

1. INLEIDING

1.1 DOEL VAN, MOTIVERING VIR EN DIE WAARDE VAN HIERDIE ONDERSOEK

Aangesien die Vergelykende Opvoedkunde as wetenskap te doen het met onderwysstelsels as objek van studie is die doel van hierdie verhandeling om 'n bydrae te lewer deur die bestudering en evaluering van die Wes-Duitse onderwysstelsel. Daar bestaan 'n algemene behoefte om onderwysstelsels - en in besonder die skolestelsels - van kultuurgemeenskappe met 'n langer ontwikkelingsgeskiedenis te bestudeer ten einde sō die eie nasionale onderwysstelsel te evalueer en te verbeter. Alhoewel onderwysvraagstukke dikwels in verskillende lande 'n ooreenkoms vertoon, word daar as gevolg van verskille in religieuse grondmotiewe en die inwerking van verskillende vergestaltende faktore, verskillend op hierdie grondmotiewe gereageer, sodat elke kultuurgemeenskap of volk 'n partikuliere onderwysstelsel ontwikkel wat die beste aansluit by die behoeftes van die betrokke gemeenskap of volk. As gevolg van die verskille ten opsigte van historiese agtergrond, ekonomiese en sosiale omstandighede sowel as lewensopvatting kan geen volk die onderwysstelsel (of dele daarvan) van 'n vreemde gemeenskap onkrities navolg nie.¹⁾ Uit die prestasies en foute van ander onderwysstelsels kan waardevolle lesse geleer word en kan die eie onderwysstelsel in breër

1) CRAMER, J. P. and BROWNE, G. S. *Contemporary education. A comparative study of national systems*, p. x.

perspektief gesien en beter na waarde geskat word.

"The educational leader and student of education in every nation needs to know much more about education than how it is organized and operated in his own country. The future of mankind and of civilization will depend to a great extent on the purposes, the kind, and quality of education provided for this and succeeding generations in all parts of the world."²⁾ 'n Diepgaande studie van die Wes-Duitse onderwysstelsel, en die moontlike nuwe insigte wat uit hierdie navorsing mag voortspruit, mag bevrugterd inwerk op die verdere ontplooiing van die eie samestellende Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

'n Verdere doelstelling van hierdie studie is om aan te toon dat die Wes-Duitse onderwysstelsel geensins so tradisioneel is as wat algemeen aanvaar word nie, en dat die progressiewe onderwysbeleid en -stelsel wat na die Tweede Wêreldoorlog ontwikkel het, gekenmerk word deur

- * onderwysvoorsiening waardeur elke leerling volgens vermoë, aanleg en belangstelling net met inagneming van die behoeftes van die land onderwys ontvang, en
- * 'n geïntegreerde gedifferensieerde sekondêre onderwysstelsel wat beide 'n algemeen-vormende kulturele en beroepsgeoriënteerde karakter vertoon en waarin daar vir verskillende studierigtings voorsiening gemaak word.

Die ontwikkeling van die onderwysstelsel word vanuit die nasionale bewussyn en kultuurontwikkeling op kultuurfronte, soos byvoorbeeld die taal, godsdiens, eko-

2) RELLER, T. L. and MORPHET, E. L. *Comparative educational administration*, p. v.

nomie, politiek, wetgewing en sosiale verkeer, beïnvloed. Dit is dus wenslik sowel as noodsaaklik dat die onderwysstelsels van vreemde lande bestudeer word teen die agtergrond van die breë kultuurontwikkeling. Vergelykende Opvoedkundiges in die Republiek van Suid-Afrika (RSA) beskik oor min inligting in verband met die Wes-Duitse onderwysstelsel. Selfs in ander lande blyk daar 'n beperkte kennis van die Wes-Duitse onderwysstelsel te wees. Die "United Nations Educational Scientific and Cultural Organization" (UNESCO)³⁾ betreur byvoorbeeld die feit dat "...the present state of education in the Federal Republic of Germany is not very widely known in other countries, largely because of language difficulties". Aangesien skryfster van hierdie verhandeling vier jaar in Duitsland deurgebring het en goed vertrouwd geraak het met die kultuur en tradisies van die Duitse volk en die betrokke taal magtig is (alles voorvereistes vir die bestudering van 'n vreemde kultuurgemeenskap se onderwysstelsel), is sy gemotiveer om hierdie navorsingsterrein te kies.

Naas die taalfaktor, wat die studie van die Wes-Duitse onderwysstelsel vir baie navorsers ontoeganklik maak, was die onderwysontwikkeling en -hervorming gedurende die afgelope jare so fenomenaal dat baie van die gegewens wat in sekondêre bronne voorkom reeds verouderd is. Alhoewel die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) reeds tematiese studies met betrekking tot voorligting en differensiasie in Wes-Duitsland aangepak het, het 'n volledige verslag van die Wes-Duitse onder-

3) UNESCO. *Educational reform in the Federal Republic of Germany: initiatives and trends*, p. 9.

wysstelsel nog nie voorheen in Afrikaans verskyn nie. Trouens, selfs in Duits bestaan daar nie veel resente bronne wat soveel temas uit die Wes-Duitse onderwysstelsel in een oorsigtelike werk aanroer nie. Die titel van hierdie verhandeling is dan ook sō gekies dat 'n wye veld van ondersoek gedek kan word sodat dit vir toekomstige navorsers die geleentheid kan bied om die Wes-Duitse onderwysstelsel by latere vergelykende studies in te sluit. Vir studente in die Vergelykende Opvoedkunde wat hulle op die hoogte wil bring met oorsese onderwysstelsels kan hierdie werkstuk van besondere waarde wees.

Daar is gepoog om die nuutste onderwyshervormingspogings en die probleme wat by die realisering daarvan in die praktyk mag opduik teen die agtergrond van die huidige situasie te belig. Geen onderwysstelsel is staties nie. Dit ondergaan voortdurend veranderinge. Verandering impliseer nie noodwendig vooruitgang nie, dog vooruitgang kan nie sonder verandering teweeggebring word nie.

Alle temas word nie ewe indringend bespreek nie. In hierdie verhandeling is meer klem gelê op die skolestelsel as sodanig omdat dit die uitkristallisering in die praktyk van die behoeftes en wense van 'n demokratiese volk ten opsigte van die opvoeding en onderwys van die jeug is. Daar word gepoog om 'n algemene oorsig van die verskillende skooltipes te gee ten einde die diversiteit te beklemtoon wat tans (1979) nog in die Wes-Duitse skolestelsel aangetref word. 'n Poging is aangewend om die verhandeling as 'n eenheid saam te snoer

en die een tema logies en sinvol uit die voorafgaande te laat vloei.

