

De Segeberger Kreis en het schrijven op school

1. Inleiding

In februari 1984 werd in de Bondsrepubliek Duitsland voor de vierde keer een korte conferentie georganiseerd door een groep vakdidactici en leraren met speciale belangstelling voor de didactiek van het vrije schrijven. Naar hun plaats van samenkomen, Bad Segeberg in Noord Duitsland, noemt deze groep zich de Segeberger Kreis.

Ik maakte voor het eerst kennis met deze groep tijdens mijn deelname aan het 5e Symposium Deutschunterricht in Ludwigsburg (1983). Een verslag van mijn ervaringen daar is opgenomen in de bundel Moedertaaldidactiek in Duitsland 2 (Kamer 1983) onder de titel "Workshop: Freies Schreiben". Ik vermeld in dat verslag, dat er in de workshop sprake was van een soort eerherstel van het schrijven als communicatiemiddel en als middel tot persoonlijke zingeving. Van belang achtte ik vooral de pogingen die ondernomen werden het schrijven los te weken uit de vanzelfsprekendheden van de schoolse traditie. Men zocht (en zoekt) naar aansluiting bij ervaringen met schrijfgroepen buiten het onderwijs. De deelnemers aan die groepen hebben vaak de verrassende ervaring, dat schrijven plezierig kan zijn, dat het nieuwe mogelijkheden biedt tot het uitdrukken van zichzelf en het bereiken van de ander (1).

2. Overzicht van de geschiedenis van de Segeberger Kreis

In Fritzsche u.a. 1983 zijn protocollen en teksten opgenomen die een duidelijk inzicht geven in de nog maar korte geschiedenis van de Segeberger Kreis.

De eerste bijeenkomst was eind februari 1982 en had oorspronkelijk als doel een gesprek tot stand te brengen tussen degenen die publiceren over creatief schrijven en degenen die er in de praktijk van de school iets mee proberen te doen. Aangezien de meeste publicisten verstek lieten gaan, kwam er van die bedoeling echter weinig terecht. Wie wel kwamen, waren opleiders, leraren en enkele mensen uit het vormingswerk, die allen op de een of

andere manier betrokken waren bij niet professionele schrijfactiviteiten. Men presenteerde de ervaringen die men had met vooral de buitenschoolse schrijfgroepen en discussieerde daarover. Zo werd bijvoorbeeld verslag gedaan van een schrijfgroep in een bejaardentehuis, een schrijfgroep van psychologiestudenten, schrijfgroepen in het volkshogeschoolwerk en het werken aan een groepsroman. Als thema voor die eerste Tagung koos men "Schreiben kann jeder! - Schreiben soll jeder?" Ongetwijfeld geïnspireerd op de titel van Boehncke 1980, een "Handbuch zur Schreibpraxis für Vorschule, Schule, Universität, Beruf und Freizeit".

Men wisselde meningen uit rond de volgende vragen:

- hoe gaan we om met teksten, geschreven door jonge mensen?
- welke motieven, welke rechtvaardiging ook, hebben wij, als we anderen aanzetten tot schrijven?
- maken we een onderscheid tussen therapeutisch schrijven en esthetisch, creatief schrijven?

De tweede bijeenkomst in Bad Segeberg (27 - 29 augustus 1982) had als thema "Schreiben und seine Folgen. Probleme mit biographischen und literarischen Texten von Laien" (Fritzsche 1984). Tijdens deze ontmoeting werd het Bad Segeberger Manifest geformuleerd en door de deelnemers onderschreven.

Bad Segeberger Manifest

1. Literatur ist Kunst. Kunst heisst rezipierend und produzierend gestalten. Wie im Kunst- und Musikunterricht muss daher auch im Literaturunterricht die produktive Eigentätigkeit der Schüler für didaktische Überlegungen zentral sein.
2. Eine produktionsorientierte Didaktik setzt eine Zutrauen und Vertrauen fördernde Unterrichts Atmosphäre voraus. Daher muss der Lehrer sich selbst den Anforderungen stellen, mit denen er die Schüler konfrontiert, d.h. er muss selbst schreiben und seine Texte in die Diskussion der Lerngruppe einbringen und sich damit verletzbar machen.
3. Eine derartige Lehrerpersönlichkeit kann nur durch eine auch produktionsorientierte Lehrerbildung an den Hochschulen entstehen. Es sollen daher insbesondere mehrtätige Schreibseminare, an denen die Hochschullehrer mit den Studenten als gleichberechtigte Schreibpartner teilnehmen, im Zusammenhang mit den fachwissenschaftlichen Arbeitsthemen angeboten werden.
4. Darüber hinaus sind Formen der literarischen Geselligkeit in Wohn- und Lebensgemeinschaften, Schule und Hochschule zu fördern.

Wat begonnen was als een toch min of meer toevallige ontmoeting van geïnteresseerden, kreeg door dit manifest meer betekenis. Vanaf dat moment wordt ook gesproken van de Segeberger Kreis. Tegelijk moet vastgesteld worden, dat in ieder geval één eigenschap van een echte Kreis ontbreekt, namelijk de geslotenheid. Wie er precies toe behoren, is niemand duidelijk. Ieder die deelnam aan de eerste twee bijeenkomsten in 1982, aan de Workshop

tijdens het Symposion van 1983 of aan de Tagung van februari 1984, voelt zich er wellicht bij betrokken en kan zich ertoe rekenen. En ook bij toekomstige ontmoetingen zal het mogelijk zijn, dat weer nieuwe mensen gaan deelnemen.

Dat de term Segeberger Kreis gehanteerd ging worden, is op zich overigens niet zo toevallig. Uit verslagen van schrijfgroepen blijkt, dat het niet-professionele literaire schrijven makkelijk leidt tot eigen vormen van "Geselligkeit", van samen zijn met anderen. En enigszins hebben de groepen en kringen ook wel een afweerfunctie tegenover nuchtere en harde argumenten waarmee de zin van deze schrijfactiviteiten "im Frage" gesteld wordt.

Poetik '84

De vierde Tagung van de Segeberger Kreis vond plaats van 24 tot 26 februari 1984 en had als enigszins pretentieuze titel:

POETIK '84. Kann man Dichten lehren? Het is mij gebleken, dat een dergelijke titel puur pragmatische betekenis kan hebben: subsidiegevers laten zich er gemakkelijk door beïnvloeden.

Joachim Fritzsche, de belangrijkste organisator van de Tagung, maakte voor de deelnemers bij de titel enkele kanttekeningen, waaruit blijken mag, dat de keuze ervoor ook van principiële aard is. Ik citeer hier een gedeelte uit zijn opmerkingen.

"Kreativität: In den 70er Jahren gab es einen Boom an

Aufsätzen, Büchern, Sammelbänden zum Thema "Kreativität".

Natürlich hat "Dichten" damit etwas zu tun. Aber wenn Kreativität legimitiert ist, ist es Dichten noch lange nicht, denn Dichten heisst nicht dies oder jenes produzieren, sondern Literatur.

