

Schets van ontwikkelingen in de West-Duitse didactiek na 1945*

NIJS LAGERWEIJ en KLAAS WESTERHOF,
Instituut voor Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

In de West-Duitse didactiek wordt vanaf de jaren '70 een wetenschapstheoretische discussie manifest. In het overzichtswerk van Blankertz worden de diverse didactische modellen, t.w. de Bildungstheoretische, de Lerntheoretische en de Informatietheoretische, naast elkaar geplaatst. Zij zouden elkaar als het ware aanvullen. Op dit standpunt is veel kritiek gekomen. Deze kritiek richt zich voornamelijk op de vraag welke 'Interessen' door deze modellen gediend worden. In publikaties van Huisken, Becker en Jungblut, Schäfer en Schaller wordt vooral de 'technologische Wendung' geanalyseerd en bekritiseerd. In hun opvatting staan de verschillende didactische stromingen niet horizontaal naast elkaar, maar zijn zij te beschouwen als exponenten van een ontwikkelingsgang. De kritische didactiek tracht deze ontwikkeling om te buigen door de didactische reflexie in een maatschappelijk context te plaatsen.

1. Inleiding

In dit artikel willen wij ons richten op de ontwikkelingen in de West-Duitse didactiek na 1945. Uitgaande van het feit, dat de Nederlandse didactiek traditioneel sterk op het Duitse denken geconcentreerd is, lijkt het zinvol de recente ontwikkelingen in West-Duitsland te signaleren. Een in oktober 1973 gehouden conferentie over de middenschool bewees bijvoorbeeld nog eens

* Dit artikel is tot stand gekomen in het kader van S.V.O.-projekt 0243: Een onderzoek naar het functioneren van handleidingen bij leerboeken.

hoe relevant de situatie in het oostelijk buurland voor Nederland kan zijn¹.

Wij zullen ons onderwerp beperken tot hetgeen aangeduid wordt met didactiek ('Didaktik'), al is dat, zoals nog zal blijken, een moeilijk van andere termen af te grenzen begrip. De verhoudingen tot verwante begrippen als 'Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Unterrichtswissenschaft, Schulpädagogik, Theorie der Schule' zijn uitermate complex en ondoorzichtig en verschillen soms van auteur tot auteur².

We zullen ingaan op hetgeen na 1945 in de West-Duitse didactiek zichtbaar is geworden. Vanaf dat tijdstip is een aantal ontwikkelingen op gang gekomen, die o.i. voor de huidige wetenschapsbeoefening in de didactiek van grote betekenis zijn. We trachten dit voornamelijk vanuit wetenschapstheoretische gezichtspunten te benaderen.

Naar onze mening kan de West-Duitse discussie onder de vakgenoten een prikkel betekenen om ook in ons eigen land een dergelijke bezinning en discussie op gang te brengen. Een gereede aanleiding hiertoe vinden we in het verschijnen van een Nederlandse vertaling (1973) van het bekende werk van H. Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*. Dit boek beleefde in de BRD in 1972 de zesde (gewijzigde) druk na het verschijnen in 1969³. Hierin wordt een inleiding gegeven in de hedendaagse vooraanstaande theorieën in de West-Duitse didactiek en het vormt een aanknopingspunt voor een goed overzicht van de stand van zaken in de didactiek vanaf 1945-1968. Er is echter na het verschijnen een groot aantal reacties losgekomen waarin naast veel waardering voor Blankertz ook nogal wat kritiek, vooral vanuit wetenschaps-

theoretisch standpunt, is gegeven. Het lijkt dan ook zinvol juist aan dat commentaar in dit artikel aandacht te besteden.

Na een korte karakteristiek van het werk van Blankertz zal ingegaan worden op publikaties van Schäfer en Schaller, Huisken, Becker en Jungblut. Deze auteurs reageren op hetgeen Blankertz aan de orde heeft gesteld. Tesaamen geven zij een goede indruk van de momentane discussie rond de didactiek. Bovendien wordt door ons een boek van Ruprecht besproken, dat eveneens een beeld geeft van de belangrijkste stromingen, waarbij van betekenis is, dat van elke richting een daarmee sympathiserende auteur aan het woord komt (Ruprecht, 1972)*.

In het kader van dit artikel is het niet mogelijk een meer volledige en uitgebreide schets te geven. Het denken over didactiek vertoont een rijkgeschakeerd beeld en de grote hoeveelheid publikaties die hierover op de markt komen – er is naast de in boekvorm verschijnende uitgaven bovendien nog een aantal voortreffelijke tijdschriften op het gebied van opvoeding en onderwijs in West-Duitsland – is moeilijk in een tijdschriftartikel van beperkte omvang samen te vatten.

Een volgende moeilijkheid die zich bij bestudering van de opvattingen van afzonderlijke auteurs voordoet is, dat bij velen van hen er ook sprake is van een eigen ontwikkeling in het denken. Bekende figuren als W. Klafki en W. Schulz vertonen in de loop der jaren een verandering in hun opvattingen, die zorgvuldige bestudering van hun vele publikaties in vaak zeer verschillende bronnen noodzakelijk maakt⁴.

Het spreken over scholen of richtingen in de didactische theorieën dient dan ook met de nodige voorzichtigheid te geschieden. De genoemde en de te noemen kenmerken zijn betrekkelijk aan verandering onderhevig en moeten in een historische context geplaatst worden.

De opbouw van ons artikel is nu als volgt.

Na een bespreking van het werk van Blankertz

* We geven in het vervolg steeds de auteursnaam met jaar van verschijnen en eventueel de pagina waarop het vermelde betrekking heeft.

in paragraaf twee, volgt in paragraaf drie een bespreking van de opvattingen van Flechsig. Deze paragraaf biedt een referentiekader voor hetgeen dan in de volgende paragraaf over kritici van Blankertz geschetst wordt. Het artikel wordt afgesloten met het vermelden van twee recente ontwikkelingen t.w. de kritische didactiek en de 'Theorie der Schule'.

2. De analyse van de ontwikkelingen van 1945–1968 (Blankertz)

Zoals gezegd dient het veelgelezen en zoals hierna nog zal worden toegelicht ook heftig bekritiseerde werk van Blankertz hier als uitgangspunt om de situatie in de BRD te beschrijven (Blankertz, 1972).

Alvorens op het boek zelf in te gaan lijkt het nuttig enige aandacht aan de titel ervan te besteden, omdat hier sprake is van theorieën en modellen in de didactiek. Vooral over het modelgebruik in de didactiek is door verschillende auteurs een aantal gedachten geformuleerd, die het zinvol maken er hier even op in te gaan (Vgl. Popp, 1972; Salzmann, 1972; Van Gelder, 1972; De Vries, 1973).

2.1. Over theorie en model in het werk van Blankertz

Hoewel Blankertz in zijn titel wel spreekt over theorieën en modellen gaat hij op het verschil hier-tussen niet in. De vraag is of hij deze twee termen aan elkaar gelijk stelt, dan wel een onderscheid ertussen maakt. Dit is aan de hand van de tekst van Blankertz niet te beantwoorden. Het is niettemin in de didactische literatuur gebruikelijk een onderscheid tussen deze begrippen aan te houden. Betrekken we bijvoorbeeld de publikatie van Popp in onze overwegingen, dan valt het volgende o.m. op te merken.⁵

Volgens Popp (1972, 50) spreekt men binnen de wetenschapstheorie van de sociologie, de psychologie, natuurwetenschap en economie al gedurende langere tijd over modellen, terwijl het

modelbegrip binnen de didactiek aan betekenis wint.

Het gaat hierbij om: 'Modelle als vereinfachende, veranschaulichende Darstellungen von komplizierten Feldstrukturen und Funktionszusammenhängen, die ein wichtiges methodisches Hilfsmittel geworden sind. Dabei handelt es sich nicht um Ab- oder Nachbildungen der Wirklichkeit, sondern um grundrisshafte Verdeutlichungen, von selektierende und approximerende Schemata. Durch Modelle entsteht eine eigene, klar strukturierte und dadurch erst greifbare und dem Handeln zugängliche Wirklichkeit'.

Een belangrijk kenmerk van een model is de reductie van de doorgaans gecompliceerde veldstructuur tot enige belangrijk geachte grondstructuren en variabelen van het veld waarop het model zich richt. Door het gebruik van een model worden bepaalde aspecten uit de veldstructuur gelicht en andere verwaarloosd. Deze eigenschap der reductie werd door de vertegenwoordigers van de verschillende stromingen in de Duitse didactiek volgens Blankertz niet gezien: 'Denn die Vertreter der einzelnen didaktischen Positionen gehen nicht von der meiner Darstellung unterlegten Aspektverschiedenheit aus, behaupten vielmehr, mit dem jeweils verfolgten Ansatz allein zum Ziel zu kommen' (Blankertz, 1969, 19).

