

*Wolfgang Herrlitz*

## **(Hoog-) Leraar Frantzen**

**Een stukje historie  
van het 'hoog' en 'laag'  
in de lerarenopleiding  
Duits te Utrecht**

**Universiteit Utrecht**  
*Faculteit Geesteswetenschappen*



Afscheidsrede 6 juni 2008

*Wolfgang Herrlitz*

(Hoog-) Leraar Frantzen

Een stukje historie  
van het 'hoog' en 'laag'  
in de lerarenopleiding  
Duits te Utrecht



**Universiteit Utrecht**  
*Faculteit Geesteswetenschappen*

## **Rede**

Uitgesproken bij het afscheid van de Faculteit Geesteswetenschappen / Letteren aan de Universiteit Utrecht als hoogleraar Linguïstiek, i.h.b. de Taalonderwijskunde alsmede de taalkunde van het Duits.

Zeer geëerde collega's, studenten en oud-studenten, beste vrienden,

(1) De gebroeders Grimm in Utrecht?

In 1837 liet George Willem Vreede – toen advocaat en later hoogleraar Geschiedenis in Utrecht – anoniem bij de drukker van der Monde een tekst verschijnen met de titel “Iets over Jacob en Wilhelm Grimm, gewezen hoogleraren te Göttingen. Een woord, gerigt aan heeren curatoren der Nederlandsche hogescholen.” In dit ‘geschrift’ pleit Vreede ervoor, op de schandalige verdrijving van zeven hoogleraren – de Göttinger Sieben – van hun leerstoelen te Göttingen te reageren met het aanbod aan Jacob en Wilhelm Grimm om hen op leerstoelen “*Duitsche en Skandinavische Letteren*” te benoemen.

“Zeven brave Mannen, sedert jaren ook buiten Deutschland geëerd, van welke sommige eene meer dan Europesche vermaardheid hebben verkregen, Mannen, die dagen en nachten, met het zeldzaamst geluk, aan de uitbreiding van het gebied der letteren en wetenschappen wijdden; die echter het oog niet sloten voor de balddadige inbreuken, door den nieuwen Regent op de staatskundige regten van alle burgers gemaakt, zijn, met geweld van wapens, van hunne leerstoelen verdreven, met vrouw en kinderen onbarmhartig van hunne middelen van bestaan beroofd. –“ (Vreede 1837, 1-2).

In het jaar 1837 werden de zeven professoren van de universiteit Göttingen: Ewald, Dahlmann, Albrecht, Gervinus, Weber, Jacob en Wilhelm Grimm door hun landsheer, de koning van Hannover, ontslagen. Sommigen van hen werden zelfs het land uitgezet, omdat ze op 18 november 1837 hadden geprotesteerd tegen diens opheffing van de constitutie van 1833 (Gerstner 1973, 82-86). Vreede voert politieke motieven op, maar pleit vooral met het argument van *wetenschappelijke kwaliteit in onderzoek en onderwijs* voor de benoeming van de Grimms in Nederland (overigens zonder de *Kinder- und Hausmärchen* – het op de bijbel na meest vertaalde boek van de wereldliteratuur – te noemen):

“Is niet J a c o b G r i m m's *Deutsche Grammatik* en R e i n h a r d F u c h s wereldberoemd? [...] Zijn niet zijne *Deutsche Rechtsalterthümer* allergewichtigst? Hebben niet beide broeders zich vereeuwigd door hunne uitgave der oudste Duitsche gedichten [...]? Wie heeft naauwkeuriger, dan zij, den oorsprong van het Heldendicht de Nibelungen

nagespoord, en in het licht gesteld [...]? [...] welk eene toekomst, waarin [...] Nederlandsche Geleerden, aan de Grimm's de hand zouden drukken: waarin het leergierige jongelingen vergund zoude zijn, niet slechts hunne schriften te raadplegen, maar uit de levendige, mondelinge voordragt nog meerdere vruchten te plukken!" (Vreede 1837, 6-7).

En Vreede komt dan (p. 9) tot de conclusie:

[...] indien men al den leerstoel der Hollandsche taal voor vreemdelingen minder geschikt achtte, waarom niet een' leerstoel voor de *Duitsche en Skandinavische Letteren* gesticht?"

Wat een perspectief voor de Germanistiek in Nederland! Stelt u zich eens voor: Jacob und Wilhelm Grimm, twee grondleggers van de Duitse filologie en de historisch-vergelijkende taalkunde, in 1838 benoemd als eerste hoogleraren Duits! Maar Vreedes 'Woord aan de Heeren Curatoren' had helaas niet het gewenste resultaat. Ik weet niet, of één van de Nederlandse universiteiten een poging heeft gedaan om de Grimms te benoemen, maar feit is dat zij in 1840 benoemd werden aan de Universität Berlin (de huidige Humboldt Universität) en daar ook tot hun overlijden in 1859 resp. 1863 hoogleraren bleven.

## (2) Deutsche Philologie

Het werk van Jacob en in mindere mate ook van zijn twee jaar jongere broer Wilhelm Grimm is kenmerkend voor de ontwikkeling van de filologie van de levende talen als wetenschap aan het begin van de 19<sup>e</sup> eeuw, en dan vooral aan Duitstalige universiteiten; Deze ontwikkeling wordt bepaald door twee centrale wetenschappelijke en maatschappelijke vorderingen:

- ✓ De historisch-vergelijkende taalwetenschap en de historisch-kritische editie van teksten uit het verleden resulteren in een wetenschappelijk volwassen "Neuphilologie", gelijkwaardig aan de filologie van de klassieke talen en teksten.
- ✓ In de loop van de 19<sup>e</sup> eeuw wordt het moedertaalonderwijs tot kunde van de nationale taal en letteren, in doelen en inhoud gevoed door de nationale filologie (in Duitsland dus door de Germanistiek).

Na hun ontslag in Göttingen besloten Jacob en Wilhelm Grimm in 1838 om hun levenswerk met een wetenschappelijk project te bekronen, waarvan ze – ten onrechte zoals later bleek – dachten, dat ze het tijdens hun leven af zouden kunnen ronden: het Deutsche Wörterbuch (later als ‘Grimm’sches Wörterbuch’ bekend).

“Das Werk beschäftigte sie [...] bis an ihr Lebensende, Wilhelm vollendete den Buchstaben D kurz vor seinem Tode 1859, Jacob war bis zum Artikel FRUCHT im Anfangsteil des vierten Bandes gelangt, als er 1863 starb“. Het woordenboek werd pas in 1960 afgerond (Gärtner 2004, 9).

Ter illustratie van de opbouw en de wetenschappelijke fundering van het Deutsche Wörterbuch citeer ik (een deel van) de beroemde uitwerking van het lemma “DEUTSCH”:

DEUTSCH [Lfg. 2,5], adj. und adv. germanus, teutonicus, ahd. diutisc (GRAFF 5, 130), mhd. diutisch tiusch (BEN. 1, 325b), altsächs. thiudisc, niederd. düdesk, niederl. deutsch, schwed. tysk, dän. tydsk, die Engländer gebrauchen german, die Franzosen allemand. da es von diet, goth. þiuda, ahd. diot diota abstammt, wie Gramm. 13, 14 gezeigt ist, so bedeutet es ursprünglich gentilis, popularis, vulgaris; im gothischen heiszt þiudiskô heidnisch [...]

1. im eigentlichen sinn, deutsches recht, deutsche sitte, tracht. der deutsche orden. ritter des deutschen ordens. ein deutscher herr.

alle die in diutisker erde wären

Roland 65, 6.

der sänge wol auf deutscher erde

UHLAND Ged. 121.

deutsches reich. das heilige römische reich deutscher nation. man find von keim teutschen keiser, der vom geschütz erlegt sie FISCHART Garg. 233. das ward genennet das deutsche hospital und das deutsche haus (ordenshaus) unser lieben frawen zu Jerusalem WAISSEL Chronik 28 [...]

die deutsche sprache wird in ihrem werth erkannt. mit guten feinen deutschen worten LUTHER 3, 437.

sintemal wir reimenweis unterstan ein ungepflegts

dinge, das auch die teutsche sprach süsziglich wie griechische springe FISCHART Gargan. 39b. [...]

