

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SCHREİBEN İN DEN VORBEREİTUNGSKLASSEN

ASSOZIATİVES UND PERFORMATİVES

SCHREİBEN ALS ERSTE STUFE
FÜR DAS KOMMUNİKATİVE SCHREİBEN

(EİNE UNTERSUCHUNG ZUR VERMİTTLUNG
DER TEXTPRODUKTİON AM BEİSPIEL
DER DEUTSCH - ABTEİLUNG DER TRAKYA UNİVERSİTAET)

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Tülin POLAT

Hazırlayan
9018
Diler AYDIN

İstanbul
1995

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SCHREİBEN IN DEN VORBEREITUNGSKLASSEN

ASSOZIATİVES UND PERFORMATİVES

SCHREİBEN ALS ERSTE STUFE
FÜR DAS KOMMUNİKATİVE SCHREİBEN

(EİNE UNTERSUCHUNG ZUR VERMİTTLUNG
DER TEXTPRODUKTION AM BEİSPIEL
DER DEUTSCH - ABTEILUNG DER TRAKYA UNİVERSİTAET)

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Tülin POLAT

Hazırlayan
9018
Diler AYDIN

İstanbul
1995



INHALTSVERZEICHNIS

O. EINLEITUNG	1
1. SPRACHE	8
1.1. Sprache in geschichtlicher Entwicklung	9
1.1.1. Definitionen im Bereich der Schriftlichkeit	13
1.1.2. Die Disziplinen, die die Schriftlichkeit untersuchen	15
1.1.3. Der Dimensionskatalog der Schriftlichkeit	16
1.2. Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache und des Sprech- und Schreibaktes	17
1.3. Eigenschaften der gesprochenen und geschriebenen Sprache	21
2. SCHREIBEN IM UNTERRICHT	25
2.1. Der Schreibunterricht vom 17. bis zum 19. Jahrhundert	26
2.2. Der kommunikative Schreibunterricht des 20. Jahrhunderts	28
2.2.1. Der Schreibprozeß (die Textproduktion) im kommunikativ- orientiertem Schreibunterricht	31
2.2.2. Schreibstrategien im kommunikativem Schreibunterricht	38
2.2.2.1. "Kreativitaet" - "Kreatives Schreiben" im Unterricht	42
2.2.2.1.1. Kreatives Schreiben Produktivitaet und intelligentes Handeln im Unterricht.	43

3. HEURISTISCHE SCHREIBÜBUNGEN IM KOMMUNIKATIV ORIENTIERTEM SCHREIBUNTERRICHT	47
3.1. Die assoziative-performative-kommunikative Schreibphasen in heuristischen Schreibübungen.	49
3.2. Der Text im Eisbergmodell	52
3.2.1. Akzente im Prozess der Textproduktion im assoziativem, assoziativ-performativem, assoziativ-performativem, performativem und kommunikativem Schreiben.	60
4. DAS AUFSTELLEN DES ASSOZIATIVEN UND PERFORMATIVEN SCHREIBPROGRAMMES	71
4.1. Aspekte des Schreibprogrammes	74
4.1.1. Sozialformen in den Schreibprogrammen	75
4.1.2. Das Überarbeiten der produzierten Texte und die Bewertung der Produkte	78
4.2. Vorbereitungsklassen an den Deutsch-Abteilungen	82
4.2.1. Rahmenbedingungen der Deutsch-Abteilungen	83
4.3. Schreiben in Vorbereitungsklassen der Deutsch-Abteilungen	84
4.3.1. Ziele der Schreibausbildung an Vorbereitungsklassen der Deutsch - Abteilungen	86
5. PHASEN UND SCHRITTE DES ASSOZIATIV-PERFORMATIVEN SCHREIBPROGRAMMES	88
5.1. Ziele der einzelnen Phasen und Schritte des Schreibprogrammes	92
5.1.1. Die Aufteilung der Schritte und Phasen in wöchentliche Unterrichtsstunden	98
5.1.2. Kriterien der Gruppierung der Texte der Studenten in Phase 1 und Phase 4	100
5.2. Die Umsetzung des Schreibprogrammes in die Unterrichtspraxis	105
5.2.1. Phase 1 Die assoziative Schreibphase	105
5.2.2. Phase 2 Die assoziativ-performative Schreibphase	120
5.2.3. Phase 3 Die assoziativ-performative Schreibphase	124

5.2.4. Phase 4 Die performative Schreibphase	130
5.3. Qualitative und quantitative Ergebnisse der Umsetzung des Schreibprogrammes	144
5.3.1. Bemerkung zu den Ergebnissen des Schreibprogrammes	151
6. SCHLUß	154
7. TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG	161
8. LITERATURVERZEICHNIS	170-180

O. EINLEITUNG

0.EINLEITUNG ;

Kommunikation ist ein Schlagwort unseres 20. Jahrhunderts, in dem wir leben. Die Kommunikation mit dem naechsten Menschen oder mit dem Menschen aus weiter Entfernung folgt entweder direkt oder durch Medien, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, sowohl mündlich als auch schriftlich, verbal oder auch nonverbal.

Besonders seit den 80 Jahren jedoch ist ein grosses wissenschaftliches Interesse an Schrift, an Schriftsprache, an schriftlicher Kommunikation und an dem Schriftsprachenerwerb zu sehen. Diese Faehigkeit der Menschen, deren Mittel, deren Umstaende, deren Bedingungen werden seit langer Zeit in der Wissenschaft untersucht.

Dies zeigt, dass Kommunikation zu lehren ist, dass der Erwerb einer Sprache allein zur Kommunikation nicht ausreicht, dass schriftliche Kommunikation und mündliche Kommunikation bestimmte Konventionen haben und dass vorallem deshalb sowohl der Sprecherwerb als auch der Schriftsprachenerwerb eine bestimmte Ausbildung vorraussetzen.

Die erste Ausbildung des Kindes für die Kommunikation faengt bei der Mutter an und ist nonverbal. Die mündliche Kommunikation lernt das Individium vom Kindesalter her in der Familie. In der Schule jedoch lernt das Kind das Mündliche in Schrift umsetzen. Es lernt Schreiben und Lesen. Der Schreibunterricht dient in dem Fall nur zur Einführung der Schrift und der Leseunterricht für lautes Lesen. In den höheren Klassen wird dieser Leseunterricht zum Interpretationsunterricht von Lesestücken und der Schreibunterricht zum Aufsatzunterricht, wobei in den meisten Faellen mehr Wert auf das Wissen des Individiums, weniger jedoch auf dessen Produktionsfaehigkeit und Darstellungsfaehigkeit gegeben wird. (vgl. Lexikon der germanistischen Linguistik, 1980, S. 327)

Ob der Jugendliche unter diesen Umständen nach solch einer Ausbildung auch die Fähigkeit erwirbt, schriftlich zu kommunizieren, steht offen. Dies ist fragwürdig, weil bei der Ausbildung in den Schulen das logische Denken ausgebildet sogar überbetont und im Gegensatz dazu das emotionale, analogbildende, freie und kindliche von Schulalter her leider unterdrückt wird und bei den Schülern die Motivation zum Schreiben dadurch zerstört wird.

Sowohl diese Art einer Schreibausbildung als auch die Bewertung schriftlicher Äußerungen von Schülern weist auf die Mängel der Lehrkräfte hin. Vornehmlich zeigt sich dies in Situationen, wenn dem Schüler die Fehler in der Grammatik oder die Schwächen im Wortschatz als Massstab für gutes Schreiben vorgelegt werden.

Die Auswirkungen solch einer Ausbildung lassen sich natürlich später in der schriftlichen Kommunikation in höheren Klassen, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache erkennen. Das Individuum leidet in diesen Phasen unter Mangel. Es kann weder in dem Sinne logisch denken und argumentieren, noch kann es seine Gedanken sprachlich angemessen zu Papier bringen. Es fehlt ihm einfach die Fähigkeit schriftlich zu kommunizieren, so dass dadurch sein Interesse an schriftlicher Kommunikation abnimmt. (vgl. J. Dyck, 1988, S.89)

Die gleichen Umstände sind natürlich auch im Fremdsprachenunterricht zu sehen. Das Desinteresse und ähnliche mangelnde Ausbildung der Schüler in rezeptiver, textkommunikativer Verfahren und an Techniken der Texterschließung und an den reproduktiven und vor allem an produktiven Verfahren zeigen sich auch in der Fremdsprache. Die Lehrkraft und die Schüler konzentrieren sich weniger auf diese Punkte, mehr jedoch auf die Sprachvermittlung, auf Konventionen der Grammatik, der Orthographie und der Zeichensetzung, an die sie sich auch während des Schreibens stark gebunden fühlen.

In dem kommunikations- orientiertem Verfahren versucht man die Auffassung vom Schreibunterricht, diese Mängel zu beheben und sowohl der mündlichen, als auch der schriftlichen Kommunikation den gleichen Wert zuzuteilen und sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache eine neue Vermittlung der Schreibfertigkeit zu leisten, so dass Schreiben nicht nur als "aufschreiben" sondern aktiv auch als "Textproduktion" angesehen wird.

Erst dadurch kann die schriftliche Sprachverwendung, die auch in der Fremdsprache Mangel an einer Progression und deren Vermittlung aufweist, neu Gestalt annehmen und auch im Fremdsprachenunterricht als eine gezielte systematische Schreibentwicklung aufgestellt und in den sorgfältig geplanten Zwischenschritten, zwischen den ganz unselbstständigen Übungen des Aufschreibens und des Umformens und dem selbstständigem, freiem, schriftlichem Ausdruck durchgeführt werden. (vgl. J. Krumm, 1989, S. 5-8)

Unter diesen beschriebenen Umständen haben die Fremdsprachen - Abteilungen an den Universitäten die Aufgabe, neue Ansätze und neue Methoden im Bereich Schreiben zu entwickeln, neue Maßstäbe für " gutes Schreiben " aufzustellen und das den Konventionen gemäß, das ' kommunikativ -kreative - orientierte ' Schreiben einzusetzen und dem gemäß den Schreibunterricht ' YAZILI ANLATIM ' an den Universitäten zu gestalten. (vgl. J. Dyck, 1988, S. 92).

Diese Ausbildung in der Textproduktion in der Fremdsprache könnte somit auch positive Wirkungen auf die schriftliche Textproduktionen in der Muttersprache haben. Zumal ist nicht mehr zu bestreiten, dass diese Ausbildung in der Schreibfertigkeit durch andere Fertigkeiten unterstützt wird, deshalb auch auf eine Parallelausbildung in der Lesefertigkeit angewiesen ist aber auch andere Fertigkeiten des Schülers fördert und festigt.

Diese Ausbildung versucht zudem ein schriftsprachliches Niveau für wissenschaftliche Arbeiten zu gewährleisten und versucht durch Schreiben bei Jugendlichen die Aufmerksamkeit und Sensibilität auf literarische Werke zu erwecken, eine gewisse kritische Distanz zur Sprache herzustellen und ein Bewusstsein für kritisches Denken zu verleiten.

Dieses Denken, das eine bestimmte Freiheit im Schreiben mit einschließt und das somit auch zur Kreativität führt, setzt ein flexibles und entdeckendes, erfinderisches Lernen voraus. Durch dieses Lernen kann die Motivation zum Schreiben erweckt werden.

Deshalb geht diese Arbeit von der Behauptung aus, dass Schreiben in den Vorbereitungsklassen der Deutsch Abteilungen auf jeden Fall mehr als eine reine Sprachvermittlung ist und das in diesen Abteilungen ein Programm aufgestellt werden sollte, in dem in Verbindung mit dem kommunikativ-kreativen Ansatz die Schüler

assoziative und performative Schreibübungen durchführen und auf das akademische Schreiben vorbereitet werden können.

Diese Arbeit versucht in den einzelnen Kapiteln auf diese Behauptung naeher einzugehen und solch ein Programm, als Impuls für die Aufstellung weiterer Programme vorzustellen.

Im ersten Kapitel, die als eine Einleitung für den Teil der Gegenüberstellung ihrer lautlichen und graphischen Leistung der Sprache gilt, wird Sprache und ihre Leistung beschrieben und ihre geschichtliche Entwicklung zusammengefasst. Die Schrift wird in diesem Kapitel als eine Kulturtechnik angesehen und betont, dass sie für die Menschheit eine grosse Bedeutung traegt. Mit der Gegenüberstellung der Eigenschaften von der gesprochenen und geschriebenen Sprache wird in diesem Kapitel eine Einführung in Bereich 'Schreiben' geleistet. Diese betonten Aspekte gehören zu den Aspekten, die im Schreibunterricht einen festen Platz haben und auch im Schreibprozess des Schreibprogrammes schrittweise betont werden müssen.

Im zweiten Kapitel wird in Verbindung mit dem ersten Kapitel die Geschichte des Schreibunterrichts, vom traditionellem Schreibunterricht bis zum kommunikativen Schreibunterricht ausgehend, zusammengefasst. Dieses Kapitel traegt deshalb eine Bedeutung, weil in diesem Kapitel für eine ideale Unterrichtsgestaltung im Schreiben auf die Problemfelder der einzelnen Konzepte eingegangen, sowohl die Teilprozesse der Textproduktion als auch auf die verschiedenen Schreibstrategien eingegangen wird und 'Schreiben' auch als eine kreative Taetigkeit angesehen und in den kommunikativen Schreibunterricht mit einbezogen wird. Deshalb wird in diesem Kapitel auch auf den Begriff 'Kreativitaet' eingegangen, somit auch der Einsatz der kreativen Schreibaktivitaeten im Unterricht betont.

Im dritten Kapitel werden die heuristischen Schreibübungen, die dem Schreiber Freiraum zur persönlichen Aeusserung und ein Bewusstsein für seine Kreativitaet bzw. produktive Schreibkompotenz vermitteln, vorgestellt. In Verbindung mit dem zweitem Kapitel werden einzelne Prozesse der Textproduktion aufgestellt und die Schreilehre als ein Lernprozess vom assoziativem über zum **assoziativ- performativem** und vom **assoziativ- performativem** über zum **performativem** und **kommunikativem** Schreiben vorgestellt. In diesem Kapitel wird die Entstehung eines Textes, dessen Prozesse und dessen Aufbau vorgestellt und mit seiner Oberflaechenstruktur und seiner Tiefenstruktur mit den Eingenschaften eines

Eisberges verglichen und die einzelnen Schreibphasen eines assoziativ - performativen Schreibprogrammes mit den Akzenten, die auf dessen Teilprozesse gelegt werden können, vorgestellt und an Hand des Eisbergmodells schematisiert.

Im vierten Kapitel wird in Berücksichtigung der Schreibprozesse auf die Aspekte, die bei der Aufstellung eines Schreibprogrammes zu betonen sind, eingegangen. Zudem wird in diesem Kapitel die Adressatengruppe, für die dieses Schreibprogramm aufgestellt worden ist, beschrieben. Dabei wird die Funktion der Vorbereitungsklassen an den Deutsch Abteilungen mit ihren Rahmenbedingungen beschrieben und die Ziele dieser Schreibaktivitäten erklärt.

Im fünften Kapitel wird in Betracht der Schreibübungen, das Schreibprogramm für die Vorbereitungsklassen mit ihren einzelnen Phasen und Schritten und Zielen und die einzelnen Phasen des Schreibprogrammes vorgestellt.

In diesem Kapitel wird ausserdem der Verlauf der Umsetzung des Schreibprogrammes mit einzelnen Phasen und Schritten vorgestellt und Beispiele von Texten der Studenten (-innen) der Vorbereitungsklasse der Trakya Universität vorgelegt. Die Ergebnisse, die sich aus den Analysen dieser Texte ergab und die Erfahrungen, die Schüler während dieser Schreibaktivitäten machten, sind in diesem Kapitel zusammengefasst worden und belegen, dass Studenten (-innen) durch assoziativ und performative Übungen eine neue Vorstellung von Schreiben und Textproduzieren bekommen und dass ihre Schreibfähigkeit durch diese Übungen entwickelt werden kann.

Ich möchte mit dieser Arbeit zur Überzeugung verhelfen, dass anhand eines Schreibprogrammes, das als erste Stufe des kommunikativen Schreibens gilt, mit assoziativ - performativen Schreibübungen auch in den Vorbereitungsklassen der Deutsch- Abteilungen ein Bewusstsein über Textproduzieren vermittelt werden kann und somit in diesen Vorbereitungsklassen eine Vorbereitung auf das akademische Schreiben durchgeführt werden kann.

Welche weiteren Schreibprogramme für den Schreibunterricht sowohl für die Vorbereitungsklassen in anderen Sprachniveaus und auch für höhere Klassen aufgestellt werden können, mit welchen Zielsetzungen sie entwickelt werden können, wie diese Schreibübungen auch in diesen Stufen die Schüler zur Textproduktion motivieren können, sind weitere Fragen, die sich Lehrkräfte aus

unserem Kreis zu stellen haben. Das Ziel dieser Arbeit ist es zur Diskussion in diesem Bereich zu führen und als Beispiel für ein gelungenes Programm zu dienen.

Bevor in dieser Arbeit auf die einzelnen Kapitel näher eingegangen wird, möchte ich mich bei der Gelegenheit bei meiner Familie, bei meiner Mutter, bei meinem Vater, bei meinem Bruder und bei meinen Freunden für ihre Unterstützung und ihre Geduld bedanken und meinen Lehrkräften und Frau Dr. Pia Angelika Göktürk, besonders aber meiner Dozentin Frau Dr. Tülin Polat herzlich für die grosse Hilfe und für ihre Geduld, die sie bei der Entstehung dieser Studienarbeit leistete, meinen Dank aussprechen.

September, 1995

I. SPRACHE

- 1.1. Sprache in geschichtlicher Entwicklung
 - 1.1.1. Definitionen im Bereich der Schriftlichkeit
 - 1.1.2. Die Disziplinen, die die Schriftlichkeit untersuchen
 - 1.1.3. Der Dimensionskatalog der Schriftlichkeit
- 1.2. Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache und des Sprech- und Schreibaktes
- 1.3. Eigenschaften der gesprochenen und geschriebenen Sprache

1. DIE SPRACHE

Sprache ist ein konventionalisiertes Lautsystem, das zwei Erscheinungsformen hat. Diese Erscheinungsformen sind die lautliche und schriftliche Leistung der Sprache. Sie ermöglichen dem Menschen den Ausdruck von Gedanken und Gefühlen und Willenserregungen. Sie dienen den Menschen als wichtiges Verständnismittel und werden deshalb als die wesentliche Leistung des Menschen angesehen. (vgl. Wahrig, 1993, S.1208)

Der Mensch wächst in diesem konventionellen Lautsystem auf und nimmt somit die Organisationsprinzipien dieses Systems auf. Dieses Lautsystem, welches als Produkt der Gesellschaft und als soziale Einrichtung angesehen wird, erleichtert dem Menschen das Zusammenleben. Dadurch bildet sie eine Sprachgemeinschaft, die sich auf die Verwendung bestimmter Lautsysteme geeignet haben muss. (vgl. Fischer Kolleg, 1979, S.30)

Den Erwerb der Sprache ermöglicht primär ihr Klang. Erst folgt die Imitation der Laute, später das Diskriminieren dieser und danach das Identifizieren. (vgl. K.D. Bünting, 1987, S.57)

Nach Erwerb der Sprechfertigkeit, die auf das Hörverstehen angewiesen ist, folgt das Leseverstehen und der Schreiberwerb. Der Mensch bereitet sich somit auf Kommunikation auf allen Ebenen vor.

Ihre Fixierung verleiht dem Menschen im Vergleich zu anderen Lebewesen einen grossen Unterschied. Seit über 5000 Jahren überliefert sie Erfahrungen, Gesetze, Wissen in breiter Form und ermöglicht dadurch kulturelle, soziale, religiöse Entwicklungen der Menschheit.

1.1. Sprache in geschichtlicher Entwicklung

Die allererste 'mündliche Kommunikation' der ersten Urmenschen auf dieser Welt stammte aus dem Ausruf einfacher Laute. Diese Laute fügte der Mensch später so aneinander, dass aus ihnen Lautgruppen entstanden. Denen unterlegte der Mensch gleichzeitig noch einen Sinn. Somit entstanden aus diesen Lautgruppen die

einzelnen Wörter der Sprache. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S.326-327)

Erst in den danachfolgenden Jahrhunderten konnte die klare Übersicht über diese verschiedenen Laute und deren Bedeutung geschaffen werden. Nachdem sich ein bestimmtes Bewusstsein entwickelt hatte und dem auch eine vollstaendige Systematisierung der Laute folgte, entstand aus denen die 'gesprochene Sprache', die aus komplexeren Lauten besteht und unter einer bestimmten Konventionalitaet eine mündliche Kommunikation zwischen Menschen ermöglicht.

Die Schrift jedoch konnte erst 4000 Jahre vor Christie Geburt entstehen. Dies waren am Anfang nur Zeichnungen, die heutzutage als Höhlenmalerei gelten. Der Mensch versuchte seine Laute mit deren Hilfe zu verbildlichen, seine Aeusserungen darzustellen, Mitteilungen zu geben und sich Gedaechnisstützen zu schaffen. Erst 1000 Jahre spaeter entstand aus diesen bildhaften Aeusserungen die geschriebenen Schriftzeichen.

Nach der Systematisierung dieser Schriftzeichen konnte die alphabetische Schrift entstehen. Bis zum Jahre 1000 nach Christie jedoch galt das Schreibenkönnen, galt die Beherrschung der geschriebenen Sprache, sowohl auch das Lesen als ein Privileg, das einer bestimmten Elite angehörte (wie z. B. Priester, Beamten und Gelehrten), vorallem deshalb weil die geschriebene und gesprochene Sprache nicht die gleiche Sprache war. (geschrieben Sprache war Latein). Diese Elite Schicht, die Latein konnte, repraesentierte somit nur % 2 der europaeischen Bevölkerung, der Rest galt damals als Analphabet. Diese konnten weder schreiben nach lesen.(vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S.326-327)

Erst der Druck der geschriebenen Sprache und die Französische Revolution ermöglichte der Menschheit eine leichtere Verbreitung der Bücher und eröffnete ihr somit den Weg zum Lesen und Schreibenlernen. Diese rapide und bedeutsame Entwicklung in diesem Jahrhundert führte zu einer allgemeinen Alphabetisierung der Weltbevölkerung.

Die rapide anwachsende Buchproduktion in diesen Jahren führte auch langsam zu einer einheitlichen Form der geschriebenen Sprache. Erst in diesem Jahrhundert konnte dadurch auch die deutsche Schriftsprache entstehen. Aus dieser Schriftsprache entstand im 18. Jahrhundert die deutsche Hochsprache, was wiederum zu einer Erkenntnis der nationalen Identitaet des deutschen Bürgertums führte.

Mit der Zeit liess sich in der gesprochenen Sprache die Wirkung der geschriebenen Sprache erkennen. Daraufhin versuchten Wissenschaftler sich eine Klarheit über die Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache zu verschaffen. Deshalb wandte man sich im 19. Jahrhundert der Geschichte der Schrift zu und versuchte beide Entwicklungen der Systeme nachzuvollziehen.

Da es zu der Zeit keine Tonbandaufnahmen gab, konnte die mündliche Rede nicht festgehalten werden. Die Untersuchungen über die gesprochene Sprache mussten deshalb wieder im Bereich der geschriebenen Sprache durchgeführt werden. Die geschriebene Sprache diente somit den Untersuchungen in beiden Bereichen. Die gesprochene Sprache konnte deshalb als eigenständiger Bereich keine Geltung haben.

Erst in der Jahrhundertwende des 20. Jahrhunderts wurde die eigene Existenz der gesprochenen Sprache betont, wobei wiederum die Schriftzeichen nur als Zeichen für entsprechende Lautzeichen galten. Nach dieser Auffassung diente Schrift nur dazu, um Sprache darzustellen. Da das Wort als einziger Gegenstand der Sprachwissenschaft galt, gab es in der geschriebenen Sprache, damals noch keine Untersuchungen im Textzusammenhang. Erst in den 60' er Jahren kam es dazu, dass auch die geschriebene Sprache zum Gegenstand der sprachwissenschaftlichen Forschung wurde. Dabei beschränkte man sich nur auf syntaktische Fragen, wobei die Untersuchungen unter komparativ kontrastiv angelegtem Ansatz durchgeführt wurden.

Erst bei den Prager Strukturalisten wurde die geschriebene Sprache und die schriftlichen Äusserungen nicht mehr als eine Frage des Stils begriffen, sondern als eine sprachliche Norm angesehen. Somit begannen Analysen, die auch die Bedingungen der geschriebenen Sprache untersuchten und beschrieben. Auch wurden präzise begriffliche Unterscheidungen in den Begriffsbestimmungen der Schriftlichkeit unternommen und Definitionen in diesem Bereich aufgestellt. Der Text kann seitdem nach Bedingung und Besonderheit ihrer geschriebenen Sprache untersucht werden. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S. 326-327)

Aus Ergebnissen dieser Untersuchungen wurden sich Wissenschaftler über die betonenswerte Rolle der Schrift und natürlich auch über ihre Funktionen und Einflüsse klar. Man sah ein,

dass eine Welt ohne Schrift:

eine Welt ohne Zeitung ;
 ohne Briefe ;
 ohne Bücher ;
 ohne Verträge ;
 ohne Personalausweise ;
 ohne Unterschriften ;
 ohne Schuldverschreibungen ;
 ohne schriftlichen Prüfungen ;
 ohne schriftliche Thesen ;
 ohne
 ohne
 ohne
 eine Welt ohne Kultur
 eine Welt ohne Zivilisation heissen müsste.

Aus dieser Liste ist klar zu erkennen, dass Schrift seit Jahrhunderten zu den wichtigsten Kulturtechniken gehört. (vgl. J.v. Scheidt, 1990, S.14)

In dem Zusammenhang ist nicht zu übersehen, dass durch Schrift und durch Schreiben im Zivilisationsprozess der Menschheit, das logische lineare, analysierende, abstrahierende Denken gefordert worden ist; dass auch erst durch die Schriftkultur jene Psychologisierung der Literatur, die für unseren modernen Literaturbegriff prägnant ist, stattfinden konnte. (vgl. K. H. Spinner, 1993, S. 20)

Wissenschaftler wurden sich darüber klar, dass der Schreiber gerade aus diesem Grund die Aufmerksamkeit auf die soziale Funktion der Schriftsprache, auf ihre Abweichungen von der gesprochenen Sprache und auf ihre sprachliche Form und ihre sprachliche Einheiten und auf den Prozess der Textproduktion zu richten hat, was natürlich das Sprachbewusstsein des Schreibers fordert und fördert. (vgl. H. Jürgen Krumm, 1989, S.6) Es ist einzusehen, dass der Vorgang Schreiben und die Schrift nicht nur als ein Datenspeicher dient, sondern ein Kommunikations-Instrument ist, dass auch zur Überwindung des primitiven Denkens führt und den Menschen als ein Denk-Werkzeug dient und aus Gedanken und Phantasien klar strukturierte Konzepte herstellen lässt. Es ist hierbei noch zu betonen, dass dieses Denk-Medium dadurch die Selbsterkenntnis des Menschen ermöglichen und auch eine Meditation und eine Psychotherapie leisten kann. (vgl. J.Scheidt, 1990, S.15)

Es ist auch einzusehen, dass Schrift und die Tactigkeit Schreiben auch die Potenz als ein kreatives Gestaltungsmittel besitzt und dass Schreib-Werkstaette, Berufe, Autoren oder Journalisten von dem Nutzen ziehen können. Deshalb sollte auch der Fremdsprachenunterricht Wert auf Schreiben legen und daraus Nutzen ziehen. Diese Empfehlung führt jedoch zur Einsicht, dass in diesem Fach immer noch der systematische Erwerb von Schreibfertigkeit noch Maengel aufweist und dass deshalb beim Erwerb der Schreibfertigkeit sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache leider immer noch Probleme zu erkennen sind. (vgl. R. Jahn, 1980, S.279) Bezüglich dieser Aeusserungen wird im zweiten Kapitel auf die Geschichte des Schreibunterrichtes eingegangen.

Zuvor sollten uns erst die Begriffsbestimmung im Bereich der Schriftlichkeit vor Augen gelegt werden, damit die Eigenschaften der Schrift, der geschriebenen Sprache usw. besser verstanden werden können, damit danach auch die Disziplinen der Schriftlichkeit vorgestellt und auf die Eigenschaften der gesprochenen und geschriebenen Sprache eingegangen werden kann.

1.1.1. Definitionen im Bereich der Schriftlichkeit

- *Schriftlichkeit*: Das ganze Begriffsfeld wird mit dem Ausdruck 'Schriftlichkeit' bezeichnet. (vgl. O. Ludwig; 1983, S.3)

- *Schrifttum*: bezeichnet die ganze Gesamtheit der Literatur. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S.323)

- *Schrift*: " ist ein Terminus technicus für ein Inventar von graphischen Zeichen, die für die Festigung von Sprache benutzt werden können." Sie wird als eine Grundvoraussetzung für jede Art schriftlicher Kommunikation angesehen. (vgl. O. Ludwig; 1983, S.3)

- *Schriftwerk*: ist ein geschriebenes Werk. (vgl. *Wahrig*, 1993, S.1144)

- *schriftliche Aeusserung*: bezeichnet das Produkt einer Schreibhandlung, sie ist das Geschriebene. (der Text); (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S.323)

- *Schriftverkehr* : ist der Austausch von schriftlichen Aeusserungen (Verkehr mit Briefen); (vgl. *Wahrig*, 1993, S. 1144)

- *Schriftsprache* : ist die Form einer Sprache die vorzugsweise dem schriftlichem Ausdruck dient. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980,

S.323) Sie ist eine Hoch -oder Standardsprache in schriftlicher Form. Sie bezeichnet eine Norm.(vgl. O. Ludwig;1983, S.15)

-*schriftlich*: durch Schrift festgehalten, niedergeschrieben, im Gegensatz zum Mündlichen. (vgl. Wahrig, 1993, S.1144)

- *geschriebene Sprache*: ist die Sprache, die man beim Schreiben und Lesen (also in der schriftlichen Kommunikation) verwendet .

(vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S.323) Sie ist ein System von graphischen (typographischen) Mitteln, die innerhalb einer Gemeinschaft als Norm anerkannt werden.(vgl. O. Ludwig;1983, S.9)

- *gesprochene Sprache* : ist die Sprache, die beim Sprechen und Hörverstehen verwendet wird. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S.314)

-*schriftliche Sprache* : Sie bezeichnet die Verwendung von Sprache durch die Tätigkeit des Schreibens im Unterschied zum Sprechen. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S.314) " Dieser Ausdruck soll die Sprache bezeichnen, die in einer bestimmten Sprachgemeinschaft regelmäßig in Schriftäußerungen verwendet wird, d. h. bestimmte lexikalische, syntaktische und stilistische Sprache. " (O. Ludwig,1983, S.14) Dabei werden die Bedingungen der Schriftlichkeit betont, nicht die Bedeutung als eine Hochsprache.(O. Ludwig,1983, S.15)

-*Orthographie*: Sie ist eine Art Brücke zwischen zwei Sprachsystemen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Sie ist eine Summe von Entsprechungen einzelner Bestandteile beider Sprachsysteme.(O.Ludwig,1983, S.3)

- *Schriftliche Kommunikation*: bezeichnet eine Sequenz von Vorgängen und zwar sowohl die kognitiven, sprachlichen und motorischen Prozesse beim Schreiben und Lesen als auch die mit Aufbewahrung und Verbreitung des Geschriebenen verbundenen Vorgänge. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S.323) Sie ist eine spezifische Form menschlicher Kommunikation. (vgl. O. Ludwig, 1983, S.11)

Nach diesen Begriffsbestimmungen sind die Disziplinen, welche die verschiedenen Bereiche der Schriftlichkeit untersuchen, vorzustellen. Es dabei immer vor Augen zu halten, dass die Ergebnisse der Untersuchungen in diesen Disziplinen zu Entwicklungen der Ansätze im Schreibunterricht fügen und immer noch fügen und dass der Schreibunterricht sowohl in seinen Materialien als auch in seiner Methoden unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse gestaltet wird.

1.1.2. Die Disziplinen, die die Schriftlichkeit untersuchen

<u>Gegenstand</u>	<u>Wissenschaftliche Disziplin</u>
<i>Schrift und ihre Geschichte</i>	<i>Geschichtswissenschaft; Palaeographie; Philologie; Arch. aeologie;</i>
<i>die psychische , kognitive sprachliche, motorische Prozesse beim Schreiben und Lesen</i>	<i>Psychologie;</i>
<i>die Bedingungen und Funk- tionen schriftlicher Kommuni- kation</i>	<i>Ethnographie; Antropologie; Soziologie;</i>

Diese Leistungen der Schrift, die vorher erwahnt wurden, werden durch die Analysen in diesen Disziplinen untersucht. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik, 1980, S.314*)

Hierbei ist auch zu betonen, dass geschriebene Sprache generell von Eigenschaften schriftlicher Kommunikation bestimmt wird und dass bei den sprachwissenschaftlichen Analysen der geschriebenen Sprache auch psychologische, soziologische, politische und technologische Bedingungen schriftlicher Kommunikation zu berücksichtigen sind. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik, 1980, S.323*) Deshalb ist neben dieser Einteilung in die Disziplinen, auch noch der übergeordnete, aufschlussreichere Dimensionskatalog, der auf die systematische Dimension, psychologische, soziale, historische, paedagogische und therapeutische Dimension der Schriftlichkeit eingeht, vor Augen zu halten.

1.1.3. Der Dimensionskatalog der Schriftlichkeit

1.) Systematische Dimension :

- *Typologie der Schriftsysteme*
- *Zusammenhang zwischen Sprach- und Schriftsystem*
- *Wechselwirkung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache*
- *Eigenschaften schriftlicher Äußerungen*
- *Bedingungen schriftlicher Kommunikation*

2.) Psychologisch -physiologische und medizinische Dimension :

- *Psychologie des Schreibens und Psychologie des Lesens*
- *Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit*
- *Physiologie des Schreibens und Lesens*
- *Pathologie des Schriftgebrauchs*
- *Rolle der Schrift unter primär-pathologischen Voraussetzungen*

3.) Soziale Dimension :

- *Schriftliche Kommunikationsformen und ihre Anwendung*
- *Funktion der Schriftlichkeit*
- *Orthographie und Standardisierung von Schriftsystemen*
- *Alphabetisierung illiteraler Gesellschaften*
- *Analphabetismus in entwickelten Gesellschaften*
- *Maschinelle Verarbeitung von Texten und Schrift*

4.) Historische Dimension :

- *Geschichte der Struktur von Schriftsystemen*
- *Geschichte der Funktion von Schriftlichkeit*
- *Geschichte der wissenschaftlichen Betrachtung von Schrift*
- *Die Entwicklung geschriebener und nicht-geschriebener Sprachen*

5.) Paedagogische und therapeutische Dimension :

- *Erwerb der schriftlichen Sprache und Erlernung der schriftlichen Kommunikationsformen*
- *Einführung der Schriftlichkeit in schriftlose Gesellschaften*
- *Therapie von Schriftpathologien*
- *(Re)Alphabetisierung*

(K. Günther, 1993, S. VIII, Einleitung)

Für die Gestaltung des Schreibunterrichtes im akademischen Schreib-niveau sind diese Punkte der einzelnen Dimensionen je nach Zielsetzungen des Unterrichtes zu betonen. Ausserdem sind auch die Eigenschaften der gesprochenen Sprache und auch der geschriebenen Sprache und deren Unterschiede vor Augen zu halten. Der Schüler muss sich über diese Eigenschaften, als auch über die Unterschiede bewusst werden und sich über die Unterschiede des Sprechaktes und des Schreibaktes klar werden, um schriftlich auch eine Kommunikation zwischen sich und dem Leser herstellen zu können. Deshalb wird in diesem Kapitel noch auf diese Aspekte eingegangen.

1.2. Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache und des Sprech - und Schreibaktes

Die Grundlage der gesprochene Sprache ist das Gespraech. Ihre Aeusserungen sind verhaeltnismaessig kurz. Im Gespraech wird das produktive Sprechen herausgefordert, gleichzeitig durch sprachliche Beitraege des Partners mitbestimmt, mitgestaltet und erleichtert.

«Die gesprochene Sprache verfügt über mehrere Ausdrucksmittel :

- 1) Allgemein sprachliche Mittel: Wörter ; Saetze
- 2) Besondere sprachliche Mittel: die Lautgestalt
(Lautstaerke, Sprechtempo, Klangfarbe, Tonhöhe, Sprechmelodie, Pausen)
- 3) Aussersprachliche Mittel: Mimik, Gestik, Bewegungen,

(R. Killinger, 1982. S.12)

Im Sprechakt stehen die Gespraechsteilnehmer in Interaktion, dadurch ermöglicht sich durch das Medium der gesprochenen Sprache, dem Ton, eine sofortige Rückmeldung des Hörers auf den Sprecher .

Die Sprechsituation, der Sprech Anlass, und der Texttransport folgen im Sprechakt zu gleicher Zeit, ebenso das Denken und Sprechen. Der Partner kann ergaenzent zur Aeusserung von der Mimik, Gestik und der Intonation Gebrauch machen und in einem sofortigem Wechselgespraech zur Korrektur im Sprechakt beitragen. Deshalb ist der Sprecher nicht . soweit wie im Schreibakt an

Kommunikationsregeln gebunden und der Hörer auf keine komplette Vollständigkeit der Aussagen des Sprechers angewiesen. (vgl. G. Augst, 1988, S.242).

Das Schriftsystem hat keine Variation von Tonhöhe und Akzent. Es unterliegt strenger Grammatik-Regeln. Ihm fehlt die Unterstützung von Mimik und Gestik, deshalb muss vieles in ihr verbal weitergegeben werden. (vgl. R. Ulshöfer, 1986, S.110-116)

Die 3 Einheiten, die Silbe, der Laut und das Wort der gesprochenen Sprache werden im alphabetischem System der geschriebenen Sprache in das silbische System von Lauten und in das ideographische System von Wörtern übertragen. Trotz dieser Übertragung haben die gesprochene und geschriebene Sprache, sowohl in der Wortwahl als auch im Satzbau, unterschiedliche Eigenschaften. (siehe Ebenen im Kapitel 1) Die Fixierung dieser Laute ermöglicht die Notierung und Überlieferung sprachlicher Äußerungen über den Moment des Artikulierens hinaus (vgl. K.D. Bünting, 1987, S.57)

Natürlich ist sich der Schreiber bewusst darüber, dass ein fremder Leser dieses Textes keine Rückmeldemöglichkeit zum besseren Verstehen des Textes hat, da der Text in dieser Phase des Lesens nur aus sich selber spricht. Da das Geschriebene auf Dauer immer wieder diskutierbar, verschieden interpretierbar und natürlich auch kritisierbar ist, ist der Schreiber sich bewusst darüber, dass er gegenüber seinen schriftlichen Äußerungen, seinen fixierten Gedanken und Gefühlen eine Verpflichtung trägt. Deshalb versucht der Schreiber mit Hilfe der lexikalischen Vielfalt der Sprache und mit ihren syntaktischen Variationen, mit Anwendung der syntaktischen und semantischen Regeln den Sinn der schriftlichen Kommunikation vollständig und eindeutig zu vermitteln.

Im Vergleich zum Sprechakt, der die mündliche Kommunikation ermöglicht und deshalb auch als eine Gemeinschaftsleistung vom Sprecher und Hörer angesehen wird, fehlt dem Schreibakt der Gesprächspartner. (vgl. G. Augst, 1988, S.242) Deshalb wird die Schriftsprache als "eine Sprache im Monolog" bezeichnet. (vgl. R. Ulshöfer, 1986, S.114) Das heisst also, dass sich der Schreiber sowohl einen Gesprächspartner als auch eine Situation vorstellen muss.

Im Schreibakt, der aus den zeitlichen Abständen zwischen der Schreibsituation, dem Schreib Anlass und dem Texttransport besteht, finden mentale Prozesse statt. In diesem Schreibakt, der durch Denkprozesse gelenkt wird, findet wiederum der einseitige Kommunikationsvorgang, sozusagen eine Schreiber-Text-

Interaktion statt. Diese Aktion kann sich durch wiederholtem, neuem Lesen des eigenen Textes verwirklichen. Der Schreiber kann diese Zeitdauer im Schreibprozess zerdehnen, planen und auch das Geschriebene immer wieder korrigieren. (vgl. G. Augst, 1988, S.242)

Bei den mentalen Prozesse während des Schreibens besteht, wie auch F. Hermann (vgl. F. Hermann, 1989, S. 33) betont, die wechselnde Entfernung des Schreiber zu seinem Text. Der Schreiber befindet sich während des Schreibens schnell und spontan in seinem Text. In diesem Augenblick überstürzen sich seine Gedanken und Formulierungen. Erst nach der Niederschrift ist dieser Schreiber im Stande, das Geschriebene aus einer Distanz kritisch, skeptisch und problematisierend zu betrachten. Das heisst, er muss zuerst den Schreibprozess unterbrechen, somit auch sich und kann sich dann erst vom Geschriebenen distanzieren und sich kritisch gegenüber sich selber verhalten.

All diese Vorgaenge können sich während des Schreibens verwirklichen. Da im Vergleich zum Sprecher dem Schreiber, seiner inneren Stimme und auch seinem Sprachgefühl viel mehr Zeit gegeben wird, sich zu entfalten, kann der Schreiber seine Texte, im Vergleich zum Sprecher, überlegter aufbauen und in diesem Texten deshalb auch nach einer grösseren Ausdrucksvielfalt, einer grösseren Genauigkeit zielen. (vgl. Duden, 1987, S.12)

Fritz Hermann (F. Hermann, 1989, S.33) vergleicht den Schreiber durch diese Eigenschaft mit dem Maler der sozusagen während des Malens sich distanzieren kann und nach dem Ideal strebt.

Im Vergleich zum Maler muss der Schreiber auf seine inneren Sinne, Gefühle und auf sein Sprachgefühl hören. Er muss die inhaltliche, als auch die formale Gestaltung seines Textes in Betracht ziehen, während des Schreibprozesses die konstitutiven Faktoren (wer, was für wen - in welcher Kommunikationssituation - womit - zu welchem Zweck schreibt) vor Augen halten, seine bisherigen Schreiberfahrungen mit der aktuellen Schreibsituation zusammenfliessen lassen und Kriterien anwenden können. Er muss prüfen, ob grammatische oder orthographische Fehler vorhanden sind, ob der Aufbau geeignet ist, ob der Ausdruck passt oder nicht.

Nach diesen Vorgaengen kann ein überlegter, ausformulierter Text mit wohlgeformten Sätzen und der Abwechslung in der Wortwahl entstehen. Jedoch sind diese schriftlichen Äusserungen auf einen Leser angewiesen. Erst wenn ein

Leser sich für das Lesen dieser schriftlichen Äußerungen entschliesst, kann die Kommunikation zwischen dem Leser und Schreiber entstehen. Die geschriebene Sprache hat in dem Sinne die gleiche Eigenschaft wie die gesprochene Sprache. Diese Eigenschaft der beiden Erscheinungsformen der Sprache sind mit diesen Wörtern noch mal zu erläutern.

" Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. Selbst ihre Erhaltung durch die Schrift ist immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung, die es doch erst wieder bedarf, dass man dabei den lebendigen Vortrag zu versinnlichen sucht. "
(W.v.Humboldt, 1936, S.LVII)

Die geschriebene Sprache kann, wie auch U. Knoop (1983, S. 163) darauf hindeutet auch ausserhalb des Sprechens festgehalten werden und besitzt somit die Funktion eine sprachliche Äußerung materiell niederzulegen. Jedoch entscheidet der Leser darüber, ob die Existenz dieser materiell niedergelegten Sprache zum Vorschein kommt oder nicht. Daraus ist zu erkennen, dass sowohl geschriebene als auch die gesprochene Sprache eine Gemeinsamkeiten haben, weil sie beide flüchtig sind.

Diese Gemeinsamkeit der Flüchtigkeit in beiden Erscheinungsformen der Sprache ist für unser Leben wichtig, weil sich (wenn sie nicht so wären) die Menschen unter diesen Umständen nichts mehr zu sagen oder zu schreiben hätten, da alles schon gesagt und geschrieben worden wäre, wodurch auch der Schreibunterricht seine Existenz verloren hätte.

" Bücher schreiben ist das einzige Verbrechen, bei dem sich der Täter bemüht, Spuren zu hinterlassen. "

Gabriele Laub

(Duden, 1993, S.721)

1.3. Eigenschaften der gesprochenen und der geschriebenen Sprache

Die gesprochene und die geschriebene Sprache haben in ihren Beschreibungs- und Bedeutungsebenen verschiedene Eigenschaften. Im Schreibunterricht müsste deshalb auch die Ausbildung in diesem Bereich stattfinden. Diese Eigenschaften sind wie folgt zu erklären :

- EIGENSCHAFTEN IN DER PRAGMATISCHE EBENE : In der geschriebenen Sprache ist im Vergleich zur gesprochenen Sprache ein hohes Mass an struktureller Organisation zu erwarten. Deshalb muss der Schreiber kontext- und situationsabhängige Techniken des Referierens anwenden. Die sprachlichen Mittel, die er dabei anwendet, bilden eine Kohärenz im Text. Die geschriebenen Äußerungen (ein fertiger Text) bestehen somit auch aus Satzgliedern und Signalen. (Interpunktion, Überschrift, Klammern, Hervorhebung, Abschnittsgrenzen).

- SYNTAKTISCHE EBENE : Da beim Schreiben und nach dem Schreiben sowohl die Kontrolle als auch die Korrekturmöglichkeit vorhanden sind, sind Sätze in der geschriebenen Sprache in ihrer Wortstellung vom Schreiber vollständiger und auch wohlgeformter zu organisieren. Im Vergleich zu den mündlichen Äußerungen sind die geschriebenen Äußerungen länger, sie bestehen aus mehr Wörtern.

In schriftlichen Äußerungen werden vom Schreiber Hypotaxen gebildet wodurch in den schriftlichen Äußerungen sich ein komplizierterer Satzbau, mit komplizierteren grammatischen Strukturen wiedererkennen lässt. (Es ist ein Ausbau nominaler Satzteile, die Bevorzugung attributiver Substantive und Wortgruppen, Attributsätze mit Infinitivkonstruktionen zu erkennen.)

