

## EMANCIPATORISCH TAALONDERWIJS; WAT ER IN WEST-DUITSLAND VAN TERECHT KWAM

*Johan Eimers*

---

*Het komend kongres heeft als thema: emancipatorisch moedertaalonderwijs. Gezien de VON-activiteiten in het verleden en haar beleidsnota is emancipatorisch moedertaalonderwijs een wezenlijk begrip binnen de VON. Het mag dan ook verheugend genoemd worden dat het van 3 tot en met 6 april te houden kongres daar met nadruk aandacht aan gaat besteden. Over de betekenis van het begrip emancipatorisch moedertaalonderwijs en de konkrete uitwerking ervan in het onderwijs zijn de meningen nogal verdeeld. In het volgende artikel wordt het begrip verhelderd aan de hand van een in de Duitse staat Hessen geformuleerd leerplan.*

*Het artikel behandelt tevens de reacties in de Duitse Bondsrepubliek op het Hessense leerplan. En hiermee zijn wij op het terrein van de problematiek rond centrale leerplanontwikkeling versus leerplanontwikkeling aan de basis met al zijn politieke implicaties. Eveneens een voor de VON belangrijke problematiek gezien haar deelneming aan de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (C.M.M.).*

*Johan Eimers is docent aan de Gelderse Leergangen lerarenopleiding te Nijmegen.*

---

### VERNIEUWING VAN HET TAALONDERWIJS IN DE DEELSTAAT HESSEN

Ludwig von Friedeburg, minister van onderwijs in de Westduitse deelstaat Hessen, publiceerde begin 1973 'Rahmenrichtlinien' voor de vakken Duits en Maatschappijleer (in de literatuur en verder in dit artikel afgekort als R.R.L.). De formuleringen van de richtlijnen en begeleidende publikaties getuigen van het voornemen te komen tot *emancipatorisch moedertaalonderwijs*.

Ik wil in dit artikel een indruk geven van wat er in Hessen de afgelopen twee jaar naar aanleiding van die richtlijnen allemaal gebeurd is. Het laat nog weer eens zien hoe moeilijk goede bedoelingen zich in de bestaande maatschappelijke kontekst laten realiseren. Wezenlijke vernieuwing van het moedertaalonderwijs blijkt een politieke en daardoor een moeizame, uiterst kwetsbare aangelegenheid.

Elke deelstaat heeft in de Duitse Bondsrepubliek zijn eigen 'Kultusministerium', wat leidt tot een zekere pluriformiteit op onderwijsgebied. Zo is men met middenschool-experimenten (Gesamtschule) het verst in staten waar de S.P.D.-aanhang het grootst is. Een van die deelstaten is Hessen (ook al hebben de verkiezingen van oktober 1974 de

sociaal-democraten daar een gevoelig verlies opgeleverd); we vinden daar dan ook naar verhouding een groot aantal 'Gesamtschulen'.

Het middenschoolexperiment houdt in Hessen meer in dan een structuurverandering van het onderwijs; in de R.R.L. wordt een poging gedaan ook inhoudelijk af te stemmen op het doel dat men met de Gesamtschule voor ogen had: *beter onderwijs en grotere kansengelijkheid voor alle leerlingen*. Men kent in de Duitse deelstaten gecentraliseerde leerplanontwikkeling. Wat door de overheid aan plannen wordt gepubliceerd, heeft een tamelijk verplichtend karakter. Dat dit zeker geldt voor de R.R.L., die zo nauwkeurig mogelijk willen zijn in het aangeven van doelen, leerinhouden en werkvormen, blijkt uit wat Von Friedeburg daar zelf over zegt: 'Bindend zijn de *algemene leerdoelen*. Verplichtend is verder de overdracht steeds te kunnen aantonen, welke relatie er is tussen de algemene leerdoelen en bepaalde inhouden en werkvormen. De in de R.R.L. voorgestelde inhouden en werkvormen zijn voorbeelden voor zulke relaties. Aangezien zij rekeninghoudend met de maatschappelijke ontwikkeling en de daaruit voortkomende opdracht voor de school gekozen moesten worden, zijn ook de voorbeelden in hoge mate bindend<sup>1</sup>.

