

«Wer alles glaubt, was er liest, sollte besser aufhören zu lesen.» Evaluative Bestandteile kompetenten Lesens von Online-Informationen in mehrperspektivischer Verortung

Maik Philipp

Abstract

Das Internet offeriert als digitales Lesemedium eine Vielzahl von Informationsangeboten. Das ist ein Gewinn für Leser:innen, fordert sie aber auch heraus. Sie können und sollten nicht davon ausgehen, auf echtes Wissen zu stossen, wenn sie recherchieren und lesen. Darum müssen Leseri:nnen hinreichend dazu in der Lage sein, mit epistemisch unsicheren Online-Informationen kritisch-evaluativ umgehen zu können. Der Beitrag widmet sich den dafür nötigen Fähigkeiten und systematisiert sie als Teil einer ersten theoretischen Verortung in zwei Gruppen von epistemischen Strategien. Die Erste-Hand-Einschätzungen dienen mit verschiedenen Analysefokussen dazu, die Gültigkeit des Inhalts direkt zu beurteilen. Zweite-Hand-Einschätzungen sind indirekte Beurteilungen des Inhalts, indem weitere Informationen jenseits der textuellen aus dem jeweils fokalen Dokument herbeigezogen werden. Idealerweise werden diese Einschätzungen über Begründungen substantiiert, die von Analyse und angemessener Kritik zeugen. Dies wird in der zweiten theoretischen Verortung behandelt, die das kritisch-analytische Denken als Grundlage hat. Den Beitrag schliessen vier lesedidaktische Implikationen ab.

Schlüsselwörter

Digitales Lesen, epistemische Kognitionen, kritisches Denken, Lesekompetenz

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autor

Maik Philipp, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstr. 2, 8090 Zürich, maik.philipp@phzh.ch

Dieser Beitrag ist im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts «Writing, Reading, Integrating and Task Effects (WRITE)» (Projekt nr. 205180) entstanden.

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

«Wer alles glaubt, was er liest, sollte besser aufhören zu lesen.»

Evaluative Bestandteile kompetenten Lesens von Online-Informationen in mehrperspektivischer Verortung

Maik Philipp

1 Einleitung

Das Zitat im Titel stammt aus einer Zeit, in der das Lesen anderen Regeln folgte als heute, und doch wirkt der Spruch von Konfuzius wie ein Fanal für das gegenwärtige Lesen. Der veränderte Lesealltag mit seinen vielfältigen Lesesituationen erfordert es von den Lesenden, dass sie kognitiv mehr leisten müssen, um beim digitalen Lesen erfolgreich zu sein. So benennt beispielsweise Coiro (2021) fünf (meta-)kognitive Fähigkeiten als Voraussetzungen: 1) Informationen beachten und sich an sie erinnern, 2) Informationen integrieren und zusammenfassen, 3) Informationen auf tieferen Ebenen verarbeiten, 4) Informationen für eine Reihe von Zwecken kritisch bewerten und 5) das eigene Verstehen von Informationen überwachen und selbst regulieren.

Diese Aufzählung – sie steht stellvertretend für andere Kataloge der Prozess- und Komponentenlogiken digitalen Lesens (Philipp, 2025d) – setzt einerseits voraus, dass Informationen als genügend sicher eingeschätzte Ankerpunkte des Verstehens im Zentrum stehen. Dies wirft die Frage auf, wie Personen in Zeiten von Mis- und Desinformationen verarbeitungswürdige Informationen von solchen unterscheiden können, die sie *nicht* verarbeiten sollten (Kozyreva et al., 2023). Andererseits umfasst Coiros (2021) Liste bereits die Fähigkeit zur tiefen Verarbeitung und kritischen Bewertung, was impliziert, dass Informationen nicht einfach als gegeben und belastbar betrachtet werden sollten. Vielmehr sind sie *potenzielle* Inhalte, die einer weiteren Prüfung und Verarbeitung bedürfen. Somit stellt sich die für diesen Beitrag zentrale und leitende Frage, was kritisches Bewerten und tieferes Verarbeiten – zumal aus didaktischer Perspektive – eigentlich ausmacht (Philipp, 2025c). Dabei geht es sowohl um die inhaltliche Einschätzung (Erste-Hand-Einschätzung) als auch um die Evaluation mit Zusatzinformationen (Zweite-Hand-Einschätzung) und nicht zuletzt um die Frage, wie solche Urteile begründet werden.

Vor diesem Hintergrund beginnt der Beitrag damit, zum einen den kritisch-evaluativen Umgang mit Online-Informationen arbeitsdefinitiv inhaltlich zu bestimmen und zum anderen die gestiegene Notwendigkeit zu dieser Fähigkeit anhand des Postfaktismus-Phänomens zu plausibilisieren (Abschnitt 2). Der kritisch-evaluative Umgang mit Online-Informationen ist in grossen Teilen ein wissensbezogenes Evaluieren. Darum wird es in einer ersten Verortung mit zwei Gruppen von epistemischen Strategien ausdifferenziert, die sich erstens als inhaltsbezogene Erste-Hand-Einschätzungen im Sinne einer direkten Gültigkeitsbeurteilung bezeichnen lassen. Zweitens gibt es komplementär dazu indirekte Gültigkeitsurteile, bei denen die Leser:innen auf Zusatzinformationen wie quellenbezogene Informationen und/oder weitere Dokumente zurückgreifen, um die epistemisch unsichere Information angemessener zu beurteilen (Abschnitt 3). Die zweite Verortung in Abschnitt 4 vertieft dies noch einmal, indem bei dem kritisch-analytischen Denken die Begründungen für die Urteile betrachtet werden. Es geht für ausreichend absicherbare epistemische Urteile darum, dass Kriterien, Wissen und die zur Verfügung stehenden Online-Informationen in einem konsistenten Zusammenspiel von der lesenden Person dafür genutzt werden, nachvollziehbare Einschätzungen zu legitimieren. Im Fazit werden abschliessend nach einer Bündelung der Inhalte vier zentral wirkende lesedidaktische Implikationen skizziert (Abschnitt 5).

2 Kritisch-evaluativer Umgang mit Online-Informationen

Wer sich im Internet informieren will, könnte prototypisch Fragen wie diese zum Ausgangspunkt von Recherchen oder der Einschätzung von gelesenen Informationen stellen (analog zu Sinatra & Lombardi, 2020, S. 128): *Sollte ich glauben, dass Vaping gesundheitlich sicher ist, weil es eine Influencerin als ungefährlich darstellt? Erzeugen die Strahlen von Handys Krebs? Beurteile ich diese Informationen über die Sicherheit von gentechnisch veränderten Organismen (GVO) kritischer als die alarmistischen Informationen über GVO, weil ich Informationen finden möchte, die meine vorherige Ansicht zum Schaden von GVO bestätigen? Ist dieser neue Förderansatz wirklich die Antwort auf die Lernschwäche meines Kindes oder lasse ich mich von diesem emotio-*

nen Post eines Elternteils beeinflussen, dessen Kind die gleiche Lernschwäche hat? Wie gefährlich ist Mikroplastik für die Umwelt und den menschlichen Organismus? Was ist der Wissensstand zur lernstilbasierten Didaktik?

Solche Fragen verlangen nach Urteilen, die sich auf diverse zu klärende Sachverhalte beim Lesen beziehen. Die hierfür benötigten, in diesem Beitrag als *kritisch-evaluativ Umgang mit Online-Informationen* bezeichneten Fähigkeiten erweisen sich als vielgestaltig. Das wird bereits daran deutlich, dass bestehende Definitionen die Facetten des kritisch-evaluativ Umgangs mit Online-Informationen mit anderen Fähigkeitenbündeln akzentuieren (2.1). Daraus lässt sich für die Zwecke dieses Beitrags eine Arbeitsdefinition bilden. Ausserdem wird im Anschluss daran anhand des Phänomens «Postfaktismus» verdeutlicht, warum es nötig wirkt, die Fähigkeiten zum kritisch-evaluativ Umgang mit Online-Informationen verstärkt als alltagsnotwendiges Rüstzeug für ein kompetentes Lesen im Internet anzuerkennen (2.2).

2.1 Beurteilung der Qualität von Online-Informationen – eine erste definitorische Annäherung

Der kritische Umgang mit Informationen aus dem Internet ist ein sich inzwischen deutlich aus der Forschungsliteratur abzeichnender Schwerpunkt. Dies ergibt sich aus den veränderten lesebezogenen Anforderungen, die sich vor allem aus dem epistemisch unsicheren Status von Aussagen aus Internet-Dokumenten speisen, die von unvertrauten und neuen Informationen bis hin zu Desinformationen reichen können (Braasch & Graesser, 2020; Chinn et al., 2021). Die zugrundeliegende Denkfigur ist: Der Mangel an einem kritischen Umgang mit Informationen aus dem Internet ist Ausdruck eines Defizites bzw. eines Mangels an Lesekompetenz. Es fällt vor diesem Hintergrund in die Zuständigkeit der lesenden Person, dass sie die im Internet gefundenen Dokumente potenziell nutzen können soll, aber nicht ohne eine mehrdimensionale Prüfung (Philipp, 2023). Anders gesagt: Bei jeder der zu Beginn des Kapitels genannten Fragen, vom Vaping bis zu den Unterrichtsmassnahmen, sind Leseri:nnen gefragt, nicht unkritisch zu akzeptieren, was auch immer sie in welchem Kontext auch immer lesen, sondern eine gewisse Distanz einzuhalten.

Konstruktbezeichnung	Definition
Kritische Online-Evaluation	«Prozess der Beurteilung, inwieweit Informationen relevant und glaubwürdig sind» (Forzani, 2020, S. 404)
Kritisches Online-Lesen	«Fähigkeit der Lesenden, die Quelleninformationen und den Inhalt mehrerer Online-Texte während der Online-Recherche zu berücksichtigen, zu bewerten und zu synthetisieren» (Salminen et al., 2024, S. 99)
Kritisches Online-Bearbeiten (Critical Online Reasoning)	«Fähigkeit, geeignete Informationen im Internet zu finden, vertrauenswürdige von nicht vertrauenswürdigen Informationen zu unterscheiden und auf der Grundlage dieser Informationen kritisch zu urteilen» (Molerov et al., 2020, S. 2)
Staatsbürgerliche Online-Urteilstärke (Civic Online Reasoning)	«die Fähigkeit, im Internet effektiv nach sozialen und politischen Informationen zu suchen, sie zu bewerten und zu verifizieren» (McGrew et al., 2018, S. 166)

Tabelle 1: Exemplarische Konstrukte und Definitionen aus dem Feld der Qualitätseinschätzung von Informationen aus dem Internet

Diese «epistemische Wachsamkeit» beim Lesen (Philipp, 2021) schlägt sich in verschiedenen Definitionen von Konstrukten nieder, die in der jüngeren Literatur vorgelegt wurden, welche an dieser Stelle exemplarisch angeführt werden (s. Tabelle 1). Die vier Definitionen zielen auf unterschiedliche Fähigkeiten ab, unterscheiden sich in ihrer Generik und Spezifik und in den Prozessen, die sie ansprechen, und haben einen weiter oder enger gefassten Geltungsanspruch für die Phänomene. Alle Definitionen tragen jedoch in sich, dass sie diverse prozessuale Leistungen von Personen fokussieren und verschiedene Beurteilungen verlangen. Die Definitionen fokussieren also auf eine kritisch-distanzierte Umgangsweise mit den Online-Informationen. Was und mit welchem Beurteilungsmassstab kritisch beurteilt wird, darin unterscheiden sich die Definitionen allerdings teils deutlich. Arbeitsdefinitorisch kann aber für den Moment festgehalten werden: *Die Beurteilung von Online-Informationen ist eine Fähigkeit und ein Verbund von Prozessen und Strategien, die auf eine mehrdimensionale Prüfung und Einschätzung von Informationen aus dem Internet abzielen und eine angemessene kritische Evaluation der Eignung der Informationen fokussieren.*

2.2 Postfaktismus – ein Kristallisationspunkt der Notwendigkeit, auf das kritisch-evaluative Lesen im Internet zu fokussieren

Warum ist es überhaupt nötig, die Qualität von Online-Informationen als Leserin:innen zu beurteilen? Die Antwort darauf ist vielschichtig. Das Lesen im Internet beschreibt nämlich eine Rezeptionssituation, in der verschiedene Entwicklungen und Phänomene kulminieren, die aus Sicht der gemeinsam geteilten und teilbaren Maximen komplexer und in ihren Teilsystem ausdifferenzierten Gesellschaften zum Teil als ungünstig einzustufen sind. Am deutlichsten lässt sich das an der Thematik «Fake News» bzw. «Postfaktismus» illustrieren, die ihrerseits einen Ausschnitt aus dem Gebiet der Desinformationen darstellt (Philipp, 2025a; Roozenbeek & van der Linden, 2024).