2. deutsch bezeichnet das edle und treffliche, und diese bedeutung wurzelt in der unauslöschbaren liebe der deutschen zu ihrem waterland und in dem gefühl von dem geist der es belebt. ein deutscher mann ist ein tüchtiger, redlicher, tapferer. deutsche treue soll nie gebrochen werden. ein deutsches gemüt ist ein tiefes, wahrhaftes. wer mit solchem verstand zum sacrament gehet das er die wort deut [...]

Het Deutsche Wörterbuch is vergelijkend historisch; Het relateert woorden van het Duits aan overeenkomende woorden in verwante talen; Het wijst de weg naar klankverschuivingen en te reconstrueren oorspronkelijke wortels die als historische basis worden beschouwd. Het woordenboek documenteert vooral vindplaatsen die zicht geven op het gebruik van een woord vanaf de vroegste bronnen tot de literatuur van Grimms tijd en zijn betekenisomschrijvingen – “deutsch bezeichnet das edle und treffliche“... – geven aanleiding tot kritische beschouwingen over de nationale stereotypen van de auteurs.

In zijn inleiding van band I omschrijft Jacob Grimm het doel van het Deutsche Wörterbuch op een manier die de grenzen van een wetenschappelijk project ver te buiten gaat:

“Es soll ein heiligthum der sprache gründen, ihren ganzen schatz bewahren, allen zu ihm den eingang offen halten. das niedergelegte gut wächst wie die wabe und wird ein hehres denkmal des volks, dessen vergangenheit und gegenwart in ihm sich verknüpfen“ (DWB I, XII)

Zoals de bijbel *het boek* van de christelijke gemeenschap is, zo moet het ‘Deutsche Wörterbuch’ *het boek* van de Duitse natie worden, zijn lectuur – vergelijkbaar met het lezen van de bijbel aan tafel – *de voedingsbodem* van de nationale identiteit van het hele Duitse volk.

„fände bei den leuten die einfache kost der heimischen sprache eingang, so könnte das wörterbuch zum hausbedarf, und mit verlangen, oft mit andacht gelesen werden. warum sollte sich nicht der vater ein paar wörter ausheben und sie abends mit den knaben durchgehend zugleich ihre sprachgabe



prüfen und die eigne anfrischen? (DWB I, XII-XIII).

In deze visie legt de filologie van het Duits – bestaande uit de historisch-vergelijkende taaltheorie en de editiewetenschap – het fundament van en zorgt voor de bouwstenen voor het huis van de Duitse natie waarin het Duitse volk zijn nationale identiteit vindt. Het is dan alleen consequent om op dit fundament ook het vak Duits in het onderwijs in te richten en voor de gymnasia leraren op te leiden, die zich met een studie Germanistiek als docenten voor het voortgezet wetenschappelijk onderwijs hebben gekwalificeerd (zie voor de discussie over de inrichting van het vak Duits in de Duitstalige landen in de 19<sup>e</sup> eeuw en daarin de rol van de Germanistiek Frank 1973 (1976), hfst.VI, 373-484).

### (3) Frantzen hoogleraar Duits

Het heeft nog 70 jaar geduurd voordat in 1908 – nu 100 jaar geleden – *Johann Josef Alois Arnold Frantzen* aan de Rijksuniversiteit Utrecht als hoogleraar werd benoemd met als leeropdracht “de beginselen van de vergelijkende Germaansche taalwetenschap, de oude talen en letterkunde van de Germaansche volken en de Hoogduitse taal en letterkunde”. Frantzen werd opvolger van *Johan Hendrik Gallée* die in 1882 benoemd was als hoogleraar ‘Germaanse talen en vergelijkende Indogermaanse taalwetenschap en de beginselen van het Sanskriet’ en in 1908 overleed. Frantzen blijkt niet de eerste keuze voor de opvolging van Gallée te zijn geweest; Pas nadat *Barend Sijmons*, vanaf 1881 hoogleraar Oudgermaans, Duits, Vergelijkende Germaanse filologie en Sanskriet aan de Rijksuniversiteit Groningen, en *R.C. Boer*, hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, lieten weten niets voor een benoeming in Utrecht te voelen, werd Frantzen benoemd en oreerde op 22 september 1908 in de aula van de RUU (op deze plek dus). De benoeming van Frantzen vormt het begin van de studie Duits in Utrecht, 27 jaar nadat de Rijksuniversiteit Groningen met de oprichting van een leerstoel Duits voor was gegaan.

Bij ambtsaanvaarding was Frantzen 55 jaar oud. Hij werd op 18 juli 1853 in Kleve geboren; zijn vader Joseph, leraar aan het gymnasium in Kleve, was afkomstig uit Aachen, zijn moeder Maria Catherina Metzinger was uit Luxembourg. Of de kleine Johann tweetalig Duits en Frans werd opgevoed is omstrede en niet zeer waarschijnlijk, gezien het feit dat moeder Maria als dochter van de Pruisische onderofficier Carl Metzinger gedeeltelijk in Duitsland opgroeide. Nadat vader Joseph in 1865 o.a. leraar Duits werd aan de H.B.S. “Willem II” te Tilburg, verhuisde het gezin Frantzen in 1866 naar Nederland, de Duitse huishoudster inbegrepen. Johann bezocht vanaf de eerste klas de H.B.S. “Willem II”, waar zijn vader leraar was, en hij deed in 1871 eindexamen. Daarna besloot hij, de wens van zijn vader volgend, om niet aan een universiteit te gaan studeren, maar om in Tilburg en in Oosterhout een particuliere opleiding tot leraar te volgen. In 1873 behaalde hij de “middelbare akte voor de Hoogduitse taal en letterkunde en de akte voor het huis- en hulponderwijzerschap. In 1882 behaalde hij het MO-B-examen Frans” (Vonk 1973, 121). Vanaf 1875 doceerde Frantzen Duits (en later ook Frans) aan het gymnasium en de kweekschool (voor onderwijzers) te Leiden. Ook gaf hij vakken als Gotisch, Latijn, Sanskriet en Angelsaksisch (zie Vonk 1993, 121; Eeuwen 1989, 14 -15).

#### (4) Leraar Frantzen

Frantzen was qua opleiding en beroepspraktijk een leraar vreemde talen en in eerste instantie geen vergelijkend-historische taalwetenschapper en filoloog, die in de academische traditie van de Duitse Germanistiek gevormd was. Wat betekende eigenlijk een lerarenopleiding in de 2<sup>e</sup> helft van de 19<sup>e</sup> eeuw in Nederland? De ‘Wet tot regeling van het middelbaar onderwijs’, die onder de Eerste Minister Thorbecke in 1863 van kracht ging, richtte niet alleen de Hogere Burgerschool (de H.B.S.) op, hij bepaalde ook de ‘aktes’ Middelbaar Onderwijs (MO) die de docenten moesten halen om aan de H.B.S. les te mogen geven:

- ✓ in art. 74: “een akte voor Nederlandse taal en letterkunde en geschiedenis”;
- ✓ in art. 77: “een akte voor de drie moderne talen” (Groen 1987-1989 II, 98).

De wet regelde de lesbevoegdheid van leraren H.B.S. door *staatsexamina* in te stellen. In 1879 werden aktes middelbaar onderwijs op de twee

niveaus A en B ingesteld; Voor de vreemde talen vereist het examen MO-A (Wilhelm 1993, 80-81):

“Grondige kennis van de verschillende onderdelen der spraakkunst der hedendaagsche taal.

Het maken van eene schriftelijke vertaling van een niet te gemakkelijk stuk proza uit het Nederlandsch in de vreemde taal. [...]

Vaardigheid in het spreken der taal; eene goede uitspraak.

