

# Zweitveröffentlichung



Reitbrecht, Sandra

## Reflexion als didaktisches Element für das Schreiben(lernen) an den Schnittstellen

Datum der Zweitveröffentlichung: 13.04.2026

Verlagsversion (Version of Record), Konferenzveröffentlichung

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-114708x

### Erstveröffentlichung

Reitbrecht, Sandra (2023): Reflexion als didaktisches Element für das Schreiben(lernen) an den Schnittstellen, in: Michal Dvorecký, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger, u. a. (Hrsg.), Sprachliche Teilhabe fördern : innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung : IDT 2022, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 159–169, doi: 10.37307/b.978-3-503-21106-7.

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

# Reflexion als didaktisches Element für das Schreiben(lernen) an den Schnittstellen

Sandra Reitbrecht

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Schreiben(lernen) an den Schnittstellen (v. a. zwischen Institutionen) und thematisiert in diesem Zusammenhang die Reflexion als didaktisches Element. Die Ausführungen zur Schnittstellenthematik erfolgen am Beispiel der Wissenschaftspropädeutik, jene zur Reflexion am Beispiel des Modelllernens und widmen sich v. a. dem Potenzial der Reflexion für den vorbereitenden Charakter von Schreiblernsituationen am Übergang von Schule und Hochschule/Universität. Im Ausblick des Beitrags wird davon ausgehend der Vorschlag unterbreitet, Reflexion nicht nur als didaktisches Element, sondern auch als strategischen Handlungsplan zu verstehen – eine Konzeptualisierung, durch die Lerner\*innen als Akteur\*innen bei der Herstellung von Durchgängigkeit an den Schnittstellen mitgedacht werden.

## 1 Einleitung: Schreiben(lernen) an den Schnittstellen

In der Fremd\*Zweitsprachendidaktik werden seit geraumer Zeit Zugänge und Modelle entwickelt und diskutiert, die Sprachlernsituationen (und somit auch Schreiblernsituationen) gezielt in größeren sprach-, fächer- bzw. institutionenübergreifenden Zusammenhängen kontextualisieren. Als Beispiel mit Fokus auf Deutsch als Fremdsprache sei die Tertiärsprachendidaktik genannt, die darauf abzielt, vorausgehende Sprachlernerfahrungen gewinnbringend für das Lernen weiterer Sprachen, z. B. für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFNE), zu nutzen (Hufeisen & Neuner, 2005). Im Kontext von Deutsch als Zweitsprache liegt mit dem Rahmenmodell *Durchgängige Sprachbildung* (Lange & Gogolin, 2010) aus dem Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (kurz: FörMig; Laufzeit 2004–2009; Transferphase bis 2013) ein breit rezipiertes Modell vor, das mit dem Attribut *durchgängig* bereits in seinem Namen darauf hinweist, dass nicht Einzelmaßnahmen, sondern „ein Zusammenwirken der beteiligten und verantwortlichen Menschen über die Verbindungsstellen hinweg“ sowie die Etablierung von „Formen der vernetzten Sprachförderung über die vertikalen und horizontalen Schnittstellen hinweg“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 119) in der sprachlichen Bildung anzustreben sind. Zu leisten sei dies entlang von drei Achsen: (1) vertikal entlang individueller Bildungsbiografien und über Bildungsübergänge hinweg, (2) horizontal zwischen Fächern und gemeinsam mit außerschulischen Partner\*innen sowie (3) unter Berücksichtigung des gesamten Sprachenrepertoires der Schüler\*innen (Lange & Gogolin, 2010; Gogolin & Lange, 2011, S. 117–119; Gogolin, 2020). Im Sinne einer solchen vernetzten Sprachbildung gilt es z. B., (Sprach-/Schreib-)Lernsituationen so zu gestalten,

dass sie auf frühere (Sprach-/Schreib-)Lernsituationen verweisen und diese für das gegenwärtige Lernen aktivieren. Ebenso können aber auch Prinzipien und Vorgehensweisen angedacht werden, die beim (Sprachen-/Schreiben-)Lernen darauf abzielen, die aktuellen Lerngegenstände auf zukünftige (Sprach-/Schreib-)Lernsituationen zu beziehen und diese damit bereits vorzubereiten sowie entsprechende Transferhandlungen anzubahnen.

