgabenarrangement 1 (*Sourcing*). Dieses Aufgabenarrangement fokussiert die kritische Evaluation von Informationen in Texten mithilfe von Metadaten. Bisherige Modellierungen des *Sourcing*-Prozesses zeigen (z.B. Braasch & Bräten 2017; Stadler & Bromme 2013), dass Lernende das *Sourcing* keineswegs automatisch anwenden, sondern nach Philipp (2020, 271) vielmehr „ein unübersehbares Manko in Bezug auf die Nutzung des Sourcing darin besteht, dass Lernende [...] es eben genau nicht nutzen.“ Um einen „zwingenden“ Rückgriff auf Metadaten für die Überprüfung der Faktizität von Informationen anzuleiten, wird im Projekt *FiSci* als didaktisches Vehikel zur Anbahnung des *Sourcing*s auf das „Textwelten“-Konzept (Schicker & Ehrenmüller 2023) zurückgegriffen. Textwelten stellen ein fiktionales, für didaktische Zwecke erstelltes Textkorpus dar. Die Überprüfung der Faktizität von Informationen kann in diesen Textwelten nicht wie bei authentischen Texten über das Vor- oder Weltwissen erfolgen, sondern nur durch Rückgriff auf Metadaten. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Erlernen von *Sourcing*-Strategien selbst gelenkt.³

Den Ausgangspunkt der Textwelten stellt ein fiktionales Ereignis dar. Konkret handelt es sich dabei im *Sourcing*-Aufgabenarrangement um die Herstellung eines Radierers aus der Wolle des *Wollschnabeltiers* beziehungsweise die Entwicklung eines besonders wirksamen Düngers aus dem Schleim der *Worcester-Schnecke*. Zu diesen beiden Ereignissen finden die Lernenden in verschiedenen Texten sich widersprechende Informationen. Mit Hilfe von Metadaten, in denen Informationen zu vorkommenden Medien bzw. Personen zu finden

³ Ein weiterer Vorteil der Verwendung von fiktionalen, für didaktische Zwecke konstruierten Texten beim Erwerb von Strategien im Umgang mit Fake News liegt darin, dass es nicht zu einer Verbreitung von echten Fake News kommt. Denn Studien zu kognitiven Voreingenommenheiten (vgl. Polage 2012) zeigen, dass die alleinige Wiederholung von (falschen) Informationen schon deren Glaubwürdigkeit erhöhen kann (*illusory truth effect*).

sind, sollen Lernende beurteilen, welche Personen bzw. Medien als vertrauenswürdig eingestuft werden können. Dabei wird ihnen u.a. die Täuschungsstrategie des *Fake Experts*⁴ vermittelt.⁵

Die Auseinandersetzung der Lernenden mit diesen Textwelten bietet den Ausgangspunkt für die Schreibaufgabe, zu der die Texte entstanden sind, die in Kap. 4 analysiert werden.

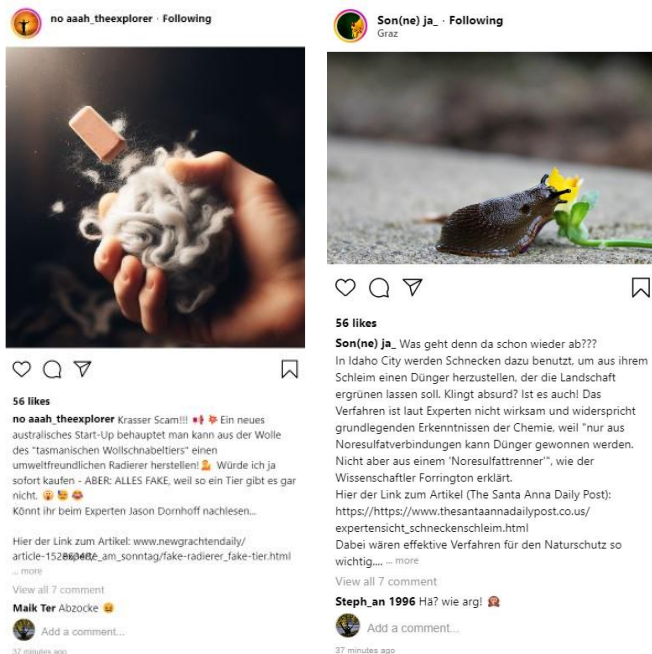


Abb. 2: Posting als Schreibenanlass Sekundarstufe I & Sekundarstufe II

Die in Abb. 2 gezeigten Social-Media-Postings sind Teil der „profilieren Schreibaufgabe“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2011), die wie folgt situiert ist: Jeweils eine fiktive ehemalige:r Schulkollegin/Schulkollege greift Falschinformationen der vermeintlichen Expert:innen (*Fake Experts*) auf und verbreitet diese ohne Täuschungsabsicht (Misinformation). Die

⁴ Cook (2020) definiert die Täuschungsstrategie des *Fake Experts* als „presenting an unqualified person or institution as a source of credible information“.

⁵ Mittels einer sog. „Parallel-Argumentation“, definiert als „replicating the flawed logic from a misleading argument in an analogous situation“ (Cook et al. 2023, 609), wird diese Täuschungsstrategie in eine absurde Situation gebracht, um den Fehler in der Argumentation bzw. der logischen Struktur der Falschinformation für Lernende hervorzuheben. Im Zuge einer solchen „Parallel-Argumentation“ nimmt beispielsweise ein *Fake Expert* in einer Textwelt zu einem chemischen Verfahren zur Herstellung eines Düngers aus Schneckenschleim Stellung, obwohl er eigentlich Professor für altenglische Literatur ist.

Lernenden werden aufgefordert, die alte Bekannte/den alten Bekannten darauf aufmerksam zu machen, dass sie/er sich täuschen ließ.⁶

4 Empirischer Teil

4.1 Forschungsfrage

Ziel der hier vorgestellten qualitativen Analyse ist es, zu untersuchen, welche Handlungsschemata schriftlichen Widerlegungstexten zugrunde liegen, wenn die Falschinformationen durch *Sourcing* aufgedeckt werden. Im Fokus steht demnach die folgende Frage: *Welche Handlungsschemata finden sich in von Studierenden verfassten Widerlegungstexten als Reaktion auf ein didaktisch konstruiertes Social-Media-Posting, in dem Falschinformationen verbreitet werden?* Auf Basis der Ergebnisse dieser Analyse soll die Entwicklung von Scaffolds zur Vermittlung von Textprozeduren in Widerlegungstexten erfolgen (siehe Kap. 5), die Lernende dabei unterstützen sollen, selbst Falschinformationen schriftlich zu widerlegen.

Textprozeduren werden damit einerseits als Analyseinstrument und andererseits als didaktisches Werkzeug genutzt, da durch ihre Analyse habitualisiertes Sprachhandeln transparent gemacht und in Folge auch didaktisch eingesetzt werden kann, um den Form-Funktionszusammenhang von sprachlichem Handeln für Lernende begreifbar zu machen.

4.2 Datenerhebung und Stichprobe

Das Korpus setzt sich aus Studierendentexten (N= 50) zusammen, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen für das Lehramtsstudium Deutsch an der Universität Graz erhoben wurden.

Tab. 2: Zusammensetzung Stichprobe

Studienfortschritt	Anzahl TN
4. Semester BA	7
6. Semester BA	18
2. oder 3. Semester Master	35

Für die Untersuchung von Studierendentexten zur Identifikation von Handlungsschemata in Widerlegungstexten spricht einerseits, dass die Proband:innen mit hoher Wahrscheinlichkeit über ähnliche lebensweltliche Erfahrungen in Bezug auf ihr Medienverhalten verfügen wie SuS. So zeigt eine repräsentative Online-Studie (N= 2000) (vgl. Koch 2023, 5), dass sich in Bezug auf die täglich genutzten sozialen Medien das Ranking der drei meistgenannten Plattformen zwischen der Gruppe der 14- bis 19-Jährigen und der Gruppe der 20-

⁶ Bei der Situierung dieser Schreibaufgabe wurde bewusst eine Situation gewählt, in der Misinformation geteilt wurde, da Studien zeigen, dass sich argumentative Widerlegungen gegen gefestigte Desinformation als schwierig erweisen (vgl. O'Mahony, Brassil, Murphy & Linehan 2023).

bis 29-Jährigen nicht unterscheidet: Instagram ist in beiden Gruppen vor Snapchat und TikTok die meistgenutzte Plattform⁷. Es kann daher angenommen werden, dass Studierende vergleichsweise gut mit dem Kontext der Schreibaufgabe vertraut sind. Andererseits lässt sich auch davon ausgehen, dass sie über höhere (bildungs-)sprachliche Kompetenzen verfügen, die sie für das Verfassen von Widerlegungstexten nutzen können, als Lernende im schulischen Kontext.

