

**KREATIVES SCHREIBEN IM AKADEMISCH-TÜRKISCHEN
DAF UNTERRICHT**

Doktora Tezi

Mustafa Hakan YAPICI

Eskişehir 2023

**KREATIVES SCHREIBEN IM AKADEMISCH-TÜRKISCHEN
DAF UNTERRICHT**

Mustafa Hakan YAPICI

DOKTORA TEZİ

**Almanca Öğretmenliği Programı/Yabancı Diller Eğitimi Anabilimdalı
Danışman: Prof. Dr. Yüksel KOCADORU**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mart 2023**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI AKADEMİK-TÜRKÇE YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSLERİNDE YARATICI YAZMA

Mustafa Hakan YAPICI

Yabancı Diller Eğitimi

Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2023

Danışman: Prof. Dr. Yüksel KOCADORU

Bu doktora çalışmasında Türkiye'deki Üniversitelerde Yabancı dil olarak Almanca (DaF) derslerinde yaratıcı yazma yöntemlerinin kullanılması durumunda, bunun öğrenciler üzerinde Almanca olarak yabancı dil eğitimlerine ve Almanca yazma becerilerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bunun için Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesindeki Eczacılık ve Diş Hekimliği Fakültesinden ve Konya Selçuk Üniversitesindeki Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünden toplam 301 öğrenciyle beraber çalışılmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri çalışmaya katılmıştır. Veri toplanırken hem nitel hem nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Yukarıda bahis ettiğimiz ilgili fakültelerin yabancı dil olarak Almanca (DaF) derslerinde, derslerin öğretim elemanı tarafından yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Yaratıcı yazma uygulaması öncesi ve sonrası öğrencilere Anket uygulanmıştır. Bunun için ölçme aracı geliştirilmiştir. Veriler IBM SPSS Statistics 22 programı ile analiz edilmiştir. Bunun dışında yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak, yaratıcı yazma etkinliklerini sınıflarında uygulayan, öğretim elemanları ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerek Yabancı dil olarak Almanca derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin sonucu, gerek Anket sonucu, gerekse öğretim elemanları ile gerçekleştirilen görüşme sonucu elde edilen veriler, yaratıcı yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak Almanca derslerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Eldeki veriler ışığında öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve yazmaya karşı oluşan yazma bariyerlerinin azaldığı veya ortadan kalktığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı yazma, Yabancı dil eğitimi, Yazma becerisi

ZUSAMMENFASSUNG

ANADOLU UNIVERSITÄT INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN LEHRER AUSBILDUNGSPROGRAMM FÜR DEUTSCH KREATIVES SCHREIBEN IM AKADEMISCH-TÜRKISCHEN DaF UNTERRICHT

Mustafa Hakan YAPICI

Abteilung für Fremdsprachenunterricht

Lehrerausbildungsprogramm für Deutsch

Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, März 2023

Berater: Prof. Dr. Yüksel KOCADOR

Ziel dieser Promotionsstudie war es, die Wirkung des Einsatzes von Methoden des kreativen Schreibens in DaF-Seminaren an Universitäten in der Türkei auf die fremdsprachliche Bildung von Studierenden in Deutsch und ihre deutschen Schreibkompetenzen zu messen. Dafür wurden insgesamt mit 301 Studierenden der Fakultät für Pharmazie und Zahnmedizin der Afyonkarahisar Gesundheitswissenschaften Universität und des Fachbereichs Deutsche Sprache und Literatur der Fakultät für Philologie der Konya-Selcuk-Universität zusammengearbeitet. An der Studie nahmen Studenten des ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahres teil. Bei der Datenerhebung kamen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz. Kreative Schreibaktivitäten wurden von den Dozenten der Seminare in Deutsch als Fremdsprache (DaF) an den oben genannten Fakultäten durchgeführt. Fragebögen wurden den Studenten vor und nach der kreativen Schreibpraxis verabreicht. Dazu wurde ein Messinstrument entwickelt. Die Daten wurden mit dem Programm IBM SPSS Statistics 22 analysiert. Abgesehen davon wurden mit halbstrukturierten Fragen Interviews mit den Lehrenden geführt, die die Aktivitäten des kreativen Schreibens in ihren Klassen durchgeführt haben. Die Ergebnisse der im Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterricht angewandten kreativen Schreibaktivitäten, die Ergebnisse der Befragung und die Daten aus den Interviews mit den Lehrkräften zeigten, dass sich die kreativen Schreibaktivitäten positiv auf das Deutsch als Fremdsprache auswirkten.

Schlüsselwörter: Kreatives Schreiben, Fremdsprachenunterricht, Schreibkompetenz

ABSTRACT

CREATIVE WRITING IN ACADEMIC-TURKISH DaF LESSONS ANADOLU UNIVERSITY INSTITUTE FOR EDUCATIONAL SCIENCES GERMAN TEACHING PROGRAM

Mustafa Hakan YAPICI

Department of Foreign Language Teaching
Program in German Language Teaching

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, March 2023

Supervisor: Prof. Dr. Yüksel KOCADORU

The aim of this doctoral study was to measure the effect of the use of creative writing methods in DaF courses (DaF) at universities in Turkey on the foreign language education of students in German and their German writing skills. A total of 301 students from the Faculty of Pharmacy and Dentistry of Afyonkarahisar Health Sciences University and the Department of German Language and Literature of the Faculty of Philology of Konya Selçuk University were examined. First, second, third and fourth year students participated in the study. Both qualitative and quantitative methods were used to collect the data. Creative writing activities were carried out by the lecturers of the seminars in German as a foreign language (DaF) of the above-mentioned faculties. Questionnaires were administered to the students before and after the creative writing practice. A measuring instrument was developed for this purpose. The data were analysed using the IBM SPSS Statistics 22 program. Apart from that, semi-structured question interviews were conducted with the teachers who conducted the creative writing activities in their classes. The results of the writing activities, the survey and the interview with educators showed that it had a positive effect on the students in learning German.

Key words: Creative writing, Foreign language teaching, Writing skills

DANKSAGUNG

Ich bedanke mich recht herzlich an meinem Doktor Vater und Betreuer Herrn Prof. Dr. Yüksel KOCADORU. Ich bedanke mich auch an Herrn Prof. Dr. Ayhan BAYRAK und Herrn Engin BÖLÜKMEŞE, die auch am Betreuungsausschuss meiner Abschlussarbeit Tätig waren. Auch ein Dank gilt an Frau Doç. Dr. Fesun KOŞMAK und Herrn Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU, die auch wie die oben genannten Dozenten als Jury für die Verteidigung meiner Doktorarbeit verantwortlich waren.

Ich möchte mich auch besonders an Frau Doç. Dr. Filiz İlknur Cuma danken, die ihre Uneingeschränkte Unterstützung bei meiner Forschung an der Selçuk Universität zeigte. Auch besonderer Dank an Frau Dr. Öğr. Üyesi Elif ERDOĞAN, Frau Öğr. Gör. Sümeyye AKMAN TAŞDEMİR und Frau Öğr. Gör. Esin KARACAN YÜCEDAĞ, die bei meiner empirischen Forschung als Dozenten tätig waren.

Ich widme meine Doktorarbeit an meiner Familie, besonders meiner Mutter und meinem Vater, die keinen Augenblick aufgegeben haben mich in allen Umständen zu Unterstützen.

Mustafa Hakan YAPICI

10/03/2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Mustafa Hakan YAPICI

ERKLÄRUNG ZUR EINHALTUNG DER ETHISCHEN GRUNDSÄTZE UND REGELN

Diese Arbeit ist meine eigene Originalarbeit; Ich handle in allen Phasen meines Studiums, einschließlich der Vorbereitung, Datenerhebung, Analyse und Präsentation von Informationen, nach wissenschaftlichen ethischen Grundsätzen und Regeln; dass ich alle im Rahmen dieser Studie gewonnenen Daten und Informationen zitiert und diese Quellen in das Literaturverzeichnis aufgenommen habe; Ich erkläre, dass diese Studie mit dem von der Anadolu Universität verwendeten „Programm zur Erkennung wissenschaftlicher Plagiate“ überprüft wurde und dass sie in keiner Weise „Plagiate“ enthält“. Ich erkläre jederzeit, dass ich alle moralischen und rechtlichen Konsequenzen akzeptiere, die sich aus einer Situation ergeben können, die dieser von mir bezüglich meiner Arbeit gemachten Aussage widerspricht.

Mustafa Hakan YAPICI

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
TITELSEITE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT.....	v
DANKSAGUNG.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
ERKLÄRUNG ZUR EINHALTUNG DER ETHISCHEN GRUNDSÄTZE UND REGELN.....	viii
INHALTSVERZEICHNIS	ix
TABELLENVERZEICHNIS.....	xv
ABILDUNGSVERZEICHNIS.....	xx

I THEORETISCHER TEIL

ERSTER TEIL

1. EINLEITUNG	1
---------------------	---

ZWEITER TEIL

2. ZIELSETZUNG DER UNTERSUCHUNG	13
---------------------------------------	----

DRITTER TEIL

3. ANLAGEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG IM UNIVERSITÄREM DAF- UNTERRICHT IN DER TÜRKEI.....	15
---	----

3.1. Die Methode und der Prozess der Untersuchung	15
---	----

3.2. Die Analyse und Bewertung der Texte.....	16
---	----

3.3. Die Durchführung der Zufriedenheits- und Haltungsumfragen.....	18
---	----

3.4. Interviews mit Seminarleitern	19
--	----

VIERTER TEIL

4. FORSCHUNGSSTAND	21
--------------------------	----

FÜNFTER TEIL

5. SCHREIBEN	25
--------------------	----

5.1. Schriftkultur	26
--------------------------	----

5.2. Schreibfertigkeit.....	28
5.3. Schreibkomplexe nach Bereiter und Scardamalia.....	32
5.3.1. Assoziatives Schreiben.....	34
5.3.2. Performatives Schreiben	34
5.3.3. Kommunikatives Schreiben	35
5.3.4. Kritisches Schreiben	35
5.3.5. Erkenntnisbildendes Schreiben	36
5.4. Schreibkomplexe Nach Hayes und Flower	36
5.5. Das Schreibmodel Nach FEILKE und AUGST	38
5.6. Das Modell Von Becker- Mrotzek	40
5.6.1. Die erste Entwicklungsstufe	41
5.6.2. Die zweite Entwicklungsstufe.....	41
5.6.3. Die dritte Entwicklungsstufe.....	42
5.7. Der DaF- Unterricht und die Schreibfertigkeit.....	42
5.7.1. Verschiedene Theorien des Schreibens in der Fremdsprache	43
5.7.2. Ansätze der Schreibdidaktik im DaF	46
5.7.3. Voraussetzungen und Aufgabe des Schreibens im DaF- Unterricht..	48
5.7.4. Schreiben angewöhnen im Fremdsprachunterricht	49
5.7.5. Freies Schreiben und die Kreativität	50
5.7.6. Bearbeitung der Texte	50
5.7.7. Auftreten der Probleme beim Schreiben	51

SECHSTER TEIL

6. KREATIVITÄT	53
6.1. Begriffsbestimmungen	53
6.2. Kulturgeschichtliche Entwicklungen der Kreativität.....	54
6.3. Prozesse der Kreativität und ihrer Blockaden	56
6.4. Eigenschaften der Kreativität	58
6.4.1. Originalität	60
6.4.2. Flexibilität	61
6.4.3. Flüssigkeit	61
6.4.4. Problemsensibilität.....	62
6.4.5. Ausarbeitung	62
6.4.6. Bewertung der Fähigkeit	62

6.4.7. Neues Abrichten der Organisation und Definition	63
6.4.8. Offenheit	63

SIEBTER TEIL

7. KREATIVES SCHREIBEN	65
7.1. Definitionen zum Begriff kreatives Schreiben.....	67
7.2. Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht	68
7.3. Methoden des kreativen Schreibens	72
7.3.1. Cluster	75
7.3.2. Geko.....	75
7.3.3. Brainstorming.....	76
7.3.4. Schreiben nach Schlüsselwörter	76
7.3.5. Free- Writing	77
7.3.6. Mind- Map	77

ACHTER TEIL

8. TRADITIONELLER AUFSATZUNTERRICHT	79
8.1. Kritik an den traditionellen Aufsatzunterricht.....	79
8.2. Gegenbewegungen zu traditionellem Aufsatzdidaktik	80
8.2.1. Weitere neue Ansätze in der Schreibdidaktik.....	81
8.2.2. Berührungspunkte des kreativen Schreibens mit anderen Schreibverfahren.....	82
8.3. Ein Vergleich zwischen Kreativem Schreib- und traditionellem Aufsatzunterricht	84

NEUNTER TEIL

9. HANDLUNGSORIENTIERTER UNTERRICHT.....	88
9.1. Die Eigenschaften des Handlungsorientierten Unterrichts nach Gudjons.	89
9.1.1. Situationsbezug.....	89
9.1.2. Orientierung an den Interessen der Beteiligten	90
9.1.3. Selbstorganisation und Selbstverantwortung.....	90
9.1.4. Gesellschaftliche Praxisrelevanz.....	90
9.1.5. Zielrichtung des handlungsorientierten Unterrichts	91
9.1.6. Produktorientierung	91
9.1.7. Einbezug vieler Sinne.....	91
9.1.8. Soziales Lernen durch Gruppenarbeit.....	92

9.1.9. Integration der vielen Unterrichtsformen im Handlungsorientierten Unterricht.....	92
9.2. Handelnd lernen im Fremdsprachenunterricht.....	92
9.3. Der Projektunterricht.....	94

II. DER EMPIRISCHERE TEIL

ZEHNTER TEIL

10. KREATIVES SCHREIBEN IM DAF UNTERRICHT AN DER AFYONKARAHISAR UNIVERSITÄT FÜR GESUNDHEITSWISSENSCHAFTEN	97
10.1. Einsetzen der kreativen Schreibtechniken beim Online-DaF Unterricht...	97
10.2. Die Verwendung der Literatur als kreative Schreibtechnik.....	98
10.2.1. Kreatives Schreiben mit Akrostichon Poesiemuster im Online-Seminar der Fakultät für Pharmazie	100
10.2.2. Besprechung mit den Studenten der Fakultät für Pharmazie über den Prozess der Hausarbeiten.....	102
10.2.3. Inhaltliche und formale Bearbeitung der geschriebenen Poesie Texte	103
10.2.4. Kreatives Schreiben mit Spanischer Gedichtform von Eugen Gomringer im Online-Seminar der Fakultät für Pharmazie	105
10.2.5. Inhaltliche und formale Bearbeitung der Spanischen Gedichtform von Eugen Gomringer	107
10.2.6. Kreatives Schreiben mit Akrostichon Poesiemuster im Online-Seminar der Fakultät für Zahnmedizin	111
10.2.7. Inhaltliche und formale Bearbeitung des Akrostichon Poesiemusters im Online Seminar für Zahnmedizin	113
10.2.8. Kreatives Schreiben mit spanischer und japanischer Gedichtform im Online-Seminar der Fakultät für Zahnmedizin	116
10.2.8.1. Inhaltliche und formale Bearbeitung des spanischen und japanischen Poesiemusters im Online Seminar für Zahnmedizin	118

ELFTER TEIL

11. KREATIVES SCHREIBEN AN DER KONYA SELÇUK UNIVERSITÄT BEI DER ABTEILUNG DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR	123
11.1. Kreatives Schreiben mit Akrostichon Poesiemuster im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse.....	124
11.1.1. Besprechung und Bearbeitung mit den Studenten des Kreativen Schreibens mit Akrostichon Poesiemuster	125
11.1.2. Kreatives Schreiben mit Spanischer Gedichtform von Eugen Gomringer im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse	130
11.1.3. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der Gedichte der spanischen Gedichtform im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse....	131
11.1.4. Kreatives Schreiben mit Cluster im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse.....	134
11.1.5. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der Clustertexte im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse.....	137
11.2. Kreatives Schreiben mit Spanischer Gedichtform von Eugen Gomringer im Seminar der Abteilung Germanistik für die 3. Klasse	139
11.2.1. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der Gedichte im Seminar der Abteilung Germanistik für die 3. Klasse.....	141
11.2.2. Kreatives Schreiben nach Musterbilder im Seminar der Abteilung Germanistik für die 3. Klasse.....	143
11.2.3. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der geschriebenen Texte nach dem vorgegebenen Bildmuster	144
11.3. Kreatives Schreiben, indem man Kurzer Prosastücke zu Ende Schreibt im Seminar der Abteilung Germanistik für die 4. Klasse	147
11.3.1. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der geschriebenen Texte nach dem Muster zu Ende Schreiben kurzer Prosastücke.....	148
11.4. Kreatives Schreiben mit Muster Poesie im Seminar der Abteilung Germanistik für die 2. Klasse.....	150
11.4.1. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der Akrostichon Gedicht	151

ZWÖLFTER TEIL

12. FREQUENZTABELLEN DER VOR- UND NACHTEST FRAGEBOGEN..	154
12.1. Demografische Daten	154
12.2. Deutsch Kenntnisse der Teilnehmer.....	158
12.3. Vergleich der Vor- und Nachtest der Zufriedenheitsumfragen zur Schreibpraxis in Deutsch als Fremdsprache.	160
12.4. Die Beziehungen zwischen den Variablen (Die Variablen Beziehungen) .	173
12.4.1. Die Beziehung zwischen dem Geschlecht und der gestellten Fragebogen	173
12.4.2. Die Beziehung zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den Fragebogen	184
12.5. Der Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsstand und Fremdsprachenkenntnissen der Eltern.....	197
12.5.1. Der Zusammenhang zwischen dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen und den Befragungsbogen	200
12.6. Der Zusammenhang zwischen den Fragen nach der Schwierigkeit, sich auf Deutsch auszudrücken, und der positiven Bewertung des Deutschschreibunterrichts	204

DREIZEHENTER TEIL

13. INTERVIEW MIT DEN AKADEMISCHEN AUSBILDERN	207
--	------------

VIERZEHENTER TEIL

14. SCHLUSSFOLGERUNG	231
LITERATURVERZEICHNIS.....	241

ANHANG

LEBENS LAUF

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 12.1. Frequenztafel mit Geschlechtsverteilung	154
Tabelle 12.2. Frequenztafel mit Altersverteilung	154
Tabelle 12.3. Frequenztafel mit Klassenverteilung	155
Tabelle 12.4. Frequenztafel mit den Siedlungen, in denen die Teilnehmer am längsten gelebt haben	156
Tabelle 12.5. Bildungsstand der Eltern	156
Tabelle 12. 6. Sprechen die Eltern eine Fremdsprache?	157
Tabelle 12.7. Frequenztafel, die die Verteilung der Antworten der Teilnehmer auf die Fragen zu ihrer Deutschausbildung zeigt.....	158
Tabelle 12.8. Die Dauer der deutschen Bildung der Teilnehmer.....	159
Tabelle 12.9. Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmer außer Deutsch.....	160
Tabelle 12.10. Fällt es Ihnen schwer, sich in Deutsch als Fremdsprache schriftlich auszudrücken?.....	161
Tabelle 12.11. Erschweren Ihnen Rechtschreibfehler und fehlende Vokabeln beim Schreiben auf Deutsch?.....	162
Tabelle 12.12. Glauben Sie das die Schwierigkeiten beim Schreiben auf Deutsch Sie vom Schreiben ablenkt?	163
Tabelle 12.13. Finden Sie den Deutsch-Schreibunterricht positiv (aktiv)?	163
Tabelle 12.14. Macht Ihnen das Schreiben im Deutschunterricht Spaß?	164
Tabelle 12.15. Glauben Sie, dass Ihre Sorgen beim Schreiben im Deutschunterricht ein bisschen vermindert sind?.....	165
Tabelle 12.16. Glauben Sie, dass der Deutsch-Schreibunterricht zu Ihrer Kreativität im deutschen Schreiben beiträgt?.....	165
Tabelle 12.17. Finden Sie den Deutsch-Schreibunterricht ausreichend?.....	166

Tabelle 12.18.	Glauben Sie, dass es sinnvoller wäre, wenn die Lektion zur deutschen Schreibtätigkeit in mehr als einem Unterricht angewendet würde?	167
Tabelle 12.19.	Erzeugt Ihr Mangel an Grammatikregeln im deutschen Schreibunterricht eine Angstbarriere für Sie beim Schreiben?	167
Tabelle 12.20.	Finden Sie es positiv, verschiedene literarische Texte im Deutsch-Schreibunterricht einzusetzen?	168
Tabelle 12.21.	Halten Sie es für sinnvoll, im Deutsch als Fremdsprachenunterricht über die schriftliche Interpretation von Bildmaterial zu schreiben?	169
Tabelle 12.22.	Fällt es Ihnen schwer, verwandte Wörter im Zusammenhang mit dem gegebenen Wort im Deutsch-Schreibunterricht zu finden?	169
Tabelle 12.23.	Haben Sie im Deutschunterricht einen Gedichtaufsatz geübt?	170
Tabelle 12.24.	Fanden Sie die Poesie-Anwendung in Ihrem Deutsch-Schreibunterricht hilfreich?	170
Tabelle 12.25.	Hat der Deutschschreibunterricht Ihr Interesse an Deutsch als Fremdsprache gesteigert?	171
Tabelle 12.26.	Glauben Sie, dass der Deutsch-Schreibunterricht das Interkulturelle Bewusstsein fördert?	172
Tabelle 12.27.	Fällt es Ihnen schwer, in der deutschen Schreibtätigkeit eine Geschichte für die angewandten Bilder zu erstellen?	172
Tabelle 12.28.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit Deutsch auszudrücken und der Geschlechtsvariable zeigen	173
Tabelle 12.29.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen positivem Deutsch-Schreibunterricht und Geschlechtsvariable	174
Tabelle 12.30.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch-Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und der Geschlechtsvariable zeigen	175

Tabelle	12.31.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch- Schreibunterricht zur Kreativität und der Geschlechtsvariable	176
Tabelle	12.32.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen den deutschen Schreibunterricht und das steigende Interesse an Deutsch mit Geschlechtsvariable.....	177
Tabelle	12.33.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit, Deutsch auszudrücken, und der Klassenvariable zeigen	178
Tabelle	12.34.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen positivem Deutschschreiben und Klassenvariable zeigen	179
Tabelle	12.35.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen dem Deutsch-Schreibunterricht zeigen, der die Angst vor dem deutschen Schreiben verringert, und der Klassenvariable	180
Tabelle	12.36.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch-Schreibunterricht zur Kreativität und der Klassenvariable.....	182
Tabelle	12.37.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen dem deutschen Schreibkurs, dem zunehmenden Interesse an Deutsch und der Klassenvariable zeigen	183
Tabelle	12.38.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit, Deutsch auszudrücken, und dem Bildungsniveau der Mutter.....	185
Tabelle	12.39.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit, Deutsch auszudrücken, und dem Bildungsniveau des Vaters zeigen	186
Tabelle	12.40.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen positivem Deutschschreiben und dem Bildungsniveau der Mutter zeigen	188

Tabelle 12. 41.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen positivem Deutsch-Schreibunterricht und dem Bildungsniveau des Vaters zeigen	189
Tabelle 12.42.	Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch-Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und dem Bildungsniveau der Mutter zeigen	190
Tabelle 12.43.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch- Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und dem Bildungsniveau des Vaters zeigen	191
Tabelle 12.44.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch- Schreibunterrichts zur Kreativität und dem Bildungsstand der Mutter,.....	193
Tabelle 12.45.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch- Schreibunterrichts zur Kreativität und dem Bildungsniveau des Vaters.....	194
Tabelle 12.46.	Kreuztabellen und Chi- Quadrat- Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen Deutsch-Schreibunterricht, zunehmendem Interesse an Deutsch und dem Bildungsniveau der Mutter	195
Tabelle 12.47.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch-Schreibunterricht, zunehmendem Interesse an Deutsch und dem Bildungsniveau des Vaters zeigen	196
Tabelle 12.48.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die die Beziehung zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und den Variablen der Fremdsprachenkenntnisse der Mutter zeigen.....	198
Tabelle 12.49.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die die Beziehung zwischen dem Bildungsniveau des Vaters und den Variablen der Fremdsprachenkenntnisse des Vaters zeigen.....	199

Tabelle 12.50.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten beim Ausdruck der deutschen Sprache und dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zeigen	200
Tabelle 12.51.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen positivem Deutschschreiben und einem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zeigen	201
Tabelle 12.52.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch- Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und Auslandsaufenthalten zum Deutschlernen zeigen	202
Tabelle 12.53.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch-Schreibunterricht zur Kreativität und dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen.....	203
Tabelle 12.54.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen dem zunehmenden Interesse an Deutsch im Schreibunterricht Deutsch und dem Auslandsaufenthalt für den Sprachunterricht zeigen	204
Tabelle 12.55.	Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten, Deutsch auszudrücken, und dem Finden eines positiven Deutsch- Schreibunterrichts zeigen	205

ABILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 10.1. Beispielsstruktur	106
Abbildung 10.2. Beispielstruktur.....	107
Abbildung 10.3. Gedichte von der Gruppe A und B	108
Abbildung 10.4. Gedicht der Gruppe A.....	109
Abbildung 10.5. Bearbeitete Version der Gruppe A	110
Abbildung 10.6. Zweite Version des Gedichts der Gruppe A.....	111
Abbildung 10.7. Poesie der Studentinnen Code Blau und Volleyballspieler	114
Abbildung 10.8. Gedicht der Studentin das Mädchen mit dem roten Hut	115
Abbildung 10.9. Bearbeitete Version des Gedichts.....	116
Abbildung 10.10. (Karagiannakis, 2009, S.30)	117
Abbildung 10.11. (Karagiannakis 2009, S.29)	118
Abbildung 10.12. Poesie der Gruppe A.....	119
Abbildung 10.13. Poesie der Gruppe B	119
Abbildung 10.14. Gedicht der Gruppe A.....	120
Abbildung 10.15. bearbeitete Version der Gruppe A	121
Abbildung 10.16. Haiku Gedicht der Gruppe E	121
Abbildung 11.1. Poesie der Studenten von der Gruppe 1.....	126
Abbildung 11.2. Poesie der Gruppe 8.....	127
Abbildung 11.3. Gedicht der Gruppe 3	127
Abbildung 11.4. Bearbeitete Version	128
Abbildung 11.5. Gedicht der Gruppe 2	128
Abbildung 11.6. Bearbeitete Version des Gedichts der Gruppe 2.....	129
Abbildung 11.7. Gedicht der Gruppe 7	131

Abbildung 11.8. Beispiel Struktur des Gedichts	132
Abbildung 11.9. Gedicht der Gruppe 7	133
Abbildung 11.10. Gedicht der Gruppe 10	133
Abbildung 11.11. Gedicht der Gruppe 10	134
Abbildung 11.12. Cluster der Studenten der ersten Klasse	136
Abbildung 11.13. Beispiel Gedicht der Studenten	140
Abbildung 11.14. Beispiel Struktur des Gedichts	140
Abbildung 11.15. Gedicht der Gruppe 9	142
Abbildung 11.16. Poesie der Gruppe 3.....	142
Abbildung 11.17. Beispiel Bild für die Studenten.....	145
Abbildung 11.18. Originale und Korrigierte Version des Gedichts	146
Abbildung 11.19. Beispiel Text der Studenten.....	149
Abbildung 11.20. Erste und bearbeitet Version des Textes, wo die Fehler aufgezeigt werden.....	150
Abbildung 11.21. Gedicht der Gruppe 11	152
Abbildung 11.22. Bearbeitete Version	152

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb. : Abbildung

ggf. : gegebenenfalls

DaF : Deutsch als Fremdsprache

vgl. : vergleich

z.B. : zum Beispiel

I THEORETISCHER TEIL

ERSTER TEIL

1. EINLEITUNG

Die Studie wurde in deutscher Sprache verfasst und besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem praktischen. Der theoretische Teil besteht aus insgesamt neun Teilen. Jeder dieser neun Abschnitte hat obere und untere Überschriften. Der erste Teil besteht aus dem Begriff „Schreiben“. Dieser Abschnitt hat insgesamt sieben Unterüberschriften. Der erste Teil außer Einleitung, Zielsetzung der Untersuchung, Anlagen und Methoden der Untersuchung und Forschungsstand besteht aus dem Begriff „Schreiben“ im Hauptteil der theoretischen Untersuchung. Dieser Abschnitt hat insgesamt sieben Unterüberschriften.

Der Begriff Schreiben deckt, den fünften Teil des theoretischen Teils dieser wissenschaftlichen Arbeit ab, und viele Aspekte seiner Definition wurden ausgearbeitet. Untersucht wurden sowohl die anatomische Struktur des Menschen und dementsprechend die Schreibfähigkeit als motorische Struktur, als auch die Frage, dass es sich um eine Kulturtechnik (Feldbusch 1985, S.41-42) handelt, die darauf abzielt, ihr Wissen an die nächste Generation weiterzugeben und zu überleben. Dabei wurde betont, dass beide Aspekte eng miteinander verbunden sind. Die Themen, wie man die körperlichen Eigenschaften von Menschen bestimmt und die anderen die Bedeutung dieses Merkmals für den Menschen oder die Menschheit bestimmen, werden diskutiert. Notwendige Definitionen und notwendige Perspektiven wurden in die Themen "Schreibkultur", "Schreibfertigkeit" und "Schreibkompetenz", die Untertitel des Faches aufgenommen. Dabei wurde das Verhältnis von Sprache und Schrift eingehend untersucht. Bei der Untersuchung dieser Beziehung werden verschiedene Definitionen, Ähnlichkeiten und Unterschiede beider Konzepte angegeben, um die Beziehungsstruktur vollständig aufzudecken. Außerdem wurde die von ihnen gebildete untrennbare Netzwerkstruktur untersucht. Um die komplexen Strukturen sowohl der Schreibfertigkeit als auch der durch die Schreibfertigkeit erworbenen Kompetenz und die Komplexität des Schreibprozesses selbst sichtbar zu machen, wurden Schreibprozessmodelle verschiedener Wissenschaftler (Merz-Grötsch 2005, S. 122-133) herangezogen. Dabei wurden auch die von den "Bereiter und Scardamalia"-

Wissenschaftlern aufgedeckten Unterschreibprozesse diskutiert. Auch hier wurden drei Entwicklungsstadien von Schreibprozessen in den Linguistenmodellen "Becker und Mortzeck" (vgl. 2004) näher untersucht. Bei dieser Untersuchung wurden auch die kognitive Dimension und die Art und Weise, wie das Thema im Text von dem Autor geplant wurde, diskutiert. Perspektivwechsel im Text wurden als zu berücksichtigende Punkte untersucht. Die Zwecke des als Sie-Formular definierten Strukturs werden offengelegt. Es wird betont, wie sich die Situation ergibt, wenn der Autor einen besseren Überblick über den Text erhält und die Erläuterungen im Text abstrakter werden als zuvor (vgl. Feilke 2003). Neben der sprachwissenschaftlichen Sichtweise des Autors werden die Fragen des sprachlichen Umgangs mit dem Text anhand von Beispielen diskutiert. Untersucht wurde die Frage, wie die Perspektive des Autors gestärkt wird.

Der sechste Teil basiert auf dem Begriff "Kreativität". Dabei geht es besonders um Themen wie "Definitionen" von Kreativität, "Kulturelle und historische Entwicklungen in der Kreativität", „Kreativitätsprozesse und –barrieren“, "Merkmale der Kreativität", die wiederum in acht Untertitel gegliedert wurden.

Diskutiert werden die Vielfalt der Definitionen von Kreativität und ihrer Anwendung in fast allen Fächern und die Probleme, die sich aus ihrer Anwendung für alltägliche Aufgaben und verschiedene Fächer, selbst einfachste Handlungen, weit über die wissenschaftliche Definition hinausgehen. Auch die Problematik der "Begriffsinflation" und die damit einhergehende Gefahr, den Begriff Integrität und Wert über seine eigentliche Bedeutung hinaus zu verwenden, wird thematisiert. Aus diesem Grund wurde akribisch versucht, wissenschaftliche, insbesondere sprachliche Definitionen vorzubringen. Dabei wurden die kulturellen und historischen Entwicklungsprozesse des Begriffs "Kreativität" diskutiert und in dieser Studie auch die Frage beleuchtet, in welchen Ländern sie sich entwickelt und eine globale Dimension erreicht hat.

Gleichzeitig ist anzumerken, dass die Ansichten, dass Kreativität in der modernen Wissenschaft als lösungsorientiert angesehen wird, dass dieses Konzept ein Phänomen ist, das zur Lösung der Probleme verwendet wird, und dementsprechend die allgemeinen Ansichten, dass Kreativität selbst ein Prozess ist, sensibel behandelt (vgl. Beck 1996, S.62-79). Denn für den Studienfortschritt ist es enorm wichtig, das Konzept selbst in die richtige Richtung zu etablieren und entsprechend weiterzuarbeiten. In

diesem Zusammenhang werden Kreativität und der damit verbundene Prozess ausführlich besprochen. Die verschiedenen Schritte dieses Prozesses und die Merkmale und Probleme in jedem Schritt gehörten zu den geäußerten Themen. Bei der Beschreibung der Prozesse des kreativen Denkens wurde darauf geachtet, eine allgemeine Perspektive auf den kreativen Denkprozess zu gewinnen. Auch hier wird das Thema der Merkmale von Kreativität und kreativem Denken diskutiert.

Im kreativen Denkprozess tauchen Begriffe wie relationales und divergentes Denken, Flexibilität, Elaboration, Fluidität, Innovationskraft, Improvisationsfähigkeit oder – wie zuvor im kreativen Denkprozess ausgedrückt – Problemlösungsfähigkeit und ähnliche Begriffe auf (vgl. Schindler, 2008), (vgl. Spinner, 2006), (vgl. Pommerin, 1996). Auch ähnliche Begriffe, die von Kreativitätsstudien untersucht wurden oder werden, können diesem allgemeinen Prozess hinzugefügt werden. Auch wird in dieser Studie betont, dass die Kreativitätsstandards in vielfältiger Weise erweitert und an das jeweilige Fachgebiet angepasst wurden. Wie z.B. Wirtschaft, Schulbildung, Medizin, Sprache, Literatur, Philosophie etc. Es wird jedoch betont, dass nicht vergessen werden sollte, dass die Kriterien, Methoden, Strategien, Verfahren, Techniken oder Aktivitäten dieses Konzepts in verschiedenen Weiterbildungskursen - beruflich oder nicht - verwendet werden (vgl. Brock, 2003, S. 18-26), sei es in den Bereichen der Wissenschaft oder anderen Bereichen.

Alle diese Kriterien oder Merkmale wurden in Anbetracht dessen vorgebracht, dass der Kreativitätsprozess unter die menschlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse fällt. Es wurde daran erinnert, dass all dies zeigt, dass dieser Prozess von der Gesellschaft und ihren Eigenschaften abhängt und dass sie auf der Ebene dieser Realität betrachtet werden sollte (vgl. Schindler, 2003). In diesem Sinne wurde bei der Verwendung des Begriffs Kreativität betont, dass nicht vergessen werden sollte, dass es sich nicht um eine göttliche Schöpfung handelt, die aus dem Nichts schafft, sondern im Gegenteil um eine Kreativität, die von den Eigenschaften des Menschen abhängig ist, die durch menschliches Wissen und Erfahrung geformt und durch diese Probleme begrenzt wird (Pommerin 1996, S.49).

Es wurde daran erinnert, dass, wie viele Wissenschaftler festgestellt haben, die Elemente, die es vielen Menschen ermöglichen, ihr eigenes Wahrnehmungspotential kreativ zu gestalten und zu entwickeln, auf Erfahrungen, Erlebnisse und Reizen beruhen. Mit anderen Worten, aufgrund dieser Tatsache wurde auch die allgemeine

Meinung aufgenommen, dass Wissenschaftler betonen, dass nicht vergessen sollte, dass sie die Eigenschaften der Kreativität untersuchen, und aus diesem Grund Meinungen darüber geben. Sie sind sich auch einig darüber, dass die Verwendung des Begriffs Kreativität ohne Einschränkungen eine inakzeptable Tatsache ist, die ebenfalls weitere Probleme entstehen lässt (Brock 2003, S.27-36).

Es sollte nicht vergessen werden, dass die Quantifizierung der Merkmale allein nicht ausreichen sollte, um den Begriff vollständig zu erklären, und es wird hiermit erklärt, dass es nützlich wäre, die Merkmale oder Kriterien auf erklärende Weise zu interpretieren. Aus diesem Grund werden die Kreativitätsmerkmale wie "Originalität", "Flexibilität", "Fluenz", "Problemsensitivität", "Elaboration", "Skill Assessment", "Neue Organisationsschulung und -definition" und "Offenheit" untersucht (vgl. Waldmann, 1993).

Im siebten Kapitel wird das Thema „Kreatives Schreiben“ behandelt, das das Rückgrat dieser Diplomarbeit bildet. Im vorherigen Abschnitt wurde der Begriff Schreiben und Kreativität als ein einziger Begriff behandelt. In den Definitionen werden diese Ausdrücke diesmal als der Begriff "kreatives Schreiben" übernommen, der sich als Einzelbegriff aus zwei Begriffsmerkmalen heraushebt, die sich miteinander verbinden und so einen unverwechselbaren Ausdruck und einen neuen Begriff schaffen. Dieser relativ neue Begriff "kreatives Schreiben" ist auch ein relativ neues Thema in der Bildungsforschung. Bekannt ist aber auch, dass dieser Begriff heute bereits in allen Lebensbereichen Einzug gehalten hat. Daher wird, bevor die Situation des kreativen Schreibens in der Türkei erläutert wird, auch die Frage diskutiert, wie die Situation in Europa und Deutschland ist. Da kreatives Schreiben Gegenstand dieser Diplomarbeit ist und dessen Anwendung in DaF-Seminaren an Universitäten in der Türkei diskutiert wird, ist es hilfreich zu wissen, wie die Situation und der Prozess im Zielsprachenland Deutschland war. Also in diesem Abschnitt wurden Themen wie die "Methoden des kreativen Schreibens", "Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht" etc. bearbeitet.

Es wurde, wenn auch mit einigem Zögern, klargestellt, dass Menschen diesen Begriff bereits verwenden, insbesondere in staatlichen und nichtstaatlichen Einrichtungen wie Schulen, der Geschäftswelt, Universitäten und einigen informellen Bildungseinrichtungen. Insbesondere in Deutschland wurde das Thema untersucht, dass diese Methode mittlerweile in Schulen und außerschulischen Praxen eingesetzt wird

(vgl. Scheidt, 1995). Uns interessierte jedoch weniger der private oder außerschulische Betrieb. Allerdings hat es in Deutschland lange gedauert, bis sich diese neue Schreibweise in allen Schulstufen, in allen Altersgruppen durchgesetzt hat und ausführlich diskutiert wurde.

Auch in Deutschland fand kreatives Schreiben bis vor kurzem vielerorts eher nur auf Veranstaltungen zu besonderen Projekten oder auf Schulcamps statt, also zusätzlichen Lernorten, an denen konkrete Projekte bearbeitet wurden. In den meisten Fällen vermeiden die Lehrer den Einsatz unbekannter Schreibtechniken, Methoden und Verfahren, die über traditionelle und gewöhnliche Unterrichtsnormen hinausgehen, und sie möchten so unterrichten, wie sie es kennen und gewohnt sind. Generell gibt es eine Situation, in der die meisten Pädagogen unbekannte und relativ ungewohnte Methoden nicht im Unterricht ausprobieren wollen, was in Deutschland anfangs nicht anders war, weil neue Methoden ein großes Risiko bergen, das Hauptziel zu verfehlen. Aus diesem Grund wurden innovative Designs von den Lehrern meist abgelehnt. So dachten viele Lehrer bis vor kurzem, dass solche neuen Konzepte in der Grundschule möglich seien, nicht aber in weiterführenden oder höheren Schulen. Es war üblich, dass kleine Kinder ihre in der Grundschule ausgestellten Geschichten, Gedichte und Gemälde verwendeten, um erneut ihre Aufmerksamkeit zu erregen und ihre Bewunderung zu wecken. Die Fantasie und Kreativität von Kindern im Grundschulalter weckt aufgrund der Originalität ihrer Werke großes Interesse. Es ist jedoch bekannt, dass Jugendliche und Erwachsene dazu neigen, die gleichen Wünsche zu verleugnen. Lehrkräfte, insbesondere aus dem Sekundar- und Gymnasialbereich, waren der Meinung, dass die Förderung des kreativen Schreibens oder ähnlich produktiven Schreibens in den höheren Klassen außerhalb der Grundschule keine Chance habe, sich im Unterrichtskonzept zu manifestieren (vgl. Bauermann, 2006). Es hatte etwas gedauert bis sich diese Methode in allen Schulbereichen und sogar in Universitäten durchgesetzt hat. Es sollte nicht vergessen werden, dass die Türkei ähnliche Prozesse und Methoden durchlaufen hat. Außerdem hat die Türkei diese Prozesse lange nach Deutschland erlebt und war daher im Vergleich zu Deutschland und Europa viel unerfahrener. Allerdings hat sich diese Methode inzwischen auch in der Türkei ebenso bewährt wie ihre Pendant in Deutschland und anderen europäischen Ländern.

Auch hier war, wie in Deutschland, die Idee, kreatives Denken in der Kunst einzusetzen, vorherrschend, aber im Laufe der Zeit begannen Studien zum kreativen

Denken und Schreiben in Grundschulen und dann in Gymnasien, genau wie in Deutschland. Obwohl wir in dieser Hinsicht hinter Deutschland zurückliegen, gibt es neue aufregende Aspekte unter den Schulen. Es hat sich auch herausgestellt, dass einige Techniken des kreativen Schreibens teilweise, wenn nicht direkt, auf der Ebene der Universitäten verwendet werden (vgl. Özbay, 2009), (vgl. Demirel, 2007), was auch das Ziel dieser Doktorarbeit ist. All diese Themen werden im ersten theoretischen Kapitel behandelt.

Die Definitionen des Kreativen Schreibens sind ein weiterer Teil unseres theoretischen Forschungsteils, auch hier müssen wir wieder andere Definitionen treffen, konzentrieren uns aber hauptsächlich auf den Unterschied zwischen Kreativem Schreiben im Schul- oder Fremdsprachenunterricht und diesen Definitionen. Beim kreativen Schreiben werden zunächst auch literaturbezogene Definitionen betont. Besonderes Augenmerk sollte auf Schreibtechniken gelegt werden, die kreatives Schreiben als Merkmal des Schreibenden bestimmen, und zusätzlich werden Theorien betont, die davon ausgehen, dass kreatives Schreiben durch die Natur der Kreativität erlernt werden kann. Dementsprechend ausführlich wurde das Thema kreatives Schreiben als eine Art des Schreibens diskutiert, in der man sich verbessern kann und die Möglichkeit findet, sich auf eine völlig neue und andere Art und Weise auszudrücken, was man vorher noch nicht getan hat (vgl. Schulte-Steinike, 1997), (vgl. Brock, 2003). Es wurde versucht, die Themen abzudecken, dass wir durch kreatives Schreiben neue Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln und somit neue Wege der Kommunikation lernen und auf diese Weise Selbstbewusstsein entwickeln können. Es wurde versucht, die Ansicht einzubeziehen, dass Menschen, die sich beim Schreiben besser ausdrücken können, auch individuell ästhetisch agieren können. Kreatives Schreiben lässt Sie Ihre Fantasie anregen, damit Sie etwas Neues schaffen können. So wird die Idee verarbeitet, dass es möglich ist, etwas Altes neu, auf bisher unbekannte Weise darzustellen. Das heißt, es wird die Idee vorgebracht, dass es als Schöpfer möglich ist, alten Dingen auf neue Weise, auf andere Weise Platz zu geben.

In diesem Abschnitt werden einige Definitionen von "Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht", Schwierigkeiten und wie wir diese Arbeit erleichtern können, gegeben.

Im achten Kapitel wird das Thema Schreiben im traditionellen Kompositionsunterricht behandelt. Der sprachliche Aufsatz stand lange Zeit im

Mittelpunkt der Aufsatzdidaktik. Es hatte in allen Schulformaten einen Vorteil und wird immer noch praktiziert. Aus diesem Grund wird betont, dass Kompositionsunterricht in Deutschland auch traditioneller Aufsatzunterricht genannt wird. Aufsatzunterricht hat eine sehr klare und erklärende Regelformulierung und wird hierin auch als "normativer Aufsatzunterricht" bezeichnet. Wie der Name schon sagt, hat diese Unterrichtsform klare Standards, die eingehalten werden müssen. Traditioneller Übungsunterricht lehrt uns viel über die Regeln und Normen von Sprachkomponenten. Mit anderen Worten, es nimmt sprachliche Änderungen wie Textstruktur, Textsorten, Grammatik oder Rechtschreibung vor. Es sollte nicht angenommen werden, dass diese sprachlichen Elemente in der Tiefe behandelt werden. Schreiben wird hier als Übung verstanden, in der die Studierenden mit stilistischen Normen und bestimmten Arten von Aufsätzen vertraut gemacht werden. Einige der Aufsatzformen sind die vielen aus der Schule bekannten Schreibformen. Diese Aufsatzformen umfassen zum Beispiel Erzählung, Bericht, Erklärung, Beschreibung und Diskussion. Die Schüler werden an ihrer klaren Anpassung an verschiedene Formen, ihrer Koordination und ihrem korrekten Schreiben gemessen. Die Schüler machen sich so weit wie möglich mit diesen Schriften vertraut. Daher beherrschen sie diese Formen im Laufe der Zeit automatisch. Normen wie Einleitung, Durchführung, Schluss sind auswendig bekannt (vgl. Waiter, 2007). Das normbestimmende oder sprachprägende Komponieren hat im Kompositionsunterricht nach wie vor einen großen Stellenwert, weil es sehr klare Regelformen hat, die den Vorstellungen des Lehrers in diesem Bereich entsprechen.

Auch im achten Kapitel wird der traditionelle Kompositionsunterricht kritisiert. Zwar lernen viele Schüler, Erwachsene und Fremdsprachenlernende im klassischen Kompositionsunterricht fiktives Schreiben, doch mit der Zeit wird diese Art des Schreibens zu Recht in Frage gestellt. Die Kritik beruht darauf, dass der Schreibstil ohne die Gesprächspartnerbindung nicht erfolgreich sein kann. Kritisiert wird vor allem, dass die Schüler in einer solchen Probestunde stark eingeschränkt werden, ihre Fantasien schriftlich auszudrücken und sogar eigene einfache Gedanken und Ideen zu formen. Damit wächst die Zahl derer, die dieser Schreibweise skeptisch gegenüberstehen, weil die Möglichkeit des kreativen Denkens von vornherein blockiert ist. Denn es war bekannt, dass eine solche Art des Schreibens streng reglementiert und die Schreibfreiheit eingeschränkt war. Viele Wissenschaftler und Pädagogen glauben, dass dies der Grund dafür ist, dass Lernende sich beim Schreiben oft gehindert fühlen.

Ein weiterer Nachteil dieser didaktischen Schreibweise ist, dass nur das vom Lehrer korrigierte Endprodukt im Mittelpunkt der Übung steht. Der Student hat absolut keine Chance, den Text alleine zu bearbeiten oder mit Hilfe anderer Studenten eine kollaborative Lösung zu finden. Es ist auch äußerst schwierig, die Schüler zum Schreiben zu motivieren. So läuft man oft Gefahr, dass Schüler die Motivation verlieren, Fremdsprachen zu lernen (vgl. Gudjons, 1994). All diese Themen werden in diesem Abschnitt ausführlich behandelt. In den Untertiteln dieses Abschnitts werden die ersten und einzelnen Berührungspunkte der neuen Methoden mit dem traditionellen Schreibunterricht verglichen und diskutiert.

Der neunte Teil basiert auf handlungsorientiertem Unterricht. Handlungsorientierter Unterricht wird in diesem Abschnitt erwähnt. Tatsächlich sollte aus einem ganzheitlichen Unterricht verstanden werden, dass der Schüler/die Schülerin aktiver unterrichtet wird und die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern durch die vereinbarte Aktion ausgeführt wird. Das heißt, die Organisation des Unterrichts wird vom Lehrer so verwaltet, dass Kopfarbeit und manuelle Arbeit harmonisch zusammengebracht werden. Es sollte beachtet werden, dass handlungsorientiertes Lehren zu der Idee führen kann, dass die Methode durch Handeln gelernt werden sollte; Es wäre richtig zu glauben, dass es sich dabei eigentlich um eine Methode zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen handelt. So ermöglicht ein handlungsorientierter Unterricht den Schülern, eigene Erfahrungen zu sammeln. Tatsächlich werden alle fünf Entwicklungsbereiche in diesem Abschnitt gleichbehandelt. Die Kognition ist also die eine Seite, wo der sozial-emotionale Bereich die andere Seite einnimmt, die die Motorik einschließt, wo die Wahrnehmung berücksichtigt werden muss und wo Kommunikation und Sprache eine wichtige Rolle spielen, und diese Fragen werden ausführlich in diesem Kapitel untersucht. Dabei darf der Hauptzweck nicht aus den Augen verloren werden, nämlich die weitere Gestaltung der Handlungsfähigkeit der Studierenden im Sinne einer effektiven und qualitativ hochwertigen Selbstständigkeit. An diesem Punkt ist es wichtig sicherzustellen, dass der Großteil der Aktion bei den Schülern stattfindet. Handlungsorientierter Unterricht setzt auf kollaborative Lehr- und Lernformen, insbesondere wenn es darum geht, verbale Kommunikation und zielgerichtetes Arbeiten in Einklang zu bringen. Der Unterricht ist nach Studiengang geordnet, das heißt, konventioneller, traditioneller Unterricht wird ebenfalls respektiert, aber neue Methoden werden übernommen. Handlungsorientierter

Unterricht ist nicht als Modeerscheinung in der Didaktik zu verstehen, sondern als bereits angewandte Methode. Dennoch sollte zwischen den beiden Begriffen unterschieden werden, denn wenn heute in der pädagogischen und didaktischen Fachliteratur der Begriff Schauspielausbildung verwendet wird, dann muss man auf die Aneignungstheorie der russischen kulturgeschichtlichen Schule, Pädagogen, zurückgreifen. Es wird nur erwähnt, um deutlich zu machen, dass handlungsorientierter Unterricht und freier Unterricht auf zwei unterschiedlichen Traditionen beruhen (vgl. Weidemann/Krapp, 1986). Die Tatsache, dass sie auf zwei unterschiedlichen Traditionen beruhen, ändert nichts daran, dass beide Kurse den Lernenden erlauben, Initiative zu ergreifen, sie zum Handeln auffordern und von ihnen erwarten, dass sie ihr eigenes Verhalten gestalten. Daher werden die Studierenden aufgefordert, ihre eigene Entwicklung und ihr Umfeld zu gestalten. "Learning by Doing" im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht kann Handlungsorientierung auf zwei Arten definiert werden, nämlich den Zweckaspekt und den Methodenaspekt. Wenn Sie über den Zielaspekt sprechen, vermitteln Sie den Schülern die Kompetenz des Handelns und entwickeln sie Schritt für Schritt weiter. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst eine schulische Kompetenz entwickeln und dann über die Grenzen der Schule und das außerschulische Leben hinaus, dh die zu entwickelnde Kompetenz muss das Leben nach der Schule einschließen. Dieses Ziel ist methodisch erreichbar, wenn das Hauptziel darin besteht, dass die Schüler im Kontext authentischer Situationen handeln, was als aufgabenorientiertes oder aufgabenbasiertes, interaktives Lernen bezeichnet wird (vgl. Waiter, 2007). Daher sollten sich die Studierenden bei der Anwendung der Aufgabenlösung dezidiert auf die Inhalte konzentrieren und die Kommunikation während der mündlichen oder schriftlichen Tätigkeit nicht vergessen.

Daher wären dafür Lernmaterialien wie Fotos oder Grafiken sehr gut geeignet. Aber auch Kurzgeschichten, Nachrichten, Bilder (Cuma 2010, S. 384) sowie Werbeanzeigen können für ein starkes Gesprächsthema sorgen. Alternativen zu diesen Lernmaterialien können auch Texte aus dem Internet oder Leserbriefe sein, die für eine ausgiebige Diskussion sorgen können. Denn neue Sprachformen brauchen Leerräume, um vertraut damit umgehen zu können. Der Unterricht kann handlungsorientiert durchgeführt oder sogar der gesamte Unterricht handlungsorientiert gestaltet werden. Projektunterricht gehört beispielsweise zu den Kursformen, die für das Lernen durch

Lehren geeignet sind (vgl. Waite, 2007). Diese und ähnliche Fragen werden in diesem fünften Abschnitt ausführlich behandelt.

Der empirischere Teil dieser Doktorarbeit besteht aus fünf Kapiteln. Der erste Teil, das eigentlich insgesamt bei dieser Studie den zehnten Teil bildet, konzentriert sich auf den Zweck der Untersuchung. Das Ziel dieser Promotionsstudie ist es zu beweisen oder aufzuzeigen, dass durch den Einsatz kreativer Schreibtechniken, -methoden und -aktivitäten ein effektiveres Ergebnis im Fremdsprachenunterricht erzielt werden und dass es dabei nützlich sein kann, Barrieren wie Angst oder Sorgen beim Fremdsprachenschreiben zu überwinden. In dieser Studie wird ausführlich darüber diskutiert, wie kreatives Schreiben erfolgreich durchgesetzt werden sollte, wie sie im Fremdsprachenunterricht nützlich sein kann, welche Prozesse nützlich sind, welche Methoden verwendet werden und welche Aktivitäten durchgeführt werden können. Im Fremdsprachenunterricht wird unter Berücksichtigung dieser Studie kreatives Schreiben, also Schreiben mit Methoden des kreativen Schreibens, im Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterricht ausführlich behandelt und dabei auch diskutiert welche Ängste und welche Schreibbarrieren im Einzelnen abgebaut werden können. Denn hier geht es nicht primär um die formale und grammatikalische Struktur der Sprache, sondern um die eigenen Gefühle, die Ausdrucksfähigkeit, die Vorstellungskraft, die Gedanken, die Ideen und die Kreativität der Personen. Kreatives Schreiben richtet sich in diesem Sinne an alle Studierenden bzw. Lernenden, die Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache lernen (Brock, 2000, S.128). Kreatives Schreiben ist eine Schreibweise, die dem Fremdsprachenlernenden Freiheit gibt, ihm Freiräume gibt und alle möglichen Einschränkungen beseitigt, gleichzeitig ist es eine Schreibmethode, die kreatives Denken fördert und ihnen ermöglicht ihre Fantasien zu entwickeln und ihre Gedanken zu vermitteln. Gefühle und Emotionen werden in dieser Schreibtechnik so weit wie möglich hervorgehoben. Kreatives Schreiben hilft Fremdsprachenlernern oder Lernenden, sich sowohl sprachlich als auch persönlich in der jeweiligen Zielsprache, also bei dieser Studie in Deutsch, weiterzuentwickeln. All diese Themen werden ausführlich und detailliert in diesem Kapitel untersucht. Die dritte Einheit der Studie konzentriert sich auf die qualitativen und quantitativen Methoden der Studie und betont, dass diese Methoden nicht miteinander konkurrieren oder austauschbar verwendet werden, im Gegenteil, sich gegenseitig unterstützen. Diese beiden Methoden werden so angewendet, dass sie miteinander kooperieren. Darüber hinaus konzentriert es sich

darauf, was die Datenwerkzeuge sind und wie diese Daten im Detail verarbeitet und analysiert werden.

Also dieser Teil der Studie zielt sich darauf ab, wie Methoden des kreativen Schreibens an der Afyonkarahisar Universität für Gesundheitswissenschaften im Bereich der gemeinsamen Lernveranstaltungen gehandhabt werden. Ausführlich wird diskutiert, wie die im gemeinsamen Lehrangebot des Rektorats tätigen Lehrenden, welche Techniken des kreativen Schreibens bei den Studierenden angewendet haben und bei welchen Fakultäten diese kreativen Schreibtechniken in Online-Lehrveranstaltungen durchgeführt sind.

Im elften Teil der Studie werden kreative Schreibaktivitäten geforscht, die im Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der Philosophischen Fakultät der Konya-Selcuk-Universität durchgeführt sind, detailliert behandelt. In dieser Studie werden auch die vor den Aktivitäten des kreativen Schreibens abgehaltenen Treffen mit verschiedenen Fakultätsmitgliedern und Dozenten, die in diesem Fachbereich tätig sind, näher betrachtet und die Pläne deren und des Forschers zur Umsetzung der Aktivitäten des kreativen Schreibens im Unterricht vorgestellt. Darüber hinaus wird der Ausdruck kreativer Schreibaktivitäten mit teilnehmenden Studentinnen und Studenten von der 1. Klasse bis zur 4. Klasse behandelt. In dieser Hinsicht wird detailliert aufgezeigt, wie die Dozenten des Seminars den Unterricht während der Aktivitäten zum kreativen Schreiben unterrichteten, wie sie die Praktiken der Studenten bewerteten und wie diese Studenten mit ihrer Arbeit im Seminar umgingen. All diese Themen wurden in jeder Hinsicht in diesem Kapitel behandelt.

Im zwölften Kapitel werden sowohl Zufriedenheits- wie auch Einstellungsumfragen als auch demographische Aspekte der Umfragen aufgearbeitet, berichtet, analysiert und interpretiert, dabei sind insgesamt 55 Tabellen erstellt worden und die darin genannten Themen ausführlich besprochen.

Im dreizehnten Teil sind Interviews mit den Lehrenden des Seminars, in dem kreativen Schreibaktivitäten durchgeführt und mit strukturierten und halbstrukturierten Fragen versehen. Insgesamt werden sieben Fragen gestellt und beantwortet. Die Erfahrungen der Lehrkräfte, die gewonnenen Erkenntnisse und ihre Anregungen werden im Detail erlernt. Da sie einen direkten Teil dieser Arbeit bilden, sind ihre Ideen und Gedanken und ihre entsprechenden Vorschläge von unschätzbarem Wert. In dieser

Richtung wird das vierzehnte Kapitel behandelt. In diesem Kapitel wird, also der Schlussfolgerung, schließlich das daraus resultierende Ergebnis mit allen Details ausführlich erläutert. Die Analyse der Ergebnisse der Kreativen Schreib-Aktivitäten mit den Studierenden, des Vor-Tests und des Nach-Tests mit den Studierenden sowie die Ergebnisse der Interviews mit den semi-strukturierten Fragen mit den Lehrenden werden ausführlich dargestellt und Anregungen gegeben für die DaF-Kurse an Hochschulen, die im Lichte aus dieser Promotionsstudie gewonnenen Daten entstanden sind.

ZWEITER TEIL

2. ZIELSETZUNG DER UNTERSUCHUNG

Kreatives Schreiben in der primären und sekundären Schule hat sich nach langen Diskussionen und Verzögerungen in Deutschland durchgesetzt. Besonders im Deutschunterricht der primären Schule ist diese Entwicklung zu beobachten (Brock, 2003, S. 45) Wir erfahren durch zahlreiche Publikationen, das kreatives Schreiben in Deutschland auch im universitären Bereich der Fremdsprachendidaktik, seit langem im Mittelpunkt des Interesses steht. (vgl. Müller, 2020) (vgl. Benno, 2021), (vgl. Böttcher, 2010), (vgl. Finke, Thums-Senft, 2008).

Auch in der Türkei, wenn auch einige Zeit später nach Deutschland, wurde Kreatives Schreiben sowohl in Grundschulen, insbesondere im Türkischunterricht, aber langsam auch in Fremdsprachenunterrichten, darunter auch zu erwähnen in den DaF Unterricht, zur Abteilung Germanistik oder Deutschlehrausbildung an Universitäten zu einem Thema (Mollaoğlu, 2005, S. 169).

Über die erfolgreiche Anwendung kreativer Schreibtechniken in fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen, sowohl in Primar- und Sekundarschulbildung aber auch im universitären Bereich, gibt es zahlreiche Publikationen in der Türkei und Deutschland. Unter anderem gibt es die Meinung, dass im fremdsprachlichen Unterricht, der mit Methoden des kreativen Schreibens durchgeführt wird, die Kreativität gefördert werden kann, indem beide Seiten des sprachbezogenen Teils des Gehirns stimuliert werden (vgl. Rico, 1984, S. 55). Auch die Meinung, dass die Schreibangst in der Fremdsprache und die Schreibbarrieren, die als Ergebnis daraus resultieren, somit überwunden werden können, liegt im Vordergrund. Die Begründung dafür, liegt daran, dass der Schreiber das Schreiben als Spaß, Freude, als eine Art Spiel sieht, bei dem er seine eigenen Vorstellungen, Fantasien und Gedanken reflektieren kann (vgl. Brock, 2000, S.128-129), anstatt mit langweiligen formalen Grammatikregeln im Fremdsprachenunterricht zu schreiben und über den strukturellen Aspekt der Sprache nachdenken zu müssen, bekommen die Lernenden ihre Chance, unbekümmert, ohne jegliche Angst grammatikalische Fehler zu machen, ihre Gefühle, Ideen, Ansichten, Fantasien, Weltanschauungen zum Ausdruck zu bringen. Das Schreiben wird somit zu einem Gebiet von Freiheiten zu Gefühlen.

Aber es gibt auch Kritiker, die dagegen argumentieren. Sie vertreten die Ansicht, dass in erster Linie bei einer Fremdsprache die Einführung komplizierte grammatikalischer Strukturen das Lernziel sein sollte. Damit ist auch das Lernen von Textsorten und deren eigenwilligen Sprachstilen verbunden. Genau in diesen Bereichen wäre die Integration des kreativen Schreibens nicht sehr geeignet (vgl. Fritzsche, 1998, S. 159).

Ziel dieser Studie ist es herauszufinden, ob sich das Lernen durch den Einsatz kreativer Schreibtechniken in einen Prozess verwandelt, an der Freude und Unterhaltung im Schreibprozess sich bereitet, ob die Angst vom leeren Blatt, die Schreibbarriere beseitigt und ob es auch den kreativen Schreiberfolg damit verbessert. Mit anderen Worten, das Hauptziel dieser Studie ist es herauszufinden, ob das kreative Schreiben durch den Einsatz einiger kreativer Schreibtechniken einen positiven Beitrag zu den Studiengängen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) an Universitäten in der Türkei leisten kann.

Dies wird anhand einer Durchführung erreicht, indem die Texte, die als Ergebnis verschiedener kreativer Schreibaktivitäten entstanden sind, von den jeweiligen Hochschulstudenten in den Daf-Studiengängen der Selçuk Universität und der Afyonkarahisar Universität für Gesundheitswissenschaften, nach den zu vor bestimmten Kriterien, inhaltlich untersucht werden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der angewandten Befragung an die Studenten und das Interview, das man mit den Dozenten des Studiengangs geführt hat, einen zusätzlichen Aufschluss über die Erzielung des Ergebnisses geben.

DRITTER TEIL

3. ANLAGEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG IM UNIVERSITÄREM DaF- UNTERRICHT IN DER TÜRKEI

3.1. Die Methode und der Prozess der Untersuchung

Als man sich entschieden hat, diese Studie durchzuführen, wurde zuerst der Gegenstand zur Vernetzung unseres Datenflusses, die man für das Ergebnis der Untersuchung brauchte und die Methode, die man dazu anwenden wird, festgelegt. Man hat sich auf drei Punkte konzentriert. Der erste Punkt ist dadurch erreicht worden, indem man die von den Studierenden nach der kreativen Schreibpraxis produzierten Texte nach bestimmten Kriterien inhaltlich untersucht hat.

Der zweite Punkt war die Umfragestudie. Das Ziel dieser Erhebungsstudie war es zu messen, ob die Studierenden mit der Schreibaktivität, die mit kreativen Schreibtechniken durchgeführt wurde, zufrieden waren. Diese Studie basierte auf die Messung der Zufriedenheit der Studenten als auch auf die direkte Messung der Einstellungen und wurde erstmal verwendet als messen Gerät und erforderte daher keine Skalen. Ziel ist es, die Bewertung der Ergebnisse, die durch von den Studierenden erstellten und in der kreativen Schreibaktivität gewonnenen Texte zu Unterstützung der Erhebungsstudie zu benutzen. Das heißt es wurde zum Ziel gesetzt, qualitative Daten mit quantitativen Daten zu unterstützen. Diese beiden Punkte basierten auf der Messung der jeweiligen Leistung, Einstellung und Zufriedenheit der Studenten in der Praxis des kreativen Schreibens.

Im dritten Punkt sollte direkt die Meinung der Dozenten des Studiengangs eingeholt werden. Es war sehr wichtig, die fachliche Meinung des Seminarleiters/die SeminarleiterInnen einzuholen. Letztendlich wurde diese Arbeit mit ihnen und mit ihrer Unterstützung durchgeführt. Ziel der Studie war es herauszufinden, ob Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht und speziell im Deutschunterricht effektiv eingesetzt werden kann und bei bewiesenem positivem Ergebnis, die Anwendung dieses kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht als Unterrichtskonzept vorzuschlagen. Daher waren die Ansichten der Dozenten und ihre direkte Beteiligung an der Studie sehr von Bedeutung.

3.2. Die Analyse und Bewertung der Texte

Wie zuvor erwähnt, ist das erste Verfahren zur Datenerhebung, die inhaltliche Analyse der Texte von den Studenten, die während der kreativen Schreibpraxis im Unterricht erstanden worden ist.

Diese Inhaltliche Analyse erfolgt nach gewissen Kriterien die von den Dozenten der jeweiligen Studiengänge und dem Forscher dieser Dissertation mit Konsens festgelegt wurden. Jedes Kriterium wurde als geeignet für die anzuwendende kreative Schreibtechnik bestimmt. Zuerst wurden viele Kriterien aufgestellt, dann wurden nur die Kriterien gelistet, die vom Forscher und dem/der DozentIn mit Konsens alsentwicklungsmöglich für den/die StudentIn angesehen wurden, die die Technik des kreativen Schreibens anwendet. Ungeeignete oder Inkonsistente Kriterien wurden aus der Bewertungsliste entfernt.

Dabei gibt es zweierlei Kriterien. Zuerst die Hauptkriterien und wiederum die Unterkriterien, die sich unter den jeweiligen Hauptkriterien verteilen. Als Hauptkriterien wurden Kriterien festgelegt, die die Schreibentwicklung der Studenten fördert und für deren Fremdsprachenniveau geeignet sind. Also es ist von enormer Wichtigkeit, dass die Hauptkriterien für das Fremdsprachenniveau der Studierenden als kreative Schreibtechnik geeignet sind. Darum wurden auch die Meinungen der Dozenten des Seminars eingeholt. Wenn man beispielsweise kreative Schreibtechniken auf A1-Niveau im Deutsch auf Studenten im Niveaustufe A2 oder B1 anwendet oder im Gegenteil einem A1 Studenten im Deutsch eine Aktivität mit kreativen Schreibmethoden durchführt, die für das B1-Niveau geeignet ist, ist es unvermeidlich, die falschen Ergebnisse zu erhalten.

Nach der Feststellung der Hauptkriterien als geeignete kreative Schreibtechnik, folgten dann die Feststellung der Unterkriterien für die Bewertung der produzierten Texte von StudenInnen. Also das heißt, die Hauptkriterien waren Texte, die für kreative Schreibaktivitäten vorgesehen waren. Wie bei der Festlegung der Hauptkriterien wurde auch bei den Unterkriterien gemeinsam mit den Dozenten der Lehrveranstaltung gearbeitet. Für jedes Hauptkriterium wurden entsprechende Unterkriterien festgelegt. Diese Unterkriterien sind in bestimmte Punkte unterteilt. Diese Punkte wurden in Absprache mit dem/der SeminarleiterInnen erstellt. Hinzuweisen ist aber auch darauf, dass zwar eine gewisse Übereinstimmung mit den Seminar-Lehrkräften über diese

ermittelten Unterkriterien bzw. Teilkriterien bestand, jede Lehrkraft jedoch eine eigene subjektive inhaltliche Bewertung vornehmen wollte. Daher würden diese Unterkriterien als Messinstrument dienen, das sie bei dieser Bewertung verwenden könnten, wenn sie wollten. Aber die eigentliche kontextbezogene Bewertung läge im Ermessen der Ausbilder, und es stand ihnen frei, diese Kriterien zu verwenden oder nicht. Es wäre sinnvoll, es noch einmal zu sagen, wenn die Dozenten wollten, könnten sie von diesen Kriterien profitieren. Diese Kriterien waren wie folgt: Zur Bewertung der Kriterien wurden 5 Noten verwendet. 1 sehr gut, 2 gut, 3 ausreichend, 4 schlecht, 5 sehr schlecht. Jedes Kriterium wird einzeln benotet, und wenn ein Kriterium die minimale angemessene Note erhält-das ist in diesem Fall ausreichend- wird es zu den zuvor angeforderten Schlüsselpunkten gezählt. Die Schlüsselpunkte sind in diesem Falle die Unterkriterien des Hauptkriteriums die es zu benoten gilt.

Wir haben erwähnt, dass jedes Kriterium Unterkriterien hat. Auch zuvor haben wir gesagt, dass die Kernpunkte die Unterkriterien bestimmen. Mit anderen Worten, zuerst werden die Unterkriterien der kreativen Schreibtechnik, die ein Hauptkriterium ist, bestimmt. Dann werden sie nach den zuvor festgelegten Schlüsselpunkten benotet. Es wäre daher nicht falsch, dass zuerst die Unterkriterien der kreativen Schreibtechnik, bestimmt werden.

Also dieses Hauptkriterium wird entsprechend dem Sprachniveau der Studierenden festgelegt. Als Hauptkriterium wurde beispielsweise das Verfassen des Endes einer Novelle oder die Fortsetzung einer Kurzgeschichte mit offenem Ende gewählt. Dieses Hauptkriterium hat sieben Unterkriterien bzw. Schlüsselpunkte. Beispielsweise werden Kurzgeschichten oder Novellen aus ausgewählter deutscher Literatur mit offenem Ende in sieben Unterkategorien eingeteilt:

Schreiben eines Schlusses, der vom Inhalt des jeweiligen Textes abhängig und angemessen ist. Angemessenes und verbundenes Schreiben mit dem vorherigen Absatz, die Ereignisse in der Reihenfolge schreiben, den Hauptgedanken eindrucksvoll zum Ausdruck bringen, eine andere und kreative Perspektive zum Ende der Geschichte bringen, betonende und beeindruckende Satzende bei der Beendigung der Kurzgeschichte bzw. Novelle schreiben, suche nach neuen Charakteren, die nicht von der Geschichte unabhängig wirken.

Solche Schlüsselpunkte werden dann benotet, wenn Lehrende nach diesem Kriterium evaluieren wollen. Wenn sie das nicht wollten, würden sie ihre eigene subjektive Einschätzung des Inhalts vornehmen. Wichtiges Kriterium war dabei die Bewertung der Texte im Kontext. Da der Zweck hier nicht darin bestand, den Studenten eine Note zum Bestehen des Seminars zu geben, war die allgemeine Meinung der Seminarleiterin oder des Seminarleiters wichtig. Wichtig war hier die inhaltliche Bewertung der Texte im Kontext. Bei dieser Bewertung konnte die Dozentin oder der Dozent des Seminars die Kriterien ganz, teilweise oder gar nicht verwenden, und es wurde in den vorangegangenen Treffen vereinbart, dass sie oder er dies dem Forscher nicht mitteilen muss. Aber wenn die Dozenten wollten, konnten sie die Texte benoten. Nach der Benotung der einzelnen Schlüsselpunkte wurde bestimmt, wie viele Schlüsselpunkte angemessen durch den Textproduzenten bearbeitet wurde. Die Anzahl der angetroffenen Schlüsselpunkte ergeben dann die Gesamtwertung des Hauptkriteriums. Übrigens sollte nochmals erwähnt und beachtet werden, dass, da die Studenten nicht direkt benotet wurden mussten und die Entwicklung der Studenten von entscheidender Bedeutung war, in dem ihre Entwicklung beobachtet wurde, jeder Dozent oder jede Dozentin seine/ihre eigenen Bewertungen vornehmen konnte. Wichtig sind hier zwei Kriterien, die sowohl der Forscher als auch der Dozent/ die Dozentin des Seminars berücksichtigen. Bewertung in Bezug auf ein Format, d.h. ob es gemäß dem Musterformat geschrieben ist und Bewertung als Inhalt. Es wird geprüft, ob die gewünschten Aufgaben erfüllt, durchdacht oder kreativ sind. Die anderen Bewertungen, die wir oben erwähnt haben, nämlich die Haupt- und Unterkriterien, werden von den Dozenten vorgenommen, wenn sie es wollen, geben sie es dem Forscher weiter aber sie müssen es nicht. Der Forscher fragt sie nicht nach den Noten der Studenten. Es werden nur die Texte aufgenommen und wie erfolgreich sie sind, wird mit der Lehrkraft des Seminars besprochen und diskutiert.

3.3. Die Durchführung der Zufriedenheits- und Haltungsumfragen

Der Hauptzweck der Durchführung des Zufriedenheits- und Haltungsumfragen Fragebogens besteht darin, die Gedanken der Studenten über die auf sie angewendete kreative Schreibaktivität zu erfahren. Durch die Betrachtung der Ergebnisse der Texte, die als Ergebnis der kreativen Schreibtechnik entstanden wurde, und durch den

Vergleich ihrer Antworten zu dem Fragebogen wird das Maß für die Bedeutung der Verknüpfung der Antworten untersucht. Der Grund hierfür ist, die qualitativen Textanalyseergebnisse mit einer quantitativen Erhebungsstudie zu unterstützen.

Da die Aktivität Kreatives Schreiben direkt im Unterricht angewendet wurde, d. h. die Studentinnen und Studenten konnten mit dem ihnen vermittelten Thema und der kreativen Schreibtechnik schreiben. Daher wurde keine Umfrage durchgeführt, die die Einstellung direkt misst. Stattdessen wurde eine Umfrage durchgeführt, die sich darauf konzentrierte, wie zufrieden die Studenten mit ihrer kreativen Schreiarbeit waren. Daher ist für die Erhebungsstudie keine vorgefertigte Skala erforderlich. Stattdessen erwies es sich als sinnvoller, zu diesem Zweck stellenweise eine Umfrage mit offenen Fragen durchzuführen, die die Zufriedenheit der Studierenden mit der Schreibaktivität misst und ob sie die Umsetzung des kreativen Schreibens nützlich finden oder nicht.

Dabei wurde diese Situation mit den Dozenten des Studiengangs verhandelt und ein gemeinsamer Punkt erreicht. Aufgrund dieser Gemeinsamkeit wurde angenommen, dass es vorteilhafter wäre, eine solche Umfrage durchzuführen. Es gibt bereits von Studierenden erstellte Texte, die anhand der ermittelten Erfolgskriterien gemessen und geprüft werden können. Diese liefern uns qualitative Daten und die Unterstützung mit quantitativen Daten wird ihre Zuverlässigkeit weiter erhöhen. Dazu wurde eine Zufriedenheitsumfrage durchgeführt. Die Fragen wurden in dieser Richtung vorbereitet und manchmal wurden offene Fragen gestellt, um eine vollständige Meinung zu erhalten. Auf diese Weise werden als Ergebnis der Untersuchung des Textes, der durch die kreative Schreibaktivität des Studenten/der Studentinnen erstellt wurde, die Ergebnisse aus dem Erfolg, der Anstrengung und dem Wunsch des/der StudentInnen mit der Perspektive und Zufriedenheit der gleichen Person bei dieser Aktivität verglichen. So kann ein sinnvoller Zusammenhang zwischen den hergestellten Texten und der Antworten, die auf den Fragebogen gegeben wurden, hergestellt und die durch qualitative Daten gewonnenen Ergebnisse durch quantitative Daten bekräftigt.

3.4. Interviews mit Seminarleitern

Ziel dieser Studie war es zu sehen, wie erfolgreich Kreatives Schreiben im deutschen Fremdsprachenunterricht, insbesondere an Universitäten in der Türkei, angewendet werden kann. Dabei dachte man, dass dies allein mit den von den

Studierenden zu erhebenden Daten einen Mangel für diesen Zweck darstellen würde. Denn die Dozenten des Seminars haben eine große Rolle bei der Durchführung dieser Studie gespielt. Man hat in ihrer Klasse, in ihrem Unterricht eine Aktivität zum Thema Kreatives Schreiben durchgeführt. Sie waren von Anfang an, an den Prozess dieser Studie eingebunden.

Aus diesem Grund wurde diese Studie durch vorherige Verhandlungen und nach einer Einigung mit ihnen durchgeführt. Die Bewertungskriterien der Texte wurden erstellt, indem ihre Expertenmeinungen aufgenommen und gemeinsam diskutiert wurden. Auch dieser Prozess wurde zusammen mit der Erstellung der Befragungsfragen durchgeführt. Von Anfang an wurden detaillierte Informationen über die Arbeit gegeben und die Details der Arbeit besprochen. Da sie an diese Studie geglaubt haben und von der Studie überzeugt waren, erklärten sie sich bereit, direkt am Prozess dieser Studie teilzunehmen.

Darüber hinaus wären die Feststellung und der Hinweis, dass kreatives Schreiben im deutschen Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist, für diese Studie allein nicht ausreichend. Denn die Personen, die Sie für diese kreative Schreibenanwendung bewerben bzw. einen Vorschlag machen möchten, sind die Ausbilder. Daher war es sehr wichtig und sinnvoll, ihre Ansichten zu erfahren.

Semistrukturierte offene Fragen wurden bevorzugt, um die Expertenmeinungen der Dozenten einzuholen (Cankurtaran, 2016, S.13), (vgl. Karasar, 2013, S. 27). Für den Zweck der Studie ist es angemessen, ihre Gedanken zu dieser angewandten Arbeit zu erfahren, ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Erfahrungen dabei zu übermitteln und ihre Anregungen aufzunehmen. Mit diesem Zweck wurden Interviews mit den Dozenten geführt und ihre Meinung erhalten.

VIERTER TEIL

4. FORSCHUNGSSTAND

Wir können einige der internationalen und nationalen Studien zum kreativen Schreiben, die außerhalb dieser Doktorarbeit geschrieben wurden, wie folgt betrachten.

Böttcher (1999) schreibt ein Buch über kreatives Schreiben, in der sie auf die Grundprinzipien des kreativen Schreibens eingeht, gibt sie auch Informationen und Beispiele zu den Grundlagen des kreativen Schreibens. Ein weiterer bemerkenswerter Punkt in dem Buch ist die Untersuchung kreativer Schreibmethoden, indem sie wie folgt in sechs Gruppen eingeteilt werden:

„Assoziative Verfahren, Schreibbeispiele, Schreiben nach Vorgaben-Regeln und Mustern, Schreiben zu und nach (literarischen) Texten, Schreiben zu Stimuli, Weiterschreiben an kreativen Texten“ (Böttcher, 1999, S. 22- 28). Kreatives Schreiben wird auch zusammen mit verschiedenen Bereichen betrachtet. Wie „Kunst, Musik, Religion, Sachunterricht oder Mathematik“ (ebd, S.80- 133). Darüber hinaus werden die Prozesse und Strukturen des kreativen Schreibens im Unterricht anhand von Beispielen unter verschiedenen Überschriften detailliert beleuchtet.

Raith (2005) hingegen praktiziert kreatives Schreiben in zwei Grundschulklassen. Eine davon ist eine Gruppe von Schülern der 3. Klasse, die noch nicht viel Erfahrung mit kreativem Schreiben hatten. Die andere ist eine Klasse von Schülern der 4. Klasse mit mehr Erfahrung über kreatives Schreiben. Es enthält eine detaillierte Studie darüber, wie das kreative Schreiben praktiziert und unterrichtet wird, die Einstellungen der Schüler bei der Verwendung kreativer Schreibtechniken und ihre Ansichten werden dabei dargestellt. Es ist eine interessante und nützliche Quelle, da es die gesammelten Erfahrungen widerspiegelt, das positive Ergebnis analysiert und die dabei aufgetretenen Schwierigkeiten aufzeigt.

Spinner (2011) argumentiert, dass eine kreativere Literatur lernen durch die Einbeziehung kreativer Prozesse während des Literaturunterrichts im Seminar erreicht wird. Auf diese Weise, stellt er dar, dass die Lernenden in der Lage sind, die Struktur der Literatur und ihre Problemdimensionen mit den von ihnen selbst offenbarten Merkmalen zu erkunden. Er schildert in seinem Artikel, dass die Methode sich nicht beim Lernen auf kognitive Einsichten beschränkt, sondern im Gegenteil sich zu

emotionalen Erfahrungen entwickelt, was darauf hindeutet, dass die analytische Struktur ganzheitlich wahrgenommen wird. Er verteidigt die Ansicht, dass durch die Einbeziehung der kreativ übersprungenen Prozesse während der Literaturvermittlung im Studium Seele, Emotionen und Handeln des Menschen gleichermaßen angesprochen und so mobilisiert werden können.

Weiß (2008) hingegen betont in ihrem Artikel, dass es nicht mehr das Produkt, sondern der Prozess ist, der das Produkt in der Kreativität erschafft. Sie betont, dass es ein Problem geben muss, damit der kreative Prozess überhaupt beginnen kann, und die Ermutigung zu seiner Lösung den Prozess somit einleitet. Sie betont, wie wichtig es ist, das Thema zu verstehen und zu strukturieren, während des Unterrichts. Die Unterrichtsstrukturierung und Motivationen, die durch die im Unterricht gezeigten Filme geschaffen werden, werden ausführlich besprochen. Die Förderung des Studiengangs und Kreativität, seine Abläufe und auftretende Probleme werden detailliert erläutert.

In seiner Promotionsarbeit „Kreatives Schreiben im vielsprachigen Deutschunterricht“ beschreibt Brock (2003) seine Erfahrungen in der Grundschule, in Kursen mit Erwachsenen und in der kreativen Schreibarbeit mit Jugendlichen. Dabei beschäftigt sie sich mit dem Umgang und der Nutzung von Kreativität in Medizin, Kunst, Psychologie und Psychiatrie. Sie konzentriert sich jedoch auch auf die Definition von Kreativität und die Einschränkungen, die für die korrekte Verwendung dieser Definition entwickelt werden müssen. Neben all dem geht sie auf die Probleme ein, die im interkulturellen Sprachunterricht auftreten können, andererseits behandelt sie Themen wie interkulturelle Pädagogik, Didaktik, Deutschunterricht, Mehrsprachigkeit. Darüber hinaus, behandelt sie Schreibkurse Themen wie Kreatives Schreiben, Kreatives Schreiben im Interkulturellen Kurs, Förderung sprachlicher und kreativer Kompetenzen, Methoden des Kreativen Schreibens, Textproduktion, Schreibbarrieren und Evaluation von Texten. Im praktischen Teil folgt sie gemeinsam mit den Lehrkräften dem Unterrichtsstil des Schreibunterrichts in der Grundschule. Der Kurs behandelt die behandelten Themen, die Diskussionen, die Texte und die Kommentare dazu. Die gleiche Beobachtungsnachverfolgung macht sie auch in den Kursen mit Erwachsenen und Jugendlichen. Sie kommt zu dem Schluss, dass kreatives Schreiben für Fremdsprachlerner aller Altersgruppen und Fachrichtungen, für schulische oder außerhalb Schulische Organisationen von enormer Bedeutung ist.