- EIGENSCHAFTEN DER LEXIKALISCHE KENNZEICHEN : Die lexikalischen Kennzeichen der geschriebenen Sprache sind im einzelnen noch nicht erforscht; Der Schreiber kann deshalb noch kein Wort strikt nur zu einem Code einordnen. Natürlich werden bestimmte Wörter als Buchdeutsch angesehen. (Auch ist hier der Wortschatz der Wissenschaften und der Bürokratie und die Kürzel oder Initialwörter, die aus der geschriebenen Sprache stammen, zu betonen.)

- EIGENSCHAFTEN IN DER MORPHOLOGISCHE EBENE : der Schreiber weiss, dass bestimmte Tempusformen bestimmten Erzählungen angehören und dass

in der schriftlichen Erzählung das Praeteritum als Tempusform und in der mündlichen Erzählung die Praesens - oder das Perfektform gilt, Er weiss dass, im Vergleich zur gesprochenen Sprache die Konjunktivform in der geschriebenen Sprache viel öfter gebraucht wird. (vgl. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 1980, S. 325-326)

Zu dieser Einsicht gelang der Schreiber natürlich aus den Ergebnissen der Untersuchungen beider Erscheinungsformen der Sprache. Das besagt, dass in der Sprachwissenschaft in diesem Jahrhundert beide Erscheinungsformen als eigenständige Untersuchungsgegenstände angesehen werden.

Jedoch wurde bis zu langem in der traditionellen Grammatik die Ansicht vertreten, dass gesprochene Sprache ein niedrigeres Niveau als die geschriebene Hochsprache habe und dass sie von ihr abhängig sei und wurde deshalb als Untersuchungsgegenstand nicht angenommen. Am Anfang des 20. Jahrhunderts jedoch wendete man sich auch auf die gesprochene Sprache und konzentrierte sich nur auf dessen Eigenschaften und Bedingungen und dessen Lehre.

Der 'moderne' Linguistik ist sich jetzt in diesem Jahrhundert bewusst darüber, dass der Menschen unter den Umständen technologischer Entwicklungen des 21. Jahrhunderts auf beide Erscheinungsformen der Sprache angewiesen ist und dass die Lehre der beiden Äusserungsformen gleich betont werden müssen und keins dem anderen übergeordnet werden darf, schon daher nicht, weil beide Erscheinungsformen aufeinander bedingen und sich gegenseitig beeinflussen und weil für die Menschen die Kommunikation in diesem Jahrhundert in beiden Ebenen erforderlich ist.

Deshalb sollte der Mensch in beiden Bereichen, sowohl im mündlichen Ausdruck als auch im schriftlichem Ausdruck eine bestimmte, wenn auch nicht unbedingt im schriftstellerischen Niveau stehende, Kompetenz aufweisen können.

Viele Wissenschaftler setzen sich für die Ausbildung der Menschen in der schriftlichen Kommunikation immer noch mit den Definitionen des Begriffs 'Schreiben' auseinander und versuchen diese zu ordnen um der Wissenschaft und dem Schreibunterricht in diesem Bereich eine Klarheit zu verschaffen.

U. MASS (1985, S.4-25) weist auf den Unterschied von zwei Arten des Schreibens, Den Vorgang des wortgetreuen Aufschreibens mündlicher

Aeusserungen, zaehlt er zum Begriff " Transkripiieren " das nur zum Festhalten der lautlichen Form von Aeusserungen dient. (*U. Mass, 1985, S. 7*)

K. STEFFEN (1994, S.35-55) ist der Meinung, dass Aufschreiben mündlicher Rede nur eine Form des Schreibens ist. Auch betont sie, dass sogar das Aufschreiben mündlicher Aeusserungen kein lautanalisierendes Abbilden von der gesprochenen Sprache ist. Dass das Formulieren schriftlicher Texte, mit dem gar nicht zu vergleichen ist, ist aus diesen Aeusserungen (Vorstellungen über die Schriftsprache) leicht zu entschiessen. Es ist immer darauf zurückzugreifen, dass schriftliches blosses Abbilden ein Teil mündlicher vorformulierter Rede sein kann, welches sozusagen das Aufschreiben einer mündlichen Rede waere, aber auf keinem Fall immer nur das ist. (vgl. *K. Steffen, 1994, S.45*.)

Auch nach dem Grimmischen Wörterbuch laesst sich Schreiben in 'Aufschreiben' eines Textes oder 'Verfassen' eines Textes einteilen. (vgl. *D. Wörterbuch, 1984, S. 4694*)

Diese Definition, die die Taetigkeit 'Schreiben' auch mit der Textproduktion und mit dem Verfassen von Texten verbindet, ist in dieser These vorallem deshalb zu betonen, weil sie mit dem Begriff 'Verfassen' auf die Textproduktion eingeht und auf die Probleme in diesem Bereich hinweist. Sie leistet einen Übergang zum Thema 'Schreiben', das sowohl einen sozialen Bezug als auch die Kommunikation mit sich selbst und dem Leser ermöglicht.

Für die Eigenkommunikation versucht der Schreiber seine Gedanken zu ordnen, über all das Gedachte, Beobachtete und Erfahrene klar zu werden, um dadurch ein Stück Wirklichkeit deutlicher erfassen zu können. Wenn sich dazu aber noch der Wille zum Gestalten dieser erfassten Wirklichkeit gesellt und auf die Kommunikation mit einem Leser gezielt wird, ist der Lernprozess der Schreibfertigkeit besonders zu betonen und selbstverstaendlicher Weise eine Schreibschulung als Voraussetzung zu sehen.

Diese Schreibschulung könnte aus der Ausbildung über die formal - sprachlicher Gestaltung oder auch über die stofflich - gedankliche Gestaltung des Textes bestehen. Ein Teil der Schreibschulung könnte durch Lesen, dass heisst durch die Analyse fertiger sprachlicher Gebilde und der andere Teil dagegen durch reproduktive und produktive Schreibübungen durchgeführt werden. (vgl. *Y. Balci , 1994*) Wie die Schreibaktivitaeten bis auf die letzten Jahrhunderte durchgeführt

wurden, nach welchen Zielsetzungen und Akzenten sie gestaltet wurden, wird im naechsten Kapitel vorgestellt.

Die folgenden Aeusserungen über den Schreibunterricht deuten auf die Entwicklung des Schreibunterrichtes, die grosse Einflüsse auf den Schreibunterricht in der Fremdsprache hatten und immer noch haben. Da sich diese These mit dem Schreibunterricht in der Fremdsprache auseinandersetzt, sind diese Aeusserungen über den kommunikativen Aufsatz, über die Textproduktion im kommunikativem Ansatz, über die Prozesse in der Textproduktion, die Aeusserungen über die Schreibstrategien, die Aeusserungen über den kommunikativ-kreativen Ansatz, die Aeusserungen über die heuristischen Schreibübungen und den Prozessen der Textproduktion in den einzelnen Schreibstrategien auch im Bezug mit dem Schreibunterricht in der Fremdsprache zu setzen.

2. SCHREIBEN IM UNTERRICHT

2.1. Der Schreibunterricht vom 17. bis zum 19. Jahrhundert

2.2. Der kommunikative Schreibunterricht des 20.
Jahrhunderts

2.2.1. Der Schreibprozeß (die Textproduktion) im kommunikativ-
orientiertem Schreibunterricht

2.2.2. Schreibstrategien im kommunikativem
Schreibunterricht

2.2.2.1. "Kreativitaet" - "Kreatives Schreiben" im Unterricht

2.2.2.1.1. Kreatives Schreiben Produktivitaet und intelligentes
Handeln im Unterricht.

2. SCHREIBEN IM UNTERRICHT

Der Schreibunterricht wurde während der Jahrhunderte in Betracht verschiedener Ansätze unterschiedlich durchgeführt. Diese verschiedenen Ansätze, die den Schreibunterricht bisher formten, sollten deshalb in der Gestaltung des Schreibunterrichtes auch in diesem Jahrhundert immer bewusst vor Augen gehalten werden und dem Schreibunterricht mit deren Hilfe neue Impulse geleistet werden.

Dies setzt natürlich eine bestimmte Ausbildung des Lehrers voraus. Zu den ersten Schritten dieser Ausbildung müsste demnach die Vermittlung der geschichtlichen Entwicklung des Schreibunterrichts gehören. Erst wenn die Lehrkraft sich über diese Entwicklung bewusst ist, könnte das Schreiben im Unterricht nach richtigen Kriterien und Zielsetzungen gestaltet werden. Erst dann könnten die Schüler dieser Lehrkräfte, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, der geschriebenen Sprache gegenüber ein natürliches Verhältnis aufbauen und müssten sich "zum Schreiben keine Sonntagskleider mehr anziehen." (Duden, 1987, S. 5-6) Sie könnten erst dann ihre Angst vor orthographische, grammatikalische, lexikalische, morphologische, texttypographische Fehler überwinden und die Motivation zum Schreiben bekommen und sich auch schriftlich äussern.

Bei der Ausbildung der Lehrkräfte kann, wie auch bei O. Ludwig (1983, S.191-210), die Geschichte des Aufsatzunterrichtes nach Ansätzen in drei grosse Abschnitte aufgeteilt werden und vermittelt werden:

- 1- der rhetorische Aufsatz;
- 2- der bildende Aufsatz;
- 3- der kommunikative Aufsatz;

2.1. Der Schreibunterricht vom 17. bis zum 19. Jahrhundert

1- der rhetorische Aufsatz:

Der traditionelle Aufsatzunterricht vom 17. bis 19. Jahrhundert war ein gebundener, lateinisch orientierter Unterricht. Dieser Unterricht bestand aus

Stilübungen des Lateinunterrichts, diese Stilübungen dienten nur der Vorbereitung auf den Rhetorikunterricht.

In diesem Zusammenhang galt nur die appellative Funktion des sprachlichen Zeichen, das heisst nur der Effekt des Textes. Den gezielten Effekt versuchte der Schreiber mit dem ausgewählten Stoff, mit der Anordnung des Stoffes und mit dessen sprachlichen-stilistischen Präsentation zu erreichen. Es ist verständlich, dass dabei die Relation zwischen dem Adressaten und dem sprachlichen Zeichen betont wurde und der fertige Text immer im Mittelpunkt stand. (O. Ludwig, 1983, S.193)

2 - der bildende Aufsatz:

In den danachfolgenden Jahren veränderte sich die Auffassung vom Schreibunterricht. Am Anfang des 19. Jahrhunderts diente der Aufsatz nicht mehr der rhetorischen Ausbildung, sondern der Bildung des jungen Menschen. Man nannte ihn deshalb der "bildende Aufsatz", der den Ausdruck innerer Zustände des Schülers leistete und bei dem es nicht mehr auf die Wirkung des Textes, sondern auf die Hervorbringung von Gedanken und Gefühlen im Text ankam. (vgl. O. Ludwig, 1983, S.194)

Die appellative Funktion des sprachlichen Zeichens verlor an Bedeutung und dessen expressive Funktion gewann an Bedeutung, wodurch nur der Ausdruck von Gefühlen, von Gedanken, von Meinungen, von Erinnerungen, von Wünschen und Hoffnungen des Schreibers in den Mittelpunkt traten.

Dadurch änderte sich natürlich die Auffassung und die Vorstellungen vom Schreibprozess und dessen zu betonende Aspekte. Während des Ansatzes des bildenden Aufsatzes bildeten sich in sich selbst weitere Epochen, die unterschiedliche Auffassungen vom Schreibprozess hatten und dessen verschiedene Aspekte betonten.

Bezüglich der Arbeit gehe ich hier nur auf den freien Aufsatz und den sprachgestaltenden Aufsatz ein und gehe dann über zum gattungsorientiertem Aufsatz und zum kommunikativem Aufsatz.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzten die Wissenschaftler "den freien Aufsatz" in den Unterricht ein. Jedoch wurden in diesem Schreibunterricht stofflich - gedanklichen Aspekte des Schreibprozesses betont, wobei die formal - sprachlichen Aspekte des Schreibprozesses unberücksichtigt blieben. (vgl. O. Ludwig, 1983, S.196)

Der Schüler sollte aus eigenen Erfahrungen heraus schreiben und auch die gedankliche Verarbeitung mit den eigenen ausgewählten Themen und Stoffen durchführen, die sprachliche Form realisieren können und Lust am Schreiben empfinden.

In dem danach folgenden " sprachgestaltendem Aufsatz " wurden die stofflich - gedanklichen Aspekte des Schreibprozesses mit den formal - sprachlichen Aspekten zusammen betont. Dabei wurde der " Prozess der Formulierung " , genauer gesagt die sprachliche Gestaltung des Aufsatzes betont. (vgl. O. Ludwig, 1983, S. 198)

Im Unterschied zum bildenden Aufsatz jedoch wurde in dem danach folgenden " gattungsorientiertem Aufsatz " zu den stofflich -gedanklichen und formal - sprachlichen Aspekten auch die schematische Anwendung vorgegebener Formen betont. Deshalb konzentrierte man sich auch auf bestimmte Gestaltungs - Stil - bzw. Darstellungsformen der Texte. (vgl. U. Eisenheiss, 1990, S. 82)

Was in diesen Schreibprozessen der Textproduktion fehlte war immer noch der reale Leser und die reale Kommunikationssituation, in der der Schreiber und der Leser kommunizieren. Im 20. Jahrhundert wurde deshalb der Aspekt der realen Kommunikation betont und somit in den Schreibprozess auch der Leser miteinbezogen und dieser Ansatz " der kommunikative Ansatz " genannt.

2.2. Der kommunikative Schreibunterricht des 20. Jahrhunderts

In den 70'er Jahren wurden sich die Wissenschaftler bewusst darüber, dass im Schreiben " *ein gewaltiges Potenzial an Denkwerk und Mittel zur*

zwischenmenschlichen Verstaendigung steckt ", (J. v. Scheidt 1990, S.13) und dass diese zwischenmenschliche Verstaendigung neue Konzepte im Schreiben verlangt.

Seitdem wird in dem sich neu entwickelndem kommunikativ-orientiertem Schreibunterricht in der Aktivitaet Schreiben mehr als nur eine Selbstbeobachtung des Menschen verlangt. In diesem neuen Ansatz versucht der Schreiber durch reproduktive und produktive Schreibuebungen zur kontinuierlichen Selbsterfahrung zu gelangen, wobei aber er auch die Reaktion des Lesers in Frage stellt.

In diesem Ansatz wird betont, dass Schreiben keine einsame Selbsterfahrung ist und dass das Verfassen von Texten, deren Vermittlung an einem Leser, den Schreiber zwar aus seiner Einsamkeit erloesen kann, dass aber diese Selbsterfahrung erst durch eine Reaktion der Menschen auf den verfassten Text moeglich ist (vgl. J.v. Scheidt, 1990, S.13) und dass daefur waehrend des Schreibprozesses die kommunikativen Bedingungen vor Augen gehalten werden muessen. Der Schueler hat in diesem Ansatz das Ziel in den Prozess auch einen realen Leser miteinzubeziehen und Texte bezueglich real Kommunikationssituationen zu schreiben.

Dieser Auffassung nach ist man sich bewusst daeuber, dass der Schreiber waehrend des Schreibens die kommunikativen Bedingungen der Textproduktion beachten muss und dass erst dadurch die gezielte Kommunikation zwischen dem Leser und dem Schreiber erreicht werden kann, wobei wiederum das Kommunikationsmodell von Roman Jacopson in das Blickfeld der Wissenschaftler faelt.

Im Kommunikativem Schreibunterricht wird, wie auch R. Jakobson, die 6. Elemente des Kommunikationsmodells betont. R. Jacobson weist daraufhin, dass die Kommunikation durch eine Vermittlung einer Nachricht durch den Code (dem Zeichensystem) in einer Kommunikationssituation zwischen Sender und Empfaenger durchgefuehrt wird.

Der Kommunikative - Schreibunterricht uebertraegt diese Elemente auch in die schriftliche Kommunikation. Der Sender ist der Schreiber der Empfaenger der Leser. Der Code, der Kontext, die Nachricht und der Kontakt zwischen Schreiber und Leser ist auch in der schriftlichen Kommunikation wiederfinden. Diese Zusammenhaenge muessen dem Schueler auch im Schreibunterricht vermittelt werden. (vgl. *Moderne Linguistik*, 1974, S.252)

Dem kommunikativ-orientiertem Schreiber kommt es in diesem Konzept somit auch auf die perlokutive Wirkung der Sprache an, wobei er auf den Satzbau, auf die Satzverknüpfen, auf Referenzbeziehungen innerhalb eines Textes und zwischen den Sätzen achtet und dafür bei seiner Textproduktion seine kognitiven, affektiven, textuellen, stilistischen, grammatikalischen, orthographischen Sprachfähigkeiten einsetzt. (vgl. U. Eisenbeiss, 1990, S.85)

Der Schreiber hat dabei das Ziel mit Satzteilen und parataktischen Reihungen einen zusammenhängenden Text zu schreiben, Abschnitte im Text zu bilden, Inhalte darzustellen und seine kommunikativen Absichten sprachlich zu strukturieren, zudem seinen Leser durch Schreiben zu beeinflussen, ihn zum Denken, zum Handeln zu führen und sich dadurch auch selber ein Bewusstsein anzueignen, wobei er sowohl stofflich - gedankliche als auch formal- sprachliche Aspekte des Schreibprozesses berücksichtigen muss. (vgl. B. Kast, 1989, S.11)

Im kommunikativ - orientiertem Schreibunterricht hat das Schreiben in der Fremdsprache seitdem auch nicht mehr allein die Funktion als ein Lerngegenstand, als eine Mittelfunktion, als eine Lernhilfe, sondern übernimmt auch die Funktion als ein Ziel. (vgl. H. Wilms; P.R. Portmann, 1989, S.78-81) Auch im Fremdsprachenunterricht werden seitdem Texte für reale Kommunikationssituationen geschrieben. Man versucht auch im Fremdsprachenunterricht die Kommunikation zwischen einem realen Leser und einem Schreiber zu verwirklichen.

Der Schüler sollte dabei erkennen, dass er sich schreibend auch in der Fremdsprache äußern kann und dass dafür im Fremdsprachenunterricht neben der Sprachvermittlung auch eine bestimmte Schreibausbildung nötig ist. Der Schüler sollte auch erkennen, dass das Schreiben im allgemeinen in einem Textproduktionsprozess aufgenommen werden muss und dass dessen Teilprozesse verschiedene Fähigkeiten des Schreibers betonen. Der Schüler sollte dabei auch einsehen, dass das Hingeschriebene eine bestimmte Organisation braucht und dass sich Brigitte Schweiger (1949) nicht ohne Grund zur Textproduktion mit diesen Wörtern äußert:

"DAS LEICHT HINGESCHRIEBENE IST EINE SCHUFFTEREI
(DUDEN, 1993, S.721)

Die Aufgabe des Schreibunterrichtes ist es, diese "Schuffterei" in möglichst amüsanter, interessanter, dem Schüler motivierender Weise durch Aktivierung seiner

kognitiven Fähigkeiten und affektiven Fähigkeiten zu gestalten und die Textproduktion im Unterricht durchzuführen.

Auf die Prozesse der Textproduktion und auf dessen Aspekte wird im Rahmen des kommunikativ-orientierten Schreibunterrichts wie folgt eingegangen.

2.2.1 Der Schreibprozess (die Textproduktion) im kommunikativ-orientierten Schreibunterricht

Aus den Erkenntnissen der kognitiv-orientierten Schreibforschung ausgehend wird das Schreiben als das Produzieren von Schriftzeichen auch aber als eine Form des sozialen Austauschs, in der sowohl gedankliche als auch kognitive Aspekte in den Vordergrund gerückt werden, angesehen. (vgl. J. Thomas, 1991, S. 3) Er ist ein Prozess, der durch unterschiedliche, ineinandergreifende Prozesse und durch sozial kognitive Fähigkeiten des Schreibers geformt wird.

Auch O. Ludwig (1983, S. 191-210) betont diese Aspekte und nimmt das Produzieren von Texten als ein Prozess auf, in dem sowohl affektive, kognitive, sprachliche, als auch motorische Aspekte enthalten sind. Seiner Auffassung nach ist dieser Prozess als ein Vorgang anzusehen " *der mit einem Motiv, etwas niederzuschreiben beginnt und mit der Fertigstellung eines Manuskriptes abgeschlossen wird.* " (O. Ludwig, 1983, S. 191)

Dieser Schreibprozess besteht ausserdem auch aus den semantisch-assoziativen Einfallen, aus kreativen Selbstbewegungen und natürlich auch aus der Ausarbeitung von diesen Einfallen, die auch im Fremdsprachenunterricht zu fördern sind. Wichtig ist es die kognitiven Prozesse, die analytisch, chronologisch, strukturierend und abstrahierend ablaufen und die affektiven Prozesse, die assoziierend, gleichzeitig, flukturierend und konkretisierend ablaufen, ineinander zusammenfliessen zu lassen. (vgl. O. Beisbart, 1989, S. 13)

Wichtig für den kommunikativem Schreibunterricht ist es zudem die Übungen zur Ausbildung dieser beiden Aktivitäten einzusetzen, wobei die kognitive Aktivität über eine Phase assoziativer Aktivität durchgeführt werden sollte. (vgl. O. Beisbart, 1989, S. 13)

Im kommunikativ - orientiertem Ansatz wird zudem auch betont, dass die ineinander ablaufenden gedanklichen und sprachlichen Prozesse des Schreibprozesses

zueinander in einem Bedingungsgefüge stehen, und die Prozesse dadurch beim Schreiben geformt werden. Deshalb werden im Schreibunterricht all die motivationalen, sprachlichen, motorischen und redigierenden Prozessen mit den kognitiven Prozessen zusammen betont.

Damit diese Teilprozesse der Textproduktion, sich sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache vollziehen können, ist ein bestimmtes menschliches Bewusstsein, ist ein Wissen, ein Sprachgedächtnis, eine Sprachbeherrschung, ein Bewusstsein der inneren Sprache des Schreibers, der bewusste Gebrauch der inneren Sprache des Schreibers als Voraussetzung zu sehen. Für den Schreibprozess im kommunikativ-orientiertem Ansatz wird demnach auch 'ein Bewusstsein' über 'die Funktionen der Texte und die Beherrschung schriftsprachlicher Konventionen, die Kenntnisse in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Syntax, in der Ebene der Textstruktur vorausgesetzt.

Beim Schreiben in der Fremdsprache werden zudem auch Kenntnisse in der Grammatik und Kenntnisse in der Orthographie und in der Zeichensetzung vorausgesetzt. Diese Kenntnisse stehen mit dem Sprachniveau des Schülers eng in Beziehung und haben Einfluss auf den ganzen Schreibprozess.

Das allgemeine Vorwissen, mit dem der Schreiber den Schreibprozess beginnt und vollzieht, bildet somit die internen Bedingungen des kommunikativen Schreibprozesses, in den somit auch die Repraesentation des Lesers miteinbezogen wird. Der Schreibanlass des Schreibers, die Umgebung des Schreibers dagegen bilden die externen Gegebenheiten. Der Schreibprozess steht unter Einfluss dieser Aspekte. (vgl. T. Jechle, 1991, S.21)

Der Schreibprozess selbst jedoch besteht aus bestimmten Teilprozessen, die aus den Erkenntnissen der konitiv- orientierten Schreibforschung bekannt sind. Zu den Teilprozessen sind diese Punkte aufzuzählen:

- Repraesentation der Schreibaufgabe und Zielbildung*
- Bereitstellen von Informationen (von Inhalten)*
- Anordnen von Informationen (von Inhalten)*
- Einzel sprachliche Realisierung*
- Durchsehen und Überarbeiten (J. Thomas, 1991, S.20)*

Der Schreibprozess waere zusammengefasst so zu erklaren: Nach der Repraesentation der Schreibaufgabe, bei der sich der Schreiber über seiner Ziele über die internen Bedingungen und über die externen Gegenbenheiten eine Klarheit zu verschaffen versucht, findet auch die Repraesentation des Lesers, die schon bei der Interpretation der Schreibaufgabe anfaengt, statt. Der Schreiber wird sich dadurch der Funktion der Schreibaufgabe bzw. des Textes bewusst und waehlt die dazu benötigte Textsorte aus. Der Schreiber versucht, gemaess der gezielten Funktion des Textes, die spezifischen Bedürfnisse des Lesers zu stillen und setzt dafür seine sozial kognitiven Faehigkeiten ein. (vgl. T. Jechle, 1991, S.21)

Waehrend der Bereitstellung der Inhalte, der Anordnung dieser Inhalte und vor der einzelsprachlichen Realisierung, folgt diese Situationsanalyse des Schreibers. Er stellt sich bei der Analyse folgende aehnliche Fragen wie diese:

- Was ist meine Intention ?
- Wer ist der Adressat ?
- Wie steht der Adressat zu mir ?
- Wie steht er zu meinen Intentionen ?
- Welche Spielraeume hat der Adressat, welche habe ich ?
- Wie ist unser Verhaeltnis zueinander (offiziell) definiert ?
- Wie lege ich mir unter den Bedingungen und Anforderungen der Schreibsituation die 'Sache' zurecht ?
- Welche 'Sprache' ist nach all dem angemessen und kann eingesetzt werden ?

(vgl. O. Ludwig, 1983, S. 208)

Erst nach dieser Analyse kann eine Erstellung des Textbauplanes unter Berücksichtigung der Vorstellungen über den Inhalt des Textes, dessen Abfolge, der Ideen und der Wirkung des Geschriebenen folgen. Nach diesen Momenten werden die passenden, formalen Sprachfertigkeiten bereitgestellt und die Abschnitte geplant. Erst in der einzelsprachlichen Realisierung können die bereitgestellten Inhalte in dieses Grundschema Einleitung Hauptteil- Schluss Folge eingeordnet werden.

Waehrend der einzelsprachlichen Realisierung waehlt der Schreiber je nach dem Schreibstil und den kommunikativen Überlegungen bestimmte syntaktische Alternativen, die für den inhaltlichen Zusammenhang auszuwaehlen sind und bildet die Textstruktur. Er versucht die inner - und aussersprachliche Kohaerenz des Text aufzustellen und konzentriert sich dabei auf die Oberflaechenstruktur und

Tiefenstruktur des Textes. Die syntaktische Komplexität seiner Satzgestaltung hängt dabei ganz von seinem Sprachniveau ab.

Für eine klarere Übersicht stellt T. Jechle (1991) die Bezüge zwischen den internen Bedingungen, den Teilprozessen des Textproduzierens und den Textmerkmalen im kommunikativen Schreiben in dieser Tabelle auf. (vgl. T. Jechle, 1991, S.97)

Interne Bedingungen

- nach Wissen um Konventionen
 - in der Ebene der Syntax;
 - in der Ebene der Lexik;
 - in der Ebene der Textstruktur;
 - der Funktion von Texten;

- nach Repraesentation von Leser — Situations analyse

Teilprozesse des Textproduzierens

- Bereitstellen von Inhalten
- Anordnen von Inhalten
- Einzelsprachliche Realisierung

Textmerkmale

- Textinhalt
- Textstruktur
- Satzgestaltung

Die internen Bedingungen bestehen somit aus dem Bewusstsein des Schreibers, aus seiner schriftsprachliche Kompetenz in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Syntax und in der Ebene der Textstruktur. Sie werden durch die Repraesentation des Lesers und das Wissen über die einzelnen möglichen, einsetzbaren Funktionen des Textes geformt. Die zu starke Betonung dieser Aspekte am Anfang des Schreibunterrichtes kann in der Muttersprache vorallem aber auch in der Fremdsprache zu Schreibhemmungen und sogar auch zur Desmotivation der Schüler führen.

Im Schreibunterricht in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache ist deshalb auch immer vor Augen zu halten, dass die internen Bedingungen (das Wissen von Konventionen des Schreibers und die Repraesentation des Lesers beim Schreiben miteinschliesst) die einzelnen Aspekte der Teilprozesse des Textproduzierens, den Textinhalt und somit auch die Textmerkmale beeinflussen und dass auf diese Aspekte im einzelnden eingegangen werden muss.

Die Teilprozesse der Textproduktion, das heisst das Bereitstellen von Inhalten, die Anordnung von Inhalten und die einzelsprachlichen Realisierung dieser Inhalte, haengen dabei ganz von den internen Bedingungen des Schreibprozesses, das heisst von dem Wissen um Konventionen und von der Repraesentations des Lesers ab.

Die Textmerkmale wie der Textinhalt, die Textstruktur und die Satzgestaltung formen sich dabei je nach den Teilprozessen der Textproduktion und somit auch je nach den internen Bedingungen des Schreibers. (vgl. T. Jechle, 1991) Je nach Wissen um Konventionen und der Repraesentation des Lesers gestaltet sich das Bereitstellen von Inhalten, das Anordnen dieser Inhalte und deren einzelsprachliche Realisierung, wobei diese Aspekte sich untereinander im gleichem Masse beeinflussen.

Wenn nach der Repraesentation der Schreibaufgabe, die als erster Schritt folgt und zur Textproduktion leitet, keine Aktivierung des Langzeitgedachtnisses, keine Bereitstellung von Inhalten folgt, kann sich der reine produktive Schreibprozess, können sich die weiteren Aspekte der Teilprozesse der Textproduktion und kann sich die Gestaltung der Textmerkmale nicht realisieren.

Wenn im weiteren nach der Aktivierung der Inhalte, die noch nicht geordnet sind, keine Anordnung dieser Inhalte folgt, kann keine einzelsprachliche Realisierung nach geordnetem Inhalt in der kohaerenten Form in der thematischen Ebene und in

der sprachlichen Ebene, in der Satzgestaltung und in der Textstruktur erwartet werden.

Wenn sich diese einzelsprachliche Realisierung nicht vollzieht, kann letzten Endes kein fertig, niedergeschriebener Text erwartet werden.

Das Überarbeiten, das auch eines der Teilprozesse der Textproduktion ist, ist auch von grosser Bedeutung. Auch dieser Teilprozess sollte im Schreibprozess seinen festen Platz haben und den Schülern eine Übersicht über ihre Fehler ermöglichen als auch ihnen zur Überwindung ihrer Schwächen im Textproduktionsprozess helfen. (Auf diesen Aspekt wird im 4. Kapitel noch ausführlicher eingegangen.)

Der Schreiber muss sich während des Prozesses dieser Bezüge bewusst werden und während der einzelsprachlichen Realisierung auch bewusst darüber sein, dass der syntaktische Aufbau, die syntaktische Komplexität aber auch die Kohärenzbildung hohen Einfluss auf die Rezeption des Textes haben und dass die kohärenzbildenden Formen der Wiederaufnahmen im Text, eine kommunikative Funktion haben und dem Leser den Leitfaden zur Verständigung des Textes signalisieren. Der Schreiber muss wissen, dass der Leser sich nur unter diesen Bedingungen im Text zurechtfinden kann und weiss, wie die verschiedenen Formen der Wiederaufnahmen im Text zu gestalten sind und dadurch im Text ein zuvor oder später erwähnter Sachverhalt oder ein Objekt aufgegriffen werden kann.

Auch wird vorausgesetzt, dass der Schreiber bewusst mit der geschriebenen Sprache und mit der Funktion der geschriebenen Texte umgehen kann. Wenn dies der Fall ist kann sich der Schreiber vollkommen den Funktionen der Sprache bedienen und weiss dann, was diese Funktionen ausführlich bezwecken, in wieweit er Rücksicht auf den Leser nehmen muss. Der Schreiber ist sich dann auch den einzelnen Schreibstrategien bewusst. (*T. Jechle, 1991, S.97*) (siehe dazu Kapitel 2.2.2.)

Der Schreibunterricht versucht unter Berücksichtigung dieser Aspekte den Schüler auch ein Bewusstsein im Umgang mit verschiedenen Funktionen der Texte und der Schreibstrategien im Schreiben zu vermitteln, sowohl das Schreiben in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache zu erleichtern und eine Einsicht in die Prozesse der Textproduktion zu leisten.

Jedoch führte diese Auffassung von der Ausbildung des kommunikativen Schreibens und der Textproduktion in der Fremdsprache zu Problemen. Da in diesem

Ansatz von Anfang eine Realsituations -bedingte Kommunikation erstrebt wurde und dafür im Unterricht reale Textsorten eingesetzt wurden, erschwerte sich dadurch um so mehr auch die schon vorhandene mangelnde, systematische Schreibausbildung in der Fremdsprache. (vgl. U. Eisenbeiss, 1990, S.83)

Solch eine unsystematische Schreibausbildung jedoch führte dazu, dass Schüler vor Angst vor Fehlern in der Grammatik und in dem Ausdruck und auch im Aufbau der Textstruktur und der Gestaltung der Textsortenmerkmale auch die Motivation zum Schreiben verlierten. Das wichtigste was zur Desmotivation führte, war, dass mit diesen Textsorten auch keine reale Kommunikation zwischen einem Leser und sich selbst stattfinden konnte und durch diese Schreibformen mehr die produktive Schreibform eingesetzt wurde, wobei die kreative Kompetenz der Schüler ganz übersehen wurde.

Deshalb wird sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache im Schreibunterricht dem Schreiben neben der kommunikativen Funktion auch die heuristische Funktion vermittelt, wobei auch die Kreativität der Schüler miteingeschlossen wird und dafür je nach Sprachniveau der Schüler, sowohl reproduktive als auch produktive Schreibübungen eingesetzt wird. (vgl. R. Wicke, 1993, S.84) Man versucht durch dieses Verfahren erst das Interesse der Schüler auf das Schreiben zu wecken und versucht erst viel später den Einsatz der Realsituations-bedingten und der Konventionen- orientierten Schreibformen einzusetzen.

2.2.2. Schreibstrategien im kommunikativem Schreibunterricht

Unter diesen Gesichtspunkten wird in der heuristischen Funktion der Sprache im kommunikativem Schreibunterricht der Prozess des Schreibens in den Vordergrund gestellt. Es zählt dabei nicht mehr allein der fertige Text, sondern der Prozess der zu ihm führt (vgl. H. Spinner, 1993, S.18) und somit der Prozess des Schreibens mit einer Ausbildung in dem Schreibunterricht betont und demgemäß die Schreibaktivitäten gestaltet.

Der Weg zum fertigem Produkt läuft wie vorher erwähnt wurde über einzelnen Teilprozesse der Textproduktion ab. Der Weg zum Niveau des kommunikativen Schreibens jedoch kann in Verbindung mit dieser Ansicht in einem Entwicklungsprozess über die einzelnen Schreibstrategien laufen, dabei können die einzelnen Phasen dieser Textproduktion aus verschiedenen Perspektiven und die

einzelnen Schritte und Bezüge der Textproduktionsprozesse, somit all die vorausgesetzten Fähigkeiten in den einzelnen Schreibstrategien schrittweise vermittelt werden.

Welche Aspekte im bestimmten Rahmen während der Textproduktion am ehersten, am stärksten zu betonen sind, wie die Schreibkompetenz sich unter diesem Aspekten zu entwickeln hat, ist die nächste Frage, die zu stellen ist. Diese Frage ist berechtigt, weil sie auf den Ansatz des kommunikativ-orientierten Schreibunterricht hinweist und die Bezüge der internen Bedingungen mit den Teilprozessen der Textproduktion und der Textmerkmale, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache betont.

Im kommunikativen Schreibunterricht treten somit zu den Schreibprozessen selbst auch die einzelnen Schreibstrategien in den Vordergrund. Es handelt sich dabei um Schreibstrategien, bei denen im Schreibunterricht eventuell der Prozess des Schreibens, das Produkt oder der Leser im Mittelpunkt steht und der Schreiber demgemäß bestimmte Fähigkeiten in der Textproduktion einzusetzen hat.

Auch in der Ausbildung des kommunikativen Schreibunterrichtes in der Fremdsprache kann der Weg zum leserorientiertem Schreiben demnach vom der assoziativen über zum performativen und dann über zur kommunikativen Schreibstrategie laufen.

Die folgende Abbildung zeigt, welche Schreibstrategie welche Fähigkeiten des Schreibers betonen und nach welchen Zielen der Schreibprozess orientiert ist.

<i>Leser -</i>	<i>Sozial kognition (l - Hemisphaere)</i>	<i>Kommunikative Schreiben</i>
<i>Produkt -</i>	<i>Regeln Stil und Technik, (r + l - Hemisphaere)</i>	<i>Performatives Schreiben</i>
<i>Prozess -</i>	<i>Assoziatives schriftspr. Produktion, (r - Hemisphaere)</i>	<i>Assoziatives Schreiben</i>
	<i>reflektierendes Denken (l-r)- Hemisphaere</i>	<i>Epistemisches Schreiben</i>

(T. Jechle, 1991, S.61)

Solch einen Schreiblehrgang vom assoziativem über zum performativem und über zum kommunikativem Schreiben stellt B. Kast (*B. Kast, 1991*) als eine Alternative in den heuristischen Übungen für das Schreiben in der Fremdsprache vor. (siehe dazu Kapitel 3). (Auf epistemischem Schreiben wird nicht eingegangen.) Diese neue Auffassung von Schreibübungen, die nicht direkt in realen kommunikativen Schreibsituationen eingebettet sind und mehr zur Motivation und zur Vorbereitung dienen und deshalb auch leichter in eine sich entwickelnde Schreiblehre einzuordnen sind, führen zu einer Korrektur des kommunikativen Ansatzes, der für die Fremdsprachenausbildung von grosser Bedeutung ist.

Das Schreiben in der Fremdsprache wird hierbei als ein soziales Lernen angesehen und als ein Lernprozess verstanden, den man auch mit dem pädagogischem-psychologischem Begriff "Kreativität" verbinden kann. (*vgl. U. Eisenbeiss, 1990, S.83*) Dadurch entwickelt sich die Verbindung von dem kommunikativen Ansatz und dem kreativen Ansatz, der im Gegensatz zum rein kommunikativ - orientierten dem Schüler von der Anfangsphase an eine Freiheit, sowohl in stilistischer als auch in inhaltlicher Gestaltung, schafft.

Dieser Ansatz gewahrleistet dem Schreiben die heuristische Funktion, wobei das Schreiben darauf zielt dem Schreiber eine Erkenntniss über sich und die Welt zu ermöglichen. (vgl. U. Eisenbeiss, 1990, S.83) Durch heuristische Schreibübungen kann somit auch die im kommunikativem Schreiben vorhandene funktionale, alltagspragmatische, die den Konventionen gebundene Schreibfunktion reduziert und dem Schüler ein neuer Zugang zum Schreiben und den Prozessen der Textproduktion geleistet und durch kreatives Schreiben zudem auch die Motivation zum Schreiben erweckt werden.

In dieser Schreibdidaktik wird deshalb auch überwiegend die freie, Phantasie betonende, personale Schreibform betont und eingeführt. Dadurch werden neben den kognitiven Prozessen des Schreibprozesses, wie betont, auch die affektiv emotionalen Prozesse miteinbezogen. Der Schreiber in der Fremdsprache traegt dann nicht von Anfang an die Verantwortung für alle Kriterien der Textproduktion, er wird sich in diesen Übungen den einzelnen Schreibstrategien bewusst und entwickelt sich demgemaess in seiner Schreibkompetenz.

Durch die Vermittlung literarische Techniken, der Vermittlung der einzelnen Schreibstrategien und deren Zielsetzungen kann waehrend dieser Schreibprozesse des " kreativ - kommunikativ -orientierten " Ansatzes mit der Zeit auch die einseitige expressive Schreibhaltung der Schüler überwunden und ein Bewusstsein über Textproduktion vermittelt werden. In solch einer Schreibausbildung kann sich der Schüler darüber klar werden, dass Schreiben aus Einfaellen und deren Organisation. besteht und kann die Bedeutung der Wörter von U. Eco besser verstehen:

" Wenn ein Autor behauptet er habe im Rauch der Inspiration geschrieben, lügt er. Genie ist zehn Prozent Inspiration und neunzig Prozent Transpiration. "

UMBERTO ECO

(H. Rudloff, 1988, S. 111)

Wie dieser Auffassung nach die heuristischen Schreibübungen im Fremdsprachenunterricht aussehen können, was diese heuristischen Übungen sind, wie sowohl kognitive als auch affektive Faehigkeiten der Schüler aktiviert und die Kreativitaet der Schüler gefördert werden kann, wie assoziatives Schreiben in

Schreibübungen eingeführt werden kann, wie der Weg vom performativen über zum kommunikativen Schreiben gestaltet werden kann und wie die Bezüge zwischen internen Bedingungen, den Teilprozessen des Textproduzierens und den Textmerkmalen sind und wie deren Akzente in den einzelnen Schreibübungen mit verschiedenen Schreibstrategien gelegt werden können, wie der Schreibprozess mit diesen Übungen zu organisieren ist, wird in Kapitel 3 vorgestellt.

Zuvor sind noch die in diesen Schreibübungen betonten Begriffe wie "Kreativität", "Kreatives Schreiben", zu klären.

2.2.2.1. "Kreativität" - "Kreatives Schreiben" im Unterricht

Nachdem 1957 die Sowjet-Union einen Satelliten in den Weltraum schoss, fing in den USA eine Aufholjagd an, wodurch eine Konkurrenz im Bereich technologischen Erfindungen, eine Aufholjagd im Bereich der Kreativität anging. (S. Nothmager, 1994, S.49)

Der Aufschwung zur Kreativität hatte natürlich auch Einflüsse auf alle anderen Teilbereiche der Wissenschaften, auf die Literaturwissenschaft, auf die Linguistik, auf die Psychologie, auf die Pädagogie, auch auf die Gedächtnisforschung. Seitdem versucht auch der Fremdsprachenunterricht aus diesen Entwicklungen einen Nutzen zu ziehen.

Was heisst nun dieser Begriff Kreativität ?

Woher stammt dieser Begriff ?

Kreativität stammt aus dem lateinischen Wort "*creare*", was soviel heisst wie, "*hervorbringen, erschaffen, ins Leben rufen.*" (G. Brenner, 1990, S.15) Zur Zeit ist eine präzise Definition von Kreativität nicht möglich, im Sinngehalt aber kann Kreativität mit Begriffen wie:

"Vorstellungsvermögen,

Einbildungskraft,

Phantasie

und

Produktivität " abgedeckt werden. (G. Brenner, 1990, S.15)

Im Kern dieses Begriffes wird das Denken, das Handeln betont. Das Denken im Sinne als neues Denken, neues Empfinden und Handeln. "Neu" in Verbindung mit denken, empfinden, handeln heisst nicht, dass etwas völlig "neues" auf die Welt geschaffen wird, dass etwas völlig neues durchdacht und empfunden werden muss, sondern dass das "Neue" nur dem Individium gegenüber neu ist. Das Individium versucht in dem Sinne (eventuell durch Schreiben) seinen Lebensumstaenden gemaess Neues zu produzieren und eine gewisse Transformation einzuleiten. Dadurch kann auch aus Altem das Neues für ihn entstehen. (vgl. G. Brenner, 1990, S.15) Diese Auffassung von Kreativitaet wird auch in den Schreibunterricht übertragen.

2.2.2.1.1. Kreatives Schreiben, Produktivitaet und intelligentes Handeln im Unterricht

Die Produktivitaet, die dem Begriff auf jeden Fall zuzuordnen ist, kann mit intelligentem Handeln in Bezug gesetzt werden.

Intelligentes Handeln heisst nicht allein Regeln wissen, sie aufzaehlen und den Regeln nach handeln, sondern auch ohne theoretisches Wissen, ohne Regeln handeln können, produzieren und schöpferisch sein. (vgl. K. Steffen, 1983, S.39-41)

Was die besondere Art und Weise des intelligenten Handelns ausmacht, ist die naechste Frage. Intelligentes Handeln wird deshalb betont, weil es kein gewohnheitsmaessiges Handeln ist. Natürlich soll hier nicht ausgesagt werden, dass nach ungewohntem Handeln gestrebt werden muss, nur soll das Individium sich produktiv verhalten, mit Hilfe seiner Erfahrungen den Problemen gegenüber eine kritische Haltung zeigen, traditionelle Auffassungen hinterfragen und dem Gewöhnlichem eine neue Einsicht zuteilen können. (vgl. K. Steffen, 1993, S.41/49)

Diese Vorgaenge sind als ein divergentes Denken anzusehen, "*ein Denken im entgegengesetztem Sinne, in verschiedenen Richtungen auseinandergehend*" (G.Brenner, 1990, S.20); dieses Denken waehlt aus Elementen unserer Erfahrungen und verbindet, die für uns nicht zusammenhaengenden Elemente. Die Ideen, die waehrend dieser Prozesse beim Denken hervorgebracht werden stammen aus den Erfahrungen und dem Wissen des Schülers, die eben den Weg zum Erkennen eines Problemles führen aber auch den Weg zum Problemelösen öffnen und wie auch H. Aeble (vgl. H. Aeble, 1987) betont als ein problemlösendes Lernen angesehen wird und deshalb auch als Kreativitaet aufgefasst werden kann.