Die Datenerhebung fand im Studienjahr 2023/2024 statt. Es wurden die *Sourcing*-Aufgabenarrangements für die Sekundarstufe I (Textwelt *Wollschnabeltier*) und für die Sekundarstufe II (Textwelt *Schneckenstreichler:innen*⁸) eingesetzt. Dadurch kann unabhängig vom Thema, das die Falschinformationen betrifft, untersucht werden, welche Handlungsschemata in den Texten realisiert werden. Der längste Text im Korpus umfasst 362 Wörter, der kürzeste 88 Wörter, durchschnittlich hatten die 50 Texte 183,18 Wörter. Eine beispielhafte Lösung der Schreibaufgabe zeigt der folgende Text:

Liebe Sonja!

Ich habe gerade deinen Post auf Instagram gelesen, in dem du über den Schneckendünger in Idaho City berichtest. Mir gefällt wirklich gut, dass du die Plattform nutzt, um deine Follower über interessante Themen aufzuklären, möchte dich aber gerne darauf hinweisen, dass der Artikel, auf den du in deinem Beitrag verweist, wohl einige falsche Informationen enthält.

Darin wird nämlich berichtet, dass Experten dieses Verfahren als nicht wirksam erachten. Sieht man sich den Artikel genauer an, dann bemerkt man, dass sich der Autor namens James Forrington, selbst als Experte ansieht. Er ist jedoch keiner, weil er selbst nur ein Semester Chemie und ein Jahr Biologie studiert hat. Das zeigt, dass er sich nicht mit dem Thema auskennen kann. Außerdem kann man bei Recherche zur Zeitung selbst, in der er veröffentlicht wurde, erkennen, dass diese oft aufgrund ihrer Glaubwürdigkeit und Wissenschaftlichkeit angezweifelt wird. Es handelt sich nämlich um eine kostenlose Tageszeitung, die sich mit lokalen Themen auseinandersetzt und von Inseraten finanziert wird.

Für deinen nächsten Beitrag würde ich dir raten, dich nicht nur auf die Informationen eines Artikels zu verlassen, sondern dich auch anderweitig darüber zu informieren. Dadurch kannst nochmals überprüfen, welche Aspekte richtig und falsch sind.

Liebe Grüße (Text 3, Pos. 1-5)

Abb. 3: Beispieltext

⁷ In der Gruppe der 14- bis 19-Jährigen geben 58 % Prozent an, Instagram täglich zu nutzen. In der Gruppe der 20- bis 29-Jährigen sind es 65 % der Befragten.

⁸ Die Inspiration für die Textwelt „Die Schneckenstreichler:innen von Idaho City“ bildet die von Jürgen Ehrenmüller für das IMST-Projekt „KI|R|KE (2014/2015)“ (Ehrenmüller 2015) verfasste Reportage „Die Schneckenstreichler von Idaho City“. Davon ausgehend wurde eine erste Version der Textwelt für die Lernkontexte Deutsch als Erst- und Zweitsprache entwickelt, die zusammen mit einer Didaktisierung in Ehrenmüller & Schicker (2022) vorgestellt wird. In weiterer Folge wurde die „Schneckenstreichler:innen-Textwelt“ für den DaF-Kontext angepasst (Schicker & Ehrenmüller 2023). Für das Projekt *FiSci* wurde diese Textwelt ausgehend von diesen Vorarbeiten überarbeitet und durch neue Textwelten ergänzt.

4.3 Datenauswertung

Die Texte wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) analysiert. Die Analyse erfolgte in den sieben, bei Kuckartz & Rädiker (2022, 132-156) beschriebenen Schritten, wobei jeder Text als eine Analyseeinheit betrachtet wurde. Da bis dato keine empirischen Analysen zur Textsorte Widerlegungstexte und damit auch keine Kategorisierungen von Handlungsschemata vorliegen, erfolgte die Kategorienbildung induktiv am Material. Als Kategorisierungseinheit wurden Textprozeduren festgelegt. Dabei wurde Feilke (2014, 22) folgend nach der Funktion jedes funktionalen Abschnitts des Textes gefragt: *Was tut der/die Schreibende, wenn er (X) schreibt?* Aus dieser funktionalen Betrachtung des Sprachhandelns im Text ergeben sich die für die Forschungsfrage interessanten und damit zu kodierenden „sinntragenden Textstellen“ (Kuckartz & Rädiker 2022, 134).

Für einen Probedurchlauf wurden zunächst 20 zufällig ausgewählte Texte (40 % des Gesamtkorpus)⁹ analysiert. Dabei wurden 20 Kategorien¹⁰ gebildet, im Team konsensuell besprochen und nachgeschärft¹¹. Im nachfolgenden ersten Kodierprozess wurden diese auf das gesamte Textkorpus angewandt, wobei die verbleibenden 60 % des Gesamtkorpus von zwei unabhängigen Kodierenden bearbeitet wurden. Die Interkoderübereinstimmung ergab einen Wert von $\kappa_n = 0.74$ (vgl. Brennan & Prediger 1981)¹² (vgl. für die Interpretation Landis & Koch 1977¹³). Für die weitere Analyse wurden die dadurch transparent gewordenen Zweifelsfälle konsensuell besprochen (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, 297).

⁹ Kuckartz & Rädiker (2022, 134) zufolge ist es in der Regel für den ersten Probedurchlauf ausreichend, 10-25 % des gesamten Datenmaterials für den Probedurchgang heranzuziehen.

¹⁰ Es handelte sich dabei um die folgenden Kategorien: Begrüßen; Bezug zum Adressaten herstellen; Bezug zum Posting herstellen; Inhalte des Postings wiedergeben; Auf die Täuschung hinweisen; Darstellen, wie man zum Schluss gekommen ist, dass eine Täuschung vorliegt (legitimieren); Glaubwürdigkeit einer Person infrage stellen; Vertrauenswürdigkeit eines Mediums infrage stellen; Merkmale einer/eines Expertin/Experten im relevanten Forschungsfeld anführen; Kennzeichen von Qualitätsmedien anführen; Geschäftsinteressen hinter Falschinformationen darlegen; Schlussfolgern, Auf (Aussagen von) Expert:innen im relevanten Forschungsfeld verweisen; Auf verlässliche Quellen verweisen; Inhalte auf Basis von Sachinformation richtigstellen; Zur weiteren Prüfung auffordern; Appellieren; Deeskalieren; Wertschätzung für die Adressatin/den Adressaten zeigen; Verabschieden.

¹¹ U.a. wurde die Größe der zu kodierenden Einheiten genauer festgelegt (z.B. bei „Darstellen, wie man zum Schluss gekommen ist, dass eine Täuschung vorliegt“ soll das Verb der Feststellung mitkodiert werden), neue Kategorien wurden gebildet (z.B. „Schlussfolgern“), Kategorien wurden durch genauere Differenzierung in den Memos deutlicher voneinander abgegrenzt (z.B. „Schlussfolgern“ vs. das Darstellen einer möglichen Folge des genaueren Überprüfens als Teil des „Appellierens“). Zudem wurde bereits zu diesem Zeitpunkt in Notizen festgehalten, in welchen Kategorien man nach dem 1. Kodierprozess weitere Subkategorien bilden könnte („Deeskalieren“, „Appellieren“).

¹² Dieser Wert bezieht sich auf die Überlappung der kodierten Segmente, wobei Überlappungen von $\geq 90\%$ als Übereinstimmung gezählt wurden (Toleranzbereich von 10 %). In Bezug auf die Häufigkeit der einzelnen Codes im gleichen Dokument konnten rund 78 %, beim Vorhandensein der einzelnen Codes im gleichen Dokument 85,63 % Übereinstimmung erreicht werden.

¹³ Rädiker & Kuckartz (2019, 303) folgend werden zur Interpretation die Benchmarkwerte für Cohens Kappa herangezogen (ab 0,61 „substantial“ und ab 0,81 „almost perfect“), wobei angemerkt werden muss, dass „solche Benchmarks sehr kritisch zu betrachten [sind]. [...] Cohens Kappa kann rein rechnerisch in vielen Fällen niemals den Wert 1,00 erreichen, weshalb die genannten Schwellenwerte für Kappa nach Brennan und Prediger tendenziell erhöht, keinesfalls erniedrigt werden sollten“.

Im Anschluss wurde gemäß dem vierten Analyseschritt nach Kuckartz & Rädiker (2022, 138) eine Ausdifferenzierung der Kategorien vorgenommen. So wurden Subkategorien für das Appellieren (u.a. „Auffordern, das Posting zu korrigieren oder zu löschen“; „Auffordern, genauer zu Personen oder Quellen (Metadaten) zu recherchieren“) gebildet, wobei hier auch die Kategorie „Zur weiteren Prüfung auffordern“ integriert wurde, die sich explizit auf den Umgang mit dem konkreten Posting bezieht. Gleiches gilt auch für das Deeskalieren (Subkategorien u.a. „Einräumen, dass man der Täuschung einfach unterliegen kann“; „Betonen, dass es eine sachliche und keine persönliche Kritik ist“; „Für Kritik entschuldigen“) und das Ausdrücken von Wertschätzung für die Adressatin/den Adressaten (Subkategorien u.a. „Wertschätzung für Engagement zeigen“; „Wertschätzung für den Neuigkeitswert des Postings zeigen“). Eine weitere neue Hauptkategorie wurde mit „Auf Gegenpositionen verweisen“ eingeführt, der der Verweis auf (Aussagen von) Expert:innen im relevanten Forschungsfeld sowie auf verlässliche Quellen zugeordnet wurde. Die finalen Kategorien wurden in einem zweiten Kodierprozess auf das gesamte Material angewandt. Alle Kodierprozesse erfolgten computergestützt mit MAXQDA 24®.

