

Een beeld van maatschappijleer

J. C. P. M. VIS

Sociologisch Instituut

Rijksuniversiteit te Groningen

Samenvatting

Met de Wet op het Voortgezet Onderwijs van 1968 doet een nieuw leergebied zijn intrede: maatschappijleer. Het nieuwe aan dit vak is gelegen in de verruiming van doeleinden. Het primaire doel is niet – reproduceerbare – kennis opdoen, maar het laten verwerven van maatschappelijke bewustwording en sociale vaardigheid. In de eerste helft van de jaren zeventig heeft een heroriëntering plaats. De receptie van ideeën van de Duitse Kritische Theorie leidt er toe dat maatschappijleer wordt aangescherpt tot sociale politieke vorming in emancipatorische zin. Als normatieve doeleinden worden naar voren gebracht: emancipatie, zelfbeschikking, mondigheid en sociale competentie. In de toenmalige euforie komt de vraag naar de realiseerbaarheid van die algemene doeleinden onvoldoende aan bod. Tot op heden zijn de hoge verwachtingen niet ingelost. De tijd lijkt rijp om wat afstand te nemen van de grote pretenties van maatschappijleer. Ondanks zijn prille leeftijd van zestien jaar staat het vak voor een nieuwe heroriëntering.

1 Inleiding

Het schoolvak maatschappijleer beoogt een bijdrage te leveren aan de verwerving van die kennis, inzichten, houdingen en vaardigheden die leerlingen (beter) in staat stellen aan de politieke meningsvorming en besluitvorming te kunnen deelnemen. In deze benadering gaat het niet alleen om kennisoverdracht, maar evenzeer om het bijbrengen van een aantal gewenste waarden en houdingen, zoals een democratische gezindheid of politiek zelfvertrouwen; alsmede van vaardigheden als het gebruik weten te maken van informatiebron-

nen als bijvoorbeeld massamedia en participeren in discussies en bijeenkomsten¹. Dit onderwijs in sociale en politieke kennis, houdingen en vaardigheden vormt een onderdeel van het meer omvattende en continue leerproces dat wordt aangeduid als politieke socialisering. Politieke socialisering wordt wel omschreven als de leerprocessen die een individu doormaakt waarbij politieke houdingen, waarden, gezindheden, vaardigheden, gevoelens, normen en kennis worden verworven en/of overgedragen. Factoren in dit proces – naast het onderwijs – zijn het gezin, sociaal milieu, massamedia, leeftijdgenoten, verenigingen, historische omstandigheden, enzovoort (Schwartz and Schwartz, 1975; Renshon (ed.), 1977; Brim and Kagan, 1980). Het schoolvak maatschappijleer wordt vaak aangeduid als een speciale vorm van politieke socialisering, namelijk: educatie die uitdrukkelijk de bedoeling heeft politieke socialiseringsinhouden (politieke houdingen, waarden, . . .) over te dragen. In dit verband vallen termen als intentionele sociale en politieke vorming of intentionele politieke vorming als aanduiding van maatschappijleer². Wanneer die sociale en politieke vorming – de term vorming zegt het al – uit meer bestaat dan kennisoverdracht, komt de vraag op naar de mogelijkheden op het affectieve domein. De vraag is dan of algemene affectieve doelstellingen van maatschappijleer als bijvoorbeeld het tegengaan van politieke desinteresse, het veranderen van een a-politiek bewustzijn (Visie op maatschappijleer, 1981), politiek bewust worden, het zich bevrijden van gevoelens van onmacht en van overbodige vormen van macht (Raamleerplan, 1976), het verwerven van politiek zelfvertrouwen en van belangstelling voor politiek (Terreinafbakening, 1975), het kritisch waarderen van sociale en politieke structuren en processen (Eindtermen, 1979 en COCOMO-Advies, 1982) door middel van het vak maatschappijleer wel realiseerbaar zijn. Draagt het maatschappijleer-onderwijs bij tot de verwerving en ontwikkeling van sociale en politieke oriëntatie van jongeren? Vallen er blijvende effecten vast te stellen? En indien dit het geval is, wat is dan de aard van die effecten?

Zijn de beoogde algemene doelstellingen op het terrein van houdingen en waarden enigermate gerealiseerd? Gaan de effecten in de richting die is aangegeven? Laten deze vragen zich al reeds beantwoorden? In dit artikel komen de ontwikkeling van het vak maatschappijleer en de vraag naar de realiseerbaarheid van het 'aanleren', 'corrigeren' of 'afleren' van politieke houdingen ter sprake.

Onderzoekingen in Nederland op basis waarvan uitspraken over de effecten van maatschappijleer als intentionele politieke vorming kunnen worden gedaan, zijn nog niet voorhanden. Het is ook verre van eenvoudig om de invloed van de school, dan wel die van een schoolvak aan te tonen. Er bestaan methodologische problemen om die invloed te meten: scholen zijn geen individuele personen, zoals bijvoorbeeld ouders, maar instituties. Daarbij komt dat de mogelijkheid van een vergelijking van leerlingen die wél onderwijs en leerlingen die geen onderwijs hebben gevolgd vrijwel is uitgesloten. Dit vanwege het bestaan van leerplicht. Een zelfde probleem doet zich voor bij het vak maatschappijleer. Omdat het een verplicht vak betreft, is het lastig om een controlegroep te vormen van leerlingen die geen onderwijs in de maatschappijleer heeft gevolgd.

Een eventuele verwerving en/of ontwikkeling van politieke houdingen en waarden door leerlingen valt op drie manieren te interpreteren. Immers, het is onduidelijk of de boven water te krijgen wijzigingen in de politieke houdingen en waarden terug te voeren zijn op:

1. effecten die samenhangen met aard en inhoud van maatschappijleer als sociale en politieke vorming c.q. politieke vorming; òf
2. generatie-effecten (Verschillende generaties hebben elk gelijksoortige waarden en overtuigingen, samenhangend met het opgegroeid zijn in een bepaalde tijd. Zo wordt economische welvaart wel genoemd als oorzaak van politieke veranderingen. Een generatie die tot volwassenheid groeit zonder schaarste en/of oorlog uit directe eigen ervaring te kennen, zal andere opvattingen hebben dan een generatie die die ervaringen in zijn groei tot volwassenheid wél heeft gekend.); òf
3. effecten die samenhangen met de tijdgeest. (Dit is een zekere gelijksoortigheid van algemeen maatschappelijke tendenzen. Voorbeelden van sociale en culturele ver-

anderingen die samenhangen met het geestelijk of cultureel klimaat of de tijdgeest, zijn: de roerige jaren zestig (toegeschreven aan factoren als ontzuiling, stijging van de welvaart, na-oorlogse geboortengolf, gestegen opleidingsniveau), de nieuwe rol van de massamedia (snelle verbreiding van de televisie), en vrouwenemancipatie.).

