

Johan Eimers
Frans Peeters
Jan Sturm

CONGRES MOEDERTAALDIDACTIEK
LÜNEBURG 1979
Een tripel-persoonlijk verslag¹

taaldidactiek in Duitsland

Ook in West-Duitsland is het moedertaalonderwijs in beweging. De auteurs van dit artikel bezochten een vierdaagse bijeenkomst over taaldidactiek in Lüneburg. Wat sfeer en organisatie betreft verschilde het nogal van een VON-conferentie, maar de problemen waren voor Nederlandse waarnemers wel degelijk herkenbaar. Vandaar dit verslag in Moer, met veel informatie in tamelijk beknopte vorm.

De lezer zal voor zichzelf wel uitmaken, wat wij kunnen leren van de ontwikkelingen in de Bondsrepubliek. De literatuuropgave moet het geïnteresseerden mogelijk maken zich verder te verdiepen in wat er over onze oostgrens gaande is in het moedertaalonderwijs.

1. Inleiding

In het nog winterse Lüneburg, een stad van nog geen 100.000 inwoners, ca 50 km ten zuidoosten van Hamburg, was de Pädagogische Hochschule (de kleinste van de BRD; vergeleken bij onze PA's nog een heel instituut) in de week van 26 februari tot 2 maart gastvrouw voor het derde symposium 'Deutschdidaktik'. De reeks begon november 1974 in Neurenberg; congres 2 was in Bochum november 1977; naar Frankfurt in 1981 voor het vierde 'symposium'.

Ernst Nündel², de initiatiefnemer in 1974, was toen nog verbonden aan de PH in Lüneburg; Werner Schlotthaus, de hoofdvoorbereider van dit congres, die de openingsrede hield, is het nog. Met Nündel en Schlotthaus als hoofdauteurs hebben de *Grund-* en de *Folgekurs* (Behr e.a. 1972 & 1975) overwegend vanuit Lüneburg gestalte ge-

kregen, een monumentale uitwerking tot een lijvig leerboek van de 'Projektorientierung' van het DU (d.i. Deutschunterricht).

Het aantal van zeker 150 deelnemers in Lüneburg was aanzienlijk hoger dan in Bochum.³

Onder die deelnemers was ook Hubert Ivo, professor in de vakdidactiek te Frankfurt, met zijn kleine staf. Hij is de geestelijke vader van de 'Hessische Rahmenrichtlinien'⁴, die ondanks de politieke ondergang ervan bij veel vakgenoten nog gezag hebben en bewondering afdwingen. De tenenur daarvan accordeert goed met 'Projektorientierung'. Ivo hield, na Schlotthaus, openingsrede 2. Een bescheiden en lichtvoetige bijdrage: eigenlijk zou niet hij, maar Peter Heintel daar moeten staan, vond hij. Een waardevolle tip: Heintel 1978 is een hoogst belangrijk werk, waar we in Nederland aandacht aan moeten gaan geven. Deze Oostenrijkse filosoof zuivert ons denken over

de wetenschaps-theoretische plaatsing van een vakdidactiek.

De vertegenwoordigde instituten noemen we niet, wel de aanwezigheid van enkele vertegenwoordigers van uitgevers. Er was in de congresweek een vrij uitgebreide tentoonstelling van uitgaven voor het DU.

Dat het PH-docenten waren die ermee begonnen, werkte door in de DD (d.i. Deutschdidaktik)-gerichtheid van de deelnemers en de bijdragen. Dat er bruggen moesten worden geslagen naar de praxis werd in Bochum reeds en nu opnieuw gepostuleerd. De Praxis-Deutschwaarnemer oordeelt, dat het dagelijkse werk van de leraar moedertaal benauwend afwezig was op dit congres (Lohr 1979). De weinige dragers van dat ambt kwamen niet aan hun trekken en klaagden er duidelijk over.

Lohr voelt eigenlijk meer voor regionale conferenties waar leraren en vakdidactici zich concreet vakdidactisch over lesinhouden en programma-onderdelen buigen. Zijn hoofdverwijt is echter ingegeven door de oude universitaire dichotomie (die in ons land ook tot stikkens toe doorwerkt in de structuur van de MO-opleiding): Sprache / Literatur. Die oude, rijk van jaarlingen voorziene 'echte vak-stammen' bleven in de Lüneburgse bijdragen bijna helemaal buiten beschouwing.

Het is duidelijk, dat de 'Projektorientierung' en de 'Richtlijnen in Hessische stijl' de blik meer richtten op allerlei communicatiesituaties. De meer dan 30 congreslezingen werden weliswaar gekanaliseerd in 4 secties met duidelijke koppen erboven, maar de toehoorder op dit congres trof bij een keuze uit alle vier de secties overal dezelfde middenstof: 'communicatie' als woord- en begripveld, dus met afleidingen en synoniemen.

En een tweede woord- en begripveld was daarmee nog weer verstrengeld: 'Handlung'⁵ tot en met de vooraan in de mond liggende abstracte constructie 'das Handlungsfeld Schule'. In theoretisch perspectief was dat vaak genoeg aanwezig. Nog vaker kregen we een verslag van onderwijsgebonden onderzoek naar de taal van alledag, in zijn totaliteit voorlopig nog nergens in kaart gebracht. Achter dat ondoorzichtige bos zijn de aan de universiteit hoe langer hoe dikker geworden bomen 'de taalkunde' en 'de letterkunde' schuilgegaan.

Een vakdidacticus kan daar vrede mee nemen: als het bos van alle belangrijke kanten uit verkend is, komt de glorie van de bomen wel weer tevoor-

schijn. Een worsteling, hoe greep te krijgen op nevelige begrippen als 'communicatie' en 'Handlung' dat leek ons als waarnemers het gebeuren zelf van dit congres. De eerste afdeling van het aanstonds volgende hoofdstuk, waarin wij ons voorlopig verslag bieden, is er vol mee en hebben wij dan ook het zwaarste gemaakt.

Bij zulk een worsteling hebben para-universitaire instituties zekere voordelen boven de universiteiten zelf. Als die bij de zeer uiteenlopende 'Bezugs'-wetenschappen te rade gaan van communicatieleer, informatica, semantiek, functieleer noem maar op, wordt de interdisciplinaire spanning zo groot, dat het niet in werken met studenten bij elkaar te houden is. De para-universitaire institutie is wat 'lichtzinniger' en leunt gemakkelijker aan tegen uiteenlopende 'Bezugs'-wetenschappen en biedt een beeld, op zo'n congres, van moedig onderzoek op nauwelijks bekend terrein.

Ons beeld is voorlopig. De voor- en naverzorging van deze symposia is uitstekend.⁶

Ook in Lüneburg zijn er opnamen gemaakt. Harro Michaels, de redacteur van *Jahrbuch* 1978 heeft toegezegd het jaarboek dat de reeks zal voortzetten, eveneens te redigeren.⁷ Voor wie er ernstig op studeren wil, zijn de uitgaven met betrekking tot en rond de 'eingetragener Verein' wat Symposium Deutschdidaktik is geworden, een der mogelijkheden om als buitenlander enig inzicht te krijgen in het overloze Duitstalige 'Schrifttum' aangaande 'de taal om in te leven'.⁸

2.1. Communicatie-ervaringen op school

2.1.1.