Durch Schreiben, durch die Eigenschaften des Schreibaktes erkennt der Schüler Probleme und versucht sie zu lösen. Gerade diese Problemlösen und das Aufstellen neuer Probleme kann als Kreativität angesehen werden. (vgl. H. Aebli, 1987) Die Fähigkeit diese Probleme zu lösen basiert sowohl auf Problemen in der Textproduktion als auch auf die Probleme im Inhalt des Textes somit wiederum aber auch auf ein bestimmtes Wissen und Können des Schülers. Selbst das Schreiben kann deshalb als eine Art des Problemlösens angesehen werden. (vgl. T. Jechle, 1991, S.9)

Deshalb wird neben der Aktivierung der Kreativitätskompetenz der Schüler auch das Lernen betont. Der Schüler kann durch jede neue Schreibaktivität neue Probleme lösen und auch neue Probleme aufstellen lernen. (Dieses "Neu" kann wie auch vorher betont wurde nur dem Individuum gemäss neu sein.) (vgl. H. Aebli, 1987)

Natürlich ist aus diesen Äusserungen leicht zu erschliessen, dass die Kreativität des Schülers auch sehr stark von seinem Wissen abhängt. (die internen Bedingungen der Textproduktion) Dieses Problemlösen setzt ein bestimmtes Wissen voraus. Das heisst, die Kreativität basiert auf bestimmte Erfahrungen, die im Unterricht zu machen sind. Dies sind Erfahrungen aus der produktiven Haltung des Schülers, der Sammlung von Ideen, der Wahl aus den Erfahrungen und Assoziationen des Schülers als auch Erfahrungen in der Textorganisation. Dies sind Erfahrungen, die sowohl während kognitiven als auch affektiven, emotionalen Prozessen des Schreibprozesses erworben werden und die zu einer bewussteren an Konventionen gebundene, sich steigernden wissenschaftliche Erkenntnis führen. Diese Erfahrungen steigern somit sowohl die schriftsprachliche Kompetenz als auch die Kreativität des Schülers. Somit kann dieses kreative Verfahren als eine Hinführung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen angesehen werden und im Niveau der aktiven Produktionsphase im Schreibunterricht eingesetzt werden. (vgl. J. Borgmann; 1984, S.56/60)

Diese Fähigkeit des kreativen Schreibens setzt natürlich neben der Produktivität, neben dem intelligentem Handeln auch eine Flexibilität der Person voraus. (vgl. J. Borgmann, 1994, S.56-68) Diese Flexibilität kann durch Schreiben, durch heuristische Schreibübungen eingeübt werden. (siehe Kapitel 3) Diese Schreibübungen ermöglichen durch das Aufstellen unendlich unterschiedlicher, ungewohnter Handlungsweisen, durch die Themen der Schreibaktivitäten und der Gestaltung der Äusserungen ein intelligentes, Problem lösendes, kreatives Handeln und Schreiben.

Der Schüler lernt, mit Hilfe der Schreibstrategien und der Aktivierung seiner kreativen Kompetenz, wie eine Geschichte sich während der Schreibprozesse entfaltet und wie eine Aussageabsicht in eine literarische Gestaltung umgesetzt werden kann und wird zur direkten Einsicht in den literarischen Produktionsprozess geführt. Neben der Einsicht in den Produktionsprozess kann der Schüler auch eine Sensibilität für neue Ausdrucksformen der Sprache gewinnen und seine Sprachkenntnisse erweitern. Dabei wird von Anfang an nach keinem logischem Denken, nach keiner Objektivität, nach keiner rezeptiven Wissenssegnung, nach keiner reinen theoretischen Reflexion, nach keiner reinen Analyse und nach keiner reinen Interpretation von anderen Texten gestrebt. Man versucht zuerst die Freude am Spielerischen zu erwecken, noch dazu die Phantasie und die Kreativität der Schüler zu entfalten. (vgl. G. Rico; 1984)

Die erste Voraussetzung für diese Prozesse des kreativen Schreibens, ist dabei die Aktivierung beider Gehirnhälften das heißt, das Zusammenwirken des bildlichen und begrifflichen Denkens. (vgl. G. Rico, 1984, 189) Während der Schreibprozesse sollte die rechte Hirnhemisphäre (die unter Gesichtspunkten der Verbundenheit von Dingen und Ereignissen in Bildern denkt und Sinngefüge schafft, die über das Wörtliche hinausgehen und Zusammenhänge darstellt und diese zu Mustern ordnet) mit der linken Hirnhemisphäre (die die Verbundenheit von Dingen und Ereignissen unterteilt, die Sequenzen und logischen Reihungen bildet, Einzelheiten erfasst und nach rationalen Gesichtspunkten sortiert, die Gedanken in mittelbare syntaktische Formen bringt, sie definiert und sie begrifflich festlegt) zusammenarbeiten. Dafür wird im Ansatz des kommunikativ-kreativen Schreibens vor Beginn der kognitiven Prozesse das Clusterverfahren eingesetzt und es wird versucht dadurch die affektiv emotionalen Prozesse durch das Aufstellen der Assoziogramme zu aktivieren.

Das Individuum kann während des Schreibprozesses nach diesem Vorgehen seine Erfahrungen aus seinem Unterbewusstsein hervorbringen und kann diese dann neu aufnehmen, sie in Denkschemata formen und formulieren und somit Probleme lösen und dadurch lernen und kreativ werden. Parallel zu diesen Schritten können auch die weiteren Teilprozesse der Textproduktion folgen.

Der Einsatz der kreativen Schreibübungen können je nachdem in jedem fremdsprachlichen Niveau sowohl als eine Alternative in höheren Stufen als auch als Alternative bei den ersten Schreibübungen zur Motivation und für Ersterfahrungen im Schreiblehrgang, aber auch für das Niveau des akademischen Schreibens eingesetzt

werden. Nicht ohne Grund äussert sich auch H. Spinner (vgl. H. Spinner, 1988, S. 88-89) zu diesem kreativen Schreibverfahren, das sowohl die Kreativität der Schüler aktiviert als auch die Konventionen der Textproduktion vermittelt, das heisst sowohl die affektiven Aspekte als auch die kognitiven Aspekte verbindet und meint:

"Kreative Verfahren sind eine Möglichkeit, im Literaturstudium (als auch im Studium der Deutschlehrer-Ausbildung) entdeckend zu lernen; sie erlauben es, literarische Strukturen und inhaltliche Problemdimensionen durch eigene Gestaltung zu erkunden. Dieses entdeckende Lernen bleibt nicht auf kognitive Einsicht beschränkt, sondern schliesst emotionale Erfahrung ein und ermöglicht neben dem analytischen Vorgehen ein ganzheitliches Erfassen. Durch die Einbeziehung kreativer Verfahren in die literaturwissenschaftliche Lehre kann literarische Bildung wieder als etwas vermittelt werden, was Geist, Gefühl und eigenes Tun in gleichem Masse anspricht und anregt." (vgl. H. Spinner, 1988, S. 89)

Eine Möglichkeit der Aufstellung eines Schreibprogrammes des kommunikativ-kreativen Ansatzes können die heuristischen Schreibübungen, die den Einsatz der Schreibstrategien und die Bezüge der internen Bedingungen und den Teilprozessen der Textproduktion und den Textmerkmalen berücksichtigen, die der Kreativität der Schüler Freiraum schaffen, sowohl schrittweise die stofflich-gedanklichen als auch die formal-sprachlichen Aspekte miteinschliessen, sein. Auf diese Übungen wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

"ES IST SCHÖN, ZU SCHREIBEN, WEIL DAS DIE BEIDEN FREUDEN IN SICH VEREINT: Allein Reden und zu einer Menge Reden"

Cesare Pavese

(Duden, 1993, S. 721)

3. HEURISTISCHE SCHREIBÜBUNGEN IM KOMMUNIKATIV ORIENTIERTEM SCHREIBUNTERRICHT

3.1. Die assoziative-performative-kommunikative Schreibphasen in heuristischen Schreibübungen.

3.2. Der Text im Eisbergmodell

3.2.1. Akzente im Prozess der Textproduktion im assoziativem, **assoziativ-performativem, assoziativ-performativem,** performativem und kommunikativem Schreiben.

3. HEURISTISCHE SCHREIBÜBUNGEN IM KOMMUNIKATIV-ORIENTIERTEM SCHREIBUNTERRICHT

Mit den heuristischen Schreibübungen wird im " kommunikativ- kreativ- orientiertem " Ansatz dem Schreiben in der Fremdsprache auch eine heuristische Funktion übergeben. (vgl. U. Eisenbeiss, 1990, S.83) Der Schüler darf dann in diesen Schreibübungen sich selbst als eine Person einbringen und seiner Phantasie, seiner Kreativität zur Gewinnung neuer Erkenntnisse Freiraum schaffen. (vgl. F. Hermann, 1988, S. 45-67)

Durch heuristische Schreibübungen wird dadurch, wie auch vorher im Kapitel 2 betont wurde, die im kommunikativem Schreiben vorhandene nur funktionale, alltagspragmatische, den Konventionen gebundene Schreibfunktion reduziert und im Aufsatzunterricht, der meistens auch in der Fremdsprache aus Nacherzählungen und Interpretationen von Texten besteht, dem Schüler ein anderer, neuer Zugang zum Schreiben geleistet und dem Schreiben neben anderen Funktionen, wie der Speicher- und Kontrollfunktion auch die Mitteilungsfunktion zugeteilt.

In diesen konstruktivem Schreibübungen können dadurch Texte entstehen, bei denen die Kreativitätskompetenz mit den eigenen Gedanken, Vorstellungen, Empfindungen und Interessen des Schülers zum Ausdruck kommen, bei dem Schreiben auch als ein Prozess angesehen wird, bei dem neue Ideen der Schüler entwickelt und entfaltet werden können. (vgl. B. Kast, 1991, S.18)

Dadurch kann auch die Kreativität der Schüler gefordert werden, bei dem dadurch der Prozess der Textproduktion in diesen Übungen, somit die affektiven und kognitiven Fähigkeiten der Schüler, auch als eine Form des Problemlösens angesehen werden können. Das Lösen eines Problems verwirklicht sich durch die Textproduktion des Schülers. In dem Sinne haben diese Schreibübungen einen kreativen Charakter. Der Schüler muss dafür sowohl seine kognitiven als auch affektiv- emotionalen Fähigkeiten aktivieren.

Die heuristischen Übungen sind vorallem deshalb zu betonen, da sie neben den Vorbereitenden Übungen, die zur Wortschatzerweiterungen, zur Rechtschreibung,

zur Grammatikkompetenz beihelfen, neben den Aufbauenden Übungen, die aus gesteuerten Textproduktionsübungen, Textstellungsübungen, aus Satzkonstruktionen und Satzkombinationen bestehen, neben den Strukturierenden Übungen in denen das Gliedern und Strukturieren von Texten gelehrt wird und das Ergänzen von Texten, das Aufstellen von Textbauplänen gelehrt wird, in sich selbst auch zu einer geplanten Schreibentwicklung führen können. (vgl. B. Kast, 1991)

Sie bereiten durch assoziative, performative und kommunikative Schreibübungen, die aus den Zielsetzungen der einzelnen Schreibstrategien des kommunikativ-orientiertem Schreibunterricht bestehen, auf das Niveau der Mitteilungsbezogenen Übungen, die für die Kommunikation in Realsituationen dienen und bei denen der Text an einem realen Adressatenkreis geschrieben wird, vor. (siehe Kapitel 2.2.2.1)

Die heuristischen Übungen versuchen in die Schreibausbildung des Schülers die einzelnen Schreibstrategien einzubauen und versuchen im allgemeinen ein Bewusstsein über die Schreibstrategien im kommunikativem Schreibunterricht in der Fremdsprache zu vermitteln, dass heißt, vom assoziativen, über zum performativen und vom kommunikativen Schreiben ausgehend zum leserorientiertem Schreiben zu führen. Diese heuristischen Übungen verbinden in der Textproduktion durch diesen Übergang sowohl die kognitiven als auch die affektiven Prozesse des Schreibprozesses.

3.1. Die assoziative - performative - kommunikative Schreibphasen in heuristischen Schreibübungen

- Das assoziative Schreiben : (rechtshemisphaerisches Schreiben)

Für den noch im personalem Schreiben unerfahrenen Schreiber eignet sich das assoziative Schreiben, bei dem das Textproduzieren zum Übermitteln und Einfangen von Gedanken oder Gefühlen dient und bei dem noch nicht das an Konventionen gebundene sondern das freie, assoziative, kreative Schreiben betont wird.

Im assoziativen Schreiben soll der Student versuchen seine Phantasie, seine Kreativität und seine sprachliche Kompetenz völlig frei einzubringen. Das Schreiben in dieser Strategie bedeutet in dem Fall " *die Fähigkeit erwerben, flüssig zu schreiben, flüssig eigenes Wissen bereitstellen können.*" (B. Kast, 1991, S.116)

Dieses Schreiben kann durch das Cluster-Verfahren, durch ein Bild, durch eine freie Themenauswahl den Anschluss finden. Wichtig in dieser Phase ist es, dass der Schüler zum freien, hemmungslosen Schreiben geführt wird, wo er aus sich heraus zum Schreiben gelenkt wird.

In dieser Phase der heuristische Übung wird deshalb auch mehr an sich der Schreibprozess mit dessen affektiven - emotionalen Prozessen, in denen die Gefühle, die Schreiblust, die Kreativität des Schreibers aktiviert werden, berücksichtigt. In diesen Schreibübungen wird für die Aktivierung des Gehirns das Clusterverfahren eingesetzt. (das Aufstellen eines Assoziogrammes) Dadurch versucht man die Schüler von dem bisher betonten begrifflichem Denken zu entfernen und sie zum rechtshemisphaerischen Denken zu führen und ihr bildliches, fragendes, forschendes Denken zu erweitern, um ihre Hemmungen beim Schreiben dadurch abbauen zu können.

- Das performative Schreiben : (linkshemisphaerisches Schreiben)

Im Vergleich zum assoziativen Schreiben versucht der Lehrer in dieser Strategie neben der Aktivierung des Langzeitgedächtnisses und dem Einsatz des bildlichen Denkens auch die Gestaltung des Textes miteinzubeziehen und neben den affektiv - emotionalen Prozessen auch die kognitiven Prozesse zu aktivieren. Dies setzt natürlich auch den Übergang zum linkshemisphaerischem Denken mit dessen folgerichtigen, syntaktischen, systematischen Fähigkeiten voraus, wodurch das im assoziativem Schreiben vorhandene einfache, unorganisierte 'naive Hinschreiben' (K. Daniels, 1987, S. 350) von Gedanken, Einfällen überwunden wird und das Hingeschriebene in eine bestimmte Organisation eingebaut werden kann.

Das performative Schreiben ist somit die höhere Stufe der Schreibentwicklung, die nach dem assoziativen Schreiben folgt. Diese Phase beginnt, sobald der Textproduzent einigermaßen schriftsprachliche Konventionen in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Syntax, in der Ebene der Textstruktur zu berücksichtigen anfaengt (sie aber natürlich erst in der kommunikativem Schreibphase zu beherrschen hat), die typographische Formen der Satzbildung, Referenzierung und die Kohärenz im Text berücksichtigen kann und seine Aufmerksamkeit langsam auf das Produkt richtet. (vgl. J. Thomas, 1991, S.62)

In dieser Schreibstrategie, somit auch der einfacheren leserzentrierten Schreibform, wird die expressive Schreibform des assoziativen Schreibens mit den

einfachsten kommunikativen Normen verbunden. Bis zu dieser Strategie wird sprachliches Handeln als eine Reaktion auf bestimmte soziale Situation angesehen. Erst in der Phase des performativen Schreibens, in der der Schüler eine Kompetenz zu erwerben anfaengt, kann Schreiben als konstitutiv für soziale Situation und soziale Identitaet angesehen werden.

Diese zwei Phasen (assoziative und performative) sind die wichtigsten Phasen, die durch freies Schreiben sowohl eine Motivation zum Schreiben und eine andere Auffassung des Begriffs Schreiben vermitteln, als auch das an Konventionen orientierte Schreiben miteinbeziehen. (Für die Vorbereitungsklassen an den Deutsch Abteilungen sind diese Phasen besonders zu betonen. siehe dazu Kapitel 4)

- Das kommunikative Schreiben:

Die naechste Schreibform im heuristischen Schreiben ist das kommunikative Schreiben, das im Vergleich zu den realsituation- bedingten Mitteilungsbezogenenübungen, noch eine weitaus staerkere heuristische Funktion hat und in dem vorallem auch die Kreativitaet der Schüler betont wird. Die kommunikativen Schreibübungen versuchen noch das Gleichgewicht in der Kreativitaet und der Vermittlung von Regeln zu schaffen, das Aktivieren und Zusammenfließen von kognitiven und affektiv - emotionalen Faehigkeiten der Schüler zu leisten.

Mit dieser Strategie wird die Konventionalitaet im Sinne des kommunikativen Schreibens miteingeschlossen. Der Schüler naehert sich an das leserorientierte Schreiben und konzentriert sich somit auch langsam auf die bestimmte Textsorten und textsortenspezifischen Merkmale, die den Einsatz sozial-kognitiven Faehigkeiten voraussetzen, wobei die Textproduktion jetzt erst als eine soziale Interaktion anerkannt werden kann.

Der Schreiber kann erst in dieser Phase leserzentrierte Texte verfassen; erst dann kann er langsam aus seiner subjektiven Perspektive heraustreten und aus einer objektiveren Perspektive heraus schreiben lernen; erst dann kann er den Text in einer bestimmten Organisation verfassen. (vgl.B. Kast, 1991, S.117)

Nach dieser Beschreibung der Eigenschaften von den einzelnen Übungen, die parallel zu den Schreibstrategien aufgestellt worden sind, ist leicht zu erkennen, dass in diesen Übungen Aspekte der kognitiven und affektiv - emotionalen Prozesse der

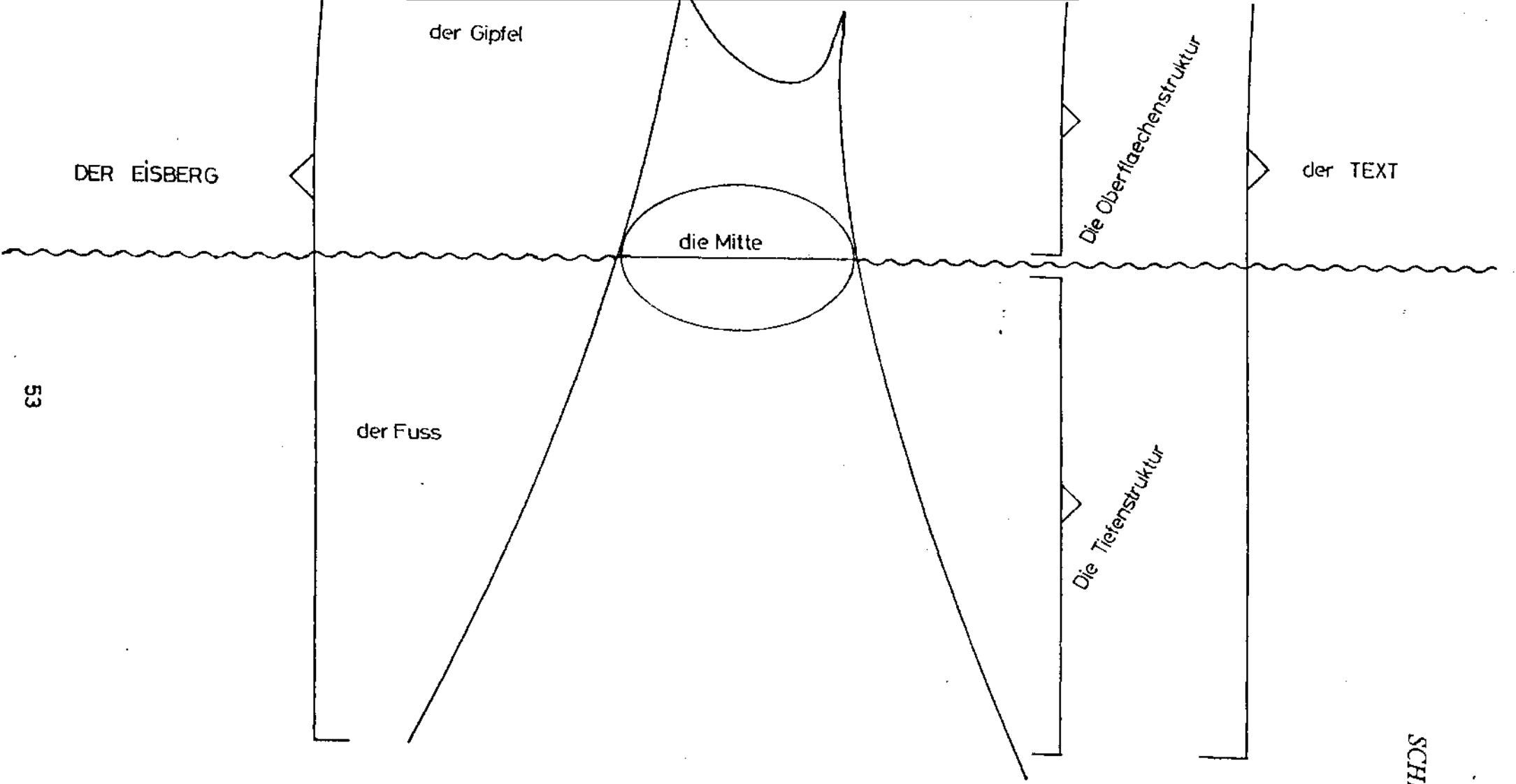
Textproduktion betont werden, auf die im einzelnen auch noch eingegangen wird. Zunaechst sollte auf den Begriff " Text " eingegangen werden.

3.2. Der Text im Eisbergmodell

In Verbindung der Aspekte des zweiten Kapitels, in denen die Prozesse der Textproduktion vermittelt werden und in denen auf die Schreibstrategien und Übungen eingegangen wird, können jetzt auch die Strukturebenen des Textes betont werden. Deshalb müsste erst auf den Begriff ' Text ' eingegangen werden.

In Verbindung mit dem Schema wird der Text als ein Gebilde angesehen, das aus der Oberflaechenstruktur und der Tiefenflaechenstruktur besteht. Die Oberflaechenstruktur ist die sprachliche Ebene des Textes die Tiefenstruktur die inhaltliche Ebene des Textes. Der Zusammenhalt des Textes wird durch verschiedene Kohaerenzmittel auf der Oberflaechenstruktur und der Tiefenstruktur gewaehrleistet. Der Zusammenhalt der sprachlichen Ebene wird durch Grammatikregeln bzw. durch den Gebrauch der Grammatikregeln, der Zusammenhalt in der inhaltlichen Ebene wird durch eine thematische Progression des Textes hergestellt. Der Zusammenhalt der Oberflaechenstruktur und der Tiefenstruktur wird Kohaerenz genannt. (vgl. Ö. Ayar, 1994, S.7)

Der Text, der aus einer Oberflaechenstruktur und aus der Tiefenstruktur besteht, kann in dem Fall mit den Eigenschaften eines Eisberges gleichgesetzt werden. Bei der Betrachtung eines Eisberges faellt dem Betrachter als erstes der Gipfel auf, der Fuss des Eisberges, der im Vergleich zum Gipfel viel grösser, gebauter ist, steht unter Wasser und ist deshalb im ersten Hinblick nicht zu erkennen. (siehe dazu Schema Nr. 1)



53

Wie aus dem Schema Nr.1 zu erkennen ist, fallen im Schreibunterricht bei der Analyse der Schülertexte erst die Merkmale der Oberflächensstruktur des Textes auf, die Merkmale der Tiefenstruktur werden leider übersehen. Das heisst, dass als erstes die formal-sprachlichen Eigenschaften des Textes auffallen und die stofflich-gedanklichen Aspekte leider übersehen werden. Das führt natürlich bei den meisten Aufsatzbeurteilungen dazu, dass die Texte der Schüler in Hinsicht der Grammatikfehler, der Orthographie, der Zeichensetzungfehler beurteilt werden und dass der Lehrer während dieser Analyse die Textproduktionsfähigkeiten des Schülers mithin auch dessen Kreativität, die in der Tiefenstruktur des Textes zu erkennen wäre, übersieht. (vgl. U. Eisenbeiss, 1990, S.84)

Bei der Analyse der produzierten Schülertexte im Fremdsprachenunterricht ist dies der gleiche Fall. Bei solch einer Analyse, bei der das Niveau der Schreibkompetenz von Schülern untersucht wird und demnach eine Bewertung folgen muss, erkennen die Lehrkräfte im ersten Hinblick nur die Schreibkompetenz in der Ebene der Oberflächensstruktur des Textes, im Bereich der Orthographie, im Bereich der Grammatik, im Bereich der Interpunktion. Sie fügen dem Schreiben im Fremdsprachenunterricht dabei nur die Zielfunktion bei, wodurch die Ausdrucksmöglichkeit, die persönliche Äusserungsfähigkeit der Schüler unterdrückt, das persönliche, spontane, freie, kreative Schreiben ausgeschaltet wird. Nach dieser Auffassung von Schreiben spielen bei den Textanalysen deshalb die eigentlichen zu betonenden Schwächen in der Textproduktion, die Fähigkeiten im Aufbau der thematischen Progression mit ihr Verbunden auch die Kreativität der Schüler gar keine Rolle. (vgl. Seminarvortrag, D. York, 1995)

Im Schreibunterricht kommt es hierbei nur auf die Bildung grammatisch richtiger Sätze unter Berücksichtigung der Orthographie und der Zeichensetzung an. Die Fähigkeiten der Schüler bei der Kohärenzbildung in der thematischen Ebene, die durch das Anordnen der bereitgestellten Inhalte hergestellt wird, werden nicht berücksichtigt und schon garnicht ihre produktive, freie, kreative Haltung.

In den neuen Ansatz des Fremdsprachenunterrichtes, in dem die einzelnen Schreibstrategien zur Entwicklung der Schreibkompetenz der Schüler eingesetzt werden, können die Aspekte der Oberflächensstruktur und der Tiefenstruktur des Textes im gewissem Masse getrennt werden. Jedoch heisst dies nicht, dass die Aspekte eines der beiden Ebenen je nach der Strategie ganz übersehen wird, nur

könnte sich der Akzent, der auf die Aspekte der Ebenen des Textes gelegt wird, ändern.

In der assoziativen und der performativen Schreibstrategie sollte der Akzent im wesentlichen mehr auf die Aspekte der Tiefenstruktur, sehr viel weniger auf die der Oberflächensstruktur des Textes gelegt werden. Das heisst, dass in dieser Strategie den Schülern mehr ein Bewusstsein in dem Bereich der thematischen Kohärenz im Text nach Zielsetzungen dieser Schreibstrategien vermittelt werden sollte.

Das assoziative Schreiben, in dem im Prozess der Textproduktion den Akzent auf das Bereitstellen von Inhalten gelegt wird, sollte sich der Schreiber im wesentlichen auf die Aspekte der Tiefenstruktur konzentrieren. Das heisst, der Schüler sollte eine Einsicht in die Prozesse der Textproduktion gewinnen und sich an den Umgang mit der rechten Hemisphäre gewöhnen. Der Schüler sollte sich seiner freien, produktiven, kreativen Schreibhaltung bewusst werden und seine Hemmungen überwinden können.

In der Phase des performativen Schreibens, sollte im Prozess der Textproduktion über das Bereitstellen von Inhalten hinaus auch deren Anordnung während der einzelsprachlichen Realisierung, auch die Anwendung von Konventionen in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Syntax, in der Ebene der Textstruktur gefordert werden. Dies sollte zum Übergang vom rechtshemisphärischen Denken über zum links hemisphärischen Denken führen.

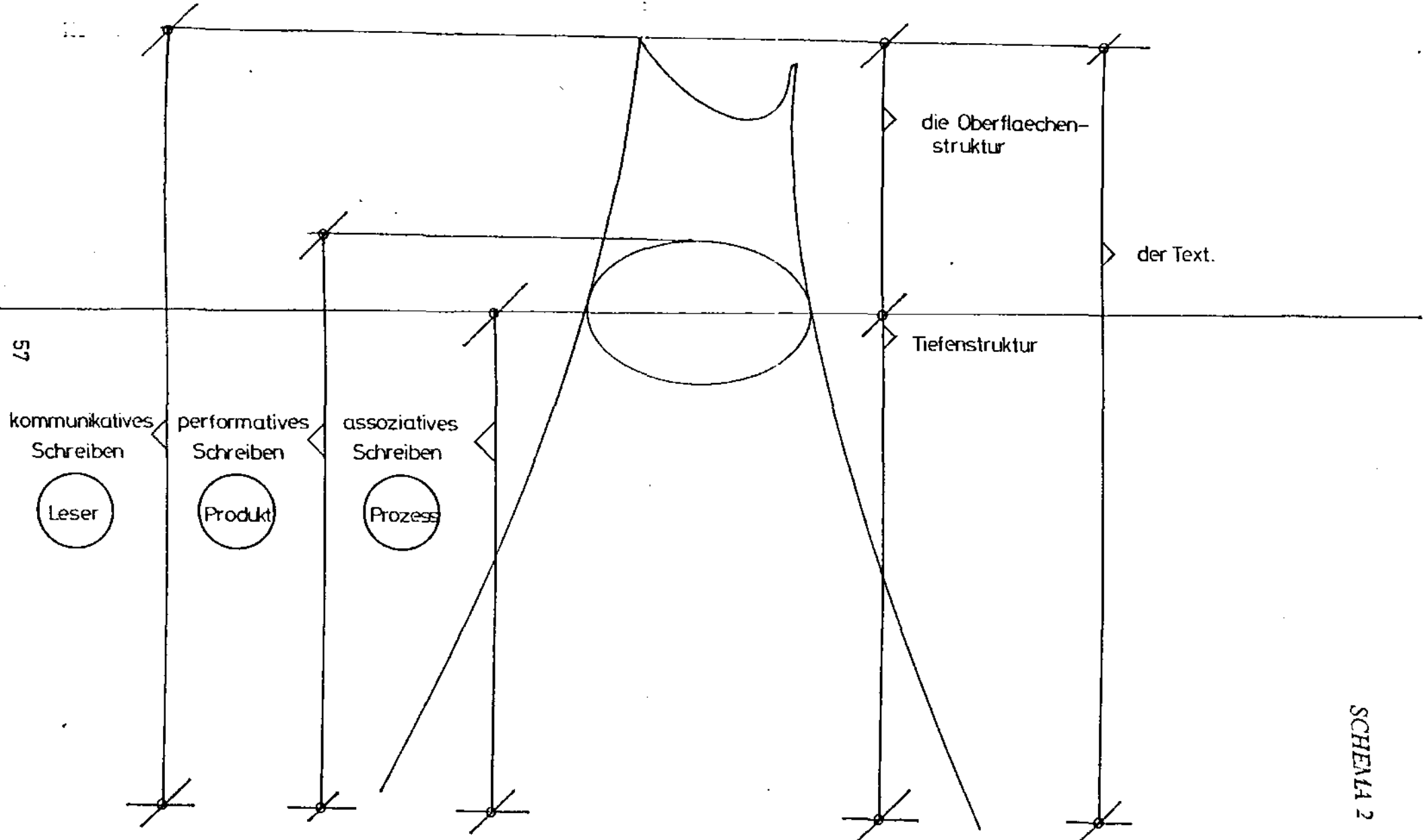
In dieser Phase sollten die assoziierten, noch ungeordneten, schriftlich noch unorganisierten Ideen in der thematischen und sprachlichen Ebene strukturiert werden. Der Schüler sollte sich deshalb über die Aspekte der Tiefenstruktur hinaus natürlich auch auf die Aspekte der Oberflächensstruktur des Textes konzentrieren, wobei in dieser Phase vor allem im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zum kommunikativem Schreiben bei den Leistungen der Schüler eine Toleranz in der Oberflächensstruktur geleistet werden sollte.

Erst im kommunikativem Schreiben könnten sowohl die Aspekte der Tiefenstruktur als auch die Aspekte der Oberflächensstruktur des Textes vollkommen betont werden und die Leistung der Schüler in beiden Bereichen gefordert werden. In dieser Phase könnte ein möglichst, kreatives, harmonisches Wechselspiel zwischen dem rechts - und links - hemisphärischem Denken herrschen.

Der Schüler könnte sich bewusst darüber werden, dass seine freien, kreativen, auch personalen Äusserungen aus der Bereitstellung von Inhalten bestehen und dass der Text erst nach deren Anordnung verstanden werden kann. In der kommunikativen Schreibstrategie in den heuristischen Übungen, in denen der Schüler sich frei, kreativ, hemmungslos äussern und eine bestimmte Kompetenz in der Textorganisation aufweisen könnte, könnte sich der Schreiber zudem auch der Bedeutung der Oberflächenstruktur bewusst werden und versuchen seine schriftsprachliche Kompetenz auch unter Berücksichtigung der Konventionen der Grammatik, der Zeichensetzung und der Orthographie aufzuzeigen, um später auch in den Mitteilungsbezogenen Übungen realisationsbedingte Texte schreiben zu können.

Demnach könnte der Text in Betracht des Eisbergmodells je nach der Schreibübung bzw. Schreibstrategie und in der Betonung seiner Oberflächenstruktur und seiner Tiefenstruktur, d.h. seiner verschiedenen Akzente, wie folgt dargestellt werden: (Schema 2)

57

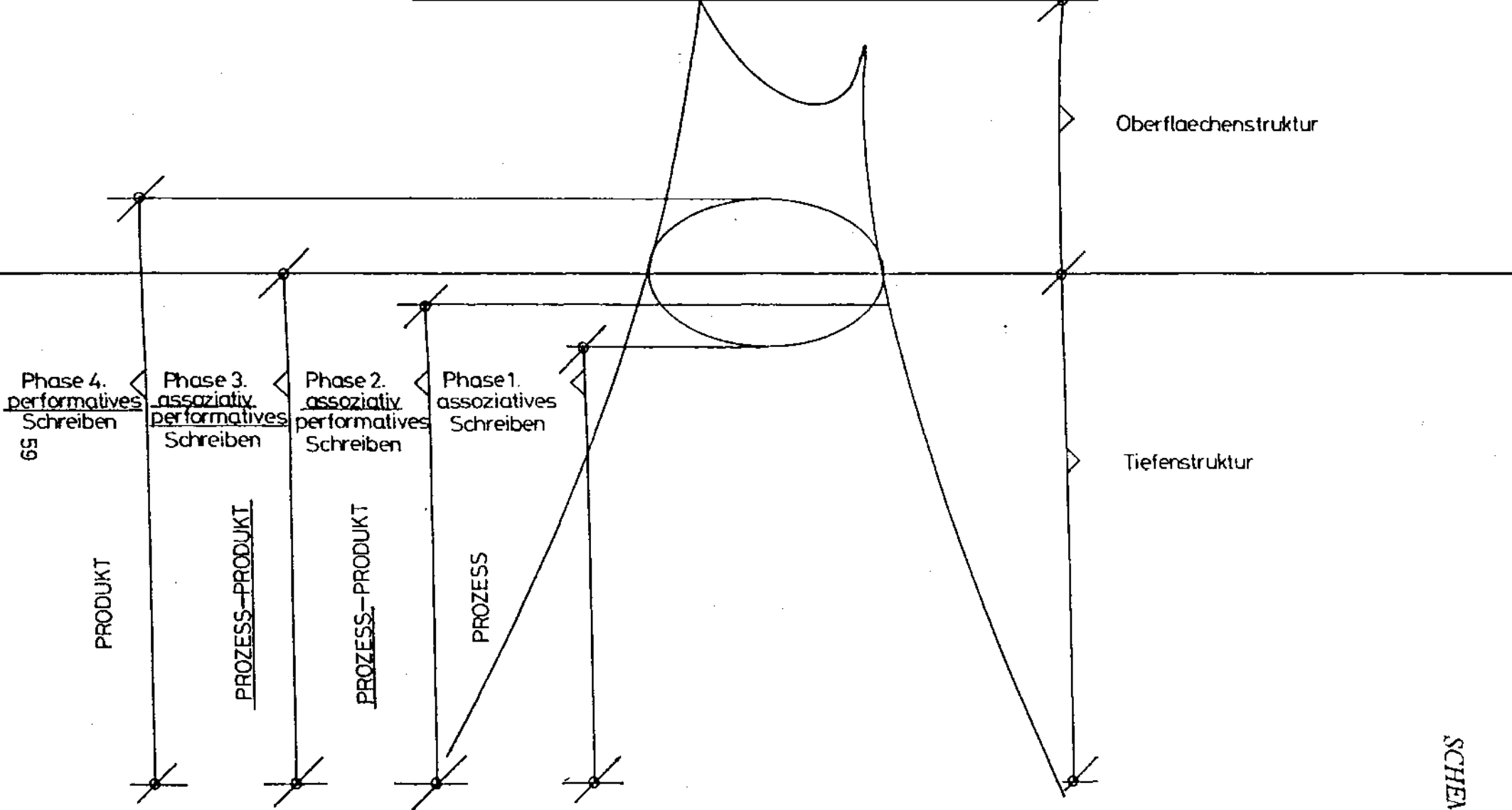


Diese Arbeit konzentriert sich im Rahmen dieser Zielsetzungen der Vorbereitungsklasse nur auf die assoziative und performative Schreibübungen und versucht einen Schreiblehrgang mit diesen Schreibübungen und deren Akzente im Prozess der Textproduktion aufzustellen. Sie versucht in Betracht dieser Zielsetzungen dafür einen Schreiblehrgang aus vier Phasen, mit Übergängen vom assoziativem Schreiben über zum **assoziativ-performativem**, dann über zum **assoziativ-performativem** und zum performativem Schreiben aufzustellen. Dabei wird jede Phase als Anlass und Gegenstand für ein Unterrichtselement angesehen die Schritte dieser Phasen demgemäß aufgestellt.

Wie in diesem einzelnen Phasen die Strategien des assoziativen und performativen Schreiben aufgebaut sind, ist aus dieser Tabelle zu erkennen.

1. Phase	}	assoziatives Schreiben PROZESS
2. Phase	}	assoziativ - performatives Schreiben PROZESS - PRODUKT
3. Phase	}	assoziativ - performatives Schreiben PROZESS - PRODUKT
4. Phase	}	performatives Schreiben PRODUKT

Im Eisbergmodell können die einzelnen vorgeplanten Phasen wie im nächsten Schema dargestellt werden: *Schema 3*



59

Unter Berücksichtigung des Kapitels 2.2.1. und den Eigenschaften der Schreibstrategien und den assoziativen und performativen Schreibübungen können neben den Akzenten in der Textproduktion des assoziativ und performativen Schreibenphasen auch die Akzente der Prozesse in der Textproduktion der **assoziativ performativen** und **assoziativ performativen** Schreibphasen so gelegt und wie folgt vorgestellt werden:

Es ist dabei immer im Auge zu halten, dass in allen Phasen der Prozess der Textproduktion mehr oder weniger aus den Bezügen von den Aspekten der internen Bedingungen, der Teilprozesse der Textproduktion und den Textmerkmalen besteht, nur die Akzente auf die Aspekte in den Prozessen der Textproduktion verschieden gelegt werden können. Demnach könnte man die Akzente im Prozesse der Textproduktion in den einzelnen Phasen wie folgt vorstellen:

3.2. 1. Akzente im Prozess der Textproduktion im assoziativem, assoziativ - performativem, assoziativ - performativem, performativem und kommunikativem Schreiben

Akzente im Prozesses der Textproduktion im assoziativem Schreiben:

Die internen Bedingungen im Bereich des assoziativen Schreibens basieren auf eine freie hemmungslose, spielerisch, kreative Haltung zum Schreiben im Unterricht; d.h. sie setzt ein geringeres konventionellen- orientiertes Wissen des kommunikativ-orientiertem Schreibunterricht voraus und konzentriert sich auf das Aktivieren des rechtshemisphaerischen Denkens, wobei mehr die affektiv - emotionalen Fähigkeiten der Schüler betont werden.

In den Teilprozessen der Textproduktion, die aus dem Bereitstellen von Inhalten, der Anordnung von Inhalten, der einzelsprache Realisierung bestehen, konzentriert sich das Ziel der assoziativen Schreibübungen auf die Bereitstellung von Inhalten. Durch die internen Bedingung, der hemmungslosen, freien, motivierten Haltung der Schüler wird ihnen ein neuer Zugang zum Schreiben geleistet. Durch Schreiben versucht man die Kreativitaet der Schüler zu aktivieren. Dabei spielt im allgemeinen, wie vorher erwaeht wurde, das rechtshemisphaerische Denken eine grosse Rolle. Sie führt zur Originalitaet der Ideen, der Ideensammlung, der Auswahl aus den Ideen.

In der assoziativen und der performativen Schreibstrategie wird der Akzent im wesentlichen mehr auf die Aspekte der Tiefenstruktur, sehr viel weniger auf die der Oberflächenstruktur des Textes gelegt. Das heisst, dass in dieser Strategie ihren Zielsetzungen gemäss den Schülern mehr ein Bewusstsein in dem Bereich der thematischen Kohärenz im Text vermittelt wird.

Wie vorher betont wurde, konzentriert sich das assoziative Schreiben, das im Prozess der Textproduktion den Akzent auf das Bereitstellen von Inhalten legt, auf die Aspekte der Tiefenstruktur. Das heisst es führt den Schüler zur Einsicht in die Prozesse der Textproduktion und lehrt ihm das assoziieren und den Umgang mit der rechten Hemisphaere und versucht ihm die kreative, freie Schreibmöglichkeit vor Augen zu legen.

Die Schüler versuchen in diesen Schreibübungen in der thematischen Ebene, das heisst in der Ebene der Tiefenstruktur des Textes neue Themen, Ideen einzufangen und sie zu entfalten.

Das assoziative Schreiben hat somit die Aufgabe der Motivation zum Schreiben beizutragen und dem dem Lehrer einen Überblick über das Niveau der Schreibfähigkeit der Schüler zu leisten. Dem Niveau gemäss kann die Lehrkraft weitere assoziative Schreibübungen durchführen und mit Übungen den Übergang vom assoziativem über zum performativem Schreiben gestalten.

Akzente des Prozesses der Textproduktion im assoziativ - performativem Schreiben:

Wobei in der assoziativen Schreibphase mehr das Aktivieren des Gedächtnisses, die Sammlung origineller Ideen, der neue Umgang mit dem Assoziagrammen und der Idennsammlung betont wird, findet in der 2.Phase im assoziativ-performativen Schreiben (betont assoziatives Schreiben) zudem auch eine indirekte Vermittlung von Wissen von Konventionen in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Syntax und in der Ebene der Textstruktur statt. (Das Lesen und die Analyse fremder Texte kann für die indirekte Vermittlung eingesetzt werden.) Der Schüler lernt fertige Texte analysieren und versucht die Textbaupläne von fertigen Texten aufzustellen.

Im assoziativ - performativem Schreiben werden somit immer noch die Aspekte der Tiefenstruktur des Textes betont. Der Schüler erkennt, wenn auch

indirekt, dass neben dem Bereitstellen der Inhalte, diese auch nach Konventionen in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Syntax und vor allem noch in der Ebene der Textstruktur bzw. der thematischen Progression organisiert werden müssen.

Da von ihm in dieser Phase keine direkte Konventionen - orientierte Schreibhaltung in der Grammatik, in der Orthographie und Zeichensetzung verlangt wird, kann er die Erfahrung für freies Schreiben ohne Druck und Eingriff des Lehrers machen und seine Texte in der Gruppe (mit Fehlern) vorlesen.

Die Zuhörer lernen dabei andere kreative Ideen und Produkte anderer Schüler kennen und können Impulse für ihre Ideen gewinnen. Sie nähern sich dadurch im Prozess der Textproduktion auch dem fertigem Produkt und erkennen, dass sie sich beim Zuhören nicht mehr auf die Grammatikfehler, der Zeichensetzung und Orthographiefehler zu konzentrieren haben, sondern den Inhalt des Textes zu verstehen haben und den Texten seiner thematische Progression nach zu analysieren haben.

Akzente des Prozesses der Textproduktion im 'assoziativ performativen' Schreiben:

In der Phase des 'assoziativ performativen' Schreibens werden den Schülern, die Konventionen der Textproduktion direkt vermittelt. Ihnen wird vermittelt, was eine Textorganisation ist, wie die Ideen organisiert werden, wie die Wiederaufnahmen in Satzverknüpfungen gestaltet werden. Die Schüler bekommen dadurch eine Einsicht in die Konventionen in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Syntax und in der Ebene der Textstruktur, können sie jedoch noch nicht vollkommen beherrschen.

Der Akzent in dieser Phase ist deshalb immer noch im Bereich der Tiefenstruktur des Textes zu sehen. Die Schüler konzentrieren sich zwar in dieser Phase auch auf das Produkt . . . müssen jedoch nur die Konventionen im Bereich der Tiefenstruktur erkennen und aufnehmen. Sie bekommen durch diese Vermittlung von Kenntnissen zwar eine Einsicht in die sprachliche Ebene, müssen jedoch die Konventionen noch nicht beherrschen.

Mit Hilfe von eigenproduzierten Texten werden den Schülern eine Einsicht in ihre Schwächen und Fähigkeiten geleistet. Sie können sich durch diese Analyse bewusst darüber werden, dass ein Text aus zusammenhängenden Satzverknüpfungen bzw. aus einer Kohärenz besteht und dass sie deshalb als Schreiber dem fremden

Leser einen organisierteren Text zu vermitteln haben. Ihnen wird dadurch auch die Bedingungen des Schreibaktes bewusst gemacht und sie bekommen auch den Zugang zu den Eigenschaften und den Unterschieden der gesprochenen und geschriebenen Sprache.

Da in dieser Phase das Planen eines Textbauplanes schon vor dem Schreibprozess betont wird, können sich die Schüler allgemein in dieser Phase über den Prozess des Schreibens bewusst werden. Nach der Aktivierung der beiden Hemisphaeren und der Bereitstellung der Inhalte, versuchen die Schüler schon vor der einzelsprachlichen Realisierung den Textbauplan aufzustellen und eine Ordnung in die Gedankenabfolge zu bringen. Das heisst, sie erkennen, dass der Text in der Ebene der Tiefenstruktur eine thematische Kohärenz verlangt.

Die Schüler können sich durch diese Phase auch über den Begriff "Kreativitaet" klar werden. Sie können erkennen, dass Kreativitaet nicht das Neue produzieren heisst, sondern ein Problemlösen heisst. Ein Problemlösen in einem Themenbereich ist, wobei sie auch die Prozesse der Textproduktion zu überstreiten haben.

In der naechsten performativen Phase erreichen die Schüler ein bestimmtes Niveau in der schriftsprachlichen Schreibkompetenz und können sich auch langsam auf die Konventionen und somit neben dem Prozess der Textproduktion auch auf ihre Produkte konzentrieren.

Akzente des Prozesses der Textproduktion im performativen Schreiben:

Das performative Schreiben, in dem über das Bereitstellen von Inhalten hinaus auch deren Anordnung waehrend der einzelsprachlichen Realisierung, auch aber die Anwendung von Konventionen in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Syntax, in der Ebene der Textstruktur gefordert wird, basiert auf den Übergang vom rein rechtshemisphaerischen Denken über zum links hemisphaerischen Denken. In dieser Phase werden die assoziierten, ungeordneten, schriftlich unorganisierten Ideen in der thematischen und sprachlichen Ebene strukturiert. Der Schüler muss sich deshalb über die Aspekte der Tiefenstruktur hinaus natürlich auch auf die Aspekte der Oberflaechenstruktur des Textes konzentrieren, wobei in dieser Phase vorallem im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zum kommunikativem Schreiben bei den Leistungen der Schüler eine Toleranz in der Oberflaechenstruktur geleistet wird.