1.2 DIE VELD EN METODE VAN ONDERSOEK ASOOK ENKELE PROBLEME WAT ONDERVIND IS

Soos die tema aandui, is hierdie verhandeling 'n gebied- of areastudie. Dit behels die bestudering en beskrywing van die Wes-Duitse onderwysstelsel sonder enige regstreekse vergelyking met die onderwysstelsel van 'n ander land. Die ondersoeker poog met 'n gebiedstudie om vas te stel of daar enige positiewe verband tussen die opvoedingsteorie en -praktyk in 'n bepaalde land is.⁴⁾ So 'n ondersoek behels die soeke na die oorheersende grondmotief wat verantwoordelik is vir die besondere karakter en inhoud van die betrokke onderwysstelsel, asook na die talle interne en eksterne faktore wat die stelsel beheer; "...the factors and forces outside the school matter even more than what goes inside it".⁵⁾

Gebiedstudies is nie alleen nodig nie, maar ook onontbeerlik vir latere werklike vergelykende studies.

"It is only on the basis of the extremely specialized and often painstaking work of area scholarship that a comparative student can attain the required breadth of perception."⁶⁾ Alhoewel die onderhawige studie

4) BRICKMAN, W. W. ed. *Comparative education*, p. 122.

5) KANDEL, I. L., soos aangehaal deur HANS, N. *Comparative education. A study of educational factors and traditions*, p. 5.

6) BEREDAY, G. Z. *Comparative method in education*, p. 10.

nie op sodanige gespesialiseerdheid aanspraak maak
nie, word die hoop gekoester dat dit sal bydrae tot
die opening van nuwe gesigsvelde.

Die bestudering van die onderwysstelsel van 'n spesi=
fieke kultuurgemeenskap of volk is 'n moeilike en dik=
wels ook 'n moeisame onderneming omdat, aldus Bereday,
die Vergelykende Opvoedkunde op die terrein van sowel
die geestes- as sosiale wetenskappe fungeer. Die
ondersoeker kan slegs na deeglike beplanning en voor=
bereiding oorgaan tot die bestudering van 'n vreemde
volk se onderwysstelsel. 'n Kennis van die taal én
die kultuur van die volk wie se onderwysstelsel bestu=
deer word, is 'n vereiste vir gebiedstudies. Die na=
vorser moet hom ook van kulturele en persoonlike voor=
oordele weerhou. Dan alleen kan daar op 'n betroubare
weergawe van die data aanspraak gemaak word.⁷⁾

Aangesien areastudies beskou word as 'n voorvereiste
om te kom tot werklike vergelyking, moet sorg gedra
word dat vergelykbaarheid moontlik is deur 'n sistema=
tiese (soms statistiese) versameling en rangskikking
van versamelde data.⁸⁾ Hierna moet die interpretasie
van die versamelde gegewens volg, met inagneming van
die nimmereindigende interrelasies tussen die skool en
die gemeenskap.

Hoewel daar van literatuuroorsig (primêre sowel as se=
kondêre bronne) as navorsingsmetode gebruik gemaak is

7) Loc. cit.

8) HANS, op. cit., p. 4.

vir die opspoor en versameling van data, is hierdie studie nie bloot 'n ordening en neerskryf van die versamelde feitlikhede nie. Daar is gepoog om die versamelde gegewens krities te ontleed, te interpreteer en die struktuursamehang wetenskaplik-"objektief" te beskryf met die oog op die verheldering van die hede en die verskaffing van die vergesigte vir die toekoms.

Die opvoedkundige aspek van die verhandeling vereis enersyds 'n studie van die universele struktuurbegin-sels van die onderwysstelsel, dit wil sê dit wat van elke individuele onderwysstelsel juis 'n onderwysstelsel maak en nie iets anders nie, en andersyds 'n indringende studie van verskillende vraagstukke van die Wes-Duitse onderwysstelsel. Uitgebreide en intensiewe leeswerk is derhalwe 'n vereiste, want kultuurgoedere, waaronder ook die onderwys, verskil nie slegs van land tot land en van volk tot volk nie maar ook van tydvak tot tydvak. Met die oog hierop is besondere aandag gegee aan aspekte soos

- * die religieuse grondmotiewe (geestesmagte) wat aanleiding tot die huidige Wes-Duitse onderwysstelsel gegee het;
- * die beheer oor en beleid van die onderwys om so=doende die aandeel van die Bondsregering en die afsonderlike *Länder* (state) in die onderwys te belig;
- * die skolestelsel as geheel, met spesiale verwysing na onlangse onderwys hervormings, en
- * onderwysersopleiding.

Dit is nie die doel om al die besonderhede of onder=

linge verskille tussen die skolepatrone van die elf afsonderlike *Länder* van die Bondsrepubliek te beskryf nie. Daar word slegs gepoog om 'n algemene beeld van die Wes-Duitse onderwysstelsel te gee. Daar word egter, waar die behoefte bestaan om die verskille byvoorbeeld ten opsigte van die beheer oor die onderwys of die onderwysadministrasie aan te toon, na een of meer *Länder* as voorbeelde verwys. Waar nodig, is resente data getabuleer en gerangskik ter toeligting van die teks en as voorbereiding vir eventuele vergelyking.

Relevante data wat in sekondêre bronne gevind is, is sover moontlik geverifieer deur primêre bronne te raadpleeg. Daar is by die samestelling van hierdie studie veral van die volgende gepubliseerde primêre en sekondêre bronne gebruik gemaak:

- * skoolwette, bepalings en ordonnansies;
- * verslae en ander amptelike stukke van die onderwysdepartemente van die verskillende *Länder*;
- * 'n verskeidenheid sekondêre bronne wat krities bestudeer is;
- * relevante artikels in tydskrifte en koerante;
- * korrespondensiestukke;
- * persoonlike besoeke aan enkele onderwysinrigtings in 1977.

Die grootste enkele probleem by die samestelling van hierdie verhandeling was die onverkrygbaarheid van amptelike stukke en resente bronne hier te lande. 'n Groot aantal bronne moes regstreeks van oorsee bestel

word wat, behalwe vir die addisionele onkoste wat dit meegebring het, soms lank geneem het om die navorser te bereik. Korrespondensie met die Sekretariaat van die Permanente Raad van Onderwysministers van die verskillende Bondslande te Bonn het ook verdragings in die studie meegebring. Laasgenoemde instansie was egter uiters behulpsaam met die voorsiening van die skoolwetgewings van die onderskeie *Länder*. By die raadpleging van gepubliseerde sekondêre bronne is die probleem ondervind dat dié wat wel in die RSA beskikbaar is, grootliks verouderd is.

1.3 ORDERING

In Hoofstuk 2 word die Wes-Duitse Bondsrepubliek as sodanig onder die soeklig geplaas en aandag word gegee aan die land, sy bevolking en die diversiteit met betrekking tot geloofsoortuigings. Sō 'n voorstudie is nodig om sekere aspekte van die onderwysstelsel in die regte perspektief te kan sien.

Hoofstuk 3 handel oor die ontwikkeling van die onderwys in Wes-Duitsland vanaf die Middeleeue tot 1978/79. Die hede word immers beter verstaan in die lig van die verlede.