Brunner (2008) untersucht in seiner Arbeit „Kreativer denken“ die theoretischen und spezifischen Merkmale, Methoden und Analysen von Kreativität. Im allgemeinen Teil der Studie, werden Definition von Kreativität gemacht, dabei wird die Vorstellung verteidigt, dass Kreativität dem Menschen innewohnt und als Ergebnis von Bedingungen, Anreizen und bestimmten Methoden entsteht. Gleichzeitig werden im allgemeinen Teil der Studie verschiedene Arten von Denkstilen mit ihren Ausprägungen vorgestellt und erläutert. Im Spezialteil werden Einsatz und Technik verschiedener ausgewählter Methoden analysiert und vorgestellt. Es ist sicher, dass ein nützliches Werk für diejenigen erstellt wurde, die detaillierte und grundlegende Kenntnisse auf diesem Gebiet haben möchten, um kreatives Denken zu verstehen.

Gesing (2008) argumentiert in seinem Werk „Kreativ schreiben“, dass Kreativität aus dem Leben und den eigenen Erfahrungen kommt, aber auch aus der Beobachtung oder Vorstellung einer dritten Person. Gleichzeitig vertritt er die Auffassung, dass es sich um ein Produkt handelt, das mit fiktiven Vorstellungen verbunden ist. Dramatisieren, fantasievolles Denken, Probleme und ihre Gefahren, das Leben von Fremden beobachten, Leseerfahrungen reflektieren, kreative Strategien, Schreibbarrieren und Unsicherheiten, geschaffene Charaktere und ihre Schicksale, Protagonisten und Nebenfiguren, Mehrdimensionalität und Glaubwürdigkeit, Charakter der Geschichte als Werk heraus, wie etwa die Bestimmung der Anzahl der Protagonisten finden und weitere ähnliche Themen werden als grundlegende kreative Schreibempfehlungen gegeben.

Rufs (2016) Werk „kreatives Schreiben“ macht auf sich, als Einführung in dieses Gebiet, aufmerksam. Kreatives Schreiben wird in diesem Buch mit Beispielen und Erläuterungen in vielen Themen behandelt, wie zum Beispiel Geschichte des kreativen Schreibens, Theorie des kreativen Schreibens, Praxis des kreativen Schreibens, kreatives Schreiben in Schule, Hochschule und Wissenschaft, kreatives Schreiben als Beruf, Literatur und kreatives Schreiben. All diese Themen werden mit relevanten Beispielen und theoretischen Erläuterungen behandelt. Es werden sowohl theoretische Informationen gegeben als auch diese Informationen durch Beispiele konkretisiert und verständlich gemacht.

Duman (2010) hat bei ihrer wissenschaftlichen Arbeit „kreatives Schreiben der Studenten im DaF-Unterricht mit Hilfe des Computers“ gezeigt, dass türkische Universitätsstudenten, die sich auf Anfängerniveau befinden, mit begrenzten

Fremdsprachenkenntnissen kreativ schreiben können. Eine Textsorte, die im computergestützten Projekt erstellt wurde und im Deutschunterricht im schriftlichen Ausdruck angewendet wird, wird mit Beispielen gegeben. Die Studierenden entwickeln und beenden einen Text mit einem vorgegebenen Anfang in einer Computerumgebung. Der erstellte Text wird per E-Mail an den Dozenten gesendet. Der Dozent hebt die Fehler im Text hervor und schickt den Text per E-Mail zurück. Der Student oder die Studentin korrigiert mit seinem Freund oder mit ihrer Freundin die Fehler im Text. Die Studenten fragen den Dozenten oder die Dozentin auch nach den Fehlern, die sie nicht korrigieren konnten. Mit dieser Methode soll es den Studenten ermöglicht werden, ihre Fehler zu sehen und aus ihren Fehlern zu lernen, die Textproduktion zu unterstützen und die beim Schreiben auftretende Angst etwas abzubauen. Duman (ebd.) besteht darauf, dass Anhand der angeführten Beispiele gesagt werden kann, dass die Studenten kreativ sein können und frei in der Planung und Wortwahl sind.

In Demiryays (2012) Studie wurde die Frage diskutiert, inwieweit sprachliche und stilistische Imitation bei Studenten möglich ist, die nach Muster und Vorbild nach vorgegebenen literarischen Text schreiben. Sie nimmt bestimmte Passagen aus den Werken von Schriftstellern wie Milan Kundera, Thomas Mann, Peter Handke, Brigitte Schwaiger und bittet die Studierenden, ähnliche Texte zu schreiben, indem sie diese Passagen vorstellt und erklärt. Ein Wort wird aus der Passage ausgewählt, die den Studenten vorgelesen wird, sie werden gebeten, es zu schreiben, indem sie es an sie anpassen. Es ist zu erkennen, dass eine große Nachahmung hinsichtlich Wortwahl und Sprachstil besteht.

FÜNFTER TEIL

5. SCHREIBEN

Der Begriff Schreiben umfasst ein Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit und schließt bei seiner Bezeichnung vielerlei Hinsichten ein. Je nach Betrachtungsweise kann das Schreiben als Auffassung der motorischen Bewegungen von Menschen für die Aufzeichnung graphischer Phone gesehen oder als Kulturtechnik für das Überleben einer Zivilisation betrachtet werden, wobei eigentlich beide Aspekte eng miteinander verbunden sind. Der eine bezeichnet die physische Haltung der Menschen und der andere die Bedeutung dieser Haltung für die Menschen bzw. Menschheit. Außerdem hat der Begriff Schreiben eine funktionelle Bedeutung als Therapieform für die Psychologiewissenschaft (v. Werder, S. 19). Aufgrund dessen kann der Begriff auf vielfältige Hinsicht, wie kulturell, historisch oder funktionell untersucht werden. Bevor man diese vielfältigen Hinsichten und die begrenzte Einsicht des Begriffs auf diese vorliegende Arbeit unter die Lupe nimmt, ist es zu erwähnen, dass es hilfreich ist eine allgemeine und lexikalische Definition zu machen.

Die Sprache die geschrieben wird, ist ein System des Zeichens, deren Darstellung zuvor nicht ausgemacht ist. Dennoch verfolgt die Sprache, die in schriftlicher Form gefasst wird, gewisse Normen (Sommerfeld, Starke, Nerius, 1981, S. 23). Es ist eine Art Kulturtechnik, eine gelernte Fertigkeit, der für die zivilisierte Gesellschaft von enormer Bedeutung war und ist. Der Begriff selbst kommt aus dem lateinischen *scribere*, der im althochdeutschen als *scriban* bezeichnet wurde und ungefähr so viel bedeutet wie, das Schreiben mit einem Graveur oder Griffel auf einer Tafel eingravieren oder einritzen. Das Schreiben ist eng verankert mit dem Lesen und wird als das Gegenstück vom Schreiben bezeichnet (Feldbusch, 1985, S. 41). Diese substanzielle, einfache motorische Kulturtechnik gehört zu den Grund Fertigkeiten des Menschen und dient Informationen, Kenntnisse, Erfahrungen, Ideen aufzunehmen und sie an andere Menschen bzw. Nachfahren weiterzuleiten.

Das schriftlich niedergelegte Wissen oder die Erkenntnisse, Erfahrungen, Informationen sowohl auch Ideen, müssten zuerst aufgenommen werden, um sie überhaupt verstehen zu können. Das gelingt nur, wenn diese Aufzeichnungen gelesen werden. Deswegen ist auch die Geschichte des Schreibens mit der Geschichte

der Schrift unzertrennlich angebunden. Also im Allgemeinen, wäre es nicht falsch eigentlich mit Schreiben, die geschriebene Sprache zu bezeichnen, die man auch die Schriftsprache nennt. Die Geschriebene Sprache wird durch Texte wahrgenommen bzw. kann man sie in diesem Zusammenhang anzeigen.

In dieser Hinsicht, sollte eigentlich gedacht werden, dass am Anfang nur die Vokabel, der einfache Gedanke oder der Einfall zu irgendetwas steht. Diese Elemente stehen natürlich noch unbearbeitet bzw. sie sind noch im Rohzustand und sind deswegen auch nur bedingt begreiflich. Dagegen steht die schriftliche Sprache als Gegenstand für die Schreibforschung zur Verfügung. Also Dokumente, Schriftstücke, Belege, Unterlagen usw. werden analysiert und untersucht. So ist es nicht falsch die geschriebene Sprache als ein „Kulturprodukt“ zu verstehen, die die Pflicht hat, die Bildungslosigkeit, Ahnungslosigkeit, das Unwissen der Menschen, also kurz gesagt die Illiteralität zu beseitigen (Wunderlich, 2001- 2002. S. 2). Also um die Unwissenheit aufzulösen benötigt sie somit die Entwicklung und Anwendung der „Schriftzeichen“ als Grundlage. Damit man aber diese Schriftzeichen überhaupt verwenden bzw. als ein kommunikatives Mittel einsetzen kann, braucht man eine Schreib- und Lesekompetenz als Voraussetzung. Das bedeutet, dass man fähig dazu sein soll, etwa als Schrift in einer „visuell-graphischen“ Weise das Schreiben und Lesen wahrzunehmen und als „Schreibmaterial“ anwenden zu können (Lockowandt, 1992, S. 119). Anders ausgedrückt, die Sprachwissenschaft forscht das Schreiben durch die Schriftzeichen und setzt deren Kenntnisse als obligatorische Voraussetzung.

5.1. Schriftkultur

Ohne Zweifel gibt es ein gewisses Verhältnis zwischen Sprache und Schrift. Um dieses Verhältnis Aufzuklären, sollte man die Differenzen beider Begriffe klären. Beide Begriffe haben einige Eigenschaften gegeneinander (Portmann, 2001, S. 13). ZB. der Produzent der Schrift, also der Schreiber, hat mehr Zeit seine Ideen oder Aussagen, in präziser Weise, an den Adressaten zu richten. Er kann seine Aussagen genauer, deklarativer, deskriptiver verwenden, in dem er die entsprechende Wortwahl aussucht. Beim Sprechen steht der Produzent der Sprache direkt gegenüber den Adressaten entweder in einem Dialog oder als Referent. Er hat weniger Zeit als der Schreiber, in dem er viel schneller denken muss, um seine Aussagen an den entsprechenden

Empfänger zu richten. Dagegen kann er neben seiner Aussage, seine Stimme, Gestik-Mimik und Körperhaltung benutzen, und er kann seine Stimme wie er will modulieren, um die treffende Aussage zu bekräftigen (Vgl. Coulmas, 1986, S. 29), (Koch, 1992, S. 7). Der Schreiber kann seine Aussagen überprüfen, umformulieren oder ändern, was gegen den Sprecher, der diesen zeitlichen und räumlichen Abstand zum Rezipienten nicht hat, nur durch die Einstellung der Stimmenlautstärke seine Äußerungen bestimmt (Brock, 2003, S. 45). Im Grunde genommen, sind beide, sowohl die schriftliche wie auch die mündliche Sprache Kommunikationsmittel, wo der eine eher inhaltlich monologische und der andere dialogische Aussageperspektive darstellen. Nach Assmann (2003, S. 204) ist die Schrift sogar eine Art „konservierende Form“ der Sprache (Assmann, 2003, ebd.). Man kann diese Aussage, in der Hinsicht der Aristoteles Theorie nachvollziehen, der auch die Schrift als Sekundärelement der Sprache sah und „die geschriebenen Worte als ein Zeichen von gesprochenen Worten (Dörgens, 2010, S. 66)“ bezeichnete. Schließlich kommt der Spracherwerb vor dem Schrifterwerb. Die Menschen erwerben, aus rein menschlicher Natur, zuerst die orale Sprache. Die schriftliche Sprache kann nur gezielt erworben werden und kann daher nur nach dem Erwerb der oralen Sprache kommen.

Die Schriftkultur wird allgemein dadurch bezeichnet, dass eine oder auch mehrere Schriftmethoden, die in einem Kulturraum oder durch eine Sprachgesellschaft verwendet und im Prinzip durch die Anpassung bestimmter Normen bewahrt werden können (Vgl. Wilpert, 1961, S. 501). Die Schriftkultur lässt sich auch dadurch erkennen, dass eine Redundanz, die in oralen Kulturen entsteht (Ong, 1982, S. 33), ausfällt. Also d.h. dieser Gedächtnisspeicher, wie ihn Assmann (2001, S. 205) bezeichnet, behebt nicht nur durch ihre Effizienz eine gewisse Redundanz von Wissen, sondern speichert die wichtigsten seiner Sorte für die Fortsetzung und Weiterentwicklung der Kultur ein. An Hand dieser Eigenschaft sind Normen, Regeln, Gesetze in vielen Bereichen entstanden und sind an deren Fortsetzung und Entwicklung angewendet worden. Wie z.B. in der Geschichte, Kultur, Religion, Jura, Literatur, Soziologie, Wissenschaft, Medizin, Handel, Industrie, Sport, Kunst, Ausbildung, Militär und in vielen anderen Wesen, die durch menschliches Handeln als Kultur entstanden worden sind. Wie aber die Transfer- oder Erzählungsform der schriftlichen Informationen, Wissen usw. in einer Gesellschaft zu Stande kommt, hat auch mit deren

Schriftsystem und Bedingungen zu tun. Schriftliche Dokumente werden dabei in entwickelten Kulturen zu festen Bestandteilen für das menschliche Kulturschaffen.

5.2. Schreibfertigkeit

Die Schreibfertigkeit ist eine menschliche Eigenschaft, die nur gezielt erwerben und als Schreiber selbst erkannt werden kann, dass sie eine gewisse Komplexität in sich bewahrt. Das sieht auch Mohr so (2010, S. 992) und berichtet darüber, dass die Komplexität der Schreibfertigkeit außer Frage steht. Er stellt fest, dass in der Psycholinguistik die mentalen Operationen von Schreibprozessen, besonders nach den 80'er Jahren, ständig untersucht werden. Es gibt bestimmte Schreibmodelle, die den fremdsprachlichen Schreibprozess untersuchen. Sie untersuchen auch den erst- bzw. muttersprachlichen Schreibprozess. Der Unterschied zwischen dem erstsprachlichen Vorgang und das Erzielen wird geschildert, besser gesagt, beide Entwicklungen und Vermittlungen sowohl die erstsprachliche, die meistens die muttersprachliche ist, wie auch die fremdsprachliche werden erklärt, um zu zeigen, inwiefern sie sich voneinander unterscheiden. Bei dem erstsprachlichen Vorgang und Vermittlung geht es dabei um die reine Funktion des Schreibens. Nach Portmann (1996, S. 162) ist die Grundfunktion des Schreibens das Fixieren von mehreren Komponenten. Auch Bohn (1989, S. 52) vertrat die gleiche Ansicht und erklärt es in folgendermaßen: „Im Vergleich zum Sprechen erklärt sich die Komplexität der Schreibtätigkeit insbesondere aus der Koppelung von akustischen, visuellen und motorischen Komponenten (1989, S. 52)“. Also das Schreiben ist nicht die einfache graphische Übertragung über das, was gesprochen ist, sondern es handelt sich um mehrere Aspekte, die zusammenkommen. Daher trägt nach Bonn, das Schreiben mehr Bewusstheit als das Sprechen. Nach ihm können Schreiben und Lesen als ergänzende Tätigkeiten betrachtet werden, die gemeinsam die „Beherrschung der schriftsprachlichen Kommunikation (Bohn, 1989, S. 54)“ bildet.

Im Unterricht spricht Portmann von vier unterschiedlichen Funktionen, und zwar von Kopieren, Reproduzieren, Notieren und Formulieren (Portmann, 1996, S. 162). Kopieren heißt, wieder schreiben was zuvor steht. Dabei wird das Schreibprozess durch das zu Schreibende nicht beeinflusst, weil es dabei mehr darum geht, orthographische Fehler zu verbessern. Reproduzieren bezeichnet er als „schulische Formen des Übens“ auf, dabei muss der Schreibende um die richtige Antwort eine Lösung finden. Also es

handelt sich um einen Prozess, wo „nötige Schritte korrekt“ (ebd. 1996, S. 162) ausgeführt werden müssen. Notieren ist dagegen für ihn, Planung für das, was als Material gesammelt ist. Wie z.B. „Listen (bringen), Ideensammlungen, Exzerpte, Textpläne hervor (ebd. 1981, S. 184)“ rufen usw. Unter Formulieren ist dagegen zu verstehen, dass „der sprachliche Ausdruck von konzeptuellen Zusammenhängen“ besteht (ebd. 1981, S. 185) Man sucht für die anpassende Formulierung für den Sachverhalt. Schreibkompetenz

Bevor man mit dem Begriff Schreibkompetenz angeht, ist es nützlich alleine die Vorstellung des Wortes Kompetenz zu betrachten. Der sehr oft und umfassend verbrauchte Begriff, wird in dem Duden wie folgend beschrieben:

„**Kom|pe|tenz**, die; -, -en [1: lat. *Competentia* = Zusammentreffen; 2: engl. *Competence*, nach dem amerik. Sprachwissenschaftler N. Chomsky, geboren 1928]: **1. a)** Sachverstand; Fähigkeiten: ihre K. in Fragen der Phonetik ist unbestritten; Mehrere mit viel fachlicher K. ausgestattete Arbeitskreise haben sich damit befasst (Woche 4. 4. 97, 2); Das Unterrichtsgespräch ist unseres Erachtens für die Entwicklung der kommunikativen -en der Schüler (*Fähigkeit der Schüler zu kommunizieren*) unverzichtbar (Lernmethoden 37); Immer mehr verlagert sich die Gewichtung vom IQ, dem Intelligenzquotienten, auf die Betrachtung einer sozialen K. (*Fähigkeit mit anderen umgehen zu können, auf sie eingehen zu können*), [...] **b)** (bes. Rechtsspr.) *Zuständigkeit*: bestimmte -en haben [...] **2.** (Sprachw.) *Summe allersprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt* (DUDEN, 1999, S. 2200).“

Man sieht, dass der Begriff sehr umfassend ist und die Fähigkeit eines Menschen, in einer gewissen Situation etwas zu tun, in dem seine Handlung auch der Situation gerecht wird bzw. der Situation entspricht. Also es sind von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen die Rede.

Das Schreiben in dieser Hinsicht hat selbst einen gewissen Prozesscharakter. Er muss zuerst mal geplant werden. Selbst für die Planung brauchen Schreiber eine gewisse Fertigkeit. Nur durch eigene Erfahrung, unabhängig von den Sprachmodellen, dass später erwähnt wird, kann man sofort begreifen, dass der Text zuerst im Gedächtnis bzw. in der Idee entsteht, wo über die Sprache im engeren Sinn über die Wörter nachgedacht wird. Auch für Merz- Grötsch (2005, S. 122) ist es so, dass der Schreiber einige Fähigkeiten dabei braucht, wie z.B. die Abstraktion oder die Distanz

zum Textaufbau, dass zuvor in seinem Kopf entstanden ist, um nochmals das Geplante nachdenken zu können. Die Metakognition spielt in diesem Fall eine wichtige Rolle für den Schreiber beim Planungsprozess, in dem er die Möglichkeit gewinnt eine entkoppelte Planung zu bilden (Merz- Grötsch, 2005, S. 123). Der Schreiber muss der Erwartungen dabei zurechtkommen, und den Text vor allem nach formalen Gesichtspunkten anordnen. Unter anderem das Wissen der Textsorten braucht der Schreiber, in dem die Musterlösungen der Bestandteil einer „pragmatischen Schreibkompetenz“ sein werden. (Becker- Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 26). Man muss bedenken, dass die Schreibkompetenz eigentlich in einem Handlungskontext zu sehen ist, in dem sie sich im Handlungskontext auch als zuverlässig erweisen muss. In dieser Hinsicht kann man davon ausgehen, dass sie auch pragmatisch ist (ebd., S. 26).

Die Einstellung des Schreibers auf einen bestimmten Schreibstoff, ist für die Textproduktion und dem Prozess sehr von Bedeutung. Dabei muss er eine Sprache verwenden, die dem Leser entspricht (Merz- Grötsch, 2005, S. 123). Der Schreiber braucht einen gewissen Abstand zu eigenem Text, um sich eine Rolle zu schaffen, in dem er sich ungehindert in die Leserperspektive hineinschlüpfen kann. Die Anpassung des Textes zum gedachten und der Textaufbau, der der sachbezogenen Logik dient, müssen für den Schreiber stimmen. Die „Normen und Konventionen schriftlicher Sprache“ (ebd.) müssen auch eingehalten werden. Also damit sind lexikalische und grammatische Kenntnisse gemeint, die der Schreiber achten müsste. (Becker- Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 26) Besonders wünschenswert ist es, in dieser Phase, das der Schreiber seine Texte sowohl kritisch aber auch kommunikativ überarbeiten kann (Merz- Grötsch, 2005, S. 123). In der nächsten Phase fängt der Schreiber an seine Texte zu untersuchen, in Bezug auf die Entstehung der Anfangsphase des Schreibplans, wo die Anforderungen und Ziele zur Schreibproduktion gestellt wurden. Danach kann eine Änderung am Text folgen, falls es notwendig ist. In der Hinsicht dieser Beschreibungen, kann man die Schreibkompetenz als eine Produktionsfähigkeit eines Textes verstehen, die man selber vorgenommen hat. Zwar kann man durch abschreiben auch Texte produzieren, aber die Produktion würde dann ohne Planung und Überarbeitung folgen, dass eher zur einer Kopie einer Produktion zu zuschreiben wäre, und somit keine Schreibkompetenz benötige (Becker- Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 25).

Die enge ineinander greifen von Schreiben und Lesen ist auch zu beachten. Denn die Sprachwissenschaft geht davon aus, das durch Lesen von sprachlichen Einheiten

wie Buchstaben oder Wörter es möglich machen, aus der Lautflut einer Sprache beim Sprechen lediglich Einheiten verstanden werden (Günther, 1995, S. 16). Schreibkompetenz besteht aus weiteren Kompetenzen bzw. ist auf weitere Kompetenzen angewiesen. Wie z.B. Sachkompetenz, Methodenkompetenz oder Sozialkompetenz. Das Wissen von Text- und Stilarten spielt für den Schreiber beim Schreiben eine große Rolle, die zur Sachkompetenz zuzuschreiben ist. Texte können den Anforderungen entsprechend erfasst werden, wenn man Schreiborganisationen und Strukturen erkennt und darüber auch Wissen hat, die man Methodenkompetenz nennt. Wenn der Schreiber fähig dazu ist, sich auch an sozialen Kontexten anzupassen. D.h. der Text ist immer mit einer Handlung verbunden zu einem bestimmten Kontext, der wiederum eine bestimmte Funktion zu einer Kommunikation hat, also der Schreiber muss diese Funktion der Kommunikation einer gewissen Handlung erkennen können. Für das Ganze braucht man eine Sozialkompetenz. Ein Jurist braucht Fachwissen, um eine Anklage zu schreiben (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 26). Also man kann davon ausgehen, dass Schreibkompetenz auch ein gewisses Fachwissen braucht. Schon in der Schule braucht man Fachwissen über Schreibfälle. Mit Veränderung der Gesellschaft, werden auch die Anforderungen zum Lesen und Schreiben neu gestellt. Das erkennt Steffen (1995, S. 4) schon frühzeitig und stellt fest, dass die Massenmedien die Schreib- und Lesegewohnheiten verändert haben. Mit anderen Worten sind beim Schreiben und Lesen der Bedarf der Menschen an weitere Fachwissen und Kompetenzen gestiegen. Nach Fix braucht man für das Schreiben weitere drei Kompetenzen, und zwar die Personalkompetenz, um zu wissen welche realen Anforderungen man an sich selbst ansetzen kann. Grammatische Kompetenz, um überhaupt ein Schreibziel haben zu können, denn um etwas als Ziel zu setzen braucht man dazu auch die entsprechenden Mittel dazu. In der Linguistik würde, dass die Text-, Satz- und Wortebene bedeuten (Fix, 2000, S. 37). Die pragmatische Kompetenz dagegen bedeutet, dass man während des Schreibens auf gewisse Punkte achten sollte, die auf die Handlung bezogen ist. Beim Schreiben bedeutet dies, dass es handlungsbezogene Aspekte gibt. Also der Zusammenhang, was man schreibt und wofür man schreibt, muss stimmen. Sonst würde man die beabsichtigte Wirkung nicht treffen können (Fix, ebd).

5.3. Schreibkomplexe nach Bereiter und Scardamalia

Das Schreibmodell von Bereiter und Scardamalia gehen von zwei unterschiedlichen Modellen aus. Das eine Modell wird „knowledge-telling“ (Wissen-Erzählen) genannt und das andere „knowledgetransforming“ (Wissensumwandlung). Das „knowledge-telling“ Modell ist eigentlich das unkomplizierte Modell, wo der Schreiber für den Inhalt, den Text selber, dass er produziert hat, das „Diskursschema“ und das Thema verwendet (Bereiter& Scardamalia, S. 7). Hier wird ein „Inhaltsitem“ benutzt, in dem es auf seine Geeignetheit kontrolliert wird. Nach der Kontrollierung wird es festgestellt ob es geeignet ist oder nicht, wenn ja, dann kommt es in die Notizen oder in dem Text rein. Dann beginnt das Ganze von Vorne heran, so dass ein gewisser Zyklus daraus entsteht. Besonders unerfahrene Schreiber werden in diesem Modell berücksichtigt, weil sie jedes Moment anfangen können ein Text zu produzieren, sie brauchen dafür nur auf ihr aktuelles Wissen zurück zu greifen. Das Ganze läuft fast wie bei der mündlichen Sprachproduktion ab. Diesen Zugangsweg zum Schreiben findet man daher besonders bei Kindern und Jugendlichen. Doch auch bei Erwachsenen ist er zu berücksichtigen, weil nicht angenommen werden könne, dass alle Erwachsene die eher komplizierte „Schreibstrategie“ des „knowledge-transforming“ Modells praktizieren (Eigler, 1993, S. 6).

Bei dem „knowledge-transforming“-Modell geht es darum, wie sich das immer weiter zunehmende Wissen und die immer wieder vorstoßende Textentwicklung sich gegenseitig beeinflussen. Diese gegenseitige Beeinflussung wird von Eigler als „Wechsel zwischen einem inhaltlich-gedanklichen Problemraum und einem sprachlich-rhetorischen Problemraum“ genannt. Im „knowledge-transforming“ Modell hat der Schreiber den Vorteil bei weiteren Textproduktionen seine Ziele besser anzufertigen, da er den schon produzierten Text als Grundbasis für weitere produzierte Texte benutzen kann, in dem er die zuvor fertiggestellte Textproduktion überarbeitet. Bei dem Modell „knowledge-telling“ dagegen benutzt der Schreiber den schon produzierten Text als eine Angabe für weiter ausführende Inhalte. Also Texte werden überarbeitet, um etwas Hinzufügen für neue Inhalte. Doch von der Qualität ab, könnte es relativ schwer sein Schreiber mit „knowledge-telling“-Modell von dem Schreiber mit „knowledgetranforming“ Model zu unterscheiden, da es solche Produkte gibt, die mit „knowledge-telling“-Modell geschrieben sind die sich qualitativ vom

„knowledge-transforming“ Model nicht unterscheiden lassen und somit die Vorgehensweise des Schreibers ein Rätsel bleiben kann (Eigler, 1993, S. 16).

Es ist dabei auch zu beachten, dass die Schreiber des „knowledge-telling“ Models mit zusätzlichen Handycaps zu kämpfen haben, wie die Bewältigung des Genre-Schemas und fertigstellen des Materials, die das Schreibprozess verlangsamen und den Text etwas unorganisiert aussehen lassen könnte (Eigler, 1993, S. 17).

Man sieht das „knowledge-transforming“ Modell das kompliziertere, entwickelter und fortgeschrittener Model ist. Denn in so einem Modell, muss der Schreiber komplizierte Planungen und Überarbeitungen bewältigen und daher noch bewusster bei der Textproduktion sein. Dennoch ist es möglich das Schreiber der knowledge-telling“ Modell durch mehr üben auch komplexere Texte verfassen können. Aber man kann davon ausgehen, dass erfahrene Schreiber das andere Modell bevorzugen würden, da die Möglichkeit zielgerichtete und komplizierte Texte zu produzieren grösser ist als das erste Model.

Der Bereiter bereitet in seinem eigenen Modell bestimmte Phasen des Schreibens auf. Diese Fortschreitungsstufen bzw. Entwicklung des Schreibens werden in fünf Hauptteile aufgeteilt. Er geht davon aus, dass der Schreiber sich Stufenweise weiter entwickeln kann. Somit eröffnet sich für den Schreiber ganz neue Dimensionen beim produzieren des Schreibens. Schließlich spricht auch Feilke (2005, S. 43) von diesem Modell von Bereiter als ein Modell, das einen Dimensionswechsel fordert. Im Gegensatz zu Piaget sieht er diese Stufen nicht unabhängig voneinander, die in gewisser Reihenfolge stehen, sondern als Stufen die in einem bestimmten Verhältnis zueinanderstehen. Also bei Bereiter ist von aufeinander bauenden Stufen die Rede (Ulrich, 2001, S. 50). Die Schreiber verfügen über einem bestimmten Wissen, die sie zuvor erworben und gelernt haben. Auf dieses Wissen, kann man nach diesem Modell, die Fähigkeiten weiterentwickeln und ausbauen.

Natürlich gibt es in der Schreibforschung zahlreiche Schreibmodelle, die auf der Basis vom Schreibmodell von Bereiter sich weiterentwickelt haben. Aber die fünf Entwicklungsstufen bei seinem Modell wurden am meisten in der wissenschaftlichen Schreibforschung behandelt.

5.3.1. Assoziatives Schreiben

Bei der assoziativen Entwicklungsstufe „associative writing“ (Thurschwell, 2009, S. 24) geht es darum, die Ansammlung der Ideen des Schreibers mit seinem Produkt das Schreiben zusammenzutragen. Das Schreiben ist eine natürlich-organische Fertigkeit des Menschen, die aber zuerst beherrscht werden muss. Und um diese „handwerkliche Fertigkeit (Richter, 2008, S. 24)“ zu beherrschen, braucht man Ideen die sich zu Sätzen umwandeln können. Für den ersten Schritt zum Schreiben braucht man also Sätze, die vielleicht in erster Linie nicht direkt, in einer gewissen Reihenfolge mit einander zu tun haben, die assoziativ jemanden einfallen aber dennoch mit einem bestimmten Thema verbunden sind. Man muss schriftliche Sprache produzieren können, mit dem Anlass, die Einfälle und Ideen in die schriftliche Sprache umsetzen zu können (Baurmann, 1990, S. 9). Das gibt dem Schreiber zusätzliche Impulse zum Schreiben. Dabei muss geachtet werden, dass noch kein Schreibplan vorliegt, der den ganzen Prozess organisieren würde und könnte (Feilke, 2005, S. 43). Es handelt sich nur um Stichwörter, die assoziativ zu Stande gekommen sind und die wiederum zu den Sätzen geführt haben, um die eigenen Ideen und Einfälle aufnehmen zu können.

5.3.2. Performatives Schreiben

Die nächste Stufe, kann man als „performative writing“ (Miller/ Ronald, 2001, S. 7) bezeichnen, wo die Beherrschung der Fähigkeit zur Schreibfertigkeit in den Vordergrund rückt. Einige Sprachgewohnheiten und Normen der schriftlichen Sprache können durch den Schreiber bewusst verwendet werden. D. h. der Schreiber kann, in der Grundlage, sowohl grammatische aber auch orthografische und stilistische Aspekte der schriftlichen Sprache erkennen und verwenden. Der Schreiber ist mit seinem Text konfrontiert, er weiß, dass es Adressaten zu seinem Text gibt und versucht dessen Erwartungen nachkommen zu können. Eine erste Begegnung zu dem, was man unter einem Text sich vorstellt, kommt zu Stande. Der Versuch zu den Erwartungen von einem Text gerecht zu werden, finden in dieser Schreibphase nur Schrittweise statt. Unterdessen ist zu beachten, dass zwar einige Muster von Texten von den Schreibern in dieser Stufe benutzt werden können, aber dessen ungeachtet kann man nicht von einer kritischen Weiterbearbeitung eines Textes reden, wo der eigene Text somit verarbeitet werden kann (Feilke, 2005, S. 43). Es besteht zwar eine Beherrschung in den

Grundzügen der schriftlichen Sprache, aber das Niveau der Kenntnis reicht dazu nicht aus.

5.3.3. Kommunikatives Schreiben

Die dritte Stufe des Entwicklungsprozesses beim Schreiben ist das „communicative writing (Baurmann, 1990, S. 9)“. Zuvor war es die Rede, dass bei performatives Schreiben man sich langsam an den Empfänger des Textes herantastet. In dieser Schreibphase reift sich der Schreiber als Produzent des Textes sich an den Leser als Abnehmer des Textproduktes zu konvergieren. Der Adressat rückt immer mehr für den Schreiber in den Vordergrund. Sie bekommen immer mehr die Fähigkeit dazu, anhand des Textes mit dem Leser zu kommunizieren. Anders formuliert, die Orientierung des Schreibers richtet sich in zunehmender Weise an den Adressaten. Es entsteht ein gewisser Perspektivwechsel vom Schreiber zum Leser, das wiederum zu einer Erkenntnis der Abnehmererwartung der Textproduktion führt. Aber auch in dieser Phase ist es zu früh von einer eigenen, selbstständigen Text Überarbeitung zu sprechen (Feilke, 2005, S. 43). Eine selbständige neue bearbeitete Konstruktion des Textes als Produzent des geschriebenen Produktes wird erst später erscheinen. Und zwar in der vierten Entwicklungsstufe des Schreibens.

5.3.4. Kritisches Schreiben

Wenn der Schreiber all die zuvor erwähnten drei Entwicklungsstufen schon richtig beherrscht, ist davon auszugehen, dass er seinen eigenen Text kritisch bewerten und überarbeiten kann. Somit ist er zur vierten Stufe des Schreibens „unified writing“ (Baurmann, 1990, S. 9) angekommen. Er ist also Fähig dazu, richtig mit seinem Text sich auseinander zu setzen, im Text eine Einheit zu schaffen und die Lesererwartungen zu erkennen. Mit der Erkennung der Lesererwartungen orientiert der Schreiber sich auch zunehmend auf die Kommunikative Seite des Textes. Das Niveau der Kommunikation erreicht im Text eine hohe Qualität. Der Schreiber ist somit auch in der Lage, besonders bei Problemlösungen, gewöhnliche Textkodexe zu überwinden. Auf diese Weise erlangt der Autor zu einem selbständigen und eigenartigen Stil (Ulrich, 2001, S. 51). Der Produzent des Textes kann somit neue, gewisse und typische Kennzeichen setzen, indem er von dem Leser erkannt wird.

5.3.5. Erkenntnisbildendes Schreiben

Die letzte Phase der aufeinander bildenden Stufen von Bereitters Schreibmodell, wird als „epistemic writing“ bezeichnet (Brown, 1998, S. 135). In dieser Stufe rückt das Schreiben für den Schreiber als Wahrnehmungsaspekt in den Vordergrund. Anders ausgedrückt, der Schreibfokus verwandelt sich vom leserorientierten Schreiben zum selbstorientierten Schreiben. D.h. in erster Linie steht für den Textproduzenten nicht mehr die Erkennung der Leseerwartungen im Vordergrund, sondern vielmehr die eigene Gedankenschöpfung, die durch das Schreiben realisiert werden soll. In dieser Phase des Schreibens sucht der Autor die Erkenntnis der Wahrnehmung für sich selbst, wo das Denken durch das Schreiben gefördert und bereichert wird. Nach Feilke (2005, S. 43) können somit neue Konzepte entstehen die in eigenen Theorien zur Sprache kommen. In dieser Phase kann die Kapazität des Denkens weiter ausgebaut werden. (ebd.)

Es ist sicher auffallend, dass die ganzen Entwicklungsstufen von diesem Schreibmodell von Bereiter, sich auf die Problemfelder des Schreibens konzentrieren (Feilke, 2003, S. 181). Der Focus dieser Schreibstufen geht an die Nachteile des Schreibens, die durch den Schreiber entstehen. Besser gesagt, die Schwächen des Textproduzenten spielen eine größere Rolle als alle anderen Aspekte, die beim Schreiben auftreten. Darüber hinaus wird bei Bereitters Modell, so zu sagen der Lebenskreis des Schreibers nicht berücksichtigt, die sehr stark an die Theorie von Piaget (1976) erinnert, wo der Fortschritt nicht anders als ein Aufbau einer Formation gesehen wird. Piaget sieht (Feilke, 2005, S. 44) die Entwicklung als ein Prozess, die durch mentale Einigung mehrere Fähigkeiten und Aspekte, wie z.B. Aufmerksamkeit, Verwundung der Sprache, Erlernung, Auffassung, Denken, Entscheidung oder Lösung der Probleme verwirklicht werden können.

5.4. Schreibkomplexe Nach Hayes und Flower

Bei der Textlinguistischen Schreibforschung wird davon ausgegangen, dass sich die Texte auf verschiedenen Bereichen aufbauen. Solch eine Konfiguration wird „als Resultat eines Akts der Strukturierung, als Produkt des Schreibens.“ (Portmann, 1996, S. 161) bezeichnet. Das Modell neigt sich darauf hin, das Schreiben im Unterricht als ein Prozess anzusehen. Entwicklung verschiedener Strategien und die Probleme die im Schreibprozess auftreten, gewinnen eine anwachsende Bedeutung. Auf diese Aspekte

im Unterricht aufkommen zu können, braucht man eine metakognitive Betätigung im Unterricht. Verantwortung bezogenes Lernen bekommt mehr Bedeutung als zuvor (Portmann, 1996, S. 162).

Das Schreibmodell von Hayes und Flower, ist einer von den Ansätzen, dass die Schreibforschung stark beeinflusst hat. Nach Potmann (1996, S. 160- 162) gliedert sich der Prozess des Schreibens in drei Teilen. Diese Teile sind Langzeitgedächtnis, Aufgabenstellung und Schreibprozess. Der Schreibprozess wird dabei nochmal in drei weitere Teile untergegliedert. Die werden als Planen, Übertragen und Weiterarbeiten oder Überarbeiten bezeichnet. Dabei gibt es einen sogenannten Planungsprozess, die wiederum aus drei weiteren Bestandteilen bestehen. Aus dem Generieren, Organisieren und dem Ziele setzen. Plan wird zum Langzeitgedächtnis zugeschrieben, wo auch Teile des Plans hervorgerufen oder neu formuliert werden können. Der Schreibplan beeinflusst auch den Übertragungs- bzw. Übersetzungsprozess. Danach kommt der Überarbeitungsprozess, das aus Lesen und Editieren besteht und dazu dienen soll, dass die Qualität des entstandenen Textes sich erhöht. Hayes und Flower legen Wert auf die Unterscheidung zwischen „Reviewing“ also Überprüfung und „Editing“ Bearbeitung. Bearbeitung passiert automatisch und kann mit kurzen Unterbrechungen auch in anderen Prozessen ausgelöst werden. Überprüfung dagegen bezieht sich an eine gewisse Systematik und findet erst statt, wenn der Schreiber sich Zeit nimmt und geplant mit der systematischen Untersuchung und Verbesserung des Textes anfängt. Also das Ziel und Plan des Textes wird mit dem bisherigen Text entgegengestellt (Hayes und Flower, 1980, S. 12). Währenddessen ist eine Kontrollstruktur zu beachten, die die Teilprozesse überprüft und „Monitor“ genannt wird. Sie kontrolliert die Reihenfolge, den Anfang und das Ende der einzelnen Schritte des Prozesses, „aber auch die inhaltlichen, textbezogenen Entscheidungen“ werden genau geprüft. (Portmann, 1991, S. 300) Andere Bestandteile setzen sich auch aus unterschiedlichen Bereichen zusammen, so dass im Langzeitgedächtnis „das komplette Wissen des Schreibers gespeichert“ (Eßer, 1997, S. 99) wird. Z.B weist Eßer (ebd.) darauf hin, dass „sein Weltwissen, sein bereichsspezifisches Wissen über das Thema, sein Wissen über die möglichen Leser von Texten, sein Wissen über Textsorten und deren textuelle Charakteristika und schließlich sein Sprachwissen“ miteinbezogen werden. Dabei erwähnt er, dass der Schreiber nicht nur den Leser, sondern auch eine gewisse Absicht und Zielsetzung für die Produktion des konkreten Textes betrachtet und dass all diese Information bei einer

Textproduktion durch die Aufgabenstellung mit einbeschlossen wird. Bei einem Schreibprozess wirken also drei Bestandteile zusammen, so dass der Schreiber immer wieder auf sein zuvor gelerntes Wissen zurückgreift und dabei seine Textproduktion im laufenden haltet, in dem er mit der Aufgabenstellung sie abgleicht.

Man muss doch sagen, dass Hayes/ Flower Modell doch umstritten ist, weil es viele Punkte gibt, wo man die Richtigkeit des Modells in Frage stellt. Einer von diesen Punkten ist, dass die Phasenklassifizierung nicht genügend Informationen darüber gibt auf die Entscheidung des Schreibenden einen Einblick zu gewinnen. Portmann (1996, S. 162) begründet dies mit der Meinung, dass diese Phaseneinteilungen nicht genügend wären, um wissen zu können, mit welcher Absicht der Schreibende bei der Planung des Textes welchen Aspekt betrachtet und wann er überhaupt mit dem Planen aufhört und mit dem Schreiben beginnt. Außerdem sei es auch anzunehmen, dass es chaotisch verlaufende Schreibprozesse es gäbe, in dem es schwer sein dürfte, sie durch klar abgegrenzte Phasen ausmachen zu können. Er weist auch darauf hin, dass Phasenfolgen „nicht als Hinweise auf feste Ordnungen des Schreibprozesses verstanden“ werden können, sondern eher nur „als Resultate der jeweiligen Versuche von Schreibenden, die kognitive Last ihrer Aufgabe bewältigbar zu machen“ (Portmann, 1996, S. 162). Auch Eigler (1993, S. 5) kritisiert wie Portmann, dass die Unterschiede zwischen Textsorten vernachlässigt wurden, und dass der Übersetzungsprozess im Gegenteil zum Planen und Überarbeiten sehr wenig und ungenügend beschrieben ist. Der Entwicklungsstand des Schreibenden sei nicht berücksichtigt gewesen, schließlich könne man nach Eigler (1993, ebd.) nicht wissen, ob es bei dem Schreibenden um Anfänger oder Experten handelt. Also die Zusammenkunft von vielen unbekanntem Faktoren oder viele Aspekte beim Schreibprozess, die unbeantwortet bleiben, sind die Schwachstellen dieses einflussreichen Modells.

5.5. Das Schreibmodell nach FEILKE und AUGST

Dieses Modell von FEILKE und AUGST stellt die kommunikative Problemdimension in den Mittelpunkt (Feilke, 2003, S. 181). Dabei beziehen sich die Gründer dieses Sprachmodells auf das Organon-Modell von Bühler, indem sie die kommunikativen Handlungsprobleme in vier Entwicklungsstufen interpretieren.

Die erste Stufe, die man auch die Expressive Problemdimension nennt, ist auf dieser Weise zu erkennen, dass der Schreiber von einer Perspektive der Subjektivität und dabei auf Erkenntnisse der eigenen Erlebnisse zurückgreift. Der Text entsteht assoziativ in bestimmten Schritten, wobei durch die Assoziation eine gewisse inhaltliche Anpassungsfähigkeit als Defizit anzeigt (Feilke, 2003, S. 181).

In der zweiten Stufe, also bei der kognitiven Problemdimension konzentriert sich der Schreiber zunehmend an die Strukturierung des Textinhalts, womit in dem Text eine größere Anpassungsfähigkeit entsteht (Feilke, 2005, S. 44). Der Produzent des Textes überlegt sich eine gewisse Haltung und wie er seine Betrachtungseinheit darstellt (Busch und Stenschke, 2007, S. 30).

Die vorletzte Stufe, ist die Textuelle Problemlösung. Wie man es verstehen kann, ist von einer Problemlösung des Textverfassers die Rede (Feilke 2005, S. 44). Bei der Gestaltung des Inhaltes kommt ein Problem vor. Das wiederum führt dazu, dass das Fokuszentrum des Schreibers anwachsender Weise auf Textmuster und Textnormen rückt (Feilke, 2003, S. 181).

In der letzten Entwicklungsstufe, also bei der sozialen Problemdimension konzentriert sich der Schreiber immer mehr an den zukünftigen Leser. Der Schreiber stellt sich vor, dass er durch sein Werk die Einstellung und Interesse des Lesers lenken kann. Er macht sich diese Aufgabe zum Ziel. (ebd.) Es wäre hilfreich zu erwähnen, dass somit ein sozialer Zusammenhang entsteht. Das ist mit dem Aufruf des Organon Modells zu begründen (Busch und Stenschke, 2007, S. 30).

Das Modell geht von Kommunikationsproblemen aus und schildert die Abläufe der einzelnen Stufen (Feilke, 2005, S. 44).

Dabei sind viele Gemeinsamkeiten zwischen den Modellen von Bereiter und Feilke- Augst festzustellen. Bei den beiden Modellen widmet sich die erste Phase an das assoziative Schreiben. Dann kommt zunehmender Weise eine Textorientierung der Normen ins Spiel bis die Leseerwartungen immer mehr wahrgenommen werden. Das Modell von Bereiter unterscheidet sich dadurch, dass er das Schreiben als ein Mittel des Denkens sieht.

5.6. Das Modell Von Becker- Mrotzek

Das Modell von Becker- Mrotzek hat mit den Modellen, die zuvor behandelt wurden, in der Basis etwas zu tun. Nämlich ist es eine Fortsetzung der vorherigen Sprachmodellen, indem es auf sie aufbaut. Dieses Modell geht davon aus, dass Probleme in allen Bereichen der Entwicklungen auftauchen können, ganz unabhängig von einer Reihenfolge aus. Also diese Probleme können auch gleichzeitig auftreten. Deswegen wurde dieses Modell von Feilke (2003, S. 182) als Parallelstadionmodell bezeichnet, weil die Probleme in der Entwicklungsphase gleichzeitig, parallel zueinander aufkommen können.

Das Modell geht von drei Dimensionen aus, die wiederum in drei Entwicklungsstufen zu sehen sind. Die drei Dimensionen werden aus ihrer kognitiven, sprachlichen und organisatorischen Seite betrachtet. In der kognitiven Dimension werden die Angelegenheiten, die in einem Text vorkommen, in ihrer Basis untersucht. Dabei verfolgt man jede Entwicklungsstufe, um heraus zu finden welcher Stand in den jeweiligen Entwicklungsstufen vorkommt. Dagegen richtet sich die sprachliche Dimension auf die Elemente des Sprachaktes. Indessen legt sich der Schreiber auf die Wahrheit einer Präposition fest. Inzwischen wird die Haltung des Schreibers in den Entwicklungsstufen untersucht (Feilke, 2003, S. 182). Also beim Schreiben wird wie beim Sprechen eine kommunikative Absicht verfolgt (Busch und Stenschke, 2007, S. 217). Im Verlauf des Prozesses der Entwicklungsstufen rückt der Inhalt des Textes stärker in den Vordergrund. Der Schreiber scheint zu wissen, wie er den Leser beeinflussen kann (ebd., 2007, S. 217). Wie es auch von seinem Namen zu verraten ist untersucht die organisatorische Dimension des Modells, die Organisation eines Schreibaktes (Feilke, 2003, S. 182). Reflektierbarkeit des Schreibers steht in dieser Phase im Mittelpunkt. Jeder Teilakt spezialisiert sich in zunehmender Weise. Die Phasen des Schreibprozesses werden immer mehr voneinander abgelöst (ebd., 2003, S. 182). Man wird jetzt versuchen die Entwicklungsstufen und die dazu vorkommenden Dimensionen zu schildern. Nicht zu vergessen ist, dass dieses Schreibmodell aus einer Untersuchung herausgeht, indem das Alter der Schreibenden von Grundschulalter bis hin zu Erwachsenenschreiber voneinander abweicht (Bachmann, 2002, S. 39).

5.6.1. Die erste Entwicklungsstufe

Es war vorher erwähnt worden, dass alle drei Entwicklungsstufen in drei Dimensionen aufgeteilt sind. Daher werden die jeweiligen Stufen nach ihrer Dimension geschildert.

In der kognitiven Dimension geht es darum, die Angelegenheiten im Text perceptibel zu beschreiben. Das Thema wird im Text durch den Schreiber in der Ich-Form geschrieben. Mehr konkrete als abstrakte Formulierungen entstehen im Text. Bei der sprachlichen Dimension handelt es sich um die Begriffe, die im Text vorkommen und um die Schilderung der Geschichten. Der produzierte Text ist von einer Reihe Anweisungen zu betrachten, die von den Schreibern bei der Untersuchung aufgefördert waren (Becker- Mrotzek, 2004, S. 295). Andere Textaspekte werden dabei weggelassen. Und letztlich geht es bei der organisatorischen Dimension darum, Die Planung des Schreibers im Text zu sehen.

5.6.2. Die zweite Entwicklungsstufe

Bei dieser kognitiven Dimension wird die Lage der Angelegenheit im Text von dem Schreiber besser geplant und beschreibend dargestellt. Die Perspektivenwechsel im Text ist zu bemerken. Es wird in der Du- Form geschrieben. Der Schreiber gewinnt mehr Überblick am Text und die Beschreibungen erfolgen auch mehr abstrakter als zuvor. In der sprachlichen Dimension wird der Text neben der Du- Perspektive auch sprachlich bearbeitet. Neben der verwendeten Du- Perspektive wird verstärkt. Fachbegriffliche Äußerungen nehmen mehr zu als zuvor. Die Handlung im Text ist nicht nur beschreibender, sondern auch aufklärender, die den Leser ausführliche Informationen gibt. Die organisatorische Dimension im Text wird durch andere Textaspekte mehr gegliedert als in den vorherigen Stufen. Der Schreiber erklärt ganz genau was er vorhat, in einer Einführung oder in einem entsprechenden Absatz. Im Mittelpunkt steht nun mehr der Leser für den Schreiber. Das Erkennen des Textes als Ganzes bleibt noch aus (Becker- Mrotzek 2004, S. 296).

5.6.3. Die dritte Entwicklungsstufe

Die kognitive Dimension zeichnet sich dadurch aus, dass die beschriebene Begebenheit pauschalisiert dargelegt wird. Das Thema wird somit in ihren Bestandteilen verallgemeinert beschrieben. Es kommen noch zusätzliche Erklärungen der Sachen hinzu. Bei der sprachlichen Dimension, ist der Schreiber der Sprache, indem er schreibt mächtig und ist auch deswegen in der Lage sich an die Lesereigenschaften anzugleichen. In der organisatorischen Dimension kommt es wie Folgend: Der Schreiber beherrscht nicht nur die Schreibsprache, er beherrscht auch den Schreibprozess. Er setzt bewusste Planstrategien ein, der Text wird als Ganzes den Lesern übermittelt (Becker- Mortzek, 2004, S. 298).

Vorher war die Rede, dass Becker- Mortzek sich von den früheren Modellen Gebrauch macht. Hinzu kommt, dass er die Entwicklungen mächtig voneinander abgrenzt. Er nimmt natürlich auch Hilfe davon, indem die Entwicklungsschritte gleichzeitig zueinander, unabhängig voneinander parallel verlaufen können. Bei seinem Modell kommt es dazu, dass die Schreibkompetenz sich in einen vielfachen Prozess verwandelt, wo die Prozesse aber ganz Parallel unabhängig voneinander sich entwickeln können (Becker- Mortzek & Böttcher, 2006, S. 25). Man bemerkt, von manchen Übernahmen von anderen Modellen und der Absetzung der Altersstufen bei der Forschung, dass er bei seinem Modell keine festliegende Grenzen gegenüber anderen Modellen hat.

5.7. Der DaF- Unterricht und die Schreibfertigkeit

Eßer's Untersuchungen führen dazu, dass es sehr wenige wissenschaftliche Forschungen über das Schreiben in der Fremdsprache erfasst wurden. Zu mindestens was das Erwerben des Schreibens in der Fremdsprache angeht oder die einzelnen Perioden, die in so einem Schreibprozess in der Fremdsprache vorkommen, so wie das Lernen durch einzelne Personen und die Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden bewältigt werden, und welche Bedeutung die Muttersprache dabei hat. Solche und ähnliche Aspekte die auf die Schreibdidaktik in der Fremdsprache zukommen, waren nach Eßer (1997, S. 104) eher unberührte Felder in der Fremdsprachendidaktik des Schreibens. Diese Feststellung von Eßer ist ersichtlich, denn die Schreib-Prozesse der Muttersprache waren schon schwierig zu erklären. Dabei ist

dieser Prozess in der Fremdsprache viel komplexer als in der Erst- bzw. Muttersprache. Aber es ist nicht zu vergessen, dass es auch nach aller Komplexität trotzdem Theorien in der Fremdsprachendidaktik zur Schreibfertigkeit gibt. Die auch nächst dem kurz behandelt wird. Auch im Folgenden werden auftretende Probleme der Schreibfertigkeit in der Fremdsprachendidaktik, wie auch die Verwendung und die Art und Weise des Schreibens zum Thema gemacht.

5.7.1. Verschiedene Theorien des Schreibens in der Fremdsprache

Die Fokussierung der Forschungen besonders in den Perioden wo die Schreibfertigkeit in der Fremdsprache gefordert wurde, galt eher an die geistigen bzw. denkerischen Prozesse des fremdsprachlichen Schreibens. D.h. den Erwerb des Schreibens in der Fremdsprache bestimmten die Theorien. Aber auch interkulturelle Unterschiede des Schreibens in einer Fremdsprache sind Themen die im Mittelpunkt solcher Forschungen untersucht werden (vgl. Eßer, 1997, S. 135).

Besonders die Modelle von Börner (1989) und Krings (1992) bilden im mentalen Prozess des Schreibens eine wichtige Funktion und haben großen Stellenwert in der Forschung. Nach dieser Periode der Forschung gab es auch sehr viele theoretische Diskussionen zum Erwerb des Schreibens in der Fremdsprache. Wie es zu bemerken ist, wurde in den vorherigen Kapiteln die Modelle von Bereiter und Scardamalia (1987) behandelt. In diesem Modell kam man zum Erkenntnis, das Schreiber beim erwerben des Schreibens zuerst das einfache Modell „knowledge- telling“ also wissen-erzählen erwerben bzw. das dieses Modell für den Schreiber zum Entwicklungsmodell wird. Und erst später, wenn überhaupt möglich, das komplizierte Modell „knowledgetransforming“ als „Wissensumwandlung“ erwerbt. Eigler (1993, S. 9) meint, dass der Fremdsprachler beim Erwerb des Schreibens in der Zielsprache auf einem niedrigeren Niveau des „knowledge- telling“ absteigt. Also selbst diejenigen, die es in der erst Sprache auf „knowledgetransforming“ (ebd., 1993, S. 9). geschafft haben, die zu einem komplexeren Schreibprozess Modell zu zuordnen sind, müssten beim Erlernen einer Fremdsprache sich alle Prozesse des Schreibens, die sie zuvor begangen sind, neu von Anfang erarbeiten.

Wie zu vor erwähnt gab es lange Zeit kein ausführliches Modell für den Schreibprozess in der Fremdsprache. Auf diesem Grund wurde das Modell von Hayes

und Flower verwendet (vgl. Wadl, 2011, S. 18). Börner (1989) erweiterte dieses Modell und gab dem Fremdsprachenunterricht beim Erwerb des Schreibens einen neuen Antrieb. Besonders bei der Beschreibung des fremdsprachlichen Schreibens entwickelte er neue Perspektiven. Diese neuen Perspektiven kamen in der Textlinguistik in Erscheinung. Aber auch in den Beziehungen von Erst- und Fremdsprache die in einem gewissen Bezug stehen, besser Ausgedrückt nebeneinanderstehen. Auch der Erwerb des Schreibens bekommt somit eine neue Perspektive, wie auch die Fremdsprachendidaktik des Schreibens, in dem gewisse Ziele gesteuert werden. Besonders die Frage wie das Langzeitgedächtnis mehrerer Sprachen funktioniert, wo das Wissen von Themen und an welcher Sprache sie gespeichert sind. Das es mehrere Sprachen für den betreffenden geben kann, wie die Erstsprache, Fremdsprache oder Interimssprache (Börner, 1989, S. 342). Er beschreibt auch die Defizite des vorherigen Modells. Besonders geht er darauf ein, dass der Schreibanfänger in der Muttersprache Defizite haben kann, die auch in diesem Modell beschrieben werden, aber nicht beschrieben werden wie er den Durchbruch zum kompetenten Schreiber schafft (ebd., 1989, S. 343). Solche Aspekte führen dazu, dass diese Modelle für die Fremdsprachdidaktik eher untauglich sind. Z.B wird beschrieben, dass der Schreiber in der Fremdsprache keine vollständige Kompetenz beherrscht aber beim Schreiben trotzdem eine „erweiternde Sprachkompetenz verfügt“ (ebd., 1989, S. 343). Ein weiteres Defizit des Modells bildet das kommunikative Schreiben. Also über ein gewisses Thema wird ganz bewusst und gesteuert zu einem gewissen Zweck eine Zielperson offen berichtet (Börner, 1989, S. 351). Er erweitert das Modell von Hayes und Flower in der Hinsicht, indem er bei den ablaufenden Prozessen noch weitere äußere Einflussfaktoren hinzufügt. Die Interimssprache kommt somit zum Ausdruck bei Ausgangs- und Korrekturtexten. L1 wird in vielen Fällen durch die „L2“ ergänzt. Das Modell müsste nach ihm einen gewissen Zusammenhang haben, was die Entwicklung des Lehr- und Lernfortschritts angeht. Die Anteile von Grund- und Interimssprache, sowie Planungs-, Übertragungs- und Prüfproblemen oder der anteilige Einsatz des Monitors können genauso das Modell beeinträchtigen, wie die Komplexität von Schreibaufgaben oder der Umfang von schwierigkeitsreduzierenden Schreibhilfen usw (Börner, 1989, S. 352).

Krings ist ein weiterer Wissenschaftler der sich mit der Problematik des Schreibens im Fremdsprachenunterricht beschäftigt und dem entsprechend versucht ein Modell zu entwickeln. Einige Faktoren stehen in seinem Modell im Mittelpunkt. Einer

davon ist die ungeklärte Rolle der Muttersprache beim fremdsprachlichen Schreiben. Die andere ist die Planungsprozess, die bei Individuen sehr unterschiedlich ablaufen können, obwohl somit die Qualität der Texte nicht vorher feststellbar sind (vgl. Krings, 1992, S. 60). Ein Textprodukt kann zwar Indizien für Fehleranalyse geben aber denn da hinter steckenden Grund nicht hervorbringen. Anders formuliert, man kann durch die Textproduktion zwar die Fehler, die entstanden sind erkennen, aber die Ursache die auf diese Fehler führen bleiben unbelichtet (Krings, 1992, S. 71). Der Schreibprozess mit all seinen nachgeordneten Aspekten verläuft bei jeden anders, d.h. es bietet ein breites Spektrum für die Ursachen der abgelaufenen Prozesse bei den Schreibern. Daher sollte nachgefragt werden, wie man eine allgemeine Didaktik des fremdsprachlichen Schreibens entwerfen kann. Also es ist dabei zu beachten, dass der Lerner nicht generalisiert werden kann, ansonsten könnte so eine Didaktik von Anfang an versagen (vgl. Krings, 1992, S. 72). In Krings' Modell sind die Planungsprozesse sehr wichtig, die individuell ablaufen können. Das Langzeitgedächtnis, die bei Hayes/ Flower und Börner berücksichtigt werden, ist bei seinem Modell nicht vorhanden. Bei ihm können sich die Möglichkeiten der Planungsphasen variieren. D.h. wie man mit dem Schreiben beginnt wird zwar genau geplant aber die Planung kann sich durch Person zu Person ändern und bietet mehrere Möglichkeiten daher.

In der Situation, wo detailliert geplant wird, unterscheidet er zwischen der Möglichkeit, in der L1 und in der L2 zu beginnen. Dabei spielt die Rolle des L2 eine wesentlich wichtigere Rolle bei der Problemlösung, die beim Schreiben auftreten können und darauffolgende Strategien, die bei der Problemlösung zu entwickeln sind.

Also Börner, wie auch die Vorgänger Modells von Hayes und Flower beschreibt wie ein Produkt, unter welchen Umständen entsteht. Krings konzentriert sich eher wie ein Schreibprozess in der Fremdsprache abläuft. Die Gemeinsamkeit Börner und Krings sind, dass beide auf die Probleme und Strategien der Fremdsprache eingehen, die den Prozess gegenüber dem Prozess der Erstsprache anders verlaufen kann. Auf diesen Grund können sie auf die Fremdsprachendidaktik der DaF Einflüsse haben. Dabei ist nicht zu vergessen, dass es sehr verschiedene schreibdidaktische Ansätze in Deutsch als Fremdsprache gibt, die sich voneinander unterscheiden können.

5.7.2. Ansätze der Schreibdidaktik im DaF

Portmann (1996, S. 162) unterscheidet zwischen der Haltung und der Schreibdidaktik. Nach ihm gibt es drei Lagen. Wenn er von direktive Schreibdidaktik spricht, meint er einen sehr weitgefassten Schreibunterricht, die sich von den anderen unterscheiden (vgl. Portmann, 1996, S. 162). Bei der textlinguistischen Haltung, sucht man Antworten auf Fragen, die Textualität und Textkonstitution betreffen. Die Fokussierung gilt auf einzelne Aspekte von Texten. Also verschiedene Stoffe, die bei der Text Entstehung erforderlich sind, werden genauer analysiert. (vgl.ebd., 1996, S. 162). Bei der prozessorientierten Lage geht es darum die Bezugsquellen des kognitiven Wissens auszuschöpfen. D.h. man konzentriert sich genauer auf die Führung und Lenkung der Arbeitsprozesse, die bei der Zielsetzung des Schreibens erforderlich sind (vgl. ebd., 1996, S. 163). Mit dem prozessorientierten Ansatz, besonders mit dem 90'er Jahren, wird immer mehr der Anspruch, die an den Schreiber gerichtet sind um den komplexen Schreibprozess zu bewältigen, in den Vordergrund gestellt (Mohr, 2010, S. 995).

Er reduziert die Schwierigkeit von Schreibaufgaben, indem der Prozess der Texterstellung einsichtig gemacht wird (vgl. Portmann, 1996, S. 163). Besonders auf die Komplexität des Schreibens ist zu beachten, die immer wieder betont wird, die aber wegen seiner Komplexität, auch ein Prozess für die Lösung des Problems fordert. Dabei ist es nicht zu vergessen, dass man sich bei der Problemlösung von verschiedenen Hilfen Gebrauch machen kann, die vorhanden sind (Mohr, 2010, S. 996). Dieser Ansatz stimmt also den beschriebenen Teilaspekten des Schreibprozesses von Hayes und Flower zu. Auch die Phasenentwicklung von Bereiter wird erwähnt. Beim Prozess werden unterschiedliche „prozessuale Momente“ entwickelt, wie Z.B. die Situationsanalyse, oder das Vertexten. Aber auch Ideensammeln so wie Planen wird stark berücksichtigt (vgl. Portmann, 1996, S. 163). Beim Ablauf des Lernprozesses wird in diesen Stellen eine gewisse Technik von der anderen Seite des Wissens bzw. von dem Wissen vom Wissen für den Schreibprozess gebildet. Das Ganze bildet auch eine gewisse Routine für den Schreibprozess (Feilke, 2012, S. 9). Für die Bewältigung der Texterstellung, werden die Lernenden über gewisse Strategien informiert (Mohr, 2000, S. 118).

Es darf nicht vergessen werden, dass durch aus auch Leser miteinbezogen werden können und dafür man auch bestimmte Strategien entwickeln muss (vgl. Wolff, 1992, S.

130). Dazu gehört auch, dass wieder Lesen der Texte, die zu vor entstanden waren, damit man sie Überarbeiten kann (ebd., 1992, S. 131). Die Themenhaltung ist stark verbunden mit dem Weltwissen des Schreibers, die nochmals hervorgerufen muss (vgl. ebd., 1992, S.125.). Das Weltwissen in der ersten Sprache, sollte an die Zielsprache übertragen werden, so dass Sprach- und Weltwissen auch in der Zielsprache sich erweitern kann (vgl. Mohr 2000, S. 117). Wenn man von dem Wissen der Sprache spricht, darf nicht vergessen werden, dass man vor allem syntaktisches, lexikalisches oder textuelles Wissen damit meint (vgl. Wolff, 1992, S. 110). Zu berücksichtigen ist auch, dass die Texte und deren Wissen Kulturell geprägt sind. Also kulturelle Eigenschaften bei der Textproduktion sind auch zu beachten (vgl. Eßer, 1997, S. 129). Das Wissen vom Text ist eindeutig. Wenn der Text mit den Textverfassungsplanungen leicht zu übereinstimmen ist, also, wenn man den bewussten Verlauf des Textes ohne Mühe erkennen kann, ist der Text in einer höheren Ebene verfasst wurden. D.h. der Text wurde in Bezug auf seine Kenntnisse in einer globalen Ebene bearbeitet (Portmann, 1996, S. 162). Offenes Wissen und Erkenntnis bieten für den lernenden Textverfasser auch große Hilfe, wenn man sie anerkennt und selbst bearbeitet. Wenn man auf den Text bezogen, angemessene und aktuelle Fragen stellen kann (vgl. ebd., 1996, S. 162). Das Erkennen der Bauteile des Textes ist eine Sache und die Festlegung des Zieles ist eine andere Sache. Deswegen sollten die lernenden auch über die Zielsetzung genauer informiert werden. Ihnen sollte bewusst sein, dass jedes geänderte Detail bei der Zielsetzung, den gesamten Text beeinflussen kann. (vgl. Wolff, 1992, S. 126).

Also im Ganzen ist zu beachten, dass auf den Bezug der prozessorientierten Didaktik, gewisse Strategien für die Bewältigung der Probleme immer im Fokus stehen sollten. Auch die erforderlichen Wissensbauteile sollten nicht außer Acht gelassen werden. Man sollte auch an die individuellen Unterschiede bei der fremdsprachlichen Textproduktion denken, die sich besonders bei der Vorplanung feststellen lassen. (vgl. Eßer, 1997, S. 115). Letzt endlich kann man sagen, dass man immer eine Strategie parat haben muss, die Erkenntnisse der Textproduktion beherrschen sollte und dass es Unterschiedliche Einstellungen gegenüber dem Text geben kann, besonders in der Fremdsprachendidaktik.

5.7.3. Voraussetzungen und Aufgabe des Schreibens im DaF- Unterricht

Ohne Zweifel hat das Schreiben in der Schreibdidaktik einer Fremdsprache wichtige und mehrere Aufgaben. Ohne an gewisse Lehrwerke im DaF- Unterricht einzugehen, wird man versuchen zu erklären was diese Aufgaben sind und unter welchen Voraussetzungen sie erst stattfinden können.

Nach Portmann (1996, S. 162) ist das Schreiben im Fremdsprachenunterricht dermaßen wichtig, dass es ein fester Bestandteil des Unterrichts werden müsste, indem man es alltäglich praktiziert. Denn so könnten die lernenden das Gelernte als einen neuen Eintritt für ganz neue und erfahrbare Wissen benutzen. Dieser gewisse Betätigungsraum wäre somit für den Lernenden etwas Besonderes. Nach ihm ist das Schreiben eine Art Selbstorganisation, wo man das Selbstlernen ausbauen kann, dass wiederum ein wichtiger Faktor für die Schreibfertigkeit ist. Um die Motivation der Lernenden aufrecht zu halten, sollten die Texte, die zu dem Verfassen oder zu bearbeiten sind, dicht zusammen mit dem realen Alltagsleben stehen (vgl. ebd., 1996, S. 162). Das Mittel und die Ziele des Schreibens könnten je nach Zielgruppen variieren, das auch zu beachten ist. Z.B. können für manche Lernenden die Fähigkeit zur Kommunikation beim Schreiben das wichtigste Lernziel sein, während für andere, besonders für diejenige, deren Fremdsprachniveau im unteren Teil der Gruppe findet, das Schreiben als Mittel für das Lernen der Fremdsprache dienen kann (vgl. Mohr 2010, S. 994). Somit stellt Mohr zwei Funktionen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht fest. Die eine Aufgabe des Schreibens ist somit „als Medium des Sprachenlernens (ebd., 2010, S.995)“ die Sprache zu sehen und das andere die kommunikative Seite des Schreibens zu beachten, schließlich ist das Schreiben nichts anderes als die Schriftsprache indem man wie in der gesprochenen Sprache unter gewisser Zusammenhänge und Umstände kommunikativ handeln kann (ebd., 2010, S. 995). Das Schreiben kann auch als über dies Funktionen hinaus auch als das unwesentliche des Wissens dienen (vgl. Feld- Knapp 2005, S. 31) oder auch als Treibende Kraft der Reflexion gesehen werden. (vgl. Portmann, 1996, S. 162). Wie zu bemerken ist, hat das Schreiben in der Fremdsprachendidaktik verschiedene Aufgaben die in bestimmten Voraussetzungen stattfinden. Natürlich ist die ganze Sache auch mit der Förderung der Selbstständigkeit verbunden auf die man näher eingehen wird.

5.7.4. Schreiben angewöhnen im Fremdsprachunterricht

Portmann (2001, S. 3) unterscheidet zwischen zwei Typen von Schreiben im Fremdsprachunterricht. Er grenzt das produktive Schreiben von dem angewöhnenden Schreiben bzw. übendem Schreiben ab. Wenn es um den Sprachunterricht geht sollte das Schreiben in erster Linie angewohnt werden und das geht eigentlich durch Üben. Darum versteht er bei einem Fremdsprachenunterricht das Schreiben als etwas das geübt werden sollte. Somit bekommt der Lernende eine Vertrautheit zum Schreiben und gewöhnt sich langsam das Schreiben an.

Nach dem er zwei Typen vom Schreiben unterscheidet, wie produktives und übendes Schreiben, teilt er wiederum das übende bzw. angewöhnende Schreiben in drei verschiedene Arten. Die eine nennt er die „Schriftliche Übungen“, in dem das Schreiben als Sprachmittel dient, also das Schreiben und seine Vermittlung und Erarbeitung ist der eigentliche Zweck zum Schreiben, wo es um die Lehre der Sprache geht. Hier geht es mehr eine Grundlage in der Fremdsprache aufzubauen als der schriftliche Sprachgebrauch selbst (Portmann 2001, S. 3). In diesen Übungen, stehen Wortschatz oder syntaktische Strukturen sowie morphologische Schemas im Mittelpunkt des Geschehens (vgl. ebd., 2001, S. 4). wenn aber von „Textübungen“ die Rede ist, geht man selbstverständlich von Texten aus die als Bearbeitungsmaterial für das Schreiben dienen. Texte bearbeitet man meistens, indem man Lücken ausfüllen lässt oder Veränderungen im Text durchführt. Voraussetzung für so eine Übung ist, dass die Textstruktur sowie die Textbedeutung ganz genau verstanden werden (Krings, 1992, S. 53). Die dritte Übungsart ist die „Schreibübung“. Sie unterscheidet sich gegenüber den beiden anderen Übungsformen, indem sie selbst als schreibspezifisch verstanden wird. D.h. das Schreiben wird durch Eingrenzung durch bestimmte Teilprozesse leichter gemacht. Ihre Bestimmungen mäßigen und beschleunigen das Schreiben selbst. Sie sind genau in der Mitte zu den beiden Schreibtypen oder besser gesagt, sie stehen zwischen diesen beiden Schreibtypen. Weil sie einerseits einen natürlichen Charakter hat, die eher für die Schule geeignet ist und andererseits dennoch mit dem alltäglichen Schreibform zu tun hat. Denn die definierten Textelemente nähern sich zum Schreiben, die eine bestimmte Autorschaft fördert oder sogar als ein Geschäftsschreiben bezeichnet werden kann. (vgl. Portmann, 2001, S. 5).

5.7.5. Freies Schreiben und die Kreativität

Die Lernenden haben durch das freie schreiben die Möglichkeit sich, Erfahrungen die sie bis jetzt in ihrem Leben gesammelt haben, auszudrücken. Das bringt auch zu gleich ein vertrauen an das eigene Schreibfähigkeit. (vgl. Eßer, 1997, S. 136). Auch Krumm (2000, S. 8) gibt dem freien Schreiben einen hohen Wert. Motivation ist sehr wichtig in den Fremdsprachunterricht und ganz genau fördert nach ihm so ein freies Schreiben die Motivation. Es fördert nicht nur die Motivation zum Unterricht, es gibt den Lernenden auch ein gewisses Sprachgefühl, das sehr wertvoll bei der Lehre einer Fremdsprache ist. (ebd.) Es ist auch nicht zu vergessen, dass freies und kreatives Schreiben weitgehend die Darstellung des Schreibens, wie auch die Entwicklung der Perspektive beim Schreiben den lernenden überlässt. Und genau aus diesen Eigenschaften dieses Schreibform bildet sich die Gefahr nach Portmann (2001, S. 5) dass komplizierte, schwierige Tatbestände oder Angelegenheiten nicht richtig ausgedrückt werden. Bei Auftreten solcher Versprachlichungsprobleme können die Lernenden leicht in eine Falle fallen, wo sie das schwierige Schreibausdruck mit einem anderen nicht richtigen und leichten austauschen (ebd.). Aber es besteht zu gleich die Chance, dass der Lernprozess durch das Auftreten der Ausdrucksbedürfnisse beschleunigt wird oder neue Methoden zum Lernprozess entwickelt werden können. Beim freien Schreiben wird angenommen das schwierige Ausdrucksformen oder Bezeichnungen vermieden werden und deswegen eigentlich das freie Schreiben viel leichter oder einfacher ist als das Schreiben, die zur Vorlagetext gebunden ist. Nach der Meinung von Portmann (ebd.) ist auch diese Aussage nicht richtig, weil eine Wiedergabe von einem Vorlagetext nur oberflächlich die sprachliche Kenntnis fördert wo gegen eine Zusammenfassung zu einem Thema auch das Verständnis zu inhaltlichen Aspekten fördert. Also die zweite Schreibform ist viel anspruchsvoller als das Erste.

5.7.6. Bearbeitung der Texte

Der Anfang des Schreibens beginnt mit der Planung und genau schon bei dieser Phase wird von einer Kooperation gesprochen. D.h. gegenseitiges helfen wie Arbeitsgruppen sind sehr wichtig. Das gleiche gilt auch für die Überarbeitung des geschriebenen Textes, indem ein Zyklus zwischen Lesen und darüber sprechen entsteht (Portmann 2001, S. 6). Also zuerst wird das geschriebene gelesen und dann darüber

gesprächen, bis man den Text richtig bearbeitet und überarbeitet hat. Denn das Planen dann die Auswertung des geschriebenen Textes bildet ein Zusammenhang.

Das Überarbeiten von Texten bedeutet auch, dass sie annehmbar bzw. angemessen sind bzw. in ihrer Wirkung so erscheinen. Um diese Wirkung zu erzielen muss das Ganze in einem Zusammenhang erfolgen. Bei der Überarbeitung ist die Beratung enorm wichtig, die sowohl von Lehrenden kommen können wie auch von Lernenden. Damit kann man auf die Fehler der Lernenden eingehen und für die Behebung solcher Fehler verwenden (vgl. ebd., 2001, S. 6). Die Verbesserungsbemühungen können im Unterricht auf ein Minimum gebracht werden, wenn man sich nicht auf Schreibprodukte fokussiert, sondern sich mehr auf die Vorbereitungsphasen des Schreibprozesses und dessen neue Kontrollen konzentriert (Hufeisen, 2002, S. 73). Somit wird den Lernenden mehr Verantwortung gegeben und erinnert das Schreiben nicht eine Tat, sondern mehr ein Prozess ist. (vgl. ebd., 2002, S. 73). Also schon bei der Planung und beim Schreibprozess sollte auf die Gruppenarbeit geachtet werden und die Verbesserung schon an diesem Prozess stattfinden, damit man nicht sehr viel Zeit mit der Korrektur verbringt.

5.7.7. Auftreten der Probleme beim Schreiben

Wie zu vor erwähnt, ist das Schreiben ein Prozess. Dieser Prozess fördert bei den Schreibenden zusätzliche kognitive Bemühungen die durchaus sehr anstrengend sein können. So eine Phase ist auch für Fehler und auf jede Art Probleme offen (Krings, 1992, S. 58). Dabei können die Probleme allgemein sein, auf die man auch beim Schreiben der Erstsprachler begegnen kann. Wie z.B. auftreten der Probleme bei der Planung oder Aufbau des Schreibens oder auch inhaltliche Probleme. Dazu kommen spezifische fremdsprachliche Probleme und Schwierigkeiten (vgl. Eßer 1997, S. 108) wie Wortschatz mangel oder syntaktische, semantische oder orthographische Probleme (vgl. Eßer 1997, S. 108). Auf diesem Grund sollte die Frage gestellt werden wie wichtig die Rolle der ersten Sprache ist, da beim Lernen einer Fremdsprache viele sprachliche Elemente sowie Phasen des Lernens auf die Fremdsprache übertragen wird (vgl. Eßer 1997, S. 113). Nach Krings sind Probleme, die während des Schreibens auftauchen „ein hervorragendes Instrument zur Identifikation von Kompetenzdefiziten in der Fremdsprache“ (1992, S. 72). Mit diesen Problemen wird der Lernende während des

Schreibens konfrontiert und kann es auch zur Aufhebung dieser Probleme benutzen (vgl. ebd., S. 72). Einer der größten Probleme bei fremdsprachlichem Schreiben ist die mangelnde Beherrschung der Sprache (vgl. Börner 1989, S. 352). Deswegen können viele im Kopf entwickelte Ideen nicht richtig oder gar nicht zum Ausdruck kommen.

Aber wenn es Unsicherheiten und Probleme gibt, gibt es auch Strategien und Lösungen dafür (vgl. Mohr 2000, S. 148). Nach Portmann (2001, S. 6) gibt es vier hauptsächliche Probleme beim Schreibunterricht einer Fremdsprache. Das erste ist „der Bereich der allgemeinen Sprachkenntnisse“, das zweite ist „der Bereich der textspezifischen Kenntnisse und Sprachmittel“, zum dritten kommt „der Bereich der textsortenspezifischen Kenntnisse und Sprachmittel“ und als letztes ist „der Bereich des Schreibens selbst, die Kenntnisse über Regularitäten und Möglichkeiten des Schreibens, die eigenen Gepflogenheiten, ihre Vorteile und Schwächen“ zu sehen (ebd., 2001, S. 6).

Wenn auch nicht gleiche aber sehr ähnliche Richtungen nennt Mohr (2010, S. 993) als ursächliche Probleme die beim Schreiben in der Fremdsprache sehr oft vorkommen. Anders als Portmann unterteilt sie diese Ursachen in drei Richtungen. Der erste Grund ist das mangelnde erklärende Sprach- und Weltwissen der Lernenden. Deswegen wird der Prozess beim Planen und Formulieren immer wieder unterbrochen. Der zweite Anlass ist, dass die Schreiber, wenn sie mit einem Problem begegnen, Probleme haben angemessene oder zielgerechte Strategien oder Lösungen dafür einzusetzen. Dabei ist es egal ob sie in der Erstsprache hohe Lösungsqualifikation haben oder nicht. (Mohr, 2010, S. 994) Der letzte Vorwand für solche Ursachen ist, kulturelle Unterschiede die bei der Praktizierung des Schreibens aber auch bei Textmuster zur Erscheinung treten können.

Wie man sieht, spielen für Mohr bei der Aufhebung des Problems die Strategien eine besondere Rolle. Wo man sich allgemein auf das Schreiben konzentriert. Für Portmann (2001, S. 7) dagegen gibt es textspezielle und textsortenspezielle Probleme. Aber man sieht auch, dass sie hauptsächlich bei der Beschreibung der Probleme größten Teil einig sind.

SECHSTER TEIL

6. KREATIVITÄT

Ein weiterer Begriff, die eine wichtige Rolle bei dieser Untersuchung einnimmt, ist das Wort „Kreativität“, das heute zu Tage sehr oft verwendet wird und verschiedene, mehrere Bedeutungen hat, und deswegen individuell auch differenzierbar ist. Auf jeden Fall, ist es nicht schwer festzustellen, dass jeder für sich eine andere Definition hat. Brock (2006, S.16) spricht sogar von einem inflationären Gebrauch der Auffassung Kreativität und deutet auf eine Gefahr, dass wegen seiner verschiedenen und somit auch voneinander abweichenden und unbekümmerten Interpretationen, der Begriff auch durchaus negativ verstanden werden kann. Schließlich wird der Begriff Kreativität in vielen Bereichen des Lebens verwendet, ohne klare Abgrenzungen zu setzen. Manchmal taucht das Wort im alltäglichen Leben auf, als Voraussetzung für einfache Fertigkeiten und Fähigkeiten oder für normale Tätigkeiten, für Sachen die keine hohen Ansprüche verlangen. Die Ansichten, die von einer Gefahr bei der Benutzung des Wortes Kreativität reden, sind aufgrund dessen Nachvollziehbar.

6.1. Begriffsbestimmungen

Daher ist die her künftige Bedeutung des Begriffes relevant. Ursprünglich geht der Begriff zurück auf das lateinische „creare“, das die Bedeutung „schöpfen“, „erzeugen“ aber auch die Nebenbedeutungen „herstellen“ oder „wählen“ hat (Julmi,C. 2013, S. 43).

