

Die Einflüsse des prozessorientierten Schreibens auf die Schreibfertigkeit im DaF- Unterricht¹

Rüveyda H. ÇEBİ²

APA: Çebi, R. H. (2020). Die einflüsse des prozessorientiertes schreiben auf die schreibfertigkeit im DaF-Unterricht. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 516-525. DOI: 10.29000/rumelide.792133.

Zusammenfassung

Mit dem Konstruktivismus ist es wichtig geworden, das Lernen zu lernen und dies über die Zeit zu verbreiten. Die Tatsache, dass das Lernen ein langer Prozess ist, der schrittweise voranschreitet und die Nutzung von Strategien erfordert, hat die prozessbasierte Bildung hervorgehoben. In dieser Studie wurde untersucht, ob das prozessbasierte Schreibmodell den Schreiberfolg im deutschen Fremdsprachenunterricht steigert oder nicht. Die Teilnehmer dieser Studie bilden die LehramtstudentInnen im Fach Deutsch der Ondokuz Mayıs Universität. Diese Studie, die durch die Bildung einer Versuchs- und einer Kontrollgruppe durchgeführt wurde, ist eine experimentelle Studie. Insgesamt haben 28 StudentInnen teilgenommen, 14 StudentInnen in der Versuchsgruppe und 14 StudentInnen in der Beobachtungsgruppe. In der ersten Woche dieser experimentellen Studie, die zwölf Wochen dauerte, wurde ein Pretest und in der letzten Woche ein Abschlusstest durchgeführt. Während mit der Kontrollgruppe das klassische Schreiben geübt wurde, wurde in der Versuchsgruppe die Methode 4+1 angewendet. Strategien, die für die Schreibfertigkeiten geeignet sind, wurden in die Phasen des Schreibmodells integriert. Mithilfe der Goethe Zertifikat B1 Prüfung, wurde in der ersten Woche das Schreibniveau der beiden Gruppen, ermittelt. Anhand dieser Versuche und deren Ergebnisse, konnte man deutlich erkennen, dass das Lernmodell 4+1, erfolgreicher war. Obwohl in beiden Gruppen das Schreibniveau sich verbessert hat, ist die Gruppe mit 4+1 Schreibmodell statistisch gesehen erfolgreicher. Darüber hinaus haben aber alle StudentInnen individuelle Fortschritte gezeigt.

Schlüsselwörter: Prozessorientiertes Schreiben, Schreibdidaktik, Portfolio

Almanca derslerinde süreç temelli yazmanın yazma becerisine etkileri

Öz

Eğitimde davranışçı yaklaşımla başlayan süreçler, günümüzde bireyin yeni bilgileri kendi içinde anlamlandırarak geçmiş hayatında edindiği bilgilerle örüntülemesine kadar uzanmıştır. Yapılandırmacılık ile, öğrenmeyi öğrenmek ve öğrenmeyi zamana yaymak önem kazanmıştır. Öğrenmenin basamaklarla ilerleyen ve strateji kullanımını gerektiren uzun bir süreç oluşu, süreç temelli eğitimi öne çıkarmıştır. Bu çalışmada süreç temelli yazma modelinin yabancı dil Almanca derslerinde yazma başarısını artırıp artırmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu oluşturularak yapılan bu çalışma deneysel bir çalışmadır. Deney grubunda on dört ve kontrol grubunda on dört olmak üzere yirmi sekiz öğrenci araştırmaya katılmıştır. On iki hafta süren bu deneysel çalışmanın, ilk haftasında ön test, son haftasında son test uygulanmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yazma uygulanırken, deney grubu ile süreç temelli 4+1 yazma eğitimi yapılmıştır. Yazma modelinin basamaklarına, yazma becerisine uygun olan stratejiler entegre edilmiştir.

¹ "Textproduktion Durch Prozessorientiertes Schreiben Anhand Der Portfolioarbeit Im Daf-Unterricht" isimli tezden üretilmiştir.

² Dr. (Samsun, Türkiye), ruveydacebi@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9451-7040 [Makale kayıt tarihi: 01.07.2020- kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792133]

Çalışmanın ilk haftasında her iki grubun da Goethe Zertifikat B1 sınavı ile yazma becerisi düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, 4+1 yazma modelinin öğrencilerin yazma başarısını arttırdığı saptanmıştır. Her iki grupta da bireysel yazma başarılarında artış gözlemlenmesine rağmen, 4+1 yazma modeli uygulanan grubun başarısının, uygulanmayan gruba göre istatistiksel olarak yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Süreç temelli yazma, Yazma eğitimi, Portfolyo