Anwendbar ist dieses Potenzial auf alle (Sprach-/Schreib-)Lernsituationen. Ein Bereich, in dem der vorbereitende Charakter aber den Stellenwert eines namensgebenden Programms einnimmt, ist die Wissenschaftspropädeutik, die auch den Handlungsrahmen für die Ausführungen in diesem Beitrag bildet und daher zunächst in ihrer Relevanz für das Fach Deutsch als Fremd\*Zweitsprache wie auch in ihren Spezifika dargestellt wird (siehe [Abschnitt 2](#) und [3](#)). [Abschnitt 4](#) geht der Kernfrage des Beitrags nach, wie wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen so gestaltet werden können, dass sich ihr vorbereitendes Potenzial im Sinne einer Transferanbahnung entfalten kann, und thematisiert die Reflexion als zielführendes didaktisches Element – zunächst allgemein und anschließend konkret mit Bezug auf das *reflexive Modelllernen*, wie es im Forschungsprojekt „Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht (kurz: AaMoL)<sup>1</sup> für das Schreiben an den Schnittstellen eingesetzt wurde. Der Ausblick des Beitrags bettet die am Beispiel der Wissenschaftspropädeutik gezeigten Ausführungen zu Reflexion als didaktischem Element in die breiter gedachte Schnittstellenthematik und die Forderung nach der Herstellung von Durchgängigkeit (siehe Ausführungen oben) ein: Es wird der Vorschlag unterbreitet, Reflexion nicht nur als didaktisches Element, sondern auch als strategischen Handlungsplan zu verstehen – eine Konzeptualisierung, durch die Lerner\*innen als Akteur\*innen bei der Herstellung von Durchgängigkeit an den Schnittstellen mitgedacht werden.

## 2 Relevanz des wissenschaftspropädeutischen Schreibens für DaF\*Z

Die Relevanz des wissenschaftspropädeutischen Schreibens für DaF\*Z erwächst sowohl aus rechtlichen Rahmenbedingungen für den Hochschulzugang als auch aus dem hohen Grad an Studierendenmobilität an Universitäten im deutschsprachigen Raum. Hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen sind Vorgaben für die Matura bzw. das Abitur in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu nennen, die in allen drei Fällen das Verfassen einer wissen-

---

1 Das am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien angesiedelte Projekt wurde im Zeitraum April 2018 bis November 2019 vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in der Förderschiene Sparkling Science (Projektnummer 06/178) gefördert. Nähere Informationen finden sich auf der Projekthomepage: [www.univie.ac.at/aamol](http://www.univie.ac.at/aamol).

schaftspropädeutischen Arbeit im Zuge der Sekundarstufe II vorsehen (BMBWF, 2012a, 2012b; Schindler et al., 2018, S.107–110; Sturm, 2016, S.41–49). Darüber hinaus ist der Hochschulzugang für Studierende mit Reifeprüfungszeugnissen aus anderen Ländern über das Vorweisen von Deutschkenntnissen geregelt (siehe zu dieser Thematik die Beiträge von Demmig in Band I sowie von McGury & Wulff in diesem Band).

