

# LEERPLAN

# NEDERLANDS

(algemeen vak - lestijd: 3 of 4 uur per week)

Secundair Onderwijs - IIIde graad - Studierichting Rudolf Steinerpedagogie

ingediend door: Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen vzw  
lid van de European Council of R. Steiner-Waldorf Schools  
p/a Kasteellaan 54  
9000 Gent  
09/233 04 06

datum: 29 februari 2004

# Inhoud

1. Beginsituatie.....	3
2. Doelstellingen.....	4
2.1. Inleiding .....	4
2.2. Leerplandoelstellingen .....	6
2.2.1. Taalvaardigheid.....	6
2.2.1.1. Spreken.....	6
2.2.1.2. Luisteren.....	6
2.2.1.3. Lezen .....	6
2.2.1.4. Schrijven.....	6
2.2.2. Taalbeschouwing.....	7
2.2.3. Literatuur.....	7
2.2.3.1. Het Parcivalverhaal .....	8
2.2.3.2. Faust van Goethe.....	8
2.2.4. Toneel.....	9
3. Leerinhouden.....	10
3.1. Taalvaardigheid.....	10
3.1.1. Spreken.....	10
3.1.2. Schrijven .....	10
3.1.3. Lectuur .....	10
3.2. Taalbeschouwing.....	11
3.2.1. Grammatica, spelling & syntaxis .....	11
3.2.2. Taalkunde (eventueel).....	11
3.2.2.1. Sociolinguïstiek.....	11
3.2.2.2. Taalstrijd.....	11
3.3. Literatuur.....	11
3.3.1. Het Parcivalverhaal .....	11
3.3.2. 'Faust' van Goethe .....	12
3.3.3. Overzicht van de Nederlandse literatuur met verwijzing naar de wereldliteratuur	12
3.4. Toneel.....	13
3.4.1. Het spel zelf.....	13
3.4.2. Bijkomende activiteiten bij het toneelspel .....	14
4. Minimale materiële vereisten.....	15

5. Evaluatie.....	16
5.1. Taalvaardigheid.....	16
5.2. Taalbeschouwing.....	16
5.3. Literatuur.....	16
5.4. Toneel.....	16
6. Methodologische wenken.....	17
6.1. Boekbesprekingen.....	17
6.2. Parcival.....	17
6.3. Faust.....	18
6.4. Toneel.....	18
6.5. Overzicht van de literatuur.....	19
6.6. Taalopvoeding.....	21
7. Bibliografie.....	23
7.1. Achtergrondliteratuur.....	23
7.2. Met betrekking tot het Parcivalverhaal.....	24
7.3. Met betrekking tot Faust.....	24
7.4. Met betrekking tot de literatuurstudie.....	25
7.5. Toneelspel.....	26

# 1. Beginsituatie

In de tweede graad hebben de leerlingen kennis gemaakt met rationalistische en romantische auteurs en teksten, met humoristische en tragische beschrijvingen en met de verschillende epische vormen, alsook met de literaire kunstwerken van de Europese Middeleeuwen. De leerlingen kunnen de verschillende tekstsoorten onderscheiden.

Het onderwijs van de grammatica werd in de tweede graad afgewerkt. Er wordt dus van uitgegaan dat de leerlingen de verschillende woordsoorten en zinsdelen kennen en dat ze deze kennis kunnen gebruiken bij spreek-, lees- en schrijf oefeningen.

De leerlingen hebben geleerd opstellen, beschrijvingen en eenvoudige zakelijke teksten te schrijven. Ze hebben geleerd spreekbeurten te geven over verschillende thema's en dramatische fragmenten te spelen, waarbij aandacht wordt besteed aan een verzorgd taalgebruik en uitspraak. De leerlingen hebben reeds kennis gemaakt met de taalkunde, via de naamkunde en de taal-families.

## 2. Doelstellingen

### 2.1. Inleiding

In de derde graad ligt het hoofddoel van het taalonderwijs op de literatuur en dit om een aantal redenen. Taalonderwijs vervult binnen de steinerpedagogie in de eerste plaats een algemeen vormende opdracht die erop gericht is de hele mens te vormen. De moedertaal mag niet verengd worden tot een communicatiemiddel tussen zender en ontvanger. Natuurlijk is het belangrijk dat taal kan verhelderen en verduidelijken i.p.v. te camoufleren, te verdoezelen en te misleiden. Taalonderwijs kan uiteraard helpen om het onderscheid te leren tussen deze twee soorten van communicatie. Het is in onze tijd niet meer zo vanzelfsprekend dat er een echte communicatie in de zin van ontmoeting plaats kan hebben, dat men leert horen wat de ander te zeggen heeft i.p.v. hem/haar het zwijgen op te leggen. Daar heeft men inderdaad de klassieke vaardigheden van luisteren, spreken, lezen en schrijven bij nodig. Daarom blijft het onderhouden en oefenen van vaardigheden natuurlijk van belang. Maar daarnaast kan men vooral door de literatuur te bestuderen bij de leerlingen ook werken aan een diepmenselijke ontwikkeling.

Door middel van literatuur krijgt de mens de kans om op verschillende niveaus te leren. Men komt in aanraking met zowel empathie als confrontatie, met zowel existentiële vragen als met zingeving, met zowel verschillende culturen en tijden, ieder met een eigen waarheid, als universele aspecten van het menszijn. Men zou het een fundamentele vorm van luisteren naar de ander kunnen noemen. Literatuur kan inspiratiebronnen aanbieden zodat ieder individu zijn/haar eigen diepe waarheid kan vinden. De steinerpedagogie blijft dus zoeken naar de realisatie van andere voor haar primaire doelstellingen *door middel van* het taalonderwijs. Zij blijft zich de vraag stellen of niet juist door het onderwijs in de literatuur een vorming mogelijk is waardoor de opgroeiende mens tot kritisch bewustzijn kan worden opgevoed, zijn gevoelsleven verfijnd en zijn wilsleven gesterkt.

De nadruk blijft dus liggen op literaire en essayistische teksten.

Het literatuuronderwijs wordt als een mogelijkheid gezien tot vorming van een kritisch bewustzijn, tot verfijning van het gevoelsleven en tot ontwikkeling van de creativiteit. Literatuur onthult werkelijkheden van een andere kwaliteit: het verborgen innerlijk van de mens wordt weer in zijn rijkdom en diepte beleefbaar gemaakt, dit in tegenstelling tot het vaak verschaalde uiterlijk van een eenzijdig materialistisch wereldbeeld. En die kwaliteit zoekt de jonge mens: niet de wereld zoals die hier en nu is, maar zoals die kan zijn en toch beleefd kan worden. Als de jongeren in de literatuur verwante motieven vinden, wordt hun interesse voor de literatuur gewekt of versterkt én vinden zij de weg naar de bron waaruit zij kunnen putten voor de vorming van hun persoon.

De leraar wekt, door de behandeling van een kunstwerk, de interesse voor de idee zoals ze door een individualiteit wordt uitgedrukt<sup>1</sup> (bijvoorbeeld Shakespeare, Dante, Wolfram von Eschenbach, Elsschot, Walschap, Claus, Hermans, Mulisch, Gezelle, Achterberg, Nijhoff, Kafka, Hamsun, Ibsen, Dostojevski, Tolstoi, Marquéz, e.a.).

Het ik van de leraar bemiddelt dus de ontmoeting met het ik van de schrijver; deze ontmoeting versterkt het ik van de jongere, vormt zijn/haar persoonlijkheid.

Daar ligt ook de diepere reden waarom in onze pedagogie literaire teksten de voorkeur genieten

---

<sup>1</sup> STEINER, R., *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*, G.A. nr. 2, Stuttgart.

boven teksten uit de gebruiksliteratuur. De leerling kan het vrijheidselement van de scheppende persoonlijkheid het best ervaren aan de hand van literaire teksten. De zuiver kunstesthetische aspecten van het woordkunstwerk worden uitvoerig en expliciet behandeld in het vak esthetica (zie leerplannen esthetica tweede en derde graad).

In de loop van de derde graad maakt de adolescent een zeer belangrijke fase van zijn ontwikkeling door. Hij is nu zo matuur dat hij de vraag gaat stellen naar het eigen levensontwerp, de eigen biografie. En dat gebeurt vaak zeer scherp en met aandrang. Hij heeft de sterke behoefte om een pas ontdekte eigen identiteit tot een innerlijke zekerheid te maken. Achter het duidelijk en met klem poneren van de eigen mening, zitten latente vragen als: Wie ben ik? Hoe word ik een vrije mens? Op welke krachten in mezelf en in anderen kan ik vertrouwen? Hoe wordt de liefde een opbouwende kracht? Op dat moment staat hij bij uitstek open voor de grote conflicten uit de dramatische literatuur. Vandaar dat in het eerste jaar van de derde graad een accent ligt op het genre drama. Daarnaast wordt er ook uitvoerig gewerkt met het *Parcivalepos*. Deze middeleeuwse ridderroman biedt talrijke beelden waar de jonge mens op de drempel naar de volwassenheid door gesterkt wordt. *Parcival* is de mens die de wereld instapt op zoek naar zijn doel, zijn ideaal. Hij moet echter tegenslag na tegenslag verduren en de moeizame weg uithouden: een situatie waar de leerling van die leeftijd zich in kan herkennen.

