

De studie van de moderne vreemde talen aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, in het bijzonder het Hoogduits. Een synchrone en/of diachrone studie der moderne vreemde talen

Frank Vonk (Universiteit Utrecht)

*Lezing op vrijdag 16 april 1993 (15.15-16.00) tijdens het 42e Nederlandse Filologencongres.
Rijksuniversiteit Groningen. Harmoniegebouw zalen 41 t/m 45.
Sectie II: Geschiedenis vreemde-talenstudies*

0. Inleiding

De studie van de Duitse taal en letterkunde heeft in het kader van de invoering van de moderne vreemde talen, d.w.z. het onderwijs in het Frans, Duits en Engels, als wezenlijk onderdeel van het universitaire onderwijs in de faculteit der letteren en wijsbegeerte¹ in het laatste kwart van de negentiende en het eerste kwart van de twintigste eeuw nogal wat voeten in de academische en politieke aarde gehad. De traditionele klassieke taal- en letterkunde en de Nederlandse letterkunde bepaalden en domineerden in feite het letterenpanorama van wetenschappelijke talenstudies tot 1921.

Niet zonder slag of stoot konden de moderne vreemde talen pas officieel met de invoering van het Academisch Statuut van 1921 een eigen plaatsje krijgen in het nest van de faculteit der letteren en wijsbegeerte. De belangrijkste redenen om de moderne filologie zo lang buiten het universitaire curriculum te houden, waren van financiële en wetenschappelijke aard.

Zo schetst de latere voorzitter van de Onderwijsraad, Dr. Barend Sijmons (1853-1935) die tevens in 1878 de eerste privatdocent voor germaanse filologie en vanaf 28 maart 1881 hoogleraar oudgermaans, Duits, vergelijkende filologie en sanskrit in Groningen, in een aantal tamelijk felle en polemische redevoeringen (vgl. Sijmons 1878, 1881, 1914 en 1915) de moeilijkheden die de instelling van leerstoelen in de drie moderne talen, Frans, Duits en Engels, aan de universiteiten met zich meebrachten.

Allereerst waren daar de LO- en MO-examens, de lagere en middelbare akten, die sedert 1857 respectievelijk 1863 (vgl. Wilhelm 1993) bestonden en wat betreft de opleiding in de vreemde talen het accent op de praktische vaardigheid van toekomstige leraren in het lager en middelbaar onderwijs legden. Dit vreemde-talenonderwijs (VTO) was vanzelfsprekend een doorn in het oog van voorstanders van een universitaire, dat wil zeggen wetenschappelijke studie der drie moderne talen. In een terugblik uit 1914 op de ontwikkeling van de middelbare akten schrijft Sijmons bijvoorbeeld:

Nog in de wet op het middelbaar onderwijs van 1863 is dezelfde opvatting [namelijk de studie der moderne talen de verwerving van een vaardigheid inhoudt - fv] aan het woord. In art. 77 dier wet wordt bepaald, dat afzonderlijke akten van bekwaamheid verkrijgbaar

¹De huidige letterenfaculteit heette sedert 1815 bij het Organiek Besluit "faculteit der bespiegelende wijsbegeerte en letteren", met de invoering van de Wet op het Hoger Onderwijs in 1876 "faculteit der letteren en wijsbegeerte". Sedert 1960 heeft ze haar huidige naam: "faculteit der letteren" (vgl. Groen 1988: 111).

worden gesteld "voor schoolonderwijs in: *a.* de Fransche taal en letterkunde; *b.* de Engelsche taal en letterkunde; *c.* de Hoogduitsche taal en letterkunde", waarbij zich in broederlijke vereeniging aansluiten: "*d.* het handteekenen, het regtlijng teekenen en de perspectief; *e.* het schoonschrijven; *f.* het boetseren; *g.* de gymnastiek". Men mag het ongetwijfeld als een vooruitgang waarden, dat niet onder *h* nog een akte van bekwaamheid voor het paardrijden volgt, maar toch zouden uit deze combinatie van vakken in hetzelfde artikel eigenaardige gevolgtrekkingen worden afgeleid ten opzichte van de wetenschappelijke beteekenis door den wetgever van 1863 aan het onderwijs in de moderne talen toegekend. (Sijmons 1914: 419)

Men zou achteraf ook kunnen stellen dat deze wetenschappelijke beteekenis niet werd erkend door de wetgever. De direkt hierop volgende opmerking van Sijmons, dat 1863 niet alleen het geboortjaar van het middelbaar onderwijs in Nederland was, maar tevens het sterfjaar van Jacob Grimm spreekt boekdelen. Kennelijk viel de wetenschappelijke beoefening van de moderne talen buiten het gezichtsveld van de wetgever. Opmerkelijk in het soort uitlatingen als dat van Sijmons is wel, dat men niet de vraag stelt of een wetenschappelijke opleiding in de Duitse, Franse of Engelse taal- en letterkunde wel voldoende oog heeft (gehad) voor het maatschappelijk beroepsveld van een germanist, romanist of anglist en of daarmee niet de kwaliteit van lager, middelbaar en hoger onderwijs in het geding was. Ik zal later nog terugkomen op deze specifieke problemen met betrekking tot het wetenschappelijk gehalte van het VTO.

Ten tweede was het Duits - formeel zelfs tot 1921 - in de drie wetsontwerpen van Minister Jan Heemskerk (1818-1897)² die aan de nieuwe Wet op het Hoger Onderwijs ten grondslag lagen (Heemskerk I (1868), II (1874) en III (1876; de definitieve versie van de Hooger-onderwijswet)) een officieel onderdeel van de studie der Nederlandse letterkunde. Er was dus geen mogelijkheid om een doctoraat in een der moderne talen te verkrijgen. Daar komt nog bij dat nog niet eens de Nieuwhoogduitse taal voorwerp van universitaire studie was, maar hoofdzakelijk het Gotisch en Middelhoogduits.

De noodzaak tot invoering van een studie in een of meer der drie moderne talen was bovendien in 1876 gelegen in de mogelijkheid van wetenschappelijk onderwijs aan slechts één der universiteiten. Sijmons, zo schrijft Groen (1988: 111) in zijn overzicht over *Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980*,

kon deze studierichtingen [...] alleen aanvaard krijgen als aangetoond werd dat Frans, Duits en Engels wetenschappelijk beoefend konden worden. [...]. Die [wetenschappelijke, of beter:] theoretische basis werd gevonden in vergelijkende taalstudie, zodat het sanskrit, gotisch en andere oude talen overvloedig aandacht kregen. Dat de student ook moest leren spreken en schrijven in het Frans, Duits of Engels, was een onaangename bijkomstigheid.

In zijn openingscollege als privaattoecent in 1878 wijst Sijmons met retorische middelen uitdrukkelijk op juist het belang van de "wetenschappelijke beoefening der moderne talen", de historisch-vergelijkende taalstudie, die met Jacob Grimm (1785-1863) in Duitsland een

²Heemskerk was minister van Binnenlandse Zaken van 1866-68 en van 1874-77 en 1883-1888 minister-president.

hoge en beslissende vlucht had genomen.³ Jacob Grimm, de "schepper der historische spraakkunst" had in navolging van zijn leermeester, de rechtstheoreticus en "meester der empirische methode" (Sijmons 1881: 21) Friedrich Karl von Savigny (1779-1861) de germaanse filologie op een wetenschappelijk voetstuk gezet, d.w.z. haar met behulp van een aantal filologische middelen en een ruime kennis van de germaanse talen van haar dilettantistisch imago bevrijd:

Alleen door tevens philoloog te zijn kan de taalvergelijker aan het dreigend spook der oppervlakkigheid ontsnappen, evenals de philoloog de klip der eenzijdigheid slechts kan omzeilen door een open oog te bezitten voor de vaste resultaten der vergelijkende taalwetenschap, [...]. (Sijmons 1881: 7)

Filologische technieken en taalwetenschappelijke kennis, verkregen door historisch-vergelijkend onderzoek, vormen de beide pijlers van enig in te richten universitaire opleiding in de levende moderne talen. De wetenschappelijke inzichten in de moderne talen moeten, zo had Sijmons in 1878 reeds gesteld, gebaseerd zijn op de historisch-vergelijkende methode, waarvan de waarde in de onderzoeksresultaten van de Duitse taalwetenschap reeds was aangetoond:

De historisch-vergelijkende methode is dan ook de eenige, die op de beoefening der moderne talen den stempel der wetenschappelijkheid kan drukken, dus ook de eenige, die bij het academisch onderwijs gevolgd mag worden. Zegevierend heeft zij de oude logische beoefening der grammatica verdrongen, en ook in de spraakkunst der moderne talen vragen wij thans niet meer: naar welke wetten der logica wordt een klank, een woord hetgeen het geworden is? -wij verdiepen ons niet meer in algemeene en juist om hare algemeenheid in de taalkunde onvruchtbare speculatiën, maar wij zoeken het waarom in de historische ontwikkeling der taal zelve. [...]. Ook in de vergelijkende taalstudie is het besef

³Voor een beeld van de wijzen waarop de colleges bij o.a. Sijmons werden gegeven vergelijkte men de beschrijving die Krul (1990; hoofdstuk 2) naar aanleiding van de aantekeningen van Johan Huizinga hierover geeft. Hij schetst o.a. de Duits geïntereerde studie der Nederlandse taal en cultuur:

