

Woord vooraf

Bij Comenius is het blijkbaar feest. Het elektronische tijdschrift van Comenius heeft dit jaar, in alle stilte, een prachtig vuurwerk van bijdragen uit verschillende afdelingen van de regio gepubliceerd.

Na Wroclaw en Praag mag de afdeling Nederlands van de universiteit Wenen zich presenteren. We zijn een jonge afdeling en hopen dat ook nog lang te blijven. Én AMOS-ETVN is een tijdschrift voor jonge wetenschappers. Daarom stellen wij in dit nummer onze nieuwe medewerkers en twee jonge Weense neerlandici voor. Hun bijdragen tonen goed waar ze mee bezig zijn.

De Weense afdeling Nederlands wenst veel leesplezier!

Herbert Van Uffelen

INHOUD

1. **Barbara De Groot:** Meertalig onderwijs: vloek of zegen? **P.3**
2. **Iris Hoheneder:** Welche Bedeutung wurde der Einführung des Niederländischen als Unterrichtssprache an der Universität Gent beigemessen? **P. 27**
3. **David Schmidhofer:** Interpretationen von Johan Daisnes Grüz Gott (1958) **p. 37**
4. **Carl De Strycker:** Vragen aan Vader. Bedenkingen omtrent het lange gedicht van Eddy van Vliet. **P. 47**
5. **Stijn Vanclooster:** 'Genietend onder een honinglek van geloof?' **p.58**

Barbara De Groot: Meertalig onderwijs: vloek of zegen?

Een onderzoek naar de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van kinderen in meertalig onderwijs in Wallonië

Barbara De Groot Universiteit Wenen

1. Inleiding

In het meertalige Europa van vandaag is een goede talenkennis onontbeerlijk. De oprichting van de Europese instellingen en de groeiende internationalisering vragen een grotere openheid naar andere talen en culturen. De kennis van meer dan één taal wordt onontbeerlijk om in de maatschappij te functioneren. Het Europese Witboek van 1995 stelt de kennis van twee vreemde talen naast de moedertaal als streefdoel voor alle Europese burgers. Er wordt evenwel niet bij vermeld hoe die meertaligheid bereikt zou moeten worden. Meertalig onderwijs, dat wil zeggen onderwijs waarin een aantal vakken in een andere taal dan de moedertaal worden onderwezen, kan hier een oplossing bieden.

In België werd de aanzet tot meertalig onderwijs in Brussel al meer dan twintig jaar geleden gegeven door initiatieven als Foyer, een privé-organisatie die tweetalig onderwijs organiseert in Nederlandstalige basisscholen bedoeld voor kinderen van Spaanse, Italiaanse en Turkse origine (Byram & Leman, 1990).

Ook in Wallonië groeide het besef dat twee- en meertaligheid meer kansen biedt op de arbeidsmarkt. De stijgende vraag naar meertalig onderwijs zorgde voor een politieke bewustwording in de Waalse Gemeenschapsregering. In 1996 verklaarde toenmalig Waals Eerste Minister Onkelinx dat ze van elke Waalse burgers verwachtte dat ze tegen het jaar 2001 tweetalig zouden zijn. Met de uitvaardiging van het decreet Onkelinx op 13 juli 1998 werd de geboorte van het meertalig onderwijs (in Wallonië immersieonderwijs genoemd) in Wallonië een feit. Het succes bleef niet uit: in het schooljaar 2001-2002 waren er 16 scholen die het immersieonderwijs implementeerden, in het schooljaar 2004-2005 steeg het aantal tot 51.

De vraag stelt zich hoe de taalvaardigheid van deze kinderen zich ontwikkelt. Onderhavige bijdrage brengt verslag uit van een semi-longitudinaal onderzoek naar de schrijfvaardigheid van 45 Waalse kinderen die een immersieprogramma in het Nederlands volgden. Schrijfvaardigheid wordt hierbij onderzocht aan de hand van maten als tekstlengte, accuraatheid en lexicale diversiteit. In de literatuur wordt schrijfvaardigheid beschouwd als de hoogst cognitieve vaardigheid (Gregg & Steinberg 1980, Matlin 2001, Lefrancois 2001), zodat ze een duidelijke indicatie kan geven van de ontwikkeling van de taalvaardigheid en het leerproces in het algemeen.

Eerst wordt het tweedetaalonderwijs (T2) in België kort besproken. Vervolgens worden het begrip immersie en het decreet Onkelinx nader toegelicht. Tot slot zet ik het onderzoek uiteen en bespreek ik de voorlopige resultaten.

2. Beknopt overzicht T2-onderwijs in België

De Belgische situatie is er één van paradoxen: aan de ene kant bestaat er een consensus over het belang van een goede talenkennis, aan de andere kant wordt het T2-onderwijs niet aan de noden aangepast. Het principe van de territorialiteit maakt dat Vlaamse kinderen Frans beginnen te leren in het vijfde leerjaar. In Wallonië geldt hetzelfde voor het Nederlands. Het tweetalige Brussels gewest vormt hierop een uitzondering, kinderen leren de tweede taal vanaf het derde leerjaar. Rymenans (1998) geeft een duidelijk overzicht van het T2-onderwijs in België:

| | Officiële onderwijstaal | Officiële tweede ta(a)l(en) (T2) | Aantal uren T2/week in het basisonderwijs |
|-------------------------|-------------------------|--|--|
| Vlaanderen | Nederlands | Frans vanaf de 5de klas | max. 3u (facultatief) |
| Wallonië | Frans | Nederlands, Engels, Duits vanaf de 5de klas | max. 3u (facultatief) |
| Duitstalige Gemeenschap | Duits | Frans vanaf de 5de klas | max. 3u (facultatief) |
| Brussel | Nederlands/Frans | Nederlands/Frans vanaf de 3de klas | 2u (eerste graad) 3u (tweede graad) 5u (derde graad) |

Tabel 1: Onderwijs T2 in het basisonderwijs in de verschillende gemeenschappen tot 2004

(naar Rymenans, 1998)

Opvallend is dat in Vlaanderen in de basisschool alleen het Frans als tweede taal mag worden geïntroduceerd, terwijl in Wallonië de keuze tussen Nederlands, Engels en Duits mogelijk is. Rymenans (1998) meldt dat het aantal leerlingen in Wallonië dat in het eerste jaar secundair onderwijs voor het Nederlands als eerste vreemde taal kiest, de laatste jaren progressief is gedaald: van 73% in het schooljaar 1990-1991 tot naar schatting 50% in het schooljaar 1997-1998. De overgrote meerderheid kiest Engels als tweede taal en Nederlands als derde taal. Als oorzaken geeft de auteur (1) het onderwijs, meer bepaald de onderwijsdidactiek, (2) de negatieve attitudes tov het Nederlands en (3) het gebrek aan buitenschoolse oefenmogelijkheden aan. Op te merken valt dat vanaf het schooljaar 2004-2005 in Vlaanderen basisscholen vroeger dan de 5de klas een tweede taal mogen aanbieden.