In de BRD vind je een boeiende en bloeiende analysepraktijk gericht op alledaagse en schoolse taalgebruikssituaties. In Nederland dringt daarvan wel het een en ander door. Het inmiddels beroemde artikel van Ehlich en Rehbein over de communicatie in een restaurant (Ehlich, Rehbein 1972) fungeert in Nederlandse opleidingssituaties bijna als classic. Veel minder lijken de resultaten van hun analyse in het kader van hun project *Kommunikation in der Schule* (KidS) hier opgepakt te worden (zie Goeppert 1977, 36-114). Toch bevatten die ook interessante en relevante observaties en interpretaties. De moeilijkheid van het werk van Ehlich en Rehbein en ook van hun navolgers is, dat ze bijna nooit toekomen aan een vertaling van hun resultaten naar het dagelijkse

handelen van onderwijsgeevenden in de onderwijsleersituatie. Men sluit meestal af met een paragraafje over consequenties voor de onderwijspraktijk, maar blijft daarbij steken in algemeenheden die zeker niet direct toepasbaar zijn. Dat is hoofdzakelijk te verklaren uit de sterk linguïstische, talige invalshoek die ze op basis van hun deskundigheid kiezen. Aan de door de LWG geïntroduceerde 'kwartslag' (een herinterpretatie van de resultaten van de talige analyse in onderwijskundige termen) komen ze niet toe (vgl. Ten Brinke 1974).

Ook het Symposium Deutschdidaktik kende een sectie *Talig handelen / interactie-onderzoek*. De meeste bijdragen konden gerekend worden tot de 'school van Ehlich/Rehbein'. Twee ervan vielen daar duidelijk buiten. Peter Grönwoldt sprak over *Interactievaardigheid als 'Cultuurtechniek'* (onder cultuurtechnieken worden vaardigheden als lezen en schrijven, als technische vaardigheid dus, verstaan; ook rekenvaardigheid is 'n cultuurtechniek). Dat klinkt als een 'programma': naast aanvankelijk (technisch) en voortgezet lezen en schrijven ook aanvankelijk en voortgezet onderwijs in interactievaardigheid met eenzelfde prioriteit als lezen en schrijven. Ook Ingendahls voordracht lijkt een programma in te houden: *Taalverwerving is verwerven van ervaringen; taalonderwijs als hulp bij het opdoen van ervaringen*. De titel van de laatste bijdrage toont al aan dat de scheidslijn tussen talig handelen / interactie-onderzoek en het thema van een andere sectie *Taalwetenschap, taalverwerving, taalonderwijs* erg vloeiend is. Daarin kwamen dan ook twee duidelijk verwante lezingen voor. Cordes sprak over *Communicatietraining; een nieuw terrein voor het Moedertaalonderwijs* en Vogel behandelde de *Mogelijkheden en grenzen van Moedertaalonderwijs dat gericht is op ervaringen en handelingen*. Zijn aangrijpingspunt was een analyse van taalboekjes voor de basisschool.

In de volgende paragrafen behandelen we enkele belangrijke gedachten uit de genoemde voordrachten.

2.1.2.

De zichtbare behoefte aan actie en interactie bij leerlingen al in de eerste klassen van het basisonderwijs, die moet je in je (moedertaal)onderwijs uitbuiten, volgens Grönwoldt. Hij is leraar geweest aan de Pedagogische Hochschule en heeft in de basiscursus voor moedertaalleraren Talige

communicatie (Behr e.a. 1972) de hoofdstukken over 'Sociaal bepaalde factoren bij taalverwerving en taalhandelen' en 'Communicatie in pedagogische contexten' geschreven. Nu is hij weer leraar op een basisschool. En daar heeft hij samen met een collega uit een eerste klas in de onderwijssituatie vanuit een nulfase (zoals hij dat noemde) gekeken naar de communicatie. (Dat lijkt overigens wat overdreven: getuige de genoemde hoofdstukken was hij wel degelijk geschoold in gericht observeren via systemen à la Flanders en Bellack⁹ e.a. bijvoorbeeld.) Wat heeft hij gezien en geconcludeerd?

1 In het onderwijs, zelfs als dat als belangrijkste doel heeft de mondigheid van de leerlingen, krijgt een leerling heel weinig kans anders als luisterend te communiceren, om over *zelfstandig*, actief communiceren maar te zwijgen. Toch kun je aan alles merken dat leerlingen daar behoefte aan hebben.

2 Die toestand is blijkbaar niet bewust gewild door de meeste leraren, integendeel.

3 De oorzaak ligt in het eigen karakter van de klas als 'grote groep'. Uit ervaring weten leraren dat communicatie in de klas, zeker als het gaat om moeilijke vakken – zaakvakken – een ingewikkelde opgave is. Daarom nemen ze de touwtjes zelf stevig in handen, daarmee de leerlingen in een luisterende en/of reagerende rol drukkend.

4 De spanning tussen de behoeften van de leerlingen en de rol die ze opgedrongen krijgen, kan opgeheven worden door ze, net zoals je ze schrijven en lezen leert, de verschillende communicatieve vaardigheden die de interactie in een grote groep vereisen aan te leren. Daar biedt nu juist de klassesituatie tal van mogelijkheden voor.

In een experiment dat in een eerste klas begon en dat nu al in de derde klas 'zit', heeft Grönwoldt veel aanwijzingen verkregen die zijn 'hypotheses' bevestigen. Hij ging bij zijn onderzoek uit van een gedifferentieerde leraarsrol, door onderscheid te maken tussen status-, positie- en situatirollen. De statusrol van de leraar wordt bepaald door de maatschappij waarin wij leven; de positierol door de school als institutie. Naar de mening van Grönwoldt is het leraarsgedrag dat samenhangt met deze twee rollen, nauwelijks te veranderen. Als je dat zou willen, zou je tegelijkertijd maatschappij en school moeten veranderen. Maar gedrag dat samenhangt met de situatirol (hij sprak ook van functierol), is wél te veranderen: over dat gedrag kan namelijk de groep zelf beslissen.

De interactieregels en -rollen die daarmee samenhangen, kunnen door de groep zelf opgesteld en toebedeeld worden. Dat kunnen eersteklassers zelfs, zoals bleek in Grönwoldts experiment.

De start lag bij een vraag van een leerling, tijdens een kringgesprek waarom de lerares nooit d'r vinger opstak. Dat was snel duidelijk: als de lerares d'r vinger opstak, wie moest d'r dan de beurt geven? Al werkende kwamen de lerares en de leerlingen tot een groot scala van leraarsfuncties die evengoed door leerlingen overgenomen konden worden, omdat ze bijvoorbeeld niet direct met macht of ervaring te maken hadden: procedurebewaker bij het kringgesprek, 'inhoudelijke' bewaker ('zijn we nog met het thema bezig'), rapporteur, referent, oefeningsleider enz. Al die rollen worden door de groep steeds opnieuw verdeeld, zodat alle leerlingen afwisselend alle rollen vervullen. Dat biedt de leerlingen de kans, zich in allerlei interactievaardigheden te oefenen en gezien Grönwoldts onderzoeksresultaten, met succes. We gaan nu niet in op de manier waarop Grönwoldt toetste, of leerlingen hun vaardigheden vergroten: dat is nogal een ingewikkelde vraag. Eén probleempje daaruit stippen we aan. Ook Grönwoldt stuitte op het probleem dat, opervlakkig gezien, leerlingen 'niet naar elkaar luisteren', en niet op elkaar ingaan.

Grönwoldt kan vrij duidelijk aantonen, dat leerlingen wel degelijk luisteren en op elkaar ingaan, maar dat het probleem hem voornamelijk zit in het feit, dat leerlingen er moeite mee hebben de ontwikkeling van het thema 'bij te houden', als ze hun 'ei' nog niet kwijt zijn. Als je een protocol nauwkeurig analyseert, zie je dat de meest losse opmerking altijd wel te binden is aan een vroegere fase uit het gesprek.

Het materiaal dat Grönwoldt bood, was zeer rijk; nog een enkel punt. In de discussie gaf hij toe, dat de keuze voor zijn manier van werken in wezen ook een politieke is: lezen-en-schrijven-leren maken misschien individuen mondig; interactievaardigheid maakt groepen mondig. Met allerlei voorbeelden kon hij laten zien, dat zijn experimentele klas als groep mondig is. Voor de betrokken lerares was dat zo nu en dan zeer bedreigend: zij kan (en dat gebeurt ook) voor alles wat ze doet en laat, in de kring ter verantwoording worden geroepen. Die kring vormt als het ware een tegenmacht ten opzichte van haar leraarsmacht. In hoeverre de maatschappij mondige groepen toereert, moet nog blijken. Het is in ieder geval de

moeite waard, het te proberen.