Het gebruik van woordenboeken bij het examen is verboden.”

En het examenprogramma MO-B formuleert:

“Grondige kennis van de verschillende onderdeelen der spraakkunst ook op historischen grondslag, vooral met het oog op de klankwetten, de leer der vormen en de etymologie. Kennis der stijlleur.

Het mondeling of schriftelijk vertalen van een niet te gemakkelijk stuk proza uit het Nederlandsch in de vreemde taal. [...]

Kennis van de geschiedenis der letterkunde, ook van haar verband met de geschiedenis van het volk.

Bekendheid met eenige der voornaamste letterkundige voortbrengselen, ook van den laatsten tijd.

Het maken van een opstel over een letterkundig onderwerp.

Vaardigheid in het spreken der taal; eene goede uitspraak.

Het gebruik van woordenboeken bij het examen is verboden.”

Frantzen werd in 1881 lid van de landelijke MO-A en MO-B examencommissie Duits. De *opleiding* zelf, zoals Frantzen die in Tilburg en Oosterhout had gevolgd, werd aan particuliere instellingen overgelaten. Pas in 1912 begonnen de “Katholieke Leergangen” in Tilburg en in 1914 de “School voor taal- en letterkunde” in Den Haag met een door de overheid gefinancierde opleiding tot docent H.B.S. (Groen 1987-1989 II, 100).

De docenten aan de *gymnasia* (die in die tijd tot het hoger onderwijs werden gerekend) werden door de universiteiten opgeleid; De wet van 1876 bepaalt voor de talenvakken:

- ✓ “grieks en latijn: kandidaten en doctoren”;
- ✓ “nederlands: kandidaten en doctoren”;
- ✓ “Frans, Duits, Engels: MO-akte” (Groen 1987-1989 II, 102) (er bestonden namelijk geen universitaire studierichtingen).

Pas een halve eeuw later, in 1921, werden met de besluitvorming over het Academisch Statuut studierichtingen op het gebied van de moderne vreemde talen ingericht; Ik zal deze verandering twee jaar voor Frantzens emeritaat en zijn overlijden in 1923 later nog kort bespreken.

#### (5) Leraar en filoloog

Bij gebrek aan een academisch alternatief koos Frantzen voor een beroepsopleiding als leraar Duits en Frans, maar hij werkte dan – samen met universitair gevormde collega’s – aan de gymnasia te Leiden en Amsterdam; Hij publiceerde in 1882 en in 1887 over kwesties van de MO examina, maar ook over de Konjunktiv, de Umlaut en Goethe (zie de ‘Lijst van Geschriften’ in Eeuwen 1989). In 1894 verscheen van Frantzens hand de “Handleiding voor de beoefening der Hoogduitse taal ten dienste van eerstbeginnenden, bew.[erkt] volgens de leerwijze van Gouin, 3 dl.” bij de uitgever Allert de Lange te Amsterdam, evenals een bijhorend “Handboek voor den onderwijzer ten gebruike bij het eerste deeltje der Handleiding”.

Met deze bewerking kiest de leraar Frantzen positie tegen de traditionele, van het onderwijs in de oude talen overgenomen grammatica-vertaal-methode, en voor de *direkte methode* in het vreemde talenonderwijs, afkomstig van de Duitse *Reformbewegung* en gebaseerd op klankfysiologisch en fonetisch onderzoek van o.a. Wilhelm Viëtor (vgl. Vonk 1993, 121 - 122). Frantzen kiest positie als leraar vreemde talen, en *niet* als onderzoeker. Op basis van zijn opleiding en zijn beroepservaring als docent Duits (en Frans) en als examiner van leraren keert hij zich tegen de grammatica-vertaal-methode in het onderwijs in de levende talen en promoot de directe methode met haar primaire voorkeur voor mondeling taalgebruik en haar fundament in fonetisch onderzoek. Maar dit onderzoek wordt in zijn werk als hoogleeraar geen speerpunt. Zijn ‘Lijst van Geschriften’ bevat een groot aantal publicaties op het gebied van de Germaanse

en de Duitse filologie en de modernere Duitse letterkunde, maar het bevat geen publicaties die op eigen fonetisch onderzoek wijzen; Ook zijn er geen indicaties dat Frantzen onderzoek zou hebben gedaan naar het onderwijs in de levende talen, naar de kenmerkende leeromgevingen en leerprocessen. Als onderzoeker was hij filoloog in de traditie van Jacob (en ook Wilhelm) Grimm; op een filologisch proefschrift – “Kritische Bemerkungen zu Fischarts Übersetzung von Rabelais’ Gargantua” – promoveerde hij in 1892 aan de Universität Straßburg; Aan zijn prestaties als filoloog dankt hij zijn benoemingen als ‘privaatdocent’ 1893 te Amsterdam, als hoogleraar in 1908 te Utrecht, als eredoctor 1916 te Amsterdam en als lid van de Koninklijke Nederlandse Academie der Wetenschappen in 1919.

Het overzicht over de thema’s van zijn wetenschappelijk onderwijs, dat verband houdt met zijn op 22 september 1908 uitgesproken oratie, bevestigen op één punt na het beeld van Frantzen als specialist in de Germaanse, maar vooral in de Duitse filologie:

- a. Een overzicht van de fonetiek;
- b. Oudhoogduitse en Middelhoogduitse grammatica;
- c. lectuur en verklaring van Oudhoogduitse teksten;
- d. de ontwikkeling van de oude verskunst;
- e. Wolfram von Eschenbach in verband met de epiek en de lyriek van zijn tijd;
- f. de Nieuwhoogduitse literatuur, met de 19<sup>e</sup> eeuw en de Romantiek” (Vonk 1993, 123).

Het eerste thema – het ‘overzicht van de fonetiek’ – staat buiten de Duitse filologie; Blijkbaar hechte Frantzen er waarde aan, om in zijn academisch onderwijs aan het mondelinge taalgebruik Duits van zijn studenten een wetenschappelijke fundering te geven. Wat de filologische oriëntatie betreft, ademt het programma van Frantzen dezelfde geest uit, die ook in de overzichten over de programma’s Indogermaans en Germaans van de Nederlandse universiteiten in de collegejaren 1889/90 en 1910/11 naar voren komt (Groen 1987-89 II, 142 - 145 ).

Vergelijkbaar met een januskop, heeft de hoogleraar Frantzen *twee* professionele gezichten: als leraar moderne vreemde talen met decennia onderwijservaring is hij een vakman in het (voortgezet) onderwijs,

als filoloog met een onbetwiste staat van dienst in wetenschappelijk onderwijs en onderzoek is hij een hoog gewaardeerde academische leraar en theoreticus. Beide professionele gezichten worden in zijn persoon geïntegreerd. Deze integratie in zijn persoon lijkt de *integratie in onderzoek* – namelijk in de wetenschappelijke studie naar het onderwijs en zijn doelen en naar leeromgevingen en leerprocessen – overbodig te maken. En dit laatste blijft dan ook tijdens het hoogleraarschap van Frantzen tot zijn overlijden in 1923 achterwege.

Voor Frantzen zelf en vermoedelijk ook voor zijn tijdgenoten was deze tweestrijd tussen leraar en hoogleraar minder of zelfs helemaal niet voelbaar. Ten eerste profiteerde hij als universitair docent van zijn ervaring als docent (voortgezet) onderwijs, en met zijn overzichtscollage Fonetiek droeg hij – zonder dat hij zelf foneticus was – bij aan de fundering van een modern onderwijs Duits waarin de ‘direkte Methode’ van het vreemde talenonderwijs werd gevolgd. Ten tweede toont het door hem afgelegde MO-B-examen raakvlakken met de filologie. Ten derde, en dat is van grote betekenis, identificeerde hij zich met de internationaal toonaangevende *Germanistik* en *Germanische Philologie*, die haar onderzoek begreep als centrale bijdrage aan de nationale identiteit en dus ook aan het schoolvak in de nationale taal. Deze opvatting vond duidelijk haar neerslag in het MO-B examenprogramma; Zij beheerste ook de Nederlandse filologie en de stap naar het Duits als vreemde taal veranderde hieraan niets. Het onderwijsprogramma van de hoogleraar Frantzen, met zijn nadruk op de historische taalkunde en de middeleeuwse teksten, levert hiervoor overtuigend bewijs. Het schoolvak en de studie Duits bewandelen verschillende wegen. Dat men op deze wegen gedeeltelijk dezelfde passanten zoals Frantzen tegenkomt, maakt het verschil tussen de routes niet kleiner.

