

‘Wat weet ik van middelbare scholen in Duitsland? Niets!’

DUITSE EN NEDERLANDSE SCHOOLLEIDERS WILLEN MET EN VAN ELKAAR LEREN

‘Wat weet ik van middelbare scholen in Duitsland? Niets!’¹ Deze uitspraak illustreert het feit dat doorgaans goed geïnformeerde schoolleiders amper bekend zijn met de concrete onderwijspraktijk in de ons omringende landen, terwijl daar veel te leren valt. Ook de lerarenopleiding en het vreemdetalenonderwijs zouden hier hun voordeel mee kunnen doen, juist door samen met buitenlandse collega’s van elkaars onderwijssystemen en leservaringen te leren.

PAUL SARS & SABINE JENTGES

In het kader van het project *Nachbarsprache & buurcultuur*² – dat als doel heeft middelbare scholen te ondersteunen bij uitwisselingstrajecten tussen Duitse en Nederlandse scholen – spelen we ook in op de behoefte van scholen om meer inzicht te krijgen in de schoolsystemen en de dagelijkse onderwijspraktijk van partnerscholen in het buurland. Daartoe organiseerden we eind 2018 een eerste conferentie voor Duitse en Nederlandse schoolleiders, met als insteek een verkenning van onderwerpen, waarbij men over en weer van elkaar zou kunnen leren. Zo bespraken ze de rol van de vo-schoolleider en de methoden om de motivatie van leerlingen te bevorderen.

Het werd een verrassende kennismaking. Naast schoolleiders namen medewerkers van de toezichhoudende *Bezirksregierung*, van Nuffic en de Euregio Rijn-Waal deel. Ongeveer zestig personen bogen zich aan diverse gesprekstafels een dag lang over verschillen en overeenkomsten tussen Duitse en Nederlandse middel-

bare scholen en wat we van elkaar zouden kunnen leren.

Het ochtendprogramma vond plaats aan de *Gesamtschule am Forstgarten* in het Duitse Kleef, het middagprogramma aan de Nijmeegse Scholengemeenschap Groenewoud. ‘Samen van elkaar óver elkaar leren’ was het motto van de conferentie, georganiseerd door het Interregproject *Nachbarsprache & buurcultuur*, dat wordt gesubsidieerd door de provincie Gelderland, het bondsland Noordrijn-Westfalen, de Europese Unie en de Taalunie.

De belangrijkste inzichten van de conferentie presenteren we in deze bijdrage, ook als stimulans voor andere internationale samenwerkingsverbanden van vreemde talen en andere schoolvakken. Video-impressies van de uitwisseling en van de conferentie zijn te vinden op de website <bit.ly/lm-schoolleiders>.

De rol van de schoolleider

De Duitse schoolleider is dagelijks druk doende met de uitvoering van het leerplan, naast personele kwesties.



Foto: Anda van Riet

Want het kernleerplan, een nauwgezet uitgewerkt programma van de door de vakdocenten opgestelde inhoudelijke eisen per leerjaar, vormt de basis van het Duitse onderwijs, van vakinhoudelijke kennis, vaardigheden en competenties voor de 21e eeuw. Dat kernleerplan geldt voor het gehele bondsland, en leraren in opleiding worden geacht het te kennen en te kunnen uitvoeren, thematisch, per leerjaar, per schooltype. Natuurlijk is de praktijk flexibeler, maar in beginsel zou elk schooltype per leerjaar dezelfde stof moeten aanbieden. In Nederland gaan we uit van ‘globale’ eindtermen en kunnen we per leerjaar de lesstof laten variëren, hoewel we de leerlingen vanzelfsprekend gericht trainen voor de (centrale) eindtoetsen.

Tijdens de gedachtewisseling werd duidelijk dat het verschil niet zit in Duits voorschrift versus Nederlandse vrijblijvendheid, maar in de manier waarop we proberen leerlingen gericht te ontwikkelen met behulp van systematisch aangeboden leermateriaal. Men zou zich dus moeten buigen over eventuele specifieke didactische en/of pedagogische verschillen, bijvoorbeeld de rol en

taakopvatting van de Duitse docent, die krachtens zijn uitgebreide academische opleiding zowel vakleerkracht als ‘pedagoog’ behoort te zijn.

