
NIEUWE TENDENSEN IN HET SCHOOLVAK NEDERLANDS OP HSN-10

Mark Van Bavel

Namens onze gastheer, het Centrum voor Didactiek van de UFSIA, de programmatiecommissie en de organisatie van HSN-10, heten wij u van harte welkom in Antwerpen op de Tiende Conferentie *Het Schoolvak Nederlands*. We begroeten tijdens deze conferentie, naast een aantal genodigden, ongeveer tweehonderdvijftig deelnemers, een tachtigtal sprekers en twaalf zaalvoorzitters, voor een goede zestig lezingen.

Ik ben Mark Van Bavel, pedagogisch begeleider Nederlands en hoofd van de sectie Nederlands van UFSIA/CVD. Als begeleider praat ik zowat dagelijks met vakgroepen (secties) Nederlands in het voortgezet onderwijs. Ik probeer vanuit een eigen aanbod in te spelen op de vragen die leraren hebben. Daartoe moet ik de vakdidactiek op de voet volgen en die helpen realiseren door de leraar voor de klas. Zo heb ik twee vingers aan twee polsen: ik verneem wat er op scholen leeft (de praktijk) en wat er beweegt in de vakdidactiek Nederlands (de retoriek). In dit welkomstwoord, niet echt een referaat, wil ik het met u hebben over een aantal ervaringen die ik als begeleider recent op beide vlakken had.

1 NIEUWE TENDENSEN IN HET MOEDERTAALONDERWIJS

Onlangs kreeg ik van de vakgroep van een school die vernieuwend met Nederlands omgaat, de vraag om voor hen een korte inventaris te maken over wat er de jongste tijd in het vak Nederlands aan nieuwe tendensen te noteren valt. Ik heb toen een poging ondernomen om in een niet-volledig overzicht, 'impressionistisch' te signaleren wat ik vanuit mijn plek als nieuwe tendensen in het vak ervaar. Ik wil die even met u doornemen.

1.1 Is Nederlands een driecomponentenvak?

Algemeen gaat 'men' er in de vakdidactiek, althans in Vlaanderen, van uit dat het onderwijs Nederlands drie componenten heeft: taalvaardigheid, taalbeschouwing en literatuur. Sommige didactici, onder wie de Vlaamse VKSO-leerplanvoorzitter Hugo de Jonghe, betoogden een paar jaar geleden al dat Nederlands een tweecomponentenstructuur heeft: taal en literatuur. Beide hebben een reflectie- en een praxislaag, te situeren op een continuüm met als twee uitersten het academische/disciplinaire en het strikt functionele. Zo zou-

den we in de reflectielaag naast taalbeschouwing ook 'literatuurbeschouwing' krijgen en zou de praxislaag zich vertalen in taalvaardigheid en lectuur (het eigenlijke lezen).

Toen onlangs het Vlaamse leerplan Nederlands van het VVKSO voor de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs herwerkt werd, stak die componentendiscussie weer eventjes de kop op (De Jonghe 1995). Evenwel zonder het bestaande concept te veranderen: het Vlaamse leerplan VVKSO 1997 houdt het (voorlopig?) bij de drie evenwaardige componenten: vaardigheden, taalbeschouwing en aanloop tot literair lezen.

Het moedertaalonderwijs in Nederland, zo vernemen we, staat in 1998 voor een paar belangrijke inhoudelijke veranderingen in de bovenbouw. Die veranderingen raken aan de drie componenten. 'Kennis over taal en taalverschijnselen' verdwijnt gewoon en literatuur wordt een geïntegreerd vakonderdeel, waardoor Nederlands niet langer het monopolie over literair lezen behoudt. Die plannen zorgen voor heel wat beroering.

De tegenstanders van de hervorming hebben het over een verschraling van het moedertaalonderwijs. Te meer nog daar geletterdheid niet langer het voorrecht is van het literaire lezen. Volgens sommigen komen we tot een nieuwe definitie van 'culturele geletterdheid': cultureel geletterd is al wie leesvaardig is, zowel voor literair als voor functioneel lezen. Dat lezen hoeft zelfs niet eens letterlijk genomen te worden: steeds meer krijgen media daarin een belangrijke, vaak ondersteunende plaats; denken we maar aan de mogelijkheden van hypertext.