De geleerden die de regering bij de wet van 1876 van advies hadden gediend, behoorden tot een generatie die diep onder indruk was geraakt van de Duitse wetenschap. Hun visie op de studie van de eigen taal en cultuur volgde in vrijwel alles het Duitse voorbeeld. Zelfs de algemene en vaderlandse geschiedenis moesten tenslotte in verhouding tot de germanistiek en Indo-Europese taalwetenschap met een ondergeschikte plaats genoegen nemen. Dit sterk op de historische taalkunde gebaseerde programma kon gemakkelijk het beeld doen ontstaan van Nederland als een zuiver germaanse natie, nauw verwant aan de andere Noordepse volkeren en scherp gescheiden van het Romaanse cultuurgebied. Politieke bedoelingen waren er aan deze opzet niet verbonden, maar het is wel begrijpelijk dat iets van het toenmalige Duitse stamgevoel zich ook aan de Nederlandse letterkundigen en historici mededeelde. Eerst na 1914 werd deze eenzijdigheid als een bezwaar gezien; in 1921 kwam er met de reorganisatie van de letterenstudie een eind aan. (Krul 1990: 66f.)

van den wetenschappelijken plicht bovenal noodzakelijk: geene ijdele woordenboekgeleerdheid, maar bronnenstudie! Waarom, als wij in onze eigen taal een woord wenschen te verklaren, onze toevlucht nemen tot het Sanskrit, waar het Gotisch, waarom tot het Gotisch, waar het hedendaagsche Duitsch of Engelsch, waarom tot die talen, waar een onzer levende volksdialecten de voldoende verklaring aan de hand geeft?(Sijmons 1878: 1

Het moge duidelijk zijn dat Sijmons de Duitse historisch-vergelijkende taalwetenschap afzet tegen de algemeen-logische en zijns inziens speculatieve taalstudie, die met name op het werk van o.a. August Ferdinand Bernhardt (1768-1820) en hoofdzakelijk Karl Ferdinand Becker (1775-1849) terugging en die met name het werk van de schoolgrammatici had beïnvloed.⁴ Met name Van Driel (1988; 1989) heeft juist de negentiende-eeuwse schoolgrammatica, zowel in Duitsland als in Nederland, in de traditie van deze "grammaire générale" geplaatst. Hierin had de syntaxis een eminente plaats (vgl. Noordegraaf 1982: 103). De essentie van de syntaxis in o.a. het werk van Becker bestond daarin, dat "in the sentence, notions (concepts) are moulded in a thought" (Van Driel 1988: 315), waarbij logika, het denken of de denkactiviteit (de inhoud van hetgeen onder woorden moet worden gebracht), en de grammatika, de materialiseerde en geformuleerde gedachte nauw met elkaar samenhangen dan wel in een dialektische spanning tot elkaar staan (vgl. Haselbach 1966 ; Noordegraaf 1982: 101ff.; Van Driel 1989: 240ff.). De voortdurende wisselwerking tussen het materiële, het zijnde, en het mentale, het conceptuele, heeft juist bij Becker tot het primaat van de zin t.o.v. het woord geleid (ik citeer Becker in Noordegraaf 1982: 102):

'Derselbe Gegensatz von Thätigkeit und Sein stellt sich auch in den Beziehungsverhältnissen der lebendigen Rede dar. Denn alle Verhältnisse des Satzes, wie das des Prädikates zum Subjekte, des Attributes zu seinem Substantiv, des Adjektes zum Prädikate, sind nicht Anderes als Beziehungen der Thätigkeit auf ein Sein, oder des Seines auf eine Thätigkeit'.

Hoe aantrekkelijk dit Duits ook menigeen in de oren mag klinken, voor het VTO geeft het zinsprimaat wel degelijk een andere aanzet tot het leren van een taal (ik kom daar bij de bespreking van enkele schoolgrammatika's uit de negentiende eeuw nog op terug), die kennelijk niet door de mainstream van het historisch-vergelijkend onderzoek werd gedeeld. In 1841 beklagt Becker zich in de tweede druk van zijn *Organism der Sprache* over het feit dat "die vergleichende Sprachforschung sich bisher fast nur mit der Etymologie beschäftigt, und die syntactischen Verhältnisse fast ganz unbeachtet hat" (In: Noordegraaf 1982: 91). Kennelijk worden door de wetenschappelijke en schoolgrammatici verschillende belangen vertegenwoordigd die om bepaalde wetenschapstheoretische of praktische redenen niet te

⁴Desondanks spelen deze schoolgrammatika's en de daaraan ten grondslag liggende methodologie van de "grammaire générale" een fundamentele rol, juist ook als steen des aanstoets, in de ontwikkeling van de historisch-vergelijkende taalwetenschap. Zij dienen zeker ook, zoals Van Driel (1988: 325) terecht opmerkt, te worden geïncorporeerd in linguïstisch historiografisch onderzoek. Immers, de linguïstiek in de negentiende en twintigste eeuw is hier zeer nauw mee verbonden:

School grammars as sentence grammar must be regarded as a derivative and reduced form of general grammar into which the normative study of linguistics is incorporated.

verzoenen lijken.⁵ In dit licht is het dan ook niet verwonderlijk dat de invoering van een wetenschappelijke studie der moderne talen, gebaseerd op de taalwetenschappelijke inzichten van o.a. Jacob Grimm, de traditie van de schoolgrammatica's achter zich moest laten en men zich toch hoofdzakelijk op klank- en woordstudies diende te richten. Men had zich eeuwenlang te zeer op een schoolse, d.w.z. normatieve manier met taal en in het bijzonder haar grammatikale regelsysteem bezig gehouden. Het praktisch nut van een goed en juist gebruik van de Duitse taal bijvoorbeeld, dat nog vóór Grimm door o.a. Johann Christoph Gottsched (1700-1766) en Johann Christoph Adelung (1732-1806) als doel van grammatikale kennis werd gesteld, werd door Grimm en de in zijn lijn werkende historisch-vergelijkende taalwetenschap als overbodig bestempeld. Karakteristiek voor de germanistiek na Grimm is dan ook, dat zij

in ihrer Etablierungsphase und später dann mit unterschiedlichen Akzentuierungen dem Grimmschen Grundsatz insoweit gefolgt ist, als sie ihre sprachwissenschaftliche Arbeit als eine jenseits aller gesellschaftlichen Nützlichkeitsbetrachtungen und didaktischen Funktionen ansieht und betreibt. (Ivo 1989: 25)

Met Alfred Schütz (1899-1957) spreekt Hubert Ivo (1989: 25), taaldidaktikus en Humboldtkenner van wie het voorafgaande citaat is, in deze context van een "Entpragmatisierung" van de studie der grammatika. Het paradoxale in deze ontwikkeling is nu dat de institutionalisering van de germanistiek met zich meebracht dat de onderwijsbevoegdheid voor het vak Duits werd verleend door germanisten die het maatschappelijke beroepsveld, namelijk dat van leraar aan een middelbare of hogere opleiding, niet of nauwelijks zinvol achtten in het VTO:

Die Paradoxie, daß eine Universitätsdisziplin ein gesellschaftliches Arbeitsfeld nicht für sinnvoll hält, jedenfalls eine eigene Kompetenz für es ausdrücklich ablehnt, zugleich aber den Anspruch erhebt, über die Befähigung derjenigen zu entscheiden, die in diesem Feld arbeiten wollen, diese Paradoxie wird die Germanistik *bis in die Gegenwart* begleiten [cursief van mij - fv]. (Ivo 1989: 25).

Het grote probleem met betrekking tot de *wetenschappelijke* talenstudies was nu, aan welke voorwaarden zij moesten voldoen om als academische disciplines een bestaansrecht te verwerven en zich onafhankelijk van de talenstudies op scholen, de LO- en MO-opleidingen

⁵Zo schrijft de anglist en taalonderwijzer Etsko Kruisinga (1875-1944), een student van o.a. Sijmons in Groningen, bijvoorbeeld nog in 1935 geen *Einführung in die deutsche Sprache* of *Grammatik*, maar een *Einführung in die deutsche Syntax*. Hij constateerde nog steeds

the preponderant position of historical grammar in the training of teachers of German in Holland and the consequent neglect of the living language within the training syllabus. (Van Essen 1983: 236)

Kruisinga is in Nederland ondermeer van belang geweest bij de oprichting van een language teacher's association, de *Vereniging van Leraren in Levende Talen* (VvLiLT) in 1911.

te kunnen ontwikkelen en zich daarnaast te kunnen meten met gevestigde disciplines als de natuurwetenschappen of de klassieke taal- en letterkunde.

1.De ontwikkeling van Duits als studievak. Een overzicht.