Het tweede jaar van de derde graad staat in het teken van het afsluiten van de schooltijd. De achttienjarige heeft behoefte aan een overzicht van wat de school hem tot nu als houvast heeft geboden. Vandaar dat er overzichten en totaalbeelden geboden worden. Daarnaast verlangt de leerling ernaar om tijdgenoot te zijn. De literatuur van de late 20<sup>e</sup> en vroege 21<sup>e</sup> eeuw moet daarom een beduidende plaats krijgen in het overzicht van de literatuur. Een uitzondering op het voorgaande is de uitvoerige behandeling van *Faust* van Goethe. Hoewel dit werk reeds tweehonderd jaar geleden ontstond, zijn de behandelde thema's hoogst actueel. Vooral het hoofdthema is herkenbaar in onze tijd: een mens die streeft naar een alomvattende kennis van de wereld en daardoor meegesleept wordt in een strijd met het kwaad.

Voor het overzicht van de literatuur (men hoeft zich niet te beperken tot de Nederlandse literatuur – ook meesterwerken uit de wereldliteratuur kunnen behandeld worden), kan de leraar het werk zo aanpakken dat hij bruggen slaat over de tijd heen. De leerlingen moeten zeker niet door een 'museum' geleid worden, maar zij moeten veeleer vragen ontmoeten. Vragen in verband met de vorming van het geweten in de loop van de ontwikkeling van de mensheid; of met betrekking tot het thema van de vrijheid van de mens; de thema's trouw en ontrouw, verantwoordelijkheid, lot en levensloop. Ook meer beschouwelijke, essayistische teksten kunnen bij de overzichtsstudie betrokken worden.

Tot slot nog enkele uitgangspunten in verband met toneel. In het algemeen kan gesteld worden dat functie en karakteristieken van schooltoneel kaderen in de opeenvolgende ontwikkelingsfasen die in de steinerpedagogie beschreven worden (cf. ook leerplan en doelstellingen van de lagere school). Meer in het bijzonder kan gezegd worden dat vanaf de puberteit en in de adolescentie de leerlingen ontvankelijk zijn voor het element dramatiek. Wanneer in de hogere graden van de middelbare school het intellect rechtstreeks aangesproken en ontwikkeld wordt, ontstaat in de psyche terzelfder tijd de zin voor en de behoefte aan dramatiek. De steinerscholen streven naar een evenwicht tussen intellectuele vorming en vorming van karakter en persoonlijkheid. Allerlei vormen van toneel en drama in ruime zin kunnen beoefend worden: eenakters, uittreksels en korte scènes, dialogen, en uiteraard enkele volledige toneelopvoeringen. De keuze van teksten en stukken wordt mede bepaald door de inhouden en uitgangspunten van het literatuuronderwijs in

de verschillende graden.

Net als in de tweede graad wordt er getracht de leerlingen gevoel voor de levende realiteit van taal bij te brengen. Daarbij wordt de weg gekozen van het aanvoelen van de taalsituatie, niet van het analyseren, structureren en kiezen van een bepaalde strategie. Waar nodig krijgen de jongeren aanwijzingen in verband met het gebruik van woordenboeken, verwijzingen naar vroegere leerstof of ervaringen enz., evenwel zonder deze aanwijzingen te systematiseren tot een strategie. Ook in de derde graad is het gebruik van audiovisuele en elektronische apparatuur in het taalonderwijs geen doel op zich. Veeleer wordt van de leerlingen verwacht dat ze zelf actief bezig zijn met taal. Hoger genoemde middelen worden niet gemeden, maar worden ondergeschikt aan de eigen doelstellingen ingezet.

## **2.2. Leerplandoelstellingen**

### **2.2.1. Taalvaardigheid**

#### *2.2.1.1. Spreken*

De leerlingen kunnen

1. hun taal in een aangepast register gebruiken en verzorgen; (ET 1)
2. goed en zorgvuldig articuleren; (ET 2)
3. bij een uiteenzetting een logische gedachtegang volgen; (ET 3)
4. deelnemen aan een klas- en leergesprek; (ET 4)
5. evenwicht houden tussen spreken en luisteren; (ET 5)
6. eigen oordelen vormen en uitspreken; (ET 6)
7. binnen gepaste situaties:
  - Algemeen Nederlands spreken
  - Een kritische houding aannemen ten opzichte van taalgebruik en gespreksgedrag. (ET 7)

#### *2.2.1.2. Luisteren*

De leerlingen kunnen

8. het beluisterde toetsen aan eigen kennis en inzichten; (ET 8)
9. binnen gepaste situaties een kritische houding aannemen ten opzichte van hun luisterhouding. (ET 9)

#### *2.2.1.3. Lezen*

De leerlingen

10. kunnen epische, dramatische en essayistische teksten of tekstfragmenten hieruit lezen. (ET 10)

#### *2.2.1.4. Schrijven*

De leerlingen

11. kunnen notities maken en aan de hand daarvan een geordende tekst uitschrijven; (ET 11)
12. kunnen hun gedachten helder en gestructureerd formuleren in een geschreven tekst; (ET 12)
13. leren een scriptie samenstellen op basis van literatuuronderzoek en/of praktijkervaringen; (ET 13)

13)

14. kunnen binnen de gepaste situaties:

- reflecteren over hun eigen schrijven;
- taal, indeling, handschrift en lay-out verzorgen. (ET 14)

### **2.2.2. Taalbeschouwing**

De leerlingen

15. kunnen in het taalgebruik volgende taalverschijnselen herkennen, benoemen en bespreken

- register, sociaal bepaalde varianten, regionale varianten, vaktalen
- non-verbale elementen; (ET 15)

16. kunnen de invloed van maatschappij, geschiedenis en politiek op het taalgebruik herkennen en bespreken; (ET 16)

17. kunnen verschillende manieren om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen gebruiken; het gaat om het gebruik van:

- context
- de eigen voorkennis
- het woordenboek; (ET 17)

18. kunnen door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen hun eigen lezen, schrijven en spreken bijsturen; (ET 18)

19. kunnen over hun taalgebruik en het taalsysteem nadenken; (ET 19)

20. worden zich bewust van eigen spraakorganen en ademstroom;

21. krijgen een inzicht in het wezen van de taal en in de samenhang van taal en denken.

### **2.2.3. Literatuur**

De leerlingen

22. kunnen literaire (poëzie, proza en toneel) en essayistische teksten uit heden en verleden analyseren, interpreteren en hun waardering ervoor mondeling en schriftelijk formuleren; (ET 20)

23. kunnen verbanden leggen:

- binnen teksten
- tussen teksten
- tussen teksten en het brede socio-culturele veld
- tussen tekst en auteur; (ET 21)

24. kunnen informatie over literaire teksten verzamelen en verwerken met behulp van alle moderne informatiekanaalen; (ET 22)

25. ontwikkelen hun gevoel voor schoonheid en esthetiek d.m.v. het werken met literaire teksten;\* (ET 23)

26. kennen elementen van de wereldliteratuur tot aan de huidige tijd en komen zo tot het besef van een evolutie van het geestesleven door de eeuwen heen; (ET 24)

27. leren de verschillende cultuurperiodes en literaire stromingen en hun specifieke stijlkenmerken kennen; (ET 25)

28. leren de verschillen uitdrukkingsmogelijkheden van epiek, lyriek, dramatiek en essayistische teksten kennen; (ET 26)

29. leren aan de hand van het Parcivalverhaal de ontwikkelingsfasen in een mensenleven



herkennen en bespreken; (ET 27)

30. maken aan de hand van *Faust* kennis met een diepzinnige en artistieke uitwerking van een aantal belangrijke levensthema's; (ET 28)
31. leren nadenken en in gesprek komen over levensvraagstukken zoals liefde, gewetensvorming, vrijheid en verantwoordelijkheid, biografie en lot, ...; (ET 29)
32. maken kennis met begrippen uit de theatertheorie en komen tot theateresthetische inzichten; (ET 30)