In den Prozessen der Textproduktion des performativen Schreibens sind im Vergleich zu den anderen Phasen höhere Anforderungen an die Schreibkompetenz der Schüler zu stellen. Es lässt sich in dieser Phase der Übergang des Akzentes von den affektiv emotionalen Fähigkeiten der Schüler auf dessen kognitiven Fähigkeiten erkennen.

Die internen Bedingungen in dieser Schreibstrategie bestehen aus einer bewussteren Haltung, dem Zusammenfließen von rechtshemisphaerischem und linkshemisphaerischem Denken und dem umfangreicheren Wissen von Konventionen mit einer bewussteren Representation des Lesers.

In dieser Schreibstrategie haben die Schüler im Vergleich zum assoziativem Schreiben eine gezieltere, leserorientiertere Schreibabsicht. Natürlich werden auch in diesen Schreibübungen, wie im assoziativem Schreiben, die Aspekte des Bereitstellens von Inhalten, die Originalität dieser Inhalte, die Auswahl und die Realisierung dieser Inhalte betont. Jedoch fügt sich ein bestimmtes schriftsprachliches Niveau dazu, bei dem der Schüler bei den Teilprozessen des Textproduzierens die bewusstere Anordnung der ausgewählten Inhalte zu leisten hat, somit bei der Planung des Textaufbaues und bei der einzelnen Satzgestaltungen (in der Ebene Syntax, in der Ebene Lexik, in der Ebene Textstruktur) ein besseres Niveau aufzeigen muss. Bei der schriftlichen Niederlegung der Ideen werden im Übergang zum performativen Schreiben, in dem im Vergleich zum assoziativem Schreiben nicht allein der Prozess sondern auch das Produkt betont wird, über die einzelnen Satzgestaltungen hinaus auch, die logisch kohärenten Satzverknüpfungen, weniger jedoch die Textsortenmerkmale wie im kommunikativem Schreiben, berücksichtigt.

Das heisst, dass neben den Bedingungen der Tiefenstruktur bzw. der thematischen Kohärenz des Textes, wenn auch nur in Ansätzen, auch die Bedingungen der Oberflächenstruktur (die grammatische Kohärenz des Textes) betont werden müssen.

Die Schüler konzentrieren sich dabei mehr auf eine leserorientierte Schreibhaltung und somit auch mehr auf das Produkt. Sie überwinden somit die in der assoziativen Schreibübung vorhandene naivere, expressivere Schreibhaltung und können die Entwicklung zum kommunikativem Schreiben nachvollziehen.

In dieser Phase der Schreibübungen wird noch kein perfektes, an Konventionen orientiertes Niveau und keine direkte realsituationsbedingte kommunikative Absicht, wie im kommunikativem Schreiben dies der Fall ist, gefordert.

In dieser Phase erkennen die Schüler langsam, dass sie für die Kohärenz in der thematischen Ebene, auf die Kohärenz in der sprachlichen Ebene angewiesen sind, sie versuchen langsam sich den Grammatikregeln, der Zeichensetzung und der Orthographie zu konzentrieren und erkennen, dass sich die Organisation und die Kreativität im Text durch diese Konzentration steigert.

Durch diese Phasen hindurch ist der Teilprozess der Textproduktion das Überarbeiten eines der wichtigsten Aspekte über das sich die Schüler bewusst werden. In jeder Phase wird das Überarbeiten betont und auch nach der Distanzierung zum Text durchgeführt. Jedoch ändert sich wieder der Akzent bei dem Prozess des Überarbeitens. In den ersten Phasen wird die Überarbeitung stärker gelenkt und kontrolliert. In den nächsten Phasen wird den Schülern bei der Überarbeitung eine freiere Schreibhaltung geleistet. Er kann je nach Wunsch seinen Text unter Berücksichtigung der Vorschläge und der Berichtigungen überarbeiten und eventuell seinen Text auch erweitern.

Ihnen werden den ganzen Phasen hindurch das Überarbeiten von Texten als eine Notwendigkeit vermittelt, wodurch sie während dieses Prozesses auch dazulernen können.

Akzente des Prozesses der Textproduktion im kommunikativem Schreiben:

Das kommunikative Schreiben im kommunikativ - orientiertem Schreibunterricht ist ein höheres Niveau, das auf das akademischen Schreibniveau vorbereitet. In der Phase des kommunikativen Schreibens werden neben den Aspekten der internen Bedingungen, den Aspekten der Teilprozesse des Textproduzierens, auch die Aspekte der Textmerkmale betont. (siehe Kapitel 2.2.1)

Neben dem Bereitstellen von Inhalten, das in den assoziativen Schreibübungen betont wird, neben der Anordnung dieser Inhalte, die in der performativem Schreiben betont werden, lernt der Schüler auch das Anwenden von Konventionen in der Grammatik, in der Orthographie und in der Zeichensetzung.

Erst im kommunikativem Schreiben kann ein möglichst, kreatives, harmonisches Wechselspiel zwischen dem rechts - und links - hemisphaerischem Denken herrschen und sowohl die Aspekte der Tiefenstruktur als auch die Aspekte der Oberflaechenstruktur des Textes vollkommen betont werden und die Leistung der Schüler in beiden Bereichen gefordert werden.

In der kommunikativen Schreibstrategie in den heuristischen Übungen, in denen die Schüler bis dahin das sich freie, kreative, hemmungslose Aeussern lernten und eine bestimmte Kompetenz in der Textorganisation erhalten hatte, werden sich die Schüler zudem auch der Bedeutung der Oberflaechenstruktur bewusst. Sie versuchen sich deshalb sowohl an die Konventionen der sprachlichen Ebene als auch an die Konventionen der inhaltlichen Ebene zu halten. Zudem werden sich die Schüler in dieser Phase auch der Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache, der Unterschiede der Akte des Sprechens und des Schreibens und der Eigenschaften der gesprochenen und geschriebenen Sprache bewusst.

In diesen Schreibübungen erkennen die Schüler, dass der Leser einen kohärenten Text erwartet und dass sie als Schreiber dafür sowohl ihre affektiv - emotionalen als auch kognitiven Fähigkeiten einzusetzen haben und versuchen, wie auch vorher betont wurde, auch ihre schriftsprachliche Kompetenz in der Grammatik, in der Zeichensetzung und in der Orthographie zu steigern, um später auch in den Mitteilungsbezogenen Übungen realisationsbedingte Texte schreiben zu können.

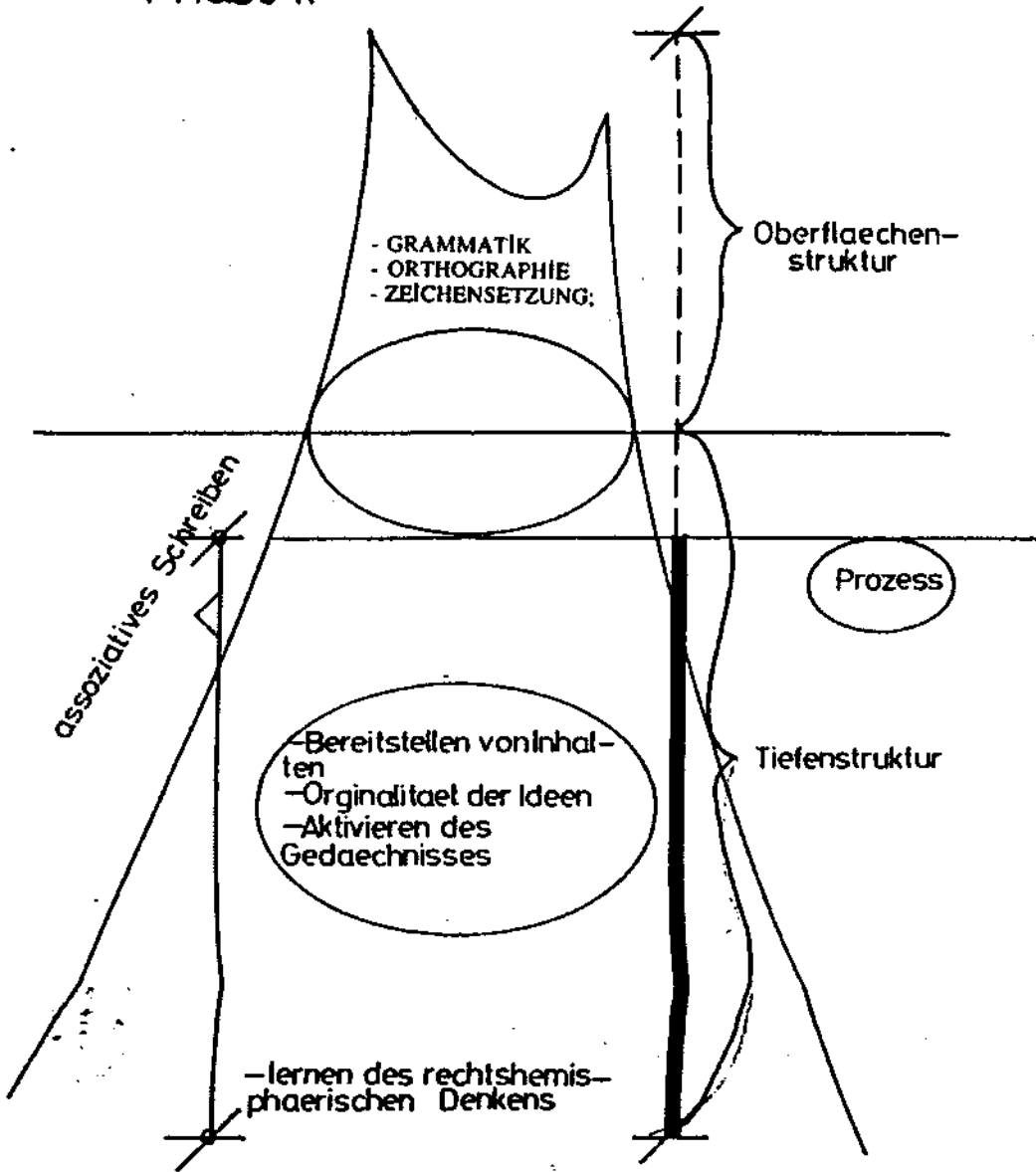
Diese einzelnen Schreibübungen in denen die Prozesse und die Akzente der Textproduktion den Zielsetzungen der Schreibstrategien gemäss parallel aufgestellt werden, können in einem Schreiblehrgang stufenweise eingeführt werden. Diese Schritte können als eine Schreibausbildung angesehen werden. Natürlich sind diese Zielsetzungen für einen idealen, als Modell geltenden Schreiblehrgang aufgestellt worden. Ob dieses Niveau in der Textproduktion von den Schülern erreicht werden kann, hängt neben vielen anderen Faktoren auch von ihrem Anfangsniveau ab.

Nach dieser Beschreibung der Akzente der aufgestellten fünf Phasen können im Eisbergmodell die einzelnen Phasen und Prozesse der Textproduktion, die einzelnen akzentuierten Fähigkeiten der Schüler, die in jeder Phase erweitert werden und sich auf die Tiefenstruktur des Textes und sich entwickelt auf die Oberflaechenstruktur des Textes beziehen schematisch wie folgt dargestellt werden:

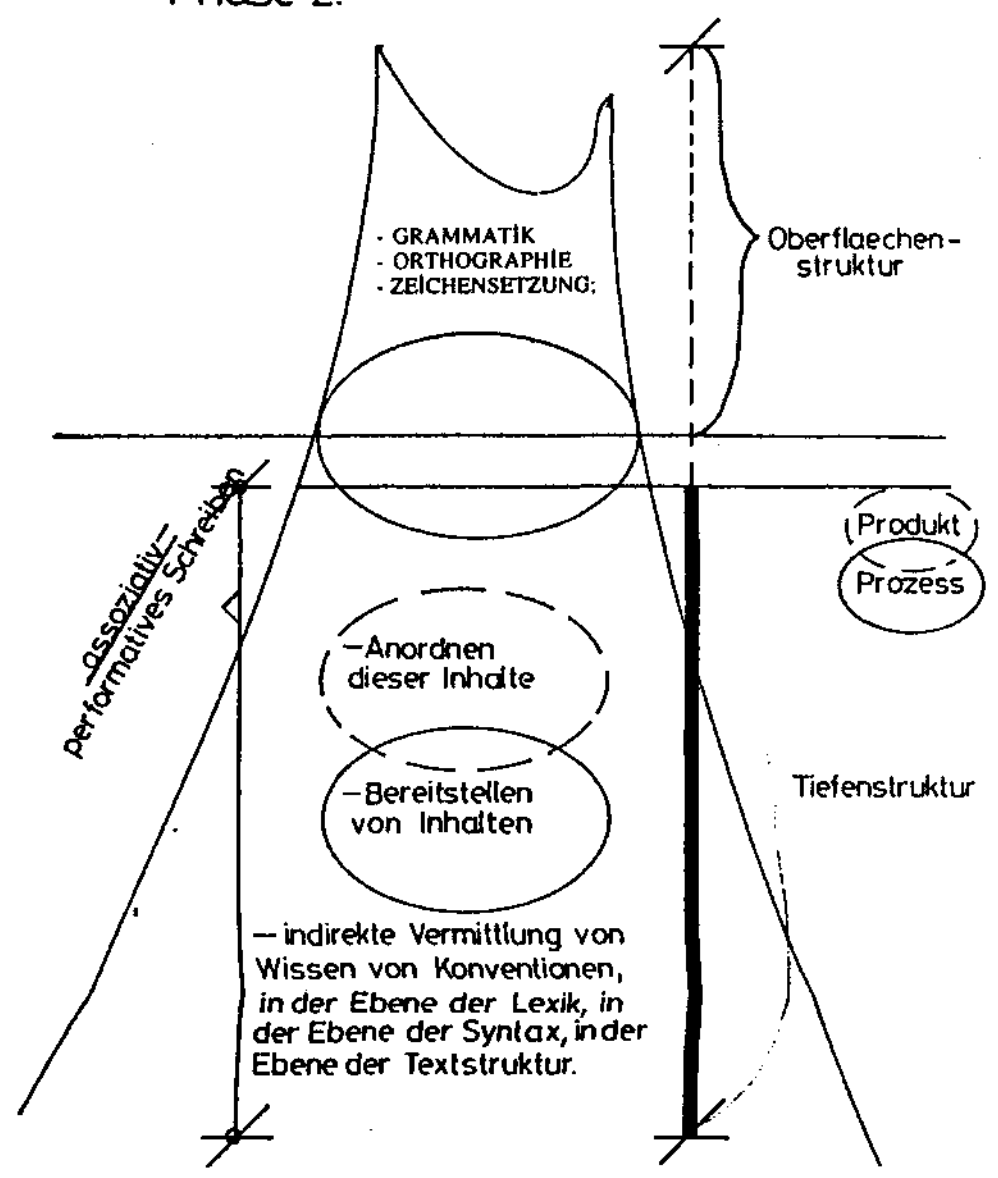
Das Schema 4 und 5 fassen die Akzente der Einzelnen Phasen zusammen und legen eine Übersicht von dem Verlauf des assoziativ - performativen Schreibprogramms vor.

Das Schema 6 dagegen verbildlicht den Prozess der Textproduktion durch den der Text eine Gestalt annimmt.

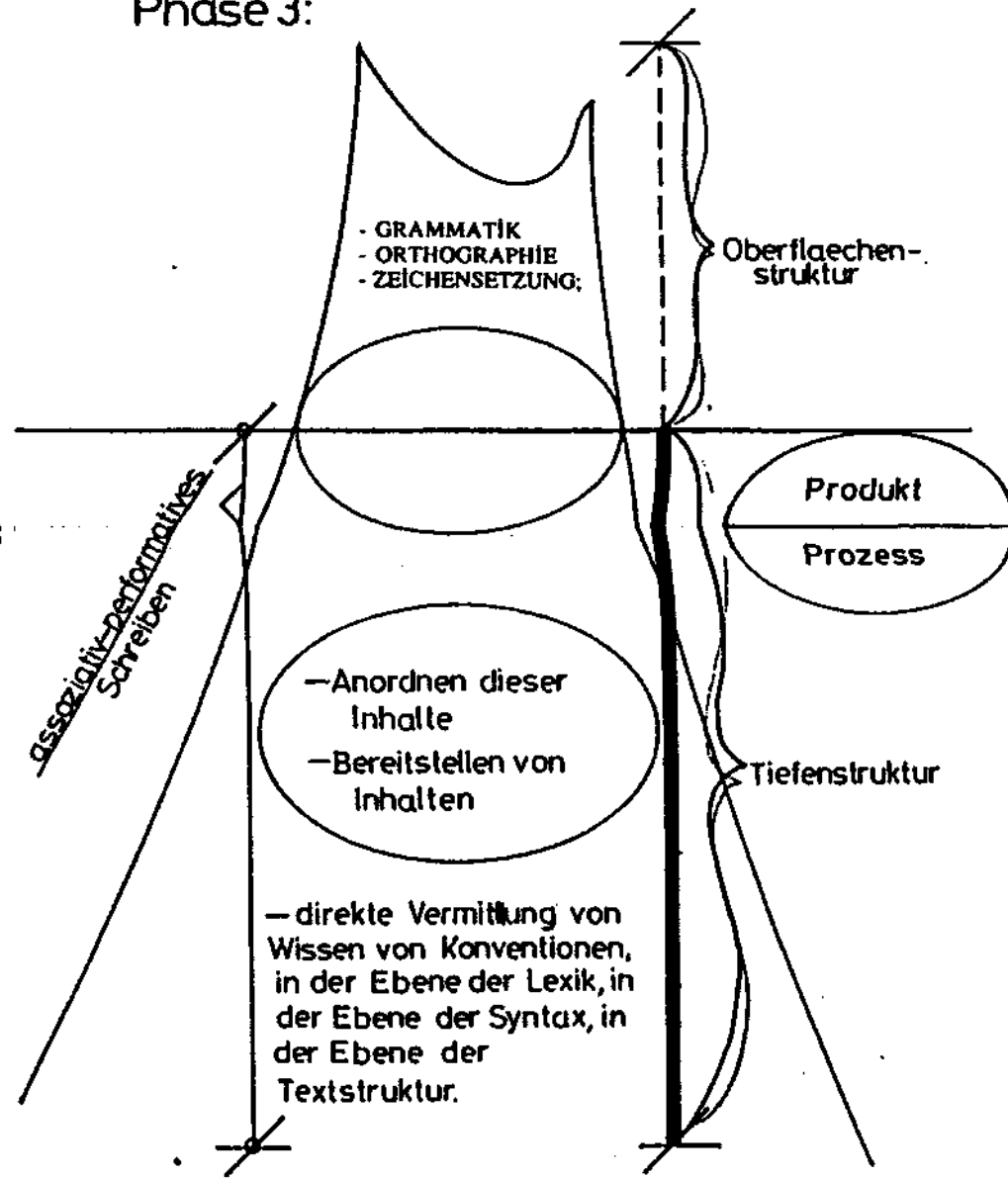
Phase 1:



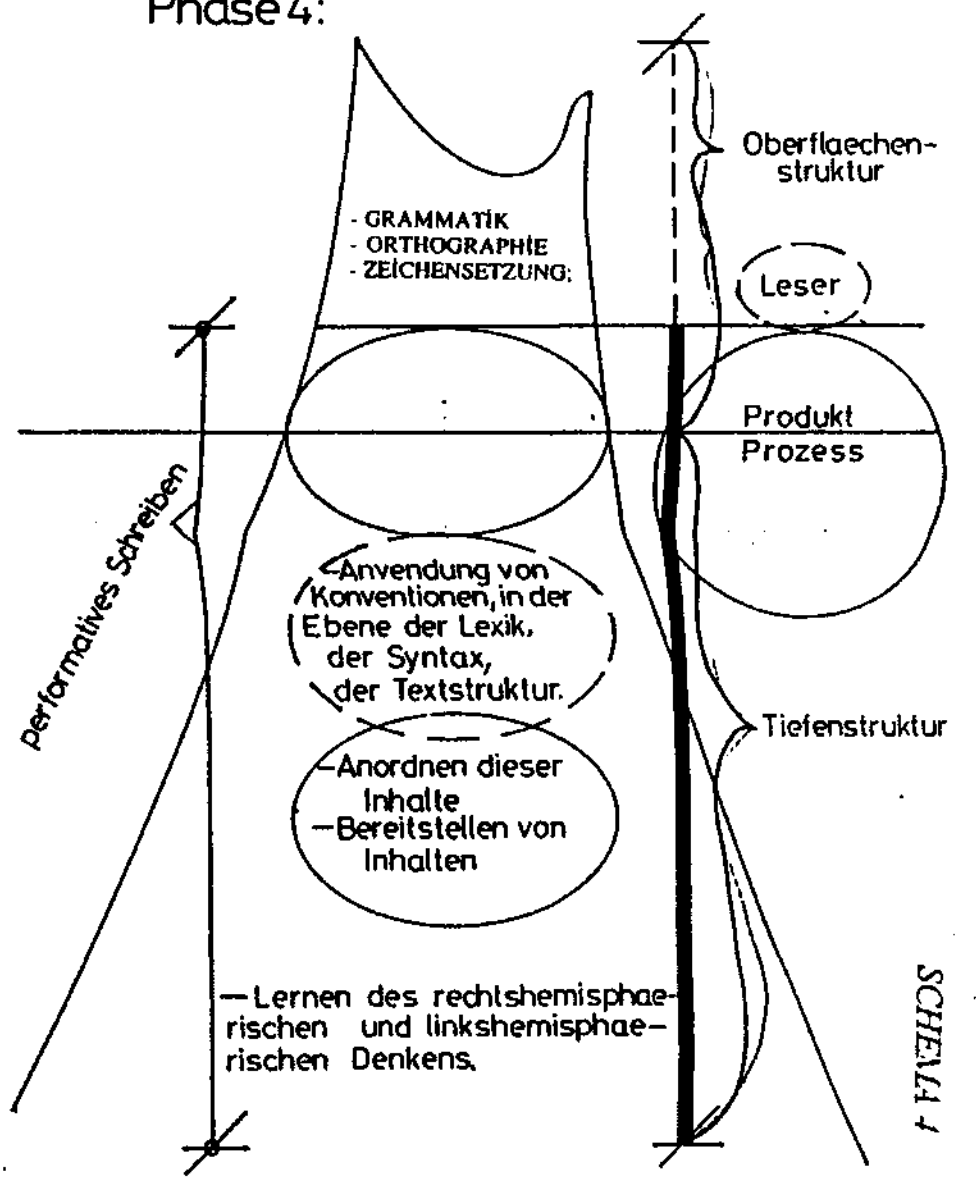
Phase 2:



Phase 3:



Phase 4:



Phase des kommunikativen Schreibens

Leser

Anwenden von Konventionen in der Grammatik, in der Orthographie, in der Zeichensetzung,

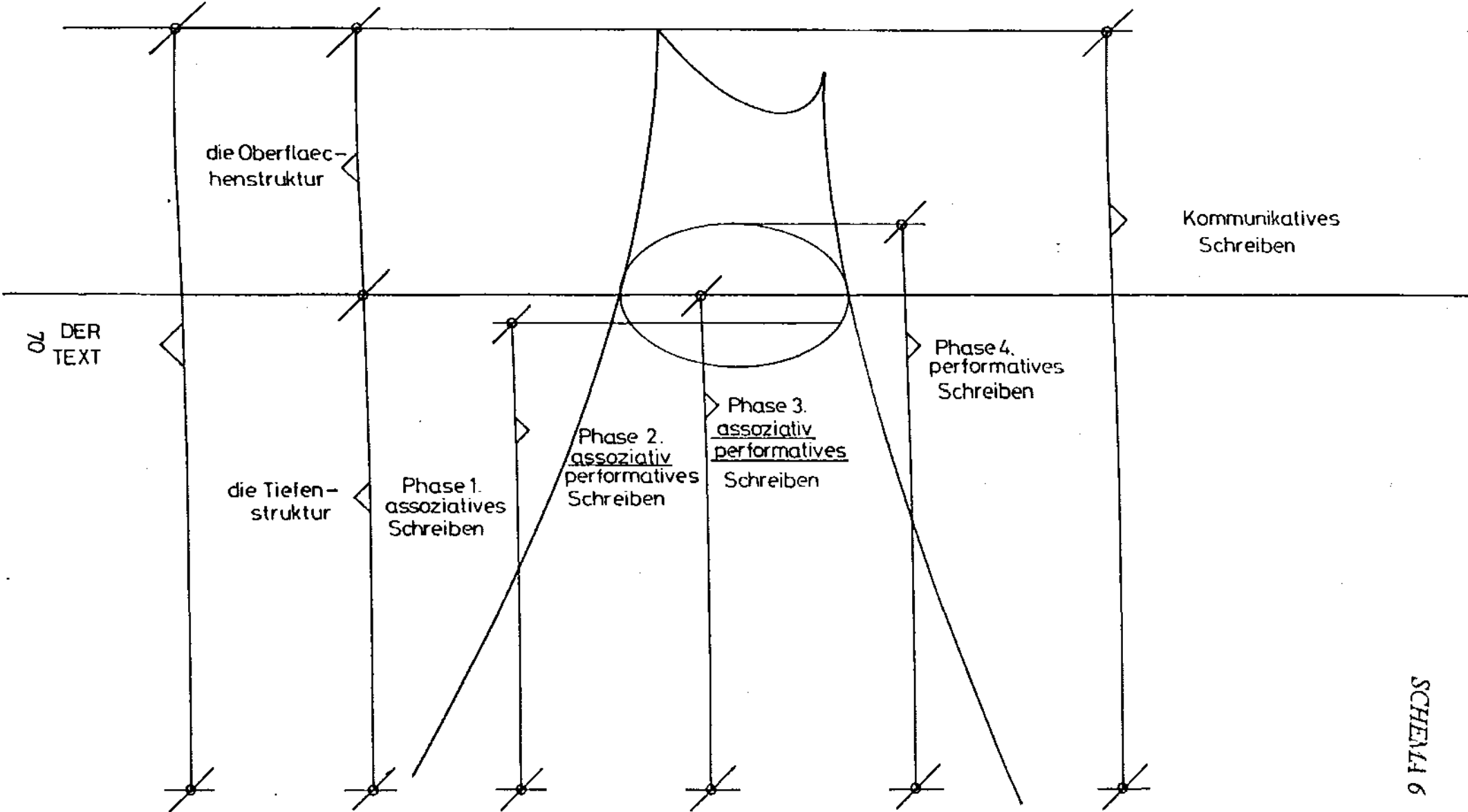
Oberflächenstruktur

Anwenden von Konventionen in den Ebenen der Lexik, der Syntax, der Textstruktur; und das bewusste Einsetzen der Textfunktion in realisationsbedingte Kommunikation;
Bereitstellen von Inhalten;
Anordnen von Inhalten;

Tiefenstruktur

rechts + linkshemisphaerisches Denken

Der Text = Das Produkt



4. DAS AUFSTELLEN DES ASSOZIATIVEN UND PERFORMATIVEN SCHREIBPROGRAMMES

4.1. Aspekte des Schreibprogrammes

4.1.1. Sozialformen in den Schreibprogrammen

4.1.2. Das Überarbeiten der produzierten Texte und die Bewertung der Produkte

4.2. Vorbereitungsklassen an den Deutsch-Abteilungen

4.2.1. Rahmenbedingungen der Deutsch-Abteilungen

4.3. Schreiben in Vorbereitungsklassen der Deutsch-Abteilungen

4.3.1. Ziele der Schreibausbildung an Vorbereitungsklassen der Deutsch - Abteilungen

4. DAS AUFSTELLEN DES ASSOZIATIVEN UND PERFORMATIVEN SCHREIBPROGRAMMES

Vor der Aufstellung der Phasen und Schritte eines Schreiblehrgang sollte auf jeden Fall die Schreibfaehigkeit der Schüler der Klasse, für die das Schreibprogramm zieht, untersucht werden. Es sollte in den Schülertexten auf das Einfallreichtum, auf die Organisationsfaehigkeit, auf die Variabilitaet der Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler geachtet werden. Diese Punkte zeigen die Kreativitaet der Schüler, die textlinguistischen Kenntnissè der Schüler auch aber ihr Niveau in der Fremdsprache. Diese Daten können der Aufstellung eines Schreibprogrammes viel Nutzen leisten und die Zielsetzungen und den Verlauf mit dessen Phasen und Schritten bestimmen. (Diese Untersuchung wurde auch in der ersten Phase des Schreibprogrammes durchgeführt; siehe dazu Kapitel 5.)

Bei der ersten Untersuchung auch aber bei der weiteren Analyse der Schülerleistungen darf auf keinen Fall ein einseitiger Dialog zwischen dem Text und dem Lehrer stattfinden. Die Untersuchung müsste vorallem die mündliche, direkte, auf den Text zurückgreifende Aeusserungen der Schüler mithineinbeziehen, das heisst den Dialog zwischen Lehrer-Text-Schüler leisten können.

Solch ein Dialog lehrt die Schüler, sich selbst sowohl in ihrer Kreativitaet, in ihren Kenntnissen in der Textproduktion, als auch in ihrem Fremdsprachenniveau beurteilen zu können und sich mit der ihnen zugewandeten Kritik auseinandersetzen zu können. Natürlich hilft dieser Dialog auch dem Lehrer. Er bekommt dadurch die Chance, Schüler naeher kennenzulernen und sie besser in ihren Fertigkeiten einzuschaetzen. Er kann Erklaerungen für die Schwaechen der Schüler finden, die Ursachen erkennen und demgemaess Auswege für eine bessere Ausbildung finden. Dabei sollte er sich aehnliche Fragen, wie diese stellen :

- Welche Erwartungen sollte der Lehrer vom Schreibprozess bzw. vom Schreibprogramm haben ?
- Wie kann der Schüler zum freien, kreativen Schreiben trainiert werden ?
- Wie hat sich die Schreiblehre zu entwickeln, wenn dem Schüler das Bewusstsein eines Lesers fehlt ?

- Wie kann dem Schüler das Bewusstsein für eine Organisation in den eigenproduzierten Texten vermittelt werden ?
- Wie kann die Unterstützung des Lehrers gesteigert werden ?

Die Aktivität Lehren und die Prozesse des Lernens sollten in Unterricht unter diesen und weiteren, ähnlichen Zielsetzungen ablaufen. Dann wäre dies ein Unterricht, in dem die Schüler versuchten ihre Kenntnisse zu erweitern, ihre Gewohnheiten aufzugeben und neue Erfahrungen machten. Der Lehrer sollte dabei nicht sein eigenes Lehren in den Vordergrund stellen, sondern in kreativer Weise Massnahmen setzen, die das aktive, produktive, kreative, Lernen der Schüler fördern und erleichtern; der Schreibunterricht sollte dabei auch Erfahrungsmöglichkeiten schaffen; es sollte ein Lernprozess stattfinden, bei dem die Schüler sich selber als handelndes Subjekt erleben dürfen. (vgl. H. Temi, 1978, S.189)

Nach C. Roger (vgl. C. Rogers, 1974) sollte dies ein Lernen sein, das auf eigene Erfahrungen beruht, " *ein lernen, das die gesamte Person betrifft, ein Lernen, das als bedeutsam und sinnvoll für das eigene Leben bewertet wird, ein Lernen, das den Lernenden in signifikanter Weise verändert und ihn hin zu einer von ihm gestreckten Zielrichtung bringt.* " (C. Rogers, 1974, S. 13) Es ist somit ein erkennendes und entdeckendes Lernen, das dem Schüler einen freien Raum für die Entfaltung gestattet und seine Kreativität fördert.

Bei solch einer Unterrichtsgestaltung ist immer zu beachten, dass der Lehrer als Berater am Unterricht teilnehmen sollte, Auskünfte erteilen, auf Fragen der Schüler reagieren, sie nicht sofort beantworten, sondern die Schüler zur Antwort lenken; dem Schüler Neues auch Ungewohntes zutrauen und Freiraum für Emotionalität schaffen, ihm dafür sogar Materialien bereitstellen sollte, wobei er sich somit zwar erlaubt den Unterricht zu gestalten, doch ihn aber auf keinem Fall versucht zu inszenieren. (vgl. K.Vogel, 1986, S.84) In solch einem idealen Unterrichtsmodell sollte der Lehrer versuchen, die bisherigen vermittelten, die bisherigen Kenntnisse in die Oberfläche zu bringen, Lust zum Experimentieren zu wecken, alle Fertigkeiten zu aktivieren und neue Strategien zu entwickeln. Er sollte dafür entweder einen Text, ein Bild oder einen Satz, ein Wort als Schreibanlass einsetzen und versuchen den Schülern in den folgenden Schritten auch ein Wissen über den Schreibprozess zu vermitteln,

Das Wissen, das der Schüler nach dem Unterricht erwirbt, kann dann als eine Erfahrung angesehen werden. Dieses Erfahren, das Problemlösen ist kein rein

aufnehmendes, sondern ein experimentierendes, gestaltendes, kreatives Erfahren, das eine Kommunikation mit sich und mit anderen einschliesst. Wenn diese Schüler diese gemeinsamen Erfahrungen machen, sich dabei ein Wissen aneignen können, werden sie dazu fähig Fremde besser zu verstehen. Deshalb spielen im Schreibunterricht sowohl individuelle als auch gemeinsame Erfahrungen eine grosse Rolle; diese Erfahrungen stehen eigentlich in einer Wechselwirkung, die zu einer harmonischen Atmosphäre in der Klasse führen können. Der Lehrer muss dabei versuchen, die Erfahrungen, die die Schüler machen, zu erkennen und die Schüler dadurch besser verstehen. Das setzt natürlich voraus, dass während des Schreibunterrichts immer die Lehrer- Lerner Interaktion hergestellt werden muss. (H. W. Kralle, 1988, S.370)

Die Ausbildung bei den einzelnen Phasen im Bereich Verfassen von Texten darf unter diesen Zielsetzungen auch als Nebenprodukt angesehen werden und nicht das einzige Lernziel sein. Erst dadurch kann eine Bildung *'eine Einsicht in die eigenen Grenzen als Bescheidenheit und Toleranz'* der Schüler ermöglicht werden. (M. Schlemper, 1977, S.9)

Der Schreiblehrgang in dieser These wurde unter diesen Zielsetzungen aufgestellt und durchgeführt. Natürlich stand hinter diesen Zielsetzungen immer der Wunsch nach einem idealen Schreiblehrgang, über den der Lehrer, nach dem er durchgeführt worden ist, diese Aussage machen kann: *"Der Unterricht (das Schreibprogramm) war ausgesprochen freiheitlich und kreativ, es gab keine formalen Sprachübungen, kein Suggestieren bestimmter Aufsatzformen, besonderer Anfaenge, besonderer Schlüsse. Die Schüler wussten, dass dem Lehrer der Inhalt und der Aufbau wichtiger waren, als die äussere Form; Fehler in der Morphostruktur und Phonomorphie wurden beiläufig berichtigt, die korrekte Orthographie war erst für die Reinschrift erforderlich, beim Entwurf konnten sich die Kinder (die Studenten -Studentinnen) ganz auf das konzentrieren, was sie sagen wollten. Die Kinder (die Studenten - Studentinnen) schrieben daher recht gern, die Mitteilungsfreude der Klasse war allgemein gross."* (H. Glinz, 1973, S.151)

4.1. Aspekte des Schreibprogrammes

Bei der Umsetzung und während der Umsetzung des Schreibprogrammes in den Klassen sind bestimmte Aspekte der Sozialformen der Schreibübungen, der Überarbeitung der Texte und der Bewertung der Texte der Studenten zu beachten. Wenn diese Aspekte während und auch nach dem Schreibprozess nicht beachtet werden, kann es die Schüler zur Desmotivation führen und es kann das Ziel solch

eines Schreibprogrammes nicht erreicht werden. Über diese Aspekte, auf die im nächsten eingegangen wird, aber natürlich auch über weitere, ähnliche, die hier nicht erwähnten Aspekte, sollten sich die Lehrkräfte und die Schüler von Anfang bewusst werden.

4.1.1. Sozialformen in den Schreibprogrammen

Da je nach Schreibaktivität unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit durchführbar sind, sollte die Lehrkraft vor allem während des kreativen Schreibens auch die Sozialformen, die in den Schreibübungen eingesetzt werden, planen, um unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit der Schüler einsetzen zu können.

Welche Sozialform sich für das kreative, freie, personale Arbeiten eignet, hängt sowohl von der Gruppe als auch von der Phase und der Zielsetzung der Schreibübung ab. Als Leiter der Schreibaktivitäten sollte sich der Lehrer eine Klarheit über diese Punkte verschaffen:

-ob die Schüler die Fähigkeit haben, in einer Gruppe mit Gruppenmitgliedern umzugehen oder ob sie der Einzelarbeit gewohnt sind und sich einzeln stärker zum Ausdruck bringen können.

-ob sich die kreative Übung für die Gruppenarbeit eignet, (ob die Ideen von anderen als Schreibimpulse gelten könnten oder ob sich die Schüler in intimeren Schreibaufgaben zurückziehen sollten und mit sich selbst in Gespräch kommen und schreiben sollten.)

Diese Fragen sollte man sich deshalb stellen, da die Einzelarbeit und die Gruppenarbeit, eventuell je nach Schreibaufgabe, sowohl positive als auch negative Einflüsse ausüben kann. Die Schüler könnten in der Gruppe neue Impulse bekommen und ihre Ideen mit Hilfe dieser Impulse aktivieren oder sich in der Gruppe unter Druck fühlen, was sie natürlich zur Schreibblockade führen könnte. (vgl. A. Schau, 1988, S. 42)

Wenn die Schüler jedoch diese Impulse ablehnen und sich in der Gruppendynamik unter Konformitätsdruck fühlen sollten, sollte den Schülern die Entscheidung überlassen werden, ob sie aus der Gruppenarbeit zur Einzelarbeit

aussteigen oder nicht. Dadurch könnten die Reflexions- und Entfaltungshemmungen, die natürlich grosse Einwirkungen auf deren Kreativitaet haben, behebt werden.

In welcher Sozialform auch in Schreibarbeit gearbeitet wird, der Paedagoge ist in allen Formen der Schreibaktivitaet, wie auch betont wurde, immer als Gespraechsleiter anzusehen, der dazu beitraegt, dass die Schüler so wenig wie möglich in Verlegenheit geraten und wohl fühlen können. Deshalb hat er dafür zu sorgen, dass waehrend und auch nach der Schreibaktivitaeten keine generalisierende und engführende Geschmacksurteile, sowohl von ihm als auch von den anderen Schülern, gefallen werden.

In diesen Sozialformen ist natürlich auch die Sprachkompetenz der Schüler zu beachten. Wenn Schüler unter Sprachmangel leiden sollten, sollte vor Augen gehalten werden, dass es leicht zu Hemmungen beim Schreiben kommen kann, da sich die Schüler vor Kritik scheuen. Diese Scheu kann auch dazu führen, dass sie keine Meinung zu fremden Texten aeussern wollen und es bevorzugen, sich zurückzuhalten oder in der Einzelarbeit zu arbeiten oder in der Gruppenarbeit eine passive Rolle einzunehmen. Natürlich könnte unter solchen Umstaenden die Schreibaktivitaeten den Schülern nur mehr Kummer als Spass bereiten.

Der Einsatz einer Gespraechskultur in den Schreibaktivitaeten ist aus diesen Gründen von Anfang an nötig. Diese Gespraechskultur kann dazu beitragen, die Hemmungen der Schüler abzubauen, aber auch neue Impulse und Ideen zu vermitteln. Sie kann eigentlich auch zur Übung der Sprechfertigkeit im Fremdsprununterricht dienen. (vgl. G.Brenner, 1990) In dieser Gespraechskultur sollte deshalb vorallem für eine lockere Atmosphaere gesorgt werden, in der die Schüler ihre Meinungen, Gedanken, Gefühle frei aeussern können. Vor allem müsste jedem Schüler vermittelt werden, dass sie ohne Ironie, ohne scharfe Kritik von jedem Mitglied sowohl auch vom Paedegogen ernst genommen werden. Den Schüler sollte nie der Eindruck vermittelt werden, dass die Lehrkraefte (in der Rolle einer autoritaeren Person) die von ihnen produzierten Werke einfach nach Lust und Laune kritiesiren dürfen und auch tun.

Es waere in den Anfangsstadien auch geeignet, die Texte der Schüler anonym vorzustellen und von diesen anonymen Texten ausgehend eine Gespraechskultur herzustellen. Die Diskussion über fremde Texte könnte somit zur Entspannung bei der ersten, eigenen Textpraesentation der Schüler beitragen. Nach dem Vorstellen der

Texte sollte, wie vorher betont wurde, die Gespaechskultur folgen damit die Schüler ihre ersten Eindrücke aussprechen können.

Diese Meinungsaeusserungen zu Texten könnten eventuell auch schriftlich eingesammelt werden. Diese Kommentare zu den vorgestellten Texten könnten in Form kurzer Fragen oder auch in Form von "Echo Texten" notiert werden. Diese "Echo Texte" waeren dann eventuell eine weitere Schreibübung. (vgl. G.Brenner, 1990, S.164)

Die Kommentare in Form von Fragen an die Texte sollte nach der Diskussion in der Klasse dem Schüler überreicht werden. Es sollte ihm (ihr) überlassen werden, ob er (sie) diese oder andere Vorschlaege in seinen (ihren) Text einfließen laesst oder nicht.

Nach all diesen Aeusserungen ist natürlich auch immer noch auf das Risiko des Nicht-Gelingens der Schreibaktivitaet zu achten. Nicht immer ist zu erwarten, dass sich die Schüler und der Lehrer mit den Ergebnissen der Schreibaktivitaet zu frieden stellen. Es kann vorkommen, dass die Schüler nicht zum kreativen Schreiben gelenkt werden können, weil ihnen die Sache keinen Spass macht. Vorallem besteht diese Gefahr in den Anfangsstadien, wo die Schüler noch ungeübt sind. Wenn dies der Fall sein sollte, sollten eventuell die konstitutiven Faktoren dieses Nicht-Gelingens vor Augen gehalten und kontrolliert werden. Es könnten den Schülern die Aufgabe zu komplex oder ungewohnt vorkommen und dies könnte den Schreibprozess blockieren. (vgl.O.Welke, J. 1991, S.29)

Zu den Faktoren des eventuellen Nicht- Gelingens gehören natürlich aber auch noch weitere Faktoren hinzu: die Aspekte des Korrigierens, des Überarbeitens, des Beurteilens und der Bewertung der Texte. Mit diesen Begriffen haengen natürlich die Begriffe wie Fehler, Distanz, Vorlesen, analytisches Lesen eng in Verbindung. Im naechsten Abschnitt wird auf diese weiteren Aspekte eingegangen. Es ist hierbei zu betonen, dass wir in dieser Arbeit waehrend und auch nach dem Schreibprozess versuchten, diese Aspekte immer vor Augen zu halten und die Aktivitaeten des Schreibprogrammes demgemaess durchführten.

4.1.2. Das Überarbeiten der produzierten Texte und die Bewertung der Produkte

Die Begriffe wie die Distanz, das Überarbeiten, das Vorlesen, das analytische Lesen spielen während der Textproduktion und auch nachher eine wichtige Rolle. Diese Begriffe weisen einzeln auf bestimmte Schritte der Phasen des Schreibprogrammes hin. (siehe Kapitel 5) Während des Durchgangs dieser Phasen und der einzelnen Schritte könnten sich die Schüler bewusst darüber, dass das Überarbeiten der Erstentwürfe mit zu dem eigentlichen Schreibprozess gehört und eines der wichtigsten Aspekte der Schreibausbildung ist.

Durch ein Schreibprogramm, das diese Aspekte immer vor Augen haelt, könnten die Schüler erkennen, dass ein Text nicht im ersten Anlauf gelingen muss oder kann und dass deshalb in einer zeitlichen und optischen Distanz eine Überarbeitung verlangt. Die Schüler könnten erst dadurch eine bewusste Einsicht in die Textproduktion gewinnen und dabei auch die Befriedigung des Überarbeitens kennenlernen.

Auch I.O. Welke (vgl. I.O. Welke, 1991) betont, dass diese Aktivitaet des Überarbeitens einen festen Platz im Schreibprozess hat und aeußert sich mit diesen Wörtern dazu: *"Es waere überdies ein zweifelhaftes paedagogisches Ziel, wenn wir die Schüler lehrten, mit dem ersten Entwurf einfach zufrieden zu sein."* (O. Welke, 1991, S.37) Das heisst, die Schüler müssten immer wieder zu den eigenen Entwürfen zurückgreifen und die Texte analysieren und sie überarbeiten können. Dies ermöglicht sich aber erst durch eine Distanzierung zum Entwurf. Sowohl dessen graphische Veraenderung als auch der zeitliche Abstand des Schreibers zum Geschriebenen, könnten zu dieser Distanzierung beitragen und der Entwurf korrigiert und die Gefühle, Gedanken, Ausdrucksformen mit neuen Ideen leichter entfaltet werden.

