

## Wolfgang Klafki over het Marburger Grundschulprojekt

Het tussen 1971 en 1977 uitgevoerde Marburger Grundschulprojekt was één van de grootste onderwijsonderzoeken, die zich baseerde op de methodologische conceptie van het handelingsonderzoek. Projectleider was de Marburger pedagoog, prof. dr. Wolfgang Klafki. Geïnteresseerd naar de invloed en de vruchtbaarheid van de wetenschapstheoretische en methodologisch-methodische opvattingen van Klafki (Klafki, 1971, 1973, 1976, 1978, 1982) en naar het verloop van het onderzoeksproject, (Klafki, 1977, Klafki u.a., 1982) voerden wij in december 1983 in Marburg enkele gesprekken met deze zeer energieke en geestdriftige vijftiger. Het nu volgende artikel geeft een beeld van de meest saillante punten uit die gesprekken.

De opzet van het project was om in de vorm van een handelingsonderzoek, in samenwerking met onderwijzers, didactische produkten te ontwikkelen en instrumenten voor observatie van specifieke processen in het onderwijs. Er werd hierbij gestreefd naar een synthese tussen hermeneutiek, ideologiekritiek en empirie. En hoewel er in het onderzoek de nodige complicaties zijn opgetreden en een aantal van de doelstellingen niet is bereikt, ziet Klafki in dit project toch de bevestiging van de juistheid van de these, dat een dergelijke synthese noodzakelijk en ook mogelijk is. Klafki: 'Voor mij is in dit project de juistheid van de grondthese bevestigd, dat een synthese mogelijk en noodzakelijk is, maar we hebben geen goede instrumenten kunnen ontwikkelen, waarmee de verbinding van hermeneutiek, ideologiekritiek en empirie tot stand kan worden gebracht. Er is trouwens ook geen ander project, waarvan men kan zeggen dat het daar gelukt is.'

Het grootste probleem waarmee men tijdens het project te maken kreeg, was dat de tijd die nodig zou zijn om de doelstellingen te realiseren veel te optimistisch was ingeschat. Omdat de onderwijzers het liefst een doelgerichte aanpak wilden die praktische resultaten zou opleveren, is het accent na een korte procesgerichte periode al snel voornamelijk gelegd op de ontwikkeling van didactische produkten. Wanneer de onderwijzers voldoende vertrouwd zouden zijn en konden werken met de ontwikkelde onderwijseenheden, zou het accent meer op het onderzoek komen te vallen, dat wil zeggen op het uitwerken van observatieprocedures en op theoretisch werk. De onderwijzers waren zich echter door de in de loop van het onderzoek gevoerde discussies en door de ontwikkelde onderwijseenheden bewust geworden van de tekortkomingen in hun onderwijs. Zij hadden er daarom geen behoefte aan zich met onderzoeksproblemen te bemoeien, zolang ze nog met hun eigen onderwijsproblemen te kampen hadden. Ze bleven de steun van de onderzoeksgroep langer inroepen dan verwacht was en bleken minder tot medewerking bereid en in staat ten aanzien van het bereiken van de onderzoeksdoelstelling. 'Na drie jaar was een gedeelte van de onderwijzers ontvredener over hun eigen handelen dan voor het begin van het project. Dat kwam doordat zowel de onderzoekers als de onderwijzers te hoge eisen aan het project hadden gesteld. De onderwijzers wisten beter hoe het onderwijs eruit zou moeten zien, omdat ze zich daar samen met ons mee bezig hadden gehouden en ze waren dan ook niet geïnteresseerd om aan ons onderzoeksprobleem mee te werken.'

In hoeverre oorspronkelijke doelstellingen bereikt zijn loopt voor de verschillende deelprojecten nogal uiteen. Het is slechts in één groep gelukt empirie, ideologiekritiek en hermeneutiek te verenigen, namelijk een groep gericht op zaakvakken, die zich bezighield met het thema 'Bohrer und bohren'. In deze groep ontstonden discussies over de functies van de techniek in de samenleving en over hoe je in het onderwijs een dergelijk thema aan de orde kunt stellen. Het is daarbij tot op zekere hoogte

