

Achtergronden van de Bielefeldse schoolexperimenten

Middenschool — Nieuw Onderwijs?

M. J. W. STUART

Wie zu Platons, zu Comenius, zu Rousseaus, zu Pestalozzis, zu Humboldts Zeiten, wie zur Zeit der Lietz und Wynecken und Neill soll die neue Schule eine Antwort auf die neue bewusst gewordenen Problems der Gesellschaft sein. Aus unserem Verhältnis zu ihnen und nicht aus dem Bildungsgut, dem Schattenspiel an der Hölenwand, den Problemen der Schule (die es auch gibt und die man auch lösen muss) erwachsen die dringendsten Erziehungsaufgaben, die Lernziele, die pädagogischen Prioritäten.' (Von Hentig '74)

Samenvatting

Bijgaand artikel geeft een oriëntatie in de Bielefeldse schoolpedagogiek aan de hand van enkele geschriften van Von Hentig.

Nu in Nederland middenschoolonderwijs ontwikkeld wordt, wordt met name aandacht geschonken aan de stelling van Von Hentig dat tot nu toe de 'Gesamtschule' ontwikkeling in Duitsland een passende filosofie mist. Vervolgens wordt aangegeven hoe Von Hentig daarin voorziet door een alternatieve theorie te formuleren voor de neo-humanistische vormingstheorie, op basis waarvan de 'Gesamtschule' een instituut van nieuw onderwijs kan zijn. Tot slot wordt weergegeven hoe ontwikkelingsplannen zijn opgesteld om dit nieuwe onderwijs in de praktijk te realiseren.

Enkele kanttekeningen en een bijlage, bevattend een overzicht van geschriften uit de Bielefeldse kring, besluiten dit artikel.

In Nederland is de nationale discussie over een middenschool van recente datum. In eerste instantie hebben diverse personen aangezet tot een onderwijskundige discussie. Namen als Van Gelder, Knoers, Van Lieshout, Velema (Ris stelt dat Velema als eerste in ons land de middenschoolgedachte lanceerde; Ris 1971), dienen in dit verband genoemd te worden. O.a. het ijveren van L. van Gelder in een politieke partij, vakverbond, leerkrachtenorganisa-

tie, gaf op grotere schaal en in bredere kring bekendheid aan de idee middenschool. In vele tijdschriften verschenen artikelen met voorstellen tot herstructurering van het Nederlandse onderwijs. Daarbij kreeg met name de aandacht de plaats van een middenschool in de onderwijsstructuur (Feyen, 1974). Zeer recent verschenen middenschoolartikelen, die ook andere dan structurele zaken aan de orde stelden, van de hand van Santema (1975) en Wielinga (1975).

Ook de overheid kwam inzake een middenschool met initiatieven. De Memories van Toelichting uit de jaren 1968/1972 verrasten telkens opnieuw. De ene keer was hier sprake van de middenschool, de andere keer werd gesproken over geïntegreerd voortgezet onderwijs, al of niet met de toevoeging fase I. De nota over het onderwijsbeleid van Van Veen en Schelphout, vormde een keerpunt avant la date (Van Veen en Schelphout 1973). Vele jaren na de onderwijs-pacificatiewet zette de overheid weer een koers uit voor de oplossingen van problemen die op meerdere schooltypen van verschillend onderwijsniveau tegelijkertijd betrekking hadden. Het Departement van Onderwijs bleek een andere dan een louter distributieve aandacht aan het niet wetenschappelijke onderwijs te willen besteden.

Overheid en Departement betraden met initiatieven het terrein van onderwijskundige ontwikkelingen in Nederland. Ook andere instanties begaven zich in de discussies. Partijpolitieke programma's tooiden zich met de term middenschool (Keerpunt 1972). De vakcentrales gaven de studie van Varkevisser uit (1972). De Wiardi Beckman Stichting leverde een discussie-bijdrage onder de titel 'Uitgangspunten voor Onderwijsbeleid' (1973).

De middenschool werd voorwerp van onderwijsveranderingsbeleid. Op deze ontwikkeling sloot aan de eerste M.v.T. van de onderwijsminister J. van Kemenade (1973). De algemene inleiding ervan vormde een zeer krachtige impuls tot een discussie. Binnen enkele weken werd de middenschool onderwerp van een nationale en politieke discussie. Hier en daar werd deze emotioneel gevoerd (N.G.L.

1974). Het politieke karakter van de discussie kreeg zo'n grote aandacht, dat de middenschool een rode lap in de arena van de onderwijspolitieke discussie werd. Deze wending in de als onderwijskundig begonnen discussie rond de middenschool dreigt de onderwijskundige discussie te overtroeven. Type-rend hiervoor is het feit, dat de in november 1973 - drie maanden na de M.v.T. 1973/1974 - verschenen discussienota van de drie samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra 'Laat Doorgaan' (Bloo en anderen 1973) aanvankelijk weinig aandacht kreeg.

Typerend hiervoor is ook, dat in oktober 1973 het betoog van Rolff op de A.P.S. conferentie 'Gesamtschule' (Rolff 1973) meer de aandacht trok dan de jarenlang bestaande betogen van bijvoorbeeld Hartmut von Hentig. Deze is sedert 17 september 1966 als 'von der Bildungskommission berufen Mitglied', betrokken bij de opstelling van het 'Strukturplan für das Bildungswesen' (Deutscher Bildungsrat 1971 (a)). In dat verband formuleerde hij in 1971 een voorstel 'Allgemeine Lernziele der Gesamtschule' (Deutscher Bildungsrat 1971 (b)), dat in de tweede druk van 'Systemzwang und Selbstbestimmung' (H. von Hentig 1974) als hoofdstuk II is opgenomen. Als hoogleraar opvoedingswetenschappen aan de Reform-Universität Bielefeld concretiseert hij op te controleren wijze pedagogische ideeën in interdisciplinaire samenwerking. Daarbij ondervindt hij de daadwerkelijke steun van de gehele universitaire gemeenschap.

Zijn uiteenzettingen bevatten niet alleen maatschappij-kritische beschouwingen doch ook onderwijskundige. Bovendien zijn ze niet alleen óf theoretisch óf praktisch van aard. Ze hebben niet alleen betrekking op de middenschool, maar op de middenschool én de universiteit. Ze worden niet door academische ongebondenheid gekenmerkt, maar engagement doortrekt zijn verhandelingen. Nu het in de nationale discussie geleidelijk aan duidelijk wordt wat beoogd wordt met een middenschool, wordt informatie noodzakelijk over wat in de middenschool aan onderwijs wenselijk en mogelijk is. Wat voor middenschoolonderwijs dient gerealiseerd te worden?

Informatie omtrent voorbeelden 'doelstellingen en middelen middenschoolonderwijs' wordt zéér relevant, gezien de huidige stand van zaken met de middenschool in Nederland.

De M.v.T. 1973 bevat slechts de uitgangspunten voor een vernieuwingsbeleid en de middenschool-experimenten, en geeft louter de structuurkenmerken van de middenschool aan.

Op 20 december 1973 heeft de minister een Innovatie Commissie Middenschool ingesteld, die

hem van advies moet dienen (Uitleg 1974). Deze heeft op 19 februari 1974 haar eerste advies uitgebracht (I.C.M. 1974). Daarin bepleit de I.C.M. om alvorens daadwerkelijk met de middenschool-experimenten te beginnen vooraf een denkfase met scholen in te richten. In deze denkfase dienen deze scholen gelegenheid te krijgen om vanuit hun ervaringen te formuleren: Hoe landelijke experimenten zó kunnen worden opgezet, dat de vraag beantwoord kan worden, of de te kiezen en de te stellen middenschooldoelstellingen kunnen worden bereikt en of het mogelijk en wenselijk is het gehele voortgezet onderwijs in de verdere toekomst in deze richting te veranderen.' (persbericht O. en W. 1974).

Op 12 september 1974 is de contactscholenfase met 38 scholen gestart. Daarmee is ten behoeve van een innovatie voortgezet onderwijs gekozen voor een 'rollingreform' aanpak. De scholen zelf dienen immers een essentiële rol te spelen bij de verandering van onderwijs. Een informatie over wenselijkheden, mogelijkheden en voorwaarden van middenschool-onderwijs wordt noodzakelijk, gezien het feit dat tot nu toe wél de kenmerken van een middenschool, maar niet de doelstellingen en middelen van middenschoolonderwijs zijn gegeven.

Een eerste oriëntatie in de Bielefeldse schoolpedagogiek tracht te voorzien in deze informatie. De verwijzing hierbij naar publikaties uit de Bielefeldse school pretendeert niet te zeggen, dat deze in Nederland geheel onbekend zijn. Destijds heeft Idenburg in dit blad een bespreking gewijd aan de eerste druk van het werk *Systemzwang und Selbstbestimmung* (Idenburg, 1969). Aan de sterk gewijzigde tweede druk is echter geen aandacht besteed. Geerars heeft in een referaat voor leden van een examencommissie aandacht gevraagd voor een enkele theorie uit genoemd werk, dat de voorwaarden behandelt van de Gesamtschule in de industriële maatschappij (Geerars, 1973). 'Laat Doorgaan' (Bloo e.a. 1973) verwijst in de tekst naar enkele publikaties uit de Bielefeldse kring, zonder evenwel het door Von Hentig gegeven voorstel van algemene doelstellingen voor het middenschoolonderwijs, te verdisconteren.

Het recente rapport van het Katholiek Bureau voor Onderwijs en Opvoeding te Enschede, dat in juni 1974 verscheen, bevat een verwijzing naar een geschrift van Von Hentig (Rapport 1974). De bedoeling van dit artikel is erop te wijzen, dat in Nederland nog relatief weinig aandacht wordt besteed aan de Bielefeldse schoolpedagogiek. Daar ter plaatse is meer aan de hand dan de publikatie van interessante verhandelingen. Na een systematische en interdis-

ciplinaire voorbereiding worden er onderwijskundige ideeën geconcretiseerd. Op basis van ontwikkelingsplannen, worden deze ideeën op gecontroleerde wijze in de schoolpraktijk vorm gegeven. Daar de tweede druk van 'Systemzwang und Selbstbestimmung' van 1974 de achtergrond vormt van het ontwikkelingswerk, waarvan o.a. Oberstufenkolleg (1971 (a)) en Laborschule (1971 (b)) enkele plannen bevatten, valt de nadruk in dit artikel op deze werken van Von Hentig.