Naast het dagelijkse toezicht op de adequate uitvoering van het onderwijsprogramma moet de Duitse schoolleider zich wijden aan personele zaken. Want hij (meestal zij), heeft te maken met drie soorten van personeel: (a) docenten die *verbeamtet* zijn (vast aangesteld); (b) docenten die *im öffentlichen Dienst* zijn (tijdelijk bij de school aangesteld); (c) docenten *im Referendariat* (beginnende leraren, die praktijkervaring moeten opdoen). Het ligt voor de hand dat elke docent *verbeamtet* wil worden, dat wil zeggen een vaste aanstelling wil krijgen om daarmee (‘voor het leven benoemd’) in dienst te treden van het ministerie. Vanaf dat moment is niet de schoolleider maar de minister van het bondsland eigenlijke werkgever en leidinggevende. Deze hoge ambtenarenstatus komt voort uit het humanistische *Bildungsideal*, waarin onafhankelijk onderwijs dat tot vrije burgers opvoedt evenzo ‘autonome’ docenten ver-

eist. Het systeem toont het respect voor de leraar en het belang van onderwijs. Een *verbeamtete* leraar is echter nagenoeg niet te ontslaan en daarom, zo zegt menig schoolleider, minder makkelijk tot vernieuwing te motiveren, aangezien hij/zij zich doorgaans ‘onaantastbaar’ voelt, in dienst van het ministerie, niet van de school. De docenten *im öffentlichen Dienst* zijn voor de schoolleider beter aanspreekbaar, want nog niet *verbeamtet*. Maar zij streven natuurlijk naar die positie, en bij het thans nijpende tekort aan leraren in vele vakken zal elke school-directeur proberen de beste krachten spoedig voorgoed via het ministerie in vaste dienst te nemen.

De Nederlandse schoolleider is, ook door de sterke onderlinge concurrentie van scholen, meer een CEO, heeft doorgaans zijn taken in het managementteam verdeeld over personeel, financiën en organisatie, terwijl hijzelf dagelijks meer gericht is op de strategie, zoals schoolleidster Hanneke Arpots haar eigen kerntaak van strategisch management samenvat: ‘Welke school willen we zijn? En hoe zetten we daarvoor onze middelen in?’ Zij ging in gesprek met Duitse collega’s die haar zouden kunnen benijden om haar relatief grote handelingsvrijheid, maar die bij nader inzien ook de bijbehorende risico’s en verantwoordelijkheden konden navoelen (zoals financiële tekorten en personele scheefgroei). Immers, de Nederlandse schoolleider moet bij het grote lerarentekort het personeel nog maar aan de school weten te binden (menig schoolleider beklagde zich over het grote verloop), terwijl de Duitse schoolleider jonge mensen een levenslange baangarantie, een goed salaris en een eervolle functie kan bieden.

De Duitse leraar heeft nog steeds een hoge status in de samenleving, ook omdat de scholen niet onderling willen concurreren, maar vooral de beste in hun soort willen zijn, gericht op hun *Bildungsauftrag*. Duitse school-

leiders melden net als Nederlandse collega’s dat de druk van de ouders groter wordt. Zij willen hun kinderen het liefst voor de ‘hoogste’ of ‘best betaalde’ maatschappelijke functies laten opleiden en zijn van mening dat de beste basis daarvoor het gymnasium is. Maar het duale Duitse systeem, dat na de basisschool beroepsopleidingen in bedrijven onderscheidt van voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, legt andere accenten en spint in de huidige arbeidsmarkt garen met het vroegtijdig (h)erkennen van talenten.

Deze weergave van gesprekken tussen zestig conferentiegangers is uiteraard een ‘werkvertaling’ van de situatie, bovendien weergegeven vanuit een voor Nederlanders begrijpelijk perspectief; feitelijk gaat het om twee verschillende schoolwerklijkheden, twee verschillende samenlevingen, die tegelijkertijd zo zeer verwant zijn dat men zich blijft verbazen over de verschillen.

