Dank der Schreibschraube zu Einsichten über Schreiben, Coaching und den Deutschschweizer Schreibcoachingmarkt

Katrin Burkhalter^{1,2}

Angenommen: 24. August 2021 / Online publiziert: 27. Dezember 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung

Die *Schreibschraube* ist eine Metapher. Sie veranschaulicht insbesondere die vorwärtsgerichtete Schlaufenförmigkeit des Schreibprozesses. Sie ist aber auch ein Werkzeug, und zwar in zweierlei Hinsicht: indem sie erstens in einem sich an Scaffolding ausrichtenden Lehr-Lern-Setting als Unterstützung dient, und indem sie zweitens ein epistemisches Werkzeug für mich darstellt, dank dessen Einsatz ich zu neuen Erkenntnissen über Schreiblehre, Schreibcoaching und Schreibberatung sowie deren jeweilige Kontextsensitivität gelange. Im vorliegenden Artikel diskutiere ich, zu welchen Einsichten über den Deutschschweizer Schreibcoachingmarkt ich dank der Schreibschraube gelangt bin.

Die Schreibschraube wurde im Deutsch-als-Erstsprache- sowie im Deutsch-als-Fremdsprache-Setting eingesetzt, und zwar in der Hochschullehre sowie im Coaching. Der Einsatz der Schreibschraube im Rahmen eines Schreibcoachings misslingt vorerst. Dieser Misserfolg führt mich zu Einsichten über Wesen und Grenzen des Schreibcoachings, aber auch darüber, wie sich Schreibcoaching von Schreiblehre und Schreibberatung abgrenzt. Weiter führt es mich zur Einsicht, dass eine sorgfältige Auseinandersetzung mit dem Zieltext von großer Wichtigkeit ist.

Schlüsselwörter Schreiblehre · Schreibberatung · Schreibcoaching · Führungsstil · Deutsch als Erstsprache · Deutsch als Fremdsprache · Schreibcoaching-Markt · Deutschschweiz · Zieltext

Insights into Writing, Coaching and the Swiss German Writing Coaching Market Thanks to Schreibschraube

Abstract

The *Schreibschraube* is a metaphor. In particular it sheds light on the forward-looking loop of the writing process. It is also a tool, in two respects: firstly, that it provides support in a teaching and learning setting geared to scaffolding, and secondly that it represents an epistemological tool for me, whose use provides me with new information about writing teaching, coaching and copy consulting and their respective context sensitivities. In this article I discuss the insights into the Swiss German writing coaching market that I have been afforded thanks to the Schreibschraube.

The Schreibschraube has been used in German as a first language and German as a foreign-language settings, in both universities and coaching. Use of the Schreibschraube in writing coaching is initially unsuccessful. This failure provides me with insights about the nature and limits of writing coaching and how writing coaching is distinct from teaching writing and copy consulting. It further led to me realise that a careful analysis of the target text is of great importance.

Keywords Teaching of writing · Copy consulting · Writing coaching · Management style · German as a first language · German as a foreign language · Writing coaching market · Swiss German · Target text

✉ Katrin Burkhalter
katrin.burkhalter@gxm.ch

¹ Universität de Lausanne, Lausanne, Schweiz

² <http://www.schreibschraube.ch/>

1 Einführende Überlegungen

Die *Schreibschraube* ist eine Metapher. Sie veranschaulicht insbesondere die vorwärtsgerichtete Schlaufenförmigkeit des Schreibprozesses. Sie ist aber auch ein Werkzeug,

und zwar in zweierlei Hinsicht: indem sie erstens in einem sich an Scaffolding ausrichtenden Lehr-Lern-Setting als Unterstützung dient, und indem sie zweitens ein epistemisches Werkzeug für mich darstellt, dank dessen Einsatz ich zu neuen Erkenntnissen über Schreiblehre, Schreibcoaching und Schreibberatung sowie deren jeweilige Kontextsensitivität gelange. Im vorliegenden Artikel diskutiere ich genauer, zu welchen Einsichten über den Deutschschweizer Schreibcoachingmarkt ich dank der Schreibrschraube gelangt bin.

Die Schreibrschraube ist mit Blick auf den Auf- und Ausbau von Schreibkompetenz relevant, weil sie die Komplexität des Schreibens „auf das Maximum reduziert“ (vgl. Burkhalter und Czapla 2021) und so für noch wenig Schreibgewohnte erst begreif- und handhabbar macht. Mit Blick auf die erkenntnisgenerierende Funktion war die Schreibrschraube relevant, weil ihr spontaner Einsatz nicht in jedem Fall erfolgreich war. Diese Begründung mag auf den ersten Blick irritieren, allerdings liegt ja genau darin das Wesen von Evaluation begründet: dass man auch zu unerwarteten Erkenntnissen gelangt. Das schließt natürlich auch unerfreuliche Einsichten ein. In der Tat haben mich erst diese (Teil-)Misserfolge dazu gebracht, mir grundsätzliche Fragen zu Setting und Kontext meines didaktischen Handelns zu stellen. Die Antworten auf diese Frage stellen einen wertvollen Erkenntniszuwachs dar. Diese Erkenntnisse sind keineswegs als abschließende Liste zu verstehen.

Der vorliegende Beitrag ist persönlich motiviert. Das wird erstens in Abschnitt 6 deutlich, wo ich darlege, in welchen drei Zusammenhängen sich die Schreibrschraube entwickelt hat. Diese Ausführungen widerspiegeln zwar individuelle Gegebenheiten, die aber doch von allgemeinem Wert sind, geht es doch um DaE-Schreibunterricht an einer Fachhochschule (DaE= Deutsch als Erstsprache), um DaF-Schreibunterricht an einer Universität (DaF= Deutsch als Fremdsprache) und schließlich um den Versuch eines DaF-Schreibcoachings. Zweitens ist hervorzuheben, dass die Schreibrschraube im Kontext der Sprachsituation der (deutschen) Schweiz entwickelt wurde; der vorerst missglückte Transfer der Schreibrschraube vom Unterricht ins Coaching – und damit in eine mögliche berufliche (Teil-)Selbstständigkeit – kann nur dann umfassend verstanden und produktiv genutzt werden, wenn man mit der Sprachsituation und der Kultur der (deutschen) Schweiz vertraut ist. Mit lässlicher Ungenauigkeit kann also gesagt werden, dass ich mithilfe die Schreibrschraube in einem gewissen Sinne Marktforschung betrieben habe. Und drittens möchte ich den Umstand noch einmal betonen, dass die Schreibrschraube als Entwicklungsinstrument nicht nur der Erweiterung der Kompetenz von Studierenden, Klientinnen und Klienten sowie Coachees dient, sondern ebenso der Erweiterung meiner eigenen Kompetenz. Ich verstehe das Zusammenspiel in Unterricht, Coaching und Beratung als

dynamisches System, in dem *alle* Akteurinnen und Akteure immer in Bewegung sind.

Diese einführenden Überlegungen werden gefolgt von fünf Abschnitten. Diese wiederum werden von weiterführenden Überlegungen abgerundet. Abschnitt 2 und 6 sind vornehmlich der Schreibrschraube gewidmet und stellen gewissermaßen den Rahmen des vorliegenden Beitrags dar. Die Abschnitte 3, 4 und 5 stellen seinen Binnenteil dar; sie thematisieren die Antworten auf die Fragen, die sich mir dank des Einsatzes und des Transfers der Schreibrschraube ergeben haben, nämlich „Unter welchen Bedingungen kann Schreibcoaching oder Schreibberatung im Kontext der Sprachsituation der deutschen Schweiz gelingen?“, „Wie grenzt sich Schreibcoaching von Schreiblehre und Schreibberatung ab und – sich daraus ergebend – was kann Schreibcoaching leisten?“ sowie schließlich „Welche Bedeutung kommt in der Schreibdidaktik dem Zieltext zu?“ Daraus ergeben sich die folgenden fünf Teile des vorliegenden Artikels:

- Die Schreibrschraube (Abschn. 2)
- Der Deutschschweizer Markt für Schreibcoaching (Abschn. 3)
- Unterricht, Coaching, Beratung (Abschn. 4)
- Der Zieltext (Abschn. 5)
- Zur Geschichte der Schreibrschraube (Abschn. 6)

2 Die Schreibrschraube

Die besondere Kraft von Metaphern ist die Veranschaulichung von umfassenden Sachverhalten. Die Schreibrschraube veranschaulicht die Komplexität des Schreibprozesses. Sie macht insbesondere begreifbar, dass

- der Schreibprozess zyklisch und linear zugleich (vgl. u. a. Hayes 1996) sowie
- lang und von Überarbeitungen (Versionen) geprägt ist (vgl. u. a. Elbow 1981),
- dass er sich in Teilprozesse zerlegen lässt (vgl. u. a. Ortner 2000) und schließlich, dass
- ein Text lange unfertig bleibt; dieser vierte Punkt steuert dem „Standard-Irrtum überhaupt“ (Czapla 2018: 140) entgegen, dass nämlich das Schreiben lediglich retrospektiv zur Dokumentation zu nutzen sei.

Die Schreibrschraube versinnbildlicht also den Schreibprozess, der aber natürlich nie Selbstzweck ist. Vielmehr soll er auf einen guten Text zielen (vgl. dazu Dürscheid 2016, Dürscheid und Brommer 2019 sowie Burkhalter und Czapla 2021).

Die Metapher der Schraube ist eingängig und wird bisher von den Zielgruppen, mit denen ich arbeite, gut akzeptiert. Im Idealfall ergibt sich daraus ein „Schreibrschrauben-Bewusstsein“. Diese Feststellung mag auf den ersten Blick

Abb. 1 Schreibschraube 1 entzerrt die Erarbeitung des Inhalts und das eigentliche Schreiben

Abb. 2 Schreibschraube 2 zielt auf die Orientierung am Dreischritt *Inhalt, Textsorte, Sprachnorm*

Abb. 3 Schreibschraube 3 schließlich (*zieldienlich, wohlgeformt, fehlerfrei*) setzt eine hohe Reflexionsfähigkeit und Bereitschaft sowie eine gewisse Vertrautheit mit Thema und Texthaftigkeit des zu schreibenden Textes voraus

etwas banal wirken, aber oft liegen das Banale, das Radikale und das Geniale merkwürdig nah beieinander: Die schiere Vergegenwärtigung der Schraubenmetapher wird in der Unterrichtsevaluation (vgl. Abschnitt 6) durchgehend gelobt. Aus dem Schreibschrauben-Bewusstsein resultiert eine reflexive Distanz zum eigenen und fremden Schreiben und zum entstehenden oder fertigen Text; sie kann zu mehr

Schreibbewusstsein und Textwissen¹ führen und den Wert des Übens von Teilkompetenzen verdeutlichen.

Ich habe die Schreibschraube im DaE- und im DaF-Kontext eingesetzt, und zwar mit Blick auf konzeptionell schriftliche Langtexte. Die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit geht auf Koch und Oesterreicher (1986) zurück. Konzeptionell mündliche Texte können medial mündlich oder schriftlich (also gesprochen oder geschrieben) sein und weisen strukturelle Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs auf, also etwa unfertige Sätze, Interjektionen u. a. m. Auch konzeptionell schriftliche Texte können medial mündlich oder schriftlich sein, weisen aber strukturelle Merkmale des schriftlichen Sprachgebrauchs auf, sind also stärker durchformt und weisen eine klarer erkennbare Textualität auf. Die Gegenüberstellung von z.B. Blogbeiträgen und einem Gesetzestext machen deutlich, was gemeint ist.

Im Laufe meiner Arbeit habe ich drei Versionen der Schreibschraube (Abb. 1, 2 und 3) entwickelt. Version 1 der Schreibschraube (im Folgenden: Schreibschraube 1) entzerrt die Erarbeitung des Inhalts und das eigentliche Schreiben; die Verschränkung von Inhalt und sprachlichen Mitteln erfolgt erst danach.

Schreibschraube 2 zielt auf die Orientierung am Dreischritt *Inhalt, Textsorte, Sprachnorm*. Diese Modellierung kann als Abbildung der Teilprozesse des Schreibens verstanden werden. (Zur Weiterentwicklung dieses Konzepts siehe Burkhalter und Czaplak 2021).

Schreibschraube 3 schließlich (*zieldienlich, wohlgeformt, fehlerfrei*) setzt eine hohe Reflexionsfähigkeit und

¹ Die Formulierung ist von Berning (2011) übernommen.

Bereitschaft sowie eine gewisse Vertrautheit mit Thema und Texthaftigkeit des zu schreibenden Textes voraus.