2 *Werkzaamheid van politieke vorming op school*

Volgens de onderwijssocioloog Leune (1983) is er veel empirisch onderzoek waaruit blijkt dat de effectiviteit van de school, dan wel politieke vorming op school op het affectieve vlak niet erg groot is³. Deze bevinding vindt steun in enkele studies naar socialiseringseffecten van de school in de Verenigde Staten en de Bondsrepubliek Duitsland (Schmidt-Wellenburg, 1974; Ibrahim, Paul Kohlhoff, 1976; Faulstich-Wieland, 1976; Marz, Kohl, Steingrüber, 1977). Die tegenvallende resultaten hebben geleid tot een verschuiving van de aandacht van de effecten van de curricula naar die van zaken als houding en gedragingen van docenten, het 'verborgen leerplan', interacties tussen docenten en leerling buiten het directe lesgebeuren en het schoolklimaat. Over die socialiseringseffecten is nog maar weinig bekend. Ackermann (1981) haalt een studie aan van Does waarin wordt vastgesteld dat een 'politiek open schoolklimaat' een positieve invloed heeft op politieke interesse van en tolerantie bij leerlingen. Voorbeelden van een dergelijk klimaat zijn: gesprekken over actuele politieke gebeurtenissen, discussies met politici, naast elkaar bestaan van verschillende meningen in de klas en politiek engagement van de docent. Daarentegen wordt de vraag of de voorwaarden met betrekking tot de persoonlijkheidsontwikkeling van jonge mensen op één lijn kunnen worden gesteld met de eisen van het – structureel-functionele – systeem school door de Duitse onderzoeker Wellendorf (1974) negatief beantwoord. Het geïnstitutionaliseerde interactiepatroon tussen docent en leerling – tegen de achtergrond van de eisen van de school met betrekking tot zaken als prestatie en goed gedrag – zou grotendeels de mogelijkheden tot ontwikkeling van de persoonlijkheid (identiteit) van de leerling in de weg staan. Ook de Nederlandse Van Marwijk

Kooy (1975) ziet in het – huidige – schoolstelsel een barrière die belemmert dat leerlingen politiek betrokken raken. Daarentegen meent deze onderzoekster dat wanneer wordt aangestuurd op kennisverwerving en inzicht de kans van de school om wat te bereiken veel groter zal zijn.

In de Bondsrepubliek Duitsland is reeds in de tweede helft van de jaren zestig de discussie ontbrand over de werkzaamheid van politieke vorming op school. Bij hun onderzoek naar de invloed van politieke vorming constateren de onderzoekers Becker, Herkommer en Bergmann (1968) dat het vak *Sozialkunde* slechts die jongeren inspireert om zich intensiever met politiek bezig te houden, die er al voor open staan en er reeds belangstelling voor hebben. Gemeten aan zijn doelstellingen heeft het onderwijs in de *Sozialkunde* een geringe invloed op de politieke houdingen van leerlingen. Ook het onderzoek van Teschner (1968) wijst in dezelfde richting. Andere voorbeelden van de betrekkelijk geringe invloed op de politieke oriëntatie van scholieren levert het onderzoek naar het vak civics op de Amerikaanse High School (Litt, 1963; Langton and Kent Jennings, 1968; Kent Jennings, Langton and Niemi, 1974; Ehman, 1980). De conclusie lijkt duidelijk. Op grond van deze studies en de studies in de jaren zeventig naar de werkzaamheid van politieke vorming op school in de Bondsrepubliek Duitsland kan geen andere conclusie worden getrokken dan dat er grond voor twijfel is aan het vermogen van het schoolvak maatschappijleer tot het planmatig beïnvloeden van politieke houdingen⁴. Onderzoekresultaten van de werkzaamheid van politieke vorming op het vlak van de houdingen die duidelijk afwijken van de resultaten van de eerder genoemde onderzoeken zijn tot op dit moment niet of nauwelijks aanwezig.

In het licht van het beperkte aantal uren maatschappijleer dat de docent ter beschikking staat, de over het algemeen geringe interesse in maatschappijleer bij leerlingen, de grootte van de klas, de nog altijd grote groep van docenten maatschappijleer, die onvoldoende is voorbereid en opgeleid (ANVO, 1978; Tasma, 1980), de grote verscheidenheid aan lesonderwerpen en lesthema's, het in sterke mate ontbreken van niveauverschil in de behandeling van de lesonderwerpen naar schooltype, het veelal afwezig zijn van een stapsgewijze opbouw van de lesin-

houden gedurende de twee jaar dat het vak op het rooster staat, de relatief gevorderde leeftijd waarop de leerlingen kennismaken met het vak, lijkt het ook niet erg aannemelijk dat houdingen en waarden via maatschappijleer planmatig kunnen worden 'aangeleerd', 'gecorrigeerd' of 'afgeleerd'. Belangrijk daarbij is verder dat de veronderstelling, die er aan ten grondslag ligt, niet is getoetst. Die veronderstelling berust op de gedachte dat het schoolvak maatschappijleer een afzonderlijke bijdrage levert aan het verwerven en ontwikkelen van politieke houdingen en waarden. Met de term sociale en politieke vorming is de suggestie opgeroepen dat er kennis en methoden bestaan die een succesrijke bestrijding van negatieve politieke houdingen en waarden en het aanleren van positieve houdingen op school mogelijk zouden maken. De suggestie ontbeert vooralsnog empirische steun.