Dat is duidelijke taal, de minister wilde ernst maken met een inhoudelijke vernieuwing van het moedertaalonderwijs. De plannen zijn bedoeld voor de Sekundarstufe I; door-genummerd vanaf het begin van de basisschool zijn dat de klassen 5-10.

#### ALGEMENE PRINCIPES

Aan de onderwijshervormingen in Hessen liggen indrukwekkende principes ten grondslag. Volgens de Duitse grondwet zijn alle mensen voor de wet gelijk, mag niemand vanwege zijn taal bevoordeeld of benadeeld worden (art. 3), bezit ieder het recht zijn mening in woord, geschrift en beeld vrij te uiten en te verspreiden (art. 5), en is de Bondsrepubliek een democratische en sociale bondsstaat (art. 20). Aan de maatschappelijke werkelijkheid is (niet alleen in Duitsland) echter nog heel wat te veranderen voordat deze overeenkomt met dergelijke grondwetformuleringen. De samenstellers van de R.R.L. zijn ervan uitgegaan, dat de school ten aanzien van die veranderingen een belangrijke functie heeft. 'Duidelijk maken, hoe de macht verdeeld is, welke belangen er in de samenleving bestaan, dat is de opdracht van de school'<sup>2</sup>. Termen als kansengelijkheid, spreiding van macht, zelfbestemming, meebeslissing en emancipatie komt men in geschriften van R.R.L.-samenstellers herhaaldelijk tegen. Met nadruk wordt o.a. door minister Von Friedeburg gezegd, dat de school als leefgemeenschap de tot nu toe vanzelfsprekende autoriteit van de leraar zelf ter discussie moet kunnen stellen. *Emancipatorisch* betekent dan in de praktijk, dat de leerlingen betrokken worden in de planning en organisatie van het onderwijs.

#### WAT WILLEN DE R.R.L. VOOR MOEDERTAALONDERWIJS, I.C. HET DUIJS?

Opvallend is dat de R.R.L. voor Duits niet alleen twee jaar geleden tegelijk met die voor maatschappijleer verschenen, maar ook sindsdien vaak in een adem daarmee genoemd worden. De relatie tussen moedertaalonderwijs en maatschappelijke vorming is dan ook vanaf de eerste zinnen der R.R.L. duidelijk. Taal en taalgebruik wordt niet als iets geïsoleerds begrepen, maar als een onderdeel van de *werkelijke* communicatie

en daarmee van maatschappelijke processen.

Het algemene leerdoel voor Duits wordt als volgt samengevat:

‘Het is de taak van het moedertaalonderwijs, de mogelijkheid van de leerlingen zich te uiten, te bevorderen. In de konkretisering van deze formulering moet de analyse van de maatschappelijke verhoudingen een belangrijke plaats innemen, omdat deze verhoudingen de communicatiemogelijkheden bepalen. De resultaten van zo’n analyse tonen, dat de bestaande grenzen voor de mogelijkheid van communicatie uitdrukkingen zijn van maatschappelijke verschillen en tegenstellingen. Elke school die zich bewust is van de in de grondwet geformuleerde vormingsdoelen, moet de leerlingen in staat stellen de samenhang tussen communicatiemogelijkheden en maatschappijstructuur en de betekenis daarvan voor hun eigen leven en voor de ontwikkeling van de maatschappij te begrijpen. Deze gedachtengang maakt een onderwijs noodzakelijk, dat . . .

- elke talige oefening zo organiseert, dat deze het nadenken over *de functie van de leerstof in samenhang met maatschappelijke structuren* niet alleen mogelijk maakt, maar ook stimuleert en verwezenlijkt.
- niet alleen uitgaat van het taalgedrag van de leerlingen, maar juist van daar uit komt tot *bewustmaking en verbalisering van sociale ervaringen*, die dat taalgedrag uiteindelijk bepalen,
- de hierbij optredende *taalnorm-konflikten als* uitdrukking van eraan ten grondslag liggende *maatschappelijke konflikten* begrijpt en behandelt.