4.4 Ergebnisse der Analyse

4.4.1 Hauptkategorien der Analyse

In Bezug auf die Forschungsfrage erfolgt zunächst eine kategorienbasierte, zusammenfassende Ergebnisdarstellung entlang der am Material gebildeten Hauptkategorien. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an der prototypischen Position der Realisierung der einzelnen Handlungsschemata im Text, die auch für die Abfolge der Textprozeduren in einem Stützgerüst als Scaffold (siehe Kap. 5) richtungsweisend war. Das folgende Dokumentenportrait aus MAXQDA 24® zeigt für den in Abb. 3 abgebildeten Widerlegungstext (Text 3, Pos. 1-5) beispielhaft die prototypische Abfolge von Codes:

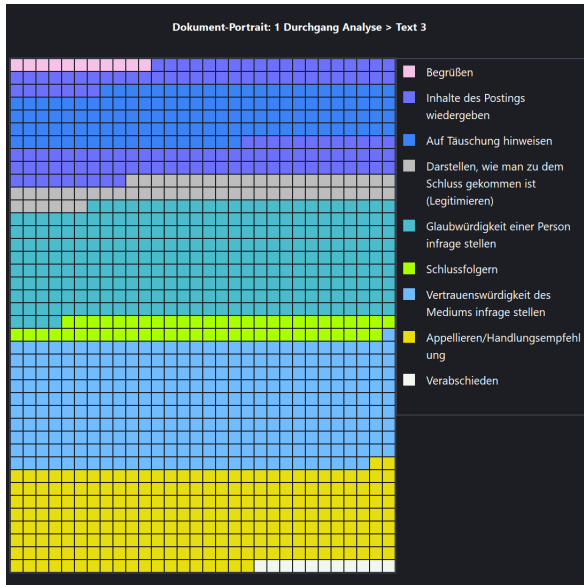


Abb. 4: Beispielhafter Textaufbau

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die in den Studierendentexten identifizierten Handlungsschemata:

Tab. 2: Hauptkategorien Analyse

Codes	Häufigkeit	Prozent
Begrüßen	50	100,00
Bezug zum Adressaten/zur Adressatin herstellen	27	54,00
Auf Posting referieren	44	86,00
Auf Täuschung hinweisen	35	70,00
Darstellen, wie man zum Schluss gekommen ist, dass eine Täuschung vorliegt	24	48,00
Vertrauenswürdigkeit des Mediums infrage stellen	41	82,00
Glaubwürdigkeit einer Person infrage stellen	47	94,00
Geschäftsinteressen hinter Falschinformationen darlegen	2	4,00
Auf Gegenpositionen verweisen	37	74,00
Merkmale eines Experten/einer Expertin im relevanten Forschungsfeld anführen	7	14,00
Kennzeichen von Qualitätsmedien anführen bzw. erklären, warum eine Zeitschrift eine gute Quelle ist	9	18,00
Inhalte auf Basis von Sachinformationen richtigstellen	12	24,00
Schlussfolgern	25	50,00
Deeskalieren	21	42,00
Appellieren	35	70,00
Wertschätzung zeigen	6	12,00
Verabschieden	44	88,00
DOKUMENTE mit Code(s)	50	100,00
ANALYSIERTE DOKUMENTE	50	100,00

Anmerkungen: Häufigkeit = Anzahl der Texte, in denen die Kategorie mind. einmal kodiert wurde

4.4.2 Analyse der einzelnen Textprozeduren

Neben Handlungsschemata, die in Verbindung mit der Adressatenspezifität der Texte wie dem Begrüßen (50¹⁴) am Beginn oder dem Verabschieden (44) am Schluss bzw. dem „Bezug zum Adressaten/zur Adressatin herstellen“ (27) stehen, zeigen sich im Korpus einige sprachliche Teilhandlungen, die für die Textsorte Widerlegungstext als salient gelten können.

Das Handlungsschema „Auf das Posting referieren“ fasst als Hauptkategorie die Unterkategorien „Bezug zum Posting herstellen“ und „Inhalte des Postings wiedergeben“ zusammen und dient der Herstellung des Bezugs auf das Ausgangsposting und damit der Darstellung des Grunds für die eigene Nachricht. Dieses Handlungsschema konnte in 44 der 50 untersuchten Texte gefunden werden. Die beiden oben erwähnten Unterkategorien finden sich dabei in 13 Texten in Verschränkung miteinander, wie das folgende Ankerbeispiel zeigt: *„Ich habe gerade deinen Post auf Instagram gelesen, in dem du über den Schnecken-dünger in Idaho City berichtest“* (Text 3, Pos. 2).

Für diese Textsorte prototypischer als die oben beschriebene Verschränkung scheint allerdings noch eine andere Abfolge zu sein, die Schreiber:innen für das Widerlegen von Falschinformationen in ihren Texten wählen: Nach Herstellung des Bezugs zum Posting folgt der unmittelbare Hinweis, dass der geteilte Post Falschinformationen enthält („Auf Täuschung hinweisen“). Dieses Handlungsschema spiegelt sich rein funktional auch in der Beschreibung des Aufbaus von *refutation texts* (siehe Kap. 2) wider, ist aber im vorliegenden Korpus konkreter auf den Kontext der Schreibaufgabe bezogen. Es kommt in insgesamt 35 Texten vor, davon 17-mal in unmittelbarer Nähe (im gleichen Satz oder direkt als nächste sprachliche Teilhandlung) des Handlungsschemas „Bezug zum Posting herstellen“, wie das folgende Beispiel zeigt: *„Ich habe gerade deinen Beitrag auf Instagram zum Thema ‚Schnecken in Idaho City‘ gelesen. Leider muss ich dir mitteilen, dass du einer Falschmeldung aufgegessen bist“* (Text 6, S. 1).

Nach dem Hinweis, dass der Adressat/die Adressatin auf eine Täuschung hineingefallen ist, folgen mehrere Handlungsschemata, die funktional die Täuschung aufdecken. Sehr oft wird diese Aufdeckung eingeleitet durch eine Darstellung, wie man zum Schluss gekommen ist, dass es sich bei den geteilten Informationen um Falschinformationen handelt. Diese der Legitimation der eigenen Ausführungen dienende sprachliche Teilhandlung findet sich in 24 Texten und wird ausdrucksseitig häufig durch Verweise, dass man dazu genauer recherchiert (*„Ich habe etwas nachrecherchiert und herausgefunden, dass“* (Text 5, Pos. 2)) oder die Informationen überprüft hat (*„Durch einen kurzen Check lässt sich feststellen, dass“* (Text 2, Pos. 2)), realisiert. Die eigentliche Aufdeckung der Falschinformationen geschieht dann über zwei wesentliche sprachliche Teilhandlungen, die sich auch durch die spezifische Verifikationsstrategie des *Sourcings* erklären lassen. Denn durch das Heranziehen von Metadaten zu angesprochenen Personen oder zu den Medien kann etwas über deren Glaub-

¹⁴ Im Folgenden wird die Häufigkeit des Vorkommens eines Handlungsschemas pro Text verkürzt als Zahl in Klammer angegeben.

würdigkeit als Expert:innen bzw. über die Vertrauenswürdigkeit von Medien als seriöse Informationsquelle gesagt werden. In insgesamt 47 Texten findet sich dabei im Korpus das Handlungsschema „Glaubwürdigkeit einer Person infrage stellen“, im Zuge dessen die Schreibenden die Täuschungsstrategie des *Fake Experts* (vgl. Cook 2020) aufdecken. Das folgende Beispiel zeigt dabei, dass das Aufgabensetting Lernende für die Fragestellung sensibilisiert, was wissenschaftliche Expertise in einem gewissen Forschungsfeld ausmacht (vgl. Nölleke 2009):

„Bei dem Wissenschaftler James Ulysses Forrington handelt es sich nicht um einen wissenschaftlichen Experten, denn dieser hat nur ein Jahr Biologie und nur ein halbes Jahr Chemie studiert. Daher hat der Wissenschaftler keinen wissenschaftlichen Abschluss und auch keine längere Erfahrung mit den in deinem Posting dargelegten Informationen. Er hat ein abgeschlossenes Doktoratsstudium im Bereich der altenglischen Literatur.“ (Text 1, Pos. 2).