gelukt om de gerealiseerde lessen en de planingsbijeenkomsten van het onderwijs empirisch, met behulp van geluidsbanden en protocollen te observeren, c.q. vast te leggen en terug te koppelen naar wat er van tevoren over was afgesproken. Op die manier ontstond er een nieuwe bezinning op de historiciteit en op de maatschappelijke bepaaldheid van technische ontwikkelingen en op – zoals Habermas dat heeft uitgedrukt – techniek en wetenschap als ideologie. Deze onderwijzers kregen meer inzicht in hoe onderwijs er concreet uit zou moeten zien. Bij andere groepen is er een aanzet geweest tot de verbinding van de hermeneutische en ideologiekritische benadering. Bij voorbeeld bij een groep die zich bezighield met taalonderwijs. Hier hebben de onderwijzers zelf, na lange discussies gezegd, dat ze eigenlijk alvorens in het onderwijs een kinderboek te behandelen, zich erop zouden moeten bezinnen, hoe ze zelf als kinderen dat betreffende boek gelezen hebben en wat voor een instelling ze nu te aanzien van dat boek hebben. Zij wilden zich erop bezinnen wat voor een beeld van de verhouding tussen jongens en meisjes, de school en de maatschappij in een bepaald boek gegeven wordt. Ook bij sommige oudergroepen zijn door het veranderde bewustzijn van de onderwijzers, denkprocessen op gang gebracht, waarin het bewustzijn en de bereidheid om actief te worden zijn opgebouwd.

In de eerste maanden van het project zijn er diepgaande discussies gevoerd over de vraag of er wel aan praktisch-concrete zaken begonnen kon worden zonder dat er een gedegen, theoretisch fundament is gelegd. Maar in de loop van het onderzoek hebben deze discussies steeds meer aan gewicht verloren. Alle medewerkers begonnen in te zien, dat het beter was praktische problemen aan te pakken, zonder dat alle algemene, theoretische problemen waren opgelost.

Juist door de nadruk op het ontwikkelen van didactische producten en op de evaluatie van hun bruikbaarheid, zijn er instrumenten ontwikkeld, waarmee kan worden nagegaan hoe onderwijzers zich aan nieuwe onderwijsontwikkelingen aanpassen, die ook buiten het project toepasbaar zijn. Klafki zegt daarover: 'Ik ben van mening, dat volledig onafhankelijk van ons project men met dit instrument onderzoeken naar aanpassingsprocessen van onderwijzers zou kunnen doen. Dat is een kleine bijdrage aan de ontwikkeling van een metho-

dologie van de evaluatie van zulke aanpassingsprocessen.' Met behulp van deze instrumenten is het ook duidelijk geworden waarom de in het project ontwikkelde onderwijseenheden door onderwijzers minder gebruikt worden dan te verwachten was. Het blijkt dat onderwijzers alleen dan met zulke eenheden willen werken wanneer ze concreet en niet te omvangrijk zijn. Het probleem hierbij is echter dat een onderwijseenheid nooit een recept kan zijn. Er moet altijd worden aangegeven onder welke omstandigheden, voor welke leeftijdsgroep van kinderen zo'n eenheid bruikbaar en daarmee overdraagbaar is. Een onderwijzer kan dan zelf nagaan of de omstandigheden in zijn klas vergelijkbaar zijn met de ontstaanssituaties of dat hij eventueel wijzigingen aan moet brengen met het oog op andere randvoorwaarden. Dat blijkt echter voor veel onderwijzers een te grote opgave, omdat de dagelijkse onderwijspraktijk al veel inspanning vereist. Zolang onderwijzers niet in voldoende mate de gelegenheid en de tijd krijgen voor bij-, respectievelijk nascholing of inservice trainingen, waarin zij zich kunnen blijven oriënteren op nieuwe onderwijsontwikkelingen, zijn dit soort projecten gedoemd om te mislukken.

Toch ziet Klafki handelingsonderzoek nog steeds als een vorm van onderzoek die de moeite waard is om verder te ontwikkelen. Veel vertegenwoordigers van de klassieke empirische onderzoeksmethodologie geven naar zijn zeggen ook ruiterslijk toe dat hun eigen manier van onderzoek doen op het punt van praktische toepasbaarheid tekort schiet. In Klafki's eigen woorden: 'Ze hebben ons gedeeltelijk gelijk gegeven en gezegd dat hun vraagstellingen grotendeels zeer ver van de realiteit afstaan. De manier, waarop tegenwoordig ook de klassieke onderzoekers met onderwijzers omgaan is veranderd sinds er handelingsonderzoek bestaat. Dat komt omdat de onderwijzers gezegd hebben: We laten ons niet meer als ondervraagde objecten gebruiken. We stellen onze eigen eisen aan het onderzoek en we willen er zelf iets aan hebben.' De hoop dat klassiek empirisch onderzoek een bijdrage kan leveren aan verandering en verbetering van de praxis, is ongegrond. Van onderwijzers die midden in de praktijk staan kan niet verwacht worden dat zij zich realiseren dat de resultaten van een onderzoek slechts een gedeelte van de werkelijkheid beslaan, en dat zij