Die aktuell hohen Zahlen internationaler Studierender an Universitäten im deutschsprachigen Raum führen dazu, dass die gesetzlichen Grundlagen den Hochschulzugang betreffend für viele Studieninteressent\*innen Gültigkeit haben: So lag der Anteil internationaler Studierender an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2020/21 nach steigender Entwicklung bei 11 % (DAAD & DZHW, 2022, S. 2). Von diesen 324 729 Studierenden strebte die überwiegende Mehrheit einen Abschluss in Deutschland an (DAAD & DZHW, 2022, S. 5). Für 127 241 Studierende (39,5 %) ist das Ziel des Studienaufenthalts in Deutschland konkret der Abschluss eines Bachelorstudiums (DAAD & DZHW, 2022, S. 5). Es ist daher davon auszugehen, dass der Wechsel von der Schule an eine Hochschule für diese Gruppe in vielen Fällen mit einem Wechsel der Unterrichts-/ Studiersprache einhergeht. An österreichischen Hochschulen studierten im Wintersemester 2020/21 (allerdings unter Berücksichtigung einer auch größeren Zahl an Studierenden aus Deutschland) insgesamt 105 984 internationale Studierende (ca. 27 %) (Statistik Austria, 2021).

Für den schulischen DaF-Unterricht ist von 2015 bis 2020 weltweit nicht nur ein Zuwachs an Schulen mit Deutschlernangeboten zu verzeichnen (Auswärtiges Amt, 2020, S. 6), sondern auch ein vermehrtes Interesse an Schulen mit intensiviertem Deutschlernangebot bzw. Formen deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU): So stieg die Zahl an Schüler\*innen an Deutschen Auslandsschulen beispielsweise von 78 800 (2011) auf 84 215 (2020), jene an von der Zentrale für Auslandsschulwesen geförderten Schulen von 390 500 (2011) auf 507 288 (2020) (Zentrale für Auslandsschulwesen, 2022, S.29–30). Angesichts dieser Datenlage ist das wissenschaftspropädeutische Schreiben nicht nur für die Deutschdidaktik, sondern auch für das Fach DaF\*Z von zentraler Relevanz.

### 3 Spezifika wissenschaftspropädeutischer Schreiblernsituationen

Für viele wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen gilt, dass sie nicht in einem Fachstudium stattfinden, sondern in vorgelagerten Institutionen oder Sprach-/Schreiblernangeboten verortet sind. In diesen Fällen kann die Fachspezifik des wissenschaftlichen Schreibens nur bedingt berücksichtigt werden, da Lerner\*innen entweder noch kein konkretes Fachstudium ins Auge gefasst haben oder sich in einer Kursgruppe mit Lernenden befinden, die sich auf andere Studien vorbereiten. Auch was die Entfaltung der Domänenspezifik wissenschaftlichen Schreibens in diesen Situationen betrifft, liegen v. a. für den schulischen Kontext in der Fachliteratur Zweifel vor, da außerhalb der Institu-

tion Universität bzw. Hochschule die Diskursgemeinschaft als Regulativ für das wissenschaftliche Schreiben ebenso wie die dafür notwendige Sozialisation bzw. Enkulturation an der Institution Hochschule bzw. Universität fehlen (Pohl, 2011, S.3; Sturm & Mezger, 2013, S.358). Schindler und Fernandez schreiben in diesem Sinne: „Propädeutik ist nicht als vorgezogene Wissenschaftsozialisation zu verstehen, sie soll vielmehr auf diese Spitzenpraxis vorbereitende (Schreib-)Fähigkeiten ermöglichen“ (2016, S.66).

Diese Fokussierung auf vorbereitende (Schreib-)Fähigkeiten führte in der didaktischen Entwicklungsarbeit der letzten Jahre zu einer bestimmten Praxis, die als weiteres Spezifikum für wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen hier genannt sei: Um die vorbereitenden Schreibfähigkeiten nämlich didaktisch sinnvoll und fokussiert fördern zu können, wurden Schreibaufgabenformate entwickelt, die diesem Ziel gerecht werden. Geübt werden die entsprechenden Fähigkeiten nicht in den „großen“ akademischen Textsorten von der Haus- oder Seminararbeit aufwärts, sondern in „kleinen“ materialgestützten Schreibaufgaben zu Textformen wie dem Kontroversenreferat, bei dem (kontroverse) Positionen aus mehreren Texten zusammenfassend und aufeinander bezogen dargestellt werden müssen (Feilke & Lehnen, 2011), oder der AaMoL-Schreibaufgabe, bei der ein kriteriengeleiteter und auf eine Forschungsfrage hin ausgerichteter Vergleich dreier Städte anhand von Berichten zu Bevölkerungsumfragen sprachlich-textuell zu realisieren ist (Reitbrecht & Dawidowicz, 2018).