Das Phänomen Postfaktismus («Post-Truth») ist inzwischen zu einer ernstzunehmenden Bedrohung aus bildungswissenschaftlicher Sicht avanciert (Chinn et al., 2021; Kienhues et al., 2020; McIntyre, 2018; Sinatra & Lombardi, 2020; Ecker et al., in press). Mit Bufacchi (2021, S. 350) lässt sich Postfaktismus als ein kommunikativer, zielgerichteter und schädigender Ansatz definieren:

«Postfaktismus ist eine bewusste Strategie, die darauf abzielt, ein Umfeld zu schaffen, in dem objektive Fakten weniger Einfluss auf die öffentliche Meinungsbildung haben, in dem theoretische Ansätze untergraben werden, um es für jemanden unmöglich zu machen, sich einen logischen Zugang zu einem bestimmten Ereignis, einem Phänomen oder einer Situation zu verschaffen, und in dem die wissenschaftliche Erkenntnis delegitimiert wird.»

Postfaktismus und Desinformation sind schädlich für Gesellschaften und Individuen (Lewandowsky et al., 2017). Gleichwohl gibt es Merkmale komplexer Wissensgesellschaften, die systemische Schwachstellen – bzw. besser gesagt: Angriffspunkte für Personen und Institutionen mit postfaktischer Agenda – aufweisen. Dies sind teils politische, ökonomische und individuelle Merkmale auf verschiedenen Ebenen und bei verschiedenen Akteuri:innen (Kozyreva et al., 2020; Roozenbeek et al., 2023). Teilweise handelt es sich um Phänomene, die sogar aus der Komplexität der Wissenschaft und ihrer Wissensproduktion entspringen und sie für Missbrauch anfällig machen. Kienhues et al. (2020) verdeutlichen dies an drei Punkten:

- Erstens ist die zuverlässige Wissensproduktion durch Datengewinnung und -analysen keine völlig wertfreie Angelegenheit. Vielmehr gibt es legitime (und natürlich damit auch: illegitime) Werte, die nicht mit der reinen Wissensproduktion zu tun haben. Wenn also Mediziner:innen über den Nutzen von Impfstoffen in der Öffentlichkeit berichten, tun sie es nicht wertfrei, sondern in einem Kontext, der verschiedene normative und ethische Sichtweisen beinhaltet, die es zu reflektieren gilt. Das gilt ebenfalls über die Gesundheitsgefahren des Vapings, wenn es darum geht, die Selbstbestimmung von Menschen, den Jugendschutz und die kollektiven Wertvorstellungen abzuwägen, wenn beispielsweise über Verbote des Vapings für Altersgruppen politisch entschieden werden soll. In solchen Fällen sind Aussagen nicht einfach nur neutral, sondern in oftmals unexplizierten Normvorstellungen ihres Kontexts zu sehen.
- Zweitens ist Wissensproduktion eine diskursive und damit soziale Aushandlung von Personen mit hoher Expertise, was mit sich bringt, dass Nicht-Expert:innen in Gesellschaften mit hoher kognitiver Arbeitsteilung abhängig sind. Für Laienpersonen ist diese Abhängigkeit von Spezialist:innen, die über die angemessene Wissensproduktion debattieren, eine Alltagsanforderung. Wenn also Klimaforscher:innen zu grossen Teilen begründbar den Klimawandel für menschengemacht halten, es aber methodisch anfechtbare abweichende Meinungen gibt, die nicht konsensfähig sind, ist dies für Laienpersonen herausfordernd, die verstehen müssen, warum die methodisch unzulässige Aussage zurückzuweisen ist. Ähnliches kann man in der Forschung zur lernstilbasierten Didaktik feststellen, wenn Studien, die die Wirksamkeit bzw. die Unwirksamkeit belegen, den jeweiligen Forschungsstand zunächst kritisch reflektieren, ihre Ergebnisse vorlegen und von anderen Forschenden wiederum kommentiert werden – all dies möglicherweise auch für Laienpersonen nachlesbar, weil inzwischen viele Publikationen nach Open-Access-Standards publiziert werden.
- Drittens sind Erkenntnisse der Wissenschaft immer vorläufig und für komplexe gesellschaftliche Probleme nicht alleinige Bemessungs- und Entscheidungsgrundlage. Diese Limitationen, dass Wissensproduktion und -aushandlung z. B. zu Effekten von Migration auf bestehende Gesellschaften ein dynamischer Prozess sind und dass es verengt wäre, politische Entscheidungen ausschliesslich auf Prognosen von Wissenschaftler:innen zu stützen, was Obergrenzen von Flüchtenden, volkswirtschaftliche Aufwen-

dungen etc. betrifft. Für die Vorläufigkeit von Daten spricht ausserdem, wenn sich Forschungsstände verändern, etwa weil sich auf Forschung basierende neue Einschätzungen zu gefährlichen Mikroplastik-Dosierungen ergeben, die bisherige Annahmen nach oben oder unten korrigieren oder, um ein anderes Beispiel zu bemühen, wenn die vermeintlich nebenwirkungsfreien Dämpfe von E-Zigaretten nachweislich doch krebserregende Bestandteile enthalten.

Diese drei Aspekte machen auf systematische, der wissenschaftlichen Wissensproduktion innewohnende Merkmale – 1) Verschränkungen mit Werten ausserhalb rein epistemischer Werte und Ideale, 2) sozialer Charakter des Wissens, 3) Unvollständigkeit des Wissens – aufmerksam. Wer diese Merkmale gezielt attackiert, sät Misstrauen und diskrediert jenes gesellschaftliche Teilsystem, die Wissenschaft, welches in ausdifferenzierten Wissensgesellschaften für die Wissensproduktion zuständig ist. Diese Angriffe erfolgen nicht ausschliesslich im Internet, als Phänomen sind sie nicht einmal sonderlich neu (McIntyre, 2023). Dennoch ist das Internet ein potenzielles Einfallstor für die einzelnen Ausprägungen postfaktischer oder zumindest doch epistemisch unsicherer Aussagen und Quellen (Bromme & Goldman, 2014), und auf derlei müssen Leser:innen vorbereitet sein, um angemessen mit den Chancen und Risiken des Online-Lesens umzugehen (Philipp, 2023). Dazu zählen auch und insbesondere die Einschätzungen, ob Quellen vertrauenswürdig und ihre Aussagen plausibel genug wirken, um sie als Wissen anzunehmen. Dies leitet über zu dem, was in Philosophie und Bildungswissenschaften als epistemische Kognitionen bezeichnet wird (Chinn & Rinehart, 2016b; Hofer, 2016), bei der wissensbezogene (= epistemische) Prozesse und Produkte im Zentrum stehen.

3 Verortung 1: mehrdimensionale epistemische Urteile auf der Grundlage verschiedener epistemischer Strategien

Wenn Personen im Internet nach Informationen oder überdies nach Wissensangeboten suchen, sind sie beginnend bei der Nutzung von Suchmaschinen über das kritische Einschätzen deren Ergebnisse vor und während dem Lesen von Online-Dokumenten gefragt, die Verwendbarkeit angemessen zu evaluieren. Wie sie dabei regelgeleitet vorgehen können und sollten und woran sich ihre Einschätzungen festmachen, ist Gegenstand der Forschung zu den epistemischen Kognitionen. In diesem Abschnitt wird diese Thematik mehrschrittig entfaltet. Zunächst wird das epistemische Urteilen als Teil der epistemischen Kognitionen und mehrerer Strategien gerahmt (3.1). Danach wird betrachtet, welche Strategien sich als unmittelbare Einschätzungen aus erster Hand hinsichtlich der Inhalte von Texten (3.2) von solchen differenzieren lassen, bei denen zusätzliche Informationen herbeigezogen werden, um aus zweiter Hand eine mittelbare Einschätzung zu treffen (3.3). Abgeschlossen wird der Gedankengang von einem Zwischenfazit (3.4).

3.1 Epistemisches Urteilen

3.1.1 Epistemische Strategien als Teil epistemischer Kognitionen

Epistemische Kognitionen lassen sich ganz allgemein als die Gesamtheit jener mentalen Prozesse bezeichnen, welche die Entwicklung und Anwendung der eigenen Vorstellungen über das Wissen als Produkt bzw. das Erkennen als Prozess betreffen (Hofer, 2016). Das ist ein sehr breit gefasstes Begriffsverständnis, das für die Zwecke dieses Beitrags noch etwas engegeführt werden muss. Hierfür bietet sich eine Definition an, die bereits deutlich auf die (strategischen) Prozesse der Einschätzung fokussiert und für die Belange der Qualitätseinschätzung von Online-Informationen anschlussfähig ist:

«Wir definieren [...] *epistemische Kognitionen* als das Nachdenken über die epistemischen Merkmale bestimmter Informationen, Wissensbehauptungen und ihrer Quellen sowie als die Anwendung *epistemischer Strategien und Prozesse* für die Analyse von einzelnen Informationen, Wissen und Quellen. Das Nachdenken über die epistemischen Merkmale bestimmter Informationen, Wissensbehauptungen und ihrer Quellen kann beispielsweise das Nachdenken über den Wahrheitsgehalt, die Genauigkeit, die Zuverlässigkeit, die Quellen und die Bestätigung bestimmter Wissensbehauptungen umfassen. *Epistemische Strategien und Prozesse zielen darauf ab, verlässliches Wissen und Verstehen durch die Bewertung von Behauptungen und Quellen, die Suche nach Beweisen, die Berücksichtigung mehrerer Perspektiven und durch anderes mehr zu erlangen.*» (Barzilai & Zohar, 2014, S. 20, Hervorh. erg.)

An dieser Definition ist der Bezugspunkt der Kognitionen elementar: die epistemischen Merkmale, also die Attribute, die aus Sicht der Leser:innen erfüllt sein müssen, um als Wissensaussagen akzeptabel zu sein. Darunter fallen: Wahrheitsgehalt, Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Quellenmerkmale und die Bestätigung von

Aussagen. Fallen in diesem Sinne die Prüfungen positiv aus, können Personen Wissen erlangen. Die Evaluation ist damit kein Selbstzweck, sondern ein Schutzmechanismus, was ihm seine strategische Dimension als zielbezogener, aber ergebnisoffener Problemlöseprozess verleiht (van Meter & Campbell, 2020). Übersetzt würde dieser Mechanismus wie folgt lauten: *Wenn Leser:innen auf epistemisch unsichere Aussagen im Internet stossen, sollten sie diese prüfen, ehe sie diese nach erfolgter Prüfung und dem Fällen eines epistemischen Urteils für wissensbezogene Zwecke nutzen.* Das gilt für das Internet-Lesen mit hypertextuellen Strukturen von Dokumenten im Allgemeinen (Braasch & Graesser, 2020; Philipp, 2023). Es findet im Besonderen seine Fortsetzung bei der Prüfung von dialogischen Chatbot-Outputs in sprachbasierten Applikationen mit Künstlicher Intelligenz (Philipp, 2025b).