Abgesehen von der ursprünglichen Bedeutung und von der alltäglichen Benutzung, hat sie zahlreiche Auslegungen, die sich von Autor zu Autor unterscheiden. Z.B. ist Kreativität für Pommerin (1996, S.49), so etwas wie die Eigenschaft der Persönlichkeit und kann Grund dessen auch gefördert werden. Sie weist auch darauf hin, dass neben seiner ursprünglichen Bedeutung wie „Schöpfer“ oder „Schöpfung“, der Begriff mit dem amerikanischen „creativity“ zusammen zu denken ist, der als etwas neues Finden oder Schaffen verstanden wird. Auch Schindler (2008, S.83) ist der Meinung, dass der Begriff Kreativität Personen abhängig und somit entwicklungsfähig ist. Nach Moser (2007, S.59) hat es eher damit zu tun, wie sich der Mensch sich selbst

und seine Welt versteht. Spinner (2006, S. 44) dagegen deutet auf den Begriffswandel mit der Zeit. So sei es in den 70'er Jahren ein Denken von etwas Entgegengesetztes oder Fernes, dass mit dem gewöhnlichen nichts zu tun hat. Wie neue Wege finden, innovative Bahnen entdecken. In den 80'er Jahren dagegen sei es eher mit der agieren in der inneren Welt zu tun, wo Selbsterfahrungen, sich selber zum Ausdruck bringen eine große Rolle spielte. Die 90'er Jahre war der Begriff eher mit Wahrnehmung, Produkt oder Neuigkeit verbunden. (Spinner, 2006, S. 45) In der ersten Hälfte der 2000'er Jahre, ist der Begriff unmittelbar mit „Denken“ und „Handeln“ und eines Produktes, die aus den beiden ersten Begriffen resultiert, zusammengesetzt worden (Raith, 2005, S. 7), wo es seine Gültigkeit Aktuell noch bewahrt.

Kreatives Prozess wurde früher vorzugsweise als das Produkt selber verstanden. Später rückte immer mehr das Prozess selber in den Mittelpunkt. Vom Schreiben hergesehen, hat heute der kreative Prozess selbst mehr Bedeutung als der fertiggestellte Text. Also man versteht, dass der Anreiz des kreativen Prozesses, dass meistens von einem Problem entsteht, die zu lösen ist, immer mehr an Bedeutung gewinnt. Bevor ein Produkt entsteht, können förderliche oder hemmende Faktoren zu besichtigen sein. Z.B. die individuellen Eigenschaften einer Person oder das Umfeld, wo das Problem liegt, können positive oder negative Einwirkungen auf den Prozess haben (Weiß, 2008, S. 124). Wenn für den Menschen durch eine Handlung etwas Neues entstanden ist, wird sie von der Forschung als Kreativitätsprozess verstanden. In erweiterter Bedeutung müsste der Prozess für eine bestimmte Kultur oder sogar für die Menschheit etwas Neues darstellen. (Beer, 1974, S. 9). Wie zu bemerken ist, wird der Begriff in der Forschung, von der Art und Weise her in verschiedener Form angewendet und formuliert, die in gewissen Massen von der ursprünglichen Bedeutung abgeleitet ist.

6.2. Kulturgeschichtliche Entwicklungen der Kreativität

Die Gegebenheit der Kreativität wird so alt wie die Menschheit selbst bezeichnet. Es ist die Rede davon, dass der Mensch schon bei seiner Schöpfung gezwungen war, kreativ zu sein, um überhaupt Überleben zu können. Der Mensch brauchte für die Fortsetzung seiner Existenz die Fähigkeit dazu, mit neuen unbekanntem Problemen zu kämpfen und sie zu beseitigen, kreative Ideen, Einfälle und Lösungen zu entwickeln und zu finden. Dieser Bedarf hat dazu geführt, dass kleine oder große Erfindungen für

die Menschheit zu Stande kamen. Sodass, dass dieses Bedürfnis sich fast wie ein roter Faden durch die Geschichte der Menschheit sich durchgezogen hat. Doch die wissenschaftliche Behandlung des eigentlichen Begriffs ist relativ jung. Erst Anfang des 20. Jahrhunderts hat die Forschung angefangen sich mit dem Begriff auseinander zu setzen. Zuvor war der Begriff zwar Bekannt aber mehr unter religiöser Gattung, der die Schöpfkraft des Gottes artikulierte (Stocker, 2003, S. 41).

Schon in der Antike galt der Mensch als eine ähnliche Kopie des göttlichen Genies, der eine schöpferische Fähigkeit besaß. In der geschichtlichen Epoche des Realismus wurde das Genie der Menschen, besonders durch Wissenschaftler und Künstler bewundert, wo der künstliche und praktische Nutzen von großer Bedeutung war (Lyre, 2004, S. 184). Die erste richtige Basis für die Kreativitätsforschung in psychologischer Grundlage kam etwas später, im Jahre 1900, mit dem Drang des Funktionalismus (Czerwick, 2015, S. 115), der später dann vom Behaviorismus (Skinner, 1978, S. 83) abgelöst wurde. Wie zuvor erwähnt ist der Begriff Kreativität in der Forschung noch relativ sehr jung. Erstmal tauchte der Begriff eher in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts sowohl in der Umgangssprache aber auch im Duden auf. Begriffe wie Imagination, Phantasie, Idee waren damals für den Begriff Kreativität stellvertretend. Besonders in der Kunst wurde der Begriff sehr brauchbar benutzt. Alle künstlerischen Formen versuchte man Lange Zeit mit Kreativität oder synonym gebrauchte Begriffe zu erklären. Aus diesem Grund kamen nur Künstler und Kunstschaffende Menschen in Frage, wenn von Kreativität die Rede war. Später hat sich der Begriff weiter ausgedehnt auch in anderen Branchen, wie etwa in der Webebranche, Architektur, Designer usw. Aber auch im Bereich der Literatur hat man sich von diesem Begriff Gebrauch gemacht. Also es wäre nicht unangemessen, wenn man behaupten würde, dass der Begriff mit der Zeit zuerst in den Berufen auftauchte, die mit schöpferischen Leistungen zu tun hatten.

Die eigentliche Wende des Begriffs in der Kreativitätsforschung, erfolgte erst, nach dem berühmten Vortrag von Guilford (Holm- Hadulla 2000, S. 65) in den USA. Explosionsartig stieg die Anzahl der Publikationen mit dem ähnlichen Begriff von Guilford. Obwohl die Entwicklung der Kreativitätsforschung bis 1950 sich sehr viel Zeit gelassen hat, ist sie seit dem, durch wissenschaftliche, traditionelle und elektronische Fachpublikation enorm gestiegen. Besonders in der persönlichkeitspsychologischen Forschung bedeckte der Begriff sehr viel Raum. Also

ohne Zweifel sind die Namen wie Guilford (1950) oder auch Osborn (1953), die auch die Osborn- Checkliste genannte Kreativitätstechnik (Holm- Hadulla, 2000, S. 78) fand, im Bereich der Kreativitätsforschung als Hochmeister zu gelten.

Diese Namen waren auch die Schrittmacher der heutigen Kreativitätsforschung. Sie leiteten somit den Begriff weiter, die als angewandte Kreativität oder auch als absichtliche Kreativität genannt wurde. Diese Definition der Kreativität ermöglichte der Forschung, die Untersuchung des Begriffs in drei Entwicklungsstufen zu teilen. Die eine Stufe war die Zeit, wo vor dem Begriff der absichtlichen Kreativität, die den Begriff im Vergleich zu heute nur eingeschränkt untersuchen konnte. Denn der Begriff orientierte sich im Rahmen der Felder der Religion oder klassischen Mythos, der sich vom Mittelalter bis in die Neuzeit erstreckte. Die bewunderungserregenden Geschichten der klassischen Mythos, die beeinflussbar aber unerklärlich waren, zeigten mit dem Verstand nicht erfassbare große kreative Leistungen der Helden. Die zweite Entwicklungsstufe ist, die „absichtliche“ oder „gegenwärtige“ Kreativität, die 1950 mit der Definition von Guilford anfang und weite Teile des Lebens miteingeschlossen hatte. Man konnte erstmal erfassen, dass der Mensch von der Natur aus kreativ sein kann und dass die Kreativität Entwicklungsfähig ist. Diese Äußerung kennzeichnete einen Wendepunkt und leitete eine blühte Zeit der Forschung von Kreativität ein.

6.3. Prozesse der Kreativität und ihrer Blockaden

Die Forschung der Kreativität sieht in der Tradition schlechthin diesen Begriff als Problemlösungsweg (Camus, 2010, S. 89). Wenn es ein Problem gibt dann muss es auch einen Konflikt geben. Dieser Konflikt soll also gelöst werden. Aber wenn es einen Konflikt gibt das gelöst werden soll, dann handelt es sich auch um eine Geisteshaltung. Die neue Forschung sieht das genauso und trennt die Begriffe Kreativität und Prozess nicht voneinander. D.h. der Begriff Kreativität wird selbst als ein Prozess betrachtet. In diesem Prozess gibt es vier Phasen nach der neuen Kreativitätsforschung (Rico,1994, S. 55). Bevor die Phasen des kreativen Prozesses erläutert werden, ist darauf hinzuweisen, dass es auch gleichzeitig bestimmte Blockaden gibt bzw. geben kann, die die Kreativität des Prozesses verhindern bzw. verhindern können. Darum ist es relevant beide Aspekte zusammen zu behandeln.

Die erste Phase dieses Prozesses ist die Phase, wo zunächst Informationen gesammelt werden. So wie es sich verstehen lässt, werden Informationen durch Wissen die zuvor bestehen aber auch durch Assoziation, Phantasie oder Ideen aufgespeichert. Dabei kann es sein, dass der Zugriff zu den erwähnten Aspekten für die Person, der diesen kreativen Prozess erlebt, gesperrt sein kann. Eine Blockade kann die betroffene Person dabei verhindern. Der Mensch ist meistens dazu abgestimmt durch seine Erziehung in der Gesellschaft, Familie oder Schule nur auf eine richtige Antwort zu suchen (Schulte-Steinike, 1997, S. 33). Das klingt in erster Linie gut aber kann für die Suche nach einer alternativen Lösung eine Blockade sein. Man darf nicht vergessen, dass Probleme durch alternative Lösungen beseitigt werden können. Die Verhinderung einer alternativen Lösung kann gleichzeitig eine Verhinderung einer innovativen Lösung bedeuten. Deshalb ist zu achten, dass man sich nicht so sehr auf eine einzige richtige Antwort fokussiert.

Die zweite Phase ist die analytische Phase der Informationen. Die Informationen die man für einen kreativen Prozess gesammelt hat, müssen aus ihrem Komplex herausgeholt und durchgeschaut und dann neu sortiert werden, um etwas Neues, Innovatives herausholen zu können. Paradoxes denken muss in dieser Phase miteinbezogen werden. Meistens ist Logik für kreatives Denken sehr bedeutungsvoll, aber nicht immer. Denn die Suche nach einer einseitigen, gelernten und gewohnten Logik kann dazu führen, dass divergentes Denken blockiert wird. Es sollte auch eine andere Art Logik entstehen müssen aus Metaphern, Fantasien oder Kognition. Die Phase beendet sich erst, wenn ein ersichtlicher Einfall für die Lösung des vorhandenen Problems besteht.

Die dritte Phase zeichnet sich dadurch ab, dass der kreative, also der Mensch, der nach einer Lösung von einem bestimmten Problem sucht, sich bewusst wird, dass erst mehrere Assoziationen, Einfälle oder Ideen die zuvor gespeichert waren, dazu führen können überhaupt ein Problem zu beseitigen. Bevor es aber zu einer Planung der Problemlösung kommt, braucht er objektive oder subjektive Ideen, die mit seinem ganzen Wissen und Erfahrung zusammengesetzt werden muss. Voraussichtliche Prognosen oder Konzepte können damit langsam entstehen. Dabei gibt es weitere Blockaden zu beseitigen, die in vielen Phasen des kreativen Denkens zu Stande kommen können (Steiner, 2007, S. 110). Z.B die Abschaffung einer veralteten Regel. Regeln sind normalerweise sehr nützlich und entstehen erst durch mehrere erfolgreiche

Probungen in einer Gesellschaft und sind daher sehr schwierig abzuschaffen. Aber die Suchenden nach einer Lösung von einem Problem, sollten sich auch bewusst sein, dass genau die Regeln, die für eine Lösung des Problems realisiert wurden, nicht mehr dem entsprechenden Problem gerechtfertigt werden können. Grund dessen ist die Nachprüfung einer Regel, ob sie veraltet ist oder nicht, von großer Bedeutung, die meistens nicht beachtet wird.

Die letzte Phase widmet sich der Umsetzung und Ausprüfung der Idee, die für die Lösung entstanden ist. Alle Komponente, die man für die Lösung eines Problems gebraucht hat, sollten an die entsprechende Situation anpassungsfähig gemacht werden. D.h. das einstehende Produkt, der vom kreativ denkenden Mensch verwirklicht worden ist, muss letztes Mal überprüft, wenn nötig bearbeitet und zur endgültigen Format gebracht werden bevor man es erst verwendet. Dabei muss geachtet werden, dass man nicht auf die Falle fällt, bei der Suche nach einer praktischen Idee, einen fruchtbaren Einfall zu erwürgen. Denn es kann sein, dass in erster Linie unpraktisch aussehende Ideen, eigentlich praktisch und kreativ sein können (Waldmann, 1993, S. 45). Es muss berücksichtigt werden, dass die Haltung der Menschen gegenüber neuen Ideen eher negativ ist und sich deswegen von der entstehenden Kritik nicht beirren lassen. Bei neuen Ideen sollte man sich eher auf die aufbauende Funktion der Idee sich konzentrieren.

Bei der Schilderung der Phasen des Prozesses bei einem kreativen denken, ist darauf geachtet worden, dass man einen Überblick über den kreativen Denkprozess gewinnt. Inhaltliche Aspekte waren daher relevanter als Begriffliche Definitionen, die in der Forschungsliteratur variabel zur Erscheinung kommen. Abgesehen davon ist natürlich auch hinzuweisen, dass einige Blockeden der Kreativität beim Prozess des Denkens behandelt geworden ist und sich von den allgemeinen und kreativen Schreibblockaden unterscheiden.

6.4. Eigenschaften der Kreativität

Im vorherigen Kapitel wurde erwähnt, dass die Kreativität eigentlich einen Denkmodus darstellt, sich als eine Geisteshaltung erweist. Im Zusammenhang dieser Aussage lässt sich der Begriff Kreativität gewisse andere Begriffe mit sich erwähnen. Diese Begriffe könne als Besonderheiten, Merkmale oder Eigenschaften der Kreativität

bezeichnet werden. Folgende Begriffe wie assoziatives und divergentes Denken, Flexibilität, Ausarbeiten, Flüssigkeit, Innovation, Improvisationsvermögen (Guilford, 1950, S. 445), (Pommerin, 1996, S. 50) oder auch- wie zuvor beim Prozess des kreativen Denkens Ausdruck verliehen- die Problemlösungsfähigkeit und ähnliche Begriffe kommen in die Frage. Auch ähnliche Begriffe die neuerlich von der Kreativitätsforschung bearbeitet wurde oder noch bearbeitet wird können hinzugefügt werden. Die Maßstäbe der Kreativität wurden in verschiedener Art und Weise erweitert und dem betreffenden Fach oder Bereich angepasst. Sei es jetzt in der Wirtschaft, Schulausbildung, Medizin, Wissenschaft wie Sprache, Literatur, Philosophie usw. Daher machen sich verschiedene Weiterbildungen -sei es jetzt Beruflich oder nicht- von den Methoden, Strategien, Vorgehensweisen, Techniken oder Verfahren der Kriterien der Kreativität gebrauch. Diese Kriterien werden mit dem Gedanken gebraucht, dass der Prozess der Kreativität an menschliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen bedürftig ist. Also dieser Prozess ist an die Gesellschaft und deren Eigenschaften angewiesen. (Ullmann, 1974, S. 62). Darum ist die Kreativität in diesem Sinne nicht mit der göttlichen Schöpfung zu verwechseln, die aus dem Nichts erbracht werden kann, sondern mit der Wissens- und Erfahrungsabkunft des Menschen.

Guilford (1950, S. 446) erforscht die Eigenschaften der Kreativität, um auf der Basis der Erfahrungen, Erlebnisse, Versuchungen etwas zu entwickeln, die es vielen Menschen einrichten sollten, ihre eigene Auffassungspotenzial kreativ zu gestalten und weiterzubilden. Darum kann man heute den Begriff nicht ohne Restriktion annehmen.

Es ist hinzuweisen, dass eine Quantifizierung der Eigenschaften allein nicht ausreichen dürfte, den Begriff vollständig aufzuklären. Aus diesem Anlass ist es nützlich die Eigenschaften, Merkmale oder Kriterien beschreibend aufzufassen. Die Methode, Prozedur, Strategie, Technik, das Verfahren, Vorgehen oder System der Kreativität, wie man es auch nennen will oder möchte, sind für das Begreifen des Begriffes von erzeugender Bedeutung, obwohl es alleine nicht ausreichend ist die Verstrickung des Begriffes ganzheitlich umzufassen. Aber trotzdem sind diese Vorgehensweisen und Methoden der Kreativität (Ullmann, 1974, S.64, Pommerin, 1996, S. 50) schlecht hin der effiziente Weg den Begriff, so möglich wie es geht, gerecht zu werden. All diese Eigenschaften der Kreativität sollten zuerst in Verbindung gebracht werden, um kreative Leistungen zu erzeugen. Um einen kreativen Produkt auch wirklich als solches einschätzen zu können, sollte es alle Eigenschaften der

Kreativität tragen. Die Eigenschaften der Kreativität können wie folgend beschrieben werden:

6.4.1. Originalität

Ein Produkt kann neu sein, das aber nicht zeigt, dass es kreativ erzeugt oder erbracht ist, soweit es nicht alle Eigenschaften des kreativ sein nicht auffüllt. Denn Neuartigkeit ist nur eins von vielen Merkmalen der Kreativität. Ob es der Eigenschaften der Kreativität von der Neuartigkeit entspricht, ist von der Originalität, Entdeckung und Erfindung des Produktes abhängig. Abgesehen davon hängen neuartige Ideen sehr stark von der Konjunktur der Situation, Zeit und Bedürfnissen ab. D.h. je nach der Situation und Zeitalter kann sich die Notwendigkeit der Bedarf der Mensch sich ändern. Wo einige Bereiche -wie Wissenschaft und Technik- stark damit konfrontiert sind immer wieder neue Ideen zu finden, sind manche Bereiche –wie gesellschaftliche Konventionen- nicht so sehr gezwungen etwas Neuartiges auszuführen (Liebnau, 1999, S. 82). Weil Entwicklungen durch Kreativität untrennbar mit den akuten Bedürfnissen von Menschen abhängig sind.

Außerdem kann man bestimmte Probleme mit gewohnten Methoden beseitigen oder altes Verfahren an neue Gebiete umsetzen, was die Methode Neuartig machen würde, weil es in diesem Bereich noch nicht verwendet war. Man kann etwas Erfinden, um das Problem, mit dem man begegnet ist, zu überfinden (Die Erfindung der Glasbirne durch Thomas Edison).

Es gibt aber auch Lösungswege der Probleme durch Entdeckungen (Waldmann, 1993, S. 99). Also um ein Problem zu beseitigen wird etwas gefunden, das zwar schon existiert, aber bis dahin noch nicht entdeckt und somit der Menschen auch nicht bekannt geworden war. (Die Entdeckung der Umminotherapie gegen die Krebskrankheit). Es kann sein, dass ein Produkt nicht ganz klar zu unterscheiden ist, ob es als eine Erfindung oder als eine Entdeckung einzustufen ist. Das Ganze spielt keine Rolle, hauptsächlich ist, dass die eingesetzte Methode, in dem Bereich wo sie eingesetzt wird, bis dahin der Öffentlichkeit unbekannt ist.

6.4.2. Flexibilität

Die Flexibilität bedeutet nicht nur sich auf neue Situationen anzupassen oder fähig dazu sein sich an jede Atmosphäre einzugliedern, sondern trägt auch den Sinn Spontan zu handeln und zu denken. Besonders die Denkweise sollte etwas divergent sein, also einen gewissen Abstand zu der Situation haben, indem man sich befindet, um eine klare Sichtweise an das Problem nicht zu verlieren. Auf diese Weise hat man die Möglichkeit Situationsgerecht zu handeln, neue Strategien einzusetzen, alte Lösungsmuster, die dem aktuellen Problem nicht entsprechen, neu abzuändern bzw. zu modifizieren. Dabei kann es sehr oft vorkommen (wie zuvor bei der Behandlung der Blockaden zur Kreativität erwähnt), dass man Klischees von Strategien hat, die man immer wieder bei Problemlösungen anwendet, die aber der aktuellen Problemlösung doch nicht geeignet ist. Genau in so einer Situation sollte der kreative problemlösende Mensch flexibel sein, um sich vom alten befestigten Denkmuster zu lösen und neue, Situationsgerechte Strategien zur Lösung des Problems zu entwickeln. Somit werden die Blockaden und Hemmungen, die ihm bei der Problemlösung im Weg stehen, aus dem Weg geräumt. Die Flexibilität, die der Mensch als Eigenschaft besitzt, ermöglicht ihm angemessen an neue auftretende Probleme zu reagieren (Liebnau, 1999, S. 86). Anpassende Strategien und Lösungen zu finden. In der Lage seine neuen Wege zu erkennen, Situationskompatibel zu reagieren, um einerseits sich von den Hemmungen und Blockaden zu lösen, die ihm an der Vernünftigen Problemlösung verhindern, und andererseits anpassende Strategien für die Lösung des Problems zu Stande bringen.

6.4.3. Flüssigkeit

Zuerst ordnete man diesen Begriff von Guilford (vgl. Pommerin, 1996, S. 52) inhaltlich an die Fantasiewelt des Menschen. Es wurde gedacht, dass willkürliche Einfälle zu irgendeinem Thema mit diesem Begriff erklärt werden könnte. Doch beim Flüssigkeitsfaktor ging es mehr, um die Fähigkeit zur Übertragung der Strategien und um das Assoziationsvermögen. Also die Einfälle und Ideen, die zustande gebracht waren, waren problembezogene Strategien. Demgemäß handelt es sich beim Flüssigkeitsfaktor um kreative Menschen, die ihre Fähigkeiten und Kenntnisse sinnvoll für eine Problemlösung verwenden können, indem sie geeignete originelle Methoden

finden oder andere schon bestehende und entsprechende Vorgehensweise für die Lösung des akuten Problems übertragen.

6.4.4. Problemsensibilität

Unter diesem Begriff geht die Fähigkeit hervor, Probleme wieder zu erkennen. Außer der Fähigkeit, Probleme wahrzunehmen, lässt sich dieser Begriff dadurch erkennen, dass sie die Fähigkeit kreativer Menschen auszeichnet, die sinnvolle Fragen für die Problemlösung stellen. Dabei werden Fragen gestellt, die alle Bereiche des Problemfeldes abdecken (Ullmann, 1974, S. 62). Durch diese Fragen, ergibt sich die Möglichkeit, detaillierte Problemfelder zu entdecken und zu bearbeiten. Also der Horizont des Problems wird in allen Belangen nachgefragt, sodass eine ausführliche Lösung für das Problem und seinem Umfeld entstehen kann.

6.4.5. Ausarbeitung

Die Begabung, ein Problem zu bearbeiten, zu untersuchen und es in Teile zu zerlegen, hat mehrheitlich mit der Flexibilität zu tun. Davor wurde erwähnt, dass flexible Menschen die Blockaden der Kreativität beseitigen können. Darum neigen flexible Menschen dazu ein komplexes Problem nicht mit einer alten Methode zu lösen, sondern das Problem detailliert anzugehen, in seine Bestandteile zu zerlegen und jede Einzelheit genau zu analysieren. Um eine genaue und detaillierte Analyse eines Problems zu machen, braucht man dazu eine präzise Erkennung des Problems. Durch die deutliche Diagnose des Problems in all seinen Bestandteilen, kann eine ganz genaue, detaillierte und gründliche Ausarbeitung der Lösung des Problems folgen (Waldmann, 1993, S. 101). Größere und komplexe Probleme brauchen eine genaue Lösungsstrategie, sonst ist die Möglichkeit dabei zu Scheitern sehr groß. Umso ein Scheitern bei der Problemlösung zu vermeiden, muss man das Problem gut analysieren und dann Schrittweise versuchen das Problem zu beheben.

6.4.6. Bewertung der Fähigkeit

Kreative Leistungen sind eigentlich von der Bewertung abhängig. Ob sie in ihrer Angemessenheit und Funktion ihrer Sache gerecht werden und in welchem Ausmaß

dies geschieht muss ausgewertet werden. Man weiß, dass kreative Leistungen die Fähigkeit haben, entstehende Probleme zu beseitigen. Die Ausmessung solcher Leistungen hängt von ihrer Funktionalität ab. Der Beitrag des kreativen Denkens zur Problemlösung und in welchem Maße es verwirklicht hat sollte überprüft werden. Die Bewertung ist auch deswegen erforderlich, da sie bei der Anwendung, durch die Überprüfung der Strategie gewisse Sicherheit geben kann. Denn nicht alle Leistungen können zur Problemlösung beitragen und nicht alle Leistungen sind kreativ (Ullmann, 1974, S. 62). Zuerst muss festgestellt werden, ob die Leistung kreativ ist, dann kann sie vernünftig angewendet werden. Wenn die Bewertung satt gefunden hat, kann sie auch veröffentlicht werden. Durch die Veröffentlichung der Bewertung entsteht die Möglichkeit, dass man das kreative Produkt bearbeiten und überarbeiten kann, dass wiederum zur Verbesserung des kreativen Produkts führen wird. Daher sind fertiggestellte Bewertungen von kreativen Produkten sehr wertvoll.

6.4.7. Neues Abrichten der Organisation und Definition

Diese Eigenschaft ist mit der eben erwähnten Eigenschaft der Kreativität, also mit der Bewertung der Fähigkeit, nicht zu verwechseln. Eben ging es darum, um zu bewerten ob das Produkt kreativ ist und in welchem Maße es der Problemlösung beiträgt. Bei dieser Eigenschaft der Kreativität geht es eher darum, den Sachverhalt und das Produkt, angemessen an seinen Beitrag zur Problemlösung, neu zu definieren (Pommerin, 1996, S. 54). D.h. das Produkt kann durchaus kreativ sein, könnte alle Kriterien der Kreativität erfüllen, dass wiederum nicht heißt, dass es gut für die Problemlösung ist. Nicht jedes kreative Produkt ist angemessen für die Problemlösung. Zuerst müssten die Anforderungen an das kreative Produkt festgestellt werden und dann überprüft, ob es diesen Anforderungen gerecht ist. Also jede Idee und Strategie müssen, auch wenn sie kreativ sind, nach der Situation und nach den Anforderungen überprüft werden.

6.4.8. Offenheit

Die Offenheit des Menschen gegenüber seiner Umwelt ist für eine kreative Leistung unentbehrlich. Die Bedeutung der Offenheit kann für die Kreativität nicht in Frage gestellt werden. Für die große Mehrheit der Autoren bzw. Wissenschaftler ist

diese Eigenschaft der Kreativität für den Prozess sehr relevant. Für die Entstehung kreativer Gedanken und Ideen ist die Offenkundigkeit bzw. Weltoffenheit eine Voraussetzung. Der kreative Prozess, das kreative Produkt ist von der Offenheit des Individuums bedingt. Man weiß, dass der kreative Prozess auch eine Geisteshaltung ist. So eine Geisteshaltung braucht eine Eindeutigkeit, Anschaulichkeit und Aufgeschlossenheit gegenüber neue Sachen und Dinge in der Umwelt. Alle Erkenntnisse, Wissen und Informationen über die neuen Sachen und Dinge liegen im Interesse der kreativen Idee und Gedanken. Die Neugier an den Unbekannten, an etwas Neuen kann nur durch die Offenheit gegenüber seiner Umwelt der Person feste Formen annehmen. Aufmerksamkeit und Empfänglichkeit ist von großer Bedeutung für die Sammlung der Erkenntnisse und Wissen. Somit können neue Ideen entstehen. In manchen Situationen muss der kreative Mensch bereit sein, das Alte zu verlassen und neue Wege zu gehen, um auf kreative Ideen und Gedanken zu kommen (Pommerin, 1996, S. 55). Was wiederum nicht heißen soll, dass alle alte Sachen und Dinge, die zuvor durch Bedürfnisse erfunden worden waren, schlecht sind. Ganz im Gegenteil, in vielen Situationen führt das Alte mit dem Neuen zur kreativen Haltung. Doch alleine Offenheit reicht nicht aus für ein kreatives Produkt, es muss auch andere Kriterien der Kreativität erfüllen.

SIEBTER TEIL

7. KREATIVES SCHREIBEN

In dem vorherigen Kapitel wurde der Begriff Schreiben und Kreativität als Einzelbegriff behandelt. Das waren zwei Begriffsmerkmale, die miteinander fusionieren und somit eine eigenartige Einheit und einen neuen Begriff bilden, und zwar den Begriff „kreatives Schreiben“. Dieser relativ neue Begriff, kreatives Schreiben, ist auch relativ ein neues Phänomen in der pädagogischen Bildungsforschung. Aber heut zu Tage ist dieser Begriff in allen Bereichen des Lebens schon längst angekommen. Bevor die Lage, was kreatives Schreiben angeht, in der Türkei erläutert wird, will man die Lage in Europa bzw. in Deutschland näher betrachten. Bezüglich deswegen, weil die vorliegende Arbeit im Bereich der Germanistik erfolgt und kreatives Schreiben im türkischen Daf- Unterricht behandelt wird.

Wenn auch etwas zögernd, hat man sich besonders in staatlichen und außer staatlichen Instituten wie in der Schule, Arbeitswelt, an den Hochschulen aber auch in manchen inoffiziellen Bildungsinstitutionen mit dem Begriff sich schon vertraut gemacht. Der Begriff ist vor allem in Deutschland sogar schon in den ersten Unterrichtseinheiten im Fremdsprachenunterricht bis zur Ausbildung eines Regieassistenten hingelangt (Scheidt, 1995, S. 85). Dieser Begriff war auch in der Schulpraxis aber auch in außerschulischen Institutionen behandelt. Aber eher als Privat- oder Sonderveranstaltungen (Highsmith, 1985, S.143). Die Arbeit durch Einführung kreativer Schreibmethoden, für eine kreative Textproduktion oder Kurse für Erwachsene, wo man angibt kreatives Schreiben beizubringen werden meistens als beiläufige Bildungsinstitutionen angesehen (Rico, 1994, S. 56). In vielen Orten von Deutschland wird kreatives Schreiben eher als Veranstaltungen besonderer Projekte oder in Schullandheim, also in ergänzender Lernorte, wo gewisse Projekte behandelt werden durchgeführt. Wenn sie in den offiziellen Unterrichtsstunden eingesetzt werden, dann eher um Entspannung oder Abspannung für die Schüler, die in dieser Weise sich spielerisch ablenken können. In vielen Fällen ist es so, dass die Lehrkräfte einen anständigen und aufbauenden Unterricht anbieten wollen, wo man vermeiden will Methoden und Verfahren eher unbekanntem Schreibtechniken zu verwenden, die von der traditionellen und gewöhnlichen Unterrichtsnorm abweichen. Im Allgemeinen ist es

ja so, dass meistens Pädagogen unbekannte und relativ fremde Methoden im Unterricht nicht erproben möchten, da die Gefahr groß ist am eigentlichen Ziel zu scheitern. Aufgrund dessen werden meistens innovative Entwürfe von den Lehrkräften abgelehnt. Viele Lehrer haben bis zur kurzen Zeit solche neuen Konzepte vielleicht in der Grundschule für möglich gehalten, aber in der Hauptschule oder ähnlichen Schulen eher für unmöglich (Körner, 2009, S. 62). Man ist es gewohnt Geschichten, Gedichten und Bilder von kleinen Kindern, die in der Grundschule ausgestellt werden zu bewundern. Die Fantasiewelt und Kreativität der Kinder, die noch in der Grundschule sind, erwecken großes Interesse durch die Originalität ihrer Werke. Aber das gleiche Verlangen von Jugendlichen und Erwachsenen stößt vorzugsweise auf Verweigerung. Besonders Lehrkräfte aus der Schulausbildung der Sekundarstufe, waren der Ansicht, dass kreatives Schreiben oder ähnliche produktive Schreibförderungen in höheren Klassen außer die Grundschule keine Gelegenheit hätten sich im Unterrichtskonzept durchzusetzen (Puhan-Schulz, 1989, S. 165). Stiefenhofer (1996, S. 173) war sogar der Meinung, dass „freies Schreiben“ nur Situationsbedingt nützlich sein kann. Z.B. für Gedächtnistraining am Morgen, bei der Abrechnung mit dem eigenen Gewissen, bei Freiarbeiten oder Schullandheimaufenthalte usw. Bei solchen Veranstaltungen solle das kreative Schreiben aufschlussreich sein. Es gibt aber auch viele Autoren die sich dagegen argumentieren (Spitta, 1985/ Freinet 1979/ Kupfer- Schreiner-1994) und kreatives Schreiben sowie kreative Verfahren in allen Unterrichtsfächern einsetzen wollen. Beck (1996, S. 62) ist sogar der Meinung, dass es unmöglich ist auf Dauer kreative Techniken und dazu gehörige Methoden, wie das kreative Schreiben, als irrelevant in geringen Teilen des Unterrichts zu behandeln, wenn man der Forderungen der Gesellschaft entgegenkommen will. Bono (1992, S. 8) wirft der deutschen Bildungssystem vor, dass es sich nicht um die Kreativität und deren Förderung Interessiert ist und nur daran sich fokussiert verfügbares Wissen vor Änderungen zu schützen und es Weiterzuvermitteln. Somit werde zwar zur Sachkompetenz beigetragen aber nicht zur Kreativität. Man lernt zuvor festgestellte Informationen aber nicht neue Ideen und Vorstellungen, die für neue, frische Informationen sorgen würden.

Solche Vorwürfe richten sich an das Erziehungssystem von Deutschland und anderer europäischer Länder, auch türkisches Erziehungs- und Bildungssystem ist nicht davon auszunehmen, die die Kreativität eher in Kunsterziehungen für nötig hält und fördert. Es ist jeden bekannt, dass die Konkurrenz für einen entsprechenden Job nach

dem Schul- oder Universitätsabschluss sehr groß ist. Der Wettbewerb selbst zwischen den Ländern an ausgebildeten und kenntnisreichen Menschen ist sehr enorm angewachsen. Die Erwartungen an einen Absolventen haben sich durch die Arbeitsgeber und Firmen sowie staatliche Behörden in den letzten Jahren sehr verändert. Man sucht in vielen Bereichen kreative Menschen, kreative Arbeitsstrategien oder kreative Geschäftsführer. Im 21. Jahrhundert ist die Kreativität in vielen Bereichen des Lebens angefragt. Menschen mit kreativen Fähigkeiten oder kreativer Denkweisen sind gegenüber anderer Menschen in der beruflichen Laufbahn aber auch im alltäglichen Leben einen Schritt voraus. In vielen Bereichen, wie staatliche oder außer staatliche Organisationen sind an kreative Ideen und Strategien angewiesen. Sei es jetzt in der Wissenschaft, Technik, Wirtschaft oder Kunst spielt keine Rolle mehr. Aufgrund dessen sollte sie in jedem schulischen und universitären Unterricht oder Seminar in Anspruch genommen werden. Die Eigenschaften der Kreativität oder kreativer Menschen sind schon seit dem Frühmenschen für Naturtrieb gehalten worden aber die Anforderung daran es weiter zu entwickeln in allen Belangen des Lebens ist gestiegen und bedroht somit den Menschen. (Csikszentmihalyi, 2001, S. 52) Also die Kreativität selbst muss und soll in allen Bestandteilen des Lebens zuerst umgesetzt dann eingesetzt werden. Schließlich kommt der Reichtum von einem Volk- wie Kroy (1996, S. 164) dieses alte deutsche Sprichwort erwähnt-aus seinen Dichtern und Denkern.

Zuvor wurde geschildert, dass Kreativität eine menschliche Fähigkeit ist, die entwickelt und gefördert werden kann. Aus diesem Anlass müssen in den schulischen und universitären Institutionen dafür gesorgt werden, dass die späteren Absolventen mit diesen Fähigkeiten ausgestattet werden, damit sie danach die Anforderungen der Gesellschaft erfüllen können.

7.1. Definitionen zum Begriff kreatives Schreiben

Kreatives Schreiben ist ein weiteres Kapitel in unserer Forschung des theoretischen Teils, wo wir wieder mit verschiedenen Definitionen zu tun haben, aber die sich hauptsächlich mit kreativem Schreiben in der Schule bzw. im DaF- Unterricht differenzieren. Nach Schulte- Steinicke (1997, S. 127) ist kreatives Schreiben, die Herstellung eines originellen und individuellen Schreibproduktes, wo es sich vor allem um die Literatur aber auch um das Schreiben von Briefen und anderen Texten handeln

kann. Dabei sollten besonders die Schreibtechniken verwendet werden, die das kreative Schreiben als eine Eigenschaft des Autors befestigt. Einschließlich geht sie davon aus, dass das kreative Schreiben durch die Art der Kreativität erlernbar ist. (Schulte-Steinicke, 1997, S. 128). Nach der Auffassung von Lutz von Werder (1988, S. 65) hat Creative Writing mit einer Art Schreiben zu tun, wo man sich selbst entfalten kann und die Möglichkeit findet, sich so auszudrücken, wie man es zuvor nicht getan hat, in einer ganz neuen und anderen Weise.

Durch Creative Writing kann man neue Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln und somit die Selbsterkenntnis entfalten, wo man neue Kommunikationswege erlernen kann. Menschen, die sich besser äußern können, wenn sie schreiben, sind auch dazu fähig in ästhetischer Weise individuell zu handeln. Man kann durch Creative Writing seine Eigenschaft zur Imagination aktivieren, um etwas Neues herstellen zu können. Also man kann etwas Neues darstellen, in dem man etwas Altes in einer zuvor nicht bekannten Weise, in einer neuen Art darstellt (Spinner, 1993, S. 18). So erscheint nach Spinner eine neue Bewertung zum Alten durch die Kreativität des Menschen. Also durch kreativ sein kann man der alten Dinge nach neuer Weise seinen Stellenwert geben. Dabei ist es möglich Creative Writing als eine ganze, unteilbare Entwicklung an zu sehen, der durch einen ganz bestimmten und einfachen Wunsch des Menschen zu Stande kommt. Die Erfahrung und das Erlebnis kommen dabei als Wunsch zum Ausdruck.

7.2. Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Schreiben kann ein sehr komplexer Prozess sein, wenn man betrachtet, dass man während des Schreibens gleichzeitig auf mehrere sprachlichen Aspekte beachten muss. Wie z.B. unter anderem semantische, grammatische, orthografische oder stilistische Aspekte (Grimm, Gutenberg, Götze, 2006, S. 23).

Wenn es dabei um Lernende einer Fremdsprache geht, die bei der Schreibaufgabe ein gewisses Problem bewältigen müssen, aber der Fremdsprache nicht mächtig sind, ist das Schreiben für sie umso mehr ein schwieriger Prozess, der bestanden werden muss Ott (2000, S. 193). weist darauf hin, dass schon von vorne herein durch Verständnisschwierigkeiten die gewöhnliche Schreibleistung zusätzlich stark beeinträchtigt werden kann (ebd., 2000, S. 201). Dabei kommt der große Druck bei den

Lernenden einer Fremden oder zweiten Sprache, eine bevorstehende Aufgabe lösen zu müssen, in dem sie leicht Interferenzfehler begehen können. D.h. in allen sprachlichen Ebenen, wie in lexikalischen, grammatischen oder syntaktischen, kann es durch die erste Sprache zu den Täuschungen führen, die wegen Anpassungsschwierigkeiten der Sprachen erstehen kann. In so einem Fall können auch textuelle Interferenzen entstehen, wenn es kulturelle Abweichungen gibt (Benholz und Lipkowski, 2008, S. 80). Der eingeschränkte Wortschatz würde auch Formulierungsschwierigkeiten auflösen. Und die Unsicherheit würde bei den Lernenden der Fremdsprache grösser als zuvor.

Aber kreatives Schreiben würde ihnen die Möglichkeit geben, die Problemfelder abzugleichen. Denn sie können durch Anleitungen des kreativen Schreibens, in Einzelteilen bearbeitet werden. Also inhaltliche und formale Sprachliche Aspekte müssten nicht gleichzeitig vorgesehen sein (Bauermann, 2006, S. 55). So eine Entlastung kann unter Umständen folgen, wenn es den Fremdsprachenlernenden bei der Schreibaufgabe erlaubt wird jedes sprachliche Normen ungeachtet zu lassen und spontan schreiben zu lassen, wie ihr Sprach- und Schreibkompetenz in der Fremdsprache es zu lässt. So würden gewisse Rohtexte oder unbearbeitete, fehlerhafte original Texte entstehen, die man durch mehrere Überarbeitungsperioden einzeln kontrollieren, bearbeiten und umschreiben kann. Somit könnte man einzelne sprachliche Elemente nachbearbeiten. Das spontane schreiben würde auch die Angst nehmen sprachlich normative Fehler zu begehen und die Kreativität beim Schreiben fördern. D.h. nicht, dass man keine normativen Ansprüche einer Fremdsprache mehr verlangt, sondern dass sie bei der Überarbeitungsphase mehr behandelt werden, wo Lernende durch Ratschlag und Gruppenarbeit bewusster mit ihren Fehlern umgehen können (Ott, 2000, S. 84). Durch Unterstützung und Motivation der Fremdsprache Lernenden, mit anpassenden und geeigneten Aufgabenauswahl und Gruppenbildung mit Besprechung kann nach Liebnau (1995, S. 52) das kreative Schreiben fester in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden.

Das Lernen und Lehren von Sprachen können kulturell, wirtschaftlich, politisch, technologisch usw. sein. Es gewinnt aus vielen Gründen von Tag zu Tag an Bedeutung. In diesem Zusammenhang nehmen die Anwendungen im Sprachunterricht und Studien zum Sprachunterricht zu und diversifizieren sich. Die Ansätze und Methoden des Fremdsprachenunterrichts begannen mit der Grammatikübersetzungsmethode, die Ende

des 18. Jahrhunderts aufkam (Brown, 2001, S. 18). Verschiedene Ansätze und Methoden (natürlicher Ansatz, kommunikativer Sprachunterricht, kognitive Methode usw.) wurden entwickelt und bis heute verwendet. Der gemeinsame Zweck der Studien und entwickelten Methoden besteht darin, den Fremdsprachenunterricht effektiver zu gestalten, die Lernenden zu befähigen, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten anzuwenden, das Gelesene zu verstehen, zu reproduzieren, zu kommunizieren und sich auszudrücken.

Sprachenlernen ist nicht nur ein Prozess, der aus Grammatik- und Wortschatzunterricht besteht. Neben diesen beiden Elementen des Sprachunterrichts sollen den Studierenden vier grundlegende Sprachfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) vermittelt werden. In diesem Stadium besteht das erwartete Verhalten des Sprachenlernenden darin, das Gelesene und Gehörte mit den erlernten Grammatikmustern und Vokabeln zu verstehen und in der Lage zu sein, sich in der Zielsprache durch aktives Schreiben auszudrücken.

Aus diesen Gründen besteht ein Bedarf an Methoden und Ansätzen, die Lernende beim Schreiben von Deutsch als Fremdsprache produktiver machen. Einer davon ist kreatives Schreiben.

Schreiben, Ausdrücken von Gefühlen, Gedanken, Wünschen und Ereignissen mit bestimmten Symbolen nach bestimmten Regeln (Özbay, 2009, S. 115), den Gedanken dauerhaft machen, das Wort über die Grenzen der Umwelt hinaus verschieben. Es soll schriftlich beschreiben, was gehört, gedacht, entworfen, gesehen und erlebt wird. Wie aus den obigen Definitionen hervorgeht, ist es möglich, das Schreiben als eine der Möglichkeiten zu erklären, Gefühle und Gedanken dauerhaft zu machen und sich mit bestimmten Codierungen auszudrücken.

Obwohl Hör- und Sprechfähigkeiten, die zu den vier grundlegenden Sprachfähigkeiten gehören, Fähigkeiten sind, die sich auf natürliche Weise von Geburt an entwickeln, sind Lese- und Schreibfähigkeiten Prozesse, die mit der Bildung beginnen und fortgesetzt werden. Da der natürliche Prozess nicht funktioniert, haben die Ausbilder einen wichtigen Platz beim Erwerb dieser Fähigkeiten. Demirel (2007, S. 109) macht darauf aufmerksam, dass die Schreibfertigkeit meist als letztes Glied der Sprachfertigkeit verstanden wird und dass die Entwicklung dieser Fertigkeit nicht so wichtig ist, wie die Entwicklung der Sprechfertigkeit. Aus diesem Grund ist mehr

Aufwand und Mühe erforderlich, um die Schreibfähigkeit zu entwickeln, die das letzte Glied des Prozesses ist.

Kreativität ist einer der Begriffe, der sehr häufig verwendet wird, aber es ist schwierig, ihn genau zu definieren, da er in kognitiven, affektiven und intellektuellen Bereichen existiert. Obwohl sie Gemeinsamkeiten aufweisen, haben viele Forscher (Boucke und Schüle, 1985, S. 278) dieses Konzept mit unterschiedlichen Dimensionen diskutiert. Obwohl Kreativität in Anbetracht der Definitionen in der Literatur wie eine momentane Situation erscheint, ist sie ein Prozess, der die Entstehung von etwas Neuem ermöglicht, das vorher nicht existierte, als Ergebnis der Synthese der Gegenwart mit vergangenem Wissen und Erfahrungen.

Karacabey (2021) und Senemoğlu (1999) stellen fest, dass der erste Weg, Lernenden beim Erwerb von Schreibfähigkeiten zu helfen, darin besteht, sie zum Schreiben zu bewegen. Kreative Schreibprozesse zielen darauf ab, die Lust am Schreiben zu wecken und die Schreibkompetenz zu verbessern, indem die Kreativität des Einzelnen sichtbar gemacht wird. Da kreatives Schreiben ein persönlicher Ausdruck ist, gibt es laut Brookes und Marshall (2004) keine Standardform. Die Definitionen vom kreativen Schreiben äußert Özer und Şahan (2011, S. 6) folgendermaßen: „dass Studierende auf unterschiedliche Weise emotional und kognitiv auf das Schreiben vorbereitet werden sollten“ (Özer und Şahan, 2011, S. 6). Es werden verschiedene und unterhaltsame, individuelle und kollaborative Schreibaktivitäten angewendet, die für jeden Studenten geeignet sind. Es ist ein prozesszentrierter Schreibansatz, der die Kreativität in allen Schreibprozessen unterstützt. In Gülerüyüz (2006, S. 126) wird kreatives Schreiben als eine Aktivität ausgedrückt, bei der eine neue Komposition, ein Gedicht, eine Geschichte, ein Essay oder ein Roman herausgebracht werden, indem vorhandene Informationen, Konzepte, Ereignisse, Geräusche, Bilder, Träume in der Erinnerung rekonstruiert und mit jedem in Verbindung gebracht werden.

Innovation, Differenz, Vorstellungskraft heben sich als gemeinsamer Punkt in den Definitionen ab. Daher kann man sagen, dass kreatives Schreiben eine prozessbasierte Schreibmethode ist, bei der eine Person ihre Vorstellungskraft und ihre kreativen Prozesse nutzen kann, indem sie ihre eigenen Erfahrungen hinzufügt, ihre Gedanken frei und ohne Druck ausdrücken kann, und mutig schreiben, wie man es will.

Beim kreativen Schreiben kommt es darauf an, dass der Schreibende sich selbst ausdrücken kann und nicht auf die Richtigkeit seiner Gedanken, und das Ziel ist, keine Fehler zu machen; ist aus Fehlern zu lernen. Wie Brookes und Marshall (vgl. 2004) betonten, zeichnet sich kreatives Schreiben eher durch Originalität und Vorstellungskraft als durch Genauigkeit oder Standardisierung des Denkens aus. Es dient auch eher dazu, die Fähigkeit zu erlangen, Sprache zu verwenden, als Informationen zu übermitteln. Aus diesem Grund sind Studien zum kreativen Schreiben in Fremdsprachen-/ Zweitsprachenunterrichtsumgebungen einerseits für die Grammatik, Wortschatz usw. in der Zielsprache sehr von Bedeutung. Es wird angenommen, dass es zwar nicht wichtig ist, Fehler zu machen, dass dies jedoch dazu führt, dass die Motivation der Schüler steigt und sich ihre Einstellung zum Schreiben ändert.

7.3. Methoden des kreativen Schreibens

Jetzt wird man etwas näher auf Techniken und Assoziationsverfahren des kreativen Schreibens eingehen, die ein weiteres Teil im theoretischen Bereich dieser vorliegenden Doktorarbeit bildet. Einige Schreibverfahren nach Ursula Brock sind folgendermaßen: Schreiben nach literarischen Vorlagen. Hiermit will man die literarischen Vorlagen als Vorbilder Anwenden. Die Literatur ist eine Quelle der Anregung, Kreativität und Vorbild für die Schreiber. Somit könnte man diese Grundlagen in den kreativen Schreibunterricht einsetzen. Das kreative Schreiben sollte den Lernenden an die literarischen Texte annähern und sie zum Schreiben fördern. Besonders der Umgang mit literarischen Werken dient beim Schreiben für den Einstieg und Hilfestellung für das Schreiben eigener Texte. Sie führt sie zum inspirieren eigener Texte und schaffen somit eine Struktur als Vorgabe. Es gibt viele Variationsmöglichkeiten beim Schreiben der literarischen Texte. Z.B. Bei der Kurzgeschichte die ein offenes Ende hat, die vom Leser selbst zum Ende geschrieben werden sollte, oder auch das Erzählen aus einer anderen Perspektive. Auch Gedichte sind für die literarischen Vorlagen gut geeignet, die die Lernenden zum Schreiben fördern kann (Puhan- Schulz, 1989, S. 32). Es gibt auch Gedichte die die Lernenden selber inspirieren können. Mit einem deutlichen Muster und mit einem leicht erkennbaren Rhythmus sind die Merkmale vieler Gedichte gekennzeichnet.

Ein Gedicht zu schreiben kann die Lernenden zu einem motivierenden Erfolgserlebnis führen. Zum weiteren eines Textes die das kreative Schreiben erarbeiten soll, ist das Erfinden neuer Personen, Orte und Dialoge, die vom Figurenwechselartig geschrieben werden sollte, oder zum Umsetzen des Textes in eine andere Textsorte wie z. B. einen Roman zur Epik, ein Gedicht zum Singen, einen Prosatext zum Rap (Puhan-Schulz, 1989, S. 34). Dies kann man als ein Unterrichtsprojekt im Fremdsprachenunterricht verwenden. Hiermit wird von den Lernern viel Kreativität und Fantasie gefordert.

Ein anderes Verfahren ist mit motivierenden Satzanfängen zu schreiben. Wie auch Brock (2003, S. 97) es erwähnt, treffen sich die „Bildung von Metaphern“ (ebd., 2003, S. 97) mit dem Schreiben nach literarischen Vorlagen, die wiederum durch motivierende Satzanfänge dargestellt werden. Die Lerner Gruppen sollten die Satzanfänge selbst zum Ende schreiben. Somit werden die Lernenden motivierend gefördert ihre eigenen Texte kreativ zu schreiben.

Auch Bilder fördern einen kreativen Schreibanlass. Die Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeiten haben gezeigt, dass die Bilder eine vorteilhafte Wirkung auf das Lernen haben. Die Bilder können Lerneffekte haben, was die Forschungsergebnisse bestätigen. Dass die Bilder in der Regel zu einer höheren Lern- und Erinnerungsergebnissen führen wie die Texte, ist allgemeiner Konsens (Weidenmann, 1988, S. 127).

Nach Weidenmann (vgl. 2010) erläutern Levin und Lesgold, dass die Bilder auf das Verhalten von fiktiven erzählten Texten eine vorteilhafte Wirkung haben. Auch nach Weidenmann formuliert Schallert in seinem Resultat, dass die Bilder eine Lernfördernde Wirkung haben. Somit sind Bilder im Fremdsprachenunterricht unentbehrliche Lehrmaterialien (Genç, 2003, S. 187). Wie bekannt, beschäftigt sich die Fremdsprachenerwerbsforschung mit den unbewussten und bewussten Prozessen des Fremdsprachenlernens. Alle beiden Wissens Disziplinen haben eine Schnittstelle, in dem sie sich mit dem Erlernen der fremden Sprache beschäftigen. Einige Forschungsergebnisse zeigen, dass kognitive Psychologie und die Fremdsprachenerwerbsforschung eines relevanten Hintergrunds wissen voraussetzen, und für das Fremdsprachenlehren und dem Fremdsprachenunterricht eine wichtige Wissensbasis bilden (Storch, 1999, S. 35, Biechele, 1995, S. 23).

Die kognitive Psychologie, die Fremdsprachenerwerbsforschung, die Unterrichtswissenschaft und die Medienforschung sind wichtige Disziplinen die beim Erwerb der Fremdsprache eine unverzichtbare Rolle spielen. Die Bilder sind gut geeignet für den Sprach- und Schreibanlass im Fremdsprachenunterricht.

Bei der Bildauswahl in Fremdsprachendidaktik ist es wichtig, dass man die Sprach und Schreibanlass fördernde Bilder im Unterricht einsetzt. „Dialoge, die offen sind- der Dialog könnte noch weitergehen oder könnte schon angefangen haben, bevor der abgedruckte Teil beginnt- lassen kreativen Spielraum (Scherling/ Schuckall, 1992, S. 16)“. Wichtig für die Äußerung ist, dass das Bild nicht illustriert, sondern mit seinen Informationen über den Text hinausgeht. Dann wird es auch möglich, von den Lernenden andere Dialoge kreativ verfassen zu lassen. Bilder können ebenfalls benutzt werden, um eine gesteuerte Dialogarbeit durchzuführen (Lange, 1988, S. 90).

Ein Bild kann ebenfalls dazu dienen, Hinweise auf die Sprechhaltung und die Intentionen der Dialog Partner zu liefern, so dass beispielsweise die Vervollständigung eines nur teilweise vorliegenden Dialogs durch das Bild auf eine besondere Weise angeregt wird (Cuma, 2010, S. 386). „Besonders spannende und mit Überraschungseffekten versehene Arbeit mit Bildern im Unterricht wird möglich, wenn mit der Technik des Phasenweisen Aufdecken gearbeitet wird (Scherling/ Schickall, 1992, S. 16)“. Als Schreibanlass können darüber hinaus alle einzelnen Bilder dienen, die über ein reichliches Ziel an Offenheit verfügen. Sinnvoll ist es, das Bild als ein Ganzes zu betrachten um Wortschatz zu sammeln und anschließend noch einfache Äußerung zum Bild zu machen. „Nach einer solchen Phase des Sicht- Anwärmens zum Bild kann man die Lernenden mit einem Schreibauftrag in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit entlassen (Schiffler/ Ludger, 1975, S. 67)“.

Bilder die die Lernenden zum Schreiben fördern können, sind z. B. Bildgeschichten, wobei der Lernenden einzelne Bilder entweder in der Original-Reihenfolge oder in vermischter Reihenfolge angeboten werden, so dass es jedem überlassen bleibt, sein eigener Ablauf, Interpretation und Inhalt zu erfinden. Bilder haben beim Lernprozess eine psychologische Bedeutung, die fachmännischer Steuerung für die Steigerung der Performanz große Hilfen leisten können.

Auch Schreiben nach Musik ist ähnlich wie das schreiben nach visuellen Vorlagen. Die Schüler schreiben beim Anhören der Musik ihre Eindrücke und Fantasien

auch in einem fortgeschrittenen Unterricht oder eine Verarbeitung zu einer Verfassung des Musik Stücks die zum passenden Text angeboten wird.

7.3.1. Cluster

Die Assoziativen Verfahren des kreativen Schreibens, dienen in den Text einzusteigen, einige Ideen zu ordnen, die die Anwendung der Ideen ermöglicht. Einige Techniken die zum kreativen Schreiben fördernd sind, wie Folgend: Also beim Cluster bildet man zuerst ein Netzwerk, das das Zentrum der Gedanken und Wörter wird. Man beginnt zuerst mit den Clustern. In die Mitte eines Blattes bzw. in die Mitte der Tafel wird ein einzelnes Wort oder ein Satz geschrieben. Dieses Wort oder dieser Satz wird dann eingekreist. Dieser Satz oder dieses Wort bilden dann den Anfang bzw. den Kern. Vom Anfang oder Kern ausgehend werden Assoziationen notiert. Jede Assoziation wird wieder umkreist, um wieder durch einen Strich mit der vorangehenden Assoziation verbunden zu werden. Wenn es eine neue Assoziationskette gibt wird sie an den Cluster-Kern geschrieben, um weitere Assoziationen zu verbinden (Böttcher, 1999, S. 62- 63). Jede Assoziation muss notiert werden. Dabei ist nicht zu vergessen, dass die Wörter, die in einem Sinnzusammenhang miteinander stehen, eine Gruppe bilden. Sie werden, wie erwähnt, eingekreist um Erkennbar zu werden. Die vielen, verschiedenen Kreise werden dann durch verbindet man mit Pfeilen oder Striche miteinander verbunden. In dieser Weise hat man die Möglichkeit verschiedene Ideen- oder Assoziationsketten entstehen zu lassen. In dem Fall, dass keine Begriffe mehr einfallen, versucht man die interessanteste Idee heraus zu holen und sie dann in einer Reihenfolge zu strukturieren.

7.3.2. Geko

Geko ist Gedanken- Ketten- Organisation. Ist ein Schritt weiter vom Cluster, den hier geht es nicht um einzelne Wörter, sondern um Gedanken in den einzelnen Sätzen, Textpassagen und Phraseologie aufzunehmen. Also statt Wörter oder Stichwörter sind bei diesem Verfahren erlaubt ganze Sätze aufzuschreiben. Man hat die Möglichkeit seine Gedanken auszuformulieren. GeKo wird zwar wie ein Cluster angelegt, aber durch die ausführliche Abhandlung der Gedanken kommt es doch zu einer harten Abgrenzung und Bestimmung des Textes. Nach manchen Autoren kann sogar die

Ausformulierung der Gedanken so weit gehen, dass es möglich ist nach der Aneinanderreihung der gesammelten Ideen einen fertiggestellten Text entstehen zu lassen (Scheidt, 1995, S. 75). Doch auch Geko bildet eigentlich nur den ersten Schritt beim Schreibprozess, die mit der Endung zum Text erfolgen soll. Dabei können sowohl Cluster, wie auch Geko in sehr unterschiedlichen Textsorten verwendet werden, wie Kurzgeschichten, Romane, Gedichte, Bilderbücher usw.

7.3.3. Brainstorming

Einer der sehr bekannten Assoziationsverfahren ist die Schreibtechnik Brainstorming. Man breitet zuerst eine Liste zum entsprechenden Thema. Bei der Liste können alle Einfälle und Ideen hintereinandergeschrieben werden. Man kann die Liste auch ändern, wenn sie seinem Produzenten nicht gefallen sollte. Danach kann man anfangen die Liste zu bearbeiten. Der Inhaber der Liste sollte jetzt die gelungenen Einfälle und Überraschungen markieren. Als zweites die Zusammenhänge zwischen den Ideen aufsuchen. Diejenigen, die einen Zusammenhang aufweisen sollten mit Pfeilen zueinander gebunden werden. So hat man als erstes eine gelungene Liste die man weiterverarbeiten kann. Dabei wird man immer mehr Einfälle, Überraschungen und Zusammenhänge finden. Je mehr man die Liste bearbeitet, wird sie zum Material des Textproduktes, die immer wieder, wenn nötig, zu bearbeiten ist. Diese Schreibtechnik kann sowohl in Einzel-, aber auch in Gruppenarbeit ausgeführt werden (Kirchhof, 1989, S. 59). Somit hat man die Möglichkeit zu einer schnellen, genauen Einsammlung von Ideen, Assoziationen zum entsprechenden Thema. Die Gruppenteilnehmer können sowohl frei assoziieren oder gebunden, je nach Belieben. Ganz am Ende werden die Beiträge zum Thema vom Lehrer, Leiter oder Moderator eingesammelt.

7.3.4. Schreiben nach Schlüsselwörter

Auch das Schreiben nach Schlüsselwörtern ist dem Clustering sehr ähnlich. Allerdings unterscheidet sich das Schreiben nach dem Schlüssel Wörtern vom Clustering in einem wichtigen Punkt und zwar, dass alle gesammelten Wörter und Begriffe im Text verarbeitet werden sollten. Es ordnet sich stark an den angegebenen Vorgaben und hat nicht die Clustering zu arbeiten. Diese Schreibmethode gibt allerdings der Fantasie und Schreibansichten nach individuellen Vorstellungen wenig

Spielbereich (Kirchhof, 1989, S. 63). Die harte Anpassung der gesammelten Schlüsselwörter an den Text, lässt dem Schreiber fast keinen individuellen Zugang zum Text. Besonders in der Fremdsprachelehre scheint es ungünstig zu sein, da die Schüler bzw. Lernende im Fremdsprachunterricht nur damit beschäftigt sind streng an die Vorgabe der Schlüsselwörter sich zu halten und formalsprachlich und grammatisch richtig sie an den Text anzupassen. In diesem Fall ist auch die Anforderung an fremdsprachlicher Kompetenz sehr hoch (Elbow, 1981, S. 98). Der Vorteil dieser Schreibtechnik dagegen ist, dass die Lerner, die bislang gewisse Vermeidungsstrategien gegen lange fremdsprachliche Strukturen entwickelt haben, diese Strategien aufgeben und die fremdsprachliche Kompetenz antreiben. Mehr korrekte syntaktische und semantische Sätze in der Fremdsprache werden geübt. Aber freies Schreiben dagegen wird beschränkt.

7.3.5. Free- Writing

Auch das Free- Writing ist kein lineares Assoziationsverfahren. Hier geht es um die Gedanken die fünf Minuten lang ohne Pause zu einer vorgegebenen Thema geschrieben werden sollte. Das Free- Writing hat folgende Techniken die man verwenden sollte und zwar: freie Assoziation, Assoziationsketten, Rapid Writing und automatisches Schreiben (Buzan, 1984, S. 81). Kreatives Schreiben wird durch die Assoziationskette als ein Prozess der Lernmethode gesehen. Durch Rapid Writing werden die ersten Einblicke an die Anwendung des kreativen Schreibens erfasst. Das automatische Schreiben dagegen eröffnet ein Weg zu den Surrealisten her, die schlecht hin als Vorläufer des kreativen Schreibens bezeichnet werden (Elbow, 1981, S. 106). Die variantenreiche Technik erleichtert dazu die Hemmungen zu beseitigen für die, die fünf Minuten lang frei wegen gewisser Ängste nicht schreiben können.

7.3.6. Mind- Map

Dieses Verfahren, das in vielen Bereichen dem Cluster ähnelt, wurde von Buzan (1984, S. 81) entwickelt. Die Einfälle durch Assoziationen werden beim freien Mind-Map, an einem Basiswort, in einer willkürlichen Abfolge aufgeschrieben.

Unbegrenzte Einfälle und Gedanken können in Stichwörter, Satzpartitionen oder sogar in kurzen Textpassagen abgefasst werden. Die Aufzeichnung der Gedankenstruktur ist bei Mind- Map viel deutlicher angebracht als beim Cluster.

Neben freien gibt es auch einen systematischen Mind- Map, d.h. die Einfälle und Gedanken sind fest nach einem bestimmten System gegliedert. Somit haben die Textproduzenten die Möglichkeit ihre Assoziationen in einer gewissen Gliederung zuzuordnen. Also das systematische Mind- Mapping ist der zuvor beschriebenen Methoden, was die Arbeitsphase bei dem Prozess der Textproduktion angeht, ziemlich voraus, weil diese Phase vorweggenommen wird. Dadurch können die ersten Strukturen eines Textes viel schneller entstehen als bei anderen Verfahren (Elbow, 1981, S. 107). Die Schreiber müssen schon vorher eine konkrete Vorstellung zum Inhalt und Thema haben, sonst ist es bei dieser Methode unmöglich Schwerpunkte für den zustande kommenden Text zu setzen. Das bestimmt auch die Auswahl der Assoziation. Somit ist auch der Ablauf vom Mind- Map zum Text viele bewusster als beim Cluster.

Eine sehr starke Zuordnung der Gedanken und Ideen ist bei der Visualisierung des Mind- Map in Naturbildern zu sehen. D.h. die Schwerpunkte der Assoziationen werden durch ganz bestimmte Rangordnungen an den Text angepasst. Die Form des Assoziationsprozesses ist der einfache Baum, der Äste, Zweige und Blätter hat. Der Kern der Ideen und Einfälle wird als der Stamm bezeichnet. Weitere Gedanken zum Stamm werden durch Äste und Zweige geschildert, je nach ihrem Verhältnis zum Kerngedanken werden sie zugeordnet. Diese Systematik geht bis auf die kleinsten und am weitesten entfernten Gedanken zum Stamm weiter (Buzan, 1984, S. 82). Sie bilden somit die untergeordnete Ebene eines Baums wie kleine Zweige und deren Blätter. Durch das Naturbild Baum hat der Schreiber die Möglichkeit beim Assoziieren die Gedanken voneinander abzutrennen und einen gewissen Überblick zum passierenden Text zu bewahren.

ACHTER TEIL

8. TRADITIONELLER AUFSATZUNTERRICHT

Lange Zeit stand der sprachformalisierte Aufsatz, bis zu Beginn der 70er Jahre, im Fokus der Aufsatzdidaktik. Er beherrschte in allen schulischen Formaten eine Vormacht und genießte eine alleinige Vorherrschaft. Auf Grund dessen wurde er auch als traditioneller Aufsatz bzw. Aufsatzunterricht genannt. Der Aufsatzunterricht hat eine ganz anschauliche und klare Regelformulierung und wird aus diesem Anlass auch als „normativer Aufsatzunterricht“ bezeichnet. Wie es auch von seinem Namen zu verstehen ist, hat dieser Unterrichtsform klare Normen, die einzuhalten sind. Dabei handelt es sich beim traditionellen Aufsatzunterricht um die Regeln und Normen der Sprachbestandteile (Pommerin, 1996, S. 65). Also sprachliche Gestaltungen wie etwa die Textgliederung, Textsorten, Grammatik oder Orthographie. Dabei sollte man nicht denken, dass diese sprachlichen Elemente tiefgehend behandelt werden. Hier gilt das Schreiben vielmehr als eine Übung, indem die Lernenden sich mit stilistische Normen und gewisse Aufsatzformen vertraut machen. Manche der Aufsatzformen sind Schreibformen die von der Schule an viele bekannt sind. Z.B. gehören zu diesem Aufsatzformen die Erzählung, der Bericht, die Beschreibung, die Schilderung und die Erörterung (Beck, Oswald, Hofen, 1993, S. 37). Die Lernenden werden durch ihre klare Anpassung, Abstimmung und richtig Schreiben an die verschiedenen Formen gemessen. So sollten sie so möglich wie es geht sich mit diesem Schreibformen vertraut machen. Sie sollten somit mit der Zeit eine automatische Beherrschung dieser Formen bekommen.

Der normbestimmende bzw. sprachgestaltender Aufsatz hat immer noch einen großen Stellenwert im Aufsatzunterricht, weil er ganz klare Regelformen hat, der mit den Vorstellungen des Lehrers übereinstimmen.

8.1. Kritik an den traditionellen Aufsatzunterricht

Ohne Zweifel haben viele Schüler bzw. Lernende im traditionellen Aufsatzunterricht auch das fiktive Schreiben erlernt, dennoch entsteht eine heftige Kritik gegen diese Schreibweise, besonders in den 70'er Jahren stellen immer mehr

Wissenschaftler diese Schreibmethode in Frage. Die Kritik wurde damit begründet, dass so eine Schreibweise ohne Adressaten-Verbindung unzweckmäßig ist. Bei der Kritik ging es besonders darum, dass bei so einem Aufsatzunterricht die Lernenden stark eingeschränkt waren ihre Phantasien schriftlich niederzulegen oder sogar einfache eigene Gedanken und Ideen zu bilden. Die Möglichkeit kreativ zu denken wurde somit von Anfang an verhindert, weil so eine Schreibart fest an Regeln verbunden und in seiner Schreibfreiheit begrenzt war (Pommerin, 1996, S. 68). Das war auch der Grund für viele Wissenschaftler, warum die Lernenden meistens eine Schreibblockade aufbauen. Ein weiteres Manko bei dieser schreibdidaktischen Art ist, dass das endgültige Produkt, das nur alleine vom Lehrer korrigiert wurde, im Fokus der Übung stand. Der Lernende hatte überhaupt keine Möglichkeit den Text alleine zu bearbeiten oder mit der Hilfe der Mitlernenden eine kooperative Lösung zu finden. Außerdem ist es äußerst schwierig, die Motivation der Lernenden an das Schreiben aufrecht zu halten. So etwas könnte auch eine Gefahr laufen, dass die Lernenden auch die Motivation zum Fremdsprachenunterricht verlieren.

8.2. Gegenbewegungen zu traditionellem Aufsatzdidaktik

Mit der Kritik auf den traditionellen Aufsatzunterricht kam es zu einer sogenannten „kommunikativen Wende“, dass die Geburt der kommunikativen Aufsatzdidaktik war. Diese Art Didaktik bekennt ein, dass die Handlung Schreiben nur durch reale Situationen mit realer Absicht des Lernenden zu Stande kommt. Dabei hat der Lernende das Recht seine Motivation und Absicht einen konkreten Partner mitzuteilen. Im Mittelpunkt dieser Übung steht also eine kommunikative Absicht. Der Schwerpunkt wandelt sich vom Sprachlich-Kognitiven auf die Beziehung vom Schreiber und Leser ab (Spitta, 1992, S. 61). Dem Schreiber kommt die Pflicht zu, sich an die Interessen des Lesers auszurichten. Also der Alter oder das Wissen des Lesers als Abnehmer sind für den Schreiber nun mehr interessante Themen. Der Schreiber versucht somit den Standpunkt des Lesers einzunehmen.

Anfang der 70er Jahren entwickelte sich ein sogenanntes heuristisches Schreiben, wo das Schreiben als „Medium der Welterschließung“ bzw. als „Wissensvermittlung“ gesehen wird (vgl. Boueke / Schüle, 1985, S. 52). Der heuristische Ansatz hat das Ziel, die Begebenheit zu versprachlichen, indem der Akt das Schreiben spiegelnd

angepasst und verarbeitet wird. Somit hat das heuristische Schreiben auch eine Bedeutung für andere Fächer (vgl. Abraham, 2014, S. 369).

Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts wird der freie Aufsatz wiedererfunden. Besonders in den 80er Jahren mit der Abstützung an reformpädagogische Bemerkungen nimmt er zunehmend an Gewicht. Das Schreiben gewinnt an Freiheit. Themen wie Inhalt, Form, Ort oder Zeit sind nicht mehr streng geregelt. Nach einer Schreibkonferenz, wo der Ansatz von Spitta zur Sprache kam, entwickelte sich der freie Schreibunterricht, wo die Texte zusammen besprochen, diskutiert und bearbeitet werden können. Auf diese Weise kam es zu Verbindungen mit der Schreibprozessforschung, indem zuerst der Prozess des Schreibens als Produkt wahrgenommen wird (vgl. Spitta, 1992, S. 83).

8.2.1. Weitere neue Ansätze in der Schreibdidaktik

Eine weitere Gegenbewegung zum traditionellen Aufsatzunterricht ist auch das „personale Schreiben“. Aber es war nicht nur eine Gegenbewegung, sondern auch eine neue Richtlinie in der Schreibdidaktik. Grundgedanke dieses Ansatzes ist die Subjektivität, die während des Schreibprozesses die ganzen Phasen begleitet. Jeder Schreiber hat gewisse Wahrnehmungen, Gefühle, Wünsche, Ideen, Erfahrungen, Vorstellungen usw., die er im Schreibprozess ausdrücken kann. Da diese Empfindungen oder Gefühlseindrücke seine eigenen Gefühle sind, werden sie als Subjektiv bezeichnet und bilden auch den Kernpunkt dieses Ansatzes. Er hat aber auch die Möglichkeit, indem er beim Schreibprozess eine bestimmte Distanzierung einnimmt, seine Gefühle und Wahrnehmung rückblickend zu beschränken (Boueke/ Schüle, 1985, S. 56). Damit kommt diese Art vom Schreiben der Ich-Entwicklung gleich. Es ist auch zu bedenken, dass das einfache Notieren von Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen auch zu einer therapeutischen Form verwandelt werden kann. Besonders die Schreibuntersuchungen, aber vor allem die kognitivistische Schreibforschung in den USA fokussierten sich auf die imaginären Prozesse der Textproduktion. Also mentale Abläufe während der Produktion eines Textes waren nicht nur für US-amerikanische Forscher interessant, sondern auch für deutsche Schreibdidaktiker, die gewisse Schreibmodelle entwickelten, um den Schreibprozess besser bezeichnen zu können. Denn die Aktion selbst das Schreiben und der Prozess der dafür führt wurden als eine

sehr komplexe Leistung gesehen, wo diese Teilprozesse während der Textproduktion ineinander gehend sich auffassen. Es wurden sehr verschiedene Teilprozesse beschrieben, wie motorische innersprachliche, konzeptionelle und Druckfertig machende Teilprozesse, die auch voneinander unterschieden wurden. Es gibt auch andere Aspekte die beim Schreiben eine wichtige Rolle spielen. Z.B. bestimmte Bedingungen wie Motivation oder Situation aber auch der Background des Schreibers sind hier zu beachten. (Schuster, 1997, S. 89) Solche Schreibarten haben einen deutlichen Vorteil gegenüber traditionellem Aufsatzunterricht. Im traditionellen Aufsatzunterricht, müssen die Schreiber bzw. die Lernenden bestimmte Aufsatzformen einüben, dagegen bei dem sogenannten „prozessorientierten Schreiben können die Lernenden auf ihre Hintergrundwissen zurückgreifen, wobei er sein Potentialschreiben weiterentwickeln und befruchten kann.

Zu vor war es so, dass bestimmte Merkmale vorgegeben die eingeübt werden müssten. Diese Merkmale sollten den Aufsatzschreiber helfen die Orientierung nicht zu verlieren. Aber bei dem oben erwähnten Ansatz leisten nicht die vorgegebenen Merkmale zur Beistand, sondern der Lehrer selbst. Mit den 70er Jahren, besonders in den USA, kam es dazu, dass erstmals außerschulische Anläufe zustande kamen. Bei diesen außerschulischen Organisationen praktizierte man eine neue Art vom Schreiben, nämlich das kreative Schreiben. Diese Schreiborganisationen entwickelten sich indem maßen, auch mit dem Vorteil, dass es Sprachgestalterisch und Spielerisch war, in die neuere Diskussion der Aufsatzdidaktik (Rico, 1998, S. 38). Aber mit zunehmender Weise hat es auch mehr oder weniger in den Schulen sogar in den Universitäten oder Hochschulen Einwirkungen hinterlassen.

8.2.2. Berührungspunkte des kreativen Schreibens mit anderen Schreibverfahren

Bevor man auf die Berührungspunkte des kreativen Schreibens mit anderen Schreibverfahren eingeht, wäre es nach unserem Erachten Sinnvoll, nochmals kurz das Kreative Schreiben zu schildern. Im allgemeinen Sinn versteht man unter dem kreativen Schreiben, dass diese Art Schreiben, keine vorgegebenen Musternachahmt, sondern sich eher auf die eigene Gestaltungskraft des Schreibens verlässt (Spinner, 1994). Also beim kreativen Schreiben geht es mehr um die Kreativität und deren Förderung. Nach Spinner (1994, S. 93) gibt es drei spezifische Merkmale oder Charakteristika die das

kreative Schreiben bezeichnen. Die Begriffe „Irritation“, „Expression“ und „Imagination“. Irritation ist deswegen in kreativem Schreiben wichtig, weil sie im Alltag eingravierende Vorstellungsmuster abbrechen. Mit diesem Begriff kann man eine Verbindung an die 70'er Jahre finden, wo der Begriff Kreativität mit dem Begriff „divergenten Denkens“ erklärt wurde. Aber mit dem Begriff Expression kann man eine Verbindung an die 80'er Jahre herstellen, wo dieser Begriff als „Ausdruck von Subjektivität“ verstanden wurde (ebd., 1994, S. 97). Der Begriff Imagination steht genau in der Mitte der beiden erwähnten Prinzipien. Also Subjektive Gefühle stehen gegen die Objektwelt. Anders formuliert, es geht also um die Förderung der Phantasie.

Wenn man nochmals auf die Definitionen von Springer eingeht, dann ist festzustellen, dass das kreative Schreiben viele Berührungspunkte zu den anderen neuen Schreibansätzen hat. Z.B. die „Subjektivität“ bildet auch beim personalen und beim therapeutischen Schreiben den Kernpunkt des Schreibverfahrens. Es gibt sogar Autoren die das kreative Schreiben vom personalen Schreiben nicht unterscheiden. Eine von diesen Autoren ist Schuster (1997, S. 63) der von einem „personal-kreativen Schreiben“ spricht. Da beim personalen Schreiben das kreative Verfahren, die überwiegend auf die Selbstreflexion voraussetzt und somit besonders zur Identitätsgewinnung beiträgt selben Prinzipien verfolgen. Nach ihm wäre es nicht richtig die beiden Tendenzen voneinander zu trennen (ebd., 1997, S. 63). Dennoch ist es nicht zu vergessen, dass es beim kreativen Schreiben nicht nur darum geht den Gefühlen, Empfindungen, Erfahrungen, Wünsche, Gedanken usw. zu beschreiben. Es geht auch nicht nur um die Verarbeitung von subjektiven Erlebnissen wie es beim therapeutischen Schreiben der Fall ist zu schildern. Mit diesen Tendenzen wäre das kreative Schreiben in seinem Begriff eingeschränkt.

Nicht nur die beiden Tendenzen, sondern auch der freie Aufsatz wird oft mit dem kreativen Schreiben als dasselbe betrachtet. Dabei wird außer Acht gelassen, dass beim kreativen Schreiben an statt der freien Themenauswahl eine bewusste und ausgedachte Inszenierung vorkommt. Darüber hinaus wird beim kreativen Schreiben nicht nach einem genauen Plan geschrieben. Da verlässt man sich vielmehr an die Sprache selbst, so dass beim Schreibprozess neue Perspektiven entwickeln. Daher sollte man nicht vergessen, dass die Verwandtschaft nicht das gleiche bedeutet. Aber wenn es um die Verwandtschaft geht, wäre es nicht falsch zu sagen, dass heuristisches Schreiben mit ihm verwandt ist. Die assoziativen und automatischen Schreibprozesse, sollen während des Schreibens zum Anlass geben, dass bei den Lernenden neue Ideen entstehen. Weil

das Schreiben auch eine gewisse Wissensvermittlung ist, hat man die Möglichkeit Vorstellungen auszugestalten und bestimmte Begriffe zu klären. Die Texte haben öfters die Ähnlichkeit mit der gesprochenen Sprache, weil die Konzentration des Schreibers auf dem Gegenstand und Inhalt des Schreibvorhabens gerichtet ist, und dabei die sprachliche Gestaltung zuerst unberücksichtigt wird. Besonders ist das kreative Schreiben geschätzt, wenn es zur Berührung mit dem „literarischen Schreiben“ kommt, und zwar in einem projektorientierten Unterricht (vgl. Schuster, 1996, S. 55). Bei diesem Unterricht ist das Ziel ein eigenständiges lyrisches Schreiben zu vermitteln. Dabei sind die Lernenden dennoch davon abhängig, dass man ihnen ein bestimmtes poetisches Muster als Vorbild zeigt.

Eine weitere Schreibforschung, die das kreative Schreiben auswirkte, ist die kognitivistische Schreibforschung. Hierbei geht es um den Reiz der Lernenden bei ihren inneren Aktivitäten zu wecken. Somit kommt es zu kognitivem und emotionalem Prozesse, wo dadurch auch die rechte Gehirnhälfte zum Einsatz kommt. Im Endeffekt kommt es zum vielfältigen Lernen, wo der Lernende sein Schreibpotential ausschöpfen und multivalent entwickeln kann (vgl. Pommerin, 1996, S. 69).

All diese Aspekte zeigen, indem das kreative Schreiben mit den anderen Schreibtechniken zur Berührung kommt, dass es nicht leicht ist ihn zu beschreiben. Dennoch gibt es einen wichtigen Unterschied, und zwar in der Stelle, wo es versucht wird die eigene Form zu geben und bewusst die sprachästhetische Mittel einzusetzen (vgl. ebd., 1996, S. 69). Neben bei haben die bewusst gestalteten Inszenierungen, die man vor dem eigentlichen Schreibprozess einsetzt, eine große Bedeutung. Allgemein ist zu sagen, dass es zu Folge hat, dass während des Schreibens die Phantasien freigesetzt und die Schreibblockaden losgelöst werden. Der Schreiber hat die Möglichkeit seine ganze Person zu ergreifen. Es anhebt die Schreibfreude und führt dazu, dass diese Schreibfreude Ausgestaltet werden kann (vgl. Spinner, 1994, S. 93).

8.3. Ein Vergleich zwischen Kreativem Schreib- und traditionellem Aufsatzunterricht

Der kreative Schreibunterricht bietet viele Möglichkeiten. Schon zu Beginn des Spracherwerbs erlaubt das kreative Schreiben den Kindern in der Schule als Erstsprachler oder auch Jugendliche und Erwachsene als Zweit-bzw. Fremdsprachler

einen vertrauten Zugang zu geschlossenen Texten. Zuerst steigt somit die Motivation zum Schreiben und erhöht auch das Selbstbewusstsein. An meisten Fällen ist es so, dass die Lernenden selbst entscheiden können wann und worüber sie schreiben, außerdem fällt auch die strenge Einhaltung von bestimmten Normen aus, dass wiederum zu Ängste und Hemmungen gegenüber dem Schreiben führten, weil man meistens unter Leistungsdruck gelitten hat. Ein sehr großer Vorteil ist, dass entstandene Texte nicht sofort als Endprodukte verstanden werden, sondern die Möglichkeit bieten sie mit Mitlernenden und Lehrer zu bearbeiten, die von Reflexionen und Diskussionen gefolgt werden. So eine Atmosphäre hilft auch bei dem Abbauen der Schreibblockaden, weil Ängste somit vergehen. Viele Wissenschaftler und Pädagogen wie Pommerin (1996), Schuster (2003), Spitta (2013) haben festgestellt, dass bei dieser Schreibart sogar leistungsschwache Lernende eine Chance haben einen Erfolg zu feiern. Die Subjektivität jedes Individuums verbirgt Einzelgeschichten, die dennoch zu einem ganzheitlichen Lernen führen und fachübergreifend gesehen werden kann. Dabei können Lese- und Schreibunterricht miteinander verschmelzen. Es gibt also viele Gründe, die für das kreative Schreiben sprechen, von denen man zusammenfassend einige genannt hat.

