

Kreatives Schreiben (nicht nur) im Niederländischunterricht

„Konzentriert schreiben, selbst-bewußt schreiben, das gehört nicht der Vergangenheit an – trotz der häufig beklagten Schreibunlust“, so beginnt Diesterwegs Werbetext für eine neue Buchreihe.

Und ein Stück weiter: „Die Stichworte heißen: Kreatives Schreiben, prozeß-orientiertes Schreiben, Schreiberfahrungen nutzen, Schreibfreiräume herstellen, Lernen mit allen Sinnen. Dabei gilt es, Kreativität, Originalität, Spontaneität beim Schreiben so zu fördern, daß sowohl die linke als auch die vernachlässigte rechte Gehirnhälfte sich gegenseitig anregen.“

Wenn man sich mit dem Thema „Kreatives Schreiben (nicht nur) im Niederländischunterricht“ auseinandersetzt, so sind da zunächst vier Aspekte zu berücksichtigen: der der *Kreativität*, der des *Schreibens* bzw. genauer gesagt des *kreativen Schreibens*, der des kreativen Schreibens im *Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen* und zu guter Letzt im *Niederländischunterricht im Besonderen*. Ziel dieses Textes soll dabei sein, die Vorteile dieser Art des Arbeitens darzustellen und Mut zu machen, erstmalig oder vielleicht noch intensiver als bisher kreatives Schreiben selber einzusetzen.

Zunächst kurz etwas zu den beiden allgemeinen Punkten: Der Begriff ‘kreatives Schreiben’ ist im Prinzip jedem geläufig. Gemeint ist damit der gesamte Bereich des nicht-pragmatischen, des stärker *subjekt-* als *objektorientierten* Schreibens, der seine Wurzeln bereits im 17. Jahrhundert hat.¹

Erstaunlich ist, daß zwar die Fachdidaktik Deutsch dem kreativen Schreiben schon seit geraumer Zeit sehr viel Aufmerksamkeit schenkt, daß aber eine Umsetzung sogar im muttersprachlichen Deutschunterricht kaum oder nur vereinzelt geschieht – vom Fremdsprachenunterricht ganz zu schweigen.

Weshalb werden Formen kreativen Lernens nicht häufiger eingesetzt?

Drei Bereiche kommen als mögliche Ursache in Frage: Der Lehrer, der Schüler und das System Schule. Meines Erachtens ist die Hauptursache in

1) Merkelbach, Valentin (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig 1993.

erster Linie beim Lehrer zu finden. Da ist die Angst, mit dem Stoff vermeintlich nicht durchzukommen, die Angst, nicht genug geübt zu haben, die Angst, nicht ausreichend Fehler korrigieren oder keine Leistungskontrolle im üblichen Sinne durchführen zu können, die Unsicherheit der 'unnormalen' Unterrichtsform und -organisation gegenüber usw. Die Liste ließe sich noch eine Weile fortführen. Gründe beim Schüler zu finden, warum kreatives Schreiben nicht eingesetzt wird, fällt mir ehrlich gesagt schwer. Ob Schüler Angst davor haben, beim kreativen Schreiben Fehler zu machen, wie groß ihre Barrieren sind, sich in der Fremdsprache auszudrücken, hängt in erster Linie davon ab, wie stark es den Lehrern gelingt, ihnen diese Angst zu nehmen und ihnen die Ziele des kreativen Schreibens zu erläutern. Ich persönlich habe noch in keiner Unterrichtsreihe zum kreativen Schreiben erlebt, daß Schüler sich grundsätzlich gesperrt oder gar verweigert hätten – im Gegenteil – aber dazu später mehr. Der dritte Bereich – die Institution Schule mit ihren Regeln und Vorschriften – ist ebenfalls hinfällig: Die Richtlinien und Lehrpläne verlangen explizit 'Anstöße zu freierem Schreiben' und 'Schreiben nicht nur für und an andere, sondern auch für sich selbst' und widmen dem kreativen Schreiben einen eigenen Abschnitt.

Wenn ich also unter kreativem Schreiben das Verfassen von Texten verstehe, bei dem das Ich mit seinen Wahrnehmungen von sich, von anderen und von der Welt und die Verarbeitung dieser Wahrnehmungen im Mittelpunkt stehen, dann dienen Übungen zum kreativen Schreiben folgenden Lernzielen:

- der Schüler wird motiviert, inneres und äußeres Geschehen wahrzunehmen und zu versprachlichen;
- er wird unterstützt, durch diese Versprachlichung in Distanz zu seinen Erlebnissen zu treten;
- er entdeckt seinen persönlichen Stil und kann innerhalb dieses Stils neue Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln;
- er lernt im experimentellen Spiel mit Sprache die Wirkung verschiedener sprachlicher Mittel kennen und diese im eigenen Schreiben ausprobieren².

