

3. DIE ONTWIKKELING VAN DIE ONDERWYS IN WES-DUITSLAND TOT DIE SEWENTIGERJARE

3.1 INLEIDING

Net soos dié van die meeste Europese lande openbaar die Wes-Duitse skolestelsel 'n baie nou verwantskap met die historiese ontwikkeling van die land. Dit is dus sinvol om eers kennis te neem van die historiese agtergrond van die onderwyswese in die BRD om in die lig van hierdie kennis die organisasie van die onderwyswese (en in besonder van die skolestelsel) beter te kan begryp en te kan evalueer. Die histories-kulturele (vergestaltende) faktor tesame met ander vergestaltende faktore wat 'n invloed op die strukturering van die huidige Wes-Duitse onderwysstelsel gehad het, word egter as van soveel belang geag dat dit in hoofstuk 4 hierna afsonderlik behandel word.

3.2 SPORADIESE ONDERWYSPOGINGS VANAF DIE MIDDELEEUE TOT DIE 17DE EEU

Die ontstaan van die Wes-Duitse onderwysstelsel kan teruggespoor word na die stigting van kerklike inrigtings gedurende die laat Middeleeue. Die latere Latynse skole in die destydse stadstate en die Duitse skole gedurende die 13de eeu het uit dié kerklike inrigtings ontstaan¹⁾ maar dit was nog steeds inrigtings

1) SCHULTZE und FÜHR, *op. cit.*, p. 6.

"...which tended to serve the well-to-do and nobility rather than the peasantry".²⁾ Universiteite, soort= gelyk aan dié in Parys en Bologna, is op Duitse bodem opgerig. Die Universiteit van Heidelberg is in 1385 geopen en ander universiteite is gedurende die 15de eeu gestig. Die totstandkoming van universiteite het as stimulus gedien om steeds meer sekondêre skole op te rig.

Die Humanisme het tussen die 14de en 16de eeue in Middel- en Wes-Europa sy stempel op die skoolwese afgedruk. *Altsprachliche höhere Schulen* het na analogie van die Latynse skole in verskillende Duitse state ontstaan. Hulle wou in die idioom van die Humanisme 'n herlewing van die menslike gees deur die bestudering van die klassieke kulture en tale (veral Grieks) bewerkstellig. Hierdie soort skool was die oorsprong van die bekende Duitse *Gymnasium*, alhoewel dit sy eintlike beslag aan die neo-Humanistiese hervorming van die 19de eeu te danke het.

Gedurende die tydperk van die Hervorming het *Volkschulen* (primêre skole) in dorpe op die platteland ontstaan toe Luther daarop aangedring het dat die breë volksmassa onderrig moes ontvang ten einde die Bybel vir hulle toeganklik te maak. Württemberg was die eerste stadstaat wat dusdanige skole in 1559 goedgekeur het.³⁾ Die leerstellinge van Luther het ook die universiteitswese geraak. Bestaande universi=

2) SHAPER, SUSANNE M. *op. cit.*, p. 46.

3) *Loc. cit.*

teite in "evangeliese state" moes die oriëntasie van hul Teologiefakulteite dienoreenkomstig verander. Protestantse universiteite is in Marburg, Jena, Strassbourg en Königsberg, almal in uitgesproke Protestantse "state", gestig.⁴⁾ Nadat die landhere gedurende die Hervorming die leiding van die kerk in die "evangeliese lande" oorgeneem het, het die skole in daardie gebiede in 'n toenemende mate onder staatsinvloed gekom.⁵⁾

In die 17de (en 18de) eeu is die grondbeginsel van algemene skoolplig langamerhand (in 1619 vir Weimar, 1642 vir Gotha en 1763 vir Pruise) ingevoer. Daar het egter 'n noue betrekking tussen kerke en skole bly voortbestaan en selfs so laat as 1919 is die algemene skooltoesig oor die *Volksschulen* deur kerklike instansies waargeneem.⁶⁾

Die Realisme, wat gedurende die 17de eeu veral deur Wolfgang Ratke en Johan Amos Comenius in Duitsland ingedra is, het die waarde van "reële vakke" beklemtoon. Ratke het aangedring op werklike ervaring om insig en begrip te verseker. Comenius was 'n voorstander van aanskouingsonderwys. Volgens die Realisme moes in die onderwys toegespits word op vakke met 'n "praktiese leefwaarde" soos die Natuurkunde, Aardkunde en Handwerk. Dit het later daartoe aanleiding gegee dat die *Realschule* in Duitsland ontstaan het.⁷⁾

4) *Loc. cit.*

5) SCHULTZE und FÜHR, *op. cit.*, p. 6.

6) *Loc. cit.*

7) BEUKES, J. H. *Skoolvoorligting in Wes-Duitsland*, p. 4.

Ander beroepsgerigte inrigtings het spoedig in Dresden, Göttingen en Prenzlau ontstaan. Hulle sou die voorlopers van 'n algehele nasionale stelsel van hierdie skooltipe in die 19de eeu wees.⁸⁾

Opsommenderwys kan dit gesê word dat, sover dit die beheer oor die onderwys betref, die klooster- en kerkskole van die Middeleeue geheel en al onder die jurisdiksie van die kerk geval het. Dit was eers ná die Hervorming dat daar in enkele Protestantse maar later ook in baie Rooms-Katolieke state voorsiening vir skoolwetgewing gemaak is. Die onderwys was nog hoofsaaklik gerig op die ouer kinders, maar na die Magdeburgse Skoolordonnansie van 1685 is "elementêre" onderwys ook ingevoer. Gedurende die Absolutisme is die neiging om die skoolwese al hoe meer onder die beheer van die staat te kry, verskerp.⁹⁾

3.3 ONDERWYSVOORSIENING GEDURENDE DIE 18DE EEU

Die opvatting van 'n allesomvattende nasionale verantwoordelikheid van die owerheid vir die opvoeding en onderwys het veral in Pruise onder die verligte despotisme van Frederik die Grote (1740-1786) inslag gevind.¹⁰⁾ In hierdie proses is aanmoediging ontvang uit die religieuse entoesiasme van die Piëtisme, geleidelik deur August Franke "...who had caught the humanitarian desire to aid the unfortunate as well as the

8) LUCAS, C. J. *Our western educational heritage*, p. 367.

9) BEUKES, *op. cit.*, p. 4.

10) GUTEK, G. L. *A history of the western educational experience*, p. 316.

religious desire to spread the gospel".¹¹⁾ Die volle moontlikhede van nasionale onderwys is egter nie besef voordat Johan Bernard Basedow (1724-1790) 'n nuwe metode van onderwys aan die hand gedoen het wat blykbaar alles wat goed was in die naturalistiese onderwys van Jean-Jacques Rousseau en die nasionale onderwys van Louis-René la Chalotais gekombineer het nie.¹²⁾

Die eerste kwart van die 18de eeu word gesien as die skeiding tussen die oue en die nuwe wat die onderwys betref. Dit word beskou as die begin van die sogenaamde moderne opvoeding. Frederik Wilhelm het 'n groot aantal primêre skole opgerig, skoolbywoning verpligtend gemaak en selfs twee onderwysersopleidingsinrigtings in die lewe geroep. Sy seun, Frederik die Grote, het hierop voortgebou: hy het akademiese vryheid aan die universiteite aangemoedig, 'n akademie vir die natuurwetenskappe gestig, die middelbare onderwys gesentraliseer en verbeter.¹³⁾ In 1763 het hy alle volksskole in Pruise in staatskole omskep en regulasies vir landelike skole voorgeskryf deur die *General-Landschule-Reglement*. Die staat het volle beheer oor die onderwys verkry. Verpligte skoolbywoning vanaf die ouderdom van vyf tot veertien jaar is ingestel en reëlins is getref om die armes van buitensporige finansiële laste te verlig. Selfs die duur van die skooldag, die skooljaar asook die omvang van die curriculum is voorgeskryf. Hierdie Reglement

11) BUTTS, R. F. *A cultural history of education*, p. 327.

12) BOYD, W. *The history of western education*, p. 325.

13) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 193.

was dus 'n opvoedkundige mylpaal in die onderwysgeskiedenis van Wes-Duitsland.¹⁴⁾

Tot laat in die 18de eeu is die onderwys grootliks deur die Lutherse Kerk oorheers. In 1787 het daar 'n skeiding gekom tussen die beheer en administrasie van die kerk en dié van die skole deur die skepping van die *Oberschulcollegium*, 'n sentrale raad wat uit deskundiges bestaan het, waardeur die skole onder groter staatsbeheer geplaas is. Die Pruisiese Wet (Kode, 1794) het die onderwys as 'n funksie van die staat, en nie van die ouers of die kerk nie, verklaar.¹⁵⁾ Die skole het toe die kweekplekke van burgers van die staat geword en besondere aandag is aan die metode en die inhoud van die onderwys gegee. Die Pruisiese staat is in 1825 in onderwysprovinsies ingedeel en 'n beheerraad is vir elke afsonderlike provinsie benoem. Latere wetgewing het die onderwys nog meer gesentraliseer: vir elke skool is 'n raad benoem en vir elke distrik 'n hoofinspekteur met onderinspekteurs. Die kerk het egter nog steeds 'n magtige faktor gebly, al was die onderwys gesentraliseer en onder staatsbeheer.

Persoonlikhede soos Johan Gottlieb Fichte, Wilhelm von Humboldt en later ook Friedrich Jahn, het gedurende die 18de en 19de eeue sterk op die voorgrond getree met nuwe opvoedkundige gedagtes. Fichte het reeds met sy "Briewe aan die Duitse volk" (1808) 'n oproep ge-

14) GOOD and TELLER, *op. cit.*, p. 348.

15) CORDASCO, F. *A brief history of education*, p. 94.

doen om die herlewing van die Duitse idealisme en nasionalisme, en 'n hervorming van die Duitse onderwys ooreenkomstig die opvoedkundige gedagtes van Pestalozzi bepleit. Fichte het geglo dat die Duitsers oor 'n inherente genialiteit en grootsheid beskik het "...that could be rekindled through a new universal education that would be accessible to all Germans".¹⁶⁾ Hy was daarvan oortuig dat die Duitse volk oor die vermoë beskik om die gang van die beskawing te bevorder, maar daarvoor was 'n volslae volkseenheid nodig. "German culture could then be diffused to all nations by the German nation, which would be the great world educator."¹⁷⁾

In aansluiting met Fichte was ook Friedrich Jahn (1778-1852) se uiteindelijke doel met sy opvoedings= filosofie die skepping van 'n *Volksstaat*. Universele onderwys van alle Duitse kinders sou die klassieke= dinge afbreek. Die opvoeding en onderwys was vir hom 'n totale "proses" wat die kind se hele fisiese sowel as kulturele agtergrond ingesluit het. Omdat hy nasionalisme en liggaamlike fiksheid so benadruk het, word Jahn beskou as 'n voorloper van die opvoedings= filosofie van die latere Nasionaal-Sosialiste.¹⁸⁾

3.4 DIE STAND VAN DIE ONDERWYS ONDER DIE RYK, 1870-1918

Die onderwysontwikkeling van die 18de eeu het tever=

16) GUTER, *op. cit.*, p. 317.

17) *Loc. cit.*

18) *Ibid.*, p. 318.

geefs gelyk nadat Pruise in 1806 by Jena verpletterend verslaan is deur Napoleon. Die helfte van sowel die grondgebied as die bevolking moes ingeboet word en die toestand in Pruise was uiters haglik. Dit was onder hierdie omstandighede dat Fichte en Humboldt se veldtog om die volk weer op die been te kry so suksesvol was dat die Duitsers lank daarna verwys het as 'n voorbeeld om nooit te vergeet nie.¹⁹⁾ Fichte het dit baie sterk gestel, naamlik dat dit slegs die onderwys is "...which can save us from all the evils by which we are oppressed".²⁰⁾

Studente het hulself binne universiteitsgemeenskappe in sogenaamde *Burschenschaften* georganiseer met die vereniging van Duitsland as doelstelling. As simbool is 'n vlag van swart, rooi en goud (die kleure van die nasionale vlag van die huidige Wes-Duitsland) gekies. Na 'n byeenkoms waarop 'n reaksionêre joernalis, Kotzebue, vermoor is, is hierdie bewegings ontbind, en verskeie Duitse edelmannes het begin vrees dat hul posisie in gevaar verkeer het.²¹⁾

Dit het vir 'n tyd lank gelyk asof sosiale en ekonomiese hervormings sy aan sy sou loop met die ontwikkeling van 'n demokratiese stelsel van onderwys wat gelyke kanse aan almal bied. Dit sou nie die geval wees nie. 'n Tydperk van reaksie het tydens die bewind van Frederik Wilhelm IV (1840-61) ingetree en

19) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 193.