#### 4 Reflexion als didaktisches Element für wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen

Die soeben skizzierte Praxis zieht unweigerlich die Frage nach sich, ob die reduzierten Anforderungsprofile der genannten „kleinen“ Schreibaufgaben ausreichend Antriebskraft für Erwerbsprozesse in Richtung einer wissenschaftlichen Textkompetenz entfalten können (Pohl, 2007, S.537–538). Empirisch beantwortet werden kann diese Frage nur mithilfe von Studien, die in ihrem Forschungsdesign so angelegt sind, dass sie Lerner\*innenperformanzen longitudinal über die Institutionengrenzen hinweg erheben. Heuristisch kann aber bereits zu einem Zeitpunkt, an dem diese Frage empirisch noch unzureichend<sup>2</sup> beantwortet ist, diskutiert werden, welche didaktischen Gestaltungselemente einer Transferanbahnung zuträglich sind. Als eine Antwort auf diese Frage wird in diesem Beitrag die *Reflexion* genannt.

---

2 Es sei hier auf Studien verwiesen, die zu wissenschaftspropädeutischen didaktischen Interventionen im schulischen Kontext zumindest aktualgenetisch zu den jeweils fokussierten Teilkompetenzen Entwicklungen in Richtung einer wissenschaftlichen Textkompetenz zeigen (Akbulut et al., 2020; Bushati et al., 2018; Reitbrecht, 2021).

#### 4.1 Reflexion – eine Begriffsbestimmung

Reflexion meint in diesem Beitrag in Anlehnung an Bräuer (2016, S.24–31) die Dokumentation, Analyse und Bewertung von Schreib(lern)erfahrungen sowie das Planen zukünftiger Schreibsituationen unter Berücksichtigung der Anwendbar- bzw. Transferierbarkeit der bisherigen Erfahrungen und erworbenen Fähigkeiten. Das Potenzial von Reflexion für eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Schreibenlernens in der Schule sieht Beste darin, dass sie „die einzelnen sprachlichen Handlungen in ihrer Zweckgebundenheit und in ihrer Übertragbarkeit auf komplexere Aufgaben“ (Beste, 2003, S.280) thematisiere. Somit kann man mit Reflexion auf die Kluft zwischen den materialgestützten („kleinen“) und den akademischen („großen“) Textsorten reagieren und dabei nicht nur auf die von Beste angesprochenen sprachlichen Handlungen, sondern auch auf andere Lerngrößen (z. B. Lese- und Schreibstrategien) fokussieren.

Aber auch wenn der Reflexionsprozess nicht vollständig bis zur Planung zukünftiger Schreibsituationen durchlaufen wird, kann in den Schritten der Dokumentation, Analyse und/oder Bewertung das erfolgen, was Salomon und Perkins (1989, S.119) als *forward-reaching transfer* bezeichnen und wofür ich für den deutschsprachigen Diskurs den Begriff der *Transferanbahnung* vorschlagen möchte: „That is, the general formulation occurs initially and finds new application spontaneously later. One might say that during the initial learning it became set up for later spontaneous use“ (Salomon & Perkins, 1989, S.119). Das heißt, dass die Erfahrungen und Fähigkeiten in der vorausgehenden bzw. vorbereitenden Schreib(lern)situation so weit als metakognitives Wissen verhandelt werden, dass sie in zukünftigen potenziellen Anwendungssituationen als solches abrufbar und ggf. adaptierbar<sup>3</sup> sind, auch wenn diese Anwendungssituationen (z. B. aufgrund einer zum Zeitpunkt der Lernsituation noch offenen Studienwahl) noch gar nicht näher antizipierbar sind.