3 *Ontwikkeling van het schoolvak maatschappijleer in vogelvlucht*

3.1 *Voorgeschiedenis*

De recente ontwikkelingsgeschiedenis van de burgerschapsvorming in Nederland gaat terug tot het midden van de 19e eeuw. Zo wordt in 1863 met de Wet op het middelbaar onderwijs de Hogere Burger School (HBS) – geesteskind van de liberale voorman J. R. Thorbecke – in het leven geroepen. Op die school verschijnt het vak staatsinrichting op het lesrooster. In 1900 komt een leerplichtwet voor kinderen voor het 7e tot het 13e jaar tot stand. De invoering van de leerplicht – op 1 januari 1901 – moet er mede toe leiden dat de democratie goed kan functioneren. Immers, wie kan lezen, kan uit de krant te weten komen wat er aan de hand is en aldus een mening vormen. Zo ongeveer luidt een van de overwegingen van de opsteller ervan, de liberaal H. Goeman Borgesius.

In de loop van de 20e eeuw staat de vorming tot goed staatsburgerschap in Nederland deels in dienst van de verzuijing. Het gaat niet alleen om kennisverwerving van de staatsinrichting en van de maatschappelijke spelregels, maar ook om de politieke doctrines van de eigen zuil (katholiek, protestants-christelijk, (vrijzinnig) liberaal en socialistisch). Onder verzuijing verstaat men gewoonlijk het streven van groepen om naast het politieke terrein ook op maat-

schappelijk en cultureel terrein apartheid na te streven.

De ontwikkeling in het denken over de noodzaak van politieke vorming is mogelijk gestimuleerd door de opkomst van de totalitaire ideologiën van communisme en fascisme (nationaal-socialisme) in Europa en de ervaringen van de economische crisis in de jaren dertig. De bezorgdheid over de levensvatbaarheid van het parlementair-democratisch stelsel vormt daarbij een belangrijk referentiepunt. Burgerschapsvorming staat in dienst van de opvoeding tot 'goede democraten'. Het doel is politieke participatie. Politieke apathie, desinteresse en gebrek aan politieke kennis worden als gevaar voor de democratie gezien. Immers, zo gaat de redenering verder, 'slechte' politieke leiders kunnen misbruik maken van de politieke onkunde en desinteresse van de burgers. Daarmee kan het voortbestaan van de democratie in gevaar komen.

3.2. *Moiezame start*

Met de Wet op het Voortgezet Onderwijs van 1968 wordt het schoolvak maatschappijleer op alle scholen van het voortgezet onderwijs als verplicht vak ingevoerd. Per week komen er twee lessen gedurende een tijdsbestek van één jaar of één lesuur gedurende twee jaar beschikbaar. En wel in de hoogste leerjaren. De bedoeling van het vak maatschappijleer is, naar de mening van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, het bijbrengen van enig inzicht in maatschappelijke verhoudingen. In de Memorie van Antwoord op het ingediende wetsontwerp tot regeling van het voortgezet onderwijs (1961) verklaart minister J. L. M. Th. Cals het volgende: *'De naam van het vak geeft aan dat het beoogt enige kennis en inzicht bij te brengen van menselijke en groepsverhoudingen. Ook bij de andere vakken komen deze verhoudingen aan de orde. Men denke bijvoorbeeld aan sociale aardrijkskunde, geschiedenis, economie en staatsinrichting. Wel worden bij deze vakken de menselijke verhoudingen van een bepaalde gezichtshoek uit belicht, maar dikwijls blijkt, dat het bijbrengen van zakelijke kennis, die bij de genoemde vakken vereist wordt, veel tijd vraagt. Men komt er daardoor niet toe, wat dieper op de problemen van het menselijk handelen in te gaan, laat staan de onderlinge relaties tussen deze vakken in dit licht te brengen. Het vak maatschappijleer zou bij uitstek deze mogelijkheid kunnen bieden. In de ons*

omringende landen worden in het voortgezet onderwijs lessen gegeven in "civics", staatsburgerlijke vorming, sociologie, "Sozialkenntnis", enz. De onderwerpen die daarbij worden behandeld, vertonen een scala van gezinsproblemen tot internationale vraagstukken, van beroepsoriëntatie tot politieke vragen van de dag.' (p. 48).

Het vak maatschappijleer dankt zijn ontstaan dus aan de vrees dat de leerlingen niet of onvoldoende werden voorbereid op de maatschappelijke verhoudingen waarmee ze te maken zouden krijgen. Immers, het is kennelijk voor de leerling uiterst moeilijk de verschillende gezichtshoeken van de verschillende sociale vakken zodanig met elkaar in verband te brengen dat hij de werkelijkheid kan begrijpen. Maatschappijleer wordt gezien als een middel om weerstand te bieden aan het gevaar van een 'verbrokkeld' inzicht in de werkelijkheid.

Van het begin af aan is de bevoegdheidsregeling zeer ruim geweest. Niet alleen vindt de minister het lastig om een nauwkeurige inhoudsomschrijving van het onderwijs in het vak te geven, maar ook zou het onderwijs in de maatschappijleer voor de verschillende schooltypen verschillend dienen te zijn. Zo ontstaat de situatie dat een ieder die een bewijs van bekwaamheid had voor het voortgezet onderwijs ook geacht wordt bevoegd te zijn voor het onderwijs in het vak maatschappijleer.

De moiezame start van maatschappijleer hangt samen met een aantal gebreken, waarvan het ontbreken van een leerplan en van een universitair moedervak⁵ de belangrijkste zijn. Voorts is de afgrenzing met andere schoolvakken als geschiedenis en aardrijkskunde niet altijd even duidelijk, mankeert het de docenten aan methodische, didactische en inhoudelijke scholing en opleiding en is niet duidelijk wat onder maatschappijleer moet worden verstaan. De voor maatschappijleer beschikbare uren worden in meerdere gevallen aan hun doel onttrokken of opgedeeld aan docenten voor andere vakken die voor een volledige betrekking uren tekort komen.