Onderzoek van Housen, Janssens & Pierrard (2001) toont aan dat ook de attitude van Vlaamse jongeren tegenover het Engels duidelijk positiever is dan tegenover het Frans, zij het niet zo uitgesproken als bij hun Waalse collega's. De auteurs verklaren dit als volgt:

"Ten eerste wordt het Engels mogelijk als een gemakkelijker vak beschouwd vanwege het feit dat de typologische verwantschap tussen het Engels en het Nederlands groter is dan die tussen het Frans en het Nederlands. Ten tweede is ook hier de dubbele hoedanigheid van het Engels van invloed, namelijk de hoedanigheid van de te bestuderen taal enerzijds, en van belangrijke component van de leefwereld anderzijds" (Housen, Janssens & Pierrard, 2001, 224-225).

Toch menen de auteurs dat het aangewezen is om via didactische weg van het 'traditionele' en 'schoolse' karakter van het vak Frans af te geraken (Housen, Janssens & Pierrard, 2001).

Uit de bovenstaande onderzoeken kan men besluiten dat de huidige T2-didactiek niet het verhoopde resultaat heeft. Er is nood aan een uitdagende aanpak, een aanpak die de leerlingen stimuleert opdat leerlingen opnieuw graag talen zouden leren. Het immersieonderwijs kan hier een belangrijke rol in spelen.

3. Immersie

3.1 Wat is immersie?

De term *immersie* werd voor het eerst gebruikt door Lambert & Tucker (1972). Ze beschreven hiermee het experiment met tweetalig onderwijs dat in 1965 in Sint Lambert, een voorstad van het Canadese Montréal in de Franstalige provincie Québec. Het initiatief hiertoe was gekomen van Engelstalige ouders die bezorgd waren dat hun kinderen via het traditionele onderwijs geen behoorlijk niveau zou verkrijgen in het Frans, waardoor hun kansen op de arbeidsmarkt veel kleiner zouden zijn (Lyster, 1999). Maar wat wordt met immersie precies bedoeld?

Een algemene definitie wordt gegeven door Genesee (1987) die immersie beschrijft als een vorm van tweetalig onderwijs waarin leerlingen, wiens eerste taal door het overgrote deel van de bevolking wordt gesproken, een deel van het curriculum in hun moedertaal en een deel in een andere taal onderwezen krijgen. Een gedetailleerde beschrijving vinden we bij Swain & Johnson (1997). Zij kennen een "typisch" immersieprogramma de volgende kenmerken toe:

(1) *De tweede taal (T2) is de instructietaal;*

(2) *Het curriculum van het immersieprogramma loopt parallel met het T1-curriculum;*

(3) *Steun voor de T1 of moedertaal;*

(4) *Immersie heeft 'additive bilingualism' als doel: hier wordt mee bedoeld dat kinderen aan het einde van het immersieprogramma een hogere vaardigheid hebben in de T2 en dezelfde vaardigheid in de T1 als de kinderen die alleen les kregen in de T1 (Lyster, 1999)*

(5) *Geen contact met de T2 buiten de klas.* Uit onderzoek (Baetens Beardsmore & Swain, 1985) blijkt dit evenwel een nadeel te zijn: kinderen die buiten de klas nog contact hebben met de T2 leren deze veel sneller.

(6) *Leerlingen hebben een gelijkaardig en beperkt T2-niveau;*

(7) *De leerkrachten zijn tweetalig;*

(8) *De klascultuur is de T1-cultuur.*

Ondanks veel gemeenschappelijke kenmerken, zoals boven beschreven, verschillen de scholen vaak in de invulling van het programma. Mogelijke verschillen zijn

(1) *Het niveau waarin het wordt uitgevoerd,* meer bepaald kleuter-, basis- of secundair onderwijs;

(2) *De mate waarin het wordt uitgevoerd.* Een school kan kiezen voor partiële immersie of totale immersie;

(3) *De evolutie van het aantal uren T2 naar T1 in de verschillende niveaus;*

(4) *De continuïteit over de verschillende onderwijsniveaus heen;*

(5) *Overbruggen van T1 naar T2.* Immersieprogramma's verschillen in de manier waarop ze de overgang van onderwijs in T1 naar onderwijs in T2 ondersteunen. Het komt regelmatig voor dat de leerkrachten geen didactische ondersteuning krijgen.

(6) *Bronnen* Het onderwijzen in twee talen vraagt meer pedagogisch materiaal en dat is vaak onbestaande.

(7) *Engagement* is een onontbeerlijk in het succes van een immersieprogramma. Het staat of valt met de motivatie en het enthousiasme van het schoolteam.

(8) *Houding t.o.v de cultuur van de T2.*

(9) *Status van de T2.* In de typische immersiecontext hebben de T1 en de T2 gelijkaardige voordelen. In de praktijk wordt een van de twee evenwel altijd bevooroordeeld.

In 3.2 wordt nagegaan of deze kenmerken ook aan het immersieonderwijs in Wallonië toebedeeld kunnen worden.

3.2 Immersieonderwijs in Wallonië

Het decreet Onkelinx biedt Waalse scholen de mogelijkheid om een deel van het curriculum in een andere taal dan het Frans te onderwijzen, als aan een aantal voorwaarden wordt voldaan:

(1) In de derde kleuterklas en de eerste graad van het basisonderwijs mag maximum 14 tot 21 uren aan immersie worden besteed op een totaal aantal van 28 uren per week en (2) in het Brussels gewest kunnen alleen immersieprogramma's Nederlands worden georganiseerd,

in het Waalse gewest wordt dit uitgebreid tot Nederlands, Engels en Duits. Een combinatie van talen in één immersieprogramma is niet mogelijk (Circulaire 136, p.5, februari 2003) In het schooljaar 2003-2004 organiseerden 39 scholen een immersieprogramma:

| Tweede taal | N scholen | Percentage |
|--------------------|------------------|-------------------|
| Nederlands | | |
| Engels | 10 | 63% |
| Duits | 4 | 25% |
| | 2 | 12% |

Tabel 2: Gekozen tweede talen in de Waalse immersieprogramma's tijdens het schooljaar 2001-2002

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat de meeste scholen opteren voor een immersieonderwijs Nederlands. De ouders, die vaak de drijvende kracht zijn achter het immersieprogramma, hebben zelf ervaren dat de kennis van het Nederlands onontbeerlijk is om de kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Een andere verklaring voor deze keuze is dat veel scholen met een immersieprogramma Nederlands dicht bij de taalgrens gelegen zijn.

Zoals Swain & Johnson (1997) al stelden varieert de mate waarin immersieonderwijs wordt onderwezen van school tot school. Ook in Wallonië verschilt het aantal uren dat in het Nederlands wordt onderwezen. Wel opteren de meeste scholen voor een totale immersie in het Nederlands, dat wil zeggen dat 70% of meer van het curriculum in het Nederlands worden onderwezen (De Groot, 2001). De overige 30% wordt in de T1, het Frans, onderwezen. Deze steun voor de moedertaal is belangrijk, net als de samenwerking van de T1- en T2-leerkrachten. Een goede samenwerking maakt dat didactisch materiaal op een gelijkaardige manier kan worden aangemaakt, problemen onmiddellijk kunnen worden gesignaleerd en aangepakt, want het taalleerproces van de immersieleerlingen alleen maar ten goede kan komen. Om dit overleg zo goed mogelijk te laten verlopen is tweetaligheid van de immersieleerkrachten onontbeerlijk.