Hoofstuk 4 word gewy aan 'n bespreking van die motief van die huidige onderwysstelsel. Daar word onder andere besin oor wat 'n onderwysstelsel is en hoe dit met die kultuur van 'n volk verband hou. So 'n bespreking sal onvermydelik lei tot 'n besinning oor reli=

gieuse grondmotiewe en vergestaltende faktore wat rigtinggewend inwerk op die struktuur van die onderwysstelsel. Die rol van die geallieerde magte na die Tweede Wêreldoorlog word ook onder die loep geneem. Hierdie hoofstuk skyn noodsaaklik te wees vir die latere bespreking ten opsigte van die skolestruktuur.

In hoofstuk 5 word die beleid van en die beheer oor die onderwys ontleed. Aandag word onder andere gegee aan die juridiese grondslae met betrekking tot beheer, die sentrale beheer deur die Bondsregering, die aandeel van die afsonderlike *Länder* en die samewerking tussen die Bondsregering en die *Länder* met besondere verwysing na die finansiering van die onderwys.

Hoofstuk 6 word gewy aan 'n indringende ontleding van die bestaande (1979) skolestelsel (-struktuur of -organisasie). Toesighouding en administrasie, skoolplig, die patroon van die skolestelsel, differensiasie en aanverwante sake word toegelig voordat daar tot die bespreking van die verskillende skooltipes oorgegaan word. Daar word eksplisiet gewys op onlangse hervormings in die verskillende skoolfasies. Algemeenvormende onderwys vanaf die pre-primêre vlak tot en met die sekondêre vlak, asook beroeps- en beroepsgerigte onderwys word breedvoerig bespreek. Die verskillende afsluitingseksamens vir die verskillende skoolfasies word aangedui. Hierna word onderwys vir volwassens en die toenemende betekenis daarvan ondersoek. Tersêre onderwys word veral ten opsigte van die verskillende soorte inrigtings behandel. Daar word ook gelet op die organisasie van kursusse en lesings aan

tersiêre inrigtings. Nuwe maatreëls met betrekking tot universiteitstoelating word bespreek.

Die tema van hoofstuk 7 is onderwysersopleiding. Daar word aandag gegee aan die onderwyserstekort, die duur en inhoud van die onderskeie opleidingskursusse, die opleiding van onderwysers volgens *skooltypes* en volgens *skoolfasies*, diensvoorwaardes, en ander aspekte wat hiermee verband hou.

Nadat probleme waarmee die onderwys in Wes-Duitsland te kampe het in hoofstuk 8 bespreek is, word die onderwyshervormings gedurende die afgelope dekade oorsigtelik behandel. Ten besluite word 'n weskroep teen die verideologisering van die Westse onderwys en opvoeding gedoen.

1.4 VERDUIDELIKING VAN ENKELE BELANGRIKE BEGRIPPE WAT IN HIERDIE VERHANDELING VOORKOM

1.4.1 Onderwysbeleid

Onderwysbeleid het te doen met die algemene onderwysbeginsels en riglyne. Dit raak die adviserende, rigtinggewende, koersbepalende, grondliggende en lewensopvatlike aspekte wat die noodsaaklike grondslae van 'n gesonde onderwysstelsel vorm.⁹⁾ Hieronder ressorteer aangeleenthede soos gedifferensieerde onderwys, godsdiensonderrig, moedertaalonderwys, oerseggenskap, verpligte skoolbesoek, onderwysersopleiding en dies meer. Beleid het dus met die eksterne sake van die

9) VAN LOGGERENBERG, N. T. en JOOSTE, A. C. J. *Verantwoordelike opvoeding*, p. 347.

onderwys te doen en omvat buiten die breëre opvoedkundige beginsels ook die verpligte basiese voorsiening (organisatories en administratief) ter uitvoering van hierdie beginsels.¹⁰⁾

Die *externa* van die opvoeding, sê Kandel¹¹⁾, "...include those questions which make it possible to bring the right pupil to the right school under the right teacher, i.e. to ensure *that* equity of opportunity which democratic systems of education seek to provide". Die voorsiening van verskillende skooltipes, inspeksie, gelykwaardige diensvoorwaardes en aanverwante sake kom hier ter sprake.

Kruger en Krause¹²⁾ omskryf beleid as "n betekenisvolle, verantwoordbare grondslag op grond waarvan alle aspekte van een of ander onderneming georganiseer word. Op die gebied van die onderwys speel beleid 'n prominente rol, omdat dit nie alleen een van die belangrikste ondernemings in enige volkshuishouding is nie, maar ook omdat die omvattenheid daarvan noukeurige en weldeurdagte besinning vereis".

'n Nasionale beleid van onderwys sal dus beteken dat al die breë riglyne van die onderwys deur die sentrale (of federale) regering neergelê word, wat weer moet lei na 'n mate van sentrale beheer, want beleid kan nie

10) CILLIERS, D. H. *Onderwysbeleid en -beheer in S. A. (1910-1960)*, p. 3.

11) KANDEL, I. L., soos aangehaal deur MEYER, I. Uniale onderwysbeleid met spesiale verwysing na die middelbare onderwysbeleid. *Onderwysblad*, Mei 1955, p. 10.

12) KRUGER, J. H. en KRAUSE, P. J. L. *Kind en skool*, p. 346.

sonder beheer afgedwing word nie. Dit impliseer dat die verskillende onderwysdepartemente n mate van hul outonomie aan die sentrale regering sal moet afstaan en minstens verslag sal moet lewer oor die implementering van die beleid.¹³⁾

1.4.2 Onderwysbeheer

Tot onlangs het staatsbeheer oor die onderwys in baie lande daaruit bestaan om die tekortkominge in die bestaande skolestelsel uit die weg te ruim en om onderwysgeleenthede algemeen beskikbaar te stel. Hierdie staatsinmenging het gewissel van die een uiterste van die voorsiening van subsidie uit publieke fondse aan bestaande kerk- en private skole, wat heeltemal onafhanklik hulle werk verrig het, tot die ander uiterste van staatsbeheerde skole wat soms parallel met die bestaande kerk- en private skole opgetree het.

Beheer dui op die interne aangeleenthede van die onderwys, dit wil sê die besonderhede van die uitvoering van die bepaalde beleid met inagneming van gewestelike omstandighede, curricula en sillabi, sertifisering, skoolbehoefte, skooltug, personeelaangeleenthede, dus die wetlike, voorskriftelike, administratiewe of organisatoriese sake.¹⁴⁾

Onderwysbeleid kan soos volg van -beheer onderskei word: *beleidsbepaling* is die vasstelling van die breë

13) VAN LOGGERENBERG en JOOSTE, op. cit., p. 347.

14) CILLIERS, op. cit., pp. 3-4.

beginsels waarop die onderwys gefundeer is, terwyl *beheer* die aanvaarde volle verantwoordelikheid vir die uitvoering van die neergelegde beleid is.¹⁵⁾ Bo= genoemde twee begrippe kan onderskei word, maar nie geskei word nie want hy wat die beleid neerlê, moet ook toesien dat dit uitgevoer word. Die beheerinstansie(s) moet steeds daarna streef dat die voorgestelde doel met opvoeding en onderwys in die skole gedien en bevorder word.