Aber es gibt auch Kritiker, die das kreative Schreiben wie das traditionelles Aufsatzunterricht mit der Einseitigkeit des Schreibens kritisieren. Einige Kritikpunkte sind die Auslassung der Textsorten und Aufsatzformen, wobei mit dem Weglassen der Aufsatzbewertungen den Lernenden auch noch die klar gezielte Förderung beim Schreiben fehlen. Die Lernenden haben keine klaren sprachlich formalen Vorlagen oder Kriterien mehr an denen sie sich halten sollten und könnten somit immer mehr die Orientierung verlieren. Eine weitere Kritikstelle ist, dass eine Abwechslung oder Auflockerung im Schreibunterricht, wie das kreative Schreiben gesehen wird, zwar nützlich sein kann, was wiederum nicht bedeute, dass es den alten Schreibunterricht ersetze. Besonders wird Argumentiert, dass kreatives Schreiben so lange gut funktionieren kann, wie fern der Erfahrungswelt des Lernenden es erlaubt. (vgl. Ide 1998). Texte sollten strukturiert und organisiert sein, aber die benötigte Information von Vorlagen fehlt meistens dazu. Somit kommt es, dass ungeplante Texte verfasst werden, dass wiederum eine Weiterarbeitung mit dem Text im Unterricht erschweren.

All diese Kritik zeigt uns auch, dass gewisse Punkte beim Schreibunterricht eingehalten sollten. Wie z.B. die Weiterbesprechung von Texten, um sie auch weiter

bearbeiten zu können. Schwierigkeiten könnten im Unterricht besprochen werden, um Verbesserungsvorschläge und Schreibtipps zu geben. Um die sprachliche Problematik entgegen zu kommen, könnten die Schwierigkeiten die aufgetreten sind notiert und an der Tafel mit Verbesserungsvorschlägen weitergearbeitet werden. Kurzgefasst, kann man sagen, dass in einem kreativen Schreibunterricht nicht vergessen sollte, die Fähigkeit zum bewusst herbeigeführten Schreiben beizubringen. Dabei ist nicht zu vergessen, dass die Überarbeitung der Texte sehr wichtig ist, um vielleicht einfache aber dennoch konkrete Hinweise und Hilfen zur Texterstellung geben zu können. Die meisten Schreibverordnungen sagen außerdem vor, dass eine Festlegung der Textsorten für die Lernenden erforderlich ist und sprachliche Vorgaben gegeben sollten. Die Miteinbeziehung dieser Vorgaben ist bei einem kreativen Schreibunterricht sehr wichtig. Es gibt also sehr viele Faktoren, sprachliche und didaktische Elemente die in einem kreativen Schreibunterricht angewendet sollten.

Ohne Zweifel hat das kreative Schreiben im Schreibunterricht richtungsweisende Regeln gesetzt, aber es ist dennoch von Machen Wissenschaftler bestritten, ob es die Erwartungen von sachgerecht orientierte Aufsatzdidaktik erfüllt. Einige sind der Meinung, dass es eine Synthese verschiedener Ansätze nur die oben erwähnten Erwartungen zur Aufsatzdidaktik erfüllen kann. Diese Meinung vertritt auch P. Winter (vgl. 2013, S. 20), die eine empirische Forschung durchgeführt und beide Schreibunterrichte unter bestimmter Aspekte verglichen hat. Sie hat in Deutschland zwei Klassen untersucht, wo nach traditioneller Überlegung unterrichtet wurde, und zwei Klassen, wo das kreative Schreiben eingesetzt wurde. Zusätzlich hat sie eine Klasse beobachtet, die beide methodischen Verfahren kombiniert unterrichtet haben. Also wo traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben gemischt eingesetzt wurde. Sie stellte bei ihrer Untersuchung fest, dass bei freien Schreibaufgaben die kombinierte Variante, wo also der traditionelle Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben gleichermaßen eingesetzt wurde, bessere Ergebnisse erzielt haben. Aber auch der alte Aufsatzunterricht kam zu besseren Ergebnissen als der kreative Schreibunterricht. Überraschenderweise stellte sie auch fest, dass die Schreibentwicklung bei Schüler, wo traditioneller Aufsatzunterricht fortgesetzt wurde, besser gefördert war als beim Schreibunterricht, wo das kreative Schreiben eingesetzt wurde. Nach Nachfragen legte sie fest, dass nach dem genauen Wissen von Schülern welche Erwartungen an den zu schreibenden Text gestellt wurden, diese Erfolge erzielt

konnten. Sie vorbereitete einen Katalog nach Kriterien, der den Schüler und Lehrer bei jeder Textproduktion zur Verfügung stand, wo sie zum Ergebnis kam, dass während beim kreativen Schreiben eher eine Unklarheit auf Grund der Ansprüche herrschte. Bei den Klassen wo das kreative Schreiben unterrichtet wurde, kam es zu unzureichend entwickelte Schreibprodukte. Die Gedanken wurden ohne sinnliche Verbindung meistens zusammenhanglos aneinandergesetzt. Vordringliche Gestaltungsprozesse und das Fundament der Textproduktion blieben aus. Letzt endlich ist zu sagen, dass ein auslassen des kreativen Schreibens im Schreibunterricht nach Winter nicht zu befürworten ist. Also als Lehrer hat man die Aufgabe nach ihr, die Motivation der Lernenden nicht zu verlieren und Kreative mit Normative zu integrieren (vgl. Winter, 2013, S. 21). Aber es ist empfehlenswert zu beachten, dass man mit empirischen Forschungen vorsichtig umgehen sollte, da es viele Faktoren gibt, die das Ergebnis beeinträchtigen. Außerdem ist nicht zu vergessen, dass nur 5 Klassen als Testobjekt berücksichtigt waren. Dennoch ist diese Studie wertvoll und die Befunde von ihr für die Schreibforschung einschätzbar. Also es gibt Befürworter und auch Gegner-wenn auch nicht sehr viel-des kreativen Schreibens aber es gibt auch Studien, die eine Kombination bzw. Synthese empfehlen, wie es bei der erwähnten Forschung der Fall ist. Dabei ist es wichtig wieder zu erwähnen, dass diese Vergleich Studie auf 5 Grundschulklassen der BRD beruht.

NEUNTER TEIL

9. HANDLUNGSORIENTIERTER UNTERRICHT

Wenn man von handlungsorientierten Unterricht redet, dann ist eigentlich ein ganzheitlicher Unterricht zu verstehen, indem schüleraktiver unterrichtet wird und die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern unter vereinbarten Handlungsprodukte laufen. Die Organisation des Unterrichts wird vom Lehrer so geleitet, dass das Arbeiten mit dem Kopf und das Arbeiten mit der Hand harmonisch zusammengebracht werden. Es sollte nicht vergessen werden, der Begriff Handlungsorientierter Unterricht kann dazu führen, dass man denkt die Methode sollte handelnd gelernt werden, dabei wäre es korrekt zu denken, dass es eigentlich eine Methode zur Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse ist. Also der Handlungsorientierte Unterricht ermöglicht den Schülern eigene Erfahrungen zu sammeln. Schon Pestalozzi kam zur Idee, dass Lernen als Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand ist (Pestalozzi, 1964, S. 154). Eigentlich werden alle fünf Entwicklungsbereiche gleichmassig angesprochen. Also Kognition ist die eine Seite, wo der sozial- emotionaler Bereich die andere Seite belegt, wozu auch Motorik hinzukommt, dabei die Wahrnehmung zu beachten ist und die Kommunikation wie auch die Sprache eine wichtige Rolle spielt. Dabei darf das eigentliche Ziel nicht vor den Augen verloren werden, und zwar, dass man die Absicht hat die Handlungsfähigkeit der Schüler weiter zu gestalten, um eine effektive und hochqualitative Selbstständigkeit zu erzielen. In dieser Stelle ist es zu achten, dass der Handlungsanteil größtenteils bei den Schülern sein sollte. Handlungsorientierter Unterricht fokussiert sich auf kooperative Lehr- und Lernformen, besonders, wenn verbale Verständigung und zielgerichtetes Arbeiten in Einklang gebracht werden müssen. Auch der lehrgangsmäßig organisierte Unterricht, also der übliche, gewohnte, traditionellere Unterricht wird geachtet, weil es den Bezug zum Lehrgang braucht (vgl. Punkt Realisierung). Man sollte den Handlungsorientierten Unterricht nicht als Modetrend der Didaktik verstehen, sondern als eine Methode, die schon damals von Reformpädagogen wie J. Langermann (vgl. Weidenmann/ Krapp, 2001, S. 298) verwendet wurde, allerdings mit dem Namen Handelnder Unterricht, heute würde man Handlungsorientierter Unterricht sagen. Dennoch sind die beiden Begriffe zu unterscheiden, denn, wenn man heute den Begriff Handelnder Unterricht in

der pädagogischen und didaktischen Fachliteratur verwendet, dann ist man dazu verpflichtet, auf die Aneignungstheorie der russischen kulturhistorischen Schule zurück zu gehen, die von Pädagogen wie Wygotski, Leontjew und Galperin geprägt waren. Man kann es mit der Genfer Schule vergleichen, die der westlich-orientierten Pädagogik angehörte und von Piaget und Aebli geprägt und begründet waren, die sich auf ein Handeln und Denken basierende Erkenntnis- und Lerntheorie beruhen. Auf diese Schulen wird nicht eingegangen, weil sonst vom eigentlichen Thema ab gewiecht wird. Es ist nur erwähnt worden, um klar zu stellen, dass Handlungsorientierter Unterricht und Handelnder Unterricht auf zwei unterschiedliche Traditionen beruhen. Das sie auf zwei unterschiedliche Traditionen beruhen, ändert daran nicht, dass beide Unterrichte den Lernenden eine selbst initiative bewilligen, ihn handelnd sehen wollen und von ihm erwarten, dass er sein eigenes Verhalten gestaltet. Somit soll der Lernende gefordert werden seine eigene Entwicklung und seine Umwelt zu gestalten. (vgl. Weidenmann/Krapp, 2001, S. 299). Nach Gudjons (1994, S. 12) lässt sich der Handelnder Unterricht nicht eindeutig definieren, weil es eine sehr offene Lern-Form und Unterrichtsprinzip hat, dass eigentlich eher eingekreist werden kann.

9.1. Die Eigenschaften des Handlungsorientierten Unterrichts nach Gudjons

Der handlungsorientiertere Unterricht hat nach Gudjons (1994) neun Eigenschaften:

9.1.1. Situationsbezug

Das erste Merkmal ist, dass es Situationsbezug funktioniert. Also Aufgaben und Probleme kommen aus dem Leben, sie sind nicht an isolierte Inhalte von Fachwissenschaften oder Schulfächern gebunden, sondern fordern mehr übergreifendes und interdisziplinäres Arbeiten. Außerschulische Lebenssituation, also die Wirklichkeit des Lebens wird an den Unterricht eingebettet. Das Bewusst sein und die Bedeutung des Lernens wird gefördert, indem man die Motivation des Lernenden versucht aufrecht zu erhalten. Besonders sollte man die wissenschaftliche Abstraktion im Unterricht vermeiden. Der Unterricht sollte nicht unbedingt unter vier Mauer stattfinden sondern der Außenwelt geöffnet werden (Gudjons, 1994, S. 54).

9.1.2. Orientierung an den Interessen der Beteiligten

Je nach Bedürfnissen und Betätigungswünschen sollten sich die Schüler bzw. Lernende und Lehrer am Unterricht beteiligen. Dabei sollte der Lehrer nicht unbedingt darauf warten, dass die Lernenden selbst die Initiative an die Hand nehmen, sondern kann selbst die Interessen wachrufen, sie dazu fördern. Die Erfahrungen der Schüler bzw. Lernenden aus der Alltags- und Lebenswelt sollten auch erfasst werden (Gudjons, 1994, S. 55).

9.1.3. Selbstorganisation und Selbstverantwortung

Es wäre besser für den Lehrer, wenn er die Lernende nicht alleine lässt und gemeinsame Organisation mit ihnen plant. Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden bei der Planung mit einbezogen werden. Die Organisation an sich ist ein Prozess, indem die Lernenden diesen Prozess mitgestalten und strukturieren sollten. Die gemeinsame Strukturierung ist sehr wichtig bei der Planung. Man sollte zuerst die Ziele ansetzen, was man machen und herausfinden will, welche Lösungen dazu notwendig sind. Man sollte dabei feststellen ob dafür Teilschritte nötig sind oder nicht. Die Planung ist nicht ein unveränderlicher Prozess, sondern sollte, wenn es nötig ist nochmals durchgegangen werden. Also eine anschauliche und revisionsfähige Planung sollte durchgeführt werden. (Spitta, 1992, S. 81). Dabei ist nicht zu vergessen, dass die Beteiligung der Lernenden beim Lernprozess sehr wichtig ist, die vom Lehrer schrittweise eingeführt werden sollte.

9.1.4. Gesellschaftliche Praxisrelevanz

Handlungsorientierter Unterricht gibt die Möglichkeit, den Bezug auf die Gesellschaft durch schulisches Lernen zu stärken. Als Idealfall bezeichnet man, wenn in die gesellschaftlichen Verhältnisse eingegriffen werden. D.h. sie werden in der Realenwelt aufgezeigt. Es ist auch bedeutend, wenn man bei den Aufgaben auf lokale und regionale Eigenarten aufpasst. Die Neugier der Lernenden muss aufrechterhalten werden. Die Fragen wie z.B. "Warum" und "Wozu" sollten die Motivation für neues Wissen und neue Erkenntnisse lebendig halten. Es ist gut und schön, dass man immer wieder erwähnt, die Schüler bekommen bei diesem Unterricht selbst Verantwortung und

initiative. Aber zu gleich sollte man auch als Lehrer nicht übertreiben und z.B. die Lösung eines kommunalpolitischen Problems den Schülern zu muten, die nicht von Erwachsenen bewältigt werden können (Gudjons, 1994, S. 55).

9.1.5. Zielrichtung des handlungsorientierten Unterrichts

Die Art des Unterrichts ist zwar sehr Aktionsreich, dass aber nicht bedeuten sollte, es wäre ein bloßer Aktionismus, ganz im Gegenteil er ist zielgerichtet. Die Tat Operation der Lernziele ist weniger relevant als das herausfinden, welche Handlungsziele erlangt werden sollten. Dabei kann es auch auf Probleme kommen, wenn die Lehrziele des Lehrers mit den Handlungszielen der Schüler nicht übereinstimmen. Also man muss gemeinsame Ziele verfolgen (Gudjons, 1994, S. 56).

9.1.6. Produktorientierung

Wie zu erinnern ist, **stellen** kognitive Bemühungen im traditionellen Unterricht, dass einzige angestrebte Unterrichtsprodukt dar, die durch die Lernziele-Kontrolle überprüfbar ist. Im handlungsorientierten Unterricht ist es wichtig, dass das Produkt vom Unterricht, also das Unterrichtsziel von den Schülern zur Identifizierung führt (Spitta, 1992, S. 82).

9.1.7. Einbezug vieler Sinne

Die körperlichen und geistigen Aktivitäten sollten vereinigt werden, so dass Theorie und Praxis zusammenrücken. Ein neues Verhältnis von Lernen und Arbeiten sollte aufgebaut werden. Die Wirklichkeit sollte wie ein Objekt stehen, mit dem man handelnd umgehen kann. Die Erklärung vom Lehrer sollte, so möglich wie es geht, auf das Minimum reduziert werden. Also das rezeptive Lernen ist zu beachten. Dabei sollte das Lernen mit mehreren Sinnesorganen gefordert werden. Der Einsatz von Medien könnte erforderlich sein, dennoch sollte es kein zugerichtetes Medium sein. Der passende Zeittakt sollte erfunden werden. Anhalten an das 45 Minuten Rhythmus wäre in diesem Fall überflüssig (Gudjons, 1994, S. 56).

9.1.8. Soziales Lernen durch Gruppenarbeit

Die Lernenden sollten darauf hingewiesen, dass man im Unterricht gegenseitig auf sich angewiesen ist. Jeder sollte lernen Rücksicht auf den anderen zu nehmen, die für die Gruppenarbeit notwendig ist. Also die Kooperation ist für den Schüler ein unverzichtbarer Bestandteil bei seiner schulischen Ausbildung. Ganz genaue und offene Kommunikation unter Schüler und mit dem Lehrer ist erforderlich. Der Lehrer sollte selbst mit den Schülern demokratisch umgehen und dafür sorgen, dass sie auch unter sich demokratisch umgehen. Aufgetretene Probleme unter Schüler sollten durch Konfliktlösung abgeschafft werden (Spitta, 1992, S. 83). Die Entstehung des Produktes ist sehr wichtig aber die Zusammenarbeit des Prozesses ist relevanter als das Produkt selber.

9.1.9. Integration der vielen Unterrichtsformen im Handlungsorientierten Unterricht

Das Lernen sollte zum Ziel der Entdeckung werden, indem die Schüler bzw. Lernenden kein Interesse an Fertigprodukten haben, sondern durch Forschen selber ein Produkt einrichten. Einzelne Elemente die im Unterricht zu behandeln sind, bilden auch das Ganze. Also einzelne Teile des Ganzen, widerspiegeln das größere Ganze. Darum sollte im Unterricht das exemplarische Prinzip gelten. Also Beispiele für das Thema suchen und finden ist relevant und kann auch die Ansammlung der Stoffe reduzieren. Der Unterricht soll Erfahrungsbezogen sein. Anders ausgedrückt der Unterricht soll nicht nur in der Schule, sondern auch außer der Schule stattfinden, indem auch Bedenkungen und Verarbeitungen an das behandelte Thema gemacht werden (Glöckel, 1996, S. 110). Denn aus dem Erlebnis wird eine Erfahrung, wenn zu vor Reflexion und Verarbeitung stattfindet.

9.2. Handelnd lernen im Fremdsprachenunterricht

Handlungsorientierung im fremdsprachlichen Unterricht kann man durch zwei Aspekte beschreiben, Zielaspekt und Methodenaspekt. Wenn man vom Zielaspekt spricht, heißt, dass, dass man den Schülern die Kompetenz der Handlung beibringt und es schrittweise weiterentwickelt. Dabei soll vor erst eine schulische

Handlungskompetenz bei den Schülern entstehen und dann über die Grenzen der Schule hinaus über das Leben außer der Schule, also die Kompetenz die zu entwickeln ist, sollte auch das Leben nach der Schule auffassen. Dieses Ziel kann methodisch dadurch erreicht werden, wenn ein aufgabenorientiertes bzw. aufgabenbasiertes, eine sogenannte Lernen durch Interaktion verfolgt wird, wo dabei es vor allem darum geht, dass die Schüler im Kontext der authentischen Situationen handeln. Also beim Einsatz der Aufgabenlösung sollten sich die Schüler hingebungsvoll auf das Inhaltliche konzentrieren und die Kommunikation während der mündlichen oder schriftlichen Tätigkeit nicht vergessen (Lang, 2009, S. 570). Der Unterricht sollte den Schülern die Möglichkeit geben, dass der Kommunikations- und Lernprozess in einer Realebenen Anhang stattfindet, also, dass kommunikative und Lernorientierte Prozesse lebensnah vorkommen. Darum sind in der Planung des Unterrichtskonzepts auf diese Richtung gehende Aspekte nicht auszuschließen. Schließlich kommt Aufgeschlossenheit und Handlungsorientierung in der schulischen Tendenz nicht alleine von selbst auf. Im Gegenteil sie müssen ganz gezielt und angestrebt in den Unterricht miteinbezogen werden. Handlungsorientierter Unterricht in der Fremdsprache unterscheidet sich von dem üblichen, klassischen Fremdsprachen Unterricht in den Maßen, dass bei der Aufgabenlösung auf den kommunikativen Erfolg mehr Bedeutung zukommt als der formalen Korrektheit (ebd., 2009, S. 572). Dass die Kommunikation im Vordergrund steht, heißt nicht, dass sprachlich- formale Teilkompetenzen zu vernachlässigen sind. Es ist nicht zu vergessen, dass in den formalen, traditionellen Unterrichtsentwürfen die Übung im Mittelpunkt steht, wo nach der Übungsphase erst die Kommunikationsphase langsam anfängt und schrittweise auch die damit verbundene Transferphase beginnt. Also die sprachlich formale Teilkompetenz wird zuerst eingesetzt und dann die Handlungskompetenz, in der sie an die sprachlich-formale Teilkompetenz angeschlossen wird. Im handlungsorientierten Unterricht dagegen werden beide Bestandteile der Fremdsprachenunterricht von Beginn an gleichgesetzt. D.h. Handlungskompetenz und sprachlich-formale Kompetenz werden miteinander integriert, so dass zwei erforderliche Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht gleichwertig mitgeteilt werden können (Jank, Meyer, 2002, S. 123). Die Handlungskompetenz kann wirksam eingesetzt werden, wenn die Lernsituationen und Lernmaterials so möglich wie es geht nicht vorher gegliedert oder wenig gegliedert sind. Nur so wäre es möglich, dass die Lernstoffe für inhaltliche und sprachliche

Auseinandersetzungen Impulse setzen. Also Lernmaterialie wie Fotos oder Graphiken wären dazu sehr geeignet. Aber auch Kurzgeschichten, Nachrichten oder Webetexte wie auch Werbespots können mächtig für Gesprächsstoff sorgen. Alternativen zu diesen Lernmaterialien wären auch Texte aus dem Internet oder Leserbriefe, die auch für eine ausgiebige Auseinandersetzung sorgen könnten (Gudjons, 1994, S. 59). Denn die neuen sprachlichen Formen brauchen freie Räume um vertraut mit Ihnen umgehen zu können. Unterrichtseinheiten können handelnd durchgeführt oder sogar der ganze gesamte Unterricht kann Handlungsorientiert gegliedert werden. Z.B. der Projektunterricht wäre dazu geeignet, in dem man Lernen durch Lehren kann.

9.3. Der Projektunterricht

Eigentlich wird Projektunterricht als ein Teil des handlungsorientierten Unterrichts verstanden. Der Begriff ist daher weitgehend extensiv. Es ist nicht selten, dass dieser Begriff für jede Arbeitsform verwendet wird, die sich vom traditionellen Unterricht unterscheidet. Die Begriffe Freiarbeiten, in bestimmten Stationen lernen oder anschaulich Lernen sind Teile dieses Begriffs. Auch Unterrichtsformen wie handlungsorientiertes Lernen, selbstdeckendes Lernen und ähnliche Lernkonzepte können zu diesem Begriff eingeleitet werden. Also es ist zu sehen, dass die Begriffe aufwändig durcheinandergemischt sind. Aber im Ganzen kann man sagen, dass Projektunterricht die Schüler dazu bewegt selbständig Initiative zu nehmen, mit zu denken, sozial- und organisationsfähige Kompetenzen zu entwickeln. Also der Begriff ist eigentlich nicht mit paar Worten zu erklären und deswegen auch nicht sehr einfach zu definieren und zeigt eine komplexe Auffassung, die nicht leicht einzugrenzen ist (Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur-, 2001, S. 15). Es gibt zahl reiche Quellen, in den der Projektunterricht auch als projektorientierter Unterricht, Projektmethode, Projektverfahren, Projektarbeit, Unterrichtsprojekte oder Projektlernen bezeichnet werden. Die Anzahl der zahlreichen Begriffe hat habe keine Wirkung auf das, was damit gemeint ist. Also das inhaltliche ist dasselbe auch wenn die Namen sich ändern. Aber eins ist klar, dass der Projektunterricht hohe Anforderungen an Lehrer und Lernende bzw. Schüler stellt. Duncker (1994, S. 155) ist sogar der Meinung, dass der Projektunterricht ein komplexes Gebilde ist, dass nicht nur von den Schülern, sondern auch von den Lehrern richtig und wenn nötig nach und nach langsam gelernt werden

muss. Also viele Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lernens sind erforderlich. Die wiederum als eine methodische Kompetenz zu verstehen ist. Das hat zur Folge, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten gelernt und eingeübt werden müssen (Vgl. Emer u. Lenzen, 2002, S. 193). Dieser didaktische Ansatz erfordert, dass die Lernenden aber auch die Lehrkräfte ihre eigenen Erfahrungen im Unterricht sammeln, um den Projektunterricht entwickeln zu können. Nach Lang (2009, S. 576) ist die Gestaltung des Projekts sehr wichtig und muss auf die Erfahrungen der anderen Beteiligten achten. Die Herausforderung des Lehrers ist ganz anders als beim üblichen Unterricht. Darum ist es wichtig zu achten welche Erfahrungen die Lernenden bei einer behandelnden Projektarbeit haben. Denn der Lernprozess wird Beeinträchtigt durch Schülers Projekterfahrungen. Schließlich könnten Schüler mit Projekterfahrungen eine ganz andere Vorstellung vom gelerntem Projekt haben als die, die vorher keine oder wenige Projektarbeit durchgeführt haben.

Man will Anhand des Projektunterrichts das Ziel erreichen, die Schüler zu der Erkenntnis gegen ihre eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten zu bringen und sie weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt steht selbständiges Handeln und Lernen Wöll (1998, S. 23). zeigt den Unterschied in Kontradiktion zwischen Frontalunterricht, also dem traditionellen Unterricht und projektorientierten Unterricht. Im Frontalunterricht hält der Lehrer meistens einen Vortrag, wo gegenüber dem projektorientierten Unterricht fördert, dass der Schüler selbst aktiv wird. Im FU steht das Zuhören im Mittelpunkt, im Gegensatz zu PU, wo das gemeinsame Planen eher im Mittelpunkt steht. Der FU lässt die Schüler zu sehen, in dem PU mitspielen und durchführen lässt. Im Fu wird eher mitgeschrieben, in dem PU eher experimentiert und erkundigt wird. Wo im FU das Lesen, Schreiben und Sprechen von Lehrkräften gelenkt wird, wird im PU in allen Bereichen selbständig gehandelt. Im FU wird das Wissen und Material vermittelt und reproduktiv vermehrt, wo gegen im PU das Wissen eher erworben wird als vermittelt und zwar durch eigenes tun. FU erwartet ein Leistungsorientiertes Lernen, PU stellt die Perspektive frei und zwanglos zu produzieren. Im FU ist Fremdkontrolle vorhergesagt, wo gegenüber im PU Selbstkontrolle angesagt ist. Im FU ist beim Lernen Kopf wichtig, also man erfasst es mit Verstand, wo beim PU mit Verstand und Hand aufgenommen bzw. erfasst wird (Wöll, 1998, S. 23- 24).

Wie es zu sehen ist geht es bei dem projektorientierten Unterricht um einen kreativen und aktiven Unterricht. Die entstandene Notwendigkeit besonders in der

Fremdsprachendidaktik und Unterrichtsform innovative Ansätze zu finden ist nicht übersehbar (vgl. Wicke, 2004, S. 131- 134). Die Projektarbeit hat den Vorteil, die Schüler mit ihren Entscheidungen und Problemen zu konfrontieren und sie selbstständig und kooperativ zu lösen, indem sie mit „Kopf, Hand und Herz“ arbeiten. Dabei ist es wichtig zu entscheiden welche Variante von Projekten eingesetzt wird. Wenn man von Schulalltag spricht sind vier Varianten zu berücksichtigen. Erstens Miniprojekte, in der etwa ein bis zwei Stunden handlungsorientiert und projektorientiert gearbeitet wird sind geeignete Varianten für den Schulalltag. Zweitens Kleinprojekte, die nicht mehr als zwei bis sechs Stunden dauern und nur begrenzte Vorhaben benötigen, in dem ein Lehrgang kurzzeitig unterbrochen werden kann, sind geeignete Varianten. Drittens Mittelprojekte, die insgesamt ein bis zwei Tage oder maximal bis zur einer Woche dauern. Solche Projekte werden sehr häufig im schulischen Umfeld benutzt, und werden in der Regel von einer Gruppe in einer Klasse oder Kurszimmer durchgeführt. Viertens Großprojekte, die mindestens eine Woche dauern und eine große Personenzahl erfordern, und auch über den Rahmen der eigenen Institution hinaus beschäftigen können. (z.B. Projekttag oder Projektwoche) (Vgl. Karagiannakis 2009, S. 2).

II. DER EMPIRISCHERE TEIL

ZEHNTER TEIL

10. KREATIVES SCHREIBEN IM DAF UNTERRICHT AN DER AFYONKARAHISAR UNIVERSITÄT FÜR GESUNDHEITSWISSENSCHAFTEN

10.1. Einsetzen der kreativen Schreibtechniken beim Online-DaF Unterricht

Am 1. Dezember 2019 wurde das Sars-Cov-2-Virus in Wuhan, China, beobachtet. Dieses Virus ist später weltweit als Covid 19 bekannt worden. Das Virus, das die gesamte Menschheit betroffen hat, wurde von der Weltgesundheitsorganisation als Pandemie deklariert, das eine weltweite Epidemie bedeutete.

Der erste Fall in der Türkei wurde am 11. März 2020 beobachtet. Nach kurzer Zeit wurde im öffentlichen Dienst mit flexibler und rotierender Arbeit begonnen. Gleichzeitig wurde damit begonnen, Online-Unterricht in Form von Fernstudien anzubieten. Der türkische Hochschulrat hat sich zudem entschieden, die Unterrichte in Universitäten als Fernstudium fortzusetzen. Daher wurden die Unterrichte online abgehalten.

Die Afyonkarahisar Universität für Gesundheitswissenschaften hat alle Unterrichte online angeboten. Die Universitäten haben mit der Zunahme der Impfungen auf Präsenzunterricht umgestellt. Die Afyonkarahisar Universität führte zunächst eine Hybridausbildung ein und wechselte im Herbst 2021 mit der Zunahme der Impfungen auf Präsenzunterricht.

Es wurde jedoch beschlossen, den Fremdsprachenunterricht online fortzusetzen. Infolgedessen wurde der Fremdsprachenunterricht über die Abteilung für gemeinsame Unterrichte angeboten und an vorderster Front fortgesetzt. Nach den bestimmten Regeln erfolgten Auswahl von Wahlfächern (Tuğlu u. Göker, 2009, S. 889-910) wurde in den Online-Unterrichten das Zusammenführungssystem bevorzugt, das die digitale Infrastruktur von Canvas nutzte. Da viele Universitäten das gleiche System nutzten, kam es hin und wieder zu Abstürzen und Blockaden im System. Daher wurde die Kamera nicht verwendet, die Studenten konnten nicht am Audio teilnehmen. Nur der Dozent konnte mit einem Mikrofon teilnehmen, die Studierenden konnten sich also nur durch Eintippen eines bestimmten Kästchens mit dem Seminarleiter verständigen.

Unter diesen Bedingungen wurden Vorträge synchron über in PDF konvertierte Power-Point-Präsentationen gehalten. In solchen Bedingungen wurden die kreative Schreibfähigkeit durchgeführt. Am Ende des Unterrichts wurden die Studenten über die Einzelheiten der Studi in der verbleibenden Zeit informiert. Ein Formular zur freiwilligen Teilnahme wurde jedem Studenten online zugesandt. Die Studenten, die mitmachen wollten, wurden angesprochen und gebeten, Gruppen zu bilden. Jeder bildete Gruppen von 4 oder 5 Personen. Da kreatives Schreiben im Online-Unterricht nicht praktiziert werden konnte, bekamen alle Studenten die mit machen wollten Hausaufgaben. Dementsprechend ist jeder gebeten worden seine Arbeit am nächsten Tag an die institutionelle E-Mail des Dozenten zu senden. Nächste Woche, nach verbliebener Zeit des Unterrichts bzw. am Ende des online-Unterrichts, wurde mit den Studenten ihre Schreibarbeit in der verbleibenden Zeit besprochen. Es wurden Korrekturen vorgenommen. Dies musste natürlich in kurzer Zeit schnell erledigt werden. Die betroffenen Studenten wurden die entstandenen Fehler kurz erklärt und sie wurden gebeten, ihre Gefühle oder ihre Anregung in die dafür vorgesehene Box zu schreiben, um mit den Seminarleitern im Online-System zu kommunizieren. Nach der letzten Unterrichtsstunde wurden die Zufriedenheitsumfragen an alle E-Mail-Adressen der Studenten gesendet und sie daran gebeten sie wieder so bald wie möglich zurück zu senden.

10.2. Die Verwendung der Literatur als kreative Schreibtechnik

Die Literatur trägt einen entscheidenden Beitrag zur Steuerung des Schreibens bei, besonders wenn es um das Schreiben im Sinne von Textproduktion geht, die einen gezielten Zugang zum Schreiben hat. Das Planen, die Formulierung der Gedanken und Überarbeiten von Texten in diesem Sinne in den Vordergrund stellt. Aufgrund dieses Schwerpunkts führt das Schreiben zur Ausbildung von Fähigkeiten wie Planen einer komplexen Handlung, dabei spielt die Literatur als eine Wirkungsintention, als eine selektive Bereitstellung und Strukturierung von Wissen. Literatur führt zu Kritik Ausübung des Geschriebenen und schließlich Identitätsbildung. (Böttcher, 1999, S. 17) Das Literarische Schreiben kann auch als „Problemlösestrategie“ (Molitor, 1989, S. 281] angesehen werden. Beim Schreiben ist es möglich, dass man Gedanken fest lagert, anders formuliert, sie speichern kann. Man

kann die Denkstrukturen korrigieren oder umsetzen beim Schreiben, weil es den Schreiber dazu viel Zeit lässt. [Molitor, 1989, 281]. Die schriftliche Ausarbeitung von Gedanken hat zudem zur Folge, dass die gedanklichen Inhalte besser erkannt und behalten werden können, denn die Gedanken werden beim Schreiben einer schriftlichen Logik unterzogen. Bei mündlicher Ausformulierung von Gedanken ist das nicht der Fall (Werder, 1993, S. 39 nach Aebli, 1983). Darum ist die Literatur in dieser Hinsicht sehr wertvoll für die kreativen Gedanken.

Das kreative Schreiben fördert die Kreativität und schafft einen leichteren Zugang zum Schreiben, indem es z. B. Schreibblockaden beseitigt. Solche Ziele kann man unter gewissen Bestimmungen erreichen. Das kreative Schreiben ermöglicht einen unbewussten aber dennoch „gesteuerten Schreibfluss (Spinner, 1996, S. 83)“, der durch assoziative Verfahren ausgelöst werden kann, diese Verfahren löst meistens die Literatur beim Schreiben. Es löst eine Vielzahl von Ausführungen und Zugängen beim Schreiben, die sich oft durch „feste Spielregeln (Spinner, 1996, S. 82- 83)“ auszeichnen. Wichtig festzuhalten ist, dass das kreative Schreiben nicht nur ein programmiertes Schreiben ist. (Ortner, 1998, S. 37) Auch, wenn Ortner (1998, S. 37) in seinem Aufsatz „Das kreative Schreiben - halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit“ das Gegenteil behauptet. Auch wenn das kreative Schreibfluss durch assoziative Verfahren ausgelöst wird, ist es trotzdem eine Weiterarbeit des Textes, der Text wird somit strukturiert und nach Gesichtspunkten, die in der Schreib- oder Schreibprozessforschung bearbeitet worden ist, geordnet. (vgl. Spinner, 1996, S. 83).

Die Tatsache, dass immer ein geordneter Zugang zum Schreiben erfolgt durch Literatur - unabhängig davon in welcher Phase des Schreibens dies geschieht - unterscheidet das kreative Schreiben auch wesentlich vom freien Schreiben. Das freie Schreiben lässt im Gegensatz zum kreativen Schreiben dem Schreiber bei der Auswahl seiner Themen, bei der Wahl der Textform und des Zeitpunktes des Schreibens freie Wahl (Spinner, 1996, S. 82- 83). Aber beim Schreiben zur Literatur ist es nicht der Fall.

Das kreative Schreiben wird in vielen verschiedenen Bereichen angewendet und dementsprechend breit gestreut sind auch die Erwartungen die mit ihm verbunden sind. So arbeitet man beispielsweise in der Poesie- und Schreibtherapie mit dem kreativen Schreiben (Böttcher, 1999, S.17), auch wird dem kreativen Schreiben eine

„gesellschaftsbezogene, politische Funktion zugesprochen“ [Spinner, 1993, 18]. Die Schreibprozessforschung erhofft sich weitere Erkenntnisse vom kreativen Schreiben und die Anwender des kreativen Schreibens vertrauen selbstverständlich auf eine qualitative Verbesserung ihrer schriftlichen Produkte“ (Böttcher, 1999, S. 17).

Zusammenfassend kann man sagen, dass das kreative Schreiben als „Methode der Kommunikation als Technik der Selbststeuerung und Selbstevaluation als Spiel, Spaß, Unterhaltung als Psychotherapie als Forschungsmethode“ und als „Weg des kritischen Denkens (Werder, 1993, S. 14)“ angesehen werden kann.

Dieser Abschnitt hat nur einen kurzen, einführenden Überblick über das kreative Schreiben geboten. Im Folgenden soll das analoge Schreiben - ein spezieller Bereich des kreativen Schreibens - vorgestellt werden.

Das kreative Schreiben greift bei der Erarbeitung neuer Schreibspiele und besonders neuer Schreibtechniken auf das literarische Schreiben zurück. Denn bekanntlich verfügte „Jeder Dichter und jede Dichtungsepoche“ über ein „eigenes Arsenal von Schreib Techniken“ (Werder, 1992, S. 13), die sich grob in „spontane und gelenkte Schreib Techniken“ (Werder, 1993, S. 80) gliedern. Die bei dieser Arbeit verwendete Poesie die durch Muster formen umgesetzt werden sollten, gehört zu diesen Schreibtechniken die spontan und gelenkt ist. So stellt Werder z.B. in seinem Buch „Kreative Literaturgeschichte“ die Schreibtechniken von Goethe, Novalis, Zola, Benn und Breton vor (vgl. Werder, 1992, 15). Seiner Ansicht zufolge helfen Schreibtechniken unter anderem, dass „Chaos der Imagination in festgesetzten Worten“ (ebd., 1992, S. 16) zu bannen. Auch kann man die Anwendung der Schreibtechniken von professionellen Schriftstellern als „Kenntnisnahme literarischer Tradition“ (Mosler, 1991, S. 18), die jeder Schreibende auf sich nehmen sollte, ansehen. Auch das Schreiben nach Muster von Gedichten ist eine Schreibtechnik, die doch einerseits fördert Bildhaftes zu denken aber andererseits in festgesetzten Worten folgt. Dennoch das kreative dabei weckt. Es gibt auch ähnliche Beispiele für Gedichte auf Türkisch (vgl. Gültekin u.a., 2010)

10.2.1. Kreatives Schreiben mit Akrostichon Poesiemuster im Online-Seminar der Fakultät für Pharmazie

Die Kollegin des Forschers, eine Lektorin an der Afyonkarahisar Gesundheitswissenschaften Universität, im Bereich der Gemeinsamen Seminare,

informierte den Forscher über ihre erste Praxis mit kreativem Schreiben. Sie erklärte, dass sie am Ende des Seminars die Studenten, denen ein freiwilliges Teilnahmeformular zugesandt wurde und die zu dieser Forschung beitragen wollten, aufforderte, online zu bleiben. Das Freiwillige-Teilnahmeformular wurde diesen Studenten vor einer Woche nach Nennung des Themas zugesandt, und diejenigen, die teilnehmen wollten, antworteten per E-Mail. Sie sagte, dass die Zahl der Studenten, die online erschienen, als sie auf den Computerbildschirm schaute, die an der Studie teilnehmen wollten, achtundzwanzig betrug. Dabei zeigte sich, dass nur drei der einunddreißig Studierenden, die zuvor ihre Teilnahme zugesagt hatten, ihre Idee geändert haben, bei dieser Studie teilzunehmen. Die Teilnahmequote war in dieser Hinsicht gut und ausreichend. So gab sie an, dass sie mit der ersten Anwendung begonnen habe.

Zunächst erklärte sie, dass sie den Auftrag erteilt habe, ein Gedicht in Form eines Akrostichons zu schreiben, wie es zuvor besprochen und vereinbart wurde. Sie erklärte, dass sie den Studenten ausführlich erklärt habe, was ein Akrostichon ist und wie es geschrieben werden sollte. Sie gab an, dass die Erklärungszeit etwa 10-15 Minuten gedauert habe. Sie sagte, achtundzwanzig Personen seien in sieben Gruppen eingeteilt worden. Alle von ihnen bestanden aus vier Gruppen. Sie sagte, dass alle Gruppen zuerst aufgefordert wurden, Akrostichon- Gedichte auf dynamische Weise zu schreiben. Jede Gruppe wird sich auf einen Namen einigen müssen, und es wurde ihnen mitgeteilt, dass dieser Name ein Personen Name sein sollte. Es war ihrer eigenen Wahl überlassen, ob sie den Namen eines Familienmitglieds, Freundes oder einer berühmten Person verwenden wollten. Auch hier blieb es den Studenten überlassen, ob nur der Name oder ein Name zusammen mit dem Vor- und Nachnamen in einem Akrostichon- Gedicht verwendet werden sollte. Aber das Gedicht sollte auf zwei Arten geschrieben werden. Es würde aus einer Dynamik bestehen, das heißt Zeilen, die aus ein paar Wörtern bestehen und etwas bedeuten. Es würde darauf geachtet, dass zwischen den Zeilen so viel Einheit wie möglich bestehen sollte. Der andere Schreibform wäre statisch. Mit anderen Worten, ein Akrostichon würde in Form von Zeilen geschrieben, die nur aus einem Wort bestehen. Die zwischen dynamischen und statischen Formaten verwendeten Namen sollten nicht identisch sein. Wörterbuch Benutzung war ihnen freigestellt. Die Studenten hatten einen Tag Zeit, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Einen Tag später übergab jeder diese Aufgaben bis zum Abend an die Lehrkraft des Kurses. Diese Hausaufgaben wurden an die E-Mail-Adresse der Dozentin gesendet. In der folgenden

Woche sollten diese Gedichte analysiert und studiert werden. Wenn es einen falschen Wortgebrauch oder Elemente gab, die nicht zum poetischen Muster passten, wurden sie korrigiert. Sie erklärte, es sei vereinbart worden, die Studenten nächste Woche online zu treffen, und dass man sich dann verabschiedete. So endete die erste Woche der Übungsarbeit mit der Einteilung in Gruppen und Hausaufgaben.

10.2.2. Besprechung mit den Studenten der Fakultät für Pharmazie über den Prozess der Hausarbeiten

Die Kollegin des Forschers zeigte die Texte an den Forscher, die von den Studenten ihr per E-Mail geschickt worden waren. Sie selbst hatte bereits, die Texte gelesen und eine Einschätzung vorgenommen. Der Forscher und die Dozentin haben gemeinsam über dieses Thema gesprochen und festgestellt, dass die Arbeit erfolgreich durchgeführt wurde. Danach erklärte sie dem Forscher, wie sie im Unterricht, die von den Studenten erstellten Texte bearbeitet hat. Sie habe sich zuerst bei den Studenten bedankt und gefragt, ob sie irgendwelche Schwierigkeiten bei dieser Hausaufgabe hätten. Sie sagte, dass sie im Namen jeder Gruppe einen Studenten gebeten habe, in das Antwortfeld auf dem Bildschirm zu schreiben. Im Namen ihrer Gruppe, sollen alle sieben Studenten gesagt haben, dass die Hausaufgabe Zeit in Anspruch genommen hätte, aber sie nicht auf Schwierigkeiten gestoßen seien. Auf die Frage, ob sie die Hausaufgaben über das Telefonkonferenzsystem erledigten, antworteten alle mit Ja und gaben an, dass sie weder zu Hause noch anderswo persönlich zusammengekommen seien. Die Dozentin des Seminars erzählte dem Forscher, wie sie die Studenten aufgefordert hat, kurz über den Prozess der Gruppenarbeit zu schreiben. Wie sie es fanden und was ihre Erlebnisse und Erfahrungen waren. Sie habe den Studenten gesagt, dass für jede Gruppe eine Person im Namen der Gruppe schreiben sollte. Die Studenten sollten kurz auswählen, wer dazu ständig sein sollte. Nach einer paar minutigen Pause, gab jede Gruppe, die zuständige Person für die Erzählung des Prozesses bekannt. Es war interessant von der Dozentin des Seminars zu hören, dass die Studenten überwiegend betont haben, dass die Gruppenarbeit nützlich sei. Dass sie somit die Möglichkeit gefunden haben, Gedanken und Ideen auszutauschen und somit alternative Wörter zu finden, die den einen oder anderen nicht aufgefallen war. Sie sollen auch gesagt haben, dass bei der Verwendung einiger Wörter im Gedicht gemeinsame Entscheidungen getroffen wurden. Eine erwartende aber dennoch interessante Tatsache

ist, die große Zufriedenheit der Studenten, die gegenüber der Gruppenarbeit eine positive Haltung hatten. Dabei ist zu bedenken, dass diese Studenten nicht persönlich zusammenkamen und somit kein soziales Umfeld entstanden ist. Aber wie es fest zu stellen ist, hatten die Studenten dennoch Spaß, bei der Gruppenarbeit.

10.2.3. Inhaltliche und formale Bearbeitung der geschriebenen Poesie Texte

Es ist sinnvoll, die den Studenten gegebenen Hausaufgaben noch einmal zu erwähnen. Wie man bereits erwähnt hat, sollten diese Gedichte in zwei Arten von Mustern geschrieben, einmal dynamisch und einmal statisch. Mit anderen Worten, es sollte zuerst ein Personen Name von den Studenten bestimmt werden, und wenn man die Anfangsbuchstaben der Zeilen von oben nach unten lesen würde, sollte es diesen Namen wiedergeben. Dabei sollten die Zeilen einmal nur von einem sinnvollen Wort bestehen und beim zweiten von zusammen gesetzten Worten, die einen Sinnvollen Satz bilden.

Die Dozentin des Seminars hat dabei die Gedichte von jeder Gruppe einmal gelesen, und sie im Onlinesystem im Power Point nach der Reihe für alle Studenten gestellt. Jedes Gruppenmitglied konnte ihren und die von den anderen geschriebenen Poesie Texte auf dem Bildschirm des Computers oder auf dem Display des Handys sehen.

Akrostichon- Gedichte mit Ein- Wort- Zeilen waren oft richtig geschrieben. Infolgedessen konnten die Studenten diese Wörter finden, indem sie sich die Buchstaben im Wörterbuch ansahen. Allerdings gab es in einigen der produzierten Gedichttexte Fehler in der Wortwahl und im Satzbau, aber auch in der Semantik, in den Zeilen, in denen durch Wortverbindungen sinnvolle Sätze gebildet werden sollten. Diese wurden erklärt, Fehler aufgezeigt und die richtige Rechtschreibung von der Seminar Dozentin gezeigt. Als Beispiele für gelungene Akrostichon- Gedichte kann man paar Gedichte von dem Seminar der Pharmazie Studenten näher anschauen.

Bei einer Gruppe hat man sich auf den Namen *Hasan* festgelegt. Als die Dozentin des Seminars fragte, warum man sich diesen Namen ausgewählt hat, kam die Antwort, dass dieser Name, der Name von dem Vater eines Gruppen Mitglieds sei. Danach wurden die Wörter der Akrostichon-Gedichte untersucht. Die gewählten Wörter waren wie folgend:

Gruppe C

Harmonisch

Attraktiv

Sportlich

Alleingänger

Naiiv

Wie zuvor erläutert, sind Akrostichon-Gedichte mit Ein-Wort-Zeilen meistens richtig. Die Dozentin habe gefragt, wie die Studenten auf diese Wörter kamen. Die Antwort war, wie vermutet durch Wörterbuch. Aber das Interessante ist dabei, dass manche durch online digitale Wörterbücher, die anderen durch normale Wörterbücher die Wörter gesucht haben. Gewöhnliche reale Wörterbücher waren dabei leichter zu benutzen für die Studenten, weil sie nur im Wörterbuch, das gesuchte Alphabet aufschlagen müssen. Denn, dann sahen sie zahlreiche Wörter mit dem gesuchten Anfangsbuchstaben. Beim Schreiben eines Akrostichons- Gedichts war es die Aufgabe, die die Studenten mehr herausforderte, wenn die Zeilen aus Sätzen bestanden. So würde es nicht ausreichen, nur auf die Anfangsbuchstaben des gesuchten Wortes im Wörterbuch zu schauen. Die Bedeutung des gesuchten Wortes zu kennen, würde ihnen nichts nützen, da sie Sätze auf Deutsch bilden müssten. Da die meisten auf A1-Niveau waren, kannten sie grundlegende deutsche Satzstrukturen, mussten dies aber dennoch ohne Grammatikfehler umsetzen. Der Haupt Focus der meisten Studenten lag dabei nicht am Schreiben der fehlerfreien Grammatik, sondern eher an die gegebenen Gedicht-Muster. So entstanden Beispielsweise Gedichte wie folgend:

(Gruppe B)

Hat Auto mein Vater

Alle, er Grüßen sind sein Freunde

Sonntags er will schlafen

Alleine bleiben möchte nicht

Nachtleben will kein haben

Jeder Satz wurde von der Lehrbeauftragterin bearbeitet. Damit begann die Bearbeitung am Gedicht. Von der ersten bis zur letzten Strophe konzentrierten sie sich auf das, was die Studenten eigentlich meinten. Das Korrekte Satz wurde geschrieben,

indem man den Zweck jedes Satzes, in jeder Zeile feststellte. Was wollten Sie zum Beispiel im folgenden Satz sagen, hieß es, dann wurde von der Dozentin des Seminars gesagt, dass es richtiger wäre, wenn es so geschrieben wäre, wie sie es auf der Tafel schreibe und es wurden Korrekturen am Gedicht vorgenommen. Das untersuchte Gedicht sah dann so aus:

Bearbeitete Version des Gedichtes von der Gruppe B

Hat ein Auto, der Vater von mir

Alle, die ihn Begrüßen sind seine Freunde

Sonntags will er sich mit ihnen nicht treffen, sondern lieber schlafen

Alleine sein, möchte er auch nicht

Nachtleben liebt er nicht

Wie zu sehen ist, wurden die Grammatikfehler korrigiert, ohne Änderungen an der Hauptbedeutung des Satzes vorzunehmen. Die Dozentin des Seminars erklärte, dass sich die Studenten auf diese Weise ihrer Grammatikfehler besser bewusst seien. Dabei schrieben sie, was sie dachten, indem sie dem poetischen Muster folgten, ohne Angst zu haben falsch zu schreiben, und lernten die korrigierte Version auf eine dauerhaftere Weise, indem sie ihre Fehler sahen.

10.2.4. Kreatives Schreiben mit Spanischer Gedichtform von Eugen Gomringer im Online-Seminar der Fakultät für Pharmazie

In der dritten Woche gab die Kollegin des Forschers den Studenten als Hausaufgabe das Gedicht mit der Spanischen Gedichtform auf das wir uns bei unserem Treffen geeinigt hatten. Sie erklärte, dass sie den Studenten das Muster des Gedichts im Detail erklärt habe. Aus was für einem Muster das Gedicht besteht und was es genau will, darauf ist sie eingegangen, sagte sie. Sie sagte, sie habe die Struktur des Gedichts detailliert vermittelt, indem sie ein Beispielgedicht gegeben habe. Dementsprechend sagte sie den Studenten, dass die Struktur dieses Gedichts in fünf Zeilen entsteht, dass die erste Zeile aus einem Wort besteht, die zweite Zeile aus zwei Wörtern, die dritte Zeile aus drei Wörtern, die vierte Zeile aus vier Wörtern, die fünfte und letzte Zeile aus einem Wort wie an der Anfangszeile des Gedichts. Zum Beispiel sollte darauf geachtet werden, dass die erste Zeile ein Adjektiv sein kann, die zweite Zeile ein Substantiv sein

kann, das mit diesem Adjektiv verbunden ist, die dritte Zeile ein Ausdruck ist, der sich auf diesen Namen bezieht, die vierte Zeile ein Ausdruck ist, der sich auf beide bezieht, also Namen und mich selbst als Leser, und die fünfte Zeile wiederum ein einzelnes Wort ist, und dieses einzelne Wort soll das letzte Abschluss Wort sein. Sie sagte, sie habe über die erforderliche Notwendigkeit der Struktur des Gedichtes gesprochen. Dem entsprechend habe sie ein Beispielmuster den Studenten gegeben.

Struktur	Beispiel
Zeile 1- 1 Wort, z. B. ein Adjektiv	Blau
Zeile 2- 2 Wörter, z.B. ein Substantiv, das mit dem Adjektiv eine Verbindung hat.	Das Meer
Zeile 3-3 Wörter, z.B. eine Aussage über das Substantiv	Es ist weit
Zeile 4- 4 Wörter, z.B. etwas, das mit dem Substantiv und mit mir zu tun hat	Ich liebe die Aussicht
Zeile 5- 1 Wort zum Abschluss	Sehnsucht

Abbildung 10.1. *Beispielsstruktur (Karagiannakis, 2005, S. 217)*

Sie sagte, dass sie das zweite Gedichtbeispiel aus dem spanischen Gedichtbeispiel gegeben habe. Wieder gab es ein Muster von Spanischer Gedichtform von Eugen Gomringer. Diesmal gab es ein Gedichtmuster, das aus acht Zeilen bestand, nicht aus fünf Zeilen. Die Zeilen mussten alle Substantive sein. In die erste Zeile wurde ein Wort geschrieben, aber dieses Wort musste ein Substantiv sein. Mit anderen Worten, es war eine Regel, die in diesem Gedicht festgelegt wurde, dass die Wörter in allen Versen Substantive sein sollten, keine Verben, Adjektive, Präpositionen, Adverbien. In die zweite Zeile wurde das in der ersten Zeile geschriebene Wort und das zweite verwandte Wort geschrieben, beide Wörter wurden mit der Konjunktion „und“ verbunden. Das zweite Wort, das der dritten Verse zugeordnet ist, wurde geschrieben. Das zweite Wort wurde in dem vierten Vers nochmal geschrieben, und es wurde darauf geachtet, ein drittes verwandtes Wort zu schreiben. Das im ersten Vers geschriebene Wort wurde im fünften Vers nochmal geschrieben. Im sechsten Vers wurde das erste Wort zusammen mit dem dritten Wort geschrieben. Jedes Mal, wenn zwei Wörter geschrieben wurden, wurden die Wörter mit der Konjunktion „und“ verbunden. Im siebten Vers mussten das erste, zweite und dritte Wort zusammengeschrieben werden. Ein viertes Wort wurde im

achten Vers geschrieben. Dieses Wort soll mit den drei zuvor geschriebenen Wörtern verwandt sein. Wenn es ein übergreifendes Wort für alle gibt, also für die drei zuvor geschriebenen Wörter, sollte das vierte Wort aus diesem übergreifenden Wort bestehen. Da die Erklärung kompliziert ist und bei den Studenten zu Missverständnissen führen könnte, wurde den Studenten das beschriebene Gedichtmuster als Beispiel in Power Point vorgelegt. Das Muster des Gedichts sah wie folgt aus:

Struktur	Beispiel
Zeile1 – Wort 1	Sonne
Zeile2 – Wort1 und Wort2	Sonne und Blumen
Zeile3 – Wort2	Blumen
Zeile4 – Wort2 und Wort3	Blumen und Vögel
Zeile5 – Wort1	Sonne
Zeile6 – Wort1 und Wort3	Sonne und Vögel
Zeile7 – Wort1 und Wort2 und Wort3	Sonne und Blumen und Vögel
Zeile8 – Wort4	Frühling

Abbildung 10.2. *Beispielstruktur (Karagiannakis 2005, S. 218).*

Die Kollegin des Forschers sagte, sie habe die Studenten gefragt, ob sie die Gruppen, die sie zuvor erstellt hatten, beibehalten wollten. Dann sagte sie, sie habe den Studenten fünf Minuten zum Nachdenken gegeben. Fünf Minuten später antworteten die Studenten, dass sie die Gruppen beibehalten wollten. Sie sagte, dass sie darauf hingewiesen hat, dass wie bei der ersten Hausaufgabe, Wörterbuch Benutzung erlaubt ist. Dann erklärte sie, dass sie ihnen zwei Tage gegeben habe, um diese Aufgaben zu erledigen, und dass sie die Aufgaben wie bei der ersten Aufgabe an ihre E-Mail-Adresse senden könnten. Sie sagte, dass diese Aufgaben nächste Woche überprüft werden und dass sie den Kurs dann abgeschlossen hat.

10.2.5. Inhaltliche und formale Bearbeitung der Spanischen Gedichtform von Eugen Gomringer

Den Studenten wurden als Hausaufgaben zwei Arten von Haiku-Gedichten gegeben. Dieses Gedicht war bekanntlich viel schwieriger als das erste und überstieg eigentlich leicht das Fremdsprachenniveau von den Studenten. Da die Verwendung von Wörterbüchern jedoch erlaubt war, kam man zu der Ansicht, dass es für die Studenten von Vorteil wäre, auch an dieser Art von Poesie zu arbeiten. Aus diesem Grund wurden

den Studenten zwei statt einem Tag gewährt. Wie bei der ersten Hausaufgabe hat die Dozentin des Seminars die Gedichte von jeder Gruppe einmal gelesen, und sie im Onlinesystem im Power Point nach der Reihe für alle Studenten gestellt. Jedes Gruppenmitglied war somit in der Lage ihren und die von den anderen geschriebenen Poesie Texte auf ihrem Bildschirm des Computers oder auf ihrem Display ihres Handys zu sehen.

Die Dozentin teilte den Forscher die Gedichte von den Studenten mit, die sie gelesen und analysiert hatte. Obwohl das Gedichtmuster schwierig erscheint, dachten sie, also der Forscher und die Dozentin, dass die Studenten bereit für diese Herausforderung sind, da die Verwendung eines Wörterbuchs erlaubt war. Bei der ersten Haiku-Dichtungsaufgabe, bei der die Verwendung von Substantiven und Adjektiven frei war, zeigte sich, dass die Studenten recht erfolgreich waren. Da sie keinen Satz bilden mussten, war es weniger wahrscheinlich, dass sie Fehler machten. Ein paar Beispiele der Gedichte, die von den Studenten zu dieser Art von Poesie produziert wurden, sind wie folgt:

Gedicht von der Gruppe A
Himmel
Himmel und Regen
Regen
Regen und Regenschirm
Himmel
Himmel und Regenschirm
Himmel und Regen und Regenschirm
Herbst
Gedicht von der Gruppe B
Vater
Vater und Mutter
Mutter
Mutter und Kind
Vater
Vater und Kind
Vater und Mutter und Kind
Familie

Abbildung 10.3. *Gedichte von der Gruppe A und B*

Wie es zu sehen ist, sind dies sehr kreative und erfolgreiche Beispiele für Poesie Übungen. Obwohl die Verwendung eines Wörterbuchs ihre Arbeit erleichterte, ist das Finden der verwandten Wörter und deren Kombination wie im Beispiel des Gedichts

und schließlich das Schreiben des inklusiven Wortes eine Arbeit, die Gedankens-Aktivität erfordert. Die Dozentin des Seminars gab an, dass sie die Studenten fragte, ob sie die Wörter zuerst gefunden hätten und dann den dazu gehörigen Titel Wort oder ob sie den Titel Wort zuerst geschrieben haben, und dann dazu gehörige Wörter geschrieben hatten. Um das Gedicht zu schreiben, wie im Gedichts Muster, konnte man diese zwei Wege folgen. Die Studenten der Gruppe A sagten, dass sie zuerst die Wörter geschrieben und dann das Titel Wort gefunden hätten. Die Studenten der Gruppe B hingegen sollen gesagt haben, dass sie zuerst den Titel Wort und dann die zu ihnen gehörenden Wörter gefunden hätten.

Das zweite Gedichtform von Eugen Gomringer bestand aus fünf Zeilen und war etwas anders als das achtzeilige Gedicht. Beide Gedichte sind Gedichte zur Erweiterung des Wortschatzes. Die erste Gedichtaufgabe bestand darin, Wörter direkt aus dem Wörterbuch zu finden. Das zweite ist ein Werk mit einem etwas anderen Poesiestil. Die erste Zeile besteht aus einem Wort und kann beispielsweise ein Adjektiv sein, die zweite Zeile muss sowohl aus Wörtern als auch aus einem Substantiv bestehen, das dem Adjektiv zugeordnet ist. Die dritte Zeile sollte aus drei Wörtern bestehen und gleichzeitig beschreibend für den Namen in der zweiten Zeile sein. Die vierte Zeile sollte vier Wörter enthalten, aber auch eine Beschreibung sowohl des Namens als auch der Person des Autors sein. Die letzte Zeile sollte aus einem einzigen Wort bestehen und ein Ergebniswort für das sein, was man zuvor geschrieben habe. Wie zu sehen ist, erlaubt dieses poetische Muster, das strenge Regeln hat, die Emotionen innerhalb dieser Grenzen auszudrücken, indem es man andererseits durch bestimmte Regeln einschränkt. Also es fordert sinnlich und bildlich zu denken.

Die Studenten hatten unterschiedliche, aber erfolgreiche Gruppenarbeiten. Einige rohe Gedichttexte waren wie folgt:

Gruppe A
Sonne
Der Strand
Ich gehe Urlaub
Ich amüsieren mich dort
Fröhlich

Abbildung 10.4. *Gedicht der Gruppe A*

Die Studenten benutzten nicht nur ein Wörterbuch, sondern passten es auch an das Gedicht Muster an, an dem sie ein, zwei, drei, vier Wörter nach der Reihenfolge nach verwenden mussten. Grammatikfehler fallen auf, wenn sie Sätze schreiben müssen. Sonne-, Strand- und Urlaub-Trilogie stechen als gelungene Wortwahl heraus. Nur die vierte Zeile erklärt die Gefühle des Autors, ist aber nicht mit dem Substantiv der vorherigen Zeile verbunden. Den richtigen Satz mit der richtigen Anzahl von Wörtern zu finden, wäre selbst in der Muttersprache sehr schwierig gewesen für die Studenten, was Zeit in Anspruch nehmen würde. Im Fremdsprachenunterricht auch wenn es mit Hilfe eines Wörterbuchs ist, ist es viel schwieriger die passende Wortauswahl zu finden. Die neue Version des Gedichts, die nach grammatikalischen Korrekturen der Seminarleiterin entstand, war wie folgend:

Gruppe A
Sonne
Der Strand
Ich habe Urlaub
Ich amüsiere mich dort
Fröhlich

Abbildung 10.5. *Bearbeitete Version der Gruppe A*

Wie zu sehen ist, wurden nur zwei Zeilen korrigiert, um den grammatikalischen Regeln zu entsprechen. Als die Dozentin fragte, wie wir sowohl unsere Gefühle als auch ein Wort schreiben können, das mit dem Namen in der vorherigen Zeile zu tun haben könnte, und wie man das mit vier Wörter machen sollte. Schließlich waren die Regel des Gedichtes sehr streng und sie forderte auf, Schritt für Schritt zu denken. Zuerst sollten Wörter gefunden werden, dass mit dem Wort Urlaub eine bestimmte Beziehung hat. Nach gewisser Denk Zeit und mit Hilfe der Dozentin tauchte das Wort Ferien auf. Wie man es in vier Wörter zusammenschreiben könnte, zeigte die Dozentin den Studenten. Dann sah die zweite Version des Gedichtes die von den Studenten in der Gruppe A produziert worden, so aus:

Gruppe A
Sonne
Der Strand
Ich habe Urlaub
Ferien macht mich glücklich
Fröhlich

Abbildung 10.6. zweite Version des Gedichts der Gruppe A

Auf diese Weise sahen die Studenten sowohl, wie man grammatikalisch richtig schreibt und wie man es zu Stande bringt das Ganze im Rahmen der Gedichtregel macht. Also während man bildlich denkt, wo die Emotionen zum Spiel kommen, musste man auch sinnlich Denken um an die Regel des Poesiemusters gerecht zu werden, wie es in der vierten Zeile der Fall war. Deshalb haben der Forscher und die Dozentin des Seminars zusammen für diese Art von Poesie entschieden. Man hat mit der Dozentin des Seminars festgestellt, dass es erfolgreiche Beispiele für die von den Studenten geschriebenen Produkte gibt. Sie entschied, dass der erste Rohentwurf und die zweite Fassung, an der später gearbeitet wurde, gelungene Werke waren. Als die Texte innerhalb der sieben Gruppen verglichen wurden, wurde klar, dass keiner von ihnen unter den erwarteten Leistungen war und dass es keinen großen signifikanten Unterschied zwischen ihnen gab.

10.2.6. Kreatives Schreiben mit Akrostichon Poesiemuster im Online-Seminar der Fakultät für Zahnmedizin

Das erste Online-Seminar zu kreativen Schreibaktivitäten als Forscher lief ähnlich, wie das mit seiner Kollegin, die von ihrer eigenen Erfahrung erzählt hatte. Allerdings unterschied sich eigene Erfahrung des Forschers von dem, was ihm überliefert wurde, obwohl der Prozess, wie zuvor gesagt, ähnlich war. Zunächst einmal hat der Forscher nach dem Ende seines Unterrichts, dreißig bis fünfunddreißig Minuten zum Üben eingeplant. Die Liste der Studierenden, denen man vor einer Woche das Formular zur freiwilligen Teilnahme an ihre E-Mail-Adresse geschickt haben und die an dieser Abschlussarbeit teilnehmen wollten, wurde bereits erstellt. Alle außer zwei Studenten hatten sich zuvor verpflichtet, an der Studie teilzunehmen. Aus diesem Grund hat der Forscher vor einer Woche in seinem Online-Seminar ausführlich über Zweck

und Methoden seiner Abschlussarbeit informiert. Der Forscher hat diese Präsentation mit Power Point Beschreibung und Visuals unterstützt. Im Ergebnis war die Tatsache, dass bis auf zwei Studenten alle Studenten an der Studie teilnehmen wollten, ein Faktor, der zeigte, dass die Präsentation gelungen war. Leider haben drei der Studenten, die angekündigt hatten, dass sie teilnehmen würden, an diesem Tag nicht an dem Online-Seminar teilgenommen. Somit waren am ersten Tag achtzehn Personen aus der insgesamt dreiundzwanzig-köpfigen Klasse bereit, an der Arbeit teilzunehmen. Zunächst hielt der Forscher einen kurzen Vortrag über die Bedeutung der Poesiewissenschaft im Fremdsprachenunterricht. Dann fragte er sie, ob sie etwas über Akrostichon-Posie wissen. Man hat denen, die keine Kenntnisse über diese Posie Art hatten, gebeten, dass sie dies in das Feld unten auf dem Bildschirm schreiben sollen, die man um kommunizieren in dem Online-Seminar benutzte. Es stellte sich heraus, dass alle außer zwei Studenten diese Art von Poesie schon einmal kannten oder davon gehört hatten.

Man hat diese Situation eigentlich vorausgesehen, wo man zuvor mit der Dozentin die Aktivität zum kreativen Schreiben in Online-Seminar geplant hatte. Wie man vermuten konnte, kannte die überwiegende Anzahl von Teilnehmern dieses Gedicht im Voraus, was die Art des Gedichts, das man für den Anfang wählte, in Bezug auf die Praxis vorteilhaft machte.

Dann hat der Forscher den Studenten die Hausaufgaben ausführlich erklärt. Dabei hat er die Studenten nicht in Gruppen eingeteilt. Weil er wusste, dass seine Kollegin die Studenten bei dieser Aufgabe in Gruppen einteilen würde. Daraus würde sich die Möglichkeit ergeben, zu beobachten, ob es hinsichtlich der entstandenen Texte einen Unterschied zwischen den Studenten gibt, die diese Hausarbeit einzeln und in Gruppen erledigen. Danach hat der Forscher die Studenten gebeten, ihre Hausaufgaben bis morgen Abend, an seine E-Mail-Adresse zu senden. Er hat darauf hingewiesen, dass diese Aufgaben nächste Woche inhaltlich und formal ausgewertet werden. Deshalb hat er die Studenten, die heute teilgenommen hatten, gebeten, auch nächste Woche teilzunehmen. Er verabschiedete sich von den Studenten und beendete den Online-Unterricht.

10.2.7. Inhaltliche und formale Bearbeitung des Akrostichon Poesiemusters im Online Seminar für Zahnmedizin

Die Hausaufgaben zu den Akrostichon-Gedichten, die der Forscher den Studenten gegeben hatte, haben die Studenten spätestens innerhalb eines Tages an seine E-Mail-Adresse geschickt. Er wollte in dieser Studie in der ersten Woche keine Gruppenarbeit machen, da seine Kollegin Gruppenarbeit machen ließ, wollte er sehen, ob sich Einzelaufgaben von Gruppenarbeitsaufgaben unterscheiden. Aber als er die eingehenden Aufgaben las und überprüfte, wurde ihm klar, dass dies ein Fehler war. Unerwartet waren die Hausaufgaben von genau fünf Studenten gleich, und die Hausaufgaben aller drei Studenten waren bis auf ein Wort ähnlich. Die Studenten kommunizierten also miteinander und arbeiteten offensichtlich zusammen. Um genau diese Situation herauszufinden, wollte er diese acht Studenten fragen, als er sich eine Woche, nachdem er den Studenten Hausaufgaben gegeben hatte, traf. Als er diejenigen, die die gleichen Hausaufgaben machten, fragte, warum das so sei, bat er sie, in das Antwortfeld des Online Systems zu schreiben, das man im Online-Unterricht verwendete, das für den Dozenten und Studenten zur Kommunikation zur Verfügung steht. Die fünf Studierenden gaben zu, mit der Zoom-Methode zusammengearbeitet zu haben. Die anderen drei Studenten sagten, dass sie mit der Handy-Methode zusammengearbeitet hätten. Es war verständlich, dass die Studenten zusammenarbeiten wollten, und er verstand, dass es ein Fehler war, in dem ersten Studium individuelle Hausaufgaben machen zu lassen. Er dankte den Studenten, die ihm die Wahrheit sagten und ehrlich handelten. Nochmals hat er allen Studenten gedankt, die freiwillig an dieser Studie teilgenommen haben und auch in der zweiten Woche online waren. Eigentlich war die Technik der Akrostichon-Poesie einfach und er dachte, sie würden es leicht fertigkriegen, weil es nicht schwierig ist, ein Wörterbuch zu benutzen. Es war jedoch normal, dass sie Schwierigkeiten hatten und zusammenarbeiten wollten, da die dynamischen Gedichte nicht nur aus einem Wort bestanden, sondern aus Sätzen oder aus mehreren Wörtern. Da er von den Studenten Einzelarbeiten wollte und es insgesamt zwölf verschiedene Gedichte waren, die geschrieben worden waren, konnte er mit ihnen nicht lange über den gemachten Fehler sprechen, da seine Zeit auf dreißig (30) Minuten begrenzt war. Stattdessen zeigte er jedem den korrigierten Text mit dem Power-Point-System und schickte die korrigierten Gedichtversionen an die E-Mail-Adresse aller Studenten. Einige der Studentearbeiten waren wie folgt:

Student Code Blau (Frau)	Student Code Volleyballspieler (Frau)
Schlüsselwort: Nalan	Schlüsselwort: Peter
Nachricht	Panzer
Alleine	Element
Libanese	Türkei
Arbeit	Elfenbeinküste
Natur	Rot

Abbildung 10.7. *Poesie der Studentinnen Code Blau und Volleyballspieler*

Der Forscher fragte die Studenten, ob sie Schwierigkeiten hätten, bei der Benutzung des Wörterbuchs. Sie antworteten auf die Frage, dass sie es nicht hätten. Als der Forscher fragte, ob sie ein Online-Wörterbuch oder ein echtes Wörterbuch verwendeten, sagten alle bis auf sechs (6), dass sie ein Online-Wörterbuch verwendeten. Echte Wörterbuchbenutzer sagten, dass sie sich den entsprechenden Buchstaben angesehen und das gewünschte Wort entsprechend seiner Bedeutung ausgewählt hätten. Einige der Benutzer des Online-Wörterbuchs sagten, dass bei der Eingabe des entsprechenden Buchstabens deutsche Wörter nicht spontan erschienen, aber wenn sie den zweiten Buchstaben eintippten, tauchten einige Wörter auf, nachdem sie gesehen hatten, ob es sich um Substantive handelte oder nicht, benutzten sie diese Wörter. Mit anderen Worten, während diejenigen, die echten Wörterbücher verwendet haben, Wörter bequemer und einfacher fanden, gaben diejenigen, die Online-Wörterbücher verwendet haben, an, dass sie die gewünschten Wörter nach einigen Suchen gefunden haben, und sie sagten auch, dass es Zeit gekostet habe. Diejenigen, die echten Wörterbücher verwendeten, sagten jedoch, dass sie die gewünschten Wörter in sehr kurzer Zeit erhalten hätten und keine zusätzliche Zeit dafür gebraucht haben. Der Forscher hat den Studenten auch geraten, echte Wörterbücher zu verwenden, wenn sie die Mittel dazu haben. Der Forscher hat gesagt, dass sie bei solchen Aufgaben nicht nur vorteilhafter sein würden, sondern auch, dauerhafter an die Wörter erinnern würden, weil sie nach Wörtern im Wörterbuch suchen, das Wort, nach dem sie suchen, so dauerhafter in ihrem Gedächtnis bleiben würde. Der Forscher wies darauf hin, wenn sie das gesuchte Wort in das Online-Wörterbuch eingeben, werden sie auf viele Bedeutungen des Wortes stoßen, und da sie sich nicht extra darum bemühen, wird es viel weniger einprägsam sein und sie würden die Bedeutung des Wortes viel schneller

vergessen. Erfreulicherweise gaben viele an, dass sie sich ein echtes Wörterbuch besorgen werden.

Nach diesem kurzen Gespräch mit den Studenten ginge man zum zweiten Hausaufgabenteil der Akrostich-Gedichte über. Auch hier würden die Wörter, wenn sie von oben nach unten gelesen würden, ein bedeutungsvolles Wort ergeben, aber in jeder Zeile würde nicht mehr ein Wort stehen, sondern mehrere Wörter, die zusammen eine sinnvolle Bedeutung geben. Diese Situation war eine Herausforderung für die Studenten, die bewältigt werden musste einerseits, und andererseits führte es dazu, dass manche Studenten grammatikalische Fehler machten. Es waren meistens Syntaktische Fehler oder Falsche Wort Auswahl und sahen wie folgend aus:

Code Das Mädchen mit dem roten Hut (Frau)
Natürlich leben
Erleben in Türkei
Roteampel warten
Immer warten
Mehr Vorsicht machen
Ampelgrün gehen
Normal leben

Abbildung 10.8. *Gedicht der Studentin das Mädchen mit dem roten Hut*

Wie man anhand der Abbildung erkennen kann, wurde zwar die Top-down-Regel, einen sinnvollen Namen des Akrostichons zu finden, erfüllt, jedoch fielen falsche Wortwahl, syntaktische Fehler oder grammatikalische Fehler auf. Nachdem der Forscher mit den Studenten über die geschriebene Poesie gesprochen hatte, sprach der Forscher mit den Studenten darüber, wie die alternative fehlerfreie Poesie sein könnte, ohne die Bedeutung zu sehr zu verändern. Danach erschien eine neue Version des Gedichts. Die bearbeitete Version der geschriebenen Poesie der Studentin, die oben aufgezeigt wurde, sah wie folgend aus:

Die bearbeitete Version. Code Das Mädchen mit dem roten Hut (Frau)
Natürliches Leben
Erlebnisse aus der Türkei
Rote Ampel, warten
Immer Geduld haben
Mehr Vorsicht bewahren
Ampel grün, weiter gehen
Normales Leben haben

Abbildung 10.9. *bearbeitete Version des Gedichts*

Da es sich um ein Online-Seminar handelte und die Studenten kein Recht hatten, mit einem Mikrofon teilzunehmen, schrieben sie natürlich, wenn sie etwas sagen wollten, in das Kästchen am unteren Rand des Computerbildschirms, und das kostete viel Zeit. Da die Zeit begrenzt war, konnte der Forscher nur die Gedichte von zwei oder drei Studenten in dem Live-Online-Unterricht bearbeiten. Der Forscher machte die Korrekturen der anderen Studenten vor dem Unterricht und schickte sie nach dem Unterricht an ihre E-Mail-Adressen. Wenn man nächste Woche Zeit haben würde, konnte man mit ihnen über die Poesie-Hausaufgaben der Vorwoche sprechen. So beendete der Forscher die dies Wöchige Seminarstunde

10.2.8. Kreatives Schreiben mit spanischer und japanischer Gedichtform im Online-Seminar der Fakultät für Zahmedizin

Man befände sich in der dritten Woche, seit der man mit den Studenten kreative Schreibaktivitäten begonnen habe. Diese Woche war das spanische Gedicht von Eugen Gomringer an der Reihe. Es wurde den Studenten ausführliche Informationen über die Gedichte von Eugen Gomringer (Karagiannakis,2005, S. 211) gegeben. Man wies darauf hin, dass das Gedicht insgesamt aus fünf Zeilen besteht, die Anzahl der Wörter steigt proportional mit der Anzahl der Zeilen, nur die letzte Zeile besteht aus einem einzigen Wort wie die erste Zeile. Es wurde auch gesagt, dass die letzte Zeile aus einem, die zweite Zeile aus zwei, die dritte Zeile aus drei, die vierte Zeile aus vier und die letzte Zeile wieder aus einem Wort besteht. Über die Gedichte wurde mit den

Studenten gesprochen. Da es sich um einen Online-Seminar handelte, wurde nicht gegenseitig gesprochen, sondern eher der Lehrbeauftragter des Seminars gab Informationen über das Gedicht und über die darauffolgende Hausarbeit. Das Ziel des Gesprächs war, die Studenten etwas vertrauter mit der Poesie zu machen. Dabei stellte man Fragen wie, die Studenten die Struktur des Gedichts gefunden haben. Aus den schriftlichen Antworten ging hervor, dass die Struktur des Gedichts die Aufmerksamkeit der Studenten geweckt hatte. Übrigens wurde erklärt, dass Wörter aus Adjektive oder Substantiven bestehen können, dass es in der nächsten Zeile darum geht, eine Verbindung mit dem Substantiv oder Adjektiv der vorherigen Zeile zu stellen. Nur in der vierten Zeile, ging es darum, nicht nur eine Verbindung, mit der vorherigen Zeile zu stellen, sondern auch mit sich selbst als Autor des Gedichtes. Die theoretischen Erklärungen lagen etwas auf der Luft soweit man nicht ein Beispiel zeigte:

Struktur	Beispiel
Zeile 1- 1 Wort, z. B. ein Adjektiv	Blau
Zeile 2- 2 Wörter, z.B. ein Substantiv, das mit dem Adjektiv eine Verbindung hat.	Das Meer
Zeile 3-3 Wörter, z.B. eine Aussage über das Substantiv	Es ist weit
Zeile 4- 4 Wörter, z.B. etwas, das mit dem Substantiv und mit mir zu tun hat	Ich liebe die Aussicht
Zeile 5- 1 Wort zum Abschluss	Sehnsucht

Abbildung 10.10. (Karagiannakis, 2009, S.30)

Nach dem, das erste Gedichtmuster erklärt wurde, ging es um das nächste Gedichtmuster von Eugen Gomringer. Wie in der Einleitung des ersten Gedichtmusters wurde über das Gedichtmuster und die Regeln informiert. Die zu erledigenden Hausaufgaben wurden im Detail erklärt und ein Beispiel für das Gedichtmuster gegeben:

Struktur	Beispiel
Zeile1 – Wort 1	Sonne
Zeile2 – Wort1 und Wort2	Sonne und Blumen
Zeile3 – Wort2	Blumen
Zeile4 – Wort2 und Wort3	Blumen und Vögel
Zeile5 – Wort1	Sonne
Zeile6 – Wort1 und Wort3	Sonne und Vögel
Zeile7 – Wort1 und Wort2 und Wort3	Sonne und Blumen und Vögel
Zeile8 – Wort4	Frühling

Abbildung 10.11 (Karagiannakis 2009, S.29)

Wie seine Kollegin gab der Forscher den Studenten zwei Tage Zeit, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Nach kurzer Erklärung, gab er auch zwei Tage Zeit für den japanischen Haiku Poesie die mit 5-7-5 Zeilen (Kocadoru, 2019, S.15) geschrieben wurde. Zwei Tage später bat der Forscher alle, ihre Hausaufgaben an seine E-Mail-Adresse zu schicken. Übrigens wusste der Forscher aus der Erfahrung, die er in der vergangenen Woche gemacht hat, dass die Studenten Gruppenarbeit wollten. Deshalb wurden die Studenten in Gruppen eingeteilt. Aus insgesamt drei Personen wurden sechs Gruppen gebildet. Die Studenten erstellten ihre Gruppenlisten. Man hat sich bis für die nächste Woche, wo die gegebenen Hausaufgaben bearbeitet werden sollten, verabschiedet und das Seminar wurde somit beendet.

10.2.8.1. Inhaltliche und formale Bearbeitung des spanischen und japanischen Poesiemusters im Online Seminar für Zahnmedizin

Zu Beginn des Seminars wurden die Studenten zunächst gefragt, ob sie Probleme mit den Hausaufgaben hätten. Die Antworten waren im Allgemeinen, dass es kein großes Problem gab. Auf die Frage, ob sie auf gewisse Schwierigkeiten bei den Tätigkeiten der Hausaufgaben hätten, gaben einige Gruppen an, sie hätten einige Schwierigkeiten, während andere sagten, sie hätten keine Schwierigkeiten. Als die Gruppen gefragt wurden, ob sie bei der Verwendung von Wörterbüchern ein Online-

oder ein echtes gedrucktes Wörterbuch verwendeten, wurde klar, dass alle bis auf eine Gruppe ein gedrucktes Wörterbuch verwendeten. Sie gaben auch an, dass mindestens eines der Gruppenmitglieder, wenn auch nicht alle, ein gedrucktes Wörterbuch hatten. Anschließend wurde mit der Auswertung der Studien begonnen. In der ersten spanischen Poesie von Gromninger war zu sehen, dass die Studenten keine großen Schwierigkeiten hatten und erfolgreiche Gedichtprodukte produzierten. Das Gedichtmuster wurde befolgt und die Einheit zwischen den Wörtern sichergestellt. Zu unzusammenhängende Wörter wurden nicht verwendet. Dabei wirkt sich natürlich stark aus, dass die Form des Gedichts geeignet ist, in der Muttersprache zu denken und anzuwenden. Die Arbeit in einigen Gruppen bestand aus Folgendem:

Beispiel Gruppe A
Winter
Winter und Schnee
Schnee
Schnee und Schneemann
Winter
Winter und Schneemann
Winter und Schnee und Schneemann
Jahreszeit

Abbildung 10.12. *Poesie der Gruppe A*

Wie zu sehen ist, wurde eine erfolgreiche Gedichtproduktion in Übereinstimmung mit der Struktur des Gedichts und der Verbindung zwischen den Wörtern verwirklicht. Die Angemessenheit des letzten Wortes Jahreszeit wurde im Seminar diskutiert und für angemessen befunden.