Wat niet wordt vermeld in Swain & Johnson (1997) is de specifieke pedagogiek die met immersieonderwijs gepaard gaat. De Waalse immersieleerkrachten zijn hier vaak niet op voorbereid. Het zijn Nederlandstaligen die hun opleiding aan Vlaamse hogescholen hebben gevolgd. Het gaat hierbij om lerarenopleidingen die alleen op het Nederlandstalig onderwijs zijn gericht en waar de pedagogiek van meertalig onderwijs niet aan de orde komt. Het immersieonderwijs en de daarbij horende pedagogische aanpak is hen vreemd, waardoor meteen een aantal prangende vragen rijzen met betrekking tot het te volgen leerplan en het didactisch materiaal. Uit vooronderzoek uit 2001 (De Groot, 2001) blijkt het gebrek aan didactisch materiaal en pedagogische ondersteuning de meest voorkomende klacht. De enige manier om dit gebrek op te vangen is volgens het decreet "l'échange d'expériences entre écoles immergées est susceptible, dans un premier temps, de parer à cette difficulté" (Décret Onkelinx, 1998,14).

4. Onderzoek

4.1. Inleiding

Het meertalig onderwijs in Wallonië is alleen binnen beperkte kring bekend. Ook wordt er relatief weinig onderzoek naar dit soort onderwijs verricht met uitzondering van de universiteiten van Bergen en Luik. In 4.2 worden deze onderzoeken nader toegelicht. In 4.3 wordt verslag uitgebracht van drie jaar onderzoek naar de verwerving van de Nederlandse schrijftaal van kinderen die een Waals immersieprogramma volgen.

4.2. Onderzoek aan de universiteiten van Bergen en Brussel en aan de universiteit van Luik

4.2.1 Onderzoek aan de universiteiten van Bergen en Brussel

Tijdens het schooljaar 1998-1999 onderzochten Braun, De Man-De Vriendt & De Vriendt (2001) van de Universiteit van Mons (Bergen) en de Vrije Universiteit Brussel, de performantie van kinderen uit een immersieprogramma Nederlands-Frans. De school waarin het onderzoek plaatsgreep is de school van Frasnes-lez-Anvaing, een landelijke gemeente in de provincie Henegouwen dichtbij de taalgrens. De school was in dat schooljaar gestart met de derde kleuterklas, dit om de overgang naar het eerste leerjaar vlot te laten verlopen. De samenstelling van de klas was als volgt:

| Niveau | kinderen | N meisjes | N jongens | N uren in het Frans | N uren in het Nederlands |
|-----------------|----------|-----------|-----------|---------------------|--------------------------|
| 3de kleuterklas | 23 | 10 | 13 | 6 | 18 |

Tabel 3: Samenstelling van de derde kleuterklas gemeenteschool Frasnes-lez-Anvaing tijdens het schooljaar 1998-1999

Bij het onderzoek werd, gezien het beperkt aantal uren activiteiten in het Frans, de nadruk gelegd op de performantie in het Frans. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de Chevré-Muller-taalttest, waarmee de volgende vaardigheden werden gemeten: (1) uitspraak, (2) fonologie, (3) woordenschat en tot slot (4) zinsbouw.

De resultaten waren opvallend: voor alle taaltesten had 90% van de kinderen een resultaat boven het gemiddelde. Bij de articulatie-testen behaalden 23 van de 25 kinderen zelfs de maximumscore, een bewijs dat de moedertaal niet door de tweede taal wordt beïnvloed. Bij moeilijker testen als woordenschat en zinsbouw waren de scores minder spectaculair, maar bleven ze nog steeds boven het gemiddelde.

Ook de performantie in het Nederlands werd onderzocht. Dat bleek geen eenvoudige opdracht gezien het unieke karakter van de klas: (1) het grote aandeel van het Nederlands in het uurrooster, (2) het Frans is de taal van de onmiddellijke omgeving en het thuismilieu van de kinderen. De situatie van de kinderen kon bijgevolg noch met Nederlandstalige kinderen van dezelfde leeftijd vergeleken worden noch met de Franstalige kinderen die ingeschreven zijn in het Nederlandstalig onderwijs (vgl. Brussel) of die een beperkt contact hebben met het Nederlands. Tot op heden zijn er nog geen tests ontwikkeld die in de bovenvermelde situatie kunnen worden gebruikt. Om die reden besloten de onderzoekers zelf een instrument te

ontwikkelen dat meer was toegespitst op de situatie van de leerlingen. Hij bestaat uit twee delen: deel 1 omvatte (1) een beschrijving van de persoonlijkheid van de leerling, (2) een beoordeling van de cognitieve, motorische en affectieve ontwikkeling, (3) een beoordeling van de verbale en nonverbale reacties tijdens fysische, psychomotorische, oriënterende, muzikale en inleidende rekenactiviteiten en tot slot (4) een auto-evaluatie (wat heeft de leerling gedaan, hoe doet hij dat, waarom doet hij dat). Deze gegevens werden geëvalueerd op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 "geen geobserveerde reactie" betekende en 5 "correcte en gepaste reactie". Het tweede deel omvatte vooral de evaluatie van de taalverwerving op het vlak van (1) de perceptie, dat wil zeggen de perceptie van het fonologisch systeem van het Nederlands, van de intonatie, het ritme, het tempo en de fonemen en ook de perceptie en het begrip van discoursfragmenten (woorden, zinnen en verhaaltjes) en (2) de productie van liedjes, rijmpjes, voorgedragen gedichtjes, benamingen, geleide dialoog en vrije dialoog. Ook hier werden de data op een schaal van 1 tot 5 beoordeeld, waarbij 1 "sterk verminderde productie" betekende en 5 "correcte, goed uitgedrukte productie". Het gemiddelde niveau van de performantie van de kinderen, waarbij 1 het minimum en 5 het maximum is, kan als volgt worden samengevat (Braun, De Man-De Vriendt & De Vriendt, 2001,11):

1. Voordragen: 4.39
2. Benoemen: 4.39
3. Begeleide dialoog: 4.38
4. Perceptie/ begrip van woorden: 4.34
5. Perceptie/begrip van zinnen: 4.34
6. Vrije dialoog: 4.15
7. Herhalen: 4.13
8. Zingen: 4
9. Perceptie van de intonatie 3.86
10. Perceptie van ritme, tempo, fonemen: 3.47

Deze gegevens geven een zeer positief algemeen beeld van de reacties van de kinderen op het Nederlands en tonen aan dat, hoewel ze in een volledig Franstalige omgeving wonen en school lopen, ze na een relatief korte tijd de onderzochte aspecten van het Nederlands bijna onder de knie hebben.

4.2.2. Onderzoek aan de universiteit van Luik

In september 1989 startte het Lycée de Waha ten experimentele titel met de toelating van de stad Luik, een immersieprogramma Engels-Frans in de derde kleuterklas. 75% van het curriculum werd aan activiteiten in het Engels besteed, 25% in het Frans. De universiteit van

Luik werd onmiddellijk betrokken bij de opvolging en evaluatie van het immersieprogramma. Ook andere partners als de inspectie, het Ministerie van Onderwijs, de dienst voor leerlingenbegeleiding en het pedagogisch college van de scholen werden bij het project betrokken.