In weerwil van de wetenschappelijke noodzaak tot de beoefening van historisch-vergelijkende taalkunde, kan men toch niet om het feit heen, dat een studie Duits als *vreemde* taal in Nederland, ook of juist aan universiteiten, als vreemde taal een *eigen* belangrijke praktische component bezit, hetgeen in de meeste opleidingen tot germanist ook het geval is. Tweede taalverwerving kan en mag niet over een kam met de verwerving van de moedertaal worden geschoren ook al kan men uit de onderzoeksresultaten bij primaire taalverwerving beginselen peuren die ook in meer of mindere mate voor tweede taalverwerving gelden.⁶

Een historiografische studie van deze ontwikkeling kan inzicht verschaffen in de ontwikkeling en wisselwerking van deze twee verschillende onderzoeksgebieden waar het taalverwerving betreft. En zo hebben inderdaad pedagogische en didactische inzichten in vorige eeuwen tot nogal uiteenlopende inzichten geleid, waar het gaat om de verwerving van een tweede taal. Hier moet vooral het fundamentele verschil tussen indirecte en directe methoden van tweede taalverwerving worden onderscheiden. In het laatste geval, dat met name met hervormingen op het gebied van het VTO in verband wordt gebracht, moet men aan de inzichten van Johannes Amos Comenius (1592-1670) en diens *Orbis Sensualium Pictus* (1658), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en Wilhelm Viëtor (1850-1918) denken. Zij, maar ook de auteurs van diverse schoolboeken gingen ervan uit, dat een tweede taal op een natuurlijke manier moest worden geleerd. Deze zogenaamde directe methode van taalverwerving, "the 'natural' way in which children learn their mother tongue, mainly by rote-learning [van buiten leren] and literal oral recitation [het eindeloos hardop herhalen van bepaalde teksten]" (Van Els/Knops 1992: 370). Deze methode vond in de tweede helft van de negentiende eeuw als "Reformbewegung" vele navolgers. Daarvóór stond met name de grammatika-vertaalmethode centraal; deze methode appelleerde bij voortduring aan "de moedertaal als ondergrond en middel" (Rombouts 1937: 113). Deze methoden geven in de negentiende eeuw een verschuiving te zien van een meer mentalistische, rationalistische of deductieve manier van taalverwerving naar een veeleer mechanistische, inductieve of empiristische onderwijsdoelstelling. Het nadeel van de indirecte methode was, dat veelal een beroep gedaan wordt op de moedertaalkennis van de leerling en dat het leren van woorden in contextvrije rijtjes plaatsvond en dus niet in enig zinsverband. De indirecte manier van VTO is geënt op de Latijnse grammatica die echter zelf een weergave is van een dode, geschreven taal. Als "todtes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung" (Humboldt 1835: 419) vormt volgens de onderwijshervormers moderne talen vlees noch vis voor studenten in de levende talen. De vraag is, en deze heeft geleid tot de directe methode in het VTO, of levende talen niet op een andere, efficiëntere en meer praktijkgerichte manier kunnen worden verworven? En, zijn de ontwikkelingen in vooral de universitaire lerarenopleiding voor de ontwikkeling van de studies in de moderne talen van belang geweest?

⁶Hierbij heeft met name de moderne leerpsychologie een belangrijke rol gespeeld. Terwijl het leerproces in de moedertaal autonoom verloopt, moet bij het verwerven van een tweede taal, vaak op latere leeftijd, veelmeer een actieve cognitieve structurerende plaatsvinden (vgl. Kuiper 1961: 154).

1.1.De schoolgrammatica

Om op deze vraag een antwoord te kunnen geven wil ik eerst de schoolgrammatica behandelen, zoals deze in de negentiende eeuw werd geschreven en gebruikt.

In zijn studie over de *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits* schetst Kuiper (1961) de geschiedenis van het leervak Hoogduits aan middelbare scholen en gymnasia. Voordat de Latijnse scholen met de invoering van de Hoogeronderwijswet in 1876 door de gymnasia als "instellingen, voorbereidend op universitair onderwijs" (Hoogeronderwijswet ¹²1937: 25) werden vervangen - hetgeen overigens niet inhoudt dat niet al voordien gymnasia bestonden -, was het Duits als onderwijsvak in de 17de en 18de eeuw niet gebruikelijk. In een rapport over het onderwijsstelsel in Nederland in de jaren 1830, *De l'instruction publique en Hollande* (1838; in 1840 in het Nederlands vertaald) schreef de Franse hoogleraar filosofie en latere minister van Onderwijs in Frankrijk Victor Cousin (1792-1867) ook over de Latijnse school in Utrecht, die als een van de zeer weinige "een gematigd vakleraren-systeem [kende. Daardoor waren er] reeds in de dertiger jaren aparte docenten voor het Frans en het Hoogduits" (Kuiper 1961: 19). desalniettemin constateert Cousin een zeer gebrekkige kennis van het Frans en het Hoogduits:

L'allemand n'est guère mieux enseigné. Il y a bien quelques leçons sur ces deux langues; mais ces leçons ne sont pas obligatoires, et cette partie du programme est à peu près inexécutée. On ne voit pas même figurer dans ce programme les sciences naturelles et les sciences physiques. Les mathématiques sont un peu plus cultivées, mais sans jouir d'une grande considération. Tout l'intérêt est pour les études classiques'. (In: Kuiper 1961: 21)

Kennelijk heeft de Nederlandse reputatie in verband met de kennis van de vreemde talen pas een zeer kort verleden. Desalniettemin concludeert Kuiper dat men aan de Franse en Latijnse school weliswaar *trachtte* in de pas te lopen met de zich ontwikkelende wetenschappen, maar dat men toch vasthield aan een traditioneel maatschappelijk standsverschil dat o.a. de praktische waarde van het VTO liet voor wat ze was.

Desalniettemin ziet men reeds rond 1800 in Nederland een belangstelling voor het gesproken en gehoorde woord ontstaan, daarmee vooruitlopend op de Reformbeweging aan het einde van de negentiende eeuw en zich afzettend tegen de dominantie van de onpraktische studie van de klassieke talen. In 1783 schreef de Frankfurter taalmeester Johann Valentin Meidinger (1756-1822) een leerboek voor Franssprekenden die per sé Duits wilden leren met de titel *Nouvelle grammaire allemande-pratique, ou Méthode facile et amusante pour apprendre l'Allemand* par J. V. Meidinger, maître de langue. De bedoeling van het boek was om Franssprekenden op een zeer aangename manier Duits te leren o.a. door thema's die in het Nederlands moesten worden vertaald. Dit werk werd aan het begin van de negentiende eeuw (21806; ingezien heb ik de 5de druk uit 1831 met de titel *Nieuw Beoefende Hoogduitsche Spraakkunst of Gemakkelijke Wijze om de Hoogduitsche Taal te Leeren*; vgl. Baardman 1953: 538ff.) in het Nederlands vertaald door Pieter Weiland (1754-1842) en Matthijs Siegenbeek (1774-1854) en Deze thema's bestonden uit anekdotes die in elk geval geen indirect beroep op de moedertaalkennis deden; bovendien waren minder bekende woorden geannoteerd. De twee leukste van de tachtig "Anekdoten" vind ik wel:

58. Das Recept

Man gab einst einem kranken Bauern ein Papier, worauf das Recept des Arztes geschrieben war, und sagte ihm: "Nehmet morgen früh das ein". Der Bauer glaubte, daß dieses Papier das Mittel wäre, aß es, und wurde gesund,

en

64. Der Säufer

Eine Bäuerinn war über ihren Mann sehr aufgebracht, weil er täglich in die Schenke ging, worin er gewöhnlich bis nach Mitternacht blieb. Einer ihrer Nachbarn rieth ihr, die Hausthüre zu verschließen, und ihn nachts nicht einzulassen. Dieß that sie die folgende Nacht, und der gute Mann sah sich genöthiget, unter freiem Himmel zu schlafen. Da er den andern Tag wieder in die Schenke ging, hob er die Hausthüre aus, und nahm sie mit. (Meidinger ⁵1831: 38)

Ondanks het betrekkelijk traditionele grammatika-vertaalkader van Meidingers werk, werd het tussen 1783 en 1857 37 maal herdrukt, hetgeen kennelijk betekent dat dit boek een leemte vulde - de vraag blijft natuurlijk hoe groot de afzonderlijke oplagen waren en wie dit werk gebruikten. Het vulde in zoverre ook een leemte, dat nog tot na Meidinger veelal het normatieve werk van Gottsched en Johann Christoph Adelung (1732-1806) het onderwijs in het Hoogduits bepaalde. Vernieuwend in Meidingers methode waren de reeds genoemde thema's ter vertaling:

Het lijkt geen twijfel dat de Duitse taalmeester daartoe gebracht werd door de methodiek van het Latijn. Hier had de thema, eerst bedoeld als collectie voorbeelden ten behoeve van de leraar en pas later als oefenstof voor de leerling, zich in Meidingers tijd een vaste positie verworven. Meidinger is de eerste, die haar in een leerboek voor de moderne talen consequent toepast. (Kuiper 1961: 76)

Vandaar dat men eigenlijk vanuit didactisch oogpunt Meidingers werk tot de meer traditionele methode van talenonderwijs moet rekenen. De didactische vernieuwingen kwamen met name uit het Duitse klankfysiologische of fonetische onderzoek, waarbij de geschreven taal niet langer centraal stond maar het gesproken en gehoorde woord, dat de directe methode karakteriseert (vgl. ook Kuiper 1961: 131ff.). De Duitse "Reformbewegung", die later ook in de Nederlandse schoolgrammatika's ingang zal vinden, wordt met het befaamde werk van Wilhelm Viëtor (1850-1918), *Der Sprachunterricht muss umkehren; ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem* (1882), in beweging gezet en op een wetenschappelijke grondslag uitgewerkt:

[Viëtor] levert een bijdrage tegen de onderwijsverlading. Er moet iets uit het schoolonderwijs in vreemde talen verdwijnen, nl. de vertaling in een vreemde taal, zoals we bij Meidinger zagen, het een en het al van de vorige generatie. Anderzijds komt bij Viëtor het auditieve element op de voorgrond, terwijl tot dusverre de vreemde taal vooral visueel werd behandeld. In plaats van de letter kwam de klank, in plaats van het woord de zin. (Baardman 1953: 543f.)