3.3 *Vorming in plaats van kennisoverdracht*

Van meet af aan tekent zich een ontwikkeling af waarbij het accent op de overdracht van kennis van maatschappelijke verhoudingen aan betekenis inboet. Aan het trefwoord vorming wordt meer en meer de voorkeur gegeven boven kennisoverdracht. In het Voorstel

leerplan maatschappijleer Rijksscholen van 1968 heet het: *'de leerlingen voorbereiden op participeren in de verbanden van de samenleving, zodat zij in staat en bereid zullen zijn bewust te kiezen'*. In dit voorstel van een leerplan wordt verder gesproken van een *'betere maatschappelijke vorming'*. De nadruk valt op de integratie van die aspecten van het beeld van de maatschappij, welke de leerlingen op een verbrokkelde wijze krijgen aangeboden door de verschillende sociale vakken. In de woorden van het leerplan: *'Het vak maatschappijleer zal een integrerende functie moeten hebben t.o.v. deze vakken om vervolgens te streven naar de integratie van de leerling in zijn milieu, opdat hij tot een eigen plaats en zelfstandig kiezen zal kunnen komen. Het uiteindelijk doel is dan ook het ontwikkelen van maatschappelijke bewustwording op basis van sociale en cognitieve vaardigheid'*. Die ontwikkeling van kennisoverdracht naar vorming krijgt verder gestalte in een rede die de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, op 27 januari 1971 houdt bij de installatie van de Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer (CMLM). Deze commissie krijgt tot taak de modernisering van het onderwijs in de maatschappijleer te bestuderen⁶. Staatssecretaris J. H. Grosheide accentueert dat het bij het vak maatschappijleer *'vooral gaat om een vormingsproces'*. Hij legt de nadruk op drie uitgangspunten:

- *het verwerven van maatschappelijke bewustwording en sociale vaardigheid (het doel is niet primair kennis opdoen);*
- *het kiezen van aansluitende ingangen tot de complexe maatschappij, die aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen (er kunnen geen vastomlijnde verplichte onderwerpen worden voorgeschreven);*
- *de methodiek erop richten de leerlingen de maatschappelijke werkelijkheid te leren zien, deze zelf te leren beoordelen en te leren handelen op basis van eigen ontdekkingen en oordelen (de informatie speelt dus slechts een inleidende rol tot de zelfwerkzaamheid;'. (Ned. Stcrt. van 27.1.1971).*

Naar de mening van de Staatssecretaris is het vak maatschappijleer *'geen vakje erbij, maar een zuurdesem die het gehele meel doet rijzen'*. Hij concludeerde verder dat maatschappijleer de maatschappelijke betrokkenheid van de school tot gelding moet brengen.

Een andere illustratie van de geschetste verschuiving wordt aangetroffen in de Discussie-

nota van de CMLM. Bij beschouwingen over de stand van de theorievorming over het vak constateert de commissie dat overeenstemming lijkt te zijn bereikt over het *'verwijderd doel'* van maatschappijleer: *'sociale bewustwording van de leerlingen'*. Het gaat niet zozeer om het bijbrengen van een begrippenapparaat of kennis van sociale instellingen, maar om het *'doorzichtig maken van de eigen leefsituatie'*. Verder wordt er consensus geconstateerd over *'het scheppen via maatschappijleer van zulke voorwaarden in de onderwijsleersituatie, dat bepaalde gewenste houdingen kunnen en zullen ontstaan'* (p. 1). Voor meer voorbeelden van de nadruk op vorming wordt verwezen naar Dekker (1974) en Langeveld (1972)⁷. Ook in latere rapporten en adviezen van (ministeriële) adviescommissies en andere groeperingen als didactici maatschappijleer en docentenvereniging van maatschappijleer vindt men de opvatting terug van maatschappijleer als een vormingsvak, waarbij het accent komt te liggen op de sociale en politieke bewustwording (CMLM-Advies, 1975; Raamleerplan, 1976; Terreinafbakening, 1975; Richtlijnen, 1978; Een vak apart, z.j.). De Werkgroep ad hoc Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer van de Academische Raad (WULMA) concludeert in haar pre-advies aan de Academische Raad van begin 1979 dat de gedachte van maatschappijleer als sociale en politieke vorming vrij algemeen is aanvaard. Zij komt ook tot de slotsom dat het belangrijkste criterium voor de leerstofkeuze voor maatschappijleer als sociale en politieke vorming het socialiseringsproces is. Sociale en politieke vorming dient, naar de opvatting van deze werkgroep, te starten bij een reflectie op het (politiek) socialiseringsproces. Uit verricht socialisatie-onderzoek zou zijn gebleken dat zes ervaringsgebieden van jongeren voor de socialisering van fundamenteel belang zijn, aldus de WULMA (1979). Deze gebieden zijn: primaire samenlevingsvormen, onderwijs en vorming, massacommunicatiemediën, groepen van leeftijdgenoten, arbeidsveld en arbeidssituatie, en politieke structuren en processen. De leerstof van maatschappijleer wordt gevormd door deze zes ervaringsgebieden. Deze groepering onderstreept het uitgangspunt van een emancipatorisch opvoedingsideaal. Uitgangspunt van dit ideaal is de conceptie van *'zelfbeschikking'*. Voor de omschrijving van *'emancipatie'* wordt aangeknoopt bij de Duitser

Mollenhauer (1970)⁸. Ook de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) onderschrijft in haar Visie op Maatschappijleer (1981) het uitgangspunt van maatschappijleer als sociale en politieke vorming. *'Maatschappijleer dient ... niet enkel op kennisoverdracht en kennisproductie gericht te zijn. ...'* Bij de sociale en politieke vorming 'valt de nadruk vooral op een kritische houding, die leerlingen in staat moet stellen voor- en nadelen van sociale en politieke processen af te wegen'. Zij vervolgt: *'Op basis hiervan dient hij/zij een keus te kunnen maken en bereid en in staat te zijn tot actieve deelname aan de samenleving. Deze dient zo nodig gericht te zijn op bewuste verandering van mentaliteit van mensen en/of organisatievormen van onze samenleving'* (p. 12).

3.4 Waardebepaling en kritiek

De receptie van ideeën van didactici 'politische Bildung' uit de maatschappijkritische school in de Bondsrepubliek Duitsland heeft er in Nederland toe geleid dat in de eerste helft van de jaren zeventig maatschappijleer is aangescherpt tot vorming in 'emancipatorische zin'. Vooral bij de didactici maatschappijleer die zijn verbonden aan de universitaire opleidingen, bestond sympathie voor de Kritische Theorie. Maatschappijleer is opgevat als een strategie met emancipatie en zelfbeschikking van de leerling als wezenlijke bestanddelen. Het gaat bij de maatschappijleer om ideologische en maatschappijkritiek vanuit de gezichtspunten van democratisering, emancipatie en participatie. Op basis veelal van een nogal simpele tweedeling 'affirmatief of systeembevestigend' en 'maatschappijkritisch' is de maatschappijleer als sociale en politieke vorming bij het maatschappijkritische terrein ingelijfd. In de daarbij naar voren gebrachte politieke visie op de bestaande maatschappelijke verhoudingen valt het accent duidelijk op zaken als maatschappelijke conflicten, sociaal-economische belangentegenstellingen en fundamentele maatschappelijke veranderingen: De nadruk wordt gelegd op een politisering van de maatschappij en op het bevorderen van de participatie van de burger in zo goed als alle politieke en maatschappelijke sectoren.