### 2.2.3.1. *Het Parcivalverhaal*

De leerlingen

33. leren aan de hand van en doorheen de epische beelden de voorstellingen zien van een individuele ontwikkelingsweg van een mens waarop zich ontmoetingen, onderrichtingen, strijd, geluk, tegenslagen en verzuim voordoen en, na niet aflatend zoeken, de eindelijke vervulling volgt;
34. leren de grote stadia die elk mens doorloopt als een biografische 'wetmatigheid' kennen en naar waarde schatten;
35. leren vanuit de tekst ingaan op levensbeschouwelijke vragen als 'Wat is de oorsprong van alles?', 'Wat is God?', 'Wat is de mens?' en over het wezen van het christendom (stromingen als het arianisme en het rooms-katholicisme);
36. leren begrijpen uit welke cultuur ons huidig tijdperk is voortgekomen en worden zo stilaan tijdgenoten van de huidige mensheid: ze worden lid van een grote gemeenschap van mensen waarin zij later werkend en helpend zullen functioneren;
37. eventueel:
  - verwerven inzicht in de ontwikkeling van een verhaalthema doorheen de literatuurgeschiedenis (bijvoorbeeld de ontwikkeling van een mens);
  - leren teksten van filosofische aard lezen (in overleg met de collega's voor geschiedenis en cultuurbeschouwing, bijvoorbeeld de dialogen van Plato, fragmenten uit Aristoteles, Thomas van Aquino en ook van filosofen als Hegel, Paul Ricoeur, ...);
  - leren de grote middeleeuwse cultuurstromingen en de literaire uitingen ervan kennen (voor zover deze niet zijn behandeld in de tweede graad, zie het leerplan Nederlands van de tweede graad);
  - kunnen het Parcivalverhaal in de context van de geschiedenis van West-, Midden- en Oost-Europa situeren, beschouwd 'in het licht van de Graal', waarbij historische feiten en gebeurtenissen in hun samenhang worden gezien met de geestelijke worsteling van de mensheid om het christendom te begrijpen;
  - leren denken doorheen grootse beelden (imaginaties) en dit als tegenpool van het analytisch en logisch denken dat beoefend wordt in bijvoorbeeld de lessen wiskunde en fysica en verfijnen op die manier het vermogen om de verbeelding en de fantasie exact te hanteren door het gevoelsleven, dat niet bedriegt, als waardemeter te laten spreken;
  - kunnen toepasselijke gedichten en fragmenten van 'Parcival' uit het hoofd reciteren en/of declameren, eventueel dramatiseren.

### 2.2.3.2. *Faust van Goethe*

De leerlingen

38. maken kennis met een diepzinnige, artistieke uitwerking van een aantal belangrijke

levensthema's;

39. leren nadenken en komen in gesprek over zulke thema's (bijvoorbeeld de liefde in haar verschillende vormen, erotiek en schuld, de ethiek van de wetenschap, zelfdoding, de zin van het bestaan, de overwinning van de grenzen van de kennis, de ontmoeting met het kwaad, enz.);
40. krijgen de kans om een affectieve verbinding met het werk te ontwikkelen door zelf bepaalde rollen voor te dragen en/of te spelen, de verschillende karakters toe te lichten en te bespreken;
41. eventueel:
  - maken kennis met de verschillende stijlen die Goethe tijdens het werk gebruikte (van Sturm und Drang tot classicisme) en kunnen de samenhang ervan met de leeftijdsfase waarin hij verkeerde toen hij schreef, bespreken;
  - kunnen de compositie en wordingsgang van het boek toelichten.

#### **2.2.4. Toneel**

De leerlingen

42. kunnen zich inleven in personages en dramatische situaties; (ET 31)
43. kunnen het opgevoerde toneelstuk situeren in de literatuur qua onderwerp, auteur en stijl; (ET 32)
44. kunnen de verschillende rollen van het opgevoerde stuk duiden met betrekking tot karakter en functie in het verhaal; (ET 33)
45. kunnen taal gebruiken als onderdeel van handelingen expressie; (ET 34)
46. kunnen de confrontatie met het publiek aangaan; (ET 35)
47. komen via het toneel en de nevenactiviteiten in een sociaal oefenveld;\* (ET 36)
48. kunnen de verschillende rollen van het opgevoerde toneelstuk duiden met betrekking tot karakter, functie en hoedanigheid;
49. leren hun eigen standpunt opgeven en zich inleven in de huid van een ander (personage) (= zich beheersen);
50. leren elkaars onvolkomenheden op het vlak van lichaamsexpressie en taal accepteren en aanvullen;
51. leren dat hun klasgenoten (en de regisseur !) andere levens- en werkwijzen hebben;
52. leren belangstelling opbrengen voor de rol van hun klasgenoten;
53. leren rekening houden met de persoonlijkheid van hun klasgenoten;
54. leren zichzelf en hun eigen rol inschakelen in het grote geheel;
55. leren hun kwaliteiten in evenwicht brengen: precisie tegenover improvisatie, fantasie tegenover realisme, zelfbewustzijn tegenover bereidheid tot samenwerking;
56. leren op een min of meer bewuste manier hun gebaren (lichaamsexpressie) afstemmen op de inhoud van wat ze zeggen;
57. leren expressief voordragen, voorlezen en toneel spelen;
58. leren gedurende enkele weken tot maanden hard werken aan het verwezenlijken van de uiteindelijke opvoering van een toneelstuk;
59. leren zuiver, duidelijk en verstaanbaar spreken;
60. leren een gezonde lichaamshouding aannemen.

## **3. Leerinhouden**

### **3.1. Taalvaardigheid**

#### ***3.1.1. Spreken***

- dramatische expressie (zie ook 3.4.)
- spreekbeurten over auteurs (van bestudeerde literaire stromingen of van bestudeerde toneelstukken)
- klasgesprekken
- theorie over en oefening op het houden van een goede spreekbeurt (voorstelling van een auteur en zijn werk, voorstelling van een eindwerk, ...)
- studie van enkele redevoeringen
- eventueel:
  - soorten redevoeringen
  - correcte en foutieve redeneringen

#### ***3.1.2. Schrijven***

- theorie over het schrijven van een verhandeling en praktijk van de verhandeling
- nabespreking van de gemaakte verhandelingen
- voorbereiding en nabespreking van boekbesprekingen
- synthese- en analyse-oefeningen
- grondige studie van enkele essays

#### ***3.1.3. Lectuur***

De leerlingen lezen thuis (met schriftelijk of mondeling referaat nadien) en/of cursorisch in de klas (met commentaar) enkele werken, aangepast aan de mogelijkheden van klas en leerling. De leraar maakt een keuze uit:

- romans: bij voorkeur uit de 19de en 20ste eeuw, uiteraard ook hedendaagse werken (voor het tweede jaar van de derde graad)
- essays: bijvoorbeeld rond het thema van vrijheid, verantwoordelijkheid, solidariteit of i.v.m. esthetica, kunst, maatschappelijke onderwerpen, of andere schoolvakken
- toneelstukken: uit de wereldliteratuur (in vertaling)
- moderne poëzie
- (auto)biografieën van auteurs
- redevoeringen

## **3.2. Taalbeschouwing**

### ***3.2.1. Grammatica, spelling & syntaxis***

- correcties n.a.v. verbeteringen van stelopdrachten en boekbesprekingen

### ***3.2.2. Taalkunde (eventueel)***

#### ***3.2.2.1. Sociolinguïstiek***

- sociale taalkringen
- vaktaalkringen
- geografische taalkringen (dialecten)
- verhouding dialect / algemeen Nederlands

#### ***3.2.2.2. Taalstrijd***

- taalgrensproblematiek
- taalstrijd
- tegenstelling Vlaams / Hollands

#### ***3.2.2.3. Algemene taalkunde***

- ontstaan van de taal
- taalvermogen
- band taal en denken

## **3.3. Literatuur**

### ***3.3.1. Het Parcivalverhaal***

Omwille van zijn buitengewone pedagogische werking wordt het Parcivalverhaal behandeld. Men kan lezen, vertellen en/of resumerend vertellen. Ontbreekt de tijd voor de behandeling van het volledige werk, dan zal de leraar alleszins de belangrijkste motieven en de samenhang (vaak de verheviging) van de motieven behandelen. Uit de levensloop van een zich ontwikkelend mens, in een wereld waarin het christendom een humaan en religieus ideaal brengt, kiest hij de mijlpalen:

- de voorgeschiedenis van de ouders
- de kinderjaren
- de jeugdjaren:
  - de onnozelheid
  - de in onschuld begane 'wandaden'
  - de ontmoeting met de Graal
  - het huwelijk, de vriendschap
  - de geloofstwijfel
  - de hulp in de crisisjaren
- de tijd van het herstel en de laatste strijd om helderheid en de respectvolle ontmoetingen met

halfbroer, vrouw en kinderen

- de redding van de zieke mens(heid)
- het koningschap van de Graal
- het nakomelingschap

Zowel uit het leven gegrepen vraagstukken (ouderschap, opvoeding, leren, ontmoeting, vriendschap, verliefdheid, huwelijk, leraarschap, geluk) als religieuze thema's (naar aanleiding van de Graal, de Drievuldigheid, de redding van de medemens) vormen stof tot gesprek, opstel, beschouwing, dispuut.

Indien er voldoende tijd is, kan men de metamorfose van enkele thema's tot in de moderne literatuur vervolgen:

- moeder-zoon
- standvastigheid-onstandvastigheid
- vriendschap
- het vragen
- redding van de dodelijk zieke (die niet sterven kan)

### **3.3.2. 'Faust' van Goethe**

- lectuur en expressief naar voren brengen van de tekst
- bespreking van de belangrijkste thema's van het werk, zoals
  - kennisleer
  - de ontmoeting met het kwaad
  - erotiek en schuld
- eventueel:
  - de compositie en de verschillende stijlen en de inhoud van het werk in verband met de biografie van Goethe
  - Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (in vertaling)

### **3.3.3. Overzicht van de Nederlandse literatuur met verwijzing naar de wereldliteratuur**

Het overzicht van de literatuur wordt gegeven aan de hand van goed gekozen teksten uit de epiek en de dramatiek en, in mindere mate, de lyriek, de retoriek en de essayistische literatuur.