Dabei lässt sich grob noch ergänzen, ob diese Prüfungen Inhalte und Quellen betreffen (s. dazu den Abschnitt 3.1.2; List, 2020b; Philipp, 2025d) oder ob auch die lesende Person selbst ihre eigenen (meta-)kognitiven und motivationalen Prozesse, Wissensbestände, Ziele und Wertvorstellungen reflektiert (Barzilai & Chinn, 2018; Barzilai & Zohar, 2014; List, 2020b). Das bedeutet: Die Urteilsprozesse und deren Produkte sind als ein Wechselspiel verschiedener Bezugspunkte anzunehmen. Wie in dynamischen Leseverstehensmodellen auch (van den Broek & Kendeou, 2022) hängt das Produkt von der Interaktion von Text (inkl. quellenbezogenen Daten), Kontext und personenbezogenen Merkmalen in dynamischen Prozessen ab. Insofern folgen epistemische Strategien als Bestandteil digitalen Lesens diesem Muster, sodass Verstehens- und evaluative Prozesse nicht nur jeweils vielschichtig ablaufen. Vielmehr *sollten* sie untereinander interagieren und adaptiv in einem von der lesenden Person selbstreguliert zu absolvierenden Problemlöseprozess dann zum Einsatz kommen, wenn es nötig ist (Philipp, 2025d).

3.1.2 Ein Bündel epistemischer Strategien

Wenn Leser:innen demnach bei bestimmten Recherchen und Lesevorgängen gut beraten sind, eine Vorläufigkeit im Status als Wissen/Nicht-Wissen, als potenzielle Information, aber auch Desinformation aufrechtzuerhalten und diese Vorläufigkeit durch eigenes mehrdimensionales Prüfen aufzulösen, dann stellt sich die Frage, wie und was die Leser:innen prüfen. Überblickt man die Definitionen verschiedener Konstrukte aus Tabelle 1 im Abschnitt 2.1 und zusätzlich weitere Literatur zu dem Themengebiet (bspw. Barzilai et al., 2020; Philipp, 2025c), so sind Verdichtungen möglich, die sich als ein Bündel von Qualitätsurteilen über Online-Informationen fassen lassen. So fasst die *Beurteilung der Qualität von Online-Informationen* auf Einschätzungen

- a) der *Akkuratheit* des Inhalts (*Plausibilitätseinschätzung, epistemisches Validieren*: Stimmen die Aussagen zum Vaping mit dem eigenen Vorwissen überein? Fügt sich eine Aussage konsistent und kohärent in einen Text über die Gefahren der Handystrahlung? Ist die Darlegung im Text widerspruchsfrei und logisch?),
- b) des *Kontexts* von Quelle und Aussage (*Kontextualisieren*: In welchem Umfeld erscheint eine Aussage zur lernstilbasierten Didaktik? Was ist die Perspektive einer Quelle und ihrer Aussage, wenn sie über die Erträge einer neuen Fördermassnahme berichtet?),
- c) der *Vertrauenswürdigkeit der Quelle* (*Sourcing*: Weisen die Metadaten über die Quelle der Inhalte darauf hin, dass die Quelle ausreichende Sachkenntnis über Gentechnik aufweist? Wie integer wirkt die Influencerin in ihrer Kommunikation?),
- d) der *Überstimmung mit Informationen* aus anderen vertrauenswürdigen Quellen (*Corroboration*: Berichten andere Quellen kohärent etwas Vergleichbares, d. h. unterstützen sich unabhängige Quellen in ihren Aussagen zu den Effekten von Mikroplastik?).

In der Liste oben sind die Bezugspunkte der epistemischen Urteile (Akkuratheit, Vertrauenswürdigkeit, Kontext, Übereinstimmung) mit den auf ihnen basierenden epistemischen Strategien (jeweils in den Klammern schon bezogen auf einige der Beispiele vom Kapitelbeginn) aufgeführt. Die jeweiligen Bezugspunkte bzw. deren Prüfung erfüllen für die Qualitätsbeurteilung von Online-Informationen jeweils unterschiedliche Funktionen, was für (Lese-)Strategien typisch ist (Cho et al., 2018; List, 2020b). Sie lassen sich dennoch abstrahierend bündelnd gruppieren, nämlich in sogenannte Erste- und Zweite-Hand-Einschätzungen. *Erste-Hand-Einschätzungen* dienen der Beantwortung der Frage «*Was ist wahr?*», *Zweite-Hand-Einschätzungen* fokussieren auf eine komplementäre Frage: «*Welche Quelle ist vertrauenswürdig?*» (Bromme & Goldman, 2014; Saux et al., 2021). Diese beiden Varianten bei den Evaluationen sind in verschiedenen aktuellen Modellierungen

gen des Lesens in unterschiedlichen Mischverhältnissen enthalten (Philipp, 2023), ihre Bedeutung für das digitale Lesen ist als hoch zu veranschlagen (Caulfield & Wineburg, 2023). Die einzelnen epistemischen Strategien lassen sich analytisch trennen; für die umfassende und hinreichend sichere Einschätzung von Online-Informationen ist jedoch davon auszugehen, dass Mischverhältnisse und Kombinationen in je spezifischen Situationen notwendig sind (Britt et al., 2019).

3.2 Erste-Hand-Einschätzungen des Inhalts

Erste-Hand-Einschätzungen sind Urteile der lesenden Person über die inhaltlichen Merkmale von Aussagen. Diese Urteile sind binnendifferenzierbar, je nachdem was die Leser:innen fokussieren. Tatsächlich sind Erste-Hand-Einschätzungen nicht homogen, sondern erweisen sich als vielschichtig. Die Akkuratheitseinschätzung und die Kontextualisierung aus dem Abschnitt 3.1.2 sind hierbei zuvorderst anzuführen, hinter ihnen verbergen sich jeweils einzelne Strategien. Vier Einschätzungen bzw. Ansatzpunkte lassen sich schwerpunktmässig aus der Literatur extrahieren.

3.2.1 Plausibilität des Inhalts

Plausibilitätseinschätzungen zielen im Allgemeinen auf eine Beurteilung des potenziellen Wahrheitsgehalts von Aussagen (Lombardi et al., 2016). Sinatra und Lombardi (2020, S. 124) verengen dies auf wissenschaftliche Erklärungen im Besonderen, indem sie Plausibilität wie folgt definieren: «Plausibilität ist ein vorläufiges und provisorisches Urteil über den Wahrheitsgehalt von Erklärungen.» Wenn Leser:innen auf ihnen unvertraute (wissenschaftliche) Informationen treffen und sie diese neuen Informationen verwenden wollen oder sollen, gibt es Faktoren, welche die Plausibilitätsurteile beeinflussen. Aus der Perspektive der Conceptual-Change-Forschung, bei der es um die sukzessive Veränderungen fehlerhafter, naiver oder unvollständiger subjektiver Annahmen zu Sachverhalten geht, formulieren Lombardi et al. (2016) einen Mechanismus in ihrem Modell. Das Modell besagt, dass Plausibilitätsurteile dynamisch entstehen und je nach ihrer Ausprägung (keine, geringe, hohe Plausibilität der neuen Aussagen) eine Veränderung beim Conceptual Change unterschiedlich wahrscheinlich werden lassen. Darum ist in dem Modell eine Kernfrage, welche Faktoren dazu führen, wie die Plausibilitätsurteile ausfallen. Es sind fünf.

Den ersten Faktor bilden *die Übereinstimmung und die Kohärenz der neuen Erklärungen mit dem Vorwissen*: Je mehr Vorwissen eine Person etwa zum Vaping hat, desto eher wird sie damit übereinstimmende Informationen als plausibel einschätzen. Zweitens beeinflusst die *Komplexität* der neuen Erklärung die Plausibilität: Je einfacher die Erklärung, als desto plausibler gilt sie. Darum kann eine Betrachterin eines Reels auf Instagram oder auf TikTok annehmen, dass eine stark vereinfachte Aussage über das Vaping gültiger wirkt. Drittens ist der *wahrgenommene Grad der Spekulation oder Unsicherheit* ein Faktor: Wenn die Influencerin sprachlich anzweifelt, wie sicher die Aussagen sind, weil sich die Studienlage zu Vaping-Nebenwirkungen widerspricht oder vieles noch wenig geklärt ist, dann beeinflusst das die Plausibilitätseinschätzung eher negativ. Viertens ist eine *Zweite-Hand-Einschätzung* bedeutend, nämlich die Wahrnehmung der quellenbezogenen Vertrauenswürdigkeit: Hält ein Leser die Influencerin für epistemisch vertrauenswürdig, also geeignet, neutral über das Vaping zu informieren, schreibt er den Aussagen mittelbar über die zugestandene Vertrauenswürdigkeit eine höhere Plausibilität zu. Schliesslich sind fünftens noch *Heuristiken und kognitive Verzerrungen (Biases)* eine Einflussquelle, nämlich dergestalt, dass Personen mit Vorgehensweisen eines oberflächlichen Verstehens oder affirmativen Sichtweisen auf das Vaping den Aussagen einen höheren Wahrheitsgehalt attestieren.

Diese fünf Faktoren können je nach Ausprägung und in ihrem komplexen Zusammenspiel dafür sorgen, dass Personen ein und derselben Aussage eine ganz unterschiedliche Plausibilität zugestehen, was zudem von weiteren motivationalen, emotionalen und dispositionalen Merkmalen der Leser:innen abhängt (Lombardi et al., 2016). Entscheidend ist hier zuvorderst, dass Plausibilität als dezidiert vorläufiges und provisorisches Urteil über die Wahrhaftigkeit von (wissensbezogenen) Erklärungen auf mehreren Einschätzungen beruht, die jeweils für sich betrachtet werden können, die aber interagieren und im Falle widersprüchlicher Einschätzungen abgewogen werden müssen.

3.2.2 Vollständigkeit des Inhalts

Eine weitere Facette der inhaltlichen Einschätzungen bezieht sich darauf, ob sie ausgewogen ist, was sich auf die Vollständigkeit der Darstellung, nicht zuletzt aber auch auf die Balanciertheit von unterschiedlichen Teilthemen erstreckt (Forzani, 2020; Sinatra & Lombardi, 2020). Insbesondere komplexere Gegenstände

und Sachverhalte weisen eine interne Vielschichtigkeit auf, die sie allein aus Sicht der kognitiven Belastung schwerer verarbeitbar macht (Sweller, 2010). Dennoch ist es für eine angemessene Repräsentation von komplexen Sachverhalten nötig, dass Aussagen zum Vaping und den teils uneindeutigen Forschungsständen, zu widersprüchlichen Aussagen von Studien, zum Zusammenwirken von Risiken, aber auch zum Auslassen von ganzen Forschungssträngen in der Auftragsforschung der Tabakindustrie für ein angemessenes Gesamtverstehen nötig sind. Es sind also Auslassungen und möglicherweise einer (bewusst kaschierten) Systematik folgenden Ausschnitte («Cherry Picking»), auf die Leser:innen stossen und die sie als solche zu erkennen imstande sein sollten. Wenn in einem Video über das Vaping beispielsweise nur die Ungefährlichkeit dieser Art des Tabakkonsums berichtet wird, fehlt ein ganz entscheidender Teil.