Een punt van kritiek dat naar voren kan worden gebracht, is het ontbreken van een operationalisering van de algemene doelstellingen. Noch de CMLM (1975), de Kerngroep Maat-

schappijleer (1976), de Programma Commissie (1978), de groepering van het overleg van vakdidactici maatschappijleer aan de universitaire lerarenopleidingen (1975), de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (z.j.), de WULMA (1979), de SLO (1981) en andere hebben de algemene doelstellingen geoperationaliseerd. Verondersteld moet worden dat men vanwege praktische moeilijkheden van de operationalisering heeft afgezien. We gaan er namelijk van uit dat al deze groeperingen en groeperingen de door hen geformuleerde doelstellingen in principe operationaliseerbaar achten. Bij operationalisering gaat het om empirisch vast te stellen gedrag of gedragsverandering. Hierbij zijn twee zaken van belang. In de eerste plaats moeten de voorwaarden worden genoemd, waaronder het beoogde gedrag te realiseren is en in de tweede plaats dient er een criterium te zijn, die het mogelijk maakt om vast te stellen of het doel is bereikt. Het operationaliseringsprobleem speelt vooral bij de doelstellingen die verwijzen naar de houding ('bereidheid om . . .'). De veranderingen in houdingen onttrekken zich in de regel aan een meetbare waarneming. Derhalve kan men de bovengenoemde groepen en groeperingen verwijten dat zij doelstellingen in de affectieve sfeer hebben aanbevolen of voorgeschreven die niet in meetbaar en waarneembaar eindresultaat kunnen worden beschreven.

De pretentie van zelfbeschikking, zelfbepaling, mondigheid en emancipatie bij de 'democratisering in alle sectoren van het maatschappelijk leven' is door de didactici uit de maatschappijkritische school tot leidend beginsel verheven. Een dergelijke benadering van het schoolvak maatschappijleer kenmerkt zich door haar normatieve lading: het accent valt op wat maatschappijleer wil of behoort te zijn. Een vraag die daarbij onmiddellijk rijst, is die naar de mogelijkheden tot realisering ervan. We stuiten dan op de spanning tussen pretentie en werkelijkheid. Kan maatschappijleer – opgevat als vorming in emancipatorische zin – iets uitrichten ten aanzien van die beoogde sociale en politieke bewustwording? Kan zij veel uitrichten? En kan zij dat in haar centje? De potentiële invloed van maatschappijleer – als een specifieke vorm van politieke socialisering – is afhankelijk van haar sterkte binnen het krachtenveld van potentiële beïnvloedende socialiseringsinstanties als het gezin, groepen van leeftijdgenoten, massame-

dia, jeugdverenigingen en -organisaties, en andere. Hoe die diverse socialiserende instanties op elkaar inwerken, weten we (nog) niet of nauwelijks. Daarmee is dus ook onbekend wat het 'saldo' is. En we verkeren dientengevolge in het ongewisse over de effecten van maatschappijleer als 'vormingsvak' op zaken als sociale en politieke bewustwording.

4 *Inhouden van maatschappijleer*

Met het overbrengen van het model van de politieke democratie op het niveau van de staat naar alle mogelijke maatschappelijke terreinen door aanhangers en navolgers van de Kritische Theorie is de 'maatschappij' tot het belangrijkste object van de maatschappijleer geworden. Dit is gepaard gegaan met het vervagen van de scheidslijnen tussen het maatschappelijke en het politieke terrein. De inhoud van maatschappijleer heeft betrekking op thema's die in de politieke discussie actueel zijn. Die inhoudsbepaling is nauw verbonden met de omschrijving van politiek als elk collectief en maatschappelijk handelen. Een dergelijke begripsbepaling van politiek – de zogeheten brede definitie van politiek – wordt aanvaard, omdat een omschrijving van politiek als die sectoren van de samenleving waar overheidsop treden in het geding is (is geweest) of zou moeten zijn, als te beperkt wordt gezien. Ook andere politicologische definities die het wezen van de politiek toespitsen op de overheid (staat of regering) met in het verlengde daarvan de toestandoming en effecten van overheidsbeleid of de strijd om de macht, kregen toentertijd een zelfde betiteling. Echter, wanneer vanuit een zeer brede conceptie van politiek elke vorm van maatschappelijk handelen waarbij sprake is van machtsuitoefening en conflict, ja, zelfs het persoonlijke doen en laten van mensen met elkaar, als politiek handelen wordt gezien, rijst de vraag of de gehanteerde onderscheiding in sociale vorming en in politieke vorming wel zinrijk is. Immers, als er niets maatschappelijks is, wat ook niet politiek is, verliest het woord politiek zijn zin. Wanneer alles politiek is, is niets meer politiek.

Met de verruiming van het begrip politiek blijkt de combinatie sociale en politieke vorming uiteindelijk niet meer te zijn dan sociale vorming. Dat maatschappijleer meestentijds meer samenvalt met sociale dan met politieke

vorming, blijkt ook uit de keuze van de thema's. Zo staan onderwerpen als sexualiteit, vooroordelen, reclame, criminaliteit en gezin hoog genoteerd op de lijstjes van docenten maatschappijleer. Het sociale karakter komt ook naar voren in de inhoudsbepaling van het vak door (ministeriële) adviescommissies op het terrein van maatschappijleer. Vrij algemeen wordt aanvaard dat de inhoud van maatschappijleer wordt gevormd door de volgende leerstofgebieden of themavelden: primaire samenlevingsvormen, onderwijs (opvoeding) en vorming, massacommunicatiemediën, groepen van leeftijdgenoten, woon- en leefmilieu, arbeidsveld en arbeidssituatie (arbeid en vrije tijd/arbeid en kapitaal), sociale verhoudingen, politieke structuren en processen/staat en maatschappij en internationale/mondiale verhoudingen (Richtlijnen, 1978; WULMA-nota, 1979; Visie op Maatschappijleer, 1981; NVLM-bestuur-notitie, 1981; WEM-Advies, 1983).