Wenn man die Gesamtheit dieser Aspekte mit dem vergleicht, was den Sprachunterricht – sei es Mutter- oder Fremdsprachenunterricht – in der Regel konkret ausmacht, dann fällt einem vermutlich sofort eine ungeheure Diskrepanz auf. Jeder von uns weiß, wie reglementierend, korrigierend

2) Weitere Aufgaben und didaktische Ziele auch in Chromik, Therese: „Dichten“ in der Schule – wozu? In: Merkelbach, Valentin, a. a. O., S. 59f.

und normierend wir oft in die Schreibprozesse der Schüler eingreifen, eingreifen müssen, meinen eingreifen zu müssen. Und nicht zuletzt unterliegen unsere Schüler mittlerweile einem extrem pragmatisch bestimmten Leistungsdenken, was jeder freieren Schreibhaltung geradezu diametral entgegensteht. Alles in allem stellt Schreiben für viele Schüler eine lustlos durchgeführte Zwangstätigkeit dar, bei der sie Texte produzieren, die außer dem Lehrer keinen interessieren. Der motivierende und kommunikative Kontext gerät bei den meisten Schreibaufträgen und in den meisten Unterrichtsreihen ziemlich bis völlig ins Abseits. Wie häufig erlebe ich es, daß ich schon vor der Begrüßung einer Klasse gefragt werde. „Müssen wir heute schreiben?“ Die Schüler erkennen eben schnell, daß Texte in der Regel nicht mit Leben versehen oder aufgrund irgendwelcher Bedürfnisse oder sachlichen Erfordernisse geschrieben werden (müssen), sondern aufgrund verordneter Normen und Kriterien.

Aber dieses zwanghafte Schreiben-Müssen sollte eben nicht die einzige Form des Umgangs mit Schreibprozessen sein. Im Gegenteil, wer einmal (im Rahmen z. B. vom Deutschunterricht) eine Reihe zum kreativen Schreiben durchgeführt hat, weiß, welche 'Lust' Schüler beim Schreiben entwickeln können, wenn man denn auf andere Aspekte als gewohnt achtet, wenn ihre Kreativität und Phantasie verlangt sind und die Ergebnisse nicht ausschließlich der üblichen Schematisierung nach gut und schlecht oder richtig und falsch unterworfen sind. Gleichzeitig ist ja inzwischen genug über den kognitiven Aspekt des Schöpferischen geforscht worden, als daß man nicht wüßte, welchen Stellenwert gerade diese Form des Lernens besitzt, und zwar in mehrfacher Hinsicht.

Zu einem der großen Vorteile zählt eben auch, daß Produkte kreativen Schreibens ungleich mehr über die Eigenheiten ihrer Autoren verraten. Demgemäß entsteht beim Verlesen der Erzeugnisse in der Klasse eine gespannte Stille und Aufmerksamkeit, und nicht für nichts wird auch der Lehrer gebeten, sein Produkt vorzulesen, erfährt man doch endlich auch mal ein Stück Privates – und dies (bei ihm wie bei den Schülern) sowohl über das, was er sagt als auch über die Art, wie er es sagt³.

Eine ganz zentrale, wenn nicht die zentrale Bedingung überhaupt für erfolgreich durchgeführte Unterrichtsreihen zum kreativen Schreiben betrifft die Unterrichtsatmosphäre.

3) Antes, Klaus: Kunst des Denkens und Schreibens. Die Sucht nach Briefen. Rheinische Post, 14. 1. 95.

Was kann/muß man also tun, um eine gute Atmosphäre für kreatives Schreiben zu schaffen?

Eine Voraussetzung ist bereits genannt: Der Lehrer gibt seine Rolle als ausschließlicher 'Macher' auf und schreibt als gleichberechtigter Teilnehmer mit. Das Erstaunen der Schüler hierüber ist in der Regel nur von kurzer Dauer und weicht schnell positiver Akzeptanz und dem Gefühl der Gleichberechtigung.

Das allein reicht natürlich als Maßnahme nicht aus. Besonders in den mittleren Jahrgangsstufen, also in einer Altersstufe, in der die Schüler sich lieber verschließen als öffnen, muß die Bereitschaft für 'privatere' Schreibaufgaben durch weitere Voraussetzungen manchmal erst geschaffen werden. Andererseits steht die bereits erwähnte Dankbarkeit für ernstes Interesse, ernstgemeinte Aufmerksamkeit dieser anfänglichen Verslossenheit gegenüber, so daß es vielfach nur einer kurzen Phase des 'Sich-Einschreibens' bedarf, bis die Schüler bereit sind, sich zu öffnen. Und noch einmal: In der Regel beginnt man ja bei einer solchen Unterrichtsreihe nicht gerade mit solchen Übungen, die das Allerprivateste eines Menschen erfragen, sondern tastet sich z. B. über spielerische Sprachexperimente oder dergleichen langsam vor.

Was sind die 'inneren' Bedingungen, die die Gruppe erfüllen muß?