3.2.3 Logische Relationen von Textteilen

Sowohl in der Beurteilung von wissenschaftlichen Erklärungen als auch bei der Einschätzung von argumentativen Texten besteht für Leser:innen die Herausforderung, die logischen Relationen zwischen Aussagen zu prüfen (Forzani, 2020; Nussbaum, 2021; Sinatra & Lombardi, 2020). Dies geht über die inhaltliche Zuweisung von Plausibilität insofern hinaus, als die Bedingtheit und die Ableitbarkeit von Schlussfolgerungen in Texten zu prüfen sind (Roediger & Horne, 2025). Sind beispielsweise die Belege für die vermeintliche Ungefährlichkeit des Vapings tatsächlich dazu geeignet, die Aussage zu untermauern? Sind Alternativerklärungen berücksichtigt worden – oder Limitationen von Studiendesigns? Sind in einem Video überhaupt wissenschaftliche resp. wissenschaftsbasierte Aussagen enthalten? Solchen Fragen, die mitunter als «kritische Fragen» vor allem zur Prüfung der persuasiven Stärke von Argumentationen bezeichnet werden (Hernández, 2023), dienen dazu, informelle Fehlschlüsse in den logischen Relationen von Aussagen zu erkennen. Die Analyse von Bestandteilen von Aussagen, deren Bezügen und der Korrektheit der Bezüge – und zwar zusätzlich zu der Plausibilitätszuweisung –, bilden demnach eine eigene Facette der Erste-Hand-Einschätzungen.

3.2.4 Perspektive und Kontext der Aussagen

Eine weitere und hier letzte Einschätzung basiert darauf, dass Personen erkennen, aus welcher Warte heraus Gegenstände in Texten betrachtet werden, womit das Konzept der Perspektive bzw. des Kontexts angesprochen ist. Mit Kontextualisieren ist eine Strategie gemeint, die dazu dient, aus einer Situierung des Textes innerhalb seiner Umgebung zu (re-)konstruieren, welche Sichtweise er auf den Sachverhalt einnimmt (Barzilai & Weinstock, 2020; Philipp, 2021, 2023). Die Perspektiven, eher verstanden als Denk- und Sichtweisen, um Gegenstände auf eine spezifische Weise wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu beurteilen (Barzilai & Weinstock, 2020; List, 2020a), werden für das Lernen und Lesen aus einer Fachlichkeit heraus wichtig, um die Adäquanz angemessen einzuschätzen. Domänen, verstanden als systematisch zusammengehörige Wissensbestandteile (nämlich Gegenstände der Erforschung und jeweilige Praktiken deren Erforschung nebst epistemischer Standards der Angemessenheit der Erforschung und Gegenstandsbehandlung), bilden hierfür den Ausgangspunkt (Goldman et al., 2016; List, 2020a). Domänen-Perspektiven sind demnach Referenzrahmen für die Betrachtung der Gegenstände, zum Beispiel in Texten. Wer beispielsweise auf ein Tiktok-Reel zum Thema Ungefährlichkeit des Vapings stösst und dabei Hintergrundinformationen für angemessene Belege der Aussagen, z. B. Studienbasis, Methodik, Auswertung etc. vermisst, liest und evaluiert aus einer medizinischen Perspektive. Mit List (2020a) lässt sich argumentieren, dass Leser:innen die Domänen-Perspektive eines Textes (und dessen Urheber:in) unter anderem an Textmerkmalen wie Textsorte (z. B. Tiktok-Reel), inhaltlichen Hinweisen (z. B. sehr allgemeinen Aussagen zum Vaping) und Merkmalen der Autorin (z. B. Mangel an erkennbarer (natur-)wissenschaftlicher Ausbildung) rekonstruieren können. Diese Hinweise können explizit oder implizit gegeben sein, und die lesende Person muss aus diesen Hinweisen, teils auch aus dem Kontext heraus, schlussfolgernd die Perspektive aktiv rekonstruieren.

3.2.5 Zusammenführung zu den vier epistemischen Strategien der Erste-Hand-Einschätzung

Die hier versammelten epistemischen Strategien, die unter dem Dach der Einschätzungen aus erster Hand gebündelt wurden, eint die Prüfung von textuellen Aussagen durch eine eingehende inhaltliche und rhetorische Analyse. Die Beurteilungen der inhaltlichen Merkmale beziehen sich auf die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit (3.2.1), das Ausmass an umfassenden Informationen (3.2.2), deren logischer Zusammengehörigkeit (3.2.3) und der Warte, aus der ein Text seinen Gegenstand entfaltet (3.2.4). Das sind, um es einmal ganz deutlich erwähnt zu haben, hohe Anforderungen an die lesende Person. Denn sie muss ein hohes Welt- und Vorwissen haben, um diese Leistungen zu erbringen (McCarthy & McNamara, 2021; Smith et al., 2021).

Zudem sind elaborative Inferenzen, darunter solche zu umfassenden Mustererkennungen (Alexander & Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2020), die Voraussetzung für derartige Leistungen, bei denen Leser:innen das Implizite bzw. sogar das Fehlende erkennen können müssen. Derartige Fähigkeiten der internen Prüfung von Aussagen auf Konsistenz sowie deren vorwissensbasierte Validierung werden aktuell vor allem im Kontext des hochschulischen Lesens als *epistemisch systematische Strategien* bezeichnet (Münchow et al., 2020).

3.3 Zweite-Hand-Einschätzungen der epistemischen Vertrauenswürdigkeit der Quelle

Zweite-Hand-Einschätzungen sind Formen der epistemischen Beurteilung, bei der eine Information in der Regel indirekt beurteilt wird, meist aufgrund der Ambiguität eines Sachverhaltes oder der inhaltlichen Unvertrautheit. Dieses Urteil ist aber nicht Ausdruck von mangelnder Kompetenz, sondern eine keineswegs voraussetzungsarme Zuwendung zu und Evaluation der epistemischen Vertrauenswürdigkeit (Hendriks et al., 2016) bzw. ein genaues Verstehen von verschiedenen Inhalten aus mindestens zwei Dokumenten, die über Inferenzleistungen aufeinander zu beziehen sind (List & Alexander, 2019).

3.3.1 Epistemische Vertrauenswürdigkeit als mehrdimensionales Urteil

Menschliche Kommunikation, zumal wenn sie zwischen zwei einander unbekanntenen Personen (zudem noch in einer Distanz und mittels Text) stattfindet, ist auf Vertrauen angewiesen (Blöbaum, 2021). Gewendet auf Wissenskommunikation und den Umgang mit epistemisch unsicheren Informationen schlagen Hendriks et al. (2016, S. 154) das Konzept des epistemischen Vertrauens vor, also «das Vertrauen in das von Wissenschaftler:innen geschaffene oder bereitgestellte Wissen». Dieser Präzision liegt die Prämisse zugrunde, dass viele realweltliche Rezeptionssituationen von Texten dazu dienen, eine wissen(schaft)sbasierte Entscheidung zu treffen bzw. gerechtfertigte Überzeugungen zu erlangen, dass aber die Expertise in komplex ausdifferenzierten Gesellschaften mit einem hohen Mass an kognitiver Arbeitsteilung bei anderen liegt, nämlich bei Expert:innen. Das daraus resultierende an andere gebundene Verständnis (Bromme & Goldman, 2014) führt in ein Verhältnis, bei dem es für die lesende Person essenziell ist, der Quelle von Aussagen begründet zu vertrauen.

Vertrauen wird als Prozess angenommen, bei dem eine vertrauende Person situativ eine Zuschreibung der Vertrauenswürdigkeit vornimmt (Blöbaum, 2021). Wie es Blöbaums (2021) Synopse von Modellen und sein eigenes heuristisches Modell nahelegen, werden dabei Merkmale von vertrauender Person und Vertrauen erhaltender Person/Organisation sowie der Prozess des Vertrauens getrennt. Ausserdem ist der situative Kontext eine weitere Einflussgrösse. Bezogen auf das (Online-)Lesen sind verschiedene Merkmale der Quelle von Aussagen geeignet, die Absicht, die Entscheidung und den Akt des Vertrauens (hier verstanden als Prozess) zu beeinflussen: Expertise (Fähigkeiten und Fachwissen in einem Gebiet), Zuverlässigkeit (Einheitlichkeit und Erwartbarkeit in Aussagen und Leistungen) sowie gute Absichten (Orientierung an Werten jenseits egoistischer Interessen).

Blöbaums Trias ist kompatibel mit weiteren Modellierungen, darunter auch jenen zur epistemischen Vertrauenswürdigkeit (Chinn & Rinehart, 2016a; Hendriks et al., 2016). In diesen Modellierungen sind (epistemische) Vertrauenswürdigkeitsurteile Einschätzungen einerseits von einzelnen Dimensionen wie der Expertise (Hat die Influencerin Fachwissen über Vaping und woran lässt sich das festmachen?), der Zuverlässigkeit (Wie stark verwendet sie anerkannte Wissensbestandteile und -mechanismen, um ihre Aussagen glaubhaft zu untermauern?) und der guten Absichten (Ist dieses Video wirklich neutral? Wirkt es als (un)gekennzeichnete Werbung und damit tendenziös?). Andererseits formieren sich aus diesen Einzeleinschätzungen mehr oder minder kohärente Gesamturteile, ob es sinnvoll ist, dieser Quelle (und den mit ihr zu beurteilenden Aussagen) zu vertrauen und damit ihre Aussagen als ausreichend wahr anzunehmen.

In der Leseforschung wird das Erkennen von expertise-, zuverlässigkeits- sowie absichtsbezogenen Informationseinheiten, deren Nutzung und vor allem deren Einschätzung als *Sourcing* bezeichnet (Bräten et al., 2017). Es gilt zunehmend als wichtiger Bestandteil kompetenten Lesens (Philipp, 2023) und lässt sich als zentraler Prozess des digitalen Lesens in Bezug auf die Einschätzung epistemischer Merkmale benennen (Philipp, 2025d). Die Hinwendung der lesenden Person zu Hinweisen der epistemischen Vertrauenswürdigkeit (gemeint ist damit auch die aktive recherchierende Suche danach; McGrew, 2024), um indirekte Urteile über den Inhalt abzugeben, ist bereits mit der fortschreitenden Digitalisierung des Lesens als zunehmend wichtiger erachtet worden. Diese Hinwendung zur epistemischen Vertrauenswürdigkeit wirkt mit der aktu-

ell beobachtbaren Zunahme von Leseanlässen von Texten aus Applikationen der Künstlichen Intelligenz inzwischen noch wichtiger (Philipp, 2025b).

3.3.2 Intertextuelle Übereinstimmung bzw. intertextuelle Kohärenz

Eine zweite wichtige Strategie bei der Einschätzung der Frage, ob die Aussagen von Dokumenten als wahr angenommen werden können, betrifft die intertextuelle Kohärenz (Lombardi et al., 2016), also die logische Widerspruchsfreiheit mit anderen Aussagen (aus vertrauenswürdigen Quellen). Die direkte Plausibilitätsbeurteilung ist bei neuen und möglicherweise auch eigenen Überzeugungen entgegenlaufenden Informationen, zumal aus einzelnen Texten bzw. aus widersprüchlichen multiplen Dokumenten, teils erschwert (Richter & Maier, 2017). Darum ist ein als «Corroboration» bezeichneter Prozess bzw. eine Strategie hilfreich: ein textvergleichendes und -prüfendes Lesen (List & Sun, 2023). Dieser Prozess ist für die Konstruktion von intertextuell kohärenten mentalen Repräsentationen als Ziel des Lesens multipler Dokumente zentral (Philipp, 2020). Zum Prüfprozess avanciert er aber erst dadurch, dass Personen gezielt Inhalte oder auch Informationen über Quellen aus gegebenen Texten oder erst zu recherchierenden Dokumenten auf Widerspruchsfreiheit hin vergleichen bzw. zu prüfen beginnen, ob sich einzelne Dokumente ggf. musterhaft in ihren Darstellungen unterscheiden. Dieses Erkennen und Benennen von intertextuellen Zusammenhängen ist eine abstrakte Inferenzleistung (List & Alexander, 2019) und gilt entsprechend als Ausdruck tieferen Verstehens (List & Sun, 2023).