Naast een beter inzicht in de kenmerken van een bepaalde periode of stroming bieden deze teksten ook de gelegenheid om hun inhoud grondig te bespreken en om hun literair-esthetische kwaliteiten en eigenschappen te leren kennen.

Behandeld worden:

- de oorsprong van het theater, het Griekse theater
- het Romeinse theater
- de Middeleeuwen
- de 16de en 17de eeuw: hervorming, humanisme, renaissance, classicisme en barok
- 18de eeuw tot ± 1785: rationalisme, Verlichting, preromantiek en sentimentalisme
- van ± 1770 tot ± 1880: romantiek, realisme en rationalisme
- van ± 1880 tot ± 1912: de Tachtigers, impressionisme, sensitivisme, l'art pour l'art, symbolisme
- van ± 1912 tot 1945: expressionisme, vitalisme, surrealisme, neo-romantiek en nieuwe

zakelijkheid

- literatuur na WO II: het na-oorlogse klimaat: existentialisme en absurdisme, experimenten in de literatuur,
- postmodernisme en schrijvers van nu

Deze indeling is uiteraard zeer schematisch en mag niet de indruk wekken dat de behandeling van de verschillende periodes en stromingen en hun vertegenwoordigers primeert of dat alleen auteurs besproken worden die min of meer representatief zijn voor een bepaalde stroming.

Wat de dramatische literatuur betreft, kan de leraar een keuze maken uit de zeer rijke Griekse tragedieliteratuur. Hij zal zich daarbij laten leiden door de thema's die deze leeftijd sterk aanspreken, zoals de trouw aan de goddelijke wet in confrontatie met de wet van de machthebber, de vertwijfeling, de hoop, de wraak, de idee dat bloed om bloed roept (in de Griekse denkwereld over het noodlot), het lot van de enkeling (heroïsch of rampzalig) enz.

Men kan ook (fragmenten van) stukken uit de Nederlandse literatuur behandelen, waarbij de leraar er goed aan doet ook recente stukken te beschouwen, zodat het begrip van het tragische zo rijk mogelijk wordt bekeken.

### **3.4. Toneel**

Bij de keuze van een stuk zal men in het eerste jaar van de derde graad bij voorkeur kiezen voor dramatisch werk met een zwarte atmosfeer (een uitzichtloos einde behoort tot de mogelijkheden). We denken aan oude Griekse tragedies, aan tragedies van Shakespeare, enz. In het laatste jaar is het belangrijk dat de leerlingen in hun eindtoneel doorheen een eventueel dramatisch verloop toch een uitzicht krijgen op fundamentele en haalbare oplossingen voor een betere wereld.

Verder volgen een aantal specifieke leerinhouden – niet exhaustief en afhankelijk van tijd en ruimte – in een mogelijke opbouw.

#### ***3.4.1. Het spel zelf***

Onderstaande stemt sterk overeen met de tweede graad. In de derde graad moet een sterker appel worden gedaan op het oordeelsvermogen van de leerlingen (bewustzijn).

- losmaken van het lichaam, zowel gebruik makend van de grove als de fijne motoriek, met inbegrip van de aangezichtsmotoriek
- opwarming
- elkaar durven aanraken om de speeldrempel te verlagen
- bezit nemen van de ruimte:
  - bewust de ruimte vullen, als individu, als spelersgroep
  - de kwaliteiten van boven-onder, voor-achter, links-rechts, binnen-buiten
  - gevoel krijgen voor wààr een bepaalde scène het best gespeeld wordt
  - goed gebruik van voorwerpen op de scène
- goed spreken:
  - de laatste lettergrepen niet laten 'vallen'
  - langzaam, duidelijk en vanuit de borst spreken
  - goed ademen
  - zich bewust worden van de eigen stem

- werken met de kwaliteit van de klinkers (gevoelens uitdrukkelijk) en medeklinkers (nabootsend, vaak met doe-karakter)
- passende en gevarieerde intonatie
- doelgericht spreken
- ervaren van de kwaliteitsverschillen tussen spreken en luisteren in de dialogen  
technieken uit de Griekse vijfkamp zijn hier heel waardevol (zie ook het leerplan Lichamelijke Opvoeding van de derde graad)
- improviseren in functie van situaties uit het gekozen toneelstuk
- ontspanningstechnieken
- technieken om in een rol te kruipen:
  - hoe zit, ligt, staat, ... mijn personage?
  - wat kan mijn personage doen als ... ?
  - oproepen van emoties door uit eigen ervaring te putten (Stanislavski methode)
- tekst en inhoud van het stuk:
  - zich al spelend/improviserend de tekst eigen maken
  - de grondgebaren van de verschillende passages onderzoeken
  - onderzoeken waar de pauzes en de stiltes vallen
  - onderzoeken van de spanningsopbouw door:
    - pauzes en stiltes te gebruiken
    - waar het kan het spreken uit de bewegingen te laten geboren worden
  - bewegingen en gebaren volledig uitspelen (= greep krijgen op het element tijd)
  - zich inleven in andere rollen om een duidelijker inzicht te krijgen in de eigen rol.

### ***3.4.2. Bijkomende activiteiten bij het toneelspel***

- affiche ontwerpen (& evt.: drukken, bv. met etstechnieken)
- programmaboekje maken
- decorontwerp en decoruitvoering / decor opbouwen
- attributen zoeken en er zorg voor dragen (inspiciëntie)
- muziek uitvoeren (vocaal en/of instrumentaal)
- belichting: leren zien wat met licht kan worden uitgedrukt
- kostuums: ontwerp, uitvoering
- grimeren
- organisatie van opbouwen, afbreken, opruimen
- budgettering: inzichten

## 4. Minimale materiële vereisten

De lessen Nederlands worden gegeven in het eigen klaslokaal van de leerlingen. Een aantal voorzieningen zijn daarbij onontbeerlijk:

- een actuele Woordenlijst der Nederlandse taal
- een goed woordenboek

Naargelang de voorkeur van de school kan de school zelf het noodzakelijke aantal boeken voor lectuur en literatuur aankopen, dan wel van de leerlingen vragen dat zij een exemplaar aanschaffen. Absoluut af te raden is het overvloedig werken met fotokopieën. Dat is niet alleen in strijd met de auteursbescherming, maar het veroorzaakt bij veel leerlingen ook een chaos van papieren waarvan zij de volgorde of de functie na verloop van tijd helemaal kwijt zijn. Er zijn ook een aantal goede bloemlezingen in de handel waar men gebruik van kan maken eventueel zelfs meer dan één jaar.

Aangezien het gebruik van audiovisuele en elektronische hulpmiddelen niet systematisch en bijgevolg slechts sporadisch plaatsvindt, is het voldoende dat er zich op school één televisietoestel met videorecorder, één hifi-installatie en één demonstratie-pc dan wel één computerklas met vershillende pc's bevinden.



## **5. Evaluatie**

### **5.1. Taalvaardigheid**

Het spreken en schrijven van de leerlingen moet in de lessen Nederlands voortdurend worden geëvalueerd. De leraar stuurt bij, geeft kleine opmerkingen, remedieert.

Bij toneel- en voordrachtoefeningen komt de spreekvaardigheid expliciet aan bod; bij steloefeningen de schrijfvaardigheid. Beide soorten moeten ieder jaar opgenomen worden in het programma.

### **5.2. Taalbeschouwing**

Aangezien in de derde graad het accent ligt op het literatuuronderwijs, zullen aparte leergehelen taalbeschouwing nauwelijks nog voorkomen. Het is dan ook eerder zaak de leerlingen bij te sturen waar nodig, te remediëren als lacunes zichtbaar worden, enz. dan hierover toetsen te organiseren.

### **5.3. Literatuur**

Naast de cognitieve doelstellingen i.v.m. de literatuur, die getoetst kunnen worden aan het eind van een ochtendperiode, zijn ook het inleven en mee-beleven van de aangeraakte thema's belangrijke evaluatiecriteria. Hiervoor zal de leraar de leerlingen betrekken in het klasgebeuren, oefeningen of vraaggesprekken organiseren en nota's bijhouden van wat hij bij de leerlingen waarneemt. Daarnaast kan de leraar ook essays laten maken over aangeraakte thema's waarbij men niet alleen het schrijven zelf maar ook de inleving in de thema's kan toetsen.

### **5.4. Toneel**

Het is niet nodig dat elk jaar een compleet toneelstuk wordt opgevoerd. Het is hier vooral belangrijk dat de klas, evenals de leerlingen individueel, goed worden aangevoeld door de leraar. Als een klas niet wil spelen moet er een andere formule gezocht worden, maar ook moet elke leerling de kans krijgen om naar eigen potentieel te spelen.

De doelstellingen i.v.m. toneel moeten heel individueel benaderd worden: een introverte leerling die zijn eigen angsten kan overwinnen om toch deel te nemen, heeft vaak meer gepresteerd dan de geboren acteur die met veel bravoure een hoofdrol neerzet. De individuele vorderingen en overwinningen moeten hier geëvalueerd worden, niet objectieve, vooropgezette normen.