1.2 Literair lezen kent een veranderende tekstkeuze en verwerking

Als literair lezen niet langer het voorrecht van Nederlands is, dan zal zich ook de tekstkeuze verwijden. Naast Nederlandstalige auteurs zal er plaats komen voor Europese. En wellicht zullen door de toenemende aandacht voor intercultureel onderwijs ook boeken uit de wereldliteratuur al snel in de klas en in de vrije tijd gelezen worden. Om de tekstkeuze is in het recente verleden al wat te doen geweest. Voor een paar jaar had de no-nonsense-beweging de nationale canon opnieuw ingehaald; wat voor heel wat leraren meteen een aanleiding was om meteen over te gaan naar literatuurgeschiedenis.

Tegelijkertijd stelden (diezelfde?) leraren vast dat hun leerlingen niet makkelijk te motiveren waren om de grote literaire teksten op hun leeslijst te plaatsen. Om daaraan tegemoet te komen, kozen sommige leraren voor een sterkere leerlinggerichte aanpak, zoals in de reader response (Dirksen 1995). Anderen lijken literatuur te willen aanbieden als een kennisgebied zonder rekening te houden met de respons van de leerlingen op het lezen. 'In wiskunde vraagt ook niemand zich af of de leerlingen het aanbod leuk vinden', luidt het dan.

1.3 Taalbeschouwing is steeds meer gericht op inzicht in taalgebruik...

Taalbeschouwing in de ruime zin van het woord sluit steeds meer aan bij taalgebruik. Het gaat om reflectie op de taal die leerlingen gebruiken, onder meer in de vier vaardigheden en om hun inzicht in taal en tekst. Ook spraakkunst wordt beschouwd als de bewustmaking van de norm die een taalgebruiker spontaan verwerft als hij leert spreken. In Nederland is het ontleedonderwijs wat teruggedrongen, (onder meer ten nadele van het zinsopbouwonderwijs en het communicatieve) vanuit de redenering: 'Een traditionele schoolgrammatica verschaft weliswaar expliciete kennis, maar niet de kennis die leerlingen behoeven als ze b.v. schrijven. Van dergelijke kennis zou geen transfer plaats vinden tijdens het schrijven.' (Van de Gein 1992) In Vlaanderen is de spraakkunstinhoud in het secundair onderwijs nauwelijks gewijzigd. Weliswaar wordt inzicht in grammaticale structuren belangrijker geacht dan kennis van de terminologie. Deze houding spoort trouwens met de veranderde aanpak van spraakkunst in het basisonderwijs.

1.4 Vaardigheden worden steeds belangrijker, steeds procesmatiger

Als er in Nederland een reductie plaatsvindt in de rol van literatuur, dan wordt taalbeheersing – logisch, toch? – steeds belangrijker. Mondelinge taalvaardigheid, lang uit de centrale toetsing geweerd, wegens niet of nauwelijks te evalueren, staat weer volop in de belangstelling.

Maar ook in Vlaanderen, waar spreken en schrijven vanouds prominent in de klaspraktijk aanwezig zijn, beweegt er wat: luisteren krijgt er als aparte expliciete vaardigheid steeds meer aandacht. En functioneel lezen, dat vroeger pas in de derde graad van het secundair onderwijs aan bod kwam, krijgt sinds kort... reeds van in de basisschool volop aandacht. De aanpak maakt steeds meer gebruik van strategieën. En wat de evaluatie van vaardigheden betreft: die evolueert steeds meer weg van productevaluatie. Reeds geruime tijd dient evaluatie het procesleren. Sinds kort is daar het zelfstandig leren van de leerling en aandacht voor zijn leerproces bij gekomen. Waarbij de leerling vanuit criteria niet alleen leert wát van hem verwacht wordt en waarop hij zal beoordeeld worden, maar waarbij hij eveneens verneemt hóe hij zelfstandig moet leren. Criteria worden in het strategieonderwijs en het procesleren varianten van doelstellingen.

De veranderingen binnen de vaardigheden slaan kennelijk niet alleen op inhouden, maar ook op de vakdidactische aanpak. In dat procesevalueren spelen medeleerlingen een steeds grotere rol: wie iemand goed observeert bij spreken en schrijven, weet waarop hij moet letten als hij aan de beurt is. En wie vanuit de criteria aandachtig luistert/leest kan medeleerlingen – aan de hand van gesloten criteria – hints geven hoe het beter/anders kan. In beide gevallen leren leerlingen van elkaar.