Ästhetik: Der Gedanke der ästhetischen Erziehung ist klassisch, uns vor allem vertraut durch Schillers "Briefe". Und von da führt der Weg über Hegel und Schelling zu den Frankfurtern, den alten (neben Adorno vor allem Marcuse) und den neuen (vor allem Habermas). Diese Tradition bedenkend erscheint es einem fraglich, ob (politische) Emanzipation je gelingen kann ohne ästhetische Erziehung, ästhetische Entwicklung.

Freizeit: In der hochindustrialisierten Gesellschaft wird die Arbeit immer entfremdeter, zugleich das Reservoir an von Erwerbstätigkeit freier Zeit immer grösser. Was tun, wenn nicht fernsehen oder flippern? Versuchen, die kaputte Existenz zusammenzuleimen mit Musizieren, Malen, Schreiben? Das Musische als Rekreation?

Das Musische: Fraglos und selbstverständlich wird musiziert.

Privatmusikunterricht floriert. Keiner meint, sich deshalb rechtfertigen zu müssen. Gehört es wirklich nur dazu, in gewissen Kreisen, dass man ein Instrument spielen kann, wie ehedem die höhere Tochter das Klavier? Eine bürgerliche Musenmode, die vorübergeht?

Dichten: Der Vergleich mit dem Musizieren ist lehrreich.

Unterscheide springen ins Auge. Im Bereich der Musik gab es immer den Dilletanten, den Laienmusiker. Man muss gesehen haben, wie

unbefangenen Laienmusiker ihr Spiel beginnen und wie die "Dichter" herumdrucksen, wenn es ans Lesen geht, um den Unterschied der Tätigkeiten zu begreifen. Dichten ist tabuisiert, ist fast schon staatsgefährdend, zumindest ein Sicherheitsrisiko. Noch so sehr kann der Rockmusiker auf der Bühne herumspringen oder das Mikro fast mit den Lippen berühren als wär's ihr wisst schon was, das Publikum jöhlt begeistert. Der Dichter aber, im Trockeneis seiner Bilder und Klänge sich versteckend, entblösst sich mit jedem Wort mehr. Denkbar freilich, dass der Seelenstriptease gerade deshalb statthat, weil Dichten so schwer ist. Denkbar andererseits, dass der (Laien-)Dichter am Ende gar nichts anderes will als der Exhibitionist: der Text als beinahe krankhaftes Mittel, einen Kontakt herzustellen, der im alltäglichen Umgang fortdauernd misslingt.

Ich meine, dass alle Bemühungen um Lehre des Poetischen davon ausgehen müssen, dass ein literarischer Text etwas anderes ist als eine Kontaktanzeige."

Ongeveer 25 deelnemers telde de Tagung in Bad Segeberg. Over het algemeen mensen die vanuit hun eigen beroepspraktijk (onderzoek en onderwijs) geïnteresseerd zijn in de didactiek van het schrijven, niet tevreden met de traditionele Aufsatzzdidaktik, maar ook niet met de soms al te speelse alternatieven die als creatief schrijven worden betiteld. Zo men al van speelse werkvormen gebruik maakt, dan wil men deze toch onderbouwen met fundamentele overwegingen en doen passen binnen een degelijk leerplan gericht op de ontwikkeling van het niet-elitaire literaire schrijven. Kenmerkend voor de activiteiten van de Tagung was, dat er vooral ook geschreven werd. De deelnemers vormden zelf schrijfgroepen; ze voerden zelf de activiteiten uit waar zij hun didactiek op concentreerden. Zo vormen hun eigen ervaringen een belangrijke bron van inzichten en opvattingen over de betekenis en mogelijkheden van het schrijven op school.

De helft van de deelnemers had van tevoren beschrijvingen toegestuurd van hun bemoeienissen met schrijfonderwijs en/of hun verwachtingen van de Tagung. Daaruit bleek dat een groot aantal zich al bezighoudt (binnen of buiten het onderwijs) met het schrijven in groepen. Kenmerkend voor die schrijfgroepen is, dat het schrijfthema gevormd wordt door de eigen ervaringen, de autobiografie van groepsleden. In de groepen wordt dat geschrevene uitgewisseld en vindt reflectie plaats. Behalve deze globale overeenstemming in interesse waren er onder de 25 deelnemers toch ook veel verschillen. Om er enkele te noemen:

- sommigen wilden vooral een theoretische discussie, anderen wilden vooral praktische ervaringen opdoen;
- sommigen wilden meegebrachte teksten bespreken, anderen wilden zelf eerst teksten schrijven;
- sommigen wilden vooral de groepsdynamische, therapeutische functie van het schrijven benadrukken, anderen richtten zich

meer op de solidariseringsfunctie binnen politieke doelstellingen.

Na lang voorzichtig afwegen en tenslotte rigoreus knopen doorhakken, ontstonden er tijdens de conferentie drie werkgroepen, die ik qua thema hieronder kort zal aanduiden. Het thema van de eerste groep, Schreiben als Geschenk, was gebaseerd op de weerstanden tegen burgerlijke praktijken in het omgaan met literatuur, praktijken die voortkomen uit concurrentie- en prestatiedwang. Vanuit die weerstanden werd de vraag geformuleerd: kan schrijven niet ook delen en geven betekenen? Bij het schrijven van een tekst in iemands poëzie-album geeft men iets weg, zonder een tegenprestatie te verlangen. In Oostbloklanden worden soms in het geheim teksten geschreven en verspreid ter bemoediging van anderen. Ook brieven functioneren vaak als geschenken. Voor een theoretische dimensie verwees deze groep naar de creativiteitstheorie van Wollschläger. Deze ziet onder andere de oorsprong van literaire activiteit in de verstoring van "normale" relaties in de vroege kindertijd. De tweede groep, "Alltag", gaf zichzelf de opdracht alledaagse gebeurtenissen en ervaringen als onderwerp voor de te schrijven teksten te kiezen.

De derde groep tenslotte hield zich indringend bezig met autobiografische teksten. Ik maakte deel uit van deze groep; in het volgende hoofdstuk van dit artikel zal ik uitvoerig ingaan op de daar opgedane ervaringen.

3. De autobiografie-groep

Als enige Nederlandse deelnemer aan de Tagung voegde ik me op zaterdag 25 februari 1984 bij de groep die zich bezig wilde houden met vormen van autobiografisch schrijven (2). De groep bestond uit acht deelnemers, waarvan er zes van tevoren hun verwachtingen en interessen schriftelijk hadden verwoord.

Hier volgt daarvan een korte samenvatting:

Valentin Merkelbach (Wiesbaden) gaat uit van de praktijk van de schrijfdidactiek en de lerarenopleiding: "Ist eine vergleichsweise intensive Textarbeit und dialogische Korrektur auf dem Unterricht in der Schule partiell übertragbar?" En bevat een workshopconcept misschien zelfs een vernieuwingsperspectief voor het gehele schrijfcurriculum?

Karlheinz Daniels (Bonn) is bijzonder geïnteresseerd in het authentieke schrijven. Hij definieert het als "Schreiben von mir, über mich, über meine Sicht auf die Dinge, sei es zur eigenen Vergewisserung oder zur Mitteilung an ein Du...". Vooral het schrijven in de groep benadrukt hij als waardevol; daar ontstaan volgens hem communicatievormen en -inhouden die anders niet realiseerbaar zijn.