Deze taken sluiten geenszins die oefeningen uit, die de leerlingen in staat stellen in de zin van traditionele taalnormen te spreken en te schrijven. Het is immers ook noodzakelijk de leerlingen voor te bereiden op hun latere leven, zodanig dat ze niet op de bestaande communicatiebarrières stuklopen<sup>3</sup>.

#### **WAT MINDER BELANGRIJK ZOU WORDEN**

Hoewel in bovenstaande samenvatting oefeningen volgens de traditionele taalnormen nog wel genoemd worden, hebben de kritische lezers van de R.R.L. goed begrepen, dat het leren beheersen van de Hochsprache (zeg maar A.B.N.) volgens minister Von Friedeburg veel minder aandacht zou gaan krijgen. De gedachte dat de school de bijzondere taak heeft een algemene, genormeerde moedertaal in stand te houden om daarmee de interregionale communicatie mogelijk te maken, wordt vooral na de verbreiding van de massa-communicatiemiddelen niet meer als houdbaar gezien. Behalve voor Hochsprache-training zal bij het invoeren van de nieuwe leerplannen ook voor spellingonderwijs en literatuurgeschiedenis minder tijd gereserveerd worden. Betoogd wordt, dat men de overwaardering voor korrekte spelling zowel in de school als daarbuiten moet relativeren. De school mag niet langer de spelbeheersing als selectiekriterium hanteren en daarbij voorbijgaan aan andere communicatieve vaardigheden van de leerlingen.

#### **WAT DAN WEL?**

Het geheel van het moedertaalonderwijs wordt onderscheiden in drie werkgebieden:

- oefenen in mondelinge en schriftelijke communicatie
- omgaan met teksten

- reflectie over taal en taalgebruik.

Bij het lezen van de uitwerkingen van deze titels ziet men dat de scheiding in drie gebieden in de praktijk van het moedertaalonderwijs niet doorgevoerd hoeft te worden. Oefenen in mondelinge en schriftelijke communicatie impliceert omgaan met teksten, reflectie over taal en taalgebruik is van de twee andere werkgebieden een belangrijk aspect. Integratie van de aspecten wordt sterk bevorderd door de aanbeveling het project als werkvorm te kiezen. Voorwaarde is, dat de projecten op werkelijke situaties gebaseerd zijn, d.w.z. op de communicatiesituaties waarmee de leerlingen op school en thuis vertrouwd zijn. Problemen of conflicten uit de directe ervaringswereld van leerlingen en leraar bepalen de werk- en leerdoelen van het project.

Wat verder opvalt is, dat het bij elk werkgebied in laatste instantie niet gaat om de taal of het taalgebruik, maar om de maatschappelijke kontekst waarin mensen hun taal gebruiken. Ik wil dit laatste illustreren met citaten uit de beschrijving van de werkgebieden.

*Uit mondelinge communicatie:*

‘Diskussieopdrachten uit taalboeken kunnen benut worden, als men erbij bedenkt, dat deze opdrachten formeel blijven . . .

Het ligt voor de hand, *het onderzoeken van taalboeken* tot thema van de lessen te maken. Daarbij zouden de leerlingen moeten leren, dat achter bepaalde, onder het mom van objectiviteit naar voren gebrachte ‘eisen voor een goed gesprek’, belangen voor een van de partijen in de discussie kunnen staan’.

*Uit schriftelijke communicatie:*

‘Vanwege objectieve en subjectieve oorzaken heeft in de huidige communicatiestructuur van onze samenleving slechts een minderheid de mogelijkheid haar mening openbaar te maken. Met het inzicht hierin komt tegelijkertijd de vraag op, hoe deze toestand veranderd kan worden. M.b.t. dit werkkerrein betekent dat de vraag naar nieuwe vormen (stencils, plakaten, teksten voor communicatiecentra en informatiestands, teksten voor straattheater). Schrijven wordt zo een middel tot kritische openbaarheid.’

*Uit omgaan met teksten:*

‘Het gaat om de vraag met welke teksten leerlingen zich gelet op hun huidige en te verwachten levensomstandigheden moeten bezighouden. Dat betekent: bij het kiezen van teksten moet kritisch bepaald worden wat de leerlingen nodig hebben en op welke wijze het bezig zijn met een tekst kan bijdragen tot hun emancipatie. Het bezig zijn met een tekst houdt in dat de leerling gaat inzien, hoe een economische, politieke, sociale en culturele samenhang de werkelijke en historische achtergrond voor elke tekst vormt’.