Overzien we de genoemde themavelden of leerstofgebieden, dan dringt zich de conclusie op, dat een zeer groot deel van het hele menselijke en maatschappelijke gebeuren tot object van het vak is gebombardeerd. Daar komt nog iets bij. Thema's als wonen, arbeid, vrije tijd, onderwijs, media en gezin, en onderwerpen als criminaliteit, energie, drugs, sexualiteit en reclame laten zich ook overbrengen bij vakken als aardrijkskunde, economie, biologie en Nederlands. In de dagelijkse praktijk gebeurt dit ook. Een oude vraag duikt dan weer op: is sociale en politieke vorming een onderwijsprincipe waaraan ook andere vakken dan maatschappijleer deelhebben of een apart vak waarbij het gaat om de relatie met de wetenschappen van sociologie en politicologie? Dient de sociale en politieke vorming in andere vakken zodanig tot haar recht te komen dat maatschappijleer als apart vak overbodig is? Hoe dit ook zij, duidelijk is wel dat politieke thema's als democratie, scheiding van machten, politieke ideologieën, functies van staatsinstellingen, politieke meningsvorming en besluitvorming betrekkelijk weinig worden behandeld in lessen maatschappijleer.

5 *Een vak met problemen*

Hoe komt het dat het vak maatschappijleer zo weinig voorstelt? Het antwoord op die vraag

ligt deels besloten in het nieuwe en anderssoortige karakter van het vak. Zo is maatschappijleer, in vergelijking met de meeste andere schoolvakken, in die zin anderssoortig dat leerlingen wel worden verplicht het vak te volgen, maar er geen examen in behoeven af te leggen. Ook werd (wordt?) er veelal geen cijfer voor onderwijsactiviteiten van leerlingen gegeven en telt het vak vaak niet mee voor al dan niet bevorderen naar een hogere klas. De marginale positie van het vak op het lesrooster in vergelijking met bijvoorbeeld de natuurwetenschappelijke vakken, gevoegd bij het anderssoortig karakter, laat zijn sporen duidelijk na. Zo beschouwen niet alleen veel docenten van de andere vakken, maar – belangrijker nog – veel leerlingen maatschappijleer als ‘een vak achter de streep’ (Tasma, 1980). Bij de indiening in november 1979 van een motie in de Tweede Kamer tot invoering van een eindexamen voor maatschappijleer spreken de indieners, Van Kemenade (PvdA), Worrell (PvdA), Ginjaar-Maas (VVD) en Mertens (D’66), niet voor niets als hun mening uit dat in het huidige stelsel van voortgezet onderwijs de mogelijkheid om een vak als eindexamenvak te kiezen in hoge mate bepalend is voor de positie ervan en belangstelling ervoor (Handelingen, 1979-1980). In het licht van de exameneisen van de andere vakken en de andere interesses dan politiek bij de meerderheid van de leerlingen in de leeftijd van 16 tot 18 jaar, verbleekt maatschappijleer als sociale en politieke vorming in de ogen van veel leerlingen tot een verplicht praten en/of discussiëren over ‘politiek’. Door het ontbreken van sancties als een cijfer, al of niet overgang naar een hogere klas of al of niet slagen voor een examen, ervaren veel leerlingen het vak als iets vrijblijvends.

Andere antwoorden die kunnen worden gegeven op de bovenstaande vraag, zijn:

- Het is een betrekkelijk jong vak.
- Het is een vak waarvoor pas recentelijk een speciale bevoegdheid wordt gevraagd⁹; een meer professionele vakopleiding voor leraar maatschappijleer bestaat nog maar kort.
- Het is vak dat nogal eens ‘versnipperd’ wordt gegeven: veel docenten hebben weinig uren; het aantal leraren maatschappijleer met een volledige weektaak is uiterst gering. (Tasma, 1980).
- Er is een groot verloop onder de docenten maatschappijleer; veel docenten maatschappijleer hebben weinig leservaring en

geven kort les in maatschappijleer (Tasma, 1980).

- Het aantal gemiste uren en het aantal onbevoegd gegeven lessen zijn ondanks de ruime bevoegdheidsregeling, aan de hoge kant. Zo is in het schooljaar 1982/83 negen procent van alle lessen in maatschappijleer in het VWO, HAVO en MAVO onbevoegd gegeven. Met uitzondering van de vakken muziek en lichamelijke oefening staat voorts maatschappijleer aan de top van alle schoolvakken voor wat betreft het aantal gemiste uren (CBS, 1983).
- De – zeker aanvankelijk – beperkte bijdrage van de vakwetenschappen politicologie en sociologie aan de ontwikkeling van de vakinhoud.

De huidige situatie geeft nog steeds reden tot somberheid. Tot nu toe heeft men zich rond het vak hoofdzakelijk beziggehouden met de vraag naar haar doelstellingen en naar haar terreinafbakening. Daarbij komt dat men nog altijd van mening verschilt over de positie van het vak. Tegenover elkaar staan de opvattingen van maatschappijleer als integratief moment in het geheel van de school (tegengaan vakkenscheiding; bijdrage aan onderwijsvernieuwing) en die van maatschappijleer als schoolvak net zoals de andere schoolvakken, compleet met cijfergeving en eindexamen. Voorstanders van de integratiegedachte betogen dat maatschappijleer zoveel mogelijk moet aansluiten bij de belangstellings-, belevings- en ervaringswereld, de ontwikkelingsfase, schooltype en de belangen van de leerlingen. De aanhangers van deze benadering bepleiten leerlinggericht onderwijs om vervreemding van de leerling tegen te gaan. De problemen en belangen van de leerling dienen als uitgangspunt te worden genomen. De voorstanders van de integratie-gedachte onderstrepen ook uitdrukkelijk het onderwijsvernieuwend karakter ervan. Het is echter zeer de vraag of maatschappijleer dit alles aankan. Wanneer wordt gerealiseerd onder welke omstandigheden de gemiddelde docent maatschappijleer zijn werk heeft te doen, is het haast wereldvreemd om over onderwijsvernieuwing te spreken. Zijn klassen zijn erg groot, het ontbreekt hem nogal eens aan adequate leermiddelen, en hij weet dat zijn opleiding vaak onvoldoende is geweest. Verder is het de vraag of de meeste leerkrachten groepsdynamische processen in de klas kunnen hanteren en een wisselwerking van er-

varingen en inzicht bij de leerlingen tot stand kunnen brengen. Zijn persoonlijke vooruitzichten zijn veelal niet veel beter. In het licht van het teruglopende aantal leerlingen is de kans groot dat de – veelal tijdelijk aangestelde – docent maatschappijleer wordt ontslagen. Zijn uren worden dan verdeeld over docenten van andere vakken.