Beispiel Gruppe B
Stadt
Stadt und Bezirk
Bezirk
Bezirk und Menschen
Stadt
Stadt und Menschen
Stadt und Bezirk und Menschen
Bundesland

Abbildung 10.13. *Poesie der Gruppe B*

Wie zu sehen ist, gibt es wiederum eine erfolgreiche Produktion von Gedichten, die von den Studenten produziert wurden. Auf die Frage, wie sie auf die Idee der Stadt gekommen seien, antworteten die Studenten, dass diese Idee von einem Gruppenmitglied angeregt worden sei und die anderen die Idee übernommen hätten. Sie sagten auch, dass sie ein echtes gedrucktes Wörterbuch benutzten und es mit dem Online-Wörterbuch verglichen. Sie sagten, sie wüssten, dass Deutschland aus Bundesländern bestehe und dass sie auch wüssten, dass es in jedem Bundesland viele Städte gebe. Deshalb sagten sie, sie hätten das letzte Wort als Bundesland gewählt. Wie man es sehen kann, war es eine sehr positive und erfolgreiche Poesieproduktion der Studenten in Übereinstimmung mit ihrem Muster und ihrer Bedeutung.

Das zweite spanische Gedicht forderte sie noch mehr heraus. Weil sie ein Adjektiv in diesem Gedicht finden wollten, dann den passenden Namen für das Adjektiv, die Wörter, die sich auf diesen Namen in der nächsten Zeile beziehen, dann eine Erklärung sowohl über den Namen als auch über sich selbst und dann eine Überschrift. All dies war eine komplexere, nachdenklichere und zeitaufwändigere Arbeit als das vorherige Gedicht. So erschienen auch mehr Fehler bei der Produktion der Gedichte von den Studenten. Ein Beispiel für das Rohgedicht versuche der Studenten, das wie folgend aussah:

Gruppe A
Rot
Der Halbmond
Die Flagge
Ein schön Flagge und mein Flagg
Türkei

Abbildung 10.14. *Gedicht der Gruppe A*

Es stellte sich heraus, dass es sich um ein sehr erfolgreiches Poesie-Experiment handelte. Verbindungen und Übergänge zwischen Wörtern waren erfolgreich. Aber es gibt grammatikalische Fehler. Auch wenn es kleine Fehler gab, waren es immer noch Fehler, die korrigiert werden mussten und diese wurden mit den Studenten besprochen, notwendige Erklärungen abgegeben und korrigiert. Die korrigierte Version war wie folgend:

Gruppe A Bearbeitete Version
Rot
Der Halbmond
Die Flagge
Eine schöne und meine Flagge
Türkei

Abbildung 10.15. *bearbeitete Version der Gruppe A*

Auf die Frage, wie die Idee für die Flagge entstanden sei, gaben die Studenten an, dass sie spontan entstanden sei und von allen Gruppenmitgliedern sofort akzeptiert worden sei. Auch auf die Frage sagten sie, dass das echte gedruckte Wörterbuch und das Online-Wörterbuch zusammen verwendet wurden.

Auch ein sehr gelungener japanischer Haiku Gedicht zeichnete sich aus den anderen Gedichten heraus. Haiku Gedicht war ein sehr besonderes Gedicht, dass die Studentinnen und Studenten besonders herausforderte aber dennoch Spaß machte. Es gab auch türkische Versionen von diesen Gedichten von Yüksel Kocadoru (vgl. 2019), der auch in seinem Seminar diese Gedichte behandelte. Bei diesem Gedicht gab der Forscher als Seminarleiter auch etwas Hilfe und der Haiku Gedicht sah dann wie folgt aus:

(Gruppe E)
Städte in Asche
Menschen wollen keinen Krieg
Sie wollen Leben

Abbildung 10.16. *Haiku Gedicht der Gruppe E*

Später wurden Gedichtproduktionen aller Gruppen bearbeitet und die Stellen, die korrigiert werden mussten, korrigiert, und sie wurden mit ihren korrigierten Versionen an die E-Mail-Adresse des Forschers gesendet. Das Bemerkenswerte war, dass die Studenten bei dieser Gruppenarbeit eine hohe Konzentration und Spaß hatten. Denn am Ende des Seminars beantworteten sie die Fragen, wie sie diese kreative Schreibtätigkeit und Gruppenarbeit fanden, mit sehr positiver Haltung. Sie sagten, ihre Motivation sei gut und sie hätten Spaß an der Gruppenarbeit gehabt.

Als Ergebnis konnte festgestellt werden, dass diese kreativen Schreibaktivitäten in der Abteilung für Gemeinsamen Unterricht der Ayfonkarahisar-Universität erfolgreich waren und die Studenten diese Studien positiv bewerteten. Der Forscher glaubt und ist davon Überzeugt, dass er einen sehr erfolgreichen Prozess hinter sich gelassen hat

ELFTER TEIL

11. KREATIVES SCHREIBEN AN DER KONYA SELÇUK UNIVERSITÄT BEI DER ABTEILUNG DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

Einige Dozenten des Fachbereichs Deutsche Sprache und Literatur der Konya-Selçuk-Universität wurden bereits vor längerer Zeit kontaktiert, ein Treffen abgehalten und detaillierte Informationen über die These und die anstehende Arbeit gegeben. Die von den Forscher befragten Dozenten erklärten, dass sie diese Studie unterstützen würden, und somit wurden die erforderlichen Genehmigungen der Ethikkommission eingeholt und das Verfahren gestartet. Die Epidemie, die die weltweite Pandemie verursachte, war nicht vorüber, aber mit den Impfstoffen hatten viele Universitäten mit der Entscheidung des Hochschulrates auf Präsenzunterricht umgestellt. Auch die Selçuk Universität stellte auf Präsenzunterricht um. Entsprechend wurde geplant. Zunächst wurde mit den Lehrkräften, in deren Seminare die kreative Schreibaktivität eingesetzt werden, ein Gespräch darüber geführt, wie dieser Prozess ablaufen wird. Jedes Detail wurde versucht, hier besprochen zu werden. Jedes Thema wurde diskutiert, von der Art und Weise, wie kreatives Schreiben im Unterricht vermittelt werden kann, bis hin zu den Methoden und Texten, die zum kreativen Schreiben verwendet werden sollen. Nach gewissen und einigen Verhandlungen, wurde eine bestimmte Entscheidung getroffen, indem ein Konsens erzielt wurde. Dem entsprechend sollten die kreativen Schreibaktivitäten von jedem Fachlehrkraft selbst bewertet werden. Die Kriterien sollten vor allem auf die Kreativität fokussiert sein. Dazu werden zunächst die kreativen Schreibprodukte der Studierenden inhaltlich untersucht. Dann wird darauf geachtet, ob die notwendigen Muster beim kreativen Schreiben eingehalten werden. Dabei geht es nicht um die Einhaltung strenger grammatikalischer Regeln wie bei klassischen Methoden wie dem Aufsatzschreiben. Ziel hierbei ist es, den Studenten innerhalb der Techniken des kreativen Schreibens, deren Rahmen vorher klar ist, möglichst frei zu lassen. Die Studenten werden nicht nur von der Sorge befreit, dass strenge Grammatikfehler überprüft werden, sondern sie werden auch ermutigt, die Aufgaben zu überdenken, auf die sie sich konzentrieren werden. Einer der Hauptzwecke hier ist es, Spaß am Schreiben zu haben. Daher wurden die Studierenden vorab darüber informiert, dass ihre Arbeiten nicht im klassischen Sinne bewertet würden. Die Ergebnisse werden gemeinsam mit den Studierenden besprochen, eventuelle Fehler korrigiert und die Texte

oder Gedichte in der neuen Version verfasst. Dazu soll den Studenten ermöglicht werden, frei und entfernt von jeglicher Angst eine Schreibatmosphäre zu gestalten. Denn wenn die Studenten besonders die Angst loswerden, Fehler beim Schreiben zu machen, würde auch die Barriere des Schreibens sich auflösen (Portmann, 2001, S.11). Aus diesem Grund werden bei der Bewertung der resultierenden Texte zwei Kriterien wichtig sein. Es wird geprüft, ob die Muster in den angeforderten Aufgaben eingehalten werden. Dies bildet den konkreten bzw. sinnlichen Teil des Denkens. Zweitens werden die Texte inhaltlich untersucht, indem geprüft wird, ob dies an den Stellen erreicht wird, an denen Kreativität, Vorstellungskraft und Selbstdarstellung gefordert sind. Dies bildet den abstrakten bzw. bildlichen Teil des Denkens. Rico (1994, S. 64) bezeichnet diese Denkweisen als „*begrifflich*“ und „*bildlich*“ die miteinander kooperieren und somit die Kreativität stärken.

11.1. Kreatives Schreiben mit Akrostichon Poesiemuster im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse

Die Dozentin des Seminars für die ersten Klasse hatte gesagt, dass sie am Ende ihres Unterrichts mit der Aktivität des kreativen Schreibens beginnen kann und dass sie die Studenten, die an dieser Studie teilnehmen wollten, darüber informiert hat. Sie sagte das somit eine Unterrichtsstunde, also fünfundvierzig Minuten Zeit für diese Schreibaktivität blieben. Beim ersten Treffen mit den Dozenten der Seminare, in der die kreativen Schreibübungen durchgeführt werden sollten, wurde beschlossen, dass der Forscher dieser Studie auch mindestens an einem Seminar, an dem die kreative Schreibtechniken angewendet werden, teilnehmen sollte. So wurde entschieden, in der ersten Schreibaktivität für das kreative Schreiben, teilzunehmen. Nachdem der Forscher der Studie den Studierenden durch den Dozenten vorgestellt wurde, setzte sich der Forscher nach einer kurzen Einweisung ans Ende der Reihe des Seminars und beobachtete von dort aus das Seminar. Da der Dozent den Teilnehmern detaillierte Informationen über die durchgeführte Forschung gab, sprach der Forscher nicht ausführlich über die Forschung. Er gab nur kurz Auskunft über den Zweck der Forschung.

Nach der Vorstellung des Forschers und der Information über die wissenschaftliche Arbeit teilte die Seminarleiterin den Studenten mit, dass sie in ihrer ersten kreativen Schreibarbeit Gedichte verwenden würden. Sie sagte den Studenten, dass dieses Gedicht ein Akrostichon sein würde. Dann fragte sie die Studenten, ob sie schon einmal Gedichte in dieser Art von Poesie gelesen hätten oder ob sie von dieser Art von Poesie gehört hätten und

Kenntnisse darüber haben. Die meisten Studenten in der Klasse hoben die Hand, dass sie dieses Gedicht kannten. Als der Forscher und die Dozentin zusammenkamen, sahen sie tatsächlich voraus, dass die Studenten mit diesem Gedicht vertraut sein würden, und kamen daher zu dem Schluss, dass es am besten geeignet wäre, kreative Schreibaktivitäten mit dieser Art von Gedicht zu beginnen. Es war genauso angekommen, wie sie dachten, denn fast alle Studenten waren mit dem Gedicht einigermaßen vertraut. Für die paar Studenten, die sagten, dass sie keine Kenntnis über dieses Gedicht haben, wurde Details und Informationen über das Gedicht gegeben. Dann wurde den Studenten in der Klasse erklärt, wie man ein Akrostichon Gedicht schreibt und worauf sie dabei achten sollten. Nach diesen Hinweisen hat die Dozentin Auskunft darüber gegeben, dass diese vorliegende Arbeit eine Gruppenarbeit sein sollte. Auf diesem Grund wurden die Studenten in Gruppen aufgeteilt, dabei übernahm die Dozentin selbst die Initiative und bildete die Gruppen auch selbst. Man teilte den Studenten mit, dass sie fünfzehn Minuten Zeit haben die gegebene Schreibarbeit fertig zu bringen. Da inzwischen viele Studenten im Klassenzimmer waren und es mehr als zehn Gruppen gab, ertönte ein Stimmengewirr im Klassenzimmer, wenn die Studenten miteinander in den Gruppen sprachen. Bei der Beobachtung von außen, schien dieses Geräusch verstörend aber man merkte auch, dass die Studenten jedoch nicht sehr gestört sich fühlten. Nach Ablauf der Frist wurden die Aufgaben eingesammelt. Es hieß, dass die Aufgaben nächste Woche, ausgewertet und besprochen werden. Somit endete die erste Unterrichtsstunde mit der kreativen Schreibaktivität. Nachdem die Studenten gegangen waren, bewerteten die Dozentin des Seminars und der Forscher die erste kreative Schreibaktivität untereinander. Sie waren sich einig, dass sie erfolgreich war.

11.1.1. Besprechung und Bearbeitung mit den Studenten des Kreativen Schreibens mit Akrostichon Poesiemuster

Nach der Vorlesung der letzten Woche nahm der Forscher wieder seinen Platz in der letzten Reihe der Klasse ein. Danach betritt die Seminarleiterin das Klassenzimmer und begrüßte die Studenten. Sie gab an, die Studien-Aufgaben gelesen zu haben. Nach einer kurzen Information über die Studien-Aufgaben erklärte sie, dass die Aufgaben ausgewertet sind und heute bearbeitet werden. Da die Zeit auf 45 Minuten begrenzt sei und es mehr als zehn Gruppen gebe, könne man die Arbeit der einzelnen Gruppen nicht gemeinsam bewerten, aber die Studenten der anderen Gruppe könnten sich während der Bewertung auch an der Diskussion beteiligen. Die Dozentin erklärte den Studenten, dass die Gruppenarbeiten, die hier nicht ausgewertet werden könnten, an ihre E-Mail-Adresse gesendet werden sollten, dass sie die Fehler in den Studien-Aufgaben, falls

vorhanden, korrigieren und an die E-Mail-Adresse der Studierenden senden würde. Sie sagte, dass einige der produzierten Gedichte exemplarisch für den Unterricht ausgewählt wurden, dass sie im Unterricht bearbeitet werden, und die restlichen, wie zuvor erwähnt, falls erforderlich, korrigiert und an die angegebenen E-Mail-Adressen der Studenten gesendet würden.

Die ersten der für den Kurs ausgewählten Poesie versuche der Gruppen waren wie folgt:

Gruppe 1
Arbeiten
Surfen
Laden
Idee

Abbildung 11.1. Poesie der Studenten von der Gruppe 1

Wie man sieht, ist bei der Wortwahl ein Fehler unterlaufen. Infolgedessen gab es auf Deutsch keinen Buchstaben namens „ı“ wie im Türkischen, dass man als getilgtes i bezeichnen kann. Allerdings hatte man bei diesem Gedicht den Namen "Aslı" als Schlüsselwort gewählt. Daher wurde den Studenten gesagt, dass diese Namenswahl nicht richtig sei. Als Antwort erhielt man ein ziemlich interessantes Argument dafür. Die Studenten gaben an, dass sie wussten, dass es im Deutsch keinen Buchstaben mit „ı“ also getilgtes „i“ gibt, aber da jedes Wort als ein einzelnes Wort geschrieben werden würde und der erste Buchstabe des Wortes in Großbuchstaben geschrieben werden müsste, hätte man trotzdem korrekt den Namen „Aslı“ erhalten. Die Dozentin des Kurses akzeptierte, dass sie eine sehr kluge Antwort erhalten hatte und gratulierte den Studenten, sagte aber dennoch, dass der Name im Akrostichon mit dem Buchstabenalphabet im deutschen Alphabet kompatibel sein sollte, weil das gleiche Ergebnis erzielt werden sollte, wenn man die Anfangsbuchstaben der Wörter klein schreiben würde. Sie räumte dennoch auf, dass sie sehr kreativ fand, dass die Studenten an sowas nachgedacht haben und ihr so eine Antwort gaben.

Das zweite Beispiel unter den ausgewählten Gedichten sah wie folgt aus:

Gruppe 8
Aufsatz
Ursache
Türkei
Orange

Abbildung 11.2. Poesie der Gruppe 8

Wie man sieht, wurde diese Akrostichon-Dichtungsproduktion wie in vielen Gruppen erfolgreich durchgeführt. Als die Dozentin alle Gruppen fragte, ob sie Online-Wörterbücher auf ihren Mobiltelefonen oder echte gedruckte Wörterbücher verwendeten, gaben alle bis auf zwei Gruppen an, dass sie Online-Wörterbücher verwendeten. Auch die produzierten Akrostichon-Gedichten, die von der Dozentin ausgewählt und im Seminar bearbeitet wurden, haben Online-Wörterbuch verwendet.

Von den Studenten wurde auch nicht erwartet, dass sie in diesen Akrostichon-Gedichten viele Fehler machen würden. Die Dozentin des Seminars und der Forscher prognostizierten von vorneheraus, dass die Studenten mehr Fehler machen würden, wenn es um die andere Version des Akrostichon-Dichtungsschreibens ging, dh wenn es um die Art der Dichtung geht, in der die Wörter in einer bestimmten Verbindung miteinander geschrieben werden um sinnvolles Ganzes bilden zu können, und nicht, wo ein einziges Wort in jeder Zeile geschrieben wurde. Beispiele für diese Gedichte wurden wieder von der Dozentin des Seminars ausgewählt.

Zwei Beispiele der Gedichte, die von zwei Gruppen geschrieben wurden, wurden im Seminar bearbeitet. Sie waren wie Folgend:

Gruppe 3
Arbeit mit Mühe ist schön
Nacht, Tag arbeiten
Kommen an die Grenzen
Alleine schafft die Leute nicht
Richtig ist mit Gruppen
Alleine schafft er nicht

Abbildung 11.3. Gedicht der Gruppe 3

Die Seminarleiterin teilte die obenstehende Arbeit mit der Klasse und sprach darüber. Sie fragte die Studenten, die dieses Gedicht schrieben, nach ihren Gefühlen,

wie es dazu kam so ein Gedicht zu schreiben. Sie bat sie auch, in ihrer Muttersprache ausführlich auszudrücken, was sie in jeder Zeile meinten. Die Studenten der Gruppe 3 erklärten, dass sie eine solche Studie-Aufgabe durchgeführt haben, weil sie Arbeit und insbesondere Gruppenarbeit für wichtig hielten. Studierende außerhalb der Gruppe wurden in die Diskussion einbezogen und versucht, die geschriebenen Ausdrücke aus den Zeilen zusammen zu korrigieren, und die neue Version wurde mit Hilfe und Anleitung der Dozentin wie folgt erstellt:

Gruppe 3 die bearbeitete Version des Textes
Arbeiten mit Mühe ist schön
Nacht und Tag arbeiten
Kommen an die Grenze ihrer Kräfte
Alleine schafft man es nicht
Richtig ist mit Gruppen zu arbeiten
Alleine schafft man gar nichts

Abbildung 11.4. *Bearbeitete Version*

Dieses Akrostichon, dessen Schlüsselwort die Hauptstadt der Türkei ist, war, abgesehen von einigen syntaktischen und grammatikalischen Fehlern, eine sehr gelungene Gedichtproduktion der Studenten. Der Akrostichon-Gedichtaufsatz einer anderen Gruppe, der von der Dozentin der Klasse ausgestellt wurde, war wie folgt:

Gruppe 2
Nacht kühl und leise
In tagen ohne dich ist alles farblos
Sag es mir jetzt
Alles, was wir tun, ist bedeutungslos

Abbildung 11.5. *Gedicht der Gruppe 2*

Hier wurde, wie auch zuvor in einer anderen Gruppe, ein Name gewählt, der nicht mit dem deutschen Alphabet kompatibel ist, weil wenn der Buchstabe „ı“ im Deutschen großgeschrieben wird, wird sie wie im Türkischen, "ı" (getilgtes i) geschrieben und man

darf die Buchstabe „i“ auf Deutsch, wenn man sie Groß schreiben will nicht mit oben einem Punkt „İ“ schreiben, wie man es im Türkischen gewohnt ist. Diese Situation wurde den Studenten kurz erklärt.

Aber ansonsten das erste, was hier ins Auge fällt, ist es, dass es hier um ein emotionales Gedicht handelt. Als die Studenten gefragt wurden, was sie veranlasst habe, so ein Gedicht mit einem solchen Thema zu schreiben, gaben die Gruppenmitglieder die folgende Antwort: Ein Freund von ihnen trennte sich kürzlich von seiner Freundin an die er verliebt war und hatte Liebeskummer. Man wolle seine Schmerzen zum Ausdruck bringen, also deswegen wollten sie ein solches Gedicht schreiben.

Es ist interessant, dass die Studenten es gewagt haben sogar ihre intimen Gefühle zum Ausdruck zu bringen ohne dabei Angst zu haben etwas falsch zu schreiben. Die Seminarleiterin nahm einige Korrekturen an dem Gedicht vor, indem sie jede Zeile hinterfragte und sagte: „Wäre es nicht besser, wenn wir es so schreiben würden?“ und die Studenten somit in den Prozess einbezog. Nach diesen Korrekturen sah die korrigierte Version des Gedichts wie folgt:

Gruppe 2 die bearbeitete Version des Textes
Nacht ist es kühl und leise ohne dich
In den Tagen ohne dich ist alles farblos
Sag es mir jetzt
Alles was wir tun, ist ohne dich bedeutungslos, oder?

Abbildung 11.6. *Bearbeitete Version des Gedichts der Gruppe 2*

Nach dieser Korrektur sprach der Dozent des Kurses kurz mit den Studenten über die geleistete Arbeit. Sie fragte, wie sie diese kreativen Schreibtechniken gefunden haben. Fast alle Studenten sagten, dass ihnen diese Art der Schreibtätigkeit Spaß machte und sie nützlich fanden. Der Forscher, der in der hintersten Reihe der Klasse saß, war Zeuge dieser Momente und war zufrieden. Nachdem der Unterricht zu Ende war und die Studenten das Klassenzimmer verließen, werteten sie den Unterricht kurz mit der Dozentin des Unterrichts aus und waren sich einig, dass die Studie nützlich war.

11.1.2. Kreatives Schreiben mit Spanischer Gedichtform von Eugen Gomringer im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse

Der Forscher konnte den Unterricht in der 3. Woche der Germanistikabteilung der Universität Selcuk nicht besuchen, aber der Dozent des Seminars gab dem Forscher die notwendigen Informationen darüber, wie sie den Unterricht durchgeführt hat. Nach einer ersten Begrüßung der Klasse und einem kurzen Gespräch über die Hausaufgaben der letzten Woche erklärte die Dozentin, dass sie die Studenten über die neuen Aktivitäten zum kreativen Schreiben informierte und dass sie bemerkte, dass die Studenten sehr aufgeregt waren. Da die Teilnehmerzahl im Unterricht hoch war, überlegte sie, wieder Gruppenarbeit, aber den ersten Teil des spanischen Gedichts zu machen, nämlich 1. Zeile 1 Wort, 2. Zeile 1. und 2. Wort, 3. Zeile 2. Wort, 4. Zeile 2. und 3. Wort, 5. Zeile 1. Wort, 6. Zeile 1. und 3. Wort, Zeile 7, jeweils 1., 2. und 3. Wort und den Schlüsselwörtern der letzten Zeile. In dieser Gesprächsform sagte die Dozentin, dass sie die Klasse in kleinere Gruppen unterteilen wollte und gab an, dass sie diese kreative Schreibarbeit in dieser Richtung durchführte. Dementsprechend sagte sie, dass sie die Klasse in 18 Gruppen jeweils eine Gruppe aus 3 Studenten bestehend eingeteilt habe. Nachdem sie das Beispielgedichtmuster gezeigt hatte, sagte sie, dass sie den Studenten 15 Minuten Zeit gegeben und die geschriebenen Werke am Ende der Zeit eingesammelt habe. Wieder sagte sie, dass es während der Schreibtätigkeiten der Studenten eine Menge Lärmbelästigung gab, und als sie fragte, ob es die Studenten störte, beschwerten sich nicht viele Studenten darüber. Daraufhin erklärte sie dem Forscher, dass sie den Studenten das zweite Gedichtmuster vorgestellt habe. Dass dieses Gedichtmuster auch als Beispielmuster in der Klasse gezeigt wurde und dass, sie, wenn in der 1. Zeile ein Adjektiv steht, der Name in der 2. Zeile auf dieses Adjektiv und die 3. Zeile auf den Namen in der 2. Zeile bezogen werden sollte. Die 4. Zeile sollte sich sowohl auf das Wort in der 3. Zeile als auch auf die eigene Person, also auf dem Autor beziehen. Sie sagte, dass sie darauf achten sollten, dass die letzte Zeile aus einem Schlüsselwort besteht und dass sie die Studenten darauf aufmerksam gemacht habe. Sie betonte auch, dass sie wieder die Studenten in Gruppen einteilte. Sie erklärte, dass sie dieses Mal die Anzahl der Studenten in der Gruppe erhöht habe und somit 11 Gruppen gebildet worden seien. Sie gab auch an, dass sie für die Schreibproduktionen 15. Minuten Zeit gegeben habe und nach der Zeit die geschriebenen Werke von den Studenten eingesammelt habe. Sie gab auch an, dass trotz der Reduzierung der

Gruppenzahl die Lärmintensität im Klassenzimmer immer noch auftrat und dass sie eine gewisse Lärmbelästigung nicht verhindern konnte, die Studenten aber sich nicht darüber beschwerten. Anscheinend waren sie dadurch nicht belästigt worden. Daraufhin teilte sie den Forscher mit, dass sie sich von den Studenten zum Wiedersehen in der nächsten Woche verabschiedet und den Unterricht beendet habe.

11.1.3. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der Gedichte der spanischen Gedichtform im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse

Auch hier konnte der Forscher in der Woche, in der die Gedichte ausgewertet und korrigiert wurden, nicht anwesend sein. Die Dozentin des Seminars gab jedoch alle möglichen Erklärungen zur Durchführung des Seminars ab. Sie sagte, dass sie den Studenten mitteilte, dass sie die Gedichte vor einer Woche, die von den Studenten produziert wurden, gelesen habe und die notwendigen Korrekturen an den Gedichten vornahm. Aber auch hier teilte sie den Studenten aus Zeitgründen mit, dass sie im Unterricht nur zwei Gedichtbeispiele für jedes Gedichtmuster unterrichten würde. Sie sagte, sie habe den Studenten erklärt, dass sie versuche, so weit wie möglich andere Gruppen als diejenigen auszuwählen, deren Gedichte als letztes Beispiel ausgewählt wurden. Danach teilte sie den Studenten das erste Gedicht mit, das im Unterricht behandelt werden sollte, die letzte Woche von den Studenten geschrieben worden war. Das Gedicht, das letzte Woche geschrieben war und von der Dozentin des Seminars für den Unterricht mitgeteilt wurde sah wie folgt aus:

Gruppe 7
Mond
Mond und Sterne
Sterne
Sterne und Sonne
Sonne
Sonne und Sterne
Mond und Sterne und Sonne
Weltall

Abbildung 11.7. *Gedicht der Gruppe 7*

Hier fragte die Dozentin des Seminars die Studenten der Gruppe, ob es einen Fehler im Gedichtmuster gab, dem sie beim Schreiben des Gedichts folgen sollten? Sie erklärte, dass sie diese Frage auch den Studenten gestellt habe, die nicht in der Gruppe enthalten seien. Sie sagte, dass sie viele Studenten außerhalb der Gruppe gesehen habe, die ihre Hände erhoben hätten, um das Wort zu ergreifen, aber sie wollte, dass die Gruppe, die das Gedicht geschrieben habe, zuerst antworten sollte. Die Studenten in der Gruppe konnten nicht antworten, weil sie keine Notiz über das erste Muster hatten. Als sie einem Studenten außerhalb der Gruppe, der seine Hand hob, versprach, das Wort zu ergreifen, sagte er, dass das erste Wort in Zeile 5 geschrieben werden sollte. Die Dozentin sagte, dass sie ihm Recht gab und den Studenten fragte, ob ihnen noch weitere Fehler aufgefallen seien. Da es keine weitere Antwort gab sagte sie, sie habe das Muster in der Klasse erinnert, das wie folgt aussah:

Struktur
Zeile1 – Wort 1
Zeile2 – Wort1 und Wort2
Zeile3 – Wort2
Zeile4 – Wort2 und Wort3
Zeile5 – Wort1
Zeile6 – Wort1 und Wort3
Zeile7 – Wort1 und Wort2 und Wort3
Zeile8 – Wort4

Abbildung 11.8. *Beispiel Struktur des Gedichts*

Wie man sieht, passte es in der 6. Zeile nicht ins Muster und war falsch geschrieben. Aber abgesehen davon sagte die Dozentin des Seminars, dass sie angab, dass die Dichtung inhaltlich gelungen sei, und dass die Wortwahl miteinander verbunden und aufeinander bezogen sei, und dass es nur einen Fehler gebe. Die Frage welches Wort kommen würde in der 5. Zeile wurde diskutiert, was sich natürlich auch auf die 6. Zeile auswirkte. Sie sagte den Studenten, dass das Gedicht ansonsten erfolgreich war. Die zur Vorlage passende neue Gedichtfassung wurde im Unterricht wie folgt bearbeitet:

Gruppe 7
Mond
Mond und Sterne
Sterne
Sterne und Sonne
Mond
Mond und Sonne
Mond und Sterne und Sonne
Weltall

Abbildung 11.9. *Gedicht der Gruppe 7*

Die Seminarleiterin gab später bekannt, dass sie zum zweiten Beispiel übergegangen sei. Das von der 10. Gruppe geschriebene Gedicht lautete wie folgt:

Gruppe 10
Hoffnung
Hoffnung und Zeit
Zeit
Zeit und Schwierigkeit
Hoffnung
Hoffnung und Schwierigkeit
Hoffnung und Zeit und Erfolg
Glück

Abbildung 11.10. *Gedicht der Gruppe 10*

Die Seminarleiterin, fragte den Studenten, die dieses Gedicht geschrieben hatten, warum sie 4 Wörter anstatt 3 benutzten. Die Gruppenmitglieder gaben an, dass sie hin- und hergerissen waren zwischen dem Wort Schwierigkeit und dem Wort Erfolg. Vor einer Woche sagten sie, herrschte Chaos, die Frist für die Abgabe dem geschriebenen Gedicht käme und sie in der Verwirrung vergaßen, Erfolg statt Schwierigkeit zu schreiben, also wählten sie den Titel (Stichwort) als Glück aber vergaßen Schwierigkeit mit Erfolg zu tauschen. Hier herrschte Verwirrung unter Zeitdruck und es gab kein

falsches Verfassen von dem Gedicht, das nicht ins poetische Schema passte. Daher sagte sie, dass sie diese Begründung als Seminarleiterin akzeptierte und sagte, dass sie darum auch bat, dieses Gedicht in einer korrigierten Form zu schreiben. Die Kursleiterin erklärte, dass die Studenten das korrigierte Gedicht an die Tafel geschrieben haben. Das korrigierte Gedicht lautete wie folgt:

Gruppe 10
Hoffnung
Hoffnung und Zeit
Zeit
Zeit und Erfolg
Hoffnung
Hoffnung und Erfolg
Hoffnung und Zeit und Erfolg
Glück

Abbildung 11.11. *Gedicht der Gruppe 10*

Damit bedankte sie sich bei den Studenten für ihr erfolgreiches Lyrikstudium im Allgemeinen und dass die Gedichte, der anderen Gruppe, die im Unterricht nicht bearbeitet wurden, erfolgreiche Gedichtversuche waren und dass sie die erforderlichen Korrekturen, falls nötig, an die E-Mail-Adresse jedes Studenten senden würde, und verabschiedete sich von den Studenten, um sich nächste Woche zu treffen, und teilte dem Forscher der Studie mit, dass sie somit den Unterricht beendet habe.

11.1.4. Kreatives Schreiben mit Cluster im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse

In der Woche, in der diese neue Schreibmethode verwendet wird, ist der Forscher im Klassenzimmer anwesend, wo die kreative Schreibaktivität durchgeführt wird. Der Forscher und der Dozent des Seminars dachten, dass es sehr vorteilhaft wäre, die

Cluster-Methode bei Aktivitäten zum kreativen Schreiben zu verwenden, das sie in dem Treffen vor Beginn der Aktivitäten zum kreativen Schreiben abhielten. Weil Cluster eine Schreibmethode war, die verwendet wurde, um andere Wörter mit Konnotation aus dem in der Mitte geschriebenen Schlüsselwort zu finden. So wurden mit jedem Wort andere Wörter evoziert und die Wörter in Form einer Kette miteinander verbunden. Jedes neue Wort ruft ein anderes Wort hervor. Diese Assoziationen werden fortgesetzt, wenn neue Dinge in den Sinn kommen. So enthüllen neue Wörter die anderen, und nach einer gewissen Zeit erscheinen eine große Anzahl von Wörtern, die sich auf ein Thema beziehen. Das erleichtert den Studenten das Schreiben über das Thema, das sie schreiben wollen, und gibt Tipps zum Einstieg und Fortsetzen des Themas, wenn sie etwas zu einem Thema schreiben wollen. Andererseits dient es im Fremdsprachenunterricht als gute Übung zur Entwicklung des Wortschatzes und hat gleichzeitig eine Orientierungsfunktion über das zu schreibende Thema.

Die oben kurz erwähnten Informationen wurden den Studierenden im Detail durch die Dozentin/den Dozenten der Lehrveranstaltung gegeben. Zusätzlich wurde während dieser Information ein kurzes Beispiel an die Tafel der Lektion geschrieben. Dann schrieb sie den Titel des Themas als Stichwort in die Mitte der Tafel und forderte die Studenten auf, Wörter nach dem Muster der Clustering-Methode abzuleiten. Diese Methode würde die Kreativität der Studenten fördern. Rico (1994, S.28) redet sogar *von sprachlichen Bildern* die einen sprachlichen Rhythmus verschaffen und somit die Studenten zum kreativen Denken bringen. Also es war schon Sinnvoll Clustering als Schreibaktivität zu verwenden.

Dabei forderte sie sie auf, dass Erste zu sagen, was ihnen zu dem geschriebenen Wort einfiel. Die Dozentin des Seminars schrieb in die Mitte der Tafel das Thema, indem sie die Wörter der Studenten miteinander verband und diese Wörter einkreiste. Den Studenten wurde gesagt, dass sie ein Wörterbuch benutzen könnten, und sie wurden gebeten, die Wörter, die ihnen in den Sinn kamen, auf Deutsch zu sagen. Abschließend wurde das Clustering an dem Punkt beendet, an dem den Studenten keine weiteren Wörter mehr einfielen. Einige Wörter wurden von der Seminarleiterin durch passendere Synonyme ersetzt. Das resultierende Ergebnis war wie folgt:

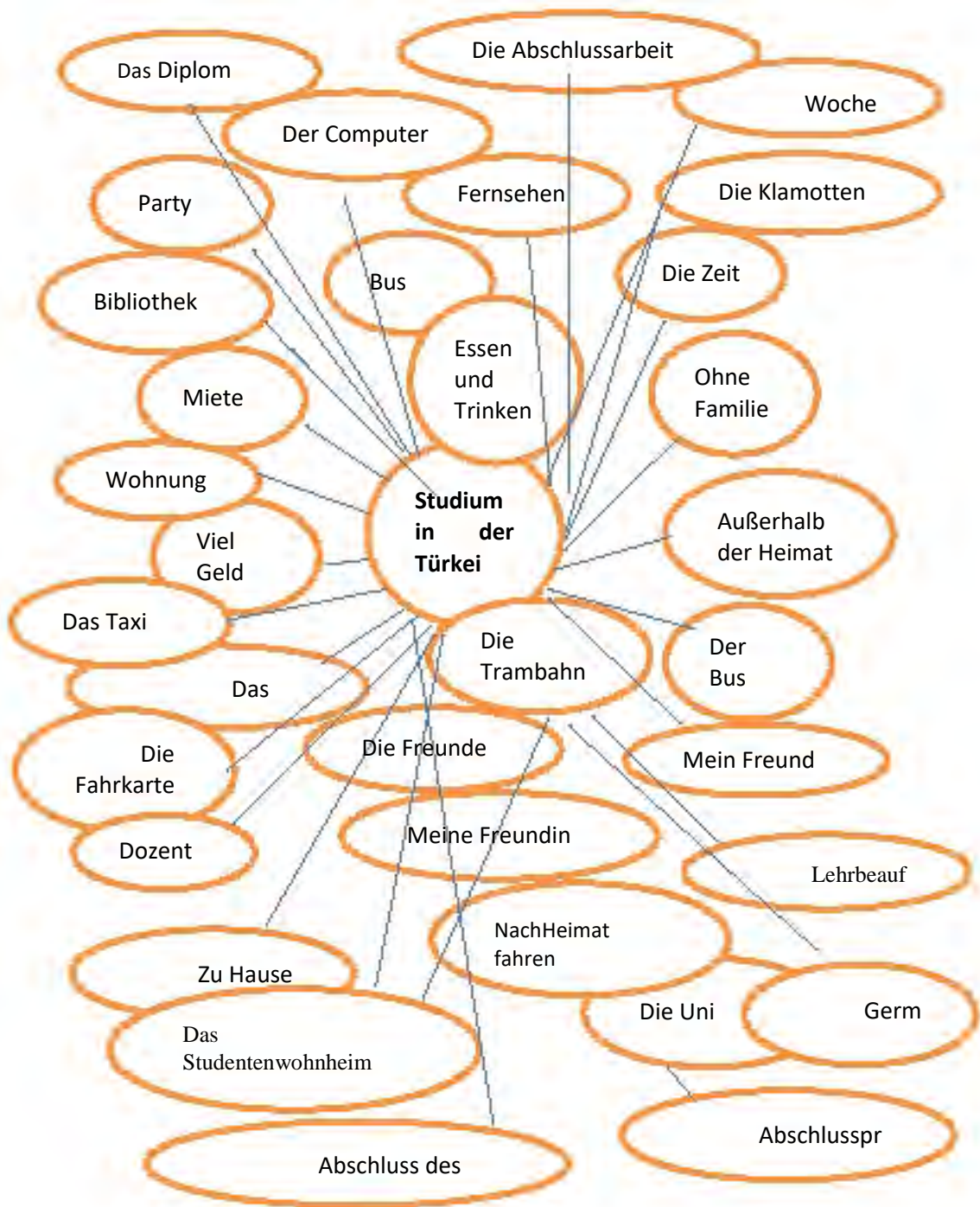


Abbildung 11.12. Cluster der Studenten der ersten Klasse

Während die mit der Clustering-Methode geschriebenen Wörter an der Tafel standen, teilte die Seminarleiterin die Studenten in die Arbeitsgruppen ein und so wurden 10 Gruppen gebildet. Die Aufgabe jeder dieser 10 Gruppen bestand darin, basierend auf oder unter Verwendung der Wörter an der Tafel einen Text zu schreiben. Sie wurden darüber informiert, dass sie ein Wörterbuch verwenden könnten, wenn sie neben den an der Tafel geschriebenen Wörtern weitere Wörter schreiben wollten. Dafür standen den Studenten 20 Minuten zur Verfügung. Am Ende der Zeit wurden ihre Textaufgaben eingesammelt und die Stunde wurde nach dem Abschied von den Studenten, sich nächste Woche wieder zu treffen, beendet.

11.1.5. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der Clustertexte im Seminar der Abteilung Germanistik für die 1. Klasse

Der Forscher war in der folgenden Woche, als die Studenten versammelt waren, um die in der Vorwoche durchgeführten Clusterstudien auszuwerten, nicht im Hörsaal anwesend, wurde aber von der Dozentin über den Ablauf des Seminars informiert. Demnach sagt die Dozentin, nachdem sie die Studenten begrüßt hatte, dass sie die Texte gelesen hat, die sie letzte Woche erstellt haben, und erklärte, dass sie nicht genug Zeit haben, alle Texte im Seminar zu behandeln. Deshalb werden die Texte, die von ihr ausgewählt wurde behandelt. Jeweils zwei Texte von jeweils einer Gruppe sollen im Seminar behandelt werden. Sie habe gesagt, dass sie die anderen Texte ggf. in korrigierter Form an die E-Mail-Adresse des jeweiligen Studierenden versenden würde. Im Seminar würden also zwei Texte geprüft. Der erste Text im Seminar lautete wie folgt:

Gruppe 5

Wir studieren in Konya. Wir sind weit weg aus das Heimat. Wir wohnen in Studentenwohnheim. Wir brauchen Geld für Essen und Trinken auch Geld für Universitätsstudium. Unsere Familie schickt Geld. Wir studieren Germanistik. Konya ist nicht schlecht. Wir benutzen die Straßenbahn nach Uni fahren. Alle lieben Party machen. Wir haben aber keine Zeit für Party. Wir müssen studieren. Manche lieben auch zu Hause sein. Winter ist kalt Konya. Wir frieren manchmal. Bis Abschluss des Studiums wir haben 4 Jahre Zeit. Dann fahren wir unser Heimat. Wir sind dann Philolog. Wir können nach Studium Arbeit als Philolog finden. Wir haben noch Zeit.

Diese Zeilen wurden von Gruppe 5 in 20 Minuten geschrieben. Wenn man bedenkt, dass sie sich Zeit für Gedankenaustausch, Diskussionen und die Verwendung eines Wörterbuchs genommen haben, versteht es sich, dass sie diesen Text in weniger als 20 Minuten geschrieben haben. Als die Dozentin des Seminars fragte, welche Gründe sie veranlassten, einen solchen Text zu schreiben, bevor sie die Grammatikfehler korrigierten, bekam sie die Antwort, dass sie die Emotionen aufschrieben, die sie während ihrer Zeit in Konya und ihrem Studium verbracht haben. Die Dozentin habe sich dann bedankt und den Text der Studenten, in der sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse geschrieben haben, inhaltlich als gelungen bewertet.

Danach wies sie darauf hin, dass sie vorgenommen hat die Grammatikfehler zu korrigieren. Aber sie habe auch darauf geachtet, dass sowohl die Studenten der Gruppe als auch die anderen Studenten außerhalb der Gruppe, in den Prozess der Korrektur des Textes miteinbezogen werden. Daher erklärte sie, dass die Mitglieder der Gruppe, die den Text geschrieben haben, genau befragt wurden, was sie in jeder Zeile des Textes ganz genau ausdrücken wollten, und dann die anderen Studenten in der Klasse gebeten zusagen, welche Zeilen des Textes sie grammatikalisch falsch empfunden und welche Fehler sie dabei entdeckt haben. Sie sagte, dass sie dabei gehofft habe, andere Studenten in den Bearbeitungsprozess des Textes einbeziehen zu können. Sie stellte fest, dass die Zahl der Studenten, die die Fragen beantworten wollten, nicht gering war und sie dadurch eine gute und gelungene Diskussion hatten, was die Korrektur des Textes anging. Sie sagte, dass sie darauf achtete, Korrekturen ohne Änderungen im Sinne des Textes vorgenommen zu haben. Als Ergebnis lautet der bearbeitete und korrigierte Text der neuen Version wie folgt:

Wir studieren in Konya. Wir studieren weit weg von unseren Heimatstädten. Wir alle wohnen in Studentenwohnheimen. Wir brauchen Geld für das Essen und Trinken aber wir brauchen auch Geld für unser Universitätsstudium. Unsere Familien schicken uns Geld. Wir studieren Germanistik. Konya ist keine schlechte Stadt. Wir benutzen die Straßenbahn um an die Uni zu fahren. Wir alle lieben Party zu machen. Wir haben aber leider keine Zeit für Partys. Wir müssen studieren. Manche lieben auch zu Hause zu sein. Winter ist es kalt in Konya. Wir frieren manchmal. Wir haben noch vier Jahre Zeit bis zum Abschluss unseres Studiums. Dann fahren wir alle nach unserer Heimat. Nach dem Abschluss unseres Studiums sind wir dann Philologe. Wir können nach dem Studium eine Arbeit als Philologen finden. Aber bis dahin haben wir noch Zeit.

Die Dozentin des Seminars sagte, sie sehe inhaltliche Fehler im Bereich des Minimums an. Sie sagte auch, dass sie zusammen mit allen Studenten, die Fehler,

gemäß den Grammatikregeln korrigierten. In diesem Sinne erklärte sie, dass sie nur als Wegweiser eingreife und an der Stelle, wo die Studenten überfordert waren das Problem zu lösen agierte. Ansonsten waren die Studenten aktiv bei der Korrektur des Textes beteiligt und somit wurden die Korrektheit der von ihnen gemachten Grammatikfehler nachhaltiger erlernt.

11.2. Kreatives Schreiben mit Spanischer Gedichtform von Eugen Gomringer im Seminar der Abteilung Germanistik für die 3. Klasse

Bei dem allerersten Treffen mit allen Dozenten, bevor man mit den Aktivitäten zum kreativen Schreiben im Unterricht begann, waren sie sich einig, dass spanische Poesie als Einführung in das kreative Schreiben für alle Klassen geeignet wäre, unabhängig von ihrem Niveau. Aus diesem Grund hat man sich entschieden, die Anwendung der spanischen Poesie, die man in den 1. Klassen ausprobiert hat, auch in den 3. Klassen anzuwenden. Die Dozentin des Seminars war eine andere Dozentin als die Dozentin des Fachbereichs Germanistik für die 1. Klasse, bzw. für das erste Studienjahr. Aus diesem Grund wurden die im Seminar zu behandelnden Themen ausführlich mit der Seminarleiterin besprochen. Grundsätzlich nahm der Forscher in der ersten Woche der Übungen seinen Platz in der letzten Reihe des Seminars ein. Da vorher vereinbart wurde, dass der Forscher, soweit es möglich ist, die erste Aktivität des kreativen Schreibens in dem Seminar verfolgt, wurde auch diesmal keine Ausnahme gemacht. Der Forscher hatte die Möglichkeit, dem Seminar zu folgen, indem er die erforderlichen Genehmigungen von der Institution einholte, an der er arbeitete.

Die Dozentin des Seminars gab im Unterricht detaillierte Informationen über spanische Poesie. Sie erklärte den Aufbau des Gedichts. Wichtig dabei war, sagte sie, dass einerseits auf den Aufbau des Gedichts geachtet wird, andererseits aber auch die zu verwendenden Wörter in einem sinnvollen Zusammenhang stehen sollten. Außerdem wurde den Studenten eine Mustertabelle mit dem Aufbau des Gedichts gezeigt und dabei auch Musterwörter ausgewählt, die in einem sinnvollen Zusammenhang zueinanderstanden. Es sollte festgehalten werden, dass während all dies die Dozentin des Seminars so aktiv wie möglich war und die Initiative in ihren Händen gehalten hat. Das erste Beispiel, das gemeinsam im Unterricht gemacht wurde, war wie folgendes:

Beispiel Gedicht
Schreiben
Schreiben und Lesen
Lesen
Lesen und Produzieren
Schreiben
Schreiben und Produzieren
Schreiben und Lesen und Produzieren
Text

Abbildung 11.13. *Beispiel Gedicht der Studenten*

Obwohl es in den vorherigen Einheiten gegeben wurde, geben wir, um keine Verwirrung zu verursachen und es leichter verständlich zu machen, das Gedichtmuster, das in der Lektion gelehrt wurde, hier noch einmal wieder:

Struktur
Zeile1 – Wort 1
Zeile2 – Wort1 und Wort2
Zeile3 – Wort2
Zeile4 – Wort2 und Wort3
Zeile5 – Wort1
Zeile6 – Wort1 und Wort3
Zeile7 – Wort1 und Wort2 und Wort3
Zeile8 – Wort4

Abbildung 11.14. *Beispiel Struktur des Gedichts*

Obwohl die Studenten in der 3. Klasse waren, durften sie Wörterbücher verwenden, da sie in begrenzter Zeit Gedichte schreiben mussten. Auch hier wurden die Studenten in 12 Gruppen zu je vier Personen eingeteilt. Die Seminarleiterin wählte 12

Personen aus und bat sie, ihre Gruppen zu bilden. Dafür brauchte man etwa 10 Minuten. Am Ende des Zeitraums konnten die 4 ausgewählten Personen ihre Gruppen nicht bilden. Die Leiterin des Seminars bildete die Gruppen der Personen, die ihre Gruppe nicht bilden konnten, selbst und so wurden sie gebeten, die Gedichte innerhalb von 15 Minuten zu schreiben. Am Ende der Unterrichtsstunde wurden die von den Gruppen produzierten Gedichte von der Seminarleiterin eingesammelt. Sie sagte, dass sie diese Gedichte selbst lesen werde und dass die Korrekturen und Bewertungen nächste Woche gemeinsam vorgenommen würden, und bat alle, die an dieser kreativen Schreibaktivität teilgenommen haben, nächste Woche zu kommen und verabschiedete sich von den Studenten. Damit ging die erste kreative Schreibaktivität der 3. Klasse zu Ende.

11.2.1. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der Gedichte im Seminar der Abteilung Germanistik für die 3. Klasse

Der Forscher hatte die Möglichkeit, an der kreativen Schreibaktivität der 3. Klasse teilzunehmen, da die Bedingungen und der Zeitplan geeignet waren. Wie üblich saß er in der hintersten Reihe der Klasse und begann so unauffällig wie möglich im Klassenzimmer das Seminar zu beobachten.

Die Dozentin des Seminars sagte den Studenten, dass sie die von ihnen produzierten Gedichte gelesen habe und dass sie mit den geschriebenen Gedichten im Allgemeinen sehr zufrieden sei. Sie sagte, dass sie wegen der knappen Zeit die Gedichte der beiden Gruppen, die sie im Unterricht ausgewählt hatte, exemplarisch unterrichten und den Rest in korrigierter Form an die E-Mail-Adresse der betreffenden Studenten schicken würde. Sie sagte, dass sie für weitere Fragen offen und bereit sei, die sie per E-Mail schreiben oder in den Sprechstunden von ihnen sie persönlich besuchen und ihre Frage stellen können.

Nach dieser Einführung sagte die Dozentin des Seminars, dass sie das Gedicht der 9. Gruppe in der Stunde studieren würde und fragte die Mitglieder der Gruppe, was der Anlass dafür war, dass sie diese Wörter und den Titel für ihr Gedicht gewählt hätten. Sie sagten, dass sie den Titel Universität für angemessen hielten, weil sie an der Universität studierten. Was die Worte betrifft, sagten sie, sie hätten darüber nachgedacht, wie man die Universität in 3 Worten beschreiben könnte, und sie waren sich einig, dass diese drei Worte angemessen wären. Die Seminarleiterin bedankte sich

für die Antwort und sagte, dass sie das Gedicht sehr kreativ finde und dass die Gedichte, die heute im Seminar wegen zeitlichen Gründen nicht behandelt werden können, mit ähnlicher Kreativität geschrieben seien und dankte der ganzen Klasse für die entstandenen Gedichte.

Das Gedicht der Gruppe 9 war wie folgend:

Gedicht der Gruppe 9
Studieren
Studieren und Lehren
Lehren
Lehren und Wissenschaft
Studieren
Studieren und Wissenschaft
Studieren und Lehren und Wissenschaft
Universität

Abbildung 11.15. *Gedicht der Gruppe 9*

Das zweite im Unterricht gelehrt Gedicht war ebenfalls sehr erfolgreich und wurde von Gruppe 3 wie folgt geschrieben:

Gedicht der Gruppe 3
Zukunft
Zukunft und Heute
Heute
Heute und Gestern
Zukunft
Zukunft und Gestern
Zukunft und Heute und Gestern
Generationen

Abbildung 11.16. *Poesie der Gruppe 3*

Auch hier fragte die Dozentin des Seminars nach dem Grund für das verwendete Wort und den verwendeten Titel. Bei dieser Frage, beantworteten die Studenten, dass sie bei der Verwendung des Begriffs Zukunft an ihre zukünftigen Kinder und zukünftigen Generationen, bei der Benutzung des Wortes Heute an ihre eigene Generation und bei der Verwendung des Begriffs Gestern an die Generationen ihrer Eltern gedacht haben. Sie sagten, dass ihrer Meinung nach Generationen der passendste Titel für dieses Gedicht wäre.

Wie man sieht, sticht auch dieses Gedicht als sehr gelungenes Gedicht hervor. Sowohl die Dozentin als auch der Forscher hatten zuvor alle von den Studenten produzierten Gedichte gelesen, und sie waren sich einig, dass die von ihnen produzierten Gedichte ziemlich erfolgreich waren. Tatsächlich sollte das Muster des Gedichts die Studenten dazu zwingen, in einer konkreten Denkweise zu denken, und ihre Kreativität würde ins Spiel kommen, wenn sie über Wörter nachdenken, die in einem bestimmten Bedeutungsverhältnis zueinanderstehen. Aus dieser Sicht lässt sich sagen, dass die angewandte Technik des kreativen Schreibens ihren Zweck erfüllt hat. Die Dozentin bedankte sich bei den Studierenden und verabschiedete sich für die nächste Woche, wo man mit einer neuen Aktivität zum kreativen Schreiben weitermachen werde. Damit gingen die kreativen Schreibaktivitäten der 3. Klasse für die 2. Woche zu Ende.

11.2.2. Kreatives Schreiben nach Musterbilder im Seminar der Abteilung Germanistik für die 3. Klasse

In diesem Seminar informiert die Seminarleiterin die Studenten, dass sie die kreative Schreibaktivität mit einer anderen Methode als in der letzten Woche fortsetzen werde. Den Studenten wird gesagt, dass sie beim Schreiben freier sein werden und dass es sich an eine Schreibaktivität handelt, wo sie mit ihrer Fantasie und Kreativität schreiben können (Böttcher, 1999, S.17), und dass es nicht um eine Schreibaktivität geht, wo man auf bestimmte Mustern und Regeln aufpassen muss. Die betreffende Schreibtätigkeit basiert darauf, das gezeigte Bild zu interpretieren und eine Geschichte entsprechend zu schreiben. Die Dozentin des Seminars, sagte den Studenten, dass sie ein Bild zeigen werde und dass sie eine Geschichte konstruieren müssen, indem sie dieses Bild betrachten. Somit können das bildlich- und sachliches Denken gefördert

werden. (Merz-Görtsch, 2000, S.88). Die Studenten wurden daran erinnert, dass sie gebeten würden, eine Geschichte zu schreiben, die der Wirkung entspricht, die das Gemälde auf sie hatte, und den Emotionen, die es auf sie hinterließ. Daraufhin teilte die Seminarleiterin die Studenten in Gruppen ein, es wurden insgesamt 12 Gruppen gebildet und jeder dieser Gruppen erhielten ein eigenes Bild. Die Bilder wurden auf A4-Papier kopiert und an die Gruppen verteilt. Es war so gut wie unmöglich, diese kreative Schreibübung im Klassenzimmer durchzuführen, da die Studenten eine Geschichte erfinden mussten, indem sie das Bild betrachteten, und die ihnen zur Verfügung stehende Zeit war dafür einfach nicht geeignet. Im Vergleich zu dem Produkt, das sie produzieren wollten, sehr kurz war. Die ihnen zur Verfügung stehende Zeit war zu kurz, um ein gutes Produkt herstellen zu können. Aus diesem Grund wurde angenommen, dass es angemessen wäre, diese kreative Schreibaktivität den Studenten als Hausaufgabe zu geben. In Anbetracht des Umfangs der Hausaufgaben und der Tatsache, dass die Studenten in Gruppen zusammenkommen würden, wurden ihnen zwei Tage gegeben. Zwei Tage später wurden sie gebeten, ihre Hausaufgaben per E-Mail an die Seminarleiterin zu schicken. So hieß es, dass die Inhaltsanalyse und Auswertung der Hausaufgaben nächste Woche erfolgt. Die Studenten wurden gebeten, nächste Woche teilzunehmen, und der Unterricht wurde beendet. Dabei ist zu beachten, dass die versendeten E-Mails von der Lehrveranstaltungsleiterin gelesen und ausgewertet werden. Die Dozentin des Seminars würde die ihr per E-Mail zugegangene Hausarbeit wieder per E-Mail an den Forscher schicken. Somit der Forscher auch die Möglichkeit hat, die von den Studenten erstellten Texte zu lesen und zu bewerten.

11.2.3. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der geschriebenen Texte nach dem vorgegebenen Bildmuster

Die Dozentin des Seminars teilt mit, dass sie die von den Studenten per E-Mail zugesandten Texte gelesen hat und einen von den Texten, die sie daraus auswählt hat, im Unterricht behandeln wird. Es wurde erläutert, dass die Auswahl nicht nach dem besten oder schlechtesten der eingehenden Texte erfolgt, sondern durch eine zufällige Auswahl unter ihnen. Es wurde auch erklärt, dass auch die Texte anderer Gruppen, die heute nicht im Unterricht behandelt werden können, gelesen und ausgewertet sind, ggf. Korrekturen vorgenommen und an die E-Mail-Adressen der betreffenden Studierenden

gesendet wurden. Dennoch sagte die Dozentin, dass sie für alle möglichen Fragen offen ist und gerne die Fragen der Studenten beantworten würde, wenn sie die zu stellende Frage per E-Mail an sie schicken oder in ihrer Sprechstunde zu ihrem Zimmer kommen würden. Dann zeigte die Dozentin des Seminars das entsprechende Bild und den Text dazu, die sie im Seminar behandeln wolle. Der Text und das dazu gehörige Bild war wie folgend:

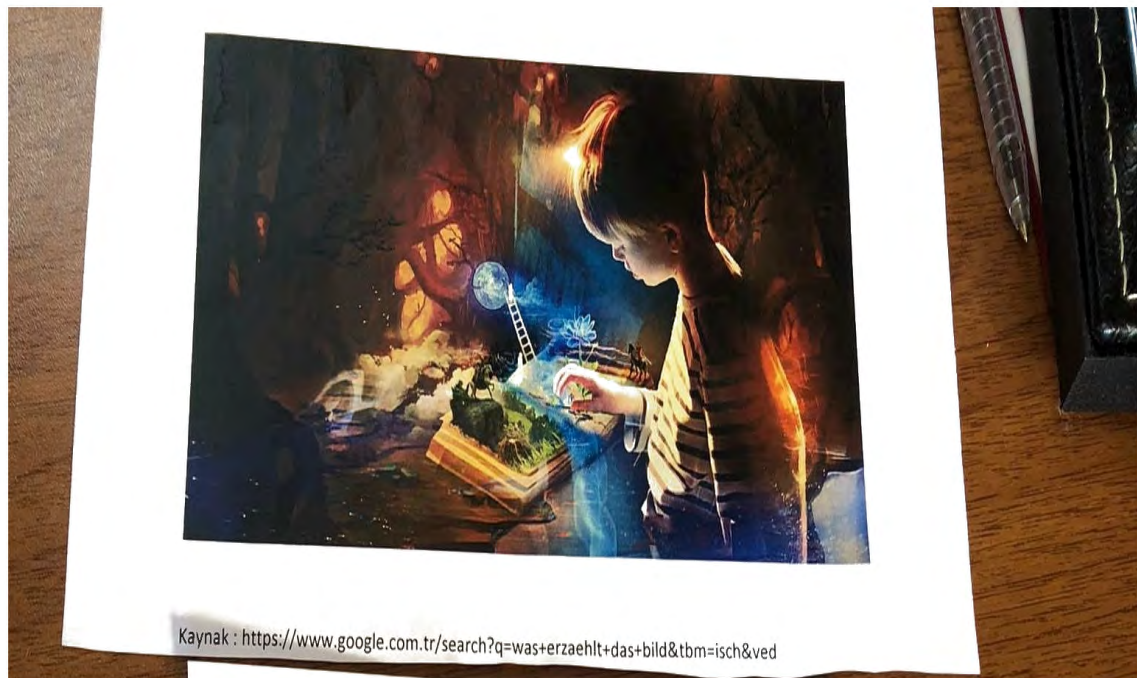


Abbildung 11.17. *Beispiel Bild für die Studenten*

Ein Traum in einem Buch

An einem regnerischen Montag setzte sich Peter zu seinem Vater in dessen Zimmer. Er sah das sein Vater nicht in seinem Zimmer war, und gerade als er das Zimmer verließ, hörte er ein Gebrüll. Er folgte der Stimme und ging zu dem Buch auf dem Tisch, öffnete das Buch und es waren viele Bilder darin, er begann es zu untersuchen. Nach einer Weile sah er, dass sich die Tiere dort bewegten. Voller Angst legte er das Buch weg. Dann hörte er eine Stimme: „Kleiner Junge, hab keine Angst vor uns!“ Peter nahm das Buch wieder zur Hand und befand sich plötzlich im Wald. Es gab viele Bäume und die Sonne schien hell. Ein Feh kam heraus und ging zu ihm und lächelte ihn an. Gerade als sie ihn ansprechen wollte, hörte er wieder eine Stimme: „Peter du kommst zu spät zur Schule, du musst aufwachen!“ Als er die Augen öffnete, lag er im Bett und sah seine Mutter vor sich. Als er auf seinen Kopf schaute, begegnete ihm das Buch, das er gelesen hatte, und er lächelte.

Betrachtet man den Text, so scheint es sich um einen inhaltlich sehr gelungenen und kreativen Text zu handeln. Die Handlung der Geschichte erinnert an Volksmärchen. Die Geschichte hat einen Helden. Es gibt Ereignisse, die dem Helden in seinem Traum vorkommen. Die Handlung der Geschichte scheint gut miteinander verbunden zu sein.

Daher stellt sich dieser von den Studierenden erstellte Text als inhaltlich sehr gelungener Text heraus. Die Dozentin des Seminars sagte, dass der Text inhaltlich sehr gelungen und die Story sehr kreativ ist. Sie bittet die Studenten, zu erzählen, wie sie zu einer solchen Geschichte gekommen sind und wie der Prozess lief. Die Studenten in der Gruppe sagten, dass sie zuerst darüber nachgedacht haben, wie sie eine Geschichte konstruieren könnten, die das Bild entsprechen würde. Nach genauer Betrachtung des Bildes, ist die Geschichte mit jeder bestimmten Idee und jedem Beitrag geformt worden. Sie sagten, dass einer ihrer Freunde besonders sehr talentiert darin sei, eine Geschichte zu erfinden, und dass eine solche Geschichte eigentlich mit dem Beitrag aller Gruppenmitglieder entstanden ist. Als die Dozentin des Seminars fragte, wie lange sie gebraucht haben diese Geschichte zu schreiben, sagten sie, dass sie diese Geschichte in innerhalb 2 Stunden geschrieben haben, nachdem sie zusammengekommen waren. Eigentlich war auch die Sprache der Geschichte und die Verwendung der Vergangenheitsform Präteritum recht gelungen. Es gab nur kleine grammatikalische Fehler die korrigiert werden sollten. Die Dozentin sprach die Studierenden an und fragte, was sie in jedem Satz genau meinten. Als sie dann die Sätze grammatikalisch korrigieren wollte, bezog sie die Studenten mit gewissen Fragen wie „Wäre es nicht besser so zu schreiben?“ in den Prozess ein. Einige korrigierte Sätze erschienen dann wie folgend:

Original: An einem regnerischen Montag setzte sich Peter zu seinem Vater in dessen Zimmer. Korrigiert: An einem regnerischen Montag saß Peter bei seinem Vater in dessen Zimmer.
Original: Er sah das sein Vater nicht in seinem Zimmer war,.... Korrigiert: Er sah, dass sein Vater nicht in seinem Zimmer war,.....
Original: öffnete das Buch und es waren viele Bilder darin, er begann es zu untersuchen. Korrigiert: öffnete das Buch und es waren viele Bilder darin, er begann sie zu untersuchen.
Original: Voller Angst legte er das Buch weg. Korrigiert: Voller Angst legte er das Buch hin. Original: Ein Feh kam heraus und ging zu ihm und lächelte ihn an. Korrigiert: Ein Feh kam heraus, lächelte ihn an und ging auf ihn zu.
Original: Als er auf seinen Kopf schaute, begegnete ihm das Buch, das er gelesen hatte Korrigiert: Über seinem Kopf sah er das Buch, das er gelesen hatte
Originale Version von den Studenten Korrigierte Version von der Dozentin

Abbildung 11.18. Originale und Korrigierte Version des Gedichts

Wie man sieht, sticht neben kleineren Fehlern wie der Verwendung falscher Wörter, der Verwendung falscher Präpositionen und der Verwendung falscher Personalpronomen ein fehlerfreier Text mit sehr gelungenem Inhalt hervor. Aus diesem Grund werden die Studenten, die den Text geschrieben haben, noch einmal von der Dozentin des Seminars beglückwünscht bevor der Unterricht endete.

11.3. Kreatives Schreiben, indem man Kurzer Prosastücke zu Ende Schreibt im Seminar der Abteilung Germanistik für die 4. Klasse

Die selbe Dozentin war für die vierte und zweite Klasse verantwortlich. In einem ersten Treffen mit den Dozenten war geplant, die Seminarleiter und -leiterinnen aktiv in die Auswahl von Texten für Kreatives Schreiben entsprechend dem Deutschniveau der Studenten einzubeziehen. Insbesondere die Tatsache, dass die Dozentin, die dieses Seminar leitete, zuvor ähnliche Aktivitäten wie kreatives Schreiben in ihrer Klasse angewendet hatte, war ein großer Vorteil, sowohl für den Forscher, um von den Erfahrungen der Dozentin zu profitieren, als auch für die produktive Planung der kreativen Schreibaktivitäten. Aus diesem Grund waren sich die Seminarleiterin und der Forscher einig, dass es vorteilhafter wäre, mit kreativen Schreibpraktiken zu beginnen, die die Viertklässler ein wenig pushen und ihre Kreativität fördern würden. Denn die Studierenden waren mit ähnlichen, wenn nicht identischen Anwendungen vertraut. Aus diesem Grund waren sich der Forscher und die Dozentin einig, dass es vorteilhaft wäre, eine kreative Schreibaktivität durchzuführen, die auf der Vervollständigung des Endes einer Kurzgeschichte basiert, die für die Studenten als offen erscheint. Nach Gedankenaustausch und Diskussionen über mehrere Kurzgeschichten war man sich einig, dass Berthold Brechts kurze Prosa „Der hilflose Knabe“ der geeignetste Text für erste kreative Schreibarbeiten sei. Solche didaktischen Erzählungen würden die Studenten nicht nur zum Nachdenken anregen, sondern auch ihre Kreativität aktivieren. Denn bei solchen Kurzgeschichten stand eher die lehrreiche Idee im Mittelpunkt als eine scharfe Trennung zwischen Einleitung, Entwicklung und Schluss.

Die Dozentin betonte, dass für die Einführung in den Text, das Herauslösen und Erörtern von Fremdwörtern und die anschließende Definition der gewünschten Aufgabenstellung mindestens 25 Minuten benötigt werden. Der Forscher stimmte zu, dass dieser Prozess aufgrund seiner Erfahrung in der Zusammenarbeit mit anderen

Dozenten, dieser Zeitraum notwendig sei. Sie einigten sich dann darauf, dass eine Schreibzeit von 20 oder 25 Minuten eingeräumt werden sollte. Die erste Unterrichtsstunde sollte also mindestens 45 bis 50 Minuten dauern. Die Dozentin des Seminars sagte, dass sie diese Zeit geben könne, also begann die erste Unterrichtsstunde unter diesen Bedingungen.

An dieser ersten Unterrichtsstunde nahm wie üblich der Forscher teil. Die Dozentin informierte die Studenten ausführlich über die Parabel von Berthold Brecht. Den Studenten war der Name Berthold Brecht bekannt, da sie bereits Germanistikstudenten und in der Abschlussklasse waren. Wie geplant wurden Fremdwörter bearbeitet, kurze Informationen zum Stück gegeben und das Stück von den Studenten zweimal gelesen. Kurz wurde die Hauptidee diskutiert. Alle wurden nochmals gefragt, ob sie das Stück vollständig verstanden hätten. Nachdem sie von den Studenten die Zustimmung erhalten haben, dass alle verstanden hatten, wurde den Studenten gesagt, was sie tun sollten. Dementsprechend musste die Geschichte der Parabel von der Parabel vervollständigt werden. Beim Vervollständigen der Parabel sollte darauf geachtet werden, dass man sich nicht so weit vom Haupttext abweicht. Also eine gewisse Verbindung zwischen Haupttext und das geschriebene Textende sollte beachtet werden. Abgesehen davon war es ganz den Studenten überlassen, wie sie einen Schluss schreiben möchten. Sie waren in dieser Hinsicht frei. Für die Dauer standen den Studierenden 25 Minuten zur Verfügung. Bevor es an diese kreative Aktivität ging, wurden die Studenten erneut in Gruppen eingeteilt. Nachdem sich die Gruppen gebildet hatten, begann das Schreiben. Am Ende der Zeit sammelte die Lehrkraft des Seminars die geschriebenen Texte ein. Es wurde angekündigt, dass die gesammelten Texte am Ende der Unterrichtsstunde nächste Woche in kreativen Schreibaktivitäten besprochen werden. Jeder wurde gebeten, an der Woche teilzunehmen. Die Dozentin bedankte sich bei den Studenten und der kreative Schreibunterricht für diese Woche war beendet.

11.3.1. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der geschriebenen Texte nach dem Muster zu Ende Schreiben kurzer Prosastücke

Nachdem die Dozentin das Seminar betritt und die Studenten begrüßte, sagte sie, dass sie alle Texte gelesen und ausgewertet hat, die sich auf das Verfassen eines

passenden Endes durch die Studenten der Kurzgeschichte „Der hilflose Knabe“ von Berthold Brecht beziehen. Die Dozentin sagte, dass die Texte jeder Gruppe auf das Schreiben des passenden Endes für die Kurzgeschichte geprüft und bearbeitet wurden, aber die Texte von nur zwei Gruppen im Unterricht bearbeitet werden können. Denn es wurde gesagt, dass es unmöglich ist, aus zeitlichen Gründen die von jeder Gruppe geschriebenen Texte im Seminar zu bearbeiten. Darum sollen nur zwei ausgewählte Texte im Seminar als Beispiel bearbeitet werden. Die anderen Texte sollten, wenn nötig in bearbeiteter Version, an die E-Mail-Adressen der betroffenen Studenten gesendet werden. Sollten die Studierenden noch Fragen zu den Texten haben, wird darauf hingewiesen, dass sie ihre Fragen per E-Mail oder durch einen Besuch beim Dozenten während der Sprechzeiten stellen können und diese Fragen gerne beantwortet werden. Einer von den geschriebenen Texten der Studenten, die im Seminar bearbeitet wurden, sah wie folgend aus:

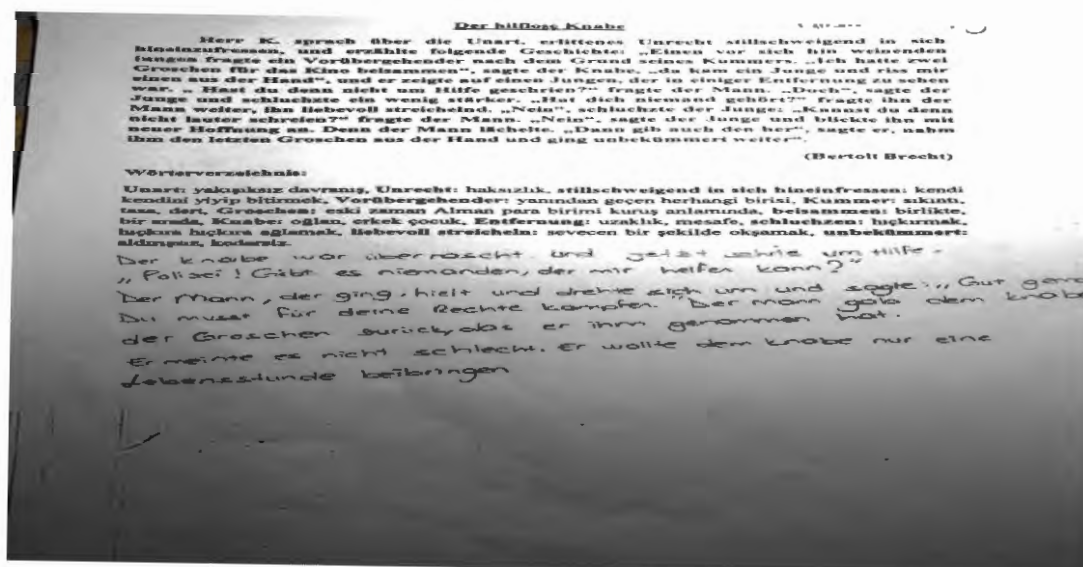


Abbildung 11.19. Beispiel Text der Studenten

Wie man verstehen kann, ist hier ein Ende geschrieben, wo man den kindlichen Protagonisten in der Kurzgeschichte eines Besseren belehrt. Eigentlich wurde der kurzen Prosa ein Ende mit „Happy End“ geschrieben. Man sieht, dass ein Schluss von den Studenten geschrieben wurde, der sich inhaltlich nicht vom Haupttext löst und sich sehr gut für eine Kurzprosa eignet. Obwohl es inhaltlich keine Probleme gibt, gibt es einige Probleme im Text in Bezug auf die Grammatik, auf die sich die Seminarleiterin im Seminar konzentrierte. Sie korrigierte die grammatikalischen Fehler, in der sie die

Studenten nachfragte und in den Prozess der Korrektur mit einbezog. Den Studenten war z.B. einige Interferenzen wegen Diskrepanzen (Bayrak, 2013, S.90) passiert, die syntaktisch und begrifflich in ihrer Muttersprache korrekt waren aber im Deutschen eben nicht. Die Korrektur einiger Sätze der Studenten sah wie folgend aus:

Der Knabe war überrascht und jetzt schrie um Hilfe.
Der Knabe war überrascht und schrie jetzt um Hilfe.
Der Mann, der ging, hielt und drehte sich um und sagte:
Der Mann, der weiter ging, hielt plötzlich an, drehte sich um und sagte:
Der Mann gab dem Knabe der Groschen zurück, das er ihm genommen hat.
Der Mann gab dem Knabe den Groschen zurück, den er ihm genommen hatte.
Er wollte dem Knabe nur eine Lebesstunde beibringen.
Er wollte dem Knabe nur eine Lektion erteilen.

Abbildung 11.20. Erste und bearbeitet Version des Textes, wo die Fehler aufgezeigt werden.

Auf diese Weise werden sich die Studenten ihrer grammatikalischen Fehler bewusst und lernen nachhaltiger deren Korrektheit. Weil die Dozentin des Seminars Beispiele gibt, während sie ihre Fehler aufzeigt und sie besser verstehen lässt, lernen die Studenten besser und nachhaltiger. So kam das Ende dieser Lektion. Den Studenten wurde gedankt und der Unterricht beendet. Als die Dozentin und der Forscher anschließend den Studienverlauf und die Leistungen der Studierenden evaluierten, waren sie sich einig, dass sie ihre Ziele erreicht hatten. Denn beide Schreibaufgaben haben die Studenten zum Nachdenken angeregt und sie auch ermutigt, mutig, ohne Angst Fehler begehen zu können, zu schreiben.

11.4. Kreatives Schreiben mit Muster Poesie im Seminar der Abteilung

Germanistik für die 2. Klasse

Bei dem Treffen der Dozentin und des Forschers zu kreativen Schreibaktivitäten für die Zweite Klasse wurde vereinbart, dass es angemessener wäre, solche Schreibaktivitäten mit Gedichtbeispielen zu beginnen. Deshalb wurde nochmals betont, dass der Beginn mit einem Akrostichon Poesie wie bei den Studenten, der ersten Klasse am besten geeignet sei, um den Studenten zu helfen, sich für kreative Schreibtechniken zu gewöhnen. In dieser Hinsicht waren sich die Dozentin und der Forscher einig. Wie

üblich hatte der Forscher die erste kreative Aktivitätsklasse besucht und saß in der hintersten Reihe der Klasse. Nachdem der Dozent die Studenten begrüßt hat, informiert er die Studenten über die Aktivität des kreativen Schreibens, die sie üben werden, und erklärt, dass sie das Schreiben von Akrostichon-Gedichten üben werden. Da die meisten Schüler angeben, über Vorkenntnisse in Akrostichon zu verfügen, erfassen sie das Thema schnell. Dazu werden die Studierenden von der Lehrveranstaltungsleitung in Gruppen eingeteilt. Nachdem die Gruppen gebildet wurden, haben sie 20 Minuten Zeit, ihre Gedichte zu schreiben. Den Studierenden wird vom Dozenten des Kurses mitgeteilt, dass sie Online- oder Print-Wörterbücher verwenden können. Die Schüler teilen sich darauf in Gruppen auf. Jede Gruppe besteht aus vier oder bis zu fünf Schülern. Aufsätze zum Verfassen von Gedichten werden von der Dozentin oder dem Dozenten am Ende der Periode eingesammelt. Der Dozent des Kurses fragt die Studenten, wie sie die Praxis des Akrostichonschreibens erlebt haben. Erhält positive Rückmeldungen von Schülern. Mit der Genugtuung, positive Worte zu hören wie „Uns hat diese kreative Schreib-App gefallen“, „Wir fanden diese Schreibaktivität nützlich“, „Wir hatten Spaß beim Schreiben“, dass wir gute Produkte entwickelt haben“ oder „Wir haben neue Dinge gelernt“, bedankt sich der Dozent des Kurses bei den Studenten, sagt, dass er evaluiert wird und bittet alle, an der Woche teilzunehmen. Dann, nachdem der Unterricht zu Ende ist und die Schüler hinausgehen, werten sie den Unterricht kurz mit dem Forscher aus. Sie sind sich im Allgemeinen einig, dass diese erste kreative Lektion erfolgreich war.

11.4.1. Inhaltliche Analyse und Bearbeitung der Akrostichon Gedicht

Die Dozentin des Seminars kam in die Klasse und begrüßte die Studenten und sagte, dass sie, die Gedichte gelesen und bewertet habe, die sie letzte Woche geschrieben hatten. Sie hatte etwas mit den Studenten über die Gedichte und Schreibaktivitäten der letzten Woche gesprochen hatte. Sie sagte, dass sie heute ein Gedicht im Seminar behandeln können, weil die Zeit heute begrenzt sei. Nachdem sie gesagt hatte, dass sie mit den Gedichten im Allgemeinen zufrieden sei, setzte sie den Unterricht mit dem Gedicht fort, das im Klassenzimmer behandelt werden sollte. Das Gedicht lautete wie folgt:

Gruppe 11
Alleine hat es kein Sinn
So wir Leben
Eigentlich ist Banal
Nachts ist kalt
Aber wir Leben noch

Abbildung 11.21. *Gedicht der Gruppe 11*

Auf die Frage der Seminarleiterin, was sie dazu veranlasst habe, ein solches Gedicht zu schreiben, sagten die Studenten, dass ihnen in jeder Zeile spontan etwas in dem Wort eingefallen sei und dieses Gedicht schließlich entstanden sei. Denn viele Nomen, Adverbien oder Adjektive sind der Maßen verständlich, wie sie wahrgenommen werden (Helfferich, 2012, S.48). Dann fragte die Seminarleiterin die Studenten, was sie genau in jeder Zeile ausdrücken wollten, und bezog dabei alle Studenten in der Klasse in die Diskussion ein. Dann erschien eine neu korrigierte Version des Gedichts und sah wie folgt aus:

Gruppe 11 die bearbeitete Version
Alleine hat es keinen Sinn
So wie wir Leben
Eigentlich ist alles Banal
Nachts ist es kalt
Aber wir Leben noch

Abbildung 11.22. *Bearbeitete Version*

Nachdem sie sich bei den Studenten bedankt hatte, sagte die Dozentin, dass die anderen Gedichte in der korrigierten Form an die E-Mail-Adresse jedes Studenten gesendet werden und dass sie bei Fragen eine E-Mail schreiben oder während der Sprechstunde in ihr Zimmer kommen könnten.

Sie sagte, dass in dem anderen Lyrikversuchen, wie auch die eben behandelte Poesie versuch im Seminar, kleinere Grammatikfehler gab, aber dass sie die Gedichte inhaltlich und in der Wortwahl gelungen fand, bedankte sich bei allen für ihre Teilnahme und beendete den Unterricht. Als sich der Forscher und die Dozentin des

Seminars später trafen, bewerteten sie den Seminarprozess in Bezug auf kreatives Schreiben im Allgemeinen. Während der Forscher sagte, dass er von der Harmonie der Studenten sehr beeindruckt sei, gab die Seminarleiterin auch an, dass sie denke, dass die Studenten solche Schreibaktivitäten im Allgemeinen mögen und ihre Motivation zum Schreiben gestiegen sei.

Anschließend bedankte sich der Forscher bei allen Lehrkräften, die an diesen kreativen Schreibaktivitäten teilgenommen hatten, und nahm gemeinsam eine allgemeine Bewertung vor. Als Ergebnis der Evaluation waren sich Forscher und Lehrkräften einig, dass Aktivitäten zum kreativen Schreiben von Vorteil sind und sich positiv auf die Studenten auswirken.

ZWÖLFTER TEIL

12. FREQUENZTABELLEN DER VOR- UND NACHTEST FRAGEBOGEN

12.1. Demografische Daten

1.1. Geschlecht

Tabelle 12.1. *Frequenztafel mit Geschlechtsverteilung*

	Frequenz	Prozent
Frau	226	75,1
Mann	75	24,9
Gesamt	301	100,0

Die Geschlechterverteilung der Studienteilnehmer ist in Tabelle 1 folgendermaßen dargestellt. Gemäß Tabelle 1 sieht man das 226 Personen, die aus 75,1 % der Studienteilnehmer sind Frauen. Der Männeranteil in der Verteilung beträgt 24,9 % Prozent, was diese Rate entspricht sind 75 Personen.