In 1921 leidde de besluitvorming over het Academisch Statuut tot de inrichting van de doctoraalstudie Germaanse taal- en letterkunde met kandidaats- en doctoraalexamen conform de volgende bepalingen:

“Kandidaatsexamen:

1. de duitse, onderscheidenlijk de engelse taal (grondige kennis van de hedendaagse taal en van haar spraakkunst; vaardigheden in het schriftelijk en mondeling gebruik der taal);

2. het gotisch, en, in verband daarmee, de grondbeginselen der algemene taalwetenschap;
  3. de beginselen van het middelhoogduits, onderscheidenlijk van het middelengels; en
  4. een overzicht der duitse, onderscheidenlijk der engelse letterkunde, in verband met de geschiedenis en de ontwikkeling van het geestelijk leven. [...]
- Hoofdvak in het doctoraalexamen is de duitse, hetzij de engelse taal- en letterkunde” [...] (Groen 1987-1989 II, ).

Verbonden met het doctoraalexamen Germaanse taal- en letterkunde was de onderwijsbevoegdheid Duits ('onderscheidenlijk' Engels), en daarmee begon een ontwikkeling waarin 90 % van de afgestudeerden Duits 1<sup>e</sup>graads leraren werden. De kloof tussen school en universiteit bleef in de talenvakken onveranderd groot: het schoolvak Duits was nauwelijks verbonden met de filologisch ingevulde studie van de taal- en literatuurgeschiedenis Duits. Voor de duidelijkheid zwart-wit (en zeker overdreven) geformuleerd: De universitaire studie Duits leverde wel leraren af, ze leidde geen leraren op. De professionalisering van leraren bleef wat het ook bij Frantzen was geweest: een kwestie van de staatsexamina MO-A en MO-B, van niet-universitaire opleidingen en vooral van persoonlijke ervaring en engagement.

(6) De tweestrijd onderzoek – onderwijs

Bij de opvolgers van Frantzen na zijn dood in 1923 is in deze situatie nauwelijks verandering gekomen. Voor de verdere ontwikkeling kenmerkend waren de voortzetting van de filologische traditie, de emancipatie van de studie van de Germaanse talen, van de Algemene Taalwetenschap en de Algemene Literatuurwetenschap, van de Nieuwere Duitse Letterkunde en, pas in 1978, van de Duitse taalkunde. “Taal” werd onderwerp van studie in de Sociale Wetenschappen, zoals uit het proefschrift van Martinus Langeveld met de titel “Taal en Denken. Een theoretiese en didaktiese bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal“ uit 1934 blijkt. En de Universiteit Utrecht richtte – als onderdeel van de Sociale Wetenschappen – een op de praktijk van het voortgezet onderwijs gerichte lerarenopleiding in, waarin de hoogleraren Mossel en ten Brinke taaldidactisch resp. taalkundig geprofileerd waren. Tot in de jaren tachtig van de vorige

eeuw bleef de grote kloof tussen de universitaire talenstudie Duits en het schoolvak Duits echter bestaan.

Een sprekend voorbeeld voor de kenmerkende tweestrijd tussen persoonlijk engagement voor onderwijsrelevante vraagstukken aan de ene kant en onderzoeksinspanning, ver verwijderd van het onderwijs, aan de andere kant leveren de Van Dale woordenboeken in de drie schooltalen die in de jaren tachtig in Amsterdam en Antwerpen verschenen. Deze woordenboeken zijn voor het onderwijs in de vreemde talen van buitengewoon grote betekenis; In hun kielzog staan dan ook tal van bewerkte versies speciaal voor gebruik in het onderwijs. Kenmerkend is nu dat de Van Dale woordenboeken geïnspireerd, gepland en uitgevoerd zijn door een *uitgever* en niet door een universiteit of een andere onderzoeksinstituting; De redacteurs waren weliswaar voor het overgrote deel wetenschappers, verbonden aan een universiteit, maar ze werkten aan deze woordenboeken in hun vrije tijd, vooral gekwalificeerd door uitstekende kennis van de talen in kwestie en grote werklust, en alleen bij uitzondering door lexicologisch onderzoek. De hoofdredacteur van de delen Nederlands-Duits en Duits-Nederlands bijv. was mijn voorganger de heer Cox, sinds 1974 hoogleraar Volkskunde in Bonn. De onmisbare motor van het geheel – de uitgever van de Van Dale woordenboeken – was Piet Hagers, van huis uit leraar Nederlands (met een MO-opleiding) en vanuit taalkundig oogpunt *dilettant* in de meest positieve betekenis van het woord.

De vertaling ‘liefhebber’ onderstreept de positieve aspecten van het *dilettantisme*, de toewijding aan optimale oplossingen voor een bepaalde praktijk, de toepassing van een meer algemene wetenschappelijke vorming op maatschappelijk relevante problemen, het belangeloze engagement dat in geen verhouding staat tot de eerder magere beloning. Niet alleen de woordenboeken van Van Dale, maar het hele taalonderwijs van de laatste eeuw in de bovenbouw van HAVO/VWO en in het HBO hebben van het dilettantisme in deze zin uitermate geprofiteerd. Maar we mogen ook de meer negatieve aspecten, die in vertalingen als ‘amateurisme’ of zelfs ‘geknoei’ tot uitdrukking komen (vgl. Van Dale D-N, 320), niet over het hoofd zien. De kwaliteit van de Van Dale D-N en N-D kent haar grenzen als het gaat om een adequate



behandeling van de *vak*woordenschat; Er waren gewoon geen middelen beschikbaar om de vertaling van vaktermen van de ene in de andere taal grondig te verifiëren en zo de ongewenste overgang naar ‘geknoei’ te voorkomen. De kwaliteit van Nederlandse scholen vindt haar grenzen in de adequate ontwikkeling van het school*vak*, bijv. van het *vak Duits*; Er zijn voor vakdocenten onvoldoende middelen, politieke wil en wetenschappelijke inzichten beschikbaar, om ze in staat te stellen eigenaar van hun *vakonderwijs* en van de vernieuwing ervan te zijn. Op deze problematiek van het achterblijvende vakonderwijs liepen mijns inziens alle vernieuwingspogingen in het onderwijs – de basisvorming, de scholing van niet-westerse allochtonen, het studiehuis, het vmbo – in de laatste decennia stuk.

#### (7) Stappen naar een professionalisering van leraren

In de jaren tachtig van de laatste eeuw werden de Letterenfaculteiten van de Nederlandse universiteiten door de overheid hergestructureerd; Doel was om de onderwijsprogramma’s dichter bij de studentenstromen en de verwachte behoefte aan academisch opgeleiden te brengen alsmede het onderzoek in meer beschermde programma’s zichtbaarder te maken. Door deze operatie – “taakverdeling en concentratie” – verloor de Utrechtse Letterenfaculteit de Klassieke, de Scandinavische, de Slavische talen en Oudgermaans. Een tijd lang stond ook Duits op het ‘verlieslijstje’, maar het is er om geheimzinnige redenen weer van afgehaald. Hoe dan ook, tegelijkertijd werd de nieuwe studierichting Algemene Letteren opgericht en er kwam geld voor een projectgroep Vertalen. De (zeer kortzichtige) verwachting, dat in de toekomst minder academisch geschoolde docenten in het VO nodig zouden zijn, leidde tot de opdracht aan de Utrechtse Letterenfaculteit om academische opleidingen voor andere beroepsvelden ten koste van het leraarschap aantrekkelijk te maken. De buitensporige successen van specialisaties als Communicatiekunde, Vertalen en Interculturele Communicatie laten zien, dat deze opdracht meer dan vervuld werd. Werden vroeger 90 % en meer van de afgestudeerden in de talenstudies 1<sup>o</sup>graads leraar, zo is nu dit percentage gehalveerd (en daarmee onverwachts het probleem van een lerarentekort geproduceerd).