De belangrijkste recente didactische evolutie is echter binnen de vaardigheden zelf aan de gang. Mede onder invloed het procesleren en leerstrategieën wordt het belang gevoeld van een stap-voor-stap-aanpak van het leerproces, vooral in de vaardigheden, vanuit de idee: wat moeten leerlingen kennen en kunnen voor ze een volgende stap zetten? Men lijkt erop bedacht in het aanleren van vaardigheden zo weinig mogelijk hiaten of overlap te organiseren. Schoolboeken en methodes beginnen hun vaardigheden steeds meer te ordenen volgens leerlijnen. Een handige manier om die leerlijnen te ontwerpen, is te vertrekken vanuit de vraag: wat is de communicatieve situatie van een opdracht/een tekst (taalhandeling, tekstsoort, tekstdoel, vorm, publiek...) en vervolgens na te gaan wat een leerling daarvoor moet kennen en kunnen.

Misschien liggen de eindtermen zoals ze in Vlaanderen geformuleerd zijn, wel mee aan de basis van dat denken. Die zijn namelijk geordend van eenvoudig naar complex, van makkelijk naar moeilijk op drie vlakken: in het niveau van verwerking van de opdracht (van kopiërend naar beoordelend), in het publiek (van jezelf naar een onbekende volwassene) en in de tekstsoort (van diverserend naar conatief). Of is het denken in leerlijnen de logica van het leren zelf? Telkens je grenzen verleggen van wat je reeds kende naar wat onbekend, minder vertrouwd is.

Doorheen de drie componenten lopen zowel op kennis- (reflectie?) als op vaardigheidsniveau (praxis?) kennelijk een aantal didactische 'rode draden' die het leren van de leerling centraal stellen, met ruimte voor reflectie. Met in de aanpak aandacht voor strategieën, het zelfstandig leren van de leerling, het belang van een projectmatige aanpak en de integratie van vaardigheden. Daarnaast groeit het inzicht in transfer: zo kan wie vaardig is voor spreken, een beroep doen op dezelfde vaardigheden voor schrijven.

2 IN DIE NIEUWE TENDENSEN SPELEN INVLOEDEN VAN 'BUITEN'

Naast de vernieuwende tendensen in het moedertaalonderwijs die van binnen uit komen, zijn er ook invloeden op het vlak van didactiek die althans in de beginfase ingegeven waren door invloeden van buiten:

- (1) de toenemende instroom van allochtone leerlingen vereist(e) een andere didactiek, die een antwoord moe(s)t vinden op de lage scores van die leerlingen op instructietaal;
- (2) de toenemende invloed van de media als ondersteuning van het leren;
- (3) allerlei beleidsinitiatieven.

2.1 NT2 – NT1: het verschil voorbij?

Steeds meer ondervinden we in het reguliere onderwijs Nederlands invloed van Nederlands als tweede taal (NT2).

- Er is een hernieuwde aandacht voor woordenschatonderwijs dat verder gaat dan het loutere contextlezen. Leerlingen 'leren woorden leren' in begripsrelaties zodat die makkelijker beklijven, bijvoorbeeld gelijk aan vs. tegengesteld aan; onderliggend vs. bovenliggend begrip; in functie van rubriceren en categoriseren.
- Steeds meer groeit het besef dat de instructietaal voor sommige leerlingen te ver af staat van hun intuïtieve taalgebruik; waardoor problemen met vakken in veel gevallen taalproblemen blijken te zijn. Ook dit besef is onder meer ingegeven door de extra aandacht voor de taal van de allochtonen, die zeker in de eerste fase een schooltaal moesten leren om mee te kunnen binnen de zaakvakken.
- Onder de wat misleidende benaming 'analytisch (taakgericht) taalonderwijs' verschuift leren steeds meer van de elementen naar de grotere geheelen.
- Eveneens uit de NT2-hoek komt het begrip 'taalbeleid', dat alvast in Vlaanderen haast na zowat elke doorlichting in de inspectierapporten te lezen staat.