6 Slot

Wat op school bereikbaar is, speelt zich in grote mate af op het cognitieve terrein. Dit geldt ook voor het schoolvak maatschappijleer. Niettemin zijn kennis van en inzicht in de politiek geen zaken die men op een presenteerblaadje aan leerlingen kan aanbieden. De docent maatschappijleer zal op genoeg didactische problemen stuiten bij het doen verwerven van kennis van en inzicht in de politiek door leerlingen.

Op wezenlijke vragen van maatschappijleer als sociale en politieke vorming heeft het onderzoek naar politieke socialisering geen antwoord. Dit is ook niet verwonderlijk wanneer wordt bedacht dat empirisch onderzoek naar politieke socialisering pas zo'n twintig jaar bestaat. Dit is – gemeten naar andere onderzoeksterreinen van wetenschap – niet lang.

Noten

1. Volgens de Wet op het Voortgezet Onderwijs van 1968 is de doelstelling van het openbaar onderwijs de bevordering van de algehele ontwikkeling van de leerlingen door het doen verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden en het bijdragen tot hun vorming op grondslag van waarden, in de Nederlandse samenleving met name door christendom en humanisme erkend (Art. 42). Bij het ontbreken van doelstellingen van het vak maatschappijleer in de wet, zijn doelstellingen voor het vak her en der neergelegd: in raamleerplannen, nota's, adviezen, rapporten, richtlijnen, artikelen in tijdschriften en boeken, notities en besluiten, en waar al niet meer. En dat door een scala van belangstellenden: ministeriële adviescommissies, groeperingen van didactici en docenten, afdelingen of secties van onderwijskundige instellingen, werkgroepen van leraren, auteurs en anderen. Er bestaan verschillende opvattingen over wat tot de inhoud en de reikwijdte van de doelstellingen van maatschappijleer moeten worden gerekend. Zie voor een kritische bespreking van de algemene doeleinden van maatschappijleer J. W. van Deth

en J. C. P. M. Vis, *Effecten en effectiviteit van maatschappijleer*, (te verschijnen).

2. Er bestaat een gestandaardiseerde terminologie, noch een algemeen aanvaarde definiëring van maatschappijleer. Maatschappijleer wordt op verschillende wijzen aangeduid. Aanduidingen die op het ogenblik domineren zijn: maatschappijleer staat voor sociale en politieke vorming en maatschappijleer is gelijk aan politieke vorming. Het gebruik van verschillende aanduidingen hangt samen met de definiëring van politiek en de afbakening van terreinen waarop politiek betrekking heeft. De begripsbepaling en afbakening is op haar beurt veelal terug te voeren op de gehanteerde begripsomschrijving van democratie en de gehanteerde wetenschapstheorie en maatschappijtheorie, die er aan ten grondslag liggen.
3. Leune baseert zijn conclusie dat de school geringe effecten bewerkstelligt op het vlak van (reeds verworven) houdingen (attitudes) en waarden op de volgende studies: P. L. M. Jungbluth en C. A. C. Klaassen, *De vorming van waarden en houdingen in socialisatieprocessen*, Nijmegen, 1973; A. Morrison and D. McIntyre, *Schools and Socialization*, Harmondsworth, 1971; J. A. van Kemnade (ed.), *Onderwijs: bestel en beleid*, Groningen, 1981; T. Husèn, *The School in Question*, Oxford, 1979.
4. De Duitse beoefenaar van de sociale wetenschappen en didacticus Behrmann (1981) formuleert voor 'politische Bildung' een veel steller uitdrukking. Zijns inziens zijn blijvende effecten van gezindheids- en gedragsdisposities die ondubbelzinnig zijn te herleiden tot politieke vorming op school niet of nauwelijks aangetoond.
5. Op het ogenblik kent het vak drie basiswetenschappen (sociologie, politicologie en culturele antropologie c.q. sociologie der niet-westerse volkeren) en daarnaast een groot aantal hulpwetenschappen als economie, recht, geschiedenis, psychologie, andragogie, pedagogiek en filosofie.
6. Merkwaardig is in dit verband de term modernisering omdat in tegenstelling tot de andere schoolvakken bij maatschappijleer geen sprake kan zijn van een modernisering van een leerplan. Immers, er was nog geen leerplan dat gemoderniseerd kon worden. Er waren slechts verschillende opvattingen over de doelstellingen en de methodiek en didactiek van maatschappijleer. De vorm en inhoud van het vak moesten juist nog worden bepaald.
7. Het is verleidelijk om niet een kleine bloemlezing te geven van doelen van maatschappijleer, waarbij de nadruk valt op het affectieve domein:
 - * bereidheid bewust te kiezen
 - * stimuleren van maatschappelijke bewustwording (c.q. sociale bewustwording)
 - * doorzichtig maken van de eigen leefsituatie
 - * bewust maken van de maatschappelijke be-

trokkenheid en maatschappelijke medeverantwoordelijkheid

* normbesef wekken – besef krijgen lid van diverse groepen te zijn

* besef (krijgen) dat men zelf aan de samenleving deelneemt en dat men daarop invloed kan uitoefenen

* bewust worden omtrent overbodige vormen van macht

* betrokkenheid bij het maatschappelijk gebeuren – betrokkenheid tot het bijdragen aan de ontwikkeling in de richting van een democratische samenleving

* bewustzijn (hebben) dat men in een aantal opzichten invloed kan uitoefenen op het doen en laten van mensen in de samenleving

* bewust worden van plaats en functie in de kleine en grote maatschappelijke verbanden waarvan men lid is.

8. Mollenhauer omschrijft emancipatie als 'die Befreiung der Subjekte – hier de opgroeiende jonge mensen in onze maatschappij – aus Bedingungen die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken'. (p. 11) Ook de CMLM, de Kerngroep Maatschappijleer en de Programma Commissie baseren zich bij hun aanduiding van het begrip emancipatie op deze bron. De begripsbepaling van Mollenhauer is duidelijk gekleurd door de denkbeelden van de Kritische Theorie.