De Nijmeegse taalmeester Joh. Leopold ging in zijn *Hochdeutsche Sprachschule für Niederländer, Anleitung zum richtigen Gebrauch der deutschen Sprache* (1883; ¹⁰1908) volgens het beginsel van Viëtor te werk. Kuiper (1961: 130) spreekt hier van een "eerste

poging met het traditionele, deductieve, systematisch opbouwende grammatica-vertaalbedrijf te breken". Inderdaad stelt Leopold in zijn "Vorwort", dat de wijze, waarop men zijn moedertaal heeft geleerd de beste methode is om ook een vreemde taal te leren. Daarbij moet het accent worden gelegd op a. "das Sprachgefühl", dat het luisteren en waarnemen van taal in het alledaagse leven stuurt. Taalregels zijn slechts een vervanging voor een gebrek aan juist dit taalgevoel. Voorts moet b., analoog aan het leren van de moedertaal, het accent worden gelegd op het door herhaling inslijpen van belangrijke taalvormen: "Sprechübungen und das gewissenhafte Auswendiglernen einfacher Prosastücke" (Leopold ¹⁰1908; vgl. boven p.6). Bovendien:

Daß ich die Themata im alten Stile vermieden habe, wird man mir Dank wissen. Nur zusammenhängende kleine Skizzen und Erzählungen schützen vor Langeweile und dem mechanischen Übersetzen und geben eine richtige Vorstellung von dem *stilistischen* gebrauch der Wörter. Und wie soll man gar Themata im Gedächtnis behalten.
(Leopold ¹⁰1908: Vorwort)

Opvallend in deze "Hoogduitse taalschool" is het gebruik van tekeningen om de voorzetsels met de derde en vierde naamval ("Präpositionen mit schwankender Regierung", Leopold ¹⁰1908: 173ff.) duidelijk te maken - ongeveer zoals Helbig en Buscha dat in hun *Deutsche Grammatik* hebben gedaan. De reden hiervoor is zuiver contrastief. Het Nederlands kent geen voorzetsels met naamvallen, zodat uitvoerigheid en helderheid hier gewenst is. Omdat bovendien grammatikaregels niet centraal staan, plaatst Leopold ze in een grammatikaal compendium aan het einde van zijn boek. Opvallend is dat Leopold bij inzichten uit de moderne klankfysiologie, dus bij wetenschappelijk onderzoek aansluit, die kennelijk in de onderwijspraktijk kunnen worden toegepast:

The main thrust, however, towards a more general attention for communicative skills, especially the oral skills [die in de primaire taalverwerving centraal staan - fv], as the main aim of foreign language teaching was brought about by the Direct Method movement in the second half of the 19th century. With this movement - which may be seen as a reaction to the so called 'grammar-translation' or 'traditional' method - the names of some eminent linguists may be associated, such as Wilhelm Viëtor, Henry Sweet (1845-1912), and Otto Jespersen (1860-1943).
(Van Els/Knops 1992: 369)

Het VTO ondervond in linguïstische kringen dus kennelijk niet overal even veel weerstand.⁷ Hoewel opmerkelijk is, dat twee van de drie genoemden niet van Duitse komaf zijn.

Na deze schets van enkele ontwikkelingen op het gebied van de schoolgrammatika's zal ik kort ingaan op de formele ontwikkeling van het VTO in Nederland en daarna de betekenis ervan voor het onderwijs in het Hoogduits aan de Rijksuniversiteit te Utrecht tussen 1880 en

⁷Met name Mathieu Knops wijst er in meerdere publikaties op dat het beeld dat Kuiper (1961) van de omvang van het aantal gebruikte grammatika's geeft weinig representatief is. In een ongepubliceerde studie *Leerboeken Duits 1668-1917. Aanzet tot een inventarisatie* (vgl. Van Els/Knops 1992: 359) van het Nijmeegse Instituut voor Toegepaste Taalkunde rept Knops over honderden werken voor het Hoogduits tussen eind achttiende en begin twintigste eeuw.

1920 belichten.

1.2. LO- en MO-akten

De door Johan Rudolf Thorbecke (1798-1872) ingevoerde wet op het middelbaar onderwijs in 1863 leidde tot een eerst nog ongedifferentieerde opleiding voor taalleraren, de zogenaamde MO-akten, die in 1857 bij de wet op het lager onderwijs vooraf waren gegaan door de LO-akte, waarin Duits, naast Engels en Frans als facultatief studieonderdeel was opgenomen. Hier worden de moderne vreemde talen voor het eerst als afzonderlijke schoolvakken genoemd (vgl. Wilhelm 1993). De differentiatie in MO-A en MO-B had uiteindelijk te maken met de opdeling van het lager en middelbaar onderwijs, waarbinnen de moderne vreemde talen werden of konden worden gedoceerd. Dat vond plaats in 1879, waarin de LO-akte voor de MULO volstond, de MO-A-akte voor de driejarige HBS en de MO-B-akte voor de 5-jarige HBS en het gymnasium. Gezien de aard van de gymnasiale opleiding (vgl. Kuiper 1961: 67f.), waren de eisen die aan de MO-B-examinandi werden gesteld uitermate zwaar, behoudens dan dat de status van de moderne vreemde talen nog steeds niet gelijk was aan die van de klassieke talen en de wis- en natuurkunde. In 1881 werden er drie examencommissies ingesteld voor de drie examenniveaus.

Van belang bij de LO- en MO-akten was de praktische vaardigheid, het kunnen lezen, schrijven, spreken en verstaan in de vreemde taal, die niet alle als vanzelfsprekend deel uitmaakten van het curriculum van de klassieke talen. Deze praktische component was zeker ook voor de opleiding tot leraar aan de gymnasia van belang. Maar stonden bij de MO-examens met name de praktische vaardigheden centraal, deze werden met de invoering van de universitaire opleiding voor leraren in de levende talen, vanaf 1921, minder van belang geacht, ook al waren ze een belangrijk onderdeel van het kandidaatsexamen. Sedert 1921 was het tevens mogelijk om met een universitair examen als met een MO-B-examen aan gymnasia te onderwijzen. Of dit gewenst of ongewenst was, blijft onduidelijk. In elk geval konden MO-B-examinandi niet worden toegelaten tot het doctoraalexamen, aangezien ze geen gymnasiale opleiding hadden gevolgd.

1.3. Gymnasia

Op 7 juni wordt bij Koninklijk besluit een nieuw leerplan voor de gymnasia afgekondigd, waarbij het KB van 21 juni 1887 wordt ingetrokken. De gymnasiale opleiding duurt zes jaar en er wordt onderwijs gegeven in de Grieksche taal- en letterkunde, de Latijnsche taal- en letterkunde, de Nederlandsche taal- en letterkunde, de Fransche taal, de Hoogduitsche taal, de Engelsche taal, de geschiedenis, de aardrijkskunde, de wiskunde, de natuurkunde, de scheikunde, de natuurlijke historie (de huidige biologie). Voorts kan de Hebreeuwsche taal en de lichamelijke oefening worden onderwezen.

Wat betreft het Hoogduits: dit schoolvak wordt in de tweede tot en met vierde klas onderwezen. Onderdelen zijn "de uitspraak, de gronden der spraakleer, oefeningen in het mondeling en in het schriftelijk gebruik van het Hoogduitsch, vertalingen van het Hoogduitsch in het Nederlandsch". Kortom het betreft hier de praktische vaardigheden die op de grammatika-vertaalmethode zijn gebaseerd. In het vijfde en zesde jaar worden "eenige tijdperken van de letterkunde door lezing en verklaring van meesterwerken, oefeningen in het mondeling en in het schriftelijk gebruik van het Hoogduitsch, vertalingen in het Nederlandsch van moderne prozaschrijvers" (Hoogeronderwijswet ¹²1937: 205). In de examenjaren ligt het

accent meer op de letterkundige kant, die overigens niet uitdrukkelijk in de vermelding van het vak wordt aangegeven. In verband met dit nieuwe leerplan werd op 26 mei 1922 bij KB besloten het programma voor de eindexamens der gymnasia te wijzigen. Voor de Nederlandse, Franse, Hoogduitse en Engelse taal betekende dat een opstel in het Nederlands over een onderwerp dat uit een zestal moest worden gekozen respectievelijk de vertaling van stuk proza uit het Frans, Hoogduits of Engels.

Voor het onderwijs aan gymnasiasten werd vanaf 1879 een MO-B-akte verplicht dan wel een universitaire opleiding die zich baseerde op de Duitse filologische traditie van Jacob Grimm. Vele Nederlandse filologen en taalwetenschappers volgden hun wetenschappelijke opleiding noodzakelijkerwijze in Duitsland aan de zogenaamde "Philologischen Seminaren". Ook Sijmons studeerde in Leipzig o.a. bij de vader der "Junggrammatiker" Friedrich Zarncke (1825-1891)⁸. Hoe nu zag de universitaire lerarenopleiding, zoals deze o.a. Sijmons voor ogen moet hebben gestaan, er formeel uit?