Der Austausch von Texten der Schüler untereinander könnte in dem Fall dazubeitragen, dass diese Distanz zum eigenem Text geleistet und die Textüberarbeitung erleichtert wird. Auch durch Vorlesen der Eigentexte könnte eine Distanz zum Text hergestellt werden und die eigenen Bedeutungsabweichungen leichter erkannt werden. Die gemeinsame Korrektur der Fehler der Schüler könnte bei der Phase des Überarbeitens auch dazu führen, dass sie in einer Gemeinsamkeit die gleichen Erfahrungen machen können,

Auch die eigene Textanalyse und Textbewertung und die der anderen könnte als wichtiges Hilfsmittel zum Schreibenlernen dienen. Die Schüler bekaemen dadurch die Möglichkeit, einen thematisch aehnlichen Text distanziert zu lesen, neue Ausdrucksformen zu finden, neue Schreibimpulse zu finden und diese in den eigenen, naechsten Text einzubauen. (vgl. R.Wicke, 1993, S.9-f) Das analytische Lesen der fremden Texte könnte dabei auch ein Bewusstsein über das Aufstellen eines Textbauplanes vermitteln und den Schreibprozess der eigenen Texte erleichtern. Durch die Analyse der Schüler von den eigenen und fremden Texten könnte auch dem "inneren Kritiker" der Schüler, der in meisten Faellen zur Schreibhemmung führt, ausgebildet werden und sein starker Einfluss auf den Schreibprozess und dessen Teilprozesse und auf die Kreativitaet der Schüler verhindert werden. (vgl.G. Keseling, 1988, S.71) und parallel dazu könnte der Diskussionsprozess stattfinden. Dieser Diskussionsprozess könnte die Schüler zur Einsicht führen, " dass die Kunst des Schreibens abhaengig ist von der Faehigkeit zur Kritik dem eigenen und dem fremden Text gegenüber . " (vgl. V. Merkelbach, 1989, S. 50)

Die Prozesse der Überarbeitung könnte demnach wie beschrieben ablaufen: Nach der Textproduktion sammelt der Lehrer die fertigen Texte der Schüler ein, bewertet sie nach Kriterien der Phasen. Der Lehrer analysiert die Fehler und die Maengel der Schüler und versucht das Niveau und die Entwicklung der Schüler zu erkennen und beurteilt den Schülertext mit einem schriftlichem Kommentar, der die Schüler informiert und gibt sie den Schülern zur Überarbeitung wieder. Dieser Schritt ist deshalb am Anfang auch als eine Monitorphase anzusehen, in der auch die Faehigkeiten der Schüler in neuen Texten mit den alten verglichen werden können.

Die Kommentare, die in Form von Fragen zum Text oder in Form einer Aeusserung über die Schwaechen des Schülers sind, haben nicht das Ziel starke Kritik auszuüben; sie teilen den Schülern am Anfang den derzeitigen Leistungsstand und spaeter auch den Leistungsfortschritt mit und sind für den weiteren Lehrgang paedagogisch höchst bedeutsam und leisten bei der Überarbeitung der Texte eine grosse Hilfe.

Natürlich müsste in diesem Punkt noch auf den Begriff " Fehler " eingegangen werden. Man fragt sich naemlich, was der Lehrer anzustreichen hat, was Fehler sind und was die Schüler zu überarbeiten haben. Eins ist von Anfang an zu betonen:

Der Lehrer sollte von Anfang an bei jeder Analyse des Textes über den subjektive Rezeptions und Urteilprozessen bewusst sein und an Texte hereingehen und sich vor falschen Texturteilen hüten.

Die Lehrkraft müsste sich immer vor Augen halten, dass die Aufsatzbeurteilung eine Form von Textrezeption ist und somit ein hermeneutischer Prozess, ein Vorgang des Textverstehens ist. Der Lehrer sollte wissen, dass die Textbedeutung stets mit den Rezipienten im Zusammenhang steht und dass sie selbstverstaendlich den subjektiven Störfaktoren ausgesetzt ist und die objektive Aufsatzbeurteilung dadurch erschwert wird.

Auch aus Eigenerfahrungen und auch aus den Aeusserungen der Schüler ist uns bekannt, dass unsere Fehler aus der Sicht der Lehrer und somit auch aus unserer eigenen Sicht bis jetzt, immer als Maegel, als eine Schwaeche, sogar auch als ein persönliches Versagen und somit als Defizite angesehen wurden und in den meisten Faellen heutzutage immer noch so angesehen werden.

Bis jetzt wurden die Fehler und immer noch werden sie mit schlechten Noten sanktioniert, die natürlich über den Erfolg oder den Misserfolg der Schüler entscheiden und es wurde und wird immer noch versucht, sie durch eine gewisse Bestrafung und durch Übung zu bekaempfen. (vgl. B. Kast, 1991, S.126)

Jedoch sollte der moderne Lehrer des kommunikativ - orientiertem Schreibunterrichts die Fehler der Schüler als eine Feststellung, als eine bestimmte Basis aufnehmen können, mit deren Hilfe er die Maengel der Schüler erkennen und mit deren Hilfe er die Richtlinien des Schreibprogrammes aufstellen kann.

Der Lehrer sollte sich bewusst darüber sein, dass Fehler als "*entwicklungsspezifische Notwendigkeiten*" angesehen werden können und dass Fehler als Zwischenstufen zu akzeptieren sind, dass diese Fehler aber auch auf die Lehr - und Lernprobleme der Schüler hinweisen. (B. Kast, 1991, S.127)

Der Lehrer muss die Fehler der Schüler demnach in einer Toleranz wahrnehmen und sie in einer freundlichen Atmosphaere besprechen. Erst dann kann er die Schüler zum Schreiben motivieren.

Der Lehrer sollte dabei nur repräsentative Fehler anstreichen und diese besprechen. Er sollte nur Fehler anstreichen, die die Kommunikation verhindern und erschweren. (vgl. B. Kast, 1991, S.127)

Der Lehrer sollte sich für alle Phasen der Schreibübungen eine klare Übersicht über die Fehler schaffen. Er muss sich bewusst darüber sein, dass bei den sprachlichen und inhaltlichen Schwächen der Schüler nicht alles als Fehler angesehen werden können und das je nach Niveau stofflich - gedankliche oder formal - sprachliche Fähigkeiten der Schüler betont werden und sich der Akzent der Fehler je nach den Phasen der Schreibübung verschieben muss.

Das besagt vorallem auch, dass erstens Grammatikfehler und Ausdrucksfehler nur dann anzustreichen sind, wenn sie tatsächlich die Kommunikation zwischen dem Leser und dem Schreiber erschweren und zweitens je nach Niveau die Fehler in der Textorganisation, in der thematischen Progression anzustreichen sind.

Es ist hierbei zu betonen, dass im Vergleich zu den zurückgereichten, vom Lehrer korrigierten und benoteten Textentwürfen, der Prozess der Überarbeitung, die nach der Analyse und Vermittlung der Kommentare folgt, dem Schüler viel mehr Hilfe leisten. (vgl. Merkelbach, 1986, S.36) Neben der Korrektur der Fehler kann somit auch das Ausüben von Kritik gelehrt und gelernt werden.

Da die Kreativität des Schreibenden durch strenge Bewertung sehr leicht blockiert werden kann, wird bei diesem Akt von den Lehrkräften eine besondere pädagogische Sensibilität gefordert. Sie müssen sich bewusst darüber werden, dass Vorinformationen über den Schüler die Benotung beeinflussen können. (Zum Beispiel kann der Stand des Schülers in den anderen Fächern zu einem Vorurteil bei der Bewertung des Aufsatzes führen und sowohl eine positive als auch eine negative Wirkung haben.)

Die Lehrer sollten sich auch bewusst darüber sein, dass sowohl ihre Anti- oder die Sympathie zu einem Schüler, als auch ihre derzeitige psychische Verfassung, die Zensurierung der Schülerprodukte beeinflussen kann und dass vorallem auch die Benotung der Aufsätze deshalb immer in einer Problematik steht.

Wenn eine Zensurierung stattfinden müsste, (was nicht der Fall in unserem Schreibprogramm war) sollte dies im allgemeinen eine Gesamtbeurteilung der Entwicklung des Schüler im Schreibprozess sein; die Benotung sollte unter der

Berücksichtigung der Fähigkeiten im Entwurf und unter der Berücksichtigung der Fähigkeiten im überarbeiteten Text durchgeführt werden als auch die Leistungen während des Schreibprogrammes miteinschließen. (sei es die Mitarbeit, sei es die Bemühung für korrekte Texte usw.)

Das Kommentieren, das Überarbeiten, das Korrigieren, das Bewerten, das Benoten sollte zum Teil während des Schreibprogrammes und vorallem aber auch in den weiteren Studienjahren für die Studierende in Deutsch-Abteilungen, die eine Lehrerausbildung machen, ein Lernziel sein, weil diese Studenten (-innen) aus eigenen Schreiberfahrungen heraus sich spaeter auch mit den Texten ihrer Schüler auseinandersetzen haben. Dabei könnten ihnen natürlich auch die Erfahrungen, die sie in der Gespraechskultur zur eigenen Studentenzeit selbst gemacht hatten, helfen und sie könnten versuchen diese zu erweitern und selbst im Unterricht einzusetzen.

Bevor die einzelnen Phasen und Schritte des aufgestellten assoziativ - performativen Schreibprogrammes vorgestellt werden, sollte erst die Klasse für die dieses Schreibprogramm aufgestellt worden ist, vorgestellt werden. Es handelt sich um die Klasse und die Studenten der Vorbereitungsklasse der Deutsch - Abteilung für Deutsch Lehrer Abteilung an der Trakya Universitaet. (1994 - 1995) Bevor auf dessen Rahmenbedingungen eingegangen wird, sollten wir erst über die allgemeingültigen Umstaende dieser Abteilungen (die auch allgemeingültig für die Philosophischen Abteilungen gelten können) bewusst werden.

4.2. Vorbereitungsklassen an den Deutsch - Abteilungen

Schon vom Namen her vom Praefix 'vor' ausgehend ist zu erkennen, dass es sich sozusagen um ein Vorstudium-Jahr, um eine Vorbereitung auf das Studium an den Deutsch Abteilungen an den Universitaeten handelt.

Diese Vorbereitung in diesen Abteilungen wird durchgeführt, wobei eine *Grammatikvermittlung* stattfindet und wobei auch der Unterricht für die Förderung der *Sprech- und Lesefaehigkeit* eingesetzt wird. Zudem erhalten die Studenten (-innen) auch eine Einführung in die Linguistik und in die Literaturwissenschaften. (vgl. W. Menzler, 1988, S. 102- 103) Damit während der Studiumjahre diese wissenschaftlichen Arbeiten durchgeführt werden können, werden von den Studenten vom ersten Studiumjahr an immer bessere Sprachkenntnisse vorausgesetzt. Die Vorbereitungsklassen an den Deutsch-Abteilungen (an den Philosophischen und Paedagogischen Fakultaeten) versuchen in dem Sinne die Studenten (-innen) sowohl

durch Sprachvermittlung und Festigung der einzelnen Fertigkeiten, als auch durch eine Ausbildung im akademischen Bereich auf das Studium vorzubereiten. Diese Ziele der Vorbereitung haengen natürlich stark mit den Rahmenbedingungen dieser einzelnen Abteilungen ab. Allgemein könnten diese Rahmenbedingungen wie folgt vorgestellt werden.

4.2.1. Rahmenbedingungen der Deutsch-Abteilungen

Eine hohe Anzahl der Besucher der Deutsch - Abteilungen sind remigrierte Jugendliche aus Deutschland. Im Durchschnitt haben sie gute bis mittelmässige Sprachkenntnisse im Deutschen. Sie können zum Teil auch flüssig sprechen und haben eine gute Aussprache, die ihnen den mündlichen Sprachgebrauch ermöglicht.

Natürlich sind bei den meisten Studenten (-innen) Grammatikfehler und Ausdrucksschwächen zu erkennen, die entweder auf die noch in Deutschland vorhandenen Schwächen oder auf den Sprachverlust nach der Rückkehr hinweisen. Dieser Sprachverlust lässt sich aber vorallem sehr stark im schriftlichen Sprachgebrauch erkennen. (Diese Bedingungen waren vorallem auch an der Trakya Universitaet zu erkennen.)

Die Vorbereitungs-klassen an diesen Abteilungen waere in dem Fall eine Zeitspanne, in dem die schon einigermaßen vorhandenen mündlichen und schriftliche Sprachkenntnisse verbessern, der Sprachverlust soweit wie möglich behebt, die Grammatikkenntnisse und der Ausdruck erweitert werden könnten.

Vorallem sollte aber in diesen Vorbereitungs-klassen auf den schriftlichen Ausdruck geachtet werden; die Motivation zum Schreiben erweckt, das Niveau bzw. die Schwächen in der Textproduktion erkannt und demgemäß eine Schreibschulung unter dem Aspekt der Produktivitaet und Kreativitaet der Studenten (-innen) aufgestellt werden.

Das Schreibprogramm, das an der Vorbereitungs-klasse der Trakya Universitaet erprobt wurde, war unter diesen Zielsetzungen aufgestellt worden, wobei die gleichen Rahmenbedingungen der Deutsch Abteilungen und das allgemeingültige Niveau der Studenten (-innen) auch hier zu erkennen war.

4.3. Schreiben in Vorbereitungsklassen der Deutsch - Abteilungen

Im Schreibunterricht der Deutsch Abteilungen ist zu betonen, dass selbsterstellte und selbst ausgewählte Texte, im Vergleich zu den fertig produzierten, eine bessere Fortsetzung des normalen Verhältnissen zur Sprache im Fremdsprachenunterricht erlauben; dieser Aspekt ist in unserem Schreibunterricht deshalb zu betonen, da auf deutsch nur während der Unterrichtszeit gesprochen und geschrieben wird, im übrigen Alltag jedoch nur in der türkischen Sprache kommuniziert wird, was natürlich leicht zum Sprachverlust der Fremdsprache der remigrierten Studenten führt. Da die Studenten (-innen) in keinem natürlichen deutschen Sprachraum leben und studieren, sondern unter Türken in der Türkei studieren und versuchen eine Schreiblehre zu erwerben, um auf deutsch Texte zu produzieren, sollten Schüler dazu gebracht werden, soviel wie möglich im Unterricht zu schreiben und soviel wie möglich mit Freude zu schreiben, um eine Motivation zum Schreiben erhalten zu können, was natürlich durch selbsterstellte Texte, das heisst durch produktive Schreibübungen ermöglicht werden kann.

Von den Äusserungen, die Studenten (-innen) an der Trakya Universitaet (die auf die Frage: Wie wurde der Schreibunterricht gestaltet, welche Schreibaktivitaeten wurden durchgeführt, nach welchen Kriterien wurden ihre Texte bewertet) gaben, liess sich erkennen, dass der Schreibunterricht an den Schulen, die sie besuchten meistens aus reproduktiven Übungen entstand und bis jetzt auch meistens ein auf Konventionen basierender Aufsatzunterricht war und dass ihre Texte unter der Berücksichtigung ihrer Fehler in der Grammatik, ihrer Fehler in der Orthographie, ihrer Fehler in der Zeichensetzung bewertet worden waren.

Aus den Antworten auf die Fragen, ob sie schreiben und wie oft sie schreiben, war zu erkennen, dass sie selten schrieben, wenn dann nur Briefe oder manchmal sehr unregelmässig in ein Tagebuch schrieben. Sie schrieben auf jeden Fall sehr selten und noch sehr viel seltener in der Fremdsprache auf deutsch.

Vom Niveau der Fremdsprachenkenntnisse dieser Studenten (-innen) ausgehend, ist zu betonen, dass auch in dieser Klasse der schriftliche Ausdruck im Vergleich zum Mündlichen mehr Mängel aufwies. Im allgemeinen liess sich die sprechsprachliche Wortwahl erkennen, wobei Fehler und Schwächen im Ausdruck zu erkennen waren.

Ihre Kenntnisse im Bereich der Textproduktion war sehr gering, präzisier ausgedrückt, zeigte sich, dass die Studenten (-innen) noch im Bereich der Textproduktion unbewusst und naiv handelten. Sie waren sich dem Begriff " Schreiben " und " Text " noch nicht bewusst und hatten im allgemeinen " *eine mangelnde Ausbildung in rezeptiven und textkommunikativen Verfahrensweisen und Techniken der Texterschliessung* " (W. Menzler, 1988, S. 104) erhalten und hatten deshalb auch noch keine literaturwissenschaftliche Sensibilität erworben. Da die Studenten (-innen) sich auch in der Muttersprache im wesentlichen nur " *aufs Abschreiben und aufs Reproduzieren vom Auswendiggelernten*" (H. Glück, 1988, S.31) konzentriert hatten und ihnen die " *literarischen, stilistischen und textsortendifferenziellen Kenntnisse*" (H. Glück, 1988, S.30) auch schon in der Muttersprachenunterricht fehlte, fiel ihnen das produktive, freie, assoziierende, kreative Schreiben am Anfang sehr schwer.

Deshalb waren in den Untersuchungen in dieser Klasse auch starke Schwächen in der Kreativität zu erkennen. Die von den Studenten (-innen) frei produzierten Texte, die zu einem ausgewählten Thema, einer Überschrift geschrieben wurden, ähnelten mehr einer Informationsvermittlung über das ausgewählte Thema. Wenn Studenten (-innen) jedoch kein Wissen über diese Themen hatten, konnten sie keine Texte produzieren und deuteten darauf hin, dass ihnen zu dem Thema nichts einfiele. In solchen Fällen waren sie nicht fähig zu assoziieren und kreativ aus dem Thema hervorzutreten und einen Text zu produzieren.

Diese wichtigen Informationen, die aus den Gesprächen mit den Studenten und den Untersuchungen in dieser Vorbereitungsklasse erhalten worden sind, führten dazu, dass nach einen kreativen, produktiven, systematischen Schreiblehrgang gesucht wurde. Wir erhofften uns durch solch einen Schreiblehrgang, der sowohl die kognitiven als auch die affektiven Fähigkeiten der Studenten (-innen) zusammenfließen lässt, der je nach Phase die stofflich - gedanklichen und formal - sprachlichen Fähigkeiten der Studenten (-innen) vor Augen hielt, die verlorengegangene Schreiblust, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, wieder aufzuwecken und dadurch die Schreibkompetenz der Studenten (-innen) steigern zu können.

Wir gingen davon aus, dass erst nach solchen, den Schreibunterricht ergänzenden, Schreiblehrgängen das in den anschließenden Studiumsjahren für die wissenschaftlichen Arbeiten notwendige formschriftliche Sprachhandeln im Sinne

des akademischen Schreibens eingeführt werden sollte und auch eingeführt werden kann.

In der Vorbereitungsklassen versuchten wir das Bewusstsein für literarisches Schreiben zu vermitteln und dabei die Kreativität der Schüler im Schreiben zu fördern. Es wurde immer vor Augen gehalten, dass die Schreiblehre in den Vorbereitungsklassen die Motivation zum Schreiben erwecken sollte und auf die aktive Textproduktion vorbereiten und Kenntnisse über die Produktion von Texten vermitteln sollte. Der Schreiblehrgang wurde für diese Vorbereitungsklasse natürlich gemäss dem Niveau der Sprachkenntnisse der Studenten (-innen) aufgestellt und ihre Texte demgemäss bewertet.

Das Schreiben in diesen Schreiblehrgängen sollte diesen Zielsetzungen gemäss den Studenten (-innen) nicht mehr allein der Aneignung von neuen Kenntnisse über Textproduktion, sondern auch der Entfaltung ihrer Gedanken und Gefühle dienen. Das Schreiben könnte dann erst für eine freie Äusserungsmöglichkeit für das produktive Handeln der Studenten (der Studentinnen) eingesetzt werden, wobei die Studenten (-innen) auch lernen, Texte zu produzieren, sie zu veröffentlichen und sich so anderen Menschen mitzuteilen.

4.3.1. Ziele der Schreibausbildung an Vorbereitungsklassen der Deutsch - Abteilungen

Die Schreiblehre an der Universität hat das Ziel die Studenten (-innen) aus der reproduktiven Schreiberrolle heraus auch zum produktivem Schreiber zu führen und diesen Schreiber dann aus der subjektiven über zur objektiven, danach über zur adressatenorientierten Schreibperspektive zu leiten. Diese Entwicklung kann der Student (die Studentin) aber leider in keiner natürlichen Interaktion, wie in der gesprochenen Sprache, sondern erst in einem Schreibprogramm mit gut durchdachten Phasen und einzelnen Schritten nachvollziehen.

Der Student (die Studentin) sollte durch diese Schreibprogramme in bestimmten Masse zu dem freien, expressiven Schreiben geführt werden, Motivation zum Schreiben gewinnen und danach aus dem expressive Schreiben aussteigen können und seinen Leser einschätzen und sich somit auf das kommunikative Schreiben vorbereiten können. Die notwendigen schriftsprachlichen Konventionen sollte er (sie) durch schriftliche, produktive Auseinandersetzungen mit Texten, durch

rezeptive Auseinandersetzungen und durch analytische Auseinandersetzung, in weiteren Phasen, auch durch eine direkte Vermittlung erwerben.

Das Fach Schreiblehre (Yazılı Anlatım) in den Vorbereitungsklassen der Deutsch Abteilungen könnte demnach vom assoziativem über zum performativem Schreiben ausgehend auf dieses Niveau des kommunikativen Schreibens vorbereiten.

Diese Phasen und Schritte des kommunikativ -orientierten Schreibens, die bis zum Ende der Schreiblehre im Studium durchzugehen sind, sind natürlich nach dem Niveau der Student (der Studentinnen) aufzustellen. Deshalb sollte sich die Lehrkraft über die Eigenschaften dieser Übungen bewusst sein und dem Niveau entsprechend Schreibübungen formen, eventuell verschiedene Arten von Übungen miteinander kombinieren und den geeigneten Schreiblehrgang, der auf den Erwerb des Bewusstsein der Studenten über die Prozesse der Textproduktion zielt, aufstellen.

Vor Studienbeginn könnten die Studenten (-innen) erst dann eine vorbereitete einigermaßen bewusste, kommunikativ schriftsprachliche Performanz zeigen und auf die, schon in den Studiumjahren der Deutschlehrer - Ausbildung vorausgesetzte, wissenschaftliche Arbeitsphase vorbereitet sein.

Wie der Schreibunterricht (Yazılı Anlatım) in der Vorbereitungsklasse der Deutsch Abteilung an der Trakya Universitaet 1994- 1995 unter diesen Gesichtspunkten und nach diesen Zielsetzungen gestaltet und durchgeführt wurde, welche Schreibübungen als Alternative eingesetzt wurden, welche Entwicklungen die Studenten (-innen) nach solch einem Schreiblehrgang aufzeigen konnten, wird in dem naechsten Kapitel erklart.

5. PHASEN UND SCHRITTE DES ASSOZIATIV- PERFORMATIVEN SCHREIBPROGRAMMES

- 5.1. Ziele der einzelnen Phasen und Schritte des Schreibprogrammes
 - 5.1.1. Die Aufteilung der Schritte und Phasen in wöchentliche Unterrichtsstunden
 - 5.1.2. Kriterien der Gruppierung der Texte der Studenten in Phase 1 und Phase 4
- 5.2. Die Umsetzung des Schreibprogrammes in die Unterrichtspraxis
 - 5.2.1. Phase 1 Die assoziative Schreibphase
 - 5.2.2. Phase 2 Die **assoziativ**-performative Schreibphase
 - 5.2.3. Phase 3 Die **assoziativ-performative** Schreibphase
 - 5.2.4. Phase 4 Die performative Schreibphase
- 5.3. Qualitative und quantitative Ergebnisse der Umsetzung des Schreibprogrammes
 - 5.3.1. Bemerkung zu den Ergebnissen des Schreibprogrammes

5. PHASEN UND SCHRITTE DES ASSOZIATIV - PERFORMATIVEN SCHREIBPROGRAMMES

Dieses Schreibprogramm begrenzt sich nur mit dem Lehrgang, der aus den heuristischen Übungen und dessen assoziativen und performativen Schreibphasen, die für das Niveau der Vorbereitungsklasse der Deutschen Abteilung für Deutschlehrer Ausbildung der Trakya Universitaet geeignet waren.

Phase 1: assoziative Schreiben

Phase 2: assoziativ - performative Schreiben

Phase 3: assoziativ - performative Schreiben

Phase 4: performative Schreiben (dazu siehe Kapitel 3)

- Phase 1:**
- A-) 1.Schritt : Assoziogramm ;
- 2.Schritt : Satzkonstruktion; Diskussion;
- 3.Schritt : Textproduktion;
- 4.Schritt : Die produzierten Texte werden eingesammelt und der Lehrer notiert sich zu diesen Texten Kommentare.
- B-) 1.Schritt : Vorstellen der Texte P1/Schr3/T- a,b,c,d,
- 2.Schritt : Diskussion in der Klasse-Kritik in Form von Fragen zum Text-Bewusstmachung
- 3.Schritt : Überarbeiten der Texte P1/Schr3/T- a,b,c,d,
- 4.Schritt : Lehrer sammelt die Texte der Schüler ein und kontrolliert die nach dem Kommentaren überarbeiteten Texte.

- Phase 2:**
- A-) 1.Schritt :Assoziagramm-Kreativitaet,
(Neue Schreibübung)
- 2.Schritt : Auswahl aus dem Assoziagramm
Textproduktion P2 /Sch2/ T -a,b,c,d;
- 3.Schritt : Texte werden vom Lehrer eingesammelt ;
Distanzierung der Schüler zum Text;
Discourse-Analyse \ Fehler Analyse
Lehrer schreibt zu Texten Kommentare ;
- B-) 1.Schritt : es folgt die erste indirekte Bewusstmachung
über Textproduktion;
von der Ideensammlung zur Gedanken-
ordnung und Aufstellung eines
Textbauplanes;
Analyse Texte Anderer und
Aufstellen derer Textbauplaene;
- C-) 1.Schritt : Überarbeitung der Texte P2 / Schr2 /
T-a,b,c,d und Diskussion über die Texte ;
- Phase 3:**
- A-) 1.Schritt : Es folgt eine direkte Vermittlung über die
Konventionen der Textorganisation,
Gedankenordnung und
des Textbauplanung, der Kohärenzbildung;
Neue Schreibaktivitaet
Gespraech-Assoziagramm;
Aufstellung eines Planes; Textproduktion ;
- 2.Schritt : Die Texte werden untereinander
ausgetauscht, der Schüler versucht die
Texte bis zur naechsten Unterrichtsstunde
zu kommentieren.

- B-) 1.Schritt : Die Texte werden dem eigenen Schreiber überreicht und in der Klasse vorgelesen; die Zuhörer machen sich Notizen über diese Texte und führen eine Diskussion durch;
- 2.Schritt : Die Texte werden untereinander ausgetauscht und in eine thematische Ordnung gebracht die Studenten stellen einen Textbauplan auf; und es folgt eine Diskussion über die Texte
- 3.Schritt : Die Texte und die aufgestellten Textbauplaene werden eingesammelt und vom Lehrer kommentiert.
- C-) 1.Schritt: es folgt die Überarbeitung der Texte unter Berücksichtigung der Kommentare vom Lehrer und der Textbauplaene der anderen Studenten zum eigenen Text.
- Phase 4:**
- A-) 1.Schritt : V1
V2 } Ausfüllen von unvollständigen
V3 Sätzen;
- 2.Schritt: Aufstellen eines Rasters zu V1-V2-V3
Textproduktion mit diesen Sätzen;
- B-) 1.Schritt : Texte werden untereinander ausgetauscht in Gruppenarbeit analysiert. Die Studenten schreiben Kommentare zu den Texten.

- 2.Schritt: Überarbeitung, der Textproduzent versucht in Betracht dieser Kommentare und seiner Kenntnisse in der Organisation die Überarbeitung durchzuführen.
- 3.Schritt : Der Lehrer sammet die Texte ein und es kann eine zusammenfassende Bewertung der Texte von Phase-1 bis Phase-4 folgen.

5.1. Ziele der einzelnen Phasen und Schritte des Schreibprogrammes

Die Ziele dieser einzelnen Phasen und Schritte des Schreibprogrammes werden nach den Akzenten der Prozesse der Textproduktion und der einzelnen Schreibphasen aufgestellt. Demnach könnte die Ziele wie folgt vorgestellt werden: (siehe dazu Kapitel 3)

Phase 1: die assoziative Schreibphase

A-) 1.Schritt: Durch das Aufstellen eines Assoziogrammes (zum Kernwort 'Liebe') wird die rechte Gehirnhemisphaere aktiviert und somit neben dem begrifflichem Denken das bildliche Denken miteingeschlossen.

2.Schritt: Es folgen die Satzkonstruktionen und die Verbindung dieser einzelnen Saetze, die zu den Vorbereitenden und Aufbauenden Schreibübungen gehören, in denen der Schüler versucht Saetze zu verbinden. Sie bereiten somit zur Bereitstellung von Inhalten, und zur Textproduktion vor. Der Schüler kann in der Diskussion Impulse für Inhalte und Themen gewinnen.

3.Schritt: Es folgt die freie Textproduktion; waehrend der Textproduktion werden die affektiv emotionalem Faehigkeiten der Schüler betont.

4.Schritt: Der Lehrer versucht das Niveau der Studenten (-innen) durch die Analyse der Aeusserungen zu erkennen. Es kann in dieser Phase eine Discourse-Analyse durchgeführt werden, die natürlich die Schwaechen der Studenten (-innen)

erkennen laesst, jedoch können diese Schwächen noch nicht wie in der Fehler Analyse als Fehler bezeichnet werden, da die Studenten (-innen) noch keine direkte Vermittlung von Wissen erhalten haben. Bis zur nächsten Unterrichtsstunde wird dem Schüler eine Distanz zu seinem Text hergestellt. Der Lehrer notiert Kommentare in Form von Fragen, die den Studenten (-innen) bei der Überarbeitung des Textes Hilfe leisten sollen.

B-) 1.Schritt: Der Student (die Studentin) liest seine (ihre) Texte in der Klasse vor. Er (sie) macht die Erfahrung vom lautem Vorlesen, wodurch auch das Hörverstehen der anderen Studenten (-innen) gefördert wird. Der Student (die Studentin) bekommt dadurch die Möglichkeit seinem (ihren) Text aus einer Distanz gegenüberzutreten und ihn zu analysieren.

2.Schritt: Die Diskussion in der Klasse über diese produzierten Texte führt zu einer Geselligkeit in der Schreibergruppe. Der Student (die Studentin) setzt sich mit der Kritik zu seinem (ihrem) Text auseinander und äussert auch seine (ihre) Meinung über fremde Texte. Der Student (die Studentin) erkennt dabei, dass er (sie) selbst als Leser für das Verstehen eines fremden Textes auf Fähigkeiten des Schreibens angewiesen ist und dass er (sie) auch seine (ihre) Texte in Betracht eines Lesers aufzustellen hat.

3.Schritt: Der Student (die Studentin) wird zum Überarbeiten seines (ihres) ersten Textes gelenkt. Er (sie) erkennt durch die Fragen und die Kommentare seines (ihres) Lehrers und durch die Schwächen, die im Text zu finden sind, dass dies nur Erstentwürfe sind und dass das Überarbeiten dieser Erstentwürfe mit in den Schreibprozess gehören.

4.Schritt: Es folgt eine Analyse der überarbeiteten Texte von dem Student (der Studentin), bei denen der Lehrer immer noch Einsicht in die Kenntnisse des Studenten (der Studentin) in der Textproduktion gewinnen kann. Er kontrolliert ob der Student (die Studentin) die Informationen zu den Fragen, die an den Text gestellt worden waren, mithinzugefügt haben oder ihren Text auch durch eigene Ideen erweitert hat. Er erkennt das Niveau des Studenten (der Studentin) und versucht den Übergang in die weiteren Schreibstrategien und die einzelnen Schritte in diesen Phasen demgemäss zu planen und aufzustellen.

[Diese Phase sollte bei den unerfahrenen Klassen mehr als nur einmal durchgeführt werden. Sie kann als eine Übung zum Anwaermen für das Schreiben in den naechsten Übungen dienen.]

Phase 2: assoziativ - performative Schreiben

A-) 1. Schritt: Es folgt eine neue Schreibübung; es wird (zum Kernwort 'Türkei') ein Assoziogramm aufgestellt und somit das bildliche Denken und begriffliche Denken zusammengeführt.

2. Schritt: Es folgt eine Diskussion über das Thema und die Auswahl aus den Wörtern. Der Student (die Studentin) waehlt somit aus bereitgestellten Inhalten, die ihn (sie) ansprechen und versucht diese Inhalte zu organisieren. Er (sie) ist sich aber der Organisationsbedingungen noch nicht bewusst. Er (sie) versucht noch sein (ihr) Gedaechnis in der Thematik zu aktivieren, weitere Wörter und Inhalte zu sammeln.

3. Schritt: Der Lehrer sammelt die produzierten Texte ein. Dies führt zu einer Distanz zum eigenen Text, wodurch die Studenten (-innen) den Text in der naechsten Unterrichtsstunde noch genauer aus einer Distanz in seinen Schwaechen durchschauen können. Es kann in dieser Phase eine Discourse-Analyse durchgeführt werden. Die Schwaechen, die sich im Bereich der anderen Faecher wie Z. B. der Grammatik usw. in der Oberflaechenstruktur des Textes aufzeigen und bei der Analyse als erstes auffallen, werden der Lehrkraft dieses Faches mitgeteilt und die Themen in dem Fach bearbeitet. Die Schwaechen in der Textproduktion, die sich in der Tiefenstruktur der Textes erkennen lassen sind Datas für den Schreibunterricht. Der Lehrer notiert Kommentare zu den Texten.

B-) 1. Schritt : Es folgt die Analyse der Texte untereinander. Der Studenten (-innen) analysiert die Texte von anderen aus der Klasse. Er (sie) versucht durch analytisches Lesen eine Einsicht in die Textorganisation, in den Textaufbau und erkennt, wie Texte in ihren Aeusserungen vorgeplant werden. Es werden dabei auch indirekt die Aspekte der Textorganisation, Textaufbau, der Vorplanung im Schreibprozess betont. Der Studenten (-innen) bekommt indirekt die Einsicht, dass die Vorplanung eines Textes in den eigenen Schreibprozess miteinzuschliessen wird, sozusagen als ein Vorprozess des Schreibprozess anzuerkennen ist.

Der Student (-innen) kann durch diese Arbeit an dem Beispieltext erkennen,

wie er (sie) seine (ihre) Texte neu zu gestalten hat. Durch Analyse der Texte anderer wird er (sie) indirekt in die Ebenen der Tiefenstruktur und Oberflächenstruktur des Textes gelenkt.

C-) 1. Schritt : Mit den neuen Einsichten, die der Studenten (-innen) durch 2 B erworben hat, versucht der Student (-innen) mit den Kommentaren des Lehrers, die eigenen Texten zu überarbeiten. In dieser Phase wird somit neben den affektiven Fähigkeiten auch die Kognitivität miteinbezogen. Im Dialog mit dem Lehrer folgt in diesem Schritt diese Arbeit als eine Übung am eigenen Text. Diese erste indirekten Vermittlung der Information über Textbauplan, Gedankenordnung, Textkohärenz im Text kann den Studenten (-innen) zu einer bewussteren Textproduktion in dieser Phase führen. Da in dieser Phase noch nicht allein das Produkt sondern der Schreibprozess betont wird, kann in dieser Phase keine fehlerlose Schreibaktivität erwartet werden. Der Student (-innen) muss in dieser Phase sowohl Inhalte bereitstellen können, als auch diese in eine thematische Progression einordnen können. Der Student (-innen) konzentriert sich dabei immer noch auf die Ebene der Tiefenstruktur.

Phase 3: assoziativ - performative Schreiben

A-) 1. Schritt: Erst folgt eine direkte Vermittlung von Informationen über Textproduzieren, Textorganisation, Textbauplanung, der Kohärenz in den Texten. Dem Studenten (-innen) werden die Ebenen des Textes vorgestellt. Als Leser wird er (sie) sich über die Akzente bewusst und erkennt direkt dass neben dem Prozess auch das Produkt betont wird. Danach folgt eine weitere Schreibaktivität, in der die Studenten (-innen) im Vergleich zur Phase 2 erfahrener sind. In diesem Schritt wird zum ersten Mal neben der Aufstellung eines Assoziogramms neben der Bereitstellung des Inhaltes auch eine Planung der Thematik und des Textaufbaues durchgeführt. In dieser Phase werden sowohl die Kreativität der Studenten (-innen), als auch die Organisation ihrer Gedanken erwartet. Der Student (-innen) muss nach dieser Phase eine bestimmte Kohärenz in der thematische Ordnung im Text aufstellen können. Zu den stofflich - gedanklichen Prozesse des Schreibprogrammes werden im gewissen Masse auch die formal - sprachlichen Aspekte miteingeschlossen, die natürlich mit dem Niveau der performativen Schreibphase zusammenhängen.

2. Schritt: Die Texte werden untereinander in der Klasse ausgetauscht und bis zur nächsten Unterrichtsstunde von den Studenten (-innen) analysiert. Diese Analyse kann ihm (ihr) mehr helfen, als die Kommentare des Lehrers oder der anderen

Studenten (-innen), die zum eigenen Text notiert werden. Der Student (-innen) nähert sich der Textproduktion anderer, es dient somit durch eine Analyse der Texte zur weiteren Erkenntnis der Studenten (-innen).

B-) 1. Schritt: Die Texte mit den notierten Kommentaren werden dem eigenen Schreiber zurückgereicht und in der Klasse vorgelesen. Die Zuhörer machen sich Notizen zu den Texten, die Vorgelesen werden und diskutieren über diese Texte und können dadurch ihre neu erworbenen Kenntnisse festigen.

2. Schritt: Die Texte werden untereinander noch einmal ausgetauscht. Es folgt nun eine bewusstere Analyse der Texte und die Aufstellung eines Textbauplans.

3. Schritt: Der Lehrer sammelt die Texte und die aufgestellten Textbaupläne ein. Und versucht sowohl durch die Analyse der produzierten Texte und durch die Analyse der dazu aufgestellten Textbaupläne die Entwicklungen der Student (-en/-innen) nachzuvollziehen. Diese Analyse setzt nun einen bestimmten Einsatz der vermittelten Bedingungen und der Merkmale in der Textproduktion voraus. Der Lehrer notiert Kommentare zu den Texten und Textbauplänen. Die Schwächen der Studenten (-innen) können nach dieser Phase auch als Fehler angesehen werden.

C-) 1. Schritt: Die Texte werden dem eigenen Schreiber noch einmal übergeben. Er muss sich sowohl mit den aufgestellten Textbauplänen als auch mit den Kommentaren und mit seiner eigenen Organisation seines Textes auseinandersetzen. Diese Überarbeitung wird im Vergleich zu den anderen in einer bewussteren Art durchgeführt.

Phase 4: performatives Schreiben

A-) 1. Schritt: In der neuen Schreibaktivität sind sich die Studenten (-innen) auf jeden Fall über die Textproduktionsprozesse bewusst. Sie versuchen durch das Bereitstellen von Inhalten, der affektiv-emotionalen Fähigkeiten auch die Anordnung dieser Inhalte zu gestalten und die kognitiven Fähigkeiten gleichfalls zu aktivieren. Sie wissen, dass sie vor der einzelsprachlichen Realisierung einen Textbauplan aufstellen müssen und eine Textorganisation gestalten zu haben und wenn auch an Ansätzen neben den stofflich-gedanklichen Aspekten auch anfangen, die formalsprachlichen Aspekte zu berücksichtigen. (das heißt nicht, dass sie sie beherrschen müssen, das Ziel dieser Phase ist es ihnen eine Aufmerksamkeit in diesem Bereich zu schenken.) Sie versuchen schon von Anfang an bewusst mit den Schritten der

Schreibaktivitaet umzugehen und auch in der Gruppe zu arbeiten.

2. Schritt: Der Student (-in) stellt in dieser Phase den Textbauplan zum eigenen Text bewusster auf. Er (sie) ist sich den Bedingungen der Textproduktion in Niveau einer Vorbereitungsklasse bewusst und versucht demgemaess eine Textproduktion durchzuführen. Er (sie) weiss, dass diese Erstentwürfe nach der Distanzierung zum Text noch einmal zu überarbeiten sind. Neben den Bereitstellen der Inhalte versucht der Studenten (-in) die thematische Progression aufzustellen und wird sich in dieser Phase bewusst darüber, dass diese im Text neben der thematischen Kohärenz (die Tiefenstruktur) auch die grammatische Kohärenz (die Oberflaechenstruktur) sehr wichtig ist, dass die thematische Kohärenzbildung der grammatischen Kohärenz bedingt.

B-) 1. Schritt: Der Austausch der Texte in dieser Phase und die Analyse in der Gruppenarbeit hat in dieser Phase als eine Übung eine grosse Rolle. Auch die Kommentare, die zum Text vorgelegt werden, werden bewusster unter der Analyse von anderen Studenten (-innen) durchgeführt und führt den Student (-in) durch die Übergabe der Lehrerrolle zu einer bewussteren Representation des Lesers.

2. Schritt: Das Überarbeiten in dieser Phase laeuft auch in bewusster Haltung des Studenten (-in) ab. Er (sie) versucht auch mit der Berücksichtigung der grammatischen Kohärenz die thematische Kohärenz zu bessern. Das Ziel ist es, dass die Studenten (-innen) erkennen, dass neben den Entwürfen, das Überarbeiten eine grosse Rolle spielt und das vorallem auch die überarbeiteten Texte berücksichtigt werden, weil sie nach der Distanz auch mit Hilfe von Nachschlagewerken ihre Schwächen überwinden lernen können. Der überarbeitete Text zeigt dann das Ergebniss, aus dem die realeren Schwächen, das Entniveau sich spiegeln kann. Deshalb sollen Studenten (-innen) versuchen bei der Überarbeitung sorgfaeltig zu arbeiten.

3. Schritt: Die Texte werden vom Lehrer für eine allgemeine Bewertung von der Entwicklung in dieser Phase als auch der ganzen Entwicklung von Phase 1 und Phase 4 eingesammelt und analysiert. Der Lehrer weiss, dass die Studenten (-innen) erst neu in dieser Phase eine Einsicht in die grammatische Kohärenzbildung erhalten haben, deshalb erwartet er in dieser Phase keine perfekten Texte, sondern eine bestimmte Entwicklung, die bei der Analyse der Schülertexte aus der Phase 1 und Phase 4 mit Berücksichtigung der überarbeiteten Texte zu erkennen ist.

Der Lehrer kann wenn nötig, nach diesen Ergebnissen weitere Übungen der Phasen für die Wiederholung und nochmalige Vermittlung und Festigung durchführen oder an Hand von Beispieltexen auf die typischen Fehler hinweisen und zu dessen Überwindung nochmals beihelfen.

5.1.1. Die Aufteilung der Schritte und Phasen in wöchentliche Unterrichtsstunden

Phase 1:	A-)	1.Schritt		
		2.Schritt	} 3 Stunden	
		3.Schritt		
		4.Schritt		} x 2
	B-)	1.Schritt		
		2.Schritt	} 3 Stunden	
		3.Schritt		
		4.Schritt		
Phase 2:	A-)	1.Schritt		
		2.Schritt	} 3 Stunden	
		3.Schritt		
	B-)	1.Schritt	} 3 Stunden	
	C-)	1.Schritt	} 3 Stunden	
	Phase 3:	A-)	1.Schritt	} 3 Stunden
2.Schritt				
B-)		1.Schritt		
		2.Schritt	} 3 Stunden	
		3.Schritt		
C-)		1.Schritt	} 3 Stunden	

Phase 4:	A-)	1.Schritt	} 3 Stunden
		2.Schritt	
	B-)	1.Schritt	} 3 Stunden
		2.Schritt	
		3.Schritt	

Phase 1 (x2)	= 12 (6x2)
Phase 2	= 9
Phase 3	= 9
Phase 4	= 6

36 Stunden = 12 Wochen

Weitere (3) Wochen gehören den weiteren Phasen der 4 Phasen, die auf 'remedial teaching' zielen und in dieser Arbeit nicht miteingeschlossen werden. (vgl. P.Corder, 1981)

Die Abkürzungen folgen wie beschrieben :

Phase	= P
Schritt	= Schr
Text	= T
Überarbeiteter Text	= ÜT
Nummer	= Nr.

Es sollten für eine bessere Übersicht die Texte mit ihren Übergängen von Phase eins über zu Phase 4 vorgestellt werden :

- Der Text Student Nummer 1 aus Gruppe c der Phase 4 stammte vom Student (von der Studentin) der Phase 1 Gruppe a.
- Der Text Student Nummer 6 aus Gruppe c der Phase 4 stammte vom Student (von der Studentin) der Phase 1 der Gruppe b.
- Der Text Student nummer 10 aus Gruppe d der Phase 4 stammte vom Student (von der Studentin) der Phase 1 der Gruppe c.
- Der Text Student nummer 13 aus Gruppe d der Phase 4 stammte vom Student (von der Studentin) der Phase 1 der Gruppe d.

Phase 1 Gruppe a	=	Phase 4 Gruppe c	Text Student nummer 1
Phase 1 Gruppe b	=	Phase 4 Gruppe c	Text Student nummer 6
Phase 1 Gruppe c	=	Phase 4 Gruppe d	Text Student nummer 10
Phase 1 Gruppe d	=	Phase 4 Gruppe d	Text Student nummer 13

Für diese Schreibprogramm ist zu betonen, dass dessen Phasen und Schritte dem Niveau der Vorbereitungsklasse 1994 - 1995 der Trakya Universitaet passend aufgestellt worden sind und dass dieses Schreibprogramm parallel zum Yazılı Anlatım Unterricht in den Seminarstunden mit 13 Studenten (-innen) durchgeführt und ausprobt worden ist.

Es ist natürlich immer vor Augen zu halten dass dieses Programm erst im zweiten Halbjahr durchgeführt worden ist und die Studenten bis dahin im 'Yazılı Anlatım' Unterricht durch verschiedene Schreibfertigungsübungen und auch während der Durchführung dieses Programmes im Seminerunterricht parallel dazu im 'Yazılı Anlatım' Unterricht eine Ausbildung erhalten haben. Das Niveau der Studenten wurde natürlich auch durch die Ausbildung im Unterricht 'Yazılı Anlatım' und durch die anderen Unterrichtsfächer wie z.B. 'Metin Okuma', 'Gramer' und 'Sözlü Anlatım', unterstützt.

Das weist natürlich daraufhin, dass die Schreibfähigkeit der Studenten (-innen) stark von den Fähigkeiten in den anderen Fächern abhängt und für eine Ausbildung im Schreibunterricht auch die Ausbildung in den anderen Fächern vorausgesetzt wird und Materialien und Unterrichtsthemen, auf jeden Fall, parallel in einer Kooperation aufgestellt werden sollten.