The effect of process- based writing on writing skills in German lessons

Abstract

Together with the constructivism, learning to learn and making learning in process have gained importance. That learning improves step by step and it needs a long process has put forward process-based learning. In this study, it is investigated whether process-based writing improves writing achievement in German lessons as a foreign language or not. The scope of the study consists of German Language Teaching department students, Faculty of Education, Ondokuz Mayıs University. By creating experimental and control group, this present study is an experimental study. In the experimental group, there are 14 students and in the control group, there are 14 students as well. In total, 28 students participated this study. This study took 12 weeks to conduct and pre-test was conducted in the first week and post-test was conducted in the last week. The writing outputs gathered from the study were observed with portfolio. Whilst traditional writing was implemented in the control group, process-based 4+1 writing was implemented in the experimental group. The strategies aligned with writing stages and writing skill were integrated in the process. In the first week of the study, the level of writing skills of the both groups were determined by using Goethe B1 exam. There was no significant difference in terms of students' writing dispositions in both groups. Results showed that 4+1 writing model increased the writing success of the experimental students. Although there are improvements in individual writing success in both groups, the experimental group's results were statistical higher than control group.

Keywords: Prozessbased writing, writing teaching, portfolio

1. Einführung

Die Schreibhandlung ist das Ergebnis des Denkens und Lernens. Daher erklärte Jozsef (2001), dass das Schreiben eine der kompliziertesten menschlichen Aktivitäten ist. Schreiben ist die Fähigkeit, Gedanken und Ideen auszudrücken, die im Kopf des Menschen existieren. Nach Becker Mrotzek und Böttcher (2006) ist es die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Dieser Definition zufolge kann das Schreiben als ein Zustand der Texterzeugung interpretiert werden, indem die Gedanken im Gehirn strukturiert werden.

Die Grundbedingungen für das Schreiben sind demzufolge die Idee und der Gedanke. Schreiben ist der Wunsch des Individuums, diese Gedanken schriftlich auszudrücken indem er sie im Zuge durch einige Phasen führt und somit in einen Text umwandelt. Laut Nunan (2003) ist Schreiben eine intellektuelle Aktivität, die darin besteht, Ideen zu finden, diese Ideen in eine These zu verwandeln und einen Absatz zu erstellen, der von Menschen verstanden wird. Laut Sever (2004) ist Schreiben eine der Möglichkeiten mit Symbolen zu beschreiben, was man denkt, hört, entwirft und was man sieht und erlebt.

Graham und Haris (2005, S.1) stellen die wichtigen Dimensionen des Schreibens wie unten dar, indem sie erklären, dass das Schreiben in jedem Bereich des Lebens existiert, sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule.

- Es ist möglich, Informationen schriftlich zu schützen und zu übertragen.
- Schreiben ist das ideale Mittel, um Informationen zu einem Thema einzugrenzen und zu erweitern.
- Schreiben ermöglicht die Kommunikation zwischen Menschen, die in Bezug auf Zeit und Raum anders denken.

1.1. Schreibfähigkeit in einer Fremdsprache

Das Sprachenlernen, besteht aus vier grundlegenden Fertigkeiten, dem Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Diese Fertigkeiten sind unter sich in rezeptive Fertigkeiten und produktive Fertigkeiten unterteilt. Während das Hören und Lesen zu den rezeptiven Fertigkeiten zählen, gehören das Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten (Steinig und Huneke, 2002). Diese Studie konzentriert sich auf die Schreibfähigkeit, die eine von beiden Fertigkeiten ist, die Produktivität erfordert. Während Schreiben und Sprechen Produktion erfordern, sind Schreiben und Lesen zwei Fähigkeiten, die sich gegenseitig stark beeinflussen. Lesen versucht einen geschriebenen Text zu verstehen, hingegen bedeutet Schreiben, diesen Text enthüllen zu können. Aus diesem Grund deutet Wollf (2002) daraufhin, obwohl Lesen und Schreiben eng zusammengehören, je weniger Kenntnisse über das Schreiben als über das Lesen haben (Boenigk, 2007).

Im Allgemeinen bedeutet das Schreiben, die Selbstorganisation des Individuums in seinem Inneren, das Ordnen seiner Ideen und der Zustand und die Fähigkeit diese systematisch auf Papier zu bringen. Das effektive Nutzen dieser Fähigkeit, ist von der Beobachtung der Außenwelt, vom kontinuierlichen Lesen, Denken und Schreiben, kurz gesagt, von der ausreichenden Entwicklung sowohl von der Verstehens- als auch von der Schilderungsgeschicklichkeit abhängig (Karatay, 2011). Schreiben ist nicht nur ein Mittel, um Wissen wiederzugeben, sondern vielmehr ein Instrument, um sich Wissen anzueignen oder neues Wissen zu produzieren. (Kruse und Ruhmann, 2006).