In 1993 onderzochten Comblain & Rondal (2001), de uitspraak, de woordenschat- en grammaticakennis van de kinderen in beide talen. Deze zaten op dat moment in het eerste en tweede leerjaar. De onderzoekers kwamen tot de volgende resultaten:

(1) De performantie van de kinderen uit de derde kleuterklas in de T1, het Frans, en het eerste leerjaar immersie zijn volledig conform met wat kinderen normaal gesproken op die leeftijd kennen en kunnen. Kinderen in immersie in het eerste leerjaar haalden zelfs betere resultaten dan kinderen die geen immersie volgden.

(2) Na twee jaar immersie is er geen sprake van interferentie van het Engels op het Frans. De moedertaal wordt op geen enkele manier beïnvloed door het invoeren van het Engels. Het Frans is nog steeds de taal die het kind spontaan gebruikt en is kwalitatief gesproken even hoogstaand als bij de kinderen die alleen in het Frans werden onderwezen. De verwerving van het Engels verloopt op een gelijkaardige manier: zowel fonologisch, lexicaal als morfo-syntactisch komt het taalgebruik van de kinderen uit de immersieklas overeen met dat van de Engelstalige kinderen van dezelfde leeftijd.

Op basis van deze gegevens besluiten de onderzoekers het resultaat van twee jaar immersie positief is en stellen dat het programma zeker dient voortgezet en uitgebreid te worden. Het immersieonderwijs is geen belemmering voor de ontwikkeling van de vaardigheden in de moedertaal, noch voor de kennis van de leerstof die in de T2 wordt onderwezen. Daarbij vertonen immersieleerlingen indrukwekkende vaardigheden in de T2, zowel op receptief als productief vlak (Comblain & Rondal, 2001).

Deze positieve bevindingen motiveerden het Lycée de Waha om het immersieprogramma verder uit te bouwen. Elk jaar werd een leerjaar toegevoegd zodat in het schooljaar 1995-1996 een zesde leerjaar kon worden ingericht. De verdere opvolging van het immersieprogramma bevestigde de voormelde positieve resultaten. De prestaties van de immersieleerlingen werden op het einde van het tweede en in het begin van het vijfde leerjaar eerst met die van hun leeftijdgenoten in 46 andere scholen van Luik vergeleken en vervolgens met scholen uit de andere gebieden van de Franse Gemeenschap. De volgende tabel spreekt voor zich:

| | Resultaten leerlingen Luiks immersieprogramma | Resultaten leerlingen regulier onderwijs |
|-----------------------|---|--|
| Einde tweede leerjaar | | (46 Luikse scholen) |

| | | |
|-----------------------|-------|----------------------|
| Wiskunde | 84.4% | 76.5% |
| Frans | 78.5% | 77.8% |
| Begin vijfde leerjaar | | (Franse Gemeenschap) |
| Wiskunde | 69.4% | 34.4% |
| Frans | 69.6% | 56.2% |

Tabel 4: Vergelijking gemiddelde scores van immersie- en niet-immersie leerlingen op centrale toetsen (uit Rymenans, 1998)

Zowel in het tweede als in het vijfde leerjaar haalde immersie leerlingen betere resultaten dan de leerlingen uit het regulier onderwijs. Opvallend en voor sommigen onverwacht is dat ze zelfs in de moedertaal beter scoren dan de Franstaligen in eentalig onderwijs.

Rymenans (1998) meldt ook "dat de leerlingen na zes jaar een hoog niveau in het Engels hebben bereikt voor de vier vaardigheden zonder dat hun moedertaalontwikkeling hieronder lijdt. Observaties hebben verder uitgewezen dat de immersie leerlingen een grotere werklust hebben, meer mogelijkheden krijgen om hun geheugen te ontwikkelen, maar sneller moe zijn. Ook stellen ze een hoge mate van intellectuele activiteit tentoon, zijn ze sterk gemotiveerd voor het leren van een derde en een vierde taal, zijn ze zich bewust van de culturele en linguïstische diversiteit van de gemeenschap en zijn ze in staat om hun eigen sterke en zwakke kanten juist in te schatten" (Rymenans, 1998: 87).

De bovenstaande resultaten kunnen zelfs de grootste sceptici niet betwisten. Het immersieonderwijs in het Lycée de Waha werpt duidelijk vruchten af: de kinderen leren een tweede taal, zowel receptief als productief en hun moedertaalontwikkeling verloopt zelfs beter dan bij de leerlingen in het regulier onderwijs. De meerwaarde van dit soort onderwijs is daarmee ruimschoots aangetoond.

4.3. Onderzoek aan de Vrije Universiteit Brussel

4.3.1. Inleiding

In dit deel van het artikel wordt het onderzoek naar de schrijfvaardigheid van 45 immersie leerlingen besproken. 4.3.2 bespreekt schrijfvaardigheid en argumenteert waarom voor schrijfvaardigheid werd gekozen. In 4.3.3 worden de onderzoeksvragen nader toegelicht en tot slot worden in 4.4 de methodologie en de resultaten besproken.

4.3.2. Schrijfvaardigheid

Taalvaardigheid wordt in de literatuur opgesplitst in vier deelvaardigheden:

(1) luisteren, (2) spreken; (3) lezen en tot slot (4) schrijven. Tevens wordt schrijfvaardigheid beschouwd als de hoogst cognitieve vaardigheid waarin de taalvaardigheid en het cognitieve ontwikkelingsniveau worden gereflecteerd (Gregg & Steinberg 1980, Matlin 2001, Lefrancois 2000). Schrijfvaardigheid is bijgevolg een duidelijke indicator van de algemene taalvaardigheid van het kind, ook in immersieonderwijs.

Maar wat ís schrijfvaardigheid nu precies? Spoelders & Yde (1992) menen dat er geen eensluidende definitie kan worden gegeven omdat schrijfvaardigheid niet één ondeelbaar gegeven is. Schrijfvaardigheid kan worden benaderd vanuit de volgende invalshoeken:

| | |
|--|--|
| Verloop schrijfproces | Iemand is schrijfvaardig wanneer die de deelvaardigheden onder de knie heeft zoals plannen, formuleren en nakijken. |
| Kwaliteit van het schrijfproduct | Iemand is schrijfvaardig wanneer de teksten voldoen aan de normen (taaltechnische aspecten zoals juiste woordkeuze, keurige zinsbouw, correcte spelling, gepaste interpunctie. |
| De verwezenlijking van het schrijfdoel | Wanneer de schrijver erin slaagt de lezer te informeren, te verstrooien, aan te zetten tot iets. |

Tabel 5: Verschillende invalshoeken om schrijfvaardigheid te benaderen volgens Spoelders & Yde (1992)

Spoelders & Yde (1992) menen verder ook dat het schrijfproces alleen succesvol kan verlopen wanneer de schrijver tijdens het schrijfproces probleemloos een aantal hindernissen neemt. Zij verwijzen hiervoor naar Frederiksen & Dominic (1981).

(1) Contextuele hindernissen: hangen samen met de situationele context waarin een schrijver zich bevindt. Hoe groter de vertrouwdheid van de schrijver met bepaalde situaties, hoe groter de kans op een efficiënt schrijfproces.