1.2. Alter

Tabelle 12.2. *Frequenztafel mit Altersverteilung*

Gesamt	Niedrigste	Höchste	durchschnittlich	Standardabweichung
301	18	46	21,9701	2,45407
Alter			Frequenz	Prozent
19 Jahre und Jünger			23	7,6
20			50	16,6
21			78	25,9
22			49	16,3
23			39	13,0
24			35	11,6
25 Jahre und Älter			27	9,0
Gesamt			301	100,0

Das Alter der Teilnehmer wurde im Fragebogen offen abgefragt. Anhand der Frequenztabelle der erhaltenen Antworten wurde die Altersvariable in eine kategoriale Variable transformiert. Bei der Erstellung der Kategorien wurde 1 Person unter 19 Jahren und 10 Personen über 25 Jahren in die jeweiligen Kategorien aufgenommen. Die Altersverteilung der Stichprobe als Ergebnis der gebildeten Kategorien ist in Tabelle 2 dargestellt. Das Alter der Studienteilnehmer reichte von 18 bis 46, mit einem Durchschnitt von 21,9701. Die Standardabweichung wurde als 2,45407 berechnet. Die höchste Beteiligung besteht aus 78 Personen und Personen im Alter von 21 Jahren, und der Anteil dieser Alterskategorie an der Verteilung beträgt 25,9%. Betrachtet man die Anteile anderer Kategorien in der Verteilung, 19 Jahre und jünger 7,6 % (N: 23), 20 Jahre alt 16,6 % (N: 50), 22 Jahre alt 16,3 % (N: 49), 23 Jahre alt 13 % (N : 39), das Alter von 24 Jahren deckt 11,6 % (N: 35) und 25 und älter 9 % (N: 27) ab.

1.3. Klassen

Tabelle 12.3. *Frequenztabelle mit Klassenverteilung*

	Frequenz	Prozent
1	77	25,6
2	87	28,9
3	65	21,6
4	72	23,9
Gesamt	301	100,0

Die Klassenverteilung der Teilnehmer ist in Tabelle 3 dargestellt. Gemäß Tabelle 3 gehören 25,6 % der Teilnehmer der 1. Klasse (N: 77), 28,9 % der 2. Klasse (N: 87), 21,6 % der 3. Klasse (N: 65) und 23,9 % der 4. Klasse (N: 72) Studenten an.

1.4. Am längsten gelebten Wohnort

Tabelle 12.4. *Frequenztabelle mit den Siedlungen, in denen die Teilnehmer am längsten gelebt haben*

	Frequenz	Prozent
Großstadt	151	50,2
Provinz	75	24,9
Kreis	60	19,9
Kleinstadt	4	1,3
Dorf	11	3,7
Gesamt	301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, wo sie in ihrem Leben am längsten gelebt haben, und die aufgrund der gegebenen Antworten erhaltenen Daten sind in Tabelle 4 dargestellt. Laut Tabelle 4 verbrachten 151 Personen (50,2 %), das entspricht mehr als der Hälfte der Teilnehmer, den größten Teil ihres Lebens in Metropolen. An zweiter Stelle stehen die Personen, die am längsten in der Stadt leben, mit einer Quote von 24,9 % (N: 75). Betrachtet man die anderen Verteilungen in der Stichprobe, zeigt sich, dass 60 Personen (19,9 %) am längsten im Landkreis, 4 Personen (1,3 %) in der Kleinstadt und 11 Personen (3,7 %) im Dorf lebten.

1.5. Bildungsstand der Eltern

Tabelle 12.5. *Bildungsstand der Eltern*

	Mutter		Vater	
	Frequenz	Prozent	Frequenz	Prozent
Analphabet	8	2,7	0	,0
Gebildet	4	1,3	3	1,0
Absolvent der Grundschule	77	25,6	55	18,3
Sekundarschulabschluss	57	18,9	43	14,3
Abitur	90	29,9	91	30,2
Hochschul- /Universitätsabschluss	65	21,6	109	36,2
Gesamt	301	100,0	301	100,0

Das Bildungsniveau der Eltern der Teilnehmer ist in Tabelle 5 dargestellt. Betrachtet man den Bildungsstand der Mütter der Teilnehmenden, ist die Quote

derjenigen, deren Mütter Abitur haben, am höchsten und hat einen Anteil von 29,9 % (N: 90). Beim Bildungsstand der Väter ist die Zahl derjenigen mit Hochschulabschluss am höchsten und hat mit 109 Personen eine Quote von 36,2 %. Betrachtet man die türkische Bevölkerung im Allgemeinen, so lässt sich sagen, dass das Bildungsniveau der Eltern der an dieser Studie teilnehmenden Stichprobe hoch ist. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Personen, die Sprachunterricht erhalten, Kinder von Familien mit höherem Bildungsniveau sind.

In Anbetracht der anderen Verhältnisse sind die Mütter der Teilnehmer, die Quote der Grundschulabsolventen liegt bei 25,6 % (N:77), die der Sekundarschulabsolventen bei 18,9 % (N:57) und die der Hochschulabsolventen bei 21,6 % (N:65). Ihre Väter; die Grundschulabschlussquote liegt bei 18,3 % (N: 55), die Sekundarschulabschlussquote bei 14,3 % (N: 43) und die Abiturquote bei 30,2 % (N: 91). Unter den Teilnehmern waren 8 (2,7 %) Müttern, deren sie Gebildet waren, und 4 (1,3 %) Analphabeten. Während es 3 (1 %) Vätern gibt die nur Lesen und Schreiben können.

1.6. Fremdsprachenkenntnisse der Eltern

Tabelle 12. 6. Sprechen die Eltern eine Fremdsprache?

	Mutter		Vater	
	Frequenz	Prozent	Frequenz	Prozent
Ja	69	22,9	114	37,9
Teilweise	77	25,6	60	19,9
Nein	153	50,8	125	41,5
Gesamt	299	99,3	299	99,3
Unbeantwortet	2	,7	2	,7
Gesamt	301	100,0	301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob ihre Eltern eine Fremdsprache beherrschten, und die Verteilung der Antworten ist in Tabelle 6 dargestellt. Laut Tabelle 6 antwortete mehr als die Hälfte der Teilnehmer: "Spricht Ihre Mutter eine Fremdsprache?" beantwortete die Frage mit *Nein* (N: 153, 50,8 %). 22,9 % von ihnen beantwortete dieselbe Frage mit *Ja* (N: 69), während 25,6 % mit *Teilweise* antworteten. Bei ihren Vätern hat sich die Situation zugunsten von Fremdsprachenkenntnissen und der Frage

"Spricht Ihr Vater eine Fremdsprache?". 114 Personen (37,9 %) die, die Frage mit *Ja* beantworteten, und 60 Personen (19,9 %), die mit *Teilweise* antworteten, machen 57,8 % der Gesamtstichprobe aus. 2 Personen haben diese Frage nicht beantwortet (0,7 %).

12.2. Deutsch Kenntnisse der Teilnehmer

Tabelle 12.7. *Frequenztabelle, die die Verteilung der Antworten der Teilnehmer auf die Fragen zu ihrer Deutschausbildung zeigt*

	Ja		Nein		Gesamt	
	Frequenz	Prozent	Frequenz	Prozent	Frequenz	Prozent
Waren Sie schon einmal im Ausland, um Deutsch zu lernen?	20	6,6	281	93,4	301	100,0
Haben Sie schon einmal eine Schule in einem Land besucht, in dem Deutsch die Muttersprache ist?	20	6,6	281	93,4	301	100,0
Haben Sie schon einmal einen Kurs oder eine Ausbildung in einem Land absolviert, in dem Deutsch als Muttersprache gesprochen wird?	20	6,6	281	93,4	301	100,0
Lernen Sie seit Ihrer Kindheit Deutsch?	24	8,0	277	92,0	301	100,0

Den Teilnehmern wurde eine Reihe von Fragen zu ihrer Deutschausbildung gefragt und die Anhand der erhaltenen Antworten eine Frequenztabelle erstellt, die man in der Tabelle 7 sehen kann. Betrachtet man Tabelle 7, so sind Anzahl und Anteil der Personen, die zuvor zum Deutschlernen im Ausland waren, in einem Land mit deutscher Muttersprache eine beliebige Schule besucht haben und in einem Land mit deutscher Muttersprache eine Ausbildung gemacht haben (N: 20, 6,6 %). Gleichzeitig hat diese Zahl eine sehr kleine Verteilung (6,6 %) in der allgemeinen Stichprobe. 93,4 % (N: 281) der Teilnehmenden waren noch nie im Ausland, um Deutsch zu lernen, und haben noch nie an Bildungsaktivitäten wie Schule oder Kursen in einem Ausland teilgenommen, dessen Muttersprache Deutsch ist. Diejenigen, die in ihrer Kindheit eine deutsche Ausbildung begonnen haben, sind ebenfalls 24 Personen und machen einen sehr kleinen Teil der Stichprobe aus (8 %). Daher handelt es sich bei den

Teilnehmenden dieser Studie in der Regel um Personen, die ihre Sprachausbildung bei Gelegenheit im Innenland fortsetzen und erst spät mit dem Deutschunterricht beginnen.

Tabelle 12.8. *Die Dauer der deutschen Bildung der Teilnehmer*

Niedrigste	Höchste	Durchschnittlic h	Standardabweic hung
1	24	4,9136	3,59433
Jahr	Frequenz	Prozent	kumulativer Prozent
1	20	6,6	6,6
2	43	14,3	20,9
3	32	10,6	31,6
4	75	24,9	56,5
5	46	15,3	71,8
6	36	12,0	83,7
7	12	4,0	87,7
8	17	5,6	93,4
9	5	1,7	95,0
10 und über	15	5,0	100,0
Gesamt	301	100,0	

Die Teilnehmer wurden offen gefragt, wie viele Jahre sie Deutsch gelernt haben, und die Antworten wurden kategorisch geteilt. Die Verteilung der erstellten Kategorien ist in Tabelle 8 dargestellt. Die Teilnehmer gaben an, mindestens 1 Jahr und höchstens 24 Jahre eine deutsche Ausbildung erhalten zu haben. Die mittlere Ausbildungsdauer beträgt 4,9136 und die Standardabweichung 3,59433. Betrachtet man die Tabelle, so zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmer 4 Jahre oder weniger eine deutsche Ausbildung erhalten haben (56,5 %). 95 % von ihnen sind seit 9 Jahren oder weniger in Ausbildung. Diese Situation deckt sich mit der in Tabelle 7 erwähnten Interpretation, dass Personen, die spät mit einer deutschen Ausbildung beginnen, konzentriert sind.

Tabelle 12.9. Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmer außer Deutsch

	N	Prozent
Englisch	289	85,0%
Französisch	4	1,2%
Andere Sprachen	41	12,1%
Beherrschen sie eine andere Sprache	6	1,8%
Gesamt	340	100,0%

Die Teilnehmenden wurden gefragt: „Kennen Sie außer Deutsch noch eine weitere Fremdsprache?“ und die Frequenztafel 9 wurde gemäß den gegebenen Antworten erstellt. Wie in der Tabelle 9 dargestellt ist, geben 85 % der Teilnehmer, Englisch (N: 289), 1,2 % Französisch (N: 4) und 12,1 % andere (N: 41) Sprachen als Antwort. 1,6 % (N:6) gaben an, außer Deutsch keine Fremdsprache zu beherrschen.

12.3. Vergleich der Vor- und Nachtest der Zufriedenheitsumfragen zur Schreibpraxis in Deutsch als Fremdsprache.

Ein aus 18 Fragen bestehender Fragebogen wurden den Studentinnen und Studenten zum Schreibunterricht vor und nach dem Unterricht gestellt. Neben den Zufriedenheitsfragen zum Schreibunterricht enthält der Fragebogen auch Fragen zu den aufgetretenen Schwierigkeiten beim Schreiben auf Deutsch und den daraus resultierenden Bedenken.

Vor- und Nachtest vergleiche wurden sowohl bei den Frequenzen als auch bei den Durchschnittsquoten durchgeführt. Es wurden Durchschnittlich betrachtet, umzunehmende Besorgnis, Schwierigkeiten oder Zufriedenheit auszudrücken, von 1: Nein bis 3: Ja. Obwohl es in den Umfragebogen positive und negative Fragen gibt, wurde keine umgekehrte Codierung durchgeführt, da keine Analyse der Gesamtpunktzahl durchgeführt werden würde. Aus diesem Grund wurde die Wurzel der Frage als eine Zunahme der Zufriedenheit mit positiven Fragen und eine Zunahme der Wahrnehmung von Angst oder Schwierigkeiten bei der Fragestellung negativer Fragen interpretiert.

Tabelle 12.10. *Fällt es Ihnen schwer, sich in Deutsch als Fremdsprache schriftlich auszudrücken?*

	Vor Test			Nach Test		
	Standard- abweichung	Durch- schnitt	Frequenz Prozent	Standard- abweichung	Durch- schnitt	Frequenz Prozent
Ja			137 45,5			61 20,3
Teilweise			125 41,5			162 53,8
Nein	1,69304	2,3256	39 13,0	1,67833	1,9435	78 25,9
Gesamt			301 100,0			301 100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie Schwierigkeiten hätten, sich in schriftlicher Form auf Deutsch auszudrücken, und die Vor- und Nachtest-Vergleiche der erhaltenen Antworten sind in Tabelle 10 dargestellt. Betrachtet man die im Vor Test gegebenen Antworten, zeigt sich, dass 45,5 % (N: 137) der Teilnehmer mit *Ja*, 41,5 % (N: 125) *Teilweise*, 13 % (N: 39) mit *Nein* geantwortet haben. Der Mittelwert der Antworten wurde mit 2,3256 und die Standardabweichung mit 69304 berechnet. Im Nachtest entschieden sich 20,3 % (N: 61) für die Option *Ja*, 53,8 % (N: 162) für die Option *Teilweise* und 25,9 % (N: 78) für die Option *Nein*. Der Mittelwert der Antworten wurde mit 1,9635 und die Standardabweichung mit 67833 berechnet.

Tabelle 12.11. *Erschweren Ihnen Rechtschreibfehler und fehlende Vokabeln beim Schreiben auf Deutsch?*

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			221	73,4			157	52,2
Teilweise	2,6777	1,57660	63	20,9	2,2890	1,82027	74	24,6
Nein			17	5,6			70	23,3
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Beim Schreiben auf Deutsch wurden die Teilnehmer gefragt, ob Probleme wie Rechtschreibfehler und fehlende Vokabeln ihnen beim Schreiben Schwierigkeiten bereiten, und der Vergleich der gegebenen Antworten ist in Tabelle 11 dargestellt. Wenn Tabelle 11 untersucht wird, entschieden sich im Vor Test 73,4 % (N: 211) der Teilnehmer für *Ja*, 20,9 % (N: 63) für *Teilweise*, 5,6 % (N: 17) für *Nein*, und die gegebenen Antworten waren es ersichtlich, dass der Durchschnitt 2,6777 beträgt. Außerdem wurde die Standardabweichung als ,57660 berechnet. Beim Vergleich mit Tabelle 10 fällt auf, dass sich die Schreibschwierigkeiten mehr auf Rechtschreibfehler und fehlende Vokabeln konzentrieren. Auch wenn sie im Vergleich zum Nachtest auf durchschnittlich 2,2890 gesunken ist, fallen die Antworten immer noch mit *Ja* aus und die Anzahl der Studierenden, die mit *Ja* geantwortet haben, ist mit einer Verteilung von 52,2 % mehr als die Hälfte der Stichprobe (N: 157). Diese Situation zeigt, dass der Deutsche-Schreibunterricht (Aufsatz Unterricht) solche Schwierigkeiten reduzieren wird, aber im Allgemeinen zeigt sich, dass der fehlende Wortschatz beim fremdsprachlichen Schreiben eine der wesentlichen Schwierigkeiten ist.

Tabelle 12.12. *Glauben Sie das die Schwierigkeiten beim Schreiben auf Deutsch Sie vom Schreiben ablenkt?*

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standard-Abweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standard-abweichung	Frequenz	Prozent
Ja			106	35,2			42	14,0
Teilweise	2,0000	1,84063	89	29,6	1,5814	,72401	91	30,2
Nein			106	35,2			168	55,8
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob die Schwierigkeiten, auf die sie beim Schreiben auf Deutsch gestoßen sind, sie vom Schreiben auf Deutsch abgelenkt haben, und der Vergleich der gegebenen Antworten ist in Tabelle 12 dargestellt. Gemäß Tabelle 12 entschieden sich im Vor Test 35,2 % (N: 106) der Teilnehmer für *Ja*, 29,6 % (N: 89) für *Teilweise*, 35,2 % (N: 106) für *Nein*. Der Durchschnitt der Antworten wurde als 2,00 Standardabweichung ,84063 berechnet. Im Nachtest entschieden sich 14 % (N: 42) für *Ja*, 30,2 % (N: 91) *Teilweise* und 55,8 % (N: 168) für *Nein*. Der Mittelwert der Antworten wurde als 1,5814 Standardabweichung ,72401 berechnet.

Tabelle 12.13. *Finden Sie den Deutsch-Schreibunterricht positiv (aktiv)?*

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standard-abweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standard-abweichung	Frequenz	Prozent
Ja			189	62,8			259	86,0
Teilweise	2,5415	,64995	86	28,6	2,8528	,39086	36	12,0
Nein			26	8,6			4	1,3
Gesamt			301	100,0			299	99,3

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie den Deutsch-Schreibunterricht positiv (aktiv) fanden, und der Vergleich der Antworten ist in Tabelle 13 dargestellt. Gemäß Tabelle 13 antworteten im ersten Test 62,8 % (N: 189) der Teilnehmer mit *Ja*, 28,6 % (N: 86) mit *Teilweise*, 8,6 % (N: 26) mit *Nein*. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten wurde als 2,5415 Standardabweichung und 64995 berechnet. Im Nachtest

wählten 86 % (N: 259) der Teilnehmer *Ja*, 12 % (N: 36) *Teilweise* und 1,3 % (N: 4) *Nein*. Der Durchschnitt der Antworten betrug 2,8528; Die Standardabweichung wurde als 0,39086 berechnet.

Tabelle 12.14. *Macht Ihnen das Schreiben im Deutschunterricht Spaß?*

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			126	41,9			214	71,1
Teilweise			105	34,9			68	22,6
Nein	2,1900	,78483	69	22,9	2,6478	,59630	19	6,3
Gesamt			300	99,7			301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie im Deutschunterricht das Schreiben angenehm empfunden haben, und die Vergleiche der Antworten sind in Tabelle 14 dargestellt. Betrachtet man den Teil mit den Ergebnissen des Vor-Tests, so fällt auf, dass 41,9 % (N: 126) der Teilnehmer mit *Ja*, 34,9 % (N: 105) mit *Teilweise* und 22,9 % (N: 69) mit *Nein* geantwortet haben. Der Mittelwert der Antworten wurde mit 2,1900 und die Standardabweichung mit 0,78483 berechnet. Betrachtet man die im Nachtest gegebenen Antworten auf dieselbe Frage, zeigt sich, dass 71,1 % (N: 214) der Teilnehmer mit *Ja*, 22,6 % (N: 68) mit *Teilweise* und 6,3 % (N: 19) mit *Nein* geantwortet haben. Der Mittelwert der gegebenen Antworten betrug 2,6478 und die Standardabweichung wurde mit 0,59630 berechnet.

Tabelle 12.15. *Glauben Sie, dass Ihre Sorgen beim Schreiben im Deutschunterricht ein bisschen vermindert sind?*

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			114	37,9			198	65,8
Teilweise	2,1528	1,76370	119	39,5	2,5714	1,64734	77	25,6
Nein			68	22,6			26	8,6
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob der Deutsch-Schreibunterricht ihre Angst vor dem Schreiben auf Deutsch verringert hat, und der Vergleich der Antworten ist in Tabelle 15 dargestellt. Als Ergebnis der Antworten auf den Vor-Test zeigt sich, dass 37,9 % (N: 114) der Teilnehmer mit *Ja*, 39,5 % (N: 119) mit *Teilweise* und 22,6 % (N: 68) mit *Nein* antworteten. Der Durchschnitt der im ersten Test gegebenen Antworten beträgt 2,1528 und die Standardabweichung beträgt 0,76373. Bei den Antworten zum Nachtest entschieden sich 65,8 % (N: 198) der Teilnehmer für *Ja*, 25,6 % *Teilweise*, 8,6 % (N: 26) für *Nein*. Der Durchschnitt der im Nachtest gegebenen Antworten wurde mit 2,5714 und die Standardabweichung mit 0,64734 berechnet.

Tabelle 12.16. *Glauben Sie, dass der Deutsch-Schreibunterricht zu Ihrer Kreativität im deutschen Schreiben beiträgt?*

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			149	49,5			233	77,4
Teilweise	2,2625	,81295	82	27,2	2,7309	,53292	55	18,3
Nein			70	23,3			13	4,3
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob der Deutsch-Schreibunterricht zu ihrer Kreativität beim Schreiben auf Deutsch beigetragen hat. Und der Vergleich der Antworten ist in Tabelle 16 dargestellt. Gemäß Tabelle 16 haben im Vor Test 49,5 % (N: 149) der Teilnehmer mit *Ja*, 27,2 % (N: 82) mit *Teilweise* und 23,3 % (N: 70) mit *Nein* auf diese Frage geantwortet. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten wurde mit 2,2625 und die Standardabweichung mit 0,81295 berechnet. Im Nachtest beantworteten 77,4 % (N: 233) der Teilnehmer die gleiche Frage mit *Ja*, 18,3 % (N: 55) *Teilweise*, 4,3 % (N: 13) mit *Nein*. Der Durchschnitt der im Nachtest gegebenen Antworten wurde als 2,7309 Standardabweichung und 0,53292 berechnet.

Tabelle 12.17. Finden Sie den Deutsch-Schreibunterricht ausreichend?

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			70	23,3			77	25,6
Teilweise			122	40,5			99	32,9
Nein	1,8704	,76146	109	36,2	1,8433	,80474	124	41,2
Gesamt			301	100,0			300	99,7

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob der Deutsch-Schreibunterricht ausreichend war. Und die Gegenüberstellung der Antworten ist in Tabelle 17 dargestellt. Betrachtet man die im Vor Test gegebenen Antworten, zeigt sich, dass 23,3 % (N: 70) der Teilnehmer mit *Ja*, 40,5 % (N: 122) *Teilweise* und 36,2 % (N: 109) mit *Nein* geantwortet haben. Der Durchschnitt der Antworten wurde mit 1,8704 und die Standardabweichung mit 0,76146 berechnet. Betrachtet man die im Nachtest gegebenen Antworten auf dieselbe Frage, zeigt sich, dass 25,6 % (N: 77) der Teilnehmer mit *Ja*, 32,9 % (N: 99) *Teilweise* und 41,2 % (N: 124) antworteten *Nein*. Der Durchschnitt der im Nachtest gegebenen Antworten wurde mit 1,8433 und die Standardabweichung mit 0,80474 berechnet.

Tabelle 12.18. *Glauben Sie, dass es sinnvoller wäre, wenn die Lektion zur deutschen Schreibtätigkeit in mehr als einem Unterricht angewendet würde?*

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			177	58,8			244	81,1
Teilweise	2,4419	,73537	80	26,6	2,7708	,50722	45	15,0
Nein			44	14,6			12	4,0
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie das Schreiben auf Deutsch in mehr als einer Unterrichtsstunde als hilfreich empfanden, und die Vergleiche der gegebenen Antworten sind in Tabelle 18 dargestellt. Wenn Tabelle 18 untersucht wird, zeigt sich, dass 58,8 % (N: 177) der Teilnehmer im Vor-Test mit *Ja*, 26,6 % (N: 80) *Teilweise* und 14,6 % (N: 44) mit *Nein* geantwortet haben. Der Mittelwert der gegebenen Antworten betrug 2,4419 und die Standardabweichung wurde mit 0,73537 berechnet. Im Nachtest antworteten 81,1 % (N: 244) der Teilnehmer mit *Ja*, 15 % (N: 45) mit *Teilweise* und 4 % (N: 12) mit *Nein*. Der Durchschnitt der im Nachtest gegebenen Antworten wurde mit 2,7708 und die Standardabweichung mit 0,50722 berechnet.

Tabelle 12.19. *Erzeugt Ihr Mangel an Grammatikregeln im deutschen Schreibunterricht eine Angstbarriere für Sie beim Schreiben?*

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			179	59,5			118	39,2
Teilweise			83	27,6			86	28,6
Nein	2,4651	,71387	39	13,0	2,0698	,84367	97	32,2
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob ihre fehlenden Grammatikregeln im Deutsch-Schreibunterricht eine Angstbarriere für sie darstellen, und der Vergleich der gegebenen

Antworten ist in Tabelle 19 dargestellt. Gemäß Tabelle 19 beantworteten im Vor-Test 59,5 % (N: 179) der Teilnehmer diese Frage mit *Ja*, 27,6 % (N: 83) *Teilweise* und 13 % (N: 39) mit *Nein*. Der Mittelwert der gegebenen Antworten betrug 2,4651 und die Standardabweichung wurde mit 0,71387 berechnet. Im Nachtest wählten 39,2 % (N: 118) der Teilnehmer *Ja*, 28,6 % (N: 86) *Teilweise*, 32,2 % (N: 97) *Nein*. Der Durchschnitt der im Nachtest gegebenen Antworten wurde mit 2,0698 und die Standardabweichung mit 0,84367 berechnet.

Tabelle 12.20. Finden Sie es positiv, verschiedene literarische Texte im Deutsch-Schreibunterricht einzusetzen?

	Vor Test				Nach Test			
	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			194	64,5			260	86,4
Teilweise	2,5482	,66471	78	25,9	2,8439	,41497	35	11,6
Nein			29	9,6			6	2,0
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie den Einsatz verschiedener literarischer Texte im Deutsch-Schreibunterricht positiv fanden, und die Gegenüberstellung der Antworten ist in Tabelle 20 dargestellt. Bei Betrachtung der Tabelle zeigt sich, dass 64,5 % (N: 194) der Teilnehmer diese Frage mit *Ja*, 25,9 % (N: 78) *Teilweise* und 9,6 % (N: 29) mit *Nein* beantworteten. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten wurde mit 2,5482 und die Standardabweichung mit ,66471 berechnet. Bei den Antworten zum Nachtest antworteten 86,4 % (N: 260) der Teilnehmer mit *Ja*, 11,6 % (N: 35) mit *Teilweise* und 2 % (N: 6) mit *Nein*. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten wurde mit 2,8439 und die Standardabweichung mit 0,41497 berechnet.

Tabelle 12.21. Halten Sie es für sinnvoll, im Deutsch als Fremdsprachenunterricht über die schriftliche Interpretation von Bildmaterial zu schreiben?

	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			194	64,5			257	85,4
Teilweise	2,5050	,72857	65	21,6	2,8306	,43343	37	12,3
Nein			42	14,0			7	2,3
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Die Frage an den Teilnehmern: “Halten Sie es für sinnvoll, über die schriftliche Interpretation von Bildmaterial im Deutsch als Fremdsprachenunterricht anzuschreiben?” wird im Vergleich der Antworten auf die gestellte Frage in Tabelle 21 dargestellt. Gemäß Tabelle 21 wählten im Vor-Test 64,5 % (N: 194) der Teilnehmer *Ja*, 21,6 % (N: 65) *Teilweise*, 14 % (N: 42) *Nein*. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten wurde als 2,5050 Standardabweichung, 72857 berechnet. Betrachtet man die Antworten zum Nachtest, so wählten 85,4 % (N: 257) der Teilnehmer *Ja*, 12,3 % (N: 37) *Teilweise*, 2,3 % (N: 7) *Nein*. Der Durchschnitt der Antworten beträgt 2,8306 Standardabweichung 0,43343.

Tabelle 12.22. Fällt es Ihnen schwer, verwandte Wörter im Zusammenhang mit dem gegebenen Wort im Deutsch-Schreibunterricht zu finden?

	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			94	31,2			61	20,3
Teilweise	2,1528	,67075	159	52,8	1,9100	,70014	151	50,2
Nein			48	15,9			88	29,2
Gesamt			301	100,0			300	99,7

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie Schwierigkeiten hatten, die Wörter zu finden, die mit dem im Deutsch-Schreiben gegebenen Wort verbunden sind, und der Vergleich der gegebenen Antworten ist in Tabelle 22 dargestellt. Bei Betrachtung von Tabelle 22 zeigt sich, dass im Vor-Test 31,2 % (N: 94) der Teilnehmer diese Frage mit

Ja, 52,8 % (N: 159) *Teilweise* und 15,9 % (N: 48) mit *Nein* beantworteten. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten beträgt 2,1528 Standardabweichung 0,67075. Im Nachtest entschieden sich 20,3 % (N: 61) der Teilnehmer für *Ja*, 50,2 % (N: 151) *Teilweise* und 29,2 % (N: 88) für *Nein*. Der Durchschnitt wurde als 1,9100 Standardabweichung 0,70014 berechnet.

Tabelle 12.23. *Haben Sie im Deutschunterricht einen Gedichtaufsatz geübt?*

	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			35	11,6			251	83,4
Teilweise			26	8,6			6	2,0
Nein	1,3189	,67177	240	79,7	2,6877	,71331	44	14,6
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Den Teilnehmern wurde die Frage gestellt: “Haben Sie im Deutschunterricht einen Gedichtaufsatz geübt?”. Der Vergleich der gegebenen Antworten ist in Tabelle 23 dargestellt. Gemäß Tabelle 23 haben 11,6 % (N:35) die Teilnehmer diese Frage im Vor-Test mit *Ja*, 8,6 % (N: 26) *Teilweise* und 79,7 % (N: 240) mit *Nein* beantwortet. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten wurde als 1,3189 Standardabweichung und 0,67177 berechnet. Betrachtet man die Antworten im Nachtest, so zeigt sich, dass 83,4 % (N: 251) der Teilnehmer *Ja*, 2 % (N: 6) *Teilweise*, 14,6 % (N: 44) *Nein* gesagt haben. Im Nachtest wurde der Durchschnitt mit 2,6877 und die Standardabweichung mit 0,71331 berechnet.

Tabelle 12.24. *Fanden Sie die Poesie-Anwendung in Ihrem Deutsch-Schreibunterricht hilfreich?*

	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			81	26,9			234	77,7
Teilweise			68	22,6			34	11,3
Nein	1,7718	,84980	149	49,5	2,6902	,64069	29	9,6
Gesamt			298	99,0			297	98,7

Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob sie die Lyrikpraxis im Deutschschreibunterricht nützlich fanden, und die Gegenüberstellung der gegebenen Antworten ist in Tabelle 24 dargestellt. Betrachtet man die im Vor-Test gegebenen

Antworten, so zeigt sich, dass 26,9 % (N: 81) der Teilnehmer mit *Ja*, 22,6 % (N: 68) *Teilweise* und 49,5 % (N: 149) mit *Nein* geantwortet haben. Der Mittelwert wurde als 1,7718 und die Standardabweichung als 0,84980 berechnet. Beim Posttest entschieden sich 77,7 % (N: 234) der Teilnehmer für *Ja*, 11,3 % (N: 34) *Teilweise*, 96 % (N: 29) für *Nein*. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten beträgt 2,6902 und die Standardabweichung beträgt 0,64069.

Tabelle 12.25. *Hat der Deutschschreibunterricht Ihr Interesse an Deutsch als Fremdsprache gesteigert?*

	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			116	38,5			226	75,1
Teilweise	2,1600	,76792	116	38,5	2,6933	,57770	56	18,6
Nein			68	22,6			18	6,0
Gesamt			300	99,7			300	99,7

Den Teilnehmern wurde die Frage gestellt: „Hat der Deutsch-Schreibunterricht Ihr Interesse an Deutsch als Fremdsprache gesteigert?“. Der Vergleich der gegebenen Antworten ist in Tabelle 25 dargestellt. Laut Tabelle 25 waren die Teilnehmer, die im Vor Test *Ja* und *Teilweise* gesagt haben, mit 116 Personen und 38,5% gleichberechtigt. Die Rate der Teilnehmer, die mit *Nein* geantwortet haben, beträgt 22,6 % (N:68). Der Durchschnitt der gegebenen Antworten beträgt 2,1600 und die Standardabweichung beträgt ,76792. Im Nachtest wurde die Gleichheit jedoch deutlich zugunsten von *Ja* verzerrt und eine deutliche Mehrheit der Stichprobe (N:226), nämlich 75,1 %, entschied sich für die *Ja*- Option. Diejenigen, die diese Frage im Nachtest *Teilweise* beantworteten, machten 18,6 % (N: 56) der Teilnehmer aus und 6 % (N: 18) antworteten mit *Nein*.

Tabelle 12.26. *Glauben Sie, dass der Deutsch-Schreibunterricht das Interkulturelle Bewusstsein fördert?*

	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			148	49,2			237	78,7
Teilweise	2,3123	,75861	99	32,9	2,7508	,51092	53	17,6
Nein			54	17,9			11	3,7
Gesamt			301	100,0			301	100,0

Auf die Frage: "Glauben Sie, dass der Deutsch-Schreibunterricht das interkulturelle Bewusstsein fördert?" das gestellt wurde, wird somit der Vergleich der gegebenen Antworten in Tabelle 26 dargestellt. Betrachtet man die Antworten auf diese Frage im Vor Test, so zeigt sich, dass 49,2 % (N: 148) der Teilnehmer mit *Ja*, 32,9 % (N: 99) *Teilweise* und 17,9 % (N: 54) mit *Nein* geantwortet haben. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten betrug 2,3123 und die Standardabweichung wurde mit 0,75861 berechnet. Im Nachtest beantworteten 78,7 % (N: 237) der Teilnehmer die gleiche Frage mit *Ja*, 17,6 % (N: 53) *Teilweise* und 3,7 % (N: 11) mit *Nein*. Im Nachtest stieg der Mittelwert auf 2,7508 und die Standardabweichung wurde mit 0,51092 berechnet.

Tabelle 12.27. *Fällt es Ihnen schwer, in der deutschen Schreibfähigkeit eine Geschichte für die angewandten Bilder zu erstellen?*

	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent	Durchschnitt	Standardabweichung	Frequenz	Prozent
Ja			122	40,5			58	19,3
Teilweise	2,1900	,76759	113	37,5	1,8106	,73531	128	42,5
Nein			65	21,6			115	38,2
Gesamt			300	99,7			301	100,0

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie Schwierigkeiten hatten, eine Geschichte aus einem Bild in der deutschen Schreibaktivität zu erstellen, und der Vergleich der gegebenen Antworten ist in Tabelle 27 dargestellt. Wenn Tabelle 27 untersucht wird, zeigt sich, dass 40,5 % (N: 122) der Teilnehmer diese Frage im Vor Test mit *Ja*, 37,5 %

(N: 113) mit *Teilweise* und 21,6 % (N: 65) mit *Nein* beantworteten. Der Durchschnitt der gegebenen Antworten beträgt 2,1900, die Standardabweichung beträgt 0,76759. Betrachtet man die im Nachtest gegebenen Antworten auf dieselbe Frage, so fällt auf, dass 19,3 % (N: 58) der Teilnehmer *Ja*, 42,5 % (N: 128) *Teilweise* und 38,2 % (N: 115) *Nein* wählten. Der Durchschnitt der im Nachtest gegebenen Antworten wurde mit 1,8106 und die Standardabweichung mit 0,73531 berechnet.

12.4. Die Beziehungen zwischen den Variablen (Die Variablen Beziehungen)

Um den Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten der Schüler beim Schreiben auf Deutsch und ihrer Zufriedenheit mit der deutschen Schreibtätigkeit mit anderen Variablen zu ermitteln, wurden einige Fragen des Fragebogens ausgewählt und ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Die Altersvariable wurden in den Analysen nicht verwendet. Der Hauptgrund dafür ist, dass sich die Teilnehmer auf die Altersgruppe der 19- bis 24-Jährigen konzentrieren und diese Altersgruppen sehr nah beieinander liegen.

12.4.1. Die Beziehung zwischen dem Geschlecht und der gestellten Fragebogen

Tabelle 12.28. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit Deutsch auszudrücken und der Geschlechtsvariable zeigen

		Vor Test			Nach Test		
		Frau	Mann	Chi- Quadrat	Frau	Mann	Chi- Quadrat
				p			p
Nein	Anzahl	28	11		59	19	
	im Geschlecht %	12,4%	14,7%		26,1%	25,3%	
Teilweise	Anzahl	95	30		115	47	
	im Geschlecht %	42,0%	40,0%	0,868	50,9%	62,7%	0,089
Ja	Anzahl	103	34		52	9	
	im Geschlecht %	45,6%	45,3%		23,0%	12,0%	
Gesamt	Anzahl	226	75		226	75	
	im Geschlecht %	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	

Zwischen den Teilnehmer die Schwierigkeiten hatten sich auf Deutsch auszudrücken, und der Variable Geschlecht wurde mit einem Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Die Ergebnisse des durchgeführten Tests sind in Tabelle 28 gezeigt.

Gemäß Tabelle 28 besteht sowohl im Vor Test ($p: 0,868 > 0,05$) als auch im Nachtest ($p: 0,089 > 0,05$) kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Geschlechtsvariable und der erlebten Schwierigkeit. Wenn wir uns die in der Kreuztabelle gezeigten Verhältnisse ansehen wird deutlich, dass die Verhältnisse von Männern und Frauen, die mit Nein, Teilweise und Ja geantwortet haben, insbesondere im Vor Test, sehr nahe beieinander liegen. Obwohl sich die Raten im Nachtest im Vergleich zum Vor Test unterscheiden lässt, ist dieser Unterschied nicht signifikant.

Tabelle 12.29. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen positivem Deutsch-Schreibunterricht und Geschlechtsvariable

		Vor Test			Nach Test		
		Frau	Mann	Chi- Quadrat P	Frau	Mann	Chi- Quadrat P
Nein	Anzahl	19	7		3	1	
	im Geschlecht %	8,4%	9,3%		1,3%	1,3%	
Teilweise	Anzahl	57	29		23	13	
	im Geschlecht %	25,2%	38,7%	0,065	10,3%	17,3%	0,265
Ja	Anzahl	150	39		198	61	
	im Geschlecht %	66,4%	52,0%		88,4%	81,3%	
Gesamt	Anzahl	226	75		226	75	
	im Geschlecht %	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	

Der Chi-Quadrat-Test wurde durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen den Antworten auf die Frage, ob die Deutsch-Schreibstunde positiv zu finden ist, und der Geschlechtsvariable zu bestimmen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 29 dargestellt. Wenn Tabelle 29 untersucht wird, sieht man, dass sowohl Frauen (66,4 %) als auch Männer (52 %) im Vor Test am häufigsten *Ja* gewählt haben. Obwohl die *Ja*-Rate der Frauen höher ist als die der Männer, weist der p-Wert von 0,065 ($p > 0,05$) darauf hin, dass dieser Unterschied nicht signifikant ist.

Die Tatsache, dass die höchste Option *Ja* lautete, sowie die Tatsache, dass 88,4 % der Frauen und 81,3 % der Männer sich für *Ja* entschieden haben, deutet in Anbetracht

der Ergebnisse nach dem Test auf eine sehr hohe Zufriedenheit beider Geschlechter und eine Verringerung der Differenz hin im Geschlechterverhältnis. Der Anstieg des p-Werts ($p: 0,265$) im Vergleich zum Vor Test zeigt, dass die Meinungen von Männern und Frauen zum positiven Deutsch-Schreibunterricht ähnlich sind.

Tabelle 12.30. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch-Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und der Geschlechtsvariable zeigen

		Vor Test			Nach Test		
		Frau	Mann	Chi- Quadrat p	Frau	Mann	Chi- Quadrat p
Nein	Anzahl	50	18		20	6	
	im Geschlecht %	22,1%	24,0%		8,8%	8,0%	
Teilweise	Anzahl	87	32		51	26	
	im Geschlecht %	38,5%	42,7%	0,644	22,6%	34,7%	0,113
Ja	Anzahl	89	25		155	43	
	im Geschlecht %	39,4%	33,3%		68,6%	57,3%	
Gesamt	Anzahl	226	75		226	75	
	im Geschlecht %	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	

Der Chi-Quadrat-Test wurde durchgeführt, um die Beziehung zwischen dem Deutsch-Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und der Geschlechtsvariable zu sehen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 30 dargestellt. Wenn wir uns den Teil von Tabelle 30 ansehen, der die ersten Testergebnisse zeigt, ist zu sehen, dass Frauen mit einer Rate von 39,4 % höchstens *Ja* gewählt haben, aber der Anteil der Frauen, die sich *Teilweise* für die Option entschieden haben, liegt sehr nahe an der *Ja*- Option mit 38,4 %. Bei Männern konzentrierten sich die Antworten *Teilweise* auf die Option mit einer Rate von 42,7 %. Der p-Wert von 0,644 ($p > 0,05$) weist jedoch darauf hin, dass der Unterschied zwischen Männern und Frauen nicht signifikant ist.

Betrachtet man die Nachtest Ergebnisse, zeigt sich, dass sich sowohl Männer (57,3 %) als auch Frauen (68,6 %) auf die *Ja*- Option konzentrieren und der

Unterschied im Verhältnis zwischen der Teilloption deutlich zunimmt. Gleichzeitig divergierten die Anteile der Antworten von Frauen und Männern auf *Ja*-, *Teilweise*- und *Nein*- Antworten. Auch die Abnahme des p-Wertes im Vergleich zum ersten Test zeigt das gleiche Ergebnis, dass aber auch der p-Wert im Nachtest größer als 0,05 (p: 0,113) ist, deutet darauf hin, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen Frauen und Männern gibt.

Tabelle 12.31. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch- Schreibunterricht zur Kreativität und der Geschlechtsvariable

		Vor Test			Nach Test		
		Frau	Mann	Chi- Quadrat p	Frau	Mann	Chi- Quadrat P
Nein	Anzahl	51	19		10	3	
	im Geschlecht %	22,6%	25,3%		4,4%	4,0%	
Teilweise	Anzahl	62	20		43	12	
	im Geschlecht %	27,4%	26,7%	0,886	19,0%	16,0%	0,822
Ja	Anzahl	113	36		173	60	
	im Geschlecht %	50,0%	48,0%		76,5%	80,0%	
Gesamt	Anzahl	226	75		226	75	
	im Geschlecht %	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	

Um den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch- Schreibunterricht zur Kreativität beim deutschen Schreiben und der Geschlechtsvariable zu ermitteln, wurde der Chi- Quadrat-Test durchgeführt und die Testergebnisse in Tabelle 31 dargestellt. Wenn der Teil von Tabelle 31 untersucht wird, der die ersten Testergebnisse zeigt, ist ersichtlich, dass beide Geschlechter die *Ja*-Option am höchsten ankreuzen, und die Verteilungsraten betragen 50 % für Frauen und 48 % für Männer. Der p-Wert, der das Chi-Quadrat-Ergebnis des Vor Tests zeigt, beträgt 0,886 und ist größer als 0,05. Daher gibt es keinen signifikanten Unterschied in den ersten Testergebnissen in Bezug auf die Geschlechtsvariable.

Betrachtet man die im Nachtest gegebenen Antworten, so zeigt sich, dass die höchste Antwort für beide Geschlechter *Ja* lautet und die Quoten bei Frauen 76,5 % und bei Männern 80 % betragen. Die Situation, die diese Lage zeigen; dass sich die Vorstellungen von Männern am Ende der Stunde stärker ändern. Die ähnlichen Antworten beider Geschlechter und der p-Wert für den Nachtest von größer 0,822 bzw. 0,05 lassen jedoch den Schluss zu, dass der Unterschied zwischen den Geschlechtern bei dieser Frage nicht signifikant ist.

Tabelle 12.32. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen den deutschen Schreibunterricht und das steigende Interesse an Deutsch mit Geschlechtsvariable

		Vor Test			Nach Test		
		Frau	Mann	Chi- Quadrat p	Frau	Mann	Chi- Quadrat p
Nein	Anzahl	48	20		11	7	
	im Geschlecht%	21,3%	26,7%		4,9%	9,5%	
Teilweise	Anzahl	89	27		43	13	
	im Geschlecht%	39,6%	36,0%	0,626	19,0%	17,6%	0,351
Ja	Anzahl	88	28		172	54	
	im Geschlecht %	39,1%	37,3%		76,1%	73,0%	
Gesamt	Anzahl	225	75		226	74	
	im Geschlecht%	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	

Um das Interesse an Deutsch als Fremdsprache zu steigern und den Zusammenhang zwischen den Geschlechtern zu ermitteln, wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Die Testergebnisse sind in Tabelle 32 gezeigt. Bei Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass die Antworten von Frauen und Männern auf die *Ja*- und *Teilweise*- Optionen im Vor Test sowohl in Bezug auf die Optionen als auch auf die Geschlechter ähnlich sind. Betrachtet man die Chi-Quadrat-Ergebnisse des Vor Tests, beträgt der p-Wert 0,626 und ist größer als 0,05. Daher gibt es für den Vor Test keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern.

Die Antworten für den Nachtest waren sowohl für Männer als auch für Frauen überwiegend *Ja*. 76,1 % der Frauen und 73 % der Männer entschieden sich für *Ja*. Neben der Nähe der Verhältnisse zeigt der p-Wert (0,351) größer als 0,05 an, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern gibt.

Tabelle 12.33. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit, Deutsch auszudrücken, und der Klassenvariable zeigen

		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat p	
Vor Test	1. Klasse	Anzahl	22	43	12	77	0,000
		% in der Klasse	28,6%	55,8%	15,6%	100,0%	
	2. Klasse	Anzahl	9	40	38	87	
		% in der Klasse	10,3%	46,0%	43,7%	100,0%	
	3. Klasse	Anzahl	8	36	21	65	
		% in der Klasse	12,3%	55,4%	32,3%	100,0%	
	4. Klasse	Anzahl	0	6	66	72	
		% in der Klasse	0,0%	8,3%	91,7%	100,0%	
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat p	
Nach Test	1. Klasse	Anzahl	24	39	14	77	0,000
		% in der Klasse	31,2%	50,6%	18,2%	100,0%	
	2. Klasse	Anzahl	7	50	30	87	
		% in der Klasse	8,0%	57,5%	34,5%	100,0%	
	3. Klasse	Anzahl	10	42	13	65	
		% in der Klasse	15,4%	64,6%	20,0%	100,0%	
	4. Klasse	Anzahl	37	31	4	72	
		% in der Klasse	51,4%	43,1%	5,6%	100,0%	

Der Chi-Quadrat-Test wurde durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit der Teilnehmer, sich auf Deutsch auszudrücken, und der Klassenvariable zu sehen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 33 dargestellt. Der p-Wert wurde sowohl im Vor Test als auch im Nachtest mit 0,000 berechnet ($p < 0,05$). Dieses

Ergebnis zeigt, dass die Schwierigkeit der Teilnehmer, sich auf Deutsch auszudrücken, von Klasse zu Klasse unterschiedlich ist. Betrachtet man die Raten in der Tabelle, so sieht man, dass dieser Unterschied von den Teilnehmern der 4. Klasse herrührt. Während die ersten drei Klassen im Vor Test *Teilweise* die Antwort markierten, gaben die in der 4. Klasse mit einer Mehrheit von 91,7 % *Ja* an.

Es kann sein, dass die Viertklässler die größten Schwierigkeiten haben oder glauben, Schwierigkeiten beim Schreiben auf Deutsch zu haben, sowie dass die Viertklässler versuchen, sich zu komplexeren Themen auszudrücken, oder sich ihrer eigenen Unzulänglichkeiten stärker bewusst sind. Im Nachtest zeigt sich, dass die deutlichste Veränderung wieder in der 4. Klasse liegt. So sehr, dass sich die Quoten der ersten drei Klassen zwar nicht wesentlich veränderten, die Viertklässler jedoch mit 51,4 % am meisten keine Option markierten. Dies zeigt, dass der Deutsch-Schreibunterricht in der 4. Klasse im Bereich der Ausdrucksschwierigkeiten am effektivsten ist.

Tabelle 12.34. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen positivem Deutschschreiben und Klassenvariable zeigen

		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat p	
Vor Test	1. Klasse	Anzahl	1	13	63	77	0,000
		% in der Klasse	1,3%	16,9%	81,8%	100,0%	
	2. Klasse	Anzahl	2	12	73	87	
		% in der Klasse	2,3%	13,8%	83,9%	100,0%	
	3. Klasse	Anzahl	5	12	48	65	
		% in der Klasse	7,7%	18,5%	73,8%	100,0%	
	4. Klasse	Anzahl	18	49	5	72	
		% in der Klasse	25,0%	68,1%	6,9%	100,0%	
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat p	
Nach Test	1. Klasse	Anzahl	0	8	69	77	0,001
		% in der Klasse	0,0%	10,4%	89,6%	100,0%	
	2. Klasse	Anzahl	0	13	73	86	
		% in der Klasse	0,0%	15,1%	84,9%	100,0%	
	3. Klasse	Anzahl	3	14	47	64	
		% in der Klasse	4,7%	21,9%	73,4%	100,0%	
	4. Klasse	Anzahl	1	1	70	72	
		% in der Klasse	1,4%	1,4%	97,2%	100,0%	

Der Chi-Quadrat-Test wurde durchgeführt, um den Deutschunterricht positiv zu bewerten und um die Beziehung zwischen der Klassenvariable und den Testergebnissen zu sehen, die in Tabelle 34 dargestellt sind. Gemäß Tabelle 34 besteht ein signifikanter

Unterschied zwischen der positiven Bewertung des Deutsch-Schreibens sowohl im Vor Test (p: 0,000) als auch im Nachtest (p: 0,001) und der Klassenvariable (p < 0,05). Betrachtet man die Gruppen, die den Unterschied ausmachen, sieht man, dass sich die 4. Klassen von den anderen Klassen unterscheiden. Diese Situation ähnelt Tabelle 33. Im Vor Test haben die ersten drei Klassen am häufigsten mit *Ja* geantwortet, während 68,1 % der Viertklässler die *Teilweise* Option gewählt haben. Im Nachtest markierten alle Klassen die maximale *Ja*- Option, aber obwohl sich die Quoten der ersten drei Klassen nicht signifikant veränderten, verwandelten sich die Anteile der 4. Klasse in eine Mehrheit von 97,2%. Dies zeigt, dass die Schreibpraxis auf Deutsch höchstens in der 4. Klasse einen positiven Eindruck hinterlässt.

Tabelle 12.35. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen dem Deutsch-Schreibunterricht zeigen, der die Angst vor dem deutschen Schreiben verringert, und der Klassenvariable

		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat p	
Vor Test	1. Klasse	Anzahl	10	17	50	77	0,000
		% in der Klasse	13,0%	22,1%	64,9%	100,0%	
	2. Klasse	Anzahl	13	33	41	87	
		% in der Klasse	14,9%	37,9%	47,1%	100,0%	
	3. Klasse	Anzahl	12	31	22	65	
		% in der Klasse	18,5%	47,7%	33,8%	100,0%	
	4. Klasse	Anzahl	33	38	1	72	
		% in der Klasse	45,8%	52,8%	1,4%	100,0%	
Nach Test	1. Klasse	Anzahl	8	13	56	77	0,000
		% in der Klasse	10,4%	16,9%	72,7%	100,0%	
	2. Klasse	Anzahl	6	38	43	87	
		% in der Klasse	6,9%	43,7%	49,4%	100,0%	
	3. Klasse	Anzahl	12	26	27	65	
		% in der Klasse	18,5%	40,0%	41,5%	100,0%	
	4. Klasse	Anzahl	0	0	72	72	
		% in der Klasse	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	

Der Chi-Quadrat-Test wurde durchgeführt, um die Beziehung zwischen der Klassenvariable und dem Deutschschreibunterricht zu sehen, um die Angst vor dem Schreiben auf Deutsch zu verringern, und die Testergebnisse sind in Tabelle 35 dargestellt. Gemäß Tabelle 35 gibt es sowohl im Vor Test als auch im Nachtest signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Überlegen sie, zwischen welchen Gruppen der Unterschied besteht. Es wurde festgestellt, dass die 1. Klasse mit einer Rate von 64,9 % und die 2. Klasse mit einer Rate von 47,1 % die meisten *Ja*-Optionen wählten; In der 3. und 4. Klasse ist zu sehen, dass sie die Option *Teilweise* mit den Quoten von 47,7 % und 52,8 % markieren. Doch während der Quoten für *Teilweise* und *Ja* in der 2. und 3. Klasse näher beieinanderliegen, ist der Unterschied zwischen den Quoten in der 1. und 4. Klasse groß. Diese Situation erweckt den Anschein eines Übergangs von *Ja* zu *Nein* in den Antworten, die im Vor Test mit zunehmender Klasse gegeben wurden. Einer der Gründe für diesen Gedanken ist, dass die Viertklässler zu 45,8 % die Option *Nein* ankreuzten.

Betrachtet man die Ergebnisse dem Nach Test, so haben alle Klassen auf der höchsten Stufe mit *Ja* geantwortet, aber die Veränderung in den Quoten der Viertklässler ist viel deutlicher. Die *Ja*- Bewertungsrates anderer Klassen ist gestiegen, aber dieser Anstieg zeigt keine große Veränderung im Vergleich zu den Quoten im Vor Test. Alle Viertklässler haben im Nachtest mit *Ja* geantwortet.

Tabelle 12.36. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch-Schreibunterricht zur Kreativität und der Klassenvariable

		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat p			
Vor Test	1. Klasse	Anzahl	7	16	5	77	0,000		
		% in der Klasse	9,1%	20,8%	70,1%	100,0%			
	2. Klasse	Anzahl	6	26	55	87			
		% in der Klasse	6,9%	29,9%	63,2%	100,0%			
	3. Klasse	Anzahl	7	19	39	65			
		% in der Klasse	10,8%	29,2%	60,0%	100,0%			
	4. Klasse	Anzahl	50	21	1	72			
		% in der Klasse	69,4%	29,2%	1,4%	100,0%			
			Nein	Teilweise	Ja	Total		Chi-Quadrat p	
	Nach Test	1. Klasse	Anzahl	2	16	59		77	0,000
			% in der Klasse	2,6%	20,8%	76,6%		100,0%	
		2. Klasse	Anzahl	2	21	64		87	
		% in der Klasse	2,3%	24,1%	73,6%	100,0%			
3. Klasse		Anzahl	8	17	40	65			
		% in der Klasse	12,3%	26,2%	61,5%	100,0%			
4. Klasse		Anzahl	1	1	70	72			
		% in der Klasse	1,4%	1,4%	97,2%	100,0%			

Um den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch-Schreibunterricht zur Kreativität und der Klassenvariable zu ermitteln, wurde der Chi-Quadrat-Test durchgeführt und die Testergebnisse in Tabelle 36 dargestellt. Den Testergebnissen zufolge gibt es sowohl im Vor Test als auch im Nachtest einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p: 0,000 < 0,05$). Ähnlich wie bei anderen

Ergebnissen besteht der Unterschied zwischen den Klassen 4 und anderen Klassen. Während sich die ersten drei Klassen im Vor Test auf die *Ja*-Option konzentrierten, entschieden sich 69,4 % der Viertklässler für die *Nein*- Option. Im Nachtest haben alle Klassen die meisten *Ja*- Optionen markiert, aber die Veränderung der Quoten der Viertklässler ist viel stärker als die Veränderung bei den anderen. So sehr, dass im Abschlusstest 97,2 % der Viertklässler die *Ja*- Option angekreuzt haben.

Tabelle 12.37. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen dem deutschen Schreibkurs, dem zunehmenden Interesse an Deutsch und der Klassenvariable zeigen

		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat
						p
Vor Test	1. Klasse	Anzahl	10	22	44	76
		% in der Klasse	13,2%	28,9%	57,9%	100,0%
	2. Klasse	Anzahl	11	39	37	87
		% in der Klasse	12,6%	44,8%	42,5%	100,0%
	3. Klasse	Anzahl	5	27	33	65
		% in der Klasse	7,7%	41,5%	50,8%	100,0%
	4. Klasse	Anzahl	42	28	2	72
		% in der Klasse	58,3%	38,9%	2,8%	100,0%
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat
						p
Nach Test	1. Klasse	Anzahl	5	12	60	77
		% in der Klasse	6,5%	15,6%	77,9%	100,0%
	2. Klasse	Anzahl	6	20	61	87
		% in der Klasse	6,9%	23,0%	70,1%	100,0%
	3. Klasse	Anzahl	7	24	33	64
		% in der Klasse	10,9%	37,5%	51,6%	100,0%
	4. Klasse	Anzahl	0	0	72	72
		% in der Klasse	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%

Um den Zusammenhang zwischen dem Deutsch- Schreibunterricht zur Steigerung des Interesses an Deutsch und der Klassenvariable zu sehen, wurde der Chi- Quadrat-Test durchgeführt und die Testergebnisse sind in Tabelle 37 dargestellt. Gemäß Tabelle 37 ist der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest signifikant ($p:0,000 < 0,05$). Nach den vorläufigen Testergebnissen kreuzten

Erstklässler mit 57,9 % die höchste *Ja*- Option an. In den 2. Klassen wurden 44,8 % der Optionen *Teilweise* ausgewählt, aber die 42,5 % der *Ja*- Option wurden ausgewählt, was zeigt, dass diese beiden Optionen sehr nahe beieinander liegen. Drittklässler markierten mit einer Rate von 50,8 % auch die meisten *Ja*- Optionen. Der größte Unterschied war in den 4. Klassen, und diese Gruppe entschied sich mit einer Rate von 58,3% für *Nein*. Wenn die Ergebnisse nach dem Nachtest untersucht werden, ist ersichtlich, dass alle Gruppen die *Ja*- Option am häufigsten markierten, und die geringste Änderung in den ersten Testergebnissen war in der 3. Klasse und die größte Änderung war in der 4. Klasse.

12.4.2. Die Beziehung zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den Fragebogen

Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den Befragungsbogen wurde mit dem Chi- Quadrat- Test untersucht. Damit der Chi- Quadrat- Test aussagekräftige Ergebnisse liefert, wurden die Kategorien Analphabeten, Alphabetisierte und Grundschulabsolventen mit der geringsten Teilnehmerzahl zusammengefasst. Es wurde in Grundschule und untere Bildungsstufe um kategorisiert.

Tabelle 12.38. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit, Deutsch auszudrücken, und dem Bildungsniveau der Mutter

		Vor Test				NachTest					
		Nein	Teilwei se	Ja	Total	Chi- Quadrat p	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat p
Grund- schule	Anzahl	12	47	30	89		15	53	21	89	
	% Bildungs- stand der Mutter	13,5%	52,8%	33,7%	100,0%		16,9%	59,6%	23,6%	100,0%	
Haupt- schule	Anzahl	8	29	20	57		7	34	16	57	
	% Bildungs- stand der Mutter	14,0%	50,9%	35,1%	100,0%		12,3%	59,6%	28,1%	100,0%	
Gymnas- ium	Anzahl	11	33	46	90	0,006	28	51	11	90	0,000
	% Bildungs- stand der Mutter	12,2%	36,7%	51,1%	100,0%		31,1%	56,7%	12,2%	100,0%	
Hoch- schule/ Univer- sität	Anzahl	8	16	41	65		28	24	13	65	
	% Bildungs- stand der Mutter	12,3%	24,6%	63,1%	100,0%		43,1%	36,9%	20,0%	100,0%	

Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der Schwierigkeit, sich auf Deutsch auszudrücken, und den Chi-Quadrat-Testergebnissen ist in Tabelle 38 dargestellt. Betrachtet man Tabelle 38, sieht man, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt, was sowohl die Vor-Test als auch die Nach-Test Ergebnisse betrifft (pilk: 0,006; pson: 0,000 < 0,05). Betrachtet man die Ergebnisse des Vor Tests, so zeigt sich, dass mit zunehmendem Bildungsgrad

der Mutter ein Übergang von der *Teilweise-* zur *Ja-* Antwort erfolgt. Mit zunehmendem Bildungsniveau der Mutter können die Ausdrucksschwierigkeiten der Schüler auf die höheren Erwartungen bzw. Erfolgskriterien ihrer Familien für ihre Kinder zurückzuführen sein. In den Vor- Test Ergebnissen wurde keine signifikante Veränderung auf dem Bildungsniveau unterhalb der Sekundarstufe beobachtet, während die *Ja-* Option mit einer Quote von 56,7 % auf der höheren Schulbildungsebene und mit einer Quote von 43,1 % auf der *Teilweisen* Bildungsebene gewählt wurde Option Hochschule/Universität. Diese Veränderung kann dahingehend interpretiert werden, dass diejenigen, die größere Schwierigkeiten haben, Deutsch auszudrücken, stärker von Bildung profitieren. Das Vorhandensein einer ähnlichen Situation in dem Teil, in dem die Beziehung zwischen den Variablen Klasse und Selbstausdruck im Deutschen diskutiert wird, rechtfertigt diese Interpretation.

Tabelle 12.39. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit, Deutsch auszudrücken, und dem Bildungsniveau des Vaters zeigen

		Vor Test				Nach Test			
		Nein		Ja		Nein		Ja	
		Teilweise	Teilweise	Teilweise	Teilweise	Teilweise	Teilweise	Teilweise	Teilweise
		Chi-Quadrat				Chi-Quadrat			
		p				p			
Grundschule	Anzahl	5	29	24	58	7	35	16	58
	%								
Hauptschule	Bildungsstand des Vaters	8,6%	50,0%	41,4%	100,0%	12,1%	60,3%	27,6%	100,0%
	Anzahl	6	24	13	43		26	9	43
Gymnasium	%								
	Bildungsstand des Vaters	14,0%	55,8%	30,2%	100,0%	18,6%	60,5%	20,9%	100,0%
Hochschule/Universität	Anzahl	19	44	28	91	22	55	14	91
	%								
Hochschule/Universität	Bildungsstand des Vaters	20,9%	48,4%	30,8%	100,0%	24,2%	60,4%	15,4%	100,0%
	Anzahl	9	28	72	109	41	46	22	109
Hochschule/Universität	%								
	Bildungsstand des Vaters	8,3%	25,7%	66,1%	100,0%	37,6%	42,2%	20,2%	100,0%

Um den Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit, sich auf Deutsch auszudrücken, und dem Bildungsniveau des Vaters zu sehen, wurde der Chi- Quadrat-

Test durchgeführt und die Testergebnisse sind in Tabelle 39 dargestellt. Gemäß Tabelle 39 gibt es sowohl im Vor Test als auch im Nachtest einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen (pilk: 0,000/ pson: <0,05). Betrachtet man die Verteilung des Verhältnisses, so haben im Vor Test die Antworten auf *Teilweise* Option in dem Gymnasium und allen unteren Bildungsstufen den höchsten Anteil, während die *Ja*-Option in der Hochschule/Universität mit einer Quote von 66,1 % markiert ist. Im Vergleich zu Tabelle 38, die den Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und der Schwierigkeit, sich auf Deutsch auszudrücken, zeigt, könnte der Unterschied in den Antworten der Teilnehmer mit Abiturvätern damit zusammenhängen, dass das Bildungsniveau der Männer allgemein gleich ist oder höher als die der verheirateten Frauen in der Türkei. In diesem Zusammenhang ist es sehr wahrscheinlich, dass die Mütter der Teilnehmenden, deren Väter Abiturient sind, die Sekundarstufe oder die Unterstufe besucht haben. Daher variiert die Antwort je nach Bildungsniveau der Eltern in der Kategorie Gymnasium. Andererseits kann nicht gesagt werden, dass die Schwierigkeit, Deutsch auszudrücken, mit zunehmendem Bildungsniveau des Vaters zunimmt. Der Grund dafür ist, dass die *Ja*-Ankreuzungsquote an der höchsten Grundschule und der unteren Bildungsstufe nach Hochschule/Universität (41,4 %) zu sehen ist.

Betrachtet man die Vor Test Ergebnisse, war die an der stärksten markierten Option in allen Kategorien *Teilweise*. Die Quoten in den ersten drei Kategorien variieren jedoch um etwa 60 % und während sie nahe beieinander liegen, sind es in der Kategorie Hochschule/Universität 42,2 %. Die Rate derjenigen, die in derselben Kategorie die Option *Nein* gewählt haben, beträgt 37,6 %. Die Verhältnisse zeigen, dass es in der Kategorie Hochschule/Universität keinen deutlichen Unterschied zwischen *Nein* und *Teilweise* im Vergleich zu den anderen gibt. Im Vergleich zu Tabelle 38 lässt sich dies dadurch erklären, dass Männer mit höherem Bildungsniveau Frauen mit niedrigerem Bildungsniveau heiraten.

Tabelle 12.40. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen positivem Deutschschreiben und dem Bildungsniveau der Mutter zeigen

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat
						p					p
Grundschule	Anzahl	17	67	89			0	19	70	89	
	%										
Hochschule	Bildungsstand der Mutter	,6%	19,1%	75,3%	100,0%		0,0%	21,3%	8,7%	100,0%	
	Anzahl	7	48	57			1	5	49	55	
Gymnasium	Bildungsstand der Mutter	,5%	12,3%	4,2%	100,0%		1,8%	9,1%	9,1%	100,0%	
	Anzahl	32	49	90		0,000	1	8	81	90	0,041
Hochschule/ Universität	Bildungsstand der Mutter	0,0%	35,6%	4,4%	100,0%		1,1%	8,9%	90,0%	100,0%	
	Anzahl	10	30	25	65		2	4	59	65	
	Bildungsstand der Mutter	5,4%	46,2%	38,5%	100,0%		3,1%	6,2%	0,8%	100,0%	

Der Chi-Quadrat-Test wurde durchgeführt, um den positiven Zusammenhang zwischen der deutschen Schreibpraxis und dem Bildungsniveau der Mutter zu finden, und die Testergebnisse sind in Tabelle 40 dargestellt. Betrachtet man Tabelle 40, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest (Pilker: 0,000/ Pson: 0,041 < 0,05). Wenn wir uns den Teil ansehen, der die ersten Testergebnisse zeigt, wird deutlich, dass der Unterschied zwischen dem Bildungsniveau der Mutter an einer Hochschule/Universität und anderen Gruppen besteht. So sehr, dass diejenigen, deren Mutter einen Hochschulabschluss hat, sich mit 46,2 % überwiegend *Teilweise* für diese Option entschieden haben. Obwohl die anderen Gruppen die meisten *Ja*-Optionen markieren, gibt es proportionale Unterschiede

zwischen diesen Gruppen. Der Anteil der Mütter, deren Mütter die Grundschule oder die Unterstufe besuchen, beträgt 75,3 %. Die Quote der Mütter mit Abitur liegt bei 84,2 % und die der Mütter mit ohne Abitur bei 54,4 %.

Im Vor Test liegt der Grund für den Unterschied zwischen den Gruppen darin, dass die *Ja*-Rate derjenigen, deren Mütter in der Grundschule waren und einen niedrigeren Bildungsstand hatten, niedriger war als die der anderen Gruppen. Diese Situation zeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmer mit dem Nachtest zufrieden ist, dies bedeutet aber, dass in dieser Gruppe die geringste Zufriedenheit herrscht. Was den Unterschied im Vergleich zu den ersten Testquoten tatsächlich verursacht ist, dass die Veränderung bei denjenigen am geringsten ist, deren Mütter in der Grundschule und mit einem niedrigeren Bildungsniveau sind. Die größte Veränderung gab es in den Gruppen Gymnasium und Hochschule/Universität.

Tabelle 12. 41. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen positivem Deutsch-Schreibunterricht und dem Bildungsniveau des Vaters zeigen

		Vor Test					NachTest				
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat p	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat p
Grundschul e	Anzahl	3	13	42	58		0	11	47	58	
	% Bildungs stand des Vaters	5,2%	22,4%	72,4%	100,0%		0,0%	19,0%	81,0%	100,0%	
Hauptschul e	Anzahl	1	4	38	43		0	6	36	42	
	% Bildungs stand des Vaters	2,3%	9,3%	88,4%	100,0%		0,0%	14,3%	85,7%	100,0%	
Gymnasiu m	Anzahl	3	21	67	91	0,000	1	11	79	91	0,253
	% Bildungs stand des Vaters	3,3%	23,1%	73,6%	100,0%		1,1%	12,1%	86,8%	100,0%	
Hochschule / Universitae t	Anzahl	19	48	42	109		3	8	97	108	
	% Bildungs stand des Vaters	17,4%	44,0%	38,5%	100,0%		2,8%	7,4%	89,8%	100,0%	

Chi- Quadrat- Test wurde durchgeführt, um den Deutsch-Schreibunterricht positiv zu bewerten und den Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau des Vaters zu sehen. Die Testergebnisse sind in Tabelle 41 gezeigt. Wenn Tabelle 41 untersucht wird, zeigt sich, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gemäß den

Ergebnissen des Vor Tests gibt ($p: 0,000 < 0,05$), und es gibt keinen Unterschied zwischen den Gruppen gemäß den Ergebnissen des Nachtests. Test ($p: 0,253 > 0,05$). Betrachtet man die Kreuztabelle, die die proportionale Verteilung des Vor Tests zeigt, zeigt sich, dass die am stärksten ausgeprägte Option in allen Kategorien der Oberstufe und Unterstufe *Ja*, aber Grundschule und Unterstufe (72,4 %) und Oberstufe lautet (73,6 %) Kategorien haben ähnliche Raten. Bei den auf die *Ja*-Option fokussierten Gruppen unterscheidet sich nur die Quote derjenigen, deren Väter Abiturient sind, mit 88,4 % von anderen Kategorien. In der Kategorie Hochschule/Universität ist die höchste Bewertungsquote Teiloption mit 44 %. Im Nachtest zeigten die Gruppen ein ähnliches Bild und der signifikante Unterschied zwischen den Gruppen verschwand. Wenn man sich die Verhältnisse ansieht, sieht man, dass die *Ja*- Option mit den Raten markiert ist, die sich im Bereich von 80-89 % bewegen.

Tabelle 12.42. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch-Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und dem Bildungsniveau der Mutter zeigen

		Vor Test				Nach Test				Chi-Quadrat	
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat
						p					p
Grundschule	Anzahl	14	32	43	89		7	43	39	89	
	%										
Hauptschule	Anzahl	10	19	28	57		6	17	34	57	
	%	17,5%	33,3%	49,1%	100,0%		10,5%	29,8%	59,6%	100,0%	
Gymnasium	Anzahl	25	35	30	90	0,006	9	12	69	90	0,000
	%										
Hochschule/ Universität	Anzahl	19	33	13	65		4	5	56	65	
	%	29,2%	50,8%	20,0%	100,0%		6,2%	7,7%	86,2%	100,0%	

Der Chi- Quadrat- Test wurde durchgeführt, um die Beziehung zwischen dem Deutsch- Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und dem Bildungsniveau der Mutter zu bestimmen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 42 dargestellt. Gemäß Tabelle 42 ist der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest signifikant (pilk: 0,006/ pson: 0,000 < 0,05). Betrachtet man die Ergebnisse des Vor Tests, die *Ja*- Option der Antworten auf Sekundarstufe, Grundschule und Unterstufe. In den Kategorien Gymnasium, Hochschule/ Universität ist die *Teilweise* Option am höchsten bewertet.

Im Nachtest war die an der stärksten markierten Option in allen Gruppen *Ja*. Zudem zeigt sich, dass die *Ja*- Rate mit steigendem Bildungsniveau im Nachtest zunahm und zudem im Vergleich zum Vor Test die *Ja*- Raten in der Grundschule und niedrigeren Bildungsstufen abnahmen. Der Grund dafür kann darin liegen, dass die Gruppe, die geringsten Schwierigkeiten zu haben, in der Grundschul- und unteren Bildungsstufe angesiedelt ist, was auf den Abschnitt verwiesen wird, in dem der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der Schwierigkeit, sich auf Deutsch auszudrücken, erklärt wird. Es kann gesagt werden, dass diese Kategorie, die denkt, dass sie keine großen Schwierigkeiten hat, den Unterricht im Hinblick auf die Verringerung ihrer Angst als nicht zu zufriedenstellend empfindet.

Tabelle 12.43. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch- Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und dem Bildungsniveau des Vaters zeigen

		Vor Test				Chi- Quadrat P	Nach Test				Chi- Quadrat P
		Nein	Teilweise	Ja	Total		Nein	Teilweise	Ja	Total	
Grundschule	Anzahl	8	24	26	58		3	26	29	58	
	%										
Hauptschule	Bildungsstand des Vaters	13,8%	41,4%	44,8%	100,0%		5,2%	44,8%	50,0%	100,0%	
	Anzahl	5	14	24	43	0,000	5	20	18	43	0,000
Gymnasium	Bildungsstand des Vaters	11,6%	32,6%	55,8%	100,0%		11,6%	46,5%	41,9%	100,0%	
	Anzahl	18	30	43	91		11	21	59	91	
Hochschule/ Universität	Bildungsstand des Vaters	19,8%	33,0%	47,3%	100,0%		12,1%	23,1%	64,8%	100,0%	
	Anzahl	37	51	21	109		7	10	92	109	
	%										
	Bildungsstand des Vaters	33,9%	46,8%	19,3%	100,0%		6,4%	9,2%	84,4%	100,0%	

Der Chi- Quadrat- Test wurde durchgeführt, um die Beziehung zwischen dem deutschen Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und dem Bildungsniveau des Vaters zu sehen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 43 dargestellt. Gemäß Tabelle 43 ist ersichtlich, dass der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest signifikant ist ($p: 0,000 < 0,05$). Betrachtet man die Ergebnisse des Vor Tests, so zeigt sich, dass die Teilnehmer, deren Väter in der Grundschule und auf einem niedrigeren Bildungsniveau waren, mit einer Quote von 44,8 % die höchste *Ja*-Option ankreuzten. Für dieselbe Gruppe beträgt der Anteil der Option *Teilweise* jedoch 41,4 % und weist eine proportionale Verteilung nahe der Option „ja“ auf. In den Kategorien Sekundar- und Oberstufe war die Antwort mit 55,8 % und 47,3 % die an der stärksten ausgeprägten Option. In der Kategorie Hochschule/Universität wählten 46,8 % *Teilweise* und *Teilweise* die Option mit der höchsten Quote für diese Kategorie.

Betrachtet man die Nachtest- Ergebnisse, so wurde in allen Kategorien mit Ausnahme der Mittelschule die höchste Rate an *Ja*- Optionen markiert. In der Kategorie Sekundarstufe war im Vergleich zum Vor Test ein Rückgang der *Ja*- Antwortrate zu verzeichnen, und 46,5 % der Teilnehmer entschieden sich für die *Teilweise* Option. Im Vergleich zu Tabelle 42 wurde zuvor festgestellt, dass es einen ähnlichen Rückgang in der Grundschule und den unteren Kategorien gab. Der Hauptgrund für diese Situation dürfte die Neigung der Männer sein, Frauen mit ähnlichem oder niedrigerem Bildungsniveau zu heiraten, und die Tatsache, dass die Ehegatten der Väter mit Sekundarschulabschluss Grundschulabsolventen sind, verdeutlicht dieses Bild.

Tabelle 12.44. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch- Schreibunterrichts zur Kreativität und dem Bildungsstand der Mutter,

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat
						p					p
Grundschule	Anzahl	12	22	55	89		4	27	58	89	
	% Bildungsstand der Mutter	13,5%	24,7%	61,8%	100,0%		4,5%	30,3%	65,2%	100,0%	0,011
Hauptschule	Anzahl	5	12	40	57		4	10	43	57	
	% Bildungsstand der Mutter	8,8%	21,1%	70,2%	100,0%		7,0%	17,5%	75,4%	100,0%	
Gymnasium	Anzahl	28	24	38	90	0,000	4	12	74	90	
	% Bildungsstand der Mutter	31,1%	26,7%	42,2%	100,0%		4,4%	13,3%	82,2%	100,0%	
Hochschule/ Universität	Anzahl	25	24	16	65		1	6	58	65	
	% Bildungsstand der Mutter	38,5%	36,9%	24,6%	100,0%		1,5%	9,2%	89,2%	100,0%	

Um den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch-Schreibunterrichts zur Kreativität und dem Bildungsstand der Mutter zu ermitteln, wurde der Chi- Quadrat-Test durchgeführt und die Testergebnisse in Tabelle 44 dargestellt. Gemäß Tabelle 44 ist der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtestergebnis signifikant (pilk: 0,000/ pson: 0,011 < 0,05). Betrachtet man die proportionale Verteilung der Antworten in der ersten Lektion, so zeigt sich, dass sich die Antworten in den ersten drei Kategorien auf die *Ja*- Option konzentrieren, während sich die Antworten in der Kategorie Hochschule/Universität zwischen *Nein* mit 38,5 % und *Nein* verteilen *Teilweise* mit einer Quote von 36,9 %.

Betrachtet man die proportionale Verteilung der Nachtest Ergebnisse, so zeigt sich, dass alle Gruppen mit der höchsten Rate *Ja* angaben. Mit zunehmendem Bildungsniveau der Mutter stieg jedoch auch die *Ja*- Option. So sehr, dass 65,2 % der Teilnehmer, deren Mütter die Grundschule oder einen niedrigeren Bildungsgrad besuchten, mit *Ja* kreuzten, 75,4 % derjenigen, deren Mütter einen

Sekundarschulabschluss hatten, 82,2 % derjenigen, deren Mütter Abitur hatten, und 89,2 % von diesen deren Mütter Hochschul-/Universität Absolventen waren, haben *Ja* angekreuzt. Im Vergleich zum Vor Test zeigt sich die größte Veränderung in der Kategorie Hochschule/Universität.

Tabelle 12.45. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch- Schreibunterrichts zur Kreativität und dem Bildungsniveau des Vaters

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat
						P					P
Grundschule	Anzahl	6	18	34	58		1	18	39	58	
	%										
Hauptschule	Bildungsstand des Vaters	10,3%	31,0%	58,6%	100,0%		1,7%	31,0%	67,2%	100,0%	
	Anzahl	1	8	34	43		2	7	34	43	
Gymnasium	%										
	Bildungsstand des Vaters	2,3%	18,6%	79,1%	100,0%	0,000	4,7%	16,3%	79,1%	100,0%	0,000
Hochschule/ Universität	Anzahl	18	20	53	91		6	24	61	91	
	%										
Hochschule/ Universität	Bildungsstand des Vaters	19,8%	22,0%	58,2%	100,0%		6,6%	26,4%	67,0%	100,0%	
	Anzahl	45	36	28	109		4	6	99	109	
Hochschule/ Universität	%										
	Bildungsstand des Vaters	41,3%	33,0%	25,7%	100,0%		3,7%	5,5%	90,8%	100,0%	

Um den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch- Schreibunterrichts zur Kreativität und dem Bildungsstand des Vaters zu sehen, wurde der Chi- Quadrat- Test durchgeführt und die Testergebnisse in Tabelle 45 dargestellt. Bei Betrachtung der Testergebnisse ist der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl für den Vor als auch für den Nachtest signifikant ($p: 0,000 < 0,05$). Wenn die Verteilung der beim Vor Test gegebenen Antworten nach dem Bildungsniveau des Vaters untersucht wird, sieht man, dass die Option, die mit der höchsten Zahl der ersten drei Kategorien markiert mit *Ja* ist. Allerdings weisen die Absolventen der Sekundarstufe mit 79,1 % die höchste Quote

unter denjenigen auf, die mit *Ja* geantwortet haben. In der Kategorie Hochschule/Universität wurde am häufigsten keine Option gewählt und die Rate derjenigen, die diese Option wählten, betrug 41,3 %.

Betrachtet man die Ergebnisse nach dem Nachtest, so ist obwohl die am stärksten ausgeprägte Option in allen Kategorien *Ja*, im Vergleich zum Vor Test zu sehen, dass die Veränderung in den Kategorien Grundschule und niedrigeres Bildungsniveau und Oberstufe gering ist, es gibt keine Veränderung die Kategorie Sekundarschule, und die größte Veränderung tritt in der Kategorie Hochschule/Universität auf. Während die *Ja*-Antworten derjenigen, deren Väter Abiturient waren, nicht zunahm, stieg die *Nein*-Antwortquote leicht (2,4 %).

Tabelle 12.46. Kreuztabellen und Chi- Quadrat- Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen Deutsch-Schreibunterricht, zunehmendem Interesse an Deutsch und dem Bildungsniveau der Mutter

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat p	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat p
Grundschule	Anzahl	9	40	39	88		8	25	56	89	
	%										
Hauptschule	Bildungsstand der Mutter	10,2%	45,5%	44,3%	100,0%		9,0%	28,1%	62,9%	100,0%	
	Anzahl	7	19	31	57		5	11	40	56	
Gymnasium	Bildungsstand der Mutter	12,3%	33,3%	54,4%	100,0%	0,000	8,9%	19,6%	71,4%	100,0%	0,010
	Anzahl	25	31	34	90		2	15	73	90	
Hochschule/ Universitaet	Bildungsstand der Mutter	27,8%	34,4%	37,8%	100,0%		2,2%	16,7%	81,1%	100,0%	
	Anzahl	27	26	12	65		3	5	57	65	
	%										
	Bildungsstand der Mutter	41,5%	40,0%	18,5%	100,0%		4,6%	7,7%	87,7%	100,0%	

Der Chi- Quadrat- Test wurde durchgeführt, um die Beziehung zwischen dem deutschen Schreibunterricht zur Steigerung des Interesses an Deutsch und dem Bildungsniveau der Mutter zu sehen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 46 dargestellt. Wenn die Testergebnisse untersucht werden, ist ersichtlich, dass der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest signifikant ist (pilk: 0,000/ pson: 0,010 < 0,05). Betrachtet man die ersten

Testergebnisse, so zeigt sich, dass die Quoten der Teilnehmenden (45,5 %) und *Ja* (44,3 %) der Teilnehmenden, deren Mütter in der Grundschule und im unteren Bildungsbereich sind, sehr nahe beieinanderliegen. Teilnehmer, deren Mütter Abiturientinnen waren, kreuzten mit 54,4 % die meisten *Ja*- Optionen an. Teilnehmer, deren Mütter Abiturienten waren, entschieden sich mit ähnlichen Raten für *Ja* (37,8 %) und *Teilweise* (34,4 %), während diejenigen, deren Mütter Hochschulabsolventen waren, mit ähnlichen Raten *Nein* (41,5) und *Teilweise* (40 %) wählten.

Betrachtet man die Ergebnisse im Nachtest, so fällt auf, dass alle Kategorien auf der höchsten Stufe die *Ja*- Option markieren und die Quoten mit zunehmendem Bildungsniveau steigen. Dies wurde in den meisten Tests wiederholt, in denen das Bildungsniveau der Mutter und verschiedene Fragen verglichen wurden.