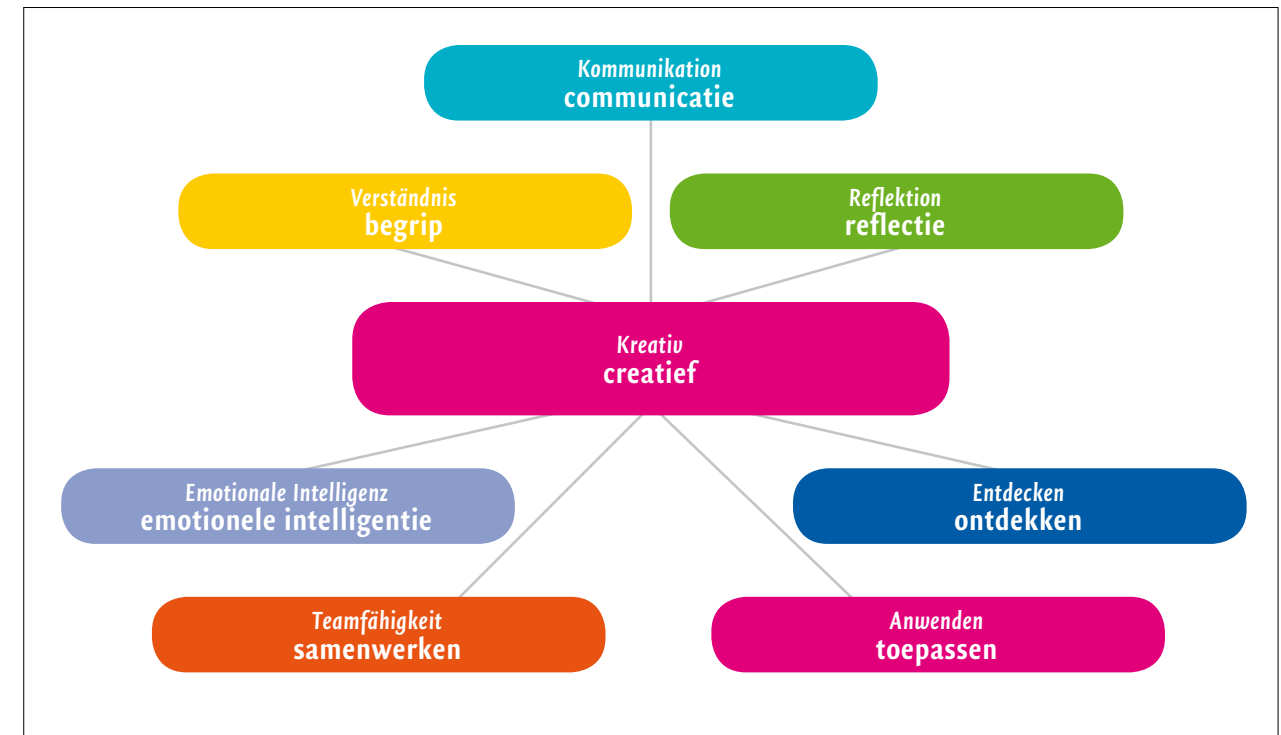
De motivatie van leerlingen

Nederlandse schooldirecteuren hebben andere zorgen dan Duitse schoolleiders. Voor hen is tijdens deze eerste ontmoeting met Duitse collega’s vooral het thema ‘motivatie van leerlingen’ interessant, omdat Duitse scholen in Noordrijn-Westfalen daarbij beter scoren met hun sinds enkele jaren ingevoerde gedifferentieerde, leerlinggerichte onderwijs. Het zijn de *Schulen im Aufbruch* (‘scholen in verandering’), die nieuwe onderwijsconcepten beproeven en met zogeheten bouwstenen werken om ‘Global Goals’ te bereiken. Ze zijn daarbij gericht op de activering van leerlingen door middel van individuele weektaken en een actievere deelname van de leerling aan het werken in de klas.