Volgens Popp is deze aanspraak op 'Wahrheitsgehalte' van de verschillende richtingen een uitvloeisel van de gedachte, dat het object der didactiek eenduidig gegeven is.

Popp wijst de gedachte dat er slechts één object der didactiek is af. Evenals in de psychologie meent Popp dat er in de didactiek de tendens bestaat zich los te maken uit het methoden-monisme. (Popp, 1972, 32). Ten aanzien van de huidige discussie constateert hij vervolgens, dat de verschillende theorieën in toenemende mate als model worden opgevat. Het dogmatisch vasthouden aan bepaalde aspecten komt weliswaar nog steeds voor, maar dat wordt in toenemende mate bekritiseerd. Deze kritiek slaagt er echter nog niet in de vertegenwoordigers van de afzonderlijke didactische stromingen volledig be-

wust te maken van de beperkingen in de eigen zienswijze.

Voor de beantwoording van onze vraag is het van belang te kunnen constateren, dat de opstellers van didactische modellen soms onvoldoende rekening schijnen te houden met de gereleveerde eigenschappen van het model. Vanuit hun gezichtspunt was elke theoretische aanzet een theorie omtrent het enig juiste object der didactiek.

Zo gezien beschrijft Blankertz 'Theorien der Didaktik'.

Echter gezien vanuit het standpunt, dat het object der didactiek niet eenduidig gegeven is en de verschillende theoretische aanzetten slechts bepaalde aspecten van het totale probleemveld bestrijken, beschrijft Blankertz 'Modellen der Didaktik'.

Aangezien Blankertz volgens eigen tekst de tweede opvatting toegedaan is, had hij o.i. zijn boek wellicht meer consequent de titel 'Modellen der Didaktik' kunnen meegeven.

2.2. *Overzicht van de West-Duitse situatie tot 1968*

Blankertz meent ten aanzien van de West-Duitse didactiek een onderscheid te moeten maken tussen normatieve en niet-normatieve didactiek.

De normatieve didactiek wordt verdeeld in vóór-wetenschappelijk normatief en wetenschappelijk normatief.

De voorwetenschappelijk normatieve didactiek geeft richtlijnen voor het onderwijzen afgeleid uit overgeleverde onderwijservaring, die dan tot norm wordt voor de praktijk.

Onder normatieve didactiek in wetenschappelijke zin verstaat hij een systeem, dat 'ausgeht von obersten vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben, über die Stellen des Menschen in der Welt oder über die Natur des Menschen, diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalt des Unterrichts ableitet, also den Lehrplan gewinnt, und schliesslich bis zu Methoden- und Erziehungsformen weiter differenziert, sodass eine in sich geschlos-

sene Deduktionskette entsteht, die aussagt, wie die Wirklichkeit 'Unterricht' sein sollte' (Blankertz, 1969, 19).

Tegenover deze deductiereeks, die de onderwijswerkelijkheid min of meer determineert, stelt Blankertz dat er andere beslissingen voor het onderwijzen genomen dienen te worden die medebepaald zijn door vele factoren, die niet uit deze 'Sinn-Normen' afgeleid kunnen worden⁶.

De normatieve didactiek negeert de complexiteit en veranderbaarheid van objectieve verhoudingen en wordt daardoor tot 'Ideologie im abwertenden Sinne des Wortes, weil das reflektierende Bewusstsein zum 'falschen Bewusstsein' wird' (Blankertz, 1969, 26).

De normatieve wetenschappelijke didactiek werd een zelfregulerend en zelfbevestigend gesloten systeem dat weinig of niet meer met de werkelijkheid te maken had. Er werd een werkelijkheid beschreven zoals die zijn moest, niet zoals die was. Theorie en praxis lagen ver uiteen, waarbij deze theorieën principieel niet geverifieerd of gefalsificeerd kunnen worden. Hierdoor kunnen zij geen aanspraak maken op wetenschappelijkheid⁷.

De terugkeer tot de praxis en daarmee naar de wetenschappelijk niet-normatieve didactiek zette reeds voor 1945 in met de bij Wilhelm Dilthey aansluitende geesteswetenschappelijke pedagogiek (Roth, 1962). Roth ziet de wending naar de opvoedingswerkelijkheid als een verdienste van Weniger, die in zijn werk een fundament legde op grond waarvan met behulp van empirische methoden deze werkelijkheid ontdekt, gecontroleerd, bekritiseerd en beheerst kon worden. Hiermee zijn de mogelijkheden tot het uitwerken van een neopositivistische wetenschapsopvatting en methodologie gegeven.

De geesteswetenschappelijke pedagogiek zag af van het scheppen van een systeem vanuit enkele normen en daarmee van een normering van het handelen. We spreken hier van pedagogiek, omdat in de geesteswetenschappelijke richting de didactiek in een pedagogische theorie is opgenomen⁸.

De overgang van normatief naar niet-normatief wil niet zeggen dat de normen uit de pedago-

giek verdwenen. De geesteswetenschappelijke pedagogiek ging er van uit dat er reeds eeuwen opgevoed was en dat de normen en waarden voor deze opvoeding in de opvoedingswerkelijkheid zelf liggen. De zingeving van de opvoeding hoefde dus niet uit een theorie te volgen maar lag in de opvoedingswerkelijkheid. De opvoedingswerkelijkheid had het primaat ten opzichte van de theorie. De zingeving of doelstelling van de opvoeding kan door middel van een hermeneutisch proces uit de opvoedingswerkelijkheid gewonnen worden. De werkelijkheid waarin de zingeving opgeslagen was, was het 'Selbstverständnis der Erzieher', de vanzelfsprekendheid waarmee de opvoeder handelt, waarbij men volgens Blankertz veelal voorbij ging aan de empirische feiten (Blankertz, 1969, 30).

Niet-normatieve didactiek gaat er echter niet van uit dat er normen gegeven zijn van waaruit deductief een didactisch systeem af te leiden is. De Bildungstheoretici bijvoorbeeld willen de zingeving van de opvoeding en het onderwijs zoeken in de opvoedingswerkelijkheid. Deze niet-normatieve didactiek maakt het mogelijk aan te sluiten bij de empirie en de empirisch gerichte methodologie. Binnen de niet-normatieve wetenschappelijke didactiek onderscheidt Blankertz in West-Duitsland vervolgens drie stromingen. Deze worden omschreven als Bildungstheoretische, Lerntheoretische en Informations-theoretische modellen.

We zullen hier een korte karakteristiek van elk van deze modellen geven. De drie genoemde modellen definiëren het object der didactiek verschillend. De *Bildungstheoretische* modellen gaan uit van de didactiek als theorie van de Bildungsinhouden en het leerplan. Daarbij is het volgens Blankertz mogelijk, dat er binnen deze theorieën een uitbreiding komt van het object der didactiek in die zin dat ook de methodiek ('Methodenlehre') onder het begrip zou komen te vallen¹⁰.

Nipkow legt er in zijn uiteenzetting over huidige didactische theorieën de nadruk op, dat bij Weniger en Klafki, als representanten van de Bildungstheoretici, de didactiek de theorie van de Bildungsinhoud en het leerplan blijft (Nip-

kow, 1968, 344)¹¹.

Bij de *informatietheorieën* wordt het object der didactiek bepaald door de methode van de natuurwetenschappen. Op basis van het behaviorisme en de informatietheorie streven zij naar een zuiver technologische beheersing van het onderwijsleerproces. Men reduceert didactiek tot de theorie van de empirische voorwaarden voor leren, onderwijzen, gedragsbeheersing en de wetmatigheden daartussen.

Vragen naar zin, keuze en opbouw van de inhoud van het onderwijs, zo belangrijk voor de Bildungstheoretici, worden hier niet tot het object der didactiek gerekend.

De *Lerntheoretici* vatten de didactiek op als een waarde vrij beschrijvingsmodel van het onderwijzen. Men wil alle in het onderwijs optredende verschijnselen en voorwaarden aan wetenschappelijke controle onderwerpen.

Het gevolg van deze opvatting van vooral Heimann en in de eerste periode ook van Schulz, is dat deze leidt tot een verruiming van het object der didactiek. De Lerntheoretische opvatting voert niet alleen tot onderzoek met betrekking tot het leerplan. Ook onderzoek met betrekking tot personele en materiële voorwaarden voor het onderwijzen en leren, de rollenproblematiek van de leerkracht, schoolboeken, wetgeving, effectiviteitscontrole van het onderwijs, alsmede de onderlinge verhouding tussen deze en nog andere factoren zijn onderdeel van deze didactiek¹².