Een hoopgevende observatie was ook nog, dat leerlingen die eenmaal een rol hadden vervuld, bijvoorbeeld discussieleider, als discussiedeelnemer veel beter functioneerden. Grönwoldt werkt met zijn experiment in een grote stadsbuurt met veel anderstaligen: ook die laatsten raakten duidelijk bij het onderwijs én de interactie betrokken.

2.1.3.

Ingendahl¹⁰ is een echte vakdidacticus (hij heeft heel wat publikaties op zijn naam staan op dat terrein) en een schoolboekenschrijver.

Ook op het symposium confronteerde hij ons met onderwijsleermateriaal dat hij samen met collega's aan het ontwikkelen is. Het betrof een lessenblok (vermoedelijk wel voor 15 jaar en ouder) over het thema *opvoeding*. Dat thema wordt als het ware weer opgedeeld in vier sub-thema's, waaraan de leerlingen voornamelijk in groepen werken: eigen ervaringen met opvoeding thuis en op school; een onderzoek van allerlei teksten (spreekwoorden, een negentiende-eeuwse tekst uit een schoolboekje, een schoolreglement, een stukje uit een boek over vakdidactiek) naar de onderliggende opvoedingsdoelen en -opvattingen; een onderzoek naar verhoudingen in opvoedingsrelaties: als leerling ben je meestal object van de opvoeding, kun je ook subject zijn; hoe ziet een goede opvoeding eruit?

Het materiaal van Ingendahl c.s. doet een beetje denken aan een boek als *Tussen de regels* (Meijerink, Vos 1977, 1978, 1979) (de auteurs daarvan zijn vast wel bij Ingendahl te rade gegaan), maar Ingendahl geeft een groter scala van verwerkingsvormen. En hij geeft een, niet altijd even gemakkelijke, theoretische onderbouwing. Daarbij sluit hij aan bij de ideeën van Mead¹¹ en het 'symbolisch interactionisme'. Vanuit die theorie merkt Ingendahl terecht op, dat het moedertaalonderwijs, onder invloed van opvattingen over communicatie, verschaalt. Er wordt veel te veel vanuit gegaan dat communicatie een kwestie is van actie-reactie: de zender verpakt een gedachte in taal, de ontvanger pakt uit, stelt een reactie op, verpakt die in taal enz. Dat leidt tot moedertaalonderwijs dat leerlingen taal als verpakkingsmateriaal aanreikt en leert gebruiken: verzamel maar zoveel mogelijk taalelementen en -structuren, sla die maar op, want ooit kunnen ze wel eens van pas komen. Daartegenover stelt Ingendahl, dat

communicatie een proces is waarbij de partners steeds het eigen gedrag en dat van de ander aan het interpreteren zijn. Wat je zegt, is niet alleen maar het uiten van gedachten, maar tevens een interpretatie van de ander en van jezelf en je eigen ervaringen. Aan de ander verwerkelijk je jezelf. Daarom zegt Ingendahl (in zijn wat hoogdravende filosofische stijl): Taal is een levensvorm, een bewustzijn om je eigen werkelijkheid op te bouwen en er uitdrukking aan te geven, een mogelijkheid dus om je leefwereld te ervaren en die leefwereld en andere ervaringen tot uitdrukking te brengen.

In Ingendahl zijn opvattingen spelen teksten (in de breedste zin des woords) een uiterst belangrijke rol: hij wil dat de moedertaaldidactiek instrumenten ontwikkelt waarmee ervaringen die in en achter teksten liggen, geanalyseerd kunnen worden door leerlingen. Dat moet dan het aangrijpingspunt zijn voor de leerling om zijn eigen ervaringen door praten en schrijven verder uit te werken, te corrigeren en te vervolledigen.

Na deze uiterst beknopte weergave van een aspect van Ingendahls opvattingen (het loont zeker de moeite daarvan breder kennis te nemen als de handelingen van het symposium gepubliceerd worden) nog een tweetal opmerkingen. Uit het materiaal dat Ingendahl presenteerde blijkt onzes inziens dat hij van zijn leerlingen nogal wat theoretische kennis vraagt; anders zullen leerlingen toch niet veel kunnen doen met opdrachten als:

- Welke situatie, welke rolbetrekking is hier aan de orde? Hoe voelt de spreker zich in die rol? Welke ervaringen heeft de spreker opgedaan met normen? Hoe staat hij daar tegenover?
- Welke ervaringen en beslissingen zouden geleid hebben tot het gedrag dat geuit wordt? In welke formuleringen herken je een bepaalde waardering van de spreker en zijn leefwereld? Hoe zou je dat in dezelfde omstandigheden anders kunnen formuleren?

Ten tweede: het werd niet erg duidelijk op grond waarvan Ingendahl zijn teksten selecteert. Dat is jammer, want zo breng je zowel je leerlingen als je collega-gebruikers van je materiaal in een afhankelijke positie. Je werkt er niet aan mee, dat leerlingen en leraren zelf hun teksten gaan zoeken. Maar ja, dat is vanuit het standpunt van een schoolboekenschrijver niet zo verbazingwekkend.

Van de experimenten van Grönwoldt verwachten we nogal wat. Ingendahl zijn bijdrage kan

wellicht leren, of het mogelijk is, moedertaalonderwijs zo op te zetten, dat leerlingen taal echt ervaren als instrument om ervaringen op te doen en te ordenen. Tevens kan hij ons inzicht verschaffen in de relatie theorie/ontwikkeling van onderwijsleermiddelen.

2.1.4.

Er waren gedachten van nog andere sprekers op overeenkomstige wijze op papier gekomen; die waren echter spontaan versmolten met visie op Nederlands-didactische spanningsvelden. De visiedrager (in casu Jan Sturm) is bereid om er een afzonderlijk artikel van te maken in *Moer* 1980.

2.2. Over taalachterstand en taalcompensatie¹²

De code-leer (elaborated/restricted) van Basil Bernstein is in Duitsland al rond 1965 geïmporteerd door P.M. Roeder en ontwikkeld door Ulrich Oevermann¹³, die de in onze oren barbaars klinkende vakterm muntte: 'schichtenspecifisch'. Het werd een stroom van literatuur over dat zo opzichtig maatschappelijk-relevante thema. Was er nieuws van dit front op het congres?

Betrekkelijk weinig. Er werd nogal eens gemeesmuild als de kindertaal, die het voorwerp van omslachtig onderzoek was geweest, 'schichtenspecifisch' rijke-lui's kinderen-taal bleek. Slechts twee lezingen hadden veel of alles te maken met het 'oude' thema.

Elisabeth Feldbusch, linguïste uit Paderborn, stelde een leegte vast, waarvan wij ons in Nederland ook bewust kunnen worden. Politici en wetgevers hadden enige jaren de mond vol over de gelijke kansen. Projecten en bestuurlijke maatregelen die daarop inspeelden, hadden enkele jaren *betere* kansen dan welk voorstel ook. En nu? Nog vóór de langlopende projecten waren afgesloten, zit er opeens geen politieke munt meer in; er wordt over gezwegen.

Met veel overtuigdheid klaagde de spreekster de voorvechters aan van de differentiatie-hypothese. W. Labov¹⁴ al te eenzijdig volgend, verdedigden een aantal sociolinguïsten, bijna romantisch, de zaak van de 'Unterschicht': die mensen zijn niet tweede-rangs; ze gebruiken hun taal *anders*, maar in hun omstandigheden adequaat. Nadat er uit de hoek van taalkundigen dergelijke 'verdedigingen' van burgers hadden geklonken, aan wie ten onrechte allerlei tekorten werden aangewreven,

durften de politici hun aandacht te onttrekken aan de compensatieproblematiek.