(2) Communicatieve hindernissen: de schrijver moet het belang van de tekst voor de lezer inschatten en het effect dat de tekst zal hebben.

(3) Linguïstische hindernissen: hangen samen met de conventies die er gelden op het vlak van schriftelijk taalgebruik (spelling, interpunctie, woordkeuze, zinsbouw, tekstopbouw,...)

(4) Cognitieve hindernissen: verwijzen naar het feit dat schrijven een cognitief proces is en een schrijver niet over een onbeperkt cognitief draagvlak beschikt. Schrijven stelt zware cognitieve eisen en niet iedereen kan hieraan voldoen.

(5) Tekstuele hindernissen: refereren aan het feit dat tijdens het schrijfproces eerder geschreven delen medebepalend zijn voor de vervolgttekst.

Het spreekt vanzelf dat deze hindernissen niet op één dag overwonnen zijn. Taal leren en dus ook schrijfvaardigheid gebeurt procesmatig. Van de Craen (2001) haalt het model van Segalowitz (1997) aan dat het leerproces als volgt beschrijft:

| | Soort kennis | Soort linguïstische performance | Soort cognitieve eisen |
|------------------------------------|---|---|---|
| Fase 1: Beginners | Feiten, declaratief De leerder kent een aantal woorden maar kan niet converseren. | Traag, veel fouten | Zware, cognitieve eisen, bewust, expliciete activiteiten |
| Fase 2: "Intermediate" Leerders | Associatief De leerder kan simpele conversaties voeren | Sneller, minder fouten, toch worden er nog veel fouten gemaakt | Minder zware cognitieve eisen, zowel gecontroleerd als geautomatiseerd |
| Fase 3: Gevorderden | Geautomatiseerd, procedureel De leerder kan op dezelfde manier spreken als een native speaker | Vloeiend | Lichte cognitieve eisen, onbewust, impliciete activiteiten |

Tabel 6: Taalleermodel naar Segalowitz (1997) uit Van de Craen (2001) (vertaling Barbara De Groot)

Tabel 6 geeft de evolutie weer van de cognitieve activiteiten van een taalleerder. Van declaratieve kennis naar procedurele kennis betekent evolueren van feitenkennis naar het automatisch "doen" door het langzaam eigen maken van een aantal regels, die naarmate ze meer eigen gemaakt worden cognitief minder zwaar worden. Tegelijkertijd evolueert de performantie met veel fouten naar een performantie van een moedertaalspreker. Dat laatste gaat ook gepaard met snelheid en een verbetering van prosodische kenmerken.

Volgens Van de Craen (2001) biedt het model van Segalowitz een aantal interessante mogelijkheden. Het kan zowel op moedertaal- en tweedetaalverwerving als op meertalig onderwijs worden toegepast. Ook de ontwikkeling van schrijfvaardigheid kan, mits enige aanpassing, aan de hand van dit model worden beschreven. Een kind dat leert schrijven, schrijft eerst heel korte zinnestukjes en schrijft nog veel fouten. Het schrijven stelt aan het begin van de schooltijd zware cognitieve eisen aan het kind. Naarmate de schooljaren vorderen, schrijft het kind langere zinnen, worden de teksten langer en daalt het aantal fouten. Het enige verschil is dat schrijven zwaardere cognitieve eisen blijft stellen in vergelijking met bijvoorbeeld spreekvaardigheid. Zelfs volwassenen, die vloeiend spreken, ondervinden vaak nog moeilijkheden bij het schrijven van een tekst. Zelfs voor de meest gevorderden gebeurt schrijven niet automatisch. Schrijven blijft hoge cognitieve eisen stellen. Wanneer kinderen dan goede resultaten halen op schrijfopdrachten, geeft dat meteen aanwijzingen over hun taalvaardigheid in het algemeen.

In het onderstaande onderzoek naar de schrijfvaardigheid van leerlingen in immersieonderwijs werd vooral de kwaliteit van het schrijfproduct in acht genomen. Met

kwaliteit wordt verwezen naar de door Wolfe & Quintero (1998) vernoemde criteria bij de analyse van schrijfvaardigheid in een tweede taal: (1) *vlotheid*, d.w.z. het aantal tokens binnen een bepaalde tijdseenheid; (2) *accuraatheid*, d.w.z. het aantal fouten per opstel en tenslotte (3) *complexiteit*, d.w.z. hoe complex de kinderen schrijven (zie ook Berman & Verhoeven, 2002).

4.3.3. Onderzoekshypothesen

In 4.3.2 werd aangegeven dat schrijfvaardigheid in de literatuur als de hoogst cognitieve vaardigheid wordt beschouwd. Een kind dat schrijfvaardig is, toont bijgevolg aan dat het de doeltaal in hoge mate beheerst. Wanneer de onderzochte immersieleerlingen een hoog niveau van schrijfvaardigheid in het Nederlands vertonen, kan dit een aanwijzing zijn dat het immersieonderwijs een positieve invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling van het kind. Omwille van het recente karakter van het immersieonderwijs in de scholen waar het onderzoek werd uitgevoerd, werd evenwel de volgende hypothesen vooropgesteld:

- (1) Immersieleerlingen zijn minder schrijfvaardig dan de controlegroep Nederlands in het Brusselse Nederlandstalige onderwijs;
- (2) Immersieleerlingen zijn minder schrijfvaardig dan de controlegroep Nederlands in het Brusselse Nederlandstalige onderwijs.

4.3.4 Participerende scholen

De gemeentescholen van Frasnes-lez-Anvaing en Ans (Loncin) waren de enige twee scholen die in het schooljaar 2001-2002 een immersieprogramma in het derde leerjaar hadden. De overige 14 scholen waren later met een immersieprogramma gestart waardoor ze niet in aanmerking kwamen. Er werd voor het derde leerjaar gekozen omdat de leerlingen de technische kant van het schrijven op dat moment volledig onder de knie hebben waardoor dit de data niet kon beïnvloeden. Overigens is de onderzochte klas in Frasnes-lez-Anvaing dezelfde klas die eerder in dit artikel in het onderzoek van Braun, De Man-De Vriendt & De Vriendt (2001) werd besproken. Verder dient te worden vermeld dat beide klassen homogeen Franstalig waren, en hebben alle betrokken kinderen vanaf de derde kleuterklas immersieonderwijs in het Nederlands gevolgd. Kort samengevat gaat het om:

Derde leerjaar (1 klas) in Frasnes-lez-Anvaing: 19 leerlingen

Derde leerjaar (1 klas) in Ans (Loncin): 26 leerlingen

Zoals gezegd hebben beide scholen geopteerd voor een totale immersie. Concreet wordt dit in Frasnes-lez-Anvaing als volgt ingevuld:

| | N uren Nederlands | N uren Frans | Totaal N uren |
|-----------------|-------------------|--------------|---------------|
| 3de kleuterklas | 22 | 6 | 28 |
| 1ste leerjaar | 18 | 10 | 28 |
| 2de leerjaar | 18 | 10 | 28 |
| 3de leerjaar | 12 | 16 | 28 |

| | | | |
|--------------|----|----|----|
| 4de leerjaar | 12 | 16 | 28 |
| 5de leerjaar | 6 | 22 | 28 |
| 6de leerjaar | 6 | 22 | 28 |

Tabel 7: Aantal uren Nederlands en Frans in de gemeenteschool in Frasnes-lez-Anvaing

De gemeenteschool in Frasnes-lez-Anvaing startte vrijwel onmiddellijk na de uitvaardiging van het decreet Onkelinx, dat wil zeggen in september 1998, met immersieonderwijs Nederlands. Op die manier wilden ze het leerlingenaantal van de school opkrikken. Dat was voordien sterk gedaald omdat een aantal Franstalige ouders hun kinderen naar het Nederlandstalig onderwijs in Ronse stuurden, om ze “tweetalig te maken”. De school koos ervoor om het immersieprogramma in de derde kleuterklas te implementeren, zodat de kinderen spelenderwijs met het Nederlands in aanraking zouden komen. Vanaf het eerste leerjaar leerden de kinderen lezen en schrijven in het Nederlands.