Gemeinsam mit der Infragestellung der Glaubwürdigkeit einer Person als wissenschaftliche:r Experte/Expertin wird auch meist das Handlungsschema „Vertrauenswürdigkeit des Mediums infrage stellen“ umgesetzt, welches sich in insgesamt 41 Texten des Korpus findet. Ausdrucksseitig setzen die Schreibenden dieses Handlungsschema meist um, indem sie auf mangelnde Qualitätsstandards bei der Berichterstattung verweisen (*„Bei dieser Tageszeitung handelt es sich zudem um ein kostenloses Medium, das sich über Werbeanzeigen finanziert und immer wieder gravierende Mängel in der journalistischen Sorgfalt und bei der Recherche aufzeigt.“* (Text 16, Pos. 2)).¹⁵

Die Benennung der Handlungsschemata und auch die Textbeispiele für ihre ausdrucksseitige Realisierung deuten dabei bereits auf eine Besonderheit von Widerlegungstexten hin, die auf der Verifikationsstrategie des *Sourcings* basieren. Das Verwenden von Metadaten bei der Evaluierung von Quellen lenkt den Fokus der Lernenden bei der Widerlegung stärker darauf, die Glaubwürdigkeit von Personen anzuzweifeln bzw. die Vertrauenswürdigkeit eines Mediums infrage zu stellen als inhaltlich falsche Informationen richtigzustellen bzw. als faktisch falsch auszuweisen. Dementsprechend vorsichtiger sind die von den Schreibenden gezogenen Schlussfolgerungen in den Texten, was die Feststellung der Falschinformationen betrifft (*„Das zeigt, dass er sich nicht mit dem Thema auskennen kann.“* (Text 3, Pos. 3); *„Das deutet darauf hin, dass sie möglicherweise nicht die notwendigen Qualitätsstandards erfüllt.“* (Text 6, Pos. 1)). Die Darstellungen in Kap. 2 zeigen demgegenüber, dass in

¹⁵ Nur in zwei Texten findet sich eine weitere Teilhandlung, die auf die Aufdeckung von Falschinformationen fokussiert und sich aus einem Nebenstrang der Erzählung in den beiden Textwelten ergibt: *„Geschäftsinteressen hinter Falschinformationen darlegen“* (*„Es ist auch nachlesbar, dass eine Lobby hinter den Fake-News rund um den Dünger aus Schneckenfleisch steckt. Wusstest du, dass die ‚Farlite Company‘ einen Vergnügungspark auf das kahle Gelände bauen möchte? Und diese Firma Inhaber einer Tageszeitschrift ist, die die innovative Erfindung des Schneckendüngers öffentlich verunglimpft, um wirtschaftliche Profite zu erzielen?“* (Text 12, Pos. 6)).

refutation texts, die auf der Verifikationsmethode der *Corroboration* basieren, die Falschinformation klar als solche deklariert werden sollen (vgl. Tippet 2010, 953 „*But this idea is not true.*“).¹⁶

Nach der Aufdeckung der Täuschung durch Infragestellung der Vertrauenswürdigkeit des Mediums oder der Glaubwürdigkeit von Personen finden sich im Korpus auch sprachliche Teilhandlungen, die auf einen Verweis auf Gegenpositionen (37) abzielen, indem Schreibende auf (Aussagen von) Expert:innen im relevanten Forschungsfeld (15) und/oder verlässliche Quellen verweisen (34). In einigen Fällen geht dies auch einher mit dem Handlungsschema „Merkmale eines Experten/einer Expertin im relevanten Forschungsfeld anführen (7) oder „Kennzeichen von Qualitätsmedien anführen bzw. erklären, warum eine Zeitschrift eine gute Quelle ist“ (9). Manche Schreibende scheinen es also z.B. als notwendig zu erachten, nicht nur zu begründen, warum jemand (als Experte/Expertin) nicht glaubwürdig ist, sondern *vice versa* auch, warum jemand es ist. Beispielhaft für eine solche Verschränkung ist etwa der folgende Verweis:

„Das bestätigt Doris Gray, eine australische Biologin, die sich in ihrer Doktorarbeit an der James-Smut-Universität in Grinorton auf Tasmanien mit dem Tasmanischen Wollschnabeltier beschäftigte. Sie hat auch Artikel und Publikationen über diese Tierart geschrieben, z.B. ‚Die Fellstruktur des Wollschnabeltiers‘ aus dem Jahr 2008 oder ‚Das Sozialverhalten des Wollschnabeltiers‘ aus dem Jahr 2021.“ (Text 18, Pos. 2)

Eine ähnliche Funktion wie der Verweis auf Gegenpositionen weist auch das Handlungsschema „Inhalte auf Basis von Sachinformationen richtigstellen“ auf, indem Schreibende ohne Verweis auf die Vertrauenswürdigkeit von Medien oder die Glaubwürdigkeit von Personen nur inhaltlich richtige Informationen aus den Metadaten oder aus jenen Berichten, denen die Metadaten eine vertrauenswürdige Berichterstattung attestieren, wiedergeben, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ich muss dich darauf hinweisen, dass die Existenz des tasmanischen Wollschnabeltiers nachgewiesen ist [...] Europäische Siedler haben vor 100 Jahren versucht, das Schnabeltier zu domestizieren und neben dem Fleisch und Eiern auch die Wolle zu verwenden. Während dieses Unterfangen gescheitert ist, sind die gezüchteten Tiere mit langem Fell nun Radiergummirohstofflieferanten!“ (Text 15, Pos. 2)

Eine oft mit anderen Handlungsschemata verschränkte sprachliche Teilhandlung stellt das Schlussfolgern dar, welches in 25 Texten des Korpus nachgewiesen werden konnte: Unter anderem wird dabei 14-mal eine Schlussfolgerung in Bezug auf den Experten/die Expertin („*Wie du siehst, kann er demnach keine Expertenmeinung zum Thema abgeben.*“ (Text 1,

¹⁶ Interessant dabei ist, dass die Expert:innen und Medien, die durch Metadaten als glaubwürdig bzw. vertrauenswürdig identifiziert wurden, zwar in ihren Texten die Sachlage richtig darstellen, in den Texten der Studierenden dennoch nur vorsichtige Schlussfolgerungen bezüglich der Faktizität der Informationen gezogen werden. Eine genauere Untersuchung dahingehend, wie sich die für das Widerlegen von Falschinformationen typischen Handlungsschemata und ihre Realisierung unabhängig von der Überprüfungsmethode (*Sourcing* oder *Corroboration*) unterscheiden, soll Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Pos. 3)) und achtmal in Bezug auf das Medium („*Das deutet darauf hin, dass sie möglicherweise nicht die notwendigen Qualitätsstandards erfüllt.*“ (Text 6, Pos. 1)) gezogen.

Nicht auf der Inhaltsebene, sondern auf der Beziehungsebene zwischen Sender:in und Adressat:in angesiedelt sind Textpassagen wie „*Aber keine Sorge, es kann jedem einmal passieren, dass man sich von fake news täuschen lässt*“ (Text 16, Pos. 2) oder „*ich gebe dir recht, Düngemittel aus Schnecken Schleim herzustellen, klingt absurd*“ (Text 14, Pos. 2), die auf das Handlungsschema „Einräumen, dass man der Täuschung einfach unterliegen kann“ verweisen. Diese sprachliche Teilhandlung stellt die am häufigsten realisierte Subkategorie des „Deeskalierens“ dar und findet sich in 13 Texten des Korpus. Das Beispiel oben zeigt dabei deutlich, dass Schreibende diese sprachliche Teilhandlung als kommunikative Strategie einsetzen, um den Adressaten/die Adressatin für die Korrektur der Falschinformationen empfänglicher zu machen. Damit verbunden sind weitere sprachliche Teilhandlungen, die als kommunikative Grundfunktion auf ein „Deeskalieren“ fokussieren und daher dieser Hauptkategorie zugeordnet sind. Dieses Handlungsschema findet sich in 21 Texten und wird dadurch umgesetzt, dass der/die Schreibende betont, dass es sich bei der Nachricht um keine persönliche Kritik handelt (6) oder man bewusst eine private Nachricht geschrieben hat, anstatt öffentlich auf das Posting zu reagieren (4). In einigen Fällen entschuldigen sich Schreibende im Rahmen des Handlungsschemas „Deeskalieren“ auch für ihre Kritik (4) bzw. betonen, dass sie wissen, dass die Adressatin/der Adressat nicht bewusst Falschinformationen geteilt hat (2). Folgendes Beispiel zeigt, wie das „Einräumen, dass man der Täuschung einfach unterliegen kann“ verschränkt mit der Betonung, dass man bewusst in einer privaten Nachricht auf die Täuschung hinweist, vorkommen kann:

„und ich habe mich dazu entschlossen, kein Kommentar unter deinem Posting zu verfassen, sondern dir privat eine E-Mail zu schreiben, da das heutzutage natürlich jedem passieren kann und ich auf keinen Fall möchte, dass du öffentlich deswegen bloßgestellt wirst.“ (Text 1, Pos. 2)

Weniger frequent, aber ebenfalls auf der Beziehungsebene angesiedelt und als kommunikative Strategie eingesetzt, um den Adressaten/die Adressatin empfänglicher für die Widerlegung zu machen, verwenden Schreibende das Handlungsschema „Wertschätzung zeigen“ (6). Dabei wird entweder Wertschätzung für das Engagement der Adressatin /des Adressaten („*Ich schätze dein Engagement, auf Umweltprobleme öffentlich aufmerksam machen zu wollen*“ (Text 2, Pos. 2)), für das Posting generell oder dafür gezeigt, dass sich der Adressat/die Adressatin mit dem Thema beschäftigt („*und finde es echt großartig, dass du dir Gedanken zu diesem Thema machst*“ (Text 9, Pos. 2)).