1.4.Duits op de universiteiten. De Hoogeronderwijswet (1876) en Academisch Statuut (1921)

Voor de invoering van de Wet op het Hoger Onderwijs en het Academisch Statuut was er niet of nauwelijks behoefte aan een universitaire opleiding in de moderne talen. In de zestiende en zeventiende eeuw kwam men vanuit Duitsland naar Nederland, met name naar Leiden, om daar naar daar te studeren en of te doceren, zoals bijvoorbeeld Justus Georg Schottel (1612-1676), die drie jaar rechten studeerde in Leiden. Bovendien, zo bericht Sanders (1978: 7f.), bestond er rond 1600 in Leiden een verbond van humanisten die actief onderzoek verrichtten op het gebied van de germaanse talen. Aan de in 1575 door Willem van Oranje (1533-1584) opgerichte Leidse universiteit werkten geleerden van Europese faam, zoals Justus Lipsius (1547-1606), Joseph Justus Scaliger (1540-1609), Gerardus Joannes Vossius (1577-1649) en Daniel Heinsius (1580-1655). Waarom dus Duits leren, wanneer, "[a]nders als in früheren [en latere zou ik willen toevoegen - fv] Jahrhunderten das Gesicht der Niederlande nicht Deutschland, sondern das Deutschlands den Niederlanden zugewandt [war]" (H. Schneppen; in: Sanders 1978: 9)? In de achttiende en negentiende eeuw veranderde echter deze "cultuuroverdracht van West naar Oost" (Kuiper 1961: 4). De Republiek oriënteerde zich in die periode veeleer op het Franstalige kultuurgoed en derhalve stond ook het vreemde

⁸Voor een korte beschrijving van Zarnckes rol in de ontwikkeling van het wetenschappelijke denken van Sijmons vergelijk men Van Essen (1983) over de reeds genoemde Kruisinga (1875-1944):

At Leipzig, the teacher who had the greatest influence on Sijmons was Friedrich Zarncke (1825-1891), a literary historian and critic as well as a competent scholar of German. Today Zarncke is chiefly remembered for his coinage of the designation *Junggrammatiker* in relation to the up-and-coming language scholars at Leipzig. It was these young scholars who were Sijmons' fellow-students: Wilhelm Braune (1850-1926), Hermann Paul (1846-1921), Eduard Sievers (1850-1932), to mention only the best-known. And it was the scholarly principles and methods as well as the manners of polite society acquired at Leipzig that Sijmons brought to Groningen and that he was to remain faithful to all his life.

(Van Essen 1983: 43f.)

talenonderwijs veeleer in dienst van deze "Zuid naar Noord" beweging. Tegen het einde van de achttiende en aan het begin van de negentiende eeuw ontwikkelde zich Duitsland, met name Pruisen, zich op cultureel, wetenschappelijk en politiek gebied sterk (men vergelijk hiervoor Johan Huizinga's studie over "Duitsland's invloed op de Nederlandsche beschaving" in deel II van zijn *Verzameld Werk*). Desondanks was de kennis van het Hoogduits tot diep in negentiende eeuw zeer gebrekkig, zoals reeds bleek uit de woorden van Cousin.

Tussen 1876 en 1921 ontwikkelden zich echter de moderne vreemde talen en het VTO geleidelijk tot een volwaardig onderdeel van het universitaire curriculum van de faculteit der letteren en wijsbegeerte. In 1876 was er, zoals reeds gesteld, niet of nauwelijks politieke belangstelling, laat staan een politieke reden voor inpassing van de moderne vreemde talen in het doctoraat der letteren, hoewel de wetgever wel had aangegeven dat aan één der universiteiten van rijksweg "onderwijs zoude worden gegeven [...] in de Fransche, de Engelsche en de Hoogduitsche taal- en letterkunde" (Sijmons 1914: 416). Maar:

De Wet op het Hoger Onderwijs van 1876 had het oude doctoraat in de letteren verdeeld in vier nauwkeurig omschreven studieprogramma's: klassieke, Nederlandse en Semitische letterkunde, en de taal- en letterkunde van de Oost-Indische archipel.

(Krul 1990: 62)

Toch kon men vanaf 1881, 1884 en 1886 respectievelijk wetenschappelijk onderwijs krijgen in de Duitse, Franse en Engelse taal- en letterkunde, maar nog steeds geen academische graad.

In 1921, bij de instelling van het Academisch Statuut werd, zo heet het in de toelichting door de Onderwijsraad (OR) op de wet, rekening gehouden met "den gestadigen vooruitgang op wetenschappelijk gebied en de daarmee gepaard gaande differentiatie van het onderwijs" (Mededeling OR van 14 maart 1921). Dat houdt ook nu nog niet in, dat niet aan elke universiteit alle vakken onderwezen moeten worden. Dit voorbehoud wordt echter niet gemaakt met betrekking tot de moderne talen. Integendeel, er wordt met betrekking de studie der vreemde talen uitdrukkelijk het volgende geadviseerd:

Wordt de bedoeling van het ontwerp verwezenlijkt, dan zullen meer dan tegenwoordig de leeraren in Fransch, Duitsch en Engelsch hunne opleiding bij het hooger onderwijs zoeken. Dit zal het wenschelijk maken, het onderwijs in die talen minder dan nu het geval is, tot enkele van de Universiteiten te beperken en ook aan de andere gelegenheid voor de tot het candidaatsexamen voorbereidende studie te geven. Verlangens in deze richting, die ook nu reeds bestaan, zullen met meer kracht tot uiting komen.

(Mededeling OR van 14 maart 1921)

Dit document is door de voorzitter van de toenmalige Onderwijsraad, Barend Sijmons, ondertekend. In het Statuut zelf staat wat betreft het Duits waar het gaat om de examens ter verkrijging van het doctoraat in de letteren en wijsbegeerte onder paragraaf 54, betreffende het candidaatsexamen der "Germaansche taal- en letterkunde":

1. de Duitse, onderscheidenlijk de Engelsche taal (grondige kennis van de hedendaagsche taal en van haar spraakkunst; vaardigheid in het schriftelijk en mondeling gebruik der taal);
 2. het Gotisch en, in verband daarmee, de grondbeginselen der algemeene taalwetenschap;
 3. de beginselen van het Middelhoogduitsch, onderscheidenlijk van het Middelenghsch
 4. een overzicht der Duitse, onderscheidenlijk der Engelsche letterkunde, in verband met de geschiedenis en de ontwikkeling van het geestelijk leven.
- In plaats van het Duitsch of van het Engelsch kan met goedvinden der faculteit een Scandinavische taal gekozen worden, waarmede een overeenkomstige wijziging van het examenprogramma onder 1, 3 en 4 gepaard gaan.

Hoofdvak is de Duitse of Engelse taal- en letterkunde of de in de plaats daarvan bij het candidaatsexamen gekozen taal- en letterkunde in de ruimste zin, dus bijvoorbeeld een Scandinavische taal.

Voor het doctoraalexamen geldt dat men kennis en inzicht verkrijgt in het Oudhoogduits, moeilijkere teksten in het Middelhoogduits (*Tristan* en *Parzival*) en historische grammatika, Duitse literatuurgeschiedenis (waarbij een thema uit de middeleeuwen en uit de recentere literatuur wordt gekozen voor een schriftelijk werk en een tentamen) en tenslotte werkcolleges Vroegnieuwhoogduits, Nieuwhoogduits, tekstinterpretatie en worden enkele referaten over literatuurhistorische thema's gehouden. Daarnaast moet men twee bijvakken naar eigen keuze doen, die weliswaar door de faculteit moeten worden goedgekeurd. Sedert oktober 1955 moet ook nog een pedagogisch-didactische opleiding worden gevolgd die niet wordt getentamineerd (vgl. Sparnaay 1956: 145). In tegenstelling tot vandaag de dag kreeg men na een doctoraalexamen vrijwel ogenblikkelijk een aanstelling met uitzicht op een vaste indiensttreding.

Welke consequenties heeft deze formele opzet van een universitaire studie in de Duitse taal en letterkunde nu concreet voor de studie Duits gehad? Ik zal hier de studie Duits aan de Utrechtse universiteit tussen 1880 en 1923 nader onder de loep nemen.