5.1.2. Kriterien der Gruppierung der Texte der Studenten in Phase 1 und Phase 4

Die Texte, die in der Arbeit vorgestellt werden, sind repräsentant für Texte, in denen in einer bestimmten Art die kreative Haltung der Studenten (-innen) zu erkennen sind und in denen auch die Textorganisation geleistet worden ist. Sie sind repräsentant für andere Texte, die kreativ sind aber in der Gedankenordnung immer noch Schwächen erkennen lassen. Sie sind auch repräsentant für Texte, in denen eine gute Organisation zu erkennen ist aber in denen doch noch keine Kreativität der Studenten (-innen) zu erkennen ist. Sie sind auch repräsentant für andere Texte, in denen in beiden Bereichen sowohl in der Kreativität als auch in der

Textorganisation keine gewisse Leistung zu erkennen sind.

Sie wurden nach diesen unterschiedlichen Eigenschaften mit den Buchstaben a bis b , c ,d gekennzeichnet und nach gelegtem Kriterien der Phasen gruppiert.

Kriterien der Phase 1:

In der ersten Phase war in der Textproduktion der Akzent auf der kreativen Haltung der Schüler gelegt, die Fähigkeiten der Schüler in der Textorganisation beschränkte sich somit nur auf das Aktivieren des rechtshemisphärischen Denkens und somit nur auf die Bereitstellung von Ideen und der Entfaltung von Themen. Wie die thematische Organisation im Text aufgestellt worden ist wurde als zweites Kriterium untersucht. In Phase 1 hiess das Kriterium deshalb auch Kriterium (K; O).

Demnach ergaben sich vier einzelne Gruppen:

- 1 - Gr. a : (K ; O)
(- ; -)
- 2 - Gr. b : (K ; O)
(- ; +)
- 3 - Gr. c : (K ; O)
(+ ; -)
- 4 - Gr. d : (K ; O)
(+ ; +)

Da in dieser Phase der Akzent im Bereich der Originalität der Ideen, der kreativen, produktiven Haltung der Studenten (-innen) gelegt wurde, wurden diese Texte aus Gruppe c in dieser Phase in eine höhere Stufe als die Texte aus Gruppe b eingeordnet. Diese Studenten (-innen) sind zwar in der Organisation im Vergleich zu Gruppe b schwächer gewesen, waren jedoch in der Kreativität besser.

- In den Texten von Gruppe a sind Schwächen der Studenten (-innen) in beiden Bereichen zu erkennen. Es sind Texte in denen die Studenten (-innen) weder eine gezielte produktive Schreibstrategie einnehmen noch eine Organisation in dem thematischem Aufbau leisten können.

- In den Texten aus Gruppe b sind Schwächen der Studenten (-innen) in der Kreativität zu erkennen, es sind in Ansätzen die Organisation einer thematischen

Abfolge zu erkennen.

- In den Texten aus Gruppe c sind, wenn auch in Ansätzen die kreative Schreibhaltung der Studenten (-innen) zu erkennen, aber es sind noch starke Schwächen in der Organisation zu finden.

- In den Texten aus Gruppe d ist eine bestimmte freie, kreative Äußerungsfähigkeit der Studenten (-innen) zu erkennen. Es lassen sich zudem auch ein Bewusstsein der Studenten (-innen) über die Konventionen der thematischen Organisation erkennen. In dieser Phase, in der der Kreativität Freiraum geschaffen wurde, versuchten die Studenten (-innen) ein originelles Thema in einer korrekten thematischen Folge und Organisation aufzustellen.

Kriterien der Phase 4:

In dieser Phase wurden die Texte nicht mehr im Akzent der Kreativität der Studenten (-innen) analysiert. In dieser Phase wurde der Text im Akzent der Organisationsfähigkeit der Studenten (-innen) analysiert. Demnach wurden parallel zu der Phase 1 diese vier Gruppen aufgestellt, jedoch ergaben sich Texte nur zu den letzten drei Gruppen. Das Kriterium hieß (O; K).

Es wurde bei der Gruppierung zudem immer vor Augen gehalten, dass die Kreativität sowohl von den Sprachkenntnissen als auch von der Persönlichkeit des Studenten (-innen) abhängt und dass das Niveau der Kreativität dieser Studenten (-innen) auch vom Thema beeinflusst sein könnte.

1 - Gr. a ₁ :	(O ; K)	Gr. a ₂ : (O ; K)
	(- ; -)	(- ; +)
2 - Gr. b :	(O ; K)	
	(+ ; -)	
3 - Gr. c :	(O ; K)	
	(+ ; +)	
4 - Gr. d :	(O ; K)	
	(+ ; ++)	

- Die Texte, die in beiden Bereichen schwach waren, gab es nicht mehr (Gruppe a₁ = 0) Texte, in denen nur eine Entwicklung in der kreativen Kompetenz

zu erkennen war, gab es auch nicht. Dieses Niveau der Studenten (-innen) gab es vorher in der Phase 1. (Gruppe $a_2 = 0$)

- Der Text der Gruppe b, der in Phase 4 vorgestellt wird, ist repräsentativ für die Texte, in denen die Studenten (-innen) in der Kreativität noch Schwächen haben, jedoch in der Textorganisation eine Entwicklung nachvollzogen haben. Diese Studenten (-innen) erhielten in dieser Phase ein bestimmtes Bewusstsein in der Textorganisation und hatten im Vergleich zu den anderen Texten eine weniger kreative Haltung.

Diese Texte wurden in diese Gruppe eingeordnet, weil in der 4. Phase auch die Kreativität der Studenten (-innen) beansprucht wurde. Diese Texte wurden somit aber nicht in die Gruppe der schlechten Texte eingeordnet. Sie sind im Vergleich zu der Gruppe c und Gruppe d in der thematischen Organisation weitaus nicht sehr viel schlechter; es ist zudem auch von grosser Bedeutung, dass diese Studenten (-innen) ein Bewusstsein über die Textorganisation erhalten haben konnten, jedoch konnte dies im gegebenen Fall auch nur mit den Strukturierenden Übungen erreicht werden, bei denen dem Student (-innen) weitaus keine so starke produktive Rolle vermittelt wird. (vgl. B. Kast, 1991) Die Heuristischen Übungen dagegen haben das Ziel neben dem Bewusstsein in der Textorganisation auch die produktive, kreative Schreibfähigkeit zu vermitteln.

- Die Texte der Gruppe c sind repräsentant für Texte, in denen sowohl in der Kreativität als auch in der Organisation und für Texte bei denen im Vergleich zu den vorigern vom gleichen Student (-innen) verfassten Texten nur in der Kreativität eine Entwicklung der Studenten (-innen) zu erkennen war (Ein bestimmtes Bewusstsein in der Textorganisation liess sich bei diesen Studenten schon in der Phase 1 erkennen.) Sie wurden zusammen in die Gruppe c eingeordnet, weil sie noch im Vergleich zu der Gruppe d Schwächen in bei den Bereichen erkennen liessen. Sie liessen ein niedrigeres Niveau in der thematischen Organisation als aber auch in der Originalität der Ideen. (Die Bewertung der Originalität der Ideen und des Inhaltes jedoch hängt stark mit der Rezeption der Lehrkraft ab.)

- Die Texte der Gruppe d sind repräsentant für Texte, die in der Organisation eine Entwicklung der Studenten (-innen) erkennen lassen und für Texte in denen durch eine direkte Vermittlung von Wissen die schon vorher vorhandene Kompetenz in beiden Bereichen sich noch mehr steigern konnte. Diese Studenten (-innen) sind recht kreativ. Ihre Texte tragen auch textsortenspezifische Merkmale

und sind Texte, die das höchste Niveau des performativen Schreibens haben. Sie werden nicht in die Gruppen der kommunikativen Schreibstrategie eigeordnet, weil diese Studenten (-innen) noch keine direkte Schreibausbildung für dieses Niveau erhalten haben.

In dieser Phase konnten die Studenten (-innen) ihre Texte auch ohne die Kommentare des Lehrers überarbeiten. Die Studenten (-innen) waren in dieser Phase mehr auf sich selbst angewiesen. Sie liessen sich durch Nachschlagewerke und Wörterbücher unterstützen. Sie lernten die ganzen Phasen hindurch auch mit diesen Materialien umzugehen. In Phase 4 konnten die Texte als ein Endprodukt im erreichten Endniveau analysiert werden. In der 4. Phase wurden die Texte der Studenten (-innen) deshalb in ihrer überarbeiteten Form vorgestellt. Somit wurde das erste Produkt der Phase 1 und das letzte überarbeitete Produkt der Phase 4 vorgestellt, wodurch das Niveau der Studenten (-innen) in der Phase 1 und der Phase 4 verglichen werden kann.

Die Texte der Studenten (-innen) aus Phase 2 und Phase 3 wurden nicht vorgestellt, da für uns das Ergebniss der Entwicklung in der 4. Phase von grosser Bedeutung war. Die Studenten (-innen) haben in der 2. und 3. Phase Texte in einer unbewussteren, naiveren Haltung geschrieben und es war keine lineare Entwicklung zu erkennen.

Kommen wir nun zu den einzelnen Phasen und den Schritten, die im Schreibprogramm durchgeführt worden sind und zu den repraesentativen Texten der Studenten (-innen) aus den einzelnen Gruppen der Phase 1 und Phase 4.

5.2. Die Umsetzung der einzelnen Phasen in die Unterrichtspraxis

Diese einzelnen Phasen und Schritte des Schreibprogrammes wurden nach den Zielsetzungen und Akzenten der assoziativen, assoziativ-performativen, assoziativ-performativen und performativen Schreibphasen aufgestellt und durchgeführt.

5.2.1 Phase 1:

- Phase 1:**
- A-)
- 1.Schritt : Assoziagramm;
 - 2.Schritt : Satzkonstruktion; Diskussion;
 - 3.Schritt : Textproduktion;
 - 4.Schritt : Die produzierten Texte werden eingesammelt und der Lehrer notiert sich zu diesen Texten Kommentare.
- B-)
- 1.Schritt : Vorstellen der Texte P1/Schr3/T- a,b,c,d,
 - 2.Schritt : Diskussion in der Klasse-Kritik in Form von Fragen zum Text-Bewusstmachung
 - 3.Schritt : Überarbeiten der Texte P1/Schr3/T- a,b,c,d,
 - 4.Schritt : Lehrer sammelt die Texte der Schüler ein und kontrolliert die nach dem Kommentaren überarbeiteten Texte.

P1-A assoziatives Schreiben :

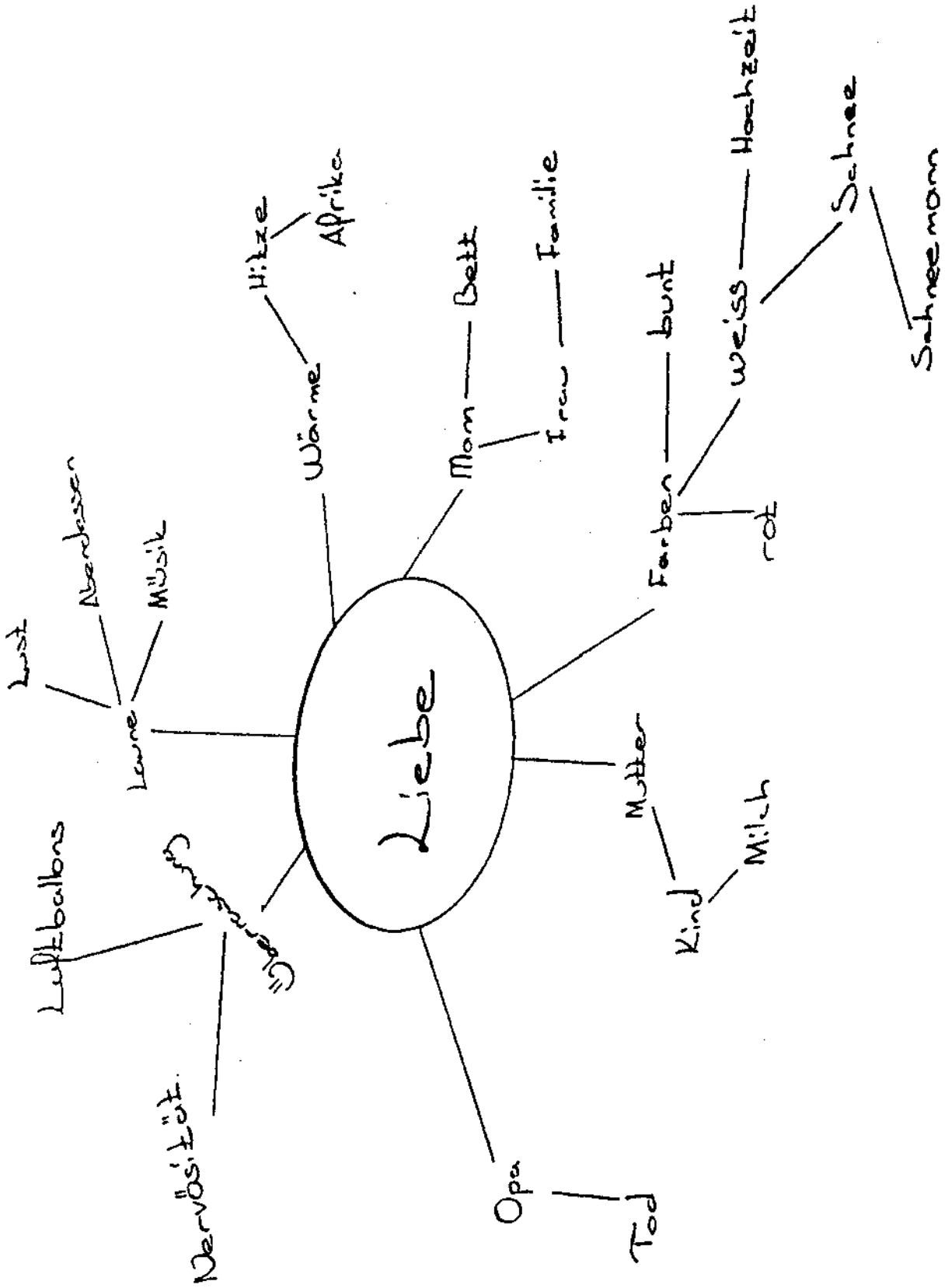
Diese Phase 1A, die aus 4 Schritten besteht, versucht die Kreativitaet der Studenten (-innen) durch Assoziationen, Satzkonstruktionen zu aktivieren und die Studenten (-innen) zur Textproduktion zu leiten. Diese Phase laesst sich so beschreiben :

1.Schritt : Es handelt sich um eine Zusammenarbeit an der Tafel. Erst wird ein Assoziagramm zum Kernwort "Liebe " aufgestellt und je nach der Auswahl der Studenten (-innen) die bestimmten Wörter aus dem Assoziagramm gewaehlt.

2.Schritt : Die Studenten (-innen) versuchen der Reihe nach mit den ausgewaehlten Wörtern einen Satz zu bilden. Jeder 4. Student (-in) muss die letzten 3 produzierten Saetze dann in einem Satz zusammenfassen.

3.Schritt : Die Studenten (-innen) versuchen mit Hilfe der produzierten Saetze eine eigene Textproduktion durchzuführen.

4.Schritt : Der Lehrer sammelt die produzierten Texte ein und notiert sich Kommentare zu diesen Texten. Sein Ziel ist es, die Faehigkeiten der Studenten (-innen) zu analysieren, sich einen Überblick zu verschaffen, um die naechsten Phasen und deren Schritte planen zu können.



P1 /Schr2

Die aus dem Assoziogramm ausgewählten Wörter hießen: Schnee, Liebe, Luftballons, Wärme, Überraschung, Nervosität, Kinder, Kette,

Aus diesen Wörtern wurden diese Sätze erzeugt:

- T 1- Heute liebe ich dich nicht. (Kernwort : Liebe)
T 2- Heute habe ich gute Laune. (Kernwort : Laune)
T 3- Ich möchte , dass es heute schneit. (Kernwort : Schnee)

Aus diesen drei Sätzen entstand dieser zusammengefügte Satz :

T (1-2-3) - Ich möchte , dass es schneit , weil ich gute Laune habe und ich dich nicht liebe.

- T 4- Ich bin heute nervös. (Kernwort : Nervosität)
T 5- Wir lassen uns überraschen. (Kernwort : Überraschung)
T 6- Die Liebe ist die stärkste Kette. (Kernwort : Kette)

Aus diesen drei Sätzen entstand dieser zusammengefügte Satz:

T (4-5-6) - Wir lassen uns überraschen ; er war nervös , aber die Liebe hat die stärkste Kette gebildet.

- T 7- Seit Tagen ist das Wetter sehr warm. (Kernwort : Wärme)
T 8- Die Wände sind bunt bemalt und voller Luftballons.
(Kernwort : Luftballons)
T 9- Es gibt Kinder auf der Welt , die krank und hungrig sind. (Kernwort : Kinder)

Aus diesen drei Sätzen entstand dieser zusammengefügte Satz :

T (7-8-9) - Seit Tagen ist das Wetter sehr warm, deswegen sind die Kinder hungrig, aber in ihren Träumen sind bunte Wände und Luftballons.

Mit Hilfe dieser Sätze versuchten die Studenten (-innen) Impulse für Ideen und Themen zu gewinnen. Die Schwächen der Studenten (-innen) in der

sprachlichen Ebene und in der thematischen Ebene der Textproduktion lassen sich schon aus diesen Sätzen erkennen.

P1 /Schr3

Aus diesen T(1-2-3) ; T(4-5-6) ; T(7-8-9) Sätzen wurden danach diese zusammenhängenden Texte produziert :

Text Student Nummer 1 Gruppe a von P1/ Schr3 :

Seit Tagen ist das Wetter sehr warm. Obwohl die Kinder hungrig sind vergessen sie wegen der Wärme ihren Hunger. Diese Lage überrascht uns. Wir sind neben dieses Ereignis das unlogisch ist nervös geworden, deswegen möchten wir das es heute schneit. Da wir eine gute Laune haben, haben wir euch lieb, doch ihr habt anscheinend wegen eurer guten Laune in Hungersnot uns nicht lieb. Wir jedoch haben in unseren Träumen bunte Wäende und Luftballons, denn die Liebe ist notwendig und hat die stärkste Kette gebildet.

Der Text Student Nummer 6 Gruppe b von P1/ Schr3 :

Obwohl er Laune hat , ist er nervös. Seit Tagen war das Wetter warm deswegen möchte er das es heute Schneit. Er wollte sie überraschen und dachte nach. Er dachte das viele Kinder hungrig sind, aber in ihren Träumen bunte Wäende und Luftballons gibt. Daraufhin denkt er, dass die Liebe die stärkste Kette bildet. Weil er nervös war denkt dabei euch, dass er sie nicht liebt.

Der Text Student Nummer 10 Gruppe c von P1/ Schr3 :

Seit Tagen war das Wetter sehr warm. Aber wir lassen uns überraschen. Denn wir möchten dass es schneit. Aber wir sind nervös obwohl die Kinder verhungern und sterben, versuchen wir noch eine Laune zu haben. Aber die Liebe hat die stärkste Kette nicht bilden können.

Der Text Student Nummer 13 Gruppe d von P1/ Schr3 :

Seit Tagen ist das Wetter sehr warm , deswegen möchte ich dass es heute schneit. Ich habe heute gute Laune aber ich liebe dich im Moment nicht. Ich bin nervös. Ich muss an die Kinder denken die hungrig sind und trotzdem an bunte waende mit Luftballons denken können. Ihre Liebe zu den Luftballons hat eine der staerksten Ketten gebildet.

Überrasch mich doch mal !

Warum versuchst du nicht auch einmal Luftballons zu lieben ?

P1-A/Schr4: Der Lehrer sammelt die Texte der Studenten (- innen) ein. Er führt eine Discourse Analyse durch und schreibt sich Kommentare zu den Texten. Die Kriterien nach denen die Discours - Analyse in der ersten Phase durchgeführt wird, die Kommentare, die in der Form einer Frage zum Text gestellt werden und die Kommentare, die sich der Lehrer notiert, sind wie folgt.

Der Lehrer versucht durch diese Analyse die Faehigkeiten der Studenten(-innen) zu erkennen. Da in dieser Phase noch keine Vermittlung von Konventionen stattfindet und die Studenten(-innen) spontan, frei schreiben können, sind die Schwaechen die Studenten(-innen) in dieser Phase noch nicht als Fehler anzusehen. Der Lehrer muss sich Kriterien für die Analyse der Texte aufstellen und kann sich bei der Analyse diese Fragen stellen:

- 1- Besitzt der Student (die Studentin) eine hemmungslose, spielerisch, kreative Haltung gegenüber Schreiben ?
- 2- Wie gut kann er (sie) mit dem rechtshemisphaerischem Denken umgehen ?
- 3- Kann der Student (die Studentin) aus den bereitgestellten Inhalten eine Thematik aufstellen ?
- 4- Kann der Student (die Studentin) in einer bestimmten thematischen Progression (in einer Organisation) schreiben ?
- 5- Welche weiteren Schwaechen haben die Studenten (-innen) ?

Die Kommentare in Form von Fragen:

zu Text Student Nummer 1 Gruppe a

- Warum sind die Kinder hungrig ?
- Welche Situation ist vorzufinden ?
- Wo spielt sich diese Situation ab ?
- Warum haben die Personen 'wir' gute Laune ?
- Warum haben die Kinder keine Liebe zu den Erwachsenen ?

Kommentar zu zu Text Student Nummer 1 Gruppe a

Der Student (die Studentin) hat sowohl Schwächen in der thematischen Kohärenz als auch in der sprachlichen Kohärenz. Er (sie) ist sich seiner kreativen, spontanen, feien Schreibhaltung als auch der Freiheit seiner kreativen Kompetenz noch nicht bewusst.

Der Student (die Studentin)N₁ haelt sich an die Wörter des Assoziagramms und an die produzierten Sätze. Es sind nur leichte Umformulierungen zu erkennen. Er (sie) kann in dieser Phase noch keine weiteren Sätze zu den produzierten Sätzen produzieren und die Thematik des Textes erweitern. Er (sie) riskiert keine Erweiterung in der Thematik und versucht im Rahmen dieser Sätze, die ihm (ihr) nächst stehende Thematik aufzustellen. Da der Student (die Studentin) keine weiteren Informationen hinzufügt, sind Schwächen in dem logischen Gedankenablauf zu erkennen.

Der Student (die Studentin) kann sich nicht an das Grundschema Einleitung - Hauptteil - Schluss halten. Die Einleitung ist sehr kurz und der Übergang zum Hauptteil ist nicht gut organisiert. Das Ende folgt auch ohne eine gute Organisation zum Hauptteil. Inhaltlich fehlen weitere Argumente und die aus denen folgenden Schlussfolgerungen. Es fehlt die Überschrift.

Dieser Text muss auf jeden Fall überarbeitet werden.

Die Kommentare in Form von Fragen:

zu Text Student Nummer 6 Gruppe b

- Wo, wann spielt sich das Geschehen ab ?
- Wer ist 'er' , wer ist 'sie', wie stehen diese Personen zueinander ?
- Woran denkt er ?
- Wessen ,Liebe hat die staerste Kette gebildet ?
- Wie bemerkt die Person 'er', dass die Person ' sie' nicht liebt ?

Kommentar zu Text Student Nummer 6 Gruppe b

Der Text von Student (die Studentin)N.1 besteht aus vereinzelt leicht umgeformten Saetzen z.B. Pronomen : ' ich ' wird in 'er ' umgeformt. Dies ist ein wenn auch sehr ~~einfache~~ Versuch auf eine kreative Schreibhaltung. Der Student (die Studentin) versucht jedoch im allgemeinen nur aus den vorher produzierten Saetzen eine Thematik aufzustellen.

Es ist keine korrekte Einleitung im Text zu finden. Sie ist falsch aufgebaut und auch sehr kurz dargestellt. Der ihr folgende Hauptteil steht in keiner thematischen bzw. gedanklichen Ordnung zu ihr und zum Ende. Die Saetze und die Gedankenfolgerungen wirken unvollstaendig. Es ist deshalb auch sehr schwer eine sowohl thematische und grammatische Kohaerenz zu erkennen. Es fehlt die Überschrift.

Der Text muss auf jeden Fall überarbeitet werden.

Die Kommentare in Form von Fragen:

zu Text Student Nummer 10 Gruppe c

- warum möchten die Erwachsenen, dass es schneit ?
- warum versuchen die Erwachsenen ihre Laune zu bewahren ?
- was geschieht mit den Kindern ?
- wer traegt die Verantwortung für diese Kinder ?

Kommentar zu Text Student Nummer 10 Gruppe c

Im Vergleich zu den anderen Texten besteht dieser Text von Student N 10 aus wenigeren Sätzen, die jedoch in einer besseren thematischen Progression aufgestellt worden sind. In diesem Text sind stärkere Veränderungen zu erkennen, wie zum Beispiel der Verneinung von dem Satz: 'Die Liebe hat die stärkste Kette gebildet. Der Student (die Studentin) erlaubt es sich diesen Satz im Hinblick auf den Inhalt und auf den thematische Aufbau zu verändern und versucht somit eine Problematik im Text aufzustellen. Jedoch fehlen weitere Äußerungen im Text, die den thematischen Aufbau im Text vervollständigen könnten.

Die Einleitung ist sehr kurz. Die danach folgenden Sätze fangen mit Konjunktionen an, durch die weder in der Grammatik noch in der Thematik keine geordnete Kohärenz gebildet werden kann+. Das Ende ist zu kurz. Es fehlt die Überschrift.

Der Wechsel in der Tempusform fällt auf. Auch dieser Text muss überarbeitet werden.

Die Kommentare in Form von Fragen:

zu Text Student Nummer 13 Gruppe d

- warum möchte die Person 'ich' dass es schneit ?
- warum kann die Person 'ich' die zweite Person zur Zeit nicht lieben ?
- warum ist diese Person nervös ?
- die Liebe der Kinder zu den Luftballons hat eine zwischen wem die staerste Kette bilden können ?
- gibt es diese Kette zwischen 'ich' und 'du' ?

Kommentar zu Text Student Nummer 13 Gruppe d

Der Student (die Studentin)N 13 haelt sich sozusagen am wenigsten an die vorformulierten Saetze der ersten Schritte. Er (sie) riskiert sozusagen Veraenderungen, die zum Aufbau der Thematik im Text Hilfe leisten.

Dieser Text gehört somit zu den Texten dessen thematischer Aufbau wesentlich gelungener aufgebaut ist.

Dieser Text besteht aus geordneteren Gedankengaengen, wobei natürlich inhaltliche Schwaechen zu erkennen sind. Der Text besteht aus einer kurzen Einleitung. Der inhaltliche Übergang zu den Hauptteil, in dem das "ich" an die Kinder denkt, fehlt. Der Hauptteil müsste mit weiteren Informationen unterstützt werden. Auch der Übergang vom Hauptteil zum Ende folgt plötzlich, ohne weitere einleitende Saetze. Das Ende dagegen ist orginal und besteht aus einem Aufruf und einem Fragesatz, die einen Wunsch aussagt. Es fehlt die Überschrift.

Der Text muss auf jeden Fall überarbeitet werden.

PI-B

1.Schritt : Dem Student (der Studentin) werden die Texte in der naechsten Unterrichtsstunde verteilt. Die Studenten (-innen) lesen die Texte vor. (der Schreiber bleibt anonym) Danach beginnen Untersuchungen mit Diskussionen über den Text.

2.Schritt : Nach dem Vorlesen der Texte, folgt die Kritik, die sowohl von sich selbst zum eigenen Text, als auch von den anderen Mitschülern ausgeübt werden kann. (dazu siehe Kapitel 4). Diese Kritik laesst sich in Form mehrerer Fragen, über den Inhalt, den Aufbau u.s.w. festhalten. Die Fragen notiert sich der eigene Textproduzent und versucht sie dann in Zusammenarbeit mit anderen Studenten (-innen) auszudiskutieren.

3.Schritt : Nach der Kritikausübung und der Bewusstmachung folgt der naechste Schritt, bei dem der Student (die Studentin) seinen (ihren) Text in Betracht der Fragen noch einmal neu zu gestalten hat. Die Kommentare, die der Lehrer in Form von Fragen festgehalten hatte, werden dem Student (der Studentin) überreicht und dienen als Hilfe beim überarbeiten.

PI/Schr3: Die überarbeiteten Texte von Schritt 3 sind wie folgt :

ÜTa von Student N1

Seit Tagen ist das Wetter sehr warm. Wir haben Krieg. Die Kinder, die in Hungersnot sind, vergessen wegen der Waerme ihren Hunger. Diese Lage überrascht uns. Wir sind neben so einem Ereignis, dass für uns unlogisch ist, nervoes geworden. Deswegen möchten wir, dass es heute schneit.

Wir haben keinen Hunger und haben gute Laune. Deshalb ist es leicht die Kinder zu lieben. Doch die Kinder haben Hungersnot und mit ihrer guten Laune keine Liebe für uns.

Wir jedoch haben in unseren Traeumen bunte Waende und Luftballons denn die Liebe ist notwendig und hat die staerkste Kette gebildet.

ÜTb von Student N6

Seit Tagen ist das Wetter warm. Der junge Mann im Zimmer hat gute Laune und ist nervös. Er will seiner Freundin überraschen und plant diese Überraschung. Gleichzeitig denkt er an viele Kinder, die krank, hungrig sind aber in ihren Traeumen bunte Waende und Luftballons haben.

Er bemerkt, dass die Liebe unter den Kindern die staerkste Kette unter ihnen selbstbilden konnte. Der junge Mann aber fühlt sich nervös und bemerkt, dass er sie nicht liebt.

ÜTc von Student N10

Seit Tagen ist das Wetter sehr warm. Obwohl wir Erwachsene sehr lang auf diese Tage gewartet haben, möchten wir, dass es schneit.

Auch fühlen wir uns nervös. Obwohl in unserem Land Kinder verhungern und sterben, versuchen wir für die anderen nur unsere Laune auf dem Beinen zu Halten, und auch in dieser Kriegszeit zu überleben.

Die Politiker denken nicht an diese Kinder, sondern an das Land, deswegen kann allein unsere Liebe, die starke Kette zu den Kindern, ihren Tod nicht verhindern.

ÜTd von Student N13

Seit Tagen ist das Wetter sehr warm, ich kann die Hitze in dieser Stadt nicht mehr ertragen, deswegen möchte ich, dass es bald schneit. Ich habe heute zwar gute Laune aber kann dich trotzdem im Moment nicht lieben.

Zur Zeit habe ich ein neues Hobby und bin deshalb ein wenig nervös. Ich versuche, freiwillig Kindern die in Hungersnot sind zu helfen. Oft muss ich an sie denken, ich denke an Kinder die hungrig sind, aber trotzdem von bunten Waenden mit Luftballons traumen. Diese Kraft der Kinder hat zwischen mir und den Kindern eine der staerksten Ketten gebildet.

Diese Kette vermisse ich in unserem Verhaeltniss. Überrasch du mich doch auch mal !

Warum versucht du nicht auch einmal Luftballons zu lieben ?

P1/Schr4.: Der Lehrer sammelt die Texte ein und führt eine weitere Analyse durch.

Er kontrolliert, ob die Texte die Informationen zu den Fragen eingeführt worden sind. Wenn der Student (die Studentin) dies schon kann, hat er (sie) die erste Erfahrung für eine Textorganisation durchgemacht. Aus der Analyse der überarbeiteten Texten war natürlich im Vergleich zu den Entwürfen sowohl in der kreativen Haltung, dem thematischem Aufbau nicht so starke Schwaechen zu erkennen. Jedoch sind sie in dieser Phase noch im Bereich der Textproduktion in den Teilprozessen der Textproduktion unerfahren gewesen.

Sie hatten Schwaechen in der thematischen Kohaerenz und auch in der grammatischen Kohaerenz. Es waren auch Schwaechen in den Wiederaufnahmen und in den Satzverknüpfungen und auch im Aufbau der Grundform Einleitung - Hauptteil - Schluss Folge zu erkennen.

Das Ergebnis der Phase 1:

In der ersten Phase wurde durch das Aufstellen eines Assoziogrammes das rechtshemisphaerische Denken zu aktivieren versucht. Sowohl dadurch als auch durch die Satzkonstruktionen und der Diskussion wurden den Studenten (-innen) Impulse für neue Ideen und Themen gegeben.

Der Umgang mit dem rechts-Hemisphaerischen Denken wurde den Studenten (-innen) erst in dieser Schreibphase bekannt und sie lernten erst durch diesen Lehrgang, die für den Schreibprozess aktivierende Assoziationen aufstellen und ihre Kreativitaetskompotenz aktivieren. Sie machten die ersten Erfahrungen und versuchten mit willkürlichen eigen ausgewaehlten Wörtern und Saetzen einen Text zu schreiben und sie dann auch vorzustellen. (die Texte wurden je nach Wunsch der Studenten (-innen) anonym vorgestellt.) Diese Aktivitaet führte zu einer amüsanten Atmosphaere, in der die Studenten (-innen) in Zusammenarbeit ihre Hemmungen abzubauen versuchten.

Die Studenten (-innen) machten in dieser Phase auch die Erfahrung und stellten die eigenen Texte in der Klasse vor. Den Zuhörern leistete dies eine Übung zum Hörverstehen. Die Diskussion in der Klasse waehrend der Ideensammlung und der Vorstellung der Texte wurde in einer lockeren Atmosphaere durchgeführt und führte zu einer Gespraechskultur, die die Überwindung der Hemmungen der Studenten erleichterte. Sie diente natürlich auch als Übung für die Sprechfertigkeit.

Dadurch dass die produzierten Texte in der naechsten Stunde eingesammelt wurden, konnte den Studenten (-innen) die Distanzierung zum eigenen Text ermöglicht werden. Die Studenten (-innen) konnnten die Texte in der naechsten Stunde aus einer Distanz analysieren und konnten ihre Fehler und Schwaechen leichter erkennen. Schon in dieser Phase erkannten sie, dass der Text für die Verstaendnis in einer gewissen Organisation zu schreiben ist und dass der Text nach dieser Distanz auch eine Überarbeitung braucht und dass das erst Geschriebene als Entwurf anzusehen ist.

Den Studenten (-innen) wurde die Möglichkeit gegeben ihre eigene Schreibfaehigkeit zu erkennen. Sie erkannten, dass sie in diesem Verfahren starke Hemmungen gehabt hatten und dass sie sich sehr stark an die ersten produzierten

Saetze hielten und sich keine spielerische, freie, kreative Schreibhaltung erlaubt hatten.

Aus den Analysen dieser Texte war zu erkennen, dass sie im allgemeinen Schwächen in der affektiven und kognitiven Fähigkeiten hatten und in der Grammatik und in der Orthographie Fehler machten. Jedoch wurde in dieser Phase keine vollkommene Kompetenz in den Bereichen erwartet. Bei der Analyse der Texte wurde der Akzent auf die kreativen, auf die affektiven, produktiven Fähigkeiten der Studenten (-innen) gelegt somit die Fähigkeit der freien, spontanen Schreibhaltung analysiert.

Aus den Kommentaren, die in Form von Fragen gestellt wurden, waren die Schwächen im inhaltlichen Aufbau der Texte zu erkennen. Die Studenten (-innen) hatten in dieser Phase sowohl Schwächen bei der Gedankenordnung als auch in der Thematisierung ihrer Ideen. Ihnen waren solche freie, kreative Verfahren fremd, deshalb hatten sie Schwächen in der Ideensammlung und in der Organisation der bereitgestellten Ideen. Sie waren in der Textorganisation, in der thematischen Progression unerfahren. Sie schrieben deshalb noch in einer unorganisierten und naiveren Schreibhaltung, bei der sie den Leser unbeachtet liessen und sich auch nicht auf die Prozedur der Textproduktion konzentrieren konnten.

Da in den ersten Produkten die Studenten (-innen) noch sehr starke Schwächen hatten und dies natürlich auch damit zusammenhing, dass ihnen die Schreibaktivität fremd war, diente die erste Phase und die erste Schreibübung dieser Phase als eine Monitorphase, durch die der Lehrer eine Einsicht in die Fähigkeiten der Studenten bekam. Damit der Lehrer genauere Ergebnisse über die Fähigkeiten der Studenten (-innen) bekommen konnte, wurde eine zweite Schreibübung nach Zielsetzungen dieser Phase durchgeführt. Erst nach diesem Schritt folgte eine allgemeine Zusammenfassung über die Schwächen der Studenten (-innen) und erst danach auch eine neue Schreibübung der nächsten Phase.

In dieser Phase galt wiederum als Hauptziel die Kreativität, wobei aber auch Ansätze der korrekteren Organisation erwartet werden konnte:

5.2.2. Phase 2:

- Phase 2:**
- A-) 1.Schritt : Assoziogramm-Kreativitaet,
(Neue Schreibübung)
 - 2.Schritt : Auswahl aus dem Assoziogramm
Textproduktion P2 /Sch2/ T -a,b,c,d;
 - 3.Schritt : Texte werden vom Lehrer eingesammelt;
Distanzierung der Schüler zum Text;
Discourse-Analyse \ Fehler Analyse
Lehrer schreibt zu Texten Kommentare ;
 - B-) 1.Schritt : es folgt die erste indirekte
Bewusstmachung über Textproduktion;
von der Ideensammlung zur Gedanken-
ordnung und Aufstellung eines
Textbauplanes; Analyse Texte Anderer
und Aufstellen derer Textbauplaene;
 - C-) 1.Schritt : Überarbeitung der Texte P2 / Schr2 /
T-a,b,c,d und Diskussion über die Texte;

P2A assoziativ- performatives Schreiben.

1.Schritt : Mit Hilfe des Clusterverfahrens wird in Zusammenarbeit für das Kernwort 'Türkei' ein Assoziagramm an der Tafel aufgestellt .

2.Schritt : Nach der Diskussion über die Wörter und dem sich entfaltendem Thema versuchen Studenten (-innen) aus den Zweigen des Assoziagrammes Wörter zu waehlen und mit den Wörtern in Einzelarbeit einen Text zu produziert.

3.Schritt : Nach der Textproduktion muss eine bestimmte Distanzierung folgen. Deshalb werden Texte nicht sofort vorgelesen, sondern vom Lehrer eingesammelt. Dies ist eine Discourse Analyse, welche die Faehigkeiten der Studenten (-innen) in der Ebene Tiefenstruktur der produzierten Texte untersucht. Da Schüler eine, wenn auch immer noch indirekte Vermittlung in der Textproduktion erhalten haben, können aus dieser Discourse-Analyse die ersten Ergebnisse für die Fehler Analyse entstehen.

P2B

1.Schritt : in diesem Schritt ist eine Analyse von den Texten der Studenten (-innen) von Seiten der Studenten (-innen) durchzuführen. Diese Analyse wird mit der Aufstellung der Textbauplaene von diesen Texten durchgeführt.

P2C

1.Schritt : In dieser Phase versuchen die Studenten (-innen) über die vom Lehrer mit Kommentaren versehenen Texte noch einmal zu diskutieren und sie dann zu überarbeiten.

Das Ergebnis der Phase 2 :

In dieser Phase machten die Studenten (-innen) ähnliche Erfahrungen wie in Phase 1. Sie versuchten durch die Aktivierung des rechtshemisphaerischen Denkens zu assoziieren und Ideen und Inhalte zu sammeln. Die Studenten (-innen) konnten in dieser Phase Texte von anderen Studenten (-innen) lesen und analysieren. Sie wurden indirekt und unbewusst in die Textorganisation anderer gelenkt, wobei sie indirekt in deren Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur eingehen konnten. Diese Erfahrung führte sie zu einer leichteren Überarbeitung ihrer eigenen Texte, bei der sie eine bewusstere Haltung einnehmen konnten. Sie erkannten, dass auch ihre Texte eine thematische Organisation verlangten und dass der Text dafür einen Plan braucht. Sie wurden sich somit wenn auch indirekt den einzelnen Teilprozessen der Textproduktion bewusst.

In den Texten in dieser Phase war, wenn auch in Ansätzen ein Fortschritt in der kreativen Haltung der Studenten (-innen) zu erkennen. Sie gewöhnten sich langsam an den Umgang mit dem rechtshemisphaerischen Denken und wurden sich ihrer Freiheit bei der Sammlung von Ideen und der Bereitstellung von Inhalten bewusster. Sie gewöhnten sich auch an die Gesprächskultur in der Klasse und verhielten sich im Vergleich zur ersten Phase lockerer.

Auch bei der Überarbeitung der Entwürfe war ein besserer Dialog mit den Kommilitonen und mit der Lehrkraft zu erkennen. Sie lernten in dieser Phase auch die Nachschlagewerke und den Umgang mit Wörterbüchern kennen. In den Texten dieser Phase war natürlich im Vergleich zur ersten Phase in der Organisation des Textes kein sehr grosser Fortschritt zu erkennen.

In den Texten waren zwar immer noch Schwächen in der Gedankenordnung zu erkennen, jedoch war eine Entwicklung im Bereich der originellen Ideensammlung und auch Ansätze eine sich steigende Kompetenz in der Textorganisation zu erkennen. Es war wichtig, dass sie sich indirekt dafür bemühten. Daraus war zu erkennen, dass sie indirekt ein Bewusstsein erhalten hatten. Sie versuchten bei der Überarbeitung mit diesem Bewusstsein eine Organisation aufzustellen. Ihnen fehlten jedoch die bestimmten Kriterien zur Überarbeitung, sie versuchten die Fragen, die als Kommentar zum Text dienten, zu beantworten und ihre Sätze (ihre Ideen) zu erweitern.

In dieser Phase erreichten sie das Niveau, das sie auf die naechste Phase 3 vorbereitete. Sie bekamen die Motivation zum Schreiben, sie erkannten, dass sie sich durch Schreiben auch in der Fremdsprache aeussern konnten und dass in dieser Phase Fehler als etwas Selbstverstaendliches angesehen wurden. Sie sahen ihre eigenen Schwaechen und nahmen Fehler als Zwischenstufen an, die sie noch zu ueberwinden hatten. Sie erkannten, dass diese Fehler nicht der Freiheit ihrer Idennsammlung und der Aeusserung durch Schreiben drohten und dass durch deren Behebung und durch weiteres Schreiben ihre Kreativitaet gefoerdert werden konnte.

Die Texte der Studenten (-innen) hatten in dieser Phase sehr unterschiedliche Niveaus und liessen keine lineare Entwicklung der Studenten (-innen) erkennen und wurden deshalb in dieser Phase nicht vorgestellt. Ausserdem ist fuer diese Untersuchung die komplette Entwicklung dafuer eigentlich das erste Produkt mit dem letzten Produkt zu vergleichen was der Vergleich der Texte von Phase 1 und Phase 4 heisst.

5.2.3. Phase 3:

- Phase 3:**
- A-)
- 1.Schritt : Es folgt eine direkte Vermittlung über die Konventionen der Textorganisation, Gedankenordnung und des Textbauplanung, der Kohärenzbildung; Neue Schreibaktivitaet
Gespraech-Assoziagramm;
Aufstellung eines Planes; Textproduktion ;
- 2.Schritt : Die Texte werden untereinander ausgetauscht, der Schüler versucht die Texte bis zur naechsten Unterrichtsstunde zu kommentieren.
- B-)
- 1.Schritt : Die Texte werden dem eigenen Schreiber überreicht und in der Klasse vorgelesen; die Zuhörer machen sich Notizen über diese Texte und führen eine Diskussion durch;
- 2.Schritt : Die Texte werden untereinander ausgetauscht und in eine thematische Ordnung gebracht die Studenten stellen einen Textbauplan auf, und es folgt eine Diskussion über die Texte
- 3.Schritt : Die Texte und die aufgestellten Textbauplaene werden eingesammelt und vom Lehrer kommentiert.

- C-) 1.Schritt: es folgt die Überarbeitung der Texte unter Berücksichtigung der Kommentare vom Lehrer und der Textbaupläne der anderen Studenten zum eigenen Text.

P3 A-

1.Schritt : Es folgt eine direkte Vermittlung über die Konventionen der Textorganisation. An Hand von Texten der Studenten (-innen) der gleichen Klasse werden ihnen die Strukturebenen (die Oberflächenstruktur und die Tiefenstruktur) mit ihren Kohärenz bildenden Mitteln vorgestellt.

Danach findet eine Diskussion über ein Thema (" die Zeit 1995 ") statt. Der Student (-innen) kann sich währenddessen Notizen über das Thema machen und sich auch der Assoziationsübung begeben. Danach sammelt der Student (-innen) Ideen und versucht sie in das Grundschema eines Textes einzuordnen. Er (sie) stellt dafür zuerst einen Textbauplan auf danach folgt die Textproduktion.

2.Schritt : Die Texte werden dann von fremden Studenten (-innen) bis zur nächsten Stunde analysiert. Die Studenten (-innen) lernen das analysierende Lesen, das Verstehen und Rezipieren anderer produzierten Texte. Sie notieren Kommentare zu den Texten.

P3B

Schritt 1: Die Texte werden dem eigenen Schreiber (-in) zurückgereicht und in der Klasse vorgelesen. Die Zuhörer machen sich Notizen über die Texte.

Schritt 2: Die Texte werden untereinander ausgetauscht. Die Studenten (-innen) versuchen nach deren Inhalt und Textstruktur einen Plan für die Ordnung in der thematischen und grammatischen Kohärenz aufzustellen.

Schritt 3: Der Lehrer sammelt diese Texte ein und analysiert sie in Hinsicht ihrer Gedankenordnung in Hinsicht ihrer thematischen Kohärenz, in Hinsicht dem Aufbaues ihres Grundschemas und kommentiert sie.

P3C/ Schr 1 : Die Studenten (-innen) versuchen die eigenen Texte unter Berücksichtigung der aufgestellten Textbauplaene und der Kommentaren die eigenen Texte noch einmal zu überarbeiten. Sie haben die Freiheit und können ihre Texte je nach Wunsch ergaenzen oder ganz veraendern.

Das Ergebnis der Phase 3 :

Den Studenten (-innen) konnte in dieser Phase an Hand von Analysen von Texten anderer Studententexte die Informationen über die Teilprozesse der Textproduktion, der Ideensammlung, der Textbauplanung und der Textorganisation vermittelt werden. Den Studenten (-innen) wurden die Strukturebenen des Textes (die Oberflächenstruktur und die Tiefenstruktur des Textes) vorgestellt. Sie wurden sich somit auch der Bedingungen der grammatischen und thematischen Kohärenz bewusst.