#### 4.2 Reflexion beim Modelllernen – ein Anwendungsbeispiel

Anwendung fand die Reflexion als didaktisches Element in einer wissenschaftspropädeutischen Schreiblernsituation im eingangs genannten AaMoL-Projekt. Ziel der didaktischen Intervention im Projekt war die Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien im Fachunterricht der Sekundarstufe II an einer Wiener Schule (DaE\*Z-Kontext) sowie an einer österreichischen Auslandsschule (DaF-Kontext). Der Aufgabenkontext für die Vermittlung der Strategien war die ebenfalls oben bereits genannte materialgestützte AaMoL-Schreibaufgabe (siehe [Abschnitt 3](#)). Als didaktisches Verfahren für die Vermittlung der Lese- und Schreibstrategien fiel die Wahl auf das Modelllernen als bewährtes Verfah-

---

3 Konzeptualisierungen von Transfer, welche die Adaptation im Begriffsverständnis von Transfer einschließen, liegen sowohl in der Fremdsprachen- (*transformation*; Larsen-Freeman, 2013) und Schreibdidaktik (*adaptive transfer*; DePalma & Ringer, 2011) als auch in anderen Disziplinen (*high road transfer*; Salomon & Perkins, 1989) vor.

ren für die Strategievermittlung (vgl. z. B. die robuste empirische Evidenz für das *Self-Regulated Strategy Development*; Graham & Harris, 2018).

Zentrales Element von Modelllernverfahren ist die Beobachtung eines Modells beim Lösen einer (Schreib-)Aufgabe, wobei das Modell (z. B. die Lehrperson) nicht nur für die Lerner\*innen sichtbar (z. B. in Form eines Screencastvideos) handelt, sondern sein Vorgehen auch didaktisch intentional kommentiert und somit Einblicke in seine strategischen Überlegungen zum Aufgabenlösungsprozess gibt. Um der Reflexion entsprechend Raum zu geben, wurde das Modelllernen gezielt als *reflexives Modelllernen* mit sechs Unterrichtsphasen konzipiert und die Kernphase der Modellbeobachtung (Phase 2) wie folgt gerahmt (Reitbrecht et al., 2019, S. 90–95):

1. Vor der Modellbeobachtung lösen die Lerner\*innen ebenfalls die materialgestützte Schreibaufgabe in Dreierteams.
2. Danach erhalten die Lerner\*innen im Sinne der Kernphase beim Modelllernen die Möglichkeit, ihre Lehrperson als Modell beim Lösen der materialgestützten Schreibaufgabe zu beobachten.
3. Im Anschluss daran folgt eine kurze Austauschphase zum Beobachteten bzw. zu möglichen Fragen an die Lehrperson im Sinne einer Vorbereitung von Phase 4 in den Dreierteams.
4. Anschließend führen die Lerner\*innen ein Interview mit der Lehrperson, in dem sie der Lehrperson ausgehend von der Beobachtung des Aufgabenlösungsprozesses Fragen stellen können.
5. Nach dieser Phase erfolgt eine angeleitete *kollaborative Reflexion* in den Dreierteams.
6. Abschließend erhalten die Lerner\*innen die Gelegenheit zur eigenständigen Anwendung in zumindest einer weiteren Aufgabensituation.

Für die kollaborative Reflexion in Phase 5 erhielten die Lerner\*innen im AaMoL-Projekt in Anlehnung an das Reflexionsverständnis nach Bräuer (2016, S. 24–31) folgende drei Leitfragen<sup>4</sup>:

- Was war am Vorgehen und an den Informationen der Lehrerin neu für euch? (*Dokumentation und Analyse*)
- Warum sind diese Punkte nach eurer Einschätzung für das vorwissenschaftliche Schreiben relevant? (*Bewertung*)
- Welche Erkenntnisse leitet ihr daraus für euer eigenes vorwissenschaftliches Schreiben bzw. das Verfassen der VWA/Diplomarbeit ab? (*Planung*)

---

4 Die Formulierungen sind an den in Österreich etablierten schulischen Diskurs angepasst: So heißen jene größeren wissenschaftspropädeutischen Arbeiten, die Teil der Reifeprüfung sind, je nach Schultyp *Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) bzw. Diplomarbeit*. Dadurch hat sich auch der – fachlich nicht unumstrittene – Begriff des *vorwissenschaftlichen Schreibens* für das Schreiben im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik etabliert.