Es muß eine Atmosphäre der 'psychologischen Sicherheit' herrschen ebenso wie 'psychologische Freiheit': Es ist alles zu denken, zu sagen, zu fühlen und damit zu schreiben erlaubt, es sei denn, man behindert dadurch die psychologische Freiheit des anderen. An die Stelle des 'Du mußt' tritt das 'Du kannst'; und dabei mußt du nichts, was du ausgedrückt hast, erklären oder verteidigen. Es findet auch keine Auseinandersetzung um die richtige(re) Interpretation oder die einzig richtige Wahrnehmung statt. An die Stelle der Kontrolle tritt die der Selbstentscheidung bzw. Selbstkontrolle und auch die Kontrolle der anderen im Umgang miteinander⁴. Ganz zentral ist hier m. E. die bereits erwähnte (Vorbild-)Funktion des Lehrers. Vom Tonfall über Wortwahl bis hin zur Stellung in der Klasse – und zwar im wahrsten Sinne des Wortes – ist sein Verhalten noch ungleich wichtiger

4) Siehe ebenfalls Chromik, Therese, a. a. O., S. 65.

als in 'normalen' Unterrichtsreihen. Indem ich als Lehrer nachfrage, Interesse bekunde, Ungläubigkeit zeige etc. . . Reaktionsmöglichkeiten, die sich vom ausschließlichen 'richtig' und 'falsch' stark unterscheiden.

Die Arbeitsatmosphäre sollte also geprägt sein von Toleranz und Respekt, von Offenheit und Kommunikationsbereitschaft, von der Bereitschaft, sich auf fremde Gedankengänge einzulassen. Auch das hört sich banal an, aber es ist einfach beim kreativen Lernen ungleich wichtiger. Und meine Erfahrung hat gezeigt, daß die Schüler mein verändertes Verhalten schnell erfassen und dieser neuen Gangart gerne folgen.

Wichtig ist auch Wahrhaftigkeit in den mündlichen und schriftlichen Äußerungen und damit der Verzicht auf Effekthascherei. Auch das begreifen die Schüler normalerweise recht schnell. Die Texte, in denen einer von ihnen z. B. mit extremen Übertreibungen versucht, Eindruck zu schinden, obwohl das thematisch gar nicht angesagt war, kommen so gut wie nie an.

Ein – meiner Meinung nach eher unwichtiger – Faktor betrifft die Gruppengröße: In der einschlägigen Literatur findet man durchgängig die Empfehlung, mit nicht mehr als zehn bis fünfzehn Schülern zu arbeiten. Meine Erfahrungen stammen aus Klassen mit bis zu 31 Schülerinnen und Schülern, und auch dort lassen sich wunderbare Reihen zum kreativen Schreiben durchführen. Man muß sich lediglich genauer überlegen, welche der Übungen aus dem riesigen Vorrat man einsetzt und welche davon sich zu welchem Zeitpunkt für welche Gruppen eignen. (Aber das gilt ja schließlich für alle Formen des Unterrichtens!)

Was ist nun das Spezifische an kreativem Schreiben im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts?

Für den Muttersprachenunterricht bilden kreatives Schreiben bzw. Freiräume für kreative Arbeitsformen in unterschiedlicher Ausprägung inzwischen feste Bestandteile des Curriculums . Der Fremdsprachenunterricht ist noch nicht so weit. Meiner Meinung nach lassen sich die für den muttersprachlichen Unterricht gemachten Aussagen zwar nicht ohne weiteres auf ihn übertragen, modifiziert man sie jedoch und schneidet sie auf die jeweilige Situation zu, so stellt kreatives Schreiben auch hier eine genauso sinnvolle Ergänzung dar.

Die Fachliteratur, die es zum kreativen Schreiben im Fremdsprachenunterricht gibt, bezieht sich entweder auf Beispiele aus dem Englischen oder

aber auf Deutsch als Fremdsprache. Ausgegangen wird in der Regel von kreativem Schreiben ab dem dritten Lehrjahr⁵.

Wenn man sich fragt, warum im Fremdsprachenunterricht noch weniger kreativ geschrieben wird als im Muttersprachenunterricht, so gelten die oben genannten Gründe auch hier, allerdings in wesentlich stärkerem Ausmaß: Wenn z. B. das Erstellen von Texten bereits in der Muttersprache ein äußerst komplexer Vorgang ist, auf dessen Vermittlung Deutschlehrer viel Zeit verwenden, wie ungleich schwieriger ist er dann im Fremdsprachenunterricht? Und jeder von uns weiß, welch großen Raum das Üben und Festigen im Fremdsprachenunterricht einnimmt, und wie stark wir uns an sprachlicher Korrektheit und Perfektion orientieren! Und wieviel Angst haben die Schüler zunächst, Fehler zu produzieren, sich in der Fremdsprache falsch auszudrücken – und dann eine schlechte Note zu bekommen?

Aber die Schlußfolgerung aus diesen Überlegungen sollte nicht sein, daß man auf kreatives Schreiben verzichtet. Die Konsequenz muß sein, daß ich als Fremdsprachenlehrer sorgfältig plane, welche Aufgaben ich stelle, und wie ich sie einführe. Gerade, wenn ich schon relativ früh Phasen kreativen Schreibens integriere, will gut überlegt sein, ob die Lerngruppe den Aufgaben, die ich ihr stellen will, gewachsen ist. In der Regel braucht man dabei die 'muttersprachlichen' Aufgaben nur geringfügig zu verändern, um das sicherzustellen.