Wolfhard Kluge (Giessen) houdt zich beroepsmatig bezig met

taalwetenschap en taaldidactiek. Hij vraagt zich af, of er een onderwijsconcept mogelijk is voor het opdoen van ervaringen met taal, dat afwijkt van het gewone grammatica-onderwijs. Hij hoopt op suggesties voortkomend uit het praktische schrijven.

Gundel Mattenklott (Berlin) stelt voor leerlingen ook met bestaande poëtische structuren bijvoorbeeld het sonnet te laten experimenteren. Zij verwacht dat produktief schrijven op die manier wordt tot "ein Mittel gegen die Inflation von Texten, die selbst bescheidenen inhaltlichen und sprachlichen Ansprüchen nicht genügen können, weil sich ihre Autoren allzu schnell mit der dürftigsten Etikettierung von Gefühlen und Meinungen zufriedengeben".

Paul Gerhard Kalberlah (Hamburg) vindt, dat een gemeenschap-pelijke ervaring van de groepsleden in de discussie centraal zou moeten staan. De uitwisseling van de ervaringen kan dan zowel op de produktie (bijvoorbeeld metafoor, dialoog, parabel) als op de receptie betrekking hebben.

In mijn eigen voorbereidingspapier vermeld ik mijn Freinet-schrijfgroep in de lerarenopleiding. De docent en zijn studenten spreken over eigen teksten; de leraar-leerling-verhouding wordt daarbij reversibel. Gedurende de conferentie wil ik collega's ontmoeten die over vergelijkbare zelfervaringsexperimenten met studenten (of leerlingen) kunnen spreken.

Dit overzicht over de verwachtingen van zes deelnemers laat de relatieve homogeniteit van de groep zien en verklaart misschien hoe men het zo gauw eens kon worden over het eigen experiment met autobiografische teksten.

Ik geef nu een overzicht van de activiteiten van deze groep die ongeveer twee dagdelen in beslag genomen hebben.

We namen ons voor teksten te schrijven met een autobiografische inhoud. Over de vorm van de teksten werden geen afspraken gemaakt. We lieten ons door de groep op de volgende manier een schrijfopdracht geven. Ieder schreef op een blad papier drie namen of drie jaartallen (of een combinatie daarvan), waarvan men zich op dat moment realiseerde, dat ze in de eigen levensgeschiedenis een belangrijke betekenis hadden. De anderen kruisten daarna aan voor welk jaartal of welke naam men interesse had. Bij het schrijven concentreerde ieder zich dan op het meest aangekruiste thema (naam of jaartal). Het effect van deze werkwijze is (door mij werd het althans zo ervaren), dat het autobiografische schrijven al direct uit het isolement van de strikt individuele schrijfactiviteit gehaald wordt. Men schrijft als het ware in opdracht van de groep; die groep vormt dan ook het publiek waarop men zich al schrijvend kan concentreren.

We beperkten onze schrijftijd aanvankelijk tot 45 minuten. Slechts één van de deelnemers had aan deze drie kwartier lang niet genoeg. Ze kwam pas na anderhalf uur terug in de groep, nogal ontevreden over zichzelf en moeilijk aansluiting vindend bij de verdere bezigheden.

De geschreven teksten werden in eerste instantie zonder commentaar voorgelezen. In deze fase beperkten we ons tot het recipiëren van het geschrevene; we namen ons voor nog geen vragen te stellen en geen discussies te beginnen. Aangezien hierna de vrij lange middagpauze begon, had ieder ruim de tijd voor zichzelf de schrijf-, voorlees- en luisterervaringen te verwerken.

De middagzitting begonnen we met een discussie over de volgende vragen:

- op welke manier bespreken we de teksten?
- met welk doel willen we de teksten bespreken?

We werden het eens over de volgende spelregels:

Elke tekst krijgt ongeveer 20 minuten besprekings- en daarbij gaat het erom

- a. gezamenlijk vanuit onze herinnering de zin van de tekst te reconstrueren,
- b. vragen te stellen aan de schrijver, die het begrijpen van de tekst naar vorm en inhoud kunnen bevorderen.

Als doel stelden wij ons met deze discussie:

- tekstproductie en -receptie op elkaar te betrekken,
- vandaaruit inzichten te ontwikkelen voor een tekstgerichte (en niet persoonsgerichte) kritische stellingname,
- samen een klimaat te bewaken, dat als stimulerend voor het schrijven wordt ervaren.

Na afloop van de bespreking, die dus 8 x 20 minuten ging duren, bleken de meeste deelnemers behoefte te hebben aan een voortzetting van de discussie. Het commentaar zou zeker intensiever kunnen zijn als men in de gelegenheid was beluisterde teksten ook zelf te lezen. Omdat de korte conferentie deze verdere uitwerking niet mogelijk maakte, besloten we verdere discussie op elkaars teksten te organiseren door middel van correspondentie. Via een centraal adres vond in de volgende maanden inderdaad enige briefwisseling plaats, maar de intensiteit daarvan was toch wat minder indrukwekkend dan wij in ons Tagungsoptimisme hadden voorzien. Als voorbeeld geef ik nu twee teksten weer en hoofdpunten uit de bespreking in eerste en tweede fase. Het eerste voorbeeld is van deelnemer V. het tweede van mijzelf (3).

Van de drie namen die V. had opgeschreven, was *Hermann* door de meesten aangekruist. Daarop ontstond de volgende tekst.

25-2-1984

Hermann oder pecunia non olet

Er war der einzige, der, als sie uns 1965 Reife bescheinigten, davon scheinbar keinen Gebrauch machen wollte, sondern eine Banklehre begann. Er war ein schlechter Schüler, was er durch Spitzenleistungen auf der Mittel- und

Langstrecke kaum kompensieren konnte. "Männchen" blieb blass, mausgrau, verschüchtert. Nicht für mich. Wir gingen aufeinander zu, als ich Ende der Quinta als Neuer in die Klasse kam, wohl weil wir den gleichen Stallgeruch hatten in dieser feinen humanistischen Bürgerschule und spürten, dass wir einander brauchten.

Die Banklehre began er am Ort; mein Studium führte mich weiter weg, und wir sahen uns erst nach zwanzig Jahren wieder - in der alten Schule. Aus dem mausgrauen "Männchen" ist Hermann geworden mit einem über die Provinzmetropole hinaus bekannte Büro für Steuerberatung. Hermann berät alle, die in der Schule so viel erfolgreicher waren als er und sich inzwischen als Ärzte, Richter, Studienräte in der Heimatstadt etabliert haben. Hermann erschrickt auch nicht mehr, wenn sein Name genannt wird. Sein Name ist in aller Munde, und, wer wie ich von weiter her kommt, erfährt von den humanistisch gebildeten Honoratioren am Ort, Hermann sei im Grunde der einzige, der wirklich Karriere gemacht habe, weil er von all den Sprüchen, die wir mühsam übersetzen mussten, mausgrau und verschüchtert wie er immer dasass, den einen, auf den es ankommt, sich tief eingepägt habe.

In de bespreking werd positief gereageerd op de nuchtere vertelstijl. Iemand zei, dat het sobere, schaarse woordgebruik herinnert aan Höllers "Literarisches Kolloquium". Het blijkt de auteur (en ook mij) achteraf niet duidelijk of dit waardierend bedoeld is.