Die Studenten (-innen) erkannten, dass neben dem Prozess der Textproduktion auch das Produkt eine grosse Bedeutung trägt und dass sich die Organisation im Text durch die Vorplanung des Textaufbaues und mit der thematischen und grammatischen Kohärenz steigert.

Natürlich wurde in dieser Phase noch die Fähigkeit der Studenten (-innen) in der Ebene der Tiefenstruktur betont. Zum ersten Mal versuchten die Studenten (-innen) die Texte mit diesem Bewusstsein zu produzieren. Der Schreibprozess fing bei dieser Phase mit der Sammlung der Ideen und der Planung des Textaufbaues an. Bevor sie mit der Textproduktion anfangen, stellten sie einen Textbauplan auf und versuchten dem Plan gemäss ihre Gedankenordnung in der Thematik aufzustellen. Dadurch wurde die Organisation in der thematischen Kohärenz des Textes erleichtert.

Wichtig war, dass sie lernten auch in Gruppenarbeit über ihre und andere Texte zu diskutieren. Die Äusserungen nahmen sie auf keinen Fall als eine Kritik zu ihrer eigenen Persönlichkeit auf.

In dem Teil B von Phase 3 war eine weitere Entwicklung der Studenten (-innen) zu erkennen. Sie lernten in dieser Phase auch das Analysieren der Texte von anderen Studenten (-innen). Diese Analyse basierte auf ein bewussteres, analytisches Lesen, da sie selbst den Textbauplan dieser Texte aufstellen mussten.

Die Studenten (-innen) bekamen in dieser Phase die Möglichkeit, die Texte anderer Studenten mit nach Hause zu nehmen und sie in einer längeren Zeitspanne zu analysieren. Diese Analyse näherte sie zu der Textproduktion anderer Studenten (-innen) und zu Schwächen und Stärken dieser Studenten (-innen). Die Studenten

(-innen) übernahmen dadurch die Lehrerrolle und versuchten auch Kommentare zu den Texten zu schreiben.

Die Diskussion über die Entwürfe und die Kommentare, die zu den Texten geschrieben wurden, führte die Studenten (-innen) zur Festigung ihrer neu erworbenen Kenntnisse. Natürlich gab es während dieser Diskussionen auch Meinungsverschiedenheiten, jedoch wurden die in einer lockeren Atmosphäre gelöst. Die Studenten (-innen) wurden hierbei auch auf die verschiedenen, individuellen Rezeptionsmöglichkeiten aufmerksam gemacht.

Die Studenten (-innen) versuchten zudem die Textbaupläne der fertigen Texte aufzustellen. Sie konnten ihre Vorschläge bei der Korrektur der Textorganisation von diesen Texten besser begründen und konnten zum Teil auch mit den Begriffen wie " Textorganisation, thematischen Kohärenz, grammatischen Kohärenz, Oberflächenstruktur, Tiefenstruktur, Bereitstellung von Inhalten, Anordnung von Inhalten, Wiederaufnahmen " u.s.w. umgehen.

Die Analyse und die Kommentare, die der Lehrer machte, half den Studenten bei der Überarbeitung der Entwürfe. Der Lehrer jedoch gewann dadurch eine Einsicht in die Entwicklung der Studenten.

Aus der Analyse der Entwürfe und der überarbeiteten Texte war zu erkennen, dass die Studenten (-innen) in dieser Phase originellere Ideen sammeln konnten, ihre Inhalte besser in einer thematischen Organisation aufstellen konnten. Natürlich waren noch Schwächen in der grammatischen Kohärenz und in den Satzverknüpfungen zu erkennen. Diese hingen natürlich auch stark mit dem Fremdsprachenniveau der Studenten (-innen) ab.

Sowohl aus den Entwürfen als auch aus den überarbeiteten Texten war eine weitaus starke Entwicklung in der Kreativität und in der Gedankenordnung zu erkennen. Die Studenten (-innen) lernten mit Hilfe der 1-2 Phase das Aktivieren ihrer Ideen und Gedanken. Diese Gedanken versuchten sie dann in der 3. Phase auch zu ordnen.

Wenn sich das Niveau in der Sprache steigern würde und weitere Schreibaktivitäten durchgeführt werden könnten, könnte sich sowohl die Kreativität als auch das Niveau in der Schreibfähigkeit steigern. Bei solchen Schreibaktivitäten ist deshalb die Kreativität der Studenten (-innen) mit dem schriftsprachlichen Niveau

zusammen zu analysieren. Es ist zu betonen, dass die Kreativitaet der Studenten (-innen) in der Phase 1 und 2 sehr stark von ihren Sprachkenntnissen und auch von der Angst vor Fehlern beeinflusst wurde, dass die Studenten (-innen) bis zu dieser Phase die Angst vor Fehlern mindern konnten und mit neuen Wissen versuchten ihre kreative Kompetenz mit dem Wissen über die Textorganisation zu verbinden.

P4 A : performatives Schreiben

Natürlich wird in dieser letzten Phase sehr stark auf die Fähigkeiten der Studenten (-innen) in der Kreativität und in der Bildung der Kohärenz im Text, somit auch auf die Originalität und auf die Organisation in der Ebene der Tiefenstruktur der Texte geachtet. Das Ziel dieser Phase ist es, die schriftsprachliche Kompetenz der Studenten (-innen) zu steigern und somit auch die Kreativität der Studenten (-innen) noch weiter zu aktivieren.

Die Kommentare zu den Texten können in dieser Phase durch andere Studenten (-innen) verfasst werden, der Lehrer jedoch sollte auf jeden Fall diese Produkte mit den vorherigen der letzten Phasen in einer Entwicklungslinie von P1 bis P4 analysieren.

Die Phase 4 A besteht allgemein aus 2 Teilen: Die Studenten (-innen) bekommen 3 Mal einen unvollständigen Satz, der jedoch der gleiche ist, bei dem immer ein anderes oder ein weiteres Wort fehlt.

Der Originaltext heisst : *Alkohol*
 macht nicht
 die Probleme
 kaputt
 sondern dich.

(aus Inge Laveau ,1981)

Die erste Version heisst V1nicht
 die Probleme

 sondern Dich

Die zweite Version heisst V2 Macht nicht
 die.....
 kaputt
 sondern.....

Naehe haben.

- Ich kann nicht die Probleme lösen, sondern dich.

Td 1 zu Version 3 von P4 A \Schr1

- Alkohol macht nicht nur den Leib kaputt, sondern auch die Seele.
- Alkohol macht nicht die Flasche kaputt, sondern dich .
- Alkohol macht nicht nur die Lebhaftigkeit der Menschen kaputt, sondern auch die Taschen.
- Alkohol macht nicht nur die Autos kaputt, sondern auch die Menschen.

Td 2 zu Version 1 von P4 A \Schr1

- Macht nicht die Hoffnungen kaputt, sondern die Fenster;
- Macht nicht die Vernunft kaputt; sondern Rassizm;
- Macht nicht die Welt kaputt, sondern die schlechten Menschen, Macht nicht die Natur kaputt, sondern die Büchsen;
- Macht nicht die Freundschaften kaputt, sondern fesselt euch an sie;

Aus diesen Saetzen sind immer noch Schwaechen der Studenten (-innen) in der sprachlichen Ebene zu erkennen. Sie haben immer noch Schwaechen bei den der Wahl der richtigen Konjunktionen und bei der Bildung korrekter Saetze. Natürlich haben diese Schwaechen auch Einfluss auf die auf die sprachliche Ebene des Textes.

P4A / Schr2 : In den produzierten Texten dieser Phase sind noch Schwaechen der Studenten (-innen) zu erkennen sind, wobei in diesen Texten aber im Vergleich zu den ersten Produkten der Klasse eine starke Kompetenzentwicklung in der Kreativitaet und in der Textorganisation zu erkennen ist.

Die Texte von Schritt 4A Schr 2 werden hier nicht vorgestellt, weil für den Schreibprogramm in dieser Phase die überarbeitete Textversion im Rahmen des performativ Schreibens am Ende dieser Phase eine grössere Bedeutung traegt.

Der Lehrer muss sich Kriterien für die Analyse der Texte aufstellen und kann sich bei der Analyse diese Fragen stellen:

1- Kann aus den Texten eine gezieltere, leserorientiertere Haltung des Studenten (-in) erkannt werden ?

2- Ist eine bewusstere Anordnung der bereitgestellten Inhalte zu erkennen? 3- Ist eine Planung des Textaufbaues zu erkennen ?

4- Ist eine Entwicklung des Studenten in der Ebene der Syntax, in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Textstruktur zu erkennen ?

5- Wie geht der Student mit dem Aufbau der logisch kohärenten Satzverknüpfungen um ?

Es gibt zudem noch weitere Fragen, die sich die Lehrkraft während der Analyse der Texte zu stellen hat:

- Wie nah sind die Studenten dem Niveau des kommunikativen Schreibens ?
- Wie kommen die Studenten :(-innen) mit den Konventionen der Grammatik, der Zeichensetzung, der Orthographie aus ?

Der Lehrer kann durch diese Fragen die Analyse in den Texten der Studenten (-innen) durchführen und kann je nach Fähigkeiten der Studenten (-innen) die Schritte für den Übergang zum kommunikativem Schreiben gestalten.

P4 B

1-2.Schritt : Diese neuen produzierten Texte werden dann vorgelesen und in der Gruppe analysiert. Die Studenten (-innen) kommentieren diese Texte. Der Textproduzent versucht in Betracht der Kommentare und seiner Kenntnisse über Textorganisation diese in Einzelarbeit zu überarbeiten. Diese Endprodukte der Studenten (-innen) werden wie folgt vorgestellt.

P4 B /Schr2 :

[Der Ü Text Student Nummer 1]

Der Ratschlag von Piton

Wer ist dieser Piton ! Der Piton wird als ein Weise angesehen. Seit seiner schlimmen Tat, die er bereut, lebt er in einem Dschungel. Da in diesem Dschungel auch ein gefaehrlicher Löwe lebt und sich jeder vor ihm fürchtet, traut sich keiner mehr in diesen Dschungel. Deshalb kann man seit langem auch nicht Piton sehen und etwas von ihm hören.

Eines Tages wagten es junge Jaeger und traten in diesen Dschungel, um das wertvolle und prachtvolle Fell des Löwen in die Haende zu bekommen. Sie dachten an das Geld oder an den Pelz.

Als die Jaeger kamen, hörte Piton ihre Stimmen. Er schlich sich zu ihnen und versuchte zu hören. Dabei dachte er an seine Vergangenheit, wo er mit seinen Freunden kam und am Ende allein nach Hause gehen musste.

Diese Jaeger hatten moderne Waffen und konnten den gefaehrlichen Löwen sofort fangen. Piton war überrascht darüber, weil er nicht einmal den Schuss gehört hatte. Aber er war auch auf das naechste, was kommen muss neugierig.

Die Jagt war jetzt beendet, nun versuchten sie dass Fell untereinander zu teilen. Aber beide wollten das ein wenig saubere, mehr glaenzende Teil von dem Fell und plötzlich fingen sie zu streiten an.

Piton sah wie plötzlich ihre Freundschaft zu Ende war. Den gegenseitigen Gefühlen gaben sie keine Acht mehr. Ihre gemeinsamem Gefühle gingen verloren. Piton dachte dabei an seine Einsamkeit; warum war er hier; natürlich für eine Lehre für die Menschen. Aber keiner wusste das. Er konnte sich nicht halten und sprach die Maenner an. Die Jaeger waren ganz überrascht als sie Piton sahen, sie hörten dabei wie er sie traurig ansprach:

" Müsst ihr alles verlieren, was ihr besitzt, um spaeter den Wert zu erkennen zu können ? Was ist euch übrig geblieben, die Natur, die Traeume, die Freiheit oder die Freudschaft ?

[Der Ü Text Student Nummer 6]

Du und Ich

Du, Du, Du,.... Du bist mein Weib. Ich liebe dich. Nur aber dich. Egal wie es auch ist, wie du bist, denn deine Probleme interessieren mich nicht. Denn ich will nur dich. Du bist mein Sein.

Aber Du, Du führst mich in eine Einbahnstrasse, wo am Ende dein Vater auf mich wartet.

Das ist mein Problem, aber das wird bald unser Problem werden. Aber ich liebe dich trotzdem.

Ich bitte dich, schieb deine Probleme für einen kurzen Moment an die linke und deine Vater an die rechte Seite und komm mit deiner ganzen Nacktheit auf mich zu ! Denn ich liebe dich !

[Der Ü Text Student Nummer 10]

Die Tod streuende Flüssigkeit

Zur Zeit zeigen immer mehr Jugendliche einen Neigung zu Alkohol. Deshalb wird viel über dieses Gift gesprochen. Auch der Gesundheitsminister in ... versucht die Jugendliche aufzuklaeren und gibt dafür an einer Schule ein Seminar über Alkohol.

Das waren seine letzten Saetze, mit denen er seine Rede beendete und bevor das Schlimme passierte :

" Liebe Jugendliche, diese Flüssigkeit ist nicht so harmlos, wie in der Flasche, denn es bringt den Tod der eigenen Person und andere Schaden an die Naechsten mit sich.

Alkohol bringt die Gesundheit zu Grunde, dabei aber auch die Seele. Es schadet nicht nur der Gesundheit, sondern auch der Tasche!
Wenn es zur Gewohnheit kommt, kann es auch zur Zerstörung von Familien führen oder zur Zerstörung der Karriere."

Das was er erzählte wussten die Jugendlichen schon aber er redete und redete und die Konferenz dauerte und dauerte immer noch eine Weile und endlich kam das Ende :

" Wenn man betrunken ist, sollte man andere Menschen nicht belaesstigen und auf keinen Fall mit dem Auto fahren. Nie vergessen, es gibt auch andere Menschen im Verkehr.

Unsere Pflicht als Erwachsene ist es den Kindern und Jugendlichen diese Wirklichkeit zu sagen und immer als ein Beispiel vor den Augen der Schüler zu bleiben. Das ist unsere Pflicht ! "

Nach dieser aufschlussreichen Rede über Alkohol, verliess der Minister das Gebaeude mit stolpernden Schritten, wobei er die kleine Kognakflasche aus seiner Jackentasche fallen liess. Der ganze Saal hörte am Ende noch sein : " Hick, Hick ... "

DIE ALLGEMEINE VERNICHTUNG

Es sind nicht die Hoffnungen, die werden kaputt gemacht,
Warum nicht die Fenster
Man macht die Vernunft kaputt,
Warum nicht Rassismus ?
Die Welt wird kaputt gemacht,
Warum nicht die schlechten Menschen ?
Man macht die Natur kaputt,
Warum nicht die Büchsen ?

Die Freundschaften werden kaputt gemacht,
Was bleibt noch einem übrig ?

Fesselt euch noch mehr an sie;
denn das ist, was ihr besitzt;
Vernichte besser den Bösewicht;
irren Sie sich nicht
das ist ein GEDICHT !!!

P4 B /Schr3: Der Lehrer sammelt diese Texte ein. Es folgt die Analyse der überarbeiteten Texte. Der Lehrer notiert sich Kommentare zu den einzelnen Texten. Natürlich muss er dabei die Entwicklung der Studenten (-innen) nachvollziehen können.

Wenn Studenten (-innen) die Möglichkeit bekommen sich zum Text zu distanzieren, können Ergebnisse, wie diese folgen. Natürlich haben sich diese Studenten (-innen) durch eine Überarbeitung, sowohl im Ausdruck als auch in der Textorganisation bessern können. Der Lehrer sollte sich beide Exemplare ansehen und die Texte demgemaess gruppieren. Auch die überarbeiteten Texte werden trotz der Überarbeitung zu der Leistung der Studenten (-innen) miteingeschlossen, vorallem deshalb weil diese Studenten (-innen) eine Leistung durch die ganzen Phasen hindurch nachvollziehen konnten und weil die Studenten (-innen) die ganzen Schritte der Phasen durchlaufen haben und deren Ziele erreicht haben. Sie haben die

ganzen Textproduktionsprozesse und die Aspekte der Textbauplanung, wie auch der Überarbeitung kennengelernt. Sie können Texte analytisch lesen und deren Schwächen erkennen.

Eins kann für alle Texte, die hier vorgestellt werden ausgesagt werden: Die Texte lassen, sowohl in der Erstfassung als auch in der überarbeiteten Form eine Entwicklung, sowohl in der Kreativität als auch in der Textorganisation erkennen. Alle besitzen eine Überschrift. Es ist zudem auch ein besseres Niveau in der Ebene der Lexik und in der Ebene der Syntax und der Textstruktur zu erkennen.

***Kommentar zu dem überarbeiteten Text Student Nummer 1
aus Gruppe c***

Dieser Text (der dem Student (der Studentin) aus Gruppe a in der Phase eins gehört) lässt eine starke Entwicklung nachvollziehen. Der Student (die Studentin) versucht mit den wenigen Sätzen, die er produziert hat, eine Thematik aufzustellen. Er (sie) kann das Thema in dieser Phase durch seine kreative Haltung, die er (sie) entwickelte, aufbauen. Er (sie) kann in dieser Phase originelle Ideen sammeln und sie in einer thematischen Ordnung bringen.

Der Student (die Studentin) hält sich an die Grundform Einleitung - Hauptteil - Schluss. Der Text enthält eine Überschrift. Der Student (die Studentin) bildet lange Sätze. Bei ihm (ihr) sind immer noch leichte Schwächen in der grammatischen und thematischen Kohärenz zu erkennen. Der Student (die Studentin) hat noch Schwächen in der Grammatik, in der Zeichensetzung und in der Orthographie. Das heißt aber nicht, dass er (sie) in dem Bereich vollkommen unbewusst ist. Diese Schwächen stehen leider noch mit dem Fremdsprachenniveau in Verbindung. Für das Niveau der Vorbereitungsklasse ist jedoch eine gute Textorganisation in den Entwürfen und natürlich eine bessere in den überarbeiteten Texten zu erkennen.

***Kommentar zu dem überarbeiteten Text - Student Nummer 6
aus Gruppe c***

Dieser Text (der dem Studenten (der Studentin) aus Gruppe b in der Phase eins gehört) lässt eine starke Entwicklung in der Organisation und in der Kreativität erkennen. Der Student (die Studentin) versucht schon bei der Satzproduktion eine Thematik aufzubauen. In der Textproduktion bedient er (sie) sich aber keiner dieser Sätze. Diese Sätze dienen ihm (ihr) als Impulse für die Thematik.

Der Student (die Studentin) haelt sich an die Grundform Einleitung - Hauptteil - Schluss Folge. Der Text enthaelt auch eine Überschrift. Er (sie) schreibt mit kurzen Saetzen, wodurch er dem Text einen Stil einbaut. Der Student (die Studentin) versucht auch die Konventionen der Grammatik, der Zeichensetzung und der Orthographie einzubehalten.

***Kommentar zu dem überarbeiteten Text Student Nummer 13
aus Gruppe d***

Dieser Text (der dem Student (der Studentin) aus Gruppe c in der Phase 1 gehört) laesst auch eine starke Entwicklung in der Organisation und in der Kreativitaet erkennen. Dieser Text wird deshalb in die Gruppe d eingeteilt, weil er im Vergleich zu den anderen Texten eine höhere Kompetenz in der Textorganisation und in der Kreativitaet erkennen laesst.

In diesen Text wird die Rede einer Person miteingebaut. Der Student (die Studentin) kann in die Erzaehhaltung den Monolog, den die Hauptfigur haelt, sehr gut einbauen. Der Student (die Studentin) hat sowohl in der Thematik als auch in der Textorganisation ein vollkommen gutes, den Zielen der Vorbereitungsklasse gemaesses, Niveau erreichen können. Der Student (die Studentin) versucht auch die Konventionen der Grammatik, der Zeichensetzung und der Orthographie einzubehalten.

***Kommentar zu dem überarbeiteten Text Student Nummer 13
aus Gruppe d***

Dieser Text (der dem Student (der Studentin) aus Gruppe d in der Phase eins gehört) laesst auch eine Entwicklung in der Organisation und in der Kreativitaet erkennen. Der Student (die Studentin) konnte schon mit Hilfe der produzierten Saetze seinen (ihren) Textbauplan organisieren. In jedem Satz ist der Student (die Studentin) auf ein anderes Thema eingegangen und konnte diese Themen dennoch verbinden und in eine thematischen Progression einordnen. Der Student (die Studentin) formt die Saetze in Fragesaetze um, bildet ein Gedicht aus Fragesaetzen und wendet sich durch diese Fragen und dem letzten Aussagesatz auch direkt an den Leser.

Das Gedicht enthaelt eine bestimmte Organisation in der Grundform Einleitung - Hauptteil - Schlussfolge. Das Gedicht hat eine Überschrift. Der Student

(die Studentin) versucht auch die Konventionen der Grammatik, der Zeichensetzung und der Orthographie einzubehalten.

Ergebnis der Phase 4

In dieser Phase war bei den Studenten (-innen) schon am Anfang im Vergleich zu den anderen Phasen eine höhere Motivation zum Schreiben zu erkennen. Sie hatten diese Phasen hindurch ihr Selbstvertrauen gewonnen und vertrauten auch ihrer Kenntnisse im Bereich der Textproduktion und natürlich auch ihrer aktivierten kreativeren Schreibkompetenz.

Dies zeigte uns, dass eine bestimmte Vermittlung von Wissen über Schreibstrategien und Textaufbau, eine gelungenere Organisation im Text ermöglichte, zur angenehmeren Zusammenarbeit der Studenten (- innen) führte, die Kreativitätskompetenz der Studenten (- innen) steigerte und somit Spass an Schreiben erweckte.

Die Studenten (die Studentinnen) versuchten sowohl ihre kognitiven als auch affektiven Fähigkeiten für die Textrealisierung zu aktivieren. Die meisten versuchten, nach der Sammlung von Ideen und Inhalten ohne jede Aufforderung, erst einen Textbauplan aufzustellen. Die Studenten (-innen) versuchten während dieser Aufstellung die thematische Progression der Texte aufzustellen.

Bei der einzelsprachlichen Realisierung jedoch versuchten die meisten auch thematische und die grammatische Kohärenz korrekter aufzustellen. Sie wussten, dass die thematische Kohärenz im gewissen Masse von der grammatischen Kohärenz abhing und bedienten sich von Anfang an den Nachschlagewerken und den Wörterbüchern.

Die Analyse, die die Studenten (Studentinnen) an den Erstentwürfen durchführten, führte sie zu einer bewussteren Repräsentation der Leserrolle. Sie lernten, dass neben dem Prozess und dem Produkt auch der Leser die gleiche wichtige Rolle besass. Mit den Analysen und den Kommentaren gingen die Studenten (die Studentinnen) deshalb auch besser und bewusster mit Begriffen, wie Kohärenz usw. um.

Beim Überarbeiten der Texte versuchten die Studenten (die Studentinnen) ihre Texte sowohl in der Textorganisation zu bessern als auch ihre Kreativität zu steigern. Manche von ihnen erweiterten ihre Ideen oder veränderten den Inhalt ihrer Texte. Sie wussten, dass sie als Textproduzent die Freiheit dafür besaßen.

Bei der Analyse dieser Texte hielt sich die Lehrkraft immer die Tatsache vor Augen, dass die Studenten (die Studentinnen) in den Entwürfen mehr Fehler sowohl in der grammatischen als auch in der thematischen Kohärenz haben. Die Kommentare vom Lehrer in dieser Phase wurden aber trotzdem nicht mehr allein für die Entwürfe, sondern auch für den überarbeiteten Text gelegt. Als Lehrkraft war man in dieser Phase bewusst, dass die Studenten (die Studentinnen) ein bestimmtes Niveau erreicht hatten und dass die Entwürfe durch eine Distanz, die ihnen geleistet werden konnte, auch ohne Kommentare und Analyse bearbeitet werden konnten. Die Lehrkraft versuchte deshalb vor allem das Endprodukt zu beurteilen und die Schwächen der Studenten (der Studentinnen) in dieser Phase zu erkennen.

Aus den überarbeiteten Texten war ein hohes Niveau in der Textorganisation und in der Kreativität der Studenten (der Studentinnen) zu erkennen. Sie waren sich auf jeden Fall der leserorientierten Schreibstrategie bewusst und versuchten diese Strategie anzuwenden, um in dem Kreis der Geselligkeit seine Hörer oder Leser besser beeinflussen zu können. Sie gingen auch auf eine Thematik ein und waren in dem Sinne kreativ. Sie versuchten ihre Themen mit originellen Ideen zu erweitern und gingen auf Probleme ein und versuchten in dem Sinne den gewissen Aspekt, das "Problemlösen" des kommunikativ - kreativ orientiertem Ansatzes durchzuführen und konnten ein intelligentes Handeln verwirklichen.

Natürlich hatten die Studenten in der grammatischen und thematischen Kohärenz, das heißt in der Oberflächenstruktur und der Tiefenstruktur nicht das höchste Niveau erreichen können. Das war auch nicht das Ziel dieses Schreiblehrganges, sie hatten jedoch das Niveau für die Vorbereitung auf das kommunikative Schreiben erhalten können.

Die Studenten (-innen) konnten sich während dieses Schreiblehrganges der assoziativen und performativen Schreibens vollkommen bewusst darüber werden, dass ein Text ohne Grammatik und Orthographie mit Schwächen in der Sprache, jedoch mit Kreativität und Organisation als ein gelungener Text anerkannt werden kann. Sie konnten die Erfahrung machen, dass ihre Kreativität im Text ohne eine Kohärenz, ohne Organisation verloren zu gehen droht und dass ein Text ohne Kreativität nur mit der Berücksichtigung der Konventionen der Orthographie, der Grammatik und der Zeichensetzung nicht das Ziel der heuristischen Übungen ist.

Es war angenehm, diese Ergebnisse aus den Schreibaktivitäten erhalten zu können. Natürlich wurde nach dieser Phase weitere Analysen und Schreibaktivitäten durchgeführt, bei denen der Lehrer gezielt auf die Behebung der Fehler und Schwächen der Schüler einging und gezielt dafür weitere Schreibaktivitäten einsetzte. Die Schwächen in der Grammatik und in der Orthographie wurden den dafür verantwortlichen Grammatiklehrer vermittelt und somit mit diesem Fach in einer bestimmten Kooperation gearbeitet.

Kommen wir nun zu den Ergebnissen der Umsetzung des Schreibprogrammes von Phase 1 bis Phase 4 und den qualitativen und quantitativen Ergebnissen dieser Untersuchung, aus denen die Entwicklung der Studenten (-innen) vom assoziativem über zum performativem Schreibniveau zu erkennen ist.

5.3. Qualitative und quantitative Ergebnisse der Umsetzung des Schreibprogrammes

Nach der Umsetzung versuchten wir die Entwicklung der Studenten (der Studentinnen) von Phase 1 bis Phase 4 zu erkennen, analysierten die Texte und gruppieren sie. Wir stellten fest in welcher Gruppe der Text des Studenten (der Studentin) in der ersten Phase war und versuchten die Entwicklung des Studenten (-innen) nachzuvollziehen.

Die Studenten durften anonym schreiben, jedoch sollten sie die Texte immer mit dem gleichen Codenamen oder mit einem Zeichen, das sie sich auswählten, kennzeichnen. Dadurch gewannen wir die Übersicht und konnte die Entwicklungen nachvollziehen.

Zuerst werden hier noch mal die Texte nach der Eigenschaften der Gruppen vorgestellt und danach wird zudem auch auf die Übergänge der Studenten (-innen) in die Gruppen a, b,c,d von Phase 1 bis Phase 4 eingegangen.

TEXTE AUS PHASE EINS:

Die Bewertung der Texte der Studenten in der Phase 1 wurde natürlich nach Zielen und der gelegten Akzente des assoziativen Schreibens durchgeführt. Diese Analyse in der ersten Phase führte zu einer Einsicht über das schriftsprachliche Niveau der Studenten (- innen).

Da in dieser Phase die Originalität der Ideen, das Produzieren von Ideen betont wurde, wurden die Texte in erster Linie in ihrer Originalität bzw. der Kreativität der Studenten gruppiert, wobei als zweiter Punkt auch die Organisation der Texte berücksichtigt wurde.

Allgemein konnte man die Texte der Studenten (-innen) (13) in 4 Gruppen (a,b,c,d.) einteilen:

Die Anzahl der Texte aus der Gruppe a waren 5 Texte:

Die Texte waren weder mit originellen Ideen, weder mit einer aktiv produzierten Haltung, noch nach einer bestimmten Organisation zusammengefasst worden. Dies waren Studenten (-innen), denen solch eine spontane, assoziierende, freie Schreibübung fremd war. Deshalb waren sie auch ihrer kreativen Kompetenz nicht bewusst, sie waren auch in der Organisation des Textes unerfahren und für solche Schreibübungen unmotiviert.

[In der 4. Phase waren solche Texte nicht mehr vorzufinden. 2 von ihnen erhielten ein Bewusstsein über die Textorganisation und waren bei der Sammlung von originellen Ideen und der kreativen Entfaltung von Themen noch schwach. Sie gehörten in der Phase 4 zu Gruppe b. Die anderen drei Studenten (-innen) jedoch hatten sich an den Umgang mit dem rechtshemisphaerischen Denken gewöhnt, erworben zudem ein Bewusstsein über die Organisation des Textes und der Prozesse der Textproduktion und gehörten in der Phase 4 zu Gruppe c.]

Die Anzahl der Texte aus der Gruppe b waren vier Texte:

In diesen Texten war zwar eine bestimmte Organisation zu erkennen, jedoch waren die Studenten (-innen) noch in der kreativen Haltung schwach. Diese Studenten (-innen) waren sich ihrer freien, persönlichen, spontanen, produktiven Schreibkompetenz noch nicht vollkommen bewusst geworden. Jedoch konnte man aus den Texten, wenn auch noch leichte Versuche für die Organisation eines thematischen Aufbaues erkennen.

[Diese vier Studenten (-innen) wurden sich in dem Schreibprogramm ihrer kreativen Kompetenz bewusst, erworben zudem noch ein höheres Bewusstsein in der Anordnung ihrer Ideen und der Textorganisation. Sie gehörten in der Phase 4 zu Gruppe c.]

Die Anzahl der Texte aus der Gruppe c waren drei Texte:

Diese Studenten (-innen) waren sich ihrer freien, spontanen, produzierenden Schreibkompetenz bewusst und versuchten ausserhalb der produzierten Sätze und die aus denen sich ergebenden Themen entweder die Themen zu erweitern oder neue Themen aufzufangen.

[In der 4. Phase hatten die Studenten (-innen) das Bewusstsein über die Textorganisation und ihrer originellen Ideen erworben, sie beherrschten dann auch die Fähigkeit, diese Inhalte der thematischen Progression nach zu ordnen. Aus den Texten war zu erkennen, dass sich dadurch auch die Kreativität der Studenten (-innen) steigern konnte. Diese Texte gehörten in der Phase 4 zu Gruppe d. Sie liessen in der Kreativität und in der Organisation eine Entwicklung nachvollziehen.]

Die Anzahl der Texte aus der Gruppe d war nur ein Text:

Dieser Text war im Vergleich zu den anderen Texten sowohl in der freien, persönlichen produktiven Haltung mit einer kreativeren Haltung und mit einer besseren Organisation geschrieben worden.

[Dieser Student (-in) machte das Schreibprogramm hindurch weitere Erfahrung in der Textproduktion, erwarb ein besseres Bewusstsein in der Organisation seiner Ideen, staerkte somit seine Kreativitaet und setzte seine Platz in der 4. Phase zu den Texten in der Gruppe d, die in diesem Schreibprogramm das erstrebte höchste Niveau erreicht hatten.]

TEXTE AUS PHASE VIER:

Die Bewertung der Texte der Studenten in der Phase 4 wurde natürlich nach Zielen und der gelegten Akzente des performativen Schreibens durchgeführt. Diese Analyse in der vierten Phase führte zu einer Einsicht über die Organisationsfaehigkeit der Studenten (-innen).

Wenn wir zusammenfassend die Texte aus der 4. Phase vorstellen, kann dies ausgesagt werden. Da in dieser Phase die Studenten (die Studentinnen) eine Entwicklung nachvollzogen hatten, und das Ziel dieses Schreibprozesses sowohl das erwecken und auch steigern der Kreativitaet, sowohl das vermitteln des Bewusstseins der Organisation im Text die Steigerung des Bewusstseins war, wurden die Texte nicht mehr im Akzent ihrer Kreativität sondern im Akzent der Organisation gruppiert.

Texte aus der Gruppe a gab es keine:

Texte von Studenten (Studentinnen), die sowohl in der Kreativitaet als auch Organisation schwach waren, gab es in dieser Phase nicht mehr.

Texte von Studenten (Studentinnen), die noch in der Organisation schwach waren, gab es in dieser Phase nicht mehr.

Die Anzahl der Texte aus der Gruppe b waren zwei Texte:

Studenten (-innen), die in Phase 1 in der Kreativitaet und in der Textorganisation schwach waren liessen in der 4. Phase eine Entwicklung erkennen und wurden in der vierten Phase zu Gruppe b eingeordnet. Diese Studenten (-innen) konnten im Schreibprozess die Hemmungen waehrend der Bereitstellung von Inhalten und orginellen Ideen nur zum Teil überwinden lernen und konnten dadurch eine weniger produktivere Schreibhaltung annehmen. Diese Studenten (-innen)

hatten ein Bewusstsein in der Textorganisation erhalten. Sie hatten aber im Vergleich zu Studenten (-innen) aus der Gruppe c und d der Phase 4 in der Organisation der Ideen, in der Anwendung von Konventionen, auch bei der Bildung eines kohärenten Textes noch starke Schwächen.

Die Anzahl der Texte aus der Gruppe c waren sieben Texte:

Aus den sieben Studenten (-innen) waren drei Studenten (-innen) aus der Gruppe a der Phase 1, die weiteren vier waren aus der Gruppe b der Phase 1. Dies liess erkennen, dass Studenten (-innen) aus verschiedenen Gruppen der ersten Phase mit solch einem Schreibprogramm Entwicklungen nachvollziehen konnten.

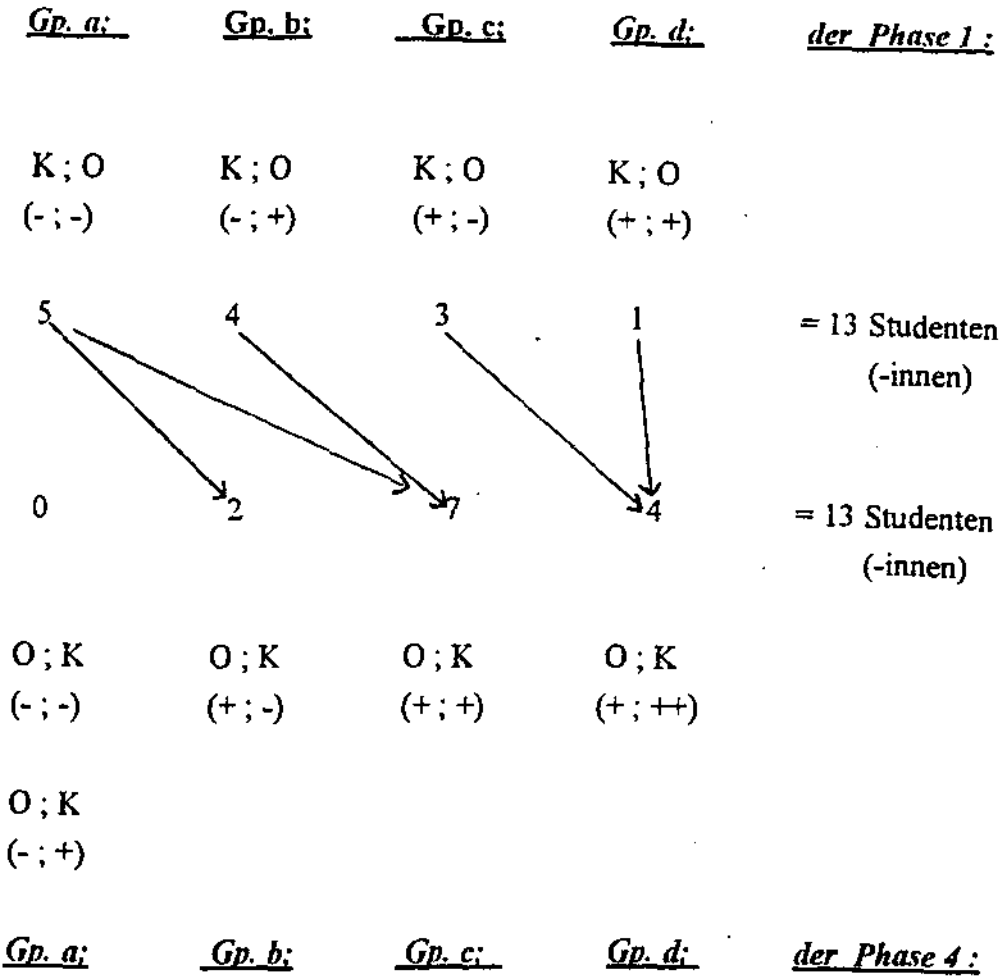
Dies waren Studenten (-innen), bei denen eine Entwicklung, sowohl in der Kreativitaet als auch in der Textorganisation, zu erkennen war. Die Studenten aus Phase 1 Gruppe b konnten durch den Einsatz des rechtshemisphaerischen Denkens eine kreativere Haltung bei der Entfaltung von Ideen und eine bewusstere Haltung bei der thematischen und sprachlichen Organisation dieser Ideen einnehmen. Diese Studenten aus Gruppe b jedoch konnten ihre Kreativitaet in der Entfaltung von ihren ausgewaehlten Themen steigern.

Die Anzahl der Texte aus der Gruppe d waren vier Texte:

Die Studenten (-innen), die zu dieser Gruppe gehörten, waren im Vergleich zu Gruppe c besser, weil sie neben ihrer kreative Kompotenz, die sich schon in der ersten Phase erkennen liess, auch ein hohes Bewusstsein in der Textorganisation erwerben konnten. Durch das Bewusstsein in der Organisation konnten sie ihre Kreativitaet steigern.

Die Studenten (-innen) zeigten in dieser Phase, sowohl durch den orginellen Inhalt als auch durch die Textsorte, die sie auswaelhnten, ein recht hohes Niveau in der Textorganisation. Diese Studenten (-innen) hatten das Niveau und somit das höchste Ziel der performativen Phase erreicht und konnten auch in das Niveau der kommunikativen Phase eingeordnet werden, jedoch hatten die Studenten (-innen) noch keine Ausbildung für diese Niveau erhalten und ausserdem noch Schwächen in der Grammatik, in der Orthographie und Zeichensetzung.

In diesem Schema werden sowohl die Kriterien (die Kompetenz in der kreativen Haltung und die Kriterien der Kompetenz in der Organisation des Textes) und die Anzahl der Studenten (-innen) in den jeweiligen Gruppen in den jeweiligen Phasen und die Übergänge in die Gruppen dargestellt.



Aus diesen Ergebnissen in der Phase 4 kann aus den Gruppen heraus erkannt werden, dass Studenten (-innen) durch solch ein Schreibprogramm eine Entwicklung sowohl in der Kreativitaet als auch in der Textorganisation nachvollziehen können.

Es waere für diese Schreibprogramm ein Defizit wenn die Studenten (-innen) immer noch schwach in der Organisation als auch in der Kreativitaet gewesen waeren oder wenn die Studenten (-innen) nur in der Kreativitaet eine Entwicklung nachvollzogen haetten. Dann waere diese Studenten (-innen) nur im Niveau der ersten Phase geblieben, der Schreiblehrgang haette dann von Phase 1 bis Phase 4 seine Funktion nicht erfüllen können. Diese Gruppe von Studenten (-innen) gab es nicht.

Gp. a: Wenn es diese Gruppe gaebe, haette das Schreibprogramm sein Ziel nicht erreichen können.

O; K = 0

(- , -)

Wenn es diese Gruppe gaebe, waere der Studenten immer noch im Niveau der ersten Phase, was natürlich nicht das Ziel das ganzen Schreibprogrammes ist.

O; K = 0

(- ; +)

Gp. b: Diese Texte der (zwei) Studenten (-innen) lassen eine Entwicklung in der Organisation erkennen, sie lassen jedoch keine grosse Entwicklung in der Kreativitaet erkennen. Sie zaehlen trotz dieser Schwaeche zu den guten Texten, weil sie aus der Gruppe a der Phase 1 stammen und ein Bewusstsein in der Textorganisation erkennen lassen.

O; K = 2

(+ ; -)

Als Beispieltex te, die diese Entwicklung der Studenten erkennen lassen sind Texte in der ersten Phase aus allen vier Gruppen vorgestellt worden.

Die Beispieltex te aus Phase 4 wurden aus der Gruppe c und d vorgestellt. In der Phase 4 wurden diese Texte nur aus diesen Gruppen ausgewaehlt, weil die Texte der Gruppe b der Phase 4 keine grosse Entwicklung in der Kreativitaet erkennen liessen.

Für uns sind diese folgenden Gruppen (Gp. c; Gp. d;) wichtig. Deshalb wurden je zwei Texte aus diesen Gruppen vorgestellt. Jeder Text stammt aus einer anderen Gruppe der Phase I. Aus diesen Texten kann eine starke Entwicklung in der

Kompetenz der kreativen Schreibhaltung als auch in der Organisation der Studenten (-innen) erkannt werden.

Gp. c:

Gp. d:

O; K = 7

O; K = 4

(+; +)

(+; ++)

Es ist zudem als ein gelungenes Programm anzusehen, da die Mehrzahl der Studenten (-innen) in Gruppe c zu erkennen waren und weil es (drei) Studenten (-innen) aus Phase I Gruppe a sich in diese Gruppe einordnen konnten. Diese haben sowohl in der Kreativitaet als auch in der Textorganisation eine Entwicklung nachvollziehen können. Die anderen (vier) Studenten (-innen) stammen aus Gruppe b, bei diesen Studenten (-innen) konnte in der Kreativitaet und in der Textorganisation eine Entwicklung erkannt werden. Diese Studenten (-innen) konnten durch eine Erweiterung ihrer Kenntnisse in der Organisation auch die Entwicklung in der Kreativitaet nachvollziehen.

Auch ist dieses Schreibprogramm in dieser Klasse als gelungen anzusehen, weil die (drei) Studenten (-innen) aus der Phase I aus Gruppe c, die in der Organisation Schwächen erkennen liessen, in der letzten Phase zu der besten Gruppe eingeordnet werden konnten. Auch der einzige Student aus Gruppe d in der ersten Phase konnte durch diese Schreibübung eine Entwicklung nachvollziehen.

5.3.1. Bemerkung zu den Ergebnissen des Schreibprogrammes:

Die quantitativen Ergebnisse sind für den Erfolg dieses aufgestelltes Schreibprogrammes natürlich im Vergleich zu den qualitativen Ergebnissen, die sich aus der Analyse der Texte ergaben nicht ausschlaggebend. Wichtiger ist, dass allgemein alle Schüler eine Entwicklung nachvollzogen haben, ein Bewusstsein über die Kreativitaet, über ihre kreative Schreibkompetenz erwerben konnten und ein Bewusstsein über die Teilprozesse der Textproduktion gewannen und zudem auch ein Bewusstsein über die Textorganisation erhalten konnten.

Sie erhielten einen Zugang zum Schreiben, wodurch sie auch ihrer kreativen Schreibkompetenz bewusst wurden. Sie bauten die Hemmungen, ihre Aengste vor

Fehlern in der Grammatik, im Ausdruck ab und lernten, das Schreiben nicht nur die Fähigkeiten in diesem Bereich bedeutet.

Sie erhielten ein Bewusstsein über die Strukturebenen des Textes (Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur) und über die Textorganisation. Das Wichtigste war, dass sie durch einzelnen Schreibstrategien hindurch sich immer mehr der leserorientierten nähern konnten und erkannten, dass für die schriftliche Kommunikation im Vergleich zur Mündlichen Kommunikation ein höheres Mass an struktureller Organisation erwartet wird und dass dafür sowohl kontext - als auch situationsabhängige Techniken des Referierens angewendet werden müssen. Sie erkannten, dass Sätze in der schriftlichen Kommunikation vollständiger und wohlgeformter gebildet werden müssen und dass der Leser auf die Sätze angewiesen ist und dass er keine andere Rückmeldemöglichkeit hat.

Sie wurden sich über die Bedingungen der schriftlichen Kommunikation bewusst und achteten auf die Satzverknüpfungen und auf die Referenzbeziehungen innerhalb des Textes. Sie konnten ihre kognitive, affektive, textuelle, sogar auch stilistische Sprachfähigkeit einsetzen und ihre Leser durch Schreiben zum Denken und Handeln führen.

Sie wurden sich auch den Begriffen " Transkription, Schreiben, Aufschreiben, Verfassen, Reproduzieren, Produzieren, Kreativität, Fehler, Flüchtigkeitsfehler, Überarbeiten, Entwurf, Bewertung, Gesprächskultur, Kritik, Rezeption, Lesen, analytisches Lesen, " u.s.w. bewusst.

Sie erkannten, dass sie selbst als zukünftige Lehrkräfte sowohl auf ihre Sprechfertigkeit als auch ihre Schreibfertigkeit in der Muttersprache und genauso in der Fremdsprache angewiesen sind und dass sie diese Fähigkeiten sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache beherrschen müssen.

In diesem Schreibprogramm ist nicht zu vergessen, dass es in den Textproduktionen, sowohl durch die sprachliche Kompetenz als auch der Ausbildung des assoziativ performativen Schreibphase, um das Niveau der Vorbereitungsklasse handelt und dass die akademische Ausbildung erst nach dieser Klasse folgt. Es handelt sich um eine Vorbereitung auf das kommunikation Schreibniveau, das ein Bewusstsein über den Begriff " Text " und über die Prozesse der Textproduktion zu vermitteln versucht. Deshalb sind in diesen Texten Fehler in der Grammatik, in der Orthographie, in der Zeichensetzung nicht zu bewerten und weitere Fehler in der

Ebene der Syntax, in der Ebene der Lexik, in der Ebene der Textstruktur immer noch in Hinblick der Toleranz zu bewerten.