In het onderstaande biedt 'Noodzakelijkheid van nieuw onderwijs' een samenvatting van Systemzwang. In 'Voorbereiding Nieuw Onderwijs' krijgen Laborschule en Oberstufenkolleg de aandacht. 'Enkele kanttekeningen' besluit deze uitnodiging tot nadere kennisname van de Bielefeldse schoolpedagogiek.

Een enkel woord over H. von Hentig:

Hij bracht zijn jeugd in San Francisco door. Vervolgens studeerde hij aan Amerikaanse universiteiten en verwierf daar de graden B.A., M.A., Ph.D. Nadat hij enige tijd hoogleraar in Göttingen is geweest, doceert hij nu in Bielefeld opvoedingswetenschappen én probeert daar ook in de praktijk onderwijskundige ideeën vorm te geven. Hij bezocht Guernavaca tweemaal. Daarover rapporteert hij in 1972 en in 1973. Vanaf 1966 is hij lid van de Bildungskommission en heeft een groot aantal publikaties het licht doen zien vóór en gedurende de periode in Bielefeld.

Dankzij de bemiddeling van N. Lagerwey en welwillende medewerking van Mej. G. Noordenbos, studente Onderwijskunde te Groningen, is een overzicht ervan opgesteld. Deze is als bijlage aan dit artikel toegevoegd.

1. De noodzakelijkheid van nieuw onderwijs

'Die Kinder mit der Entfremdung befreunden, das wäre die zeigemässe Formulierung des alten pädagogischen Auftrags der Schule, auf das Leben vorzubereiten.' (H. von Hentig 1974)

1.1 Enkele veronderstellingen

In de ontwikkelde landen is de moderne industrie voor allen een noodzakelijke bestaansvoorwaarde geworden. Haar rationalisatie, planning en arbeidsverdelende productie houdt vervreemding in. De gespecialiseerde bewindvoerders en de onvermijdelijke apparatuur daarbij, vormen voor allen een gevaar. De bescherming ertegen bestaat daaruit, dat iedereen op democratische wijze deel heeft aan de

gemeenschappelijke controle van het maatschappelijke gebeuren. Wel dienen dan allen te beschikken over een kritische reflexie en een politieke handelingsbekwaamheid. Dit betekent dat ieder zal moeten leren: het onderkennen van de noodzaak en de mogelijkheden van veranderingen, het abstraheren van de concrete situaties, communiceren én zichzelf weten te blijven in het proces van toenemende onderlinge afhankelijkheid.

De moderne industrie vormt echter niet alleen een bedreiging; ze oefent niet alleen dwang uit. Ze biedt in onze tijd ook bijzondere kansen. Meer mensen dan vroeger kunnen effectiever de mogelijkheden van vrijheid, gelijkheid en broederschap ervaren. Wel zullen allen dan wel moeten leren technieken te beheersen, die ons ontlasten van overmatige arbeidsinspanningen. Vervolgens heeft ieder dan te leren doelen en middelen vrij te kiezen, kritisch-economisch te handelen, zichzelf te willen blijven onder de druk van de productie, de prestatie en de consumptie, van de 'Bildung' en het moeten opklimmen op de maatschappelijke ladder. Met andere woorden allen zullen moeten leren: zelf te genieten; dwz. datgene om zichzelf wille te zoeken.

Het systeem van de technische beschaving waarin wij leven herbergt m.a.w. voor allen dwang en kansen. De kansen zijn van wezenlijk belang, want deze verschaffen de mogelijkheid om op te voeden tegen de dwang van de industriële maatschappij, waaraan ieder is blootgesteld.

1.2 Nieuw onderwijs is een maatschappelijke noodzakelijkheid

Von Hentig maakt in het eerste hoofdstuk van Systemzwang duidelijk hoe in het begin van de vorige eeuw overeenstemming is kunnen ontstaan over de neo-humanistische vormingsfilosofie, die de taak, de doelstellingen, de inrichting en de uitbouw van het huidige onderwijs zo diepgaand bepaalt. Hij laat voorts zien hoe ingrijpend de voorwaarden veranderd zijn, op grond waarvan toentertijd die consensus over de neo-humanistische vormingstheorie ontstond. Vervolgens constateert hij, dat de huidige structurele opzet van het onderwijssysteem en de inrichting van het onderwijs niet meer afgestemd zijn op de wenselijke gerichtheid van het onderwijs. Het hedendaagse onderwijs is immers niet ingesteld op de eisen van menswaardig leven in de industriële maatschappij van een democratische samenleving. Indien het de taak blijft van het onderwijs de leerlingen hulp te verlenen bij de verwerving van levensbekwaamheden,

dan heeft het onderwijs zich in te laten met de wijzigingen in de voorwaarden, op basis waarvan destijds een zódanige overeenstemming kon ontstaan over de neohumanistische vormingstheorie, dat ze het fundament van het tegenwoordige onderwijsgebeuren vormt.

De veranderingen in die voorwaarden houden wezenlijk verband met de plaatsvindende industriële ontwikkelingen. Zij beïnvloeden de levensomstandigheden op fundamentele wijze. Van de pré-industriële tijd, waarin het neo-humanistische vormingsideaal ontstond, zijn we intussen aangeland in de moderne technische beschaving. Deze omstandigheid heeft grote gevolgen voor de opgaven van een eigentijds onderwijs. Daarover dient duidelijkheid te ontstaan, opdat op die basis de doelen aan de gerichtheid van de onderwijsontwikkeling gesteld kunnen worden. Nadat omtrent die gerichtheid overeenstemming is bereikt, nadat een keuze van en een instemming ermee heeft plaats gevonden door de betrokkenen, kan de inrichting van het onderwijs, qua middelen, werkwijzen, organisatie en structurele opbouw afgesteld worden op de onderschreven gerichtheid van de onderwijsontwikkeling.

Von Hentig analyseert vooral de technische ontwikkeling als voornaamste oorzaak van de wijziging in de levensomstandigheden, aan de hand van de vijf kenmerken: de produktiviteit, de toenemende vraag naar (sociale) dienstberoepen, de toenemende onderlinge afhankelijkheid, de indirectheid en de abstractheden, de voortdurende veranderlijkheid. In hoge mate veroorzaken deze kenmerkende trekken van de technische beschaving de vermaatschappelijking van de samenleving. Onder dit laatste verstaat hij het proces, waardoor toestanden en ontwikkelingen in de maatschappij op gemeenschappelijke, publieke en planmatige wijze bepaald worden. Enkelingen en minderheden kunnen daarbij overheerst worden door de traagheid en het egoïsme van het collectief. De hiermee samenhangende terreur kan met behulp van drie middelen bestreden worden: de door ieder verworven politieke handelingsbekwaamheid, beroepscompetentie en kritische reflexie (wetenschappelijkheid).

Het is de opgave van een eigentijds (nieuw) onderwijssysteem, om in die genoemde handelingsbekwaamheden 'ervarenderwijs' te voorzien.

1.3 Nieuwe doelen

De omstandigheden in de tegenwoordige samenleving maken het problematisch het leven menswaardig te leven. Met het oog daarop, formuleert

Von Hentig algemene leerdoelen van de nieuwe school. Het nieuwe hiervan is, dat hij deze leerdoelen formuleert in relatie tot de huidige levensomstandigheden. Hierbij onderkent hij terdege een grote moeilijkheid. Het huidige onderwijs zal deze algemene leerdoelen moeten realiseren. Dit is echter doordrenkt met een neo-humanistische filosofie en bemand door onderwijsgeevenden die opgeleid zijn in de geest van die theorie uit een pre-industriële tijd. Realistisch zet hij een tussenstap. De onderwijsleerdoelen worden geformuleerd in functie van de belangrijkste gemeenschappelijke taken van zowel de huidige en de nieuwe school. Op die wijze kan het fungerend onderwijs veranderen in 'nieuw', d.w.z. eigentijds onderwijs.

Deze doelen zijn: ieder dient politiek te kunnen handelen, een beroepsbekwaamheid in het moderne arbeidsbestel te verwerven en te beantwoorden aan de eisen die een hedendaagse 'Bildung', gevormdheid, stelt. Gezamenlijk richten deze doelen het proces van zichzelf kunnen bepalen. Dit proces kwalificeert Von Hentig, in tegenstelling tot de neo-humanistische vormingstheorie, als een maatschappelijk bepaald gebeuren.

In het derde hoofdstuk van Systemzwang bespreekt hij eerst de door de politiek bepaalde onderwijsdoelen, waarbij hij de idee van de kanselijkheid aan een radicale kritiek onderwerpt. Als hij de door de beroepswereld bepaalde onderwijsdoelen behandelt, analyseert hij de idee van de prestatie. Hij gaat na hoe dit idee uit het produktiebestel als principe is overgebracht op het terrein van het onderwijs en hoe het daar een surrogaat voor 'geluk' vormt. Vervolgens wordt ter discussie gesteld hoe op algemene wijze valt voor te bereiden op het functioneren in de gespecialiseerde beroepswereld.

De onderwijsdoelen worden ook door de idee 'Bildung' bepaald. Het wordt de lezer duidelijk gemaakt dat er in het huidige onderwijs sprake is van 'Halbbildung'. Dit is vooral het geval, wanneer wetenschappelijkheid en met name de kritische zin ervan, als een elitaire aangelegenheid wordt opgevat en de wetenschapscultuur zonder meer tot 'Bildungscanon' verheven wordt. De ontstane magie rond wetenschap vraagt om ontmythologisering. Dit kan pas plaats vinden door bij ieder te ontwikkelen de deugd van wetenschappelijkheid, 'de kritische reflexie', het kunnen wikken en wegen. Het is bovendien voor ieder van belang deze vorm van wetenschappelijkheid te verwerven, daar allen niet alleen deel uitmaken van een vermaatschappelijke samenleving, doch ook van een verwetenschappelijkte maatschappij.

1.4 De leerinhouden van de 'Gesamtschule'

Is in het eerste hoofdstuk door Von Hentig het problematische karakter van de relatie onderwijs en samenleving, school en leven aan de orde gesteld, in het tweede en derde hoofdstuk zijn door hem met betrekking daartoe nieuwe onderwijsdoelen geformuleerd.