Ondanks het verminderende belang aan universitair opgeleide leraren in de jaren tachtig zijn – paradoxaal genoeg – in dezelfde jaren tachtig

belangrijke stappen genomen om de opleiding van taalleraren aan de Universiteit Utrecht juist te versterken en wetenschappelijk te funderen:

- ✓ Het Pedagogisch Didactisch Instituut (PDI) werd 1986 herbenaemd als Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) en bood nu een éénjarig, op de praktijk van de eerstegraads docent voorbereidend programma aan. De bijzondere leerstoel “Didactiek van de moderne vreemde talen” werd vanwege de Vereniging van Leraren in levende talen bij de Utrechtse Letterenfaculteit gevestigd en per 1 januari 1992 door de UHD van het IVLOS Gerard Westhoff bezet. Op 1 januari 1997 werd de germanist Westhoff gewoon hoogleraar met dezelfde leeropdracht. De bijzondere leerstoel werd later door twee Neerlandici, Gert Rijlaarsdam en Huub van den Bergh, bezet.
- ✓ In de doctoraalprogramma’s van de Letterenfaculteit werd “Taalonderwijskunde” één van de dertig specialisaties, gefundeerd in het onderzoeksprogramma “Taalonderwijs”. Later maakte dit onderzoek, samen met het programma “Communicatiekunde”, deel uit van het CLC, het Centre for Language and Communication, dat in de jaren negentig met het OTS tot het Utrecht institute of Linguistics, het Uil OTS, fuseerde.

Conceptueel waren deze verschuivingen van beslissende betekenis; Het taalonderwijs werd namelijk ook binnen Letteren expliciet onderwerp van wetenschappelijk onderzoek; Daarmee werden essentiële stappen gezet naar de opheffing van de tweestrijd tussen wetenschap en school die – zoals we hebben gezien – zo kenmerkend was voor Frantzen als *leraar* en als *hoogleraar*. Tegelijkertijd waren dit stappen naar een wetenschappelijke fundering van de opleiding van eerstegraads taaldocenten aan de Universiteit Utrecht. Studenten kozen niet alleen voor het beroep van leraar in een taal, ze werden daarvoor ook specifiek opgeleid. Deze verandering vond plaats in een Letterenfaculteit, die vanaf de jaren tachtig niet alleen in de talen, maar ook in de kunstvakken en geschiedenis werk maakte van de oriëntatie op academische beroepen; Specialisaties als Vertalen, Communicatiekunde, Kunst en

Management, Computer en Letteren, Kunstbeleid en Management zijn voorbeelden van deze heroriëntatie, die later allemaal tot de instelling van beroepsgerichte masterprogramma's heeft geleid.

Welke stappen worden nu concreter door onderzoeksprogramma en specialisatie Taalonderwijskunde in de richting van een wetenschappelijk gefundeerde lerarenopleiding gezet? Taalonderwijskundig onderzoek kent twee vertrekpunten. Ten eerste tracht zij het taalleerproces – van de standaardta(a)l(en) van een samenleving, een vreemde taal – in het onderwijs te verhelfen; De taalonderwijskunde verduidelijkt dus de weg van taalbeheersing in onderwijscondities. In dit eerste perspectief kan taalonderwijskundig onderzoek beschouwd worden als voortzetting van het taalverwervingsonderzoek op latere leeftijd en in controlerende condities van het onderwijs. Alle niveaus van de taalkundige analyse – van het communicatieve genre tot en met de fonetische elementen – kunnen hier aan bod komen.

Ten tweede doet de taalonderwijskunde onderzoek naar de invloed die bepaalde kenmerken van de leeromgeving op het taalleerproces hebben; Ze draagt dus argumenten aan waarom weg 1 naar een bepaald niveau van taalbeheersing en een reis op die weg gestuurd door een leeromgeving A te verkiezen is (ver) boven weg 2 en een reis gestuurd door leeromgeving B. Anders dan in het taalverwervingsonderzoek, dat de quasi “natuurlijke” ontwikkeling van taalcompetentie veronderstelt, staat hier de sturende invloed van de leeromgeving op het leerproces centraal.

Voor beide vertrekpunten geldt: Het onderzoek dient gericht te zijn op het *proces* dat over *langere tijd* onder bepaalde *voorwaarden* naar een bepaald *beheersingsniveau* leidt. Inzicht in een beheersingsniveau op zich zonder inzicht in het proces waarin dit niveau bereikt wordt is onvoldoende. Het gaat de taalonderwijskunde dus om de weg die in het taalonderwijs bewandeld moet worden om een bepaald doel te bereiken. Voor inzicht in de weg is *longitudinaal onderzoek*, dat dus een bepaald traject *in de tijd* verheldert, onmisbaar.

#### (8) Taalleerprocessen Duits

Ter illustratie wil ik graag een voorbeeld geven voor een onderzoek

naar het proces waarin een taal in het onderwijs geleerd wordt (dit voorbeeld is afkomstig uit het promotieonderzoek van Lianne Klein Gunnewiek naar het gestuurd leren van het Duits als vreemde taal in de tweede klas van het Voortgezet Onderwijs (Klein Gunnewiek 2000). Om het simpel en overzichtelijk te houden presenter ik dit type onderzoek in het formaat van een kookrecept I:

*Ingrediënten:*

- ✓ 25 á 30 leerlingen Duits in dezelfde fase van het leerproces
- ✓ Ten minste 3 en liefst meer dan 10 ‘identieke’ taken (‘identiek’ in die zin dat verschillen in de taakuitvoering niet te wijten zijn aan de verschillende taken)
- ✓ Structuurkenmerken waarop de uitvoering van de taken te analyseren zijn, bijv. op zinsniveau *kenmerken van de woordvolgorde*:
  - SVO *Otto liebt Ottilie*
  - XVSO *Herzlich liebt Otto Ottilie*
  - SEP *Otto betet Ottilie an*
  - INV *Liebt Otto Ottilie?*
  - V-Ende *..., weil Otto Ottilie liebt*

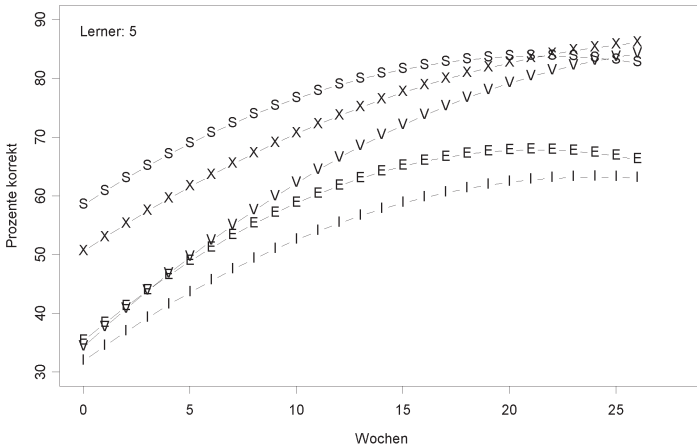
*Bereidingswijze:*

- Laat alle leerlingen ten minste 3, maar liefst meer dan 10 taken uitvoeren. Zorg voor een bepaalde afstand – bijv. 2 á 3 weken – tussen de meetmomenten waarop de verschillende taken worden uitgevoerd.
- Documenteer en transcribeer het taalgebruik waarmee de taken worden uitgevoerd.
- Analyseer het getranscribeerde taalgebruik op de vastgelegde structuurkenmerken en geef aan in hoeveel van de (door de regels van de taal) vereiste gevallen (= 100%) een structuur correct (= X%) gebruikt wordt.
- Trek per geanalyseerde structuur een lijn door alle X% per meetmoment en geef op deze manier aan hoe de beheersing van de structuur zich in de tijd ontwikkelt; trek ontwikkelingslijnen per individuele leerling, maar ook voor het gemiddelde van de hele groep en van een structuur.