## 6. Methodologische wenken

### 6.1. Boekbesprekingen

Hoewel de doelstelling ‘graag lezen’ nog steeds voorop staat en men nog steeds de wenken van de tweede graad kan toepassen, mogen er in de derde graad ook nog wel iets strakkere eisen gesteld worden.

Een aantal creatieve mogelijkheden zijn:

- het aanmoedigen van gemeenschappelijke leeservaringen, zodat er over de eigen lectuur met anderen kan worden gesproken
- vragen om een mooie passage te kiezen en te kopiëren in de boekbespreking + erbij laten vertellen waarom die passage gekozen werd
- het doen maken van steekkaarten (ook van de boeken die door andere leerlingen werden gelezen en besproken)
- het analyiseniveau aanpassen aan de literaire ingesteldheid van de klas
- opdrachten geven in functie van de 7 zielentypes zoals die o.a. door E. Taylor worden beschreven kunnen nog steeds:
  - informatie over de auteur opzoeken
  - een mooie passage opzoeken
  - de relaties tussen de personages bespreken
  - de idealen en motieven van het hoofdpersonage bespreken
  - de boodschap en de aard van het boek
  - de inhoud in 5 volzinnen samenvatten
  - de titel verklaren
- Daarnaast kunnen besprekingen van de klassieke verhaalelementen (verteller, personages, decor, tijdsverloop, structuur en stijl) van belang zijn. Besprekingen van motieven en thema's worden aangepakt in de lessen literatuur dus een toepassing hierop in een boekbespreking kan een verrijking zijn.
- Niet elke leerling zal later nog de vormtechnisch veeleisendere literatuur lezen. Velen zullen vooral zoeken naar een emotionele voldoening in een boek. Maar het blijft van belang om de weg te openen naar een meer volwassen leeshouding die de boodschap van een boek meer bewust kan opnemen. Daar kan kennis van de vormtechnisch aspecten een hulp bij zijn.
- Dit alles wil niet zeggen dat men een boek moet kapot analyseren! Het blijft belangrijk om te zien dat literatuur zo zijn eigen wetmatigheden heeft. Veel van wat een schrijver als eigenlijke zin wil uitdrukken zit in de beelden en de opbouw van het geheel verborgen. Naast grondige en analytische tekstkennis is het zicht op het geheel, op de rode draden nodig om een literair werk echt te vatten. Het is dus zeker niet nodig om bij elk werk elk detail en elk verhaalelement te analyseren.

### 6.2. Parcival

Men kan de behandeling van het Parcivalepos onderbouwen door een introductie in filosofische

denkwijzen van de Oudheid en de Middeleeuwen (platonisme, aristotelisme, enz.). De leraar laat ruimte aan de leerlingen voor kunstzinnige assimilatie en verwerking. De prachtige verhalen bieden zeer veel mogelijkheden tot recitatie en geënceneerde dialogen. Er zijn ook mogelijkheden om links te vinden naar de hedendaagse cultuur zoals bijvoorbeeld met films en/of theater.

### 6.3. Faust

De scholen die niet 1 maar 2 uur Duits per week inrichten, hebben de mogelijkheid om *Faust* van Goethe niet in de lessen Nederlands, maar in de lessen Duits te behandelen. In dit literair meesterwerk maken de leerlingen kennis met fundamentele vragen van de mens van de Nieuwe en Nieuwste Tijd, en met een grote rijkdom aan ideeën en stijlmogelijkheden.

### 6.4. Toneel

Er bestaan wellicht even veel gezichtspunten, methodische wenken en originele, nieuwe ideeën als er toneelspelende groepen, leraren, regisseurs en schoolsituaties zijn. Daarom is het onmogelijk om voor elke klas en elke leraar eenduidige richtlijnen te geven. Het is wél belangrijk te beseffen dat men geen toneelspel kan verwezenlijken tegen de wil van een klas in. Daarom moet de klas ten volle betrokken worden bij de keuze van het toneelstuk. Aanbevolen wordt om voor en tijdens het repetitieproces het op te voeren toneelstuk in de lessen uitvoerig en grondig te bestuderen. Verder is er zeker één adagio dat voor alle klassen, alle toneelstukken en alle regisseurs geldt – en dat een voorwaarde is voor het welslagen van het project – en dat is: HUMOR. Rudolf Steiner zelf heeft enkele minder gekende maar toch belangrijke hulpmiddelen gegeven om tot talige expressie te komen. Vooreerst is er zijn stelsel van de zes grondgebaren. Hij gaat immers niet van het woord naar het gebaar, maar hij gaat uit van de grondgebaren die de mensen aanzetten tot bewegen en spreken:

	<b>GRONDGEBAREN</b>	<b>BEWEGING</b>	<b>NUANCE IN HET SPREKEN</b>
1.	effectief	aanwijzend	snijdend
2.	bedachtzaam	in zich gekeerd, gebogen, zichzelf aanrakend	vol, rond / langgerekt
3.	zoekend, aftastend	met open handpalmen in naar voren rollende beweging	bevend
4.	antipathie, afstotend	de ledematen wegslingeren	hard
5.	sympathie, versterkend	de ledematen uitstrekken	zacht

		(om iets aan te raken)	
6.	teruggetrokken	korte afwijzende beweging; het afstoten van de eigen ledematen van het lichaam	kortaf

Voor jonge mensen kan het een geweldige stap betekenen deze gebaren onder de knie te krijgen, doordat zij merken dat zij zichzelf daarmee in de hand krijgen en dus duidelijker hun bedoelingen te kennen kunnen geven.

Het is belangrijk voor de leerlingen dat ze tekst en beweging kunnen loskoppelen om ze daarna weer samen te voegen, want beweging hangt meer samen met emoties dan met woorden. Het belang en de sterkte van lichaamstaal moeten geoefend worden. Zelfs als een leerling zeer in zichzelf gekeerd speelt, speelt hij open.

Een tweede wenk is het verband met de Griekse vijfkamp: het lopen, het springen, het worstelen, het discuswerpen en het speerwerpen, die resp. te maken hebben met de volgende toneelkwaliteiten: het spreken, de uitroep, de houding, het zich inleven en het doelgerichte zich concentreren (zie hiervoor ook het leerplan L.O.). In de lijst achteraan vindt men literatuur die hierover uitvoerig uitweidt.

## 6.5. Overzicht van de literatuur

De pedagoog moet voortdurend zijn doelstellingen toetsen aan de realiteit van de groep leerlingen waarvoor hij staat en waarnemen wat als latente vragen in hen leeft. De leraar zal in het ideale geval de stappen in het leren dus funderen vanuit de toekomst van de leerlingen. Dát wordt bedoeld als men zegt dat de leraar de leerstof economisch aanwendt.

Er kunnen dus teksten gekozen worden aangepast aan de noden van een bepaalde klas en toch is het zo dat de hoofdmotieven die Rudolf Steiner voor de hoogste vier klassen heeft voorgesteld, nu – net als in 1920 – in een eender licht gezien verschijnen. Want zij komen voort uit menskundige inzichten over de ontwikkeling van de jonge mens. Ook de vakken die in nauwe relatie staan tot het literatuuronderwijs zoals bijvoorbeeld de esthetica in het vierde en het vijfde jaar van het secundair onderwijs vinden hierin hun bestaansreden.

Leidraden in dit vak kunnen zulke vragen zijn als: wat zeggen de literaire monumenten uit verschillende periodes over de stappen in de ontwikkeling van het bewustzijn van de mens(heid)? Het stellen van zulke ernstige vragen aan de literatuur zal een grotere objectiviteit bij de leerlingen ontwikkelen.

Voor het overzicht van de literatuur kan de leraar het werk zo aanpakken dat hij bruggen slaat over de tijd heen. De leerlingen moeten zeker niet door een "museum" geleid worden, maar zij moeten veeleer vragen ontmoeten waarop een antwoord gezocht wordt dat kan bijdragen tot de uitbouw en de vormgeving van het leven, bijvoorbeeld (de vorming van) het geweten in de loop van de ontwikkeling van de mensheid, of het thema van de vrijheid van de mens, de trouw/ontrouw, de verantwoordelijkheid, het respect voor mens, natuur, wereld, de relatie mens, nood en levenslot. Er kunnen dus ook meer beschouwelijke, essayistische teksten bij betrokken worden om de literaire teksten (uit de fictie-literatuur) te belichten.

Men zal de klemtoon leggen op auteurs uit de renaissance, de romantiek, de 19<sup>e</sup>, 20<sup>e</sup> en 21<sup>e</sup> eeuw en bij voorkeur slechts summier terugkomen op de meesterwerken uit de Middeleeuwen,

met de bedoeling de nieuwe dynamiek die in de Nieuwe Tijd ontstaat, in het licht te stellen. Goden en helden verdwijnen van het toneel en uit de epiek; de adel, de burger, de arbeider, de anti-held, de verworpen mens verschijnen achtereenvolgens. Men kan de vraag behandelen: wat is er verloren gegaan, wat is er verworven?