20) LUCAS, *op. cit.*, p. 412.

21) GUTER, *op. cit.*, p. 319.

daar is teruggekeer na die kerklike en demokratiese beheer van die onderwys sodat 'n goed gedissiplineerde militêre staat georganiseer kon word. Dit het nie lank geduur voordat 'n tweeledige skolestelsel ("two-class system") ingevoer is nie (vgl. figuur 3.1).²²⁾

Pruise se stryd, wat tot op daardie stadium eerder verdedigend as aanvallend van aard was, het na 1810 verander na 'n houding gekenmerk deur 'n sterk militaristiese nasionalisme. Skole en universiteite het openlik verkondig dat Duitsland deur die band van staal, wat sy opponente om hom getrek het, moes breek. Die doel van die "tweeledige" skolestelsel was om ener syds 'n groep hoogs gespesialiseerde en goed opgeleide vakmanne, leiers en offisiere toe te rus en andersyds om 'n groep vermoënde, gehoorsame en goed gedissiplineerde volgelinge op te lei. Good en Teller²³⁾ beskryf die stelsel wat gevolg is as "...one path for the common people down in the valley and another on the heights in the bright sunlight for the professional and official classes". Leerlinge moes óf tot die elementêre óf tot die voorbereidende skool toetree en na die ouderdom van nege jaar was daar weinig geleentheid tot toelating tot die bevoorregte stelsel van sekondêre skole.²⁴⁾

Die sekondêre skole het elk 'n eie rol te vervul gehad. Die *Mittelschule* was 'n tussenstap tussen die primêre

22) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, pp. 193 - 194.

23) GOOD and TELLER, *op. cit.*, p. 359.

24) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, pp. 195.

FIGUUR 3.1

DUITSE SKOLE ONDER DIE RYK, 1870-1918²⁵⁾

Skool- jare			Ouder- dom
17			22
16			21
15			20
14		<i>Technische Hochschule</i> (Tegniese tersiêre inrigtings)	19
13	<i>Fachschule</i> (Gevorderde tegniese skole)		18
12			17
11	<i>Fortbildungsschule</i> (Deeltydse voortaeftingskool)		16
10			15
9			14
8	<i>Volksschule</i> (Elementêre skool)	<i>Mittelschule</i> (Intermediêre skool)	13
7			12
6			11
5			10
4			9
3			8
2			7
1			6

Oorplasingpunt na
sekondêre onderwys

25) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 194.

en sekondêre onderwys en het humanistiese sekondêre onderrig met een vreemde taal aangebied. Alhoewel hierdie onderwysinrigting gewild was, was dit bloot 'n junior afdeling wat nie tot universiteitstoelating kon lei nie en geen sosiale voorregte ingehou het nie.

Die *Gymnasium* was die sekondêre skool met die meeste aansien. 'n Ambisieuse seun is op die ouderdom van nege jaar tot die *Gymnasium* toegelaat. 'n Klassieke curriculum met nege jaar Latyn-, sewe jaar Frans- en ses jaar Grieksonderrig is gevolg. Daar was onder andere ook 'n sosiale aspek verbonde aan toelating tot die *Gymnasium*, naamlik dat die seun wat die verskillende fases suksesvol deurloop het, die voorreg te beurt sou val om slegs een jaar verpligte militêre diens in plaas van twee of drie jaar te verrig. Daarbenewens kon hy ook self die regiment kies waarin hy wou dien. Die suksesvolle aflegging van die *Abitur* (eindeksamen) het toegang tot 'n universiteit verleen.²⁶⁾

Die *Realgymnasium* verteenwoordig 'n ommekeer in die Duitse opvoedkundige denke, naamlik in die rigting van moderne tale en natuurwetenskap eerder as die benadrukking van die klassieke (alhoewel Latyn nog belangrik geag is). Hierdie 9-jaar-skool was gewilder in die suide van Duitsland as in Pruise.²⁷⁾ Die *Oberrealschule* het as vernaamste vakke die moderne tale, Natuurwetenskap en Wiskunde aangebied. Geen

26) *Ibid.*, p. 196.

27) GOOD and TELLER, *op. cit.*, p. 360.

klassieke tale is bestudeer nie. Vakkeuses het ook in geen van die bogenoemde skole bestaan nie en die kind was tot op die ouderdom van 14 jaar skoolpligtig. Teen 1910 was daar 304 *Gymnasien*, 122 *Realgymnasien* en 75 *Oberrealschulen* in Duitsland. Die universiteite het hul studente hoofsaaklik uit die *Gymnasien* getrek.²⁸⁾

Dogters het nie soveel onderwysgeleenthede as seuns geniet nie. Uiters begaafde jong dames het wel toelating tot die universiteit verkry. Die kursus wat die *Mittelschule* aangebied het, is in die reël as voldoende vir 'n meisie beskou. Die *Lyzeum* was by uitstek die sekondêre skool vir dogters. Met die uitsondering van klein plattelandse elementêre skole was daar weinig ko-^aeduk^xsie in Duitsland.²⁹⁾

Die tweede "been" van die "tweeledige" stelsel het uit die bywoning van die *Volksschule* en daarna 'n *Fortbildungsschule* (vgl. figuur 3.1) bestaan. Georg Kerschensteiner was die grondlegger van die laasgenoemde skooltipe wat in 'n noue verband met die beroepslewe gestaan het. Dit was egter 'n tekortkoming in die beroepsonderwys dat daar geen wet bestaan het wat die oprigting van sodanige skole verpligtend gemaak het nie. Hoër beroeps- en natuurwetenskaplike onderwys het egter 'n ongekende ontwikkeling beleef. Met die verskuiwing van die belangstellingsveld vanaf die klassieke na wetenskaplike navorsing is baie fundamen-

28) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 196.

29) *Loc. cit.*

tele ontdekkings gemaak. Duitse onderrig in die ge=neeskunde was byvoorbeeld wêreldberoemd.³⁰⁾

Tegniese onderwys was op daardie stadium ver gevorderd en dit kon lei tot toelating tot 'n *Technische Hochschule* (tegniese tersiêre inrigting) met universiteitstatus. Die klasgelde aan universiteite was gering en studente van oor die hele wêreld het daardeen gestroom. Ten spyte daarvan dat die nasionalistiese gedagtes van daardie tyd veral prominent aan die universiteite gepropageer is, het natuurwetenskaplike navorsing ook hoogstaande gehalte bereik.³¹⁾ Die universiteit van Berlyn (in 1810 gestig) het die model geword van die karakteristieke Duitse tersiêre onderwys. Elke hoogleraar moes 'n spesialis op sy besondere vakgebied wees en hy moes hom met navorsing besig hou.³²⁾ Dit was 'n groot ramp vir Duitsland (trouens, vir die Westerse beskawing) toe die universiteite tydens die Eerste Wêreldoorlog (1914-1918) moes sluit.

Ten slotte dien daar nog op twee persoonlikhede wat gedurende die onderhawige tydperk groot invloed uitgeoefen het, gelet te word. Friedrich Froebel (1782-1852), wat die gedagtes van Pestalozzi na Duitsland oorgebring het, se invloed op pre-primêre en primêre onderwys het tot ver buite die grense van Duitsland gestrek. Opvoeding het vir Froebel 'n volslae kreatiewe doel gedien: die kind moes homself ontwikkel

30) *Ibid.*, p. 358. Vgl. ook GUTEK, *op. cit.*, p. 328.

31) CRAMER and BROWNE, p. 199.

32) GUTEK, *op. cit.*, p. 328.

ooreenkomstig die goddelike wette wat in sy gees ge-
 lê is. Die mens was dus vir Froebel 'n skeppende
 wese en daarom moes die leerstof by die dinamiese
 natuur van die kind aanpas. Vir die geestelike ont-
 vouing van die kind was taal onontbeerlik. Spel is
 volgens Froebel by die jong kind die belangrikste
 vorm van selfuitdrukking, daarom het hy sy inrigtings
Kindergärten genoem. Sy hele metodiek het berus op
 selfaktiwiteit en dit het tot nuwe waardering van die
 individualiteit en kreatiwiteit van die kind gelei,
 alhoewel hy laasgenoemde eienskap oorskat het.³³⁾

Waar Froebel se geskifte digterlik van aard en sy
 filosofie grootliks op intuïsie berus het, was Johan
 Friedrich Herbart (1776-1841) die koue, analitiese
 wetenskaplike. Hy het helderheid ten opsigte van
 metodologie gebring deur sy formulering van die vyf
 stappe van die leerhandeling, naamlik voorbereiding,
 aanbieding, assosiasie, veralgemening en toepassing.
 Hy het die Duitse opvoeders se aandag daarop gevestig
 dat Geskiedenis en Letterkunde gebruik kan word om
 jongmense tot sedelikheid te bring³⁴⁾ en sodoende by-
 gedra tot die insluiting van hierdie twee vakke in die
 curriculum. Kennis was vir hom 'n middel tot karakter-
 vorming. Sy gedagtes geniet hedendaags weer baie
 aandag in Duitsland.

3.5 ONDERWYSTOESTANDE NÁ DIE EERSTE WÊRELD- OORLOG: DIE WEIMAR-REPUBLIEK, 1919-1933

Die Grondwet van die Duitse Republiek, wat ná die

33) *Ibid.*, p. 324.

34) SHAFER, *op. cit.*, p. 47; GUTER, *op. cit.*, p. 322.

Eerste Wêreldoorlog te Weimar tot stand gekom het, het verklaar dat die Duitse Ryk 'n Republiek was waar= in die politieke mag by die volk berus het (art. 1). Daar sou in alle skole pogings aangewend moes word om opvoeding tot sedelikheid en verantwoordelikeids= besef vir die openbare welsyn te ontwikkel (art. 148). Die Duitse volk het egter polities so verdeeld geraak dat dit moeilik was om met enige progressiewe beleid vol te hou. Die Grondwet het voorts bepaal dat die sentrale regering die riglyne vir die onderwys (in= sluitende tersiêre onderwys) deur wetgewing sou kon vaslê, dat die openbare skolestelsel ontwikkel moes word as 'n organiese geheel en dat die intermediêre en sekondêre skole uitbreidings van 'n "algemene" skooltipe moes wees.³⁵⁾ Die Skoolwet van 1920 het wel nie heeltemal daarin geslaag om aan laasgenoemde plan te voldoen nie, maar dit het 'n vierjarige open= bare, verpligte elementêre skool, die *Grundschule*, wat as grondslag vir verdere sekondêre onderwys moes dien, gevestig.³⁶⁾ Die voorbereidende skole wat aan die welgesteldes se kinders toegang tot sekondêre onderwys verleen het, is in 1924 gesluit. Die alge= hele skeiding tussen die sekondêre (akademiese) "skool= kanaal" en die elementêr-beroepsgerigte "baan" is afgeskaf: die sekondêre "skoolkanaal" het bestaan uit die vierjaar elementêre onderwys wat opgevolg is deur negejaar sekondêre onderwys.³⁷⁾ Dit was die eerste stap in die rigting van die demokratisering van

35) GOOD and TELLER, *op. cit.*, pp. 361 - 362; LUCAS, *op. cit.*, p. 418.

36) GUTER, *op. cit.*, p. 329.