2.2 Media als ondersteuning

De multimedia krijgen een belangrijke plaats in de ondersteuning van taalleren. Hypertekst, zo zegden we al, lijkt ideaal om in literair lezen duidelijk te maken wat intertekstualiteit is, en het vanouds geprezen aanschouwelijk onderwijs krijgt met de cd-rom en de cd-i (?) moderne kledjes. Het schrijfonderwijs maakt met groeiend succes gebruik van de computer. En we durven aannemen dat Internet binnen afzienbare tijd ook in de klas een enorme bron van informatie zal blijken te zijn. In elk geval zullen toekomstige (!) afgestudeerden vertrouwd moeten zijn met het gebruik van de media.

2.3 Beleidsinitiatieven voor het vak

Voor Zuid en Noord werd in 1995 het *Platform Onderwijs Nederlands* van de Nederlandse Taalunie geïnstalleerd, met vertegenwoordigers van alle geledingen van het vak (onderzoek, ontwikkeling, opleiding en ondersteuning). De leden van het platform moeten de Taalunie onder meer informeren over wat er in het schoolvak Nederlands gebeurt. Die formuleert dan op haar beurt aanbevelingen voor het beleid die de leraar in zijn klas ten goede moeten komen. We komen daar straks op terug.

In Nederland is er de nakende hervorming van de bovenbouw in 1998 met verstrekkende gevolgen voor de inhoud van het vak (cf. boven). Daarnaast is een meer gedetailleerde verwoording van de kerndoelen voor de basisvorming op komst.

In Vlaanderen groeit het streven naar meer autonomie voor de scholen. Ondertussen beregelen een aantal decreten (sommige nog te verschijnen) de hervormingen van de hogescholen, de lerarenopleidingen, en straks ook het secundair onderwijs. Daar worden vanaf 1 september 1997 de door de overheid ontwikkelde en voorgeschreven eindtermen ingevoerd. Het gevolg daarvan is dat de centrale leerplannen van alle koepels worden aangepast. De vrijheid van onderwijs garandeert immers de eigen ruimere inhoudelijke, maar vooral pedagogisch/didactische accenten.

Ook in het basisonderwijs hebben de centrale leerplannen de eindtermen (omstreden, want vernietigd door het arbitragehof) moeten opnemen.

2.4 Retoriek en praktijk

Tot daar deze korte inventaris. Wie een jaargang *Spiegel, Levende Talen, Werkblad voor Nederlandse didactiek, Werkmap voor Taal- en literatuuronderwijs* en *Vonk* doorneemt, of kennisneemt van de recente doctoraten van Couzijn, De Vriend, Dirksen, Hajer, Overmaat, Van den Branden, Van de Ven e.a. zal dit lijstje nieuwe tendensen met gemak kunnen aanvullen...

Terug naar de vraag van de vernieuwende leraren. Toen ze deze 'impressionistische' inventaris hoorden, reageerden ze wat beduusd, en zegden ze bijna verontschuldigend: aan heel wat van die dingen zijn wij nog lang niet toe. Toen moest ik denken aan het bekende verschil tussen retoriek en praktijk. Op dagen als deze moeten we er ons voor hoeden te veel te preken voor de eigen parochie van gelijkgezinden. De doorsnee leraar die overigens vrij massaal deelneemt aan deze conferentie, is minder geïnteresseerd in didactische denk-oefeningen, dan in concreet materiaal dat hij morgen in de klas kan gebruiken.

Ons aanbod moet ook de modale leraar bereiken. Vernieuwingen moeten zo breed mogelijk geïmplementeerd worden. Het is de missie van alle HSN-conferenties een ontmoetingsplaats en een discussieplatform te zijn van onderzoekers, ontwikkelaars, opleiders, begeleiders en leraren. Vanuit al die hoeken worden denkstof en inhoud aangeboden. Niet alles zal gepresenteerd worden als hapklare brokken, er moet ruimte zijn voor uitwisseling van ideeën en discussie. Wij hopen met u dat het een boeiende discussie wordt.

Immers, er moeten nog veel bruggen geslagen worden naar de klas. Daarover wil ik het in het volgende deel van deze verwelkoming hebben, dat alweer aansluit bij een reeks recente ervaringen als begeleider.