De meeste leraren behandelen daarom de figuur en de inhoud van *Faust* van Goethe in samenhang met deze problematiek (zie ook de leerplannen Duits en fysica, waar de licht- en kleurenleer behandeld wordt: vraagstukken waarover Goethe nieuwe en nog steeds actuele inzichten heeft gebracht). Daarin treft men drie thema's aan die in het laatste jaar van het secundair onderwijs aan bod moeten komen:

1. kennisleer;
2. de ontmoeting met het kwaad;
3. erotiek en schuld.

Als gezichtspunt kan men ook hanteren: de ontwikkeling van de epische vormen, van mythe tot kort verhaal. Alleszins ligt de klemtoon op de epiek, inzonderheid de romankunst neemt een belangrijke plaats in: de roman is immers het ontwerp van een individueel kunstenaar. Aan de ontwikkeling van de roman (sedert de Middeleeuwen) kan men aflezen hoe dit levensontwerp zich ontwikkelt. Ook voorbeelden uit de geschiedenis van de dramatiek en de lyriek kunnen genomen worden om de evolutie van de mensheid te karakteriseren.

Men hoeft zich niet te beperken tot de Nederlandse literatuur. Vermits de Rudolf Steinerscholen de leerlingen een ruime kijk op de wereld willen geven, waardoor zij ieder een eigen visie kunnen ontwikkelen, is het sterk aanbevolen ook buitenlandse schrijvers te behandelen: Russische, Joodse, Scandinavische literatuur, maar ook literatuur uit andere continenten. Daarom kan een onderdeel van de lessen Nederlands ook "Uit de wereldliteratuur" worden genoemd.

In het eerste jaar van de derde graad legt men meestal de klemtoon op de studie van het drama. Fragmenten uit zowel Griekse als Nederlandse toneelstukken kunnen worden gelezen, geïnterpreteerd en becommentarieerd. Moderne versies kan men vergelijken met de antieke teksten. Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* kunnen daarbij goede beschouwingen leveren voor leraar en leerlingen. Uit ons taalgebied kan men denken aan het basislegend werk van Herman Teirlinck: *Wijding voor een derde geboorte* en aan *Homo ludens* van Johan Huizinga.

Als de gelegenheid zich voordoet, kan men met de leerlingen (eventueel als vrijwillige en buitenschoolse activiteit) ook voorstellingen bijwonen met voor- en nabespreking in de klas. De school kan in de smaakvorming en appreciatie van toneelkunst een vormende en begeleidende rol spelen, zodat de leerlingen een gefundeerd oordeel leren vormen over het aanbod van de toneelvoorstellingen. Eventueel kan men de leerlingen vragen uitleg en commentaren te verwerken in een schrift. Op basis van de klassikale leerstof kan men – eventueel – ook een bespreking laten maken (schriftelijk of mondeling) van een toneelwerk uit de wereldliteratuur. Het is o.m. interessant te leren onderscheiden hoe een auteur een fabula verwerkt tot een drama. De fabula van het Koning Oedipus drama bijvoorbeeld speelt zich af *voor* het stuk begint, m.a.w. het stuk zelf is het bewustworden van de daden die in het verleden gesteld zijn, en het besef van de onleefbaarheid van het leven nadien. Tot slot kan de leraar een klas of groepen leerlingen ook vragen een toneelintrige te bedenken en dialogen te schrijven, eventueel te spelen.

## 6.6. Taalopvoeding

Vier werkgebieden tekenen zich hier af:

1. de praktijk van het spreken;
2. de praktijk van het lezen en schrijven;
3. de grammatica;
4. het denken over taal.

In de bovenbouw zal men het 1ste en het 4de op een typische wijze behandelen. In de onderbouw en in de eerste graad vooral het 2de en het 3de.

In de steloefeningen van de bovenbouw komt een aan de Rudolf Steinerpedagogie eigen visie op het wezen van de taal niet onmiddellijk tot didactisch handelen, want het gaat hier in de eerste plaats om het leren uitdrukken van gedachten, iets waaraan taal zich dienstbaar moet maken.

Bij opsteloefeningen speelt uiteraard de houding die de leraar ten opzichte van taal heeft een grote rol. En die komt vooral tot uitdrukking in zijn spreken. Dit behoort tot zijn pedagogische kunst en is in niet geringe mate gebonden aan zijn wil om zich daarin te scholen door oefening. Met de leerlingen oefent men geregeld, liefst dagelijks de spraakvorming. Dit kan in om het even welke les gebeuren: oefeningen tot bewustmaking van de spraakorganen en de ademstroom, oefeningen om hoofd- en bijzin te vormen, articulatie-oefeningen en oefeningen in het vloeiend spreken van klankverbindingen. Daarnaast zijn het klassikaal reciteren en individueel voordragen typische activiteiten van de taallessen doorheen alle leerjaren.

Gezichtspunten die aan deze oefeningen ten grondslag liggen, zijn:

- Het spreken moet verzorgd worden vanuit het gezichtspunt van de communicatie. Duidelijkheid en kracht bij de articulatie zijn een *conditio sine qua non* voor een goede verstaanbaarheid. Verzorgd spreken is dus méér dan beschaafd leren spreken.
- Het gezichtspunt dat spreken uiting is van de psyche. De vormgeving van deze uiting wordt geoefend.
- De leerlingen moeten de kwaliteiten van de klanken leren gewaarworden.

Deze drie gezichtspunten vinden hun uitgangspunt in het wezen van de taal, dat slechts gevonden kan worden door een wijze van waarnemen en een oefening die sterk verschillen van de heden ten dage in de academische taalwetenschap erkende onderzoeksmethode. De taal wordt dan immers niet in de eerste plaats in haar functie als betekenisdrager bekeken, maar in haar zintuiglijk waarneembare verschijningsvorm: consonanten, vocalen, accenten, woorden, pauzes, ... Gewoonlijk nemen wij deze verschijningsvorm waar terwijl wij al opgaan in de betekenis. Dat de klank op zich al iets is met een eigen zijnskwaliteit, blijft ons onbewust of halfbewust. De taal ontsnapt voor een deel gewoonlijk aan ons bewustzijn omdat we haar voornamelijk benutten om te communiceren. Taal is echter niet hetzelfde als de inhoud van ons denken! We zouden ons kunnen vergissen in de natuur van ons denken en de aard van de samenhang denken-spreken verkeerd beoordelen. Zie hiervoor ook de voordrachten van Rudolf Steiner over *Sprachgestaltung*, euritmie en uit *Der dramatische Kurs*.

We kunnen hier niet ingaan op een geesteswetenschappelijke linguïstiek, maar het moge duidelijk zijn dat de leraar Nederlands in de hoogste klas(sen) niet zal nalaten om dat wat de leerlingen door hun spraakvormings- en euritmielessen hebben ervaren, tot een inzichtelijk niveau te brengen. Het zou verkeerd zijn de leerlingen jarenlang oefeningen te laten doen en hen, op het moment dat zij over het hoe en waarom vragen (kunnen) stellen, daarover niet te laten nadenken. De leraar kan dit best doen door ook de gebruikelijke taalbeschouwing en visies op taal voor te

stellen. Het is er de Rudolf Steinerschool nooit om te doen een visie op te dringen aan de leerlingen, maar haar pedagogisch doel is wél de leerlingen uit te rusten met een juiste mentaliteit tegenover fenomenen. Daar is onbevangenheid voor nodig in het waarnemen. Zo kan men onbevangen tot de centrale vraagstelling van de taalwetenschap komen: hebben alle talen een gemeenschappelijke oorsprong? Is er, in de zin van Goethes idee van de oerplant, een oertaal? Zijn daar sporen van?

Dit betekent concreet dat de leerlingen van de hoogste klas(sen) tot inzichten kunnen worden gevoerd over dingen die zij theoretisch hebben geleerd in de tweede graad: klankverschuivingen, de rol van het woordaccent, de verwantschap tussen woorden in verschillende talen.

Men moet voor de jonge mensen van 18-19 jaar een perspectief openen op de basisvragen van onze cultuur. Uit een taalbeschouwing waar het op een wereldbeschouwing aankomt, kan voor de abiturient de samenhang tussen verschillende wetenschapsgebieden duidelijk worden: volkenkunde, filosofie (platonisme, realisme, nominalisme), geografie, zelfs christologie (de proloog tot het Johannes-evangelie). De leraar moet ernaar streven dat de afstuderende jongelui het vermogen hebben ontwikkeld om de verscheidenheid van de wereldfenomenen tot een eenheid te brengen in een totaalvisie.

Taalbeschouwing leidt tot een gezond oordelen indien deze taalbeschouwing stoelt op taalervaring. Kort weze herhaald dat die taalervaring kan worden aangereikt door:

- het klastoneel (oefenen van monologen, dialogen: de uitdrukingskracht van de taal);
- de poëtica (esthetica van het tweede jaar van de tweede graad: hoe het woordkunstwerk geordend is naar 'wetten' die universeel, kosmisch zijn);
- metriek en metaforiek (eerste en tweede graad);
- gerichte steloefeningen (eerste graad);
- de euritmie (bewegingskunst):
  - *versvoeten* hebben de leerlingen onder de *knie*;
  - strofevormen hebben zij zoals in het oorspronkelijk tragediegebeuren *gelopen*, in de ruimte gestalte gegeven;
  - taalklanken hebben zij uit de beweging laten ontstaan;
  - enz.
- taalesthetica: in alle klassen, op alle bewustzijnsniveaus.