Beim Schreiben in der Muttersprache hat das Individuum normalerweise kein sprachliches Problem. Auch wenn es notwendig ist, Grammatikregeln zu kennen, fühlt sich das Individuum wohler, weil es seine Muttersprache ist. Jedoch hat das Schreiben seine eigenen Regeln und eine Schreibausbildung ist daher erforderlich. Die Schreibfähigkeit entwickelt sich im Gegensatz zu den anderen Sprachfähigkeiten langsamer (Gögüs und Yücesan, 1978). Das Schreiben ist also eine Fähigkeit, die den Lernern Schritt für Schritt systematisch in den Bildungseinrichtungen beigebracht werden muss. Diese Ausbildung sollte das Ziel sowohl des muttersprachlichen Unterrichts als auch des Fremdsprachenunterrichts sein, da das Schreiben nicht nur das Bedürfnis des Individuums ist, sich in der Muttersprache auszudrücken, sondern auch die Bemühung ist, in einer Fremdsprache in einem Bereich zu produzieren, das er nicht beherrscht.

Beim Schreiben muss das Individuum eine Menge von Fähigkeiten benutzen. Hierzu gehört die Verwendung seines Verstandes in zwei Hauptbereichen, um die Anordnung von Informationen und die Aktivierung seiner Vorkenntnisse einsetzen zu können.

Eine davon ist das Sammeln von Informationen über das Thema, über das das Individuum schreiben will, und die Zweite besteht darin, zu versuchen, diese Gedanken in der Zielsprache auszudrücken. Die gleichzeitige Realisierung der verschiedenen kognitiven und kommunikativen Teilfertigkeiten ist es, die das Schreiben schwierig werden lässt (Becker-Mrotzek und Böttcher, 2006).

1.2. Prozessorientiertes Schreiben

Schreiben ist das Übertragen der Gedanken einer Person auf Papier zu einem bestimmten Thema. Jedoch bedeutet die Übertragung von Gedanken auf Papier nicht, dass diese auf zufällige Weise einfach untereinander aufgestellt werden. Schreiben dient dem Strukturieren und Klären der Gedanken (Gabriel, 2000). Schreiben ist vielmehr als das Verfassen eines Textes und die Elemente, aus denen der Text besteht. Verfasste Texte, die ohne Vorbereitung, ohne darüber nachzudenken geschrieben werden, sind keine vollendeten Texte, sondern im Gegenteil nur ein Vorentwurf des Textes. Ein Entwurf ist hingegen die erste Form und eine unkorrigierte Schablone des Textes, die auch die Mängel und Fehler beinhaltet.

Schreiben ist eine hoch komplexe Tätigkeit, bei der zahlreiche mentale Aktivitäten gebündelt und koordiniert werden müssen (Sturm, Schneider und Philipp, 2013). Bei dem Schreibprozess, der mit dem Nachdenken über das Thema beginnt und mit dem Mitteilen endet, kommt ein Text zum Vorschein. Dem prozessbasierten Schreibansatz zufolge ist nicht der resultierende Text wichtig, sondern der Entstehungsprozess des Textes, genauer gesagt was alles im Laufe des Prozesses getan wird. Dies ist auch der Grund dafür, warum dieser Ansatz als prozessbasierter Schreibansatz bezeichnet wird. Statt auf die Frage „was“ geschrieben wurde, konzentriert er sich auf die Frage „wie“ es geschrieben wurde. Prozessorientiertes Schreiben findet sich inzwischen in den Lehrplänen des Deutschunterrichts (Ossner, 1995).

Laut Volkman (2011) ist das Schreiben eine komplexe Struktur. Ein Problem beim Schreiben besteht darin, dass man einerseits Inhalte suchen und auswählen muss, andererseits die kommunikativen Ziele im Auge behalten und dabei eine Fülle von Verständigungsregeln und sprachlichen Normen einhalten muss. Es gibt zu viele Elemente, die beim Schreibprozess berücksichtigt werden müssen. Deshalb ist es ohne eine logische Ordnung der Gedanken nicht möglich einen ästhetischen, verständlichen und ideendarlegenden und verteidigenden Text zu verfassen, indem man diese Gedanken auf einmal auf dem Papier aufstellt. „Die Anforderungen sind so komplex, dass es eigentlich erstaunlich ist, dass es überhaupt zu einem Schreiben kommt“.