Wie genau sich der Einsatz der Schreibschraube gestaltet und sie selber sich dabei entwickelt hat, wird in Abschnitt 6 ausgeführt. Hier seien lediglich kurz die Unbehagen genannt, die zu den drei Versionen der Schreibschraube geführt haben:

1. **Überfordernde Aufgabe.** Für noch wenig Schreibgeübte stellt es eine Überforderung dar, gleichzeitig einen Inhalt zu erarbeiten und einen Text (ein Exemplar einer Textsorte) zu verfassen. Das Was und das Wie müssen isoliert erarbeitet werden.
2. **Fehlende Unterscheidung zwischen Sprachsystem und Sprachverwendung.** So hilfreich sich Schreibschraube 1 fürs Erste auch erweist, so unbefriedigend ist die Kategorie „Wie“ doch aus fachlicher Sicht. Störend sind insbesondere zwei Dinge: Erstens werden das Sprachsystem und die Sprachverwendung (Textualität, Rhetorik) nicht gesondert thematisiert, was zweitens insbesondere in der Fremdsprachendidaktik problematisch scheint: Wer eine Fremdsprache erwirbt, konzentriert sich meist allzu stark auf die sprachliche Richtigkeit und bekommt so die Textsortenkonvention und die rhetorische Gestaltung eines Textes gar nicht in den Blick. Aber auch viele Schreiberinnen und Schreiber mit Erstsprache Deutsch neigen dazu, unter einem „guten“ vornehmlich einen fehlerfreien Text zu verstehen. Auch in diesem Fall scheint es angezeigt, das Sprachsystem und die Sprachverwendung je gesondert zu thematisieren.
3. **Unterkomplexe Kategorien.** Ein jedes Werkzeug kann nur so gut wie sein Zuschnitt auf das Problem sein, mit dessen Hilfe es gelöst werden soll. Ein wesentlicher Parameter einer Situation oder eines Problems sind seine Akteurinnen und Akteure. Je reflektierter jemand ist, desto schlichter mag ihm oder ihr z.B. die Frage nach dem Inhalt des zu schreibenden Textes scheinen, bis hin zum Punkt, dass diese Frage allzu schlicht und damit kontraproduktiv ist. So scheint für reflektierte Schreiberinnen und Schreiber die Frage nach dem „Wozu“, also nach dem Ziel eines Textes, passender zu sein, während Schreibnovizinnen und Schreibnovizen oft schon von der Unterscheidung des Was und des Wie überfordert sind.

Wann ist der Einsatz welcher Schreibschraube angezeigt? Die Antwort auf diese Frage hängt, wie aus dem eben Gesagten folgt, insbesondere von der Textkompetenz (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008) des oder der Schreibenden ab. Das Konzept der Textkompetenz unterscheidet einerseits konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit (siehe oben) und andererseits die thematische Orientierung an der Welt inner- und außerhalb des „Zeigfeldes“ (Bühler 1999 [1934]); außerhalb des Zeigfeldes befindet sich das systematisierte, sprachbasierte Wissen.

Diese Kategorien lassen sich kombinieren, so dass vier Felder entstehen. Mit Textkompetenz ist die Kombination von konzeptioneller Schriftlichkeit und thematischer Orientierung am systematisierten, sprachbasierten Wissen gemeint, und zwar mit Blick nicht nur auf das Schreiben, sondern auf alle sprachlichen Fertigkeiten (monologisches und dialogisches Sprechen, Hörverstehen, Schreiben, Leseverstehen). Statt von Textkompetenz spricht man auch von *Literalität*.

Ich unterscheide hier Schreibende mit geringer, mittlerer und hoher Textkompetenz.

- **Schreibschraube 1** ist für Schreibende mit geringer Textkompetenz geeignet. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie über eher wenig und vor allem wenig diverse Schreiberfahrung verfügen und entsprechend ein geringes Bewusstsein über die Unterschiedlichkeit von Anforderungen haben, die das Verfassen von Texten mit sich bringen kann. Für diese Schreibenden stellt das Verfassen von Texten in der Regel eine ungewohnte und große Herausforderung, manchmal vorerst auch eine gewisse Überforderung dar. Ich habe Schreibschraube 1 im DaE-Unterricht eingesetzt, also bei nicht-authentischen Texten (die ich gern „authentoid“ nenne). Jede Aufgabe im Schreibunterricht hat ein Ernsthaftigkeitsproblem, befindet sie sich doch in einem Spannungsfeld zwischen „Situiertheit und Inszeniertheit von Schreibaufgaben“ (Bräuer und Schindler 2010, S. 3/6). Aufgaben in einem Lehr-Lern-Setting können sich dadurch auszeichnen, dass sie eine gewisse Überforderung darstellen (dazu und zum Scaffolding s. unten); im Unterrichtsetting kann daraus durchaus Sinnhaftigkeit erwachsen. Allerdings scheint mir der Einsatz von Schreibschraube 1 im beruflichen Schreiben ungünstig: Wenn eine Schreibaufgabe jemanden überfordert (wie das mit meinen Studierenden der Fall war, vgl. Abschnitt 6, Bsp. 1), so sollte er oder sie nach meinem Dafürhalten im Beruf damit nicht betraut werden.
- **Schreibschraube 2** ist für Schreibende mit mittlerer Textkompetenz geeignet. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine gewisse Schreiberfahrung und damit auch ein Bewusstsein für die Rhetorik von Texten haben, die sich je nach Textsorte deutlich anders darstellt. Für diese Schreibenden stellt das Verfassen von Texten in der Regel zwar eine gewisse Herausforderung, nicht aber eine Überforderung dar. Ich habe Schreibschraube 2 im DaF-Unterricht eingesetzt. Im gegebenen Fall war auch diese Aufgabe „authentoid“. Sie war nur deshalb nicht authentisch, weil die französischsprachigen Schreiberinnen den Text in einer Fremdsprache (nämlich auf Deutsch) zu verfassen hatten. In einem DaE-Setting kann Schreibschraube 2 auch für das berufliche Schreiben eingesetzt werden, also außerhalb des Unterrichts und damit

für authentische Schreibaufgaben. So habe ich z. B. vor einiger Zeit einen Klienten begleitet, der eine Reportage für eine Kundenzeitschrift im technischen Bereich zu schreiben hatte, sich aber zu Beginn über den Inhalt noch nicht vollumfänglich im Klaren war und auch kein klares Bild über die für journalistische Texte typischerweise zur Verfügung stehenden Mittel (wie etwa Zwischentitel, Bilder und Bildlegenden, Kästen u. a. m.) kannte. Er musste sich seine Reportage im eigentlichen Wortsinn *erschreiben*. Die Orientierung an Schreischraube 2 hat ihn dabei unterstützt.

- **Schreischraube 3** schließlich ist für Schreibende mit hoher Textkompetenz geeignet. Kompetenz ist definiert als das Zusammenspiel von Wissen, Können und Haltung (vgl. Burkhalter 2020c). Wer in einem gegebenen Bereich kompetent ist, verfügt also auch über Fachwissen und damit z. B. über ein Konzept wie Textfunktion. Ein Schreiber mit hoher Textkompetenz ist also nicht überfordert, wenn er sein Schreiben auf die Größe *zieldienlich* ausrichten soll. Die Arbeit mit Schreischraube 3 ist auf den Zieltext ausgerichtet, was wie gesagt bei der Schreiberin Fachwissen über Texte voraussetzt. Der Einsatz von Schreischraube 3 ist erst noch zu erproben, und zwar entweder bei textkompetenten Fremdsprachigen, für die das Schreiben eines konzeptionell schriftlichen Langtextes (anders als in Abschnitt 6, Beispiel 3 skizziert) eine authentische Schreibaufgabe darstellt, die aber noch über zu wenige Sprachmittel des Deutschen verfügen, um einen anspruchsvollen deutschen Text „zusammenschrauben“ zu können, oder aber für Deutschsprachige, die ein klares Bild von Thema und Texthaftigkeit haben, aber möglicherweise über zu wenig Schreibroutine verfügen.

Ich richte mich in meinem didaktischen Handeln wenn immer möglich am Prinzip des Scaffoldings aus. Scaffolding (von englisch „Gerüst“) bezeichnet im didaktischen Kontext die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung von Orientierungsgrundlagen, etwa Anleitungen, Mustertexten, Nachschlagewerken u. a. m. (vgl. Klewitz 2017, S. 15–25; Gibbons 2002, S. 15; <http://edglossary.org/scaffolding/> 2021; Burkhalter und Czapla 2019, S. 81–82). Diese Orientierungsgrundlagen richten sich nach der *Zone of Proximal Development (ZPD)* im Sinne von Vygotskij (2002 [1934]) aus, also am „Lehr- und Entwicklungsbereich“ (Klewitz 2017, S. 15) des oder der Lernenden. Zu diesen Stützen im Sinne des Scaffoldings kann auch die Schreischraube zählen. Kommt sie als Orientierungsgrundlage zum Einsatz, wird sie zum didaktischen Werkzeug. Der Einsatz eines didaktischen Werkzeugs

ist dann gut, wenn er „angemessen ungewöhnlich“² ist, also nicht nur angemessen (sonst bewirkt das Werkzeug nichts), aber auch nicht allzu ungewöhnlich (sonst wird es nicht akzeptiert).

Die Schreischraube ist schließlich ein epistemisches Werkzeug in dem Sinne, dass seine Entwicklung und die Arbeit mit ihm Fragen aufgeworfen und mich zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen geführt hat. Im Unterricht hatte ich Erfolg mit der Schreischraube, im Coaching vorerst nicht. Das brachte mich zu Einsichten in den Deutschschweizer (also den in meinem Falle relevanten) Schreibcoachingmarkt (Abschnitt 3) sowie in das Wesen von Coaching (Abschnitt 4): Ich versuche, Coaching, Beratung und Unterricht begrifflich zu fassen und voneinander abzugrenzen. Weiter reflektiere ich die Grenzen und Möglichkeiten der Steuerung des Lerngeschehens durch mich als Coach und reflektiere dann die Rolle als Schreibcoach vor dem Hintergrund von verschiedenen Führungsstilen. Schließlich gehe ich in Abschnitt 5 von der Annahme aus, Schreibprozessprobleme seien verdeckte „Schreibproduktprobleme“ (Pohl 2011, S. 4) und räume in meiner Schreibdidaktik dem Zieltext eine zentrale Stellung ein.

3 Der Deutschschweizer Schreibcoachingmarkt

Die erste hier darzustellende Reflexion, die der Einsatz der Schreischraube in mir ausgelöst hat, betrifft den Deutschschweizer (also den in meinem Falle relevanten) Schreibcoachingmarkt.

Nachdem ich die Schreischraube im Unterricht entwickelt und eingesetzt hatte (vgl. ausführlicher in Abschnitt. 6), wollte ich sie im DaF-Coaching einsetzen, was sich als unerwartet schwierig erwies. Dieser Transfer war von drei Auffälligkeiten charakterisiert:

1. Meiner Suche nach einem Coachee war lange kein Erfolg beschieden (vgl. Abschnitt 6, Beispiel 3). Dies erstaunte mich, da ich mein Coaching gratis anbot, und es erstaunte mich angesichts unserer Nähe zur Sprachgrenze und trotz der zweisprachigen Kantons- und der mehrsprachigen Bundesverwaltung.
2. Schließlich meldete sich ein junger Mann namens Suth. Suth ist ein Welscher (ein frankophoner Schweizer) mit tamilischen Wurzeln. Ich betone diesen Umstand, weil er m. E. erklärt, warum Suth der deutschen Sprache gegenüber auffallend aufgeschlossen ist.

² Ich verdanke die Formulierung Anika Limburg (Online-Besprechung vom 16. Juli 2021).

3. Suth sollte ein Gerichtsurteil auf Deutsch zusammenfassen. Dabei ging er folgendermaßen vor: Er verfasste die Zusammenfassung auf Französisch, um sie dann von der Übersetzungssoftware DeepL übersetzen zu lassen. Dieses Vorgehen führte zwar zu einem tadellosen deutschen Text, aber nicht zur Steigerung von Suths Kompetenz, einen deutschen Text zu schreiben.

An dieser Stelle möchte ich vier Gegebenheiten ausführen; zwei betreffen die Sprachsituation der (deutschen) Schweiz, und zwei betreffen kulturelle Phänomene, also unseren Umgang mit der Mehrsprachigkeit unseres Landes. Diese Gegebenheiten werden im auch deutschsprachigen Ausland oft verkannt und sollen deshalb hier angemessen ausführlich dargelegt werden.