Op dit punt kunnen Nederlandse scholen van Duitse scholen leren. Want de PISA-studies³ geven aan dat het Nederlandse onderwijs weliswaar tot de best georganiseerde onderwijssystemen behoort, maar dat onze leerlingen verhoudingsgewijs tot de minder gemotiveerde, minder actief participerende scholieren behoren. Ze bereiden de lessen slecht voor en zijn amper actief tijdens de les. Vroeger kregen Nederlandse scholieren een cijfer voor ‘gedrag, vlijt en orde’, een houdingsbeoordeling die in deze vorm werd afgeschaft. Maar de huidige beoordeling van de leerhouding en actieve deelname die sommige scholen geven is, zoals schoolleidster Hanneke Arpots uitlegt, iets wat alleen als stimulerend motivatiecommentaar wordt meegegeven, en wat zeker niet meetelt in de cijfermatige beoordeling.

‘Bouwstenen’-onderwijs

De *Schulen im Aufbruch* werken met ‘bouwstenen’, dat wil zeggen met kleine, afgebakende pakketten leerstof die



In een wereld met toenemende concurrentie en diversifiëring van toekomstperspectieven is het belangrijk dat kinderen en jongeren leren om op een goede manier op veranderingen te reageren en positief met persoonlijke levensomstandigheden om te gaan. Scholieren moeten op school gestimuleerd worden om deze competenties te ontwikkelen. In het Duitse KREATIV-model worden de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden nader uiteengezet. KREATIV staat voor de sleutelcompetenties *Kommunikation*, *Reflektion*, *Entdecken*, *Anwenden*, *Teamfähigkeit*, *Emotionale Intelligenz* en *Verstandnis* (communicatie, reflectie, ontdekken, toepassen, samenwerken, emotionele intelligentie en begrip). Samen vormen deze competenties het woord *kreativ*, waarmee de creatieve en flexibele omgang van de scholier met zijn omgeving benadrukt wordt.

De Duitse leraar heeft nog steeds een hoge status in de samenleving, ook omdat de scholen niet onderling willen concurreren, maar vooral de beste in hun soort willen zijn

de leerling zich individueel en in samenspraak met de docent eigen kan maken in nauwgezet geplande weektaken. Daarbij gaat het naast kennisoverdracht om het aanleren van (handelings)competenties, die in leerplannen en leerdagboeken worden bijgehouden, om ook bij de leerling zelf metacognitie te bevorderen.

Nederlandse schoolleiders waren onder de indruk van het, mede op de pedagogische cirkel van Carrington gebaseerde, maar specifiek in Noordrijn-Westfalen verder ontwikkelde KREATIV-Modell (*Kommunikation*, *Reflexion*, *Entdecken*, *Anwendung*, *Teamfähigkeit*, *emotionale Intelligenz* en *Verstehen*), dat schoolleidster Christiane Feldmann (*Gesamtschule Emmerich*) tijdens de conferentie presenteerde als voorbeeld van een van de vele bouwsteenleerprocessen, in dit geval op het gebied van digitaal leren in de 21e eeuw (zie kader). Deze werkwijze veronderstelt dat de docent naast klassikale uren ook ruimte heeft voor individuele begeleiding. Dat is in het Duitse systeem

ingebouwd door minder lessen en door de inschakeling van onderwijsassistenten. Ook Duitse leraren ervaren een hoge werkdruk, maar het aantal geroosterde lessen is doorgaans minder dan in Nederland.

Het participatiecijfer

Evenzo verrassend is dat de scholen in Noordrijn-Westfalen leerlingen cijfers geven voor *sonstige Leistungen* (‘overige prestaties’), zoals actieve regelmatige bijdragen aan het werken in de klas, door groepswork, gezamenlijke presentaties of werkopdrachten en door mondelinge participatie tijdens de les. Voor Duitsers is een cijfer voor *sonstige Leistung* vanzelfsprekend, bij wet geregeld en ook in het onderwijs geaccepteerd, zoals schoolleidster Jutta Biesemann toelichtte: ‘Leerlingen weten dat ze actief moeten meewerken in de les: leren is een sociaal proces, niet alleen een reeks van goed ingevulde meerkeuzevragen tijdens een proefwerk. Het is ook voor de docent en



Een Duitse en een Nederlandse deelnemer aan de eerste Duits–Nederlandse conferentie van schoolleiders op 12 december 2018 in Kleef en in Nijmegen

de leerlingen effectiever en inhoudelijk leerzamer om te werken met actieve deelnemers, maar het is ook voor de scholieren zelf relevant: zij kunnen het ‘participatiecijfer’ immers gebruiken als compensatie voor slecht gemaakte centrale schriftelijke toetsen.’