Daarna schetst hij lijnen voor het noodzakelijke ontwikkelingswerk om die leerdoelen te kunnen bereiken. Hij biedt daartoe een ontwerp aan van een schoolwerkplan 'Interveniërend' secundair onderwijs. C.q. de leerinhouden van een 'Gesamtschule'. In dit schoolwerkplan staat de gedachte centraal, hoe de school kan bijdragen tot zelfbepaling door de leerlingen in de vermaatschappelijkte en verwetenschappelijkte samenleving.

De aandacht voor de relatie school en leven, persoon en maatschappij in een schoolwerkplan, betekent inhoudelijk gezien, het vraagstuk van de vormgeving aan eenheid en differentiatie in het onderwijsgebeuren. De *eenheid* in het onderwijsgebeuren bestaat uit de gemeenschappelijke werkwijzen, doelen, leeronderwerpen en beheer. Ze bestaat niet alleen uit de voor allen geldende doelen, politiek kunnen handelen, de verwerving van wetenschappelijkheid, 'kritische zin', zichzelf kunnen bepalen. De eenheid wordt óók gevormd door het ter lering aanbieden van de voor ieder van belang zijnde gemeenschappelijke grondervaringen uit de samenleving. In dit verband kunnen daartoe als leeronderwerpen niet de gebruikelijke lesroostervakken fungeren, noch de leeronderwerpen als bijv. de letterkunde, de wetenschappelijke disciplines of de levensterreinen: cultuur, politiek of economie. Evenmin komen daarvoor in aanmerking wat Von Hentig noemt de 'Flittneriaanse Initiationen'.

In het denkkader van Von Hentig zijn de leeronderwerpen, die eenheden uit de samenleving welke de zwaartepunten vormen van de veranderingen in de huidige levensomstandigheden. Die eenheden – specifieke problemen van de industriële maatschappij, leveren immers zodanige moeilijkheden op, dat jonge mensen deze niet de baas kunnen worden zonder de speciale pedagogische zorg die in het onderwijs geboden wordt.

Deze eenheden, deze leeronderwerpen, aangeduid met de term 'Erfahrungseinheiten', hebben betrekking op:

- politiek, maatschappij en arbeidsverdelende beroepswereld,
- gezondheid,
- vrije tijd,

- communicatie en abstraherende systemen: talen, mathematische talen (geometrie, algebra, verzamelingenleer), statistiek, de (symboliserende) vormen van kunst,
- natuurwetenschap (general science) en technologie,
- technische vaardigheden; typen, auto rijden, de bediening van eenvoudige rekenapparatuur, de hantering van tabellen en modellen, die bij niet beheersing de moderne 'kreupele beschaafden' opleveren.

De *differentiatie* in het onderwijs ontstaat uit de overdrachtsintensiteit, die een leerling nodig heeft, wil hij het aangeboden kunnen verwerken. Met andere woorden de aard, de duur van de uitleg en de oefening. Bovendien houdt de idee van de differentiatie verband met het aantal terreinen, waarop gemeenschappelijke grondervaringen eigen gemaakt moeten worden. Differentiatie dient voorts de verschillende behoeften bij de leerlingen aan motivatie, bevestiging, vereenvoudiging, veraanschouwelijking, leertijd, discussie, abstractie en variatie inzake dezelfde ervaringseenheid. Differentiatie heeft dus niets van doen met 'boven' en 'onder' als kwalitatieve aanduiding van een fase in het leerproces. De noodzakelijkheid van de differentiatie is eerder een kwantitatief onderwijsvraagstuk, dat op de uitbreiding van het gemeenschappelijke leerproces doelt. Het heeft betrekking op:

- méér talen, meer geschiedenis, afzonderlijke sociale wetenschappen (pedagogiek, psychologie, economie, sociologie),
- abstractere getallenleer,
- de onderscheiden natuurwetenschappen,
- de verschillende creatieve vakken,
- de onderscheiden praktische en technische vakken (electrotechniek, metaalbewerken, machineleer, landbouw, kinder-, zieken- en bejaardenverzorging, bouw, handel, diensten).

1.5 Twee theorieën

Het werk Systemzwang bevat twee, weliswaar niet uitdrukkelijk, geformuleerde theorieën.

1.5.1 Een algemeen,-maatschappelijke theorie van het onderwijs

De situatie van de industriële maatschappij beschrijft Von Hentig met behulp van de twee termen 'Sachzwang' en 'Systemzwang'. Het onderscheid hiertussen maakt hijzelf als volgt duidelijk:

'Es gibt einen Sachzwang, dass alle Menschen für das Leben in der technischen Zivilisation und in der Demokratie mehr lernen müssen. Darauf zu antworten mit 'Abitür für alle', ja auch mit 'mehr Abiturienten' ist Systemzwang. Über die Systemzwänge verfügen wir. Man muss sich nur klarmachen, um welchen Preis man sie erhalten oder abschaffen will. Man muss eine Wahl treffen zwischen dem (noch) augenscheinliche Vorteil des Systemzwangs und dem (noch) nicht sichtbaren Unrecht und Widersinn, den er hervor bringt. Man muss vor allem Systemzwang und Sachzwang auseinander zuhalten lernen. Und das wird in unserer Welt mit ihrer zunehmenden Abstractheit, Indirectheit und Komplexität immer schwerer.' (Von Hentig 1974)

Met name de 'Systemzwänge' bedreigen het leven menswaardig te leven. Dat wil zeggen het maakt het zeer moeilijk in 'Selbstbestimmung', zelfbepalend, zichzelf blijvend, in menselijke vrijheid te leven. Nu heeft het onderwijs echter altijd tot opdracht gehad de leerlingen te helpen zelfbepaling te veroveren op omringende machten: geesten, goden, natuurgeweld, hiërophanten, geestelijke autoriteiten, menselijke heerschappij, economische voorwaarden. Het huidige onderwijs is echter doordrenkt van een vormingsfilosofie uit voor-industriële tijden. Daarin is noch sprake van een technische beschaving noch van een democratische samenleving. Deze vormingsfilosofie, neo-humanistisch van aard, bevat een verovering van de zelfbepaling in de afzondering en in de onafhankelijkheid van het maatschappelijke gebeuren. Aldus kon er niet alleen een discrepantie ontstaan tussen het gebeuren in de school en het leven buiten de school, maar ook tussen de inrichting van het onderwijsgebeuren en de gerichtheid (de bedoeling) van het onderwijs. In toenemende mate is daardoor het onderwijs levensvreemd geworden. Von Hentig formuleert dan ook een nieuwe vormingstheorie, een algemene, maatschappelijke theorie van het onderwijs. Hij zet zich daarin af tegen de neo-humanistische vormingsfilosofie. Hij plaatst die deel-theorie opzettelijk voor de andere deel-theorie algemene onderwijsdoelen. Het onderwijs is immers een maatschappelijk verschijnsel, een aangelegenheid van en voor ieder uit de gemeenschap. Elementen van die algemeen-maatschappelijke theorie van het onderwijs zijn:

- a. De industriële maatschappij vraagt om eigentijds onderwijs.
- b. De technische beschaving brengt met zich mee de 'Sachzwänge'-verandering, vermaatschappelijking en verwetenschappelijking. De daarmee samenhangende 'Systemzwänge' bedreigen ech-

ter de menswaardigheid van het leven op verschillend terrein.

- c. De school kan zich niet beperken tot het zich bewust worden van de 'Sachzwänge', maar het heeft zich er ook mee bezig te houden. Met name heeft het onderwijs zich in te laten met de mogelijkheid dat 'Systemzwänge' veranderbaar zijn, hetgeen de mogelijkheid tot zelfbepaling vergroot.
- d. De 'gesellschaftliche' school heeft tot taak de huidige generatie bij te staan in de realisering van 'Selbstbestimmung' op de 'Systemzwänge'.
- e. Ook de school zelf, gericht op het leeronderwerp leven, is een voorbeeld van 'Sachzwang'. De industriële maatschappij eist van ieder geschooldheid. Doch de school staat zelf ook onder de druk van 'Systemzwänge' met name de prestatiedwang en de 'Aufstiegspsychose'. Haar opdracht luidt, aan zichzelf te leren hoe in zelfbepaling de problemen meester te worden, die samenhangen met vrij menswaardig te willen leven in de industriële maatschappij van een democratische samenleving.
- f. School valt te definiëren als: 'Die Zeit in der der Mensch durch freies Rollen experimentieren seinen Anspruch an die Gesellschaft und seine mögliche Funktion in ihr erprobt und das heisst sich selbst, wie er sein kann, an ihr findet, wie sie vorlaufig ist, (Von Hentig 1974).

Deze algemeen-maatschappelijke theorie fungeert als een 'Bildungstheorie' voor het onderwijs. Het onderwijs op die basis heeft niet los van, noch onderworpen aan het maatschappelijk gebeuren haar taak te vervullen. Haar primaire taak is, de leerlingen hulp te bieden bij de realisering van hun zelfbepaling 'die Kinder in das Leben einzuführen, wie es ist, ohne sie dem Leben zu unterwerfen, wie es ist.' (Von Hentig 1974). Het geëigende instrument om tot zelfbepaling in maatschappelijke samenhang te geraken vormt de kritische reflexie, wetenschappelijkheid.