Uit deze beschrijving blijkt wel, dat de drie modellen het object der didactiek steeds anders formuleren. Toch is Blankertz van mening, dat deze 'drei Grundpositionen gegenwärtiger Didaktik nur scheinbar miteinander konkurrieren, dass sie sich vielmehr in fruchtbarer Kritik und dauerndem Problembewusstsein halten oder jedenfalls halten könnten'. (Blankertz, 1968, 7). Op dit standpunt is in de zeventiger jaren nogal wat kritiek gekomen.

3. De didactiek benaderd vanuit de 'technologische Wendung'

Een geheel andere benadering om de West-Duit-

se didactiek te beschrijven komt van Flechsig (1972). Wij vermelden hier zijn bijdrage omdat daarmee een referentiekader opgebouwd wordt, dat van belang is voor de hiernavolgende bespreking¹³.

Flechsig constateert een verandering in de didactiek, die hij omschrijft als de technologische wending. Hieronder verstaat hij het ontkoppelen van 'Lehrtechniken' (didactische werkvormen) van de fysieke aanwezigheid van de leerkracht. De 'Lehrtechniken' zijn in het traditionele onderwijs gebonden aan de leerkracht en kunnen, aldus Flechsig, daarvan worden losgemaakt, geobjectiverd en overgedragen op een medium (Flechsig, 1972, 244).

Deze technologische wending wordt gezien als een implicatie van de realistische wending in de pedagogiek (Roth, 1962, 481-490). Men kan stellen, dat door de realistische wending de opvoedingswerkelijkheid alleen nog maar ontdekt is.

Door gebrek aan technische mogelijkheden was de werkelijkheid vóór de technologische wending nog niet controleerbaar. Hier was het gevaar aanwezig, dat in de onderwijspraxis de doelstellingen niet gerealiseerd werden. Daarvoor is de technische beheersing van de werkelijkheid noodzakelijk. We stellen dan ook voor de technologische wending te omschrijven als een rationaliseringsproces van het onderwijzen, waarbij doel en middel in nauwe onderlinge samenhang worden gezien.

Het gaat om, uitgedrukt in de terminologie van Flechsig, 'zweckrationale Konstruktion der Lehrtechniken' (Flechsig, 1972, 248). 'Lehrtechniken' zijn didactische werkvormen die op grond van analyse van het onderwijsleerproces gevonden worden. Bij zo'n analyse loopt men echter het gevaar dat andere 'Lehrtechniken', die niet of slechts sporadisch in het onderwijs voorkomen, worden verwaarloosd. Tevens vallen andere factoren, die het onderwijs mede konstitueren, zoals bv. institutionele, buiten het gezichtsveld. Deze factoren zijn echter ook op te vatten als middel om onderwijsdoeleinden te bereiken. In de latere fasen van de technologische wending zijn ze dan ook gerelateerd aan het proces van

constructie der 'Lehrtechniken' (Flechsigt, 1972, 256).

In totaal onderscheidt Flechsigt vijf elkaar in de tijd opvolgende fasen in de technologische ontwikkeling. We zouden in deze fasering twee perioden willen onderscheiden. Dit gebaseerd op het feit of er binnen een fase, zoals omschreven door Flechsigt, al dan niet institutionele factoren zijn opgenomen.

In de eerste periode stelt men zich ten opzichte van het onderwijssysteem neutraal op, d.w.z. de eigenschappen van het systeem staan niet ter discussie. Deze periode omvat de eerste drie fasen zoals door Flechsigt beschreven.

In de tweede periode, omvattende Flechsigs vierde en vijfde fase, worden de eigenschappen van het onderwijssysteem wel in discussie genomen.

Het begin van de technologische wending wordt gesteld op het ogenblik, dat men inzag, dat tenminste enkele onderdelen van de 'Lehrtechniken' vervangen kunnen worden door een medium. Deze media vervangen de leerkracht niet, maar vormen een aanvulling op het door hem gegeven onderwijs. Flechsigt rekent hiertoe de bekende audio-visuele apparaten, zoals dia-projector, radio en televisie, maar ook het leerboek. Flechsigt is van mening dat deze media de leerkracht vervangen (simuleren).

In de tweede fase verandert de functie van de leerkracht. Als gevolg van de ontwikkeling van nieuwe media waarmee men zelfstandig kan leren, wordt de leerkracht meer een begeleider of tutor. Door af te zien van simulatie van de leerkracht kreeg men oog voor 'Lehrtechniken' die (nog) niet of slechts in geringe mate in het onderwijsleerproces voorkwamen (bv. geprogrammeerde instructie). De nadruk ligt primair op 'zweckrationale Konstruktion'.

De derde fase omvat de perfectionering van de 'Lehrtechniken'. Men stoot hier echter op de grenzen die door het onderwijssysteem aan de toepassingsmogelijkheden van 'Lehrtechniken' gesteld worden.

In de vierde fase van de technologische wending wordt het onderwijssysteem dan ook in de 'zweckrationale Konstruktion' betrokken. Hier-

door is men bij onderzoek van het systeem aangewezen op nauwkeurige formulering van de doelen. Tevens dienen ongewenste neveneffecten van de bestaande schoolorganisatie onderzocht te worden, teneinde deze waar nodig en mogelijk te vermijden. Dit luidt de vijfde fase van de technologische ontwikkeling in. Hierin moet de samenhang tussen het onderwijssysteem enerzijds en de leerdoelen en de effecten anderzijds duidelijk gemaakt worden. De aanzet hiertoe ziet Flechsigt in het op gang komende curriculum-onderzoek¹⁴.

Gevolg van de technologische ontwikkeling is, dat de problematiek van de doelstellingen niet uit de empirische wetenschappen verbannen mag worden. Immers hoe groter de kans is, dat door middel van technologische principes doelen bereikt kunnen worden, des te minder toelaatbaar is het deze problematiek te verwijzen naar het buitenwetenschappelijke gebied van waarden en normen (Flechsigt, 1972, 259).

4. *Kritiek op Blankertz*

Het boek van Blankertz kreeg een vrij grote bekendheid, zoals uit bronvermeldingen in vele artikelen in tijdschriften en andere publikaties blijkt. Zoals te verwachten is kritiek niet uitgebleven. Aan drie werken zullen we hierna aandacht besteden, waarbij we ons ertoe beperken alleen datgene in ogenschouw te nemen wat de auteurs schrijven over de situatie betreffende de didactiek in West-Duitsland. Dat is ook het onderwerp in het boek van Ruprecht, dat weliswaar geen kritiek op Blankertz bevat, maar wel relevant is voor de gekozen thematiek (paragraaf 4.4.).

4.1. *K-H. Schäfer en K. Schaller (1971)*

In 1971 verschijnt er een boek van K-H. Schäfer en K. Schaller waarin een neerslag aan te treffen is van een reeks van discussies over kritische en communicatieve didactiek gevoerd aan de Ruhr-universiteit te Bochum¹⁵. Nadrukkelijk wordt

daarin gesteld, dat aan het boek de opvatting ten grondslag ligt, dat het niet om een 'Fachdidaktik' gaat, maar om 'eine Theorie des pädagogischen Handelns als gesellschaftlichen Handelns', dus een zgn. kritische pedagogiek (Schäfer/Schaller, 1973, 5).

In hun theorie wordt voorts plaats ingeruimd voor het communicatiebegrip, uitgaande van het feit, dat mens en samenleving niet zonder communicatieprocessen aan te treffen zijn (o.c., 11).

In het hoofdstuk 'Einführung in die kritisch-kommunikative Didaktik' wordt ingegaan op de verhouding tussen Erziehungswissenschaft en Didaktik. De eerste heeft tot taak het schoolwezen als subsysteem van de samenleving met empirische en hermeneutische methoden te onderzoeken en criteria te ontwikkelen die in de vorm van bepaalde perspectieven tot verbetering van opvoeding en onderwijs moeten kunnen leiden (o.c., 124).

Een deelgebied van het onderwijs als subsysteem in de samenleving wordt bestreken door de didactiek, die als 'Wissenschaft vom Unterricht analysiert (. . .) die koöperative Organisation, die kritische Vollzugsform und die curricularen Inhalte des Unterrichts' (o.c., 124).

Didactiek bevat aldus geen volledige schooltheorie. Die kan slechts, aldus de auteurs, in interdisciplinaire samenwerking van didactici, schoolpedagogen, vergelijkende pedagogen, juristen, economen, politicologen, sociologen en psychologen, tot stand gebracht worden. Wel moet de didactiek verder ontwikkeld worden in de richting van een meer omvattende schooltheorie, al brengt dat een veelheid van problemen met zich mee die de capaciteiten van een enkele vakman te boven gaan.