Het effect is dat niet alleen docenten maar ook leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor het leerproces. Dat is een voor Duitsland vanzelfsprekende erfenis die voortkomt uit de humanistische *Bildungstradition*. Mensen leren elkaar, van generatie op generatie, en zonder aanzien des persoons, hoe ze in de wereld kunnen leven. Verondersteld is dat de leerling wil leren, de docent wil doceren en dat er dus een wederzijds proces ontstaat dat alleen met gezamenlijke inspanning kan slagen. Daarom ook mag de leraar meer dan vakkracht zijn, pedagoog zijn, die jonge mensen niet alleen vak-kennis bijbrengt maar ook ‘ontwikkelt’.

Een van de Nederlandse conferentiedeelnemers is docent en beschreef zijn rol als leraar als die van een variéartiest, die vijf optredens per dag heeft als entertainer voor leerlingen. Als hij zelf niet enthousiast, uitdagend en komisch is, zijn sommige leerlingen al helemaal niet meer tot actie te bewegen. Een participatiecijfer ziet hij wel zitten, maar hij vraagt zich af of dat in Nederland wel haalbaar is, hoe leerlingen en collega’s, maar vooral ouders op een dergelijke pedagogische meetlat zullen reageren: ‘Het gaat toch om kennis?!’

Inderdaad, voor Nederlandse schoolleiders blijft het verbazingwekkend: Hoe kun je deelname aan de les objectief meten en wat zijn de effecten op het leerpro-

ces? Moeten we leerlingen wel door cijfers tot actieve deelname motiveren of is het niet beter om leerlingen op te voeden tot eigen verantwoordelijkheid voor hun leereinhouden en leerprestaties? De tafelgesprekken waren nog maar net begonnen of de schoolbel klonk.

Boring border?

De Duits–Nederlandse grens werd door sociaalgeografen ooit de meest saaie (*langweiligste*) Europese grens genoemd (*boring border*), omdat er voor buitenstaanders immers amper fysieke, talige of culturele grenzen waar te nemen zijn. Maar bewoners van de grensregio ervaren dagelijks de grenzen, niet per se als barrière, maar toch als verschil in cultuur tussen twee naast elkaar gegroeide werkelijkheden. Dat geldt ook voor de vo-scholen, die op steenworp afstand van elkaar liggen en toch geheel anders georiënteerd zijn. De leerlingen van beide vo-schoolsystemen behoren tot de best opgeleide Europese burgers. Desondanks kan er nog winst worden behaald, door met en van elkaar te leren, zoals bleek tijdens deze gedenkwaardige studiedag van schoolleiders. Immers, tot de Europese doelstellingen van de 21e eeuw behoort ook een 360 gradenleefwereld in de vele grensregio’s, en dat perspectief moet langs de Duits–Nederlandse grens nog worden overgedragen op jongere generaties. ■

NOTEN

1. Uitspraak van schoolleider Hanneke Arpots, zie ook <www.ru.nl/nachbarsprache-nl/nieuws-evenementen/schoolleidersconferentie/>.
2. Zie voor meer informatie <www.ru.nl/nachbarsprache-nl/>.
3. PISA-studies: <www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>.

Slim door gym?

Bewegen is goed voor de gezondheid van kinderen. Maar worden ze er ook slimmer van? Een grootschalige studie bracht de effecten van bewegingsonderwijs in kaart op een aantal cognitieve vaardigheden van kinderen, zoals aandacht en werkgeheugen, en hun schoolprestaties bij rekenen, spelling en lezen. De studie bestond uit een literatuuronderzoek en een experiment onder basisschoolleerlingen. De uitkomst is niet eenduidig: waar het literatuuronderzoek wijst op kleine maar significante effecten, konden deze effecten in het experiment niet worden gereproduceerd.