1.5.2 Een theorie over algemene leerdoelen van de nieuwe school

Deze theorie uit Systemzwang stelt, dat eerst overeenstemming bereikt moet worden omtrent de wens menswaardig, vrij, zelfbepalend te *willen* leven in een industriële maatschappij. Met andere woorden gezegd, wil men het leren vooreerst in dienst stellen van trouw aan zichzelf te blijven ('geluk')? Wil men er van afzien het leven te zien in functie van kansen-gelijkheid, prestaties leveren, deelname aan de

'Aufstieg'? Deze theorie bevat de volgende elementen:

- a. Men dient algemene leerdoelen te stellen *voorafgaande* aan de structurering of inrichting van het onderwijs, 'Keine organisatorische Lösung führt um die didactische Entscheidung, d.h. um eine Entscheidung über die Lernziele herum' (Von Hentig 1974) ... en 'In der praktischen Entwicklungsarbeit sollte man nicht immer wieder durch immanente Spekulationen genarrt werden'. (Von Hentig 1974)
- b. Algemene leerdoelen dienen vooral *gesteld* te worden, door die mensen die het publieke onderwijs inrichten en er gebruik van maken.
- c. Er dienen algemene *leerdoelen* vooraf gesteld te worden. Hierbij wordt onder leren verstaan het veranderen van menselijk gedrag op basis van eigen ervaring. Dit is in tweeërlei opzicht van belang. De geformaliseerde lernprocessen als reactie op leerprocessen, maken slechts een deel van het leren uit. Deze opvatting van leren keert zich daarmee tegen de gedachte dat de takenvan de nieuwe school ondergeschikt gemaakt moeten worden aan de mogelijke prestaties en bedoelingen van de gegeven onderwijsinstellingen. Vervolgens betekent deze opvatting van leren niet, dat niet geformaliseerde leerprocessen willekeurig of oncontroleerbaar zijn. Ook aan deze laatste kunnen doelen gesteld worden in de vorm van kenbare, zo mogelijk meetbare gedragsveranderingen. Daarmee verzet zich deze opvatting ertegen om het gebruikelijke begrip 'Bildung' onnadenkend over te nemen. Zo wijst ze ook af de scheiding van vormingsdoelen, opleidings- en onderwijsdoelen.
- d. Er dienen *algemene* leerdoelen vooraf gesteld te worden.
Met algemeen wordt aangegeven dat de doelen niet slechts van belang geacht worden voor een bepaald schooltype. Ze zijn van belang voor alle leerlingen van alle schoolsoorten tot aan de afsluiting van hun initiële vorming. Bovendien duidt algemeen erop dat de leerdoelen niet uit een leervak of leeronderwerp worden afgeleid, maar dat ze gesteld worden met het oog op de levensomstandigheden in de maatschappij waarvan alle mensen deel uit maken. Het gaat daarbij niet om de loutere vervulling van maatschappelijke behoeften, maar om het maatschappelijk bestaan mogelijk te maken, te kritiseren en te veranderen; dus in menselijke vrijheid te bestaan.
- e. De algemene leerdoelen van de nieuwe school zijn enerzijds nieuw en anderzijds niet nieuw te noemen. De lijst van algemene leerdoelen bete-

kent dat binnen een nieuwe onderwijsorganisatie gestreefd wordt bij de leerlingen het menselijk gedrag te veranderen d.m.v. ervaringen onttrokken aan hun bestaan in een historisch bepaalde cultuur.

Deze doelen zijn niet als zodanig nieuw, maar ze worden opnieuw geformuleerd, systematisch bij elkaar gezet en als doelen *gesteld*. Ze zijn wel nieuw in die zin dat ze niet meer aangeven wat men het 'vormingsgehalte' van de leeronderwerpen genoemd heeft. Ze duiden op het geheel van de problematische aspecten van het moderne leven, dat de leerlingen niet zonder specifieke pedagogische zorg zich eigen kunnen maken. Maria Pauls gaf onlangs in *Die Deutsche Schule*, 1975 (67) nr. 1, een bruikbaar overzicht.

Gesellschaftliche Situation:

Sich beschleunigende Veränderungsprozesse.
Specialisierung.
Zunehmende Rationalität.
Theoretische Anforderungen.
Fülle der Mittel und Vielfalt der Ziele.
Gesellschaftliche Bedingungen und Wirkungen
ästhetischer Phänomene.
Leben in der Demokratie.
Konsumgesellschaft.
Säkularisierte Welt.
Zunehmende Technisierung.
Leben in der Stadtkultur.
Familienerziehung.
Relativierung der eigenen Kulturerfahrung.

Chancen, darauf zu antworten:

Menschliche Identität.
Kooperation.
Kreativität.
Praktische Berufstätigkeit.
Möglichkeit und Fähigkeit, aus zu wählen.
Originalität und Ich-Starkung.
Mit Konflikten leben, Selbstkritik und Selbstbestimmung üben.
Selbstbestimmung zur Musse.
Psychische Stabilisierung.
Entlastungstechniken.
Ökonomie der Gesundheit.
Erwerb pädagogischer Grundkenntnisse.
Erlernen einer Fremdsprache.

1.6 Een drietal theses

Het werk *Systemzwang* bevat een drietal stellingen.

1.6.1. De Gesamtschule is niet de nieuwe school, de passende school in de industriële maatschappij.

1.6.2. De Gesamtschule vormt een reële mogelijkheid voor de noodzakelijke verandering van het onderrichts-leerproces.

1.6.3. Nieuw onderwijs vraagt om daadwerkelijke steun van een 'interveniërende' onderwijskunde.

1.6.1 *Is de Gesamtschule de passende school in de industriële samenleving?*

Zoals het voorafgaande stelde, luidt de opgave van een eigentijds onderwijssysteem om in de vorm van een ervaringsmodel te bemiddelen in de verwerving van politiek handelen, beroepscompetentie en wetenschappelijkheid (kritische reflexie). Een stelling van het boek luidt, dat slechts een gedifferentieerde grote Gesamtschule van + 1200 leerlingen de noodzakelijke voorwaarden daartoe biedt. Bovendien zullen in een Gesamtschule de leerlingen de doeleinden niet alleen gemakkelijker, doch ook beter bereiken, gezien de externe voorwaarden ervan.

Het boek bevat echter ook een andere, niet als zodanig geformuleerde these. De nu ontwikkelde Gesamtschule is niet de nieuwe school (de gesellschaftliche, de op het leven betrokken school), de adequate school in de industriële samenleving. Tot nu toe ontbreekt het haar aan een radicale verantwoording. De Gesamtschule dreigt slachtoffer te worden van de in het systeem ingebouwde tegenpraak tussen nieuwe opgaven en oude maatstaven, tussen bedoelde functies en gebruikelijke realiseringwijzen. Ze wordt beheerst door de discussie over organisatievragen, ze is uiting van een oppervlakkige 'reform'. In de publieke mening leeft de gedachte dat de Gesamtschule de nieuwe organisatorische eenheid vormt van diverse schooltypen. Met de Gesamtschule wordt de democratisering gediend onder het slagwoord 'kansengelijkheid', de individualisering van het vormingsverloop ingericht onder het begrip 'Förderung'. De voorbereiding op de functionele behoeften van de maatschappij krijgt gestalte onder de term 'socialisering' en het aanboren van begaafdheidsreserven geschiedt onder de titel 'meer abiturienten'. Indien echter de grondvoorwaarden en behoeften van onze maatschappij geanalyseerd worden met het oog op de te stellen taken aan het onderwijs, dan kunnen eerder de onderstaande eigenschappen van een nieuwe school vermeld worden.

- Ze kan een 'Erfahrungsraum für die Gesellschaftlichkeit' vormen, waarin politiek handelen en kritische reflexie functioneren.
- Ze kan de 'Aufstiegspsychose' beperken of geheel uitbannen.
- Ze kan genoodzaakt zijn een werkelijk algemene beroepsvorming te ontwerpen, die niet ondergeschikt is gemaakt aan de plaatselijke en tijdelijke produktie (en daardoor de kansengelijkheid dient).
- Ze kan in een grotere omvang projecten toelaten. D.w.z. een vorm van leren aanbieden waarin duidelijk wordt hoe theorie en praktijk uit elkaar voortkomen en de kinderen niet abstracta leren maar abstractie. Ze leren op deze wijze wetenschap ervaren als gedraging, niet als wereldgeest en orakel; ze leren inzien dat praktische beroepsarbeid een veranderlijke mogelijkheid vormt en niet alleen Sachzwang is.
- Ze kan het leerlingen mogelijk maken, dat zij hun zelfbepaling realiseren in een door ongelijkheden bepaalde kontekst.
- Ze kan haar lerarencorps een gedifferentieerde wetenschapscultuur laten ontsluiten!

In de publieke discussie bestaat bovendien de valse voorstelling van de zich verabsoluterende en totale Gesamtschule.

Tot nu toe is bij het publiek, ook die van de pedagogisch geïnteresseerden en geïnformeerden sprake van twee 'schablonden': het egalitaire Gesamtschulprincipe, waarbij allen hetzelfde leren, doch op verschillende niveau (het prestatie principe) en het individualiserende, liberalistische Gesamtschulprincipe, waarbij ieder kiest wat hij wil (keuzevakken). In de openbare mening zijn beide schablonden kunnen ontstaan, omdat zij van de preoccupatie 'Aufstieg' uitgaan, binnen de oude, niet alleen onaangetaste, maar door de nieuwe organisatie volledig bevestigde maatschappelijke ordeningen.

1.6.2 *De Gesamtschule biedt een kans op de noodzakelijke wedergeboorte van onderwijs-leerprocessen*

In de opsomming van aanleidingen tot een Gesamtschule heeft ontbroken de noodzakelijkheid en mogelijkheid van een wedergeboorte van onderwijs-leerprocessen. Op school is lust in leren vervangen door de angst van mislukken. Cijferdwang, de dwang van te moeten overgaan en op te klimmen, overheersen de motivatie welke van de zaak zelf en de maatschappelijke kontekst uitgaan. Deze

motivatie en de zelfhandhaving van de enkeling in de confrontatie met de omgeving worden door hun samenhang met de werkelijkheid buiten de school gelegitimeerd of gericht. Van het herstel van de echtheid aangaande de relaties tussen onderwijsgebeuren in school en het levensgebeuren buiten de school is alles afhankelijk. Daartoe is veel werk en een geduldige zelfkritische ervaring noodzakelijk. Het uitblijven hiervan heeft tot gevolg gehad, dat de Gesamtschule als organisatieprobleem is behandeld en niet, ja zelfs in eerste instantie ook, als een opgave van de didaktiek.