Een ander noemde de tekst perfect, bij het voorlezen leek het of V. het verhaal al gedrukt voor zich had.

Er werd nog voorgesteld de tekst te herschrijven in de vorm van een lied: De ballade van Hermann.

V. vertelde, dat de jongste ervaringen met Hermann, die hem tot schrijven gemotiveerd hadden, in de tekst helemaal niet voorkomen. Hij zei er, gezien de beperkte schrijftijd, ook tevreden over te zijn, dat hij zichzelf buiten de tekst gehouden heeft.

Voor het schrijven over de met "Hermann" verbonden "Trauerarbeit" zou hij meer rust en tijd en waarschijnlijk meer schrijffervaring nodig hebben. Het feit, dat V. in de tekst zo terughoudend is met betrekking tot de actuele relatie tussen hemzelf en Hermann werd overigens door minstens één van de deelnemers wel betreurd.

V. gaf later aan, dat hij de korte feed-back vanuit de groep als weldadig, kameraadschappelijk had ervaren, dit in tegenstelling tot zijn ervaringen met eigen teksten in studentengroepen. Wat hij daar te horen krijgt, is toch dikwijls duidelijk door autoriteitsstructuren beïnvloed. V. veronderstelde, dat de sfeer die vrij was van concurrentie- en profileringsbehoefte het mogelijk moest maken, dat in een tweede ronde ook kritischer vragen aan de

auteur gesteld zouden worden.

Achteraf zou blijken, dat de sfeer niet door ieder zo positief en weldadig was ervaren. Ik kom daar verderop nog op terug.

In de briefwisseling werd door twee deelnemers nog aanvullend commentaar gegeven op de tekst van V. Ik laat de gemaakte opmerkingen hier woordelijk volgen:

Nachbemerking:

Es zeigt sich, dass der Text auch beim Wiederlesen genügend bildende Information enthält. Die Geschichte ist klar, die Spannung zwischen Schule- und Lebenskarriere: die eigentliche Mitteilung auch.

Eine Frage drängt sich auf: wie entwickelte sich die Beziehung zwischen Valentín und Hermann; wie beurteilt er (der Autor) seine eigene Karriere im Vergleich mit der des Hermanns oder der Anderen des Klassenbildes aus 1956.

In bezug auf den Text: ich bemerke etwas unausgeglichenes in der Satzlänge. Die kurze Sätze mit hohem Informationsgehalt gefallen mir am besten, (zB. Er war ein schlechter Schüler, was.... usw.). Die beiden Absätze enden mit einer verhältnismässig langen Konstruktion.

Vor allem den letzten Satz (61 Worte!) fördert wegen seiner Länge die Lesbarkeit nicht.

"Hermann" erschien mir beim Zuhören viel länger, ich bin jetzt über die Kürze des Textes erstaunt.

1): Es war anerkennend gemeint, aber nicht weil das Literarische Colloquium oder Höllerer mir die grosse Autorität in diesen Dingen ist, sondern weil ich glaubte mit dem Hinweis auf Dopplers Erzählung davon am Vorabend besser illustrieren zu können, was ich meinte. - 2): Ich möchte meine Feststellung, dass Du Dich selbst aus Deiner Geschichte herausgehalten hast, als Beobachtung, nicht als Beanstandung verstanden wissen. Wenn sie in unserem Gespräch bedauernd klang, so weil ich (jetzt fast noch mehr, da sogar der Begriff "Trauerarbeit" gefallen ist) schlicht neugierig bin, mehr über Hermanns und Deine Geschichte zu erfahren.

Tot zover het eerste voorbeeld.

Op het briefje dat ik in de groep liet rondgaan, had ik drie jaartallen geschreven, 1944, 1954, 1964. In dat laatste jaar werd mijn dochter geboren, in 1954 ging ik naar de kweekschool, in 1944 was ik een kind in de oorlog en ik verwachtte al wel een voorkeur voor dat jaartal. Toen 1944 inderdaad werd aangewezen, was ik aanvankelijk van plan een Duitse versie te maken van de oorlogsherinnering die ik al eerder in het Nederlands schreef: een vliegtuig dat ik zag vallen terwijl ik met mijn vader op het aardappelveld was. Terwijl ik me daarop wilde concentreren, drong

zich echter een andere herinnering aan me op: een ontmoeting met een Duitse officier toen ik zes jaar oud was. Deze herinnering op te schrijven en voor te lezen in een kring van Duitse collega's kreeg voor mij een bijzondere dimensie. Ik realiseerde me ook het emotionele risico, maar merkwaardig genoeg had ik op voorhand voldoende vertrouwen in de groep om daar niet voor terug te deinzen. Dat werd dus tekst I en over het vallende vliegtuig schreef ik tekst II.

Bad Segeberg,
25-2-84

1944

Zwei Erinnerungen

I

Unser Haus im Dorf
wir sind im Zimmer
meine Mutter, mein Vater, mein Onkel,
sie trinken Kaffee
meine Schwester und ich,
wir spielen.

Dann, vor dem Fenster, ein Mann im Uniform,
Schweigen und Angst im Zimmer.

Er kommt herein,
ein grosser Mann,
Stiefel und Pistole
sagt nicht: Entschuldige die Störung,
oder: Guten Tag
er ist der Herscher,
sagt nur: Ausweis!

Ich spüre Angst und weiss:
jetzt wird mein Vater mitgenommen.

Mein Onkel, er zieht etwas hervor,
ein Papier,
der Mann im Uniform liest,
ich weiss: so ein Papier hat mein Vater nicht.

Aber dan wird er für mich ein Held,
sagt: Augenblick bitte!
verlässt das Zimmer,

verlässt das Haus,
und verschwindet hinter Scheunen und Bäumen.

Fertig mit dem Ausweis meines Onkels fragt der Offizier:
der Andere auch?

Ja, sagt mein Onkel, der Andere auch.

Er geht weg.

Meine Mutter weint.

II

Sechs Jahre alt,
mein Vater und ich, wir arbeiten auf dem Kartoffelfeld.

Er gräbt Kartoffeln aus,

ich suche sie beisammen,

meine Kniee im schwarzen Sand.

Der Himmel ist blau,

alles ist still,

mein Vater schweigt wie immer,

ich rieche ihn, seine Kleider,

ich rieche die trockene Erde,

ich rieche und sehe wie das Kartoffellaub in Haufen verbrannt
wird,

(Wie Opfer, denke ich, die des Abends rauchen)

Und dann, auf einmal ist da ein Flugzeug

das still aus der Luft nach unten fällt,

kein Feuer, kein Rauch, kein Lärm.

Jetzt mal keine Angst

über Motoren in der Luft

oder eine Patronenhülsenrassel auf unserem Dach.

Nur eine Maschine die sich Flügel über Flügel

ruhig nach unten bewegt,

und dann verschwindet hinter den Bäumen des Friedhofs.

Komm mit, Pappa sag ich, das ist ja ganz in der Nähe.

Nein, sagt er, das ist noch ganz weit weg,

er bückt sich und gräbt,

und wieder rumpeln Kartoffeln vor mir in dem Sand.