As daar "eenheid" in die onderwysstelsel is, beteken dit dat alle liggame betrokke by die beheer van die onderwys dieselfde riglyne volg en dieselfde doelstellings nastreef. Lenin het gesê dat daar in h staat "...centralized authority but decentralized activity" moet wees. "Eenheid" sluit dus beide sentralisasie en desentralisasie in. "Eenheid" kan in h gedesentraliseerde onderwysstelsel verkry word, mits daar die nodige balans is en die gesentraliseerde gesag sy magte aan plaaslike owerhede delegeer.¹⁶⁾

Dit is opvallend dat die regeringspatroon van h land gewoonlik in die beheer en administrasie van sy onderwysstelsel weerspieël word. Sommige regerings oefen vanuit die regeringskantore streng beheer uit oor die meeste sake wat die landsburgers raak. Ander is weer ten gunste van groter seggenskap vir die plaaslike gemeenskappe.¹⁷⁾ Daar bestaan dus in die praktyk net

15) PAUW, J. B. *Onderwysbeleid en -beheer. Onderwysblad*, Mei 1959, p. 51.

16) VAN LOGGERENBERG en JOOSTE, *op. cit.*, p. 348.

17) BARNARD, S. S. *Vergelykende Opvoedkunde vir onderwyss studente*, p. 55.

soveel onderwysstelsels as wat daar lande of volke is maar wat die beheer betref, val hulle gewoonlik in gesentraliseerde en gesentraliseerde stelsels uiteen.

In 'n gesentraliseerde onderwysstelsel oefen die Minister van Opvoeding direk beheer uit oor alle aspekte rakende die onderwys. Dit sluit die sogenaamde eksterne sowel as die interne sake in. By 'n gedesentraliseerde onderwysstelsel berus die beheer by die plaaslike gemeenskappe; dit is gebaseer op die vennootskap van almal wat by die onderwys betrokke is. Die kontempore neiging is dat die algemene beleidsbepaling (*externa*) onder die sentrale (of federale) regering ressorteer, terwyl die uitvoering van die beleid (*interna*) die verantwoordelikheid van die plaaslike owerhede is.¹⁸⁾

Die verskil tussen 'n burokratiese en 'n demokratiese stelsel van onderwysbeheer is daarin geleë dat eersgenoemde daarop ingestel is om die lewering van 'n gestandaardiseerde produk te verseker, terwyl laasgenoemde die belangrikheid van die ontwikkeling en selfverwensliking van die individu as persoon voorstaan. Voor die aanvang van die Tweede Wêreldoorlog was die regering in Duitsland totalitêr in wese en in filosofie. Openbare onderwys is beheer in die belang van die oorheersende politieke party. Alhoewel daar 'n mate van desentralisasie van beheer en administrasie was, was die werklike beheer in die hande van die Nasionaal-Sosialistiese Party. Ná die oorlog - onder die

18) *Loc. cit.*

voogdyskap van die geallieerde magte - is die hele onderwysstelsel gedemokratiseer deurdat voorsiening gemaak is vir elkeen van die afsonderlike *Länder* (state) om na sy eie onderwysaangeleenthede om te sien. Sedert die totstandkoming van die *Bundesrepublik* (BRD) in 1949 het die Duitse skole onder staatsbeheer steeds vooruitgang getoon; trouens, dit vorm tans 'n interessante voorbeeld van 'n hergestruktureerde demokratiese onderwysstelsel.

1.4.3 Onderwysadministrasie

Die onderwysbeleid moet in die praktyk geïmplementeer word. Die metode om dit te doen is deur middel van administratiewe organe (persone en instansies). Moehlman¹⁹⁾ beskryf administrasie as die beplanning van 'n stelsel wat die vasgestelde beleid uitvoer, die selektering en koördinerings van amptenare ("agents") ingevolge hierdie beleid, die voortdurende toepassing van hierdie beleid en die daarstelling van kanale waardeur die beleid voortdurend verbeter kan word deur die uitvoerders daarvan. Die hoof funksies van administrasie sal dus beplanning, organisasie, rigtinggewing (dit wil sê ook die vertolking en detaillering van die breë wetgewing van die wetgewende liggame) en koördinerings tot 'n harmoniese eenheid insluit.

Rupert²⁰⁾ wys daarop dat onderwysadministrasie 'n baie algemene term is wat sowel na die uitvoerende organe

19) MOEHLMAN, A. B. *School administration*, p. 84.

20) RUPERT, RUTH M. *Die onderwysstelsel in Suid-Afrika*, p. 53.

(die "organ"-isasie) as na die taak wat verrig moet word, verwys. Om hierdie taak van rigtinggewing en koördinering ten beste tot uitvoering te bring mag administratiewe organe dus nie aan fluktuierende regeerings gekoppel wees nie want dan sou die onderwysadministrasie in 'n chaos verval. Dit moet dus by voorkeur permanente persone en liggame wees wat deel van die staatsdiens van die land vorm en uit 'n sentrale staatsdepartement of -ministerie of -administrasie bestaan.

Cramer and Browne²¹⁾ haal die woorde van Sir Graham Balfour aan, naamlik dat dit die doel van onderwysadministrasie in 'n demokratiese gemeenskap is "...to enable the right pupils to receive the right education from the right teachers, at a cost within the means of the State, under conditions which will enable the pupils to profit by their training". Hierdie verklaring blyk egter eenvoudiger te wees as wat in die praktyk moontlik is, want namate gemeenskappe en volke van mekaar verskil, sal die grondmotiewe ook verskil en 'n ander konnotasie aan bogenoemde stelling geheg word. Derhalwe verskil onderwysadministrasie ook van volk tot volk.

1.4.4 Onderwysorganisasie

Onderwysorganisasie is ten nouste gekoppel aan administrasie en vorm die belangrikste onderdeel, te wete die uitvoerende aspek, daarvan. "An organiza-

21) Aangehaal deur CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 27.

tional structure is necessary when any group has a common task."²²⁾

Omdat organisasie een van die funksies van administrasie is, kan dit beskou word as die skepping van 'n formele stelsel van gesag "waardeur die onderafdelings gerangskik, gedefinieer en gekoördineer word vir die doel van onderwys".²³⁾ Onderwysorganisasie geskied deur middel van georganiseerde liggame (of individue) waarby elkeen van die sosiale strukture wat by die opvoeding en onderwys belang het in 'n mindere of meerder mate betrek is. Sodanige liggame sluit ouer-onderwysersverenigings, skoolkomitees, adviesrade, beheerrade, streekkomitees, skoolrade, onderwysdepartemente, en so meer in. Die samestelling van besondere georganiseerde liggame van 'n bepaalde gebied sal deur die eie aard en wese van die betrokke gemeenskap bepaal word. By 'n bespreking van die organisasie van die onderwysstelsel is dit dus belangrik om daarop te let hoe elkeen van die samelewingsverbande in die stelsel as geheel inpas en funksioneer.²⁴⁾ Kandel²⁵⁾ verskaf die volgende bondige samevatting van die doel van onderwysorganisasie en -administrasie: "Fundamentally it is to bring pupils and teachers together under such conditions as will most successfully promote the ends of education." In die praktyk verloop dit egter nie altyd so maklik nie. Daar mag selfs

22) RELLER and MORPHET, *op. cit.*, p. 16.