Damit Leser:innen die Informationen, die sie gezielt aus anderen Dokumenten zusammentragen, tatsächlich verifikatorisch nutzen, ist es nötig, dass die flankierenden Informationen insgesamt eher plausibel wirken (Butterfuss & Kendeou, 2021), womit sich ein Anschluss an die Einschätzungen aus erster Hand ergibt, indem die gleichen Mechanismen ausgeweitet und ergänzt werden, um mehrere Dokumente zu verarbeiten. Zudem wird auch das Sourcing mit mehreren Dokumenten betrieben, indem beispielsweise Aussagen über die Quellen in anderen Dokumenten gezielt gesucht werden (McGrew, 2024). Dadurch weiten Leser:innen die Entscheidungsbasis für ihre Urteile aus, indem sie gezielt plausible Informationen aus vertrauenswürdigen Quellen herbeiziehen. Wer also über die Gefahren des Vapings zu recherchieren beginnt, um zu prüfen, ob Wissenschaftler:innen zu ähnlichen Aussagen gelangen, betreibt ein zielbezogenes vergleichendes und damit verifizierendes Lesen. Wer anfängt, die bisherigen Videos der Influencerin auf tendenziöse Berichte auch zu anderen Themen zu sichten, nutzt den Mechanismus textvergleichenden Lesens, weitet ihn jedoch auf das Sourcing aus. Man kann dies auch bei KI-basierten Angeboten betreiben, um Halluzinationen nachzuspüren bzw. diese als solche zu erkennen.

3.4 Zwischenfazit

Diese erste Verortung hat die Fähigkeiten zum kritisch-evaluativen Umgang mit Online-Informationen aus der Perspektive der epistemischen Kognitionen behandelt. Leitend ist hierbei, wie Leser:innen Aussagen und deren Quellen einschätzen, um sie für ausreichend gesicherte Wissensaussagen anzunehmen, vorläufig zu behandeln oder begründet zurückzuweisen. Ihnen steht hierfür ein Bündel verschiedene epistemische Strategien zur Verfügung. Diese Strategien lassen sich abstrahierend Gruppen und Zwecken zuordnen. Mit den Erste-Hand-Einschätzungen sind Strategien des inhaltlichen Prüfens gemeint, die sich auf Plausibilität, Vollständigkeit, Kohärenz und Perspektiven applizieren lassen. Im weitesten Sinne sind mehrdimensionale Zugänge möglich und mitunter auch angezeigt, um die Qualität des Inhalts nuanciert einzuschätzen, wozu elaborierte Lesefähigkeiten sowie ein entsprechend hohes Wissen bzw. weitere Ressourcen nötig sind. Nicht in allen Fällen sind diese Voraussetzungen erfüllt, darum kommt den Einschätzungen aus zweiter Hand eine komplementäre Funktion zu. So können Personen mit dem Sourcing gezielt Metadaten nutzen, um die epistemische Vertrauenswürdigkeit zu evaluieren. Ferner helfen andere Dokumente dabei, Urteile abzustützen und zweifelhafte Punkte mit Corroboration verifikatorisch zu prüfen. In der Essenz stehen Leser:innen also potenziell mehrere Strategien zur Verfügung, um Online-Informationen zu beurteilen, idealerweise in einem adaptiven Verbund.

4 Verortung 2: kritisch-analytisches Denken im Allgemeinen und in Bezug auf das Lesen (multipler Dokumente) im Besonderen

Ein zweiter Verortungsrahmen für die Erfordernisse des Lesens von Online-Informationen, ist das kritisch-analytische Denken bzw. in der Anwendung bereits das kritisch-analytische Lesen. Die Fähigkeit, Texte kritisch bzw. kritisch-analytisch zu lesen, wird als zunehmend wichtiger werdende Facette des kompetenten

Lesens erachtet (Alexander et al., 2012). Allerdings ist der Begriff von einer gewissen inhaltlichen Unschärfe betroffen, die darauf zurückzuführen ist, dass schon das kritisch-analytische Denken kein monolithisches Konstrukt darstellt (Alexander, 2023; Byrnes & Dunbar, 2014).

Die Darstellung dieser Thematik erfolgt im Vergleich zur ersten Verortung im Umfang erheblich reduzierter, da das kritisch-analytische Denken in Bezug auf das Lesen noch zu wenig theoretisch und empirisch kartiert ist (s. dazu bspw. List & Sun, 2023). Das kritisch-analytische Denken wird zunächst kurz definiert und konturiert (4.1), um es dann auf das Lesen zu applizieren, wobei dies skizzenhaft erfolgt (4.2); ein Zwischenfazit schliesst die Darstellung ab (4.3).

4.1 Kritisch-analytisches Denken

Das kritisch-analytische Denken ist ein normativ positives Ideal, welches je nach Lesart als Erweiterung kritischen Denkens (List & Sun, 2023) bzw. als dessen (bildungs-)philosophische Präzisierung (Murphy et al., 2023) betrachtet wird. Das *kritische Denken* wird zunächst allgemein verstanden als «ein rationales, reflektierendes Denken, das sich auf die Entscheidung richtet, was man glauben oder tun soll» (Ennis, 2011, S. 10). Das *kritisch-analytische Denken* definieren Dumas und Dong (2020, S. 47f.) «als einen anspruchsvollen kognitiven Prozess [...], bei dem Einzelpersonen oder Gruppen bewusst die *Stichhaltigkeit einer bestimmten Aussage im Lichte geeigneter Belege bewerten*» (Hervorh. erg.). Was das kritisch-analytische Denken vom kritischen Denken trennt, ist die Art der Bewertung, die erstens geplant, zweitens systematisch, drittens gründlich und viertens durchgängig bzw. konsistent anhand angemessener (epistemischer) Begründungen des jeweiligen Sachverhalts in einem spezifischen Kontext erfolgt (Alexander, 2023; List & Sun, 2023). Immer wieder wird beim kritisch-analytischen Denken betont, dass die Analyse und die Einschätzung der Aussagen auf epistemisches Wissen und auf epistemisches Rechtfertigen angewiesen sind (Lombardi, 2023).

Darin deutet sich an, dass kritisch-analytisches Denken ein Prozessverbund des Prüfens und des kohärenten Zusammenspiels von Elementen ist, welches sich über die zentrale Komponente des Analysierens rekonstruieren und beurteilen lässt. Dies greifen Byrnes und Dunbar (2014, S. 480f.) auf, denn sie konturieren das kritisch-analytische Denken, indem sie ihm einige Attribute zuschreiben. Ihnen zufolge ist kritisch-analytisches Denken

- *metakognitiv und reflexiv*, weil es das Denken über das eigene Denken, aber auch das Denken anderer involviert;
- *evaluativ*, da es die Fähigkeit zum Nachdenken voraussetzt, die Qualität von Beweisen oder den Grad, in dem ein Argument stichhaltig oder überzeugend ist, zu bestimmen – das entspricht zuvorderst den Einschätzungen aus erster Hand in Abschnitt 3.2;
- *skeptisch und massvoll misstrauisch*, weil es die Verzerrungen menschlichen Denkens antizipiert, darunter Voreingenommenheit, ungerechtfertigte Schlussfolgerungen, Eigennutz und generell Fehleranfälligkeit;
- *analytisch*, weil es dazu dient, einzelne Bestandteile von Aussagen und deren Genese und Zusammenhänge zu trennen, zu prüfen und zu hinterfragen;
- *offen und aufgeschlossen*, um dadurch eigenen Verzerrungen entgegenzuwirken und berechtigter wirkende Perspektiven und begründete Ansätze zu akzeptieren;
- *aufwendig, potenziell zeitintensiv und geistig anspruchsvoll*, was sich aus den umfassenden Prüfungen ebenso ergibt wie aus der Ergebnisoffenheit, da reines Verstehen und Nachvollziehen nicht reichen;
- *vorwissensintensiv* in der jeweiligen Domänenspezifität, weil sowohl die allgemeinen domänenspezifischen Konzepte als auch deren Entstehung adäquat beurteilt werden müssen.

Das kritisch-analytische Denken ist dann nötig, wenn Aussagen nicht einfach nur hinzunehmen sind, sondern eher – auch aufgrund ihrer potenziellen Schwächen und Verzerrungen oder ihrer vermeidbar weitreichenden negativen Konsequenzen – einer eingehenden Prüfung bedürfen (Byrnes & Dunbar, 2014). Wie aus den Schilderungen im Abschnitt 2 hervorgegangen ist, ist dies ein typisches Merkmal des digitalen Lesens im Allgemeinen (Salmerón et al., 2018) und jenes im Internet im Besonderen (Cho et al., 2018), etwa bei Gesundheitsentscheidungen weitreichender Art. Darum stellt sich die Frage, welche kognitiven Prozes-

se Leser:innen bemühen, wenn sie Dokumente aus dem Internet kritisch-analytisch lesen. Dieser Frage widmet sich der nächste Abschnitt und fokussiert insbesondere auf die Begründungen der Urteile.

4.2 Kognitive Prozesse des Lesens im Licht kritisch-analytischen Denkens

Beim kritisch-analytischen Denken stehen die Urteile über Inhalte von Dokumenten und Quellenmerkmale im Zentrum (List & Sun, 2023). Dabei ist neben dem Urteil entscheidend, wie das Urteil begründet wird. Angemessenes Urteil und epistemisch nachvollziehbare Urteilsgrundlagen sind nach diesem Verständnis essenziell. Darum sind, über die Darstellungen der epistemischen Strategien im Abschnitt 3 hinaus, die Begründungen der Urteile besonders wichtig (Chinn & Rinehart, 2016b).

Diese Begründungen sind bislang trotz einer zunehmenden Forschungsaktivität im Bereich des Sourcing (Philipp, 2025d) ein eher blinder Fleck in der gegenwärtigen Konzeptualisierung des Lesens bzw. dessen empirischer Erforschung (List & Sun, 2023). Das hat damit zu tun, dass kritisch-analytisches Denken beim Lesen einerseits konsistent vorkommen muss, sich also in mehreren Situationen in seiner Regularität zeigen und beweisen muss. Andererseits muss es auch in der kontextuellen Spezifik erkennbar sein, wann welche der analytischen und evaluativen Prozesse und Muster der Begründungen angewendet werden (List & Sun, 2023). Wenn jemand über das Thema Vaping recherchiert und auf TikTok auf ein Reel stößt, danach in einer Suchmaschine weitersucht und dann einen Medizinblog findet, müsste die Person demnach sowohl die Expertise der hinter den Aussagen stehenden Person(en) evaluieren als auch die Art von Text und Aussagen reflektieren, die in den jeweiligen Medien möglich sind. Zudem müsste von der Person überprüft werden, inwiefern eine dem jeweiligen Medium angemessene inhaltliche Komplexität vorliegt. Sowohl in den Prozessen als auch in den Produkten müsste sich manifestieren, welche (epistemischen) Kriterien leitend waren, wie sie in der Auseinandersetzung mit der jeweiligen informatorischen Einheit zum Einsatz kamen und warum welche Begründung die Folge war. Insofern sind die Erste- und Zweite-Hand-Einschätzungen aus den Abschnitten 3.2 und 3.3 die Referenzpunkte, für die es systematischer explizierbarer Begründungen bedarf, damit sie als echtes kritisch-analytisches Denken am Beispiel der Beurteilung von Online-Informationen gelten können (Barzilai & Chinn, 2018).