De abiturienten moeten een evenwicht leren vinden c.q. gevonden hebben tussen omzwachtelde taal en sprakeloosheid, tussen frase, slogan en hymne. Zij moeten het waarheidskarakter van de taal hebben leren respecteren.

## 7. Bibliografie

### 7.1. Achtergrondliteratuur

- ALBRECHT, S., BOROWSKI, D., AERNOUT, H., MÖLLER, J., *Van verhaal tot taal. Werkplan taal Geert Grootte School Amsterdam*, Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, Driebergen, 1985.
- DREHER, Wena, *Studien und Übungen zur Sprachtherapie*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1983.
- DÜHNFORT, E., *Der Sprachbau als Kunstwerk. Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik*, Stuttgart, 1980.
- GÖPFERT, C e.a. *Jugend und Literatur, Anregungen zum Deutschunterricht*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1993.
- GREINER, W., 'Das Drama und die neuen Mysterien', in: *Die Zivilisation der Zukunft*, Arbeitsfelde der Anthroposophie, Urachhaus [herausgegeben von H. Riecke und W. Schuchhardt].
- GUTTENHÖFER, P., 'Der Deutschunterricht in der Oberstufe', in: LEBER, S., *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1992.
- HAHN, H., *Vom Genius Europas. Begegnung mit zwölf Ländern, Völkern, Sprachen*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1992.
- KAYSER, W., *Das sprachliche Kunstwerk*, A. Francke Verlag, Bern, 1957.
- KIERSCH, J., 'Zur Lektürebehandlung in der Waldorfschule', in: *Erziehungskunst*, 1986, H. 7/8, S. 449-452.
- KÖNIG, V. ARNIM, HERBERG, *Sprachverständnis, Sprachbehandlung*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1986.
- KÜHLEWIND, G., *Der sprechende Mensch. Ein Menschenbild aufgrund des Sprachphänomens*, Frankfurt, 1991.
- LAUER, H.E., *Weltenwort und Menschensprache, eine entwicklungsgeschichtliche Studie*, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach, 1972.
- MARTENS, M.G., *Rhythmen der Sprache. Ihr Leben im Jahreslauf*, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach, 1976.
- PATZLAFF, R., *Sprachzerfall und Aggression. Geistige Hintergründe der Gewalt und des Nationalismus*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1994.
- REIPERT, H., *Wege zu einer neuen Sprachwissenschaft. Eine phänomenologische Studie auf der Grundlage der Anthroposophie und insbesondere der Eurythmie*, Verlag Die Pforte, Basel, 1980.
- SCHIRMER, H., *Bildekräfte der Dichtung. Zum Literaturunterricht der Oberstufe*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.
- SCHUCHHARDT, M., 'Zur Darstellung des Todes in der griechischen Kunst', in: *Erziehungskunst*, november 1979.
- SLEZAK-SCHINDLER, Ch., *Künstlerisches Sprechen im Schulalter. Gründlegendes für Lehrer und Erzieher, die im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners arbeiten*, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1990.
- STEINER, R., *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*, Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach (GA 309).
- STEINER, R., *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*, Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach (GA310) (vooral de 8ste voordracht).
- STEINER, R., *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*, Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach (GA 301) (vooral de 6de, 9de en 11de voordracht).
- STEINER, R., *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach (GA 305) (vooral de 7de voordracht).
- STEINER, R., *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen*, Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach (GA 303) (vooral de 12de, 14de en 16de voordracht).
- STEINER, R., *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, Verlag der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach (GA 307) (vooral de 11de en 14de voordracht).
- STEINER, R., *Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen. Eine Anregung für Erzieher*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1970.
- STEINER, R., *Shakespeare und die neuen Erziehungsideale*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- STEINER, R., *Sprechen und Sprache. Vorträge, ausgewählt und herausgegeben von Christoph Lindenberg*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1981.
- TAYLOR, E., *Er is méér onder de zon. Krachten in de ziel bij jonge mensen*, Pentagon, Amsterdam, 1989.



TAYLOR, E., *Ik lees, ik lees wat jij niet leest ... Het kiezen van kinder- en jeugdliteratuur*, Pentagon, Amsterdam, 1992.

TITTMANN, M., *Lautweskunde, Erziehung und Sprache*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1979.

WANDRUSZKA, M., *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München, 1979.

WANDRUSZKA, M., *Das Leben der Sprachen*, Stuttgart, 1984.

ZIMMERMANN, H., 'Zur Erneuerung des Grammatikunterrichts', in: *Erziehungskunst*, 1980, H. 11, S. 663-670.

-, *Het boek in de opvoeding. Enkele gedachten over en richtlijnen voor het lezen van boeken door kinderen en adolescenten*, De Nieuwe Boekerij, Den Haag/Zeist, 1985.

## 7.2. Met betrekking tot het Parcivalverhaal

BEÖTHY, H. 'Parzival in Budapest', in: *Erziehungskunst*, januari 2002.

DE TROYES, C., *Perceval of het verhaal van de Graal*, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1979.

ESTERL, D., 'Deutschunterricht und Lebenskunde. Eine Skizze aus der Unterrichtspraxis der Parzival epoche der 11. Klasse', in: *Erziehungskunst*, apr. 1974, p. 161-167.

FIEDLER, R., 'Parzival. Aus dem Deutschunterricht der 11. Klasse', in: *Erziehungskunst*, juni/juli 1977, p. 295-305.

GÖPFERT, C., 'Parzival-Motive. Von Schülern gesehen. Ergebnisse einer Epoche in der 11. Klasse', in: *Erziehungskunst*, sept. 1979, p. 434-442.

GÖTTE, D. 'Was ist das Gegenteil von Hass?' In: *Erziehungskunst*, december 2001.

HOGERVORST, J. (red.), *Graalschrift, 7 jaargangen, 1988-1995*, Nearchus, Leiden.

HOWARD, A., *Seksualiteit in het licht van reïncarnatie en vrijheid*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1986.

IWAN, R. 'Parzival – einmal anders', in: *Erziehungskunst*, januari 2002.

JOHNSON, R.A., *Hij Parcival. De psyche van de man belicht*, Servire, Katwijk aan Zee, 1985.

LAFFRÉE, M.B.A., *Parzival en het mysterie van de graal*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1986.

LAMPASIAK, P., 'Mosaïken zur Gralssage als Werkarbeit der 11. Klassen', in: *Erziehungskunst*, maart 1976, p. 114-117.

LAMPE, B., *Gralssuche und Schicksalserkenntnis*, Verlag der Cooperative Drünau, 1991.

MEYER, R., *Het mysterie van de Graal. Een verborgen stroming in het christendom*, Christofoor, Zeist, s.d.

SCHICHERT, K. 'Der "Parzival"' in: *Erziehungskunst*, januari 2002.

SCHUCHHARDT, M. 'Gedanken zur Parzival-Epoche der 11. Klasse.' In: *Erziehungskunst*, januari 2002.

STEIN, J., (*Das neunte Jahrhundert im Lichte des H. Grals Orient-Occident Verlag Stuttgart 1928.*) *The ninth century: world history in the light of the holy grail*, Temple Lodge, London, 1991.

STEINER, R., *Het vrouwelijke en het mannelijke*, Pentagon, Amsterdam, 1987.

TEUTSCHMANN, H., *Der Gral. Weisheit und Liebe*, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach, 1984.

VELTMAN, W., 'Metamorfosen en tegenbeelden van motieven uit het Parcival-epos van Wolfram von Eschenbach', in: *De gouden Ster*, Vereniging voor Vrije Opvoedkunst, Driebergen, 2003.

VON DEM BORNE, G., *Der Gral in Europa. Wurzeln und Wirkungen*, Verlag Urachhaus, Stuttgart, 1976.

VON ESCHENBACH, W., *Parzival*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1986.

VON SCHARFENBERG, A., *Sigune und Schionatulander, ein Minnegespräch*, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach, 1972.

<http://users.bart.nl/~burgerf/artikels/ntp.pdf>

<http://ww.nd.edu/~gantho/antho1-163/framse.html>

## 7.3. Met betrekking tot Faust

BIDEAU, M., *Un fil conducteur pour le FAUST (I et II) de Goethe*, Les Trois Arches, Chatou, 1991.

EPPERSHEIMER, R., *Goethes Faust. Das Drama im Doppelreich*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1982.

GRIMM, H., *Goethe. Leven en werk*, Uitgeversmaatschappij W. De Haan, Zeist, 1962.

FIEDLER, R., 'Faust im Deutschunterricht der 12. Klasse', in: *Erziehungskunst*, juni 1991, p. 546-558.

HARTMANN, O.J., *La rencontre avec le mal*, Editions Triades, Paris, 1970.

RICHTER, G., *Faust. Ein christliches Mysterium*, Verlag Urachhaus, Stuttgart, 1973.

SMIT, J., *Erkenntnisdrama in der Gegenwart*, Verlag am Goetheanum, Dornach, 1991.