De auteurs werken dan de inhoudsdimensie ('curriculare Dimension') en het relatienet in het onderwijs uit als gelijkwaardige en niet van elkaar te scheiden aspecten van de didactiek (o.c., 125).

Uitvoerig gaan zij in op overeenkomsten en verschillen tussen hun opvattingen en die van de Bildungstheoretici en de Berlijnse school. Zij stellen daarbij, tesamen met de inhouds- en de methodenvraag, het sociale interactieproces cen-

traal bij de analyse van het onderwijzen (o.c., 126).

De problematiek van het onder een noemer brengen van verschillende didactische theorieën is een wetenschapstheoretische aangelegenheid. Dit wordt in het boek verder uitgewerkt en doorzichtig gemaakt. Aansluitend aan de opvatting van Blankertz wordt gesteld, dat uit de polemiek tussen de verschillende stromingen een dialoog zou moeten ontstaan.

Blankertz beschouwt, zoals boven vermeld, de verschillen tussen de modellen als 'Aspektverschiedenheit'.

Schäfer en Schaller spreken van een horizontale ordening. Maar als men dit wetenschapstheoretisch gaat interpreteren, dan blijkt, aldus Schäfer en Schaller, dat de verschillen in structuur van de didactische theorieën voor een deel terug te voeren zijn tot verschillende wetenschapstheoretische vooronderstellingen.

De door J. Habermas ontwikkelde dialectische wetenschapstheorie is hierbij door middel van het interessebegrip (de zgn. 'erkenntnisleitende Interessen') een hulp.

Habermas koppelt dit interessebegrip aan drie onderzoeksstrategieën 'In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft geht ein *technisches*, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein *praktisches* und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaft (. . .) *emanzipatorische Erkenntnisinteresse* ein' (o.c., 177)¹⁶.

Hier wordt duidelijk, dat er niet sprake is van een horizontale verhouding tussen de verschillende stromingen, maar dat de verschillende interessen en de daaraan gekoppelde wetenschapsopvattingen in een specifiek verticale verhouding tot elkaar staan. De empirisch analytische wetenschappen krijgen in dit interpretatieschema een basisfunctie. Enerzijds worden zij in een dialectisch reflectieproces kritisch op hun maatschappelijke vooronderstellingen onderzocht, terwijl men anderzijds, en dat is de keerzijde van de 'Positivismuskritik', tot het inzicht komt dat elke theorie over de samenleving zich moet rechtvaardigen tegenover de stand van empirische wetenschappen en het forum van de hedendaagse

wetenschapstheorie (o.c., 178)¹⁷.

Geconstateerd wordt vervolgens, dat het in toenemende mate vereist is, in plaats van een horizontaal naast elkaar plaatsen van didactische modellen een verticaal geleed stratificatiemodel te volgen. Hierdoor wordt een op wetenschapstheoretische gronden tot stand gekomen integratie van verschillende didactische theorieën in één didactisch relatienet mogelijk.

Deze gedachte wordt door de auteurs niet uitgewerkt, de beschrijving van hun kritisch-communicatieve didactiek staat verder centraal in het boek. Niettemin wordt met deze publikatie de wetenschapstheoretische discussie in de didactiek in West-Duitsland manifest. Andere auteurs sluiten hierbij aan en evenals in de sociologie en psychologie is een levendige polemiek daarvan het gevolg.

4.2. F. Huisken (1972)

Vanuit een marxistische traditie analyseert Huisken de ontwikkeling der didactiek tegen de achtergrond van de produktieverhoudingen. Hij gaat de samenhang na tussen 'Bildungstheorie' en 'Bildungsökonomie'¹⁸.

Zijn boek, oorspronkelijk onder andere titel in 1971 als dissertatie verschenen, geeft in het eerste hoofdstuk een overzicht van de ontwikkelingen in de didactiek in de BRD (Huisken, 1972, 26-140).

Ook Huisken ziet de didactiek als een deel-discipline van de pedagogiek, soms wel aangeduid als Erziehungswissenschaft. Hij definieert didactiek als 'diejenige pädagogische Disziplin (. . .), die sich mit den Bedingungen und Prozessen der veranstalteten Erziehung, d.h. dem Unterrichts in der Schule beschäftigt' (o.c., 346).

Hij stelt vast, dat zich in het verloop van de didactische discussies in West-Duitsland na 1945 niet alleen een verandering van onderzoeksmethoden heeft voltrokken, maar tegelijkertijd een verandering in vraagstelling. Deze verschuiving in vraagstelling wordt gekarakteriseerd als 'Wandel von der bildungstheoretisch zur bildungsökonomisch orientierten Didaktik' (o.c., 13).

Van belang is na te gaan of de didactiek zich bewust is van de wisselwerking tussen de geplande onderwijsleerprocessen en de opvoedkundige functies van de school als institutie.

Tevens dient nagegaan te worden hoe de verhouding is tot de socio-economische structuur van de maatschappij. Vanuit een dergelijke benadering ontstaat de mogelijkheid om in de analyse van de veranderingen drie dimensies te onderscheiden: In de eerste plaats kan men nagaan of de bestaande didactische theorieën zich alleen beperken tot technisch-methodische probleemstellingen. Ten tweede kan geanalyseerd worden in hoeverre institutioneel-organisatorische randvoorwaarden meespelen in de didactische modellen. Tenslotte kan worden vastgesteld welke functie de didactiek voor het bewustzijn van de leerkrachten heeft, 'denen die Didaktik nach wie vor als Berufslehre angeboten wird' (o.c., 22).

Bij de verdere uitwerking komen de door Blankertz onderscheiden didactische theorieën, zij het nu vanuit een ander perspectief, weer aan de orde. Huisken gaat daarbij historisch te werk, omdat hij de didactische reflectie op het onderwijs en de school hetzij impliciet of expliciet ziet als reproductie van de veranderde maatschappelijke eisen aan het schoolwezen. Hij onderzoekt voorts op welke wijze de maatschappelijke voorwaarden zijn opgenomen in de verschillende didactische concepties. De vraag wordt gesteld of men wel inziet dat het onderwijs geen geïsoleerd gebied is van overdracht van kennis, vaardigheden, attitudes, enz., maar zich afspeelt in een door de staat opgericht instituut. Daardoor reflecteert het de normen van de politieke organisatie van de bestaande maatschappijvorm. Hij volgt niet de werkwijze van Blankertz, omdat deze aldus Huisken op onhistorische wijze de verschillende theorieën naast elkaar plaatst. Hierdoor blijft de vraag achterwege hoe de herstructurering van het didactisch probleemveld ontstaan is. Het historisch overzicht, dat dan vanaf 1945 gegeven wordt, is o.i. een waardevolle aanvulling op het werk van Blankertz.

We vatten hier de hoofdlijnen van het overzicht samen.

1. Tot 1962 is de overheersende denkwijze, die van de 'geisteswissenschaftliche Bildungstheorie'. Deze vat in aansluiting aan E. Weniger didactiek op als 'Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalten bzw. Bildungskategorien'¹⁹.

Huiskens duidt deze richting, evenals Nipkow, aan met 'inhaltlich-intentional'²⁰.

2. Vanaf 1962 wordt deze benadering aangevuld met de opvattingen van de informatietheoretici en de leertheoretici²¹.

Het accent wordt nu meer gelegd op bestudering van het onderwijsproces.

Er zijn hier drie richtingen t.w.:

- a. De Berlijnse school of ook wel de 'lehrtheoretische Didaktik'.
 - b. De 'kybernetische-informations-theoretische Didaktik' en
 - c. 'Unterrichtstechnologische Didaktik' (Flechsigt, 1970; Chr. Möller, 1969).
3. Na ongeveer 1967 ziet Huiskens door de ontwikkeling van de curriculumtheorie (Robinsohn) weer een opleving van de discussie over het 'inhaltlich-intentionale' aspect.
 4. Tegelijkertijd met deze aanzetten van curriculumtheorie wint het organisatorisch-institutionele aspect aan betekenis. Dit komt niet in de laatste plaats door de in West-Duitsland rond die tijd ontstane discussie rond de invoering van de Gesamtschule.
In publikaties van o.a. Beckmann, (1967), Schulz, (1968, 1969) en Klafki, (1967, 1968) komt het denken over institutionele vraagstukken duidelijk naar voren.

Bovenstaande indeling wordt vervolgens op uitvoerige wijze in het boek uitgewerkt waarbij Huiskens vanuit zijn hierboven weergegeven standpunt op verschillende zaken kritisch ingaat.

Het is hier niet mogelijk meer aandacht te besteden aan dit waardevolle gedeelte van het boek. We volstaan met het weergegeven van een karakteristiek van de resultaten van Huiskens onderzoek, waarbij wij aansluiten aan zijn eigen formuleringen (o.c., 137-139).