Meist am Ende dieser Texte kommt noch vor der Verabschiedung ein Appell (35), in dem u.a. dazu aufgefordert wird, die Inhalte des vorliegenden Postings nochmals zu überprüfen („*Ich empfehle dir daher, dich nochmals genauer mit der Thematik und deinen Quellen auseinanderzusetzen*“ (Text 14, Pos. 3)) bzw. zukünftig stärker die Metadaten zu prüfen („*In Zukunft überprüfe deine Quellen auch in Bezug auf Autor:innen und dem Medium, in dem die Information erschienen ist*“ (Text 17, Pos. 2)) oder auch das Posting richtigzustellen („*Ich möchte dir daher raten, das Posting wieder zu löschen um die ‚Fake News‘ nicht noch weiter zu verbreiten*“ (Text 1, Pos. 2)).

5 Didaktische Implikationen: Scaffolds für schriftliche Widerlegungen

Ausgehend von dieser linguistischen Analyse der Handlungsschemata werden in einem sog. „Stützgerüst“ Scaffolds entwickelt, die Lernende dabei unterstützen sollen sich Textprozeduren anzueignen, um Falschinformationen nach Anwendung des *Sourcings* als Verifikationsstrategie schriftlich zu widerlegen¹⁷. Ziel ist also eine empiriegestützte didaktische Modellierung von Textprozeduren als Scaffolds, die als „Werkzeuge des Schreibens“ (Bachmann & Feilke 2014) den Aufbau von prozeduralem Wissen durch aktiven Sprachgebrauch in diesem spezifischen sprachlichen Handlungsfeld stützen.¹⁸

5.1 Auswahl der Handlungsschemata

Für die Auswahl der Handlungsschemata wird zunächst die Frequenz ihres Vorkommens im Korpus betrachtet. Dahinter steht die Annahme, dass häufig realisierte Handlungsschemata habitualisierte Schemata des Gebrauchs darstellen und von besonderer didaktischer Relevanz sind, da sie sich hinsichtlich pragmatisch wiederkehrender Anforderungen bewährt haben (vgl. Feilke 2024, 11).¹⁹ Hochfrequente Handlungsschemata werden daher direkt für das Scaffold übernommen (vgl. Bsp. in Abb. 6), während Handlungsschemata, die sich in weniger als der Hälfte der Texte zeigen, nur dann ausgewählt werden, wenn sie aus einer funktional-pragmatischen Perspektive für das selbstständige Verfassen einer Widerlegung von Falschinformationen didaktisch sinnvoll²⁰ erscheinen.

Die Handlungsschemata „Geschäftsinteressen hinter der Falschinformation darlegen“ (2) und „Inhalte auf Basis von Sachinformation richtigstellen“ (12) werden didaktisch nicht fokussiert. Dies lässt sich mit den bereits in der Analyse angestellten Überlegungen begründen, dass Ersteres sich sehr spezifisch auf die konkrete Textwelt der *Schneckenstreicher:innen* zurückführen lässt und das in der Analyse mit Abstand am wenigsten frequente Handlungsschema darstellt und Zweiteres ein Handlungsschema ist, das sich eher aus der *Corroboration* als Überprüfungsstrategie ergibt und daher dort didaktisch zu fokussieren ist. Ebenfalls selten zeigten sich Handlungsschemata, mit denen expliziert wird, warum angeführte Gegenpositionen als glaub- bzw. vertrauenswürdig einzustufen sind („Merkmale eines Experten/einer Expertin im relevanten Forschungsfeld anführen“; „Kennzeichen von Qualitätsmedien anführen“). Nicht alle Schreibenden drücken die Grundlage für ihre Einschätzung von Expert:innen als glaubwürdig und Medien als vertrauenswürdig explizit aus. anzunehmen ist aber, dass sie den Schlussfolgerungen in den Texten implizit zugrunde liegt. Da diese Handlungsschemata ein wesentliches Lernziel des didaktischen Ansatzes

¹⁷ Eine wesentliche Grundlage für seine Konzeption bieten bereits in der Praxis erprobte Stützgerüste für andere Handlungstypen (vgl. Reinsperger et al. 2022), die ebenfalls darauf ausgelegt sind, den Lernenden den Form-Funktionszusammenhang von Textprozeduren bewusst zu machen und seine Verknüpfung mit konkreten Inhalten zu betonen.

¹⁸ Damit wird eine praxisorientierte Forschungsperspektive (vgl. Feilke 2024, 25) verfolgt, mit dem Ziel, das Konzept der Textprozeduren auf Basis empirischer Evidenzen schreibdidaktisch zielführend zu konzipieren.

¹⁹ Auch Brommer (2024, 61) stellt zur Diskussion, statistische Signifikanz – und die damit einhergehende Rekurrenz – als Kriterium für die Musterhaftigkeit sprachlicher Ausdrücke heranzuziehen.

²⁰ Dies wird im Folgenden einzeln auf Basis von theoretischen Überlegungen mit Blick auf die ausdrucksseitige Realisierung begründet.

FiSci widerspiegeln, erfolgt ein Hinweis auf die kommunikative Funktion und Wirkung ihrer Nutzung in Form einer Erklärbox²¹ bei „auf Gegenpositionen verweisen“. Ebenfalls in Form einer Erklärbox aufgegriffen, anstatt als eigene Sprachbausteine aufgenommen werden, sollen die wenig frequenten Subkategorien des Deeskalierens (vgl. Abb. 8). Da in der Analyse evident wurde, dass es sich mit Ausnahme des in 13 Texten vorkommenden „Einräumens, dass man der Täuschung leicht unterliegen kann“ um Handlungsschemata handelt, die nicht nur wenig frequent vorkommen, sondern ausdrucksseitig vorrangig durch feststehende Wendungen des Entschuldigens (vgl. „*Ich hoffe, dass du es mir nicht übelnimmst, dass ich deinen Beitrag kritisiere*“ (Text 4, S. 1) bzw. (direkt anschließenden) Höflichkeitsfloskeln wie „*und dich mit so vielen Informationen überschütte*“ (Text 4, S. 1) oder z.B. „*Ich möchte auch gar nicht lange stören*“ (Text 8, Pos. 3)) realisiert werden, soll nur die Einräumung des Verständnisses für die Täuschung in das Stützgerüst aufgenommen werden (vgl. Abb. 7).

Im Fall des Appellierens wird nur das Handlungsschema als solches (Hauptkategorie) als eigener Sprachbaustein dargestellt. Auf die Subkategorien wird jedoch als mögliche Konkretisierungsvarianten des Appells wiederum in Form einer Erklärbox hingewiesen. Dies lässt sich damit begründen, dass es in Bezug auf sprachliche Ausdrücke, die in den einzelnen Subkategorien zu finden sind, starke Überschneidungen gibt, was zur Entwicklung von ausdrucksseitig drei sehr ähnlichen Sprachbausteinen geführt hätte, deren didaktischer Mehrwert nicht gegeben wäre.²²

Trotz seines vergleichsweise geringen Vorkommens soll das „Zeigen von Wertschätzung gegenüber der Adressatin/dem Adressaten“ als eigener Sprachbaustein dargestellt werden. Wie auch beim „Einräumen, dass man der Täuschung einfach unterliegen kann“ lässt sich aus der Analyse schließen, dass es mit dem kommunikativen Ziel eingesetzt wird, Ad-

²¹ Für die konkrete Umsetzung von Erklärboxen und Sprachbausteinen im Stützgerüst siehe Kapitel 5.2. In den Erklärboxen werden keine Prozedurausdrücke zur ausdrucksseitigen Realisierung, sondern ergänzende Hinweise zur kommunikativen Nutzung und Umsetzung der sprachlichen Teilhandlungen angeboten. Dementsprechend stellen jene Handlungsschemata die Basis für Hinweise in den Erklärboxen dar, die zwar für die Lernenden wichtige Zusatzinformationen bieten, aber ausdrucksseitig nur so kurz oder floskelhaft sind, dass das Anbieten von Prozedurausdrücken keinen didaktischen Mehrwert hätte.