Over de feed-back die na het voorlezen in de groep kreeg, maakte
ik achteraf de volgende notities:

P. zei, dat tekst I hem beter bijgebleven was dan de tweede; hij
stelde voor op die tekst vooral in te gaan bij de bespreking.

G. heeft waardering voor de situatiebeschrijving in beide
teksten; het zou mij gelukt zijn met weinig woorden duidelijke
beelden te geven.

K. wees op de parallel met de Ikaros-mythe in de tweede tekst.
W. vroeg zich af, waarom de moeder "weint" (laatste zin van tekst I). Is dat wel logisch en in overeenstemming met de gelukkige afloop van de angstige situatie?

B. sprak over het perspectief van het kind. Van daaruit zijn beide teksten geschreven; de Duitse soldaat is voor het kind een grote man, van wie slechts de laarzen en het pistool gezien worden.

Het was V. opgevallen, dat ik de eerste tekst een gedicht noemde; hij vroeg of het woord gedicht ook op tekst II van toepassing was. Nog andere punten uit de discussie:

- Het begrip "Held". Hoe kan de vader een held zijn voor het kind, als hij weg loopt? Een mogelijk antwoord is, dat hij door zijn beheerst en lakoniek handelen het gevaar wist af te wenden.
- Het gedrag van de Duitse officier; zijn vraag "Der andere auch?" werd verklaard als een poging zich uit de situatie te redden.

De feed-back gaf mij een tevreden gevoel. Ik realiseerde me, dat er goed geluisterd was en de gestelde vragen boden mij de mogelijkheid nadere toelichting te geven. Voor mij was het in ieder geval zo, dat ik de opeenvolging van tekstproductie, eigen reflectie, presentatie, feed-back en discussie als een harmonisch geheel kon ervaren. Op zich een waardevol resultaat van dit experiment: een eigen positieve ervaring die steun zal kunnen geven in het didactisch handelen.

In de briefwisseling werd door een deelneemster nog nader op mijn teksten ingegaan:

In *Johans Gedichten* fällt mir beim Wiederlesen vor allem eine Zeile im 2. Text auf: die Klammer ("wie Opfer, denke ich, die des Abends rauchen"). Hier durchbricht Johan die sonst streng bewahrte Perspektive des Kindes. Ein sechsjähriges Kind weiss doch noch nichts von Rauch- und Brandopfern (4)? Dem entspricht die Wendung "denke ich" - das einzige Verb, das nicht den Sinnen zugeordnet ist. (Wie riechen, sehen, graben, suchen, fühlen, sagen, rumpeln...)

Welche funktion had diese Zeile und das mit ihr Aus-der Rolle fallen?

Es bringt den erwachsenen Autor ins Spiel und damit die Distanz, die Annäherung der Erinnerung und die Reflexion über das Erinnernte. Das Wort "Opfer" wirft ein besonderes Licht auf das ganze Gedicht, strahlt darauf aus; verstärkt wird dies Licht noch durch die feierliche Wendung "des Abends". Ein Opfer wird gefeiert, angemessen dem Untergang und der Zerstörung, die lautlos, nur dem Auge sichtbar, wie ein Stummfilm vor dem Betrachter abläuft; auch ein Rauchopfer am Ende des Krieges, Mahnung und Gedächtnis der Toten und zugleich Friedenszeichen, Versöhnungsfeier. Zu dieser Lektüre des Textes passt gut Karlheinz' Erinnerung an Ikarus.

Winzige sprachliche Anmerkungen zu Text II: In Zeile 4 müsste es wohl "zusammen" heissen statt "beisammen". -In Zeile 17 Angst vor Motoren in der Luft.- In der letzten Zeile: "rumpeln" ist mit einem polternden Geräusch verbunden. Aber die Faszination dieses Gedichts liegt für mich in der Lautlosigkeit des Evozierten. Und Kartoffeln rumpeln auch im Sand nicht wie auf Holzdielen. Ich würde das Wort ersetzen durch so schlichte (lautlose, aber leider auch farblose) wie "fallen" oder besser noch "rollen".

Positieve en negatieve feed-back

De in de vorige paragraaf beschreven activiteiten waren in zoverre experimenteel, dat gaandeweg, door eigen ervaring vooral, zou moeten blijken, welke didactische problematiek vraagt om nadere bezinning. Eigenlijk is een belangrijk probleemcomplex in dit opzicht pas in de correspondentiefase duidelijk geworden. Ik doel hier op de betekenis van feed-back in de groep. Twee vragen lieten zich daarbij stellen:

a. Wat zijn de effecten van de feed-back?

b. Hoe groot is de betrouwbaarheid ervan?

Betrouwbaarheid is een eis die in het algemeen gesteld kan worden aan allerlei vormen van beoordeling van schrijfprodukten. Het oordeel moet consistent zijn en zeker bij een op selectie gerichte beoordeling moet men streven naar intersubjectieve overeenstemming.

Bij directe onderlinge feed-back in de groep vormt de consistentie van het oordeel het grootste probleem. De situationele en relationele factoren kunnen zo van invloed zijn op het commentaar op elkaars teksten, dat achteraf zowel bij de gevers als de ontvangers van de feed-back twijfels rijzen aan de waarde ervan. Bij meer distantie en niet beïnvloed door de aanwezigheid van de andere groepsleden geeft men soms een oordeel, dat (meestal) negatiever of (ook wel) positiever uitvalt. In die gevallen noem ik de eerste feed-back in de groep weinig betrouwbaar.

Aanvankelijk leek het erop, dat de acht deelnemers tevreden waren over het open discussieklimaat en dat de gemaakte opmerkingen in het algemeen goed terecht kwamen.

In de briefwisseling werd echter duidelijk, dat

a. sommigen wel degelijk emotionele moeite hadden met opmerkingen die als negatief kritisch werden ervaren,

b. sommigen hun twijfels hadden bij de positieve waardering voor de produkten.

Om a. te illustreren geef ik enkele fragmenten weer uit de briefwisseling.

Ich habe in der Besprechung nicht nur das Bemühen um Rekonstruktion des Inhalts (Spielregel, auf deren Einhaltung besonders Paul Gerhard bestanden hatte), sondern auch Aggressivität sowie Hilflosigkeit wahrgenommen.

Am Schluss dieses Tages, abends im Foyer, musste ich einen Moment lang gegen die Gefahr von Entmutigung, Minderwertigkeitsgefühlen und Rückzugstendenzen ankämpfen. Danach konnte ich gut bleiben.

Gespräche wiederzugeben, noch dazu wenn sie vom eigenen Text –also doch, zumindest im eigenen Verständnis: von der eigenen Person–handeln, erscheint mir sehr schwierig. Empfindlichkeit, das Gefühl, verletzt zu werden, mögen dabei häufiger Missverständnisse und Verschiebungen des Gehörten bewirken, als umgekehrt Selbstsicherheit oder Eitelkeit. Vor allem sind sie viel schwerwiegender, sowohl für den Betroffenen, als für die Gruppe.