37) RELLER and MORPHET, *op. cit.*, p. 28.

die skoolwese.³⁸⁾ Alhoewel die grondwet gratis openbare skole voorgeskryf het, is die oprigting van private skole wat aan die standaarde en bepalings van die openbare skole voldoen het, goedgekeur. Godsdiensoonderrig sou, behalwe by enkele sekondêre skole, deel uitmaak van die gewone curriculum.³⁹⁾ Kragtens die grondwet moes daar samewerking wees tussen die sentrale regering, die state of *Länder* en die plaaslike gemeenskappe ter bevordering van die onderwys. Alhoewel elke *Land* sy eie onderwysstelsel ontwikkel het, was daar merkwaardige ooreenkomste tussen die stelsels van die verskillende *Länder*.⁴⁰⁾

Veral in Pruise het die onderwysministerie bepaalde standaarde vir die onderwys vasgestel ten einde leiding te verskaf met betrekking tot vraagstukke soos byvoorbeeld die aard van curricula en onderwysmetodes wat gebruik moes word. Die nodige ruimte is egter gelaat vir gemeenskaplike of individuele behoeftes. Binne hierdie patroon het 'n nuwe tipe sekondêre skool, naamlik die sesjaar *Aufbauschule*, ontstaan wat bedoel was vir die begaafde leerling uit die laer klasse wat byvoorbeeld weens geldelike gebrek nie in staat was om die sekondêre fase op die ouderdom van nege jaar te kon begin nie. Hulle kon op twaalfjarige ouderdom by die *Aufbauschule* inskryf en die aanvullingskursus voltooi as hulle agtien jaar oud was (dit wil sê hulle kon in die bestek van ses jaar vir toe=

38) SCHULTZE und FÜHR, *op. cit.*, p. 7.

39) GUTEK, *op. cit.*, p. 329.

40) GOOD and TELLER, *op. cit.*, p. 362.

lating tot die universiteit voorberei). Daar is ook 'n nuwe tipe sekondêre skool van negejaar in die lewe geroep, te wete die *Deutsche Oberschule*, waarvan die curriculum op die Duitse kultuur gebaseer is.⁴¹⁾ Laasgenoemde skooltipe het 'n volwaardige plek ingeneem naas die *Gymnasium*, *Realgymnasium* en *Oberrealschule*, wat almal universiteitstoelating verleen het.⁴²⁾ Cramer en Browne⁴³⁾ is van mening dat, indien die Weimar-Republiek toegelaat sou gewees het om sy demokratiese en nasionale onderwysbeleid voort te sit, die hele wêreldgeskiedenis dalk anders kon verloop het.

Hoewel die Weimar-regering gepoog het om die Duitse samelewing te demokratiseer is die bestaan daarvan beëindig deur die opkoms van Adolf Hitler se Nasionaal-Sosialistiese Party. Vanaf 1934 tot die einde van die Tweede Wêreldoorlog (1945) is Duitsland geregeer deur een van die mees onderdrukkende en totalitêre regimes wat die Westerse wêreld ooit geken het.

3.6 DIE "NASIONALISERING" VAN DIE ONDERWYS GE=DURENDE DIE NAZI-TYDPERK, 1933-1945

Omstreeks 1919 het Adolf Hitler se Nasionaal-Sosialistiese Party uit slegs sewe lede met 'n verwarde politieke ideologie bestaan. Dit het egter spoedig in gewildheid toegeneem. In sy strewe om die Duitse nasionalisme te laat herontwaak het hierdie Party ras-sisties geword en gepoog om Joodse en ander vreemde

41) *Ibid.*, p. 363.

42) LUCAS, *op. cit.*, p. 418.

43) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 199.

invloede uit Duitse belange te weer. In 1925 is Hitler se vernaamste opvoedings- en onderwysdoelstelings in sy epogmakende boek *Mein Kampf* uiteengesit, naamlik die tot standbrenging van 'n gesonde, gedugte en suiwer Duitse volk, die ontwikkeling van staatsburgers wat gehoorsaam aan die owerheid is, verantwoordelikheid kan aanvaar, en die tot standbrenging van 'n "nuttige" kultuur. Hitler het die standpunt gehuldig dat die tradisionele Duitse opvoeding die intellektuele ontwikkeling van leerlinge oorbeklemtoon het en dat te veel onbelangrike en irrelevante besonderhede in die onderwys benadruk is. Intellektuele vorming moes volgens hom eers ná die ontwikkeling van fisiese krag, karakter en verantwoordelikheid kom. 'n Landsburger met laasgenoemde eienskappe was van meer waarde vir die nasionale gemeenskap "...than a clever weakling".⁴⁴⁾

Aanvanklik was dit eerder die gees as die struktuur van die onderwys wat onder Nazi-bewind verander is. Die vernaamste herorganisasie het nie ingetree voor 1938 nie, en selfs toe is baie van die oorspronklike struktuur van die Duitse onderwysstelsel onaangeraak gelaat. Sekere veranderinge het egter tog aan die begin van hierdie periode ingetree. Vir die eerste keer in die Duitse geskiedenis was daar federale (dit wil sê sentrale) beheer oor die onderwys. 'n Nasionale Ministerie van Onderwys en Jeugaangeleenthede is in die lewe geroep wat voorskrifte aangaande kursusse, handboeke en algemene metodes uitgevaardig het. Onderwy-

44) GUTER, *op. cit.*, pp. 330 - 331.

sers was amptenare van die Ryk en is aangemoedig (lateraan is dit van hulle verwag) om lid van die Nazi-party te word. Ko-edukasie is ontmoedig en die dissipline in die skole was strenger met die doel om van die seuns geharde soldate te maak. Die kognitiewe aspek van die skoolprogram het as gevolg hiervan begin skade ly. Skoolkomitees en ouerrade is beperk (in getal) en hul invloed is aan bande gelê.⁴⁵⁾

Die sekondêre skoolprogram is tot agt jaar verkort (ná vier jaar van elementêre onderwys in die *Grundschule*) en die sekondêre skooltipes is tot drie verminder: die *Gymnasium*, die *Oberschule* en die *Aufbauschule*. Betreklik min *Gymnasien* het behoue gebly, omdat die gedagte gangbaar geword het dat hierdie skole 'n nie-Duitse kultuur en vrye denke in die hand gewerk het. Die gewildste sekondêre skool was die *Oberschule*, 'n kombinasie van die vroeëre *Realgymnasium* en *Oberrealschule*, met meer nadruk op die laasgenoemde. Die *Aufbauschule* was 'n verkorte weergawe (in terme van jare) van die *Oberschule*. Die *Adolf Hitler Schule* vir seuns is in die lewe geroep om leierskap te bevorder en offisiere vir die leër op te lei. In 1943 was daar reeds tien van die laasgenoemde skole.⁴⁶⁾ Die twaalfjaar-struktuur van elementêr-sekondêre onderwys het bly voortbestaan tot die ineenstorting van Duitsland in 1945, toe alle onderwys weens die haglike oorlogstoestande onderbreek is.⁴⁷⁾

45) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 201.

46) *Ibid.*, p. 203.

47) RELLER and MORPHET, *op. cit.*, p. 29.

Elke seun moes 'n lid van die Duitse Jeugorganisasie wat politieke indoktrinasie met die ontwikkeling van fisiese fiksheid verbind het, wees. Daar was verskeie afdelings van die *Jeugorganisasie*, soos byvoorbeeld *Jungvolk* vir seuns tussen die ouderdomme van 10 en 14 jaar en die *Hitlerjugend* vir seuns vanaf 14 tot 18 jaar oud. Dogters tussen 10 en 14 jaar oud kon aan die *Jungmädels* behoort, terwyl die *Bund Deutscher Mädchen* vir dogters tussen 14 en 18 jaar bedoel was.⁴⁸⁾ Dogters is nie aangemoedig om te studeer nie - vir hulle moes die ou Duitse ideaal vir vroue, naamlik *Kinder, Küche, Kirche* (kinders, kombuis, kerk) geld,⁴⁹⁾ dit wil sê opleiding vir hulle toekomstige moederskap.

Die tragiese verskynsel gedurende die Nazi-tydperk, deur Lucas⁵⁰⁾ beskryf as "...both fascinating and terrifying", was die akademiese agteruitgang van die eens beroemde Duitse universiteite wat op daardie stadium geëdegradeer was tot blote spreekbuis vir Nazi-propaganda.⁵¹⁾ Om toelating tot 'n universiteit te verkry moes die seuns ná die verpligte *Landjahr* (dit wil sê een jaar in spesiale kampe om die lewe op die platteland tussen die boere te leer ken) ook nog 'n verdere ses maande verpligte *Arbeitsdienst* en twee jaar militêre diensplig verrig.⁵²⁾ Opleiding is aan universiteite aangebied in Landbou, Handel, Kuns, Musiek, Onderwys - hoewel *Pädagogische Hochschulen* in 1938

48) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 203.

49) LUCAS, *op. cit.*, p. 419.

50) *Ibid.*, p. 418.

51) GUTER, *op. cit.*, p. 332.

52) LUCAS, *op. cit.*, p. 418.

ontbind is⁵³⁾ - en politieke wetenskappe. Die ander wetenskappe is afgeskeep. Uitbreiding aan universiteite is gestaak met die gevolg dat baie wetenskaplikes en navorsers van formaat gedwing is om die land te verlaat. Daar sou dus, soos 'n mens kon verwag, 'n reusetaak op die Duitse universiteitswese ná die oorlog wag indien hulle hul vroeëre standaard wou herwin.

Toe die Duitse Ryk finaal in 1945 ineenstort, was baie skoolgeboue vernietig en onderwys het as 't ware tot 'n stilstand gekom. 'n Gebrek aan klaskamerakkommodasie, onderwysers en onderrigmateriaal het die heropbou wat ná die oorlog moes volg, bemoeilik. Die toestand is verder vererger deur die toestroming van honderdduisende kinders wie se ouers uit die oostelike dele van die Ryk gevlug het.⁵⁴⁾

3.7 DIE NA-OORLOGSE HERORGANISASIE VAN DIE ONDERWYS, 1945-1948

Ná die Tweede Wêreldoorlog was Duitsland so goed as vernietig. Die belangrikste stede is deur geallieerde bomme in puin gelê. Met die Potsdam-ooreenkoms in 1945 is die Duitse grondgebied in vier besettingsones verdeel - 'n landgebied wat van 471 000 vk. km in 1939 tot 353 000 vk. km gekrimp het.⁵⁵⁾ Teen die einde van 1945 het die Engelse en Amerikaanse besettingsmagte met die heropbou van die Duitse administrasie begin met die instelling van verskeie staatsregerings

53) SCHULTZE und FÜHR, *op. cit.*, p. 8.

54) *Loc. cit.*

55) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 205.

(wat as die voorloper van die latere Wes-Duitse regering beskou kan word). Twee politieke partye het ontstaan, naamlik die Sosiaaldemokrate (SDP) onder leiding van Kurt Schumacher en die Christendemokrate (CDU) met Konrad Adenauer (wat in 1949 die eerste kanselier van die Wes-Duitse Bondsrepubliek sou word) as leier. Die Oostelike sone wat onder Russiese beheer geval het, het mettertyd die DDR geword.⁵⁶⁾

Die ernstigste krisis wat die herstruktureerde onderwysstelsel in die gesig gestaar het, was die herskeping van skool- en universiteitsfasiliteite. In Keulen alleen was 90 persent van alle onderwysinrigtings beskadig of heeltemal verwoes. Nuwe handboeke moes ook voorsien word om die rassistiese Nazi-propaganda uit te skakel.