²² So finden sich beispielsweise in mehreren Subkategorien Prozedurausdrücke basierend auf dem Lexem „raten“: „*In Zukunft rate ich dir, immer einen Blick auf die Metadaten eines Artikels und auf diese gestützt die Glaubwürdigkeit des Texts zu bewerten*“ (Text 20, Pos. 5) (Subkategorie: „Auffordern, zukünftig genauer zu Personen oder Medien (Metadaten) zu recherchieren“) und „*Ich möchte dir daher raten, das Posting wieder zu löschen um die ‚Fake News‘ nicht noch weiter zu verbreiten*“ (Text 1, Pos. 2) (Subkategorie: „Auffordern, das Posting zu korrigieren oder richtigzustellen“). Neben dieser eher indirekten Aufforderung zeigt sich in mehreren Subkategorien für den Appell auch die prototypische Verwendung des Imperativs: „*Lies dir beide Texte noch einmal in Ruhe durch und informiere dich zu den beiden Herren und ihren Forschungsrichtungen*“ (Text 21, Pos. 3) (Subkategorie: „Auffordern, den Inhalt des vorliegenden Postings weiter zu überprüfen“) und „*In Zukunft überprüfe deine Quellen auch in Bezug auf Autor:innen und dem Medium, in dem die Information erschienen ist*“ (Text 17, Pos. 2) (Subkategorie: „Auffordern, zukünftig genauer zu Personen oder zu Medien (Metadaten) zu recherchieren“).

ressat:innen empfänglicher für die Widerlegung zu machen. Diese an die *captatio benevolentiae* angelehnte rhetorische Strategie (vgl. Kalivoda, Mayer & Robling 1994, 121)²³ findet damit auch im Stützgerüst und in einer Erklärbox Berücksichtigung.

Hingegen werden Handlungsschemata, die in Verbindung mit der Adressatenspezifität der Texte stehen (z.B. Begrüßen, Verabschieden), nicht im Stützgerüst dargestellt, da diese über alle Altersstufen hinweg schulisch häufig vorkommen und SuS als Schreibmuster sehr vertraut sind (vgl. Neumann 2012, 74). Dadurch ergibt sich für das Stützgerüst schließlich folgende Liste an Handlungsschemata und Subhandlungsschemata²⁴:

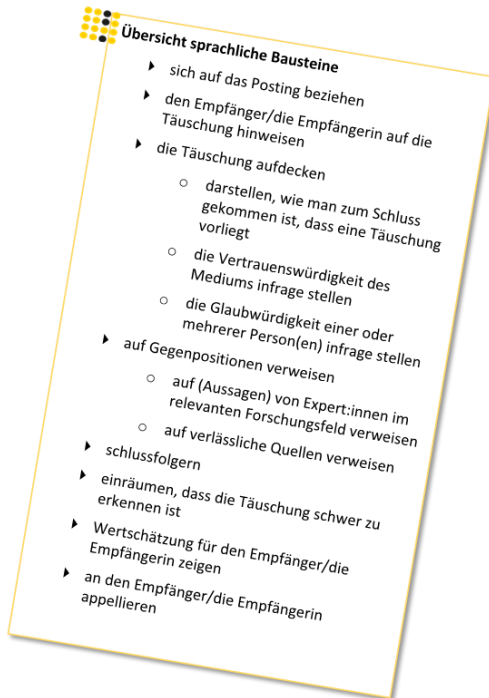


Abb. 5: Sprachliche Bausteine

Im Zuge der Textprozedurenkompilation wurden die Ergebnisse der Analyse der Studierendentexte mit einem Korpus von Widerlegungstexten von drei Wissenschaftler:innen abge-

²³ Dieser Strategie liegt die Annahme zugrunde, dass die Überzeugungskraft eines Textes auch von der Offenheit der Empfängerin/des Empfängers für Gegenargumente abhängt.

²⁴ Die Benennung der Handlungsschemata aus der Analyse wurde für das Stützgerüst zum besseren Verständnis für die Lernenden noch einmal leicht angepasst.

glichen. In diesen Texten zeigten sich dieselben Textprozeduren, die auch im Studierendenkorpus frequent vorkommen.²⁵ Im nächsten Schritt wurden die kompilierten Textprozeduren materialisiert, d.h. sie wurden für die Nutzung im Unterricht aufbereitet und didaktisch modelliert (Steinhoff 2024, 101f).

5.2 Aufbereitung der Textprozeduren im Stützgerüst²⁶

Für dieses Stützgerüst, das für die Sekundarstufe II (10. bis 12. Schulstufe) entwickelt wurde, wird die Textsorte Widerlegungstexte in seine funktional-pragmatischen Komponenten zerlegt und für Lernende durch eine Bausteinmetapher²⁷ veranschaulicht: Ein Text wird aus Textprozeduren aufgebaut wie ein Haus aus Bausteinen. Dafür braucht es nicht nur Handlungsschemata, sondern auch musterhafte Ausdrücke, die auf entsprechende Gebrauchskontexte verweisen und damit das sprachliche Handeln stützen.

Für die einzelnen Handlungsschemata (vgl. Kap. 5.1) wird daher in diesem Stützgerüst auch eine Auswahl an Prozedurausdrücken zur Verfügung gestellt, mit denen diese realisiert werden können.²⁸ Dafür werden zunächst die konkreten sprachlichen Formen, die sich für jedes Handlungsschema im Korpus zeigen, genauer untersucht und, sofern als pragmatisch relevant erachtet,²⁹ für das Stützgerüst genutzt.³⁰ Zusätzlich wurden Prozedurausdrücke aufgenommen, die als saliente, d.h. im Gebrauchskontext markierte, typische Ausdrucksmuster betrachtet werden können.³¹ Die Auswahl der Prozedurausdrücke für dieses

²⁵ Nach einer Bezugnahme auf das Posting (3x) erfolgt in den Texten ebenfalls ein Hinweis auf die Täuschung (2x) und eine Aufdeckung der Täuschung (3x), wobei diese dreimal durch ein Infragestellen der Glaubwürdigkeit einer Person und zusätzlich zweimal durch ein Infragestellen der Vertrauenswürdigkeit des Mediums erfolgt. Auf Gegenpositionen wird in allen untersuchten Texten verwiesen bzw. es wird auch in unterschiedlicher Weise an Adressat:innen appelliert. In einem Text ist auch eine Einräumung, dass man einer Täuschung leicht unterliegen kann, zu finden.

²⁶ Im Rahmen des Projekts wurde je ein Stützgerüst für das Sourcing- und ein Stützgerüst für das Corroboration-Aufgabenarrangement entwickelt, wobei zielgruppenspezifisch zwischen Sekundarstufe I (achte Schulstufe) und Sekundarstufe II (10. und 11. Schulstufe) differenziert wird. Dadurch soll den jeweils altersspezifischen Anforderungen der Lernenden beim Verständnis des Form-Funktionszusammenhangs und der Ausdruckstypik Rechnung getragen werden. Im Rahmen dieses Beitrags wird allerdings nur auf die Konzeption des Stützgerüsts für das Sourcing für die Sekundarstufe II und damit nicht genauer auf diese Differenzierung eingegangen werden.

²⁷ Die Bausteinmetapher wird im Diskurs zwar vielfach verwendet (vgl. Feilke 2024, 11), aus linguistischer Perspektive aber auch kritisch gesehen (ebda., 24), da sie Abgeschlossenheit suggeriert, obwohl es sich beim Konstrukt der Textprozeduren um kontextsensitive Einheiten handelt, die trotz ihrer konventionellen Prägung durchlässig sind und sich überlappen können; aus didaktischer Perspektive erscheint diese Metapher u.E. jedoch funktional.

²⁸ Die Lernenden sollen diese Ausdrücke aber nicht einfach nur kennenlernen und reproduzieren, sondern verstehen, wie diese funktional mit jenen Handlungsschemata verbunden sind, aus denen die Textsorte typischerweise aufgebaut ist (vgl. Feilke & Rezat 2020, 12).

²⁹ Siehe dazu die aktuelle Diskussion des Begriffs der Textprozeduren und deren methodische, erwerbstheoretische und didaktische Implikationen bei Rezat et al. (2024).

³⁰ Lernalterssprachlich realisierte Ausdrücke werden dabei entsprechend angepasst.

³¹ Salienz betont die Auffälligkeit bzw. Hervorgehobenheit einer Wahrnehmungsgröße und kann insofern als ein wahrnehmungspsychologisches Konstrukt betrachtet werden (vgl. Feilke 2024, 18). Da Salienz als empirisch kaum erfassbar gilt (siehe Diskussion dazu u.a. in Pohl 2024), wurde sie als Konstrukt auch in dieser Studie nicht untersucht. Für die Auswahl von salienten Prozedurausdrücken für das Scaffold stehen daher keine empirischen Grundlagen zur Verfügung.

Stützgerüst erfolgt somit hier zum einen empiriegestützt und zum anderen stärker didaktisch-normativ und an Salienz und Typik der Ausdrücke orientiert (vgl. Abb. 6, Abb. 7).