23) BEKKER, J. *Aspekte van die organisasie en administrasie van die Transvaalse openbare onderwys*, p. 13.

24) BARNARD, *op. cit.*, p. 25.

25) KANDEL, I. L. *Types of administration*, p. 14.

gevalle wees waar die opvoedingshandeling deur die organisatoriese opset eerder verhinder as bevorder word.

Die skepping van 'n organisasiestruktuur wat vlot verloop, moet as van die uiterste belang beskou word omdat dit 'n neiging vertoon om die moontlikhede en rigting van (sowel as die beperkings op) die hele onderwysprogram te beïnvloed. Op sy beurt word die onderwysorganisasie hoofsaaklik bepaal deur die politieke, sosiale en ekonomiese ideale en doelstellings wat dan weer in 'n kettingreaksie die hele gees van die onderwys in 'n bepaalde koers stuur.²⁶⁾ Dit is noodsaaklik dat die organisasiestruktuur daarvoor voorsiening sal maak dat al die vernaamste onderwysbeslissings geneem en so geïmplementeer word dat dit tot voordeel van al die landsburgers strek.

1.4.5 Onderwys(-stelsel-)beplanning

Die geslaagdheid van die onderwysstelsel hang grootliks van sorgvuldige voorafbeplanning af want beplanning kan gesien word as "die voltooiing - of die aanvang - van die kringloop wat oor wetgewing, uitvoering en toesighouding gaan".²⁷⁾ Waar beplanning die hele stelsel, en nie net die skool nie, omsluit, moet dit op 'n breë en diepe grondslag berus vir die doeltreffende funksionering van elke afsonderlike aspek van die onderwys en opvoeding. Kennis en begrip is dus nodig van die universele struktuur van die onderwys=

26) *Ibid.*, p. 17.

27) RUPERTI, *op. cit.*, p. 143.

stelsel, van hoe hierdie universele struktuur oor die algemeen vergestalt word, asook van die spesifieke individuele vergestaltingsvorme as gevolg van innerlike dryfkragte en besondere omstandighede.²⁸⁾

Omdat 'n onderwysstelsel 'n geïntegreerde deel van 'n volk se kultuur uitmaak, vind daar wedersydse beïnvloeding van die kultuur en die onderwysstelsel plaas. Daarom behoort elke volk sy eie onderwysstelsel vir homself te beplan. Onderwysbeplanning vereis 'n hoë mate van "geestesinspanning, vindingrykheid, navorsing, beraadslaging en begrip van die universele en normatiewe aard van die onderwysstelsel".²⁹⁾ Die aandeel wat die volk neem in die onderwysbeplanning hang af van die mate waarin 'n verskeidenheid lewensverbande betrek word by beraadslaging. Dit verskil van stelsel tot stelsel.

Daar kan van twee hoofvlakke van beplanning gepraat word, naamlik geheelbeplanning, makrobeplanning of onderwysstelselbeplanning waar nog van die oue behoeve kan bly of 'n heel nuwe nasionale onderwysstelsel tot stand kan kom, en deelbeplanning of onderwysbeplanning wat meer beperk is binne die breë raamwerk van die nasionale stelsel. Hier geld aangeleenthede soos die oprigting van nuwe skooltipes, die samestelling van nuwe curricula en sillabi, personeelbeplanning en so meer.³⁰⁾

28) *Ibid.*, p. 144.

29) BARNARD, *op. cit.*, p. 26.

30) RUPERTI, RUTH M. *Praktiese perspektiewe uit die Vergelykende Opvoedkunde*, p. 5.

Onderwysbeplanning veronderstel ten eerste die versameling, ordening, verwerking en interpretering van feitelike gegewens oor 'n wye front. Ten tweede word aangeneem dat daar tot 'n besluit gekom sal word. Indien hierdie besluit 'n wye onderwysveld dek, word van beleidsbepaling gepraat.³¹⁾ Beplanning moet egter rekening hou met die feit dat kultuurverandering nie eensklaps plaasvind nie, maar geleidelik geskied en daarom sou dit fataal wees om die onderwys te gebruik "...as an immediate remedy to change an existing culture".³²⁾

Onderwysbeplanning blyk nie 'n onbuigsame formule te wees wat in alle lande eenvormig toegepas kan word nie, maar eerder 'n samestelling van beginsels, begrippe en instrumente wat deur enige land bruikbaar gemaak kan word om by die doelstellings en omstandighede van die betrokke land en die vlak van ontwikkeling van die bevolking aansluiting te vind. Dit het net soveel te doen met die implementering van weldeurdagte skemas of besluite as met die ontwerp daarvan.³³⁾ Die meeste outeurs is dit eens dat onderwysbeplanning die voorbereiding van 'n reeks besluite is wat tot handeling in die toekoms moet lei en wat op vasgestelde doelstellings gerig is.³⁴⁾

31) RUPERTI, RUTH M. *Die onderwysstelsel in Suider-Afrika*, p. 144.

32) MALLINSON, V., soos aangehaal deur RUPERTI, op. cit., p. 145.

33) COOMBS, P. H. *Integrated educational planning. Journal of education*, Oct. 1966, pp. 6 - 10.

34) RGN. Verslag no. 0-1: *Verslag van die komitee vir gedifferensieerde onderwys en voorligting insake 'n nasionale onderwysstelsel op primêre en sekondêre skoolvlak met verwysing na skoolvoorligting as geïntegreerde diens van die onderwysstelsel vir die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika*; dl. I, p. 4.

In samewerking met die "Organization of American States" (OAS) omskryf UNESCO onderwysbeplanning soos volg: "The overall planning of education is a continuous, systematic process, involving the application and co-ordination of social research methods, and of principles and techniques of education, administration, economics and finance, with the participation and support of the general public, in private as well as State activities, with a view to securing adequate education for the people, with definite aims and in well defined stages, and to providing everyone with an opportunity of developing his potentialities and making the most effective contribution to the social, cultural and economic development of the country."³⁵⁾

Bostaande omskrywing kom daarop neer dat onderwysbeplanning op 'n nasionale grondslag moet geskied aansien die onderwys onafskeidbaar van die gemeenskap se kulturele en ekonomiese aktiwiteite is. Alle vlakke en vertakkinge van die onderwys moet 'n harmonieuse, verwante stelsel vorm wat eenheid in die onderwys verseker.

Die uitspraak van Roth³⁶⁾ kom ook daarop neer dat onderwysbeplanning die doelmatige, rasionele deurdringing van die onderwys- en opleidingswese is, die vasstelling van die beginselfeite en grondmotiewe van die onderwyshandeling en die langtermyn vooruitblik.