Prinzipiell kann sich der fremdsprachliche Unterricht der gleichen methodischen Zugriffe bedienen, wie der muttersprachliche. Dementsprechend lassen sich auch hier die Schreibübungen vier Grundtypen zuordnen:

1. Spiele und Experimente mit der Sprache; sie nenne ich hier als erstes, weil ich damit meistens anfangen und sie als 'Entspannungs- und Lockerungsübungen' beim Einstieg benutze – dazu zählen z. B. sog. Haikus oder Elfchen oder auch die ABC-Übung.
2. Schreiben zu Medien, Gegenständen..., also entweder Schreiben zu Stadtplänen, zu Postkarten zu mitgebrachten (Lieblings-)Gegenständen oder – in einem guten Kurs – auch zu Musik.
3. Bewußte Erfahrungen und gespeicherte Erlebnisse aufgreifen – als nach außen gerichtete Übung – „Zo heb ik me nog nooit geergerd...“

5) Die Erfahrungen, auf die ich meine Ausführungen stütze, beruhen auf dem Niederländischunterricht des zweiten und dritten Lehrjahres, d. h. aus der achten und neunten Jahrgangsstufe. Solche frühen Einsatzmöglichkeiten (einfacher Übungen) des kreativen Schreibens sind auf Grund der Nähe beider Sprachen zueinander bzw. auf Grund der damit verbundenen raschen Lernfortschritte möglich.

4. Im Unbewußten liegende Wahrnehmungen aktivieren – als nach innen gerichtete Aufgabe – und als persönlichste mit dem dritten Aufgabentypus zusammen an letzter Stelle in der Reihenfolge stehend, weil auch am anspruchsvollsten. Aufgaben diesen Types stelle ich auch während der ersten zwei Fremdsprachenjahre nicht, weil mir das als eine Überforderung der Schüler erschiene⁶.

Alle Aufgaben müssen natürlich vom Schwierigkeitsgrad her angemessen sein. Wichtig ist, wie bereits gesagt, den Schülern von Anfang an die Ziele und Bedingungen des kreativen Schreibens verdeutlicht zu haben und ihnen klar zu machen, daß zunächst nicht die sprachliche Perfektion im Vordergrund steht. Wenn man ihnen das bewusst macht und ihnen gleichzeitig verspricht, daß sie ihre Produkte durchaus in einem zweiten Schritt verbessern können und sollen, dann schafft man es auch, den Schwerpunkt zu verlagern. Dann kann das kreative Schreiben dazu führen, daß die Schüler die Fremdsprache einfach benutzen, um ihre Gedanken auszudrücken und nach einer – das gebe ich gerne zu – zunächst quasi ‘hemmungslosen’ Fehlerproduktion Schritt für Schritt ihre Fremdsprachenkenntnisse festigen und erweitern.

Dabei stellen gute Aufgaben durchaus eine Motivation oder auch Herausforderung dar, weil die Schüler ja etwas zu sagen haben und das natürlich artikulieren können wollen. Reihen zum kreativen Schreiben sind aus diesem Grunde die ‘wörterbuchfreundlichsten’, die ich kenne. Deshalb liegen dementsprechend in solchen Phasen immer Wörterbücher bereit, und auch ich selber stelle mich dann in der Regel als solches zur Verfügung, (was ich in anderen Einheiten durchaus bewusst nicht tue).

Im Folgenden sollen ganz konkret einige Übungen und Beispiele aus einer Unterrichtsreihe zum kreativen Schreiben aus einer achten Klasse gezeigt werden, also dem zweiten Lernjahr, weil sich daran die Einstiegsmöglichkeiten aufzeigen lassen, und der Einstieg ist ja die schwierigste Phase des Unternehmens.

Wie bereits erwähnt, beginne ich meistens mit einfacheren, rein sprachlichen oder sprach-experimentellen Aufgaben. In diesem Fall hatte ich mich dafür entschieden, die Schüler die 24 Buchstaben des ABC untereinander schreiben und dann jedem Buchstaben in der ersten Runde eine Sache, die

6) Die Kategorisierungsmöglichkeiten der Übungen in verschiedene Schemata sind so zahlreich wie die Autoren, die sich damit bislang auseinandersetzen. Interessenten können bei jedem der Autoren in der beigefügten Literaturliste entsprechende Modelle nachlesen.

sie wohl, und in der zweiten Runde eine, die sie nicht mögen zuordnen zu lassen. Natürlich ist dies in der Fremdsprache wesentlich schwieriger als in der Muttersprache. Mir war weniger wichtig als im Deutschunterricht, ob die Schüler tatsächlich immer Begriffe aufgeschrieben haben, die sie nun nicht oder wohl mochten (abgesehen davon hätte ich das gar nicht kontrollieren können), sondern wichtig war, daß sie zu möglichst vielen Buchstaben etwas fanden. Der Schwerpunkt lag also zunächst mehr auf der sprachlichen Seite als auf der gedanklichen Auseinandersetzung mit den Inhalten. Zusammen mit der veränderten Sitzordnung, der Tatsache, daß sie alle gemeinsam arbeiteten, hemmungslos umherfragen durften, ich auch fragte und half, und wir alle mit dicken Filzern auf große Bögen Papier schrieben, ein lustiger Einstieg. Kommentar am Ende der Stunde „War gut!“

Eine zweite (recht bekannte) Aufgabe, die die Schülerinnen und Schüler gerne bewältigten, bestand darin, aus zehn von ihnen selber genannten Begriffen eine Geschichte zu erstellen: Die Begriffe des folgenden Beispiels lauteten: *toneel, badbroek, zakdoek, voetbal, kat, badpak, huiswerk, boom, deursleutel* und *honderd*. Hier drei der Texte ⁷:

1. *Tineke gaat in het zwembad. Ze is verkelt en heeft honderd zakdoekjes mee. Met haar nieuwe badpak gaat ze zwemmen. Ze leert een jongen met een mooi badbroek kennen. Hij zegt dat zijn hobby voetbal is en Tineke zegt dat ze graag toneel speelt. Om zeven uur moet ze naar huis. Ze moet nog haar huiswerk maken. De sleutel hangt gewoon in de boom. Als ze klaar met de huiswerk is, speelt ze nog met de kat.*

2. *Piet is een beroemde voetbalspeler. Hij is pas tien jaar oud. Als hij van school komt, maakt hij eerst de deur met zijn deursleutel open. In de woonkamer ligt zijn kat Tommy op de bank. Dan gaat hij naar zijn kamer en maakt zijn huiswerk. Als hij klaar is pakt hij zijn badbroek in een tas en rijdt met zijn fiets naar het meer. Daar wil hij zijn vriendin ontmoeten, die heeft al haar badpak aan. 's Avonds rijdt hij weer terug naar huis met zijn fiets. Hij heeft voor de volgende dag met zijn vriendin een afspraak gemaakt. Ze willen naar het toneel. Hij is zo in gedachten dat hij tegen een boom rijdt. Hij ziet honderd sterren. Hij haalt een zakdoek uit zijn tas en wrijft het op zijn hoofd. Hij valt in slaap. (Als hij weer wakker wordt ligt hij in het ziekenhuis.)*

7) Bei allen angeführten Beispielen wurden orthografische Fehler weitestgehend verbessert, grammatische und lexikalische Verstöße jedoch bewußt wiedergegeben.

3. Tinekes vader is toneelspeler. Hij gaat op reis om vakantie te maken. Hij neemt Tineke mee op reis. Hij neemt een badbroek, een voetbal, een badpak, zijn kat, een zakdoek en honderd gulden mee. Maar eerst moet Tineke haar huiswerk maken. Als ze los rijden zegt Tineke: Vergeet niet de deursleutel en rijd niet tegen een boom.

Die Unterschiede in der Herangehensweise sind m. E. so deutlich, daß sie nicht weiter kommentiert zu werden brauchen.

Manchmal lasse ich die Schüler als zweite Aufgabe auch einen Text zu einem Adjektiv oder einem Gegenstand eigener Wahl schreiben, in dem sie ihr persönliches 'Verhältnis' zu dem jeweiligen Objekt darstellen sollen. Da gibt es dann als Resultat z. B. wunderschöne, persönliche Texte zu Brillen oder Fahrrädern, zu 'blau' oder 'eifersüchtig'.

In einer dritten Aufgabe sollten die Schüler eine Geschichte aus zehn Sätzen schreiben, deren erster Satz aus drei Wörtern bestand, und jeder weitere Satz sollte dann jeweils ein Wort mehr enthalten. Diese Übung habe ich dann auch in der Kursarbeit eingesetzt. Die Wörter des ersten Satzes habe ich jeweils vorgegeben a) einer Vergleichbarkeit wegen, insofern als man dann schauen kann, wie die Schüler eine vorgegebene Situation weiterentwickeln und b) um – in der Arbeit – sicherzugehen, daß keiner seinen zu Hause vorbereiteten und auswendiggelernten Text hätte abspulen können. Die Beispiele zeigen deutlich die unterschiedlichen Niveaus, auf denen die einzelnen Schüler reagieren. Es gibt Beispiele, die allein schon dem formalen Aspekt der Aufgabe nicht gerecht werden – also ganz konkret nicht jeweils ein Wort mehr pro Satz schreiben. Es gibt Texte, die wimmeln nur so von Wiederholungsfehlern etc.

Suzanne is thuis. Ze wil inkopen gaan. Ze had nog tien gulden. Suzanne moet naar de bank gaan. Ze moet meer gulden voor inkopen hebben. Nu had ze meer gulden en kan inkopen gaan. Suzanne moet kaas, boter en milche kopen voor zich zelf. Ze betaalt met een briefje van zes en een kwartje. Nu moet ze naar thuis, het is zes uur en erg duister.

Suzanne is thuis. Ze wil vandaag zwemmen. Ze moet eerst huiswerk doen. Als ze klaar is gaat ze. In het zwembad is ook haar vriendin. Haar vriendin Marijke is een heel aardig meisje. Ze zijn in dezelfde klas op de basisschool. Suzanne springt in het water en zwemt haar vriendin tegen. Ze willen nu van de glijbaan glijden, dat is heel leuk. Deze dag was heel leuk, daarom willen ze zaterdag weer zwemmen gaan.

Suzanne is thuis. Zij wacht op Tim. En daar komt Tim ook. Zij willen in het bioscoop gaan. Daar loopt Lion King, een mooie film. Nu gaan ze los,

door een leuke weg. Aan deze weg staan bomen en heel leuke bloemen. Toen ze door de weg zijn neemt Tim haar hand. Suzanne vindt dat heel leuk en kust Tim direct daarna. Toen ze aan de kassa zijn gaan ze heel gelukkig in. Na de film gaat Suzanne naar thuis en vertelt wat gebeurd is.