Wenn wir den Eindruck vermittelt haben, "vom Standpunkt des Produkts.... an der Schreibaufgabe gescheitert" zu sein, muss ich denken, wir als Gruppe hätten versagt. Es ging doch bei unserer Arbeit gar nicht um den perfekten Text, der der Konkurrenz anderer trotzen kann. Wenn Schreibspiele so aufzufassen wären, würde ich kein einziges mehr mit einer Gruppe spielen mögen. Dass trotzdem jedes Lob erfrischend und Kritik sogar niederschmetternd wirken kann, ist klar, und ich habe die Arbeit in unserer Gruppe als Experiment ("Selbstversuch") verstanden, wie mit dieser Empfindlichkeit umzugehen ist.

Toen deze problematiek boven tafel kwam, vatte een der deelnemers op de volgende manier nog eens samen, hoe wij in ons experiment met positieve en negatieve kritiek waren omgegaan. Zijn opmerkingen blijken ook te getuigen van twijfel aan de betrouwbaarheid van de feed-back.

Das Gespräch über einen Text begann jeweils mit einer knappen Rekonstruktion des Textsinnes, verbunden mit Fragen an den Autor, mit Fragen und Einwänden zur Form. Letzteres erfolgte sehr spärlich und in einer Atmosphäre des Wohlwollens. Dennoch hat die Kritik die Kritisierten verunsichert, zumal sie vor dem Hintergrund einhelligen Lobes anderer Texte erfolgte und bei den Betroffenen offensichtlich unterschiedlich stark das sattem bekannte Versager-Syndrom mobilisierte. Der Konflikt in der Gruppe wurde da deutlich, der zeitliche Rahmen jedoch reichte nicht aus, um ihn angemessen zu bearbeiten. Bei unserem Gespräch über die Texte sind für mich im Nachhinein zwei kollektive Handlungsmuster unterscheidbar:

- Bei den positiv eingeschätzten Texten wurde das Lob entweder addiert oder ausdifferenziert oder auch eskaliert. Kritik kam da durchweg nicht mehr zum Zuge.
- Bei kritisierten Texten folgte jedem kritischen Einwand ziemlich regelmässig eine Abschwächung der Kritik oder gar deren Umwandlung in Lob durch ein anderes Gruppenmitglied, was ich aus eigener Erfahrung und Befindlichkeit so deute: zum

Schutz des betroffenen Autors und/oder zum Schutz von Kritik des eigenen Textes und/oder aus Dankbarkeit für selbst erfahrenes Lob.

Mich interessiert, ob eine Gruppe, die mit Konflikten der oben angedeuteten Art fertig wird, das Verhältnis Lob zu Kritik zugunsten der Kritik verschieben kann, und zwar auch gegenüber den nach dem ersten Zuhören einhellig gelobten Texten, etwa dadurch, dass die Texte für einen zweiten, eher redaktionellen Durchgang jedem vorliegen und in Ruhe durchgearbeitet werden können. Die Probe auf dieses Exempel war in Bad Segeberg aus zeitlichen Gründen nicht möglich, wurde aber in der Gruppe als sinnvoll/notwendig angesehen und sollte bei ähnlichen Tagungen eingeplant werden.

Es für unsere Texte nachträglich und schriftlich zu versuchen, erscheint mir in reichlichem Abstand zu unserer Tagung nicht mehr sinnvoll.

Als reactie op deze overwegingen stelde een andere deelnemer voor bij de bespreking van teksten te werk te gaan volgens de principes van de Thematische Interactie. Hij verwijst daarvoor naar Cohn 1975 (5) en ontleent daaraan de volgende aanwijzingen voor het groepsklimaat, waarin effectieve feed-back mogelijk zou zijn.

Ich behaupte: Eine Gruppe, die mit dieser Interaktionsmethode vertraut ist, wird Kritik als Zuwendung verstehen, weil das Klima der Kommunikation von je selbstverantworteter Ehrlichkeit bestimmt wird.

Um meine Behauptung zu verdeutlichen, möchte ich einige TZI-Regeln auf unsere Situation hin konkretisieren.

Sei Dein eigener Chairman!

Dieser erste und wichtigste Imperativ besagt, dass jeder in der Gruppe für sich selbst -tendenziell- die Verantwortung übernimmt: Ich verantworte das, was ich sage; ich verantworte mein Schweigen. Ich bestimme selbst, wieviel Ehrlichkeit ich mir innerhalb dieser Gruppe zumuten will - und den anderen. Aber auch für die themenzentrierte Arbeit der Gruppe übernimmt jeder die Mitverantwortung; d.h. zum Beispiel: jeder beteiligt sich an den Regulativa, um die Gruppe alsbald arbeitsfähig zu machen. Nichts wirkt sich destruktiver auf die Gruppenatmosphäre aus als ein lediglich vorgetäuschter Konsens!

Benutze das Personalpronomen der 1. Person Singularis, wenn Du Anmutungen und Gefühle äusserst!

"Ich höre Dir nicht gern so lange zu": dieser Satz ist als Äusserung eines Sprechers verantwortbar. "Du redest viel zu lange, Du langweilst alle Leute": dieser Satz ist es nicht. - Das Gruppengespräch wird reich und differenziert durch

individuelle Äusserungen aus dem Bereich der subjektiven Einschätzung. Wenn man die unbestimmten Pronomina ("man", "einige", "es") vermeidet und den Übergriff auf das "Wir" unterlässt, dürfen subjektive Äusserungen als solche in das Gespräch eingebracht werden. Ihre Verbannung als "Wertung" ist aufgehoben.

Achte auf Signale aus der körperlichen Sphäre!

Hier geht es um die Wahrnehmung des eigenen Befindens und die Sensibilität für die Befindlichkeit der anderen Gruppenmitglieder. Eine Gruppe, in der Texte produziert und vorgestellt werden, ist hochgradig affiziert von persönlichen Ängsten, Empfindlichkeiten, narzisstischer Selbstliebe und Selbstverleugnung. Da aber alle Gruppenmitglieder sich in derselben Situation emotionaler Beteiligung und Anspannung befinden, kann die gegenseitige Einfühlung zur gemeinsamen Bewältigung der Situation helfen.

Seitengespräche sind zu vermeiden!

Diese "Spielregel" konzentriert das Gespräch auf ein einziges Kontinuum. Falls zwei oder mehrere Gruppenmitglieder sich etwas unaufschiebbar Wichtiges mitzuteilen haben, geht es meistens auch die Gruppe an und sollte über die Anmeldung einer "Störung" in den Kommunikationsprozess eingebracht werden.

Störungen haben Vorrang!

Diese Regel scheint mir die ungewöhnlichste zu sein: Der kontinuierliche Gesprächsverlauf wird unterbrochen, wenn ein Bedürfnis dafür vorliegt, z.B. wenn ein Gesprächsteilnehmer nicht mehr folgen kann. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass das Gespräch ein Gruppengespräch bleibt, in welchem sich jeder Teilnehmer repräsentieren kann. Die "Behebung" einer Störung in gemeinsamer Kreativität mag Zeit kosten, "zahlt sich" aber "aus" als Gewinn an Wahrhaftigkeit.

Ich möchte nicht alle Imperative aufzählen, die nach Ruth Cohn eine neue Art der sachbezogenen Interaktion konstituieren. Vielleicht noch der Hinweis auf eine Empfehlung zur Stellung von Fragen:

Wenn Fragen an einen Teilnehmer gerichtet werden, sollte das persönliche Interesse kurz angegeben werden, das den Fragesteller motiviert.