Noch mal zusammengefasst heisst es : die Studenten (-innen) erhielten durch solch ein Schreibprogramm, das sowohl die Kreativitaet als auch die Organisationsfaehigkeit, das sowohl die affektiven als auch die kognitiven Faehigkeiten der Studenten (-innen) zu aktivieren zielte, eine Ausbildung als eine Vorbereitung auf das kommunikative Schreiben und dadurch eine Vorbereitung auf das Fach "YAZILI ANLATIM" im Niveau des akademischen Schreibens im Studium der Deutsch Lehrer Ausbildung.

6. SCHLUB

6. SCHLUSS

Die Antwort auf die Frage 'Warum Schriftsteller schreiben' heisst bei Margaret Atwood: *"Ich definiere mich durch Schreiben."*, bei dem südafrikaner Andre Brink: *"Ich muss zugeben, dass ich ohne Schreiben nicht leben könnte. Es ist das einzige Mittel, das ich habe um die Bedeutung einer verworrenen Welt zu entdecken, schreiben ist für mich das Leben selbst."* Bei dem argentinier Jorge Luis Borges heisst es: *"Schreiben ist die Antwort auf ein dringendes Bedürfnis, eine innere Natur."* (J. Dyck, 1988, S.88)

Diese Aeusserungen belegen, dass der Schreiber durch Schreiben Gedanken und Gefühle produzieren kann, in diese Gedanken und Gefühlen intensiver eindringen und sich trotzdem diesen Gedanken und Gefühlen, die sich aus dem Geschriebene bilden, distanzieren kann und sich dadurch aus der Distanz sich ihnen gegenüberstellen und sich mit ihnen auseinandersetzen kann. Dadurch wird ihm die Faehigkeit zur Kritikausübung vermittelt. Deshalb wird behauptet, dass Schreiben sowohl der Sprachbildung als auch der Ausbildung des Schreibers dient, und die geistige, emotionale sowie auch soziale Entwicklung des Schreibers fördert. Das wichtigste jedoch ist, dass durch Schreiben dem Schreiber eine Möglichkeit zum subjektiven Ausdruck gegeben werden kann. (vgl. Fritz Hermann, 1988, S. 48)

Der Schreibunterricht an den Schulen bediente sich dieser Möglichkeit aber fast kaum. Im Gegenteil führte dieser Unterricht, da kognitives im Mittelpunkt stand, dazu dass die persönlichen Aeusserungsformen des Individiums abgeschaltet und der Selbsta Ausdruck abgedraegt wurde und somit dies mehr zur Entsubjektivierung des Individiums führte.

Seit den 80'er Jahren ist man sich dieser Lage bewusst und versucht den funktionalisierten und natürlich dadurch entstehenden unpersönlichen Lernalltag an den Schulen und vorallem im Schreibunterricht zu aendern und ihn schülerorientiert, aktivierend, motivierend zu gestalten wobei kognitive als auch affektive Aspekte zusammen betont werden. Deshalb wird seitdem auch die Produktivitaet, die Kreativitaet des Schreibers im Schreibunterricht betont. Man hofft dadurch die in Verlust geratene Erzaehlfreude und Schreibfreude bei Schülern zu aktivieren.

Paedagogen versuchen deshalb neben kognitiven Fertigkeitsdimensionen auch der Sinnlichkeit und der Aesthetik einen neuen, ihr angehörigen Spielraum zu schenken. Man versucht dadurch die vorhandene passive, zurückhaltende Schülerhaltung und die Motivationsdefizite durch neue Schreibübungen, durch eine neue Gestaltung des Schreibunterrichts zu beheben, das depositäre Lernen, welches im Bildungswesen zu erkennen ist, abzuschaffen. (vgl. G. Brenner, 1990, S.33)

Im Bereich des Erziehungswesens sind diese Versuche von grosser Bedeutung, weil es der einzige Bereich ist, wo noch nach personalem Bezug gesucht wird, wo personale Bezüge geschaffen werden und wo noch diese personale Bezüge stabil bleiben können.

Die Schreibwerkstaette, die allein nur auf Kreativitaet basieren und nach Entstehung dieser personalen Bezüge streben, behaupten, sie führen zur Bildung, zur psychischen Entlastung und zur gezielten Kommunikation, bestehen leider aus keinem systematische Schriftsprachenerwerb und sind deshalb für den Bereich in der Fremdsprachenausbildung deshalb nicht geeignet. Deshalb versucht diese Arbeit mit Berücksichtigung der Vorgehensweise der Schreibwerkstaette in Hinsicht des kommunikativen Ansatzes den kreativen Ansatz miteinzubeziehen und einen systematisch aufgebauten Schreiberwerb für das Niveau der Vorbereitungsklassen an den Deutsch - Abteilungen aufzustellen.

Diese These versucht die schriftsprachliche Kommunikation mit Hilfe der Schreibaktivitaeten aufzustellen und betont deshalb die Schreibübungen im kommunikativ-kreativ-orientirtem Ansatz. Jedoch beschaengt sie sich nur mit den Heuristischen Übungen, die in sich das assoziative und performative und das kommunikative Schreiben umfassen. Sie versucht diese Übungen dann in Phasen aufzustellen und einen Schreibprogramm, der den Zielen der Vorbereitungsklasse und dem Sprachniveau der Schüler an der Deutsch - Abteilung der Universitaeten entspricht, aufzustellen.

Dafür wurde in dieser Arbeit ein Einzelfall untersucht. Es handelt sich dabei um eine empirische Untersuchung. Ich habe solch eine " *Case Study* " (vgl. H. W. Sehger, 1989) eine Einzelfall - Studie an der Vorbereitungsklasse der Trakya Universitaet (1994-1995) durchgeführt und habe das Schreibverhalten der Studenten (-innen) an einem selbst aufgestellten assoziativ-performativen Schreibprogramm untersucht und die Entfaltung in der Kreativitaet und Entwicklung der schriftsprachlichen Schreibkompetenz der Schüler untersucht.

Die Untersuchung, die in dieser Arbeit vorgestellt wird, wurde unter diesen Gesichtspunkten durchgeführt und ist als eine Einzelfall-Untersuchung anzusehen. Diese Untersuchung ist zudem als, eine qualitative Einzelfall - Untersuchung, ("*qualitative case study resarch*") und die sich daraus ergebenden Ergebnisse als qualitative Ergebnissen anzusehen. Als weitere Informationsvermittlung werden zwar die quantitative Ergebnisse mithinzugefügt, diese haben bei dem Ziel dieser Arbeit jedoch keine betonenswerte Bedeutung. Wichtig ist, die Schreibentwicklung der Studenten (-innen) aus den vorgestellten Textexemplaren heraus zu erkennen ist.

Diese Untersuchungen, die in Rahmen der Vorbereitungs-klasse der Deutsch Abteilung durchgeführt worden sind, führen zwar zu befriedigenden Ergebnissen, die aber natürlich nicht zu verallgemeinern sind. Die Methode, nach der die Untersuchungen durchgeführt worden sind, formte sich zum Teil von den herrschenden Bedingungen der Untersuchung und wurde diesen Bedingungen gemaess durchgeführt. (Zu den Bedingungen der Untersuchungen können die Klassenbedingungen, die Schüler, der Lehrer, das Alter der Schüler, das Niveau der Schüler, die Eigenschaften der Fremdsprache, das Ziel des Fremdsprachenerwerbs usw. gezaehlt werden, die für die Ergebnisse der Untersuchungen von grosser Bedeutung sind.)

Die Untersuchung nach qualitaeten Ergebnisse fing schon vor der Aufstellung eines Schreibprogrammes an. Erst wurden Daten gesammelt und die Bedingungen der Klasse, das Niveau der Studenten (-innen) bestimmt auch Gespraechе mit Schülern über ihre bishaerigen Schreibunterricht geführt. Die ersten Textproduktionen der Studenten (-innen) halfen dabei auch als Daten. Das Niveau, das sich am Anfang zeigte, formte somit auch die einzelnen Schritte des Schreibprogrammes. Die Entwicklung, die die Studenten (-innen) zeigten haben dabei auch selbst die Schritte und den Verlauf des Schreibprogrammes bestimmt.

In dieser Vorbereitungs-klasse wurde das Schreibprogramm in den wöchentlich 3 Stundigen Seminerunterricht, der als eine Unterstützung zum Schreibunterricht '*Yazılı Anlatım*' zu verstehen ist, durchgeführt. Im '*Yazılı Anlatım*' Unterricht, der auch Kenntnisse in Teilbereiche der Textproduktionsprozesse vermittelte, wurde auch durch weitere Unterrichtsfaecher wie '*Sözlü Anlatım*; Metin Okuma;' Grammatik usw. unterstützt.

Das Schreibprogramm - Modell besteht allgemein aus 4 Phasen und 24 einzelnen Schritten, das wöchentlich mit 3 Seminarstunden zusammen 36 Stunden (12 Wochen) dauerte. Die erste Phase, die zu Daten führte, wurde als Trainersphase zweimal durchgeführt. Die Anzahl der Studenten (-innen) war 13. (Aus dem Niveau der Schüler ergeben sich 4 Gruppen, die in Kapitel 5 vorgestellt werden.)

Die Phasen und Schritte des Programms wurden an der Deutsch -Abteilung der Trakya Universitaet in die Praxis umgesetzt und die Ergebnisse dieses Experimentes bewertet und in dieser Arbeit vorgestellt. Die Fehler, der Studenten wurden absichtlich nicht korrigiert um die Originalitaet der Texte bewahren zu können.

Aus den produzierten Texten ergaben sich dieses Ergebnisse:

Bei den Aktivitaeten der ersten Phasen waren die Studenten (-innen) in diesem Bereich noch unerfahren. Sie hatten keine Kenntnisse im Bereich der freien, spontanen, kreativen Textproduktion, ihnen war die assoziierende Schreibübung fremd. Zudem waren sie auch ihrer Kreativitaetskompetenz, bzw. auch ihrer Schreibkompetenz nicht bewusst.

Dieses Programm das sowohl kognitive als auch affektive Aspekte zusammenfliessen laesst, führte zu einer Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenz der Studenten (-innen), wobei die Studenten (-innen) auch auf ihre Kreativitaets - bzw. Produktivitaetskompetenz aufmerksam gemacht worden sind. Die Entwicklung der Schreibkompetenz der Studenten (-innen) ist sowohl aus den Erstproduktionen der einzelnen Phasen als auch aus den überarbeiteten Texten der Studenten (-innen) zu erkennen. In der Ebene der Lexik und in der Ebene der Syntax aber auch in der Ebene der Textstruktur kann diese Entwicklung nachvollzogen und bewertet werden.

Aus den Ergebnissen ist zu erkennen, dass:

- solch ein Lehrprogramm in der Vorbereitungsklasse ist auf jeden Fall eine Vorbereitungsphase auf das akademische Schreiben sein kann,

- solch ein Schreibprogramm in den Vorbereitungsklassen, sowohl die Kreativitaet der Schüler fördern, somit ihre Schreiblust wecken als auch einen systematischen Erwerb der Textproduktion vermitteln kann.

Aus den vorgestellten Schülertexten ist dieser Erwerb die Entwicklung der Studenten (-innen) leicht zu erkennen. Die Studenten (-innen) die am Anfang noch unerfahren waren, weder in der Bereitstellung von originellen Ideen eine Erfahrung hatten, noch die bereitgestellten Ideen im Text in einer Organisation aufstellen konnten, waren am Ende in der Lage Texte in einer bestimmten Organisation zu verfassen, wobei einige nur in der Organisation, einige nur in der Kreativität, und einige in beiden Bereichen, sowohl in ihrer Kompetenz der Kreativität als auch in der Organisation Fortschritte machten. Es ist bei manchen Studenten (-innen) zu erkennen, dass die Steigerung der Erfahrungen in dem kognitiven Bereich auch zu einer starken Entwicklung in ihrer Kreativität führen konnte.

Es ist zu erkennen, dass die Studenten (-innen) nach diesem Schreiblehrgang dem Schreiben, der Textproduktion gegenüber ein Bewusstsein erhalten konnten, dass sie Schreiben als ein Mittel zur freien Äusserungsmöglichkeit ansehen können, wobei sie sowohl nach einer Kreativität als auch nach der Organisation im Text zu streben versuchen. Die Studenten (-innen) bekamen im allgemeinen ein Bewusstsein über die Textproduktionsprozesse, und lernten durch Anwendung der verschiedenen Schreibstrategie auch, dass sie sowohl den Prozess des Schreiben als auch das Produkt und den Leser beim Schreiben zu beachten haben.

Diese Studenten (-innen) sind nach solch einem Schreiblehrgang auf den 'Yazılı Anlatım' Unterricht des kommunikativ-orientiertem Unterricht, auf den realsituationsbedingten Schreibunterricht mit höheren Anforderungen bereit und können im Niveau des akademischen Schreibens ausgebildet werden.

Ohne Zweifel hat das hier vorgestellte Modell bezüglich des Schreibprogrammes der Vorbereitungsklasse an den Deutsch-Abteilungen einen offenen Charakter. Es kann je nach Umständen und je nach dem Niveau der Studenten (-innen) ergänzt und erweitert werden. Dieses Programm muss auch auf jedem Fall nach der wöchentlichen Unterrichtszeit, dem Jahresplan gemäss geplant werden. Die Phasen und dessen einzelne Schritte können, je nach den Interessen der Schüler und je nach dem erstrebtem Niveau, ergänzt und erweitert werden.

Diese Arbeit hat das Ziel, sowohl Einsichten in den Bereich 'Schreiben' zu geben und Impulse für weitere Schreibprogramme zu wecken. Dieses Ziel dieser Arbeit wäre dann erreicht, wenn sie einen Beitrag zu der Diskussion in diesem Bereich *SCHREIBEN IN DEN VORBEREITUNGSKLASSEN DER DEUTSCH - ABTEILUNGEN IN DER TÜRKEI* leisten würde.

7. TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG

7. ZUSAMMENFASSUNG AUF TÜRKISCH

Günümüz toplumunda sözlü bildirişimin olduğu gibi yazılı bildirişimin de önem taşıdığı şüphesizdir. Ayrıca yazılı bildirişimi sözlü bildirişimden ayıran ve yazılı bildirişime temel niteliğini kazandıran yarı kalıcı olmasıdır. İnsanlık tarihi tüm kültürel ve sosyal gelişimini yazının sağladığı bu kalıcılığa borçludur.

Fakat buna rağmen Türkçe yazma derslerinde olduğu gibi Almanca yazma derslerinde de ne genel yazma, ne de yaratıcı yazma becerisine gerekli önem gösterilmektedir. Eğitimciler yazma dersinin programını hazırlarken bu becerinin geliştirilmesinin gerekliliğini halen kavrayamamışlardır, halen yazma ve okuma sistemine ders içinde olduğu gibi günlük yaşam içinde de yeterince zaman ayırmamaktadırlar ve böylece "Yazma Uğraş"ının "Gizilgücü"nü (bak S. Eruz, 1994, S. 183) kavrayamamaktadırlar.

Bu olumsuz koşulları düzeltmek için okullarda yazma eğitimi çerçevesinde öğrencilere yaptırılan kompozisyon ödevlerinin amaçları ve içeriği üzerinde yeniden düşünülmesi ve bunun dışında yeni yazma alıştırmaları geliştirilmelidir. Eğitimciler bu konuda büyük görev düşmektedir. Artık anadilde ve yabancı dil derslerinde öğrenci metinlerini incelerken sadece yazım, ifade ve dilbilgisi yanlışları incelenmemelidir. Dilbilgisi kuralları yazma eğitiminde amaç olarak değil araç olarak görülmelidir. Yazma uğraş da öğrencinin kendisini ifade edebilmesi için bir araç olarak görülmelidir. (bkz. S. Eruz, 1994, S. 183-208) Bu konuda yabancı ülkelerde yazma eğitimi derslerinde farklı uygulamalar yapılmakta ve yazma eğitimi zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Bizim de Türkiye koşullarında neler yapabileceğimiz araştırılmalı ve somut uygulamalara geçilmelidir. Bizlerin araştırmacılar olarak Türkiye'deki Almanca Yazma Eğitimi'ne bu yönde katkıda bulunmamız gerekir. Aslında böyle bir çalışmanın sonucunda Türkçe'de de yazma derslerine bir örnek program oluşturulabilir. Liselerde Türkçe dersinde gerekli gelişimi gösterememiş öğrenciye bu doğrultuda bir eğitim uygulandığında, onun Türkçe yazma becerisinde de olumlu yansımalar olacaktır.

Benim tezimin konusu liselerdeki Türkçe dersi değil, üniversitelerdeki Almanca yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceği sorusudur. Bu çalışmanın asıl amacı sözkonusu

katkısı gerçekleştirilebilir ve Y. Gel' in belirttiği gibi çağdaş eğitim sistemi içinde yaratıcılığa yönelik öğrenci ve birey yetiştirmektir. (krş. Y. Gel, 1994, S.37-51)

Almanca bölümlerinin hazırlık sınıflarına yazma eğitimi kapsamında hazırlanan ve öğrenciyi " çağrışımsal yazma " dan " edimsel yazma " ya ulaştıran bir yazma programının amacı üniversite eğitimindeki " Yazılı Anlatım " dersine bir ön hazırlık oluşturmaktır. Bu ön eğitim içerisinde güdülecek amaç, öğrenciyi serbest yazma alıştırmalarıyla, sonsuz çağrışım zincirleriyle yazı yazma eylemine motive etmek, bunun yanında adım adım yazma ve metin üretimi konusunda bilinçlendirmek, öğrenciyi bu bilinci vererek üniversite birinci sınıf " Yazılı Anlatım " derslerine başladığında yeni fikirler üretebilen, fikirlerini organize edebilen bir noktaya getirmektir.

Bu eğitime yönelik program hazırlamak istenirse öncelikle yazma eğitiminin tarihçesi, yazma eğitiminin özellikleri, amaçları ve alıştırmaları hakkında bilgi edinmek gerekmektedir. Bu bilgilere dayanarak oluşturulan genel bir eğitim çerçevesini uygulamaya hazır bir program örneği haline getirebilmek için ayrıca şu sorulara cevap verilmesi gerekir:

- Dil nedir, yazılı dil ile sözlü dil'in özellikleri ve farkları nelerdir ?
- Yazma eylemi nedir ?
- Yazma eğitimi nedir, nasıl gelişmiştir ?
- Yazma eğitimi destekleyen bilim dalları hangileridir ?
- Yazma eğitimi ile ilgili ne tür alıştırmalar vardır, yazma becerisi nasıl geliştirilebilir ?

Yazma eğitiminin dayandığı temelleri ve yukarıdaki sorulara karşılık olarak vardığımız sonuçları bu tez çalışmasında sunuyoruz.

Bu tez çalışmasında tüm bu bilgilerden faydalanarak vak'a araştırması yapıldı. Bir "case study" (H. W. Sehger, 1989) olarak Trakya Üniversitesi Almanca Bölümü'nün Hazırlık Sınıfı'nda yazma derslerindeki " çağrışımsal - edimsel " (*assoziativ-performativ*) yazma aşamaları uygulanarak, öğrencilerin serbest, yaratıcı yazmaya ve akademik yazmanın ilk evrelerinin seviyesine nasıl ulaşabildikleri incelendi ve çeşitli uygulamalar yapılarak sonuçlar gözlemlendi. (Akademik yazma seviyesi hazırlık sınıfından sonra gelen dört yıllık yazma becerisi seviyesi anlamını taşımaktadır.)

Bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden biri olan "qualitativ resarch", (H. W. Sehger, 1989) nitelik araştırması uygulandı. Veri toplama döneminden sonra yapılan veri analizine dayanarak yazma eğitimi programı şekillendirildi. Öğrenciden toplanan anketler ve öğrenci çalışmaları birer veri sayılarak bu verilerin analizi sonucunda belirlenen seviye doğrultusunda "Hazırlık Sınıfı" na uygun Yazın Programı hazırlandı. Bu araştırma Trakya Üniversitesi Hazırlık Sınıfı'nda yapıldı, sözkonusu sınıfın bir vak'a olarak ele alındığı çalışmalar biçiminde yürütülen araştırmada öğrencilerin gelişimleri incelendi ve araştırma verileri tez konusu ile doğrudan ilgili olduğu ölçüde değerlendirildi.

Bir dönem boyunca uygulaması yapılan bu yazma eğitimi programı hakkında bilgi vermeden önce tezin genel hatları üzerinde durmak yerinde olur:

Bu çalışmanın birinci bölümünde dilin önemi vurgulanırken, yazılı dil ile sözlü dilin tarihçesinin özeti sunuldu. Yazın eğitiminde vurgulanması gereken bir konu olduğu için bu bölümde ayrıca sözlü dil ile yazılı dil arasındaki fark ve konuşma ile yazma eylemi arasındaki fark ele alındı; yabancı dil ile anadildeki yazın eğitiminin önemi vurgulandı.

İkinci bölümünde yazma eğitimi hakkında bilgi verebilmek için, yazma eğitiminin tarihsel gelişimine yer verildi. Bu bölümde vurgulanması gereken 20.yüzyılda bildirişimsel yazma eğitiminin özelliklerinden bahsederken yazma eyleminin süreçleri ve yazma stratejileri üzerinde duruldu.

Ayrıca 20.yüzyıl yazma eğitiminin önemle üzerinde durduğu ve bu tezde yazma eğitimine motivasyon niteliği taşıyan bir tür yazma alıştırmaları olan, yaratıcı yazma türünün özelliklerinden bahsedildi. Ayrıca yaratıcı yazma türünün ders içinde uygulanabilirliği vurgulanırken yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerinde duruldu.

Üçüncü bölümünde öğrenciye yabancı dilde de yazma ilkeleri konusunda esneklik sağlayan üretici nitelikli, kişinin kendisi ve dış dünyası üzerinde düşünmesini ve bilince varabilmesini amaçlayan "heuristik" (heuristisch) nitelikli (bak. B.Kast, 1991) yazma alıştırmaları üzerinde duruldu, yaratıcı ve iletişimsel yazma anlayışı altında çağrışımsal (serbest) - edimsel ('assoziativ' ve 'performativ') yazma alıştırmaları ele alınarak, bunlara bağlı olan metin oluşum sürecindeki öğeler tanıtıldı.

Bu ögeler 'Eisberg model' i üzerinde metnin derin yapısı ve yüzey yapısı da ele alarak şemalaştırıldı. Ayrıca bu bölümde çağrışımsal (serbest) - edimsel ('assoziativ' ve 'performativ') yazma programının dört aşamalı yazma eğitimi sürecinin genel hatları belirlendi ve tanıtıldı.

Amaç, böyle bir programla ve bu tür yazma alıştırmalarıyla öğrencinin çağrışım yetisini aktive ederek, öğrencinin bu yetisini kullanarak, metin üretimi için gerekli konuları üretebilmesini ve bu yeti ışığında metin üretim öğelerinin de idrakıyla, metin organizasyonu bilinci içinde metin üretimini sağlamaktır.

Dördüncü bölümde yazma programının hazırlanışı esnasında göz önünde bulundurulması gereken faktörler üzerinde duruldu. Bu çalışmada genel olarak hazırlık sınıflarının özellikleri, yazma eğitiminin hedefleri üzerinde duruldu ve Trakya Üniversitesi Almanca Bölümü Hazırlık Sınıfı' nun genel şartlarından bahsedildi ve Hazırlık Sınıflarında yazma derslerinin en az diğerleri kadar dikkate alınmasının gerekliliği savunulurken Hazırlık Sınıflarındaki yazma eğitiminin akademik eğitime olan katkısı vurgulandı.

Bu bilgiler ışığında Türkçe yazma eğitimine de katkısı olabileceğini sandığımız Türkiye'deki yabancı dilde yazma eğitimi için Yabancı Diller ve Edebiyat Bölümlerinin Almanca Hazırlık sınıflarında uygulamaya konulabilecek bir yazma eğitimi örneği hazırlandı. Beşinci bölümde bu örnek program dört aşaması ve yirmidört adımıyla ve bu adımların amaçlarıyla tanıtıldı ve öğrencilerle yapılan alıştırmalardan örnekler sunuldu. Üretilen metinlerin analiz sonuçları iletilirken öğrencilerin yazma konusunda yaratıcılık açısından gelişim gösterdikleri gibi, yazma becerilerinin ve yazma bilinçlerinin de geliştiği gözlemlendi ve öğrencilerin HAZIRLIK SEVİYESİ eğitiminden sonra asıl akademik yazma eğitimine hazırlanabildikleri sonucuna varıldı.

Tezin bölümlerinin tanıtımından sonra hazırlanan program ve programın aşamaları ve adımları hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır:

Hazırlık sınıfı şartlarına uygun olarak hazırlanan yazma eğitimi programı dört aşamadan ve yirmidört adımdan oluşmaktadır. Herbir aşama (çağrışımsal yazma

aşaması, *çağrışımsal* - edimsel yazma aşaması, *çağrışımsal* - *edimsel* ve edimsel yazma aşaması) ve her aşamanın adımları birer amaca yöneliktir.

1-) *Çağrışımsal* (*assoziativ*) yazma aşaması ile öğrencinin, sonsuz çağrışım zincirleri yardımıyla yeni fikirler üretebilmesi ve bu fikirler sayesinde kendisini ifade edebilme yetisi kazandırılmak istenmiştir. Öğrenciler bu aşamada yazı yazma eylemini bir iletişim aracı olarak görmeyi öğrenir. Bu aşamada öğrenci metin-dilbilim konusunda bilinçsizdir, dilbilgisi kuralları, imla kuralları açısından da büyük bir sorumluluk taşımamaktadır.

2-) *Çağrışımsal* - edimsel (*assoziat* - performativ) yazma aşamasında ise öğrenci, yeni çağrışımsal serbest yazma alıştırmalarında, dolaylı olarak üretebildiği yeni fikirleri metin içinde bir düzene yerleştirilmesi gerektiğini, fikirlerin metin içi bağlamında organize edilmesi gerektiğini ve metin yapısını oluştururken metin iskeleti kurulması gerektiğini öğrenir.

3-) *Çağrışımsal* - edimsel (*assoziat* - performativ) yazma aşamasında ise öğrenciye artık direkt olarak metin-dilbilim konusunda bilgi verilir. Öğrenci yabancı metinleri bu bilgiler doğrultusunda incelemeyi öğrenir, fikirlerin nasıl organize edildiğini, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin nasıl düzenlendiğini inceler. Yeni yazma alıştırmalarında ise öğrenci artık metin üretim sürecinde belli bir bilince varır ve metin üretimine metnin iskeletini, taslağını hazırlayarak başlar. Böylece metin üretim öğelerinin, metin üretim aşamalarının ve metin üretim sürecinin farkına varır ve fikirlerini düzenlemeyi öğrenirken yaratıcılığını daha da geliştirir.

4-) Edimsel (performativ) yazma aşamasında ise öğrenci artık yazı yazmayı bir iletişim aracı olarak kullanmayı, serbest yazma eylemi esnasında yeni fikirler üretebilmeyi, yaratıcılığını katabilmeyi, ayrıca yazım kurallarını göz önünde bulundurarak fikirlerini organize edebilmeyi öğrenmiştir. Öğrenci bu aşamada artık yazma eylemi konusunda belli bir bilince sahip olmuş, artık metin üretimi esnasında kendi fikirlerini, metni ve az da olsa okuyucuyu da göz önünde bulundurabilmeyi öğrenmiştir. (Aşamaların adımlarının amaçları beşinci bölümde sunulmuştur.)

Sunulan bu program ders yılı içerisinde belli bir dil seviyesinden sonra uygulanabilecek bir eğitimidir. Önemle üzerinde durulması gereken bir nokta hazırlanan

alıştırmaların bir ders yılı programına göre ayarlanmamış olmasıdır. Bu tür alıştırmalar uygulamaya konulacağı zaman, adımların hazırlık sınıfının seviyesine göre, haftalık ders saatine göre hazırlanması gerekmektedir. Hazırlanan program bu özelliğinden dolayı gayet esnek bir yapıya sahiptir. Yazın alıştırmalarının adımları arasında veri olarak sunulan öğrenci metinleri bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak özgün halleriyle sunulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları ise beşinci bölümde özetlenerek verilmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda öğrenci metin örneklerinden de faydalanarak, araştırmanın sonuçlarına dayanarak böyle bir yazma eğitimi programıyla öğrencinin yazma eğitimi konusunda belli bir bilince varabildiği ve öğrencinin böylece akademik yazma eğitimine hazırlanabildiği gösterilmeye çalışılmıştır. Bu savı destekleyen öğrenci metinleri ise birinci ve dördüncü aşamada sunulmuştur.

Birinci aşamadan başlayarak dördüncü aşamaya gelen öğrencilerin hangi seviyeye gelebildikleri, üzerinde ayrıca durulması gereken bir sorudur. Diğer deyişle gelişim açısından gruplar arasında ne tür kaymalar olduğu ayrıca saptanmaya çalışılmıştır. Bu konudaki bulguları şöyle özetleyebiliriz:

Birinci aşamada a grubunda olan öğrenciler dördüncü aşamadaki b grubuna ve c grubuna geçebilmişlerdir. Birinci aşamada b grubundaki öğrenciler dördüncü aşamada c grubuna, c grubundaki öğrenciler d' ye geçerken d grubundaki öğrenci d' ye geçebilmiştir.

1. aşamada hem yaratıcılık hem metin organizesi konusunda zayıf olan (5 kişi) ve bundan dolayı a grubuna ait olan öğrenciler 4. aşamadaki b grubuna (2 kişi) ve c grubuna (3 kişi) geçiş sağlamışlardır. Bu öğrenciler üzerinde çalıştıkları kendi metinlerinde de organize konusunda belli bir bilince varmışlardır. B grubuna geçiş yapan öğrenciler gerek kişilik yapılarından dolayı gerekse yazma alıştırmalarında oluşan konuların onları motive etmemesinden dolayı yaratıcılık konusunda pek bir gelişim sağlayamamışlardır. Fakat bu durum bu metinlerin organizasyon konusunda da diğer metinlere göre daha zayıf oldukları anlamını taşımamaktadır. Önemli olan bu öğrencilerin (2 kişi) yeni yazma alıştırmaları ile karşılaşmış olmaları ve bu yazma eğitimi sonucunda fikirlerini organize ederken, metnin hem derin yapısı hem de yüzey yapısı hakkında belli bir bilince sahip olabildiklerini göstermeleridir.

- 1. aşamada bu a grubuna dahil olan diğer (3 kişi) öğrenciler, 4. aşamada c grubuna dahil edilmişlerdir. Bu öğrenciler böyle bir yazma eğitimi sonucunda hem yaratıcılık hem de metin organizesi konusunda bir bilince varmışlardır.

- 1. aşamada b grubunda olan öğrenciler (4 kişi) böyle bir yazma eğitimi sonucunda önceden de sahip oldukları metin organizesi bilincini de geliştirerek, yaratıcılık alanında da kendilerini geliştirebilmişler ve 4. aşamada c grubuna dahil edilmişlerdir.

- 1. aşamada c grubunda olan öğrenciler (3 kişi) ise böyle bir yazma eğitimi sonucunda önceden de sahip oldukları yaratıcılık becerilerinin üzerine hem yaratıcılık konusunda ek bir bilinç, hem de metin organizesi konusunda yeni bilgiler edinmişler ve 4. aşamada d grubuna dahil edilmişlerdir.

- 1. aşamada d grubuna ait olan öğrenci (1 kişi) ise böyle bir yazma eğitimi sonucunda var olan yaratıcılık ve metin organizesi becerilerine her iki konuda da bir bilinç ekleyebilmiş ve 4. aşamada d grubuna dahil edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda göz önünde tutulması gereken en önemli nokta böyle bir yazma eğitimi programı sonucunda öğrencilerin hem yaratıcılık hem de metin organizesi konusunda bir bilince sahiplenebilmiş olmalarıdır. Nitelik araştırmasının sonucu budur. Fakat sayısal değerlerle belirtmek gerekirse 13 öğrenci ile sürdürülen bu yazma programı sonucunda 11 öğrenci hem yaratıcılık hem de metin organizesi konusunda bir bilinç edinebilmiştir.

Bu öğrencilerin metinleri tabii metin organizesi konusunda ve yabancı dil seviyesi açısından mükemmel metinler değildir. Bu mükemmellik zaten bu aşamalardan oluşan yazma eğitiminin ve hazırlık sınıfı yazma eğitiminin amacı değildir. Önemli olan öğrencilerin ilk metinleri ve son kez üzerinde çalışmış oldukları metin karşılaştırmalarının sonucunda ne kadar çok gelişebilmiş olduklarını görebilmektir ve öğrencilerin bir bilince varabilmiş olmalarıdır.

Sonuç olarak şu sözler söylenebilir:

Almanca Bölümünün Hazırlık sınıfı seminer dersindeki 13 kişilik sınıf mevcuduyla seminer dersleri altında 12 hafta süresince, haftada üç saatlik ders saatleriyle toplam 36 saat içinde uygulanan bu program ile öğrenciler dört yıllık üniversite eğitimindeki 'Yazılı Anlatım' derslerine yani akademik yazma eğitimine yönelik bir bilinç kazanabilmişler ve akademik yazma eğitimine bir hazırlık dönemini başarılı şekilde tamamlamışlardır.

Tezde sunulan metin örnekleri TRAKYA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi Hazırlık Sınıfında (1994-1995 döneminde) yapılan vak'a araştırmasının deneyleri sonucunda öğrenciler tarafından üretilen metin örnekleridir. Örnekler yakından incelendiğinde öğrencinin yaratıcılığının ve yazma becerisinin bir gelişim gösterdiği gözlemlenir. Fakat daha da önemlisi öğrencinin hazırlık sınıfı seviyesindeki yazma becerisi, yazın süreci ve öğeleri, olayı-ucu-metin-yazar ilişkisi hakkında belli bir bilince sahip olabilemiş olmasıdır.

Bu çalışma, üniversitelerin Almanca Bölümleri - Hazırlık Sınıfı yazma eğitimine ışık tutup, yeni fikirlerin yeşermesine, yeni programların hazırlanıp uygulanmasına katkıda bulunabiliyorsa, amacına ulaşmış demektir.

Bu çalışmanın oluşumunda beni sabır ve yardımlarıyla destekleyen aileme, sevgili anneme, babama ve kardeşime, arkadaşlarıma ve eğitimimde büyük katkıları olan öğretmenlerime, bilhassa da tez danışmanım olan Dr. Tülin Polat Hanım'a teşekkür ederim.

Eylül, 1995

8. LITERATURVERZEICHNIS

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Aeble, Hans : Zwölf Grundformen des Lehrens, Klett Cotta/
Paedagogik Einführung, 1985
- Augst, Gerhard : "Schreiben als Überarbeiten-Writing ist
rewriting" oder "Hilfe wie kann ich den
Nippel durch die Lasche ziehen?",
in: Der Deutschunterricht Beitrage zu seiner
Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung
Heft 3, "Theorie des Schreibens"
Erhard Friedrich in Zusammenarbeit mit Ernst
Klett, Velber, 1988, S.241-251
- Ayav, Özlem : 'Eine Textlinguistische Untersuchung zu
Deutschen und Türkischen Zeitungsberichten'
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
Yüksek Lisans Tezi, 1994
- Balci, Yasemin: 'Vom Textverstaendnis zur Textproduktion'
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
Yüksek Lisans Tezi, 1994
- Beisbart, Ortwin: "Schreiben als Lernprozess" In: Der
Deutschunterricht " Schreiben". Hrsg. von
Wilhelm Dehn, begründet von Robert
Ulshöfer, 3/89, Jahrgang 41, S. 5-16
- Borgmann, Jutta : 'Kreatives Schreiben Neue Zugaenge zu
einer alten Kulturtechnik', In : Sprache u.
Literatur in Wissenschaft und Unterricht. 73/25
Hrsg., 1.Halbjahr, 1994, S.56-68

- *Brenner*, Gerd : 'Kreatives Schreiben; Scriptor Verlag',
5. Auflage, 1995
- *Bünting*, Karl D. : Einführung in die Linguistik, 12. Auflage,
atheneum, 1987
- *Corder*, Pit: Error Analyses and Interlanguage, Oxford
University Press, 1981
- *Daniels*, Karlheinz : "*Für mich selbst ist es verblüffend.*" Über
authentisches Schreiben an der Hochschule
In: Literatur und Medien in Wissenschaft
und Literatur. Hrgs. von Walter Seifert,
Bohlau Verlag, 1987, S.349-355
- *Dyck*, Joachim : '*Die antike Rhetorik in der modernen
Schreibwissenschaft*', In : Rau, Hans Arnold
Kreatives Schreiben an Hochschulen.
Berichte, Funktionen, Perspektiven,
Tübingen, 1988, S.88-96
- *Eisenbeiss*, Ulrich: "*Überlegungen zum Problem der Aufsatz-
Beurteilung*". In: Sprache und Literatur,
21. Jahrgang, 2. Halbjahr, Ferdinand
Schöningh Verlag, 1990, S.81-89
- *Eruz*, Sakine: "*Yazma Ugrasının Gizilgücü*" In: Çağdaş
Eğitimde Sanat, Demet Yayıncılık, Çağdaş
Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 9,
Yayın kurulu: Jale Baysal, Nazan İpşiroğlu,
Zehra İpşiroğlu, Şeyda Ozil,
Istanbul, 1994, S. 183-208

- Gel, Yücel: " **Sanat Eğitimi ve Yaraticılık** " In: Çağdaş Eğitimde Sanat, Demet Yayıncılık, Çağdaş Yasamı Destekleme Derneği Yayınları 9, Yayın kurulu: Jale Baysal, Nazan İpşiroğlu, Zehra İpşiroğlu, Şeyda Ozil, İstanbul, 1994, S. 37-51
- Glinz, H. : Textanalyse und Verstehenstheorie I. Frankfurt/Main, Athenaeum, 1973
- Glück, Helmut : **"Schreiben in der Fremdsprache Deutsch" Eine Einführung.**
In: Schreiben im Germanistikstudium, Hrsg. von Maria Lieber und Jürgen Posset iudicium Verlag B. 7 , 1988 S.25-43
- Günther, Klaus : **"Einleitung"** In: Günther, H. (Hrsg.) Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeit zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen, Niemeyer Verlag, 1983, S. VII- XIV
- Hermann, Fritz : **'Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache'**, In : Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Manfred Heid (Hrsg.) (Dokumentation eines Kolloquiums) iudicium Verlag, 1988, S. 28-50
- Hermann, Fritz: **"Personales Schreiben"** Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch, In: Texte Schreiben im Germanistikstudium, Maria Lieber und Jürgen Posset (Hrsg.) , iudicium Verlag. B.7, 1988, S.45-67

- **Humbold, W.v. :** Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin, 1936

- **Jahn, Renate :** *'Kreatives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* In : Info Daf/Nr. 17 Jahrgang, August 90, S. 279-285

- **Jechle, Thomas :** 'Kommunikatives Schreiben' Paul Goetsch, (Hrg); Günther Narm Verlag Tübingen 1991

- **Kast, Bernd :** 'Fertigkeit Schreiben', Langenscheidt, 1991

- **Kast, Bernd :** ' *Vom Wort zum Satz zum Text.* ', In : Fremdsprache Deutsch 1, Schreiben , Goethe- Inst, 1989

- **Keseling, Gisbert :** *'Kreative Schreibseminare als Mittel zur Analyse und Bearbeitung von Störungenrungen.*
In :Kreatives Schreiben an Hochschulen; Berichte, Funktionen, Perspektiven, Hans Arnold Rau, Tübingen, 1988, S.59-78

- **Killinger, Robert:** Gestalten und verstehen 2, Verlag - Hölder - Pickler - Tempsky, Wien 1982

- **Knoop, Ulrich :** *"Zum Status der Schriftlichkeit in der Sprache der Neuzeit. "* , In: Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeit zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Günther, H. (Hrsg.). Tübingen, Niemeyer Verlag, 1983, S.159-169

- **Kralle, Hans-Werner** : **Aspekte des Aufsatzunterrichts bei Berücksichtigung der Lehrerrolle**, In: Texte Schreiben im Germanistikstudium, Maria Lieber und Jürgen Posset (Hrsg.) , iudicium Verlag. B.7, 1988, S.45-67

- **Krumm, Hans Jürgen** : **Thema 'Schreiben'**, In: Fremdsprache Deutsch 1, Goethe-Inst. 1989, S. 5-8

- **Ludwig, Otto** : **'Der Schreibprozess : Die Vorstellungen der Paedagogen'**, In : Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit , Hartmut Günther (Hrsg.), Tübingen : Niemeyer, 1983
S. 191-210

- **Ludwig, Otto** : **"Einige Vorschlaege zur Begrifflichkeit und Termonologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit"** In : Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit, Hartmut Günther (Hrsg.), Tübingen, Niemeyer, 1983,
S. 1-15

- **Maas, Ulrich** : **'Schrift-Schreiben-Rechtschreiben'**, In : Diskussion Deutsch 81, 1985, S.4-25

- Menzler, Walter** **"Schreibenlernen Im Fach "Deutschdidaktik" An Türkischen Universitaeten"** In: Schreiben im Germanistik Studium. Maria Lieber und Jürgen Posset (Hrsg.), iudicium Verlag, B.7, 1988, S.101-111

- **Merkelbach, Valentin** : **Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht**, Verlag Moritz Diesterweg, 1986

- **Merkelbach, Valentin:** " **Koorigieren-Lernziel für Lehrer und Schüler** " In: Kreatives Schreiben an Hochschulen, Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen, Hans Arnold Rau, Tübingen, 1988, S.44-50

- **Notlnagel, Sema :** 'Kreativitaet im Fremdsprachenunterricht. Unter Betrachtung Psycho-Sozialer Aspekte (Praxisorientierte Didaktisierungsentwürfe für die Sekundarstufen)
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ,
Yüksek Lisans Tezi No: 90/ 6769,
Istanbul, 1994

- Oomen-Welke, Ingelore:** "**Schreibprozess immigrierter Schüler**" In: Der Deutschunterricht Fachzeitschrift, begr. von Robert Ulshöfer, Jahrgang 43 2/91, Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett Verlag; S.28-45

- Rogers, Carl R. :** Lernen in Freiheit, Kösel, München, 1974

- Rudloff, H :** **Historische Bezugspunkte kreativen Schreibens. Dargestellt anhand F. Nietzsches "Menschliches allzu Menschliches"**
In: Kreatives Schreiben an Hochschulen, Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen, Hans Arnold Rau, Tübingen, 1988, S.97-111

- Rico, Gabrielle L. :** 'Garantiert Schreiben lernen.' Sprachliche Kreativitaet methodisch entwickeln im Intensivkurs auf der Grundlaege der modernen Gehirnforschung', Reinbek bei Hamburg, 1984

- *Schau*, Albrecht : *'Kreatives Schreiben-Beschriebene Kreativitaet, Chancen und Risiken von Schreibseminaren mit oder ohne vorgegebenen Schreibimpuls'*, In : Kreatives Schreiben an Hochschulen Berichte, Funktionen , Perspektiven. Hans Arnold Rau, Tübingen, 1988, S. 36-43
- *Scheidt*, Jürgen von: Kreatives Schreiben.Fischer Taschenbuch Verlag, 1990
- Schlemper*, M. Edwards: Arbeiten mit gruppeneigenen Texten. Paedagogische Arbeitsstelle, Volkshochschul Verband, 1.Auflage, 1977
- Sehger*, H.W, *Shohamy*, E. : "Second Language Research Methods" , Oxford University Press. Hong Kong, 1989
- *Spinner*, H. Kaspar : *'Kreatives Schreiben'*, In : Praxis Deutsch. 119/20. Jahrgang, 1993, S.17-23
- *Spinner*, H. Kaspar : *" Kreatives Schreiben und literaturwissenschaftliche Erkenntnisse "* In: Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven. Hans Arnold Rau. 1988, S. 79 - 87
- Steffen*, Karin : *"Wissen und Schreibenkönnen Überlegungen zum Schreiben als intelligentem Handeln."* , In : Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, 73, 25Jhg., 1. Halbjahr, 1994, S. 35-68
- Teml*. Hubert :*"Förderung bedeutsamen Lernens im Unterricht."* In: Paedagogische Intention, Rubert Vierlinger (Hrsg), Werkstattberichte 2 1. Auflage, 1978, S. 169-191

- Ulshöfer, Robert **"Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch"** , Aspekte sprachlichen Handelns. Arbeitsbuch für die Oberstufe von Dietrich Homberger. Diesterweg, 1986, S.110-116
- Vogel, Klaus : **"Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb"**
 In: Im Sprachunterricht spielen? aber ja ! , Christa Dauvilleur, Goethe Institut, 1986,
- Wicke, Rainer : **"Aktive Schüler lernen besser. Schüler Schreiben für Schüler"**, Kreatives Schreiben im Deutschunterricht, Klett, 1993, S.84-106
- Wilms, H. : **"Übungsformen für ein Sprachtraining."**
 In: Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. Manfred Heid, München, 1989, S.78-82

Lexika

- DUDEN : Zitate und Aussprüche,
bearbeitet von Werner Scholzee
Stubenrecht, Duden Verlag, 1993,

- DUDEN : Einfach richtig Schreiben !
bearbeitet von der Dudenredaktion;
Wolfgang Eckey, Dieter Mang,
Bibliographische Institut AG,
Mannheim, 1987

- Fischer Kolleg: Deutsch Verstehen-Sprechen-Schreiben,
Hrsg. Hermann Stadler,
Fischer Taschenbuch Verlag, 1979

- Leveau, Inge : Sach- und Fachtexte im Unterricht,
Methodisch Didaktische Vorschlaege für
Lehrer, Goethe Institut, 1985

- 'Lexikon der Germanistischen Linguistik', : Hans Peter Althaus,(Hrsg) :
2.Auflage, Niemeyer, 1980,

- Seminarvortrag: "Approaches to Writing" vorgetragen von
Daryl York, im Britisch Council,
29.4.1995

- WAHRIG : Gerhard Wahrig, Bertelsmann Lexikon
Verlag, München, 1993

- Moderne Linguistik: Termonologie / Bibliographie,
Teilband I: A-M
Hrsg. von Werner Walte
Max Hueber Verlag, München, 1974

- Deutsches Wörterbuch : Grimm, w. u. J.: Bd. 15 (=9 Band)
Schiefln-Seele. Bearbeitet von
Dr. M. Heyne.