*Uit reflectie over taal:*

‘Terwijl de leerlingen taaluitingen onderzoeken, leren zij de taal als som van *ingevroren* sociale ervaringen waarnemen, d.w.z. ze leren het taalgebruik van hun omgeving begrijpen en in historische samenhang kritisch analyseren . . .

- als uitoefening van macht, zoals ze dat in het taalgedrag in hun naaste omgeving ervaren, niet in de laatste plaats op school,
- als taalgebruik gebonden aan maatschappelijke lagen, die de formeel bestaande ‘gelijke kansen’ beperken,

- als ideologische versluiering op de meest verschillende terreinen,
- als manipulatie, zoals de taal in de massamedia gebruikt wordt.

Tijdens de kritische analyse van deze praktijk worden mogelijkheden tot humaner taalgebruik zichtbaar. De leerlingen moeten leren hoe realisaties van deze mogelijkheden in de actuele situatie kunnen beginnen. In dergelijke omstandigheden kan taal ervaren worden als middel:

- voor informatie, die alternatieven laat zien en mogelijkheden tot beslissen na gekregen informatie open laat,
- tot openharige uiteenzetting van belangen,
- tot rationele en controleerbare afhandeling van conflicten,
- tot solidarisering, om belangen, buiten de bekritiseerde praktijk om, te kunnen verdedigen<sup>4</sup>.

## DE REAKTIES

De plannen, beschreven in de R.R.L. van begin 1973, hebben (vooral in Hessen, maar ook daarbuiten) een werkelijk onvoorstelbaar aantal reacties opgeroepen. Voor- en tegenstanders van de voorgenomen vernieuwing bestreden elkaar in de pers, via brochures van politieke partijen, in het parlement en op openbare forumbijeenkomsten. Vooral van de kant van de C.D.U. is tegen het in de R.R.L. geformuleerde 'sociale leren' geageerd met een felheid, waarbij het provinciale gespuiter zoals wij dat kennen tegen PROLOG, geheel in het niet valt.

Een goed overzicht van de gevoerde strijd krijgt men uit de bij Fischer in Frankfurt uitgegeven boekjes *Was sollen Schüler lernen?* samengesteld door Gerd Köhler en Ernst Reuter, en *Wem soll die Schule nützen?*, verzorgd door Gerd Köhler. Bij Bertelsmann Universitätsverlag in Düsseldorf verscheen *Hessische Rahmenrichtlinien, Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts*, door Hannelore Christ, e.a. Vooral de documentatie in dit boek (met o.a. verslagen van landdagzittingen) is erg interessant. De uitgave *Wem soll die Schule nützen?* bevat een uitstekende literatuuropgave, gebaseerd op de lijsten die verstrekt worden door het ministerie in Wiesbaden. De omvang van de literatuuropgave (meer dan 500 titels) is illustratief voor de hevigheid van het 'bildungspolitische' conflict. Zoals ik hierboven al opmerkte, kwam de felste kritiek van de C.D.U. Vooroordelen tegen alles wat rood of links heet werden op doortrapte wijze uitgebuit; de in een C.D.U.-brochure als titel gebruikte slogan 'Marx statt Rechtschreibung' deed al vele betrokkenen partij kiezen tegen de R.R.L., zonder dat ze er nog een woord van gelezen hadden. 'Standardwerk der D.D.R. als Quelle für Lehrpläne' heet een ander C.D.U.-geschrift, om nog maar eens op de dreigende gevaren uit het oosten te wijzen.

Bij deze kritische en beschuldigende opstelling van de C.D.U.-woordvoerders sloten hele groepen van conservatieve ouders ('Keine Experimente mit unseren Kindern') en leraren zich gemakkelijk aan.

Dat ook werkgeversbonden een afwijzende houding aannamen, laat zich raden, al laten de standpunten van de verschillende organisaties wel nuances zien. In publikaties van de kerken blijkt men van zeer bezorgd tot streng veroordelend te zijn over de R.R.L.: 'So wird unsere Jugend klammheilig vergiftet', schreef de Bildpost.