Auf diese Weise werden "inquisitorische" Fragen vermieden, Fragen also, die aus der Richterposition, nicht aus der partnerschaftlichen Anteilnahme herausgestellt werden. Nachzulesen ist dieses Konzept in Ruth Cohns Buch "Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion", Stuttgart 1975. Das spezifisch Neue dieser Methode liegt m.E. darin, dass die drei Faktoren -das Subjekt, die Gruppe und die Sachemiteinander

vermittelt werden: Alle Konstativa sind jeweils von einer Person in den Verstehensprozess der Gruppe eingebracht worden; es gibt keine "abgehobenen" Behauptungen, für die niemand einstehen will.

Met enkele andere groepsleden ben ik van mening, dat dergelijke regels wel enige steun kunnen geven, maar dat ze zeker niet afdoende zullen zijn. De gevoeligheid voor kommentaar die bij velen zo'n wezenlijk persoonlijkheidskenmerk vormt, laat zich door regels of afspraken niet zo gemakkelijk negeren. Het blijkt telkens weer een groot probleem te zijn in een groep niet de erkenning te vinden die men nodig heeft om zich goed te voelen. Met alle gesprekstechnieken kunnen we er niet aan ontkomen, dat er in iedere groep teksten zullen zijn, die velen beter bevallen dan andere; net zo goed als er tenslotte animositeiten, antipathieën zijn, die we niet kunnen vermijden, al bedoelen we het nog zo goed.

Het staat vast, dat bij een voortzetting van het experiment in een volgende bijeenkomst van de Segeberger Kreis deze problematiek van de feed-back terdege aandacht zal krijgen.

4. Schrijfgroepen in de lerarenopleiding

Mijn belangstelling voor de Segeberger Kreis heeft direct te maken met eigen ervaringen met schrijfgroepen in de lerarenopleiding.

In het kader van een algemene didactische oriëntatie confronteer ik NLO-studenten sinds een aantal jaren nadrukkelijk met de pedagogische ideeën van Celestin Freinet. Hoewel de zogenaamde Freinet-technieken vooral thuishoren binnen de werksfeer van het basisonderwijs, ben ik ervan overtuigd, dat de principes in hoge mate inspirerend kunnen zijn voor het voortgezet moedertaalonderwijs. De "vrije tekst", de drukpers, de klassekrant, de schoolcorrespondentie bieden ook voor het onderwijs aan oudere leerlingen interessante mogelijkheden voor schrijfactiviteiten in een functionele context.

Niet het schoolse schrijven om het schrijven staat centraal, of het schrijven voor een cijfer, maar de functie van de eigen expressie en de onderlinge communicatie.

In de Freinet-klas worden leerlingen voortdurend gestimuleerd tot het tekenen, vertellen en opschrijven van eigen belevenissen. De ervaringen die vorm gekregen hebben in taal, vormen het vertrekpunt voor verdere verkenning van de werkelijkheid.

In de oorspronkelijke bedoeling van Freinet heeft feed-back op geschreven eigen teksten altijd twee dimensies:

- a. gericht op de verwoording in taal en daardoor van betekenis voor de ontwikkeling van taalvaardigheden
- b. gericht op de vertaalde werkelijkheid en daardoor bijdragend

aan het leren beheersen van de eigen (en gemeenschappelijke) levenswerkelijkheid.

In de actuele toepassing van Freinet-technieken in het moedertaalonderwijs krijgt overigens die eerste dimensie (taalvaardigheidsontwikkeling) nogal eens de eerste aandacht, niet zelden ten koste van de tweede. Zie bijvoorbeeld Straver 1981.

Deze confrontatie met de ideeën van Freinet en de gedachtenvorming over de mogelijke toepasbaarheid in het voortgezet onderwijs riep bij studenten de vraag op naar het opdoen van eigen ervaringen met het schrijven van vrije teksten. Als reactie op die vraag organiseerde ik in het keuzeprogramma Nederlands enkele keren een cursus Vrije Tekst, volgens de ideeën van Freinet. Iedere deelnemer werd uitgenodigd voor elke bijeenkomst een tekst mee te brengen, geschreven naar aanleiding van een eigen, als belangrijk ervaren belevenis. Als doelstellingen formuleerde ik:

- te ervaren, dat schrijven een functie kan hebben bij het werken en verdiepen van levenservaringen,
- de eigen levenservaring van deelnemers door schrijven, lezen en bespreken in de groep tot gemeenschappelijke leerervaringen te maken.

De praktijk is, dat ieder, ook de docent, voor elke bijeenkomst inderdaad een thuis geschreven tekst meebrengt. Deze teksten worden voorgelezen of gekopieerd en gelezen en daarna in de groep besproken. In die bespreking gaat het in eerste instantie dikwijls om vormaspecten, zoals tekstsoort, syntaxis, woordgebruik, spelling, maar meestal vraagt het inhoudelijke meer aandacht en komen we tot een veralgemenisering en verdieping van persoonlijke thema's.

Het is mijn ervaring, dat spoedig een vertrouwelijke sfeer kan ontstaan, waarin sprake kan zijn van een respectvolle en zinnige reflectie op levenservaringen.

Nu ik in drie opeenvolgende cursusjaren deze min of meer experimentele keuzeactiviteiten heb georganiseerd en begeleid, kom ik op basis van evaluatiegegevens en eigen inschattingen tot de volgende voorzichtige conclusies:

- a. Uitwisseling van het geschrevene blijkt bevorderlijk te zijn voor de sfeer in de groep. Belangrijke kenmerken zijn interesse en respect voor elkaars bijdragen. Tegelijk blijkt de sfeer een belangrijke stimulans te vormen voor het produceren van teksten. Van belang is hierbij, dat de docent-begeleider door ook teksten te schrijven, deze aan te bieden en feed-back te ontvangen zich in dit opzicht even kwetsbaar opstelt als de deelnemers.
- b. Een niet gering aantal deelnemers blijkt de aanvankelijk wel aanwezige "schrijf angst" te overwinnen en deze te zien verkeren in "schrijfpret". Zie voor deze termen Andeweg/De Vries 1981, waar een overzicht gegeven wordt van onderzoek naar de negatieve, c.q. positieve schrijffattitudes.

- c. Bij de deelnemers valt een toenemende aandacht en zorg voor het taalgebruik in de teksten te constateren. Het is opvallend, dat men al spoedig gaat experimenteren met vormen, daartoe dikwijls geïnspireerd door elkaars voorbeelden.
- d. Vrijwel alle deelnemers getuigen ervan na de cursus meer te zijn gaan schrijven, bijvoorbeeld in dagboeken, brieven en gedichten; ervarend dat het schrijven de eigen beleving van de werkelijkheid meer toegankelijk maakt, zowel voor de schrijver zelf als voor wie van de teksten kennis neemt.

Het zal duidelijk zijn, dat deze conclusies in elkaars verlengde liggen. Als acceptatie en respect in de feed-back en groepsdiscussie voorop staan, bevordert dat de positieve attitude ten aanzien van het schrijven. Terwijl die positieve instelling weer de belangrijkste voorwaarde vormt voor creatieve experimenten met taalvormen. Tenslotte leiden deze experimenten weer tot telkens nieuwe ontdekkingen met betrekking tot de mogelijkheden van het schrijven voor de eigen beleving en zingeving van de werkelijkheid.