pas na het bestuderen van meerdere onderzoeken tot een weloverwogen besluit ten aanzien van hun eigen onderwijspraktijk kunnen komen. Ze moeten dan in staat zijn tot meta-methodologische werkzaamheden. Op deze wijze worden practici in hun interpretatie en toepassing van wetenschappelijke resultaten volledig aan hun lot overgelaten, en het is geen wonder dat ze daarmee niets weten aan te vangen.

Met handelingsonderzoek is het mogelijk aan te sluiten bij de behoeften van de practici, maar het is daarbij wel belangrijk de verwachtingen en de eisen niet te overtrekken. Het is niet mogelijk met een kleine groep onderwijzers een grote doorbraak op het gebied van het onderwijs te bewerkstelligen, die zou kunnen leiden tot een volledige omwenteling op scholen of tot een bijdrage aan een algemene emancipatie van de samenleving. Dat blijft altijd het uiteindelijke perspectief, het regulatief. Over het eigen project zegt Klafki: 'Men moet zich van te voren minder voornemen dan wij gedaan hebben. Een te hoge verwachting en een te grote pretentie werken juist nadelig.' Zolang het niet mogelijk is om in de directe omgeving een dergelijk emancipatieproces tot stand te brengen, zijn louter perspectieven op de langere termijn al gauw ideologie in de slechte zin van het woord.

Gezien de huidige politieke situatie in Duitsland is Klafki zeer sceptisch ten aanzien van de toekomstperspectieven voor handelingsonderzoek op grote schaal. Zowel van 'links' (cfr. Radtke, 1975) als van 'rechts' is men teleurgesteld over de resultaten van sociaal-wetenschappelijk en daarmee ook van pedagogisch onderzoek. Het geduld dat men bijvoorbeeld kan opbrengen voor kankeronderzoek, of sommige technische onderzoekingen ontbreekt volkomen wanneer het gaat om onderzoek naar de vorming van mensen, terwijl juist de laatste vorm van onderzoek te maken heeft met een materie die zo complex is, dat het onrecht zou zijn te verwachten dat het binnen een relatief korte tijdsspanne een volledig bevredigend resultaat zou kunnen opleveren. 'Mensen en opvoedingssystemen zijn veel ingewikkelder dan menige ziekte of technisch probleem, daarom zouden ze ons méér tijd ter beschikking moeten stellen dan aan een technicus en niet minder.' Het ziet er echter niet naar uit dat een zo groot project als het Marburger Grundschulprojekt op korte termijn nog subsidie zal krijgen. Daarmee is het

uitgesloten dat een nieuwe golf van vormingsonderzoek op korte termijn nog gestalte zal kunnen krijgen in Duitsland.

Toch is dit geen reden voor resignatie. Er is een potentieel aan actieve en idealistische onderwijzers dat zich in basisgroepen verenigd heeft. Naast idealisme is er ook sprake van een gezonde dosis realisme, die ze opgedaan hebben in voorgaande onderwijsvernieuingsprocessen. Samen met hen kunnen opvoedingswetenschappers, in bescheiden opzet weliswaar, verder werken aan individuele en hopelijk daarmee aan maatschappelijk en mondiale emancipatie. En dat resultaat is niet van vandaag op morgen te realiseren, want 'onderwijshervorming is blijkbaar een langdurige onderneming en niet iets waarbij men in vijf of zeven jaar geweldige resultaten boekt'.