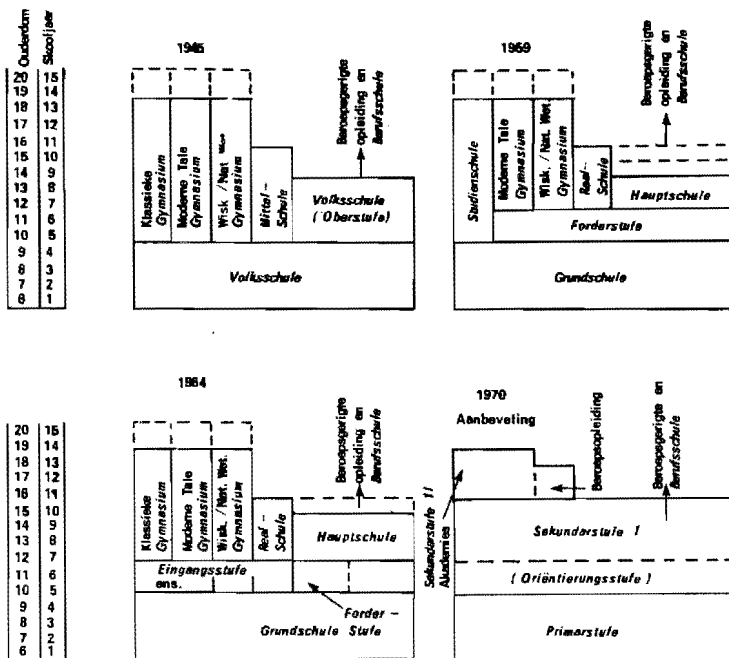
Die onderwysbeheer is gedesentraliseer, dit wil sê aan elk van die tien *Länder* en Wes-Berlyn oorgelaat. Elkeen van die elf onderwysowerhede moes sy eie skoolstelsel, wat verskille met ander stelsels ten opsigte van curricula, handboeke en Godsdiensonderrig vertoon het, organiseer, terwyl die federale regering die algemene onderwysbeleid vasgelê het. Ten einde 'n mate van samewerking te verkry het die elf Ministers van Onderwys 'n permanente sekretariaat in Bonn gevestig om samewerking en koördinasie ten opsigte van eksamensertifikate en ander interstaatlike aangeleenthede te bewerkstellig.⁵⁷⁾

56) GUTER, *op. cit.*, p. 333.

57) *Ibid.*, p. 334.

FIGUUR 3.2

NA-OORLOGSE ONTWIKKELING VAN DIE WES-DUITSE SKOLESTELSEL⁶⁰⁾



OPMERKINGS

- * In bestaende figure word nie gepoog om verhoudings van die leerlingtalle van die verskillende skooltipes weer te gee nie
- * Die aangetoonde federale struktuur maak voorsiening vir variasies soos dit in die Länder aangetref is.
- * 1945: Die dertiende skooljaar (negende Gymnasium - jaar) het deur die Nazi's afgeskakel is, maar geleidelik weer gedurende die Besettingperiodes ingevoer is.
- * 1959: Die Rahmenplan was bloot 'n aanbeveling met geen verpligting op enige van die Länder om dit te implementeer nie.
- * 1964: Die Hamburg-ooreenkoms in verband met inter-Land-standaardisering het in die meeste gevalle tot roekse op die Rahmenplan gelei. Die 2 jaar - oriënteringsfase voor Gymnasium - toetrede is nie aanvaar nie, maar wel na Gymnasium - toetrede geïnkorporeer onder verskillende benennings, byvoorbeeld Eingangsstufe.
- * 1970: Die Bildungsrat - aanbeveling vir die skolepatroon, gesien vanuit die oogpunt van die verowering van kwalifikasies:
 - 10 jaar tot Abitur I - toelating tot enige vorm van hoër sekondêre onderwys
 - 12 jaar tot Fachschulstufe - toelating tot tegniese opleiding
 - 13 jaar tot Abitur II - Universiteitstoelating

60) HEARNEN, A. *Education in the two Germanies*, appendix VII.

vanklik in portale en kelders in die vorm van skof=klasse georganiseer is, is daar daagliks aan die skooliere en onderwysers 'n warm maaltyd verskaf. Die radio is by die onderrig ingespan; Radio Hamburg het byvoorbeeld daagliks lesse uitgesaai. Onderrig van dogters het ook die owerhede se aandag geniet. Ses universiteite het met groot moeite en onder moeilike omstandighede weer begin funksioneer.⁶¹⁾

Die universiteite, wat deur die Britte as die sentra van reaksionêre denke beskou is, was die skyf van hulle onvermoeide pogings om die Duitse onderwys demokratieser te maak en meer begrip vir opvattinge soos politieke verantwoordelikheid, sosiale regverdigheid en internasionale welwillendheid te laat posvat. Die eerste pogings om hervormings teweeg te bring deur middel van die aanbevelings van 'n afvaardiging van Britse universiteitsdosente in 1947. "...coming after attempts to denazify university faculties and to restrict admission by a *numerus clausus*, brought bitter complaints from Germans who resented the direct interference with their academic traditions".⁶²⁾ Die Britte het gehoor gegee aan hierdie besware en derhalwe in 1948 'n Duitse kommissie benoem waarvan die aanbevelings aanvaar kon word sonder die kritiek dat daar inmenging van buite was. Dit het onafhanklike pogings tot universitêre hervorming gestimuleer.⁶³⁾

61) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 206.

62) LAWSON, R. F. The English approach to educational reorientation in postwar Germany. In KAZAMIAS, A. M. and EBSTEIN, E. H. ed. *Schools in transition*, p. 63.

63) *Loc. cit.*

In die Russiese sone was die onderwysoptrede direk en positief. 'n Sterk sentrale beheer is ingestel dog die administratiewe aangeleenthede is aan die *Länder* oorgelaat. Skole in Oos-Berlyn, waar die verwoes=ting besonder erg was, moes drie tot vier skofklasse per dag reël. Vir die Russe was die onderwys 'n staatsaangeleentheid en moes van inmenging deur die kerk of geestelikes beskerm word. Die Russiese verower=aars het verklaar dat die Duitse onderwys nog nooit voorheen demokraties was nie en dat die tyd vir volle=dige demokratisering aangebreek het. In plattelandse distrikte is kleiner skole gekonsolideer met die ge=volg dat baie plattelandse kinders na gerieflike sentra met groter en beter toegeruste skole vervoer is. Koshuise is vir weeskinders en vir leerlinge wat van afgeleë dele afkomstig was, opgerig.⁶⁴⁾

In 1947 is die *Geallieerde Beheerraad-Voorskrif no. 54* uitgereik, 'n maatreël wat op gelyke onderwyskanse vir almal aangedring het; elementêre en sekondêre skoolfases moes nie oorvleuel nie, maar die een moes die ander opvolg; organisasie moes op 'n demokratiese wyse geskied; skoolbywoning was verpligtend tot op die ouderdom van 15 jaar waarna deelytdse bywoning van onderwysinrigtings tot op 18jarige ouderdom moes volg; onderwysersopleiding moes van universiteitsta=daard wees en handboeke en onderrig moes gratis ver=skaf word.⁶⁵⁾ Hierdie voorskrif was een van die wei=nige sake waaroor die vier lede van die Beheerraad

64) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 207.

65) *Loc. cit.*

eenstemmig was, maar dit is gewis op verskillende wyses deur die Oosterse en Westerse besettingsmagte geïnterpreteer.⁶⁶⁾

Die onderwysprogram van die Britse en Amerikaanse besettingsmagte het pogings tot heroriëntering ingesluit, nie net van politieke nie, maar ook van sosiale en intellektuele aard. Dit het soms onvermydelik afgestuur op konflikte tussen nasionale doelstellings en waardes, maar dit het tegelykertyd ook bygedra tot die basiese aanvaarding van die werkende demokrasie in Duitsland.⁶⁷⁾

Skole is konserwatiewe inrigtings; trouens, die bewaring van die volk se lewenswyse is een van die hoofbeweegredes vir die instelling van skole. Daarom verbaas dit h mens nie dat die Duitsers tog nooit werklik hul eie opvoedingsprogram oorboord gegooi het ten gunste van dié van hulle veroweraars nie.

3.8 ONDERWYSVOORSIENING GEDURENDE DIE PERIODE 1949 TOT 1955

3.8.1 Algemene oriëntering

Die breë beginsels wat as grondslag van die onderwyswetgewing van die verskillende *Länder* moes dien, is later ook in die Grondwet van die nuwe Bondsrepubliek opgeneem. Die grondbeginsels beliggaam h strewe na

66) LAWSON, *op. cit.*, p. 63.

67) *Ibid.*, p. 71.

vryheid, dit wil sê 'n strewe na elkeen se reg "auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht das Sittengesetz verstösst".⁶⁸⁾ Hierdie bepaling in die Grondwet is op twee maniere geïnterpreteer: ten eerste is staatstoesig oor die hele skoolwese verklaar, maar terselfdertyd word hierdie toesig beperk deur die erkenning dat daar bepaalde uitsonderings op hierdie reël bestaan. Privaatskole is goedgekeur mits hulle standaard nie laer as dié van die openbare skole was nie. Ten tweede is die vryheidsbeginsel in die reeds jarelange spanningsvolle verhouding tussen staat en kerk betrek. Oor die vraag of die staatskole mono-konfessionele of gemeenskapskole moes wees, is daar besluit om die betrokke ouers telkens te laat kies. Die gevolg was dat daar in die meeste *Länder* 'n groot verskeidenheid kerk- en gemeenskapskole naasmekaar opgerig is, terwyl in enkele *Länder* slegs gemeenskapskole gestig is.⁶⁹⁾ Oor die rol wat die kerk by skoolopvoeding moes speel (of toegelaat moes word om te speel), was daar voortdurende onenigheid.

Die sterk afkeur teen gesentraliseerde beheer wat onder die Nasionaal-Sosialistiese regime praktyk was, het ook verhinder dat 'n onderwysministerie op Bondsregeringsvlak ingestel kon word. Die algemene opvatting was dat 'n *Land*-ministerie beter bevoeg was om die gebiedsbehoefte te beoordeel en te bevredig. 'n Federale beheerstruktuur het die verdere voordeel in=

68) HEARNEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 37.

69) Vgl. HELMREICH, E. C. *Religious education in German schools*, pp. 227 - 230.

gehou dat *Länder* met 'n sterk ondernemingsgees (met die oog op die hervorming van die onderwys) en wat reeds voor 1949 tot herorganisasie van die skolestelsel gevoer het, hulle onderskeie onderwysbeleide onder gedensentraliseerde toestande met weinig moeite kon voortsit.⁷⁰⁾

Die BRD het die diversiteit wat tot aan die einde van die Weimar-tydperk met betrekking tot die onderwys bestaan het, aanvaar. Die verskillende skooltipes was dus die uitdrukking van demografiese en geografiese verskille, van die wisselende sosiale samestelling van die bevolking en die opvoedkundige reaksies daarop. Daarby moet die beïnvloeding wat van die onderskeie besettingsmagte in hul betrokke sones uitgegaan het in gedagte gehou word. Dit alles het bygedra tot die onvermydelike sosiale ongelykheid in die skolestelsels van *Länder* onderling. Omdat samewerking en koördinasie op onderwysgebied tussen die *Länder* ontbreek het, het die migrasie van leerlinge van die een *Land* na 'n ander die kontinuïteit van die skoolonderrig ernstig belemmer. Een of ander vorm van koördinasie tussen die *Länder*, wat nie die outonomie van die *Länder* sou aantast nie, het dringend noodsaaklik geword. Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* of KMK (Konferensie van die Onderwysministers van die onderskeie *Länder*) het sedert 1951 periodiek vergader om aan hierdie gevoelde behoefte aandag te skenk. Die *Deutscher Ausschuss* (Onderwyskomitee) is in 1953 op aandrang van die KMK

70) HEARNDEN, *op. cit.*, p. 38.

en die Bondsministerie van Binnelandse Sake gestig met die verwagting dat dit 'n konsep vir die herorganisasie van die *hele* onderwysstelsel sou kon voorlê. Dit het egter nie heeltemal aan die verwagtinge voldoen nie en eers in die laaste helfte van die vyftigerjare het hierdie komitee se werksaamhede vrugte begin afwerp.⁷¹⁾

Opvallend van al die pogings wat aangewend is om koördinasie in die skoolwese te verkry, is in die eerste plek die moeite wat gedoen is om die onderwystradisie te bewaar. Kenmerkend hiervan is die herinstelling van die negende *Gymnasium*jaar, dit wil sê die dertiende skooljaar (wat deur die Nasionaal-Sosialiste afgeskaf is). Die tweede kenmerk van die algemene onderwystendens was die bepaling van onderwysowerhede dat die keuring van leerlinge vir skole wat tot hoër onderwys lei slegs op die begaafdheid van die leerling en nie op enige finansiële voorwaardes nie, moet berus. In die derde plek was dit die algemene neiging van onderwysowerhede om hoofsaaklik op beheer- en administratiewe maatreëls te konsentreer.⁷²⁾

3.8.2 Enkele opvoedkundige vraagstukke van die heropbou ná die oorlogsjare

Dit was die eerste helfte van die vyftigerjare die gangbare opvatting dat die herorganisasie van die onderwys ná die Nazi-regime slegs sinvol kon wees as daar teruggekeer word na die voor-Nasionaal-Sosialis-

71) *Ibid.*, pp. 39, 42.