1. Innerhalb des deutschen Sprachraums nimmt die Schweiz eine Randstellung ein. Viereinhalb Millionen Deutschsprechende in der Schweiz stehen mehr als achtzig Millionen Deutschen und acht Millionen Österreicherinnen und Österreichern gegenüber. Hinzu kommt, dass nicht die ganze Schweiz deutschsprachig ist, sondern nur rund 70 %. Im Grunde genommen ist die Schweiz kein deutschsprachiges, sondern ein *auch* deutschsprachiges Land. Die Grenze des deutschen Sprachraums führt mitten durch die Schweiz. In der Romandie (also in der französischsprachigen Schweiz) spricht und schreibt man Französisch, im Tessin und in den vier Bündner Südtälern ist Italienisch die Amtssprache. Die drei Sprachen werden vor allem außerhalb der Schweiz gesprochen – entsprechend ist die Schweiz Teil dieser Kulturräume. Anders verhält es sich beim Rätoromanischen, das ausschließlich in der Schweiz gesprochen wird. Diese vier Sprachen sind Amtssprachen, in denen z.B. Gesetze verfasst sind (Burkhalter und Wiederkehr 2021, S. 282). Die jeweils anderen Landessprachen sind nicht Zweit-, sondern Fremdsprachen. Deutsch ist also in der Romandie eine Fremdsprache. Die Schweiz zählt 26 Kantone. 17 davon sind rein deutschsprachig, vier rein französischsprachig, einer rein italienischsprachig. Drei Kantone sind zweisprachig (französisch/deutsch), darunter der Kanton Bern. In einem Kanton, nämlich im Kanton Graubünden, gibt es drei Amtssprachen: Deutsch, Rätoromanisch und Italienisch.
2. Charakterisierend für die *deutsche* Schweiz ist die mediale Diglossie: Im alltäglichen Verkehr unter Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern wird fast nur Mundart gesprochen. Ganz anders als in der Mündlichkeit ist die Situation beim Schreiben: Auch in der Deutschschweiz wird mehrheitlich Standardsprache geschrieben. Natürlich gibt es von dieser Regel Ausnahmen, die aber eben Ausnahmen sind. Da das Medium (und kaum die Situation und nie der soziale Status der Sprachverwenderinnen und Sprachverwender) die Funktionsaufteilung von Dialekt und Standardsprache, also der Varietät, bestimmt, spricht man von *medialer* Diglossie (vgl. Bickel 2019; Ruoss und Schröter 2020). In diesem Zusammenhang ist auch zu betonen, dass der Schweizer Standard nicht mit Schweizerdeutsch zu verwechseln ist. Schweizer Standard ist Standarddeutsch und also in seiner „Wertigkeit“ dem österreichischen oder bundesdeutschen Standard gleichzusetzen. Schweizerdeutsch hingegen ist ein Sammelbegriff für alle schweizerdeutschen Dialekte. Und schließlich sei darauf hingewiesen, dass es in der Deutschschweiz kein Standard-Dialekt-Kontinuum gibt, anders als in Süddeutschland oder in Österreich. Wir sprechen entweder Standarddeutsch *oder* Dialekt.
3. Die Offenheit gegenüber den jeweils „anderen“ Landessprachen ist in der Schweiz asymmetrisch. Es finden sich kaum Aussagen dazu in der Literatur, aber wer in der Schweiz lebt, weiß, dass sich die Welschen kaum bemühen, Deutsch zu sprechen. Anders sind die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer viel eher bereit, z.B. Französisch zu sprechen. Diese Beobachtung wird dadurch gestützt, dass Organisationen, die sich die Pflege der Zwei- und Mehrsprachigkeit auf die Fahne schreiben, sich kaum je für die deutsche Sprache einsetzen, sondern für die Minderheitssprachen Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.
4. In der kantonalen und der eidgenössischen Verwaltung, zumindest im oberen Kader, gilt die Maxime „jeder in seiner Sprache“ (sofern diese Deutsch oder Französisch ist; für Italienisch sieht das anders aus, von Rätoromanisch nicht zu reden). Das heißt zum Beispiel, dass eine welsche Chefin eben auf Französisch schreibt und ihr der Mitarbeiter in seiner Sprache antwortet, also zum Beispiel auf Deutsch. Für das Topkader stehen Fachkräfte zur Verfügung. So werden etwa die Reden von Bundesrätinnen und Bundesräten in einer anderen als ihrer Muttersprache von muttersprachlichen Redenschreiberinnen und Redenschreibern verfasst. Daraus folgt, dass bei vielen die Motivation, die produktive Zielsprachenkompetenz aufzubauen, gering ist. Das betrifft vor allem die Schreibkompetenz in der Fremdsprache. Mit Blick auf DaF wird dieser Umstand noch dadurch verschärft, dass wir, wie oben ausgeführt, außer in sehr offiziellen Kontexten in einer Varietät sprechen und in einer anderen schreiben.

Was punkto Mehrsprachigkeit in der bernischen und eidgenössischen Verwaltung gelebt wird, entspricht dem, wozu der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) anregen will. Der 2020 erschienene Begleitband zum GER betont, dass die globalen Niveaustufen „eine notwendige Vereinfachung“ (GER 2020, S. 46) darstellten. Er geht

dann ausführlich auf die Relevanz individueller GER-Profile (GER 2020, S. 46–50) ein und betont: Sie „können zum einen zur Beschreibung der sprachlichen Aktivitäten benutzt werden, die für eine bestimmte Gruppe von Lernenden relevant sind, um dann zu definieren, welches Niveau diese Lernenden in eben diesen Aktivitäten erreichen müssen, um ihre Ziele zu erreichen“ (GER 2020, S. 46). Für Suth, dessen ehemaliger Chef deutschsprachig ist, heißt das, dass für die Bewältigung des Arbeitsalltags vor allem seine rezeptive Deutschkompetenz gut sein und gegebenenfalls verbessert werden muss. Dass Suth harte Verhandlungen auf Deutsch führt oder anforderungsreiche deutsche Langtexte zu verfassen hat, ist hingegen wenig wahrscheinlich. Wenn er genau das dennoch lernen möchte, so aus persönlichem Interesse, das aber mit seinen Aufgaben am Arbeitsplatz wenig zu tun hat. Die Aufgabe ist also in aller Regel der Dreh- und Angelpunkt, nach dem sich das Deutschlernen und -lernen auszurichten hat: „Gemäss GER sind die eigentlichen Ziele im Bereich der Aufgaben zu suchen: Was für Aufgaben sollst du in welcher Qualität lösen können? Daraus ergibt sich alles andere. Das ist der handlungsorientierte Ansatz“ (Burkhalter 2020b, S. 115–116).

4 Unterricht, Coaching, Beratung

Die zweite hier darzustellende Reflexion, die der Einsatz der Schreischraube in mir ausgelöst hat, betrifft das Wesen von Coaching sowie die Frage, wie sich Unterricht, Coaching und Beratung begrifflich zu fassen und voneinander abzugrenzen sind.

Unterricht und Coaching haben gemein, dass sie auf Kompetenzzuwachs zielen. Aber die beiden Settings unterscheiden sich natürlich auch voneinander. Worin besteht der Unterschied? Natürlich gibt es weder *den* Unterricht noch *das* Coaching, aber wenn wir von einem je prototypischen Verständnis ausgehen, scheinen mir diese Unterschiede relevant zu sein (Tab. 1).

Diese – im Einzelnen sicherlich zu diskutierenden – Gegenüberstellung macht klar, dass der Lehrer, die Lehrerin das Lehr-Lern-Geschehen stärker steuert, stärker steuern muss und darf als ein Coach. Er oder sie legt Stoff und Plan fest und führt durchs Programm. Das Selbstverständnis des oder der Unterrichtsteilnehmenden (des Schülers, der Studentin) wird in der Regel „wie in der Schule“ sein. Dem stehen im Coaching anders geartete Rahmenbedingungen gegenüber: Der Coachee zahlt und will natürlich mitreden können. Diese unterschiedlichen Rollen und ihre Implikationen finden eine Entsprechung in unterschiedlichen Führungsstilen. Es kann grob zwischen autoritärem und kooperativem Führungsstil unterschieden werden, was aber natürlich deutlich zu kurz greift. Als hilfreicher erweist

Tab. 1 Gegenüberstellung von Unterricht und Coaching

	Unterricht	Coaching
<i>Ausgangspunkt</i>	Vorgabe	Anliegen
<i>Struktur</i>	besteht	entsteht
<i>Thema festgelegt durch</i>	Lehrer/Lehrerin	Coachee
<i>prototypische Gruppengröße</i>	Klasse	Einzelperson
<i>Beurteilung</i>	summativ evtl. formativ	formativ
<i>Machtdistanz und Wissensvorsprung</i>	groß	klein
<i>i. d. R. gegen direktes Entgelt</i>	nein	ja

sich die Orientierung am Führungsmodell von Tannenbaum und Schmidt (hier zitiert nach Bea et al. 2001, S. 7; Abb. 4).

Nach meinem Verständnis von gutem Unterricht (vgl. Meyer 2019) entspricht das „Führungsverständnis“ des Lehrers, der Lehrerin dem *beratenden* Stil, wohingegen ich jenes des Coaches zwischen *partizipativ* und *delegativ* ansiedeln würde. Nach meinem Dafürhalten ist das „Führungsverständnis“ des Coaches ein im jeweiligen Setting erst festzulegendes und wird wesentlich vom Coachee mitgestaltet. Dieser kommt mit einem Anliegen, dessen Wesen und Schwierigkeit er oft falsch taxiert. Diese Einschätzung wird dadurch gestützt, dass unterkomplexe Unwahrheiten (etwa die, ein guter Text zeichne sich hauptsächlich oder gar ausschließlich durch die Abwesenheit von Rechtschreibfehlern aus) weit verbreitet sind. Etwas hemdsärmelig könnte man sagen: Der Coachee redet mit, obwohl er es oft nicht kann.

Aus der Schilderung meiner Erfahrung mit Suth (Abschnitt 6) wird hoffentlich klar, dass diese Einschätzung ihn gerade nicht betrifft. Mein kritisches Urteil über die Rahmenbedingungen von Schreibcoaching ist vielmehr gespiesen durch eine Vielzahl von offiziellen und inoffiziellen Verlautbarungen zur gefühlten Schwierigkeit, gute Texte zu schreiben, inner- und außerhalb von Lehr-Lern-Kontexten, auch und gerade von Leuten in führenden Positionen, auch und gerade in Bildungsinstitutionen. Hier soll keine Klage angestimmt werden, aber man muss sich doch im Klaren darüber sein, dass ein Schreibcoaching (oder -beratung oder -unterricht), wie ich es mir wünsche, nur in einer Lernkultur gelingen kann. In einer Konsumkultur hingegen ist es zum Scheitern verurteilt.

Das „Führungsverständnis“ des modernen Lehrers, der modernen Lehrerin entspricht dem *beratenden* Stil. Damit komme ich zur Frage, was Beratung ausmacht, sowie zu jener nach Verhältnis von Beratung und Coaching. In der Alltagssprache heißt das Verb *beraten* so viel wie *jemandem einen Rat geben* (Wahrig 2011, Universalwörterbuch [= Duden 2006]). Und *Rat* bedeutet *Empfehlung; Vorschlag, etwas zu tun* (Wahrig 2011), sowie *Empfehlung an jmdn. (die man aufgrund eigener Erfahrungen, Kenntnisse o.Ä. geben*

Abb. 4 Führungsmodell von Tannenbaum und Schmidt

kann); *Ratschlag* (Universalwörterbuch). Das so umrissene Verhalten ist eher direktiv und wird deshalb im Modell von Tannenbaum und Schmidt links von der Mitte verortet. Für dieses Verständnis repräsentative Beratungsfelder sind etwa Finanz-, Rechts- oder medizinische Beratung, die durch einen kaum je in Frage gestellten Wissensvorsprung des Beraters oder der Beraterin wie in der Regel auch durch eine begrenzte Dauer charakterisiert sind und kaum auf Kompetenzzuwachs des oder der Beratenen zielen.