De opstelling van de liberale partij (F.D.P.) getuigt wel van kritiek op wat genoemd wordt de ideologisch eenzijdige grondslag van de R.R.L., maar is minder fel. Gesuggereerd wordt bij de verdere uitwerking de grondslag te verbreden en niet te snel af te rekenen met wat tot nu toe als waardevol werd ervaren (Hochsprache en literatuuronderwijs). Voorvechters van de vernieuwingsplannen vindt men vooral bij de linker-vleugel van de S.P.D. In de strijd nemen zij een zeer defensieve houding aan; het valt op hoe vaak zij betogen, dat de plannen echt niet zo Marxistisch zijn als het wel lijkt. De houding van Marxistische groeperingen is ten aanzien van de zo vaak socialistisch genoemde vernieuwingen zeer gereserveerd. Het gaat, zo wordt gesteld, in de strijd om de R.R.L. in feite om een konflikt tussen twee varianten van een *burgerlijke* onderwijs-politiek. 'Voor een revolutionaire onderwijspolitiek in het belang van de arbeiders-klasse zijn de R.R.L. geen curriculaire verandering van de school - deze staat en valt met de polytechnische arbeids-eenheidsschool als resultaat van de sociale emancipatie van het proletariaat, die slechts denkbaar is als politieke actie'<sup>5</sup>.

#### WAT KWAM ER TERECHT VAN DE MOOIE PLANNEN?

Het heeft er veel van weg, dat minister Ludwig von Friedeburg n.a.v. de reacties op zijn voornemens heel wat water in de nieuwe wijn heeft moeten doen. Het meest ingrijpend voor het vervolg van dit Hessische verhaal is waarschijnlijk wel de veranderde samenstelling van de commissie die de vernieuwingsplannen voor de minister uitwerkt. Tot aan de publikatie van de R.R.L. bestond die commissie uit S.P.D.-leden. Op aandrang van de coalitiepartner in de regering van Hessen moest de minister de commissie uitbreiden met enkele F.D.P.-ers. Bij het vervaardigen van konkrete uitwerkingen (Unterrichtsmaterialien) werd de F.D.P.-invloed al spoedig merkbaar. Een actuele leestekst werd bijvoorbeeld als te eenzijdig links door hen veroordeeld en kon niet opgenomen worden in een leerstofpakket. Drie van de meer radicale S.P.D.-werkgroepleden, waaronder Hubert Ivo, trokken zich begin 1974 terug, omdat het hun niet meer mogelijk was op basis van de eerder geformuleerde principes door te werken. De *Unterrichtsmaterialien* verschenen in februari 1974; ze zijn bedoeld voor de klassen 7 en 8 (wat leeftijd betreft te vergelijken met onze brugklassen 1 en 2). Na een algemene inleiding wordt in ongeveer tweehonderd pagina's een beschrijving gegeven van de volgende zeven projecten:

- 1 Televisie en werkelijkheid, over nieuwsuitzendingen en politieseries.
- 2 Satire.
- 3 Onderwijsplanning als inhoud van het onderwijs. Bloemlezing: 'Die Juden buche'.
- 4 Boek en boekhandel.
- 5 Omgaan met kennis: Kruiswoordraadsels - Woordenboeken - School.
- 6 Kommunikatiestructuren van de reclame.
- 7 Taal en recht.

Bij elk projekt hoort dan nog een aparte uitgave van een verzameling teksten.

Elk projekt geeft een formulering van de leerdoelen, een uitvoerige beschrijving van de werkwijze en het leerproces en laat ten slotte zien, hoe de verschillende aspecten van taalonderwijs (*schriftelijke en mondelinge kommunikatie, reflektie over taal en omgaan met teksten*) tot hun recht gekomen zijn. Misschien zit het teleurstellende van

deze *Unterrichtsmaterialien* wel juist in de grondigheid ervan. De R.R.L. van 1973 riepen de leraar op tot solidariteit met de leerlingen die tot nu toe in het onderwijs benadeeld werden; deze konkretisering van een jaar later geven hem een boek onder de arm waarmee hij de komende jaren de klas binnen kan stappen om diezelfde leerlingen aan het werk te zetten. Deze zogenaamde 'projecten' hebben weinig meer te maken met het situatieve leren zoals dat eerder gesuggereerd werd. Een knappe leraar, die er in slaagt met zoveel 'project'-materiaal in zijn handen nog samen met zijn leerlingen vanuit hun gemeenschappelijke situatie het onderwijs te bepalen.