9. Bij Beschikking DGO-1285 van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen van 6 augustus 1981 (Staatscourant nr. 204 van 23 oktober 1981) is een aantal bewijzen van bekwaamheid aangegeven waaraan met ingang van 1 augustus 1981 onderwijsbevoegdheid is verbonden voor het vak maatschappijleer (en maatschappelijke begeleiding) op eerstegraadsniveau.

Literatuur

Ackermann, P., Politische Sozialisation: Schule. In: M. Greiffenhagen, S. Greiffenhagen, R. Prätorius (Hrsg.), *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: 1981.

Advies Algemeen Onderwijsleerplan Maatschappijleer. Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer (CMLM), Amsterdam, februari/mei, 1975.

Advies van de Werkgroep Maatschappijleer der Coördinatiecommissie M.O.-opleidingen. 1982.

Becker, E., S. Herkommer, J. Bergmann, *Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen*. Schwalbach: 1968.

Behrman, G. C., Politische Bildung. In: M. Greiffenhagen e.a., a.w.

Brim Jr., O.G., and J. Kagan (eds.), *Constancy and*

Change in Human Development. Cambridge (Mass.): 1980.

Bijlagen van het Verslag der Handelingen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, zitting 1960-1961. D.I. II, Regeling van het voortgezet onderwijs. Memorie van Antwoord. Ingezonden bij brief van 8 februari 1961

CBS-Statistieken voor onderwijs en wetenschappen. Bevoegdheidsituatie bij dagscholen en scholen voor dag-/avondonderwijs voor volwassenen voor vwo, havo en mavo, schooljaar 1982/'83, voorlopige uitkomsten, no. 7798, april 1983.

Dekker, H., *Doelstellingen voor maatschappijleer*. Assen: 1974.

Discussienota Huidige stand der theorievorming over het vak. Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer (CMLM), z.p. z.j.

Doelstellingen Maatschappijleer, zoals geformuleerd door vakdidactici maatschappijleer, Amsterdam, 1974.

Eerste Advies van de Adviescommissie Nascholing Voortgezet Onderwijs (ANVO), 1978.

Ehman, L. H., The American School in the Political Socialization Process. *Review of Educational Research*. Spring 1980, 50, 99-119.

Eindtermen van de vakinhoudelijke component van de Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer; voorstel voor een bevoegdheidsregeling voor het vak maatschappijleer. Pre-advies ter voorbereiding van een advies van de Academische Raad. Werkgroep ad hoc Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer van de Academische Raad (WULMA), 1979.

Faulstich-Wieland, A., *Politische Sozialisation in der Berufsschule*. Weinheim/Basel: 1976.

Handelingen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, zitting 1979-1980, 20-22 november 1979. Behandeling Hoofdstuk VII Onderwijs en Wetenschappen van de rijksbegroting voor 1980.

Ibrahim, M., A. Paul Kohlhoff, *Politik-Unterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schüler*. Hannover: 1976.

Kent Jennings, M., K. P. Langton and R. G. Niemi, Effects of the high school civics curriculum. In: M. Kent Jennings and R. G. Niemi, *The political character of adolescence*. Princeton: 1974, p. 181-206, chapter seven.

Langeveld, W. (samensteller), *Maatschappijleer, Artikelen - Rapporten - Documenten*. Amersfoort: 1972.

Langton, K. P. and M. Kent Jennings, Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 1968, 62, 852-67.

Leune, J. M. G., Naar een verdere verbreding van onderwijsaanbod? *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 107-116.

Litt, E., Civic education, community norms and political indoctrination. *American Sociological Review*, 1963, 28, 69-75.

- Maatschappijleer, een vak apart.* Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM), z.p., z.j.
- Maatschappijleer, een vak met inhoud.* Het bestuur van de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM), 1981.
- Marwijk Kooy, L. van, Sociale bewustwording op school: teveel gevraagd of niet genoeg? *Jeugd en Samenleving*, 1975, 5, 502-515.
- Marz, F., W. Kohl, D. Steingrüber, *Bestandsaufnahme Sozialkundeunterricht*. Stuttgart: 1977.
- Mollenhauer, K., *Erziehung und Emanzipation. Politische Skizzen*. München: 1970.
- Naar een eindexamen maatschappijleer.* Advies uitgebracht door de Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer (WEM), ingesteld door de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, 1983.
- Nederlandse Staatscourant*, 27 januari 1971, nr. 4 en 18.
- Raamleerplan Maatschappijleer.* Advies van de Kerngroep Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer (KCMLM), Den Haag, 1976.
- Renshon, S. A. (ed.), *Handbook of Political Socialization. Theory and Research*, New York: 1977.
- Richtlijnen voor een programma voor het vak maatschappijleer aan de Nieuwe Lerarenopleidingen.* Programma Commissie Maatschappijleer (PCM), februari 1978.
- Schmidt-Wellenburg, A., *Gymnasiasten im Konfliktfeld Schule*. München: 1974.
- Schwartz, D. C. and S. K. Schwartz (ed.), *New Directions in Political Socialization*. New York: 1975.
- Tasma, A., *Posities van docenten maatschappijleer*. Groningen: 1980 (doctoraal scriptie).
- Terreinafbakening voor maatschappijleer*, opgesteld door het Landelijk Overleg van Vakdidactici Maatschappijleer, 1975.
- Teschner, M., *Politik und Gesellschaft im Unterricht*. Frankfurt: 1968.
- Visie op maatschappijleer.* Algemene kaders voor het vak. Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Enschede, 1981.
- Voorstel Leerplan maatschappijleer Rijkscholen*, 1968.
- Wellendorf, F., *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Weinheim: 1974.

Curriculum vitae

J. C. P. M. Vis (1942) studeerde politieke wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. Was werkzaam op het terrein van de vergelijking van binnen- en buitenlandse opleidingen in het tertiair onderwijs bij de Netherlands Universities Foundation for International Cooperation (NUFFIC) te Den Haag. Sinds december 1978 wetenschappelijk medewerker in de didactiek van het vak maatschappijleer aan de Rijksuniversiteit te Groningen (Subfaculteit der Sociaal-Culturele Wetenschappen). Publiceerde over politiek en politieke vorming op school.

Adres: Instituut voor Maatschappijleer, Rode Weeshuisstraat 8, 9712 ET Groningen.

Manuscript aanvaard 2-3-'84