72) *Ibid.*, p. 45.

tiese tradisie. Hierdie gedagtegang is deur die Westerse besettingsmagte versterk. Twee aspekte van die tradisionele Duitse skoolwese wat vir die heropbou- of hersteltydperk ná 1945 van besondere belang was, was "...das gymnasiale Bildungsideal und christliche Massstäbe in der Erziehung".⁷³⁾ Die rol van die Gymnasium as voorbereidingsinstansie vir die universiteit, vir 'n akademiese beroep, moet steeds gesien word in teenstelling met die *Volksschule* wat noodsaaklike vaardighede en tegnieke vir ambags- of handelsberoepes moes oordra. Die *Mittelschule* het wel die gaping tussen die akademiese en die sogenaamde praktiese opleiding vernou, dog dit kan sonder teenspraak beweer word dat die *Gymnasium*, wat die "humanistiese" vakke aangebied het, die meeste prestige geniet het. In die na-oorlogse tydperk is laasgenoemde toedrag van sake versterk deur die onderwysers se weerstand teen die Nasionaal-Sosialisme, met die gevolg dat die "humanisme" waarvoor die *Gymnasium* gestaan het as 'n bron van inspirasie vir die heropbou van die Duitse samelewing kon dien.⁷⁴⁾

Die Christelike kerk het gedurende dié tydperk ook as 'n anker van die tradisie gedien⁷⁵⁾ en daarom kan gesê word dat hierdie twee suile van die heropbou, naamlik die humanistiese opvoedingsideaal en die Christendom daarvoor verantwoordelik was dat die meeste pogings om die starre "drieledigheid" van die skolestelsel

73) *Loc. cit.*

74) EILERS, R. *Die nationalsozialistische Schulpolitik*, pp. 80 - 82.

75) Vgl. KERSTIENS, L. *Die höhere Schule in den Reformplänen der Nachkriegszeit. Zeitschrift für Pädagogik*, 11 (1965), pp. 551 - 555.

en die vroeë keuse van vakke uit die weg te ruim, skipbreuk gely het.⁷⁶⁾

Die status wat die *Gymnasium* beklee, kan nie geskei word van die gedagte van algemene onderwysopleiding wat in die vroeë 19de eeu gangbaar was nie. Kenmerkend van die onderwys was die oortuiging dat kennis en skoonheidsbelewering voorkeur moes geniet bo voorbereiding vir 'n beroep. Wilhelm von Humboldt, wat besondere invloed op die ontwikkeling van die *Gymnasium* uitgeoefen het, het teen laasgenoemde utiliteitsiening beswaar gemaak. Gevolglik is opvoeding en onderwys verhef tot meer as die blote somtotaal van die kennis en die handvaardigheid wat nodig was vir lewensonderhoud. Onderwys het meer 'n poging geword om die verstand en gevoel van die opvoedeling optimaal te kultiveer. Vir hierdie opvoedingsideaal was die studie van die ou-Griekse literatuur en kuns skynbaar die aangewese ding om te doen. Uit hierdie motief kan die rol van die antieke tale in die *Gymnasium* verklaar word.⁷⁷⁾ Later is die eksakte wetenskappe bygevoeg as teenvoeter vir hierdie eensydigheid. Ongelukkig het die leerstof ensiklopediese afmetings begin aanneem en is die leerlinge aan die *Gymnasium* al hoe meer aan 'n vasgestelde standaard, die *Abitur*-eksamen, gemeet. Daarmee het formalisme en blote memorisering as leermetodes posgevat en het eksaminering as leermotivering begin dien. Die kritiek is geopper dat die *Gymnasium* 'n leerskool geword

76) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 46.

77) *Loc. cit.*

Die *Grundschule* het die basiese skool gebly wat, afhangende van die beleid van die betrokke *Land*, voorsiening vir 'n vier- of sesjaar-onderwysloopbaan gemaak het. Leesvaardigheid en verbale uitdrukkingsvermoë het baie aandag ontvang. Kuns, Musiek en Liggaamlike Opvoeding was ook deel van die curriculum. Internasionale studies het die vroeëre oorbeklemtoning van die nasionale getemper. Die *Gymnasium*, *Realgymnasium*, *Oberrealschule* en *Aufbauschule* het gedifferensieerde sekondêre onderwys aangebied.⁵⁸⁾ (Vergelyk figuur 3.2.)

Waar die onderwys in die Amerikaanse en Engelse sones later hoofsaaklik volgens die ou tradisionele Duitse stelsel hervat is, is daar in die Franse sone 'n groter mate van sentrale beheer uitgeoefen. Franse onderwysers is ingevoer om in die skole behulpsaam te wees en dit was dus onvermydelik dat Franse onderwysgedagtes inslag sou vind. Onderwys tot sedelikheid en Godsdiensonderrig is beklemtoon. Tegnieke en landbou-skole is aangemoedig omdat hulle die ekonomiese heropbou in die hand gewerk het. Die Franse het ook die universiteit van Mainz (wat sedert 1797 gesluit was) heropen omdat daar gevoel is dat 'n nuwe begin gemaak kon word sonder om eers te wag dat van die Nazi-invloed begin verminder.⁵⁹⁾

Die verwoesting in die Britse sone was besonder erg en die voedseltekort was nypend. By skole, wat aan=

58) *Loc. cit.*

59) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 206.

het wat meer belang gestel het in die kwantiteit as die kwaliteit van die werk.⁷⁸⁾ Dit is verder opmerklik hoe min aandag geskenk is aan die vraag of die destydse *Volks- en Berufsschule* werklik vir die opvoeding en onderrig van 80 persent van alle skoliere geskik was.⁷⁹⁾

3.8.3 Sosiale invloede op die onderwys

As daar nagedink word oor die onderwysontwikkeling van die BRD gedurende die onderhawige periode, is die afwesigheid van kritiek ten opsigte van die sosiale indeling in drie totaal van mekaar geskeie skoolloopbane verbasend. Die *Gymnasium* het byvoorbeeld hoofsaaklik onderwys verskaf aan die welopgevoede kinders van die elfte. Slegs 'n klein persentasie kinders uit die arbeidersklas is saam met die bevoorregtes in die *Gymnasium* opgeneem. Die belangrikste verklaring vir hierdie sosiale verskynsel is dat die boonste sosiale lae van die bevolking die produk was van 'n "keuringsproses" op grond van hulle gewaande hoër intelligensie. Aangesien die erfmassa as bepalend vir intelligensie beskou is, is dit as vanselfsprekend aanvaar dat kinders uit die boonste gemeenskapslae ook beter prestasies sou lewer. Op hierdie wyse is psigologiese en sosiologiese teorieë ontwikkel wat die vertikale struktuur van die skolestelsel en die vroeë keuring ten opsigte van 'n beroep geregverdig

78) *Ibid.*, p. 48.

79) *Ibid.*, p. 49.

het.⁸⁰⁾

Daarby het die arbeidersklas in die praktyk ook wel= nig belangstelling in die *Gymnasium* getoon. Die aura wat die *Gymnasium* uitgestraal het, was vir hulle ver= ontrustend en intimiderend en dié ouers uit die laer sosiale klasse wat aan hulle kinders 'n beter skoolop= voeding wou gee, het voorkeur aan die *Mittelschule* ' gegee. Dit is interessant dat hierdie *Bildungsabsti= nenz* (onderwysonthouding of -teësinigheid) van die arbeidersklas eerder uit onverskilligheid as uit af= keur te verklaar is. Vir die meeste ouers het prak= tiese onderrig en die besoek aan 'n beroepsskool werk= like finansiële sekuriteit gewaarborg. Daarteenoor het algemene onderwys nie so aanloklik gelyk nie. Die onderwysers in praktiese en beroepsgerigte vakke het hoër aansien geniet as die onderwysers in die soge= naamde algemeen-vormende vakke.

Die *Fachschulen* het vir die arbeiders ook nog verdere bevorderingsmoontlikhede ingehou. Hierdie tipe skole het nie slegs leerlinge van die *Mittelschule* aanvaar nie, maar ook leerlinge wat nog nie die *Gymnasium*-kursus voltooi het nie. Dit was dus moontlik om van 'n algemeen-vormende skool na 'n beroepsskool oor te ska= kel, maar daarteenoor was dit buitengewoon moeilik vir leerlinge uit 'n beroepsskool om in 'n akademiese skool (wat toegang tot 'n universiteit verleen het) op= geneem te word. Daar was wel die moontlikheid van

80) *Loc. cit.*
Vgl. ook MÜLLER, K. V. *Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft*, pp. 115 - 121.

algemeen-vormende onderwys wat die sogenaamde *Zweiter Bildungsweg* deur middel van aandskole voorsien het en waardeur die kandidaat in staat gestel is om die *Reifeprüfung* (eindeksamen) af te lê om sodoende universiteitstoelating te verkry. Die fisiese eise wat deur die aandskole gestel is, was egter buitengewoon hoog en daarom het hierdie uitweg weinig verandering in die onderwysmoontlikhede vir die leerling ingehou.⁸¹⁾

3.8.4 Die invloed van die ekonomiese en handelsontwikkeling op die onderwys

Die konserwatistiese instelling van die bevolking met betrekking tot die bestaande samelewingsordening was grotendeels ekonomies en sosiaal bepaald. As gevolg van die heropbou van die land wat noodwendig moes plaasvind, kon die arbeider nie alleen sekerheid en aansien geniet nie, maar ook 'n besonder goeie loon ver wag. Namate al die lae van die samelewing harder gewerk het om die gevolge van die oorlog te oorwin het die arbeiders hul opnuut tot die jag na materiële gewin gewend. Die gevolg hiervan was begryplike ongeduld met die lang skoolkursus wat beskou is as 'n onnodige vertraging om eindelik geld te verdien. Die dryfkrag om so spoedig moontlik geld te verdien en die besonder hoë kwaliteit van die handels- en nywerheidsopleiding in die BRD teenoor dié in ander hoogsonwikkelde lande het daartoe bygedra dat die arbeiders positief ingestel was teenoor die bestaande sosiale ordening. 'n Opsienbare herstel van die handel en

81) HEARNDEN, *op. cit.*, pp. 49 - 50.

ekonomie in die BRD was die resultaat hiervan en daar was, vanuit die arbeiders se standpunt beskou, geen geldige rede om die bestaande toedrag van sake met betrekking tot die onderwys te verander nie.⁸²⁾

In die lig van die belangrikheid van beroepsgerigte en tegniese onderwys in die BRD word daar vervolgens kursories op enkele ontwikkeling met betrekking tot beroepsgerigte onderwys gewys. Alhoewel die grootste meerderheid van die leerlinge die skool op veertienjarige ouderdom verlaat het, het verpligte deeltydse onderwys vir ten minste twee jaar aan 'n *Berufsschule* (gewoonlik saam met 'n vakleerlingskap) nog gegeld. Min ongeskoolde, onopgeleide werkers het die beroepslewe betree. Hierdie praktyk het uit die Middeleeuse tradisie van vakleerlingskap ontwikkel. Later het nywerhede voorsiening gemaak vir die opleiding van hul werkers. Mettertyd is dit van owerheidsweë bepaal dat werkgewers hul werknemers vir tot twee dae per week moes toelaat om 'n *Berufsschule* by te woon. Die *Berufsschule* het hom nie net daarmee besig gehou om die grondbeginsels van die betrokke ambag tuis te bring nie maar het ook 'n sekere mate van staatsburgerlike opvoeding op 'n hoë teoretiese vlak aangebied. Gestandaardiseerde eksamens is deur ambags-, nywerheids- en handelskamers bepleit.⁸³⁾

Uit 'n opvoedkundige oogpunt betrag, was hierdie stelsel nie heeltemal bevredigend nie. Dit het dikwels gelei tot die ooreising van die vyftienjarige vakleer-

82) *Ibid.*, p. 51.