Zudem wurde die Reflexion vorbereitet bzw. angekündigt, indem die Lerner\*innen bereits unmittelbar vor der Beobachtung des Modells, also zwischen Phase 1 und 2, darüber informiert wurden, dass es in den folgenden Schritten des Modelllernens nicht nur darum geht, Kenntnisse für die materialgestützte Schreibaufgabe, sondern darüber hinaus auch Kenntnisse für zukünftige Schreibaufgaben wie die als Teilleistung der Reifeprüfung zu verfassende größere wissenschaftspropädeutische Schreibaufgabe zu gewinnen

## 5 Ausblick: Reflexion auch als strategischer Handlungsplan für Lernende

Das soeben skizzierte Vorgehen im AaMoL-Projekt liefert ein Anwendungsbeispiel dafür, wie mit *Reflexion* als didaktischem Gestaltungselement auf die in [Abschnitt 3](#) genannten Spezifika von Schreiblernsituationen am Übergang von Schule und Hochschule/Universität reagiert werden kann. Gewinnbringend scheint dieses didaktische Element angesichts beider oben genannten Spezifika. Die Unterschiede zwischen den „kleinen“ Lernaufgaben und den „großen“ Zielaufgaben werden explizit thematisiert und adressiert. Dabei wird metakognitives Wissen verhandelt, das je nach weiterer Bildungsbiografie (z. B. Studienwahl) in Anwendungssituationen aktiviert und ggf. adaptiert werden kann.

Darüber hinaus kann Reflexion aber nicht nur als didaktisches und entsprechend in Unterrichtssituationen angeleitetes Element im Sinne eines *teaching for transfer* (Perkins & Salomon, 1992), sondern auch als strategischer Handlungsplan für Lernende verstanden und als solcher im Unterricht thematisiert werden. Für wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen eignet sich dies im Besonderen, da es sich dabei oftmals um die letzten didaktisch begleiteten Schreibsituationen handelt, das weitere Schreiben im Hochschulkontext aber ebenfalls durch Schreibaufgaben mit schrittweise zunehmender Komplexität (vgl. den Weg von Seminararbeiten über die Bachelorarbeit und Masterarbeit hin zur Dissertation) gekennzeichnet ist. Schreibende können also auch in diesen neuen Schreibsituationen Reflexion als strategischen Handlungsplan selbständig nutzen und Schreiberfahrungen mit Blick auf zukünftige Schreibaufgaben reflektieren.

Gewinnbringend scheint diese zweite Konzeptualisierung von Reflexion aber nicht nur für die Wissenschaftspropädeutik, sondern generell für das Schreiben an Schnittstellen und das Herstellen von Durchgängigkeit, was ich abschließend mit Blick auf das FörMig-Modell *Durchgängige Sprachbildung* näher ausführen möchte: Als Verfahren zur Herstellung von Durchgängigkeit werden im FörMig-Modell explizit *Koordination* und *Kooperation* genannt:

Die Koordination der Elemente sprachlicher Bildung und die Kooperation der Beteiligten sind also erforderlich, damit die Lernenden in der insgesamt geringen zur Verfügung stehenden Lernzeit optimale Lernmöglichkeiten erhalten. (Gogolin, 2019, S. 3)