2. Hoogduitse taal en letterkunde in Utrecht. Van Gallée tot Frantzen

Nadat Willem Gerard Brill (1811-1896) in de jaren zeventig van de vorige eeuw in Utrecht was begonnen met colleges o.a. over Duitse literatuur (vgl. Sparnaay 1956: 144) werd in 1882 Johan Hendrik Gallée (1847-1908) hoogleraar Germaanse talen en vergelijkende Indogermaanse taalwetenschap en de beginselen van het Sanskrit. Gallée studeerde in Leiden en promoveerde daar in 1873 met het proefschrift, een *Bijdrage tot de geschiedenis der dramatische vertoeningen in de Nederlanden in de middeleeuwen*. Een jaar eerder was hij bij Brill, die zelf in Zutphen tussen 1842 en 1852 aan het gymnasium leraar in de moderne talen was (vgl. Druyven 1982: 157), tot lector in de germaanse talen benoemd. Gallées werkgebied lag met name op dat van het Oudsaksisch, waarvan hij een klank- en verbuigingsleer, een grammatika en een bundel met "Sprachdenkmäler" liet verschijnen. Kernkamp (1936: 353) schrijft over Gallée:

Al spoedig [na zijn ambtsaanvaarding] bewoog hij zich [...] uitsluitend op het gebied der germaansche taalstudie; zijne latere geschriften hebben betrekking op het Gotisch en het Angelsaksisch; van de oud-Germaansche talen bestudeerde hij ook den invloed op de Nederlandsche dialecten. De studie van den Saksischen stam - hij kwam zelf uit de

Graafschap, was te Vorden geboren - beoefende hij met voorliefde; de folklore trok in hoge mate zijn aandacht, getuige zijne studie over het nederlandsche boerenhuis. [...hij deed], tezamen met zijn collega Zwaardemaker en in diens laboratorium, experimenteële onderzoekingen over fonetiek. (Kernkamp 1936: 353)

Gallée overleed in 1908 en werd opgevolgd door Johann Josef Alois Arnold Frantzen⁹ (18.7.1853 Kleef-15.11.1923 Utrecht). Deze was op dat moment 55 jaar oud en had al de nodige ondervinding, met name het gymnasium en de kweekschool te Leiden, opgedaan. Na op 13-jarige leeftijd naar Nederland te zijn gekomen en de Hogere Burgerschool te hebben doorlopen, behaalde hij in 1873 de middelbare acte voor de Hoogduitsche taal en letterkunde en de acte voor het huis- en hulponderwijzerschap. In 1882 behaalt hij het MO-B-examen Frans, dat hij daarna eveneens in Leiden onderwees. Frantzen doceerde echter niet alleen Duits en Frans, maar tevens Gotisch, Latijn, Sanskrit en Angelsaksisch. Naast zijn ondervindingen werd hij in 1878 secretaris-bibliothecaris van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden. Sedert 1881 is Frantzen commissielid voor de MO-examens Duits.

De kennis die Frantzen van huis uit van het Duits en het Frans - zijn moeder was Française - had en zijn grote belangstelling en kennis van het vreemde talenonderwijs brachten hem in de jaren 1880 en 1890 in aanraking met het werk van de Franse taalmeester François Gouin (1831-1898), *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880; ²1894). De Nederlandse bewerking hiervan nam Frantzen voor zijn rekening en in 1894/5 verscheen zijn *Handboek voor den Onderwijzer ten gebruike bij het eerste deeltje der handleiding voor de beoefening der Hoogduitsche taal ten dienste van eerstbeginnenden en bewerkt volgens de leerwijze van Gouin*. Gouin valt in de lijn der ondervindingshervormers op het gebied van de vreemde talen, maar schijnt zelf het Duits niet echt machtig te zijn geweest (vgl. Kuiper 1961: 180). Dat neemt niet weg, dat zijn nieuwe methode voor de tweede taalverwerving enthousiast werd ontvangen door leraren in het vreemde talenonderwijs als Frantzen. Deze methode bestond hoofdzakelijk in het reproduceren (het *naspelen*) van bepaalde situaties, waarin een bepaald taalgebruik werd geëist. In deze reproducerende activiteitspeelt het werkwoord en niet het zelfstandig naamwoord de hoofdrol (vgl. Baardman 1953: 544f.). In principe is Gouins methode niet aanschouwelijk, zoals dat bijvoorbeeld in de *Orbis Sensualium Pictus* ("Die zichtbare Welt. Das ist aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung"), maar geënt op de rol of functie van het werkwoord en de hierin tot uitdrukking gebrachte handeling in een bepaalde context - het contextbeginsel is wel van wezenlijk belang om praktisch taalgebruik te leren. Frantzen is Gouin en zijn methode daarom dankbaar,

dat deze het onderwijs bevrijdt van "die ongelukkige thema's", die hij "gedurende een werkzaamheid van meer dan twintig jaar hoe langer hoe meer heeft leeren verfoeien", omdat zij "de studie der levende talen dood en dor maken" en omdat het "tijd is, eens voorgoed met de oude sleur te breken en met inspanning van alle krachten iets nieuws op

⁹Frantzen liet zijn bibliotheek aan het instituut na dat later zijn naam kreeg. Hedentendage is Duits in Utrecht een studierichting naast Keltisch en Engels in de vakgroep Duitse en Angelsaksische talen en culturen.

te bouwen.

(In: Kuiper 1961: 178)

Frantzen was in 1893 in Straatsburg gepromoveerd op een proefschrift *Kritische Bemerkungen zu Fischarts Übersetzung von Rabelais' Gargantua*, een filologische studie over de Duitse vertaling door Fischart van François Rabelais' *Gargantua*. In 1893 begon Frantzen als privaattoesnel aan de Universiteit van Amsterdam. In zijn openingsrede wijst hij er op dat een wetenschappelijke opleiding in de moderne talen slechts in Groningen gevolgd kan worden, maar dat de excentrische ligging vele studenten verhindert om daar te studeren. Dit mag als een pleidooi voor de oprichting van leerstoelen in het westen des lands worden opgevat. In zijn openingsrede geeft Frantzen een onderwijsprogramma weer:

- 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 epiiek en de lyriek van zijn tijd;
- f. de Nieuwhoogduitse literatuur, met de 19de eeuw en de Romantiek.

Deze onderdelen keren ook terug in zijn Utrechtse periode, maar worden hier geleidelijk uitgebouwd, mede ook gezien zijn leeropdracht die niet alleen de Hoogduitse taal- en letterkunde, maar tevens het oud-germaans omvatte.¹⁰ Met name, en dit is opvallend wanneer men het betoog van Sijmons met betrekking tot een wetenschappelijke talenstudie in het achterhoofd houdt, schijnt Frantzens *praktische* taalstudie de aandacht van de collega's te hebben getrokken. Zo schrijft Christianus Cornelis Uhlenbeck (1866-1955) in een brief aan Boer, de auteur van de levensbeschrijving, dat hij zich nog goed herinnerde, "hoe Frantzen's zeldzame begaafdheid voor *praktische* taalstudie mij telkens weer frappeerde. Zij uitspraak was voortreffelijk, en hij kende heele strofen uit zijn hoofd. Zoals je weet, had hij veel gevoel voor ritmus en versmelodie" (Boer 1925: 13)

Met Frantzens benoeming in Utrecht tot hoogleraar in de Oudgermaansche taalkunde - hij had zich inmiddels ook het Gotisch, het Angelsaksisch, de Oudduitse dialecten en het Oudnoors eigen gemaakt - en Duitse taal- en letterkunde werd Duits in Utrecht een universitaire studie, met alle beperkingen van dien voor wat betreft de doctoraten. Bovendien moest men in Utrecht nog tot 1953 moeten wachten op een hoogleraar Frans (Mw. Dr. B. Wind) en tot 1957 voor een hoogleraar Engels (Dr. R. Vleeskruyer). Frantzen is o.a. mede-oprichter van het filologische tijdschrift *Neophilologus* (1915) en was al eerder, in de tachtiger jaren van de negentiende eeuw, redacteur van o.a. *Taalstudie*. Vele germanistische studies, zowel op het gebied van de taal als letterkunde, vloeien in de 15 jaar, waarin hij in Utrecht werkzaam is geweest, uit zijn pen. Maar opvallend genoeg weinig treft men weinig specifiek taalwetenschappelijke produkties aan in de zin van de door Sijmons gestelde

¹⁰Men vergelijk in dit verband een opsomming van de colleges die Frantzen in het studiejaar 1910/11 gaf:

Te Utrecht geeft de hoogleraar Frantzen een zestal colleges over Gotisch, vergelijkende Germaanse taalwetenschap, middelhoogduits II, Oudnoors, Middelhoogduits I en Nieuwere Duitse letteren. (Groen 1988: 143)

wetenschappelijke historisch-vergelijkende zin. Sparnaay (1956: 144) noemt als belangrijkste onderzoekgebied van Frantzen het vergelijkend literatuuronderzoek van de middeleeuwen.

Desondanks kiest ook Frantzen voor de door Sijmons geëiste wetenschappelijke aanpak in de studie der moderne vreemde talen. In een artikel uit 1882, "Zur Examensfrage", in zijn eigen tijdschrift *Taalstudie* schrijft Frantzen:

Überhaupt bricht sich mehr und mehr die Erkenntnis Bahn, dass die modernen Sprachen und Literaturen gleichen Anspruch auf Berücksichtigung von Seiten der Wissenschaft haben, wie die vorhin ausschliesslich das Gebiet der Philologie beherrschenden altklassischen Sprachen. Es ist eine unbegreifliche Verblendung, dass noch so viele Philologen mit vornehmer Geringschätzung auf germanistische und romanistische Studien herabblicken, und dieselben nicht für universitätsfähig halten. Dass man in der Zopfzeit so dachte, ist erklärlich; seit Jahrzehnten aber hat das historische Studium neuerer Sprachen so glänzende Resultate zu verzeichnen, dass es sich vollberechtigt neben die altklassische Philologie stellen kann'.