Diese Komplexität macht es schwieriger, kohärente, situationsübergreifende evaluative Kommentierungen in Prozessen und Produkten zu erforschen, wobei insbesondere Prozessstudien derzeit noch rar sind (List & Sun, 2023). Gleichwohl gibt es Studien, die sich zumindest aus einer Produktperspektive den Leistungen widmen. In solchen Studien werden idealerweise mehrere Aufgaben vorgelegt und bearbeitet, die verwandte Fähigkeiten bzw. gleiche Fähigkeiten der Einschätzungen mit Begründungen kombinieren (Breakstone et al., 2021; McGrew et al., 2018). Alternativ dazu können auch Extremgruppenvergleiche gebildet werden, bei denen die Begründungen systematisch tiefenanalysiert werden (Forzani et al., 2022). Diese Studien verdeutlichen, dass eine angemessene kritische Antwort (operationalisiert über die Korrektheit der Antwort der zu beurteilenden Website, Aussage oder Quelle) und eine angemessene diverse epistemische Urteilsoptionen berücksichtigende und vernetzende Begründung selten vorkommen. Vielmehr haben Grossteile der jeweiligen untersuchten Populationen besorgniserregend schlecht abgeschnitten. Das gilt über diverse Altersgruppen hinweg, und verdeutlicht – zusammen mit anderen ganz ähnlichen Befunden zu Problemlagen (s. dazu Philipp, 2025d) –, dass es einen lesedidaktischen Handlungsbedarf gibt.

4.3 Zwischenfazit

Kritisch-analytisches Denken bzw. dessen Anwendung beim Lesen im Internet lässt sich als eine besonders komplexe und damit selbstredend voraussetzungsreiche Variante der Anwendung epistemischer Strategien der Erste- und Zweite-Hand-Einschätzung werten. Entscheidend ist, eine angemessene kritische Distanz zu allen Elementen und Informationen zu wahren, die für eine angebrachte Beurteilung nötig wirken. Die jeweilige Einschätzung ist aber nur ein Bestandteil, vielmehr geht es zuvorderst darum, dass es konsistente Begründungen für die Evaluationen gibt, den Urteilen also eine Systematik zugrunde liegt.

5 Fazit

Der kritisch-evaluative Umgang mit Online-Informationen ist zu einer alltagstypischen Herausforderung avanciert. Dieser Beitrag hat dies zum Gegenstand einer mehrfach systematisierenden Betrachtung gemacht. Nach einer Zusammenfassung der zentralen Inhalte (5.1) erfolgt ein weiterer Schritt, indem aus einer lesedidaktischen Warte einige Implikationen benannt und erläutert werden (5.2).

5.1 Zusammenfassung

Personen, die sich im Internet informieren möchten und dort auf diverse Dokumente treffen, sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, dass diese Dokumente aus epistemischer Perspektive unterschiedlich gut geeignet sind, angemessenes Wissen aus vertrauenswürdigen Quellen zu vermitteln. Das führt dazu, dass durchgängig von der Recherche bis hin zur lesenden Verarbeitung von Online-Informationen kritisch-evaluative Einschätzungen der Leser:innen nötig sind. In diesem Hinblick beginnt sich das Konstrukt Lesekompetenz auszuweiten, indem die evaluativen Anteile gewichtiger werden, ohne dass klassische Bestandteile wie das Verstehen von Textteilen bzw. ganzen Texten oder das Finden von Informationen dadurch obsolet würden. Vielmehr haben die evaluativen Fähigkeiten eine protektive Funktion: Erst das, was belastbar genug wirkt, sollten Leser:innen tatsächlich lesend verarbeiten und in ihr Gedächtnis überführen bzw. die darauf aufbauenden Anschlussbehandlungen durchführen.

Für ein derartiges Prüfen als Nadelöhr steht, so eine erste Verortung, aus Sicht der Leseforschung ein Bündel verschiedener epistemischer Strategien zur Verfügung, die sich unter dem Dachkonzept der epistemischen Kognitionen versammeln lassen. Die Beurteilungspunkte variieren: Sie können sich als Erste-Hand-Einschätzungen auf die textuellen Merkmale beziehen, namentlich die Plausibilität, Vollständigkeit, Widerspruchsarmut und die inhärente Perspektive. In diesen Fällen sind Leser:innen gefordert, umfassende elaborative Inferenzen zu bilden, also den Inhalt mit Vorwissen anzureichern. Ähnliches gilt für einen zweiten Bezugspunkt, der ausserhalb der bzw. über den inhaltlichen Merkmalen liegt. Für derartige Zweite-Hand-Einschätzungen sind indirekte Beurteilungen charakteristisch: Beurteilt wird mittels anderer Dokumente bzw. mithilfe von Metadaten, ob die Aussagen des fokalen Texts vertrauenswürdig genug wirken. Corroboration und Sourcing werden diese epistemischen Strategien genannt. Alle epistemischen Strategien eint, dass sie in prinzipiell dynamischen und adaptiven Gesamtprozessen jederzeit zum Einsatz gelangen können und dabei komplementäre Funktionen erfüllen. In diesem Sinne wäre es Ausdruck fortgeschrittener Lesekompetenz, über das dafür nötige Strategiewissen zu verfügen, um es dann situationsadäquat und damit selbstregulatorisch zu nutzen.

Weitet man den Blick nochmals, wie es in der zweiten Verortung erfolgte, dann wirken nicht nur die vielfältigen Referenzpunkte der Beurteilungen zentral, sondern auch die Begründungen. Dies fällt in den Bereich des kritisch-analytischen Denkens. Dieses Denken fokussiert sehr stark auf die Begründungen, welche die Urteile stützen und legitimieren. Es geht also darum, wie Leser:innen anhand der konkreten Dokumente in einem spezifischen Kontext zu nachvollziehbaren und sinnvollen Einschätzungen gelangen, die sie zu erklären imstande sind. Demnach würde sich in diesen Einzelsituationen, idealerweise aber auch situationsübergreifend konsistent das kritisch-analytische Denken manifestieren.

Es lässt sich also festhalten, dass der kritisch-evaluative Umgang mit Online-Informationen aus zwei Komponenten besteht. Erstens sind die Beurteilungen von verschiedenen informatorischen Einheiten anzuführen, die sich inner- und ausserhalb der Inhalte befinden. Zweitens bedarf es dabei einer regelgeleiteten Urteilsgrundlage, die sich in den Begründungen niederschlägt. Diese Verstehensleistungen sind als kognitiv anspruchsvoll zu werten, und darum ist die (hoch-)schulische Vermittlung solcher Fähigkeiten nötig, da selbst bei Studierenden noch teils erhebliche Defizite zu attestieren sind.

5.2 Lesedidaktische Implikationen

Die bisherigen Darstellungen implizieren, dass der kritisch-evaluative Umgang mit Online-Informationen eine dauerhafte und langfristige Angelegenheit ist. Anders gesagt: Es ist unwahrscheinlich, dass es hierfür schnelle Lösungen gibt, da es sich um eine Kultivierung des Umgangs mit Ambiguität handelt, zumal in einer sich dynamisch weiterentwickelnden Gesellschaft. Darum beschränkt sich die nachfolgende abschliessende Darstellung der lesedidaktischen Implikationen bewusst darauf, einige Grundzüge zu benennen und auszuführen, die eine orientierungsstiftende Funktion haben sollen. In einer konzertierten und auf Unterrichtsentwicklung hin ausgerichteten Didaktik mit epistemisch unsicheren Informationen liegen durchaus grosse Chancen (Chinn et al., 2021; Sinatra & Lombardi, 2020) – auch für die Weiterentwicklung der Lesedidaktik allgemein.

5.2.1 *Es braucht eine explizite Vermittlung der nötigen Fähigkeiten und Wissensbestände.*

Das komplexe Fähigkeitenbündel, welches lesende Personen dazu benötigen, um angemessen kritisch mit epistemisch unsicheren Online-Informationen umzugehen, lässt sich den Strategien zuordnen, also ab-

sichtsvollem, zielbezogenem metakognitivem Wissen. Die Vermittlung von Lesestrategien kann auf unterschiedliche Weisen erfolgen, doch haben sich bereits als unterrichtliches Skript bzw. als Set von lesedidaktischen Designprinzipien Vorgehensweisen in verschiedenen Altersgruppen ab der Klassenstufe 3 bewährt, in denen Ziele, Bestandteile und Funktionsweise der Strategien eindeutig und klar erklärt, auf verschiedene Arten beispielhaft demonstriert und erklärt wurden (sog. «Modellieren») und dann mit allmählichem Transfergedanken geübt und reflektiert wurden (Okkinga et al., 2018). Dieses Vermittlungsschema lässt sich auf die Strategien des digitalen Lesens überwiegend applizieren (Philipp, 2025c). Gezeigt werden konnte dies bereits ab der vierten Klassenstufe für das sogenannte «laterale Lesen», das Faktenchecker:innen praktizieren, die ihnen unvertraute Websites auf ihre Vertrauenswürdigkeit prüfen sollen. Die Vorgehensweise besteht darin, dass die Faktenchecker:innen die jeweilige Website schnell verlassen, also eine Erste-Hand-Einschätzung gezielt nicht absolvierten, und stattdessen in parallel geöffneten Browser-Tabs Sourcing betreiben, indem sie nach vertrauenswürdigen Quellen suchen, um mehr über die Personen, Organisationen und Institutionen in Erfahrung zu bringen, von denen Websites bzw. Aussagen stammen (McGrew, 2024).

Die Komplexität eines derartigen Vorgehens ist Ausdruck der Angemessenheit eines ergebnisoffenen Prozesses. Lesedidaktisch ergibt sich jedoch die Herausforderung, es in portionierbare und modulare Subeinheiten zu übersetzen. Die Explizitheit in der Vermittlung ist hierbei eine Unterstützung, weil sie den Lerner:innen klare Zielvorstellungen zum Produkt und Prozess kommuniziert, die als Gerüst für die Ausgestaltung der Prozesse und der Produkte (Urteile, Begründungen, ggf. schriftliche oder weitere Produkte) fungieren.

5.2.2 Es bedarf der Entschleunigung in der Beurteilung, um die nötige Verarbeitungstiefe zu erlangen.

Bereits im Erwerbskontext aus dem Abschnitt zuvor ist eine zeitliche Entzerrung nötig, um Vermittlung, Übung, Reflexion und Anpassung Raum zu geben. Doch auch die Einschätzungen und Evaluationen als solche verlangen nach einer Verlangsamung, die über die hohen analytischen Anteile und die teils rekursiv ablaufenden epistemischen Kognitionen erklärbar ist. Eine Entschleunigung erscheint zudem mit Blick darauf geboten, als auf breiter Basis ein unerfreulicher Nebeneffekt des Lesens am Bildschirm darin besteht, dass Leser:innen insbesondere Sachtexte schlechter verstehen und dieses Phänomen dann auftritt, wenn es zeitliche Vorgaben und damit Zeitdruck gibt (Delgado et al., 2018).

Dieser als «Bildschirmunterlegenheitseffekt» geht mutmasslich darauf zurück, dass Leser:innen sich beim Lesen im Internet auf eine andere Weise mit Texten befassen, als sie es bei Printtexten tun (Delgado & Salmerón, 2024). Dabei wird ein Hauptproblem angenommen und auch empirisch belegt: Personen neigen zu einer ungenaueren Einschätzung, wie gut sie den Text verstanden haben, genauer gesagt überschätzen sie ihr Verstehen (Clinton, 2019). Sie wiegen sich also in der unzutreffenden Annahme, den Text besser verstanden zu haben, als sie es gemäss ihren Leistungen faktisch tun.

Vor diesem Hintergrund wirkt es geboten, Lesesituationen (nebst die sie initiierenden und strukturierenden Aufträge und Scaffolds) zu schaffen, welche zeitlich so entzerrt sind, dass sie reflektiertes Denken, Analyse und Verarbeitung erlauben und erfordern (Roediger & Horne, 2025). Dies deckt sich insbesondere mit den inhärenten Merkmalen des kritisch-analytischen Denkens, welches mehrdimensionales Prüfen und Begründen erfordert, welches für eine angemessene Tiefe eher mehr als weniger Zeit erfordert.

5.2.3 Es braucht gezielt induzierte Situationen, bei denen epistemisch unsichere Informationen Bestandteil des Lesens und Lernens sind.