Wat mij verder opvalt is, dat een kritische en op verandering gerichte stellingname t.a.v. maatschappelijke onrechtvaardigheden als onderwijsdoel in deze projecten toch weinig kansen heeft. Terwijl iets dergelijks in de R.R.L. van 1973 wel gesuggereerd was. Maar de konkretisering is niet bedoeld om die eerste R.R.L. aan te vullen, ze moeten ze *vervangen*. Desgevraagd deelt de Hessische Kultusminister mee 'dasz die Erstfassung (!) der Rahmenrichtlinien Deutsch nicht mehr lieferbar ist.'

#### VALT ER NOG WAT TE VERNIEUWEN?

Het onderwijs in de moedertaal laat zich niet van vandaag of morgen veranderen; dat je het daar zelfs als minister van onderwijs nog moeilijk mee kunt hebben heeft Prof. Ludwig von Friedeburg in Hessen ondervonden. Maar de vernieuwing gaat wel door en is volgens mij gelegen in situatief moedertaalonderwijs. Dat is projektonderwijs waarvan doel, leerinhouden en werkvormen gekozen worden door leraar en leerlingen n.a.v. hun actuele situatie en waarin functioneel taalgebruik een middel is tot het oplossen van problemen, het opkomen voor belangen, het doorvoeren van veranderingen, kortom *het bereiken van konkrete werkdoelen*. De voorbereiders van de komende VON-konferentie hebben al gewezen op het belang van Duitse publikaties in verband met emancipatorisch taalonderwijs. Het is mijn indruk, dat er de laatste tijd in Duitsland voortreffelijk materiaal verschijnt, dat blijk geeft van het feit dat er ook in het Duitse moedertaalonderwijs heel wat aan de hand is. Het nieuwe tijdschrift *Praxis Deutsch* geeft daarvan o.a. een goed beeld en heeft ook de Nederlandse moedertaalleraar heel wat bruikbare suggesties te bieden.<sup>6</sup>

Dit artikel kwam tot stand naar aanleiding van een door mij begeleid projekt over de Hessische Rahmenrichtlinien' uitgevoerd door een aantal derde-jaars studenten van de lerarenopleiding Gelderse Leergangen te Nijmegen. De projektgroep verzorgt een Nederlandse weergave van de inhoud van de R.R.L., een beschrijving van onderwijsleersituaties (o.a. de zeven 'projecten') en een overzicht van de politieke discussie. Voor geïnteresseerden kan, zolang de voorraad strekt, tegen vergoeding van de reproductiekosten een exemplaar gereserveerd worden.

## NOTEN

- 1 Bildungspolitische Informationen; Herausgegeben vom Hessischen Kultusminister, nr. 3/72.
- 2 Erich Rister, Grundrechte und Schulreform. In: Wem soll sie Schule nützen? Frankfurt 1974.
- 3 Uit de weergaven van de R.R.L.-tekst die te vinden is in Hannelore Christ e.a., Hessische Rahmenrichtlinien, Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts, Düsseldorf 1974. (Het moeilijke Duits van de R.R.L.-tekst is soms zeer vrij vertaald.)
- 4 Gedeelten van de oorspronkelijke R.R.L.-tekst vindt men ook in Gerd Köhler en Ernst Reuter, Was sollen Schüler lernen? Frankfurt 1973.
- 5 Uit FUHN, Zeitung für proletarische Schulpolitik und Pädagogik: Kritik Frankfurter Lehrerstudenten. Als documentatie opgenomen in de bij noot 3 genoemde publikatie.
- 6 Praxis Deutsch wordt uitgegeven door Friedrich Verlag, 3001 Velber bei Hannover.