1.6.3 *De Gesamtschule, de nieuwe school, biedt de dubbele kans op een nieuwe didaktiek (onderwijskunde) en een gewijzigde lerarenopleiding*

Ter onderscheiding van een vormingstheorie, een niet-reflecterende praktijk en wij voegen daaraan toe onderwijswetenschappen (Van Kemenade 1973 (b)) is onderwijskunde veeleer de omzetting van een didactisch ontwerp in de praktische realiseringmogelijkheid van een (historisch) bepaalde situatie met behulp van wetenschappelijke middelen. Onderwijskunde is een 'economie van onderwijs en opvoeding' te noemen (Von Hentig 1973). Ze kan niet louter bedacht worden in universitaire instituten van hoe groot belang de afzonderlijke bijdragen van dergelijke instituten ook zijn. Onderwijskunde vereist de praktijk van het onderwijs om bedreven te worden en zo open te staan voor de veranderingen, die ze zelf daarin oproept. Onderwijskunde veronderstelt begrip bij diegenen die er gebruik van maken en ze is daarmee vooreerst een aangelegenheid van de scholen, die dan ook zelf actie en onderzoek moeten bedrijven. De school kan dit echter niet alleen. Ze heeft hierbij de hulp nodig van opvoedings- en onderwijswetenschappen, die afgestemd zijn op het ontwikkelingswerk 'Schule in der Gesellschaft'. Daartoe is een Gesamtschule vereist, die aldus tegelijkertijd de kweekplaats van een nieuwe lerarenopleiding kan vormen. De 'didactische interventie' van een opvoedings- en onderwijswetenschap betekent niet het prepareren van leerstof, maar:

- de onderwijsdoelen maatschappelijk te funderen;
- wetenschap, kunst, beroepsarbeid, politiek functioneel te doen ervaren bij de leerlingen;
- groepen realistisch samen te stellen;
- de veranderlijkheid planmatig in stand te houden;
- een filosofische 'Bildung' te herstellen. Dat wil zeggen de 'Halbbildung' systematisch af te breken en zich te bevrijden van de 'Systemzwänge': ge-

middelde prestatie, de scholing als maatschappelijke lift;

- het inoefenen van werkwijzen en technieken ter vervanging van lichamelijke arbeid of te komen tot abstractie;
- het inacht nemen van de eigen aard van de leerling, hetgeen betekent de speelruimte te herstellen, waarin de leerling zichzelf leert te bepalen.

Het eigentijdse onderwijs, de nieuwe school, waaronder middenschool-onderwijs, vereist een eigen vormingsfilosofie, waarin het leven en het werken in school betrokken is op de problematische aspecten van vrij, menswaardig leven in de industriële samenleving. Dit (middenschool)onderwijs heeft de hulp dringend nodig van een interveniërende onderwijskunde. Deze onderwijskunde o.a. steunend op onderwijswetenschappen verricht in onderwijspraktijk en -beleid, ontwikkelingswerk ten aanzien van de doelstellingen, de inhoud, de werkvormen, de evaluatie en de structuur van het onderwijsgebeuren.

2. *Voorbereiding nieuw onderwijs*

'Nur im Rahmen einer wirklich radikalen Neuordnung der Sekundarstufe insgesamt kann die Schule von dem in sie eingebauten Herrschaftssystem und der falschen, am alten Produktionsvorgang orientierten Vorstellung von Leistung befreit werden. Man kann es auch so ausdrücken: Die Schule muss endlich in die Lage versetzt werden, die pädagogischen Ziele und didaktischen Prinzipien, die sich ständig bekennt, auch zu erfüllen.' (Von Hentig 1973)

De theorieën uit Systemzwang und Selbstbestimmung zijn geen theorie gebleven. Elementen ervan zijn omgebouwd tot plannen voor twee experimentenscholen. Deze plannen vormen een deel van de actiepunten uit het algemeen wetenschappelijke en politiek reformprogramma dat de Bielefelder Pädagogiek voor ogen staat (Von Hentig 1971 (b)).

De gehele reform-universiteit van Bielefeld ondersteunt de twee laboratoriumschoolen. De Göttinger hoogleraar is daarmee initiator van het Bielefelder Kolleg Plan geworden. Een schenking van 2,5 miljoen DM van de Stiftung Volkswagenwerk maakte het mogelijk, dat een interdisciplinaire projectgroep bij de voorbereidingen op planmatige wijze te werk kon gaan. Nadat de deelstaat Noordrijn-Westfalen, de schenking d.m.v. subsidie continueerde, konden zich ook de leraren twee jaar lang voorbereiden op een daadwerkelijke start in september 1974. Verslagen van het werk in de project-

groep treft men aan in de publikatiereeks Sonder-publication der Schriftenreihe Schulprojecte 1 en 2 en 4 (Von Hentig 1971 (a) en (b) en 1974). De Laborschule is bedoeld als een schooltype voor de onderwijsfasen 1 en 2, het Oberstufenkolleg is een schooltype voor de onderwijsfase 3.

De eerste onderwijsfase heeft tot taak de leerlingen te introduceren in de voor hen nieuwe, gemeenschappelijke en georganiseerde leervormen van de school, zonder dat daarbij de tot dan toe verworven buitenschoolse leerwijzen verstoord worden.

De tweede onderwijsfase is bedoeld om de nieuwe gemeenschappelijke en georganiseerde schoolse leervormen te verbinden met de leereisen die de gesystematiseerde leergebieden stellen.

De opgave van het derde onderwijsniveau luidt de gespecialiseerde 'beroepsvelden' door middel van algemene systemen te ontsluiten en onderling te verbinden.

De functie van de vierde onderwijsfase bedoelt specifieke bezigheden uit het beroep zelf, door de daarin geschapen leerruimte, leerbaar te maken.

2.1 De Laborschule

De Laborschule omvat de 5- tot 16-jarigen en is als een geïntegreerde Gesamtschule en Ganztagschule georganiseerd. Ze heeft een capaciteit voor 660 leerlingen. Na het 10e schooljaar verlaten zij de school met een gedifferentieerd diploma, gelijkwaardig en overeenkomend met het Abitur I uit de aanbevelingen van de Deutsche Bildungsrat.

In de Laborschule staan twee didactische beginselen centraal:

- a. De schoolvakken (die de wetenschappelijke disciplines in grove samenvatting representeren) staan hun plaats af aan 'ervaringseenheden' die de problemen uit de verschillende sectoren van het leven weerspiegelen. Zo'n ervarings-eenheid vormt een leergebied door de zes leeractiviteiten die erin centraal staan. Aanvulling van de eigen ervaring van de leerling, het oproepen van de eigen vragen bij de leerling, stimulering tot inwinning van informatie, hantering van de geëigende informatie-technieken, het zoeken, uitproberen en verantwoorden van de gekozen oplossing. De vakken vallen hierbij niet weg, maar fungeren als 'middelen' als oplossingsstrategieën, in de betreffende leergebieden. Geleidelijk aan ontwikkelen zich uit de geïntegreerde ervaringsgehelen, gedurende de schoolloopbaan van de leerling de schoolvakken, disciplines.

- b. De wereld rond het kind wordt geleidelijk en systematisch verbreed. Vanuit leersituaties, waarin alle kinderen in kleine groepen alle onderwerpen in hetzelfde kader ervaren, worden gedifferentieerde leersituaties ontwikkeld waarin bepaalde kinderen bepaalde onderwerpen leren. Deze werkwijze is gebaseerd op het *blokken*-principe. In blok I (de eerste 3 jaargangen) wordt al het onderwijs verstrekt op een zogenaamde 'stamoppervlakte'. In blok III (12-15-jarigen) zijn bijna alle bezigheden over gespecialiseerde functionele vloeroppervlakken verdeeld. Blok II (8-11-jarigen) vormt met stamoppervlakken en functionele vlakken de overgang. Via de stamgroepen komen keuzegroepen tot stand en vanuit de keuzegroepen leergroepen. Deze zijn samengesteld uit leerlingen van de verschillende jaargangen en verschillende keuzecursussen. Het vrijwel niet naar disciplines verdeeld en voor allen gemeenschappelijk onderwijs in de vijf leergebieden: sociale studie, natuurwetenschappen, taal, wiskunde, waarnemen en vorm geven, wordt uiteengelegd door middel van een naar niveau gedifferentieerd aanbod. Daarbij wijkt het gemeenschappelijk verplicht onderwijs in toenemende mate voor keuzevrijheid van de leerling. Een doorlopend 'general' onderwijs legt in de vijf leergebieden een systematisch verband tussen de algemene, overlappende vragen en opgaven en de gespecialiseerde disciplines. De Laborschule beoogt ook op gecontroleerde wijze nieuwe inhouden en organisatievormen, nieuwe docer- en leerprocessen te ontwikkelen. Ze onderzoekt tevens in samenwerking met de betreffende wetenschappelijke disciplines van de universiteit de vooronderstellingen, het verloop, de doelen en de gevolgen van haar eigen werk.

2.2 Het Oberstufenkolleg

Het Oberstufenkolleg is bedoeld voor de 16-20-jarigen. 880 leerlingen in totaal bereiden zich voor op een wetenschappelijke vorming, gedurende 4 jaar in 24 'lessen'. Elke student is verplicht twee gespecialiseerde vakken te kiezen, waarbij aan elk ervan $\pm 20\%$ van de totale schooltijd besteed wordt. Iedereen is voorts verplicht het voor allen geldende 'Ergänzungsstudium' te volgen, dat $\pm 40\%$ van de totale tijd omvat. Bovendien is er de verplichte deelname aan het 'Gesamtunterricht' voor 10% van de schoolwerktijd.

De 'Kollegiat' ervaart in het keuzevakonderwijs de eisen die gespecialiseerde werkwijzen stellen. In het 'Ergänzungsstudium' verwerft hij inzicht

in de theoretische samenhang van de specialisaties. In het 'Gesamtunterricht' ervaart hij de praktische samenhang van de wetenschappen, hun onderlinge afhankelijkheid, de manieren waarop ze samenwerken, de moeilijkheden die zich voordoen bij de praktische toepassing van inzichten. Dit laatste ervaren de studenten vooral aan de hand van problemen uit de maatschappelijke werkelijkheid.

De veronderstelling, waarvan men uitgaat bij het 'Oberstufenkolleg' luidt, dat 'allgemeine Bildung' verworven wordt door grondige studie van keuzedisdisciplines. Een relativering van de aanpak van het specialisme wordt dan verkregen door de veralgemeenseerde aanpak uit het 'Ergänzungsunterricht'. De praktische hantering van het specialisme komt in het 'Gesamtunterricht' tot zijn recht.

'Ergänzungsunterricht' is bedoeld om zich de algemene functies en gedragingen die alle wetenschap eigen is, eigen te maken met geformaliseerde methoden aan relevante onderwerpen. Tot de algemene functies worden gerekend: abstractie en communicatie, kwantificering en relatie, afspraak en beslissing, experiment en objectivering, creativiteit in waarneming en omgeving.