Prozedurausdrücke eröffnen Leerstellen (vgl. Rößmann, Steinhoff, Marx & Wenk 2016, 44), die mit konkreten Inhalten befüllt werden müssen. Um für Lernende diese Bindung an konkrete Inhalte zu veranschaulichen, werden im Stützgerüst die „Platzhalter“ A, a; B, b; C, c eingeführt (vgl. Abb. 6, Abb. 7). Den SuS wird vermittelt, dass sie diese Leerstelle durch passende Inhalte ersetzen müssen.³² Zudem werden Beispielsätze angeboten, die zeigen, wie ein Prozedurausdruck konkret mit Inhalten verbunden werden kann (vgl. Abb. 7).³³

Anhand zweier Beispiele soll die konkrete didaktische Umsetzung verdeutlicht werden: Das erste, in Abb. 6 dargestellte Beispiel ist der für das *Sourcing* hoch saliente Sprachbaustein für das Handlungsschema „die Glaubwürdigkeit einer oder mehrerer Personen infrage stellen“, das dem Aufdecken der Täuschung dient. Ausdrucksseitig werden hier Formulierungen angeboten, die sich im Korpus mehrfach zeigen.³⁴

³² Die Groß- bzw. Kleinschreibung der Buchstaben hat dabei eine didaktische Funktion: Ist der Platzhalter großgeschrieben, muss er durch ein Wort oder eine Wortgruppe ersetzt werden, ist er kleingeschrieben, muss ein Nebensatz ergänzt werden. Dadurch erhalten SuS einen zusätzlichen syntaktischen Hinweis, der sie insbesondere bei der Beachtung der Verbletztstellung in Nebensätzen unterstützt, was vor allem für DaF/DaZ-Lernende oft von Relevanz ist.

³³ Diese beziehen sich auf Themen, die die Schüler:innen zuvor durch verschiedene Texte kennengelernt haben.

³⁴ Unter anderem wurden sie aus Textsegmenten wie den folgenden abstrahiert: „Bei Jason Dornhoff, dem Verfasser des Artikels, handelt es sich nämlich um einen sogenannten ‚Fake Expert‘, da er kein Experte aus dem Bereich ist“ (Text 1, Pos. 3); „und der Autor kann schnell als Literaturprofessor mit mangelnder Expertise in Chemie entlarvt werden“ (Text 2, Pos. 2); „Forrington ist zwar ein Wissenschaftler, allerdings liegt seine Expertise im Gebiet altenglischer Sprache, wodurch er definitiv kein Experte im Thema Schnecken dünger ist“ (Text 9, Pos. 4).

die Glaubwürdigkeit einer oder mehrerer Person(en) infrage stellen

A	ist kritisch zu betrachten,		weil da	c.	
	kann als	B			entlarvt werden,
	kann man als				entlarven,
Bei	A	handelt es sich um handelt es sich nicht um	B,		
A	scheint zwar glaubwürdig,			aber allerdings	

Die Person oder Personengruppe, die infrage gestellt wird/werden, kann/können sowohl Autorin, Autor, Autorinnen und Autoren als auch Personen sein, auf deren Aussagen im Text verwiesen wird.

Abb. 6: Ausschnitt Stützgerüst 1

Abb. 7 zeigt das zweite exemplarische Beispiel aus dem Stützgerüst. Wieder basiert die Auswahl der konkreten Textprozedurausdrücke auf den im Korpus vorhandenen sprachlichen Realisierungen des Handlungsschemas. Zudem wurden die Analyseergebnisse zur kommunikativen Funktion des Deeskalierens und seinen verschiedenen Subhandlungsschemata in Erklärboxen verarbeitet (vgl. Abb. 8). Weiters soll dieser Auszug aus dem Stützgerüst die didaktische Funktion der Beispielsätze illustrieren.

einräumen, dass die Täuschung schwer zu erkennen ist

Es kann (durchaus/jedem/jeder) passieren,		dass man sich davon täuschen lässt, dass		a.
Es ist (durchaus) nachvollziehbar, dass man sich von	A	täuschen lässt.		
Es kann (durchaus/jedem/jeder) passieren, dass man sich von				
Ich finde es verständlich, dass		dich überzeugt hat.		
Ich kann verstehen, dass				
Auch ich habe zuerst gedacht, dass		wirklich (nicht)	plausibel	klingt.
Ich gebe zu, dass			seriös	
Ich gebe dir recht, dass			seltensam vorstellbar	
Auch mir erschien es zuerst (un)logisch, dass	a.			
Auch mir erschien es auf den ersten Blick (un)logisch, dass				
Auch ich war am Anfang (nicht) verblüfft, dass				

Beispiele: Ich kann verstehen, dass die Erklärung, warum wir beim Schwimmen nicht abnehmen , dich überzeugt hat.

Ich gebe dir recht, dass das das Ergebnis der Studie zu häufigeren Blitzschlägen bei bestimmten Baumarten, wirklich plausibel klingt .

Auch mir erschien es auf den ersten Blick logisch, dass es einen Zusammenhang zwischen Jogginghosen und der Schulleistung gibt .

Abb. 7: Ausschnitt Stützgerüst 2

• Eine Einräumung kann auch gut an den Anfang deines Textes passen. Du kannst sie verwenden, um die Situation zu deeskalieren und die Empfängerin/den Empfänger deiner Nachricht dadurch offener für deine Argumentation zu machen. Das ist eine übliche Strategie, um andere zu überzeugen.

• Du kannst hier unterschiedliche Sprachbausteine miteinander kombinieren. Zum Beispiel:

Auch mir erschien zuerst logisch, dass diese Frucht besonders gesund ist (= einräumen, dass die Täuschung schwer zu erkennen ist). Aber durch weitere Recherche habe ich herausgefunden, dass (= darstellen, wie man zum Schluss gelangt ist, dass eine Täuschung vorliegt) es sich bei Professorin Huntington nicht um einzigartigste handelt, weil es sich offensichtlich mit einem ganz anderen Bogen auseinandersetzt (= die Glaubwürdigkeit einer Person infrage stellen).

• Es gibt noch andere Möglichkeiten, wie du deeskalieren kannst. Zum Beispiel kannst du betonen, ...

- dass du eine private Nachricht schreibst, damit du die Empfängerin/den Empfänger nicht öffentlich bloßstellst
- dass du der Empfängerin/dem Empfänger nicht unterstellst, dass sie/er absichtlich falsche Informationen teilt
- dass du eine sachliche Kritik schreibst und die Empfängerin/den Empfänger als Person damit nicht kritisieren möchtest

Abb. 8: Erklärboxen „Einräumen, dass die Täuschung schwer zu erkennen ist“

Zu jedem Sprachbaustein finden sich solche Beispielsätze, die im Sinne eines Reading-to-Write-Ansatzes auch dazu genutzt werden können, Textprozeduren selbstständig zu erschließen. Ausgehend von der rezeptiven Auseinandersetzung mit Textprozeduren können

deren Form und Funktion reflektiert werden, wodurch implizites Prozedurenwissen entsteht, das im Lernprozess explizit und für das Schreiben nutzbar gemacht werden kann (Feilke 2014, 27). Diese in Kapitel 5 dargestellten Scaffolds werden Lernenden für alle Textprozeduren in Widerlegungstexten (vgl. Kap. 5.1) angeboten.

6 Diskussion und Fazit

Die Forschung zu Textprozeduren ist in den vergangenen Jahren durch eine starke Ausdifferenzierung theoretischer Perspektiven und methodischer Ansätze gekennzeichnet. Entwicklungen wurden vielfach durch neue theoretische Sichtweisen, aber auch durch neue methodische Zugänge in der Analyse von Textprozeduren angestoßen. Gleichwohl weist der aktuelle Diskurs zahlreiche Disparitäten und divergente Einschätzungen auf, insbesondere hinsichtlich der Operationalisierbarkeit und Kategorisierung von Textprozeduren (vgl. Rezat, Grundler, Feilke & Schmörlzer-Eibinger 2024; Steinhoff 2024, Pohl 2024; Anskit & Steinhoff 2014; Fornol & Wildemann 2022), sodass eine verstärkte Interaktion zwischen Theorie- und Methodenentwicklung als wünschenswert für die Weiterentwicklung der Forschung zu Textprozeduren erscheint.

Die vorgestellte Analyse liefert einen Beitrag zur empirischen Untersuchung von Textprozeduren der bisher nicht untersuchten Textsorte *Widerlegungstext* und stellt damit auch einen neuen methodischen Zugang zur Diskussion. Mittels qualitativ inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022) konnte anhand eines Korpus von 50 Texten erstmals gezeigt werden, aus welchen typischen Handlungsschemata sich Widerlegungstexte zusammensetzen, bei denen Falschinformationen zuvor durch die Verifikationsstrategie *Sourcing* identifiziert wurden.

Im Zuge des Analyseprozesses wurde evident, dass eine Sättigung in Bezug auf die frequenten Handlungsschemata als Hauptkategorien schon relativ früh erreicht wird. Diese Analyse legt daher nahe, dass es sich bei den im Korpus identifizierten Handlungsschemata tatsächlich um habitualisierte Subhandlungen des Widerlegens von Falschinformationen handelt. Es kann daher angenommen werden, dass diese auch auf ähnliche Schreibsituationen, die lebensweltlich vorkommen könnten, übertragbar sind.