Brown (1994, S. 320) listet die Prinzipien des prozessbasierenden Ansatzes wie folgt auf:

- Die Konzentrierung auf den Prozess, den die Lerner durchmachen bis sie zu dem schriftlichen Text kommen
- Den Lernern behilflich sein, damit sie ihre eigenen Kompositionsprozesse verstehen können
- Den Lernern Zeit dafür geben, um einen Text zu verfassen und um diesen zu korrigieren
- Den Lernern dabei helfen, die Wichtigkeit der Überprüfung zu begreifen
- Den Lernern die Möglichkeit geben während des Schreibens Gedanken zu produzieren
- Den Lernern während des gesamten Schreibvorgangs Feedback geben.

1. 2. 1. Geplantes Schreib- und Bewertungsmodell (4+1 Schreibmodell)

Damit das Schreibprodukt von dem Leser verstanden werden kann, muss das, was man schreiben will, auf sinnvolle und logische Weise aufgelistet werden. Schreibarbeiten, die das Schreiben eines Textes mit sinnvollen und spezifischen Phasen ermöglichen, werden als geplantes Schreiben bezeichnet. Geplantes Schreiben ermöglicht dem Autor zu ordnen, was in seinem Kopf über das Thema existiert, das er

schreiben wird. Wenn das Schreiben eines Textes nicht in einer geplanten Erzählung stattfindet, hat der Leser Schwierigkeiten beim Lesen der Gefühle und Gedanken in dem Schreiben einen Sinn hineinzulesen. (Karatay, 2015). Der gemeinsame Zweck prozessbasierter Schreibmodelle besteht darin, dem Autor zu ermöglichen, seine Gedanken zu ordnen und ihm zu helfen, die Informationen, Ideen und Gedanken, die er in seinem Kopf hat, in einer bestimmten Reihenfolge auf das Papier zu übertragen. Im traditionellen Schreibunterricht arbeitet der Lerner in jeder Unterrichtsstunde mit einem unterschiedlichen Thema und ist während er schreibt, alleine mit dem Papier. Dies ist der wichtigste Punkt, welches das geplante Schreiben vom traditionellen Schreiben unterscheidet. Die Lerner, denen das Schreiben mit der geplanten Schreibarbeit beigebracht wird, werden Schritt für Schritt auf das Schreiben vorbereitet und stehen bis zum Erscheinen des Textes, der das Schreibprodukt darstellt, unter der Aufsicht des Lehrers. Der Lehrer ist die Person, die dem Lerner in jeder Phase Unterstützung und Anleitung bietet. Die Lerner, also die Autoren, folgen den geplanten Schreibphasen und sind nicht auf die Entstehung des Produkts, sondern auf den Prozess orientiert. Das geplante Schreib- und Bewertungsmodell organisiert einen Schreibprozess nach dem konstruktivistischen Ansatz. Es ist ein Schreibunterrichtmodell, in dem die Lerner ein aktiver Teil ihres eigenen Lernprozesses sind, einen Arbeitsplan planen, folgen ob sie sich an diesen Plan halten oder nicht und ihre eigene Entwicklung verfolgen und sehen können. Das geplante Schreib- und Bewertungsmodell ist einerseits ein Prozess, in dem der Lehrer zusammen mit seinen Lernern die schriftlichen Ausdrucksarbeiten plant und durchführt, andererseits ein Instrument, das den Lernern die Möglichkeit gibt, selbstständig die Schreibfähigkeit zu erwerben.

2. Zielsetzung der Arbeit

Ziel dieser Studie ist es, Strategien zu lehren, damit die Lernenden ihre Schreibfertigkeiten entwickeln können. Es wird von den Lernenden erwartet, dass sie frei und kreativ schreiben können, ohne es vorher beizubringen.

Im türkischen Curriculum von Schulen des Kultusministeriums und Ministerium für Hochschulbildung sind keine Lehrstrategien zu sehen. Deswegen gibt es zahlreiche Kurse über das Schreiben und kreatives Schreiben. Hierbei ist es wichtig zwischen dem kreativen Schreiben als ein Hobby und dem Schreiben als eine Fertigkeit zu unterscheiden.

2.1. Methoden der Arbeit

Diese Studie, die sich auf die Entwicklung der Schreibfähigkeit stützt, die eine der vier Sprachfertigkeiten ist, ist eine experimentelle Studie. Die Studie wurde mit den Studenten, die in dem 3. Studienjahr des deutschen Lehramts an der Ondokuz Mayıs Universität studieren, durchgeführt. Es wurden Versuchs- und Kontrollgruppen von jeweils fünfzehn Studenten gebildet. Die Studie wurde für zwölf Wochen geplant. In der ersten Woche wurde der schriftliche Teil der Goethe B1-Prüfung angewendet, um festzustellen, dass die Schreibniveaus der Studienteilnehmer in den Experiment- und Kontrollgruppen äquivalent sind.

In den folgenden zehn Wochen während der Studie wurde mit der Versuchsgruppe eine vorgangsbasierende Schreibausbildung durchgeführt. Die Texte wurden die Studenten mit dem 4+1 Schreibmodell schreiben lassen.