35) UNESCO. *Problems and strategies of educational planning*, pp. 50 - 51.

36) ROTH, H-G. *25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik*, p. 124.

ming van toekomstige ontwikkelingstendense binne die raamwerk van ekonomiese en maatskaplik-politiese doelstellings, met die oogmerk om beslissings rakende die onderwysbeleid saaklik voor te berei. Die beplanning moet verder onder die selfkritiese voorbeeld van voortdurende hersiening staan.

"Planning is an instrument, not an objective or a value in itself. It denotes an attitude in which is reflected the desire for ordered change and a strategy which can summon up this change ... Moreover educational planning has the difficult task of ensuring that the educational system is integrated harmoniously into the process of change: on the one hand, the educational system must be so progressive that it produces the specially necessary social and technological leaders, and at the same time it must ensure the continuity and further development of the cultural individuality of the society."³⁷⁾

1.4.6 Onderwys (*Bildung*)

Onder *onderwys* word gewoonlik die handeling verstaan waarby sekere kundighede en kennis deur die onderwyser aan die kind op 'n wetenskaplike wyse oorgedra word sodat die kind daardeur gehelp en gelei word tot verantwoordelike en verantwoordbare roepingsvervulling. Die onderwys vorm 'n belangrike komponent van die opvoeding en moet daarom altyd 'n opvoedingskarakter dra:

37) UNESCO. *Educational reform in the Federal Republic of Germany: initiatives and trends*, p. 94.

dit moet die vorming van die hele mens in gedagte hou, alhoewel dit hoofsaaklik op die verstand gerig is. Volgens die Christelike siening is die ware onderwyser inderdaad 'n kunstenaar wat skep, wat geestelike skeppingswerk doen. Hy lê naamlik skoonheid in die hart van die kind, wek die liefde vir alles wat skoon en edel is en daarin is hy medewerker van God.³⁸⁾

Oor wat presies met die begrip *onderwys* bedoel word, is nie so maklik te formuleer nie aangesien die grondmotiewe, die lewens- en wêreldbeskouing van 'n volk ten slotte sal bepaal waarvoor die jeug onderrig moet word. Derhalwe is daar uiteenlopende doelstellings met die onderwys wat vanselfsprekend ook die inhoud en metode daarvan sal bepaal. So sien Lemberg³⁹⁾ die onderwys as 'n saak van ooreenkoms. Wat onderwys is, wie as intellektueel-opgevoed deurgaan en "...was an Bildung für diese oder jene gesellschaftliche Rolle vorausgesetzt werden müsse, das alles bestimmt die Gesellschaft".

UNESCO⁴⁰⁾ verstaan met onderwys "...the totally and outcomes of specifically directed teaching and learning processes which are included in overall procedures of educating and socialisation". Volgens hierdie organisasie is die belangrikste kenmerk van onderwys (van sowel die inhoud as die struktuur) die funksie

38) JOOSTE, S. E. *Die gronde waarop sekere onderwyssistelsels berus*, p. 20.

39) LEMBERG, soos aangehaal deur FIEDLER, R. *Die klassische deutsche Bildungsidee. Ihre soziologischen Wurzeln und pädagogischen Folgen*, p. 141.

40) UNESCO, *op. cit.*, p. 73.

wat dit verrig. Daar kan derhalwe gepraat word van die funksionele karakter van onderwys. Hierdie karakter hang saam met die feit dat die werklike leerstof en die totale opvatting van onderwys altyd gekoppel word aan wat as uiteindelijke taak vir die jeug gestel word. Maar hiervoor sou die bemagtiging van kontemporêre kennis nie genoeg wees nie. 'n Ewe belangrike element van onderwys vanuit die oogpunt van funksie gesien, is die ontwikkeling van die individuele persoonlikheid, die antropogeniese funksie van onderwys. Hierby moet ook die aandeel van onderwys in sosiale integrasie gevoeg word, aldus UNESCO.⁴¹⁾

Die onderwys, sê Schorb⁴²⁾, vorm 'n integrale bestanddeel van die ekonomiese sowel as die sosiale infrastruktuur van 'n land. Die ontwikkeling van die ekonomie en die maatskappy verlang meer as die inset van suiwer funksionele kennis. Die algemene onderwys is dus 'n noodsaaklike voorwaarde vir 'n demokratiese samelewing. "It forms for every individual not only a needful basis for active participation in his democratic duties, but also for the exercise of his democratic rights."⁴³⁾

Hierbenewens word algemene onderwys, in die lig van die steeds toenemende belangrikheid van kennis en veral wetenskaplike metodes as die basis vir elke vorm van beroepsopleiding beskou. Dit is vir elke lands=

41) *Ibid.*, p. 172.

42) SCHORB, A. O. *Bildungsplanung und Bildungspolitik*, pp. 54 - 55.

43) UNESCO, *op. cit.*, p. 172.

burger van belang om te weet watter tipe onderwys (insluitende onderwysadministrasie en -organisasie) die beste vir sy land sal wees en watter ondermynende invloede afgeweer behoort te word. Dit gaan dus om meer as net 'n onoordeelkundige in- en versameling van feitekennis, want die kwaliteit van onderwys in die verskillende lande het belangrike implikasies vir die toekoms van die beskawing. "Education, when unwisely controlled and directed, can be as dangerous as a hydrogen bomb in the hands of a ruthless dictator; when wisely planned and implemented, it can be as valuable as nuclear energy harnessed and used for the benefit of humanity."⁴⁴⁾

Dit wil dus lyk asof die Wes-Duitse onderwys in die huidige tydsbestek onderrig tot vryheid en sosiale kansegelykheid, dit wil sê die leiding tot "volwassenheid" as voorvereiste vir die aanvaarding van vryheid, impliseer.⁴⁵⁾ Wat onder "volwassenheid" verstaan word, sal weer van die lewens- en wêreldbeskouing wat gehuldig word, afhang.

Aangesien die Wes-Duitse onderwysstelsel in hierdie studiestuk aan die orde is, is dit ten slotte noodsaaklik om die Duitse opvatting van 'n *gebildeter Mann* te ondersoek. So 'n individu het die *Gymnasium* en heel waarskynlik ook 'n universiteit besoek. Hy het die belangrikste dissiplines geleer, geleer om logies te dink en om gebeure en verskynsels op 'n rasonale wyse

44) RELLER and Morphet, *op. cit.*, p. 3.