Die folgenden Beispiele beziehen sich auf eine bereits erwähnte Aufgabe: Die Schüler schreiben einen Text zu einer Bildvorlage wie z. B. Postkarten und Fotos. Es empfiehlt sich, ungefähr die doppelte Anzahl Bilder mitzubringen wie Schüler im Kurs sind; in der ersten Runde habe ich 'nicht-landeskundlich-angehauchte' Motive und in der Arbeit solche mit landeskundlichem Bezug genommen. (Mit dieser Übung habe ich in egal welcher Jahrgangsstufe und egal ob Mutter- oder Fremdsprache ausschließlich nicht nur gute, sondern sehr gute Erfahrungen gemacht.) Je nach eigenem Postkarten- oder Fotovorrat und abhängig vom Kurs kann man durchaus drei oder vier Runden durchführen.

Beispiel 1: Deze foto herinnert me aan de markt. Vroeger ben ik vaak met mijn moeder naar de markt in Holland gegaan. Ik kan me nog herinneren dat we altijd groente en fruit hebben gekocht. Dan gingen we iedere keer naar stof kijken. Mijn moeder heeft dan stof gekocht om zich nieuwe kleren te naaien. Op de terugweg zijn we iedere keer bij een man voorbij gekomen, die Hollandse klompen verkocht. De Hollandse klompen hebben me zo goed gefallen dat mijn moeder me een paar klompen heeft gekocht. En als ik dit foto zie moet ik aan dit tijdstip denken.

Beispiel 2: Op het foto zie je een oud huis. De meisten huizen in Nederland die oud zijn, zijn klein en niet zo mooi dan de huis op dit foto. Voor het huis staan veel bomen en planten. De ramen van het huis zijn wit. Ik zelf woon ook in een oud huis; het is ook een groot huis en het staat op een terp omdat het vroeger tegen het hoog water beschermd worden moet.

Beispiel 3: Het was in de jaar 1994; daar ben ik in Nederland geweest. Nederland zijn voetballers waren in de USA. Ik was op een kampeerplaats in Workum. Nederland speelde tegen Brasilia. De Duitsen waren voor Brasilia en de Nederlanders natuurlijk voor Nederland. Ik heb in de disco gezeten en TV gekeken. Brasilia heeft een door geschoten. De Duitsen hebben geroepen: „Nederland uit!“ Daarna heeft Nederland een door geschoten. De Nederlanders hebben laud geroepen: „Brasilia uit!“ Daarna hebben de Duitsen weer geroepen. Daarna weer de Nederlanders. En daarna weer de Duitsen. De Duitsen waren gelukkig: Nederland was uit. De Nederlanders waren ongelukkig: Nederland was uit. De naaste dag was Duitsland onglukkig: Duitsland was uit. Nederland was gelukkig: Duitsland was uit.

Wie fehlerbesetzt auch immer diese Texte sein mögen, jeder von ihnen zeigt doch m. E. ungleich mehr an Kreativität und Individualität bzw. im Ansatz schon 'Innenschau', als wir 'normalerweise' bei Schreibprozessen erzeugen. So war zum Beispiel als Reaktion des Kurses, als der Autor der Fußballgeschichte diese vorlas, zunächst gebannte Stille während des Zuhörens – man muß ja auch als Zuhörer Einiges leisten, um die vielen Lücken zu schließen! – und danach lautes gemeinsames Gelächter und ein kleiner, spontaner Applaus festzustellen. Nicht zuletzt hatte besagter Daniel auch durch die Art des Vorlesens (die ihm sichtlich Freude bereitete!) vermocht, seine Zuhörerschaft zu überzeugen. Klar, daß so ein Vorbild nicht ohne Folgen bleibt...⁸

Eine der Spielregeln beim kreativen Schreiben ist, daß die Schüler in starkem Umfang Korrektor der eigenen Fehler sind/werden, indem sie z. B. zunächst untereinander die Texte gegenlesen. Diese Regel führe ich nicht von der ersten Stunde an ein, sondern erst dann, wenn bereits ein paar kleine Texte produziert sind – und durchaus auch mit Fehlern vorgetragen wurden, um klar zu machen, daß in der Tat der Inhalt von primärer Bedeutung ist. Wenn das dem Kurs bewusst geworden ist, hat auch die Fehlerkorrektur einen anderen Stellenwert als im herkömmlichen Unterricht.

In der neunten Klasse habe ich es beispielsweise so gehandhabt, daß die Schüler während der Reihe nicht mit ihrem normalen Heft arbeiteten,

-
- 8) Für Leser mit Interesse an 'Mehr', seien hier noch zwei Beispiele wiedergegeben:

In deze winter is het echt leuk. De snee ligt overal en wij maken een sneebalslacht. Dat was echt leuk. Na de sneebalsslacht zijn we naar huis gegaan en hebben een leuke kopje kakao gedronken. Dat was lekker. Daarna hebben wij tv gekeken, en dan moeten wij naar bed. De negste dag was nog meer snee gevallen en we zijn naar onze vriendinnen gegaan. Daar hebben wij wat lekkers gedronken. Daarna zijn wij naar buiten gegaan en hebben weer een sneebalslacht gemaakt, we zijn ook schaatsen gelopen. Op de ijs is dan Marijke hingevalen, en wij moesten alle lachen. Dat was ook echt leuk. Deze dag hebben wij nog goed overstaan. De volgende dag was de beste. Wij zijn in de stad gereden en hebben een slede gekoopt. Daarnaar zijn wij met de slede op een hugel gegaan. Dan zijn wij met de slede naar onder gereden, dat was leuk. Wij zijn allen gevallen en wij hebben ons de buik gehaalden voor lachen. Dat waren echt goede dagen in de Schweiz.