De overspannen mening, dat de deficiet-bestrijding het meest eigenlijke middel was om de maatschappelijke ongelijkheid te bestrijden, vond evenmin genade in dit vurig betoog. Wat nodig blijft en met kracht moet worden nagestreefd, niet kinderen laten in de taalarmoede waarin ze zijn, maar hen systematisch wennen aan gevarieerde adequate taal.

Dezelfde thematiek speelde een grote rol bij een persoon van heel andere signatuur, de auteur van een moedertaaldidactiek die het hele terrein bestrijkt, Hermann Helmers¹⁵. Om maar één feit te noemen: in Wolfrum 1972 wordt hij meer dan 60 keer geciteerd, terwijl Robert Ulshöfer en Erika Essen maar de helft halen of daaronder blijven. Toen Helmers ordinarius werd in Oldenburg is er waarschijnlijk wat gebeurd: hij kwam te staan boven een staf voor wie de maatschappelijke relevantie een van nature geldende waarde was, en de senior heeft zich aan deze norm aangepast. Nu kan hij geen drie woorden uitbrengen over didactiek of de 'kanselijkheid' komt al naar voren. In Bochum 1977 was het al hetzelfde.

Schlotthaus reageerde toen afdoende: 'S. wirft H. vor, unter dem Etikett demokratischer Bildung nichts anderes als die alte gymnasiale Bildung ... zu fordern, den Schüler als "curriculare Instanz" dabei aber zu vernachlässigen.'¹⁶ Toen het in Lüneburg weer precies in hetzelfde gat draaide, was er een van de weinige keren een lichte pijnlijke reactie op de lezing van Helmers. Het is jammer dat deze man van onmiskenbare grote verdiensten zijn autoriteit zoekt te handhaven door het hameren op een betrekkelijk laat bij anderen gevonden aambeeld.

2.3. Massacommunicatie en maatschappijkritiek

In de serie *Omgaan met teksten* kwamen twee referaten voor over de doelstellingen en mogelijkheden van onderwijs in/over massacommunicatie. Klaus Ehlert¹⁷, Deutschlehrer aan een groot scholencentrum in Bremen, kwam met 'Erfahrungen aus einem Leistungskurs zum Thema Massenkommunikation' en Hans-Dieter Kübler van de Päd. Hochschule te Münster ging in op de vraag 'Ist Gegenöffentlichkeit noch ein Ziel schulischer Medienpädagogik?'. Ehlert deed verslag van een onderwijsproces, zoals hij dat met enkele collega's voor een groep oudere leerlingen realiseert. Dat onderwijs heeft als basisgedachte, dat in onze industriële samenleving de overheid en het bedrijfsleven voortdurend bezig zijn op het gebied van de massacommunicatie hun macht uit te breiden. 'De derde machtsfactor in ons bestel, de (mondige) burger, heeft vergeleken met de beide machts-giganten staat en bedrijfsleven belachelijk weinig invloed.'

Opgroeiende leerlingen zijn al bij voorbaat aan de beïnvloeding door massacommunicatie overgeleverd. Het onderwijs waar Ehlert verslag van deed, is erop gericht de leerlingen inzicht te geven in het verschijnsel en ze daardoor op te voeden tot minder afhankelijke consumenten. De inzichten worden bereikt in een projectmatige aanpak; uitgaande van de positie van de individuele burger onderzoeken leerlingen min of meer zelfstandig de invloed van radio, televisie en lectuur.

Ehlert ging nauwelijks in op de didactische aanpak, maar benadrukte in zijn referaat vooral de leerresultaten. Dat kwam neer op een bewogen pleidooi voor media-onderwijs; leerlingen *hebben er recht op*, zich bewust te worden van de volgende kenmerkende gevaren van massacommunicatie:

- er is altijd sprake van eenrichtingsverkeer, het informatiekanaal kan daardoor gemakkelijk o.a. door de overheid en het bedrijfsleven als machtsinstrument misbruikt worden;
- massacommunicatie legt steeds meer beslag op onze vrije tijd, waardoor het individu nauwelijks meer de vrijheid heeft, die tijd naar eigen behoefte te besteden;
- door reclame, televisie, lectuur, etc. wordt een vals, schijnbaar samenhangend beeld van het bestaan gegeven. De vanzelfsprekendheid van het gegeven totaalbeeld laat geen ruimte voor veranderingsperspectieven;
- tegelijkertijd krijgt de massacommunicatie een compensatiefunctie. Voor alle niet-bevredigde verwachtingen en behoeften in het dagelijkse bestaan worden, in plaats van maatschappelijke oplossingen, surrogaten aangeboden;
- amusementsprogramma's confronteren de ontvanger met overzichtelijke situaties en perfect opgeloste problemen. Ze suggereren betrokkenheid, waardoor men zich gemakkelijk identificeert, maar in plaats van echt mee verantwoordelijk te zijn, blijft men in werkelijkheid passief en geïsoleerd;

— de massacommunicatie heeft een individualiserend, isolerend effect en werkt vereenzaming in de hand. Fanclubs betekenen vrijwel nooit enige sociale binding tussen geïnteresseerden, ze dienen slechts het tot-stand-brengen en stabiliseren van een consumptiepatroon;

— vooral de reclame heeft beangstigend veel invloed op het bestaan van de (vrije) burger. Gewetensconflicten worden gesuggereerd en een vals schuldgevoel opgeroepen bij het niet gebruiken van bepaalde produkten. Aanwijsbare leugens en openlijke misleiding zijn aan de orde van de dag; ze worden niet bestraft, integendeel, de producent kan de kosten van zijn valse voorlichting voor de belasting aftrekken. We betalen er zodoende allen aan mee.

De doelstellingen van Ehlert zijn wel duidelijk, van dit soort gevaren wil hij zijn leerlingen bewust maken; hier wil hij ze tegen wapenen.

Na zijn referaat werd met nadruk de vraag gesteld of dit soort onderwijs nu wel werkelijk in het belang van de leerlingen is. Is door onderzoek aan te tonen wat in dit opzicht de reële behoeften van de leerling zijn? Academische vragen, die leidden tot een wat wrevelige stemming tijdens de discussie.

Dezelfde vragen kwamen, met wat nuances, in de lezing van H.D. Kübler terug. Hij vertelde over zijn ervaringen met een overigens mislukt project, dat gericht was op de functie van Televisie in het gezin. Met zijn studenten had hij zo mogelijkheden van 'mediapedagogiek' willen onderzoeken. In de school waar het project was uitgevoerd, had men daarmee twee dingen op het oog:

1 De leerlingen leren kritisch en onafhankelijk om te gaan met wat de tv biedt; ze gaan er naar eigen behoeften en belangen gebruik van maken.

2 De leerlingen leren zelf media-apparatuur te hanteren, waardoor ze alternatieve communicatiemogelijkheden ontwikkelen.

De onder 2 bedoelde activiteiten zouden de onder 1 genoemde kritische instelling moeten beïnvloeden.

De mislukking van het project heeft verschillende oorzaken. In de eerste plaats bleek het zelfstandig werken met de video-apparatuur op problemen te stuiten, toen leerlingen de schoolse actualiteit gingen registreren. De video-cassette met een weergave van een conflict tussen een leraar en een leerling werd door de schoolleiding in beslag genomen. Voor dit kleine stukje zelfstandig

omgaan met de werkelijkheid bleek op de school geen ruimte te zijn. Men kan zich voorstellen dat op dit punt ook op veel andere scholen een mislukking dreigt. De gemiddelde school kenmerkt zich door onvrijheid en het is de vraag of in zo'n situatie leerlingen ooit kunnen leren hun eigen keuzen te maken. Daarom concludeert Kübler ook, dat waar media-onderwijs gegeven wordt, na een fase van progressieve euforie, het accent niet meer ligt op het kritisch omgaan met de programma's, maar dat men zich beperkt tot vrijblijvende technische informatie.