45) ROTH, *op. cit.*, p. 116.

te deurdink. Waar die Engelse woord "education" gebruik kan word vir opvoeding sowel as onderwys wat tuis of elders, dit wil sê op skool, universiteit of op straat, opgedoen word, het die Duitser twee woorde wat nie sinoniem is nie. Die een, *Bildung*, verwys na verstandelike skoling deur middel van instansies soos die *Gymnasium* of universiteit. 'n Persoon verwerf *Bildung* deur 'n breë spektrum van leerstof te bemagtig, sowel as deur 'n analise van die betekenis van daardie leerstof te maak. Sonder intellektuele vermoë kan *Bildung* nie bereik word nie. Die tweede begrip, *Erziehung*, sluit die opvoeding wat deur die ouers voorsien word in. Dit is ook die sosiale skoling wat 'n kind aan die hand van sy primêre skoolonderwyser ontvang. Dit wil voorkom asof die fundamentele vaardighede in lees, skryf en rekene ook hierby ingesluit word. Hierdie tipe opleiding, dit wil sê *Erziehung* is die primêre verantwoordelikheid van die *Volks- of Grundschule* (die primêre skool). Hieroor sê Shafer⁴⁶⁾ verder: "The resulting dichotomy can easily be identified. The graduate of the *Gymnasium* has an abundance of *Bildung*, while the *Volksschule* graduate is adequately trained. He has *Erziehung* but no *Bildung* despite the recent efforts to upgrade the curriculum of the *Hauptschule*" (nuwe tipe sekondêre skool).

Die Duitse onderwys staan in die teken van die volgende uitspraak: nie dit wat die mens kan doen en volbring, is ten slotte vir hom van deurslaggewende belang nie, maar dit wat hy meer en beter verrig as enige

46) SHAFER, SUSANNE M. Germany. In BECK, C. E., ed. *Perspectives on world education*, p. 50.

ander moontlike mededinger.⁴⁷⁾

1.4.7. Opvoeding (*Erziehung*)

Alhoewel opvoeding veel meer as onderwys omvat, naamlik die ontplooiing is van die hele mens, kan geen onderwys plaasvind sonder om ook bewustelik of onbewustelik besig te wees met opvoeding nie. Opvoeding moet met oorleg geskied: dit maak van opvoeding 'n doelgerigte handeling. Dit is noodsaaklik dat die kind nie passief sal staan nie, maar 'n aktiewe deelnemer sal wees in die opvoedingsituasie.

Wat met *opvoeding* bedoel word, sal grootliks afhang van die lewens- en wêreldbeskouing van die ondersoeker. Christelike opvoeding impliseer volgens Van Wyk⁴⁸⁾ 'n doelbewuste, opsetlike en waarheidsgenormeerde aktiwiteit waarby 'n ontslote of mondig persoon "uit liefde vir God en die naaste gedronge en in volle besef van sy roeping met betrekking tot die kosmos 'n onmondige persoon help, lei, rig, oorhaal en vorm tot vrywillige roepingsbewuste aanvaarding en uitlewing van sy roeping om God met sy hele lewe te dien, sy Koninkryk op alle terreine uit te brei en sy naaste se heil te soek en te bevorder en die kosmos te ontgin en tot volle ontsluiting te bring". Opvoeding het dus ten doel om die aktiewe (en so die hele mens) te bring tot so 'n volledige en gebalanseerde funksie.

47) PFENNINGER, L. G. *Die Jungen zwischen gestern und morgen*, p. 79.

48) VAN WYK, J. H. *Religie, opvoedkunde en opvoeding*, p. 52.

sionering as wat moontlik is.⁴⁹⁾ Omdat die doel egter die aard van die opvoeding bepaal, sal daar net soveel opvoedingsteorieë en -rigtings wees as wat daar doeleindes vir opvoeding gestel word.

Meestal word die begrip *opvoeding* aangewend om 'n "proses" (vorming, leiding en so meer) en die resultaat daarvan aan te dui, dit wil sê dit neem 'n *proses-produk*-betekenis aan. Die *preskriptiewe* betekenis van die woord dui weer aan wat met opvoeding bereik behoort te word en is dus doelgeoriënteerd. Daar kan ook 'n *handeling-gebeure*-betekenis aan die woord gekoppel word wat dan uitloop op 'n definisie deur Brezinka⁵⁰⁾ dat met opvoeding handeling aangedui word waardeur mense probeer om die persoonlikhede van ander mense met psigiese en (of) sosiaal-kulturele middele op een of ander wyse te bevorder. Wesenlike karaktertrekke van opvoeding skyn dan te wees die intermenslike aard daarvan, doelgerigtheid, verantwoordelikheid en 'n inhoudelik-normatiewe waarde-ordening. Roth⁵¹⁾ kom tot die gevolgtrekking dat opvoeding (*Erziehung*) gesien moet word as hulp vir onderwys (*Bildung*), of anders gestel, dat *Bildung* 'n resultaat van *Erziehung* is.

Pfenninger⁵²⁾ gaan van die standpunt uit dat, soos wat die mens nou eenmaal 'n eenheid van siel, gees en lig=

49) STONE, H. J. S. *Struktuur en motief van die onderwysseselsel*, p. 95.

50) Aangehaal deur ROTH, *op. cit.*, p. 45.

51) *Ibid.*, p. 50.

52) PFENNINGER, *op. cit.*, p. 99.

gaam is waarvan hy hom nie kan distansieer nie, dit ook verkeerd sou wees om elkeen van hierdie elemente aan 'n spesiale behandeling te wil onderwerp. Die mens het vir die gelykmatige ontwikkeling van hierdie drie grondsuile van sy wese die regte lug en die gunstigste atmosfeer nodig. Soos egter by die plant of dier die geval kan wees, moet daar ook by die mens daarteen gewaak word dat een of ander element nie oor- of onderbeklemtoon word ter wille van die bereiking van 'n bepaalde effek nie. Dit sou neerkom op die teel van 'n sekere tipe mens eerder as opvoeding van mense. Die skool, beweer Pfenninger⁵³⁾, het nie soseer 'n gebrek aan onderwysers met omvattende tegniese en funksionele kennis nie, maar wel aan opvoeders met 'n diep omvattende wysheid. 'n Goeie opvoeder herken 'n mens daaraan dat "...der Laden läuft, auch wenn er nicht da ist, und zwar so läuft, genau wie wenn er da wäre."⁵⁴⁾

Opvoeding is voorbereiding van die jong mense van vandag vir hul lewe as volwassenes in die wêreld van môre, poneer Köpke.⁵⁵⁾ Die vraag na watter vorm van samelewing van die jaar 2 000 gaan aanneem maak die vraag waarvoor die kinders opgevoed moet word uiters onduidelik en moeilik. Vroeër, beweer dieselfde outeur⁵⁵⁾, is Duitse ouers gemaan om hul kinders streng konserwatief op te voed. Ná die oorlog is egter weer daarop gewys hoeveel "onheil" hierdie "outoritêre" houding veroorsaak het. Maar het die "liberale" opvoeding

53) *Ibid.*, p. 20.

54) *Ibid.*, p. 28.

55) KÖPKE, W. ed. *Berichte aus Deutschland*, pp. 174 - 175.

wat ná 1945 van die Amerikaners oorgeneem is ook nie dikwels slegte ervaring nagelaat nie? En, vra hy, is hierdie *laissez-faire*-houding nou werklik die laaste woord oor die opvoeding van die Duitse jeug?