S. Miedema  
E. Heimans

#### Literatuur

- Klafki, W., Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1971, 17, 351-385.
- Klafki, W., Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1973, 19, 487-516.
- Klafki, W., Kritik eines puristischen Handlungsforschungskonzepts. In: W. Klafki, *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim/Basel: 1976, 97-116.
- Klafki, W., Werkstattbericht aus dem 'Marburger Grundschulprojekt'. Innovationsmöglichkeiten und Bedingungsfaktoren handlungsorientierter Schulreform. In: U. Hameyer & H. Haft (Hrsg.), *Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte, in der Praxis. Praxisberichte, Analysen, Kritik*. Weinheim/Basel: 1977, 139-167.
- Klafki, W., Handlungsforschung. In: C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung*. München/Zürich: 1978 (2), 267-272.
- Klafki, W., Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis 'kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft'. In: E. König/P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Problemen*. München: 1982, 15-52.
- Klafki, W. u.a., *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. Weinheim/Basel: 1982.

Radtke, F. O., Wider ein restringiertes Verständnis von Aktionsforschung – Bemerkungen zu Klafki's Schilderung des 'Marburger Grundschulprojekts'. *Beiträge zur Bildungstechnologie*, 1975, Nr. 41, 11-25.

Manuscript aanvaard 8-6-'84

Naar aanleiding van Van der Veers bespreking van Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische (*Pedagogische Studien* 1983 (60) 527-528)

In *Pedagogische Studien* 1983 (60), pag. 527-528 verscheen een recensie van R. van der Veer over de bundel 'Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische' van J. Nelissen en A. C. Vuurmans. In deze recensie geeft hij zijn persoonlijke appreciatie over deze bundel en zijn mening over enkele standpunten die in het boek verdedigd worden. De toegewezen ruimte is helaas te beperkt om op deze zaken nu in te gaan.

Waar we wel op kunnen reageren is Van der Veers bespreking van de vertaling van Il'enkovs 'Probleem van het ideële'. Van der Veer schrijft: 'Woorden en zinsdelen worden foutief vertaald of vallen zelfs helemaal weg'. Wat van der Veer suggereert is dit: al of niet opzettelijk, naar willekeur of uit slordigheid – hoe dan ook – zijn er zinsdelen verdwenen waardoor de lezers een tekst voorgeschoteld krijgen, waarmee is geknoeid. In het geding is hiermee zowel de integriteit van de redactie van de gerecenseerde bundel als de integriteit van de vertaalster die haar lezerspubliek (dat immers nauwelijks haar werk kan controleren) niet serieus zou wensen te nemen. Het betreft hier geen gering verwijt, dat natuurlijk op feiten moet berusten. Is dat ook het geval? Wij hebben de tekst – ten overvloede – nog eens grondig geïnspecteerd waarbij we vaststelden dat nergens en

niet één maal onverantwoord een woord, laat staan een zinsdeel is wege gevallen. Wat de vertaalster in nauwkeurig overleg met Vos (die niet alleen de inleiding bij, maar ook de redactie van de vertaling verzorgde) en met Van Parreren wel heeft gedaan, kan aan de hand van het volgende voorbeeld duidelijk gemaakt worden: 'De grootste moeilijkheid, het grootste probleem in de filosofie . . .' (pag. 187). Het gecursiveerde werd weggelaten. Men ziet, het gaat hier om twee woorden die aan een beter begrip van de tekst voor de Nederlandse lezer amper iets toevoegen; het gaat in zulke gevallen om onnodige herhalingen, die bij Il'enkov veelvuldig voorkomen. De enige 'misser' in de 54 pagina's tellende tekst is een titel van een hoofdstuk in Marx' *Kapitaal* die letterlijk is vertaald, maar daardoor zullen weinig lezers uit hun evenwicht raken. Wij zijn dan ook van mening dat Van der Veer zijn bewering inzake de kwaliteit van de vertaling niet baseert op feiten.

Ten slotte signaleren we dat Van der Veer, die de redactie van de bundel en degenen die de vertaling verzorgden van 'allemaal slordigheden' beticht, zichzelf schuldig maakt aan op zeer slordig naspeurwerk gebaseerde uitspraken. Dit laatste blijkt tevens uit zijn suggestie dat in de bundel geen kritiek te vinden zou zijn op het besproken Russisch onderzoekswerk, terwijl de vindplaatsen van die kritiek toch talrijk zijn (zie p. 39 e.v., 76 e.v., 99 e.v., 101 e.v., 108 e.v., 126 e.v., 141 e.v., 145 e.v., enz.).

Z. Nelissen-Bradová  
J. M. C. Nelissen  
J. F. Vos