Dieses Verständnis wird kontrastiert von jenem der systemischen Schreibberatung (Lange und Wiethoff 2014), das für die Arbeit an vielen Schreibzentren im deutschen Sprachraum grundlegend ist:

Einer der Grundgedanken systemischer Beratung, ähnlich wie beim Peer Tutoring bzw. beim personenzentrierten Ansatz, ist der respektvolle, gleichberechtigte und hierarchiefreie Umgang im Beratungsgespräch: Die Ratsuchenden werden als Expert*innen für ihr *Leben*, ihre *Problemlösungen* und damit für ihr *Schreiben* und ihre *Schreibentwicklung* gesehen. (Lange und Wiethoff 2014, S. 284, Hervorhebung: KB)

Für diese Auffassung von Schreibberatung steht die Ausrichtung auf den Zieltext kaum im Zentrum, sondern vielmehr auf das „Leben“, die „Problemlösungen“, das „Schreiben“ und die „Schreibentwicklung“. Zwar nennen die Autorinnen folgende „sprachlichen und textuellen Phänomene“, über die man verfügen sollte, um ein „nützliches Beschrei-

bungsrepertoire“ (Lange und Wiethoff 2014, S. 293) zur Verfügung zu haben: *Textsorte/Genre*, *Funktionen*, *Struktur von Texten*, *Textzusammenhang* (*Kohärenz/Kohäsion*), (*alltägliche*) *Wissenschaftssprache* (Lange und Wiethoff 2014, S. 293–295), betonen aber auch, dass das Ziel der (universitären) Schreibberatung folgendermaßen laute: „Our job is to produce better writers, not better writing.“³ Die Dichotomie „better writers“/„better writing“ leuchtet nicht ein; das ist kein Entweder-Oder. Gute „Writers“ zeichnen sich doch gerade dadurch aus, dass sie gute Texte verfassen. Daraus folgt: „Produziert“ man gute Schreiberinnen und Schreiber, hat dies eben auch die Produktion guter Texte zur Folge. *Dieses* Ziel gilt es meines Erachtens zu verfolgen. Daraus ergibt sich auch, dass Norths Aussage, Schreibzentren seien keine „Reparaturwerkstätten“ (North 2014 [2008], S. 339) für verunglückte Texte, zuzustimmen ist: Schreibberater oder Schreibcoaches sind natürlich nicht dazu da, defizitäre Texte zu „reparieren“.

Gewiss sind die Anforderungen universitären Schreibens hochkomplex und also potenziell furchteinflößend, und der Wert von Ermutigung kann nur unterschätzt werden. Allerdings stimmt mich das folgende Beispiel doch etwas nachdenklich:

Ein Anlass, die Schreibberatung aufzusuchen, könnte für einen Studenten beispielsweise sein, dass sei-

³ Das Zitat stammt aus Stephen M. Norths Essay „The Idea of a Writing Center“ (1984) und dient vielen universitären Schreibzentren als Motto (North 2014 [2008]).

ne Hausarbeit schlecht bewertet wurde. (...) Im Prozess der Auftragsklärung könnte dann evtl. der Auftrag entwickelt werden, dass Beraterin und Student gemeinsam Ausschnitte der Hausarbeit und Korrekturen oder Randkommentare der Lehrenden analysieren, um herauszufinden, welche Kriterien die Betreuerin bei der Beurteilung zugrunde gelegt hat, und inwiefern der Text diesen entspricht oder davon abweicht. Weiter könnten beide gemeinsam überlegen, was der Student in künftigen Texten anders machen könnte. (Lange und Wiethoff 2014, S. 287)

Nach wohl nicht nur meinem Verständnis von moderner (Prüfungs-)Didaktik sollen die Beurteilungskriterien proaktiv von den Beurteilenden offengelegt werden, und zwar vor der Leistungserbringung, und nicht danach mit fremder Hilfe rekonstruiert werden müssen.

Nun bezieht sich ja das eben Skizzierte auf das Schreiben an Hochschulen; zweifellos ist die Liminalität, also der Schwellenzustand, in dem sich die Studierenden befinden, ein ganz wesentlicher Faktor, den es hier zu berücksichtigen gilt: Die Studierenden sollen sich wie jemand verhalten, der sie noch nicht sind (vgl. etwa Hjortshøj 2001, S. 82–83). Für das Leben nach der Hochschule wäre allerdings zu fragen, ob sich für diese Art von Beratung ein Markt findet (vgl. Abschnitt 3).

Felder, die ein nicht-direktives Beratungsverständnis repräsentieren, sind etwa Berufs- und Ernährungsberatung. Aus den eben dargelegten Überlegungen schließe ich weiter, dass die Auffassung von Beratung je nach thematischem Feld unterschiedlich ausfällt. Mit Blick auf das von mir anvisierte Berufsfeld wäre zu überlegen, ob eine mögliche Dienstleistung nicht als *Textberatung* zu bezeichnen sei, zumal dann, wenn die Dienstleistung eher kurz ist. Dazu scheint mir dieses Bild treffend: Ich als Beraterin und der Klient oder die Klientin blicken während unserer Arbeit im Wesentlichen nicht einander an, sondern gemeinsam auf den entstehenden Text. Die Bezeichnung *Textcoaching* hingegen schiene mir weniger geeignet, weil dieser Begriff sprachlich die etwas skurrile Auffassung nahelegt, hier werde nicht ein schreibender Mensch, sondern ein zu schreibender Text begleitet.

Schließlich komme ich zum Konzept *Coaching*. Es wird in der Literatur (wie auch in der Praxis) sehr unterschiedlich aufgefasst: „Manche sehen Coaching als eine Form der *personenzentrierten Beratung*, andere nicht als Beratung, sondern als *Hilfe zur Selbsthilfe*“ (Greif et al. 2018, S. 2, Hervorhebung im Original). Noch deutlicher ist die Feststellung, „der Coaching-Begriff [werde] im Allgemeinen immer noch nicht einheitlich benutzt“ (Berninger-Schäfer 2018, S. 28). Er ist in der Tat sehr schwammig und seine Verwendung nicht nur unproblematisch, worauf Berninger-Schäfer mit dem Begriff „Scharlatanerieproblem“

(Berninger-Schäfer 2018, S. 22) anspielt. Wird *Coaching* als „psychologische Veränderungsbegleitung“ (Berninger-Schäfer 2018, S. 21) verstanden, so ist es ein Synonym zur personenzentrierten Beratung.

Sehr erhellend ist dieser Befund nicht gerade, deshalb nehme ich einen Gedanken auf, von dem schon weiter oben in etwas anderer Form die Rede war: Das Konzept *Coaching* – wie das Konzept *Beratung* – wird dann trennschärfer, wenn es Teil eines Kompositums ist. So habe ich Finanz-, Rechts- und medizinische Beratung als direktiver taxiert denn Ernährungs- und Berufsberatung. Das heißt: Das Grundwort *Beratung* hat je nach Bestimmungswort (*Finanz-* und *Rechts-* einerseits – *medizinisch* ist ein Adjektiv und kein Bestimmungswort –, *Ernährungs-* und *Berufs-* andererseits) eine andere Bedeutung. Davon ausgehend wäre zu fragen, ob das Grundwort *Coaching* nur mit Bestimmungswörtern kombinierbar sei, die in bestimmten semantischen Feldern angesiedelt sind. Coaching ist im Business-Kontext entstanden und hat sich dann auf gewisse weitere Bereiche ausgedehnt – aber eben nur auf gewisse. So bildet der „Coaching-Baum“ folgende Bereiche ab: *Lernbegleitung*, *Business*, *Gesundheit*, *Life*, *Sport* (Berninger-Schäfer 2018, S. 25). Unter *Lernbegleitung* wäre die systemische Schreibberatung oder eben ein Schreibcoaching anzusiedeln – für eine *Textberatung* hingegen, wie sie weiter oben skizziert wurde, scheint mir an einem Coaching-Baum kein Ast übrig zu sein. Das heißt: Nicht jedes Bestimmungswort (etwa *Klavier-*, *Schwedisch-*, *Reit-*, *Maurer-*) passt zum Grundwort *Coaching* – es sei denn, man wolle aus welchen Gründen auch immer ein bestimmtes Kompositum, etwa *Portugiesischcoaching*, *Akrobatikcoaching*, *Kochcoaching*, kümmern sich nicht weiter um sprachliche Spitzfindigkeiten und fülle den neu geschaffenen Begriff mit Leben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Verwendung der Begriffe *Coaching* und *Beratung* unklar und uneinheitlich ist und dass beide Begriffe in Komposita eine (z.T. deutliche) semantische Verschiebung erfahren. Wenn ich von der prototypischen alltagssprachlichen Auffassung von *Unterricht* und *Beratung* ausgehe und *Coaching* als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Greif et al. 2018, S. 2) verstehe, kann die folgende Gegenüberstellung erhellend sein (Tab. 2).

Im Lichte dieser Erkenntnis wird klar, dass die Vorgabe eines didaktischen Werkzeugs – der Schreischraube – dem Wesen von Coaching fremd ist und sein Einsatz also nicht von Erfolg gekrönt sein konnte.

Tab. 2 Gegenüberstellung von Unterricht, Coaching und Beratung

	Unterricht	Coaching	Beratung
<i>Zielt auf Kompetenzzuwachs</i>	ja	ja	punktuell
<i>Ziel a priori klar</i>	ja	nein	ja

Sprachlich stimmiger scheint mir zu sein, im Zusammenhang mit Kochen, Sprachen, dem Spielen von Musikinstrumenten, handwerklichen Tätigkeiten usw. von (auch *Privat- oder Einzel-Unterricht*) zu sprechen, also überall da, wo es um Kompetenzaufbau und ein a priori klares Ziel geht, das heißt auch: wo man sich intersubjektiv über Qualitätsmerkmale des Produkts einigen kann. Das gilt auch für das Schreiben, jedenfalls in dem Sinne, wie ich es verstehe: Das Ziel des Schreibens ist ein guter Text (vgl. Burkhalter und Czapla 2021). Damit komme ich auf die *Schreibschraube* zurück: Da sie auf gute Texte zielt und da Schreibentwicklung ein Prozess ist, der sich über eine gewisse Zeit zieht, kann die Schreibschraube nur in einem Unterrichts-Setting Wirkung zeigen, auch mit einem Einzelschüler oder einer Einzelschülerin, das sich dann punkto Gruppengröße von der in Tab. 1 skizzierten Auffassung von *Unterricht* unterscheidet. Während das Coaching vom Anliegen des Coachees ausgeht, die Struktur eines Coachings erst entsteht und sein Ziel von Coach und Coachee gemeinsam ausgehandelt wird (siehe Tab. 1), wird die Struktur des Unterrichts – die Schreibschraube – vom Lehrer oder der Lehrerin vorgegeben, zudem wird die Leistung des Schülers oder der Schülerin summativ beurteilt.⁴ Das setzt Einsicht in die Qualitätsmerkmale des zu schreibenden Textes voraus. Sie zu *kennen* ist Sachwissen und das eine Ziel des Lernprozesses, sie zu *können* ist Handlungswissen und das andere Ziel des Lernprozesses. Diese Qualitätsmerkmale werden in einem Lehr-Lern-Setting sinnvollerweise als *State of the Art* der einschlägigen Fachgemeinschaft (vgl. Burkhalter und Czapla 2021) vermittelt und kaum dadurch, dass „beide [i.e. Coach und Coachee] gemeinsam überlegen“ (Lange und Wiethoff 2014, S. 287), wie die Merkmale guter Texte aussehen könnten.

5 Der Zieltext

Die dritte hier darzustellende Reflexion, die der Einsatz der Schreibschraube in mir ausgelöst hat, betrifft die Wichtigkeit des Zieltextes.

In Abschnitt 4 habe ich dargelegt, dass nach meinem Dafürhalten die Zentralstellung des Zieltextes für eine gelingende individuelle Schreibentwicklung unabdingbar ist. Lehren und Lernen sollen sich also auf ihn ausrichten. Das ist nur scheinbar eine banale Feststellung. So zeigt ein Blick in viele Schreibratgeber, gerade auch in Bestseller, eine Fokussierung auf den Prozess (vgl. Burkhalter 2022). Oft wird kaum danach gefragt, worauf dieser Prozess denn ziele. Diese m. E. zu vermeidende L’art-pour-l’art-Haltung könn-

te man mit der Formel *Der Weg ist das Ziel* fassen. Davon abgrenzen möchte ich die hier propagierte Haltung, welche ich mit der Formel *Das Ziel ist das Ziel* wiedergebe. So verfolgen Cornelia Czapla und ich in unserer schreibdidaktischen Arbeit den bifokalen Ansatz, bei dem wir sowohl den Prozess wie auch das Produkt im Blick haben (Burkhalter und Czapla 2019, 2021).

Die Formel *Schreiben an und nach der Hochschule* bringt auf den Punkt, wo die Texte, bei deren Entstehung ich Schreibende begleiten möchte, angesiedelt sind. Die in diesem Beitrag erwähnten Texte und damit Textsorten – Merkblatt, Filmkritik, Zusammenfassung eines Gerichtsurteils – gehören zum Schreiben *nach* der Hochschule (zum beruflichen Schreiben vgl. Jakobs et al. 2005). Es handelt sich dabei um konzeptionell und medial schriftliche Langtexte (vgl. Abschnitt 2). Es sind anspruchsvolle Texte, die aber doch nicht so anspruchsvoll sind, als dass man ihre Produktion als „kulturelle Spitzenpraxis“ (Pohl 2011, S. 2) bezeichnen könnte, wie es das Verfassen wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten bedeutet. Dennoch weisen sie eine partielle Parallelität zu wissenschaftlichen Texten auf, was die Heranziehung entsprechender didaktischer Überlegungen nahelegt und rechtfertigt.