Man hat die Studenten Schreibarbeiten mit dem 4+1 Schreibmodell schreiben lassen. Die Kontrollgruppe wurde einer traditionellen Schreibausbildung unterzogen. Man hat der Kontrollgruppe das Schreibthema vorgegeben und sich nicht weiter eingemischt. Die Bewertung sollte als ein Vorgang betrachtet werden und im Verlauf von diesem Vorgang sollte die Entwicklung der Studierenden

kontinuierlich verfolgt werden (Kan, 2007). Daher wurden die Schreibebeiten zehn wochenlang im Schreibportfolio der Teilnehmer gesammelt. Die Teilnehmer wurden gebeten, für jede Woche ihr eigenes Schreiben mit einem Selbstbewertungsformular zu bewerten.

Die Schreibthemen wurden aus den B1 DaF-Lehrbüchern ausgewählt, die entsprechend dem Teilnehmerniveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) vorbereitet wurden. In der ersten Woche wurde der Vor-Test gemacht, anschließend zehn wochenlang die Durchführung und in der zwölften wurde als End-Test der schriftliche Teil von der Goethe B1-Prüfung angewendet, um die individuellen Schreibentwicklungen und die Schreibunterschiede zwischen den Gruppen darzulegen.

Die wöchentlichen Schreibebeiten der Teilnehmer wurden von zwei verschiedenen Experten, die sich untereinander nicht kannten, bewertet. Nachdem die Schreibpunktzahlen der Studenten in den Gruppen ausgewertet wurden, wurde mit dem SPSS-Programm eine Zuverlässigkeitsanalyse unter den Experten durchgeführt.

2.2. Forschungsmuster

Bei dieser Untersuchungsarbeit wurde, um die Auswirkungen des Prozessorientierten Schreibens auf den Schreiberfolg feststellen zu können, sowohl beim Anfangstest als auch beim Schlusstest der Kontrollgruppe ein Muster benutzt.

2.3. Untersuchungsgruppe

Studierende der Ondokuz Mayıs Universität aus der Fremdsprachenabteilung der Fakultät für Erziehungswissenschaften mit dem Studiengang der Deutschlehrerausbildung bildeten die Versuchs- und Kontrollgruppe. Die Probanden wurden in zwei Gruppen gleichmäßig unterteilt. 14 Studenten bildeten somit die Versuchsgruppe und 14 Studenten die Kontrollgruppe.

Es befanden sich sowohl männliche Teilnehmer als auch weibliche, wobei die Zahl an weiblichen Teilnehmern höher war als die der männlichen Teilnehmer.

2.4. Untersuchungsdurchführung

In der ersten Woche dieser Studie wurde die Prüfung Goethe Zertifikat B1 Modul Schreiben bei den Versuchspersonen angewendet, um das Schreibniveau zu bestimmen. Die erste Woche der zwölfwöchigen Studie wurde für Vortests und die letzte Woche für Abschlusstests verwendet. Anschließend wurde die Prüfung Goethe B1 Modul Schreiben durchgeführt, um das Schreibniveau der Lerner zu bestimmen. Bei der Bewertung des Vortests wurden anhand von gefragten Expertenmeinungen drei verschiedene muttersprachliche Deutschlehrer als Bewerter ausgewählt. Die Zuverlässigkeit zwischen den Bewertern wurde berechnet.

Eine Schreibstudie wurde 10 Wochen lang mit einer Versuchs- und Kontrollgruppe von je 14 Personen durchgeführt. Bei der Ermittlung der Gruppenanzahl wurde nach Expertenmeinungen gefragt. Während prozessbasiertes Schreiben mit der Versuchsgruppe durchgeführt wurde, wurde mit der Kontrollgruppe eine produktorientierte traditionelle Schreibebeit durchgeführt. Die Arbeiten der Lernenden wurden in Portfolio-Akten gesammelt. In der Versuchsgruppe hat jeder Lerner zehn Wochen lang seine Schreibebeiten in Akten gesammelt. In der Kontrollgruppe gaben die Lerner dem Verantwortlichen des Unterrichts ihre Texte ab. Am Ende der zehn Wochen wurden alle schriftlichen Arbeiten zur Bewertung an drei verschiedene Bewerter gesendet. Die Bewerter bewerteten die schriftlichen Arbeiten nach dem „Analytischen Bewertungsschlüssel für Aufsätze“. Dieser

Bewertungsschlüssel wurde von Göçer erstellt. Dieser Schlüssel, der das Schreiben von Texten bewertet, besteht aus 5 Hauptüberschriften. Titel, Ausdrucksstärke, Ausdrucksreichtum, Ausdrucksstil und die Einhaltung der Rechtschreibregeln sind die Hauptüberschriften dieses Bewertungsschlüssels.