In de zomer als het warm is ga ik graag met mijn ouders naar de strand in Holland. We moeten twee uurtjes rijden met het auto tot dat we daar zijn. Daar leggen wij ons dan in de zon – maar niet te lang – gaan zwemmen in het meer of spelen volleybal aan de strand. Eten en drinken nemen we in een koeltas mee. In de herfst rijden we ook daarheen. Daar kun je dan hele leuke wandelingen maken en in het water stappen. Het is ieder jaar – in de zomer en in de herfst – altijd heel leuk.

sondern sich extra eine Mappe angelegt hatten. Sie wussten, daß sie diese gegen Ende der Reihe zur Benotung einreichen mußten, und daß sie ihre Texte untereinander so viel korrigieren durften, wie sie wollten. Davon wurde dann auch reichlich Gebrauch gemacht.

Bei einer weiteren Aufgabe wurde den Schülern ein Auszug eines Amsterdamer Stadtplanes vorgelegt. Sie sollten sich darauf einen Ort, einen Namen aussuchen und aufschreiben, was sie dazu vor ihrem inneren Auge sahen.

Ik sta hier aan de rijksmuseum. Achter mij zie jij de Leidse plein en achter de Leidseplein zie jij de stadsschouwbt. De rijksmuseum ligt naar de S 110 en de S 109. Als jij aan de rijksmuseum sta, zie jij de Van Gogh museum, in welke vele schilderijen van Van Gogh zijn. Achter de Van Gogh museum zie jij de stadelijk museum. Achter de stadelijk museum ligt een groot gebouw, het concertgebouw. Daar kun jij vele stars horen en zien. Naast al deze gebouwen ligt het Vondelpark. Daar kun jij rijden, wandelen of jij een beetje reaktieren. Achter het Vondelpark loopt de S 106.

Ik sta hier voor het Vondelpark, het is de grootste park, die ik je gezien heb. Het is een leuke park met grote bomen en leuke bloemen. De bloemen zijn rood en zwart. De park heeft twee ingangen. De eerste ingang is bij de dieren, en de tweede ingang is bij de bloemen. Ik sta voor de tweede ingang; die met de bloemen. Ik ga vandaag ook door de park toe de dieren. Daar zullen paarden zijn en ook andere dieren, dat vind ik leuk. Hier naar de park komen vele mensen, kinderen met haar ouders en ook studenten. De studenten zitten op het gras en leren. En de kinderen gaan met hun ouders toe de dieren. Het geeft ook ijs, het is lekker, ik heb het probeerd. Dat was een echt goede dag in Amsterdam in het Vondelpark.

Muziek-Theater: Ik sta hier voor de muziek-theater en wat ik hier zie beeindruckt me; aan de kanten van het uit gruwe stenen gebouwde gebouw trekken zich donker gruwen zuilen hoog. Inmidden van het muziek-theater is de ingang van het theater. Hij is groot en van hem ronder hangt een rood zijden gordijn. Dan staat voor het theater aan de linke kant een goud omlijst glasvitrine en in deze vitrine zijn bonte plakaten, die het program van de naaste week aankondigen. Toch wat is dat? Aan de andere kant van de muziek-theater staat een grote mensenmassa. Toen ik te de mensenmassa ga hoor ik ze ook al lachen. In midden van de mensen zie ik een pantomimekunstenaar die met zijn bruine ogen en zijn witte gezicht grimassen maakt en zijn zwart gekleed lichaam verzoekt sporttaaks hoe nu de kogelstoter na te maken. Toch nu verstomt de mensenmassa, niet

omdat de pantomimekunstenaar niet meer lustig is, zondern daar een man zich van het dak van het muziek-theater afstorten wil. Daar zie ik hoe twee politieagenten zich van achter aan de man naderbij sluipen en met hem in een politieauto wegrepen. De mensen om me herum zijn nog altijd verstomd en ik ga nu eerst eens een cola drinken, omdat het heel spannend was en de dag anders verlopen is als ik eigenlijk gedacht heb.

Auch diese drei Beispiele sprechen für sich. Die Verfasserin des dritten Textes hat enorm mit dem Lexikon gearbeitet, um alles erzählen zu können. Beim Vorlesen war der Kurs genauso still und aufmerksam wie bei allen anderen Ergebnissen. Wobei ganz grundsätzlich die Art und Bereitschaft des Zuhörens in Reihen des kreativen Schreibens intensiver und interessierter ist als bei 'normalen' (Hausaufgaben-)Texten. Aber das versteht sich fast von selbst. Aus dieser ersten, sprachlich noch unbefriedigenden Textversion entstand dann im Verlaufe der Korrekturphasen eine Version, wie sie hinsichtlich ihrer Fehlerfrequenz für Fremdsprachenkurse üblich ist.