(In: Scholte 1924: 8)

Deze positie duidt dus tevens op Frantzens wetenschapspolitiek realistische inschatting: dat slechts een wetenschappelijke studie der moderne vreemde talen "universitätsfähig" is. Dat zij echter niet de concrete spraak uit het oog moet verliezen wordt met name in zijn Utrechtse onuitgesproken afscheidswoord duidelijk (een verkorte versie hiervan werd door zijn collega C.G.N. de Vooy (1873-1955) in de Aula van het Academieggebouw voorgelezen). Frantzen geeft hierin een terugblik op zijn persoonlijke wetenschappelijke en didactische ontwikkeling en geeft ook het door hem gebruikte studiemateriaal aan: August Schleichers (1821-1868) *Die deutsche Sprache* (21869), Wilhelm Scherers (1841-1886) *Zur Geschichte der deutschen Sprache* (21878), Eduard Sievers' (1850-1932) *Grundzüge der Lautphysiologie zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen* (1876) en voorts de werken van Hermann Paul (1846-1921), Karl Brugmann (1849-1919) en van een leerling van Sievers, Jost Winteler (1846-1929). Uit de lektuur van ondermeer deze studies is Frantzen tot het inzicht gekomen, dat "de invloed van de meer exacte methode der natuurwetenschap, in de eerste plaats op de taalphysiologie en psychologie, [...] hier onmiskenbaar [was]" (Frantzen 1923: 4), maar men heeft in het verleden te zeer de fout gemaakt om "door de overgeleverde idg. talen heen tot de oertaal door te dringen, [...] haar eenzijdig slechts op het verleden gerichte blik en tengevolge daarvan de verwaarloozing van wat de levende taal kan leren" (Frantzen 1923: 4). De levende taal vormt uiteindelijk toch de voedingsbodem (breeding ground) voor welke poging tot reconstructie van welke oertaal dan ook. Dat betekent concreet dat Frantzen toch niet geheel en al de natuurwetenschappelijke methode kon volgen, die met name in het werk van August Schleicher hoogtij had gevierd. In het traditionele vergelijkend-historisch onderzoek had men steeds "te doen met doode slechts schriftelijk overgeleverde of gereconstrueerde talen, en bleef dus aan de letters en de taalvormen hangen, in plaats van tot de viva vox, de levende spraak door te dringen" (Frantzen 1923: 4). Frantzen staat met o.a. de Junggrammatiker een studie der nog levende indogermaanse talen voor, waartoe o.a. de drie moderne vreemde talen behoren. Zoals Brugmann en Osthoff in hun geloofsbelijdenis (Brugmann/Osthoff 1878: 197) programmatisch hadden aangekondigd de sluier van de vroegere methodische beginselen weg te trekken en een plaats in te ruimen voor de sprekende mens, zo stelt ook Frantzen de levende spraak centraal. Daarbij kon hij overigens niet aan het feit voorbijgaan, dat ook de

nieuwe methodologische beginselen van de *Junggrammatiker*, te weten de "Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze", als onbewust mechanisch ontwikkelingsbeginsel, en het "Analogieprinzip", als individueel-psychologische verklaring voor taalverandering, tot een mechanistische taalopvatting kon leiden:

Een zoo starre werktuigelijkheid kon toch in een zoo bewegelijke levensuiting van den mensch niet overal en alleen heerschen; er moest toch o.a. nog eenige vrijheid van den geest tot schepping van nieuwe taalstof en vormen zijn. (Frantzen 1923: 5)

Zo schrijft Frantzen dat zijn kennis van het Oudsaksisch en het Anglofries bijvoorbeeld heeft laten zien hoe problematisch een voortdurend teruggrijpen op geschreven bronnen kan zijn. Een duidelijk verschil in de gesproken dialecten laat in de overgeleverde geschreven vorm een vermenging van de beide taaltypes in het gehele Saksische taalgebied zien. Dialektonderzoek moet dus de plaats innemen van spekulatieve rekonstrukties van logische taalbouwsels. Frantzen verwijst in dit verband uitdrukkelijk op het onderzoek van de Marburger school rond Ferdinand Wrede en Georg Wenkers (1852-1911) *Sprachatlas des Deutschen Reiches* en ook op het dialektonderzoek van Jac. J.A. van Ginneken (1877-1945) en Gesinus G. Kloeke (1887-1963). Wat Frantzen hiermee bedoelt te zeggen is dat empirisch onderzoek naar verschillende talen en dialecten noodzakelijk is om inzicht te verkrijgen in diverse ontwikkelingsfactoren van gesproken en geschreven taal. Wellicht dat mede om deze redenen Frantzen zich ondanks zijn grote kennis van verschillende germaanse en romaanse talen met zijn artistieke en literaire aanleg veeleer tot de letterkunde en haar geschiedenis heeft beperkt. Deze belangstelling kenmerkt het tweede gedeelte van zijn afscheidswoord, waarin hij oude en nieuwe methoden in de literatuurwetenschap aan de orde stelt.

Frantzen werd in 1923 door Anton Gerard van Hamel (1886-1945) opgevolgd, maar deze Oudgermanist en Keltoloog liet de Hoogduitse taal en letterkunde buiten zijn leeropdracht (de beginselen der vergelijkende taalwetenschappen, de oude talen en letterkunde der Germaansche volken). De eerste ordinarius na Frantzen voor Duitse filologie was de mediaevist H. Sparnaay (vanaf 1941). Van 7 juni 1926 tot 1930 was Th.C. van Stockum bijzonder hoogleraar voor Duitse taal- en letterkunde vanwege de Nederlandsch-Duitse vereniging (in het collegejaar 1927-28 las hij over de Duitse letterkunde van de zeventiende (barok) en achttiende eeuw (Sturm und Drang). Eigenlijk zou Van Stockum dus Frantzens opvolger genoemd moeten worden. De verdere ontwikkeling van de studie Duits wil ik in een aantal conclusies tot uitdrukking brengen.

3. Conclusies

Uit het voorafgaande kan men weliswaar concluderen dat werkelijk praktisch, synchroon taalgebruik de schoolgrammatika's bepaalt, deze echter niet meer kan zijn dan een instrument, een basis, voor de wetenschappelijke vorming in de moderne vreemde talen. De schoolgrammatika's verdwijnen uit het beeld van de wetenschappelijke talenstudies, ondanks het vermoeden, dat een goede praktische beheersing van de vreemde taal een noodzakelijke voorwaarde is voor een gemakkelijker ingang in het wetenschappelijk onderwijs. Dat zou dan wederom betekenen dat wetenschappelijke reflectie op de didactische kwaliteiten of mankementen van leergangen voor het middelbaar en voortgezet onderwijs geenszins een overbodige luxe kan zijn. Maar de vraag is natuurlijk of daartoe eenzijdig opgeleide germanisten, romanisten of anglisten in staat zijn. Met name de huidige leerpsychologische en

sociologische inzichten stonden de toenmalige leraren in de moderne talen niet ter beschikking.

Ten tweede kan men zich afvragen of er in de afgelopen honderd jaar binnen de studie Duits veel is veranderd, mede naar aanleiding van de verschillende inzichten die er bestaan en bestonden over het nut van bijvoorbeeld zinsontleding, kennis van het vocabulaire van een taal of grammatikale regels. Eerlijkheidshalve moet ook ik toegeven dat ik ben opgegroeid met een knip- en plakboek voor gevorderde puzzelaars, W.K. Postma's *Hochdeutsche Sprachlehre*, waarin men prachtige volzinnen van Thomas Mann en Rainer Maria Rilke aan kan treffen, maar die verder volledig geënt lijkt op de geschreven taal en de traditionele behandeling van de verschillende woordsoorten.

Ten derde blijft de vraag na het voorafgaande bestaan in hoeverre het noodzakelijk was en is om op universitair niveau - naast de bestaande lerarenopleidingen aan de diverse hogescholen in Nederland - een opleiding te verzorgen in de moderne levende talen? Die noodzaak vervalt inderdaad, wanneer men de vraag zo stelt. Niet echter wanneer men het wetenschappelijke en elementaire karakter van een universitaire talenstudie beschouwt, waarin niet direkt vragen worden gesteld met betrekking tot hun praktische relevantie. Maar veeleer worden hier methodologische, wetenschapstheoretische en histori(iografi)sche thema's aangesproken die het brede scala van een talenstudie omvatten. Hier is de vraag naar de praktische relevantie opgeschort - mede met een schuin oog naar de praktische relevantie van veel fundamenteel natuurkundig onderzoek. En tevens met het oog op de oorspronkelijke vraagtekens die men bij de invoering van het universitaire VTO plaatste bij hun wetenschappelijk of theoretisch belang. De letterenfaculteit had eind negentiende eeuw weinig aanzien, nu trekt ze in Utrecht met sociale wetenschappen de meeste studenten, wat nog steeds consequenties schijnt te hebben voor het financiële plaatje.

Ten vierde ziet men dat pas in de laatste twintig jaar serieus onderzoek wordt gedaan niet naar het *wat*, maar naar het *hoe* van het VTO. Juist de didaktiek en haar interdisciplinaire benadering levert een nieuwe kijk op het functioneren van de vreemde talen in het Nederlandse onderwijslandschap. Tevens rechtvaardigt juist deze benadering de wetenschappelijke status van een opleiding in de moderne talen.