Für die Schreibdidaktik in unterschiedlichen Kontexten relevant scheinen mir die folgenden vier Einsichten:

1. Schreibprozessprobleme könnten verdeckte Schreibproduktprobleme sein (Pohl 2011, S. 4). Das ist eine empirisch erst noch zu belegende Vermutung, die mir allerdings mehr denn plausibel erscheint. Für die Schreibdidaktik folgt daraus: **Die wesentlichen Eigenheiten des Zieltextes müssen bekannt sein.** Ich halte die Textfunktion sowie das „epistemische Relief“ (Pohl 2011, S. 6) für zwei wesentliche Merkmale von anspruchsvollen Texten.
2. Die **Textfunktion** muss bewusst gemacht werden und ebenso, mit welchen sprachlichen Mitteln sie in der angestrebten Textsorte realisiert wird. Dabei scheint mir die Anordnung der Textteile zentral; sie soll die Textfunktion unterstützen (vgl. Beyer 2018).
3. Ebenso muss man das **epistemische Relief** eines zu schreibenden Textes kennen, man muss also wissen, auf welche Weise der zu schreibende Text signalisiert, wie das von ihm transportierte Wissen und die von ihm transportierten Überzeugungen zustande gekommen sind.
4. **Übung macht den Meister:** Aus der Kenntnis der wesentlichen Merkmale des Zieltextes folgt nicht automatisch die Kompetenz, diesen Zieltext (gut) zu schreiben. Kompetenz umfasst bekanntlich mehr als Wissen, sondern auch Können und Haltung (vgl. Burkhalter 2020c, Burkhalter 2022) und ist nur durch „intelligentes Üben“ (Meyer 2019, S. 104–112) zu erreichen.

⁴ Zur Differenzierung von formativem und summativem Feedback siehe: von Gunten, Anne (2020): Schreibbezogenes Professionswissen als Voraussetzung für formatives Textfeedback im Deutschunterricht.

Diese Einsichten lassen sich unschwer in Ziele übersetzen, für deren Erreichung sich die Schreibschraube anbietet. Die Ausrichtung auf diese Ziele führt zu guten Texten.

Wenn man nun also als Erstes danach fragt, wie der Zieltext beschaffen sei, damit man sein Schreiben dann daran anpassen kann, so richtet man sich damit auf die *Zieldienlichkeit* des zu schreibenden Textes aus. Davon ausgehend schlage ich eine nochmalige Anpassung der *Schreibschraube* und damit die Größen *zieldienlich* – *wohlgeformt* – *fehlerfrei* (Fix 2011, S. 9–10) vor (vgl. Abschnitt 2, Schreibschraube 3).

Die Größen *wohlgeformt* und *fehlerfrei* entsprechen dem Begriffpaar *ars bene scribendi* und *ars recte scribendi*, das ich in Anlehnung an Sieber (2008, S. 275) gebildet habe. Die Bewegung von oben nach unten – entlang der Größen *zieldienlich*, *wohlgeformt*, *fehlerfrei* – entspricht der Maxime „HOC vor LOC“, die sowohl beim Verfassen wie auch beim Besprechen von Texten sinnvoll ist. Girgensohn und Sennewald (2012, S. 112) sagen zu dieser Von-oben-nach-unten-Bewegung – sie haben dabei Feedbacks im Blick – Folgendes: Es „empfiehlt [...] sich, zunächst um Rückmeldungen zu ‚High Order Concerns‘ zu bitten (also zum Inhalt, zur Gesamtstruktur, zur Logik der Argumentation etc.), bevor ‚Later Order Concerns‘ (sprachliche Aspekte wie Stil, Rechtschreibung, Grammatik) in den Vordergrund gerückt werden.“ Diese Reihenfolge empfiehlt sich, wie gesagt, ebenso beim Verfassen von Texten. Last but not least: Das vorläufige Hintanstellen von Aspekten von sprachlichem Richtig und Falsch stellt gerade für Fremdsprachige eine Entlastung dar: Sie können die Erfahrung machen, einen in einer Hinsicht weitgehend „guten“ oder „richtigen“ Text zu schreiben, noch ohne damit konfrontiert zu werden, dass sie das Sprachsystem des Deutschen erst unvollständig beherrschen.

Die Arbeit mit der Schreibschraube setzt die Einsicht in den Prozesscharakter des Schreibens voraus. So schlage ich in meinen Beispielen aus dem Unterricht vor, mit Hilfstexten zu arbeiten (Mind-map, Notizen usw., vgl. Abschnitt 6). Diese Zwischenschritte und damit das schlaufenförmige, stufenweise Erschreiben eines Textes scheinen mir unabdingbar für gelingendes Schreiben zu sein. Das setzt allerdings die Bereitschaft eines oder einer Lernenden zu ebendiesem stufenweisen Erschreiben und damit gewissermaßen zu einer echten Lernhaltung und dem vorübergehenden Einnehmen einer Schülerrolle voraus. Die Erfahrung zeigt, dass in manchen Köpfen sehr schlichte Vorstellungen über Sprach(en)lernen (die auch das Lernen angemessener Sprachverwendung umfasst) und damit auch über Schreibenlernen stecken, was durch den Markterfolg von allerlei Unterkomplexem wie etwa dem Hamburger „Verständlichkeitsmodell“ (Langer et al. 2015) oder den Verlautbarungen von selbsternannten Sprachpäpsten à la Bastian Sick genährt wird (zur Kritik an Sick am umfassendsten: Mei-

Tab. 3 Einsatzfelder der Schreibschraube

	Unterricht	„Coaching“
<i>Deutsch als Erstsprache</i>	1	–
<i>Deutsch als Fremdsprache</i>	2	3

nung (2014). Die Vorstellung also, dass ein Coaching (oder Beratung oder Unterricht) simple Erfolgsrezepte o. Ä. vermittelt (vermitteln kann), muss abgelegt werden.

6 Zur Geschichte der Schreibschraube

Ich habe die Schreibschraube im Unterricht entwickelt und eingesetzt und wollte sie erst danach in einem Coaching anwenden. Die beiden ersten Settings haben sich also bis zu einem gewissen Grad zufällig ergeben – es waren die Gegebenheiten meiner damaligen Unterrichtstätigkeit –; der Transfer ins „Coaching“ ist allerdings mit Bedacht erfolgt, wollte ich doch mit einem Fremdsprachigen zusammenarbeiten. (Ich schreibe hier den Begriff „Coaching“ in Anführungszeichen, weil ich ihn noch nicht undifferenziert gebrauche.) Tab. 3 zeigt die bisherigen Einsatzfelder der Schreibschraube.

6.1 Beispiel 1: „Vom Pijama-Text zum ausgefeinerten Text“ – ein Merkblatt schreiben

Ausgangspunkt für die Entwicklung der *Schreibschraube* sind unbefriedigende studentische Texte, die aus global angelegten Schreibaufgaben resultieren. Unbefriedigend sind die Texte insbesondere wegen ihrer mangelnden Kohärenz und Aussagekraft. Dieser Befund ist zunächst erstaunlich, da im Unterrichtsgespräch deutlich wird, dass die Studierenden über den Inhalt des zu verfassenden Textes verfügen. Es gelingt ihnen bei einer global angelegten Schreibaufgabe aber offensichtlich nicht, diesen Inhalt auf Anhieb im Text wiederzugeben. Vielmehr zeugen die ersten Texte vom sogenannten Breakdown-Phänomen, „bei dem es aufgrund der neuen Erwerbsanforderungen zu einem „Durchschlagen“ von Schreibschwierigkeiten auf solche Kompetenzebenen kommt, deren Erwerb eigentlich bereits abgeschlossen ist“ (Pohl 2011, S. 4–5).⁵

Das erste Beispiel stammt aus einem Unternehmenskommunikationsmodul für deutschsprachige Fachhochschul-Studierende (Wirtschaft). Es handelt sich um das Modul GER03: „Texte und Konzepte für Unternehmen“ im internationalen Studiengang an der www.hslu.ch/wirtschaft. *Kommunikation/Deutsch* ist obligatorischer Bestandteil des Studiums; Fremdsprachige belegen DaF-Module, Mutter-

⁵ Der Begriff *Breakdown-Phänomen* wird von Ortner (1993, S. 100) übernommen.

sprachler Kommunikationsmodule. (Ich war bis 2017 Verantwortliche u. a. für das Modul GER02.)⁶ Im Unterricht arbeite ich u. a. mit der Lernmethode des Problembasierten Lernens (PBL) (vgl. Weber 2007), einer selbstgesteuerten und transferorientierten Form des entdeckenden Lernens. Im Zentrum dieser Lernform steht ein konstruierter Fall zu einem bestimmten Thema. Im vorliegenden Beitrag geht es weniger um das Problembasierte Lernen als um den Text, der am Ende von jedem Zyklus vorliegen soll. Es sind einerseits *Lerntexte* – Bräuer (2009) nennt sie „Transfertexte“ –, also Texte, die man braucht, um sich „an einen Gegenstand bzw. eine Leserschaft heranzuschreiben“ (Bräuer und Schindler 2010, S. 4/6; vgl. auch das Konzept „writing-to-learn“, zitiert nach Bräuer und Schindler 2013, S. 14), andererseits – mit Blick auf die Vorbereitung auf die Klausur am Ende des Semesters – Texte, die in der „Welt da draußen“ ein eigenständiges Wirkungspotenzial entwickeln. Ich verlange ein zwei- bis dreiseitiges Merkblatt, das für angehende Betriebsökonominen und -ökonomen eine praxisrelevante Textsorte darstellt. Sie ist den Studierenden bereits bekannt, da sie in einem früheren sowie im aktuellen Semester mehrfach thematisiert wurde. Zudem wurde das Verfassen informativer Texte ausgiebig geübt. Das zu erstellende Merkblatt soll – wie jeder „gute“ Text – „selbst-verständlich“ (Feilke 1988) sein, also ohne Nachfragen vom Leser verstanden werden können, damit es, zusammen mit anderen Merkblättern, zur Vorbereitung der Klausur am Ende des Semesters genutzt werden kann. Die für den zu verfassenden Text geltenden Konventionen sind bekannt, der Inhalt muss hingegen erst noch erarbeitet werden.

Die Studentinnen und Studenten lassen sich mit Neugier auf die noch unvertraute Lernmethode des Problembasierten Lernens ein und schreiben bereitwillig die geforderten Merkblätter. Dennoch entstehen dabei keineswegs gelungene Texte. Die „Texte“, die sie als fertige vorlegen, verdienen kaum, Texte genannt zu werden, denn sie bilden keine thematische Einheit. Vielmehr werden Blätter abgegeben mit kaum miteinander verbundenen Sinn-Schollen, deren „Härtegrad“ seltsam anmutet: Weder versteht man, was dasteht, noch kann es als sicher gelten, dass die Studierenden hier nicht etwas erfinden. Kurz: Es sind „Pijama-Texte“, mit denen man sich nicht in der Öffentlichkeit zeigen sollte.

Es ist ein außerordentlicher Befund: So leistungswillige wie fähige Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sind blind für die mangelnde Qualität ihrer Texte. Diese Hilflosigkeit muss als Indiz dafür gewertet werden, dass die

Schreibaufgabe meine Studierenden heillos überfordert hat. In der Tat ist hier eine hochverdichtete Form von Kompetenz gefragt. (Zu den unterschiedlich anspruchsvollen Kompetenzgraden vgl. Anderson und Krathwohl 2001).

Ausgehend von der Einsicht, dass Schreiben eine spiral- oder schraubenförmige – also zugleich zyklische und lineare – Vorwärtsbewegung ist, und aufgrund der Erfahrung, dass Schreibnovizen die Verschränkung von Inhalt und sprachlichen Mitteln oft noch ungenügend gelingt, stelle ich Schreibprozess und Text als Schraube dar (vgl. Abschnitt 2, Schreibschraube 1).

Der wesentliche Unterschied bei der Durchführung dieses Moduls mit der nächsten Kohorte besteht in der *Entzerrung der Arbeit am Inhalt (am Was) und der Arbeit an Text und Sprache (am Wie)*. Das Verfassen eines Merkblatts erstreckt sich nun über zwei Wochen. Zuerst werden die Erkenntnisse (das Was) in einer Mindmap festgehalten. Diese Vorgehensweise soll die Schreiberinnen und Schreiber entlasten und sie vor der Illusion schützen, hier entstünde schon ein gereifter Text. Diese Entzerrung bietet ihnen Raum für Fehlertoleranz, Experimentierfreude und eine gewisse Unbekümmertheit. Erst auf die eine weitere Woche später stattfindende Sitzung werden die im Gespräch überprüfen, ergänzten und gesicherten Inhalte (das Was) zu einem fertigen Merkblatt (zum Wie) ausformuliert.