Het project van Kübler mislukte ook door weerstanden bij de leerlingen zelf. In veel gezinnen heeft de tv een sociaal-therapeutische functie. Voor de frustraties die men dagelijks oploopt, wordt in de tv-programma's een zekere compensatie gevonden. En voor jongeren geldt dan weer, dat het vooral de onvrije omstandigheden op school zijn, die een frustrerende werking hebben. Daarom verweren leerlingen zich al of niet bewust tegen een negatief-kritische beschouwing van tv-programma's. In de hier bedoelde existentiële functie hebben die programma's juist een grote betekenis voor ze.

Kübler concludeert, dat maatschappij-kritische media-pedagogiek in de school weinig kans van slagen heeft. Enerzijds laat de onvrijheid binnen de school echte kritiek nog minder toe dan daarbuiten; anderzijds zullen leerlingen zich verzetten als die kritiek zich richt op wat hun buiten school nog enige surrogaat-troost biedt voor de negatieve dagelijkse ervaringen.

3. Spelling en schoolboeken, andere problemen dan de onze

Het symposium was zo georganiseerd, dat men dagelijks op dezelfde tijden uit verschillende lezingen een keus kon maken. Twee zaken achtten de voorbereiders en de deelnemers echter belangrijk genoeg om daaraan plenaire bijeenkomsten in de avonden te wijden. De ene keer was het thema Spellingvereenvoudiging en de volgende avond was er een forum-bijeenkomst belegd over de officiële controle op het invoeren van schoolboeken. Beide zaken bleken van onderwijspolitieke betekenis te zijn, ze bleven tijdens het gehele symposium onderwerp van discussies en dat resulteerde in het aannemen van enkele resoluties tijdens de slotbijeenkomst.

De spellingstrijd in de Duitstalige landen lijkt in vele opzichten op die in Nederland en Vlaanderen. Meer dan honderd jaar maakt men zich al druk voor het vereenvoudigen van spellingregels die onnodig ingewikkeld, onlogisch en daardoor moeilijk te leren zijn. Ook in het Duitse moedertaalonderwijs vormt het al of niet beheersen van de spelling een belangrijk selectiecriterium. Naar verhouding wordt ook daar erg veel tijd gestoken in het onderwijs dat gericht is op zuiver spellen. En ook de Duitse leraren kunnen slechts zelden tevreden zijn over de resultaten van hun onderwijs. Blijkens een onderzoek van het Max-Planck-instituut in 1972 is maar vier procent van de leraren ervan overtuigd, dat hun leerlingen de regels na het gevolgde onderwijs ook beheersen. De spellingproblemen-op-zich zijn, bij vergelijking van het Duits en het Nederlands, geheel verschillend. Het is aan het Nederlandse spellingfront al weer enige jaren vrij rustig, maar men zal zich herinneren, dat de laatste vereenvoudigingsvoorstellen vooral gericht waren op de spelling van de werkwoordsvormen en die van de bastaardwoorden (*hij wort sjofeur*). De Duitsers kennen echter een heel ander probleem: het met een hoofdletter schrijven van substantieven¹⁸. Op dit punt bestaat een groot aantal onlogische voorschriften, die o.a. inhouden, dat leerlingen moeten kunnen onderscheiden tussen:

Schuld tragen — schuld haben
 wir lieben das Schöne — alles schöne lieben wir
 das Schwarze Brett — das braune Brett
 Recht finden — recht bekommen
 mit Bezug auf — in bezug auf
 das Zungen-R — das Dehnungs-h
 er bedenkt alles Mögliche — er tut alles mögliche
 sie fährt Auto — er fährt rad
 das Kleine — das wenige
 enz.

Eerlijk gezegd konden wij Nederlanders er maar moeilijk inkomen, dat dit enkele spellingprobleem, vergeleken met bijvoorbeeld de 'tragedie' van onze moeilijke werkwoordsvormen, nu zoveel aandacht en strijd verdiende. Anderzijds konden de Duitse collega's zich niet voorstellen, dat ook de spelling van het Nederlands nog moeilijkheden kent; het in hun ogen grootste probleem is uit de wereld als de substantieven 'klein' geschreven worden.

Het is duidelijk, dat zowel in ons taalgebied als in het Duitse de spellingproblematiek zich toespitst op wat relatief de moeilijkste kwestie is. Daarop

concentreert zich het onderwijs in zijn aandacht, zijn didactiek en dus ook zijn selectie. Daarmee levert de school een bijdrage aan de maatschappelijke ongelijkheid; leerlingen worden onderworpen aan het regime van de toegespitste moeilijkheden en leren vooral, dat het beheersen van de regels en dus de bekwaamheid tot oordelen over anderen, slechts het bezit zijn van enkelen. De 'moeilijke' spelling heeft daarmee een heel eigen functie gekregen in het onderwijs, dat gericht is op conservering van de maatschappelijke verhoudingen. Het is waarschijnlijk daarom, dat ook in de Duitssprekende landen de reacties op voorstellen tot spellinghervorming niet mis zijn. De vernieuwers worden uitgemaakt voor 'halve analfabeten', 'samenzweerders', 'orthografie-revolutionairen', 'misdadigers'.¹⁹

Tijdens de discussies over deze problematiek kwam enkele keren naar voren, dat verbetering van de situatie niet alleen gezocht hoeft te worden in vereenvoudiging van de spelling. Ook de spellingdidactiek verdient aandacht en kan waarschijnlijk verbeterd worden. Daarbij komt nog, dat het belang van correcte spelling gerelativeerd zou kunnen worden; de school zou kunnen bijdragen tot een veranderende mentaliteit op dit gebied. Deze laatste doelstelling vond het minste weerklank en werd zeker door de voorstanders van spellingvereenvoudiging niet zo makkelijk overgenomen.

In de resolutie over spellinghervorming aan het eind van het symposium wordt aangedrongen op de zogenaamde gematigde 'kleinschreibung', dat wil zeggen dat de regeling ongeveer zo zal worden als in het Nederlands. Bovendien besloot de overgrote meerderheid van de deelnemers, dat men voortaan in eigen publikaties (en dat zijn er heel wat) die 'kleinschreibung' al zou toepassen.

Tijdens de tweede avondbijeenkomst, die gewijd was aan het goedkeuringsbeleid voor leermiddelen, bleek nog eens duidelijk waar in de BRD de politieke gevoeligheden liggen. Waar het over gaat is, dat in alle afzonderlijke landen van de Bondsrepubliek schoolboeken niet zomaar ingevoerd kunnen worden, maar ter goedkeuring eerst moeten worden voorgelegd aan het Kultusministerium. De Kultusminister laat zich adviseren door een anonieme commissie die van elk nieuw schoolboek (van elk afzonderlijk deel, en ook van elke nieuwe druk) uitmaakt of het voor gebruik in de school in aanmerking komt. Pas als de uit-

gever het goedkeuringsstempel van een deelstaat heeft, kan daar het boek voor het onderwijs worden aangeboden. In eerste instantie denkt men bij deze zorgvuldig kritische aandacht voor te gebruiken leermiddelen aan de in onze situatie wel eens bepleite KEMA-keur voor schoolboeken.²⁰ In de praktijk leidt de procedure in Duitsland tot een ondoorzichtige toestand, waarin ergernis, willekeur en zelfs censuur aan de orde van de dag zijn. Officieel gelden voor een goedkeuring van een bepaald boek de volgende voorwaarden:

- 1 Overeenstemming met de grondwet.
- 2 Overeenstemming met de rechtsorde.
- 3 Overeenstemming met de leerplannen en richtlijnen voor het onderwijs in de deelstaat. (In de meeste gevallen zijn deze verouderd en wordt al jaren aan nieuwe gewerkt.)
- 4 Overeenstemming met resultaten van vakwetenschappelijk onderzoek. (Tegenstrijdigheid troef!)
- 5 Duizend meer of minder belangrijke kleinigheden, die zich in de bureaucratische sfeer gemakkelijk laten vinden.

Als boeken worden afgewezen, gebeurt dat meestal met argumenten, die thuishoren onder nr 3-5.