Totale immersie betekent voor Frasnes-lez-Anvaing dat in de derde kleuterklas 22 uren aan activiteiten in het Nederlands worden besteed. In het eerste en tweede leerjaar daalt dat aantal uren tot 18 op een totaal van 28. In het derde en vierde leerjaar vermindert dat aantal tot respectievelijk 12 in het Nederlands en 16 uren in het Frans om in het vijfde en het zesde leerjaar te worden beperkt tot slechts 6 uren op 28. Hier dient wel bij te worden vermeld dat in het schooljaren 2001-2002 en 2002-2003, dat wil zeggen wanneer het onderzoek plaatsvond, het immersieprogramma respectievelijk in het derde en het vierde leerjaar werd geïmplementeerd. De betrokken kinderen gaan in september 2004 naar het zesde leerjaar.

De school in Ans besloot nog even de kat uit de boom te kijken en startte pas in 2001 met een immersieprogramma in het tweede leerjaar. Het initiatief in deze school ging uit van de inrichtende macht en van de burgemeester, Michel Daerden. Deze kinderen hadden, in tegenstelling tot de kinderen in Frasnes, leren lezen en schrijven in het Frans. Het lessenrooster in de basisschool in Ans ziet er als volgt uit:

| | N uren Nederlands | N uren Frans | Totaal N uren |
|-----------------|-------------------|--------------|---------------|
| 3de kleuterklas | | | |
| 1ste leerjaar | 20 | 8 | 28 |
| 2de leerjaar | 18 | 10 | 28 |
| 3de leerjaar | 18 | 10 | 28 |
| 4de leerjaar | 18 | 10 | 28 |
| 5de leerjaar | 12 | 16 | 28 |
| 6de leerjaar | 12 | 16 | 28 |

Tabel 8: Aantal uren in het Nederlands en het Frans in de gemeenteschool in Ans

De invulling van een immersieprogramma verschilt van school tot school en dat blijkt ook uit de bovenstaande tabellen. Tot en met het tweede leerjaar lopen de uren gelijk. Vanaf het derde leerjaar worden de verschillen tussen de twee scholen duidelijk. In Ans worden in het derde en vierde leerjaar 18 uren in het Nederlands onderwezen, terwijl dat aantal in Frasnes daalt tot 12 uren. In het vijfde en zesde leerjaar is het verschil nog duidelijker: in Ans worden 12

lesuren in het Nederlands onderwezen, in Frasnes daalt dat aantal sterk tot 6 lesuren op een totaal van 28.

Uit het bovenstaande blijkt dat de scholen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, zowel gelijkenissen als verschillen vertonen. Tabel 9 geeft er een overzicht van:

| Gelijkenissen immersieprogramma's Frasnes-lez-Anvaing en Ans | Verschillen immersieprogramma's Frasnes-lez-Anvaing en Ans |
|---|---|
| Totale immersie | Invulling programma: aantal uren in het Nederlands verschillen vanaf het derde leerjaar |
| Onderzoek in derde en vierde leerjaar | Taal waarin de kinderen hebben leren lezen en schrijven: Ans: Frans Frasnes: Nederlands |
| Homogeen Franstalige klas | Aanvang immersieprogramma: Ans: 2000 Frasnes: 1998 |
| Franstalige schoolcontext | |
| Eentalig Franstalige ouders | |
| Aantal uren in het Nederlands lopen gelijk tot en met het tweede leerjaar | |

Tabel 9: Gelijkenissen en verschillen tussen de immersieprogramma's van de scholen Frasnes-lez-Anvaing en Ans

Hoewel er meer gelijkenissen dan verschillen zijn tussen de twee scholen, dienen de scholen toch als twee aparte groepen beschouwd te worden. De invulling van het programma, meer bepaald het verschil in aantal lesuren in het Nederlands kunnen immers een belangrijke invloed uitoefenen op de taalvaardigheid van de kinderen. Ook de taal waarin de kinderen hebben leren lezen en schrijven kan een belangrijke variabele in het onderzoek betekenen.

4.3.5. De controlegroep

Om de schrijfvaardigheid van de Waalse immersielearlingen te kunnen onderzoeken, werd er een controlegroep gezocht in het Brussels Nederlandstalig onderwijs. De opzet was om de resultaten te vergelijken met kinderen uit het Nederlandstalig onderwijs in Brussel die met de ouders Nederlands, Frans of beide talen spraken. De leerlingen werden geselecteerd uit de volgende scholen:

- (1) Lutgardisschool (Etterbeek)

(2) 't Beekje (Etterbeek)

(3) 't Plantzoentje (Laken)

(4) Sint Jan Berchmanscollege (Brussel)

Men zou kunnen zeggen dat de contexten van deze Brusselse kinderen toch heel verschillend zijn van de immersie leerlingen in Wallonië. Toch is dat niet zo. De Brusselse scholen zijn gevestigd in een Franstalige omgeving. Frans is de dominante taal buiten de schoolcontext, wat vergelijkbaar is met de Waalse kinderen. De Franstaligen hebben eentalig Franstalige ouders en leven en wonen in een dominant Franstalige omgeving, net als de Waalse leerlingen. Het is dan ook interessant om de schrijfvaardigheid van de Franstalige leerlingen in het Brussels Nederlandstalig onderwijs te vergelijken met de Franstaligen in immersieonderwijs. Verder kan een vergelijking van de schrijfvaardigheid van de Nederlandstaligen en de Franstalige kinderen in immersie ook interessante gegevens opleveren.

4.3.6. Dataverzameling

Om de schrijfvaardigheid te kunnen onderzoeken, werd aan alle kinderen gevraagd om een opstel te schrijven in het Nederlands op de in tabel 10 vermelde momenten:

| Dataverzamelmoment | Onderwerp opstel |
|---------------------------|--------------------------------|
| november 2001 | Mijn droomhuis |
| juni 2002 | Strip Agent 212 |
| november 2002 | Wat heb ik vorige week gedaan? |
| juni 2003 | Strip Agent 212 |

Tabel 10: Dataverzamelmomenten en onderwerpen van de opstellen

De onderwerpen van de opstellen werden gekozen in samenspraak met de leerkrachten. Het stripverhaal werd tweemaal als opdracht gegeven om een ontwikkeling in de schrijfvaardigheid beter te kunnen waarnemen. Aan alle leerkrachten werd gevraagd de opdracht in dezelfde periode uit te voeren en de hulp bij het schrijven zoveel mogelijk te beperken. Verder werd gevraagd de tijdsduur te beperken tot maximaal twee lessen. In totaal werden 400 opstellen verzameld.