3 DIE TENDENSEN VINDEN HUN INBEDDING DANKZIJ INSTANTIES VAN BUITEN

3.1 De Vlaamse Vereniging Leraren Nederlands

U weet ongetwijfeld dat er in Vlaanderen in de voorbije jaren gewerkt is aan de totstandkoming en de taakstelling van de Vereniging Leraren Nederlands (VLN). Ik mocht die beweging van dichtbij meemaken. We hebben van bij de start gesteld dat het doel van de VLN is op te komen voor de belangen van wie met onderwijs Nederlands bezig is. Ze wil overkoepelend en netoverschrijdend werken en zoveel mogelijk betrokkenen bereiken, onder meer om de kloof tussen 'wat van boven komt' en wat in de dagelijkse praktijk gerealiseerd moet worden, te helpen dichten.

In de uitbouw van de vereniging hebben we ons laten inspireren door een 'petergroep' van vertegenwoordigers van alle vakverenigingen, lerarenopleidingen, leerplanontwikkelaars en leraars. Wat in de beginfase van de vereniging opviel, was dat sommige leraren het moeilijk hadden om al die verenigingen te plaatsen. Voor hen waren het vertegenwoordigers van wat zij smalend 'cenakels' noemden, waar beslist wordt over leerdoelen, leerinhouden en didactieken. Mij viel op dat leraren een vrij brede kloof ervaren tussen henzelf en de kleine comités.

Er is dus een kloof te dichten, niet alleen tussen de retoriek en de praktijk, maar ook tussen de beleidsmakers, de wereld van het onderzoek, de ontwikkelaars en de mensen in de klas. De VLN probeert daar wat aan te doen. Om die doelen te bereiken kan ze zich veilig scharen onder de vleugels van de Vlaams-Nederlandse *Federatie Het Schoolvak Nederlands*.

3.2 De Nederlandse Taalunie

Maar ook andere instanties, zoals de Nederlandse Taalunie, hebben begrepen dat er wat moet gebeuren om de 'kloof tussen de kleine comités' en de klaspraktijk op te heffen. Met de hulp van het Platform Onderwijs Nederlands werkt ze sinds enige tijd met een formule die ze 'methodenconferenties' noemt. Op die conferenties geven de deelnemers uit alle geledingen van het onderwijs Nederlands in gezamenlijk overleg en discussie signalen naar schoolboekenmakers over onder meer schrijven, taalbeschouwing en woordenschat. De rationale is hier: wie veel met onderwijs bezig is, weet hoe belangrijk leermiddelen zijn.

Leraren willen concreet materiaal voor de klas. Het is een verdienste van de Taalunie dat ze begrepen heeft hoe belangrijk schoolboeken zijn voor leerinhouden, lerarenplanning en lerarengedrag. Als je daarop kan aangrijpen, zo luidt de redenering, dan werk je met alle betrokkenen tot profijt van de leraar voor de klas.

3.3 De begeleiding

In Vlaanderen worden straks de herwerkte leerplannen ingevoerd. Telkens weer ontmoeten wij als begeleiders daarbij een zekere weerstand. Die weerstand heeft te maken met de manier waarop leerplannen ontwikkeld moeten worden. Dat gebeurt steevast onder uitwendige meestal politieke druk: vanuit onderwijsconcepten (VSO, 1971), structuren (eenheidsstructuur, 1989), en de onderwijskunde (eindtermen, 1995). Bovendien worden ze gemaakt onder grote tijdsdruk, wat geen ruimte laat voor discussie met de leraren over inhouden en haalbaarheid. Dit bemoeilijkt de implementatie. Gevolg: bepaalde leerplanonderdelen worden niet of nauwelijks gerealiseerd. Zo was voor tal van leraren in de eerste graad taalbeschouwing lange tijd een niet te doorziene leerplancomponent.

Vandaar dat er vanuit de begeleiding initiatieven gestart zijn om te zoeken naar een overlegcultuur geïnspireerd door de discussie die in Nederland wél telkens kan gevoerd worden vóór de invoering van veranderingen. Dat blijkt in Vlaanderen vooralsnog niet mogelijk. Voorlopig is het behelpen geblazen: werkgroepen ontwikkelen met veel inzet-in-de-vrije-tijd materiaal voor collega's voor nieuwe leerplancomponenten, zoals vaardigheden en taalbeschouwing. Zo hopen wij dat ook daar een brug geslagen wordt die de implementatie zal vergemakkelijken.