Tabelle 12.47. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch-Schreibunterricht, zunehmendem Interesse an Deutsch und dem Bildungsniveau des Vaters zeigen

	Vor Test				Nach Test				Chi- Quadrat p
	Nein	Teilweise	Ja	Total	Nein	Teilweise	Ja	Total	
Grundschule	3	27	28	58	5	17	36	58	
Anzahl									
%									
Bildungsstand des Vaters	5,2%	46,6%	48,3%	100,0%	8,6%	29,3%	62,1%	100,0%	
Hauptschule	5	14	23	42	1	10	31	42	
Anzahl									
%									
Bildungsstand des Vaters	11,9%	33,3%	54,8%	100,0%	2,4%	23,8%	73,8%	100,0%	0,002
Gymnasium	14	33	44	91	9	20	62	91	
Anzahl									
%									
Bildungsstand	15,4%	36,3%	48,4%	100,0%	9,9%	22,0%	68,1%	100,0%	
Hochschule/ Universitaet	46	42	21	109	3	9	97	109	
Anzahl									
%									
Bildungsstand des Vaters	42,2%	38,5%	19,3%	100,0%	2,8%	8,3%	89,0%	100,0%	

Um den Zusammenhang zwischen dem Deutsch- Schreibunterricht zur Steigerung des Interesses an Deutsch und dem Bildungsniveau des Vaters zu sehen, wurde der Chi-Quadrat-Test durchgeführt und die Testergebnisse sind in Tabelle 47 dargestellt. Gemäß Tabelle 47 ist der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im

Nachtest signifikant (pilk: 0,000/ pson: 0,002 < 0,05). Betrachtet man die Ergebnisse des Vor Tests, so fällt auf, dass diejenigen, deren Väter Sekundar- oder Realschulabsolventen sind, am häufigsten *Ja* ankreuzen, während die Teilnehmer, deren Väter eine Grundschule oder einen niedrigeren Bildungsabschluss haben, *Teilweise* (46,6) und *Ja* (48,3 %) Optionen zu Schlusskursen. Diejenigen, deren Väter Hochschulabsolventen sind, haben keine *Nein* (42,3 %) und *Teilweise* (38,5 %) Optionen mit ähnlichen Raten markiert. Betrachtet man die Nachtest Ergebnisse, abgesehen davon, dass die höchstbewertete Option in allen Kategorien *Ja* ist, kann man nicht von einer Steigerung sprechen, die direkt proportional zum steigenden Bildungsniveau ist.

12.5. Der Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsstand und Fremdsprachenkenntnissen der Eltern

Im Rahmen demografischer Fragen wurden die Teilnehmer gefragt, ob ihre Eltern eine Fremdsprache beherrschten, und es war geplant, Beziehungsanalysen im Rahmen dieser Variable unter Normalbedingungen durchzuführen. Bei den durchgeführten Analysen fiel jedoch auf, dass sich der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den Befragungsbogen wiederholte. Es wurde angenommen, dass diese Situation aus der Beziehung zwischen dem Bildungsniveau und den Variablen der Fremdsprachenkenntnisse resultiert. Um diesen Text nicht mit ähnlichen Analysen und Zahlen zu überladen, wurde daher der Chi- Quadrat- Test durchgeführt, um die Beziehung zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den Variablen der Fremdsprachenkenntnisse der Eltern zu sehen. Die Testergebnisse sind in Tabelle 48 und Tabelle 49 gezeigt.

Tabelle 12.48. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die die Beziehung zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und den Variablen der Fremdsprachenkenntnisse der Mutter zeigen

		Fremdsprachenkenntnisse der Mutter				Chi-Quadrat p
		Ja	Teilweise	Nein	Total	
	Anzahl	9	9	69	87	
Grundschule	% Bildungsstand der Mutter	10,3%	10,3%	79,3%	100,0%	
	Anzahl	8	5	44	57	
Hauptschule	% Bildungsstand der Mutter	14,0%	8,8%	77,2%	100,0%	
	Anzahl	12	42	36	90	
Gymnasium	% Bildungsstand der Mutter	13,3%	46,7%	40,0%	100,0%	0,000
	Anzahl	40	21	4	65	
Hochschule/ Universität	% Bildungsstand der Mutter	61,5%	32,3%	6,2%	100,0%	
	Anzahl	69	77	153	299	
Total	% Bildungsstand der Mutter	23,1%	25,8%	51,2%	100,0%	

Bei Betrachtung der Tabelle zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und den Fremdsprachenkenntnissen der Mutter. Betrachtet man die proportionale Verteilung, sind die Teilnehmer, deren Mütter die Grundschule oder einen niedrigeren Bildungsabschluss haben, 79,3%; Andererseits gaben 77,2 % der Teilnehmer mit Sekundarschulabschluss an, dass ihre Mütter keine Fremdsprache beherrschten. Bei denjenigen, deren Mütter Abiturientinnen waren, waren die Quoten *Teilweise* verteilt (46,7 %) und *Nein* (40 %). Diejenigen, deren Mütter Hochschulabsolventen waren, gaben an, dass ihre Mütter eine Fremdsprache mit einer Quote von 61,5 % beherrschten. Daher ist die Kenntnis einer Fremdsprache der Mütter direkt proportional zu ihrem Bildungsniveau. Daher ähneln die Ergebnisse der relationalen Analyse zwischen dem Sprachniveau der Mutter und den Befragungsbogen den Ergebnissen der relationalen Statistik zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und den Befragungsbogen.

Tabelle 12.49. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die die Beziehung zwischen dem Bildungsniveau des Vaters und den Variablen der Fremdsprachenkenntnisse des Vaters zeigen

		Sprachkenntnisse des Vaters				Chi- Quadrat p
		Ja	Teilweise	Nein	Total	
Grundschule	Anzahl	7	6	45	58	0,000
	% Bildungsstand des Vaters	12,1%	10,3%	77,6%	100,0%	
Hauptschule	Anzahl	10	8	25	43	
	% Bildungsstand des Vaters	23,3%	18,6%	58,1%	100,0%	
Gymnasium	Anzahl	26	25	40	91	
	% Bildungsstand des Vaters	28,6%	27,5%	44,0%	100,0%	
Hochschule/ Universität	Anzahl	71	21	15	107	
	% Bildungsstand des Vaters	66,4%	19,6%	14,0%	100,0%	
Total	Anzahl	114	60	125	299	
	% Bildungsstand	38,1%	20,1%	41,8%	100,0%	

Bei der Betrachtung von Tabelle 49 zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau des Vaters und den Fremdsprachenkenntnissen des Vaters ($p: 0,000 < 0,05$). Betrachtet man die prozentuale Verteilung, so haben 77,6 % derjenigen, deren Väter eine Grundschule oder einen niedrigeren Bildungsabschluss hatten, 58,1 % der Väter mit Abitur und 44 % der Väter mit Abitur gaben an, dass ihre Väter keine Fremdsprache beherrschen. Diejenigen, deren Väter einen Hochschulabschluss hatten, beantworteten dieselbe Frage mit 66,4 % mit *Ja*. Diese Situation zeigt ein ähnliches Ergebnis wie Tabelle 48, nämlich dass mit steigendem Bildungsniveau die Fremdsprachenkenntnisse steigen. Daher ähneln die Ergebnisse der relationalen Analyse zwischen der väterlichen Sprachkompetenz und den Befragungsbogen den Ergebnissen der relationalen Statistik zwischen dem Bildungsniveau des Vaters und den Fragebogen.

12.5.1. Der Zusammenhang zwischen dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen und den Befragungsbogen

Den Teilnehmern wurden drei Fragen darüber gestellt, ob sie im Ausland waren, um Deutsch zu lernen, und es wurde festgestellt, dass die Anzahl und der Prozentsatz der Antworten bei allen drei Fragen gleich waren (siehe Tabelle 7). Aufgrund dieser Gleichstellung wurde nur eine der vorangegangenen Fragen zum Auslandsstudium ausgewertet.

Tabelle 12.50. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten beim Ausdruck der deutschen Sprache und dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zeigen

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat
						p					p
e	Anzahl	11	5	4	20		19	0	1	20	
	% ins Ausland gehen	55,0%	25,0%	20,0%	100,0%		95,0%	0,0%	5,0%	100,0%	
						0,000					0,000
e	Anzahl	28	120	133	281		59	162	60	281	
	% ins Ausland gehen	10,0%	42,7%	47,3%	100,0%		21,0%	57,7%	21,4%	100,0%	

Um festzustellen, ob ein Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten der Teilnehmer, sich auf Deutsch auszudrücken, und ihrem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen besteht, wurde der Chi- Quadrat- Test durchgeführt, die Testergebnisse sind in Tabelle 50 dargestellt. Wenn Tabelle 50 untersucht wird, ist der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl hinsichtlich des Vor- als auch des Nach Testergebnisses signifikant ($p: 0,000 < 0,05$). Wenn man sich den Teil ansieht, in dem die Vor Testergebnisse gezeigt haben, sieht man, dass 55 % derjenigen, die ins Ausland gegangen sind, um Deutsch zu lernen, die Option *Nein* gewählt haben. Auf der anderen Seite haben diejenigen, die nicht ins Ausland gehen, eine *Teilweise* (42,7 %) und *Ja* (47,3 %) Option.

Bei Betrachtung der Nachtestergebnisse gaben fast alle Auslandsreisenden (95 %) an, keine Schwierigkeiten zu haben, Deutsch auszudrücken. Bei denjenigen, die nicht ins Ausland gegangen sind, gab es hingegen im Nachtest einen Übergang von *Ja* (21 %) zu *Teilweise* (57,7 %). Diese Situation zeigt, wie wichtig es ist, für den Fremdsprachenunterricht in dem Land zu sein, in dem diese Sprache gesprochen wird.

Tabelle 12.51. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen positivem Deutschschreiben und einem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zeigen

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat p	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat p
Ja	Anzahl	1	4	15	20		0	1	19	20	
	% ins Ausland gehen	5,0%	20,0%	75,0%	100,0%		0,0%	5,0%	95,0%	100,0%	
						0,500					0,511
Nein	Anzahl	25	82	174	281		4	35	240	279	
	% ins Ausland gehen	8,9%	29,2%	61,9%	100,0%		1,4%	12,5%	86,0%	100,0%	

Der Chi- Quadrat- Test wurde durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen positivem Deutschschreiben und Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zu sehen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 51 dargestellt. Gemäß Tabelle 51 war der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest nicht signifikant (pilk: 0,500/ pson: 0,511 > 0,05). Wenn man sich die Tabelle anschaut, sieht man, dass sich die Antworten beider Tests auf die *Ja*- Option konzentrieren und die Quoten derjenigen, die ins Ausland gegangen sind, und denen, die nicht ins Ausland gegangen sind, ähnlich sind.

Tabelle 12.52. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Deutsch- Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zeigen

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat
						p					p
Ja	Anzahl	4	6	10	20		1	4	15	20	
	% ins Ausland gehen	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%		5,0%	20,0%	75,0%	100,0%	
						0,500					0,649
Nein	Anzahl	64	113	104	281		25	73	183	281	
	% ins Ausland gehen	22,8%	40,2%	37,0%	100,0%		8,9%	26,0%	65,1%	100,0%	

Der Chi- Quadrat- Test wurde durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen Deutsch- Schreibunterricht zur Verringerung der Angst vor dem deutschen Schreiben und dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zu sehen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 52 dargestellt. Gemäß Tabelle 52 war der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest nicht signifikant (pilk: 0,500/ pson: 0,649 > 0,05). Betrachtet man die Quoten in der Tabelle, so haben diejenigen, die schon einmal ins Ausland gegangen sind, im Vor Test mit 50 % *Ja* angekreuzt, während diejenigen, die sich *Teilweise* nicht entschieden haben, mit 40,2 % ankreuzten. Diese Optionen zeigen auch die Option, die die Kategorien am meisten markiert haben. Wenn diese Verhältnisse untersucht werden, scheint es einen Unterschied zwischen den Gruppen zu geben, aber ein p-Wert größer als 0,05 zeigt an, dass dieser Unterschied nicht signifikant ist.

Tabelle 12.53. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse zeigen den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch-Schreibunterrichts zur Kreativität und dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi- Quadrat	Nein	Teilweise	Evte	Total	Chi- Quadrat
						p					p
Ja	Anzahl	2	5	13	20	0,260	1	5	14	0	0,703
	% ins Ausland gehen	10,0%	25,0%	65,0%	100,0%		5,0%	25,0%	70,0%	100,0%	
Nein	Anzahl	68	77	136	281	0,260	12	50	219	281	0,703
	% ins Ausland gehen	24,2%	27,4%	48,4%	100,0%		4,3%	17,8%	77,9%	100,0%	

Der Chi- Quadrat- Test wurde durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen dem Beitrag des Deutsch-Schreibunterrichts zur Kreativität und dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zu sehen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 53 dargestellt. Gemäß Tabelle 53 war der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest nicht signifikant (pilk: 0,260/ pson: 0,703 > 0,05). Wenn die Tabelle untersucht wird, ist zu sehen, dass sich die Antworten beider Tests auf die *Ja*- Option konzentrieren, und die Raten derjenigen, die ins Ausland gegangen sind, und derjenigen, die nicht ins Ausland gegangen sind, waren im Nachtest ähnlich, aber nicht so unterschiedlich, um zu verursachen signifikanter Unterschied im Vor Test.

Tabelle 12.54. Kreuztabellen- und Chi- Quadrat- Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen dem zunehmenden Interesse an Deutsch im Schreibunterricht Deutsch und dem Auslandsaufenthalt für den Sprachunterricht zeigen

		Vor Test				Nach Test					
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-	Nein	Teilweis e	Ja	Total	Chi-
						Quadrat					Quadrat
						p					p
Ja	Anzahl	4	6	10	20		1	3	16	20	
	% ins										
	Ausland gehen	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%		5,0%	15,0%	80,0%	100,0%	
Nein	Anzahl	64	110	106	280	0,550	17	53	210	280	0,882
	% ins										
	Ausland gehen	22,9%	39,3%	37,9%	100,0%		6,1%	18,9%	75,0%	100,0%	

Der Chi- Quadrat- Test wurde durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen dem zunehmenden Interesse an Deutsch im Deutschschreibunterricht und dem Auslandsaufenthalt zum Deutschlernen zu sehen, und die Testergebnisse sind in Tabelle 54 dargestellt. Gemäß Tabelle 54 war der Unterschied zwischen den Gruppen sowohl im Vor Test als auch im Nachtest nicht signifikant (Pilker: 0,550 pson: 0,882 > 0,05). Wenn die Tabelle untersucht wird, sieht man, dass die Antworten beider Tests in der *Ja*-Option konzentriert sind. Während die Werte im Nachtest sehr nahe beieinander liegen, gibt es zwar einen Unterschied zwischen den Werten im Vor Test, aber dieser Unterschied ist nicht signifikant.

12.6. Der Zusammenhang zwischen den Fragen nach der Schwierigkeit, sich auf Deutsch auszudrücken, und der positiven Bewertung des Deutschschreibunterrichts

Zwei Gruppen, die sich in den bis zu diesem Teil durchgeführten Analysen unterscheiden, lenken die Aufmerksamkeit auf sich. Dies sind Viertklässler in der Klassenvariable und diejenigen, deren Eltern Hochschulabsolventen sind, in der Bildungsgradvariable der Eltern. Im Vordergrund steht natürlich die Frage, warum sich

die Kategorien dieser Variablen bei den Fragen zur Anwendung des Deutsch-Schreibunterrichts unterscheiden. Der Faktor, der diesen Unterschied verursachte, war nicht die direkte Variable der Klasse oder des elterlichen Bildungsniveaus, aber diese Variablen waren wirksam, wenn die Teilnehmer Schwierigkeiten hatten, sich auf Deutsch auszudrücken; Es wird angenommen, dass diejenigen, die Schwierigkeiten haben, zufriedener mit dem Problem des Schreibens auf Deutsch gehen. Um diese Idee zu testen, wurde der Chi-Quadrat-Test zwischen den Fragen nach der Schwierigkeit, sich auf Deutsch auszudrücken, und der positiven Bewertung des Deutsch-Schreibens durchgeführt. Die Testergebnisse sind in Tabelle 55 gezeigt.

Tabelle 12.55. Kreuztabellen- und Chi-Quadrat-Testergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten, Deutsch auszudrücken, und dem Finden eines positiven Deutsch-Schreibunterrichts zeigen

Schwierigkeiten haben, sich auf Deutsch auszudrücken		Deutsch Schreibunterricht hat einen positiven Einfluss									
		Vor Test					Nach Test				
		Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat	Nein	Teilweise	Ja	Total	Chi-Quadrat
	Anzahl	1	6	32	39		0	5	73	78	
Nein	% Mangelhaft des Schreibens	2,6%	15,4%	82,1%	100,0%		0,0%	6,4%	93,6%	100,0%	
	Anzahl	9	20	96	125		2	17	142	161	
Teilweise	% Mangelhaft des Schreibens	7,2%	16,0%	76,8%	100,0%	0,000	1,2%	10,6%	88,2%	100,0%	0,010
	Anzahl	16	60	61	137		2	14	44	60	
Ja	% Mangelhaft des Schreibens	11,7%	43,8%	44,5%	100,0%		3,3%	23,3%	73,3%	100,0%	

Den Testergebnissen zufolge besteht sowohl im Vor Test als auch im Nachtest ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Teilnehmenden, die Schwierigkeiten haben, sich auszudrücken, und dem Deutschunterricht als positiv ($p:0,000 < 0,05$) zu bewerten. Wenn die Tabelle untersucht wird, ist ersichtlich, dass der Prozentsatz der Antworten, die auf die *Ja*-Option im Nachtest gegeben wurden, in allen Kategorien gestiegen ist. Demnach gaben diejenigen, die keine Schwierigkeiten hatten, sich auf Deutsch auszudrücken, im Vor Test mit 82,1 % den Deutsch-Schreibunterricht als positiv an. Im Nachtest stieg diese Quote auf 93,6 %. Diejenigen, die angaben, Schwierigkeiten zu haben, den Deutsch-Schreibunterricht im Vor Test mit 76,8 % positiv zu bewerten, im Nachtest stieg diese Quote auf 88,2 %. Mit anderen Worten, es gab eine Steigerung von

11,5 % für diejenigen, die keine Schwierigkeiten hatten, und 11,4 % für diejenigen, die *Teilweise* Schwierigkeiten hatten. Wenn es um diejenigen geht, die Schwierigkeiten haben, ändert sich die Situation. Diejenigen, die im Vor Test Schwierigkeiten hatten, fanden die Deutsch- Schreibstunde *Teilweise* positiv (43,8 %) und diejenigen, die sie positiv fanden (44,5 %), lagen sehr nah beieinander. Beim Nachtest dagegen gaben diejenigen, die Schwierigkeiten hatten, sich auf Deutsch auszudrücken, mit 73,3 % an, dass sie den Deutschunterricht positiv fanden. Obwohl diese Rate niedriger zu sein scheint als in anderen Kategorien, zeigt diese Zahl einen Anstieg von 28,8 % im Vergleich zur Rate im Vor Test. In diesem Fall war der Deutsch-Schreibunterricht effektiver für die Gruppe, die Schwierigkeiten hatte, sich auf Deutsch auszudrücken. Diese Situation erklärt den Unterschied zwischen der 4. Klasse und denen, deren Eltern einen Gymnasium- Hochschule/Universität Abschluss haben. Allerdings ist anzumerken, dass zwar die Personen, die zum Deutschlernen ins Ausland gegangen sind, und die Personen, denen es nicht schwerfällt, sich auf Deutsch auszudrücken, unterschiedlich stark ausgeprägt sind, sich jedoch kein signifikanter Unterschied bei den Fragen zur Messung der Zufriedenheit mit dem Deutsch- Schreibunterricht feststellen lässt. Diese Situation steht im Widerspruch zu dem, was gerade gesagt wurde. Dies kann an der Heterogenität der Anzahl der Personen liegen, die ins Ausland gegangen sind (N: 20) und die nicht gegangenen (N: 281).

DREIZEHNTER TEIL

13. INTERVIEW MIT DEN AKADEMISCHEN AUSBILDERN

Code (1)	akademischer Titel	Universität und Fachbereich
E (Frau)	PhD- Fakultätsmitglied	Selçuk Universität Fachbereich Germanistik

Frage 1:

Haben Sie nach dem Schreibaktivitätsprozess mit der entsprechenden Technik des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht (DaF) eine Verbesserung des Schreibens bei den Studenten festgestellt, die an dieser Übung teilgenommen haben? Wenn ja, welche sind das?

Antwort 1:

Ja, ich habe es beobachtet. Dies war zunächst nicht sehr offensichtlich. Ich dachte, die Studenten zeigten ihre bisherigen Leistungen, aber nach der zweiten Anwendung kam ich zu dem Schluss, dass sie immer selbstbewusster schrieben. Schreibfehler kamen immer noch vor, aber bei den meisten war die Lust am Schreiben gestiegen. Sie schienen motivierter und eifriger zu sein. Ich habe auch festgestellt, dass diese Art von Schreibaktivitäten ihre unterhaltsame Seite haben. Die Studenten tauschten Ideen bei der Schreibarbeit aus, die wir in Gruppenverteilt hatten. Sie lachten und stritten sich, aber am Ende verließen sie die Veranstaltung glücklich. Das war der größte Effekt, den ich beobachtet habe. Wie es für die Entwicklung des Schreibens war kann ich nicht genau sagen. Grammatikfehler passierten nach wie vor immer noch, aber das war auch zu erwarten, dieses Aspekt ganz auszuschließen war unmöglich, aber diesmal schrieben sie mutiger. Mit anderen Worten, es schien mir, dass sie schrieben, ohne sich sorgen zu machen ihre Meinung falsch zu äußern, obwohl sie syntaktische aber auch semantische Fehler machten,

machten sie sich weniger Sorgen darüber. Plötzlich war es so, sie dachten, dass man sich auch verschreiben kann und dass es ganz normal ist sich zu verschreiben. Ich habe das sogar die Studenten gefragt. An dem Punkt, an dem sie sich ebenfalls enthielten, wurden sie von ihren Freunden ermutigt. Andere sagten, dass Emotionen das Wichtigste seien und dass es eine Priorität sei, Worte für Emotionen zu finden, und sie diskutierten dieses Thema in Gruppenarbeit, und das sei sehr nützlich gewesen. Andere Studenten sagten, dass sie sich auf die Aufgabe anstatt auf Grammatikregeln konzentrierten und dass es Spaß machte. Selten haben die Studenten bemerkt, dass sich dies nicht von anderen Schreibaktivitätsarten unterscheidet. Wie ich bereits sagte, stellten diese eine sehr kleine Gruppe dar, und die allgemeine Mehrheit begrüßte diese Studien. Ich war sowohl glücklich als auch überrascht zu sehen, dass zumindest ihr Interesse am Schreiben zugenommen hat und dass sie dabei Spaß hatten. Ich hätte ehrlich gesagt nicht gedacht, dass sie diese kreativen Schreibaktivitäten in diesem Ausmaß übernehmen würden. Von nun an möchte ich solche Aktivitäten in meinem Unterricht anwenden. Meine Studenten erzählten mir zum Beispiel, dass sie an der Hochschule für Fremdsprachen solche Poesie praktizierten, aber dieses Mal war die Praxis ganz anders. Als ich fragte, ob es positiv oder negativ anders sei, sagten sie mir, es sei positiv anders. Diesmal sagten sie, dass sie das Gedicht nicht nur begutachteten, sondern persönlich an der Aufgabe beteiligt seien, ein ähnliches nach dem gegebenen Beispiel zu erstellen, was sowohl unterhaltsam als auch konzentrationsfördernd wirkte. Im Allgemeinen kann ich als Ergebnis der Anwendung dieser kreativer Schreibtechniken sagen, dass sich die Einstellung der Studenten zum Schreiben mehr als ich erwartet habe, im positiven Sinne verbessert hat.

Frage 2:

Gab es während des Schreibprozesses mit dieser verwandten Technik des kreativen Schreibens für Sie irgendwelche Schwierigkeiten? Wenn ja, welche waren das?

Antwort 2:

Tatsächlich bin ich während dieses Prozesses nicht auf allzu viele negative Situationen gestoßen. Die Studenten haben sich schnell an diese neue Schreibtechnik gewöhnt, allerdings brachten einige Voraussetzungen einige Nachteile mit sich. Wir haben einige kreative Schreibaktivitäten als Gruppenarbeit durchgeführt. Wir dachten, diese Methode wäre nützlicher. Die Tatsache, dass die Klasse aus fünfzig (50) Personen bestand, erzeugte eine sehr laute Umgebung. Wir bildeten Gruppen von vier (4) oder fünf (5). Also Etwa zehn (10) bis elf (11) Gruppen wurden gebildet. Sie redeten untereinander, tauschten Ideen aus, diskutierten manchmal. Unweigerlich gab es ein Geräusch, eine Summen Lautheit. Das betraf nicht nur mich, sondern auch andere Studierende. Als ich nach der Aktivität fragte, ob dieser Lärm sie beeinträchtigte, antworteten die meisten Studenten, dass dies nicht der Fall sei. Aber andererseits machten sie sich daraus kein großes Problem, denn das war bei dieser Art von Gruppenarbeit ganz natürlich und sie nahmen es als selbstverständlich hin. Aber als Dozent hat mich der Lärm gestört. Ich denke, dass es vorteilhafter wäre, solche Aktivitäten in Klassen mit einer kleineren Anzahl von Studenten durchzuführen, zum Beispiel in Klassen, die aus fünfundzwanzig (25) Studenten bestehen, insbesondere, wenn Gruppenarbeiten durchgeführt werden. Abgesehen davon hatte ich keine Schwierigkeiten bei der Anwendung dieser kreativen Schreibaktivität in meinem Klassenzimmer.

Frage 3:

Glauben Sie, dass es vorteilhafter wäre, solche Aktivitäten mit mehr als einem Seminar und mehr als einem Semester umzusetzen? Wenn ja, was ist der Grund für ihre Antwort?

Antwort 3:

Ja, das denke ich auf jeden Fall. Ich kann den Grund aus meinen eigenen Beobachtungen wie folgt erklären: Je länger die Dauer, dh je größer die Anzahl der Aktivitäten, desto mehr passen sich die Studenten an, übernehmen und genießen diesen Schreibstil. Jede kreative Schreibaktivität war vorteilhafter als die vorherige Aktivität. Mit jeder Schreibaktivität erfassten die Studenten die Situation besser und verstanden, was zu tun war. Daher stellten sich die Studenten in der nächsten Aktivität, obwohl die Schreibaktivität und das Thema anders waren, weniger Fragen und erkannten schneller, was getan werden musste. Außerdem verschwindet die anfängliche Scheu, und mit zunehmender Zeit und steigender Zahl der Aktivitäten nimmt die Angst vor dem Schreiben ab. Ihre Fokusse verlagerte sich vom Schreiben nach grammatikalischen Regeln hin zum Schreiben mit Emotionen. Dies führte zu einer Verringerung ihrer früheren Sorgen über Rechtschreibfehler, Grammatikfehler und die Unfähigkeit, sich nicht richtig auszudrücken. Tatsächlich war ich im ersten Treffen mit Ihnen davon überzeugt das es klappen könnte. Das Gespräch, die wir mit Ihnen (mit dem Forscher) hatten, diese Arbeit hat mich sehr aufgeregt, weil ich glaubte wirklich, dass einige Ängste und Befürchtungen das größte Hindernis beim Schreiben waren. Die Frage wie man sie überwinden kann, war eine andere Herausforderung für mich. Sie hatten mich schon damals überzeugt. Ich habe gesehen, dass solche kreativen Schreibaktivitäten solche Schreibbarrieren wirklich beseitigen oder zumindest verringern. Aber um diese Methode sehr effektiv zu nutzen, müssten viel mehr kreative Schreibtechniken angewendet werden und dies über viel längere Zeiträume. Natürlich sind Sie der Experte und ich möchte mich in Ihre Arbeit nicht direkt einmischen, aber ich denke, wenn solche Aktivitäten sieben oder acht Semester lang in einem Schreibseminar verwendet werden, so werden sie auf sehr einzigartige Weise und nützlicher Weise verwendet. Ich weiß, dass Sie der

Meinung sind, dass die Pandemiezeit zusammen mit einigen finanziellen und ökologischen Faktoren dies unmöglich gemacht hat. Aber die Beseitigung der Angstbarrieren der Studenten beim Schreiben hängt meiner Meinung nach nur von der Dauer des Prozesses und seiner Wiederholung ab, besonders auch die Verbesserung und Weiterentwicklung der Schreibinhalte und vor allem die Steigerung der Kreativität hängt auch davon ab.

Denn als wir die von den Studenten verfassten Texte inhaltlich untersuchten, zeigte sich die Verbesserung grammatikalisch richtig zu Schreiben deutlich langsamer als die Verbesserung, die sich im Verschwinden ihrer Sorgen beim Schreiben und entsprechend mehr Freude am Schreiben zeigte. Mit anderen Worten, obwohl wir bei einige der Studenten die kreativen Ideen und Gedanken in den Texten sahen, zeigte sich, dass die vorherigen Mängel beim korrekten Schreiben in Bezug auf die Grammatik fortbestehen. Die Abnahme dieser, mit den Eindrücken, die ich in den Gesprächen mit Ihnen gewonnen habe, und den Erfahrungen, die ich aus den von mir gemachten Übungen gemacht habe, hat mich zu dem Schluss geführt, dass es möglich ist, nach einer Vielzahl Nachbearbeitung der geschriebenen Texte mit den Studenten und durch mehr Übungen über einem größeren Zeitraum kreative und korrekte Schreibweise der Studenten weiterentwickelt und verbessert werden kann.

Frage 4:

Denken Sie, dass es nicht notwendig ist, die Aktivitäten, die Sie in ihrer Seminarstunde gemacht haben, in einem größeren Zeitraum mit mehr Wiederholungen zu machen? Wenn ja, was ist der Grund dafür?

Eigentlich verliert diese Frage mit Ihrer vorherigen Antwort ihre Bedeutung. Es ist überflüssig, dass ich jetzt Ihnen diese Frage stelle oder?

Antwort 4:

Genauso ist es. Weil ich glaube, dass es notwendig ist, die Aktivitäten, die wir in unserem Seminar gemacht haben, in einem größeren Zeitraum mit mehr

Wiederholungen gemacht sollten, sogar müssten um ein effektiveres Ergebnis zu erzielen.

Frage 5:

Ist es aufgrund Ihrer persönlichen Beobachtungen möglich, die Wirkung dieser kreativen Schreibaktivität in Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf die Studenten positiv zu steigern? Wenn möglich, wie sollte es befolgt werden?

Antwort 5:

Ja, es ist möglich. Wie ich bereits sagte, sollten solche kreativen Schreibaktivitäten über einen langen Zeitraum verteilt werden, ohne einen begrenzten Zeitrahmen. Ich denke, je mehr solche Aktivitäten im Seminar durchgeführt werden und je öfter sie wiederholt werden, desto nützlicher wird es sein. Dies sollte so sein, sowohl im Hinblick auf die Verwendung einer größeren Vielfalt kreativer Schreibtechniken als auch im Hinblick auf die Bereitstellung einer größeren Vielfalt an Themen. Ich will nicht sagen, dass es so gemacht werden muss, es hängt schließlich vom Curriculum des Fachbereichs und der Ausstattung der jeweiligen Universität ab, aber ich fände es viel sinnvoller, wenn es so gemacht würde. Ansonsten möchte ich nicht auf fachliche Details zu den jeweils anzuwendenden kreative Schreibtechniken und -Themen eingehen. Aber es scheint mir nützlicher zu sein, Techniken wie das Schreiben einer Geschichte durch ein visuelles Bild, das Vervollständigen des Endes einer Kurzgeschichte oder Geschichte, das Schreiben eines ähnlichen Gedichts nach poetischen Mustern, das Finden anderer Wörter auf der Grundlage von Techniken zu vertiefende Stichworte und mit Hilfe dieser Stichworte einen Text schreiben. Aber um solche und viele andere Arten und Arten kreativer Schreibtechniken anzuwenden, sollte man viel mehr Zeit haben und es über einen längeren Zeitraum üben. Ansonsten fällt mir nichts ein, wie man die Wirkung dieser kreativen Schreibaktivität noch wirksamer machen könnte oder ob es noch andere Möglichkeiten gäbe diese Schreibaktivität effektiver zu machen.

Frage 6:

Gibt es weitere Punkte, die Sie über den Prozess der Umsetzung der Aktivität Kreatives Schreiben in diesem gesamten Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurs erwähnen möchten? Wenn ja, welche sind das?

Antwort 6:

Eigentlich nicht viel. Es wird wie eine Wiederholung sein, aber es sollte eine langfristige Übung sein. Tatsächlich denke ich, dass es nützlich wäre, von solchen kreativen Aktivitäten nicht nur in Schreibaktivitäten zu profitieren, sondern auch in anderen Unterrichtsstunden, wie z. B. Literaturunterricht. Ich denke, je länger es angewendet wird, desto positiver wird es auf den Studenten wirken. So wird es möglich, seine positive Wirkung zu beobachten und eventuell fehlende Teile zu finden. Wenn wir wollen, dass solche Studien effektiver durchgeführt werden, müssen wir sie über einen viel längeren Zeitraum durchführen und beobachten. Ich sage dies nicht nur für das Studium der Abschlussarbeit, wenn solche Aktivitäten in den Gebrauch des Fremdsprachenunterrichts an der Universität implementiert werden sollen, sollte man an sowas denken. (Der Forscher sagt, dass dieses Thema in der nächsten Frage angesprochen wird, und leitet das Interview). Ok, wenn dies in der nächsten Frage angesprochen wird, werde ich dann dort antworten. Ein weiterer Punkt, den ich hinzufügen möchte, ist, dass in solchen Studien manchmal Gruppenarbeit eingesetzt wird. Wir gehen auf eine solche Situation zu mit dem Gedanken, dass sich der Gedankenaustausch durch Gruppenarbeit positiv auf ihre Kreativität auswirkt und dass er in Fächern, in denen vertiefter studiert wird, von Vorteil ist. Aber in überfüllten Klassenzimmern hat es auch negative Auswirkungen. Wie ich bereits sagte, verursacht es eine Lärmbelästigung, ein Brummen, ein Geräuschchaos, das andere Gruppen, die arbeiten, ablenken kann. Genauer gesagt sind die Studierenden von dieser Situation gegenseitig betroffen. Daher ist es viel vorteilhafter, diese Anwendungen in größeren Klassen und mit weniger Studenten zu machen. Ideal dafür sind zum Beispiel Klassen, die eine großzügige Fläche für 20 oder 25 Personen bieten. Aber natürlich ist diese Situation von den Einrichtungen der

Universität bestimmt und die Tatsache, dass einige Studierende durch die Lärmsituation zwar gestört, aber nicht als Problem empfunden werden, zeigt, dass diese Praktizierung auch ohne diese Voraussetzungen durchgeführt werden können.

Frage 7:

Glauben Sie, dass es nach dieser Studie sinnvoll wäre, solche Aktivitäten oder eine ähnliche kreative Schreibtechnik, zukünftig in Ihrem Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht zu verwenden? Wenn Sie denken, dass es sinnvoll wäre, was ist der Grund oder die Gründe dafür?

Antwort 7:

Ja, das tue ich ehrlich gesagt, und ich zweifle nicht daran, dass es sehr nützlich sein wird. Als wir uns mit Ihnen und anderen Kollegen trafen, hörte ich, dass einige meiner Kollegen ähnliche, wenn nicht sogar dieselben Schreibtechniken in ihren Seminaren durchführten. Sie dachten auch, dass der Einsatz solcher Methoden vorteilhaft wäre. Ehrlich gesagt habe ich die Ideen unterstützt, die Sie geteilt haben, als Sie Informationen über die Anwendungen gegeben und Ihre Hypothese erklärt haben. Weil ich glaubte, dass es bei Studenten eine Barriere gegen das Schreiben gibt, die aus Ängsten besteht. Das konnte ich beobachten. Außerdem dachte ich, dass jeder, mich eingeschlossen, ein Problem hat, wenn ein leeres Blatt vor ihm liegt. Aber ich war skeptisch, wie erfolgreich wir mit der Anwendung dieser Schreibtechniken sein würden. Aber Sie sagten, dass wir uns sehr gut auf dieses Thema vorbereiten müssten um die Studenten davon zu überzeugen. Wenn wir nicht an die Studie selbst glauben, können wir nicht die Studenten dazu bringen, sie an dieser Studie teilzunehmen. Ihre Worte um Studenten zu überzeugen bei der Studie teilzunehmen, müssen wir selber über die Studie überzeugt sein, waren Schlaggebend. So haben wir an die durchführende Arbeit geglaubt. Wir haben die Planung in dieser Hinsicht gemacht, und wir haben die meisten Studenten davon überzeugt, an dieser Studie teilzunehmen. So begannen meine Zweifel an den Erfolg sich zu legen. Als ich dann

im Laufe der Übungswochen sah, wie sehr sich die Studenten mit diesem Thema beschäftigten, als ich spürte, dass ihnen die Arbeit Spaß machte, hatte ich keine Zweifel, dass diese Praxis eine positive Wirkung auf die Studenten haben würde. Solche kreativen Schreibpraktiken sollten unbedingt in unserem Unterricht angewendet werden. Ich würde mich gerne dafür bewerben. Dies sollte auch in anderen Klassen so bleiben. Beispielsweise sollte diese Anwendung nicht im ersten Semester und im Folgesemester beantragt und in den Oberstufen aufgegeben werden. Schließlich habe ich in unseren Gesprächen mit Ihnen über die Unterrichtsplanung gesehen, dass diese kreative Schreibpraxis auf jedem Fremdsprachenniveau angewendet werden kann. Mit fortschreitendem Level reicht es aus, korrektere Teile oder Techniken auszuwählen. Daher sollte diese Schreibweise unbedingt in Fachbereichen angewendet werden, die Deutschlehrer ausbilden, oder in Fachbereichen für Germanistik wie uns. Ihre Präsentation, dass daraus resultierende Feedback, die beobachtbare Rückkehr davon hat mich dabei überzeugt. Darüber hinaus können nach solchen kreativen Schreibpraktiken von Lehrkräften und einschlägigen Experten Testmethoden für die Messung entwickelt werden, mit denen Texte des kreativen Schreibens genau und effektiv gemessen werden können. Andere Kollegen stimmen mir zu, dass es letztendlich von Vorteil ist diese Schreibmethode in unseren Seminaren zu verwenden. Ich würde es auf jeden Fall gerne in meinem Seminar anwenden.

Code (2)	akademischer Titel	Universität und Fachbereich
S (Frau)	Lehrbeauftragterin	Selçuk Universität Fachbereich Germanistik

Frage 2:

Gab es während des Schreibprozesses mit dieser verwandten Technik des kreativen Schreibens für Sie irgendwelche Schwierigkeiten? Wenn ja, welche waren das?

Antwort 2:

Ich kann keine ernst haften Schwierigkeiten ernennen. Nur ich hatte am Anfang die Sorge ob die Beteiligung hoch genug werden könnte? Oder ob die Beteiligung, die am Anfang hoch ist, mit der Zeit abnehmen könnte. Wenn solche Probleme auftreten sollten, war ich darüber besorgt, wie es dann weitergehen könnte. Also wenn die Studenten, die am Anfang teilgenommen haben, in den folgenden Wochen nicht teilnehmen, was dann? Ich habe mir Gedanken darübergemacht, wie man dann überhaupt wissenschaftliche Ergebnisse erzielen kann. Aber zum Glück waren meine Sorgen nicht berechtigt und wir hatten keine Probleme darüber, was die Teilnahme Zahl anging. Ganz im Gegenteil war die Beteiligung unglaublich hoch. Wir hatten uns natürlich gut vorbereitet, eine perfekte Präsentation gemacht und die Studenten davon überzeugt, bei dieser Studie mitzumachen. Alle Ihre Vorschläge für die Präsentation spielten natürlich auch eine Rolle bei der Überzeugung. Also wir überredeten Studenten, mitzumachen. Ich denke, dass die teilnehmenden Studenten es auch nicht bereut haben.

Fragen 3:

Glauben Sie, dass es vorteilhafter wäre, solche Aktivitäten mit mehr als einem Seminar und mehr als einem Semester umzusetzen? Wenn ja, was ist der Grund für ihre Antwort?

Antwort 3:

Eigentlich ja. Also ich denke, es sollte so sein. Denn im Laufe der Wochen nahm der Mut der Studenten zur Schreibaktivitäten auf Deutsch zu, ihre Ängste und Sorgen nahmen ab und ihre Wünsche sich über ihre Gedanken schriftlich zu äußern nahmen zu. Im positiven Sinne war die Verbesserung der Studenten direkt proportional zur Zeitverlängerung. Ich denke wirklich, dass, wenn diese kreativen Schreibaktivitäten für ein paar Semester fortgesetzt würden, dass der positive Entwicklungseffekt sogar noch mehr zunehmen würde. Daher fände ich es sehr richtig, es über einen längeren Zeitraum mit vielen Wiederholungen in mehr als einer Stunde zu verteilen. Auch wenn wir die von uns gewählten Texte und kreativen Schreibtechniken berücksichtigen, sollten sie in anderen Unterrichtsstunden unbedingt über sehr lange Zeiträume wiederholt werden. Denn unter den Texten, die wir nicht ausgewählt haben, gab es viele sehr interessante und kreative Texte, die zum Schreiben geeignet waren. Alle Texte, die Sie bereits vorgeschlagen haben, waren Texte, die in dem Seminar für kreatives Schreiben verwendet werden könnten. Es gab viele Schreibmaterialien, die wir aus Zeitgründen nicht anwenden konnten, seien es Kurzgeschichten mit offenem Ende, Gedichtmuster, das Schreiben einer Geschichte über ein gezeigtes Bild, das Schreiben einer Geschichte durch Ableiten anderer Wörter aus einem Schlüsselwort oder andere Arten von Texte. Ich denke, all dies könnte über einen längeren Zeitraum umgesetzt werden.

Fragen 4:

Denken Sie, dass es nicht notwendig ist, die Aktivitäten, die Sie in der Unterrichtsstunde machen, mehr als eine Unterrichtsstunde und mehr zu wiederholen? Wenn ja, was ist der Grund?

In Anbetracht Ihrer vorherigen Antwort weiß ich, dass es eine überflüssige Frage ist. Lass mich trotzdem fragen.

Antwort 4:

Ja, wenn ich sagen würde, dass ich denke, würde ich mich selber widersprechen. Lassen Sie mich diese Frage einfach so beantworten, dass ich nicht daran nicht glaube, dass es unnötig wäre.

Fragen 5:

Ist es aufgrund Ihrer persönlichen Beobachtungen möglich, die Wirkung dieser kreativen Schreibaktivität in Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf die Studenten positiv zu steigern? Wenn möglich, wie sollte es befolgt werden?

Antwort 5:

Ja, das ist meiner Meinung nach möglich. Eigentlich habe ich davon gesprochen als wir aus vielen Möglichkeiten einige Beispiele für kreatives Schreiben von Texten ausgewählt haben. Weil die Stunden und Wochen, die wir üben werden, begrenzt waren und nicht auf mehrere Semester hinausliefen. Es gab jedoch eine große Auswahl an Texten und Typen, die für die Technik des kreativen Schreibens geeignet waren und die wir anwenden könnten, aber aus zeitlichen Gründen nicht getan haben.

Fragen 6:

Gibt es weitere Punkte, die Sie über den Prozess der Umsetzung der Aktivität Kreatives Schreiben in diesem gesamten Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurs erwähnen möchten? Wenn ja, welche sind das?

Antwort 6:

Während wir in unserem Unterricht kreative Schreibübungen machen, müssen wir auch Gruppenarbeit machen. Daher denke ich, dass es für diese Anwendungen vorteilhafter wäre, in größeren Klassenzimmern zu arbeiten. Wenn Studenten Dreier-

oder Vierergruppen bilden, steht die andere Gruppe unmittelbar daneben oder eine andere Gruppe unmittelbar in der ersten oder hinteren Reihe. Während die Studenten in der Gruppe diskutieren, werden auch die Stimmen der anderen Gruppen gehört. Ich dachte, all diese Geräuschverwirrung könnte die Studenten beeinträchtigen. Es gingen jedoch keine Beschwerden von den Studenten ein, mit Ausnahme von ein oder zwei Studenten. Wir hatten auch die Möglichkeit, diese Praxis in größeren Klassenzimmern zu praktizieren, daher war es eine relativ angenehme Arbeitsumgebung für mich. Außerdem haben wir am Ende unserer Routinestunde, als wir diese kreativen Anwendungen machten, normalerweise versucht, diese Anwendungen innerhalb von 30 Minuten bis 45 Minuten fertigzustellen. Uns blieb wenig Zeit für Erklärungen, das Sprechen von Fremdwörtern oder Diskussionen über den Inhalt. Dadurch waren wir manchmal in Eile, was dazu führte, dass wir manchmal keine ausführlichen Antworten auf die Fragen der Studenten gaben. Natürlich haben wir einen Lehrplan, dem wir folgen müssen, und es ist natürlich, dass wir mit solchen Zeitbeschränkungen konfrontiert sind, dessen bin ich mir bewusst. Wenn solche kreativen Schreibaktivitäten in unserem eigenen Unterricht durchgeführt werden dürfen, können wir vielleicht bequemer und freier agieren und eine detailliertere Studie durchführen, da wir keine zeitlichen Einschränkungen erfahren werden. Ansonsten habe ich nichts zu beschweren.

Fragen 7:

Glauben Sie, dass es nach dieser Studie sinnvoll wäre, solche Aktivitäten oder eine ähnliche kreative Schreibtechnik in Ihrem Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht zu machen? Wenn Sie denken, was ist der Grund oder die Gründe?

Antwort 7:

Ja, ich denke. Aus dem Grund denke ich, dass ich einige der Fortschritte der Studenten beim Schreiben beobachtet habe, basierend auf den Erfahrungen, die ich durch die Teilnahme an dieser Arbeit gesammelt habe. Und das geschah in einer begrenzten Zeit. Deshalb fände ich es sehr sinnvoll, solche Schreibaktivitäten umzusetzen. Tatsächlich können wir durch die Integration dieser Praktiken in unseren Deutschunterricht sowohl ihre Bedenken beim Schreiben abbauen, als auch in den

folgenden Semestern Fächer wie kreatives Denken und Schreiben messen und bewerten, nachdem diese Bedenken dadurch beseitigt wurden. Praktiken, Methoden, Ausübungen können gemacht werden. Wenn in dieser Hinsicht der erwartete Nutzen erzielt wird, denke ich, dass es als separater Kurs in das Curriculum aufgenommen werden kann.

Code (3)	akademischer Titel	Universität und Fachbereich
A (Mann)	PhD-Fakultätsmitglied	Selçuk Universität Fachbereich Germanistik

Frage 1:

Haben Sie nach dem Schreibaktivitätsprozess mit der dazugehörigen Technik des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht (DaF) eine Verbesserung des Schreibens bei den Schülern festgestellt, die an dieser Übung teilgenommen haben? Wenn ja, welche sind das?

Frage 2:

Gab es während des Schreibprozesses mit dieser verwandten Technik des kreativen Schreibens für Sie irgendwelche Schwierigkeiten? Wenn ja, welche waren das?

Antwort 2:

Eigentlich lief alles gut, da Sie den Studierenden das Thema erklärt und sie am Studium beteiligt haben. Auch die Teilnehmerzahl war hoch. Außerdem haben wir während der Arbeiten keinen fehlenden Studenten gehabt. Zu jeder Veranstaltung kamen alle Studierenden, die sich von Anfang an zur Teilnahme verpflichtet hatten. Daher kann ich nicht sagen, dass ich auf ein Problem gestoßen bin. Also bin ich auf

keine Schwierigkeiten gestoßen.

Frage 3:

Glauben Sie, dass es vorteilhafter wäre, solche Aktivitäten mit mehr als einem Seminar und mehr als einem Semester umzusetzen? Wenn ja, was ist der Grund für ihre Antwort?

Antwort 3:

Ja, ich denke definitiv, dass es sinnvoll wäre, es mit mehr Wiederholungen anzuwenden. Ich denke, es wäre von Vorteil, es auch in weiteren Kursen anzuwenden. Erstens habe ich, wie ich in Ihrer vorherigen Frage erwähnt habe, beobachtet, dass die positive Wirkung auf die Studenten im Laufe der Wochen zunahm. Zweitens, je mehr wir diese Aktivitäten machten, desto höher waren die Ansprüche der Studenten. Drittens steigerte die Tatsache, dass die von uns angewandten kreativen Texte und Methoden unterschiedlich waren, ihr Interesse. An einem Tag übten wir zum Beispiel an Poesiemustern, an einem anderen lasen wir Kurzgeschichten im Bereich Literatur und wollten, dass das Ende der offenen Geschichte vervollständigt wird. Nachdem wir ein Bild gezeigt und kurz über seine Beschreibung gesprochen hatten, wollten wir, dass sie eine Geschichte basierend auf diesem Bild erstellen, oder wir baten sie, andere verwandte oder nicht verwandte Wörter aus Schlüsselwörtern abzuleiten und eine Geschichte in Übereinstimmung mit diesen Wörtern zu schreiben. All diese unterschiedlichen Praktiken steigerten meiner Meinung nach das Interesse der Studierenden und stärkten ihre Motivation gleichermaßen. Aus diesem Grund denke ich, dass sich die wiederholte Anwendung in vielen Unterrichtsstunden positiv auswirken wird.

Frage 4:

Denken Sie, dass es nicht notwendig ist, die Aktivitäten, die Sie in ihrer Seminarstunde gemacht haben, in einem größeren Zeitraum mit mehr Wiederholungen zu machen? Wenn ja, was ist der Grund dafür?

Eigentlich ist diese Frage sinnvoll, wenn Ihre vorherige Antwort negativ wäre. Deshalb möchte ich Sie fragen, ob ich diese Frage stellen soll?

Antwort 4:

Meine Meinung ist positiv, daher erübrigt sich diese Frage. Deswegen brauchen Sie mich nicht zu fragen.

Frage 5:

Ist es aufgrund Ihrer persönlichen Beobachtungen möglich, die Wirkung dieser kreativen Schreibaktivität in Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf die Studenten positiv zu steigern? Wenn möglich, wie sollte es befolgt werden?

Antwort 5:

Eine Idee kommt mir in den Sinn. In meiner Arbeit mit Studenten habe ich folgendes beobachtet. Wie ich bereits sagte, je mehr kreative Aktivitäten wir ihnen vorsetzten, desto mehr stieg ihr Interesse an dem Thema. Sie wurden motivierter. Deshalb fände ich es sinnvoller, wenn wir die Textvielfalt in unserer Arbeit an diesen kreativen Texten erhöhen würden. Es ist bekannt, dass es diversifiziert werden kann, indem es in die Methoden und Texte aufgenommen wird, die wir hervorgehoben und unter ihnen bevorzugt haben. Ich denke, dass Dinge wie unterschiedliche literarische Texte, unterschiedliche poetische Muster, unterschiedliche Keyword-Studien und Aktivitäten zum Geschichtschreiben mit unterschiedlichen Bildern die positive Wirkung auf den Studenten erhöhen.

Frage 6:

Gibt es weitere Punkte, die Sie über den Prozess der Umsetzung der Aktivität

Kreatives Schreiben in diesem gesamten Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurs erwähnen möchten? Wenn ja, welche sind das?

Antwort 6:

Nein nicht. Ich habe alle Themen, die ich in meinem Kopf hatte, zum Ausdruck gebracht, die zum Ausdruck gebracht werden sollten. Ich habe nichts weiter zu sagen.

Frage 7:

Glauben Sie, dass es nach dieser Studie sinnvoll wäre, solche Aktivitäten oder eine ähnliche kreative Schreibtechnik, zukünftig in Ihrem Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht zu verwenden? Wenn Sie denken, dass es sinnvoll wäre, was ist der Grund oder die Gründe dafür?

Antwort 7:

Bereits in dieser Studie habe ich gesagt, dass diese kreativen Schreibaktivitäten eine positive Wirkung auf die Studenten haben, im Einklang mit den Praktiken, die ich durchgeführt habe, und den Erfahrungen, die ich gesammelt habe. Daher überlege ich, solche Schreibaktivitäten in meinem eigenen Deutsch-Schreibunterricht einzusetzen, oder wenn ein Angebot von der Fachbereichsleitung kommt, begrüße ich das. Ich hatte keine Gelegenheit, ein ausführlicher Gedankenaustausch mit meinen Kollegen zu führen, die diese Aktivität durchgeführt haben, aber ich denke, dass sie es auch positiv sehen werden, was den Eindruck betrifft, den ich gewonnen habe.

Zusätzliche Frage:

Auch andere Kollegen haben eine positive Meinung zu kreativen Schreibaktivitäten. Würden Sie in diesem Fall der Fachbereichsverwaltung ein solches Angebot unterbreiten?

Code (4)	akademischer Titel	Universität und Fachbereich
F (Frau)	Dozentin- Fakultätsmitglied	Selçuk Universität Fachbereich Germanistik

Antwort:

Ich weiß nicht, ob wir der Fachbereichsverwaltung ein solches Angebot unterbreiten sollten, aber es könnte sein, warum nicht. Schließlich haben wir als Lehrfachkräfte bei dieser Studie mitgemacht und Sie sagen, dass die Meinung der anderen Kollegen über die Wirkung dieser Schreibaktivitäten auch positiv ist. Und wenn andere Lehrfachkräfte so denken wie ich, kann sichergestellt werden, welcher Weg dafür gefolgt werden muss, dass solche Schreibaktivitäten in den Lehrplan aufgenommen werden. Welche Art von Weg in dieser Hinsicht verfolgt werden sollte, wird festgestellt, und dies wird bekanntermaßen getan. Wenn natürlich alle Lehrfachkräfte in der Abteilung einverstanden sind.

Frage 1:

Haben Sie nach dem Schreibaktivitätsprozess mit der dazugehörigen Technik des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht (DaF) eine Verbesserung des Schreibens bei den Studenten festgestellt, die an dieser Übung teilgenommen haben? Wenn ja, welche sind das?

Antwort 1:

Ja, ich habe es sehr deutlich beobachtet, und ich habe sogar positives Feedback von den Studenten bekommen. Es war sehr schwierig, alle Schüler in den Schreibunterricht einzubeziehen, aber durch Gruppenarbeit und kreative Schreibtechniken machte der Unterricht mehr Spaß. Dies wirkte sich natürlich positiv

auf unsere Schüler aus. Nachdem die Bewerbung vorbei war, haben wir diese Art von Arbeit mit meinen Schülern fortgesetzt. Sie wussten nicht einmal, wie die Unterrichtszeit verging, besonders in Poesie, und unter normalen Umständen schauten sie alle nach den ersten 30 Minuten auf die Uhr und kündigten meiner Lehrerin eine Pause an. Sie verlangten von mir mehr Zeit beim Schreiben des Gedichts. Jede Gruppe las die Gedichte, die sie im Unterricht geschrieben hatten, laut vor und hatte dabei viel Spaß. Tatsächlich haben mich die Worte eines meiner Schüler beeindruckt und ich möchte es mit Ihnen, meinem Lehrer, teilen. Das heißt: „Hodja, ich kann Gedichte auf Deutsch schreiben, meine Familie hat sich immer über mich lustig gemacht, weil du mir Vorbereitungen vorgelesen hast, aber du sprichst immer noch kein Deutsch.“ Sie waren überrascht, als sie die Gedichte gelesen haben, die ich geschrieben habe sie gestern Abend zu Hause. Ich freute mich auf den Unterrichtsbeginn am nächsten Tag.“ Das positive Feedback, das ich von ähnlichen Studenten erhalten habe, hat mich sehr gefreut. Ich merkte, dass der Unterricht produktiver war. Sie schreiben weiter Gedichte, sie kommen in jeder Pause zu mir und zeigen mir ihre Gedichte. Hier haben wir nicht nur für den Erwerb bestimmter Wörter gesorgt, sondern auch die Gefühle der Studenten berührt, was sie natürlich sehr berührt hat.

Bei der anderen Aktivität, bei der Vervollständigung der Kurzgeschichte, habe ich beobachtet, dass die Gruppen sehr interessante Ergebnisse geschrieben haben, wiederum begleitet von Gruppenarbeit. Die Kurzgeschichte „Der Hilflöse Knabe“ des deutschen Schriftstellers Bertholt Brecht wurde mit Vokabeln erklärt und dann bat ich die Studenten, die Geschichte mit einem Ende zu verbinden. Sie verbanden die Geschichte mit sehr interessanten Ergebnissen, was meine Aufmerksamkeit hier auf sich zog, war, dass sie die Geschichte vervollständigten, indem sie sie gemäß ihrer eigenen Kultur schrieben. Als die von allen Studenten geschriebenen Endungen im Klassenraum vorgelesen wurden, lachten die Studenten und hatten viel Spaß. Am Ende der Stunde sagten sie, dass solche Studien häufiger und in jeder Stunde durchgeführt werden sollten.

In einer anderen Arbeit habe ich sie gebeten, eine Geschichte zum Bild zu schreiben, und wir haben diese Arbeit mit Gruppenarbeit abgeschlossen. Laut Bild habe ich nicht gewusst, dass meine Studenten so kreativ mit der Geschichte

umgegangen sind, da sind sehr gute Geschichten rausgekommen. Jede Geschichte, die sie schrieben, wurde von den Studenten in der Klasse gelesen, und die anderen Studenten erraten, welches der Bilder an der Tafel die Geschichte gelesen hatte. Dadurch veränderte sich sofort die Atmosphäre im Klassenzimmer und es machte mehr Spaß. Sie sagten, sie hätten nicht verstanden, wie schnell die zwei Unterrichtsstunden vergingen, wir hatten immer Probleme mit der Zeit, ich wünschte, wir hätten mehr Zeit.

Frage 2:

Gab es während des Schreibprozesses mit dieser verwandten Technik des kreativen Schreibens für Sie irgendwelche Schwierigkeiten? Wenn ja, welche waren das?

Antwort 2:

Tatsächlich bin ich während dieses Prozesses nicht auf allzu viele negative Situationen gestoßen. Die Studenten haben sich schnell an diese neue Schreibtechnik gewöhnt, allerdings brachten die körperlichen Voraussetzungen einige Nachteile mit sich. Wir haben einige kreative Schreibaktivitäten als Gruppenarbeit durchgeführt. Wir dachten, diese Methode wäre nützlicher. Die Tatsache, dass die Klasse aus fünfzig (50) Personen bestand, erzeugte eine sehr laute Umgebung. Wir bildeten Gruppen von vier (4) oder fünf (5). Etwa zehn (10)/elf (11) Gruppen wurden gebildet. Sie redeten untereinander, tauschten Ideen aus, diskutierten manchmal. Unweigerlich gab es ein Geräusch, ein Summen. Das betraf nicht nur mich, sondern auch andere Studierende. Als ich nach der Aktivität fragte, ob dieser Lärm sie beeinträchtigte, antworteten die meisten Studenten, dass dies der Fall sei. Aber andererseits machten sie sich keine allzu großen Sorgen, denn es war ganz natürlich, dass diese Art von Gruppenarbeit stattfand, und sie hielten es für selbstverständlich. Aber als Dozent hat mich der Lärm gestört. Ich denke, dass es vorteilhafter wäre, solche Aktivitäten in Klassen mit einer kleineren Anzahl von Studenten durchzuführen, zum Beispiel in Klassen, die aus fünfundzwanzig (25) Studenten bestehen, insbesondere wenn Gruppenarbeiten durchgeführt werden. Abgesehen davon hatte ich keine

Schwierigkeiten bei der Anwendung dieser kreativen Schreibaktivität in meinem Klassenzimmer.

Frage 3:

Glauben Sie, dass es vorteilhafter wäre, solche Aktivitäten mit mehr als einem Seminar und mehr als einem Semester umzusetzen? Wenn ja, was ist der Grund für ihre Antwort?

Antwort 3:

Ich glaube, ich habe das in der vorherigen Frage beantwortet. Aber ich kann es wiederholen. Ich glaube definitiv von ganzem Herzen, dass solche kreativen Schreibaktivitäten nützlicher sein werden, um Methoden und Techniken in allen Lektionen anzuwenden.

Besonders wenn ich den Unterrichtsraum betrete und den gespannt auf mich wartenden Studenten in die funkelnden und lernenden Augen treffe, bedeutet das, dass wir die Neugier, die zu unserem Beruf gehört, begründet haben. Diese Situation motiviert nicht nur die Studierenden, sondern auch uns positiv, denn wir freuen uns zu sehen, dass die Studierenden das Gelernte anwenden können.

Fragen 4:

Denken Sie, dass es nicht notwendig ist, die Aktivitäten, die Sie in ihrer Seminarstunde gemacht haben, in einem größeren Zeitraum mit mehr Wiederholungen zu machen? Wenn ja, was ist der Grund dafür?

Eigentlich ist diese Frage sinnvoll, wenn Ihre vorherige Antwort negativ wäre. Deshalb möchte ich Sie fragen, ob ich diese Frage stellen soll?

Antwort 4:

Natürlich, Nein

Fragen 5:

Ist es aufgrund Ihrer persönlichen Beobachtungen möglich, die Wirkung dieser kreativen Schreibaktivität in Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf die Studenten positiv zu steigern? Wenn möglich, wie sollte es befolgt werden?

Antwort 5:

Ich halte es gerade im Fremdsprachenunterricht für möglich, dass die kreative Schreibtätigkeit nicht nur die Regeln der Fremdsprache vermittelt, sondern auch die Fähigkeit, diese Sprache anzuwenden und sogar mit Freude zu schreiben. Kreatives Schreiben verbessert nicht nur die Schreibfähigkeiten, sondern auch die Fähigkeiten zum kreativen Denken. Es erweitert die Perspektive der Studenten auf Ereignisse, da es sowohl ihre sprachlichen als auch ihre affektiven Fähigkeiten anspricht. Es lehrt, aus verschiedenen Perspektiven zu sehen. Wie er in vielen wissenschaftlichen Daten vorbringt, sei es die Theorie der multiplen Intelligenzen, Montessori, Waldorf, sie alle kommen in einem Punkt zusammen, der darin besteht, Emotionen während der Arbeit zu aktivieren. Wie J. H. Pestalozzi es ausdrückte: „Benutze deine Hand, deinen Kopf und dein Herz, wenn du arbeitest“.

Fragen 6:

Gibt es weitere Punkte, die Sie über den Prozess der Umsetzung der Aktivität Kreatives Schreiben in diesem gesamten Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurs erwähnen möchten? Wenn ja, welche sind das?

Antwort 6:

Wie eingangs erwähnt, ist der kreative Schreibprozess in Deutsch als Fremdsprache wichtig, denn jeder Schreibprozess ist immer auch ein Lernprozess.

Es ist zu beobachten, dass sich kreatives Schreiben im Deutsch-Fremdsprachenkurs positiv auf die Entwicklung der Studierenden auswirkt. Dafür denke ich, dass der Akt des kreativen Schreibens immer einen bestimmten Prozess braucht, damit er stattfindet. Soweit ich im Unterricht beobachtet habe, brauchen die Schüler eine Phase, in der sie ihre zuvor erstellten Schreibpläne verbalisieren müssen, also brauchen sie einen bestimmten Prozess, um in der Gruppe zusammenzuarbeiten. Aus diesem Grund soll kreatives Schreiben dem Einzelnen die Möglichkeit bieten, Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen zu entwickeln. Schreiben soll Spaß machen. Es soll zur eigenen Persönlichkeit der Studenten beitragen und ihnen ermöglichen, ihre Vorstellungskraft zu aktivieren. Wichtig ist, dass es dabei nicht um die Reproduktion einer realen Situation geht, sondern um die Entstehung von etwas Neuem, das der eigenen Vorstellung entspringt. Im Gegensatz zum traditionellen Schreibunterricht brauchen die Studenten beim kreativen Schreiben mehr einen Prozess, um ihre Ideen, Fantasien und Gefühle auszudrücken.

Ich denke, kreatives Schreiben sollte als ein Instrument zur Selbsterkenntnis gesehen werden, das darauf abzielt, Selbständigkeit, aktives Lernen und soziale Lernprozesse zu initiieren.

Ziel sollte es sein, den Studierenden Anregungen für verschiedenste Methoden und Techniken des Schreibens zu geben und ihnen genügend Zeit zu geben, damit das Schreiben Spaß macht.

Fragen 7:

Glauben Sie, dass es nach dieser Studie sinnvoll wäre, solche Aktivitäten oder eine ähnliche kreative Schreibtechnik, zukünftig in Ihrem Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht zu verwenden? Wenn Sie denken, dass es sinnvoll wäre, was ist der Grund oder die Gründe dafür?

Antwort 7:

Da moderner Fremdsprachenunterricht Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden und Lernenden beinhaltet, kann er auch die Kreativität fördern. Kreativitätsfördernde Techniken basieren auf Gruppenarbeit/-aktivität, die auch in der Fremdsprachendidaktik eine wichtige Rolle spielt. In diesem Sinne sollten Techniken und Methoden eingesetzt werden, die die Kreativität steigern. Rollenspiele können die Motivation der Studenten sowie die aktive Beteiligung der Studenten am Unterrichtsprozess anregen und steigern.

Die Einführung kreativitätsfördernder Techniken im Fremdsprachenunterricht, die zum Teil an die Besonderheiten und Bedürfnisse der Didaktik angepasst sind, und die Sensibilisierung der Studenten für dieses Thema können förderlich sein – erstens Interesse am Fremdsprachenfach, zweitens Dauerhaftigkeit des Gelernten Wissen.

Vielleicht eine der am weitesten verbreiteten Lehrmethoden, wir können sie uns als eine vereinfachte Form des Brainstormings vorstellen. Die originelle Ideenfindungstechnik zur Lösung von Problemen wird auch im Fremdsprachenunterricht zum gleichen Zweck eingesetzt und kann als Einstieg in ein beliebiges Thema oder als Wortschatzerweiterung dienen. Im Deutschen nennt man das Assoziagramm. Das Grundprinzip des Brainstormings, nämlich das Problemlösen. Die Studenten sollten in keiner Weise davon abgehalten werden, ihre Meinung zu äußern, nur der Lehrer wählt die am besten geeigneten Lernideen aus. Targets aus dem erstellten Set und notiert diese zur weiteren Bearbeitung.

Diese Methode ist eine transformative Methode für den Fremdsprachenunterricht.

Im Vergleich zu anderen Methoden basieren kreative Schreibmethoden und -techniken darauf, neue Ideen zu generieren und die Studenten positiv zu motivieren.

VIERZEHNTER TEIL

14. SCHLUSSFOLGERUNG

Kreative Schreibaktivitäten, Auswertung der entstandenen Texte durch die Seminarleiter und Seminarleiterinnen, Auswertung der bei den Studierenden angewandten Fragebögen und Interviews mit den Seminarleitern haben die Hypothese dieser Arbeit weitgehend bestätigt. Schließlich sind die wichtigsten Schlussfolgerungen aus den Studien, dass die Ergebnisse, die als Ergebnis von drei separaten Datenerfassungsinstrumenten erhalten wurden, die Hypothese stützen. Thema und Anliegen werden in verschiedenen Schreibgruppen angewendet und es hat sich gezeigt, dass die Themenwahl entscheidend für den Schreiberfolg der Studierenden ist. Die Schreibgruppe im ersten Studienjahr hat zu Themen geschrieben, die sich entweder direkt aus festbestehenden Poesiemuster Regel ergeben oder den Studierenden selbst nach bestimmter Regeln wie Akrostichon Poesie zuschreiben angeboten wurden. Das zeigte zum Beispiel die Tatsache, dass die Erstklässler gebeten wurden, relativ einfache Gedichtmuster zu schreiben. Die von Anfang an vorgesehene Frage bei der Auswahl kreativer Schreibübungen, die dem Niveau der Studenten angemessen sein sollte, zeigte erneut ihre Bedeutung.

Die Reihe der beobachteten Schreibseminare begann mit dem Thema „Akrostichon“, weitere Themen wie „Spanische Poesiemuster“ und „Cluster“ oder „Schreiben nach Bild“ und wieder „passendes Ende von Kurzgeschichten“ kristallisierten sich aus der Arbeit in den Schreibgruppen heraus und wurden von den Studierenden selbst verfolgt und formuliert, sie waren sehr innerlich interessiert und motiviert. Die Studentinnen und Studenten nutzten ihre Texte, wenn man es so ausdrücken darf, als Instrument, um sich selbst und ihre Ideen, Erfahrungen, Gefühle und Ansichten in die Diskussion einzubringen, aber sie nutzten das Schreiben auch, um Probleme anzusprechen und sich eine eigene Meinung zu bilden. So wurden in Schreibgruppen diskutiert, Gedanken ausgetauscht, Ratschläge gemacht oder Impulse gegeben. Hier wurden die Themen nicht von der Seminarleiterin oder Seminarleiter an die Schreibgruppen vorgegeben, sondern es wurden nur bestimmte Regeln, Strukturen erklärt an den man sich einhalten sollte, aber die erfinderische und kreative Seite des Schreibens wurde den Studenten überlassen. Die Schreibgruppen fanden einen Zugang

zu den ihnen vorgeschlagenen Themen in einem bestimmten Rahmen. Die Themen haben die Gedanken der Teilnehmer offenbart und sind sowohl sachlich als auch emotional bedingt. Die Möglichkeit einer Verarbeitung wurde immer offengelassen. Die Studenten wurden daran erinnert, dass das vorgeschlagene Thema nur einen Rahmen oder Leitfaden bieten sollte, und die Studenten hatten die Möglichkeit, ihre eigene Herangehensweise an das Thema zu finden. Obwohl sich manche Studenten strikt an das vorgegebene Thema hielten, nutzten sie die ihnen gebotenen inhaltlichen Freiheitsräume. Normalerweise ist es so, dass die Studenten sich vom Thema entfernen, wenn das Thema nicht Anspruchsvoll für sie ist.

Auch wenn die Texte, die den Studenten in kreativen Schreibaktivitäten gegeben werden, sie nicht direkt ansprechen und nicht ihren Interessen entsprechen, motiviert der Drang, die Aufgabe zu erledigen, die Studenten. Studenten langweilen sich bei Themen, die den Studenten normalerweise nicht ansprechen, und beginnen, den Text zu schreiben, die allmählich vom Thema abweicht und am Ende mit dem Thema nichts zu tun hat. Tatsächlich führt dies manchmal dazu, dass sie überhaupt nicht schreiben oder eine Barriere gegen das Schreiben entsteht. Die kreativen Schreibtexte hier schränken sie nicht beim Schreiben ein, sondern regen zum Nachdenken an und bieten die Möglichkeit, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen. Auch wenn die Themen von den Fakultätsmitgliedern bestimmt werden, werden nur einige Regeln, Rahmenbedingungen oder Strukturen festgelegt. Zum Beispiel wurde ihnen eine Kurzgeschichte gegeben und die Fremdwörter dieser Kurzgeschichte wurden herausgearbeitet und weitergesprochen. So wurde den Studenten die Kurzgeschichte erzählt und sie wurden ihnen verständlich gemacht. Danach wurden sie gebeten, eine passende Ende für diese Kurzgeschichte zu schreiben, genau in diesem Punkt kam ihre Kreativität ins Spiel. Tatsächlich hat jeder eine andere Art, diese Geschichte wahrzunehmen. Als sich unter den Studenten Gruppen zu viert oder zu fünft bildeten, fand innerhalb dieser Unterschiede ein Gedankenaustausch statt, so dass die Studenten auch auf neue Ideen trafen, die ihnen nicht ähnlich waren. Dies steigerte ihre Motivation und ihr Interesse noch mehr, so war es auch beim Clustering der Studenten. Viele Wörter wurden aus einem Schlüsselwort abgeleitet, wobei jeder Student das erste Wort oder die ersten Wörter sagte, die ihm in den Sinn kamen. Mit anderen Worten, es kann ein einzelnes Wort sein oder es kann aus ein paar Wörtern bestehen, dies ist die Methode, das erste zu sagen, was einem in den Sinn kommt. Infolgedessen bestand eine Reihe von Schriften aus vielen Wörtern. Die

meisten von ihnen konnten eine Geschichte schreiben, indem sie die auf der Tafel geschriebenen Wörter verwendeten, und sie hatten Spaß dabei. Wiederum war die Aktivität des Schreibens von Gedichten nach Gedichtmustern das Gleiche. Sie mussten sich an die poetischen Konventionen halten, aber es lag ganz bei ihnen, die entsprechenden Wörter zu finden. Um solche verwandten Wörter zu finden, musste man nachdenken und kreativ sein. In diesem Sinne waren sie frei und hatten die Möglichkeit, ihre Gedanken und Gefühle zu offenbaren (Brock, 2003, S.243). Das Gleiche galt für das Erstellen einer Geschichte durch das Betrachten des Bildes. Was sie beim Betrachten des Bildes wahrnahmen, war wichtig. Als die Studenten in Vierer- oder Fünfergruppen eingeteilt wurden, nahm jeder der Studenten beim Betrachten des Bildes etwas Anderes wahr. Aber durch die Zusammenarbeit und den Austausch haben sie sich ein Thema ausgedacht. In der Zwischenzeit hatten sie die Möglichkeit, dies in 25 bis 30 Minuten zu tun. Wenn die Studenten jedoch aufgefordert wurden, eine Geschichte zu schreiben, indem sie das Bild in umfangreichen und umfassenderen Aufgaben erneut betrachteten, erhielten sie zwei Tage Frist für die Hausaufgaben. Es zeigte sich jedoch, dass sehr interessante Geschichten entstanden sind, und es wurde verstanden, dass die Studenten in diesem Sinne kreativ waren, dass sich als Ergebnis an ihnen gemachten Beobachtung herausstellte, dass diese kreativen Aktivitäten und die ihnen präsentierten Texte äußerst nützlich waren.

Im Fremdsprachenunterricht kann kreative Schreibtechniken auf zwei Arten definiert werden, nämlich den Zielaspekt und den Methodenaspekt. Wenn Sie über den Zielaspekt sprechen, vermitteln Sie den Studenten die Kompetenz des Handelns und entwickeln sie Schritt für Schritt weiter (Spitta, 1992, S. 79). Dabei müssen die Studentinnen und Studenten zunächst eine Kompetenz entwickeln, die den kreativen Eigenschaften entspricht, das heißt eine Welt offene Ansicht verschaffen. Nach der Betrachtung der Studenten Texte und ihre Antwort auf die Fragebögen, lässt sich feststellen, dass die Haltung und die Denkweise über die Grenzen der gewöhnlichen Haltung und Denkweise hinausgeht, dh die zu entwickelnde Kompetenz an eine neue Weltoffene Ansicht lässt sich langsam bei ihnen einschließen. Dies ist darin erreichbar zu sein, wenn als Hauptziel gesetzt wird, dass die Studenten im Kontext authentischer Situationen mit kreativen Schreibtexen handeln, was als aufgabenorientiert oder aufgabenbasiert erfolgt werden sollte, und somit auch interaktives Lernen miteinbeziehen wird. Daher sollten sich die Studierenden bei der Anwendung der

Aufgabenlösung sich auf die Inhalte konzentrieren und die Kommunikation, im Rahmen der Möglichkeit nicht außer Acht lassen (Lang, 2009, S. 579).

Der Unterricht soll den Studenten die Möglichkeit geben, den Kommunikations- und Lernprozess real zu realisieren, dh die Kommunikations- und Lernprozesse finden realitätsnah statt, wenn die kreativen Schreibübungen vollständig und Zielgemäß gemacht werden. Aus diesem Grund sollten die in diese Richtung gehenden Wege bei der Planung zum kreativen Lehrkonzept nicht außer Acht gelassen werden. Denn Weltoffenheit und Handlungsorientiert entstehen nicht spontan im Universitätsleben, im Gegenteil, sie kann durch das Kennenlernen kreativer Schreibtechniken und durch die Entwicklung eines Denkhorizonts geformt werden. Kreative Schreibmethoden sollten ganz gezielt und Zielorientiert in den Unterricht einbezogen werden. Der Fremdsprachenunterricht mit dem kreativen Schreiben unterscheidet sich vom klassischen Fremdsprachenunterricht dadurch, dass der kommunikative Erfolg bei der Aufgabenlösung wichtiger ist als die formale Genauigkeit. Dass die Kommunikation im Vordergrund steht, bedeutet nicht, dass sprachlich-formale Teilkompetenzen vernachlässigt werden. Zu beachten ist, dass bei formalen, traditionellen Unterrichtsplänen der Schwerpunkt auf Übungen liegt, bei denen die Kommunikationsphase langsam nach der Übungsphase beginnt und die entsprechende Transferphase Schritt für Schritt beginnt. Daher ist zu beachten, dass zunächst sprachlich-formale Teilkompetenzen zum Einsatz kommen, gefolgt von kreativ gedachte Handlungskompetenzen, die mit sprachlich-formalen Teilkompetenzen verbunden sind (Glöckel, 1996, S.110-112). Im Unterricht, wo kreative Schreibtechniken verwendet werden, werden auch beide Komponenten des Fremdsprachenunterrichts von Anfang an synchronisiert. Das bedeutet, dass praktische Fertigkeiten und sprachlich-formale Fertigkeiten miteinander integriert werden, so dass die beiden für den Fremdsprachenunterricht erforderlichen Kompetenzen miteinander geteilt werden können. Kreatives Schreiben kann effektiv genutzt werden, wenn Lernsituationen und Lernmaterialien vorher optimal strukturiert sind. Nur so ist es dem Lernstoff möglich, inhaltliche und sprachliche Diskussionen anzuregen. Daher wären dafür Lernmaterialien wie Fotos oder Bilder sehr gut geeignet. Aber auch Kurzgeschichten, Mustergemäß bildende Poesietexte sowie Clustering können für Anregung für neue Ideen sorgen.

Wenn die Analyse der Antworten der Studenten auf die als Vor- und Nachtest angewandten Umfragebogen zu all diesen hinzugefügt wird, wird beobachtet, dass die Wirkung kreativer Schreibpraktiken auf die Studenten äußerst positiv ist.

Allein dieses Ergebnis ist schon bemerkenswert. Während 35,2 % die Frage beantworteten, dass die Schwierigkeiten beim Schreiben auf Deutsch sie daran hinderten, auf Deutsch zu schreiben, bevor die Techniken des kreativen Schreibens auf insgesamt 301 Studenten angewendet wurden, sank die Rate derjenigen, die nach der Anwendung der Aktivitäten des kreativen Schreibens Ja sagten um 14 %. Mit anderen Worten, fast 60 % derjenigen, die Probleme mit dem Schreiben auf Deutsch haben und daher Vorurteile gegenüber dem Schreiben auf Deutsch empfinden, hat man eine enorme Verbesserung nach Anwendung kreativer Schreibtechniken beobachtet. Mit anderen Worten, nachdem 60% dieser Studenten mit kreativen Schreibübungen vertraut sind, haben sie keine Probleme, auf Deutsch zu schreiben, oder zumindest verhindern die Probleme, auf die sie stoßen, nicht, dass sie sich schriftlich auf Deutsch ausdrücken. Es zeigt, dass sie mutiger an das Schreiben auf Deutsch herangehen. Wenn wir uns die Texte ansehen, die von den Studenten als Ergebnis der kreativen Schreibaktivitäten erstellt wurden, sehen wir, dass sich dieses Ergebnis bestätigt. Auch die Antworten der Studierenden auf die anderen Befragungsbogen nach dem Vor- und Nachtest zeigen bemerkenswerte Ergebnisse. Mit anderen Worten, die Studenten und Studentinnen sind mit den kreativen Schreibaktivitäten zufrieden und ihre Einstellung zum Schreiben auf Deutsch hat sich positiv verändert.

Auch hier zeigen die Antworten der Fakultätsmitglieder, die die Hauptakteure bei der Umsetzung kreativer Schreibaktivitäten sind, auf unsere Interviewfragen deutlich, dass die Lehrenden, die die Anwendung durchgeführt haben, auch die positive Veränderung bei den Studierenden festgestellt haben und dass diese das Schreiben inspirieren Übungen, Aktivitäten oder Techniken, wie man sie auch nennen mag, im Fremdsprachenunterricht eine positive Wirkung hinterlassen.

Infolgedessen haben die Durchführung kreatives Schreiben unter Beteiligung von 301 Studenten der beiden DaF-Unterrichten, sowohl in Afyonkarahisar Universität für Gesundheitswissenschaften, wie auch Konya Selçuk Universität, bei dieser Studie für die Doktorarbeit gezeigt, dass die Anwendung kreativer Schreibtechniken im Universitärem DaF-Unterricht für ein besseres Deutschlernen Vorteilhafte Aspekte hat.

Kreatives Schreiben ist eine geeignete Methode, um im Deutschunterricht in der ersten und zweiten Fremdsprache eingesetzt zu werden. Gleichzeitig ist Kreatives Schreiben für deutschsprachige Studierende aller Stufen, also aller Jahrgangsstufen, eine geeignete Methode, besonders für den Einsatz an Hochschulen. Für Spracherwerb für alle Studenten, scheint diese Methode praktikable Technik zu sein. Obwohl das Verfahren unterschiedlich ist, kann es im jeden Fremdsprachen Seminar eingesetzt werden. Diese Schreibtechnik kann für den Spracherwerb in allen Universitätsklassen verwendet werden. Kreatives Schreiben eignet sich an alle Deutschniveaus von A1 bis B2. Studenten können sowohl sprachlich als auch persönlich vom kreativen Schreiben profitieren. Es zeichnet sich qualitativ und quantitativ als geeignete Fremdsprachenmethode für Studierende aller Altersstufen und Fremdsprachenniveaus aus. Die in diesem Bereich verfassten Texte können miteinander verglichen und anhand von Noten bewertet werden, insofern ist es eine geeignete Schreibtechnik für den Einstieg in den Fremdsprachenunterricht. Kreatives Schreiben ist eine gute Schreibübung, die in kleinen oder großen Klassenzimmern, in Gruppen- oder Einzelarbeit durchgeführt werden kann. All diese Merkmale zeigen, dass kreatives Schreiben von allen Universitätsstudenten und auf allen Lernstufen verwendet werden kann. Dadurch eignet sich die von dem Forscher vorgestellte kreative Schreibmethode für alle Fremdsprachenlernmaßnahmen. Tatsächlich durchläuft der Fremdsprachenunterricht ähnliche Prozesse. Mit anderen Worten: Schreiben soll nicht als besonderes Ereignis, sondern als fächerübergreifend einsetzbare Lehrmethode wahrgenommen werden

Kreatives Schreiben ist ein Prozess, der positiv zum Erwerb von Schriftsprachkompetenzen beiträgt.