83) *Ibid.*, p. 52.

ling omdat hy een dag per week in die *Berufsschule* en vier dae per week in die fabriek moes deurbring. Daarbenewens is hulle dikwels deur firmas as goedkoop arbeid gebruik. Hulle loon was gering en dit is beskou as 'n studiebeurs (*Erziehungsbeihilfe*). Die verwerwing van die kwalifikasie van 'n geskoolde werker (*Facharbeiterbrief*) het vir hom aansienlike finansiële voordele ingehou. Uit ekonomiese oogpunt beskou, ly dit geen twyfel nie dat die tradisionele onderwysstelsel die land gedien het ten opsigte van die voorsiening van geskikte arbeidskragte.⁸⁴⁾

3.9 ONDERWYSONTWIKKELING VANAF 1955 TOT 1960

3.9.1 Die uitwerking van die *Düsseldorfer Abkommen* en die *Deutscher Ausschuss*

Gedurende die vroeë vyftigerjare het die gebrek aan 'n gekoördineerde onderwysbeleid nog steeds belemmerend op die onderwys ingewerk. Hierdie leemte het tot die *Düsseldorfer Abkommen* (ooreenkoms) gelei wat nog meer aandag op die versplintering van bevoegdhede binne die federale opset van die BRD gevestig het. Die voorstel is gemaak dat federale verantwoordelikheid sodanig uitgebrei moes word dat, benewens die bevordering van natuurwetenskaplike navorsing (waartoe dit dusver beperk was) dit ook die standaardisering van die skolestelsel moes insluit. Hierdie voorstel het die instelling van 'n Federale Ministerie van Onderwys en Wetenskap geïmpliseer. Na twee jaar van onder-

84) *Loc. cit.*

handelinge en samesprekings was die finale aanbeveling wat in 1956 gedien het egter téén sodanige verandering van die konstitusie. Dit was veral die *Länder*-regerings wat die beswaar geopper het dat hulle verantwoordelikhede en gesag met betrekking tot die onderwys ernstig aan bande gelê sou word. Daar kan derhalwe nie ná die *Düsseldorfer Abkommen* van 'n gekoördineerde onderwysbeleid op Bondsvlak gepraat word nie. Die *Kultusministerkonferenz* (KMK) het voortgegaan om as 'n forum op te tree vir die bespreking van algemene sake met betrekking tot die onderwys.⁸⁵⁾

Die enigste noemenswaardige inisiatief wat van algemene onderwysbelang vir die *Länder* was, het van die *Deutscher Ausschuss* (Onderwyskomitee) gekom. Hierdie komitee het naamlik al hoe meer die aandag op tekortkominge in die bestaande onderwysstelsel gevestig. Die ondersteuning van hierdie liggaam vir die *Düsseldorfer Abkommen* was baie gereserveerd aangesien die standpunt gehuldig is dat die Duitse skolestelsel nie tred gehou het met die veranderende en veranderde situasie van die samelewing en die nuwe eise van die staat nie. Die skole-organisasie het hoofsaaklik nog gehou by die reëlings wat uit die intellektuele, ekonomiese en politieke standpunte van die verlede gestam het.⁸⁶⁾

Die *Deutscher Ausschuss* het geen moeite ontsien om tot die kern van die onderwysvraagstukke waarvoor die

85) *Ibid.*, p. 77.

86) BUNDESREGIERUNG (BRD). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses*; Folge I, p. 51.

hele Bondsrepubliek te staan gekom het, deur te dring nie. Van die ernstigste knelpunte wat aandag vereis het, was die verbetering van onderwysersopleiding en die bekamping van die tekort aan onderwysers aan die *Volksschulen*. Die resultaat van hierdie bemoeiinge was die *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens* (beraamde onderwysplan vir die herstruktureering en vereenvormiging (nivellering) van die algemeen-vormende openbare skoolwese) van 1959 met sy deeglik begronde en oortuigende argumente ten gunste van hervormings.⁸⁷⁾

3.9.2 Strukturele en curriculêre ontwikkelings

Alhoewel daar gedurende die laat vyftigerjare kritiek teen die onderwysstelsel in die BRD ingebring is, was hierdie kritiek vaag en van weinig belang vir die algemene publiek. Die vraag na sosiale geregtigheid in 'n hoogs selektiewe onderwysstelsel het in die agtergrond verdwyn in die konteks van die algemene afname van belangstelling in die klassestryd aan die kant van die SPD (Sosiale Party van Duitsland).

Die vernaamste riglyn vir onderwysvoorsiening in die *Länder* was die Düsseldorf-ooreenkoms. Dit het die onderwysstelsel wat ontstaan het as gevolg van die beleid van heropbou gekonsolideer. Daar was ongetwyfeld groter belangstelling in die *Länder* om onderwysmoontlikhede beter oor die hele gemeenskap te versprei.

87) DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Die Bildungskommission. *Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen*, p. 82.

Gedurende die 1958/59-skooljaar is skoolgelde in die meeste *Länder* afgeskaf. Daarmee is meteen een van die belangrikste struikelblokke in die weg van langer skoolbywoning as wat verpligtend was uit die weg geruim. In 1957 is bepaal dat die *Abitur* ook langs die *Zweiter Bildungsweg* aan aandgimnasiums verwerf kon word.⁸⁸⁾ Die kursus was egter veeleisend en min leerlinge het daarvoor ingeskryf. Inskrywings aan die gewone *Gymnasium* het ook nie noemenswaardig vermeerder nie. Dit was nog grootliks daaraan toe te skryf dat die moontlikheid van universiteitstoelating reeds op die ouderdom van 10 jaar deur 'n leerling se vakkeuse bepaal is.⁸⁹⁾ Dit was eers teen die einde van die vyftigerjare vir leerlinge wat 'n kursus aan die *Mittelschule* voltooi het, moontlik om na die *Oberstufe* van die *Gymnasium* oorgeplaas te word. Slegs 'n paar *Länder* (Hessen, Schleswig-Holstein en Baden-Württemberg) het nog van *Aufbauzüge* (aanvullingskursusse) gebruik gemaak maar slegs 2 persent van die betrokke ouderdomsgroep in die hele Bondsrepubliek het dit geneem.⁹⁰⁾ Waar die meeste kinders nog die skool op die ouderdom van 14 jaar verlaat het om 'n vakleerling te word, het dit al hoe duideliker geword dat die kind op daardie stadium nog te jonk was om 'n finale beroepskeuse te maak. Dit het naamlik duidelik geword uit statistiek dat slegs 50 persent van die vakleerlinge in die werk waarvoor hulle opgelei is, aan-

88) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 85.

89) Vgl. WEISS, F. J. *Statistik des Bildungswesen, Teil I: die allgemeinbildenden Schulen*, p. 164.

90) WEISS, F. J. *Entwicklungstendenzen des Besuchs allgemeinbildender Schulen in den Ländern der BRD*, p. 10.

gebly het. Derhalwe het die instelling van 'n verpligte negende skooljaar baie aandag geniet. Gedurende laasgenoemde skooljaar moes die algemene onderwys gekombineer word met beroepsvoorligting ten einde die leerlinge beter vir die keuse van 'n beroep voor te berei.⁹¹⁾

Die onsekerheid aangaande beroeps- en beroepsgerigte onderwys, en die feit dat dit buite die KMK se bevoegdhede gelê het om landswye wetgewing in hierdie verband te laat aanneem het die indruk gewek dat die hele skolestelsel met betrekking tot grondliggende probleme gefaal het. Dit was binne hierdie konteks dat die genoemde *Rahmenplan* verskyn het met voorstelle om die strakheid van die bestaande skolestruktuur te verbreek en om die curricula te hersien (vergelyk figuur 3.2, p. 87). Ná die voltooiing van die vierjarige kursus aan die algemene *Grundschule* is 'n verdere tweejarige kursus, bekend as die *Förderstufe* (oriënteringsvlak), beplan om as waarnemingsperiode te dien met die oog op die keuse van die geskikte skooltipe wat daarna bygewoon moes word.⁹²⁾ Die indeling van die skole in die *Gymnasium*, *Real-* en *Hauptschule* ná die sesde klas het egter weer die tradisionele drieledigheid (met betrekking tot die sosiale klasse-indeling) voortgesit. Die *Deutscher Ausschuss* het dus slegs daarin geslaag om die proses van vak- en loopbaankeuse met tweejaar uit te stel, met die uitsondering van die *Studienschule* ('n ander

91) HEARNDEN, *op. cit.*, p. 86.

92) DEUTSCHER BILDUNGSRAT. *Bericht '75*, p. 82.

benaming vir die klassieke *Gymnasium*) wat sou voortgaan om die begaafde leerlinge op die ouderdom van tien jaar vir die negejaar-kursus (wat hoofsaaklik op die bestudering van tale gegrond was) in te skryf. Hierdie skool was "...die Schule der europäischen Bildungstradition".⁹³⁾

In teenstelling met die bestaande skolestruktuur het die *Rahmenplan* talryke oorgangsmoontlikhede voorsien. Die *Rahmenplan* het die werksaamhede van die KMK gestimuleer: oor die negende skooljaar moes besin word, die herorganisasie van die gimnasiale *Oberstufe* met die oog op groter differensiasie en individualisering moes aandag geniet en die verbetering van die seleksieproses van die *Mittelschule* en *Gymnasium* moes hersien word om te verseker dat leerlinge volgens vermoë (en nie volgens huislike milieu of finansiële vermoë nie) toegelaat word. Die Minister het die *Deutscher Ausschuss* versoek om verdere aanbevelings vir die beroepsgerigte onderwyswese voor te lê.⁹⁴⁾

Die invloed van die *Rahmenplan* op die onderwysbeleid in die BRD is verder duidelik waar te neem in die aanbevelings van 1960 waarin onder andere aanbeveel word dat die curriculum gereduseer moes word tot vier hoofvakke vir die *Oberstufe* plus 'n keusevak wat met die elfde skooljaar (dit wil sê twee jaar voor *Abitur*)

93) BUNDESREGIERUNG (BRD). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses*; Folge 3, pp. 16 - 19.

94) SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. *Pressemitteilung aus Anlass der 73. Plenarsitzung am 24/25.9.57 in Berlin*, p. 2.

afgesluit kon word.⁹⁵⁾

Dit is van belang om daarop te let dat die grondliggende voorstel van die *Rahmenplan*, naamlik die instelling van die *Förderstufe*, nie by die KMK prioriteit geniet het nie. Die mening is gehandhaaf dat die struktuur van die skolestelsel onveranderd behoort te bly en dat probleme wat opduik by wyse van "interne hervorming" opgelos moes word. "Keine Experimente" was die wagwoord.⁹⁶⁾

3.9.3 Opvoedingsdoelstellings

In die hoofdebat van die *Bundestag* (Parlement) in 1956 is gehandel oor die stelling dat die opleiding van genoegsame tegniese mannekrag van goeie kwaliteit vir daardie jare asook vir die voorsienbare toekoms nie net 'n interne probleem vir private instansies in die ekonomie was nie, maar 'n taak was wat die ekonomiese toekoms van die *hele* bevolking geraak het.⁹⁷⁾ Daar het voorts 'n algemene gevoel geheers dat groter pogings aangewend moes word om die bestaande stelsel meer dinamies te maak. Daar was ook 'n duidelike gevoel dat die desentralisasie wat deur die federale struktuur teweeggebring is die vernaamste struikelblok in die weg van die formulering van beleid was.

Met die *Rahmenplan* is voorstelle aan die hand gedoen

95) BUNDESREGIERUNG (BRD), *op. cit.*, p. 42.

96) HEARNDEN, *op. cit.*, p. 89.