Tijdens de discussiebijeenkomst in Lüneburg bleek, dat zich daarbij de gekste dingen voordoen. In het forum zaten schoolboekenschrijvers, uitgevers en vertegenwoordigers van de overheid, terwijl in de zaal onder de taaldidactici ook heel wat auteurs waren, die in hun bijdragen aan de discussie met treffende voorbeelden kwamen van bureaucratische willekeur of politieke censuur. Het beoordelingsapparaat blijkt in de meeste deelstaten niet ingesteld te zijn op het grote aantal te verwerken leermiddelen, waardoor het soms twee jaar of langer kan duren voor de uitgever bericht krijgt. Zeker bij methodes die uit meer delen bestaan, is dat erg hinderlijk. Temeer daar het niet zelden voorkomt, dat het eerste deel wel geaccepteerd wordt en een van de vervolgdelen weer niet.

Dat de ene deelstaat een bepaald leerboek wel toelaat en de andere niet, is ook een heel normaal verschijnsel. Met een progressief (of wat progressief aandoend) schoolboek krijgt men in Beieren geen poot aan de grond. Zodra ergens een deelstaatregering wat meer naar links of (zeker) wat meer naar rechts gaat, heeft dat direct invloed op het goedkeuringsbeleid. Dan blijkt dat hele beleid al een rol te kunnen spelen in een verkiezings-

strijd, en moet aan de vijf hierboven genoemde voorwaarden nog de ongeschreven aanwijzing 'politieke haalbaarheid' worden toegevoegd. Wat hier het gevolg van is, werd ook tijdens de soms felle forumdiscussie in strijd genoemd met het recht op vrije meningsuiting: *Regelrechte politieke censuur*. Vooral tekstboeken, bloemlezingen moeten het in dat opzicht ontgelden. Op 7 februari 1979 (de aanvraag was van 29 november 1977) liet de betreffende Kultusminister weten, dat de herziene zevende druk van het literaire leesboek *Modelle* in Baden-Württemberg niet gebruikt mag worden.²¹

Zo waakt de Duitse overheid over de meningsvorming onder jongeren.

De resolutie die over deze praktijken door de deelnemers aan het symposium werd aangenomen, stelt allereerst, dat het goedkeuringsbeleid uit de partijpolitieke sfeer gehaald moet worden. Als teksten beoordeeld worden, dan moet dat slechts gebeuren op hun didactische en pedagogische waarde.

Men spreekt zich ook uit voor een zekere liberalisering op de lange duur. Men zou willen zien dat de uitspraken van de Kultusminister een aanbevelingskarakter krijgen en niet meer gelden als absolute goedkeuring of verboden.

Behalve de uitgevers is er vrijwel niemand die het verspreiden en invoeren van leermiddelen helemaal wil onttrekken aan het overheidstoezicht. Onbepaalde wildgroei op de schoolboekenmarkt, zoals men dat in ons land kent, is het andere uiterste en zover zal het in de BRD waarschijnlijk nooit komen.

4. Het congres in 'internationaler Sicht'

Schlotthaus²² sprak in zijn openingsrede over (hij schrijft het zn al lang met een kleine letter) 'die (bundes)ländergrenzen' als 'erhebliche Barrieren'. We hebben in 3 gezien, dat Beieren, Württemberg-Baden, Reinland-Palts, Hessen, Saarland, Nordrhein-Westfalen, Nedersaksen, Sleeswijk-Holstein en de steden Bremen, Hamburg, Berlijn zich door een eigen cultuursensuur onderscheiden. De decentralisatie van na Hitler op goeddeels historische basis tendert ernaar om voort te duren en zal niet zo sterk worden geschokt door een resolutie van een didactiek-congres, ook al heeft meer dan de helft van de deelnemers zich op de laatste vrijdag van 9.00 tot 12.00 uur met verbluffende

ernst ingespannen om de tekst 'eindwandfrei' te krijgen.

Bij de RECHTSCHREIBUNG steunden ze de 'aktion kleinschreibung' door de enthousiasteling-voorzitter Hiestand (zie Hiestand 1974) voor één avond actie de verre, verre tocht naar Lüneburg te laten maken vanaf ongeveer de Bodensee. En dan te moeten horen, dat het enige doel is, dat de BRD, Oostenrijk, de DDR, Zwitserland en Luxemburg tegelijk zwichten voor het pleidooi voor 'kleinschreibung'.

De vormgevers aan het congres wilden enige politieke pressie ontwikkelen door ook een resolutie op dit internationale terrein.

Er was één deelnemer die niet moe werd bij elke gelegenheid de bestudering te bepleiten van de belangen van het Duits als 'zweitsprache' voor gastarbeiders. In deze kring van vakdidactici klonk dat als in de woestijn geroepen. In ander verband is er in Duitsland toch al heel wat bericht op dit belangenterrein, zoals literatuurlijsten laten zien.

Het kenmerk van Lüneburg bij Bochum vergeleken, was niet alleen een verviervoudiging van deelname; er was ook voor het eerst sprake van internationale deelname die gewicht in de schaal legde: Oostenrijk was er (Wenen, Salzburg en Klagenfurt) en Zwitserland (Basel en Zürich). En als verschijnsel telden wij drie Nederlanders beslist ook mee, al zal geen enkele Duitser begrepen hebben dat wij drie zeer uiteenlopende instellingen in Nederland vertegenwoordigden en daarmee alle drie samen nog maar Nederland heel gedeeltelijk. Het is trouwens voor Nederlanders heel moeilijk om meer dan receptief tot zo'n congres bij te dragen (of zij zouden in het eigen land hun kruis zorgvuldig moeten hebben verzameld en toebereid). De aanwezigheid van een stuk of tien echte buitenlanders bleek voor het congres zo'n sfeermaker van belang, dat er een geïmproviseerde zitting aan werd gewijd. Zwitserland stelde zonder schaamte uit, dat zij nog in een vakdidactische oertijd leven, waar Nederland zich zacht in kan spiegelen. Uit Oostenrijk was Robert Saxer aanwezig, een der redacteuren van de interessante *Informationen zur Deutschdidaktik*.²³

Dan is er de misschien wel in Europa unieke constructie van de Universiteit van Klagenfurt 'für Bildungswissenschaften'. Voor elke leerstoel geldt de toegevoegde opdracht 'mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik'. Het reeds aanbe-

volen werk van Heintel is dan ook aan die universiteit ontstaan. De persoonlijke inbreng der aanwezige Oostenrijkers relativeerde voor ons, op een aansprekende wijze, het belang en het succes van het een en ander.

Dat een klein land als Luxemburg ontbrak, kan toeval zijn. Waarschijnlijk zal daar net als voor Zwitserland gelden: ze gebruiken niet de voor de hand liggende kans om in de keuken te kijken van de Franse moedertaaldidactiek.

Over het volledig ontbreken van de DDR werd niet gerept. Op onze voorzichtige informatie werd geopperd, dat het misschien de volgende maal, via Wenen, zou worden geprobeerd om die ook bij de congressen te betrekken.

In het programma was opgenomen, dat een deelnemer berichtte over moedertaaloverleg op een internationaal congres. Het ingelaste luisteren naar wat de aanwezige buitenlanders in Lüneburg te vertellen of te vragen hadden, sloot erbij aan. Rosemarie Rigol (uit Giessen en van *Diskussion Deutsch*) berichtte als van heel ver over het vijfde wereldcongres van de AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée, waarvan de ANELA, A neerlandaise ... de tak in ons land is) in Montreal (Canada). Daar trad voor het eerst in die vereniging een moedertaalsectie op. De deelname eraan was, naar het zich liet aanzien, vrij toevallig uit een land of acht: Londen, Hongarije, Parijs, Québec, Praag, Washington, Finland. AILA-Bulletin 21 gaat erover berichten, is het plan. Voor *Moer* willen we daarop wachten, en er te zijner tijd op terugkomen, als blijkt dat een wijdmazig vergelijkingsnet, 10 prikken over de wereld verspreid, nog enkele gezichtspunten vangt, die van belang zijn voor een lesgever Nederlands.