STEINER, R., *Geisteswissenschaftliche Erläuterungen zu Goethes Faust*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1981.

VELTMAN, W.F., *Goethe en Europa*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1982.

WILKINS, H., *Freiheit auf dem Weg*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1984.  
-, *Das Faust-Problem, anthroposophisch beleuchtet*, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach, 1981.

#### 7.4. Met betrekking tot de literatuurstudie

- BENOIT, A., FONTAINE, G. (red.), *Lettres européennes. Histoire de la littérature européenne*, Paris, Hachette, 1992.
- DAHL, E., 'Vom Umgang mit Literatur in der Oberstufe', in: *Erziehungskunst*, apr. 1994, p. 289-297.
- DAISNE, J., *Van nitsjevo tot chorosjo!*, Electa, Brussel, 1948.
- DE SCHUTTER, F., *Het verhaal van de Nederlandse literatuur*, Uitgeverij Pelckmans, Kapellen band 1 1992, band 2 1994 band 3 2000.
- DE STERCK, M. en VAN BAEVEL, M., *Leeswijzer 16-18 jaar*, Davidsfonds/Infodok, Leuven 1993.
- FRIEDRICH, H., *Die Struktur der modernen Lyrik. Von Baudelaire bis zur Gegenwart*, Rowolt, Hamburg, 1956.
- GERITS, J., *Gesneden brood? Ideeën en modellen voor poëzie-onderwijs*, Acco, Leuven, 1985.
- GÖPFERT, C., 'Der Literaturunterricht der Oberstufe als Antwort auf "latente Fragen" des Jugendlichen', in: *Erziehungskunst*, jan. 1989, p. 3-9.
- GÖPFERT, C., 'Die erzieherische Bedeutung der modernen Lyrik im Prozeß des Mündigwerdens', in: *Erziehungskunst*, mei 1979, p. 307-316.
- GROßBACH, B., 'Lyrik als Literaturgeschichte. Ein Aspekt zum Deutschunterricht der 12. Klasse', in: *Erziehungskunst*, maart 1982, p. 150-158.
- HOEBEL, F., *Das Drama des Dramas*, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag Goetheanum, Dornach, 1984.
- HUIZINGA, J., *Homo ludens*.
- HUNNINGHER, B., *De opkomst van modern theater: van traditie tot experiment*, Theatre Bookshop, Amsterdam, 1983.
- IJSSELING, S., *Apollo, Dionysos, Aphrodite en de anderen*, Boom, 1994.
- IONESCO, E., *Journal en miettes*.
- JAENICKE, J., 'Moderne Lyrik im Blick des Jugendlichen. Zwei Klassenaufsätze aus einer 12. Klasse', in: *Erziehungskunst*, juli/aug. 1981, p. 299-404.
- JANSSENS, M., e.a. (red.), *Geboekstaafd. Vlaamse prozaschrijvers na 1945*, Leuven, Davidsfonds, 1988.
- KRUG, P., *Dichters, denkers en rebellen. De Russische cultuur tussen traditie en revolutie*, Kok Agora, Kampen / DNB, Pelckmans, Kapellen, 1990.
- KRÜGER, M., *Wandlungen des Tragischen*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1973.
- MAIKOWSKI, R., 'Betrachtungen zum Literatur- und Geschichtsunterricht der Oberstufe', in: *Erziehungskunst*, sept. 1975, p. 447-452.
- NIETZSCHE, F., *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*.
- RUPRECHT, E., *Vom Realismus bis zur Gegenwart*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.
- RUPRECHT, E., *Goethezeit und Romantik*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.
- RUPRECHT, E., *Von der Mystik des Mittelalters bis zur Aufklärung*, Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993.
- SANDERS-TEN HOLTE MJ e.a. Ideeën voor leesgroepen. Davidsfonds/Clauwaert, Leuven, 1997.
- SCHENKEVELD-VAN DER DUSSEN, M.A. (red.), *Nederlandse literatuur, een geschiedenis*, Martinus Nijhoff, Groningen, 1996.
- SCHMELZER, A., 'Erwachen für die Welt. Zum Oberstufenlehrplan in Deutsch und Geschichte', in: *Erziehungskunst*, juni 1994, p. 557-565.
- SCHUCHHARDT, M., 'Die Darstellung des Todes in der griechischen Kunst', in: *Erziehungskunst*, november 1979, p. 644-650.
- STEIN, W.J., 'Zum Verhältnis von Literatur und Geschichtsunterricht in der Oberstufe', in: *Erziehungskunst*, maart 1980, p. 145-155.
- STEINER, R., *Weltenwunder, Seelenprüfungen, Geistesoffenbarungen*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1977.
- SZONDI, P., *Theory of the modern drama*, Polity, Cambridge, 1987.
- TEIRLINCK, H., *Wijding voor een derde geboorte*, Meulenhoff, Amsterdam, 1956.
- VAN GORP, H., e.a., *Lexicon van literaire termen*, Leuven, Wolters, 1991.
- VERHOEVEN, C., *Herinneringen aan mijn moedertaal*, Ambo, 1978.
- WEIBERT, E., 'Die Entwicklung der griechischen Tragödie und die Antigone des Sophokles. Ein Unterrichtsbeispiel für die 11. Klasse', in: *Erziehungskunst*, feb. 1973, p. 45-54.
- WEIBERT, E., 'Die «Phönissen» des Euripides. Der Versuch einer Interpretation und zugleich ein Vorschlag für das

Abschlußspiel einer 12. Klasse', in: *Erziehungskunst*, mei 1981, p. 229-241.  
WEIBERT, E., 'Von den drei Gattungen der Dichtung', in: *Erziehungskunst*, nov. en dec. 1973, p. 447-486 en 533-542.  
WONNEBERGER, G., 'Perspektiven der Literaturbetrachtung', in: *Erziehungskunst*, mei 1981, p. 241-251.

## 7.5. Toneelspel

DAHL, E., 'Dramaturgie im Klassenzimmer', in: *Erziehungskunst*, januari 1995, p. 29-36.  
DIEHO, B., VAN GINKEL, M., SCHRA, E., *Spel oefeningen*, International Theatre Bookshop, Amsterdam, 1983.  
HEBERER, H., KONRAD, O., 'Pädagogische und therapeutische Elemente in der Schauspielkunst', in: *Erziehungskunst. Monatsschrift für Pädagogik Rudolf Steiners*, 58. Jg., Heft 10, Oktober 1994 (vertaald in: *Demetrius*, mei 2003, 4.K.c.s tot 9).  
HECK, B., 'Dramatische Arbeit und menschliche Entwicklung', in: *Erziehungskunst. Monatsschrift für Pädagogik Rudolf Steiners*, 58. Jg., Heft 10, Oktober 1994.  
KEHRWIEDER, K., 'Die Rolle des Dramatischen in der Waldorfpädagogik', in: *Erziehungskunst. Monatsschrift für Pädagogik Rudolf Steiners*, 58. Jg., Heft 10, Oktober 1994 (vertaald in: *Demetrius*, juni 2000, 4.K.c.1 tot 4).  
KNOTTENBELT, J.E., 'De oorsprong van de spraakvorming als nieuwe kunst', in: *Vrije Opvoedkunst*, jaargang 49, nr. 5, september 1986.  
LOHMANN, C., 'Unterricht und Schauspiel in der Oberstufe', in: *Erziehungskunst. Monatsschrift für Pädagogik Rudolf Steiners*, 58. Jg., Heft 10, Oktober 1994.  
MARKS, R., 'Schülertheater. Zur sozialen und pädagogischen Bedeutung der Klassenspiele', in: *Erziehungskunst. Monatsschrift für Pädagogik Rudolf Steiners*, 58. Jg., Heft 10, Oktober 1994.  
MASUKOWITZ, H.W., 'Fremdsprachige Klassenspiele', in: *Erziehungskunst. Monatsschrift für Pädagogik Rudolf Steiners*, 58. Jg., Heft 10, Oktober 1994.  
OELE, F., 'Spraklessen aan klassen - een impressie', in: *Vrije Opvoedkunst*, jaargang 49, nr. 5, september 1986.  
RICHTER, T., 'Von der Theaterarbeit an einer Waldorfschule', in: *Erziehungskunst*, september 1992, p. 895-902.  
STEINER, R., *Sprachgestaltung und dramatische Kunst*, Rudolf Steiner Nachlaßverwaltung, Dornach, 1969.  
TSJECHOV, M., *Lessen voor acteurs*, International Theatre Bookshop, Amsterdam, 1985.  
VAN DAM, H., *Drama. Een handboek voor dramatische vorming*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.  
VAN DIJCK, M., *Dramatiseren*, De Toneelcentrale, Bussum, 1986.  
VELTMAN, W., 'Shakespeare en het schooltoneel', in: *De gouden Ster*, Vereniging voor Vrije Opvoedkunst, Driebergen, 2003.  
VELTMAN, W., 'Toneel in de bovenbouw', in: *Vrije Opvoedkunst*, jaargang 49, nr. 5, september 1986.  
*Klassenspiele*, themanummer van *Erziehungskunst*, oktober 1994.