Die Entzerrung von Was und Wie macht die Aufgabe leichter, eine stärkere Fokussierung auf die Adressatenorientierung macht sie schwerer – allerdings auf eine Weise, die im vorliegenden Fall erkenntnisfördernde Kräfte freispielt. In der hier vorgestellten Unterrichtssequenz sollen die Merkblätter einer anderen Lerngruppe, die sich mit anderen PBL-Fällen und damit mit anderen Themen befasst hatte, zur Prüfungsvorbereitung dienen und haben dadurch „echte“ Adressatinnen und Adressaten. Jedenfalls fallen Prozess und – vor allem – Produkt dank diesem kleinschrittigen Vorgehen deutlich befriedigender aus: Aus der Überforderung ist eine „Überforderung mit Konzept“⁷ geworden; die Endfassungen der Merkblätter sind jetzt „ausgehfeine Texte“.⁸

⁶ In einem Referat habe ich eine schreibdidaktische Sequenz vorgestellt: „Vom Pijama-Text zum ausgefeinerten Text. Die Relevanz gereifter Texte vermitteln“. Zürich, www.forumschreiben.ch, 2. Oktober 2014. Die Begriffe *Pijama-Text* und *ausgehfeiner Text* gehen auf diesen Vortrag zurück.

⁷ Ich verdanke den Begriff Bennina Orendi, die allerdings betont, er stamme nicht von ihr, vielmehr liege seine Herkunft „im Nebel“ (E-Mail vom 12. Februar 2017).

⁸ Ich bedanke mich bei meinen Studentinnen und Studenten für ihre konstruktiven Rückmeldungen zum ersten Durchgang dieses Schreibarrangements. Wieder einmal zeigt sich, dass die Verständigung zwischen Lernern und Lehrern eine wesentliche Gelingensbedingung für das Lernen ist, vgl. auch Wendorff (2014).

6.2 Beispiel 2: „Zoom“ – eine Filmkritik in der L2 schreiben

Das zweite Beispiel ist in ein umfassendes Setting zweisprachigen aufgabenbasierten Lernens eingebettet.⁹ Französische Studentinnen der Rechtswissenschaft schreiben auf Deutsch eine Filmkritik. Die Studentinnen sind zwischen zwanzig und dreiundzwanzig Jahren alt und angehende Juristinnen. Sie werden in ihrem Beruf argumentieren und sich so der Welt als Expertinnen zeigen müssen. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit einer argumentativen Textsorte wie der Filmkritik sinnvoll. Das Thema der Filmkritik ist zwar kein juristisches, so doch ein „welthaltiges“ (vgl. Abschnitt 2, Textkompetenz).

Das Aufgabenarrangement, um das es hier geht, ist konventioneller gestaltet als das erste. Es entspricht dem Konzept „learning-to-write“ (schreiben lernen), die Merkblätter hingegen – zumindest teilweise – jenem des „writing-to-learn“ (schreibend lernen, zitiert nach Bräuer und Schindler 2013, S. 14). Die Studentinnen haben den Film gesehen, über den sie eine Kritik schreiben sollen. Eine externe Referentin¹⁰ hat sie mit den wichtigsten Kategorien der Filmanalyse vertraut gemacht. Im Unterricht wurde der Film unter wechselnden Aspekten besprochen und die Studentinnen dazu angehalten, systematische Notizen im Sinne eines *extended memory* zu erstellen. Auf diese „Hilfstage“ (Bräuer 2009, S. 54) können sie beim Schreiben der Filmkritik zurückgreifen, wenn sich der Inhalt beim Ausformulieren selbstverständlich auch noch weiterentwickelt. Die Studentinnen machen sich mittels dem, was ich „Sprungbrett-Textes“ nenne, mit der Textsorte *Filmkritik* vertraut. Ich unterscheide zwischen Sprungbrett-Texten, die entweder (a) zum Nachdenken anregen sollen (vgl. Burkhalter 2016) oder – wie hier – Ausgangspunkt zum Nachahmen sind (b). Ein Sprungbrett-Text ist – metaphorisch gesprochen – ein Text, auf dem der Schreiber oder die Schreiberin „federn“ und so höher und weiter in den eigenen, erst noch zu schreibenden Text „springen“ kann. Ein Sprungbrett-Text soll vorbildlich sein, da Lernende Formulierungen und Muster unbewusst übernehmen. Ich arbeite mit einem im Wortsinne mustergültigen Text, von dem die Studentinnen drei bis fünf Merkmale benennen, etwa die Gliederung, das Layout, die Schreibhandlungen, Wörter und Wendungen. Der Hinweis auf die Gliederung ist übrigens keineswegs trivial, richten sich doch viele französische Texte nach einem

deutlich anderen rhetorischen Verständnis aus als deutsche. Das zu erkennen und umzusetzen, ist höchst anspruchsvoll. Durch die skizzierte Herangehensweise entsteht ein Formular, das die Studentinnen beim Verfassen ihres eigenen Textes gewissermaßen „ausfüllen“ können (zur Weiterführung dieses Konzepts vgl. Abschnitt 5).

Das Augenmerk liegt bei dieser Aufgabe u. a. auf der Schreibhandlung des Konzedierens. Wer konzediert, tut zwei anspruchsvolle Dinge: Er verleiht seinem Text einen dialogischen Charakter, und er verwendet (in aller Regel) komplexe sprachliche Konstruktionen. Er geht beim Schreiben von einem potenziell opponierenden Leser aus, dessen mögliche Gegenargumente es zu entkräften gilt. Gleichzeitig soll er einen anspruchsvollen Text von hoher konzeptioneller Schriftlichkeit verfassen, also gerade nicht von einem (tatsächlich anwesenden) Leser ausgehen (vgl. Steinhoff 2007, S. 123–125 und v. a. S. 329–360). Konzedieren ist daher sowohl rhetorisch als auch sprachlich anspruchsvoll.

Auch hier zeigt sich für die Rohfassung ein ähnliches Bild wie in Beispiel 1 dargestellten Beispiel: Obwohl die Studentinnen über alle die für diese Schreibaufgabe notwendigen Teilkompetenzen verfügen, gelingt ihnen die Verschränkung dieser Teilkompetenzen kaum.

In diesem zweiten Beispiel werden die Arbeit am Inhalt (die Arbeit an der Mindmap) und die Formulierungsarbeit (die Arbeit am Formular, der inhaltlichen Linearisierung, den sprachlichen Mitteln, den redaktionellen Eingriffen usw.) von Anfang an entzerrt, indem der Schreibprozess in mehreren Schritten verläuft. Die Unterrichtssequenz orientiert sich am klassischen Dreischritt *Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*: Hat man die inhaltlichen Bestandteile einmal erkannt und – hier: in Form einer Mindmap – benannt (*Inventio*), sollen sie für eine erste Textversion geordnet werden (*Dispositio*). Dann folgt die *Elocutio*, das Ausformulieren. Diese Modellierung bildet die Teilprozesse des Schreibens ab. Weil es sich um DaF-Unterricht handelt, werden die Schreibhandlung des Konzedierens und damit Fragen der Sprachnorm (Burkhalter 2020a) gesondert behandelt. Ein unorthodoxer Seitwärtsschritt führt vorübergehend weg vom Weg *Inventio* – *Dispositio* – *Elocutio* und hin zum Weg: *Inventio* – *Elocutio* – *Dispositio* – *Elocutio*. Dadurch wird die Kleinschrittigkeit des Vorgehens noch verstärkt.

Die Begriffe *Elocutio* – *Dispositio* – *Elocutio* werden um der Nahbarkeit willen mit den Termini *Inhalt* – *Textsorte* – *Sprachnorm* ersetzt, die Cornelia Czaplá und ich in unserer Zusammenarbeit verwenden (Burkhalter und Czaplá 2021; vgl. Abschnitt 2, Schreischraube 2).

Die Orientierung an der höchsten Stufe des Schreibenkönnens, an der Teilhabe an schriftlicher Kommunikation, kann Fremdsprachigen, auch sehr fortgeschrittenen, natürlich noch nicht gelingen. Während das in Beispiel 1 Ge-

⁹ Die Unterrichtssequenz wird ausführlich beschrieben in Racine et al. (2018) sowie in Burkhalter und Czaplá (2021). Insbesondere der erstgenannte Text erläutert ausführlich den nicht offensichtlichen Umstand, dass sich angehende Juristinnen und Juristen mit Texten wie etwa einer Filmkritik auseinandersetzen.

¹⁰ Lucie Bader, <http://outreachgmbh.ch/de/about> [25. November 2020]. Ich habe ihre Überblicksverantwortung in die filmischen Mittel „Werkzeug und Wirkung“ genannt.

lernte ein *Real-Life-Text* ist und *tel quel* in die Berufspraxis übertragen werden kann, liegt mit Beispiel 2 eine „Schul“-Schreibaufgabe vor. (Zum Schreiben in der L2 siehe auch Hoefele und Konstandinidou [2016] und Schindler und Siebert-Ott [2011].) Die Zielsetzung, authentische Schreibaufgaben für die Praxis zu formulieren, muss hinter der Notwendigkeit zurückstehen, die fremdsprachigen Studierenden erst einmal zum Üben von Teilkompetenzen anzuleiten. In diesem Spannungsfeld zwischen „Situiertheit und Inszeniertheit von Schreibaufgaben“ (Bräuer und Schindler 2010, S. 3/6) bewegt sich jeder Schreibdidaktiker und jede Schreibdidaktikerin; es lässt sich nicht aus der Welt schaffen, sondern nur von Fall zu Fall so geschickt wie möglich nutzen, sofern ein entsprechendes Bewusstsein vorhanden ist.

6.3 Beispiel 3: Ein Gerichtsurteil auf Deutsch zusammenfassen

Mit Blick auf den vorliegenden Artikel suche ich einen Coachee, den ich mir folgendermaßen wünsche: französischer Muttersprache, in der (zweisprachigen) bernisch-kantonalen oder in der (mehrsprachigen) eidgenössischen Verwaltung tätig, für deren Selbstverständnis die Zwei-/Mehrsprachigkeit zentral ist (vgl. Abschnitt 3), mittleres bis oberes Kader, im beruflichen Alltag immer wieder mit dem Schreiben anspruchsvoller deutschsprachiger Texte betraut. Weil ich mir von diesem Pilotversuch einigen Erkenntnisgewinn verspreche und noch über keine Erfahrung mit der Schreibschraube außerhalb des Unterrichts verfüge, halte ich es nicht für lauter, dieses Coaching gegen ein Entgelt anzubieten. Ich suche systematisch und breit abgestützt, indem ich mich auch an Organisationen, die sich für die Zwei- und Mehrsprachigkeit engagieren, und kantonale Stellen wende. Die Suche zeitigt recht lange keinen Erfolg, was mich einigermaßen erstaunt, halte ich doch mein Angebot für sehr attraktiv.

Schließlich meldet sich ein junger Mann, Suth. Suth, Anfang dreißig, ist Schweizerbürger tamilischen Ursprungs. Im Alter von neun Jahren ist er mit seiner Familie in die Schweiz gekommen. Er hat an der (französischsprachigen) Universität Lausanne Politologie studiert. Im Rahmen seiner Masterarbeit hat er sich mit dem Begriff *Rasse* in der schweizerischen Rechtsordnung auseinandergesetzt und dargelegt, warum der Begriff im gegebenen Kontext aus seiner Sicht unverzichtbar ist (Varatharaju 2019). Suths Familiensprache ist Tamilisch, seine dominante Sprache Französisch. Mit Cousins und Cousinen, die in anderen europäischen Ländern leben, spricht er Englisch, das er nach eigenem Bekunden allerdings nicht sonderlich gut beherrscht. Deutsch beherrscht er wohl auf einer knappen Stufe C1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen GER. Vom ersten telefonischen

Kontakt abgesehen, sprechen wir Deutsch miteinander, was mit nur wenig Übersetzungshilfe meinerseits recht gut klappt. Suth ist ein höflicher und überdies fröhlicher und sehr sympathischer junger Mann. Er ist zweifellos intelligent und lernwillig und verfügt über eine so offensichtliche wie selbstbewusst gelebte Lust am eigenständigen Denken.