Die Punktzahl für die Haupt- und Unterüberschriften entspricht am Ende 100 Punkten. Das heißt, es ist ein Bewertungsschlüssel, dass die Texte mit der Höchstpunktzahl von 100 bewertet.

In der Versuchsgruppe, wurde jeder Lerner gebeten, nachdem er seine Schreibebeiten abgeschlossen hat sein Schreiben mit der „4+1 geplanten Schreib- und Selbstbewertungsskala zu bewerten. Auf diese Weise wurde beabsichtigt, dass die Lerner die Mängel in ihren Schreiben bemerken. Diese Skala besteht genau wie die 4+1 Schreibausbildungsschritte aus 5 Hauptteilen. In der letzten Woche wurde die Prüfung Goethe B1 Modul Schreiben angewendet, um den Schreiberfolg der Lerner nochmal zu bestimmen.

3. Verfahren der Datenaufbereitung und Datenanalyse

Die Daten wurden mit dem Programm SPSSv21 Programm für Windows ausgewertet. Um das alternative Lehrverfahren hinsichtlich ihrer Wirkung messen zu können und um den Unterschied zwischen den Fragebogenergebnissen zu Beginn und am Ende der Untersuchung von den Studenten der Kontrollgruppe sowie Versuchsgruppe sehen zu können, wurde basierend auf dem Forschungsmuster bei der Datenanalyse der t-Test für unabhängige Messungen verwendet (Büyükoztürk, 2007). Des Weiteren wurde der t-Test bei abhängigen Stichproben, zur Wertemessung der Durchschnittsergebnisse der Anfangs- und Schlussfragebögen, verwendet. Deshalb wurden die Motivationsfragebögen und deren Anfangsergebnisse und Schlussergebnisse der jeweiligen Kontrollgruppe und Untersuchungsgruppe in Form vom Durchschnittswert, Standardabweichungen und t-Werten in der folgenden Tabelle berechnet und zusammengefasst. Als Maßstab wurde bei der Evaluierung der Ergebnisse 05 als Bedeutungs niveau genommen.

4. Evaluierung der Ergebnisse

In der ersten Woche wurde der schriftliche Teil der Goethe Zertifikat B1-Prüfung angewandt, um festzustellen, ob sich das Schreibniveau der Studienteilnehmer/innen in den Versuchs- und Kontrollgruppen äquivalent sind.

Tabelle 1: Die Vergleich der ersten Testergebnisse der Versuchs und Kontrollgruppe

	n	Durchschnitt	U	P
Versuchsg.	14	16,68	128,50	,164
Kontrollg.	14	12,32		

Um zu zeigen, dass der Erfolg des Schreibens sowohl bei der Versuchsgruppe als auch bei der Kontrollgruppe gleich ist, wurde die Goethe Zertifikat B1 das Modul Schreiben bei beiden Gruppen durchgeführt. Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, ist das Schreibniveau der beiden Gruppen fast gleich ($U = 128,500$; $p > 0,05$).

Tabelle 2: Der Vergleich der letzten Testergebnisse der Versuchs und Kontrollgruppe

	n	Durchschnitt	U	P
Versuchsg.	14	20,89	187,50	,00
Kontrollg.	14	8,11		

Um den Erfolg des Schreibens zu testen, wurden sowohl mit der Versuchsgruppe als auch mit der Kontrollgruppe Prüfungen durchgeführt. Das Ergebnis beider Gruppen war sehr unterschiedlich.

Tabelle 3: Die Ergebnisse der ersten und letzten Tests der Kontrollgruppe

	n	Durchschnitt	U	P
Erster T.	14	8,64	180,00	,00
Letzter T.	14	20,36		

Wird der Durchschnitt der beiden Prüfungsergebnisse in der Beobachtungsgruppe angeschaut, wird festgestellt, dass es erhebliche Unterschiede gibt.

Tabelle 4: Die Ergebnisse der ersten und letzten Tests der Versuchsgruppe

	n	Durchschnitt	U	P
Erster T.	14	7,5	196,00	,00
Letzter T.	14	21,5		

Werden die Prüfungsergebnisse der Versuchsgruppe miteinander verglichen, so wird eben festgestellt, dass sich die Ergebnisse sehr voneinander unterscheiden. Bei der Versuchsgruppe sind die Ergebnisse der letzten Prüfung deutlich besser als die Ergebnisse der ersten Prüfung.