(Nicht erst) vor der Klausur hatte ich mit den Schülern erarbeitet, daß es um die Kohärenz ihrer Texte, um den inneren logischen Aufbau, um ihre Originalität und zu guter Letzt auch um sprachliche Richtigkeit geht. Auch zu den einzelnen Übungen habe ich jeweils deutlich gemacht, was das Geringste sei, was sie leisten sollten. Zum Beispiel ist bei der Stadtplanbeschreibung die banale Darstellung dessen, was ich an Straßen- und Gebäudenamen etc. vor mir finde, das Mindeste. Je mehr ich ein Szenario zu entwerfen vermag, das sich mit der Ortsbeschreibung mischt, umso besser. Dasselbe galt für die Postkartenübung. Oder bei der Zehn-Satz-Geschichte z. B. sollte jeder Satz ein Wort mehr enthalten. Damit war schon ein formales Kriterium enthalten. Auch wussten die Schüler, daß sie versuchen sollten, Wiederholungen zu vermeiden und eine inhaltlich logisch zusammenhängende Geschichte zu entwickeln.

Wie lassen sich Arbeiten zum kreativen Schreiben vergleichen, wie lassen sie sich bewerten?

Um es vorweg zu sagen: Arbeiten zum kreativen Schreiben zu beurteilen, ist nicht schwieriger als andere Niederländisch-, Englisch- oder Deutscharbeiten oder Bilder im Kunstunterricht zu benoten. In allen Fällen, in denen es um Benotung geht, wird von einer erbringbaren Mindestleistung ausgegangen, von sprachlichen, inhaltlichen etc. Grundkenntnissen, -fähigkeiten und -fertigkeiten, und daran werden die Maßstäbe angelegt. Und

diese sind im Zusammenhang mit kreativem Schreiben so individuell oder nicht-individuell, wie sie es bei allen Problemen der Leistungsbewertung sind. Wichtig ist auch hier der einheitliche Maßstab für alle und die Transparenz.

Dagegen, das kreative Schreiben in einem zensurfreien Raum anzusiedeln, spricht zum einen die nicht ausreichende Zeit, die so wichtige Einheiten dann wieder verschwinden ließe. „Ein anderer nicht minder gewichtiger Aspekt ist der, daß Arbeit im zensurfreien Raum von Schülern nicht besonders ernst genommen wird. Und wenn sie dann noch erfahren, daß kreatives Schreiben wie Schreiben sonst auch, Mühe macht, so fragt sich, wo die nötige Motivation herkommen soll. (...) Auch kreative Texte, die einem ja nicht geschenkt werden, sollten in der zur Zeit schulüblichen Währung honoriert werden.“⁹

Soll jetzt nur noch kreativ geschrieben werden?

Natürlich nicht. Dann hätte es seinen immensen Reiz schnell verloren. Es geht nicht darum, das angeleitete Schreiben und das Üben durch das kreative Schreiben zu verdrängen, es geht vielmehr um ein gegenseitiges Ergänzen, um eine komplementäre Erweiterung des Unterrichts. Im Übrigen muß man natürlich auch nicht immer direkt ganze Reihen zum kreativen Schreiben durchführen; ab und zu eine Übung aus dem großen Vorrat tut auch schon gut. Und als Lehrer sollte man sich m.E. der Tatsache bewusst sein, daß Kreativität und Fantasie in den meisten (Schul-)Situationen nicht im Selbstlauf entstehen, sondern der Anregung bedürfen. Dabei ist es hilfreich, wenn die 'Arbeitsblätter', Medien, Materialien und Aufgaben möglichst viele Sinne der Schüler ansprechen. Der Fundus an Übungen und Aufgaben zum kreativen Schreiben ist riesig. Im hier vorgegebenen Rahmen konnte nur versucht werden, an drei kleinen, absichtlich der Anfangsphase entnommenen und absichtlich kurz gehaltenen Beispielen einen ersten Einblick zu verschaffen. Die Textbeispiele sollten einen Eindruck vermitteln, welche Möglichkeiten und welcher (Fremdsprachen-)Spaß sich entwickeln können, wenn man sich auf das 'Abenteuer Kreatives Schreiben' einläßt.

9) Merkelbach, Valentin, a. a. O., S. 106f.

Literatur:

Brenner, Gerd: Kreatives Schreiben. Frankfurt a.M. 1990.

Fritzsche, Joachim: Schreibwerkstatt. Stuttgart 1989.

Kasper, Josef: Schreib los! Kaleidoskop. Pädagogisches Atelier Köln.
(*besonders geeignet für jüngere Schüler*)

Liebnaul, Ulrich: Eigensinn. Frankfurt a.M. 1995.
(*gute theoretische Erläuterungen; viele praktische Beispiele mit verständlichen Handlungsanleitungen*)

Merkelbach, Valentin (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig 1993.

Mosler, Bettina, Herholz, Gerd: Die Musenkussmaschine. Essen 1991.

Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Hamburg 1984.

Werder, Lutz von: ... triffst Du nur das Zauberwort. München 1986.