In haar promotieonderzoek heeft Lianne Klein Gunnewiek dit recept

op het leren van het Duits in de tweede klas van het voortgezet onderwijs – het eerste leerjaar van het schoolvak Duits – toegepast. Als voorbeeld van deze werkwijze en de resultaten geven we de ontwikkelingslijnen van de leerling Jeroen (Klein Gunnewiek 2000. 105):

Prozente korrekt (vertikal) pro Woche (horizontal) für Lerner 5: Jeroen  
(S: SVO; X: XVSO; I: INV; E: SEP; V: V-ENDE)



Deze ontwikkelingslijnen van Jeroen geven een aantal inzichten in de structuur van het leerproces Duits als vreemde taal in het Nederlandse voortgezet onderwijs:

1. Jeroen leert de onderzochte syntactische structuren niet achter elkaar (in fases of in stadia) – eerst SVO, dan XVSO etc. – maar in geleidelijk parallel oplopende beheersingsniveaus. De beheersing is *gelaagd*: SVO wordt beter beheerst dan XVSO, SEP beter dan V-ENDE etc. , maar alle structuren worden van begin af aan beheerst, zij het in verschillende mate.
2. Je kan uit de *gelaagde* structuur een fase-structuur maken door een kunstgreep toe te passen: Als je willekeurig bij 50% ‘goed’ de grens legt tussen het niet of wel beheersen van een structuur, dan is je interpretatie van dezelfde data:
  - SVO wordt van begin af aan beheerst, alle andere structuren niet.

- Na 3 weken wordt ook XVSO beheerst, dus eerst SVO, dan XVSO.
- Na 7 weken worden ook en SEP beheerst, dus eerst SVO, dan XVSO, dan V-Ende en SEP.
- Na 11 weken wordt ook INV beheerst.

Deze interpretatie laat zich zonder problemen rijmen met Jakobsons concept van de ‘einseitige Fundierung’ als principe van de taalverwerving (Jakobson 1944 (1969), 66-76): SVO → XVSO → V-Ende, SEP → INV, waarbij deze volgorde als onveranderlijk en elke fase als noodzakelijke voorwaarde voor de volgende fase wordt beschouwd. Deze fase-structuur wordt wel in veel onderzoeken en handboeken als hét kenmerk van tweede-taal-verwerving en vreemde-taal-leren gepresenteerd, maar het verdacht blijft gerechtvaardigd dat hier de ‘einseitige Fundierung’ een artefact is dat geen recht doet aan de data en de karakteristiek van het leren van een vreemde taal.

3. De onderzochte structuren zijn in Jeroens eerste taal (het Nederlands) en in het Duits identiek. Je zou kunnen zeggen dat Jeroen zijn eerste taal als uitgangspunt neemt, maar het blijkt karakteristiek, dat het beheersingsniveau in de vreemde taal essentieel verschilt van de eerste taal. Het leermoment bestaat in dit geval niet daaruit, dat Jeroen structuren nieuw beheerst die daarvoor niet in zijn hersens zaten; Leren betekent hier veeleer: een bekende structuur steeds meer correct gebruiken.
4. De leerlijn SVO komt bij Jeroen niet boven de 80% correct gebruik uit; de leerlijn INV blijft onder 60%.

De gemiddelde leerlijnen van de hele groep leerlingen laten hetzelfde beeld als bij Jeroen zien. Als je de leerlijnen voor een bepaalde structuur tekent dan zie je dat verschillende leerlingen deze structuur in verschillende mate beheersen; In de loop van het leerproces kruisen de lijnen van verschillende leerlingen elkaar weinig. Zwart-wit geformuleerd: in het onderwijs Duits blijven de goede leerlingen goed en de slechte leerlingen slecht.

(9) Sturende leeromgevingen

Ook het onderzoek naar de invloed van bepaalde kenmerken van het onderwijs kan vereenvoudigd in het formaat van een kookrecept II worden gepresenteerd:

*Ingrediënten*

- ✓ Twee leeromgevingen in het talenonderwijs waarin leerlingen een langere tijd werken en die door duidelijk te onderscheiden kenmerken gekarakteriseerd zijn. Voorbeeld:
  - Een onderwijstraject met taken waarin de structuur V-end o.b.v. rijke voorbeelden ("positieve evidentie") wordt gebruikt en ook gericht wordt *geoefend*; Dit is te vergelijken met een soortgelijk traject waarin naast gebruik en oefenen van V-end de *correctie*

*Bereidingswijze*

- ✓ Verhelder de doelen en de concepten op basis waarvan de te onderzoeken leeromgevingen als adequaat kunnen worden beschouwd; Het onderzoek laat dan zien hoe steekhoudend de gebruikte argumenten blijken te zijn.
- ✓ Kies op basis van de verhelderde concepten die *kenmerken van taal*, die de leeromgeving beoogt te stimuleren. Deze kenmerken moeten identiek zijn aan de kenmerken van het taalleerproces dat volgens recept I onderzocht worden. Voorbeeld:
  - Wat is de invloed van de leeromgeving *Gebruiken en Oefenen* en – in vergelijking – van de leeromgeving *Gebruiken, Oefenen en Corrigeren* op het leren van V-end?
  - Wat is de invloed van een leeromgeving die *expliciete grammaticale regels voor V-end* onderwijst op het leren van V -end?

*Menu verplicht!!!*

Let op! De fijnproever eist dat gerecht II – de invloed van een leeromgeving op het proces van taalleren – altijd samen met gerecht I – de longitudinale studie van gestuurde taalleerprocessen – bereid, opgediend en als gecombineerd menu van twee gerechten verorberd worden.

Mindermetaforisch geformuleerd: De theorie van de taalonderwijskunde integreert inzichten in de input (leeromgeving), in het taalleerproces en in de output (niveau van taalbeheersing) en is in deze zin zover ik kan zien zonder vruchtbaar alternatief, zowel wat de opleiding van taalleraren, als ook wat de vernieuwing van het taalonderwijs betreft.

#### (10) Deeldiscipline taalonderwijskunde

Als algemene theorie heeft de taalwetenschap geen oog voor het taalonderwijs. Probleemstellingen, onderzoeksvragen en – antwoorden worden immers bepaald door het paradigma dat op een gegeven historisch moment de taalkunde als wetenschap definieert. In deze definitie speelt het taalonderwijs – evenmin als andere toepassingen – geen constitutieve rol, en dat geldt voor de historisch-vergelijkende taalkunde evenzeer als voor het structuralisme en de generatieve competentietheorie. Als de taalkundige zicht wil krijgen op zijn complexe relatie met de talenvakken op school, dan mag hij niet vertrouwen op een simpele toepasbaarheid van al zijn concepten in het onderwijs; Op deze manier zal het altijd onmogelijk blijken om recht te doen aan de specifieke doelen en leerprocessen in het taalonderwijs. De taalwetenschap dient veeleer de confrontatie aan te gaan met theorieën van schoolse ontwikkelingen en doelstellingen. De *taalonderwijskunde* gaat deze confrontatie aan. Taalonderwijskundig onderzoek geeft zicht op vakspecifieke leerprocessen en op de sturing ervan in leeromgevingen van het onderwijs. De taalkunde is – als zijnde taalonderwijskunde – onmisbaar als wetenschappelijk fundament voor de inrichting van het taalonderwijs en van de opleiding van taalleraren; Een fundament dat in de Utrechtse germanistiek pas vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw werd gelegd en waarvan nu de krachtige uitbouw ter discussie staat.