Koordinative Schritte betreffen beispielsweise curriculare Maßnahmen der horizontalen (und vertikalen) Abstimmung von Lerninhalten (Donnerhack et al., 2013; Reitbrecht & Sorger, 2018), die Entwicklung daran orientierter Unterrichtsmaterialien (Schmellentin, 2018, S. 129–131) oder die über Fächer hinweg vereinheitlichte Strukturierung und Sequenzierung von Vermittlungsprozessen (Lindauer et al., 2013, S. 7–13). Kooperative Maßnahmen zielen auf die Zusammenarbeit der am (Sprach-)Bildungsprozess Beteiligten ab, wobei die Zusammenarbeit nicht nur zwischen den „pädagogisch-professionellen Beteiligten“ (Gogolin, 2020, S. 170) wie Lehrpersonen oder Erzieher\*innen erfolgt, sondern in einer breiteren Perspektive auch außerschulische Partner\*innen und weitere Akteur\*innen einbindet, wie das folgende Zitat es beispielhaft veranschaulicht:

Es bedarf hier einer Zusammenarbeit aller an der Schule beteiligten Akteur\_innen, von den einzelnen Lehrpersonen über die verschiedenen Ebenen der Schulverwaltung bis hin zu den diversen Schulbuchverlagen und Institutionen der Lehrer\_innenbildung sowie der Bildungspolitik. Mit dem Ziel vor Augen, jedem Kind gerechte Bildungschancen zu ermöglichen, sollten alle gemeinsam diese Verantwortung annehmen. (Zauner et al., 2019, S. 337; vergleichbare Darstellungen u. a. bei Gogolin, 2020, S. 170; Gogolin & Lange, 2011, S. 123; Mercator-Institut, o. D.; Schmellentin, 2018, S. 131)

*Lerner\*innen* werden im zitierten Beleg allerdings nicht als Akteur\*innen, sondern ausschließlich als Adressat\*innen der kooperativen Maßnahmen genannt. Damit bleibt das Potenzial einer expliziten Einbindung der Lerner\*innen in die Herstellung von Durchgängigkeit in der Konzeptualisierung von Kooperation im Diskurs unbeachtet oder zumindest unterbestimmt.

Bringt man an dieser Stelle nun die Reflexion ins Spiel und versteht sie als strategischen Handlungsplan, den Lerner\*innen in (Schreib-/Sprach-)Lernsituationen autonom aktivieren (können), so ergibt sich daraus eine Perspektive auf sprachliche Bildung, in der Lerner\*innen als bewusst handelnde Akteur\*innen in die Herstellung von Durchgängigkeit eingebunden werden und ihre Transferleistungen als Beitrag dazu expliziert werden. Um diese erweiterte Perspektive auf die Herstellung von Durchgängigkeit von den bisher etablierten Verfahren der Koordination und Kooperation entsprechend abzugrenzen, schlage ich dafür den Begriff der *Ko-Konstruktion* vor. Damit soll die Einbindung und Involviertheit der Lernenden als gleichberechtigte Akteur\*innen (im Gegensatz zum Kooperationsbegriff) zum Ausdruck gebracht werden.

## Literatur

Akbulut, M., Schmölzer-Eibinger, S. & Ebner, C. (2020). Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik. Ein Beitrag zu seiner theoretischen und empirischen Fundierung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 72 (1), 1–32. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2024>

- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020* (2. Aufl.). <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Beste, G. (2003). Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule? In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 273–285). De Gruyter.
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2012a). *Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS, Fassung vom 21. 03. 2021 (BGBl. II Nr. 174/2012)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845>
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2012b). *Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung BMHS, Fassung vom 21. 03. 2021 (BGBl. II Nr. 177/2012)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846>
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Barbara Budrich (UTB).
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L. & Schmölder-Eibinger, S. (2018). *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Schneider Hohengehren.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) & DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung) (2022). *Wissenschaft weltoffen kompakt*. wbv. [https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2022/03/wiwe\\_kompakt\\_2022\\_de.pdf](https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2022/03/wiwe_kompakt_2022_de.pdf)
- Demmig, S. (2023). Testen und Prüfen im Fach DaF/DaZ 2022 unter Aspekten der Teilhabe. In K.-B. Boeckmann, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.), *IDT 2022: \*mit.sprache.teil.haben, Bd. 1, Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren* (S. 299–313). Erich Schmidt Verlag.
- DePalma, M.-J. & Ringer, J. M. (2011). Toward a theory of adaptive transfer: Expanding disciplinary discussions of “transfer” in second-language writing and composition studies. *Journal of Second Language Writing*, 20, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.003>
- Donnerhack, S., Berndt, A., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Bildungssprachliche Kompetenzerwartungen für den Mittleren Schulabschluss – am Beispiel des Faches Evangelische Religion. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 381–400). Waxmann.
- Feilke, H. & Lehnen, K. (2011). Wissenschaftlich Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. *Der Deutschunterricht*, 63 (5), 34–44.
- Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. [https://epub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin\\_Durchgaengige\\_Sprachbildung\\_Stand%208.7.19.pdf](https://epub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf)
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Springer Fachmedien.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Graham, S. & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing: An introduction* (S. 13–37). Brill.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (2., revidierte Aufl.). Europarat.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Waxmann.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *Language Learning*, 63 (Suppl. 1), 107–129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x>
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J. (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Bildungsraum Nordwestschweiz.
- McGury, S. & Wulff, N. (2023). Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben. Textproduktion im neuen DSH-Handbuch. In M. Dvorecký, S. Reitbrecht, B. Sorger & H. Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022: \*mit.sprache.teil.haben, Bd. 3, Sprachliche Teilhabe fördern. Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung* (S. 203–215). Erich Schmidt Verlag.
- Mercator-Institut (o. D.). *Jahrestagung des Mercator-Instituts 2022: „Gemeinsam für sprachliche Bildung – systematisch und vernetzt“*. Abgerufen am 18. Mai 2023, von <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/termine/detail/jahrestagung-des-mercator-instituts-2022-gemeinsam-fuer-sprachliche-bildung-systematisch-und-vern/>
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In *International Encyclopedia of Education* (2. Aufl., S. 2–13). Pergamon Press.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Max Niemeyer.
- Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht*, 63 (5), 2–11.
- Reitbrecht, S. (2021). Vergleichen als kriteriengeleitetes Handeln im Kontext des schulischen propädeutischen Schreibens. In A. Budke & F. Schäbitz (Hrsg.), *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (S. 203–218). LIT.
- Reitbrecht, S. & Dawidowicz, M. (2018). *Die AaMoL-Schreibaufgabe: ein materialgestützter Städtevergleich*. [https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht\\_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf](https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf)
- Reitbrecht, S., Dawidowicz, M., Flotzinger-Aigner, S. & Schatzl, B. (2019). Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. *German as a foreign language*, (2), 85–109. <http://www.gfl-journal.de/2-2019/reitbrecht.pdf>

- Reitbrecht, S. & Sorger, B. (2018). Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung. Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I. *R&E Source*, 2018. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497/553>
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24 (2), 113–142. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1)
- Schindler, K. & Fernandez, G. (2016). Facharbeit und materialgestütztes Schreiben anleiten und begleiten. Beispiel für eine Propädeutik in der Schule. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 88, 63–88.
- Schindler, K., Rosell, S. & Gleis, A. (2018). Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In S. Schmölder-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 105–123). Waxmann.
- Schmellentin, C. (2018). Gedanken zur Implementierung von Sprachbewusstsein (Fach-)Unterricht. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 121–135). De Gruyter.
- Statistik Austria (2021). *Studierende in Österreich im Wintersemester 2020/21*. Abgerufen am 28. Dezember 2022, von [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende\\_belegte\\_studien/021634.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/021634.html)
- Sturm, A. (2016). Modellierung schreibbezogener Studierfähigkeiten in der Schweiz. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 88, 41–61.
- Sturm, A. & Mezger, R. (2013). Wissenschaftliches Schreiben im Studium. Herausforderungen und Enkulturation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 358–363.
- Zauner, M., Weger, D. & Ferris, K. (2019). Sprachbewusster Unterricht – Prinzipien und Methoden für die Umsetzung. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 320–338). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Zentrale für Auslandsschulwesen (2022). *Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen 2020*. [https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/Auslandsschulwesen-in-Zahlen-lang.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/Auslandsschulwesen-in-Zahlen-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=11)