De ervaringen die ik zelf als deelnemer opdoe binnen de activiteiten van de Segeberger Kreis, bevestigen deze conclusies. Een bevestiging daarvan vond ik ook tijdens mijn deelname aan de "7. Ferienschreibwerkstatt für Berliner Lehrer und Schüler", tijdens de laatste week van de zomervakantie in 1984. Vier dagen lang teksten schrijven, uitwisselen en bespreken, met vijftien Berlijnse leraren en bijna veertig scholieren.

De ervaringen die men sinds 1977 heeft met deze jaarlijks georganiseerde nascholingsvorm zijn bijzonder positief. De docenten maken samen met leerlingen kennis met een ruim scala van schrijfactiviteiten. Als het binnen een dergelijke setting mogelijk blijkt af te rekenen met de schoolse vanzelfsprekendheden die de positieve schrijffattitude eerder frustreren dan bevorderen, dan moeten daar ook voor de schoolpraktijk conclusies uit te trekken zijn (6). Mijns inziens verdient deze vorm van docentennascholing navolging in ons taalgebied.

5. Besluit

Bij de afsluiting van de conferentie in februari 1984 besloot de Segeberger Kreis voor de beschrijvingen van experimenten en de daarmee samenhangende publikaties een eigen tijdschrift te beginnen; in eerste instantie bedoeld voor de deelnemers en andere geïnteresseerden. De eerste aflevering, Segeberger Briefe No. 31, bevat alle teksten van de conferentie in 1984, een weergave van de besprekingen en de achteraf gevoerde correspondentie (7). De volgende bijeenkomst van de Segeberger Kreis is van 28 februari tot 3 maart 1985. Het voornemen is dat een subgroep tijdens die bijeenkomst een op de didactiek van het schrijven op school gerichte publikatie gaat voorbereiden, werktitel:

Schreibaufgaben. Verder zal zeker het zelf-schrijven volgehouden worden, waarbij getracht wordt de status van experiment nog duidelijker te laten uitkomen. Opnieuw zal men bepaalde vormen van tekstproductie en het omgaan met teksten uitproberen. Hierbij zal dit keer bijzondere aandacht gericht zijn op de betrouwbaarheid van feed-back in de groep en de effecten daarvan. Daarnaast zal een aparte sectie de theorie-discussie intensiveren, met als bedoeling tot een zinvolle uitwisseling te komen tussen ervaringen in het experiment en theoretische gedachtenvorming.

Nijmegen, december 1984

Noten

1. Mattenklott (1983) getuigt van toenemende belangstelling voor het niet-professionele literaire schrijven. Ze brengt mijns inziens terecht schrijfactiviteiten met groepen buiten het onderwijs in verband met emancipatietendenzen. Ze noemt in dit verband onder andere de betekenis van schrijfgroepen in de vrouwenbeweging.
Van Hest (1983) geeft in de IDV-brochure *Opnieuw kijken* een overtuigend verslag van zijn schrijfactiviteiten met een groep oudere volwassenen binnen een Amsterdams project. Er zullen ook in ons taalgebied ongetwijfeld meer voorbeelden van dit soort schrijfgroepen zijn.
2. De deelnemers van deze groep waren Karlheinz Daniels, Johan Eimers, Magdalena Heuser, Paul Gerhard Kalberlah, Barbara Kluge, Wolfhard Kluge, Gundel Mattenklott, Valentin Merkelbach. Voor het schrijven van deze paragraaf maakte ik dankbaar gebruik van bijdragen van de anderen.
3. Dat ik als tweede voorbeeld mijn eigen teksten neem, is niet omdat ik hoe dan ook eigen creatief werk in de *Spiegel* gepubliceerd wil zien, maar omdat ik op die manier deelnemers-ervaringen zo verantwoord mogelijk kan weergeven.
4. Hier klopt het commentaar niet geheel met mijn eigen reconstructie van de jeugdervaring. In mijn Nederlandse tekst stond hier, eveneens tussen haken: "Als offers die des avonds branden". Het is een regel uit de berijming van psalm 141. Als zesjarige in een orthodox-protestants milieu moet ik al wel vertrouwd geweest zijn met dit soort beelden. Dat ik ze projecteerde op de dagelijkse levenservaringen en ze dus tot mijn

levenswerkelijkheid behoorden, staat buiten kijf: de brand-offers rookten op ons aardappelveld.

5. Van deze publikatie verzorgde Riet Hamman-Poldermans een Nederlandse vertaling (Cohn 1979).
6. Een bundeling van teksten, geproduceerd tijdens de Ferienschreibwerkstatt 1984 werd uitgegeven door het Pädagogisches Zentrum te Berlijn (Blumensath/Mattenklott 1984).
7. Tegen kostprijs zijn exemplaren van de Segeberger Briefe No 31 te bestellen bij Prof. Dr. Joachim Fritzsche, Schillerstr. 37, 2120 Lüneburg.

Bibliografie

- Andeweg, B. en J. de Vries, Een blik op empirisch onderzoek voor het schrijfonderwijs. In: Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek, 1982.
- Blumensath, H. en G. Mattenklott, *Lehrer schreiben*. Theoretische Grundlagen, Anregungen und Ergebnisse für Lehrerbildung und Schule. Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1983.
- Blumensath, H. en G. Mattenklott (Hrsg.), *Autorenlesung des siebten Workshop Schreiben (1983)*. Berliner Schüler der Sekundarstufen I und II stellen eigene Texte vor. Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1984.
- Boehncke, H. en J. Humburg, *Schreiben kann jeder*. Handbuch zur Schreibpraxis für Vorschule, Schule, Universität, Beruf und Freizeit. Reinbek, Rowohlt 1980.
- Cohn, R.C., *Thematische interaktie*. Een methode voor hulpverlening, vorming en onderwijs. Bloemendaal, Nelissen 1979.
- Cohn, R.C., *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart, Ernst Klett 1976.
- Fritzsche, J. (Hrsg.), *"Kreatives Schreiben" in Schule, Universität, Volkshochschule und in anderen Gruppen*. Anregungen und Materialien für den Deutschunterricht. Berlin, Pädagogisches Zentrum 1983.
- Hest, J. van, *Opnieuw kijken*. Creatief taalgebruik met oudere volwassenen. IDV-Werkschrift 22, Amsterdam 1983.

Kamer, A. (Red.), *Moedertaaldidactiek in Duitsland 2*, Enschede, SLO 1983.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg, Dick Coutinho, 1982.

Mattenklott, G., *Freies Schreiben. Mit Hinweisen zur Deutsch Didaktik der letzten Jahre*. In: Blumensath/Mattenklott 1983, p. 7-13.

Straver, H. "Het was een warme zomernacht, toen ik wou gaan fietsen." *Vrije Teksten van Molukse havo-leerlingen*. Moer 1981: 2, p. 10-21.

Wollschläger, G., *Kreativität und Gesellschaft. Neue pädagogische Methoden am Beispiel der Jugendkunstschule Wuppertal*. Frankfurt, Fischer Verlag, 1972.