Het voortgezet onderwijs wordt gegeven in *vakken*, waarbij de leerlingen ook wel algemene vaardigheden opdoen, maar in eerste instantie leren ze bijvoorbeeld *wiskunde*, *geschiedenis*, een (vreemde) *taal*. Dat het vak, bijv. Duits, een centrale rol speelt in de vormgeving van het (voortgezet) onderwijs, scheidt een *fundamentele band* tussen de leerprocessen van het vak Duits en de onderzoekobjecten van de wetenschappelijke discipline, de Duitse taal- en letterkunde (Germanistiek). We hebben echter gezien, dat deze band schoolvak en wetenschapsdiscipline niet



eenvoudig en rechtstreeks verbindt, maar meer op een netwerk lijkt dat ook beïnvloed wordt door de doelen van het onderwijs, de inrichting van schoolse leeromgevingen, de concepten van de onderwijskunde en de leertheorie. Het netwerk vraagt dus om *interdisciplinair onderzoek als brug* over de kloof tussen schoolvak taal en discipline taalkunde; dit onderzoek vindt in de *taalonderwijskunde* plaats.

Waar Frantzen – gesteund door de nationale ideologie van de filologie – de brug over de kloof tussen school en wetenschappen als persoon, als leraar én hoogleraar, heeft weten te bouwen, biedt nu sinds 1978 een leerstoel Duitse taalkunde met de specialisatie taalonderwijs de mogelijkheid om deze brug op een fundament van wetenschappelijk onderzoek te zetten. Het taalonderwijs lijkt op een eiland, dat alleen via deze brug veilig te bereiken is; Na een eeuw zwemmen of zeilen in kleine bootjes dient de vernieuwing van het taalonderwijs en de universitaire opleiding van taalleraren deze brug te gebruiken. Gezien de fundamentele relatie tussen taalonderzoek en taalonderwijs lijkt het gerechtvaardigd, de taalonderwijskunde als interdisciplinair werkend deel van de taalwetenschap te beschouwen en haar positie in het Uil OTS – tussen de geesteswetenschappen en de cognitiewetenschappen – ter verstevigen. Voortbouwend op het baanbrekende werk van Hans Freudenthal zijn de  $\beta$ -faculteiten in Utrecht in de bruggebouw tussen vakwetenschap en vakonderwijs voorgegaan; Het lijkt me een uitstekend voornemen om ook in de geesteswetenschappen aan een *centrum* voor  $\alpha$ -didactiek te werken en daarin de taalkunde het voortouw te laten nemen.

Beste vrienden, collega's, studenten en oud-studenten,  
Nu ik aan het einde ben gekomen van mijn college en mijn hoogleraarschap, graag een aantal meer persoonlijke opmerkingen. Na (iets meer dan) 5 jaar in Tübingen als wetenschappelijk assistent in de Duitse taalkunde gewerkt te hebben, en (iets minder dan) 5 jaar in Köln als Wissenschaftlicher Rat und Professor, werd ik in 1978 hier in Utrecht benoemd als hoogleraar in de Duitse taalkunde; 70 jaar nadat J.J.A.A. Frantzen de leeropdracht Duits in Utrecht had aanvaard. Op deze leerstoel heb ik 30 jaar met veel voldoening gewerkt en ik wil van mijn afscheid gebruik maken om een deel van mijn voldoening toe te lichten.

Allereerst heb ik met veel instemming gewerkt in bestuurlijke structuren die *democratisch* waren, waarin dus niet alleen hoogleraren, maar ook het wetenschappelijk en ondersteunend personeel en vooral de studenten een substantiële invloed op de besluitvorming uitoefenden. Ik ben – tegen alle andere geluiden in – ervan overtuigd dat de Nederlandse universiteiten hun ontwikkeling voor een belangrijk deel aan democratische besturen te danken hebben en ik ben geen voorstander van vergaande beperkingen van de inspraak van studenten.

Ik heb ervaren dat het in Utrecht als buitenlander – en zelfs als Duitser – prachtig leven en werken is. Je wordt uitgedaagd om al je internationale ervaring in te brengen in de ontwikkeling van je universitaire werksituatie; Je voelt je juist niet uitgesloten, maar uitgenodigd de distantie als vreemde vruchtbaar te maken voor constructieve kritiek en vernieuwing zonder vooroordelen; Als hoogleraar uit het buitenland hoef je niet meer te piekeren over mogelijke carrièrebepalende factoren, zoals netwerken aan de universiteit waar je al gestudeerd hebt en gepromoveerd bent; En de structuren van onderwijs en onderzoek, de wegen naar collega's in het land, naar andere instellingen van onderwijs, naar 'Den Haag' zijn zo overzichtelijk, dat je persoonlijke inbreng een verschil maakt. Én: Er zijn weinig landen waar mobiliteitsvraagstukken zo simpel per fiets zijn op te lossen en waar het zo prettig is om kinderen te hebben en groot te brengen.

Natuurlijk waren er ook ervaringen van onbegrip en teleurstelling; snappen jullie bijv. waarom de voorstellen voor een  $\alpha$  junior college in Utrecht niet zijn gerealiseerd? En waarom onderzoek en masteronderwijs op de meest studentrijke gebieden zoals educatie, (interculturele) communicatie, vertalen zo moeilijk van de grond komen? Maar uiteindelijk heb ik nooit dwingende redenen gehad om mijn optimisme en mijn vertrouwen in een goede afloop op te geven.

Germanist zijn in Utrecht vond ik een droom en gelijktijdig een probleem. Het is een droom om met een overzichtelijk aantal studerenden – van eerstejaars tot promovendi – te mogen werken en zowel de eerste aarzelende stappen als ook de laatste zelfbewuste,

gelijkwaardige schreden op de ‘weg naar de wetenschap’ met optimale inzet en concentratie te mogen begeleiden. Gelijktijdig blijft het een probleem dat, in een kleine opleiding als Duits, specialisaties en differentiaties die in de Germanistiek aan Duitstalige universiteiten vanzelf spreken in Nederland onmogelijk te realiseren zijn; En het blijft frustrerend dat deze armoede niet door een op zich voor de hand liggende samenwerking tussen de universiteiten te compenseren valt. Het is een droom om over de grenzen van een opleiding heen met collega’s op gebieden als taalhandelingstheorie, tekstlinguïstiek, communicatiekunde en taalonderwijskunde te mogen coöpereren; het blijft een teken aan de muur dat Nederland te weinig ruimte dreigt te bieden voor een leerstoel Duitse taalkunde en dat – na het vertrek van Heike Behrens uit Groningen – de germanistische linguïstiek in Utrecht tot een intermezzo van 30 jaar beperkt zou kunnen blijven.

Waar ik echt van geniet: Het einde van het werk betekent niet het einde van het leven en de wetenschap! Het leven samen met Linda en Karolina – in intens contact met familie, vrienden en collega’s – zal ook een basis bieden om onze inzichten in taalverwerving en taalleren, tweetaligheid en bi-culturele socialisatie te verdiepen en met een bredere kring te delen. En de vernieuwing en internationalisering van de talenstudies, de vergelijking van het taalonderwijs in Europa zullen altijd weer tot nieuwe projecten blijven uitdagen.

Ik heb gezegd.