97) BUNDESREGIERUNG, DEUTSCHER BUNDESTAG. 2. Wahlperiode. *Drucksache 2374*.

vir meer buigsame vakgroepeerings in die *Oberstufe* van die *Gymnasium*. Die doel daarmee was om weg te beweeg van die sogenaamde oorbeklemtoning van die memorisering van feitekennis, om insig te bevorder en om verstandelike onafhanklikheid en verantwoordelikheid by die leerlinge te bevorder.⁹⁸⁾ Daar is aangedring op die beperking van die leerstofmassa, asook op die vermindering van die aantal verpligte vakke gedurende die laaste drie jaar van die *Gymnasium*. Dit was 'n drastiese maatreël en het ingedruis teen die sienswyse van verskeie professionele organisasies van *Gymnasium*-onderwysers. Laasgenoemde het naamlik enige vermindering van vakke in die tradisionele curriculum as 'n ondermyning van die waarde van algemene kultuur gesien. Ook die universiteite was hierteen gekant. Die feit dat 'n hoofvak (soos byvoorbeeld Wiskunde) twee jaar voor die einde van die *Gymnasium*-kursus afgehandel kon word, het spoedig onaanvaarbaar geblyk te wees.⁹⁹⁾

Die voorstanders van die tradisionele *Gymnasium* het ferm by hul standpunt gebly dat keuring op die ouderdom van tien jaar vir 'n negejaar-kursus noodsaaklik was ten einde aan die verlangde vereistes van 'n "onverdunde" *Allgemeinbildung* te voldoen.¹⁰⁰⁾ Die oorgang van die skool na die universiteit het weer eens die strydvraag oor 'n aangepaste curriculum vir die *Gymnasium* ter tafel gebring. 'n Katalogus van

98) SEKRETARIAT DER KMK (BRD). *Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien*, Beschluss Nr. 175.

99) SCHEUERL, H. Vom Sinn der Hochschulreife. In HERRLITZ, H. G. ed. *Hochschulreife in Deutschland*, p. 55.

100) Vgl. BUNDESREGIERUNG (BRD), op. cit., p. 10.

toelatingsvereistes aan Duitse universiteite is uitgereik. Hierdie dokument, bekend as die *Tutzingen Maturitätskatalog* (1958), het eenvormigheid met betrekking tot universiteitstoelating beoog. Hiervolgens moes elke universiteitskandidaat genoegsame kennis verwerf het om insig in die intellektuele, wetenskaplike, tegniese, sosiale, politieke en godsdienstige aspekte van 'n probleem te verkry.

Op die keper beskou het hierdie dokument eintlik maar net weer die tradisionele curriculum herbevestig.¹⁰¹⁾

3.9.4 Sosiale en ekonomiese faktore

Op daardie stadium het daar nog steeds 'n noue verband tussen sosio-ekonomiese toestande en skoolbesoektyd bestaan. Die hiërargiese indeling van die skolestruktuur en die gepaardgaande eindsertifikate (getuigskrifte) het nog (soos voorheen) die leerling se beroepsvooruitsigte bepaal. Die funksies van die skooltipes en die neiging om gegradeerde sertifikate trapsgewys volgens skoolklasse uit te reik is selfs in die meeste skoolwetgewings van die onderskeie *Länder* opgeneem. Daarbenewens is *Abitur* en *Mittlere Reife* steeds in beginsel bevoordeel. Daarom het die *Deutscher Ausschuss* in een van sy eerste publikasies die aandag pertinent op die geïnstitueerde struikelblokke in die weg van sosiale mobiliteit gevestig.

Selfs in die laat-vyftigerjare was daar weinig open-

101) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 91.

bare reaksie teen die bestaande onderwysstelsel aangiesien die ambags- en nywerheidsopleiding oor die algemeen ekonomiese sekuriteit en sosiale aansien verskaf het. Vir baie *Volksschüler* was hierdie motief belangriker as bevorderingsmoontlikhede. Daar was in elk geval vir die opgeleide arbeider in die Duitse nywerheid 'n menigte sorgvuldig afgebakende trappe van bevordering, selfs al sou hy geen verdere opleiding ontvang het nie.¹⁰²⁾

Hoewel die uiteensetting hierbo daarop mag dui dat die BRD-bevolking baie klassebewus was en steeds is, het daar minder klassekonflik as in ander lande in die BRD voorgekom. Die geringe belangstelling in die klassestryd is veral duidelik te bespeur in die geleidelike "verburgerliking" van die SPD gedurende die laat vyftiger- en vroeë sestigterjare. Die SPD se distansiëring van sosialistiese eise is waarskynlik versterk deur die algemene gevoel van afkeer jeens die DDR.¹⁰²⁾

Op ekonomiese gebied was voorspoed oral te bespeur. Die aandeel van die BRD aan die wêreldhandel het met 7 persent gedurende 1950 en byna 19 persent gedurende 1959 gestyg. Die lewenskoste het ook verlaag. In hierdie ontwikkeling het die bevolking se selftevreedenheid, wat reeds in die begin van die vyftigerjare te bespeur was, ook materiële gronde gekry. Goeie lone en vermeerderde koopkrag het daartoe bygedra om verskille oor ontoereikende bevorderingsmoontlikhede

102) *Ibid.*, p. 98.

uit te skakel.¹⁰³⁾

3.10 ONDERWYSPOGINGS GEDURENDE DIE PERIODE 1960 TOT 1965

3.10.1 Die rol van empiriese navorsing

In die BRD was daar 'n merkbare vermeerding van navorsingsaktiwiteite, maar dit het nie dieselfde funksie vervul as in die DDR waar dit geïntegreer was met die sterk polities gekleurde sentrale beplannings-"proses" nie. In die BRD het dit 'n onafhanklike rol gespeel. In teenstelling met die DDR het die resultate van navorsingswerk daartoe gelei dat die opvattinge waarvolgens die skoolwese georganiseer is, bevraagteken is. Die praktiese uitwerking van gedesentraliseerde verantwoordelikheid in onderwysaangeleenthede is ook op politieke vlak krities bekyk en die noodsaaklikheid van doeltreffender sentrale inisiatiewe is onderstreep.¹⁰⁴⁾

Dit blyk dat die prestasies van die vroeë sestigerjare nie indrukwekkend was nie, veral as gevolg van die gebrek aan gekoördineerde werksaamhede gedurende die vorige dekade. Hierdie toedrag van sake is onder die aandag van die publiek gebring deur 'n reeks artikels uit die pen van Georg Picht wat in 1969 onder die titel *Die Deutsche Bildungskatastrophe* verskyn het. Sorgvuldig gekose data het die BRD op onderwysgebied as een van die mees agterlike lande in Europa

¹⁰³⁾ *Ibid.*, p. 99.

¹⁰⁴⁾ *Ibid.*, p. 177.

geskilder. Op grond van data wat verkry is van 'n opname van die OECD ("Organization of Economic Cooperation and Development") het Picht voorspel dat die Duitse onderwysstelsel sonder daadwerklike politieke ingryping op 'n ramp afstuur. Hierdie vergelykende perspektief het die aandag weer eens op die beleidmakende masjinerie gefokus, en dit het toe belangrik geword om nogmaals die rol en prestasies van die *Deutscher Ausschuss* te evalueer. Hierdie liggaam het nog steeds aanbevelings (waaronder die *Rahmenplan*) gemaak, veral met betrekking tot die curriculum en onderwysmetodes vir die onderskeie skoolvakke. Die stelsel van beroepsgerigte onderwys is ook ondersoek. Die *Rahmenplan*-voorstelle het egter geblyk onuitvoerbaar te wees. Daar was nie meer plek vir 'n adviserende komitee wat heeltemal los van politiek en uitvoerende magte gestaan het nie en gevolglik moes die *Deutscher Ausschuss* in 1965 plek maak vir die *Deutscher Bildungsrat* (Onderwysraad), 'n liggaam wat op 'n heel ander grondslag saamgestel is. 'n Nuwe tydperk in die verhouding tussen die federale regering en die (onderwysbeleid van die) *Land*-regerings het ingetree. Die KMK het nog nominale beheer oor onderwysbepalings behou aangesien sy goedkeuring steeds nodig was. Oor die algemeen het die verhoudings tussen Bonds- en *Land*-owerhede gedurende daardie tydperk verbeter en ooreenkomste is aangegaan om samewerking op 'n stewige grondslag te plaas.¹⁰⁵⁾

105) SEKRETARIAT DER KMK (BRD). *Kulturpolitik der Länder 1963-1964*, p. 4.

3.10.2 Sosiale en ekonomiese aspekte rakende die onderwys

Die gevolg van die uittog van 'n groot aantal studente uit die middelklas uit die DDR na die BRD was dat daar 'n skerp toename van middelklas-studente aan die universiteite in die BRD was. In die Weste het die onderwys nie meegehelp (soos dit die geval in die DDR was) om sosiale hervorming teweeg te bring nie. Sosiologiese ondersoeke het aan die lig gebring dat daar tot in die vroeë sestigjare nie van gelyke onderwyskanse vir almal in die BRD sprake was nie. Weens die gebrek aan belangstelling van die algemene publiek in onderwyssake het die sosiologiese waarne-mings eers teen die middel van die sestigjare 'n uitwerking gehad en toe eers voelbaar geword in die dringender eis na regverdigheid in die onderwys. Dit het veral geblyk uit die werke van verskeie skrywers, soos Ralf Dahrendorf se *Bildung ist Bürgerrecht*¹⁰⁶⁾, wat 'n jaar na die treffende publikasie van Picht oor die Duitse onderwyskatastrofe verskyn het. Die kragte wat 'n radikale herorganisasie van die onderwysbeleid teengewerk het, het egter te sterk gebly.¹⁰⁷⁾

Die empiriese navorsing met betrekking tot onderwys=moontlikhede wat in die Weste uitgevoer is, het nie net daarop gewys dat daar nie gelyke onderwysgeleent=hede vir almal in die BRD was nie, maar ook dat mens=like vermoëns nie ten volle benut was nie. Daar was reeds in die laat vyftigerjare 'n mate van besorgdheid

106) Vgl. DAHRENDORF, R. *Bildung ist Bürgerrecht*, Hamburg, 1965.

107) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 179.

oor die onbevredigende bydrae van die skolestelsel tot die ekonomie in terme van opgeleide mannekrag. Die toenemende besorgdheid is in die vroeë sestiger=jare tot 'n mate onderdruk. As daar byvoorbeeld 'n ernstige tekort aan opgeleide werkers in die ingenieursbedryf (masjienbou) ontstaan het, het dit tot die eventuele uitbreiding van daardie besondere skooltipe gelei, naamlik die *Real-* en *Ingenieurschulen*. Dusdanige *ad hoc*-uitbreidings het egter net al hoe meer spanning op die bestaande skolestelsel in die geheel uitgeoefen en daarom was die opname van onderwysbehoefte vir die tydperk 1961-1970 deur die KMK so belangrik.¹⁰⁸⁾

Die publiek het deur middel van die genoemde werk van Picht 'n goeie oorsig van die bestaande situasie verkry. Alhoewel hierdie werk krities ingestel was (op sosiale gronde) teenoor die onderwysbeleid, veral oor die ongelyke voorsiening van onderwysmoontlikhede, was die fundamentele tema daarvan die bedreigde stand van die ekonomie. Die kernprobleem was die wanverhouding tussen ekonomiese ontwikkeling en die ontwikkeling van die onderwysbeleid. Daar is gevoel dat daar in die BRD (anders as in die DDR waar politegniese onderwys ingevoer is) te min aandag aan die onderwys se verpligtinge ten opsigte van die ekonomie geskenk is. Picht het beweer dat die gewaande tevredenheid met die hede die aandag afgetrek het van die behoefte om vir die toekoms te beplan, en as gevolg daarvan was die krisis voor die deur. Hy het ook die ver=

108) *Loc. cit.*

waarlosing van plattelandse gebiede baie duidelik gestel - die eenmanskole het ná die oorlog verdubbel in plaas van verminder. Die gelate aanvaarding van hierdie toedrag van sake was nie bevorderlik vir 'n moderne ekonomie nie.¹⁰⁹⁾ Picht se uitlatings het 'n debat in die *Bundestag* tot gevolg gehad. Onderwys=uitbreiding het die belangrikste tema in beleidsverklarings geword. Daar is ook minder gekonsentreer op die regstelling van die tekortkominge van die ver=lede, maar daar is eerder 'n begeerte uitgespreek om in pas te kom met onderwysontwikkelinge elders in Europa.¹¹⁰⁾

3.11 DIE PERIODE NÁ 1965: NUWE PRIORITEITE

In die Bondsrepubliek (BRD) is onderwysnavorsing voortgesit en die aanbevelings op grond van die resultate daarvan het vir die publiek al hoe meer aanvaarbaar geword. Dit het algemene kennis geword dat die bestaande skolestelsel die klassehiërargie weerspieël het en dat die gebrek aan onderwysgeleenthede in sommige *Länder* erger was as in ander. Laasgenoemde het weer 'n verkwisting van mannekrag veroorsaak (wat die land nie kon bekostig nie). Indien hy nie spoedig hierop sou reageer nie, sou Wes-Duitsland sy leidende posisie op ekonomiese gebied moes afstaan aan mededingers wat oor die soepelheid beskik het om hul eie onderwysstelsels aan te pas by die vinnig veranderende eise wat kompetisie op tegnologiese gebied stel.