Tenslotte wil ik met het oog op de geschiedenis van het VTO in de negentiende eeuw nog een persoonlijke opmerking maken. Het is jammer dat op basis van inzichten in de geschiedenis van het VTO, waarin schoolgrammatika en wetenschappelijke grammatika uit methodologisch oogpunt concurrenten bleken te zijn en de rol van klankfysiologisch onderzoek voor de ontwikkeling van de communicatieve functie van taal uitermate vruchtbaar is gebleken, dat er toch twee verschillende onderzoeksinstituten nodig blijken om dit complexe, nauw met elkaar samenhangende onderzoekgebied af te dekken. Immers, had niet al Wilhelm Viëtor, de foneticus en leerling van Sievers, in zijn hiervoor aangestipte "'Trompetenstosz der neusprachlichen Reformbewegung'" van 1882 laten doorschemeren hoe moderne klankfysiologie "aan het talenonderwijs dienstbaar [...] gemaakt [kon worden]" (Rombouts 1937: 127); namelijk door niet het geschreven met het "gehoorde" en "gesproken" woord in zijn zinsverband als uitgangspunt te nemen.

Bibliography

- Baardman, G.
1953 "Geschiedenis van het onderwijs in vreemde talen tot het einde van de 19de eeuw".
Levende Talen 172: 525-549.
- Boer, R.C.
1925 "Levensbericht van Dr. J.J.A.A. Frantzen". *Jaarboek KNAW* 1924-25: 27-54.
- Brugmann, Karl / Hermann Osthoff
1878 "Vorwort zu *Morphologischen Untersuchungen I*". In: Hans Helmut Christman [ed.]:
Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts. Darmstadt: Wissenschaftliche
Buchgesellschaft: 190-205.
- Christmann, Hans Helmut
1985 "Klassische, germanische, englische und romanische Philologie der ersten Hälfte des 19.
Jahrhunderts im Spannungsfeld von Schule, Universität und Ministerium". *ZPSK* 38:
551-558.
- Driel, Lodewijk van
1988 *De zin van de vorm. Roorda's logische analyse en de algemene grammatica*.
Amsterdam: VU Uitgeverij.
- 1989 "Becker in Holland. Some Remarks on the Reception of K.F. Becker's Organism-Theory
in Dutch Linguistics". In: Klaus D. Dutz [ed.]: *Speculum historiographiae
linguisticae*. Münster: Nodus Publikationen: 313-329.
- Druyven, Theo
1982 "Samenspraak bij de Hollandsche Spraakleer. Over W.G. Brill en de samenwerking met
M. de Vries bij de totstandkoming van de Hollandsche Spraakleer (1846)". In: *Van
Driel/Noordegraaf eds.* (1982: 157)
- Els, Theo van / Mathieu F. Knops
1992 "The History of the Teaching of Foreign Languages in the Low Countries". In:
Noordegraaf et al. (1992: 355-382).
- Erlinger, Hans Dieter / Clemens Knobloch / Hartmut Meyer [eds.]
1989 *Satzlehre - Denkschulung - Nationalsprache. Deutsche Schulgrammatik zwischen 1800
und 1850*. Münster: Nodus Publikationen.
- Forsgren, Kjell-Åke
1992 *Satz, Satzarten, Satzglieder. Zur Gestaltung der deutschen traditionellen Grammatik von
Karl Ferdinand Becker bis Konrad Duden 1830-1880*. Münster: Nodus
Publikationen.
- Frantzen, J.J.A.A.
1923 *Nieuwe wegen in taal- en letterkunde. Onuitgesproken afscheidswoord*. Utrecht:
Oosthoek.
- Groen, M.
1988 *Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980. Een onderwijskundig
overzicht*. Eindhoven: Technische Universiteit.
- Hagen, Anton M.
1992 "Dutch Dialectology: The National and the International Perspective". In: *Noordegraaf
et al.* (1992: 329-353).
- Haselbach, Gerhard
1966 *Grammatik und Sprachstruktur. Karl Ferdinand Beckers Beitrag zur Allgemeinen
Sprachwissenschaft in historischer und systematischer Sicht*. Berlin: De Gruyter.

Hoogeronderwijswet

¹²1937 *Hoogeronderwijswet*. Zwolle: Tjeenk Willink.

Humboldt, Wilhelm von

1835 "Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts". In: *Humboldt* (1963: 368-756).

1963 *Werke in Fünf Bänden. Band III.: Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel].

Ivo, Hubert

1989 "Blick nach vorn. Zum Verhältnis von »Wissenschaftlichkeit« und »Praxisbezug« am Beispiel der Professionalisierung der Sprachdidaktik". In: Jürgen Förster / Eva Neuland / Gerhard Rupp [eds.]: *Wozu noch Germanistik? Wissenschaft - Beruf - Kulturelle Praxis*. Stuttgart: J.B. Metzler: 22-36.

Jellinek, Max Hermann

1913 *Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung*. Erster Halbband. Heidelberg: Carl Winter.

Kernkamp, G.W.

1936 "De Litterarische Faculteit der Rijksuniversiteit te Utrecht 1815-1936". In: *De Utrechtsche Universiteit 1815-1936*. Utrecht: A. Oosthoek's Uitgevers Maatschappij.

Krul, W.E.

1990 *Historicus tegen de tijd. Opstellen over leven en werk van J. Huizinga*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Kuiper, Willem

1961 *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits. Beschouwingen over de ontwikkeling van het Hoogduits als leervak op de Nederlandse scholen voor voorbereidend, middelbaar en hoger onderwijs*. Groningen: J.B. Wolters.

Kwakernaak, Erik

1989 *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden: Alpha.

Leopold, Joh. A.

¹⁰1908 *Hochdeutsche Sprachschule für Niederländer. Anleitung zum richtigen Gebrauch der deutschen Sprache*. Groningen: J.B. Wolters [Erste Aufl. 1883].

Meer, H.J. van der

1938 *De betekenis van de taalwetenschap voor de methodiek van het vreemde-talenonderwijs*. Groningen, Batavia: P. Noordhoff.

Meidinger, Johann Valentin

⁵1831 *Nieuw Beoefende Hoogduitsche Spraakkunst; of gemakkelijke Wijze om de Hoogduitsche Taal te Leeren*. Zutphen: C.A. Thieme.

Noordegraaf, Jan

1982 "Traditie en vernieuwing in de taalwetenschap. Twee 'problemen'". In: *Van Driel/Noordegraaf eds.* (1982: 81-109).

Noordegraaf, Jan / Kees Versteegh / Konrad Koerner [eds.]

1992 *The History of Linguistics in the Low Countries*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Oosterse Talen

1981 'een bescheiden onderkomen'. *Historisch overzicht van de studie van de Oosterse talen*

en kulturen aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Utrecht [edited by the Department of Eastern Languages and Cultures in the Faculty of Arts and Letters on the occasion of its 25th commemoration day]

Ras, G.

1930"De moderne talen op het gymnasium 1830-1930". *Gedenkboek van het Genootschap van Leeraren aan Nederlandse Gymnasiën*. Amersfoort.

Raumer, Rudolf von

1870*Geschichte der germanischen Philologie*. München.

Renders, J.

1954"Moedertaalonderwijs". *Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs*. Part III. 's-Gravenhage: Pax: 64ff.

Rombouts, Fr. Sigebertus

1947*Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs. Historisch-psychologisch-didactische beschouwing*. Tilburg.

Rooijen, M. van

1986"De Faculteit der Letteren". In: *Von der Dunk et al.* (1986: 448-466).

Sanders, Willy

1978*Leidener Humanisten und die Anfänge der Germanistik*. Bonn: Kulturabteilung der Kgl. Niederländischen Botschaft.

Scholte, J.H.

1924"Levensbericht van J.J.A.A. Frantzen". *Levensberichten van de Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden 1923-1924*.

Soeteman, C.

1978*Een eeuw nederlandse germanistiek*. Afscheidscollege. Leiden: Universitaire Pers.

Sparnaay, H.

1956"Deutschstudium an den niederländischen Universitäten". *Institut für Auslandsbeziehungen*. Mitteilungen Mai-Juni: 144f.

Sijmons, Barend

1878*Over de wetenschappelijke beoefening der moderne talen*. Groningen.

1881*Jacob Grimm. De Schepper der Historische Spraakkunst*. Groningen: J.B. Wolters.

1914"Het onderwijs in de moderne talen". In: *Academia Groningana MDCXIV-MCMXIV. Gedenkboek ter gelegenheid van het derde eeuwfeest der universiteit te Groningen uitgegeven in opdracht van den academischen senaat*. Groningen: P. Noordhoff.

1915*Moderne Filologie aan de Groningse Universiteit*. Groningen: P. Noordhoff.

Vesper, Wilhelm

1980*Deutsche Schulgrammatik im 19. Jahrhundert. Zur Begründung einer historisch-kritischen Sprachdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.

Vonk, Frank

1993*Vergleichende und historische Sprachwissenschaft in Deutschland. Eine thematisch-bibliographische Übersicht über Komparatistik und Germanistik im 19.*

Jahrhundert. Utrecht: Chapters in Linguistics 3 [edition of the Centre for Language and Communication of the University of Utrecht].

Wilhelm, Frans

1993"De opleiding tot leraar in de moderne vreemde talen in Nederland 1795-1970: Een historische schets". Lezing bijeenkomst Werkverband geschiedenis van het vreemde talenonderwijs Tilburg (12 maart 1993). Cf. pp. @@-@@ in this volume for an English translation.