Damit Lerner:innen den Wert der epistemischen Strategien in situ erkennen und diese Strategien auch verwenden, plädieren Chinn et al. (2021) für den gezielten Einbezug von mehr, wie sie es nennen, «authentischen» Materialien. Gemeint sind damit nicht didaktisch reduzierte, vereinfachte und eindeutige Texte oder sonstige Lehr- und Lernmaterialien, sondern jene Dokumente, auf welche die Lernenden ausserhalb der (hoch-)schulischen Kontexte stossen. Das Argument, welches Chinn et al. (2021) bemühen, dies zu durchbrechen, läuft darauf hinaus, die realweltlichen Anforderungen direkt dort aufzugreifen, wo es sinnvoll ist, damit die Schüler:innen (und letztlich auch die Studierenden) erkennen, dass Aussagen erheblich variieren und dass sie als Leser:innen mit Zielen wie dem angemessenen Verstehen von Phänomen und Sachverhalten mittels der epistemischen Strategien zu zwar aufwändigen, aber sinnvollen und belastbaren Ergebnissen kommen.

In diesem Zusammenhang ist besonders der Wert von fachlichen Kontroversen bzw. generell begründetem Dissens anzuführen. So lassen sich Argumentationen mit sich widersprechenden Aussagen und alternative Erklärungen für Phänomene als Ausgangspunkte für ganz Unterschiedliches verwenden. Im Sinne der Erste-Hand-Einschätzungen bieten sich echte Kontroversen (und sei es nur die mit dem Kenntnisstand veränderten Sichtweisen auf Phänomene) erstens dafür an, die fachliche Belastbarkeit von Aussagen im Lichte anderer Aussagen zu prüfen und die Art des fachlich angemessenen Belegens von Aussagen und adäquate Schlussfolgerungen zu analysieren (Vraga & Bode, 2020). Dies nennen Chinn et al. (2020) *Erkundungen tiefer epistemischer Uneinigkeit*. Das Ziel dabei ist ein tieferes Verstehen, warum Dissens berechtigt ist und wie er fachlich einzuschätzen ist.

Zweitens sind inhaltliche Widersprüche zwischen Dokumenten bzw. zwischen Aussagen als ein Kohärenzproblem gemäss verschiedenen Modellen des Leseverstehens multipler Dokumente Auslöser für diverse Kohärenzwiederherstellungsprozesse, darunter zuvorderst das Sourcing, also eine Zweite-Hand-Einschätzung (Bråten & Braasch, 2018; Philipp, 2023). Unter der Voraussetzung entsprechender didaktischer Vermittlung (Brante & Strømsø, 2018; Philipp, 2025c) lassen sich so Dissens und Widerspruch zwischen mindestens zwei Quellen dazu nutzen, die Aufmerksamkeit und den Analysefokus auf die (epistemischen) Merkmale von Quellen zu richten. Dadurch wird es nötig, die Qualifiziertheit von Aussagen über indirekte Gültigkeitsanalysen zu entscheiden, was wiederum elaboriertes Sourcing erfordert (Chinn et al., 2021).

5.2.4 Auf die Fachspezifik kommt es an.

Die Bündel von epistemischen Strategien könnten in der bisherigen Darstellung als relativ uniform und allgemeingültige Herangehensweisen gewirkt haben. Tatsächlich aber wird zunehmend akzeptiert, dass verschiedene Domänen und Fächer eigenen Regeln der Wissensproduktion mit themen- und gegenstandsspezifischen Methoden aufweisen (Hofer, 2016). Die Interpretation von historischen Dokumenten ist nicht das Gleiche wie ein Experiment in den Naturwissenschaften – und Ähnliches gilt für die epistemischen Strategien und die Begründungen von Urteilen, die sich in ihrer Eignung in dem Kontext, also beispielsweise der Wissensdomäne Geschichte oder Physik, als geeignet erweisen müssen (Goldman et al., 2016). Darum wird zunehmend betont, dass es auf die Fachspezifik ankommt, um mit epistemisch unsicheren Informationen zu verfahren (Barzilai & Chinn, 2018), was den Gedanken der «Disciplinary Literacy» konsequent weiterführt. Aus einer didaktischen Sicht ist das alles andere als trivial, denn es konnte bereits empirisch belegt werden, dass anspruchsvolle kognitive Fähigkeiten, wie sie dieser Beitrag behandelt hat, am wirkungsvollsten vermitteln lassen, wenn sie sich um fachliche und gegenstandsspezifische Probleme bewegen (Abrami et al., 2015). Hierin liegt das grosse Potenzial der epistemischen Strategien als Zentrum einer fachdidaktischen Zuwendung zum kritischen Umgang mit Online-Informationen.

Literatur

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Alexander, P. A. (2023). «Here Be Dragons!» Mapping the Realm of Higher-Order, Critical, and Critical-Analytic Thinking. *Educational Psychology Review*, 35(2), Artikel 42. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09762-0>
- Alexander, P. A. & Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2020). Relational Reasoning: The Bedrock of Integration within and across Multiple Representations, Documents, and Perspectives. In P. N. van Meter, A. List, D. Lombardi & P. Kendeou (Hrsg.), *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives* (S. 401–424). Routledge.
- Alexander, P. A., Fox, E., Maggioni, L., Loughlin, S., Baggetta, P., Dinsmore, D. L., Grossnickle, E. M., List, A., Parkinson, M. M., Winters, F. I. & Dumas, D. (2012). Reading into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
- Barzilai, S. & Chinn, C. A. (2018). On the Goals of Epistemic Education: Promoting Apt Epistemic Performance. *Journal of the Learning Sciences*, 27(3), 353–389. <https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1392968>
- Barzilai, S., Thomm, E. & Shlomi-Elooz, T. (2020). Dealing with Disagreement: The Roles of Topic Familiarity and Disagreement Explanation in Evaluation of Conflicting Expert Claims and Sources. *Learning and Instruction*, 69, Artikel 101367. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101367>
- Barzilai, S. & Weinstock, M. (2020). Beyond Trustworthiness: Comprehending Multiple Source Perspectives. In P. N. van Meter, A. List, D. Lombardi & P. Kendeou (Hrsg.), *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives* (S. 123–140). Routledge.

- Barzilai, S. & Zohar, A. (2014). Reconsidering Personal Epistemology as Metacognition: A Multifaceted Approach to the Analysis of Epistemic Thinking. *Educational Psychologist*, 49(1), 13–35. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.863265>
- Blöbaum, B. (2021). Some Thoughts on the Nature of Trust: Concept, Models and Theory. In B. Blöbaum (Hrsg.), *Trust and Communication: Findings and Implications of Trust Research* (S. 3–28). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72945-5_1
- Braasch, J. L. G. & Graesser, A. C. (2020). Avoiding and Overcoming Misinformation on the Internet. In D. F. Halpern & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Critical Thinking in Psychology* (2. Aufl., S. 125–151). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108684354.007>
- Brante, E. W. & Strømsø, H. I. (2018). Sourcing in Text Comprehension: A Review of Interventions Targeting Sourcing Skills. *Educational Psychology Review*, 30(3), 773–799. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9421-7>
- Bråten, I. & Braasch, J. L. G. (2018). The Role of Conflict in Multiple Source Use. In J. L. G. Braasch, I. Bråten & M. T. McCrudden (Hrsg.), *Handbook of Multiple Source Use* (S. 184–201). Routledge.
- Bråten, I., Stadler, M. & Salmerón, L. (2017). The Role of Sourcing in Discourse Comprehension. In M. F. Schober, D. N. Rapp & M. A. Britt (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Discourse Processes* (2. Aufl., S. 141–168). Routledge.
- Breakstone, J., Smith, M. D., Wineburg, S. S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. & Saavedra, A. (2021). Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505–515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., Blaum, D. & Millis, K. (2019). A Reasoned Approach to Dealing with Fake News. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 94–101. <https://doi.org/10.1177/2372732218814855>
- Bromme, R. & Goldman, S. R. (2014). The Public's Bounded Understanding of Science. *Educational Psychologist*, 49(2), 59–69. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.921572>
- Bufacchi, V. (2021). Truth, Lies and Tweets: A Consensus Theory of Post-Truth. *Philosophy & Social Criticism*, 47(3), 347–361. <https://doi.org/10.1177/0191453719896382>
- Butterfuss, R. & Kendeou, P. (2021). KReC-MD: Knowledge Revision with Multiple Documents. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1475–1497. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09603-y>
- Byrnes, J. P. & Dunbar, K. N. (2014). The Nature and Development of Critical-Analytic Thinking. *Educational Psychology Review*, 26(4), 477–493. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9284-0>
- Caulfield, M. & Wineburg, S. S. (2023). *Verified: How to Think Straight, Get Duped Less, and Make Better Decisions about What to Believe Online*. University of Chicago Press.
- Chinn, C. A., Barzilai, S. & Duncan, R. G. (2020). Disagreeing about How to Know: The Instructional Value of Explorations into Knowing. *Educational Psychologist*, 55(3), 167–180. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786387>
- Chinn, C. A., Barzilai, S. & Duncan, R. G. (2021). Education for a «Post-Truth» World: New Directions for Research and Practice. *Educational Researcher*, 50(1), 51–60. <https://doi.org/10.3102/0013189X20940683>
- Chinn, C. A. & Rinehart, R. W. (2016a). Commentary: Advances in Research on Sourcing – Source Credibility and Reliable Processes for Producing Knowledge Claims. *Reading and Writing*, 29(8), 1701–1717. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9675-3>
- Chinn, C. A. & Rinehart, R. W. (2016b). Epistemic Cognition and Philosophy: Developing a New Framework for Epistemic Cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 460–478). Routledge.
- Cho, B.-Y., Afflerbach, P. & Han, H. (2018). Strategic Processing in Accessing, Comprehending, and Using Multiple Sources Online. In J. L. G. Braasch, I. Bråten & M. T. McCrudden (Hrsg.), *Handbook of Multiple Source Use* (S. 133–150). Routledge.
- Clinton, V. (2019). Reading from Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Coiro, J. (2021). Toward a Multifaceted Heuristic of Digital Reading to Inform Assessment, Research, Practice, and Policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9–31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Delgado, P. & Salmerón, L. (2024). Lesen am Bildschirm. In T. Richter & W. Lenhard (Hrsg.), *Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext* (S. 19–43). Hogrefe Verlag.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dumas, D. & Dong, Y. (2020). Focusing the Relational Lens on Critical Thinking: How Can Relational Reasoning Support Critical and Analytic Thinking? In D. Fasko & F. Fair (Hrsg.), *Critical Thinking and Reasoning: Theory, Development, Instruction, and Assessment* (S. 47–63). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004444591_004
- Ecker, U. K. H., Tay, L. Q., Roozenbeek, J., van der Linden, S., Cook, J., Oreskes, N. & Lewandowsky, S. (in press). Why Misinformation Must Not Be Ignored. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0001448>
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective: Part 1. *Inquiry*, 26(1), 4–18. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>
- Forzani, E. (2020). A Three-Tiered Framework for Proactive Critical Evaluation during Online Inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(4), 401–414. <https://doi.org/10.1002/jaal.1004>