## Literatuur

- Bergh, H.v.d., W. Herrlitz, E.A. Klein Gunnewiek (1999): Cognitive coordination in Foreign Language Learning - a sketch of a research. P. Coopmans und T. Sanders (eds.): *Yearbook 1998 Utrecht institute of Linguistics OTS*. Utrecht.
- DWB (1854-1960): *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. Elektronische Ausgabe der Erstbearbeitung. Frankfurt/M. 2004.
- Eeuwen, M. v. (1989): Prof. J.J.A.A. Frantzen. Anfänge der modernen Germanistik in den Niederlanden. Utrecht (doctoraalscriptie Duits).
- Frank, H.-J. (1973): *Dichtung, Sprache, Menschenbildung*. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München 1976.
- Frantzen, J.J.A.A. (1892): *Kritische Bemerkungen zu Fischarts Übersetzung von Rabelais' Gargantua*. Alsatische Studien 3. Strassburg.
- (1894): *Handleiding voor de beoefening der Hoogduitse taal ten dienste van eerstbeginnenden*, bew.[erkt] volgens de leerwijze van Gouin, 3 dl. En: Handboek voor den onderwijzer ten gebruike bij het eerste deeltje der Handleiding. Amsterdam.
- (1908): *Over den ontwikkelingsgang der erotische lyriek bij de Germaansche volken*. Rede bij de aanvaarding van het hoogleraarsambt aan de Rijks-Universiteit te Utrecht den 22 september 1908.
- (1923): *Nieuwe wegen in taal- en letterkunde*. Onuitgesproken afscheidswoord. Utrecht.
- Gärtner (2004): *Einleitung*. In: Begleitbuch zur elektronischen Ausgabe von DWB, 9-22.
- Gerstner, H. (1973): *Brüder Grimm in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Rowohlt's Monographien 201. Reinbek.
- Groen, M. (1987-1989): *Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980*. Een onderwijskundig overzicht. Bd. I - III. Eindhoven.
- Jakobson, R. (1944): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala. Frankfurt/M. 1969.
- Klein Gunnewiek, E.A. (2000): *Sequenzen und Konsequenzen*. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache. Amsterdam, Atlanta.

- Kuiper, W. (1961): *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*. Groningen.
- Langeveld, M.J. (1934): *Taal en denken*. Een theoretiese en didactiese bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal, inzonderheid tot dat der grammatica. Groningen etc.
- Noordegraaf, J., F. Vonk (eds.) (1993): *Five hundred years of foreign language teaching in the Netherlands 1450-1950*. Cahiers voor Taalkunde 10. Amsterdam.
- Viëtor, W. (1902): *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Leipzig.
- Van Dale (1983); *Groot woordenboek Duits-Nederlands*. Utrecht, Antwerpen.
- Van Dale (1986); *Groot woordenboek Nederlands-Duits*. Utrecht, Antwerpen.
- Vonk, F. (1993): Between school and university. The study of German in Utrecht, (1876-1921). In: Noordegraaf/Vonk. 105-129.
- Vreede, G.W. (18327): *Iets over Jacob en Wilhelm Grimm, gewezen hoogleraren te Göttingen*. Een woord, gerigt aan heeren curatoren der Nederlandsche hoogeschole. Utrecht.
- Wilhelm, F. (1993): Training foreign language teachers in the Netherlands (1795-1970). An historical outline. In: Noordegraaf/Vonk, 67-87.

## Curriculum vitae

Wolfgang Herrlitz (Parlin, Kreis Schwetz (Świecie), Westpreußen (Pomorze Gdańskie) 1943) studeerde in Kiel, Wien en Tübingen Germanistiek, Wijsbegeerte en Geschiedenis. In 1971 promoveerde hij in Tübingen op een proefschrift getiteld „Funktionsverbgefüge vom Typ *in Erfahrung bringen*, Ein Beitrag zur generativen Transformationsgrammatik des Deutschen“. Van 1969 tot 1974 werkte hij in Tübingen als ‘Wissenschaftlicher Assistent’ en absolueerde van 1972-1974 een ‘Ergänzungsstudium Erziehungswissenschaften’ met studieverblijven in de UK en de VS. Van 1974 tot 1978 was hij als ‘Wissenschaftlicher Rat und Professor’ verbonden aan de Universität Köln en vanaf 1978 als gewoon hoogleraar Duitse Taalkunde (later: Linguïstiek, i.h.b. de Taalonderwijskunde alsmede de Taalkunde van het Duits) aan de (Rijks)Universiteit Utrecht. Hij was in 1974 gasthoogleraar in Odense, in 1982 in Aachen en in 1988 in Bielefeld; van 1995 tot 2002 was hij wetenschappelijk directeur van het Expertisecentrum Duits in Utrecht.





### De laatste uitgaven in deze reeks zijn:

- Johannes J.G. Jansen, *De radicaal-islamitische ideologie: van Ibn Taymiyya tot Osama ben Laden* (2004)
- Hermine Joldersma, *The International Dimension of Middle-Netherlandic Song* (2004)
- Ido de Haan, *Politieke reconstructie. Een nieuw begin in de politieke geschiedenis* (2004)
- Pieta van Beek, *'Poeta laureata': Anna Maria van Schurman, de eerste studente in 1636* (2004)
- Sieb Nooteboom, *Waar komen de letters van het alfabet vandaan?* (2004)
- Jan Luiten van Zanden, *De timmerman, de boekdrukker en het ontstaan van de Europese kenniseconomie. Over de prijs en het aanbod van de Industriële Revolutie* (2004)
- Thijs Pollmann, *Aftellen* (2004)
- Ted Sanders, *Tekst doordenken. Taalbeheersing als de studie van taalgebruik en tekstkwaliteit* (2004)
- Keetie E. Sluyterman, *Gedeelde zorg. Maatschappelijke verantwoordelijkheid van ondernemingen in historisch perspectief* (2004)
- Joost Kloek, *Een scheiding van tafel en bed (met verweerde kinderen)* (2004)
- Monique Moser-Verrey, *Isabelle de Charrière and the Novel in the 18<sup>th</sup> Century* (2005)
- Paul Op de Coul, *De opmars van de operaregisseur. Een encensering van Mozarts Zauberflöte uit 1909* (2005)
- Peter de Voogd, *Laurence Sterne's Maria uitgebeeld: boekillustratie en receptiegeschiedenis* (2005)
- Nicole Pellegrin, *Entre inutilité et agrément. Remarques sur les femmes et l'écriture de l'Histoire à l'époque d'Isabelle de Charrière (1740-1806)* (2005)
- Berteke Waaldijk, *Talen naar cultuur. Burgerschap en de letterenstudies* (2005)
- Orlanda Soei Han Lie, *Wat bezielt een mediëvist? Mastering the Middle Ages* (2005)
- Sjef Barbiers, *Er zijn grenzen aan wat je kunt zeggen* (2006)
- Mayke de Jong, *Over religie, vroege middeleeuwen en hedendaagse vragen* (2006)
- Huib van den Bergh, *Zeker weten door zuiver meten?* (2006)
- Johann-Christian Klamt, *Over kunstenaars signature en zelfportretten* (2006)
- Rosemarie L. Buikema, *Kunst en vliegwerk. Coalities in de Cultuurwetenschappen* (2006)
- Karl Kügle, *Over het componeren* (2006)
- René Kager, *Zoeken naar woorden* (2007)
- Peter Schrijver, *Keltisch en de burenen: 9000 jaar taalcontact* (2007)
- Peter Koolmees, *De efenis van Dr. Vlimmen. Over de geschiedenis van de diergeneeskunde* (2007)
- Joost Vjsselaar, *Psyche en elektriciteit* (2007)
- H.F. Cohen, *Krasse taal in Utrechts aula: Christendom en Islambeschaving in hun verhouding tot het ontstaan van de moderne natuurwetenschap* (2007)
- Marlene van Niekerk, *The Fellow Traveller (A True Story)* (2008)
- Bas van Bavel, *Markt, mensen, groei en duurzaam welzijn? Economie en samenleving van de Middeleeuwen als laboratorium* (2008)
- Ed Jonker, *Ordentelijke geschiedenis. Herinnering, ethiek en geschiedwetenschap.* (2008)



## Colofon

Copyright: Wolfgang Herrlitz

Vormgeving en druk: Labor Grafimedia BV, Utrecht

Deze oplage is gedrukt in een oplage van 300  
genummerde exemplaren, waarvan dit nummer is.

Gezet in de PBembo en gedrukt op 120 grams papier Biotop.

ISBN 978-90-76912-89-9

Uitgave: Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht, 2008.

Het ontwerp van de reeks waarin deze uitgave verschijnt is  
beschermd.