Sinds het begin der zestiger jaren ontstaat de leerpsychologische richting. Hiermee loopt parallel een concentratie op empirisch onderzoek van het onderwijs, op basis van behavioristische modellen en neopositivistische methodologie. Hier kan een zich afwenden van de bildungstheoretische didactiek geconstateerd worden. Tegelijk met de kritiek op de Bildungstheorie ontstaat een toenemende waardering voor het principe van economische rationaliteit. Dit methodisch principe binnen de belangrijkste didactische concepten in de BRD manifesteert zich onder gebruikmaking van verschillende begrippen ('Effektivität, Lernmaximierung, Optimierung, Rationalisierung').

'Die Didaktik hat es danach nicht mehr mit dem Homo discens, sondern wie Wilhelm formuliert, mit dem 'Homo oeconomicus discens' zu tun' (Huiskens, 1972, 138)²². Het principe van de economische rationaliteit strekt zich niet alleen uit tot de planning, uitvoering en controle van het onderwijsleerproces, maar ook tot het schoolwezen, dat eveneens op effectiviteit onderzocht wordt. Hiermee dreigt het gevaar dat de doelen opgeofferd worden aan de mogelijkheid tot technische beheersing van de onderwijswerkelijkheid. Met deze uitbreiding van het object der didactiek kan men een toenadering tot het denken vanuit de categorie 'Bildungsökonomie' waarnemen. Verschillende principes en modellen worden hierbij in het onderwijs overgenomen (o.a. analogie redenering tussen school en bedrijf 'das Prinzip der Ökonomie der Zeit', het principe van de rentabiliteit). 'Zum einen bezieht sich die Rentabilität auf der Einsatz finanzieller Mittel, zum anderen auf die rentable Verwertung von Qualifikationen' (o.c., 138).

Voor de didactiek betekent dit volgens Huiskens het volgende:

De didactiek wordt aldus uitsluitend een technische discipline, die haar vraagstelling ontvangt van de meer omvattende 'Bildungsökonomie' (o.c., 139). Het gevaar dat de didactiek dan loopt, is dat zij als een zuivere soort van 'Sozialtechnologie', niet de 'Interesse' analyseert van diegenen, aan wie de toepassing van het sociaaltechnologisch instrumentarium ten goede komt.

Huisken is bevreesd voor de positivistische scheiding tussen waarde vrije research en maatschappelijk, interesse-gebonden toepassing van de onderzoeksresultaten. Hij besluit zijn studie met het registreren van het gevaar, dat door het niet analyseren en beoordelen van de heterogene maatschappelijke interessen in het schoolstelsel, de maatschappelijke ongelijkheid in stand gehouden wordt (*o.c.*, 340).

4.3. E. Becker en G. Jungblut (1972)

Geheel in dezelfde traditie geven Becker en Jungblut een analyse van de ontwikkelingen in de didactiek (Becker/Jungblut, 1972). Centraal in hun benadering staat het bestuderen van de planningsstrategie van de overheid met betrekking tot het onderwijs²³.

De functie van 'bürgerliche Theorien' wordt nagegaan in de veranderingsprocessen die zich in het onderwijs voltrekken. Speciaal 'Bildungsökonomie', curriculumtheorie en didactiek bevatten volgens de auteurs 'die Muster (...), nach denen kapitalkonforme Rationalisierungsstrategien für den gesamten Ausbildungssektor konzipiert werden' (*o.c.*, 8).

Met hun analyse van deze drie objecten hopen zij een voorstudie voor de ontwikkeling van contrastrategieën tot stand te brengen. Want indien men ernst wil maken met het begrip emancipatie dient men zich van deze vormen van rationalisering bewust te zijn (*o.c.*, 8).

Daarmee is de doelstelling van deze studie grof geschetst.

Binnen het kader van dit artikel is vooral van belang de analyse van de didactiek die de auteurs in een afzonderlijk hoofdstuk geven onder de titel 'Die technologische Wendung der bürgerlichen Didaktik' (*o.c.*, 205-262). Evenals Huisken en Flechsig houden zij zich met de technologische wending van de geesteswetenschappelijke didactiek bezig.

Zij reconstrueren de 'funktionalistische Lern-didaktik' als eerste fase en de 'kybernetische Didaktik' als tweede fase van de technologische wending. De auteurs verschillen overigens wel van mening met Flechsigs opvatting, dat deze

wending 'quasi naturnotwendig in Richtung einer kybernetischen Systembildung verlaufen würde' (*o.c.*, 208).

Uitgegaan wordt van de stelling dat de didactiek een historische voorloper is van zowel de curriculumtheorie (en haar revisie) als ook van de 'Unterrichtstheorie'. Een uitbreiding van het object der didactiek ontstond vooral als gevolg van veranderingen in de samenleving na de 2e wereldoorlog. Het onderwijssysteem was niet meer in overeenstemming met de veranderde behoeften van het 'kapitalistische Produktions- und Reproduktionssystem'. Toen in West-Duitsland door de centrale overheid initiatieven tot wijziging van de organisatie van het bestaande onderwijsstelsel ontplooid werden, veranderde ook het object der didactiek. Vanuit de behoefte aan revisie van zowel organisatie als doelen en inhouden van het onderwijs ontstond aldus Becker/Jungblut steeds duidelijker een transformatie van de didactiek enerzijds in een 'Strategie der Curriculum-Revision' en anderzijds in een 'Unterrichtstheorie'. De laatste heeft vooral tot taak door middel van empirisch onderzoek kennis omtrent de onderwijsleersituatie te verzamelen.

Bij het beschrijven van de technologische wending, zoals Becker/Jungblut die zien in de didactiek, wordt uitgegaan van tenminste drie functies, die de didactiek van oudsher vervulde, t.w.:

1. zij formuleerde en konstitueerde het professionele zelfbewustzijn van de leerkrachten;
2. zij vormde de theorieën en de rechtvaardiging van bepaalde schooltypen;
3. zij was de theorie van het schoolse leren.

De technologische wending moet nu op deze drie functies aansluiten en we veroorloven ons hier een wat uitvoerig citaat teneinde door een eventuele vertaling geen onjuiste indruk te geven:

1. auf der Ebene des professionellen Selbstbewusstseins der Lehrerschaft: als Übergang vom ständischer und bildungsbürgerlich eingefärbter Bewusstsein loyaler Staatsdiener zum technokratischer Bewusstsein professioneller Organisatoren schulischer Lernprozesse;

2. auf der Ebene der Theorien und Ideologien bestimmter Schulforme: als Übergang von der Apologetik der dreisäuligen Klassenschule zur Organisationstheorie der funktionendifferenzierten Leistungsschule²⁴;
3. auf der Ebene der Theorie schulischen Lernens: als Übergang von der philosophischer Reflexion über die Kunstregeln bürgerlicher Identitätsbildung zur erfahrungswissenschaftlichen Analyse und systemorientierten Konstruktion qualifikationserzeugender Lernprozesse' (o.c., 207-208).

Evenals Blankertz en Huisken beschouwen zij dezelfde drie didactische theorieën, die zij representatief achten voor verschillende fasen in de technologisering van het object. Nagegaan wordt nu de technologische wending op het vlak van het zelfbewustzijn van de leerkrachten, van de ideologie van bepaalde schooltypen en van de theorieën van het schoolse leren.

De bijdrage van Becker en Jungblut geeft samen met het verwante werk van Huisken een goed inzicht in de actuele stand van zaken over de didactiek vanuit een kritische benadering.

4.4 Een nieuw overzicht

Het in 1972 verschenen boek *'Modelle grundlegender didaktischer Theorien'* bevat naast een inleiding van H. Ruprecht drie artikelen van representanten uit de drie hoofdrichtingen in de West-Duitse didactiek (Ruprecht, 1972).

Het overzicht van Ruprecht bevat in feite weinig nieuws meer na hetgeen Blankertz reeds in zijn eerder genoemd boek heeft gepubliceerd. Volgens Ruprecht kan men een soort dialectische ontwikkeling construeren, die loopt van de these der geesteswetenschappelijke opvatting naar de antithese van de informatietheoretische didactiek en ongeveer als synthese eindigt 'in der unterrichtstheoretischer Darstellung' (d.i. de Berlijnse school) (Ruprecht, 1972, 9).

Het zal na het voorafgaande duidelijk zijn, dat deze dialectische constructie die overigens ook door Klafki²⁵ wel geschetst is, discutabel is.