Dies spricht einmal mehr für die didaktische Fokussierung von Textprozeduren in Modellen und Aufgabenstellungen zur Förderung von Textkompetenz. Es liegt dabei nahe, die Konzeption eines prozedurenorientierten didaktischen Stützgerüsts (Scaffold) an der Typizität sprachlichen Handelns im jeweiligen Kontext zu orientieren. Grundlage dafür sind, neben theoretischen Erkenntnissen, Ergebnisse empirischer Analysen der jeweiligen Textsorte. Daraus können didaktische Innovationen hervorgehen, die ihrerseits wiederum die weitere Theorie- und Methodenentwicklung anstoßen.

Mit der vorliegenden Analyse wird exemplarisch gezeigt, wie ein auf Textprozeduren fokussiertes didaktisches Stützgerüst auf Basis einer Analyse empirisch fundiert entwickelt werden kann. Dabei waren die Ergebnisse der qualitativen Analyse sowohl für die Auswahl und didaktische Aufbereitung der Textprozeduren als auch für zusätzliche Erklärungen zu

ihrer Verschränkung und ihrer kommunikativen Funktion handlungsweisend. Eine weiterführende theoretische Auseinandersetzung etwa mit argumentativen (z.B. dem Appellieren) und erklärenden (z.B. Darstellen, wie man zum Schluss gekommen ist, dass eine Täuschung vorliegt) Textprozeduren der Textsorte Widerlegungstexte könnte diese aus funktional-pragmatischer Sicht spezifizieren und damit auch klären, welchem Texthandlungstyp die Textsorte zugeordnet werden kann. Dabei wäre es auch von Interesse zu klären, inwiefern mit Textprozeduren, die dem Erklären zugeordnet werden können (z.B. Darstellen, wie man zum Schluss gekommen ist, dass eine Täuschung vorliegt), gleichzeitig auch argumentiert bzw. die Argumentation im Text gestützt wird.

Offen ist auch die Frage nach der Wirksamkeit des auf Basis der hier vorgestellten Analyse entwickelten Stützgerüsts im Hinblick auf sein Potenzial zur Förderung der Textkompetenz von Lernenden beim Widerlegen von Falschinformationen. Ein weiteres Forschungsdesiderat ist die Frage, inwiefern sich Textprozeduren von Widerlegungstexten, die auf der Verifikationsstrategie des *Sourcings* basieren, von jenen unterscheiden, die auf der Verifikationsstrategie der *Corroboration* aufbauen. Damit verbunden ist schließlich auch die Frage, welche Art von Widerlegung (jene, die auf dem *Sourcing* oder jene, die auf der *Corroboration* basieren) aus Sicht von verschiedenen Zielgruppen in Forschung und Praxis am überzeugendsten sind. Zielsetzung ist in jedem Fall, Schüler:innen sprachliche Werkzeuge an die Hand zu geben, die sie nicht nur dazu ermächtigen, Falschinformationen zu identifizieren, sondern diese auch überzeugend zu widerlegen.

7 Literatur

- Anskait, N & Steinhoff, T. (2014). Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Erwerb von Schlüsselprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (129–155). Fillibach bei Klett.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2011). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein: Beiträge aus Forschung und Praxis* (201–219). Lit.
- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl.). Fillibach bei Klett.
- Braasch, J. L. G. & Bräten, I. (2017). The discrepancy-induced source comprehension (D-ISC) model: Basic assumptions and preliminary evidence. *Educational Psychologist*, 52(3), 167–181. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1323219>.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>.
- Brommer, S. (2024). Der Begriff Textprozedur. Beobachtungen und Fragen zu seiner Verwendung. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke & S. Schmölder-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern* (53–65). Stauffenburg Verlag.

- Cook, J. (2020). A history of FLICC: the 5 techniques of science denial. <https://skepticalscience.com/history-FLICC-5-techniques-science-denial.html>. [letzter Aufruf: 23.07.2024].
- Cook, J., Ecker, U. K. H., Trecek-King, M., Schade, G., Jeffers-Tracy, K., Fessmann, J., Kim, S. C., Kinkead, D., Orr, M., Vraga, E., Roberts, K. & McDowell, J. (2023). The cranky uncle game—combining humor and gamification to build student resilience against climate misinformation. *Environmental Education Research*, 29(4), 607–623. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2085671>.
- Ehrenmüller, J. (2015). Projektbericht zum Projekt „KI[R]KE – Kompetenztraining im Verbund mit kuriosen Texten“ (2014/2015). https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/KIRKE_Kuriose_Texte_in_flunkernden_Lesekompetenztrainingseinheiten.
- Ehrenmüller, J. & Schicker, S. (2022). Fictional Science – Erlesende Wege zu einem kritischen Umgang mit Fake News. *ide*, 46 (1), 104–115.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (11–35). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. (2024). Textprozeduren: erkennen, erwerben, fördern. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern* (9–53). Stauffenburg Verlag.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. *Praxis Deutsch* 281, 4–13.
- Fornol, S.L. & Wildemann, A. (2022). Der bildungssprachliche Texthandlungstyp Beschreiben im Sachunterricht der Grundschule – eine Analyse elaborierter Texte. *ZfG* 16, 61–74. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00158-7>.
- Kalivoda, G., Mayer, H. & Robling, F.-H. (1994). Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2. De Gruyter.
- Koch, W. (2023). Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2023: Soziale Medien werden 30 Minuten am Tag genutzt – Instagram ist die Plattform Nummer eins. *Media Perspektiven* (26), 1–8.
- Kozyreva, A., Lewandowsky, S. & Hertwig, R. (2020). Citizens Versus the Internet: Confronting Digital Challenges With Cognitive Tools. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(3), 103–156. <https://doi.org/10.1177/1529100620946707>.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- List, A. & Alexander, P. A. (2019). Toward an integrated framework of multiple text use. *Educational Psychologist*, 54(1), 20–35. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1505514>.

- Neumann, A. (2012). Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS. *Didaktik Deutsch*, 17 (32), 63–85.
- Nölleke, D. (2009). Die Konstruktion von Expertentum im Journalismus. In B. Dernbach & T. Quandt (Hrsg.), *Spezialisierung im Journalismus* (97–110). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- O'Mahony, C., Brassil, M., Murphy, G. & Linehan, C. (2023). The efficacy of interventions in reducing belief in conspiracy theories: A systematic review. *PLoS one*, 18(4), e0280902. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280902>.
- Philipp, M. (2020). Multiple Dokumente verstehen: Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente. Beltz.
- Pohl, T. (2024). Textprozeduren. Analytisch/operational nicht existent-schreibdidaktisch evident. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke & S. Schmölder-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern* (115–151). Stauffenburg Verlag.
- Polage, D. C. (2012). Making up History: False Memories of Fake News Stories. *Europe's Journal of Psychology*, 8(2), 245–250. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i2.456>.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Springer VS.
- Reinsperger, V., Ehrig, B., Ehrenmüller, J., Schicker, S., Akbulut, M. & Schmölder-Eibinger, S. (2022). DiaLog – Schüler_innen diskutieren kontroverse Fragen zum Klimawandel. Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 38 (2), 160-174.
- Rezat, S., Grundler, E., Feilke, H. & Schmölder-Eibinger, S. (Hrsg.). (2024). *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Stauffenburg Verlag.
- Rüßmann, L., Steinhoff, T., Marx, N. & Wenk, A. (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung: Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, (40), 41–59.
- Scardamalia, M. & Goldman, S. R. (2013). Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. *Cognition and Instruction*, 31(2), 255–269.
- Schicker, S. & Ehrenmüller, J. (2023). Sourcing-Prozesse und die Schneckenstreichler_innen von Idaho City. Ein didaktisches Setting zum Training von Kompetenzen im Umgang mit Fake News. *Acta Universitatis Carolinae. Germanistica Pragensia*, 17(3), 135–161. <https://doi.org/10.14712/24646830.2023.7>
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G. & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25(4), 359–393. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x>.
- Stadler, M. & Bromme, R. (2013). Multiple Document Comprehension: An Approach to Public Understanding of Science. *Cognition and Instruction*, 31(2), 122–129. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.771106>.

- Steinhoff, T. (2024). Textprozeduren in Interventionsstudien. Methodische Verfahren und theoretische Fragen am Beispiel dreier Feldexperimente. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern* (95-115). Stauffenburg Verlag.
- Tippett, C. D. (2010). Refutation text in science education: A review of two decades of research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 951–970. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9203-x>.
- Zengilowski, A., Schuetze, B. A., Nash, B. L. & Schallert, D. L. (2021). A critical review of the refutation text literature: Methodological confounds, theoretical problems, and possible solutions. *Educational Psychologist*, 56(3), 175–195. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1861948>.

Korrespondenzangaben

MMag.phil PhD Stephan Schicker, Universität Graz, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung

Mag.phil. Victoria Reinsperger, Universität Graz, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung

Univ.-Prof. Mag. Dr.phil. Sabine Schmölzer-Eibinger, Universität Graz, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung

Mag.phil. Jürgen Ehrenmüller, Westböhmisches Universität Pilsen

Korrespondenz an: stephan.schicker@uni-graz.at