Het 'Ergänzungsunterricht' is samengesteld uit 'Einheiten des Unterrichts'. Aan de hand van concrete doelen en oefeningen worden de maatschappelijke en individuele motieven van de na te sterven wijze van functioneren, de belangrijkste probleemstellingen, de meest relevante oplossingen en pogingen, de structurerende begrippen, de elementaire informatie aan de orde gesteld. Deze 'Einheiten' omvatten ook de toepassing van de kennis en de praktische inoefening van de te leren vaardigheden ondanks de aanduiding 'Lehre' voor de 'Abteilungen des Ergänzungsstudium'.

De 'Abteilungen' omvatten: Algemene communicatie- en betekenisleer (taal), algemene relatie- en verhoudingenleer, algemene leer van de objectiverende onderzoeksmethoden (natuurwetenschappen) algemene maatschappijleer (politiek in de Aristotelische betekenis van het woord), algemene waarnemings- en vormingsleer. Deze 5 'Abteilungen' worden ook wel aangeduid met de (misleidende) term 'Verpflichtete Fächer'.

Het 'Oberstufenkolleg' kent eveneens een experimenteeropdracht. In samenwerking met de Reformuniversiteit Bielefeld ontwikkelt het een alternatief voor het gebruikelijke onderwijssysteem. Daarin bestaat een scherpe cesuur tussen algemene vorming en een specialistisch-wetenschappelijke opleiding. Deze cesuur houdt bovendien in dat met het besluit voor een bepaalde studie, ook voor een bepaald beroep gekozen moet worden.

Tegen die achtergrond tracht het 'Oberstufenkolleg' op gecontroleerde wijze een schoolwerkplan te ontwikkelen 'algemene vorming in relatie tot wetenschap, beroep en politiek' (Von Hentig 1971 (b)).

Deze didactiek van de wetenschappelijke propeuse dient ter opheffing van de fictie dat 'historische Allgemeinbildung' "Wissenschaftsreife" zou opleveren in een systeem, die de algemeenvormende onderwijsinrichtingen principieel scheidt van de wetenschappelijke, hooggespecialiseerde 'Hochschule' (Von Hentig 1971 (a)).

2.3 Werkplaatsen voor schoolwerkplannen

De beide instellingen zijn niet alleen scholen, maar ook werkplaatsen voor schoolwerkplannen. De betrokken leraren doceren niet alleen, maar als wetenschappelijke medewerkers van een leerplaninstituut, ontwikkelen en onderzoeken zij tegelijkertijd. Op deze wijze vervullen zij niet alleen een kliniek-functie voor schoolpedagogiek, didactiek, leerplanontwikkeling en lerarenopleiding, maar vormen zij ook een onderzoeksinstrument voor verwante onderwijswetenschappen en gedragswetenschappen.

Door beide scholen wordt de kringloop van wetenschap, pedagogische theorie, onderwijskunde, onderwijspraxis op een voor Duitsland ongekende wijze gesloten. Van nog grotere betekenis is, dat beide scholen een radicale innovatiefunctie vervullen. Deze twee schoolexperimenten zullen instrumenten en materiaal, voorstellingen en ervaringen opleveren, die het gangbare onderwijssysteem praktisch kritiseerbaar maken en geleidelijk vervangbaar (Von Hentig 1971 (a)).

In september j.l. is in de scholen het werk met leerlingen daadwerkelijk gestart. Gegevens daarover zijn nog niet bekend. Een volgend artikel zal dan ook pas nader kunnen ingaan op de praktische realisering van nieuw onderwijs.

3. Enkele kanttekeningen

'Wenn man es in dieser Welt überhaupt noch für sinnvoll hält, Ziele zu verfolgen, und sich nicht von vornherein den historischen Bedingtheiten und den erdrückenden Systemzwängen ausliefert, dann muss man bei der Schule damit anfangen: Schule muss etwas mit der Auswahl, formulierung und Kritik von Zielen zu tun haben und nicht immer nur mit ihrer getreuen Erfüllung.' (Von Hentig 1974)

3.1

Afgaande op de hier gereleveerde publikaties uit de Bielefeldse school valt op te merken, dat het in Duitsland zinvol geacht wordt om radicale pogingen te doen om nieuw onderwijs te ontwikkelen naast de Gesamtschule-Versuchen, die reeds in 1968 van start gingen (Keim 1972). Het is blijkbaar noodzakelijk structuurdoorbrekende experimenten pas na een grondige, interdisciplinaire en systematische voorbereiding te doen starten. Particuliere instanties en de overheid achten het blijkbaar wenselijk daarvoor 'diepte-investeringen' te doen en op lange termijn te willen werken.

3.2

Bijna alle landen in West-Europa en met name Duitsland kennen de traditie van universitaire proefscholen. De Bielefeldse proefscholen zijn dan ook niet ongebruikelijk te noemen voor Duitsland. Doch dat deze academische bezigheid gedragen wordt door een universitaire gemeenschap in zijn totaliteit, dat de ontwikkeling en het onderzoek niet in academische ongebondenheid plaats vinden en in een interdisciplinaire samenwerking tot stand komt, is óók voor Duitsland nieuw te noemen.

Nederland kent de traditie van universitaire proefscholen niet. Het komt mij voor dat de evolutie naar nieuw onderwijs in Nederland eveneens om radicale pogingen in universitair verband zal vragen. Dit niet alleen ter wille van een verantwoorde evolutie van het onderwijs, doch ook ter reducering van de invloed die uitgaat van het onderwijs, dat in vergaderzalen gemaakt wordt, het z.g. 'conferentie-onderwijs'. Open - universitaire proefscholen zouden ook de ontwikkeling van een discipline onderwijskunde ten goede komen. Mogelijk besteedt het meermalen aangekondigde Onderwijscontourenplan hieraan de nodige aandacht.

3.3

De 'Gesamtschuleversuche' zijn in 1968 en later van start gegaan, terwijl een geldige vormingsfilosofie ontbrak. Uit de discussie die Von Hentig e.a. voeren, blijkt ook overduidelijk dat, wil gesamtschule-onderwijs leiden tot nieuw onderwijs, waaronder te verstaan 'in de moderne tijd passend onderwijs', dan is het een *conditio sine qua non*, vooraf de onderwijs(leer)doelen te stellen, waarop zich dit onderwijs heeft te richten. Bovendien blijken vooraf politieke uitspraken nodig te zijn omtrent

datgene wat heden ten dage als wenselijk onderwijs wordt gezien, waarop het onderwijs zich heeft te richten. Deze uitspraken vooraf zijn noodzakelijk, willen onderwijsexperimenten gegevens kunnen leveren om nadere beslissingen te nemen op welke wijze het onderwijsbestel zich heeft te ontwikkelen. Het is de vraag of we in Nederland reeds over een eigentijdse vormingsfilosofie beschikken. Zijn er reeds duidelijke politieke uitspraken over wat we *in* het onderwijs willen ontwikkelen? Gaat zich in Nederland het proces herhalen, om middenschool-experimenten te starten voordat een geldige vormingsfilosofie is geformuleerd? Kan de Nederlandse onderwijsontwikkeling zich veroorloven dat universitaire instituten afstandelijk blijven bij de ontwikkelingen en het onderzoek van wenselijk geacht onderwijs?

3.4

Nadat door Von Hentig is gesteld dat de grondcategorie van de 'Laborschule' de ervaring is, verschijnt de publikatie: Schule als Erfahrungsraum? (Von Hentig 1973). Dit komt wat tegenstrijdig over. De vraag wordt er niet in gesteld hoe het mogelijk is uit te gaan van de eigen ervaring van de leerling. Het is immers niet vanzelfsprekend, singuliere en milieu-onderscheiden ervaringen van de kinderen op deze leeftijd zó ter lering aan te bieden, dat ze tot een veralgemenisering van de eigen ervaring bij de leerlingen leiden. Bovendien rijst de vraag waarom de ene singuliere ervaring boven de andere ter lering aan te bieden? Is het wel zo wenselijk dat elk lid van de stamgroep, gezien de zeer verschillende levenservaringen over en weer met de singuliere ervaringen van allen geconfronteerd wordt? Het is didactisch gezien slechts zinvol te vertrekken vanuit de singuliere levenservaringen op basis van voorafgestelde 'veralgemeniserings'-criteria. Deze criteria worden echter niet aangetroffen bij Von Hentig.

3.5

De functie van de eerste onderwijsfase luidt:

'Die Kinder an die neuen gemeinsamen und organisierten Lernformen der Schule heranzuführen, ohne die bis dahin erworbenen eigenen und eigentümlichen zu verstören . . .' (Von Hentig, 1971 (a)).

Hoe moet dit begrepen worden? Veronderstellen groei en ontwikkeling niet de tussenkomst van een creatieve verstoring in de vanzelfsprekendheden? Vormt zo'n verstoring niet 'motief' tot leren? (Brus, 1967). Leiden de vragen op basis van de twijfel niet tot nieuwe open en bredere zekerheden? Wees

Friederich Copei daar al niet op in 1930? (Copei, 1962).

3.6

Als model voor menselijk handelen in de moderne wereld fungeert het wetenschappelijk handelen.

Is het axioma waar Von Hentig c.s. van uitgaan juist?

'Die Fertigkeiten, die man braucht, um die Wissenschaften zu bewältigen sind zu grossen Teilen mit denen identisch, die man braucht, um das Leben zu bewältigen, in einer von den Wissenschaft bestimmten Welt. Schwierig ist hinzunehmen, dass dazu die bisherigen Formen, in denen Wissenschaft gelernt wurde, nicht mehr zuständig ist.' (Von Hentig, 1971 (b)).

Het is toe te geven dat wetenschappelijk handelen model kan staan voor een bepaald soort menselijk handelen en wel het rationeel handelen. Juist is ook de stelling, dat het moderne leven meer beroep doet op een groter aantal rationele handelingen. Doch het omgekeerde is niet waar. Het menselijk handelen in de moderne wereld is niet (louter) rationeel handelen. Enerzijds is tot nu toe in het onderwijs aan het verstandelijk opereren een exclusieve aandacht besteed. Zelfs zo zeer dat dit in bepaalde schooltypen uitliep op de verwerving van vrijblijvende inzichten. Anderzijds is in andere schooltypen aan het praktisch handelen, soms ook nog te vroeg, te zeer een functie-gerichte aandacht besteed. In beide extreme ontwikkelingen wordt veronachtzaamd dat voor menselijk handelen, met name in de moderne samenleving, even essentieel zijn de emotionaliteit en de moraliteit van het menswaardig handelen.