In zijn overzicht geeft Ruprecht enige uit-

breiding aan het aantal richtingen in de algemene didactiek²⁶. Hij onderscheidt de volgende zes 'Konzeptionen einer Allgemeiner Didaktik':

1. 'Die geisteswissenschaftliche Konzeption'.
2. 'Der informationstheoretische Ansatz der Didaktik'.
3. 'Der systemtheoretische Ansatz der Didaktik'.
4. 'Der curriculare Theorieansatz in der Didaktik'.
5. 'Der strukturtheoretische Ansatz in der Didaktik'.
6. 'Die unterrichts- und lehrtheoretische Didaktik-Konzeption'.

Volgens de auteur is deze volgorde niet volgens een historische lijn bepaald, al speelt dat gezichtspunt wel mee, de volgorde wordt vooral 'methodologisch begründet' (Ruprecht, 1972, 24).

Het wordt niet geheel duidelijk wat hiermee nu precies bedoeld wordt. De verschillende kenmerken van de richtingen komen, zij het korter dan bij Blankertz, aan bod. Nieuw is de genoemde systeemtheoretische benadering waarvoor als vertegenwoordigers E. König en H. Riedel genoemd worden. Dezen trachten de informatietheoretische benadering voort te zetten door naast de cybernetische denkwijze ook de lerntheoretische en de 'lernzieltaxonomische' aspecten op te nemen²⁷.

Bij de structuurtheoretische benadering in de didactiek wordt alleen het werk van de Amerikanen J. Burner en R. M. Gagné besproken, Duitse vertegenwoordigers ontbreken. Ruprecht is van mening dat in deze structuurtheoretische benadering de drie eerstgenoemde benaderingen vertegenwoordigd en er ook gedeeltelijk in geïntegreerd zijn (Ruprecht, 1972, 61). Het wordt echter niet duidelijk op welke wijze dat bij West-Duitse didactici te constateren valt. Zeker is, dat het in 1973 verschenen boek van D. Lenzen, dat een 'strukturele Begründung' van de didactiek nastreeft, niet rechtstreeks aansluit bij de door Ruprecht genoemde Amerikanen (Lenzen, 1973). Deze auteur behoort tot de groep die rond Blankertz in Münster bekendheid kreeg vanwege het structurele denken, o.m. tot uiting komend in het zgn. 'didaktische Strukturgitter'²⁸. Deze richting wordt echter niet door Ruprecht ge-

noemd. Vergelijking van al deze modellen maakt duidelijk, aldus Ruprecht, 'dass jedes einzelne einen didaktischen Kosmos repräsentiert, der allerdings niemals das Ganze aller didaktischen Entscheidungen umfasst' (Ruprecht, 1972, 68).

In deze constatering wordt zichtbaar, dat Ruprecht door bv. niet de wetenschapstheoretische implicaties noch de overeenkomsten of verschillen in de definiëring van het object van de didactische stromingen na te gaan, met deze vergelijking niet bijdraagt aan ons inzicht in de West-Duitse didactiek. Van groter betekenis in dit boek zijn echter de drie artikelen van vertegenwoordigers van resp. de geesteswetenschappelijke didactiek (H. Beckmann), de informatietheoretische didactiek (F. von Cube) en de 'Lehrtheoretische' didactiek (W. Schulz).

Vooral laatstgenoemde auteur heeft een belangwekkende tekst geschreven, omdat het een illustratie is van weer een verdere fase in zijn denken. Hij karakteriseert dit zelf door te spreken van 'Zwischenbalanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik' (Ruprecht, 1972, 155).

Alle drie geven een goed beeld hoe hun stand van denken rond het tijdstip van verschijnen van het boek is.

5. Ontwikkelingen in de zeventiger jaren

We willen ons overzicht van de ontwikkelingen in de West-Duitse didactiek besluiten met het signaleren van een tweetal trends.

De eerste is te karakteriseren als het ontstaan van een kritische didactiek. In het voorafgaande is reeds gebleken, dat verschillende reacties op Blankertz vanuit een 'kritische' hoek kwamen. In navolging van combinaties als kritische sociologie (Hoefnagels, 1972), kritische psychologie (Holzkamp, 1972) ontwikkelt er zich thans ook een kritische didactiek. Aan het woord 'kritisch' kunnen verschillende betekenissen gegeven worden. Zeker behoort er de betekenis toe die in kringen van de sociologen (Horkheimer, Adorno, Habermas) is ontstaan.

We denken hierbij aan de zgn. 'Positivismusstreit' in de zestiger jaren²⁹. In het werk van

Schäfer en Schaller, Becker en Jungblut, Huisken, Klafki en Schulz manifesteert zich deze invloed op duidelijke wijze. In de publikaties van vele pedagogen ('kritische Erziehungswissenschaft' en 'Pädagogik der neuen Linken') valt een heftige discussie te bespeuren tussen voor- en tegenstanders.

Het valt ons hierbij op, dat nog weinig gewerkt wordt in de richting van meer praktische realiseringen of het doen van empirisch onderzoek op grond van de dialektische denkwijze. Een belangrijke verdienste van deze ontwikkeling ligt vooral in het feit, dat veel meer dan voorheen de wetenschapsbeoefenaar verantwoording en rekenschap dient af te leggen van zijn wetenschappelijk handelen en zich vooral bewust moet worden van de maatschappelijke implicaties van zijn werk. Dit geldt trouwens niet alleen voor de wetenschapsbeoefenaar. Ook de leerkracht, de praktikus dient zijn werk te reflecteren en de maatschappelijke consequenties hiervan te onderkennen.

Met deze consequenties van het onderwijs en het onderwijzen hangt ons inziens ook de tweede trend samen. Steeds meer ontwikkelt zich een denkwijze waarin men tracht te komen tot een schooltheorie ('Theorie der Schule'). Over dit onderwerp is een reeks van nieuwe publikaties verschenen waaruit duidelijk naar voren komt hoe zeer verschillend men tegen de relatie school - samenleving aankijkt (Heiland, 1972; Dichanz 1973; Marschelke, 1973; Gamm, 1971; Illich, 1972).

Het startpunt van de discussie rond de relatie school - samenleving en de hierop gebaseerde schooltheorieën wordt in West-Duitsland rond de twintiger jaren gesteld (Marschelke, 1973, 20). Natuurlijk liggen aan het denken van pedagogen uit andere tijden, hetzij impliciet of expliciet, ook bepaalde schoolconcepties ten grondslag, maar daaraan wordt niet direkt veel aandacht besteed. Op ruimere schaal werd de discussie over dit thema pas in de zestiger jaren gevoerd (vgl. Furck, 1969; Wilhelm, 1967).

In deze fase is duidelijkheid omtrent doel, inhoud en noodzaak van de schooltheorie nog moeilijk vanuit de literatuur te verkrijgen. Een

waardevolle bijdrage is het artikel van Marschelke waarin een helder overzicht van de verschillende aanzetten is opgesteld. De auteur tracht tot 'eine Metatheorie der Schule' te komen en baseert zich op een grote hoeveelheid literatuur, waarin we alle bekende namen op dit terrein tegenkomen. Bij het ontwikkelen van een dergelijke metatheorie baseert hij zich op de systeemtheorie, waaruit echter een slechts in zeer algemene termen gestelde constructie resulteert (Marschelke, 1973, 207-210).

Aan de aktuele discussie ligt het groeiende besef van de betekenis van het institutioneel-organisatorische aspect van de school voor de plaats van het individu binnen de school en de samenleving ten grondslag. Men heeft duidelijk oog gekregen voor de maatschappelijke context waarbinnen het onderwijssysteem ingebed is.

Het didactisch denken wordt – in Nederlandse termen vertaald – steeds meer onderwijskundig denken (vgl. van Gelder, 1964; de Corte, c.s., 1973, 3). Een dergelijke verbreding van het didactisch denken biedt perspectieven voor de verdere uitbouw van wetenschappelijk onderzoek en theorievorming rond het onderwijs, alsmede voor de professionalisering van de werkers daarbinnen en voor de innovatie van het totale schoolwezen.

6. Slot

Het is geen geringe opgave de grote stroom beschikbare informatie over het West-Duitse denken over didactische vraagstukken op overzichtelijke wijze te ordenen. In het bovenstaande is getracht een schets te geven van hetgeen door ons relevant geacht werd om de lezer een indruk te geven omtrent de ontwikkelingen. Veel moest onuitgewerkt of onvermeld blijven. Voor ons betekende kennisname met de denkwereld van de West-Duitse theoretici op het gebied van opvoeding en onderwijs een boeiende en inspirerende activiteit.

Hopelijk is onze bijdrage een stimulans voor de lezer om de oorspronkelijke bronnen zelf te gaan raadplegen.