Suth arbeitete bis am 30. April 2021 zu 80 % als Hochschulpraktikant bei der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR (<https://www.ekr.admin.ch/home/d112.html>). Die EKR publiziert alle kantonalen Urteile und Entscheide bezüglich Art. 261^{bis} StGB (Artikel zu Diskriminierung und Aufruf zu Hass gemäß dem schweizerischen Strafgesetzbuch, <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19370083/index.html#a261bis>), und zwar als anonymisierte Zusammenfassung in den beiden dominanten Landessprachen Deutsch und Französisch. In dieser Form sind die Urteile und Entscheide frei zugänglich (<https://www.ekr.admin.ch/dienstleistungen/d518.html>). Suth ist u. a. mit dem Zusammenfassen dieser Urteile und Entscheide betraut, eine Aufgabe, die man eher einem Juristen denn einem Politologen übertragen würde. Ich vermute, dass Suths Vorgesetzte ihn aufgrund seiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff *Rasse* in der schweizerischen Gesetzgebung sowie seinem offenkundigen Interesse an der Tätigkeit als besonders geeignet für diese Aufgabe erachteten. Ein Coachee mit diesem Profil entspricht vollumfänglich meinen Vorstellungen.

Für unsere Arbeit hat Suth ein älteres Gerichtsurteil herausgesucht, dessen Zusammenfassung bereits publiziert ist. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass wir nicht unter Zeitdruck arbeiten müssen. Zwar findet unser Coaching in Suths Freizeit und also ohne Zeitdruck statt, was aber nichts daran ändert, dass er die aktuellen Urteile zügig zusammenfassen muss und sich nicht mit einem davon länger aufhalten sollte. Dieses Vorgehen hat allerdings auch den (geringfügigen) Nachteil, dass wir damit ein wenig von einer Schreibaufgabe in der „Welt da draußen“ wegrücken. Suth verspricht mir, die publizierte Zusammenfassung nicht zu lesen.

Ich treffe mich mit Suth und lasse mir seine Schreibaufgabe (auf Deutsch) erklären. Dann lege ich ihm eine Skizze von Schreibschraube 1 vor. Ich erkläre ihm, dass kein Text gewissermaßen im luftleeren Raum schwebt, vielmehr sei jeder Text in eine Situation eingebettet. Damit ein Text dieser Situation möglichst gut entspreche und also angemessen sei, sei die Beantwortung der beiden Fragen *was?* und *wie?* sehr wichtig. Darüber hinaus solle man sich noch weitere Fragen stellen, wie man das übrigens schon seit dem Mittelalter wisse: *Als wer, wem, was, wo, womit, wozu, wie, wann?* Grundlage dieser Fragen sind die sechs Fragen der klassischen Topik: *quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?* und gehen auf den französischen Schriftsteller Matthäus (Mathieu) von Vendôme zurück, der im 12. Jahrhundert lebte. Ich halte es für didaktisch stimmig,

die Frage *wer?* durch *als wer?* (=die Frage nach der Rolle) und die Frage *warum?* durch *wozu?* (=die Frage nach Ziel und Zweck) zu ersetzen sowie die Liste mit der Frage *wem?* zu ergänzen. – Die gemeinhin bekannte Lasswell-Formel gilt als grundlegendes Modell der Massenkommunikation und als Erfindung des 20. Jahrhunderts: *Who says what in which channel to whom with what effect?* Zwar ist in dieser Formel der Adressat neu und zentral (zur Adressatenorientierung siehe Burkhalter und Rieder 2022), aber dennoch gilt es festzustellen, dass sie im Wesentlichen die rund siebenhundertjährige Einsicht Mathieus von Vendôme wiedergibt, ohne allerdings als Hexameter abgefasst zu sein.

Diese Besprechung, die der eigentlichen Textarbeit vorausgeht, ist ergiebig. Diese Besprechung findet in Präsenz statt, die folgenden sollen online erfolgen. So scheint für Suth vor allem das Bewusstmachen des Umstands, dass er diese Texte nicht als er selber, sondern als anonymen Vertreter der schweizerischen Eidgenossenschaft schreibt (*als wer?*), erhellend zu sein, und ich nehme mit Interesse zur Kenntnis, dass man sich beim Zusammenfassen der Entscheide und Urteile an einer Art Formular zu orientieren hat (was beim Lesen der öffentlich zugänglichen Zusammenfassungen augenfällig ist) und dass Suth eine umfangreiche Liste von zu verwendenden Textbausteinen zur Verfügung steht, in die ich allerdings keinen Einblick habe. Diese Informationen interessieren mich insbesondere mit Blick auf die *Wie-Frage*. Kurz: Hier hat sich mein Instrument (wie erwartet) als unmittelbar ergiebig bewiesen: Suth hat ein klareres Bewusstsein darüber erlangt, wie der zu schreibende Text sein muss, sein darf, nicht sein darf. Das scheint mir eine wertvolle Grundlage für die weitere Arbeit darzustellen.

Mit lässlicher Ungenauigkeit kann man sagen, dass die eben skizzierte Auseinandersetzung dem „Schraubenkopf“ von Schreibschraube 2 entspreche: Es geht gewissermaßen um den „erweiterten Inhalt“ des zu schreibenden Textes und damit um seine kontextuelle Passung. Nun soll eine erste Niederschrift und damit natürlich auch die Ausrichtung auf die Textsortenkonventionen folgen. Im vorliegenden Fall ist das nicht besonders schwierig, weil sich Suth bei diesem nächsten Schritt, wie weiter oben ausgeführt, an der Struktur eines „Formulars“ orientieren kann, das ihm überdies vertraut ist. Seine Aufgabe besteht nun also in einer ersten Niederschrift, die wir an einer Online-Sitzung besprechen wollen.

Wenige Tage später legt mir Suth einen tadellosen Text vor, an dem es nicht nur sprachlich nichts zu bemängeln gibt, sondern der auch den formalen Anforderungen vollumfänglich entspricht. Ich kann mir diesen Befund nicht erklären, zumal ich Suth für einen ernsthaften Menschen halte, dem ich nicht zutraue, mir doch die bereits publizierte Zusammenfassung oder einen Text vorzulegen, bei

dem er sich hat helfen lassen, oder sich einen Spaß anderer Art mit mir erlaubt. Wir treffen uns zum vereinbarten Zeitpunkt in einer Videokonferenz. Ich lobe ihn für seinen guten Text und sage ihm unumwunden, dass ich ihm diese Leistung nicht zugetraut hätte und ich mir die Qualität seiner Leistung nicht erklären könne. Suths Erklärung für diesen guten Text, die er gleichbleibend höflich formuliert, lautet folgendermaßen: Er hat mit DeepL gearbeitet. Er hat die Zusammenfassungen auf Französisch verfasst (was er sicher sehr gut gemacht haben wird) und dann von DeepL übersetzen lassen. Die Texte, die aus diesem Vorgehen resultieren, sind gut bis sehr gut. Allerdings: Suth kann das aufgrund seiner beschränkten Deutschkenntnisse nicht erkennen; er muss mir glauben, dass sein Text gut ist. Er weiß nicht, woran man (z.B. ich) die Qualität des Textes erkennen kann. Kurz: Er hat seine Aufgabe sehr gut gelöst, dabei aber seine Schreibkompetenzen im Deutschen um kein Jota aufgebaut. Suth ist sich dieses Umstands sehr wohl bewusst.

Abschließend lässt sich festhalten: War im Unterricht das Ernsthaftigkeitsproblem der Schreibaufgaben ein Problem (auch die praxisnähest konstruierte Schreibaufgabe bleibt eine konstruierte Schreibaufgabe), so sehe ich mich außerhalb des Unterrichts vorläufig mit dem Mangel eines Einsatz- und damit eines Lernfeldes für die Schreibschraube konfrontiert.

Das Ziel eines Schreibcoachings (in einer Fremdsprache) ist nicht DeepL-Kompetenz, sondern eben Schreibkompetenz in der Zielsprache (hier: Deutsch), genauer: die Kompetenz, einen guten deutschen Text (für die gegebene Situation X) zu verfassen. Da dieses Ziel für die „Welt da draußen“ nicht zu taugen scheint, müssen neue Ziele formuliert werden: für Suth, für weitere Schreibcoachings, für die Schreibschraube. Davon soll im nun folgenden Ausblick die Rede sein.

7 Weiterführende Überlegungen

Mein berufliches Interesse hat sich in der jüngeren Zeit nicht verschoben, so doch erweitert. Es gilt nach wie vor der Begleitung von (fremdsprachigen) Schreiberinnen und Schreibern, zunehmend interessieren mich allerdings anspruchsvolle Texte, die im Rahmen des beruflichen Schreibens entstanden sind und entstehen. Nach der Auseinandersetzung mit dem Deutschschweizer Schreibcoachingmarkt, der Frage nach den unterschiedlichen didaktischen Settings und dem Zieltext sowie meiner Erfahrung mit Suth stellen sich mir folgende Fragen:

- Wie soll sich die Zusammenarbeit mit Suth zukünftig gestalten?

- Was muss ich aus meiner Auseinandersetzung mit dem Markt und dem didaktischen Setting schließen?
- Was heißt das in Sachen Marketing?
- Was muss ich aus meiner Auseinandersetzung mit dem Zieltext schließen? Und was heißt das für die Schreibschraube?

Suth Wenn wir an der in Abschnitt 6 geschilderten Schreibaufgabe festhalten wollen, so sehe ich drei Möglichkeiten:

- Wir könnten Suths deutsche Texte „schulmäßig“ besprechen (warum diese Anordnung der Inhalte, warum diese logische Verknüpfung? usw.). Das hieße, dass Suth sagen würde: „Au ja, ich möchte bitte möglichst viele Deutschübungen machen, wie früher in der Schule!“ Das ist wenig wahrscheinlich, zudem würde ich mit diesem Vorgehen von meinem Grundsatz der Praxisorientierung abrücken.
- Wir halten unbeirrbar am Grundsatz der Praxisorientierung fest und besprechen seine (auf Französisch erfolgte/erfolgende) Dispositio und Elocutio. Das würde ich mir aufgrund meiner Französischkenntnisse zutrauen. Das hieße, dass Suth sagen würde: „Super Idee – ich bespreche gern mit einer Deutschsprachigen meinen Sprachgebrauch des Französischen! Aber gern!“ Auch das ist schwer vorstellbar, kommt dazu, dass ich mit diesem Vorgehen das Ziel, Suths Deutschkompetenzen aufzubauen, preisgäbe.
- Ich räume ein, dass die *Schreibschraube* nur in der „geschützten Werkstatt“ (Hoch-)Schule funktioniert. Im Leben da draußen kann man sie, wenn überhaupt, nur partiell verwenden. Damit würde ich die *Schreibschraube* als Schreibcoaching-Instrument für untauglich erklären.

Suth entscheidet sich gegen eine Weiterarbeit an der skizzierten Schreibaufgabe. Er wünscht sich hingegen Deutschunterricht bei mir. Interessanterweise hatte er mein ursprüngliches Angebot als genau das verstanden: als privaten Deutschunterricht. Er möchte seine sprachproduktiven Kompetenzen verbessern, also Schreiben und Sprechen, ohne spezifisches Ziel wie etwa die Formalisierung durch eine Goethe-Prüfung o. Ä. Dieser Privatunterricht findet nun schon seit einer Weile zur beidseitigen Zufriedenheit statt. Suth und ich haben also einen vierten Weg eingeschlagen. So bleibt die Frage nach der Praxistauglichkeit der *Schreibschraube* außerhalb des Unterrichts also vorderhand unbeantwortet. Ich schließe keineswegs aus, dass Suth zu einem späteren Zeitpunkt einen anspruchsvollen Langtext mithilfe der *Schreibschraube* verfasst. Noch unbeantwortet ist für mich die Frage, wie sich Schreiben im DaF-Unterricht gestalten muss, wenn es so potente Verdeutschungsmaschinen wie DeepL gibt.

Markt und didaktisches Setting Ich verstehe Schreiben als eine Kompetenz, die auch das Überprüfen des „zielsprachigen“ (hier: des deutschen) Textes umfasst (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008). Wenn wir uns aber vergegenwärtigen, dass DeepL immer präsenter und immer besser wird (vgl. Bartholemy 2020, S. 109), müssten wir uns wohl von der Vorstellung verabschieden, dass Suth durch das Schreiben berufsrelevanter deutscher Texte deutschkompetent werden kann: Wenn DeepL sich nämlich um die „Verdeutschung“ eines französischen Textes kümmert, so kann im Falle Suths daraus *nicht* folgen, dass *er* die sprachliche Güte des deutschen Textes überprüfen können sollte. Das wird nie ein Nicht-Deutschsprachiger tun – also ein anderer als Suth. Das „Hervorbringer-System“ ist in jedem Fall vom „Bewertungs-System“ (Passig 2019, S. 79) zu unterscheiden. Diese Überlegungen betreffen einerseits mich – aber sie werfen darüber hinaus auch die Frage auf, warum man in einer Zielsprache (die z. B. Deutsch sein kann) die Schreibkompetenz auf C1 oder C2 überhaupt pflegen soll.