Ook aan deze beide wezenlijke momenten van menselijk handelen, dient het nieuwe onderwijs met name in de eerste onderwijsfasen een grondige aandacht te besteden. In deze eerste fase dient dit des te meer het geval te zijn, omdat de aandacht voor het speelse, het ludieke moment in de school kan leiden tot 'bevrijdend leren'. Alhoewel de stellingname van Von Hentig niet valt onder wat Strasser bestempelt met 'Didaktik ohne Platonismus' (Strasser 1964) is toch de opvatting van Von Hentig niet vrij te pleiten van Platoonse smetten.

3.7

In Systemzwang is het denken over het onderwijsstelsel noch consequent noch volledig. Het leidt derhalve tot eenzijdigheid en onjuiste gevolgen.

Von Hentig beklemtoont wel om het zwaartepunt van onderwijsverandering in de school te situeren

en dan ook de veranderingsbekwaamheid van de school zelf op te voeren. Scholen dienen in deze een voorbeeld te zijn van in 'Selbstbestimmung' te handelen (Von Hentig 1971 (b)).

De uitgangspunten van zijn onderwijsstelsel denken omvat niet, dat de *leerling* een onderwijsstelsel doorloopt. Evenmin worden aanwijzingen gevonden dat de 'doorloop' van de leerling onderscheiden eisen stelt aan de opbouw van het onderwijsstelsel. De doorloop geschiedt in de twee grote fasen 'ontwikkeling' en 'afstemming'. De opbouw van het stelsel vereist dan ook minstens twee onderscheiden inrichtingen.

Ten behoeve van de fasenontwikkeling dient een 'funderend' onderwijs en ten behoeve van de fasenafstemming een 'voortbouwend' onderwijs ingericht te worden (W.B.S. 1973). Daarbij is de inrichting van funderend onderwijs bedoeld om de leerlingen tijd en middelen ter beschikking te stellen om een fundament aan te brengen aan zijn ontwikkelingsgang. Niet alleen het onderscheid in de vormen van het onderwijsstelsel, doch ook de koppeling ertussen dient gebaseerd te zijn op de ontwikkelingsgang van de leerling.

Het funderend onderwijs kan zich bij zijn inrichting niet de wet laten voorschrijven door de aansluiting op het voortgezet onderwijs, het 'voortbouwend' onderwijs. In aansluiting op het funderend onderwijs heeft het voortgezet onderwijs, daarop voort te bouwen en niet daarop te anticiperen. Primair onderwijs dient niet 'lager', afhankelijk te zijn van voortgezet onderwijs, maar de basis, het fundament ervan te vormen. Secundair, c.q. tertiair onderwijs, c.q. 'volgend' onderwijs heeft zich in te stellen op het primaire, voorafgaande onderwijs, niet omgekeerd.

Uit de publikaties van Von Hentig blijkt, dat hij denkt en werkt vanuit Universität en Hochschule naar het Oberstufenkolleg toe. Dit laatste is ook het eerst geconcipieerd, daarna kwam de Laborschule aan de beurt. Het Ergänzungsunterricht van het Oberstufenkolleg krijgt dan ook een prescriptieve waarde voor de Laborschule.

Dit wordt versterkt door de stellingname: 'Der Unterricht an der Laborschule ist in Unterrichtsbereiche gegliedert, die sich durch alle Jahrgangsstufen hindurchziehen und im allgemeinen Ergänzungsunterricht des Oberstufenkollegs ihre Entsprechungen finden' (Von Hentig 1971 (b)).

Het zichzelf blijven in de Laborschule dreigt daarmee beperkt te blijven tot een 'rationele zelfbepaling'. Dit gevaar van rationalisatie is zeer groot te noemen. De Bielefelder Pädagogiek beperkt zich (tot nu toe) tot de inrichting van één Oberstufen-

kolleg na de Laborschule. Dit Kolleg is slechts bedoeld voor hen die zich voorbereiden op wetenschappelijk verantwoord handelen. Het 'algemene' van dit schooltype staat nu model voor de Laborschule. De Bielefelder plannen laten na een ander Kolleg naast het Oberstufenkolleg in te richten voor hen, die zich voorbereiden op een beroepsvervulling van niet-academisch niveau. Hierin wordt arbeid verricht waarbij in eerste instantie niet de hantering van wetenschappelijke gegevens aan de orde komt. Het 'Ergänzungsstudium' van het Oberstufenkolleg krijgt zodoende een onevenredige rationaliserende invloed op het 'general' onderwijs in de Laborschule.

3.8

'Sachzwang' en eigentijdse problemen uit het produktiebestel. Zoals hierboven reeds is gesteld, wordt niet alle arbeid verricht op academisch niveau, of op het terrein van sociaal-dienstverlenende functies. In toenemende mate zullen in het productieproces zulke ingewikkelde machines ingeschakeld worden, dat deze het persoonlijke begrip van de bedienaars te boven gaan. Bovendien zal veel 'eenvoudige' arbeid om economische redenen niet gemechaniseerd worden. In deze levenssector is dan ook sprake van een 'Sachzwang'. Meer mensen zullen 'zinloos' werk gaan verrichten. Zinloos werk in de betekenis van: 'voor hen niet ingewikkelde arbeid' én in de betekenis van 'arbeiden met machines die het persoonlijke begrip te boven gaan.' Von Hentig c.s. gaan eraan voorbij om de meerderheid van de werkers te leren leven met deze 'Sachzwang'. Evenmin besteden zij aandacht aan het leren leven met het 'voorrecht' van werk, nu de plicht tot arbeid als eerste plicht dreigt te verdwijnen en de procesgestuurde arbeidsprocessen de 'vrije tijd' doen toenemen.

Bovenstaande kritische opmerkingen mogen echter niet verhinderen om nader kennis te maken met de Bielefeldse schoolpedagogiek.

'Die Initiatoren sind Überzeugt, dass das schwerste Problem, dem sich die Pädagogik in den nächsten Jahrzehnten aus zu setzen haben wird, nicht in der Entwicklung neuen Techniken zur Erhöhung der sogenannten 'Lerneffizienz' liegt, sondern in einer systematischen Aufhebung der Isolierung, in die die hochrationalisierte Schule gegenüber dem Leben geraten ist. Es wird darum gehen, nicht nur die Schulsituationen dem Leben anzugleichen, sondern auch die Lebenssituationen so zu verändern, dass sie sich allmählich und willig dem Lernen öffnen. In andere Worten: die Ziele und Funktionen der

Schule, nicht nur ihre Organisation, ihre Inhalte und Verfahren, müssen sich ändern (Von Hentig 1971 (b)).

Tilburg, 21-2-'75.

Geraadpleegde literatuur:

- Aarts, J. F. M. C. en Linden, C. J. A. M. v.d.: *Een nieuw hoger onderwijs*, Deventer, 1973.
- A.P.S.: *Gesamtschule Conferentie 1973*, Purmerend, z.j.
- Bloo, G., Huizen, P. van, Jong, G. de: *Laat Doorgaan*. Een discussienota over geïntegreerd voortgezet onderwijs, Vereniging der Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, 1973.
- Brus, B.: *Didactiek naar menselijke maat. Een perspectief?* Ped. Cahiers 2. 's-Hertogenbosch, 1967.
- Commissie VWO/HAVO/MAVO: *De mammoetexperimenten. Van v.h.m.o. en u.l.o. naar vwo, havo, mavo. Eindverslag.* 's-Gravenhage, 1974.
- Copei, Fr.: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg, 1962⁶.
- Deutscher Bildungsrat: *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart, 1971³.
- Deutscher Bildungsrat: *Lernziele der Gesamtschule*. Gutachten und Studien der Bildungs Kommission. 12. Stuttgart, 1971².
- Dodde, N. L.: *De Middenschool, Intermediair*, 1971 (7) 47 e.v.
- Dodde, N.L.: *Misverstanden rondom de Middenschool. Een antwoord*, *Ped. St.*, 1972 (49) 34 e.v.
- Feijen, J. A. P.: *De Middenschool: waarom en hoe?* *Pedagogisch Forum*, 1974 (8) 245 e.v.
- Van Gelder, L.: *De Middenschool, A.O.-reeks nr. 1326*. Amsterdam, 1972.
- Van Gelder, L.: *Doelstelling en inhoud der Middenschool, Vrije Opvoedkunst*, 1970 (33) 25 e.v.
- Van Gelder, L. en Vos, J. F.: *Misverstanden rondom de Middenschool*, *Ped. St.*, 1971 (48) 311 e.v.
- Van Gelder, L.: *De Middenschool in zicht, Gesamtschule Conferentie 1973 A.P.S.*, Purmerend, 1973.
- Geerars, C. M.: *Onderwijsvernieuwing*, 's-Hertogenbosch 1971.
- Geerars, C. M.: *Plaats en betekenis van de musische vakken in het v.o.*, *Weekblad voor Leraren*, 1973 698 e.v.
- Hentig, Hartmut von: *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart, 1974⁴.
- Hentig, Hartmut von, e.a.: *Das Bielefelder Oberstufen Kolleg*. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1. Stuttgart, 1971 (a).
- Hentig, Hartmut von, e.a.: *Die Bielefelder Laborschule*. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen Kolleg, Heft 2. Stuttgart, 1971 (b).
- Hentig, Hartmut von: *Schule als Erfahrungsraum?* Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen Kolleg, Heft 3. Stuttgart, 1973.