109) PICHT, G. *Die deutsche Bildungskatastrophe*, p. 36.

110) SEKRETARIAT DER KMK (BRD). *Pressemitteilung aus Anlass der 100. Plenarsitzung vom 5/6 März 1964 in Berlin*, p. 3.

Een van die gevare van die onderwysontwikkeling in die Weste was dat die uitbreiding daarvan nie tred hou met die beskikbare beroepsmoontlikhede nie. 'n Ongelukkige gepaardgaande verskynsel van die oordrewe nadruk wat op die verwerping van die *Abitur* gelê is, was die ooreenstemmende verwaarlosing van beroepsopleiding - tradisioneel een van Duitsland se steunpilare wat nou teen die einde van die sestigerjare in 'n haglike toestand verkeer het.

Selfs 'n radikale *Land* soos Hessen, wat die eerste was met die instelling van komprehensiewe skole, se onderwysbeleid het teen 1970 weinig verder ontwikkel as die invoering van die *Förderstufe* vir die 10-12-jarige groep. 'n Verdere stap in die rigting van die eventuele integrasie van die *Gymnasium*, *Real-* en *Hauptschule* het nog ver in die toekoms gelê. Een van die grootste struikelblokke in die weg van die algehele invoering van die *Gesamtschule* (komprehensiewe skool) en die implementering van die verskillende aanbevelings in die *Strukturplan* wat in 1970 verskyn het, was die besef dat dit hoë koste sou meebring - 'n feit wat aan die lig gebring is in navorsing deur die federale liggaam vir onderwysbeplanning, die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (BLK). Vanselfsprekend het die fokus verskuif na die beroepssektor waar dieselfde voorsiening gemaak moes word as wat vroeër vir algemene onderwys gemaak is. Die *Berufsbildungsgesetz*, wat voorsiening maak vir toeneemende staatsbeheer oor die onderwys, is in 1969 aangenem. In die verband van die onderwysbeleid as geheel beskou het die wet egter nie die kloof tussen

algemene en beroepsonderwys oorbrug nie. Dit het slegs met sekere bydraes probeer om vir die agterstand op laasgenoemde gebied te vergoed. In 1970 het dit aan die lig gekom dat bykans twee-vyfdes van die vakleerlinge in die nywerheidsektor geen tyd in die werksinkels onder leiding van 'n instrukteur deurgebring het nie en dat meer as die helfte van hulle geen teoretiese instruksies binne die nywerheidsopset (van die firma) ontvang het nie.¹¹¹⁾ Dit het ook verder geblyk dat ongeveer 39 persent van die onderwysposte aan die deelytdse *Berufsschulen* vakant was en die klasse buitengewoon groot was.¹¹²⁾

Die doelwit is gestel om teen 1975 'n tienjaarlanget voltydse verpligte skoolbesoektyd ingestel te kry. Curricula en die eindsertifikate vir die verskillende skooltipes moes eenvormig wees. Die *Bildungsrat* het aanbeveel dat alle sekondêre onderwys tot en met die tiende klas geklassifiseer moes word as *Sekundarstufe I* en dat die sertifikaat wat verwerf kon word as *Abitur I* bekend moes staan. *Curriculum I* sou in hierdie fase gebruik word deur alle skooltipes. Die senior sekondêre fase sou as *Sekundarstufe II* bekend wees en die ooreenstemmende sertifikaat as *Abitur II*.¹¹³⁾ *Curriculum II* sou deur alle skooltipes vir hierdie fase gevolg word. Differensiasie sou deur middel van vakkeuse, asook op grond van die standaard (akademies of prakties) waarop die vak geneem word,

111) DER SPIEGEL. Nr. 18, 24. Jahrgang, 1970, p. 57.

112) *Ibid.*, p. 68.

113) DEUTSCHER BILDUNGSRAT. *Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen*, pp. 57 - 62.

plaasvind. Daar is ernstig probeer om die kloof tussen die tradisioneel akademiese en ander rigtings te oorbrug.¹¹⁴⁾ (Vergelyk figuur 3.2, p. 87.)

In 1973 het die *Bildungsgesamtplan* (omvattende plan vir die onderwys) die lig gesien. Dit het onverbidde=lik op gelyke onderwysgeleenthede vir almal aange=dring. Die *Bildungsgesamtplan* en veral die invloed daarvan op die skolestelsel word respektiewelik vol=ledig in hoofstukke 5 en 6 hierna bespreek.

3.12 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk handel oor die onderwysontwikkeling in Wes-Duitsland gedurende die tydperk vanaf die Middel=eeue tot die sewentigerjare van die huidige eeu. Die ontstaan van die Wes-Duitse onderwysstelsel kan terug=gevoer word na die stigting van kerklike inrigtings gedurende die Middeleeue. Die latere totstandkoming van universiteite het as stimulus gedien vir die oprig=ting van steeds meer sekondêre skole. Die *Gymnasium* het sy ontstaan in die tyd van die Humanisme (tussen die 14de en die 16de eeu) gehad en gedurende die Hervor=ming het die *Volksschule* (primêre skool) sy beslag gekry. Gedurende die 17de (en die 18de) eeu is die begin=sel van algemene skoolplig ingevoer. Die Realisme het die aandag op vakke met "praktiese lewenswaarde" gevestig.

Die 18de eeu word beskou as die begin van die sogee=

¹¹⁴⁾ *Ibid.*, pp. 62 - 64.

naamde moderne opvoeding. Die Duitse staat het volle beheer oor die onderwys verkry. Verpligte skoolbesoek vanaf die ouderdom van vyf tot veertien jaar is ingestel. Persoonlikhede soos Fichte, Humboldt en Jahn het op die voorgrond getree met nuwe opvoedkundige gedagtes. Later het ook Froebel en Herbart groot invloed op die onderwys uitgeoefen. Daar is gepleit vir universele onderwys vir alle Duitse kinders ten einde alle klasseskeidings af te breek (dit wil sê 'n demokratiese stelsel van onderwys wat gelyke geleenthede aan almal bied). Geleidelik het 'n tweeledige skolestelsel egter ontwikkel, naamlik vir akademiese en vir beroepsgerigte opleiding en onderwys.

Die akademies-gerigte *Gymnasium* het in hierdie bestel die meeste aansien geniet. Verskillende tipes van hierdie skoolsoort het ontstaan. Teenoor die *Gymnasium* het die *Volksschule* (wat nou verbonde was met die beroepslewe) gestaan.

Na die Eerste Wêreldoorlog het die Weimar-Republiek (1919-1933) tot stand gekom. Die Skoolwet van 1920 het 'n vierjarige openbare, verpligte elementêre skool, die *Grundschule*, wat as grondslag vir verdere sekondêre onderwys moes dien, in die lewe geroep. Kragtens die Grondwet moes daar samewerking wees tussen die sentrale regering en die verskillende state. Die bestaan van die Weimar-Republiek is beëindig met die opkoms van Adolf Hitler se Nasionaal-Sosialistiese Party.

Gedurende die Nazi-tydperk (vanaf 1933 tot 1945) is die onderwys ingespan in Hitler se strewe om Duitse nasionalisme te laat herontwaak. Vir die eerste keer in die Duitse geskiedenis was daar sentrale (federale) beheer oor die onderwys. Onderwysers was amptenare van die Ryk. Die intellektuele sy van die skoolprogram het egter begin skade ly omdat die fisiese ontwikkeling van die jeug oorbeklemtoon is. Die sekondêre skoolprogram is tot agt jaar verkort. Tegniese skole het meer aandag begin geniet. Die tragiese verskynsel gedurende die Nazi-tydperk was die agteruitgang van die Duitse universiteite wat eens so beroemd was. Uitbreiding aan laasgenoemde inrigtings is mettertyd gestaak en wetenskaplikes van formaat is gedwing om te emigreer.

Tydens die Tweede Wêreldoorlog is Duitsland in puin gelê. Die Oostelike sone wat onder Russiese beheer geval het, het die DDR geword. Vir die spoedige heropbou van 'n funksionerende onderwysstelsel is die onderwysbeheer in die Westerse sones na elk van die tien *Länder* en Wes-Berlyn gedesentraliseer. Ter wille van samewerking het die elf Ministers van Onderwys 'n permanente Sekretariaat in Bonn in die lewe geroep. Onderwystoestande in die vier besettingssones het onderling grootliks verskil. In 1947 het die *Geallieerde Beheerraad Voorskrif no. 54* die lig gesien en dit het op gelyke onderwyskanse vir almal aangedring; onderwysorganisasie moes op 'n demokratiese wyse geskied. Die breë beginsels wat as grondslag van die onderwyswetgewing van die verskillende *Länder* moes dien, is later (1949) in die Grondwet van die nuwe

Wes-Duitse Bondsrepubliek (BRD) opgeneem. 'n Sterk afkeur van gesentraliseerde beheer het verhinder dat 'n onderwysministerie op Bondsregeringsvlak ingestel word. Die *Deutscher Ausschuss* (onderwyskomitee) is in 1953 onder andere op aandrang van die *Kultusministerkonferenz* (KMK) ingestel met die verwagting dat dit 'n konsep vir die herorganisasie van die *hele* onderwysstelsel sou kon voorlê. Dit het egter nie aan hierdie verwagting voldoen nie. Daar is moeite gedoen om die gevestigde onderwystradisie te behou deur die herinstelling van die negende *Gymnasium*-jaar. Die *Gymnasium* het hoofsaaklik onderwys verskaf aan die welopgevoede kinders van die elite. Daarenteen het praktiese onderrig en die besoek aan 'n beroepskool vir die meeste middel- en arbeiderklasouers die enigste werklike finansiële sekuriteit vir hul kinders gewaarborg.

In 1955 vind die *Düsseldorfer Abkommen* (ooreenkoms) insake die standaardisering van die skolestelsel plaas. Die instelling van 'n Federale Ministerie van Onderwys en Opvoeding het ook noodsaaklik geskyn te wees, maar die *Länder* het beswaar gemaak teen die gepaardgaande vermindering van hul onderwysverantwoordelikhede en -gesag. In 1959 het die *Deutscher Ausschuss* (onderwyskomitee) die *Rahmenplan* gepubliseer en tot die kern van die onderwysvraagstukke in die BRD probeer deurdring. Skoolgeld is vir die meeste *Länder* afgeskaf en daarmee is een van die belangrikste struikelblokke in die weg van langer skoolbywoning as wat verpligtend is uit die weg geruim.

In 1965 is die *Deutscher Ausschuss* deur die *Deutscher Bildungsrat* (onderwysraad) vervang. 'n Nuwe fase in die verhouding tussen die federale regeringsmasjinerie en (die onderwysbeleid van) die *Land*-regerings het ingetree. In 1970 volg die stigting van die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (BLK). Die *Bildungsrat* stel voor dat alle sekondêre onderwys tot en met die tiende klas geklassifiseer word as *Sekundarstufe I* (met die *Abitur I*-eksamen) en dat die senior sekondêre fase bekend moet staan as *Sekundarstufe II* (met die *Abitur II*-eksamen). Die *Bildungsgesamtplan* van 1973 wat 'n omvattende plan vir die onderwys was, het op gelyke onderwysgeleenthede vir alle kinders aangestuur.

Nadat die historiese agtergrond van die onderwys in die BRD in hierdie hoofstuk behandel is, is dit nou noodsaaklik om te let op die grondmotiewe wat 'n invloed op die samestelling van die huidige Wes-Duitse onderwysstelsel gehad het. Dit word in die volgende hoofstuk gedoen.