5. Schlussfolgerung und Vorschläge

Ziel dieser Studie ist es, die Auswirkungen des 4+1-Schreibmodells, eines der prozessbasierten Schreibmodelle ist, auf die Schreibfähigkeiten der Lerner zu untersuchen. Die Ergebnisse der experimentellen Studien zeigten, dass das 4+1-Schreibmodell die Schreibfähigkeiten der Lerner entwickelte. Da der Schreibunterricht über einen bestimmten Zeitraum verbreitet in Etappen durchgeführt wurde, verringerte er die Schreibangst der Lerner. Mit diesem Schreibmodell beginnt der Lerner den Schreibprozess bewusst ohne Erfolgssorgen und -bedenken, da der Lerner in jeder Phase während der Text verfasst wird, klar und planmäßig geschult wird, was er zu tun hat. Der Lerner, der Schreibunterricht erhalten hat, hat sich angeeignet sich mit der Zeit zu verbessern, da er gelernt hat, das Bewusstsein für das Schreiben zu entwickeln, wenn er einen Text verfassen wird. Mit anderen Worten, sieht der Lerner beim 4+1-Schreibmodell, dass ein Text nicht auf einmal zustande kommt. Das bilden eines Textes Stück für Stück entsprechend eines Plans steht im Einklang mit dem Prinzip der Bildung „vom Teil zum Ganzen gehen“. Daher sieht der Lerner beim Schreiben eines Textes, in welcher Phase er Schwierigkeiten hat, und findet die Möglichkeit, sich in jeder Phase selbst zu bewerten. Dies gibt dem Lerner die Möglichkeit sich selbst zu bewerten. Mit diesem Schreibmodell weiß der Lerner, dass der Lehrer in jeder Phase unterstützend und anleitend ist und fühlt sich mit dem Thema und dem Papier nicht alleine gelassen. Der Lerner, der weiß, dass er unterstützt wird, fühlt sich wohl. Eine starke Seite dieses Modells ist es, dass der Lerner weiß, dass er nicht allein ist wie bei der traditionellen Methode und dass der Lehrer ihn in jeder Phase anleitet. Auch die Studienergebnisse unterstützen diese Ansicht. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit, die eine produktive Fähigkeit ist, unter der Anleitung vom Lehrer schafft eine positive Lernumgebung in der Klasse.

Die Vorbereitungsphase ermöglicht es dem Lerner zu verstehen, dass seine Mitlerner dasselbe Thema aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und dass sie im selben Thema verschiedenen Dingen Bedeutung beimessen. Der Lerner weiß, dass der Text, den er erstellen wird, ihm gehören und besonders sein wird. Der Lerner, der in der Vorbereitungsphase die Ideen bestimmt hat, die er in seinem Text

verwenden wird, setzt diese entsprechend ihrer Wichtigkeit nach seiner Meinung in eine Reihenfolge und entscheidet, in welchem Teil des Textes er sie verwenden wird. Diese zu machen, bedeutet die Organisierung der eigenen mentalen Prozesse des Lerners. In der zweiten Phase werden die Lerner dazu aufgefordert, drei verschiedene einleitende Sätze zu demselben Thema zu schreiben. Aus diesen Sätzen sollen Sie dann ihren Favoriten wählen. Auf diese Weise wird veranlasst, dass sie ihren eigenen Text kritisch betrachten. Auf diese Weise müssen die Lerner keine komplexe Aufgabe wie die Bewertung eines Volltextes erledigen. Durch die Untersuchung eines einzelnen Satzes wird es den Lernern erleichtert ihre eigenen Fehler zu erkennen.

Die Punkte, auf die die Lerner achten sollen, können aus verschiedenen Elementen wie Sprache und Wortschatz, Wortauswahl und Satzstruktur bestehen. Der Versuch des Lerners, aus dem ganzen was er geschrieben hat, den besten Ansichtssatz auszuwählen, trägt auch zu seinem kritischen Blickwinkel bei. Der Lehrer bringt dem Lerner bei, wie er seinen eigenen Schreibprozess verwaltet, indem er jedem Lerner Fragen stellt, die er nötig hat, um seine eigenen Mängel zu finden. Nachdem der Text geschrieben und fertig ist, liest der Lerner seinen eigenen Text zum letzten Mal durch. Beim traditionellen Schreiben gibt es die Zwangsläufigkeit nicht, dass der Lerner lesen muss, was er geschrieben hat. Mit dem 4+1-Schreibmodell erhält der Lerner die Fertigkeit, seinen produzierten Text aus der Ferne zu betrachten. Nach dem prozessbasierten Schreiben erreicht mit der Zeit der Lerner, der lernt, den Text bei der Erstellung des Textes von außen zu betrachten, die Reife der Selbsteinschätzung und Kritik. Damit erlebt er auch die Tatsache, dass der erste Leser eines Textes der Autor dieses Textes ist.