Für meine Positionierung auf dem Markt ergeben sich daraus vorerst fünf Erkenntnisse:

1. Was mir ursprünglich vorschwebte – ein Schreib-„Coaching“ für Fremdsprachige mit Blick auf konzeptionell schriftliche Langtexte – ist bestenfalls ein Nischenmarkt.
2. Ich muss folglich nach einem Berufsfeld suchen, in dem die Kompetenz, anspruchsvolle deutsche (Lang-)Texte zu schreiben, einen Wettbewerbsvorteil darstellt. Vermutlich wird es sich dabei um ein recht enges Set an Textsorten handeln.
3. Wenn ich weiterhin mit Fremdsprachigen zusammenarbeiten will, so müsste ich vermutlich „andere“ Fremdsprachige (nicht Welsche) anvisieren.
4. Ich müsste mich evtl. Klientinnen und Klienten mit Erstsprache Deutsch zuwenden, die im mit X markierten Feld in Tabelle 4 angesiedelt sind.
5. Ich müsste für ein Schreibcoaching möglicherweise auch konzeptionell mündliche(re) Texte wie etwa E-Mails, Aktennotizen u. dgl. und/oder medial mündliche Texte (Reden) in den Blick nehmen. In jedem Fall müsste ich dabei von der Aufgabe und damit vom handlungsorientierten Ansatz (Burkhalter 2020b, S. 115–116) ausgehen.

Marketing Als ergiebig könnten sich drei Dinge erweisen: Spezialisierung auf ein Thema, Zugang zu potenziellen Klientinnen und Klienten, diskreter Hinweis auf die Schreibschraube.

Tab. 4 Weiteres mögliches Einsatzfeld der Schreibschraube

	Unterricht	„Coaching“
Deutsch als Erstsprache	–	X
Deutsch als Fremdsprache	–	–

Erstens könnte sinnvoll sein, mich auf ein Thema (Medizin, Politik) zu spezialisieren. Wenn mir zweitens die Arbeit mit Fremdsprachigen wichtig bleibt, sollte ich im Rahmen von privatem Deutschunterricht (gemeint ist DaF= Deutsch als Fremdsprache) das individuelle Profil des Coachees eruieren. Sollte die schriftliche produktive Kompetenz dazu gehören, könnte das Schreiben von konzeptionell schriftlichen Langtexten angegangen werden – aber erst dann. Drittens: Das Flugblatt, das ich für die Suche nach einem Coachee entworfen hatte, trägt den Titel „Bessere Texte dank der Schreibschraube. Ein kostenloses Schreibcoaching-Angebot“ (vgl. Abschnitt 6). Heute halte ich es für keine gute Idee mehr, „schreibschraubenvoran“ zu suchen, indem ich also das Instrument in den Vordergrund stelle. Viel besser wäre es, auf den weiter oben angesprochenen Wettbewerbsvorteil hinzuweisen und darüber hinaus eine Strategie zu verfolgen, die ich erst noch aufgrund der oben formulierten fünf Einsichten formulieren will.

Zieltext und Schreibschraube Ausgehend von den in Abschnitt 5 dargelegten Überlegungen und mit Blick auf relevante Textsorten in einem gegebenen Berufsfeld – also im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes – wäre über eine Weiterentwicklung der Schreibschraube nachzudenken. Diese könnte auch nur einen Aspekt einer Textsorte betreffen, etwa die Funktion oder das epistemische Relief. Dabei wäre die Arbeit mit Redemitteln oder Formulierungsmustern sicher sinnvoll, die andernorts *Prozeduren* genannt werden, vgl. Burkhalter und Czaplá (2019, S. 88).

Ob dieses erst noch zu entwickelnde Angebot schließlich *Coaching*, *Beratung* oder *Unterricht* genannt wird, ist m. E. von nachgelagerter Wichtigkeit.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

Verwendete Literatur

- (2021) <http://edglossary.org/scaffolding/>. Zugegriffen: 20. September 2021.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A model of learning objectives. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bartholémy, C. (2020). „Gestatten, mein Name ist GER“. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen stellt sich vor*. Sprachspiegel, Bd. 4 (S. 100–111).
- Bea, F. X., Dichtl, E., & Schweitzer, M. (2001). *Führung*. Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Berning, J. (Hrsg.). (2011). *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Berlin: LIT.
- Berninger-Schäfer, E. (2018). *Online-Coaching*. Wiesbaden: Springer.
- Beyer, A. (2018). InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. *Linguistik Online*, 91(4), 15–40.
- Bickel, H. (2019). *Die deutsche Sprache aus Schweizer Sicht. Selbstverständliches Nebeneinander von Mundart und Standard*. Sprachspiegel, Bd. 2 (S. 34–42).
- Bräuer, G. (Hrsg.). (2009). *Scriptorium. Ways of interacting with writers and readers. A professional development program*. Freiburg i. Brsg.: Fillibach.
- Bräuer, G., & Schindler, K. (Hrsg.). (2013). *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart: Klett.
- Bräuer, G., & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. www.zeitschrift-schreiben.eu. Zugegriffen: 26. Juli 2021.
- Bühler, K. (1999). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (2. Aufl.). Jena: Fischer. ([1934], mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz, G. Fischer, Stuttgart 1965; 3. Auflage. (= UTB für Wissenschaft. 1159). G. Fischer, Stuttgart u. a. 1999).
- Burkhalter, K. (2016). *Der Film als Sprungbrett*. Cinébulletin, Bd. 489 (S. 19).
- Burkhalter, K. (2020a). „Gelobt sei der Zweifel!“. *Nur kompetente Sprecher können sprachliche Zweifel äussern*. Sprachspiegel, Bd. 1 (S. 25–27).
- Burkhalter, K. (2020b). *Fachsprachenlernen als Muster für das Sprachenlernen schlechthin. Gespräch mit einem, der den GER wirklich kennt. Gespräch mit Peter Lenz*. Sprachspiegel, Bd. 4 (S. 115–117).
- Burkhalter, K. (2020c). *Die gängige Kompetenzdefinition: von hinten links quer durch die Brust ins Auge*. Sprachspiegel, Bd. 4 (S. 118–121).
- Burkhalter, K. (2022). Rat ist gut, Übung ist besser. Das Schreiben anspruchsvoller Texte setzt intelligentes Üben voraus. In K. Burkhalter & B. Rieder (Hrsg.), *Schreibratgeber für die Hochschule. Eine Buchsorte zwischen Markt und Wissenschaft* (S. 141–159).
- Burkhalter, K., & Czaplá, C. (2019). Leichter gute Ankündigungstexte schreiben. Ein bifokales Schreibdidaktik-Konzept für Hochschulen. In A. Hirsch-Weber, C. Loesch & S. Scherer (Hrsg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 78–95). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Burkhalter, K., & Wiederkehr, R. (2021). Schreiben an Deutschschweizer Hochschulen: Entstehung und Kontext des Vereins „Forum wissenschaftliches Schreiben“. In B. Huemer et al. (Hrsg.), *Schreibwissenschaft, eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien: Böhlau.
- Burkhalter, K., & Czaplá, C. (2021) Gute Texte schreiben mit dem Sachtexttriangel. Ein bifokales Schreibdidaktik-Instrument für Hochschule und Beruf. In C. Czaplá, C. Loesch & C. Segeurer (Hrsg.), *Fachschreibdidaktik MINT*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 118–139.

- Burkhalter, K., & Rieder, B. (2022). Verständlichkeit, Attraktivität und Redlichkeit. Wie sich Schreibratgeber an ihren Adressaten orientieren. In K. Burkhalter & B. Rieder (Hrsg.), *Schreibratgeber für die Hochschule. Eine Buchsorte zwischen Markt und Wissenschaft*.
- Czapla, C. (2018). Angemessener Umgang mit Fachliteratur – Ein Blended-Learning-Konzept für angehende Ingenieurinnen und Ingenieure. In R. Graßmann (Hrsg.), *Die Schreibübung in Natur- und Ingenieurwissenschaften* (S. 133–148). Göttingen: Cuvillier.
- Duden (2006). *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Duden.
- Dürscheid, C. (2016). „Texte schreiben an der Hochschule“ – Vom Schreiben und vom guten Schreiben. *Gymnasium Helveticum*, 4, 7–11.
- Dürscheid, C., & Brommer, S. (2019). Schrift und Schreiben in der gegenwärtigen Sprachreflexion. In G. Antos, T. Niehr & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Handbücher Sprachwissen, (Bd. 10, S. 309–332). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Feilke, H. (1988). Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. *Der Deutschunterricht*, 3, 65–81.
- Fix, U. (2011). Ansprüche an einen guten (?) Text. *Aptum*, 1(2008), 1–20.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband (2020).
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding teaching. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Greif, S., Möller, H., & Scholl, W. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Wiesbaden: Springer.
- von Gunten, A. (2020). Schreibbezogenes Professionswissen als Voraussetzung für formatives Textfeedback im Deutschunterricht. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung* (S. 127–142). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. C. Levy & S. E. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 1–28).
- Hjortshøj, K. (2001). *Understanding writing blocks*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Hoefele, J., & Konstandinidou, T. L. (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsschulen: Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Muttersprache (DaM) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In R. Kreyer, S. Schaub & B. A. Güldenring (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung*. Forum Angewandte Linguistik, (Bd. 58, S. 135–164). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jakobs, E.-M., Lehnen, K., & Schindler, K. (2005). *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS.
- Klewitz, B. (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtseinheiten für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch* (Bd. 36, S. 15–43).
- Lange, U. & Wiethoff, M. (2014). Systemische Schreibberatung. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 283–299). Opladen & Toronto: Barbara Budrich (UTB 8604).
- Langer, I., Schulz von Thun, F., & Tausch, R. (2015). *Sich verständlich ausdrücken* (10. Aufl.). München, Basel: Ernst-Reinhard.
- Meinunger, A. (2014). *Sick of Sick? Ein Streifzug durch die Sprache als Antwort auf den „Zwiebelfisch“*. Berlin: Kadmos.
- Meyer, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- North, S. M. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46, 433–446.
- North, S. M. (2014). Die Idee eines Schreibzentrums. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. UTB, (Bd. 8604, S. 339–351). Opladen, Toronto: Barbara Budrich. [2008], Amerikanisches Original: North, Stephen M. (2008): The Idea of a Writing Center. In: *College English* 46, 5, S. 433–446.
- Ortner, H. (1993). Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. *Informationen zur Schreibdidaktik*, 17(3), 94–125.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. RGL, Bd. 214. Tübingen: Niemeyer.
- Passig, K. (2019). *Vielleicht ist das neu und erfreulich. Technik. Literatur. Kritik*. Graz, Wien: Droschl.
- Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht*, LXIII(5), 2–11.
- Portmann-Tselikas, P., & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39, 5–16.
- Racine, R., Keller-Gerber, A., & Burkhalter, K. (2018). Créer un espace de médiation bilingue et interdisciplinaire: ein Sprachlernprojekt zwischen Sprachen, Disziplinen, Perspektiven. *CercleS*, 8(1), 21–44.
- Ruoss, E., & Schröter, J. (Hrsg.). (2020). *Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe.
- Schindler, K., & Siebert-Ott, G. (2011). Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In A. Krafft & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär* (S. 91–110). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Sieber, P. (2008). Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 271–289). Tübingen: Gunter Narr.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Varatharaju, S. (2019). *La «race»: une analyse du sens de cette notion dans l'ordre juridique suisse*. Masterarbeit an der Universität Lausanne.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem*. Weinheim und Basel: Beltz. [1934].
- Wahrig Deutsches Wörterbuch (2011). Gütersloh/München.
- Weber, A. (2007). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe* (2. Aufl.). Bern: hep.
- Wendorff, J. (2014). *Die Hattie-Studie und sinnvolle Folgerungen für die Hochschullehre*. DiNa (Didaktiknachrichten), Bd. 7.

Weiterführende Literatur

- Jakobs, E.-M., & Perrin, D. (Hrsg.). (2014). *Handbook of writing and text production*. Handbook of applied linguistics, Bd. 10. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kellogg, R. T. (2014). Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. UTB, (Bd. 8604, S. 127–152). Opladen, Toronto: Barbara Budrich. [2008], Amerikanisches Original: Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills: A Cognitive

Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), S. 1–26.

Ludwig, O. (2003). Konzeptionen des Schreibens. *Der Deutschunterricht*, 3, 4–13.

Rückert, F. (1890). *Die Makamen des Hariri*. Erstausgabe 1826.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.