- Forzani, E., Corrigan, J. & Kiili, C. (2022). What Does More and Less Effective Internet Evaluation Entail? Investigating Readers' Credibility Judgments across Content, Source, and Context. *Computers in Human Behavior*, 135, Artikel 107359. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107359>
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C. & READI Project (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219–246. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>
- Hendriks, F., Kienhues, D. & Bromme, R. (2016). Trust in Science and the Science of Trust. In B. Blöbaum (Hrsg.), *Trust and Communication in a Digitized World: Models and Concepts of Trust Research* (S. 143–159). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28059-2_8
- Hernández, A. (2023). Disentangling Critical Questions from Argument Schemes. *Argumentation*, 37(3), 377–395. <https://doi.org/10.1007/s10503-023-09613-w>
- Hofer, B. K. (2016). Epistemic Cognition as a Psychological Construct: Advancements and Challenges. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 19–38). Routledge.
- Kienhues, D., Jucks, R. & Bromme, R. (2020). Sealing the Gateways for Post-Truthism: Reestablishing the Epistemic Authority of Science. *Educational Psychologist*, 55(3), 144–154. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1784012>
- 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>
- Kozyreva, A., Wineburg, S. S., Lewandowsky, S. & Hertwig, R. (2023). Critical Ignoring as a Core Competence for Digital Citizens. *Current Directions in Psychological Science*, 32(1), 81–88. <https://doi.org/10.1177/09637214221121570>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H. & Cook, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the «Post-Truth» Era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353–369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>
- List, A. (2020a). Knowledge as Perspective: From Domain Perspective Learning to Interdisciplinary Understanding. In P. N. van Meter, A. List, D. Lombardi & P. Kendeou (Hrsg.), *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives* (S. 164–190). Routledge.
- List, A. (2020b). Six Questions Regarding Strategy Use When Learning from Multiple Texts. In D. L. Dinsmore, L. K. Fryer & M. M. Parkinson (Hrsg.), *Handbook of Strategies and Strategic Processing* (S. 119–140). Routledge.
- List, A. & Alexander, P. A. (2019). Toward an Integrated Framework of Multiple Text Use. *Educational Psychologist*, 54(1), 20–39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1505514>
- List, A. & Sun, Y. (2023). To Clarity and Beyond: Situating Higher-Order, Critical, and Critical-Analytic Thinking in the Literature on Learning from Multiple Texts. *Educational Psychology Review*, 35(2), Artikel 40. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09756-y>
- Lombardi, D. (2023). On the Horizon: the Promise and Power of Higher Order, Critical, and Critical Analytical Thinking. *Educational Psychology Review*, 35(2), Artikel 38. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09763-z>
- Lombardi, D., Nussbaum, E. M. & Sinatra, G. M. (2016). Plausibility Judgments in Conceptual Change and Epistemic Cognition. *Educational Psychologist*, 51(1), 35–56. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1113134>
- McCarthy, K. S. & McNamara, D. S. (2021). The Multidimensional Knowledge in Text Comprehension Framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196–214. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>
- McGrew, S. (2024). Teaching Lateral Reading: Interventions to Help People Read like Fact Checkers. *Current Opinion in Psychology*, 55, Artikel 101737. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101737>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. D. & Wineburg, S. S. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning from Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. MIT Press.
- McIntyre, L. (2023). *On Disinformation: How to Fight for Truth and Protect Democracy*. MIT Press.
- Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Nagel, M.-T., Brückner, S., Schmidt, S. & Shavelson, R. J. (2020). Assessing University Students' Critical Online Reasoning Ability: A Conceptual and Assessment Framework with Preliminary Evidence. *Frontiers in Education*, 5, Artikel 577843. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.577843>
- Münchow, H., Richter, T. & Schmid, S. (2020). What Does It Take to Deal with Academic Literature? Epistemic Components of Scientific Literacy. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. A. Pant, M. Toepper & C. Lautenbach (Hrsg.), *Student Learning in German Higher Education: Innovative Measurement Approaches and Research Results* (S. 241–260). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_12
- Murphy, P. K., Ogata, T. M. & Schoute, E. C. (2023). «Valued» Thinking in Education: Liberating the Narrative. *Educational Psychology Review*, 35(2), Artikel 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09754-0>
- Nussbaum, E. M. (2021). Critical Integrative Argumentation: Toward Complexity in Students' Thinking. *Educational Psychologist*, 56(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1845173>

- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A., van Schooten, E., Slegers, P. J. C. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Philipp, M. (2020). *Multiple Dokumente verstehen: Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2021). Die Botschaft les' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube ... Epistemische Wachsamkeit als strategische Grundhaltung des Lesens digitaler Dokumente. *Leseforum* (3), 1–23. <https://doi.org/10.58098/lffl/2021/3/739>
- Philipp, M. (2023). Lesekompetenz – neue prozessuale Herausforderungen im kritisch-evaluativen Lesen und ihre Folgen für das Kompetenzkonstrukt. *Leseräume*, 10(9), 1–25.
- Philipp, M. (2025a). *Desinformation*. Narr. <https://doi.org/10.36198/9783838565439>
- Philipp, M. (2025b). Die didaktischen Fragen, die KI aus Sicht des Lesens zum Zweck des Lernens aufwirft. In H.-G. Müller & M. Fürstenberg (Hrsg.), *DeutschGPT: Deutschunterricht im Dialog mit Künstlicher Intelligenz* (S. 39–63). Frank & Timme.
- Philipp, M. (2025d). *Digitales Lesen fördern*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Philipp, M. (2025d). *Lesen digital: Komponenten und Prozesse einer sich wandelnden Kompetenz*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-5520-7>
- Richter, T. & Maier, J. (2017). Comprehension of Multiple Documents with Conflicting Information: A Two-Step Model of Validation. *Educational Psychologist*, 52(3), 148–166. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1322968>
- Roediger, H. L. & Horne, S. N. (2025). Ten Strategies for Critical Thinking. In R. J. Sternberg & W. Niu (Hrsg.), *Critical Thinking across Disciplines, Vol. 1: Theory and Classroom Practice* (S. 287–311). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-82644-3_11
- Roozenbeek, J., Culloty, E. & Suiter, J. (2023). Countering Misinformation: Evidence, Knowledge Gaps, and Implications of Current Interventions. *European Psychologist*, 28(3), 189–205. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000492>
- Roozenbeek, J. & van der Linden, S. (2024). *The Psychology of Misinformation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009214414>
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadler, M. & van den Broek, P. W. (2018). Comprehension Processes in Digital Reading. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder & P. W. van den Broek (Hrsg.), *Learning to Read in a Digital World* (S. 91–120). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>
- Salminen, T., Lakkala, M., Ilomäki, L. & Marttunen, M. (2024). Student Groups Evaluating Their Group Work and Learning of Critical Online Reading. *The Journal of Educational Research*, 117(2), 98–110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2333565>
- Saux, G., Britt, M. A., Vibert, N. & Rouet, J.-F. (2021). Building Mental Models from Multiple Texts: How Readers Construct Coherence from Inconsistent Sources. *Language and Linguistics Compass*, 15(3), Artikel e12409. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12409>
- Sinatra, G. M. & Lombardi, D. (2020). Evaluating Sources of Scientific Evidence and Claims in the Post-Truth Era May Require Reappraising Plausibility Judgments. *Educational Psychologist*, 55(3), 120–131. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1730181>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T. & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Sweller, J. (2010). Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123–138. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5>
- van den Broek, P. W. & Kendeou, P. (2022). Reading Comprehension I: Discourse. In M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Hrsg.), *The Science of Reading* (2. Aufl., S. 239–260). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch11>
- van Meter, P. N. & Campbell, J. M. (2020). Commentary: A Conceptual Framework for Defining Strategies and Strategic Processing. In D. L. Dinsmore, L. K. Fryer & M. M. Parkinson (Hrsg.), *Handbook of Strategies and Strategic Processing* (S. 82–96). Routledge.
- Vraga, E. K. & Bode, L. (2020). Defining Misinformation and Understanding its Bounded Nature: Using Expertise and Evidence for Describing Misinformation. *Political Communication*, 37(1), 136–144. <https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1716500>

Autor

Maik Philipp, Prof. Dr., ist Professor für Deutschdidaktik mit den Schwerpunkten Lese- und Schreibförderung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Schwerpunkte in Forschung und Entwicklung liegen im Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz, Nutzung des Lesens und Schreibens zum Lernen und dem digitalen Lesen.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2025 von leseforum.ch veröffentlicht.



Ceux qui croient tout ce qu'ils lisent feraient mieux d'arrêter de lire

Composantes évaluatives d'une lecture compétente des informations en ligne dans un contexte multiperspectiviste

Maik Philipp

Résumé

En tant que support de lecture numérique, Internet offre une multitude d'informations. C'est un avantage pour les lecteurs et lectrices, mais cela représente également un défi. Ils et elles ne peuvent et ne doivent pas partir du principe qu'ils et elles trouveront des contenus véridiques par leurs recherches et dans leurs lectures. C'est pourquoi les lecteurs et lectrices doivent être suffisamment capables d'aborder de manière critique et évaluative les informations en ligne dont la fiabilité épistémique est incertaine. Cet article se consacre aux compétences nécessaires à cet effet et les systématise dans le cadre d'une première classification théorique en deux groupes de stratégies épistémiques. Les évaluations de première main servent, avec différents axes d'analyse, à juger directement de la validité du contenu. Les évaluations de seconde main sont des jugements indirects du contenu, qui font appel à des informations supplémentaires, au-delà du texte du document concerné. Idéalement, ces évaluations sont étayées par des justifications qui témoignent d'une analyse et d'une critique appropriées. Ce point est abordé dans la deuxième partie théorique, qui repose sur la pensée critique et analytique. L'article se termine par quatre implications pour la didactique de la lecture.

Mots-clés

Lecture numérique, cognition épistémique, pensée critique, compétence en lecture

Cet article a été publié dans le numéro 2/2025 de forumlecture.ch

«Chi crede a tutto ciò che legge farebbe meglio a smettere di leggere.»

Componenti valutative della lettura competente di informazioni online in una collocazione multiprospettica

Maik Philipp

Riassunto

In quanto mezzo di lettura digitale, Internet offre una moltitudine di fonti d'informazione. Questo rappresenta un valore aggiunto per i lettori e le lettrici, ma al contempo costituisce anche una sfida. Essi non possono e non dovrebbero dare per scontato di imbattersi in conoscenze autentiche quando effettuano ricerche e leggono. Per questo motivo, i lettori e le lettrici devono essere sufficientemente in grado di affrontare in modo critico e valutativo le informazioni online epistemicamente incerte. Il contributo si dedica alle capacità necessarie a tal fine e le sistematizza, come parte di una prima collocazione teorica, in due gruppi di strategie epistemiche. Le valutazioni di prima mano servono, con diversi focus di analisi, a giudicare direttamente la validità del contenuto. Le valutazioni di seconda mano sono valutazioni indirette del contenuto, richiamando ulteriori informazioni oltre a quelle testuali contenute nel documento di volta in volta preso in esame. Idealmente, queste valutazioni sono sostenute da giustificazioni sostanziali che dimostrano analisi e critica adeguata. Questo aspetto viene trattato nella seconda collocazione teorica, che si basa sul pensiero critico-analitico. Il contributo si conclude con quattro implicazioni didattiche di lettura.

Parole chiave

lettura digitale, cognizioni epistemiche, pensiero critico, competenza di lettura

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2025 di forumlettura.ch

‘If you believe everything you read, you’d do well to stop reading.’

Evaluative aspects of competent reading of online information in a multi-perspectival framework

Maik Philipp

Abstracts

As a digital reading medium, the internet offers a wealth of information sources. This is an advantage but also a challenge to readers, who both cannot and should not assume that they will encounter genuine knowledge when reading and researching. Readers must therefore be sufficiently able to critically evaluate epistemically uncertain online information. This article focuses on the skills needed for this kind of evaluation and organises them as part of an initial theoretical framework into two groups of epistemic strategies. With various analytical focuses, first-hand evaluations serve to directly assess the validity of the content. Second-hand evaluations are indirect assessments of the content, drawing on additional information beyond the textual content in the respective focal document. Ideally, these evaluations will be substantiated by reasoning that demonstrates analysis and appropriate critique. This topic is addressed in the second theoretical framework, which is based on critical-analytical thinking. The article concludes with four implications for reading instruction.

Keywords

digital reading, epistemic cognition, critical thinking, reading competence

This article was published in the 2/2025 issue of leseforum.ch