- Hentig, Hartmut von: *Cuernavaca oder Alternativen zur Schule?* Stuttgart, 1972².
- Idenburg, Ph. J.: Hartmut von Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart, 1968, *Ped. St.*, 1969 (46) 112 e.v.
- Innovatie Commissie Middenschool: *Eerste Advies inzake het innovatieplan Middenschool, dd. 19-2-1974.* 's-Gravenhage, 1974.
- Innovatie Commissie Middenschool: Mededelingen nr. 1, *Voorlichtingsdienst Min. van O. en W.*, nr. 3169, Den Haag, 1974.
- Keim, Wolfgang, (Hrsg): *Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis.* Hamburg, 1973.
- Kemenade, J. A. van: *Memorie van Toelichting bij de Rijksbegroting voor het dienstjaar 1974.* 's-Gravenhage.
- Kemenade, J. A. van: Openingsrede, *Gesamtschule Conferentie 1973 A.P.S.* Purmerend, 1973 (a).
- Kemenade, J. A. van (red.): *Bijdragen uit de onderwijs-wetenschappen.* Alphen aan de Rijn, 1973 (b).
- Kemenade, J. A. van: *Naar een structuur voor een ontwikkeling en vernieuwing van het primair en secundair onderwijs.* Discussienota. 's-Gravenhage, 1974.
- Knoers, A. M. P.: *Opleiding van leraren voor de Schoon van Morgen.* Tilburg, 1971.
- Lieshout, W. C. M. van: Het Nederlands onderwijs van morgen en de Middenschool, *Mededeling 53. Sectie T.O. K.P.C.* 's-Hertogenbosch, 1970.
- Lieshout, W. C. M. van: De leraar in de Middenschool, *Mededeling 54. Sectie T.O. K.P.C.* 's-Hertogenbosch, 1970.
- N.G.L.: *Middenschool informatie.* Uitgave van het Nederlands Genootschap van Leraren. Dordrecht, z.j. (1974).
- N.V.V.: *Onderwijsbeleid in een veranderde maatschappij.* 1969.
- Persbericht O. en W.: *Minister Van Kemenade lost Startschot Voorbereiding experimenten Middenschool.* nr. 3213, dd. 12 september 1974, 's-Gravenhage.
- P.v.d.A./PPR/D'66: *Keerpunt '72.*
- Rapport: *Plan voor een experiment geïntegreerd voortgezet onderwijs.* Kath. Bureau voor onderwijs en opvoeding. Enschede, z.j. (juni 1974).
- Ris, B. G.: *Plaats en functie van het huidige lager technisch onderwijs in nieuwe onderwijsstructuren.* K.P.C. 's-Hertogenbosch, z.j. (1971).
- Rolff, H. G.: De ambivalentie van de Gesamtschule, *Gesamtschule Conferentie A.P.S.* Purmerend, z.j. (1973).
- Rolff, H. G., u.a. *Strategisches Lernen in der Gesamtschule.* Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Hamburg, 1974.
- Santema, M.: Een bijdrage aan de middenschooldiscussie 1.2.3., *Intermediair*, 1975 (11) 9 e.v.
- Stichting Wetenschappelijk Onderzoek Vakcentrales: J. Varkevisser, *De Jonge Tiener en zijn School.* Utrecht, 1972.
- Strasser, St.: Didaktik ohne Platonismus. Nachdenkliches zu Hillebrands 'Psychologie des Lernens und Lehrens', *Zeitschrift für Pädagogik*, 1964 (10) 538-564.
- Uitleg: Start van Middenschool experimenten. Vijf jaar Mammoetwet. *Uitleg*, 1973, 22. e.v.
- Uitleg: (Speciaal nummer) Installatie Innovatie Commissie Basisschool en Middenschool dd. 20-12-1973, 1974 (nr. 358).
- Veen, C. van en Schelfhout, C.: Nota over het onderwijsbeleid (zitting 1972-12000). *Bijlage IV van de Memorie van Toelichting bij de Rijksbegroting voor het dienstjaar 1973,* 's-Gravenhage.
- Velema, E.: Herstructurering van het Nederlandse Onderwijs, *Ped. St.*, 1971 (48) 141 e.v.
- Veringa, G. en Grosheide, J.H.: Democratisering van het onderwijs Discussienota, 's-Gravenhage, *Handelingen zitting Tweede Kamer 1968-1969 10176.*
- Wiardi Beckman Stichting: *Uitgangspunten voor onderwijsbeleid* Deventer, 1973.
- Wielenga, G.: De middenschool als probleem, *Inkom*, Maandblad voor het Christelijk voortgezet onderwijs, 1975, 11-21.

Bijlage:

I

- Hentig, H. von: Erziehung zum Frieden, *Merkur*, 1967 (21) 816-833.
- , -: Möglichkeiten eines neuen Projekts, *Konzepte für eine neue Schule*, Berlin, Niewied, 1967, 135-145.
- , -: Über die ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter, *Pädagogischen Analysen und Reflexionen*, Berlin, Weinheim, 1967, 275-308.
- , -: Über die ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter, *Pädagogische Arbeitsblätter*, 1967 (19), 185-200.
- , -: *Universität und Höhere Schule.* Bielefeld, Bertelsmann, 1967.
- , -: Die grosse Beschichtung, *Merkur*, 1968 (22), 385-400.
- , -: Schule ohne Abschluss - Universität ohne Anfang, *Merkur*, 1968 (22), 999-1008.
- , -: Unbehagen an einer Tagung, *Neue Sammlung*, 1968 (8) 159-164.
- , -: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, *Lernziele der Gesamtschule.* Stuttgart, 1969, 13-43.
- , -: Freizeit als Befreiungszeit, *Merkur*, 1969 (23), 605-622.
- , -: Freizeit als Befreiungszeit, *Merkur*, 1969 (23), 713-729.
- , -: Nachdenken und Nachdenken, *Neue Sammlung*, 1969 (9), 487-492.
- , -: *Öffentliche Meinung, öffentliche Erregung, öffentliche Neugier.* Pädagogische Überlegungen zu einer politischen Fiktion Göttingen, 1969.
- , -: Die Sache der Demokratie, *Neue Sammlung*, 1969 (9), 101-130.
- , -: *Spielraum und Ernstfall.* Stuttgart, 1969.
- , -: Studieren als politischer Vorgang, *Reform als Alternative*, Köln, Opladen, 1969.
- , -: *Systemzwang und Selbstbestimmung.* Stuttgart, 1969².
- , -: *Universität und Höhere Schule.* Bielefeld, 1969².

- ,-: Curriculum-Reform als Gegenstand der Schule, *Wirtschaft und Wissenschaft*, 1970 (18), 23-28.
- ,-: Lernen Frei zu leben, *Die Zeit*, 1970 (25), 36.
- ,-: Erbliche Umwelt oder Begabung zwischen Wissenschaft und Politik, *Neue Sammlung*, 1971 (11), 51-71.
- ,-: Lernziele im aesthetischer Bereich, *Kunst und Unterricht*, 1971 (12).
- ,-: Die Schule des Neides, *Gesamtschule*, 1971 (3), 7-14.
- ,-: *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule*. Stuttgart, 1972.
- ,-: *Magier oder Magister?* Stuttgart, 1972.
- ,-: Der Traum vom Freizeitparadies, *Deutsche Zeitung, Christ und Welt*, 1973 9.
- ,-: *Die Wiederherstellung der Politik*. Cuernavaca revisted. Stuttgart, 1973.
- ,-: *Spielraum und Ernstfall*. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart, 1973.

II.

- Hentig, Hartmut von, et al.: *Das Bielefelder Oberstufen Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Sonderpublikation der Schulprojekte Laborschule /Oberstufen-Kolleg, Heft 1. Stuttgart, 1971.
- Hentig, Hartmut von, et al.: *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen Kolleg, Heft 2, Stuttgart, 1971.
- Hentig, Hartmut von, et al.: *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen Kolleg, Heft 3. Stuttgart, 1973.

III.

- Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen Kolleg. Herausgegeben von den Aufbau Kommissionen der Universität Bielefeld.
- Heft 1. Rieger/Bolzenhardt/Liebenberg, *Sprache-Bibliothek Naturwissenschaft*. Stuttgart, 1973.
- Heft 2. Wild/Harder/Georg, *Technik-Linguistik und Literaturwissenschaft, Medizin*. Stuttgart, 1973.
- Heft 3. Böhning/Schulert/Wunschel, *Geschichte und Politik - Sozialökonomie Jura*. Stuttgart, 1973.

- Heft 4. Harder/Calliess/Hae-ler/Funke: *Eingangsstufe - Wahrnehmen und Gestalten-Körpererziehung* (Laborschule). Stuttgart, 1974.
- Heft 5. Below/Krieger/Schüren: *Aesthetische Erziehung-Schulmusik. Fremdsprache und Kultur* (Oberstufe). Stuttgart, 1974.
- Heft 6. Heidenreich/Knopff/Schulze: *Social Studies* (Laborschule). Stuttgart, 1974.
- Heft 7. Büttner/Spilges/Sönnichsen, *Unterrichts-technologie-Evaluation-Didaktik für Block II* (Laborschule). Stuttgart, 1974.
- Heft 8. Nykrin, *Rahmencurriculum Musikerziehung* (Laborschule). Stuttgart, 1974.
- Heft 9. Harder, Wolfgang: *Drei Jahre Curriculum Werkstätte*. Stuttgart, 1974.

Curriculum vitae:

M. J. W. Stuart (geb. 1934)

Na een opleiding tot onderwijzer (1955) en hoofdakte A + B (1957) werkzaam in l.o. en technisch onderwijs in Hilversum, Bergen op Zoom en Nijmegen tot 1961. Na studie getuigschrift Sociale pedagogiek en MO-A akte pedagogiek aan het Hoogveldinstituut, was hij werkzaam in het kweekschoolonderwijs te Tilburg en te Arnhem tot 1965. Inmiddels werd de studie pedagogiek voortgezet aan de R.K. Universiteit te Nijmegen (candidaats 1962) en afgesloten met doctoraal examen schoolpedagogiek in 1965. Daarna was hij tot 1970 verbonden als wet. hoofdmedewerker in de functie van hoofd afdeling onderwijskunde. Was tevens o.a. docent middelbare akte pedagogiek MO-A + B aan de R.K. Leergangen te Tilburg tot 1971; bestuurslid K.P.C., lid van de commissies Colbo, Colov, Colo.

Na van 1969-1971 algemeen directeur v/h Ned. Genootschap tot opleiding van leraren beroepsopvoeding en tot 1973 directeur Nieuwe lerarenopleiding, Mollerinstituut, te Tilburg geweest te zijn, is hij sinds december 1973 lid van de Innovatie Commissie Middel-school.

Er werden artikelen gepubliceerd in Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, Jeugd in School en Wereld, Bernardus, Tijdschrift voor Opvoedkunde en Didactica.

Adres: Burg. Jansenstraat 16, Tilburg.