Allereerst zijn voor het literatuuronderzoek eerdere studies naar causale effecten van bewegingsinterventies geanalyseerd. Deze meta-analyse maakt duidelijk dat een eenmalige bewegingssessie een klein positief significant effect heeft op de aandacht van kinderen. Als kinderen gedurende een aantal weken of maanden een bewegingsprogramma volgen op school, is het effect op hun aandacht zelfs groot.

Voor het experiment zijn vervolgens bewegingsinterventies ontwikkeld waarvan op basis van de uitkomsten van het literatuuronderzoek kon worden verwacht dat ze positieve effecten zouden opleveren. Bijna 900 leerlingen uit groep 5 en 6, afkomstig van 22 basisscholen, deden aan het experiment mee. Opmerkelijk genoeg konden de bevindingen uit het literatuuronderzoek in het experiment niet worden aangetoond.

Aanvullende analyses van de resultaten laten wel significante effecten bij enkele subgroepen zien. De resultaten van het experiment wijzen erop dat het uitmaakt hoe intensief en hoe vaak kinderen deelnemen aan een bewegingsinterventie. Maar bovenal maken ze duidelijk dat de achtergrond en de beginsituatie van een kind bepalend zijn voor het effect van de gymles. Wat werkt voor het ene kind, werkt niet voor het andere. In het ideale geval krijgt elk kind zijn eigen benadering, en een aanbod van bewegingslessen op maat. NWO



Lagere scores door Engelstalige lessen

Onderzoek onder 118 Nederlandse eerstejaars studenten psychologie aan de Radboud Universiteit laat zien dat Nederlandse studenten die het onderwijs in het Engels volgen, gemiddeld een half punt lager scoren dan studenten die het onderwijs in het Nederlands krijgen. Voor de studievoortgang of uitval heeft dit geen gevolgen. Cognitiewetenschapper Johanna de Vos promoveerde onlangs aan de Radboud Universiteit op onder andere deze studie.

Aanleiding voor haar onderzoek was dat diverse universitaire opleidingen in de afgelopen jaren zijn overgestapt naar onderwijs in het Engels. Wat de oorzaak is van het gemiddeld lagere cijfer heeft De Vos niet onderzocht. De Vos: ‘Het kan zijn dat Nederlandse studenten een tentamenvraag in het Engels minder goed kunnen beantwoorden, het kan ook zijn dat studenten de lesstof minder goed begrijpen of onthouden in een vreemde taal. Een andere mogelijke verklaring is dat college geven in een vreemde taal voor docenten moeilijker is. Om het te kunnen verklaren is verder onderzoek nodig.’

De Vos heeft gekeken naar de studieresultaten van eerstejaars psychologiestudenten in het studiejaar 2016–2017 aan de Radboud Universiteit. ‘Uit mijn onderzoek blijkt dat Nederlandse studenten in een Nederlandstalig studieprogramma gemiddeld meer dan een halve punt hoger scoren dan Nederlandse studenten in een Engelstalig studieprogramma: 7,23 versus 6,68.’ De Vos: ‘Overigens hebben we ook nog naar andere maatstaven gekeken zoals behaalde studiepunten en uitval, maar daar zagen we geen significante verschillen. Dus voor hun studievoortgang heeft de studietaal geen gevolgen.’

De Radboud Universiteit had in het studiejaar 2016–2017 ook 375 Duitse studenten psychologie die hun opleiding in het Engels of het Nederlands volgden. Die studenten scoorden ook een paar tienden punt lager dan de Nederlandse studenten die de opleiding in het Nederlands volgden.

Het zou volgens De Vos interessant zijn om te kijken of de verschillen ook zichtbaar blijven in het tweede en derde studiejaar en om te onderzoeken wat de oorzaak is van de verschillen. De studie was eigenlijk een zijpad in het promotietraject van De Vos. Haar andere studies keken naar natuurlijke woordenschatverwerving in een vreemde taal door volwassenen. Die resultaten laten onder meer zien dat woordleren wordt bevorderd als mensen zich van tevoren bewust zijn van welke woorden ze nog niet kennen in de vreemde taal. *Radboud Universiteit*