In der letzten Phase versteht der Lerner mit welchem Blickwinkel seine Klassenkameraden ihre Texte geschrieben haben, indem er sich ihre Texte über das gleiche Thema anhört und durchliest. Er sieht die Wörter und Satzstrukturen, mit denen sich andere mit dem Thema befasst haben, an dem er lange gearbeitet hat. Auf diese Weise bewertet der Lerner sowohl seinen eigenen Text als auch die seiner Freunde und macht somit eine Altersgenossen Bewertung. Das Teilen und Diskutieren der im angehörten Text enthaltenen Aspekte, die schön gefunden werden und darüber zu reden welche Teile einem gefallen haben und in der Klasse ohne Vorurteile die Punkte mitzuteilen und über die zu diskutieren, die im Hinblick auf die Grammatik und den Wortschatz nach der Meinung richtig und falsch sind, erlaubt dem Lerner nicht nur, persönlich offen für Kritik zu sein, sondern führt auch zur Förderung beider Seiten. Man kann sagen, dass die Portfolio-Anwendungen, die ein ergänzendes Element des prozessbasierten Schreibmodells darstellen, den Schreiberfolg der Lerner steigern, weil die Portfolio-Akte es dem Lerner ermöglicht, alle Schreibprodukte vom Anfang bis zum Ende des Prozesses zu sehen. Es zeigt dem Lerner seine eigene Schreibentwicklung. Mit anderen Worten, steigert das Portfolio die Motivation, da der Lerner von Anfang bis Ende die Texte in seiner Schreibentwicklungsgeschichte sehen kann und ist ein guter Weg unter den alternativen Methoden, der den Erfolg gewährleistet. In dieser Studie wurden Ergebnisse festgestellt, dass das 4+1-Schreibmodell den individuellen Schreiberfolg des Lerners steigert. Wie oben erwähnt, erweitert der Lerner seine Sprach- und Wortschatzkenntnisse in jeder Phase, die in diesem Modell durchgeführt wird. Er entwickelt die Fertigkeit, effektive und korrekte Strategien anzuwenden, und erwirbt das Strategieanwendungsbewusstsein. Er gewinnt auch die Fertigkeit zur Selbstbewertung und -entwicklung. Denn während er sich selbst und seine Freunde bewertet, stellt er fest, dass es unterschiedliche Diskurse zum selben Thema gibt und dass diese unterschiedlichen Diskurse mit unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen und Satzstrukturen erklärt werden können. Somit kann der Schreiberfolg gesteigert werden.

Gemäß einem weiteren wichtigen Ergebnis der Studie wird aus den Ergebnissen der Kontrollgruppe ersichtlich, dass der Schreiberfolg der Lerner in der Kontrollgruppe auch etwas gesteigert wurde. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Entwicklung der Schreibfähigkeiten durch schreiben möglich ist. Aber es führt nicht zu den oben beschriebenen Fähigkeiten. Offensichtlich gibt es einen signifikanten

statistischen Unterschied zwischen dem Entwicklungs- und Leistungsniveau, das mit prozessbasierter Schreibausbildung erreicht wird und der traditionellen Schreibausbildung erreicht wird.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Boenigk, K. (2007). Das Ausbildungsportfolio: ein Instrument zur Verbesserung der Schreibkompetenz und eine alternative Form des Ausbildungsnachweises. Wissenschaftliche Hausarbeit.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles, an interactive approach to language Ppdagogy*. USA: Prentice Hall Regents.
- Büyükköztürk, Ş., Ebru K., Ç., Akgün, ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Arařtırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Gabriel, M. (2000). *Projekt Schreibwerkstatt oder die Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht*.
- Gögüş, B. & Yücesan S. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadiođlu Matbaası.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H Brookes Pub Co.
- Huneke, H. W., & Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Kan, A. (2007). Portfolyo deęerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 133-144.
- Jozsef, H. (2001). *Advanced Writing in English as Foreign Language*. London: Lingua Franke Csoport.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve deęerlendirme. In: Özbay M. (Hrsg.), *Yazma eğitimi* (S. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kruse O. & Ruhmann G. (2006). Prozessorientierter Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse O. & Berger K. (Hrsg.). *Prozessorientierter Schreibdidaktik* (S. 12). Haupt Verlag: Bern
- Nunan D. (2003). *Practical English Language teaching*, McgrawHillPublications: USA
- Sever S. (2004). *Türkçe öğretilimi ve tam öğrenme* (4. Aufl.). Ankara. Anı Yayıncılık
- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an Quims- Schulen*. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms. Zürich: Volkshulamt.
- Volkman, M. (2011). *Schreibkompetenz fördern*. Diagnostik und Förderung. Prolog- Verlag
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Peter Lang.