Het 4e symposium in Frankfurt wordt voorbereid door Hubert Ivo²⁴. Die kondigde al aan, de factor 'Geschiede' in het brandpunt te willen plaatsen. Lohr 1979 heeft het slecht begrepen als hij meent, dat het de 'Geschichte des Faches und seiner Vermittlung' wordt. De rustige geleerde Ivo heeft een borende aandacht voor de onderstroom van het verborgen leerplan in de praxis. Die stroom is slechts ten dele waar te nemen door de didacticus, laat staan gemakkelijk te beïnvloeden. Dit 'noodlot' zal het centrale thema zijn, niet zozeer de externe geschiedenis van ons vak²⁵.

Er is ook besloten, dat de gastarbeidersproblematiek aan de orde zal komen en dat er meer systematisch dan in Lüneburg 'Austausch' zal worden beproefd met het buitenland, dus ook met Nederland.

Wij gingen naar Lüneburg, overtuigd dat moedertaaldidactiek in vergelijkbare cultuurlanden gro-

tendeels hetzelfde vak is en voelden ons 'als ge-nooden aan rijke taeflen'. Uit dit verslag blijkt, hopen we, dat wij wel zonder minderwaardigheidscomplex, maar vol sterke indrukken thuis kwamen.

Moet er niet een sterk vertegenwoordigende groep zich gaan voorbereiden op Frankfurt 1981?

Noten

- 1 Het *Orgaan voor Overleg en Samenwerking Experimentele Lerarenopleidingen* (Utrecht) en de *Stichting voor de Leerplanontwikkeling* gaven resp. Johan Eimers en Jan Sturm subsidie voor het bezoek. Hun verslag aan deze instanties is uitgekomen bij de ACLO-M i.o. (Postbus 2061 Enschede) *Het Symposium Deutschdidaktik Lüneburg 1979; een kort verslag*. Deze 16 A4-bladzijden met onder andere de volledige lijst van alle bijdragen kan bij de ACLO worden aangevraagd.
- 2 Na een korte periode in Erlangen/Nürnberg is Nündel gaan werken in Aken, waar ook W. Boettcher, H. Tymister en anderen een groep vormen die op velerlei manieren het projectonderwijs voorstaat. Het belangrijke *Lexikon der Deutschdidaktik* met Nündel als 'Hrsg.', Ratingen 1972-77 is nu ter tijd uitverkocht.
Zie ook: E. Nündel *Zur Grundlage einer Didaktik des sprachlichen Handelns* Kronberg/Ts 1976 (Scriptor Taschenbuch S 93).
- 3 Als we die groeperen naar de vertegenwoordigde scholen was de PH-oorsprong te merken. Aken, Berlijn, Bielefeld, Dortmund, Esslingen, Flensburg, Göttingen, Hildesheim, Keulen, Ludwigsburg, Münster, Reutlingen, Saarbrücken, die PH's waren allemaal en vaak met groepjes, aanwezig. Lüneburg zelf natuurlijk in de eerste plaats. Ook de *Gesamthochschule*, een concentratie van tertiair onderwijs in plaatsen net niet bedeed met een universiteit, was rijk vertegenwoordigd: Duisburg, Essen, Eichstätt, Kassel en Siegen. De universitaire vakdidactici, in Duitsland een algemeen type ordinarius, ontbraken geenszins, maar waren er meer 'à titre personnel'.
- 4 Over deze *Richtlijnen* van 1973 twee Duitse uitgaven:
Norbert Altenhofer e.a. *Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch (Sekundarstufe I) in der wissenschaftlichen Diskussion* Kronberg/Ts 1974 (Scriptor)
&
Hannelore Christ e.a. *Hessische Rahmenrichtlinien: Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts* Düsseldorf 1974.
- 5 Een introducerend overzicht is te vinden in: *Informationen zur Deutschdidaktik* 1978 nr 6, p. 3-5 *Sprachhandeln* van E. Nündel.
- 6 De 'Vorlagen und Ergebnisse des Nürnberger Symposiums Curriculum Primärsprache' verschenen als *Perspektieven der Deutschdidaktik* 1975. Na Bochum 1977 werd de titel *Jahrbuch der Deutschdidaktik* 1978. Op het eind werd de grondslag voor Lüneburg gelegd. Op het congres kregen we naast *Jahrbuch* 1978 een interne uitgave van de Ruhr-Universität Bochum: *Auszüge der Verhandlungen der Vorlagen im Wirtlaut* (z. *Symposium* 1977). De uitgave van zo'n *Jahrbuch* is niet slordig samengeflanst; er is ernstig gestudeerd op de lezingen en de discussies erover.
- 7 Het nieuwe *Jahrbuch* zou midden september al uitkomen zijn, naar W. Schlotthaus in een brief meedeelt. Waarschijnlijk zal de uitgever nog wel ermee komen in dit kalenderjaar.
- 8 Naast Nündels reeds genoemde *Lexikon* is ook K. Stocker (Hrsg.) *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik* Kronberg/Ts 1976 heel informatief. Een overzichtelijke ontsluiting is ook D. Boueke e.a. *Bibliographie Deutschunterricht; ein Auswahlverzeichnis* Paderborn 1978³.
- 9 Van A. Flanders hoeven we hier maar enige boektitels te noemen om de mode van enkele jaren terug op te halen:
Analyzing teaching behavior 1970
Helping teachers change their behavior 1963
Interaction analysis in the classroom 1966
Teacher influence, pupil attitudes and achievement 1960.
Zie de Wageningse dissertatie van J. van Bergeijk *Didactisch handelen; een terreinverkenning in verband met de praktische scholing van aanstaande leraren* Groningen 1971.
In Duitsland: Arno A. Bellack e.a. *Die Sprache im Klassenzimmer* Düsseldorf 1974 (Sprache und Lernen 15).
- 10 Werner Ingendahl *Der metaphorische Prozess* Schwann 1973²
Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation Schwann 1972
Sprechspiele — Rollenspiele List 1975
Sprechen und Schreiben. Umriss einer Didaktik der sprachlichen Äußerung Quelle/Meyer 1975
Erziehungsziel: Sprachliche Verständigung Kamp 1978.
Daarenboven in samenwerking met anderen:
Von der Aufsatzkritik zur Textproduktion. Beiträge zur Neugestaltung schriftlicher Sprachproduktion Burgbücherei 1974
Handlungsorientierter Deutschunterricht Quelle/Meyer 1977.