Mit Kreatives Schreiben, kann man alle Arten von Ideen ausdrücken, Studenten können mit dieser Schreibtechnik Emotionen zeigen und ausdrücken. Es lässt Fantasie und kreativem Denken freien Lauf und eignet sich daher für das Curriculum im Fremdsprachenunterricht. Mit kreativem Schreiben schafft es keine Alternative zur systematischen Bildung oder zur klassischen Bildung, es erleichtert das Verständnis von systematischer Bildung (Brock, 2003, S. S.340-343).

Es bietet eine einfache Bearbeitung des Inhalts gemäß den Bedürfnissen der Studenten und den offiziellen Anforderungen. Lernerfolge können in kreativen Schreibpraktiken gemessen werden. Diese Schreibmethode erhöht die Schreibfähigkeit

der Studenten, erhöht ihre Motivation und ermöglicht ihnen, sich auf das Lernen zu konzentrieren (ebd. S.342)

Indem authentische und persönliche Faktoren sowie lernende- und situativer Unterrichtsstil im Schreibunterricht berücksichtigt werden, geben der Studenten die Möglichkeit, ihre individuelle Persönlichkeit im Unterricht zu entwickeln. Das Schreiben in einer Fremdsprache gibt den Studenten Widerstandsfähigkeit gegenüber neuen Herausforderungen und die Entschlossenheit, die entstehenden Probleme zu meistern. Es beschleunigt die Schreibproduktion der Studenten, macht ihnen Freude am Schreiben und befähigt sie, Geschichten und Gedichte zu schreiben. All dies führt zu einer höheren Motivation der Studenten und einem schnelleren und einfacheren Spracherwerb. Daher empfiehlt es sich, Methoden des kreativen Schreibens als Unterrichtskonzept im Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen und Universitäten einzusetzen. Auf diese Weise wird durch die Aufnahme in das Curriculum sichergestellt, dass es sich als Methode entwickelt und seine Rolle als Lernbegleiter gestärkt wird (ebd. S. 343).

Abgesehen davon darf nicht vergessen werden, dass zu Beginn dieses Promotionsstudiums Antworten auf bestimmte Fragen gesucht wurden. Im experimentellen Design mit Vor- und Nachtest wurde die Antwort auf die Fragen bekräftigt. In dieser Studie, die untersucht, ob sich kreative Schreibpraktiken auf die Entwicklung der Schreibkompetenz und die positive Einstellung zum Schreiben von Deutsch- als-Fremdsprachen- Lernenden auswirken, wurden Antworten auf folgende Fragen gesucht:

1) Macht kreatives Schreiben in Umgebungen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, einen signifikanten Unterschied in den Selbstevaluationsergebnissen des schriftlichen Ausdrucks von Erst- und Nachtestgruppen auf A1- B1-Niveau?

2) Machen kreative Schreibpraktiken einen Unterschied in der Einstellung von A1- B1-Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, gegenüber dem Schreiben?

3) Tragen kreative Schreibaktivitäten zur Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks von Deutschlernenden auf den Niveaus A1 und B1 bei?

In dieser Studie, die untersucht hat, ob die gezielten Schreibaktivitäten zum kreativen Schreiben einen Einfluss auf die Entwicklung der Schreibfähigkeiten von

Deutsch als Fremdsprache lernenden hat, lässt sich bestätigen, in den Personen und ihre positive Einstellung zum Liquid- Fragebogenstudie angewendet- Nach Test- Vor Test, und die folgenden Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus diesen Datenwerkzeugen erzielt wurden.

Übungen zum kreativen Schreiben machten einen signifikanten Unterschied in den Selbsteinschätzungsergebnissen: Es wurde beobachtet, dass der Fortschritt in den Selbsteinschätzungsergebnissen von den Stufen A1 bis B1 zugunsten des Nachtests war. Mit anderen Worten, es gab einen Anstieg der Selbsteinschätzungsergebnisse aller Lernenden in der experimentellen Gruppe, die ein Training und Übungen zum kreativen Schreiben erhielten. Bei der Selbsteinschätzung der Kontrollgruppe gab es keinen signifikanten Unterschied zum Ausgangswert (Vortest).

In Bezug auf die Einstellungen der Lernenden erzeugten kreative Schreibübungen keinen signifikanten Einstellungsunterschied zwischen der Gruppen auf dem A1-B1 Niveau, aber einen signifikanten Unterschied zugunsten des Posttests in den Vor- und Nachtest- Ergebnissen innerhalb der Experimentalgruppe. Auf B1- Niveau machten kreative Schreibübungen im Posttest einen signifikanten Unterschied zugunsten der Experimentalgruppe. Mit anderen Worten, die Einstellungswerte der Lernenden auf B1- Niveau gegenüber Studien zum kreativen Schreiben zeigen im Vergleich zu den Einstellungswerten der Lernenden der Kontrollgruppe einen Anstieg im Nachtest. Die Tatsache, dass die Ergebnisse in den Posttests einen signifikanten Unterschied auf beiden Ebenen erzeugten, insbesondere in den experimentellen Gruppen, zeigt, dass kreative Schreibtrainings und -praktiken die Einstellungen der Lernenden in Umgebungen, in denen Deutsch als Fremdsprache gelernt wird, positiv beeinflussen. Um jedoch zu diesem Thema zu verallgemeinern, und mit der Erhöhung des Sprachniveaus der Lernenden, der Fähigkeit, gegen Sprachkenntnisse zu schreiben, mit der Zunahme des Sprachbewusstseins der Lernenden, die in der Zielsprache kompetent werden, sind detailliertere Studien erforderlich um zu sehen, ob sie bei entsprechender Schulung eine positive Einstellung entwickeln.

In Anbetracht der Beobachtungen während der Übungen sind kreative Schreibaktivitäten, die als Aktivitäten zum Schreiben von Geschichten und Gedichten konzipiert sind, eher für Studenten auf hohem Niveau geeignet. Einfachere Aktivitäten zum kreativen Schreiben sollten für Studenten in niedrigeren Gruppen vorbereitet werden, um eine positive Einstellung zum Schreiben zu entwickeln.

Durch die Verwendung von kreativem Schreiben, das ein prozessbasierter Ansatz ist, in Umgebungen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, sollten die Lernenden eine positive Einstellung zum Schreiben haben, indem kreative Schreibaktivitäten in die Schreibfertigkeit integriert werden, die die Sprachfertigkeit der Lernenden verbessern sollte. Darüber hinaus werden durch die stärkere Berücksichtigung von Methoden und Aktivitäten auf der Grundlage des kreativen Schreibens in den für den Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterricht erstellten Quellenbüchern der Schreiberfolg und die Leistungsfähigkeit gesteigert.

Laut einem weiteren Ergebnis, das am Ende der Forschung erhalten wurde, haben Studien zum kreativen Schreiben die Entwicklung von Schreibfähigkeiten positiv beeinflusst. Die Ergebnisse der Studenten der Experimentalgruppe auf den Niveaus A1 bis B1 aus den Vortest- und Nachtest-Übungen zum kreativen Schreiben unterstützen diese Interpretation. Daher werden kreative Schreibaktivitäten in Klassenzimmern, in denen Deutsch als Fremdsprache gelernt wird, den Erfolg steigern.

In dieser Phase ist einer der wichtigsten Punkte, dass der Pädagoge gut informiert und erfahren in der Durchführung von Studien zum kreativen Schreiben sein sollte. Aus diesem Grund wäre eine berufsbegleitende Weiterbildung zum Kreativen Schreiben für Lehrende im Bereich Deutsch als Fremdsprache von Vorteil.

Als Ergebnis der Literaturrecherche konnten keine Skalen gefunden werden, um die Fähigkeiten des kreativen Schreibens von Lernenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, zu bewerten oder ihre Einstellungen zu ermitteln. Aus diesem Grund benötigten die Lernenden in manchen Phasen die Hilfe des Ausbilders, weil sie das Gesagte missverstehen oder das nicht verstehen verhindern können. In Anbetracht dieser Situationen wird die Schaffung von Bewertungsskalen gemäß den Niveaus der Europäischen Sprachentwicklungsdatei eine große Lücke in diesem Bereich schließen.

Die Forschung wurde fünf Wochen lang durchgeführt und in diesem Prozess wurden 4 kreative Schreibaktivitäten, die von dem Forscher vorbereitet wurden, an den Studenten angewendet. Mehr Aktivitäten, die in Übereinstimmung mit der Technik des kreativen Schreibens entwickelt werden sollen, sollten in einem größeren Zeitraum auf Studenten angewendet und die Ergebnisse verglichen werden.

Die Lernenden, die während der Forschung erreicht werden können, sind nur Lernende der Niveaus A2 und B1. Je nach Niveau sollten verschiedene Aktivitäten zum

kreativen Schreiben vorbereitet und die Ergebnisse verglichen werden, indem Anträge für die Lernenden des Europäische Sprachentwicklungsdatei A1-, A2- und B1-Niveaugestellt werden.

Fortschritte im Schreiben, das eine der grundlegenden Sprachfertigkeiten ist, können sich auch auf andere Sprachfertigkeiten auswirken. Aus diesem Grund sollte in Umgebungen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, die Wirkung kreativer Schreibaktivitäten auf andere Sprachkompetenzen untersucht werden.

Wortschatzlehre und Schreiblehre sind eng miteinander verbunden. Auch die Forschung zur Wirkung des kreativen Schreibens auf den Wortschatzunterricht wird in das Wissenschaftsfeld einbezogen.

Als Ergebnis all dessen ist festzuhalten, dass die Antworten auf die gestellten Fragen im Vorfeld der Studie positiv gefunden wurden und auch festgestellt wurde, dass kreative Schreibaktivitäten einen positiven Beitrag zur deutschen Schreibkompetenz und zum Spracherwerb in Deutsch als Fremdsprache der Studentinnen und Studenten leisteten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Assmann, A. (2001). *Schrift als Energiekonserve*. Miltons Rede über die Pressefreiheit (1644), in: Horst Wenzel u. a. (Hrsg.): *Audiovisualität vor und nach Gutenberg*. Wien: Skira Verlag.
- Assmann, A. und Assmann, J. (2003). Schrift. In: Müller, J. D. (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. III., S. 393-399.
- Bachmann, T. (2002). *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung*. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.
- Baurmann, J. (1990). Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: Baurman, J. / Weingarten, R. (Hrsg.): *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen, S. 51- 69.
- Baurmann, J. (2006). *Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen*. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik, Nürnberg: Klett Verlag.
- Bayrak, A. (2013). Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerausbildung. In: *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 14 (2), s. 81- 91.
- Bd. 5: Impu – Leim & Bd. 6: Lein - Peko. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Becker- Mrotzek, M. (2004): *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. und Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Auflage, Berlin: Cornelson Scriptor.
- Bereiter, C. und Scardamalia, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates: Oxford University Press.
- Bohn, R. (1989). Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. Anmerkungen zur lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht. In: Manfred H. (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau, iudicium, S. 51–60.

- Börner, W. (1989). Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. (Hrsg.) Antos, G. and Krings, P., Volume 48 in: the series *Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 348- 376.
- Böttcher, I. (1999). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*. Beispiele für Fächer und Projekte, Schreibecke und Dokumentation. Frankfurt am Main: Cornelson Scriptor.
- Brenner, G. (1998). *Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt am Main: Cornelson Verlag.
- Brock, U. (2003). *Kreatives Schreiben im vielsprachigen Deutschunterricht*. Inauguraldissertationen der Philosophischen Fakultät II. (Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Linguistik, Soziologie) der Friedrich- Alexander-Universität Erlangen, Nürnberg.
- Coulmas, F. (1986). Zur Funktion der geschriebenen Sprache im Fremdsprachenunterricht. In: Gerighausen, J. und Seel, P. (Hrsg.): *Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen?* S. 29- 42.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Übersetzt von Klostermann, M. Stuttgart: Klett- Cotta Verlag.
- Cuma, F. İ. (2010). Sehverstehen Fördert die Sprech- und Schreibfaehigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *X. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi, Ankara, 384- 392.
- Czerwick, E. (2015). *Funktionalismus*. Konturen eines Erklärungsprogramms. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Doergens, H. (1879). *Aristoteles: Oder über das Gesetz der Geschichte*. Heidelberg: Leizig Verlag.
- Duden. (1999). *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*.
- Eigler, G. (1993). Prozesse und Produkte - zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktion. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Tütken, G. und Neuf- Munkel, G. (Hrsg) (1991). *Schreiben im DaF- Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*, I. *Forschungsergebnisse- didaktische Konzeption- Übungsformen*, Volume 227, Regensburg: FaDaF, S. 7- 22.

- Eßer, R. (1997). *Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag.
- Fandrych, C., Hufeisen B. und Riemer, C. (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 992– 998.
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich- konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, U. / Günther, H. / Klotz, P. / Ossner, J. ,OTT, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn, München: Schöninghausen, S. 181- 192.
- Feilke, H. (2005). Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: Abraham, Kupfer-Schreiner (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung*. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, S. 38 - 48.
- Feldbusch, E. (1985). *Geschriebene Sprache: Untersuchungen zu ihrer Herausbildung und Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Frey, K. (2002). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim Basel: Belz Verlag.
- Genç, A. (2003). Lern Mit Uns Adlı Almanca Öğrenci Ders Kitaplarında Özgün Malzemelerle Ülke Bilgisi. In: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, S. 40- 51.
- Gerlach, A. und Willert, C. (1998) (Hrsg.). *Projekte zum Kunstunterricht*. Planung und Vorbereitung. Fächerübergreifende Anregungen. Beispiele für Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelson Scriptor Verlag.
- Gudjons, H. (1997). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Klinkhard Verlag.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Erziehen und Unterrichten in der Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Guilford, J.P. (1970). *Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag.

- Gültekin, A., Koşmak, F., Üyümez, B., Bölükmeşe, E. (2011). Şiirin Rüzgârında Masal Kuşunun Kanadında. In: *Çocuk ve Gençlik Yazınında Gülsüm Çengiz Sempozyumu*. Morpa Kültür Yayınları. 25-30 Nisan 2010
- Günther, H. (1995). Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Ossner, J. (Hrsg.) (1995): *Schriftaneignung und Schreiben*. OBST H. 51, S. 15- 32.
- Hayes, J. R. und Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: Lee W. und Erwin R. Steinberg G. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum, S. 3–30.
- Helfferrich, P. (2012). *Grundlagen Kreatives Schreiben*, Auflage I, Nordrhein Westfalen: Velbert Verlag.
- Highsmith, P. (1995). *Suspense: Wie man einen Thriller schreibt*. Aus dem Amerikanischen von Anna Uhde. Zurich: Diogenes Verlag.
Hildesheim u. a.: Olms-Weidmann Verlag.
- in Writing. In: Gregg, L. W. / Steinberg, E. R.: *Cognitive Processes in Writing*, Seite 84.
- Jank, W. und Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. 5. Auflage. Berlin: Cornelson Scriptor Verlag.
- Julmi, C. (2013). *Gespräche über Kreativität*. Philosophische Annäherungen an ein subjektives Phänomen. Bochum / Freiburg im Breisgau: Projektverlag.
- Karagiannakis, E. (2009). Projektorientierte Landeskunde im DaF-Unterricht- Eine Kooperation zwischen DaF- Lernern und Lehramtstudierenden, In: *profil. Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht*, S 13-30.
- Kocadoru, Y. (2019). *Aşkım Dilsiz Dağında-Haiku Şiirleri*. Ankara: Gençlik kitap evi.
- Koch, P. (1992). Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Borner, W. und Vogel, K. (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache*. Bochum, S. 2- 25.
Kognition. Sellse: Kallmeyer – Klett Verlag.
Konzepte zur Umsetzung in der Grundschule, München: Grin Verlag.
- Lange, S. und Waschkuhn, A. (1988). Funktion/ Funktionalismus. In: Nohlen, D. und Rainer- Schultze, O.: *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe*. 4. aktualisierte und ergänzte Auflage. Band 1, Verlag C. H. Beck, München, S. 90- 98.

- Langer, M. und Ruprecht, H. (2002). *Grundlagen des Kunstunterrichts*. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis, Wien, Zürich: Taschenbuch Verlag.
- Maltby, J. Day, L. Macaskill, A. (2011). *Differenzielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz*, 2. Akt. Aufl., München: Pearson Studium Verlag.
- Merz- Grötsch, J. (2005). *Schreiben als System*. Band 1: Schreibforschung
- Miller, L. und Ronald, P. (2001). (Eds.) *The Green Window: Proceedings of the Giant City Conference on Performative Writing*. Southern Illinois Press.
- Mohr, I. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, H.-J.
- Moser, S. (2007). *Kreativität der Psychologie*. Studienarbeit 1. Auflage, München: GrinVerlag.
- Neuf, M. (Hg.) (1991). *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse - Didaktische Konzeption- Übungsformen*. Regensburg, Göttingen: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 1–21.
- Osburg, C. (1997). *Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb*. Hohengehren: Schneider Verlag GmbH.
- Ott, M. (2006). Entwicklung schriftlich- konzeptualer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U. und Hartmut, G./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch (Artikel 14). Schöningh: Paderborn. S. 193–207.
- Otto, G. (1994). Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: *Kunst+ Unterricht*, H. 18, S. 23- 29.
- Piaget, J. (1976). *Psychologie der Intelligenz*, Darmstadt: Klett- Cotta Verlag.
- Pommerin, G. (1996). *Kreatives Schreiben*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Portman, P. (2001). *Textkompetenz und Spracherwerb*. Die Rolle Literatur Techniken für die Forderung der Mehrsprachigkeit, Innsbruck: Studien Verlag.
- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen*
- Puhan- Schulz, B. (1989). *Wenn ich traurig bin, fühle ich mich wie acht Grad minus*. Weinheim: Basel Verlag.
- Raith, S. (2005). *Kreatives Schreiben – Ein Überblick über die Theorie und Konzepte zur Umsetzung in der Grundschule*: Grin Verlag

- Rico, G. (1994). *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln: ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbeck: Rowohlt Buchverlag.
- Riesmann, D. (1973). *Wohlstand für wen?* Frankfurt am Main: Shurkamp Verlag.
- Scheidt v., J. (1995). *Kreatives Schreiben: Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen*. Frankfurt: Buch & Media Verlag.
- Schindler, M. (2008). Entwicklung der Schreibkompetenz durch Leistungsmessung. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Fakultät III). *Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Sommerfeldt, K.-E. Starke, G., Nerius D. Hrsg. (1981). *Einführung in die Grammatik und Orthographie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Spinner, Kaspar H. (2006). *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination*.
- Steffen, D. (2010). *Die Kunst der Freiheit?*. Die westdeutsche Malerei im Kalten Krieg und im wiedervereinigten Deutschland. München: Taschenbuch, Fink Verlag.
- Steffen, K. (1995). *Schreibkompetenz. Schreiben als intelligentes Handeln*.
- Steiner, A. (2007). *Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Thurschwell, P. und Eaglestone, R. (2009). *Sigmund Freud*. London: Routledge.
- Tuğlu, Y. und Göker, N. Türkiye'deki Alman Dili Eğitimindeki Lisans Programlarında "Alan içi seçmeli derslerin" belirlenmesine yönelik içerik analizi. In: *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 23, Sayı 2, Edirne, S. 889- 910.
- Ulrich, W. (2001). *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden*. Band 2: Schriftlicher Sprachgebrauch & Rechtschreibung und Zeichensetzung. Stuttgart: Klett Verlag.
- Ulrich, W. (2001). Seite 50 in Anlehnung an: Bereiter, C. (1980): Development und Schreibdidaktik. Ein Überblick. 2. Auflage. Freiburg: Filibach Verlag.
- Waldmann, G. und Bothe, K. (1993). *Erzählen*. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen. Stuttgart: Schulbuchverlag.
- Weiß, S. (2008). Kreativitätsförderung. In: Kiel, E. (Hrsg.): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, S. 124- 135.

Werder v., L. (1988). *Schreiben als Therapie*. München: Pfeiffer Verlag.

William S. B. (1998). *College Teaching* .Vol. 46, No. 4 Fall, S.135-138.

Wilpert, G. von (1963). *Sachwörterbuch der Literatur*, 5. Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

ANHANG

Ek 1

Tarih: 25.10.2021

Proses No: 196640

Tarih: 25.10.2021



KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BASLIK:	Türk Akademik Staf (Yabancı Dil Olarak Alınan) Derslerinde Yabancı Dilde Yazma Kurumlarının Akademik Kuruluşları ve Çalışmaları
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yücel ÖZGÜÇLÜ
TEZ YAZARI:	Mustafa Hakan YAPICI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Ek 2

Yabancı Dil Almanca dersinde yazma uygulamasına ait öğrenci memnuniyeti anket soruları:
SON TEST

		EVET	KISMEN	HAYIR
1.	Yabancı dil olarak Almancada kendinizi yazılı olarak ifade etmekte zorlanıyor musunuz?			
2.	Yabancı dil olarak Almanca yazarken, yanlış yazma ve eksik kelime hazinesi konuları, size yazmada güçlük çıkarıyor mu?			
3.	Yukarıda bahsedilen güçlükler sizi Almanca yazmaktan uzaklaştırıyor mu?			
4.	Almanca yazma derslerini olumlu buluyor musunuz?			
5.	Almanca yazma derslerini eğlenceli buluyor musunuz?			
6.	Almanca yazma derslerinin, Almanca yazma konusundaki endişelerinizi azalttığına inanıyor musunuz?			
7.	Almanca yazma derslerinin Almanca yazma konusundaki yaratıcılığımıza katkıda bulunduğuna inanıyor musunuz?			
8.	Almanca yazma derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?			
9.	Almanca yazma etkinliği ile ilgili dersin, birden fazla derste uygulanması durumunda daha yararlı olacağını düşünüyor musunuz?			
10.	Almanca yazma dersinde dilbilgisi kuralları konusundaki eksikliğinizin size yazmada korku bariyeri oluşturuyor mu?			
11.	Almanca yazma derslerinde çeşitli edebi metinlerin kullanılmasını olumlu buluyor musunuz? (kısa öykü, şiir, günlük, masal vb.)			
12.	Yabancı dil Almanca dersinde görsel materyallerin yazılı olarak yorumlanması konusunda yazmanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?			

Ek 3

13.	Almanca yazma etkinliğinde verilen kelime ile ilgili bağlantılı kelimeleri bulmakta zorlanıyor musunuz?			
14.	Almanca yazma dersinde şiir denemesi uygulaması yaptınız mı?			
15.	Böyle bir uygulamayı yararlı buldunuz mu?			
16.	Almanca yazma dersi Yabancı dil olarak Almanca dersine ilginizi artırdı mı?			
17.	Almanca yazma derslerinin kültürlerarası farkındalığını artırdığını düşünüyor musunuz?			
18.	Almanca yazma etkinliğinde uygulanan resimden hikâye oluşturmada zorlanıyor musunuz?			

Toplam Öğrenci sayısı:	
Kız Öğrenci sayısı:	Erkek Öğrenci sayısı:

Öğrencinin Almanca seviyesine yönelik sorular:	
1. Daha önce Almanca öğrenmek için yurt dışında bulundunuz mu?	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
2. Daha önce ana dil olarak Almancanın konuşulduğu bir ülkede herhangi bir okula gittiniz mi?	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>

Ek 4

3. Daha önce ana dil olarak Almanca'nın konuşulduğu bir ülkede herhangi bir kurs ya da eğitim aldınız mı?	Evet	Hayır				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
4. Almanca eğitimi çocukluktan beri mi alıyorsunuz?	Evet	Hayır				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
5. Kaç yıldan beri yabancı dil olarak Almanca eğitimi alıyorsunuz? Lütfen kutucuğa yazınız.	<input type="text"/>					
6. Almanca dışında yabancı dil biliyor musunuz?	İngilizce:	<input type="checkbox"/>				
	Fransızca:	<input type="checkbox"/>				
	Diğerleri:	<input type="checkbox"/>				
	Başka yabancı Dil bilmiyorum:	<input type="checkbox"/>				
Demografik Sorular:						
1. Cinsiyetiniz :	Kadın	Erkek				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2. Yaşınız(lütfen belirtiniz).....						
3. Hayatınızı en uzun süre geçirdiğiniz yerleşim yeri neresidir?						
	a) Büyükşehir	b) İl	c) İlçe	d) Kasaba		
	e) Köy					
4. Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?						
	a) Okuryazar değil	b) Okuryazar	c) İlkokul mezunu	d) Ortaokul mezunu	e) Lise mezunu	f) Yüksekokul/ Üniversite mezunu
5. Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?						

Ek 5

- a) Okuyazar değil b) Okuyazar c) İlkokul mezunu d) Ortaokul mezunu e) Lise mezunu
f)Yüksekokul/ Üniversite mezunu

6. Anneniz herhangi bir yabancı dil biliyor mu?

- a)Evet b)Kısmen c)Hayır

7. Babanız herhangi bir yabancı dil biliyor mu?

- a)Evet b)Kısmen c)Hayır

Yabancı Dil Almanca dersinde yazma uygulamasına ait öğrenci memnuniyeti anket soruları:

SON TEST

		EVET	KISMEN	HAYIR
1.	Yabancı dil olarak Almancada kendinizi yazılı olarak ifade etmekte zorlamıyor musunuz?			
2.	Yabancı dil olarak Almanca yazarken, yanlış yazma ve eksik kelime hazinesi konuları, size yazmada güçlük çıkarıyor mu?			
3.	Yukarıda bahsedilen güçlükler sizi Almanca yazmaktan uzaklaştırıyor mu?			
4.	Almanca yazma derslerini olumlu buluyor musunuz?			
5.	Almanca yazma derslerini eğlenceli buluyor musunuz?			
6.	Almanca yazma derslerinin, Almanca yazma konusundaki endişelerinizi azalttığına inanıyor musunuz?			
7.	Almanca yazma derslerinin Almanca yazma konusundaki yaratıcılığınıza katkıda bulunduğuna inanıyor musunuz?			
8.	Almanca yazma derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?			
9.	Almanca yazma etkinliği ile ilgili dersin, birden fazla derste uygulanması durumunda daha yararlı olacağını düşünüyor musunuz?			
10.	Almanca yazma dersinde dilbilgisi kuralları konusundaki eksiklikleriniz size yazmada korku bariyeri oluşturuyor mu?			
11.	Almanca yazma derslerinde çeşitli edebi metinlerin kullanılmasını olumlu buluyor musunuz? (kısa öykü, şiir, günlük, masal vb.)			
12.	Yabancı dil Almanca dersinde görsel materyallerin yazılı olarak yorumlanması konusunda yazmanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?			

Ek 6

13.	Almanca yazma etkinliğinde verilen kelime ile ilgili bağlantılı kelimeleri bulmakta zorlanıyor musunuz?			
14.	Almanca yazma dersinde şiir denemesi uygulaması yaptınız mı?			
15.	Böyle bir uygulamayı yararlı buldunuz mu?			
16.	Almanca yazma dersi Yabancı dil olarak Almanca dersine ilginizi artırdı mı?			
17.	Almanca yazma derslerinin kültürlerarası farkındalığını artırdığını düşünüyor musunuz?			
18.	Almanca yazma etkinliğinde uygulanan resimden hikâye oluşturmada zorlanıyor musunuz?			

Toplam Öğrenci sayısı:

Kız Öğrenci sayısı:

Erkek Öğrenci sayısı:

Öğrencinin Almanca seviyesine yönelik sorular:

1. Daha önce Almanca öğrenmek için yurt dışında buldunuz mu?

Evet

Hayır

2. Daha önce ana dil olarak Almancanın konuşulduğu bir ülkede herhangi bir okula gittiniz mi?

Evet

Hayır

Ek 7

3. Daha önce ana dil olarak Almancanın konuşulduğu bir ülkede herhangi bir kurs ya da eğitim aldınız mı?	Evet	Hayır	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Almanca eğitimi çocukluktan beri mi alıyorsunuz?	Evet	Hayır	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Kaç yıldan beri yabancı dil olarak Almanca eğitimi alıyorsunuz? Lütfen kutucuğa yazınız.	<input type="text"/>		
6. Almanca dışında yabancı dil biliyor musunuz?	İngilizce:	<input type="checkbox"/>	
	Fransızca:	<input type="checkbox"/>	
	Diğerleri:	<input type="checkbox"/>	
	Başka yabancı Dil bilmiyorum:	<input type="checkbox"/>	
Demografik Sorular:			
1. Cinsiyetiniz :	Kadın	Erkek	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Yaşınız(lütfen belirtiniz).....			
3. Hayatınızı en uzun süre geçirdiğimiz yerleşim yeri neresidir?			
a) Büyükşehir	b) İl	c) İlçe	d) Kasaba
e) Köy			
4. Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?			
a) Okuryazar değil	b) Okuryazar	c) İlkokul mezunu	d) Ortaokul mezunu
e) Lise mezunu	f) Yüksekokul/ Üniversite mezunu		
5. Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?			

Ek 8

a) Okuryazar değil b) Okuryazar c) İlkokul mezunu d) Ortaokul mezunu e) Lise mezunu
f) Yüksekokul/ Üniversite mezunu

6. Anneniz herhangi bir yabancı dil biliyor mu?

a)Evet b)Kısmen c)Hayır

7. Babanız herhangi bir yabancı dil biliyor mu?

a)Evet b)Kısmen c)Hayır

Ek 9

Görüşme: Yabancı dil olarak Almanca (DaF) derslerinde yapılan yaratıcı yazma tekniklerine yönelik uygulamalar ile ilgili süreç, öğretim elemanı hocalarla değerlendirilecektir. Burada amaç, bu yaratıcı yazma süreci ile ilgili, hocaların uzman görüşlerini mümkün olduğunca tam yansıtabilmektir. Bunun için yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular tercih edilmiştir.

Görüşmede Öğretim elamanlarına yönelik sorular:

*Yabancı dil olarak Almanca (DaF) dersinde, ilgili yaratıcı yazma tekniği ile uygulanan yazma etkinliği süreci sonrası, bu uygulamaya katılan öğrencilerde, yazmaya yönelik gelişim gözlemlediniz mi? Gözlemlediniz ise bunlar nelerdir?

*Bu ilgili yaratıcı yazma tekniği kullanılarak yazma süreci içerisinde karşılaştığımız zorluklar var mıydı? Var ise bunlar nelerdi?

*Bu tür etkinliklerin birden fazla ders ve daha çok tekrar edilerek uygulanmasının daha yararlı olacağını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız sebebi nedir?

*Ders içerisinde yaptığınız etkinliklerin birden fazla ders ve daha çok tekrar edilerek uygulanmasının gerekli olmadığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız sebebi nedir?

*Kişisel gözlemlerinize dayanarak, bu yabancı dil olarak Almanca (DaF) yaratıcı yazma etkinliğinin öğrenciler üzerinde etkisini olumlu yönde artırmak mümkün müdür? Eğer mümkünse nasıl bir yol izlenmelidir?

*Bütün bu yabancı dil olarak Almanca (DaF) dersinde yaratıcı yazma etkinliğinin uygulanmasına dair süreç ile ilgili dile getirmek istediğiniz başka hususlar var mıdır? Var ise bunlar nelerdir?

*Bu çalışmadan sonra, yabancı dil olarak Almanca (DaF) derslerinizde bunun gibi veya buna benzer yaratıcı yazma tekniğine uygun etkinlik yapmanın faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız nedeni veya nedenleri nedir?

Geschriebene Texte der Studenten

Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter“.

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışksız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırmak, hıçkıra hıçkıra ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Gocuk mağdur olduğu için polise gitmeye karar verir.

Polise yarıyolunda bahsedip üzgün bir şekilde yola koyulur.

T-4 Yolcu Evine doğru giderken parasını alan kişinin kavga ederken ettiğini söyler ve inleme başlar. Kavga bittikten sonra olay yerine polise bildirir.

Siber parasını alır ve yoldan döner eder.

Da der Kralpe Oppen ist, entschied er, zur Polizei zu gehen. Er erzählt der Polizei von seinen Erlebnissen und sieht traurig davon. Auf dem Weg zu seinem Haus sieht er die Person, die sein Geld genommen hat, kornafen und beobachtet ihn. Er sieht das Geld von dem Reuber fallen und geht holt sein Geld zurück.

Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter.“

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışıksız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırarak, hıçkırma hıçkırma ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Und er denkt über diese Situation, die zwei Groschen erbißen, ach! er hilflos. Als er nach Hause kam, fragte er seinen Vater. Sein Vater fragte ihn, warum traurig ist. Er klammert ihn während und sagte er zwei Groschen erbißen. Sein Vater gibt ihm zwei Groschen weil er nicht ihm weint.

çaresiz oğlan çocuğu
Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden Jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter ^{hörmak}schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer ^{mit}Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter“.

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışsız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırarak, hıçkıra hıçkıra ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **nnbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Alles hat sich verändert. Er hat nur ein Ziel. Es war Rache.
Danach ging der Mann und Knabe folgte ihn. Der Knabe fing einen großen Stein. Er war den Stein zu dem Mann dann versteckte er sich. Der Mann suchte wer den Stein warf. Er hatte viele Feinde dafür hatte er Angst. Ohne Grund fing er an wegzulaufen, so ein Quatsch! Er stolperte und er brach sein Bein und er nutzte diese Situation aus und stieß den böse Mann. Der kleine Junge schrie „Hast du jetzt verstanden wer arm ist?“ Und nahm seinen ganzen Geld.

Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich bineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter.“

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışsız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, der, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırmak, hıçkırma hıçkırma ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Der Junge kam weinend nach Hause. Ihr Haus war sehr groß und sehr schön, weil sie sehr reich waren. Als sein Vater ihn weinen sah, fragte er ihn, warum. Er sagte, er habe das letzte Geld von einem Fremden gestohlen. Der Mann wurde wütend und gab dem Jungen wieder Geld. Der Mann brachte ihn in die Fabrik, die er besaß, um den Jungen glücklich zu machen. Der Junge sah wieder denselben Mann in der Fabrik spielen. Und wieder hat er sein Geld gestohlen. Dieses Mal will er es seinem Vater nicht sagen. Eine Stunde später sah der Junge den Mann mit seinem Vater. Der Vater brachte den Mann zu dem Jungen. Der Mann war der beste Freund seines Vaters. Der Junge sagte zu dem Dieb: "War der Film gut?" fragt. Der Mann ging sehr beschämt.

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter.“

Ma
ma

beirmt

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yanlış davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırmak, hıçkırarak ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Der Junge brannete vor Rache. Eines Tages wollte sie das Kind dieses Mannes dasselbe fühlen. Beim Spielen im Park bemerkte er, dass der Mann sein Geld in der Ecke nahm. Als sie auf ihn zuping, hörte sie jemanden ihren „Sohn“ rufen. Und er fing an, sie aus der Ferne zu verfolgen. Nachdem ich das Glück des Kindes und des Vaters gesehen hatte, füllte sich nach mehr Hass. Nachdem der Vater das Kind verlassen hatte, machte er einen Plan, mit diesem Kind befreundet zu sein. Er sagte, lass uns zu dem Jungen gehen und zusammen ein Spiel spielen. Der andere Junge freute sich sehr, dass ich jetzt einen Freund habe und sagte ja. Tage verpinnen und eines Tages beschlossen sie, ins Kino zu gehen. Aber irgendetwas stimmte nicht, das andere Kind hatte Geld. Und zusammen gingen sie zum Vater des Jungen. Während der Junge seinen Vater um Geld bat, hatte sein Vater an diesem Tag kein Geld. Während sich sein Vater in diesem Markt schickte, nahm unser junger Mann das Geld heraus und gab es dem Kind. Und unser Kind sagt, Größe ist nicht in ~~Alter~~ Alter.

Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter“.

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışksız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırarak, hıçkırarak ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersez. schluchzte: ağlayarak / Hoffung: ümit

Überrascht von der Aktion des Mannes, fing der Junge an, hinter ihm her zu weinen. Jetzt, da er am Ende der Straße noch rechts abgebogen war, war der Mann verschwunden und mit ihm die letzte Hoffnung des Jungen. Der Junge sank zu Boden und lehnte sich mit dem Rücken an die Wand, schluchzte und weinte weiter. Er dachte daran, noch eine Weile hier zu bleiben und nach Hause zurückzukehren, sobald er sich besser fühlte. Nicht lange danach kam der Mann mit zwei Kinnkorten und ein paar Pralinschachteln. Er reichte dem Jungen die Wasserflasche und sagte gleichzeitig: Schau! er hatte angerufen. Der Junge sah zu dem Mann auf und war ziemlich überrascht von dem, was er sah. Er nahm das Wasser, weil er ihm sagte, er solle das Wasser trinken, das er ihm reichte, und trank es, ohne etwas zu sagen. Natürlich bemerkte sie die Dinge, die der Mann in ihrer Hand hielt, und sie war auch glücklich. „Du hast die für mich gekauft?“ fragte sie den Mann, und der Mann stimmte zu. Der Junge erhob sich glücklich von seinem Platz und nahm die Hand des Mannes. Der Mann war überrascht, aber gleichzeitig freute er sich, weil seine Arbeit jetzt viel einfacher war. Zusammen gingen sie in Richtung der Gasse, die der Mann geführt hatte. Als sie die verlassen Gasse betraten, war der Junge verwirrt, aber er konnte nichts fragen, weil er müde war. Der Mann blieb stehen und zog, vom Jungen unbemerkt, den Hammer, den er zuvor auf der Straße versteckt hatte, heraus und schlug dem Jungen schnell auf den Kopf.



S.Ü. EDEBİYAT FAKÜLTESİ SINAV CEVAP KAĞIDI

Adı Soyadı :

Sınav Tarihi : / / 20

Öğrenci No :

Dersin Adı :

Özlem = Die Sonne scheint. Rüzgar, welches aus der Türkei nach Deutschland gekommen ist, spielte Gitarre auf der Liebe Strape.

Ayşe = Wie geht's ?

Berfin = Mir geht es gut, dir ?

Ayşe = Mir auch.

Berfin = Wer war vorgestern mit dir ?

Ayşe = Das war meine Cousine. Sie ist aus der Türkei hierhin gekommen.

Berfin = Sehr gut. Wo geht ihr hin ?

Ayşe = Wir gehen nach Berlin.

Özlem = Berfin und Ayşe haben eine schöne Stimme gehört.

Ayşe und Berfin = Sehr gut, schöne Stimme.

Özlem = Esra sah Rüzgar in ihren Traum, weswegen sie traurig war. Sie ging raus um zu spazieren. Plötzlich sah sie Rüzgar.

Esra = Rüzgar, Was machst du hier ?

Rüzgar = Aaa, Esra.

Esra = Rüzgar, Ich bin hier

Rüzgar = Ich hatte einen Unfall und habe mich erblindet. Ich spiele jetzt Gitarre um Geld zu verdienen.

Esra = Lass uns reden gehen.

Özlem = Ja, auch wenn Liebe blind macht, erblindet das Herz nicht. Danke für das Zuschauen.

Der Film handelt von einem Mann, der zum Arbeiten nach Deutschland geht, und seiner Familie, die er mitbringt. Dann lässt sich diese Familie dort nieder und ihre Enkel werden dort geboren und wachsen auf und ihre Enkel leiden unter Rassismus. Danach will der Familienälteste in die Türkei, er hat ein Haus in ihrem Dorf gekauft, und obwohl die anderen Familienmitglieder das nicht wollen, können sie auf den Familienältesten und machen eine Reise in die Türkei.

Ihr Großvater, der während der Reise krank wurde, stirbt plötzlich an einem Herzinfarkt und sie haben eine Bittendeit. Dann besuchen sie das Haus, das ihr Großvater gekauft hat, aber das Haus besteht nur aus einer Tür.

Als ich nach Deutschland zurückkehrte, sah ich, was Patriotismus ist, und lernte die Tricks, eine Familie zu sein.

Trauriges Ende

"Es gab eine Familie, die in einem kleinen Häuschen in einem Wald lebte, weit weg von der Stadt. Da die Mutter dieses Kindes während der Geburt des Kindes starb, lebte das Kind nur mit seinem Vater und seinem Hund zusammen. Aber es gab ein Problem: Sein Vater liebte ihn überhaupt nicht, weil er das Kind für den Tod seiner Mutter verantwortlich machte. Als ob es nicht genug wäre, dass sein Vater den Jungen nicht liebte, ließ er ihn viel arbeiten und außerdem gab er ihm nichts zu essen.

Eines Tages machte sich der Junge, der diese Folter nicht ertragen konnte, in den frühen Morgenstunden fertig und rannte heimlich mit seinem Hund aus dem Haus. Trotz ihrer Angst wanderte sie ziellos durch den Wald und verirrete sich auf ihrem Weg nach Hause. Bald war es Abend und seltsame Geräusche kamen aus dem Wald. Als die Stimmen lauter wurden, tauchte plötzlich ein Wolf vor ihnen auf. Der Hund rannte sofort auf den Wolf zu, um das Kind zu schützen, und begann rückwärts zu rennen, wobei er das Kind anschrie. Der hungrige Wolf besiegte den armen Hund mit einem Biss und hatte ein schönes Festmahl. Währenddessen rannte der Junge verzweifelt, ohne sich umzusehen. Sein Fuß stolperte über einen Stein und er fiel zu Boden, rollte sich um und traf einen Baumstamm. Das Kind wurde durch den Aufprall sofort ohnmächtig.

Als das Kind aufwachte, war es Morgen. Sobald er sich an letzte Nacht erinnerte, ging ich los, um nach Ihrem Hund zu suchen, und ignorierte die Schmerzen in seinem Körper. Nachdem er eine Weile gelaufen war, hörte er einen Geräusch, näherte sich und begegnete seinem toten Hund. Unter der Wirkung des Schocks brach sie zu Boden und begann laut zu weinen. Nach einer Weile hörte er Stimmen, die sein Weinen unterdrückten, diese Stimmen kamen von riesigen roten Pilzen. Pilze sagen, iss mich. Das Kind, das davon erwischt wurde, ging sofort zu den Pilzen und fing an, sie alle zu essen. Nach einer Weile kam das Kind, das unter dem Einfluss von Pilzen Halluzinationen zu sehen begann, zu dem Hund und sah, wie er sein Gesicht leckte. Das Kind, das sich darüber ärgerte, versuchte aufzustehen, indem es sich am Baum festhielt als ein Kämpfer, wo es war. Damals nahm der Vater, der sein Kind suchte, seine Waffe, sobald er die Stimme aus dem Gebüsch hörte, und tötete das Kind, indem er direkt dort schoss. Der Mann, der froh war, ein Schwein erschossen zu haben, traf auf die Leiche des Kindes, das er getötet hatte. Das Kind liegt sterbend auf dem Boden. Er war so angespannt und hat sich erschossen."

Die Mutter, die den Umschlag der Geschichte zutappte, sah ihr Kind an und betete. Sie war sich sicher, dass ihr Kind nicht von zu Hause weglaufen würde.

HÖR AUF DEINE MUTTER !!

Akin ist 22 Jahre alt

Kommt aus der Türkei

Ist in seiner Arbeit ziemlich gut.

Neulich hat er sich ein neues Auto gekauft.

Aktiv

Kaltblütig

Intelligent

Neugierig

Entspannend
die Melodie
Ich höre zu
und ich gehe weg
das Klavier

Ruhig
Die Nichtigkeit
Alles ist bedeutungslos
Jeder Tag ist gleich
Existenz

Eifersüchtiger Mensch gibt sein Auto nicht her
März macht Spaß mit Blumen
Recht und Gerechtigkeit sind für alle notwendig
Einzelheiten lösen das Problem

Eifersüchtig

Mühsal

Räudig

Eifrig

Nudeln isst sie gerne.

Um mich zu sehen kommt sie jeden Tag zu mir.

"Rauchen schadet der Gesundheit" verteidigt sie den Slogan.

Das kommt mir etwas seltsam vor.

Alles läuft planmäßig für ihr.

Nach dem Essen geht sie spazieren.

Nationalist

Unsichtig

Regelmäßig

Demütig

Amüsant

Neuerer



S.Ü. EDEBİYAT FAKÜLTESİ SINAV CEVAP KAĞIDI

Adı Soyadı :

Sınav Tarihi :/...../20

Öğrenci No :

Derin Adı :

Bild und Traum

In seinem Traum komponierte David zu Vögelgezwitscher in einem üppigen Garten. Die Komposition war so schön, dass sogar die Vögel von dieser Komposition fasziniert waren. Als David aufwachte, wollte er, dass dieser Traum wahr wird. Ohne die Zusammensetzung seines Traums zu vergessen, wollte er ihn zu Papier bringen und ging zu seinem Schreibtisch. Er war sehr pingelig. Er beendete das Schreiben der Notizen auf dem Papier. David nahm seine Gitarre und versuchte, die Komposition zu spielen. Allerdings war die Komposition nicht so schön wie in Davids Traum. Er war sehr enttäuscht. Er stellte seine Gitarre neben seinen Sitz und lehnte sich zurück.

Pötzlich bemerkte er das verblasste Bild an der Wand. Auf dem Bild war seine Ex-Freundin Sofia. Er nahm das Bild und sah es sich genau an. Er erkannte, wie ähnlich der Ort auf dem Bild den Ort in seinem Traum war. Er erinnerte sich an die Komposition in seinem Traum und korrigierte die falsche Note. Er hat es geschafft, das Meisterwerk seines Lebens zu vollenden. David wollte, das alle sein Meisterwerk hören und rannte mit seiner Gitarre durch die belebteste Straße der Stadt. Als er anfing, sein Meisterwerk auf der Straße zu spielen, hörten alle voller Bewunderung zu. Auch er schloss sich dem Rhythmus an. Als er die letzte Note spielte, sah er Sofia vor sich.

Blau

Das Meer

Es ist ruhig.

Ich mag schwimmen.

Urlaub

Selim ist mein Neffe.

Süß
Einsichtsvoll
Lustig
Intelligent
Müheless

Sehnen wir uns nach der
Ewigkeit, die uns frisst
Laut der Teufel ist diese Wahrheit unterirdisch
Im Himmel gibt es aber eine Irre
Mit diesen Unsinn.

In Film wurde eine arme türkische Familie erwähnt und der Vater geht wegen Arbeitslosigkeit zum ersten mal nach Deutschland. Dann kehrt er in die Türkei zurück und nimmt seine Familie mit nach Deutschland. Später hat es diese türkische Familie schwer sich an die deutsche Kultur zu gewöhnen.

Nach Jahren gewöhnte sich die Familie an diesen Land aber Husejin schenke sich nach seinem Land und kaufte ein Haus im Dorf und nahm alle mit in die Türkei. Und Husejin stirbt bevor er überhaupt das Dorf erreicht.

Das Kind war erstaunt. Er wartete so etwas nicht ab. „Ist der alte Mann ein Räuber?“ „Ist der Mann hörte ihm für ein bisschen Geld?“ Weißt er es nicht. Aber plötzlich kommt eine Idee in seinem Sinn. „Ist dieser Mann hört mich für meine Kummern?“ „Macht er diese Situation als ein täglicher Beruf?“ Er war sehr unsicher. Wie konnte er diesen Fall seinem Vater erzählt? Er weinte so sehr, aber es war zu spät. Der alte Mann hatte das Geld.

Aybike Türkiye

Ein Mann verliebt sich in eine Frau. Er will ihn heiraten. Dann bekommen sie Kinder, aber die finanziellen Mittel reichen nicht aus. Eines Tages hört er mehrere Männer reden. Stellenanzeige in Deutschland in der Zeitung. Auf der Suche nach einem Arbeiter in Deutschland. Der Mann will dort arbeiten und er beschließt zu gehen. Seine Familie bleibt jedoch in der Türkei. Der Mann geht nach Deutschland. Alles ist ihm so fremd. Er beginnt zu arbeiten und während er Geld verdient, schickt er Geld an seine Familie in der Türkei. Und das geht jahrelang so weiter. Eines Tages wird er in die Türkei zurückkehren um seine Familie zu sehen. Als er zurückkam, hörte er, dass es Probleme in der Schule seiner Kinder gab. Sein Vater hingegen entschloss sich in diesem Moment, mit seiner Familie nach Deutschland zu holen. Er zog mit seiner Familie nach Deutschland. Dort ist das Leben jetzt einfacher. Auch seine Kinder lernten Deutsch. Jahre vergingen so. Der Mann ist gealtert. Eines Tages, als sie als Familie zu Abend aßen, sagte er dass sie zusammen in die Türkei in den Urlaub fahren wollten. Die Familie ging in die Türkei. Aber es gab ein seltsames Problem auf dem Weg. Der Mann ist tot. Sie begruben den Mann in seiner Heimatstadt. Der Rest ging zurück nach Deutschland.



S.U. EDEBİYAT FAKÜLTESİ SINAV CEVAP KAĞIDI

Adı Soyadı :

Sınav Tarihi : .. / .. / ..

Öğrenci No :

Dersin Adı :

AUGENBLICK AN DER WAND

Es waren die ersten Tage des Frühlingstages. Die Sonne drang durch das Fenster. Als ich sah, dass das Wetter schön war, wollte ich Fahrrad fahren. Ich habe gerade angefangen, mich fertig zu machen. Ich schnappte mir mein Fahrrad und machte mich auf den Weg. Während ich mit dem Fahrrad unterwegs war, begleitete mich die neu erblühten Blumen. Plötzlich fiel mir eine Straße ins Auge. Und diese Straße gehört mir, dies war die Straße, wo meine Gedanken verschüttet wurden. Eine Wand dort war mir sehr wichtig, weil es ein Graffiti war, das ich im letzten Frühsommer mit meiner besten Freundin gemalt hatte. Ich konnte meine Tränen nicht zurückhalten und fing an zu weinen. Denn dieses Graffiti erzählte von unserer Kindheit. An dieser Wand haben wir gemeinsam Bilder unserer Lieblingssachen gemalt. Cleo war der Hund, den wir adoptiert haben. Ich konnte nicht aufhören zu weinen. Weil ich mich an die schönen Zeiten erinnerte, die wir zusammen verbrachten. Auch wenn mein Freund vor ein paar Monaten gestorben ist, wird dieses Graffiti unsere Erinnerungen leben halten.



S.Ü. EDEBİYAT FAKÜLTESİ SINAV CEVAP KAĞIDI

Adı Soyadı :

Sınav Tarihi :/...../20

Oğrenci No :

Dersin Adı :

Holzhaus

Eines Tages suchte die Familie Müller ein neues Zuhause in Wien. Das Haus, das sie wollten, war ein kleines Holzhaus auf dem Fluss. Es ist nicht einfach, so ein Haus zu finden.

Sie wanderten durch alle Straßen Wiens. Sie fanden ein Haus, gerade als sie die Hoffnung aufgegeben hatten. Dieses Haus war ein kleines Holzhaus an der Donau, umgeben von Pflanzen. Dieses Haus war genau das, wonach sie gesucht hatten. Sie könnten auch ein Boot kaufen und eine Fahrt auf dem Fluss unternehmen. Es war das perfekte Haus für die Familie Müller, die vom Berghaus gelangweilt war.

Sie mieteten dieses Haus sofort und zogen um. Die Familie Müller war sehr glücklich, endlich ihr Wunschdomizil gefunden zu haben.



S.Ü. EDEBİYAT FAKÜLTESİ SINAV CEVAP KAĞIDI

Ada Soyadı :

Sınav Tarihi : / / 20

Öğrenci No :

Dersin Adı :

Test mit Insekten

Wir vier sind seit dem College befreundet. Deniz war die erste, die unter uns geheiratet hat und ihr Mann war Chinese. Nach einer Weile luden sie uns zu sich nach Hause ein. Ich, Serhat und Berkay, nahmen diese freundliche Einladung an. Sie sagten, dass sie verschiedene Vorberreitungen für das Abendessen treffen würden und dass wir hunglig kommen sollten. Wir sagten ok und gingen zu ihrem Haus. Aber eines haben wir vergessen, Deniz' Ehemann ist Chinese. Wir waren ein wenig aufgeregt, als sie sagten, sie würden traditionelle Chinese Gerichte für uns kochen. Aber wir waren schockiert, als wir lebende und unbelebte Insekten auf dem Tisch sahen. Auf Drängen von Deniz' Ehemann probierten Serhat und Berkay das Gericht, aber ich war noch nicht bereit. Als Deniz sah, dass ~~ich~~ noch nicht bereit war, fing sie an, den in die Gabel getauchten Wurm und die lebende Heuschrecke in meinem Mund zu halten. Aber in diesem Moment passierte etwas unerwartetes und die Heuschrecke sprang auf mich. Danach wurde ich vor Angst ohnmächtig.



S.Ü. EDEBİYAT FAKÜLTESİ SINAV CEVAP KAĞIDI

Adı Soyadı :

Sınav Tarihi 05.11.2022

Öğrenci No :

Dersin Adı : KONVERSATION

DAS VERFLUCHTE HAUSBOOT

Einem Tages gehen vier Freunde auf ein Hausboot, um dort einen schönen Urlaub zu machen. Obwohl sie Gerüchte über das Hausboot gehört haben, hat dies sie nicht davon abgehalten. Sie fanden das Hausboot wunderschön. Die vier Freunde waren sehr aufgeregt, da sie das erste Mal auf einem Hausboot Urlaub machen würden.

EMRE : „ Oh mann, dieses Hausboot ist so schön.“

BÜŞE : „ Ja, aber ich habe Angst vor den Gerüchten, die wir gehört haben.“

ALP : „ Ich denke, ihr übertreibt sehr. Macht euch keinen Kopf.“

BİLGESU : „ GEHT WEG VON HIER!“

BERA : „ Was war das? Habt ihr das gehört?“

ALP : „ Wir haben nichts gehört.“

EMRE : „ Wir machen zum ersten Mal in unserem Leben auf einem Hausboot Urlaub. Deswegen lasst es uns genießen.“

BÜŞE : „ Seht her, wie schön das Hausboot ist. Guckt, da am Fenster sind sogar Pflanzen.“

BERA : „ Ja, ihr habt recht. Guckt mal wie schön der Fluss ist.“

- Das Fenster schließt sich, als Beyza auf das Fenster zeigt.

ALP : „ Habt keine Angst. Das war nur der Wind. Die Gerüchte stimmen nicht.“

EMRE : „ Ja genau. Das sind nur Gerüchte, es gibt keine Geister.“

- Emre sieht Bilgesu an.

EMRE : (keine Reaktion)

ALP : „ Was ist los? Geht's dir gut?“

- Bilgesu schreibt an die Tafel : DIES IST MEINE LETZTE WARNUNG!

EMRE : (zeigt auf die Tafel)

ALP : „ Da ist nichts. Wieso zeigst du auf den Spiegel? Es war ein anstrengender Tag, ruhe dich am besten aus.“

EMRE : (stottert) : „ Ich sehe es doch.“ (zeigt auf die Tafel)

Der hilflose Knabe → oğlan çocuğu

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter.“

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışsız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırmak, hıçkırarak ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

„Warum hast du mein Geld genommen, ich dachte, du wärdst mir helfen, warum hast du es getan?“ Der Mann dachte eine Weile nach und fing an, dem Jungen die Wahrheit zu sagen: „Ich bin dein Vater, ich musste dich verlassen, da du klein warst. Deine Großmutter hat dich großgezogen.“ Der Junge erschrak und fing an zu weinen. Von dort flüchtete er dann aus Angst. Nach einer Weile kommt der Mann zum Haus des Kindes und gibt dem Kind das Geschenk. Der Junge fing an zu weinen, nachdem er das Geschenk gesehen hatte. Dieses Geschenk war das, was der Mann hinterließ, bevor er zu seinem Kind ging. Der Junge umarmte seinen Vater und sagte: „Verlass mich nicht, Papa.“

Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter“.

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışsız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırmak, hıçkıra hıçkıra ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Dann begann der Knabe um Hilfe zu schreien. Als er merkte, dass ihn niemand hörte, begann er noch lauter zu schreien. Mehrere Leute um ihn herum bemerkten den Knaben. Der Mann, der den Knaben aus der Ferne beobachtete, lächelte, als er die Menschen um ihn herum sah und ging auf ihn zu. Der Mann reichte dem Knaben sein Grosche und sagt: „Wenn man etwas zweimal erlebt, hat man mehr Erfahrung als vorher. Du solltest immer dein Recht suchen.“

Als der Knabe auf seine Hand schaut und zwei Groschen sieht, bedankt er sich fröhlich bei dem Mann und läuft zum Kino.

Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter.“

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışsız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırmak, hıçkıra hıçkıra ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Mit dieser Behandlung wollte der Mann diesem achtlosen Kind einen wichtigen Lebensunterricht Lehren. Dieser Unterricht kostete einen Groschen für Kind, aber es hat gelernt, dass es in jeden Fall seine Rechte verteidigen soll. Diese gesamten Erklärungen hat der Mann empfohlen, daraufhin hat der Junge ins Hause gesendet. *NZ*

Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter.“

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yaksıksız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yarıdan geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırmak, hıçkırma hıçkırma ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Und diese Situation machte den Knaben sehr traurig. Herr K. wollte ihm was vermitteln und zwar dass er sich nicht zu Unrecht behandeln lassen sollte.

Der hilflose Knabe

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter“.

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışksız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, der, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırarak, hıçkıra hıçkıra ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Der Junge fleg an zu weinen und ärgerte sich, dass er den Mann traute.
Er fragte sich was seine letzte Grosche ihm nutzen konnte. Als es gerade gehen wollte, erschien der Mann vor ihm und gab ihm ein Kino Ticket.
Der Junge war überrascht. "Dieses Ticket gehört dir, das ist deine letzte Chance." sagte der Mann. Der Mann kaufte ein Ticket indem er sein eigenes Geld hinzufügte. Der Junge war aufgeregt und sehr glücklich. Der Mann: "Besitze dein eigenes Wissen und Erfahrung. Vertraue nicht jedem, vertraue dir selbst. Lerne deine Stimme zu erheben. Habe mut etwas zu sagen. Der Junge schaute dem man verwundert an, verstand nichts, nahm ihm der Ticket aus der Hand und rannte davon."

Der hilflose Knabe

alison und seyma

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden Jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. „Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen“, sagte der Knabe, „da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand“, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. „Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?“ fragte der Mann. „Doch“, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. „Hat dich niemand gehört?“ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. „Nein“, schluchzte der Junge: „Kannst du denn nicht lauter schreien?“ fragte der Mann. „Nein“, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. „Dann gib auch den her“, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter“.

(Bertolt Brecht)

Wörterverzeichnis:

Unart: yakışsız davranış, **Unrecht:** haksızlık, **stillschweigend in sich hineinfressen:** kendi kendini yiyip bitirmek, **Vorübergehender:** yanından geçen herhangi birisi, **Kummer:** sıkıntı, tasa, dert, **Groschen:** eski zaman Alman para birimi kuruş anlamında, **beisammen:** birlikte, bir arada, **Knabe:** oğlan, erkek çocuk, **Entfernung:** uzaklık, mesafe, **schluchzen:** hıçkırmak, hıçkırarak ağlamak, **liebevoll streicheln:** sevecen bir şekilde okşamak, **unbekümmert:** aldırışsız, kedersiz.

Der Knabe war überrascht und jetzt schrie um Hilfe.
„Polizei! Gibt es niemanden, der mir helfen kann?“

Der Mann, der ging, hielt und drehte sich um und sagte: „Gut gemacht. Du musst für deine Rechte kämpfen.“ Der Mann gab dem Knabe der Groschen zurück, das er ihm genommen hat.

Er meinte es nicht schlecht. Er wollte dem Knabe nur eine Lebensstunde beibringen.

BEYZA: „Was siehst du?“ (Dreht sich zur Tafel und ist schackert)

Bilgesu: „Ich habe euch schon gesagt, dass ihr gehen sollt.“

- Die Tür öffnet sich von alleine. Die vier Freunde springen in den Fluss.-

Emre war der einzige aus dem Freundeskreis, der ans Land schwam. Er hatte sofort Hilfe für seine Freunde. Doch leider war es zu spät, denn sie ertranken. Seit dem Vorfall besuchte niemand mehr das Hausboot.

①

Haben Sie diesen zu sagen wollen?

Arbeiter sind jetzt sehr müde.

*Koalition Scheiterte aufgrund der brummigen Mitglieder.

Allegorie ist ein wichtiger Begriff für die deutsche Literatur.

Nuancen werden nicht leicht bemerkt

②

Arbeitslos

Kar-

attraktiv

Notwendig

Babys sind so süß

Eddies sind komplex

Tag läuft gut

Überall sind Menschen

Labyrinth ist beängstigend

Is oldig

Eben

Taktvoll

Lüppig

Labil



S.U. EDEBİYAT FAKÜLTESİ SINAV CEVAP KAĞIDI

Adı Soyadı :

Sınav Tarihi :/...../20

Oğrenci No :

Dersin Adı :

Holzhaus

Eines Tages suchte die Familie Müller ein neues Zuhause in Wien. Das Haus, das sie wollten, war ein kleines Holzhaus auf dem Fluss. Es ist nicht einfach, so ein Haus zu finden.

Sie wanderten durch alle Straßen Wiens. Sie fanden ein Haus, gerade als sie die Hoffnung aufgegeben hatten. Dieses Haus war ein kleines Holzhaus an der Donau, umgeben von Pflanzen. Dieses Haus war genau das, wonach sie gesucht hatten. Sie könnten auch ein Boot kaufen und eine Fahrt auf dem Fluss unternehmen. Es war das perfekte Haus für die Familie Müller, die vom Berghaus gelangweilt war.

Sie mieteten dieses Haus sofort und zogen um. Die Familie Müller war sehr glücklich, endlich ihr Wunschdomizil gefunden zu haben.

Sekretärin: Um diesen Abschnitt zu bestehen.....

Die Stimme der Sekretärin ist stammgeschlitten.

Felix: Was soll ich tun? Mhm meine Brille ab ich will zurück gel

Felix versucht die Brille abzunehmen merkt aber dass er sie nich

hat. Stunde vergehen er denkt, er kann hier raus wenn er stürzt

sich von einem Gebäude stürzt. Gerade als er zu Boden fällt, öffn

er die Augen und hört das Telefon klingeln. Er merkt dass er in seiner

Zimmer ist und greift zum Telefon.

Sekretärin: Hello, spreche ich mit Felix Baum. Ich rufe von der Gra

Game Firma ..

Wo ist Felix

Felix hört das Telefon klingeln und wacht auf.

die Sekretärin: Hallo spreche ich mit Felix Baum, ich rufe von der Everett Game-Firma an. Ihre Bewerbung wurde angenommen. Sind Sie heute verfügbar?

Felix: Guten Tag, ich bin in einer Stunde da.

Felix geht in die Firma. Er bekommt den Job und die Sekretärin erzählt ihm von seinem Job. „Schutzbrillen müssen ausprobiert werden, da die Gaming Company dabei ist, neue virtuelle Spielbrillen zu entwickeln. Diese glückliche Person bist du.“ Felix geht in einen roten Raum. Sitzt auf einem Stuhl und trägt eine Brille. Das Spiel beginnt und er geht in eine andere Zeit. Felix hört die Stimme der Sekretärin von oben. „Felix muss herausfinden, welches Jahr wir haben, um zum nächsten Level zu gelangen.“ Felix sieht hohe Bäume um sich herum. Er hört laute Geräusche, als er sich ein wenig bewegt. Mammuts laufen auf ihn zu. Er beginnt zu tanzen und versucht, die Daten zu extrahieren.

Felix: v. Chr 6000, 4000...

Felix findet sich an einem Ort mit fliegenden Autos wieder, als die Mammuts ihn zermalmen.

GIPFA

- RICHTUNG FREIHEIT -

Das ist eine Geschichte über die harte Welt der Rückkehr aus einer Metropole in ein hartes Leben, von der Verschmutzung zu Reinheit und Sauberkeit. Als Absolvent einer großen Universität mit Auszeichnung ist Jack auch ein erfolgreicher Sportler. In einer Einladung nach dem Abschluss sagt er seiner Familie, dass dies nicht das Leben ist, das er wollte, etwas falsch und falsch ist. Der Junge Mann begibt sich auf eine lange Reise in ein völlig anderes Leben, indem er sein gesamtes Vermögen für wohltätige Zwecke spendet und alles, was er hat, zu Haus lässt. Während und nach dieser Reise, die in den öden Wäldern Alaskas endet, wird Jack einige Menschen treffen die sein Leben radikal verändern und den Sinn des Lebens und die Unausweichlichkeit des Todes in seiner härtesten Form erfahren.

Auf seiner langen Reise begegnet Jack unzähligen Abenteuern und allen möglichen Menschen. Sie macht Rafting in Kanada, macht die Natur zu ihrem Zuhause und baut eine unvergessliche Beziehung zu einem einsamen alten Mann auf. Aber neben dieser großartigen Reise von Jack warten verschiedene Herausforderungen auf ihn während seiner zweijährigen Reise. Kommuniziert Jack kein einziges Mal mit seinen Eltern und vor allem mit seiner Schwester, die er über alles liebt. Egal wie gut diese Reise erscheinen mag, am Ende der Geschichte warten schwierige Kämpfe auf Jack. Als Ergebnis dieser Kämpfe stirbt Jack unter den Schwierigkeiten, denen er in diesem schwierigen Leben begegnen wird.

Egal welche Art von Leben wir haben, wir haben mindestens einmal davon geträumt, so weit wie möglich zu entkommen und mit der Natur zu leben, unfähig, dem Stress des Lebens, in dem wir leben, standhalten. Auf eine Schule gehen, die du nicht willst, und dein ganzes Leben wie ein Sklave in einem Job arbeiten, den du hasst.



oder alles hinter dir lassen und mit der Natur leben und jeden Tag frische Luft atmen?

Autors :

- MEIN BESTER FREUND -

Es war ein Herbsttag. Der Junge ging mit seiner Familie im Wald spazieren. Als die Familie im Wald wanderte, begegnete sie einem schwarzen Hund mit roten Halsband. Der Hund sah sehr verängstigt aus. Es war, als würde er um Hilfe bitten. Die Familie dachte, dass der Hund ihnen etwas sagen wollte, und die Familie jagte dem Hund hinterher. Der Hund und das Kind rannten tief in den Wald und die besorgten Eltern folgten ihnen. Nach einer langen Reise hörten sie den Hilferuf einer Frau und die Familie verstand, was der Hund zu vermitteln versuchte. Als sie sich dem Sound näherten, fanden sie eine verwundete und blinde Frau in der Grube, und sie sofort ins Krankenhaus und der Hund war sehr glücklich, wieder mit seinem Besitzer vereint zu sein.

Der Knabe war geschickt, als der Mann ging, er konnte nicht verstehen, was los war. Er nahm all seinen Mut zusammen und rief: "Gib mein Geld zurück!"

Dem Mann war das egal und er ging weiter.

Der Knabe rannte hinter ihm her und schrie wieder mit aller Kraft: "Gib mir schnell mein Geld zurück!" Der Knabe fing den Mann auf, packte ihn am Arm und drehte ihn herum. "Ich sage dir, gib mir zum letzten Mal mein Geld zurück!"

Der Mann lächelnd: "Hier ist der junge Mann, der immer erledigt werden musste. Erhebe immer deine Stimme gegen Ungerechtigkeit. Lass dich nicht täuschen.

Und fügt aufrichtig hinzu; "Jetzt möchte ich dass dieses Geld nehmen und direkt ins Kino gehen." Er sagt, "Behalte dein Geld in deiner Tasche!" und fätschelt den Kopf des Jungen und geht seiner Wege.

Die Tasche

Eines Tages möchte sich ein Mann zu Hause fertig um zur Arbeit zu gehen. Doch plötzlich hört er Donner. Er denkt, es regnet und will einen Regenschirm mitnehmen. Was siehst du, wenn du aus dem Haus gehst? Riesige Gewässer bedecken die ganze Welt. Während er überlegt, was er tun soll, kommt ihm eine Idee. Er stellt seine Tasche auf den Boden und öffnet die Tasche. eigentlich war es keine richtige Tasche in seiner Hand, es ist ein schwarzes Loch. Er wirft die Tasche mit der Hand und es wurden all diese Wasser auf einmal in das schwarze Loch gezogen, wodurch alle Wasser auf ihren vorherigen Stand zurückgebracht wurden.

- Insekt: Ich will nicht in deinem widerlichen Magen schwimmen, lass mich sofort gehen.

- Peter: Haben sie das Geräusch gehört?

- Andere: Welches Geräusch?

- Peter: Dieses Insekt spricht!

- Andere: Wir hören nichts. Peter, bist du in Ordnung?

Peter denkt, er träumt. Doch nach einer Weile hört er dieselbe Stimme wieder.

- Insekt: Ich sage dir, du sollst mich nicht essen, verlasse mich! Jetzt!

Da beginnt Peter vor Angst zu zittern und erschrickt. Er erkennt, dass alles ein Traum ist, als er merkt, dass er in seinem Bett liegt. Nach diesem schrecklichen Traum beschließt er, nie wieder Tiere zu essen.



S.U. EDEBİYAT FAKÜLTESİ SINAV CEVAP KAĞIDI

Adı Soyadı :

Sınav Tarihi :/...../20

Öğrenci No :

Dersin Adı :

Ein Schrecklicher Traum

Die Sommerferien haben begonnen. Hans hat sich zu Hause gelangweilt. Er surfte den ganzen Tag im Internet. Er rief seine Freunde an, nachdem er auf das Video gestoßen war;

- Hans : Peter, wie wäre es, dieses Wochenende Campen zu gehen ?
- Peter : Das ist eine gute Idee. Sollen wir Tom auch anrufen ?
- Hans : Okay, dann ruf ihn und lass es mich wissen.

Hans ruft Tom an und sie beginnen mit den Vorbereitungen. Sie beschließen, am nächsten Tag früh aufzubrechen und sich auf den Weg zu machen. Sie fanden einen geeigneten Ort und ließen sich dort nieder. Dann gehen sie hinaus, um Holz zu sammeln, um ein Feuer zu machen. Sie kehren ein Paar Stunden später zurück und beschließen, eine Mahlzeit zu zubereiten. Aber überall ist es unordentlich und sie können ihr Essen nicht finden. Tom beschließt aufzuräumen, Hans und Peter gehen essen suchen. Stunden vergehen, aber sie finden nichts zu essen. Sie kehrten zum Campplatz zurück. Es war Nacht. Alle drei Freunde dachten nur an eine Option. Aber sie blieben unentschieden. Insekten und Raupen auf dem Baum... Aber da es keine andere Wahl gab, beschloßen sie, es zu versuchen. Peter aß und es war ihm widerlich. Während andere gerade essen wollten, hörte sie seltsame Geräusche. Sie bekommen Angst und stellten fest, dass das Geräusch von den Insekten kam.

Bilder



Abbild1: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzeahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.

(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



FELIX

Abbild 2: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzeahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.

(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Kaynak : <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzaehlt+das+bild&tbm=isch&ved>

Abbild 3: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzaehlt+das+bild&tbm=isch&ved>.

(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



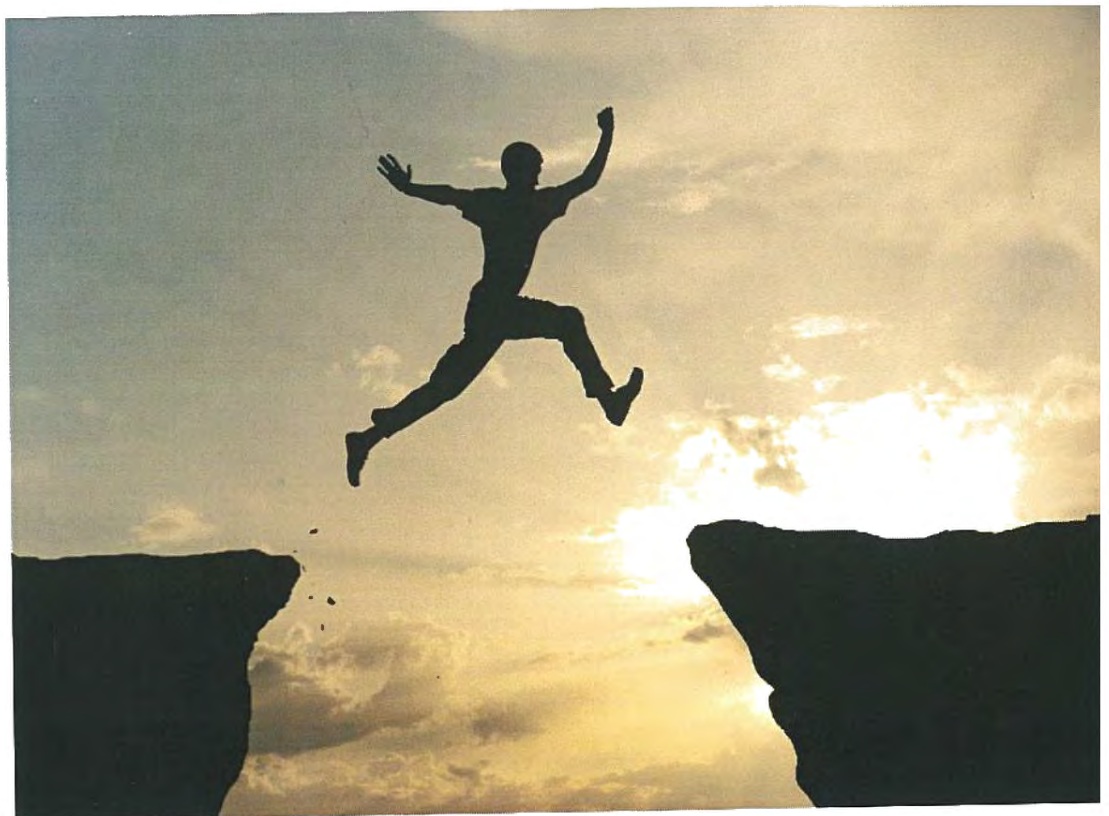
Abbild 4: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzaehlt+das+bild&tbm=isch&ved>.

(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Abbild 5: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.

(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Abbild 5: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.

(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Abbild 6: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.
(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Abbild 7: <https://www.google.com.tr/searchq=was+erzahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.
(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Abbild 8: <https://www.google.com.tr/searchq=was+erzeahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.
(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Abbild 9: <https://www.google.com.tr/search q=was+erzeahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.
(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Abbild 10: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzeahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.
(Datum des Zugangs: 25.09.2021)

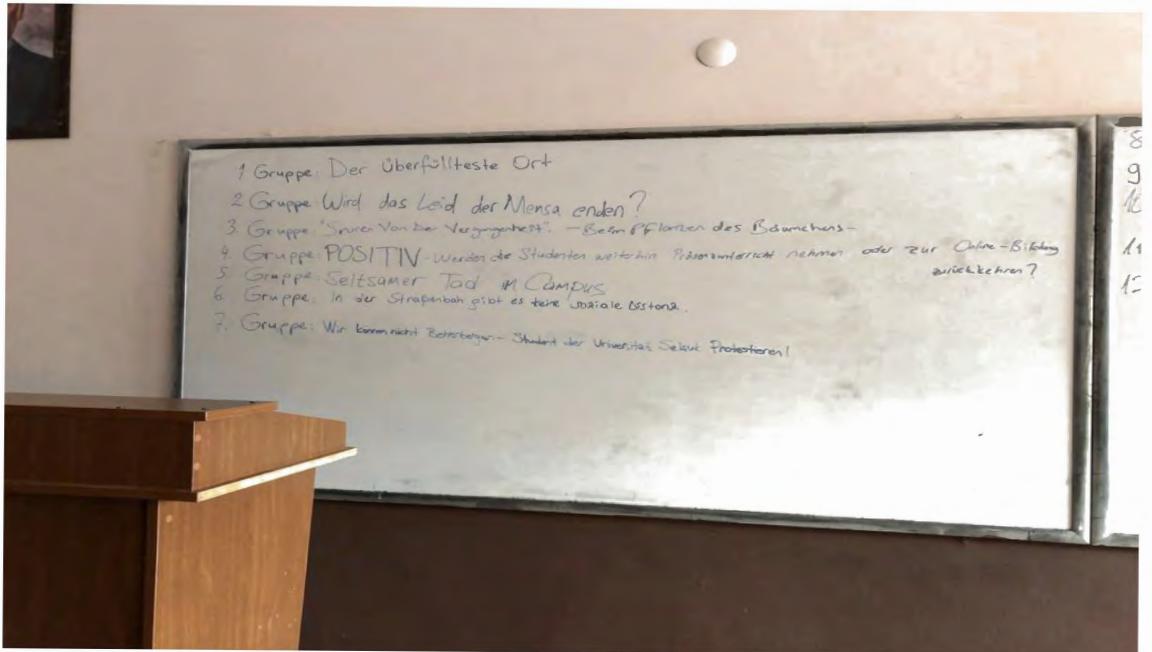


Abbild 11: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzeahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.
(Datum des Zugangs: 25.09.2021)

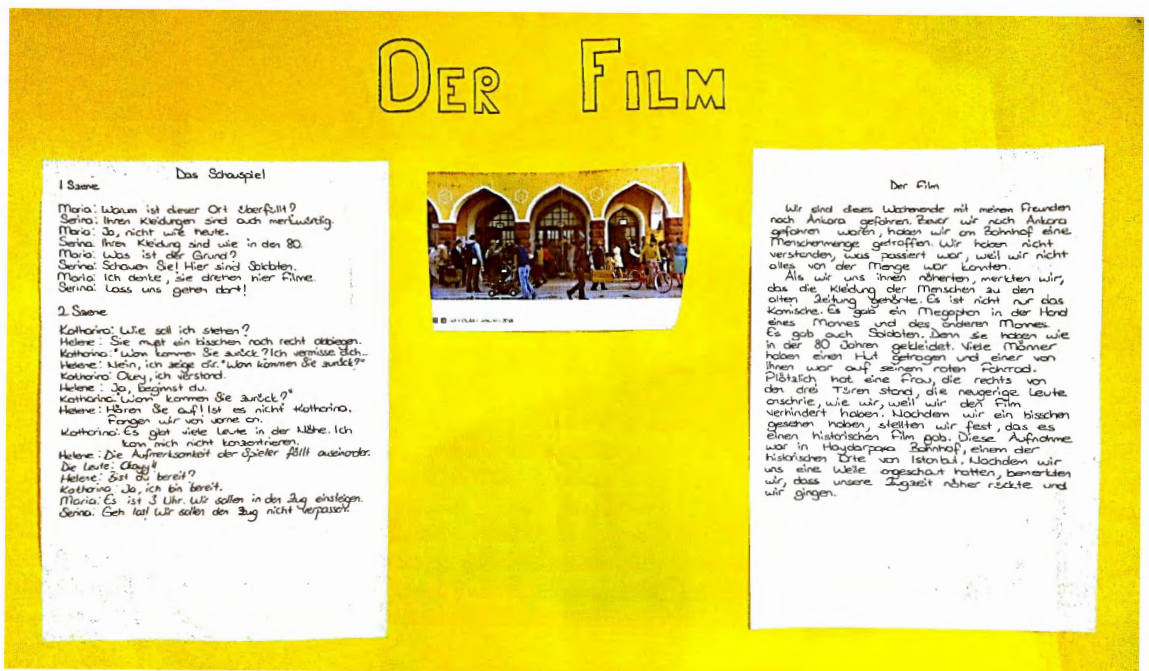


Abbild 12: <https://www.google.com.tr/search?q=was+erzahlt+das+bild&tbm=isch&ved>.

(Datum des Zugangs: 25.09.2021)



Abbild 13: Selçuk Universität, Klassenzimmer an der Abteilung Germanistik



Abbild 17: Hausaufgaben der Studenten



Ich war letztes Wochenende auf einer Geschäftsreise. Wichtige Geschäftsleute aus vielen Teilen der Welt waren gekommen. Das war für mich eine wichtige Reise. Ich habe mir das Hotel angesehen, das ich übermorgen sollte. Das Hotel war wirklich sehr luxuriös und komfortabel. Ich blieb dort ungefähr fünf Tage lang. Ich mag den Komfort des Hotels. Das Hotel hatte auch einen Campingplatz. Ich habe lange nicht mehr gezeltet. In der restlichen Zeit wollte ich campen und nahm mein Zelt mit. Meine Arbeit dauerte zwei Tage lang. Ich habe in den letzten drei Tagen gearbeitet. Ich vermissen den Wald und die Natur sehr. Es ist Zeit, in meine Heimatstadt zurückzukehren. Als ich das Hotel verließ, regnete es so stark, dass ich sehr schwer zum Flughafen kam. Und das erwartete Ende, mein Flug hatte sich verspätet. Und niemand wusste etwas darüber. Die mir es gesagt haben, dass ich so wenig warten sollte. Fünf Stunden sind vergangen und niemand hat mir noch etwas gesagt. Endlich konnte ich mein Zelt im Flughafen, gemacht. Und so verbrachte ich zwei Tage. Es war sehr Abenteuerlich für mich im Zelt am Flughafen zu zelten. Ich hatte damit Spaß gehabt.

Mann: Entschuldigung, hat man das Flugzeug verschoben, das nach Deutschland fliegt?
Ticketbegleiter: Ja, Flugstunden wurde aufgrund der Wetterbedingungen verschoben leider. (Es ist kein bestimmt.)

Mann: Um wie viel Uhr ist es verschoben?

Ticketbegleiter: Es ist kein bestimmt.

Ansager: Letzter Anruf. Um vier Uhr ist Amsterdamer Flugzeug startbereit.

Mann: Hallo Martin, wie geht es dir?

Freund: Gut und du?

Mann: Ich habe schlechte Nachrichten für dich.

Freund: Was ist passiert?

Mann: Das Flugzeug hat Verspätung.

Freund: Um wie viel Uhr ist es verschoben? Kannst du die Versammlung erreichen?

Mann: Ich weiß nicht, ich bin so nervös. Ich werde ein bisschen schlafen.

Freund: Beruhige dich, mach dir keine Sorgen. Ich werde den Leuten hier von der Situation erzählen. Vergiss nicht mich anzurufen, auf Wiedersehen.

Ansager: Bitte aufgepasst. Istanbul-Passagiere werden gebeten, dies zu überprüfen. Sehr geehrte Passagiere, die drei Flugzeuge nach Spahn wurden Witterungsbedingt auf fünf Uhr verschoben.

Mann: Entschuldigung, wussten Sie, wann der Flug nach Deutschland war?

Ticketbegleiter: Ja, das Flugzeug werde um drei für den Abgang sein. Bitte, Ihum ticket. Gute reise.

Abbild 18: Hausaufgaben der Studenten einer anderen Gruppe