Noten

1. Zie: Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, *Gesamtschule Conferentie 1973*. Purmerend, 1974.
Een beschouwing over de conferentie is te vinden bij: Nijs Lagerweij en John Peters, Discussie over de middenschool moet voor leraren en ouders nog beginnen. *Onderwijs en Opvoeding*, 1973 (25), 85-91.
2. Ditzelfde kan gesteld worden over de Nederlandse terminologie. Men zie de verhouding tussen pedagogiek, didactiek en didaxologie. Illustratief zijn hier bv. de opmerkingen die J. Bijl maakt naar aanleiding van de term 'didaxologie' in *Pedagogisch Forum*, 1973 (4), p. 268.
3. H. Blankertz, *Didactiek, theorieën en modellen*. (Aulaboeken 507). Utrecht, 1973. Hierin is tevens een uitvoerige en systematische literatuuropgave opgenomen.
4. Een literatuuroverzicht van de ontwikkelingen in het denken van W. Klafki is gezien zijn omvangrijk oeuvre moeilijk op deze plaats te geven. Een vrij volledig beeld hiervan kan men vinden in: W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, e.a., *Erziehungswissenschaft*. Drie delen. (Funkkolleg Erziehungswissenschaft) Frankfurt a/M, 1970. Voor de ontwikkelingen bij W. Schulz zie de in de literatuurlijst vermelde publikaties.
5. Over de verhouding tussen theorie en model is ook een aantal Nederlandse publikaties verschenen. Zie Bertels en Nauta, 1969.
Voor deze problematiek in de didactiek zie L. van Gelder, N. A. J. Lagerweij, J. J. Peters, 1972. Van recente datum is J. de Vries, 1973.
6. Deze beslissingen worden noodzakelijk gemaakt door voorwaarden in de opvoedingswerkelijkheid. We kunnen hierbij o.a. denken aan het beginniveau van een leergroep, de sociaal-economische achtergronden, psychologische voorwaarden, enz.
7. Blankertz geeft als voorbeeld van een dergelijke didactiek de uit de piëtistische pedagogiek voortkomende didactiek van August Hermann Franke aan het begin van de 18e eeuw (Blankertz, 1969, 20).
8. Als vertegenwoordigers van deze stroming kunnen genoemd worden: E. Weniger, W. Flittner, Th. Litt, W. Nohl en W. Klafki.

9. Deze pedagogische theorie wordt gevormd rond het 'Bildungsbegriff' als categorie tussen de 'objectieve machten', die hun eisen stellen t.a.v. de inhoud van het leerplan en de eisen die verbonden zijn aan het menszijn. Zonder het 'Bildungsbegriff' gericht op menswording zouden de didactische beslissingen in grote divergentie uiteen vallen, omdat dan een integrerend principe nl. menswording ontbreekt (Blankertz, 1969, 31-36).
10. Men zie voor het onderscheid tussen didactiek en methodiek Klafki, 1970, 70-73. Zie tevens W. Hendricks' interview met Klafki over o.m. deze problematiek (Hendricks, 1972).
11. In het artikel van Nipkow wordt het model 'Didaktische Analyse' van Klafki vergeleken met het model van de Berlijnse school. Bijzonder interessant is zijn behandeling van de wetenschapstheoretische achtergronden van beide modellen.
12. Schulz spreekt in 1965 nog expliciet van een waarde vrij beschrijvingsmodel; dit in navolging van zijn leermeester Heimann (Schulz, 1965, 24). Op een andere plaats merkt hij ten aanzien van de normenkritiek op het tweede reflexieniveau op, dat een nadere bepaling van het normkarakter van de doelstellingen van het onderwijs het volgende mogelijk moet maken: '... Aussage über die Verbindlichkeit, die sie in einer pluralistischen Gesellschaft beanspruchen kann' (Schulz, 1965, 40). Op deze dubbelzinnigheid is van meerdere kanten kritiek gekomen (Huisken, 1972, 78-82; Blankertz, 1969, 11-113).
13. Oorspronkelijke titel: K. H. Flehsig, *Die technologische Wendung in der Didaktik*. (Konstanzer Universitätsreden) Konstanz, 1969.
14. In zijn latere werk heeft Flehsig zich met zijn medewerkers voornamelijk gericht op de curriculumontwikkeling. Zie bv. K. Frey (Ed.), *Kriterien in der Curriculumkonstruktion*. Weinheim, 1970.
15. In 1973 verschijnt reeds een 'zweite, verbesserte und erweiterte Auflage'.
16. Schäfer en Schaller verwijzen voor dit citaat naar: 'J. Habermas in Merkur 1965, S. 1145'.
17. Het geciteerde is ontleend aan J. Habermas, *Protestbewegung und Hochschulreform*. 1969, p. 44.
18. De titel van de dissertatie van F. Huisken is: *Von der Bildungstheorie zur Bildungsökonomie. Eine Analyse didaktischer Theorien in der B.R.D. und der Ursachen des Wandels ihrer Fragestellungen*.
19. Zie Klafki in: D. C. Kochan, 1972, 385-400.
20. Nipkow, 1968, p. 336.
21. De Berlijners spreken zowel van 'lerntheoretisch' als van 'lehrtheoretisch' model. Zie W. Schulz, 1970.
22. Citaat uit Th. Wilhelm, 1967, p. 256.
23. De keuze van dit onderzoeksgebied komt voort uit het werk, dat plaats vindt aan het Didaktisch Zentrum in Frankfurt (in 1971 opgericht). In dit instituut houden de auteurs zich bezig met 'hochschuldidaktische Projektarbeit und die Entwicklung einer Curriculumtheorie für den Hochschulbereich' (Becker/Jungblut, 1972, 7).
24. De auteurs merken op, dat aan dit aspect slechts geringe aandacht besteed zal worden, omdat zij de technologische wending voornamelijk 'im Bereich bürgerlicher Theorien und Ideologien verfolgen wollen' (Becker/Jungblut, 1972, 208).
25. Zie Klafki in: Kochan, 1972, p. 392.
26. Ondanks de vele verschillen in opvattingen met betrekking tot het begrip didactiek accepteert men algemeen het onderscheid in 'spezielle oder besondere Didaktik' als didactiek voor bepaalde schoolvormen en fasen in het onderwijs, en 'Fachdidaktik' als didactiek van bepaalde schoolvakken. Een dergelijke indeling toont overigens wel aan, dat hierdoor bepaalde vooronderstellingen vastliggen. Het is namelijk bv. discutabel, of er wel sprake is van didactiek voor afzonderlijke schooltypen, terwijl bovendien dergelijke didactieken het risico lopen bij te dragen aan de instandhouding van het systeem.
27. Zie ook König/Riedel, 1972.
28. Vgl. H. Blankertz, 1973.
29. Zie: Adorno, 1969; Hoefnagels, 1973; Van Houten, 1970.

Geraadpleegde literatuur

Adorno, T. W., Albert, H., Dahrendorf, R., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied, Luchterhand Verlag GmbH, 1969.

- Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, *Gesamtschule Conferentie 1973*. Purmerend, Muusses, 1974.
- Beck, J., Clemenz, M., Heinisch, F., *Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung*. München, List, 1972.
- Becker, E., Jungblut, G., *Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung*. Frankfurt a/M, Suhrkamp, 1972.
- Beckmann, H. K., *Allgemeine Didaktik als Disziplin der Schulwissenschaft. Rundgespräch*, 1967, nr. 3/4.
- Beekman, A. J., *Dienstbaar inzicht. Opvoedingswetenschap als sociale planwetenschap*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972.
- Zur wissenschaftstheoretischen Begründung der Didaktik. *Neue Folgen der Ergänzungsheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1970, nr. 11.
- Bertels, K., Nauta, D., *Inleiding tot het modelbegrip. Het modelbegrip in de wetenschappen*. Bussum, De Haan, 1969.
- Blankertz, H., *Theorien und Modellen der Didaktik*. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft 6) München, Juventa, 1969 en 1971 5, 1972 6.
- Blankertz, H., *Didactiek, theorieën en modellen*. (Aula boeken 507) Utrecht/Antwerpen, Spectrum, 1973.
- Blankertz, H., *Curriculumforschung-Strategien, Strukturierung, Konstruktion*. Essen, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1971.
- Bijl, J., Recensie over *Beknopte didaxologie*. *Pedagogisch forum*, 1973 (4), 267-270.
- Branger, J. D. C., *Onderwijsperspectieven - Opleidingsperspectieven. Een vergelijkende studie van de functie en structuur van het basisonderwijs en de opleiding van onderwijzend personeel in Engeland en Wales, Nederland en de Duitse Bondsrepubliek*. Groningen, Tjeenk Willink, 1973.
- De Corte, E., Geerligs, C. T., Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J., Vandenbergh, R., *Beknopte didaxologie*. Groningen, Tjeenk Willink, 1973, 2.
- Dichanz, H., Funktionale Aspekte einer Theorie des Lehrens. *Bildung und Erziehung*, 1973 (26) 3 - 17.
- Dohmen, G., Maurer, F., Popp, W. (Eds), *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München, Piper, 1972 2.
- Dohmen, G., Maurer, F. (Eds), *Unterricht - Aufbau und Kritik*. München, Piper, 1968.
- Feuerstein, T., *Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluss an Habermas*. München, Kösel, 1973.
- Fischer, W., *Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer Theorie der Schule*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1972.
- Flehsig, K. H., Die technologische Wendung in der Didaktik. In: G. Dohmen, F. Maurer, W. Popp, *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München, Piper, 1972 2, 243-262.
- Furck, C-L. (Ed.), *Zur Theorie der Schule*. Weinheim, Beltz, 1969.
- Gamm, H-J., *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*. München, List, 1971.
- Gelder, L. van, Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J., Plaats en betekenis van het modelgebruik in de didactiek. *Onderwijs en Opvoeding*, 1972 (13), 101-106.
- Heiland, H. (Ed.), *Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 1968.
- Heiland, H., *Zur Theorie der Schule. Die Deutsche Schule*, 1972 (64), 431-452.
- Heimann, P., Otto, G., Schulz, W., *Unterricht - Analyse und Planung*. (Auswahl Reihe B 1/2) Hannover, Schroeder, 1979 5.
- Hendricks, W., Interview mit Wolfgang Klafki über Probleme und neue Aspekte der 'Didaktische Analyse'. *Die Deutsche Schule*, 1972 (64), 138-149.
- Himmerich, W., *Didaktik als Erziehungswissenschaft. Einführung*. Frankfurt a/M., Diesterweg, 1970.
- Hoefnagels, H., *Kritische sociologie. Inleiding tot het sociologisch denken der 'Frankfurter Schule'*. Alphen aan den Rijn, Samson, 1973.
- Holkamp, K., *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten*. Frankfurt a/M., Fischer, 1972.
- Houten, B. C. van, *Tussen aanpassing en kritiek. De derde methodenstrijd in de Duitse sociologie*. Deventer, Kluwer, 1970.

- Huisken, F., *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*. München, List, 1972.
- Illich, I., *Ontscholing van de maatschappij*. Baarn, Het Wereldvenster, 1972.
- Klafki, W., Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung (1967). In: D. C. Kochan (Ed.). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*. Darmstadt, 1972, 385–403.
- Klafki, W., Didaktik. In: H. Heiland (Ed.), *Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb., 1968, 7–12.
- Klafki, W., Integrierte Gesamtschule – ein notwendiger Schulversuch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1968 (14), 521–582.
- Klafki, W., Zu den unterschiedlichen Ansätzen im Bereich der wissenschaftlichen Didaktik. In: H. Zöpfl, R. Seitz, *Schulpädagogik – Probleme – Tendenzen*. München, 1971, 32–36.
- Klafki, W., Rückriem, G. M., Wolf, W., e.a., *Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 3 delen. (Funkkolleg Erziehungswissenschaft) Frankfurt a/M., Fischer, 1970 (deel 1 en 2), 1971 (deel 3).
- Klafki, W., Die integrierte Gesamtschule – ein notwendiger Versuch. In: Klafki, A. Rang, H. Röhrs, *Integrierte Gesamtschule und Comprehensive school*. Braunschweig, Westermann, 1972.
- Knoers, A. M. P., *Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*. Assen, Van Gorcum 1972 4.
- Kochan, D. C. (Ed.), *Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1972.
- König, E., Riedel, H., *Systemtheoretische Didaktik*. Weinheim/Basel, Beltz, 1973.
- Kramp, W., *Studien zur Theorie der Schule*. München, Kösel, 1973.
- Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J., Discussie over middenschool moet voor leraren en ouders nog beginnen. *Onderwijs en Opvoeding*, 1973 (25), 85–91.
- Lenzen, D., *Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion*. Frankfurt a/M., Fischer, 1973.
- Marschelke, E., Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Schule. *Bildung und Erziehung*, 1973 (26), 201–213.
- Menck, P., Thoma, G. (Eds), *Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation*. München, Kösel, 1972.
- Messner, R., Didaktische Thesen. In: R. Messner, H. Rumpf (Eds), *Didaktische Impulse*. Wien, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1970, 261–279.
- Messner, R., Rumpf, H. (Eds), *Didaktische Impulse. Studentexte zur Analyse von Unterricht*. Wien, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1971.
- Möller, Christine, *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim, Beltz, 1969.
- Nipkow, K. E., Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart. Gegenstandsfeld und Theoriebegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1968 (14), 334–366.
- Northemann, W., Otto, G. (Eds), *Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik*. Weinheim, Beltz, 1969.
- Odenbach, *Lexikon der Schulpädagogik. In chronologischer Darstellung von 1423 bis zur Neuzeit*. Braunschweig, Westermann, 1970.
- Popp, W., Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: G. Dohmen, F. Maurer, W. Popp (Eds), *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München, 1972 2, 49–61.
- Roth, H., Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 1962 (17), 481–490.
- Rumpf, H., Zweifel am zweckrationalen Unterrichtskonzepts. *Neue Sammlung* 1971 (26), 393–411.
- Ruprecht, H., Beckmann, H-K., Cube, F. von, e.a., *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*. Hannover, Schroedel, 1972.
- Salzmann, C., Gedanken zur Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung. *Pädagogische Rundschau*, 1972 (26), 468–486.
- Schäfer, K-H., Schaller, K., *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg, Quelle & Meijer, 1973 3.
- Schulz, W., Die Wissenschaft vom Unterricht. In: G. Dohmen, F. Maurer, (Eds), *Unterricht – Aufbau und Kritik*. München, 1968, 57–67.

- Schulz, W., Unterricht an integrierten Gesamtschulen. In: J. Lohmann (Ed.) *Gesamtschule – Diskussion und Planung*. Weinheim, Beltz, 1968.
- Schulz, W., Umriss einer didaktischen Theorie der Schule. In: C. L. Furck (Ed.), *Zur Theorie der Schule*. Weinheim, 1969, 27–47.
- Schulz, W., Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht (1969). In: D. C. Kochan, *Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft*. Darmstadt, 1972, 403–440.
- Schulz, W., Didaktik, Umriss der lehrtheoretischen Auffassung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In: *Neue Folgen zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1970, nr. 11.
- Schulz, W., Die Didaktik der 'Berliner Schule' – revidiert. Revision der Didaktik. *Betrifft: Erziehung*, 1972 (5), 19–33.
- Sixma, J., *Leesvoorwaarden. Een onderwijskundige bijdrage tot een meer continue begeleiding van het kind bij zijn leren-lezen in de Nederlandse schoolsituatie*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972.
- Stubenrauch, H., *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems*. München, Juventa, 1972.
- Vries, J. de, *Dienstbaar onderzoek. Naar een methodologie voor de agogische wetenschappen; met een case study*. Meppel, Boom, 1973.
- Wehle, G. (Ed.), *Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe*. Drie delen. München, Kösel, 1973.
- Wilhelm, Th., *Zur Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. Stuttgart, Metzlersche Verlagbuchhandlung, 1969 2.
- Zöpfl, H., Seitz, R. (Eds.), *Schulpädagogik. Probleme Tendenzen*. München, Ehrenwirth, 1971.

Curricula vitae

N. A. J. Lagerweij (geb. 1938) studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij deed in 1970 doctoraalexamen met specialisatie onderwijskunde. Sindsdien is hij werkzaam als wetenschappelijk medewerker speciaal voor didaxologie verbonden aan het Instituut voor onderwijskunde der R.U. Groningen.

Daarvoor was hij enige jaren werkzaam als onderwijzer in het lager onderwijs en als leraar bij het lager en hoger beroepsonderwijs. Sinds december 1973 is hij voor een halve weektaak in dienst van de Innovatiecommissie Middenschool.

Hij publiceerde over verschillende onderwijskundige onderwerpen en werkte o.a. mee aan *Beknopte didaxologie*. Groningen, Tjeenk Willink, 1973.

Adres: Anemoonweg 36, Paterswolde.

K. J. Westerhof (geb. 1947) studeerde van '64-'69 aan de Rijksopleidingsschool voor onderwijzers en onderwijzeressen te Coevorden; de latere Rijkskweekschool te Emmen. Ving in '69 in aansluiting hierop een studie aan aan de Subfaculteit voor pedagogiek aan de R.U. te Groningen. (Specialisatie onderwijskunde). Is sinds '73 als student-assistent werkzaam in het door S.V.O. gesubsidieerde project 0243: Een onderzoek naar het functioneren van handleidingen.

Adres: Parklaan 25, Groningen.