3.4 Tien HSN-conferenties

Deze pogingen om bruggen te slaan tussen retoriek en praktijk, tussen de vakverenigingen en de leraren, tussen de leerplanontwikkelaars en de implementatie, sporen al tien jaar met de opzet van de HSN-conferenties, die zich inzetten om onderzoekers, ontwikkelaars, ondersteuners, opleiders, leraren en sinds kort ook aspirant-leraren bij elkaar te brengen in een platform waar nieuwe ideeën en didactieken aangereikt worden in presentaties met ruimte voor discussie. Daar ligt trouwens de legitimering van tien jaar HSN-conferenties.

Wij hopen dat het ook dit keer werkt. Wie zich afvraagt of deze nieuwe tendensen op deze conferentie aan bod komen, kan volstaan met een blik op de programmabrochure. De koppen van de 'stromen' spreken voor zich:

- (1) *schrijven* (effectief, computerondersteund, leerlijnen, zelfcorrectie);
- (2) *zakelijk lezen* (onderdeel van culturele geletterdheid);
- (3) *spreken en luisteren* (luisteronderwijs, geïntegreerd, leerlijnen);
- (4) *literatuur* (intercultureel lezen, nieuwe media en hypertext);
- (5) *technisch en beroepsonderwijs* (integratie in PAV, leerlijnen);
- (6) *basisonderwijs* (nieuwe taalbeschouwing, woordenschat, woordbetekenis);
- (7) *schooltaal als struikelblok* (interactie, taalbeleid);
- (8) *taalvaardigheidsonderwijs* (integratie NT2-NT1, taakgericht onderwijs).
- (9) *kennis van taal- en taalverschijnselen* (twee lezingen...).

We hopen dat de deelnemers uit dit aanbod hun 'onderwijsvernieuwende tendens' herkennen. We hopen eveneens dat niet elke leraar hier aanwezig alleen komt om daarover praktische tips te vernemen voor de klas. Die krijgt hij. Vooral in lezingen waar leraren voor leraren materiaal aanreiken. We hopen echter ook dat de lezingen leraren stimuleren tot mee-denken over hun eigen didactisch handelen, over hun aanpak van het vak, over de bruikbaarheid van de nieuwe accenten voor hun leerlingen. Dan zal de HSN-conferentie voor de tiende keer haar zending waarmaken: een plaats van reflectie en discussie over de evolutie in het Schoolvak Nederlands.

De discussie, de ontmoetingen, kortom het beproefde recept van de HSN-conferentie, zou wel eens de ideale manier kunnen zijn om een 'learning community' te worden: "The goal of the learning community approach is to make the classroom a centre of lively discourse, where students engage in animated conversation about important intellectual matters." (Prawat 1996, geciteerd in Sturm 1996, p. 4) Vervangen we 'classroom' door 'this conference' en we zien waar het vandaag en morgen allemaal om gaat. Die 'learning community' willen wij zijn.

Wij hopen eveneens dat de deelnemers geboeid zullen blijven tot het laatst en zich deze dagen niet te veel aangesproken voelen – dat geldt vooral voor onze Noorderburen – door al het fraais dat Antwerpen te bieden heeft. De onverlaat die toch een stap in de Antwerpse 'wereld' wil zetten, geven we, genereus als we zijn, deze gouden raad mee:

*Wie straks dan toch op zoek gaat naar een of andere music-hall,
moet letten op zijn sienjaal op weg naar dwaallichtjes,
en zich niet laten lijmen door een of andere Maria Van Dam,
zoniet eindigt dát feestje in angst en pijn.*

Dames en heren, wij verklaren de 10e HSN-conferentie voor geopend.

LITERATUUR

- De Jonghe, H.: Het VKSO-leerplan Nederlands in Vlaanderen. *Spiegel* 13/1 (1995), p. 25-40.
- Dirksen, J.: Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands. *Spiegel* 13/3 (1995), p. 45-58.
- Sturm, J.: Vakinhoudelijke vernieuwingen en de school als lerende gemeenschap binnen vernieuwingen van bovenaf. Nefaste ontwikkelingen. Redactioneel *Spiegel* 14/1 (1996), p. 1-5.
- Van de Gein, J.: De bijdrage van zinsopbouwonderwijs aan stelvaardigheid. Analyse van een leergang. *Spiegel* 10/2 (1992), p. 13-25.