4.3.7. Dataverwerking en –analyse

Voor de verwerking en de analyse van de opstellen werd gebruikt gemaakt van het CHILDES-systeem (MacWhinney, 1995). Dat systeem wordt beschouwd als de internationale standaard voor de transcriptie van gesproken en geschreven taalproductiegegevens. Voor de transcriptie en de codering van de opstellen werden de CHAT (Codes for the Human Analysis of transcripts)-conventies gevolgd, de analyse van de gecodeerde opstellen gebeurde met behulp van het CLAN (Computerized Language Analysis)-programma.

Alle schrijfproducten werden op vier niveaus gecodeerd en geanalyseerd:

- (1) Het spelniveau
- (2) Het syntactisch niveau
- (3) Het morfologisch niveau
- (4) Het foutenniveau

Op het spelniveau staat de letterlijke tekst van de leerling. Het syntactische niveau geeft de samenstelling van de zin weer, d.w.z het aantal hoofdzinnen, bijzinnen en rhèses en zegt bijgevolg iets meer over de syntactische complexiteit. Het morfologische niveau geeft aan welke woordsoorten er in de zin voorkomen. Alle niveaus worden vergeleken met het foutenniveau. Dat geeft alle fouten, d.w.z spelfouten, syntactische en morfologische fouten weer die het kind maakt. Tabel 11 geeft aan hoe de codering verliep:

L1: Mijn papa [] heeft [*] een grote [*] rode hoed.

%spe: Mijn pappa heb een groot rode hoed.

%syn: [MC]

%mor: PROBEZ/mijn NSIN/papa V3/heeft ARTINDEF/een ADJ/grote ADJ/rode NSIN/hoed

%err: pappa = papa

\$SPE \$CVD

heb = heeft

\$SYN \$CON

groot = grote

\$MOR \$NFL

Tabel 11: Voorbeeld CHAT-codering

Het CLAN-programma distilleert alle hoofd- en bijzinnen, fouten en woordsoorten. Voor deze bijdrage werden met behulp van CLAN kwantitatieve maten als tekstlengte en lexicale diversiteit gemeten.

4.3.8. Resultaten

In wat volgt wordt een selectie uit de resultaten weergegeven met betrekking tot vlotheid, accuraatheid en lexicale complexiteit.

4.3.8.1 Vlotheid

Zoals hierboven weergegeven, wordt vlotheid wordt in de literatuur nog steeds gezien als een belangrijke indicatie van schrijfvaardigheid (Wolfe & Quintero 1998, Berman & Verhoeven 2002). Voor dit onderzoek werd het aantal tokens berekend met behulp van CLAN. Vervolgens werd een gemiddelde gemaakt per taalgroep met de volgende tabel als resultaat.

Tabel 12: Gemiddeld aantal tokens per dataverzamelmoment voor alle scholen

Voor alle duidelijkheid, N staat voor de Nederlandstaligen in het Brussels Nederlandstalig onderwijs, F voor de Franstaligen het Brussels Nederlandstalig onderwijs, IF voor de leerlingen immersieonderwijs in Frasnes-lez-Anvaing en IA voor de leerlingen immersieonderwijs in Ans. Een eerste interpretatie van de bovenstaande tabel leidt tot de volgende vaststellingen:

(1) Er is een sterke stijging van het aantal tokens in juni 2002 en juni 2003 bij alle groepen. In november 2002 daalt het aantal tokens. In november 2001 en november 2002 wordt het minst aantal tokens geschreven;

(1) In tegenstelling tot wat men zou kunnen verwachten, produceren de Nederlandstaligen niet altijd het grootste aantal tokens. In juni 2002 produceren ze minder tokens dan de Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs; in juni 2003 zelfs minder dan de leerlingen uit het immersieonderwijs in Ans;

(2) Er is geen groot verschil in het aantal tokens van de leerlingen immersieonderwijs in Ans, de Franstaligen en de Nederlandstaligen in Brussel. De leerlingen immersie in Frasnes produceren daarentegen op elk dataverzamelmoment het minst aantal tokens;

Dat het aantal tokens in juni 2002 en juni 2003 stijgt kan te maken hebben met de opdracht. Zoals eerder vermeld, was dit een stripverhaal waar de kinderen een verhaal over moesten vertellen. Mogelijk voelden ze zich hier meer door aangesproken dan door de andere opdrachten waarbij ze geen houvast zoals bijvoorbeeld een strip of een prent, hadden.

Daarbij aansluitend produceren de Nederlandstaligen meer woorden in november 2001 en november 2002, in tegenstelling tot juni 2002 en juni 2003. Bij de andere groepen krijgen we het tegenovergestelde beeld. Een verklaring kan zijn dat de Franstalige kinderen een langere tijd nodig hebben om op een hoger niveau te komen, doordat ze thuis Franstalig zijn en ze tijdens de vakanties alleen aan het Frans worden blootgesteld.

Opvallend zijn de resultaten van de immersieschool in Ans. Ondanks het feit dat het immersieproject pas in 2000 werd opgestart produceren deze leerlingen het grootste aantal

tokens in juni 2003. Ook bij de andere dataverzamelingen verschilt het aantal geproduceerde tokens nauwelijks van dat van de Nederlands- en Franstaligen in Brussel. Een verrassend resultaat dat aangeeft dat het immersieonderwijs zoals dat in deze school georganiseerd wordt, een positieve invloed heeft op de schrijfvaardigheid van deze kinderen.

De leerlingen van de immersieschool in Frasnes produceren over de hele lijn minder tokens. Het is niet eenvoudig om hier een duidelijke verklaring voor te vinden. Uit de observaties bleek wel dat de gehanteerde didactiek en de didactische werkvormen in de scholen verschillend waren. Het is welbekend dat de didactiek en didactische werkvormen een belangrijke rol spelen in het leerproces en bijgevolg ook in het leren van een tweede taal. In de school in Ans waren er meer interactiemomenten tussen leerkracht en leerling, dat wil zeggen dat er meer klasgesprekken waren dan in Frasnes, waar meer werd gedoceerd. De school in Ans leek ook beter georganiseerd dan de school in Frasnes, de leerkrachten waren duidelijk op elkaar ingespeeld en vulden elkaar terwijl dat in Frasnes minder het geval was. Een niet onbelangrijke factor was het feit dat de leerkracht in Frasnes Franstalig was. Ze had weliswaar al jaren Nederlands onderwezen maar maakte toch belangrijke fouten die door de kinderen werden overgenomen. Verder is het ook zo dat het onderzoek in Ans serieuzer werd genomen dan in Frasnes. In deze laatste school was het niet eenvoudig om schrijfproducten te verzamelen: of de leerkracht vergat de opdracht uit te voeren, of de opdracht was foutief uitgevoerd, of het aantal opstellen was niet volledig. Mogelijk speelt de aanwezigheid van de directie in de school en de ondersteuning door de directie ook een rol. In Ans volgt de directeur het immersieonderwijs duidelijk op. Hij wou ook graag op de hoogte worden gehouden van het verloop van het onderzoek. In Frasnes was er slechts één ontmoeting met de directie. Hoewel het hier om kwalitatieve indrukken gaat en niet om objectief vergaarde feiten, tonen deze de verschillen in aanpak tussen beide scholen, wat een invloed kan hebben op het leerproces, op de taalvaardigheid en bijgevolg ook op de schrijfvaardigheid van de kinderen.