- Zie' Lentz/Van Tuyt 1979.
- 11 De gedachten van G.H. Mead, professor in Chicago (1863-1931) gingen eerst doorwerken na zijn dood: door C.W. Morris bezorgd: *Mind, self and society* 1934; *The philosophy of the act* 1938; door A. Strauss bezorgd: *The social philosophy of G.H. Mead* 1956.
Een belangrijke voortzetter is Erving Goffman onder andere *The presentation of self in everyday life*. Zie voor een korte toelichting op het 'symbolisch interactionisme' (nogal populair tegenwoordig): Walraven 1975, p. 11-13.
 - 12 Een heldere inleiding op de problematiek vindt men in *Taaldidactiek aan de basis* 1978², 3.4. *Taalontwikkeling en sociale ontwikkeling*.
Het hoofdwerk van Basil Bernstein is *Class, codes and control*:
I Theoretical studies towards a sociology of language
II Applied studies towards a sociology of language
III Towards a theory of educational transmissions.
Voor de wijze waarop 'sociolinguïstiek' erop door-
ging, verwijzen we naar het aangehaalde *Taschen-
lexikon* van Stocker sub voce.
 - 13 Peter Martin Roeder *Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg* Heidelberg 1965.
Ook in: O.F. Bollnow (Hrsg.) *Sprache und Erziehung* Weinheim 1968.
Ulrich Oevermann *Sprache und soziale Herkunft* Ber-
lijn 1970.
Idem *Schichtenspezifische Formen des Sprachverhal-
tens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse* in:
H. Roth (Hrsg.) *Begabung und Lernen* Stuttgart
1968. 1969².
 - 14 Zie de titels van een aantal van diens boeken:
*A study of the non-standard English of Negro and
Puerto Rican speakers in New York City* 2 vol. New
York 1968
The study of nonstandard English 1970
*Language in the inner city. Study in the black
English vernacular* Philadelphia 1972
*On the adequacy of natural languages: development
of tense* Trier 1977.
 - 15 Hermann Helmers *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung* Stuttgart (1966) 1976⁹
Robert Ulshöfer *Methodik des Deutschunterrichts* 3 vol. *Unterstufe* 1976⁷; *Mittelstufe I* 1976¹⁰; *Mit-
telstufe II* Neufassung 1974. Ulshöfer was ook de op-
richter en jarenlang de hoofdredacteur van *Der
Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wis-
senschaftlichen Grundlegung* Stuttgart 1948.
Erika Essen *Methodik des Deutschunterrichts* Heidel-
berg 1971⁹.
Alle drie voorbeelden, dat een persoon in een 'ge-
samtdarstellung' het volledige moedertaalonderwijs
omvat. Die werken zijn daarin onderscheiden van het
redacteurswerk van bijvoorbeeld: Alexander Bein-
lich, B. Sowinski, Erich Wolfrum.
 - 16 *Jahrbuch* 1978, p. 65.
 - 17 Klaus Ehlert werkte met 7 anderen mee aan de
Deutsche Literaturgeschichte Metzler 1978.
 - 18 Denk aan iemand als Huygens. We hoeven Worp
maar op te slaan en lezen:
Ian in den Schepen-stoel! Ian Rechter van de Stadt!
Ian, inde Rechten pas ervaren als mijn' Kat!
Wee, zeid' ick, Borgeren, wee, Weduwen en Weesen
enzovoort.
In de Duitse ontwikkeling is zulk hoofdlettergebruik
gesystematiseerd.
 - 19 Het Weense blad *Kurier* weet op 30-11-75 zelfs te
voorspellen, dat het klein schrijven van substantieven
zal leiden tot de 'Untergang des Abendlandes'.
 - 20 Door Ria Jaarsma als mogelijkheid besproken en van
de hand gewezen in *Moer* 1977: 3 'Schoolboeken:
een boterham met tevredenheid'.
 - 21 De brief vermelde welke teksten in het boek niet
acceptabel zijn; een hele lijst, met o.a. de volgende
namen: Ernest Hemingway (Die Killer), Charles
Dickens (Adel und Volk), Günter Grass (In Ohn-
macht gefallen), Erich Kästner, Kurt Tucholsky,
Heine, Böll, Brecht (Die Bergpredigt), Theodor
Heuss (Rede zur Einweihung des Gedenksteins im
ehemaligen Konzentrationslager Bergen-Belsen, Nov.
1952).
 - 22 Behalve de reeds genoemde Grund- en Folgekurs is
het aandeel van Schlotthaus nog vermeldenswaard in
de belangwekkende reeks *Sprachprojekte* bij Wester-
mann Verlag (D-3300 Braunschweig, Postfach 3320).
Ook schreef hij een fundamenteel artikel 'Wohin
steuert der Kommunikationsbegriff den Deutsch-
unterricht?' in: E. Wolfrum (Hrsg.) *Kommunikation;
Aspekte zum Deutschunterricht* Baltmannsweiler
1975, p. 11-27.
 - 23 De zes nummers van 1976-1978 bestrijken bibliogra-
fisch alle Duitssprekende landen, inclusief de DDR
(het laatste volgnummer was 4349). Daarenboven
wel bijna 50 Forschungsberichte van tientallen didac-
tici en practici uit Oostenrijk en de BRD. De reeks
stagneert trouwens: 6.78 is het laatst uitgekomen
nummer.
 - 24 Hubert Ivo heeft, voor een Duits geleerde, weinig ge-
schreven. We noemen:
Kritischer Deutschunterricht 1974⁴
*Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der
deutschen Sprache und Literatur; Vorüberlegungen
zu einer 'Fachunterrichtswissenschaft'* 1977.
Een nummer van Diskussion Deutsch *Zur politischen
Dimension des DU*, dat hij met drie anderen schreef,
kwam als 'Sonderband' uit in 1973.
Tenslotte ook met anderen: *Weitermachen? Abschaf-
fen? Verändern? Zum Gebrauchswert von Literatur
(Texte und Material zum Literaturunterricht)* 1973²
Alle uitgaven zijn bij Diesterweg.
 - 25 Die kreeg trouwens in Bochum een beurt door Horst
Jochim Frank, die toen net zijn 'magnum opus' had
uitgegeven: *Geschichte des Deutschunterrichts. Von
den Anfängen bis 1945* München 1973, 996 blz.
In Lüneburg pleitte Juliane Eckhard, leerlinge van
Helmers, ervoor om de geschiedschrijving van het
moedertaalonderwijs te gebruiken bij de nieuwe ont-
wikkelingen, maar er ging niet veel overtuigings-
kracht uit van het betoog.

Literatuur

BEHR e.a. 1972

K. Behr e.a. *Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation; Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in Schule und Hochschule* Weinheim & Basel 1972

BEHR e.a. 1975

K. Behr e.a. *Folgkurs für Deutschlehrer: Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation. Begründung und Beschreibung des projektorientierten Deutschunterrichts* Weinheim 1975

TEN BRINKE 1974

J.S. ten Brinke 'Taalgedrag van leraar en leerling, via de zg. 'kwartslag' bestudeerd' in: *Moer* 1974: 5, p. 230-236

DISKUSSION DEUTSCH

Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis Frankfurt a/M 1970

EHLICH & REHBEIN 1972

K. Ehlich & J. Rehbein 'Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant' in: D. Wunderlich (Hrsg.) *Linguistische Pragmatik* Frankfurt a/M 1972, p. 209-254

EHLICH & REHBEIN 1977

K. Ehlich & J. Rehbein 'Wissen, Kommunikativer Handeln und die Schule' in: Goeppert 1977, p. 36-114

GOEPPERT 1977

H.C. Goeppert (Hrsg.) *Sprachverhalten im Unterricht; zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation* München 1977

HEINTEL 1978

P. Heintel *Modellbildung in der Fachdidaktik; eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung* Klagenfurt 1978

HIESTAND 1974

W.H. Hiestand (Hrsg.) *Rechtschreibung; Müssen wir neu schreiben lernen?* Weinheim und Basel 1974

INFORMATIONEN

Informationen zur Deutschdidaktik; Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule Salzburg 1976

JAHRBUCH 1978

Harro Müller-Michaels (Hrsg.) *Jahrbuch der Deutschdidaktik* Königstein/Ts (Scriptor) 1978

LENTZ & VAN TUYL 1979

L. Lentz & H. van Tuyl *Drie opvattingen over moedertaalonderwijs; verslag van een studiereis naar West-Duitsland, gesprekken met Wolfgang Boettcher, Werner Ingendahl, Hubert Ivo Enschedé* 1979 (SLO, Postbus 2041, Enschede)

LOHR 1979

Stephan Lohr 'Elfenbeinturm und schwindelerregende Didaktik' in: *Praxis Deutsch* mei 1979, nr 35, p. 2-3

MEIJERINK & VOS 1977, 1978, 1979

H. Meijerink & J. Vos *Tussen de regels; methode Nederlands voor 15-plus* Groningen 1977(I), 1978 (II), 1979 (III)

WALRAVEN 1975

T. Walraven *Taalgebruik en taalwetenschap; inleiding in het onderzoek van verbale communicatie* Assen / Amsterdam 1975

WOLFRUM 1972

Erich Wolfrum (Hrsg.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts; Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturpädagogik* Esslingen 1972, Baltmannsweiler 1976²

WOLFRUM 1975

Erich Wolfrum (Hrsg.) *Kommunikation zum Deutschunterricht* Baltmannsweiler 1975