1.4.8 Demokrasie

Die *Verklarende Afrikaanse Woordeboek* gee die betekenis van die woord *demokrasie* aan as 'n regeringsvorm waarby die hoogste gesag by die volk berus, dus 'n volksregering. Dit wil dan ook lyk, volgens Good en Teller⁵⁶⁾, of mense wat hulle self regeer veel lojaler teenoor die staat staan as daar waar deur 'n klas of 'n persoon of 'n party regeer word. Die beste metode om die betekenis van demokrasie te verkry, "...is through the study of the type of social and political organization which is its opposite. This is all the more urgent since spokesmen for totalitarianism in its different forms claim that it is democratic."⁵⁷⁾ Die ontwikkeling van die konsep van demokrasie as 'n lewenswyse en nie slegs 'n politieke stelsel nie, het filosofieë en onderwyspraktyke in baie dele van die wêreld beïnvloed. Regerings en nasies het daarvan bewus geword dat dit vir 'n volk waar al die burgers hul verantwoordelikhede moet kan aanvaar, noodsaaklik is om die bevolking op te voed.⁵⁸⁾ "The task of education is to transform the market place and to make demo=

56) GOOD, H. G. and TELLER, J. D. *A history of western education*, p. 298.

57) KANDEL, I. L. *The new era in education*, p. 14.

58) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 27.

cracy a reality. This can be done only when the school leads society and when it attempts to make education the major concern of modern man."⁵⁹⁾ Veral gedurende die afgelope twee dekades is die demokrasiese ideaal en die erkenning van die potensiele waarde van die individu die twee sterkste kragte wat die ontwikkeling van die opvoeding en onderwys stimuleer. Selfs in dié stelsels wat demokrasie opponeer - Fascisme en Kommunisme - oefen hierdie onderwysideale tog 'n mate van invloed uit.⁶⁰⁾

Die Wes-Duitse skool bestaan in 'n demokrasie, dus in 'n staatsvorm wat net so min van die eienskappe van die enkeling en die reg van die individu kan afstand doen as van die gemeenskaplike saamleef in die staat. So streef die demokrasie ywerig na oorwinning en gelykmaking van die klassieke teenstellings tussen die belange van die individu en die gemeenskap. As demokratiese inrigting kan die Duitse skool, wat in die onderwysers verpersoonlik word, net met inbegrip van die regte en behoeftes van die persone, groepe of instansies wat aan die skool deel het, gesien en verstaan word, dit wil sê met inbegrip van die regte van die leerlinge, die ouers, die belange van beroeps- en handelsgroepe, die kerke, en so meer. Daar moet steeds na 'n wisselwerking en ewig gesoek word tussen skool, leerlinge, ouers en ander instansies wat verantwoordelik is vir die opvoeding. Verskillende vorms van leerling- en ouerverteenwoordiging dien daartoe

59) MAYER, F. *A history of educational thought*, p. 20.

60) KANDEL, I. L. *Comparative education*, p. 5.

om die demokrasie in die skool te verwesenlik. Daar bestaan geen absolute bevoegdheidsfeer van die skool en die staat nie, maar daar bestaan ook geen absolute bevoegdheidsfeer van die ouer nie. Ten slotte word die demokrasie verwerklik in die verhouding van die skoolowerhede tot die afsonderlike skole en tot die onderwysers deur die erkenning van hul opvoedingsvryheid en selfverantwoordelikheid en deur die respektering van hul konferensieregte.⁶¹⁾

Met die huidige slagspreuk van "kansegelykheid" is die doelstellings van die onderwys nie meer helder omlyn nie aangesien hierdie begrip te veel interpretasies wat mekaar weerspreek toelaat, maar die eis tot demokratisering van die onderwys verkry daardeur 'n totaal nuwe perspektief. Aangesien onderwys te doen het met beskawingsongelykes en aangesien demokrasie van die prinsipiële gelykwaardigheid van die ongelykes uitgaan, word die leiding van die onmondige tot volwassenheid ('n begrip wat self ook verskillend geïnterpreteer kan word, omdat dit sowel 'n doelbegrip as 'n normatiewe begrip is), tot insig, selfverantwoordelikheid - kortom die steungewing tot vrye ontplooiing van die persoonlikheid - as die eintlike taak van die onderwys in die demokrasie gesien.⁶²⁾ Die demokrasie staan en val immers met die mondigheid van sy burgers, daarom kan die demokrasie nie funksioneer sonder demokraties-opgevoede mense nie.

61) HECKEL, H. und SEIPP, p. Schulrechtkunde, p. 24.

62) ROTH, *op. cit.*, p. 10.

In die onderskeie Bondslande wat die afgelope tyd nuwe skool- en onderwyswetgewings aangeneem het, het die debat tydens besprekings met betrekking tot die demokratisering van die onderwys weer opnuut opgevlam. In Hessen het die Minister van Onderwys selfs sover gegaan om te sê dat die *Land*-regering van Hessen van mening is dat (curriculum)-riglyne vir 'n demokratiese skool bespreek behoort te word "...in an open and relevant way, and, if it turns out to be necessary, improved. That this discussion cannot be limited to a handful of experts, but should involve many citizens in the *Land*, goes without saying."⁶³⁾ Wat van selfsprekend in Hessen is, skyn egter nie die geval elders te wees nie!

Sedert Willy Brandt se regeringsverklaring van 1969 van "Wir wollen mehr Demokratie wagen", het hierdie begrip in politieke en wetenskaplike sfeer 'n steeds groter polarisasie ondergaan. Terwyl die Sosiaal-demokrate (SPD) 'n demokratisering van alle gemeenskaplike gebiede as uitvloeisel van parlementariese demokrasie eis, sien die Uniepartye, naamlik die Christelik-demokratiese Party (CDU) en die Christelik-sosiale Unie (CSU), in die demokrasie 'n bloot politieke ordeningsbeginsel wat net op staatsvlak, waar dit om die beheer van die openbare gesag gaan, aanspraak op geldigheid kan maak. Terwyl demokrasie vir die een duses deur "demokratisering" verwesenlik word, word dit vir die ander juis daardeur vernietig.⁶⁴⁾

63) BEATTIE, N. Public participation in curriculum change: a West German example. *Compare*, Vol. 7, no. 1, 1977, p. 17.

64) ROTH, *op. cit.*, p. 93.

Dit staan egter vas dat die begrip *demokrasie* in die jongste tyd al hoe meer 'n verideologiseringsdoel moet dien of andersins as dekmantel voorgehou word om gemeenskapsveranderinge te bewerkstellig.⁶⁵⁾ Volgens Roth⁶⁶⁾ behoort die grondreël vir die demokratisering van die skool en die onderwys te wees dat daár waar verantwoordelikheid aanvaar moet word, medebesluitneming moontlik behoort te wees. Dit moet dus gedifferensieerd en onder funksionele aspekte betrag word. Die uiterlike eis van die demokratisering van alle samelewingsgebiede - dus ook die skool as sosiale subsisteem - is alleen nie voldoende nie, want demokratisering is geen doel op sigself nie.

65) *Ibid.*, p. 94.

66) *Ibid.*, p. 98.