4.3.8.2 Accuraatheid

Een tweede belangrijke factor die door Wolfe & Quintero (1998) wordt vermeld, is accuraatheid, of het aantal fouten per opstel. Voor deze bijdrage wordt de aandacht gericht op de morfologische accuraatheid en de spellingsaccuraatheid.

Morfologische accuraatheid

Voor het berekenen van de morfologische accuraatheid werd het aantal morfologische fouten per opstel en per kind geteld:

$$\text{Morfologische accuraatheid} = \frac{\sum \text{MOR}}{\text{tokens}}$$

Voor de ontwikkeling over de twee schooljaren heen, gaf de statistische analyse (Kruskal-Wallis-toets^[1]) een sterk significant resultaat ($\alpha = 0.02$) aan. De rangschikking voor de morfologische accuraatheid zag er als volgt uit:

| |
|---|
| Morfologische accuraatheid over de twee schooljaren heen |
|---|

| <i>Rangschikking volgens Kruskal-Wallis</i> | <i>Stijgings- of dalingspercentage</i> |
|---|--|
| Nederlandstaligen 3 | - 1 % |
| Franstaligen 2 | - 3% |
| Immersie 1 | - 6% |

Tabel 13: Rangschikking volgens Kruskal-Wallis van de immersielearlingen en de controlegroepen Nederlands en Frans met betrekking tot de morfologische accuraatheid

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat de immersielearlingen het beste resultaat halen (rang 1). Dit betekent niet noodzakelijk dat ze morfologisch gezien het accuraatst schrijven, wel dat ze over de twee schooljaren heen de grootste vooruitgang maken. Een opmerkelijke vaststelling, wat mogelijk aangeeft dat het morfologisch aspect van de Nederlandse taal voor een groot deel impliciet geleerd wordt, gezien hier geen specifiek onderwijs voor wordt voorzien. De laagste rang van de Nederlandstaligen (rang 3) kan verklaard worden door het feit dat zij van bij de aanvang het minst aantal morfologische fouten maken en bijgevolg weinig vooruitgang kunnen boeken. Het resultaat van de Franstaligen bevindt zich zoals verwacht tussen de Nederlandstaligen en de immersielearlingen.

Spellingsaccuraatheid

Naar analogie met de morfologische accuraatheid werd de spellingsaccuraatheid als volgt berekend:

$$\text{Spellingsaccuraatheid} = \sum \text{SPE} / \text{tokens}$$

In tegenstelling tot de morfologische accuraatheid werd bij de spellingsaccuraatheid

tussen de verschillende groepen geen significant verschil gevonden. Een mogelijke verklaring is dat de percentages spelfouten van de verschillende groepen niet ver uit elkaar liggen, zodat blijkt uit onderstaande tabel:

| Participerende groep | Percentages van het gemiddeld totaal aantal fouten per opstel | | | |
|----------------------------|---|------------------|------------------|------------------|
| | SPETOT nov 01 | SPETOT jun 02 | SPETOT nov 02 | SPETOT jun 03 |
| Controle Nederlands | 9,9% | 8% | 3,9% | 3,6% |

| | | | | |
|-----------------------|--------|--------|-------|------|
| Controle Frans | 13,14% | 13,12% | 11,5% | 8,2% |
| Immersie | 7,6% | 2,4% | 4,7% | 4,2% |

Tabel 14: Percentages van het totaal aantal spelfouten van de experimentele groepen per opstel per dataverzameling

Wat opvalt aan de bovenstaande tabel is dat de immersie leerlingen duidelijk minder spelfouten maken dan de Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Men zou immers het tegendeel verwachten, gezien de Franstalige leerlingen al van in de kleuterklas onderwijs in het Nederlands hebben gevolgd. De immersie leerlingen daarentegen hadden bij het begin van het onderzoek slechts twee jaar immersieonderwijs in het Nederlands gevolgd.

Opvallend is ook dat er geen groot verschil is tussen het percentage spelfouten per opstel van de immersie leerlingen en dat van de Nederlandstaligen, terwijl er toch een groter verschil kan worden vastgesteld tussen de percentages spelfouten per opstel van de Franstaligen en de Nederlandstaligen.

De vraag stelt zich hoe dit komt. Het is mogelijk dat een lager aantal spelfouten samenhangt met een lager aantal tokens, dat wil zeggen dat de immersie leerlingen minder tokens schrijven en daardoor minder fouten maken. Tabel 12 liet evenwel zien dat dit niet altijd zo is. In de laatste dataverzameling produceerden de immersie leerlingen zelfs het grootste aantal tokens en maken de spelfouten volgens tabel 14 toch maar 4,2% uit van het totaal aantal fouten.

Een tweede verklaring zou kunnen gevonden worden in een grotere expliciete aandacht die aan de spellingsaccuraatheid wordt besteed. Hiermee wordt bedoeld dat in de immersie klassen mogelijk meer aandacht aan de spelling wordt besteed dan in de Brusselse klassen. Navraag bij de immersie leerkrachten leert evenwel dat dit niet het geval is omdat ze vaak hetzelfde Nederlandstalige materiaal gebruiken als datgene dat de leerkrachten in het Nederlandstalig onderwijs gebruiken.

Het bovenstaande laat zien dat een eenvoudige verklaring voor de resultaten van de immersie leerlingen niet voor de hand ligt. Wel zou het kunnen aangeven dat het immersieonderwijs een positieve invloed heeft op de accuraatheid van de leerlingen in het Nederlands.

4.3.8.3 Lexicale complexiteit

Als laatste aspect wordt het resultaat met betrekking tot de lexicale diversiteit weergegeven (Wolfe & Quintero, 1998). In CLAN wordt de lexicale diversiteit berekend door VOCD (MacWhinney, 1995). VOCD is een probabilistische ratio van het aantal *types* (verschillende woorden) en *tokens* die een leerling produceert. In tegenstelling tot de vroegere Type Token Ratio (TTR) houdt VOCD wel rekening met de tekstlengte. VOCD neemt drie steekproeven

van een honderdtal willekeurig geselecteerde tokens. Hiervan wordt telkens een gemiddelde van berekend (Optimum D), de waarde van VOCD. Hoe hoger de waarde, hoe rijker en gevarieerder de woordenschat. De enige voorwaarde om VOCD te kunnen berekenen is dat de transcriptie minstens 50 tokens bevat. De berekening van VOCD gaf bij de onderzochte groepen de volgende resultaten:

Tabel 15: Lexicale diversiteit

Uit de bovenstaande tabel kan het volgende worden opgemaakt:

- (1) De lexicale diversiteit is het hoogst bij de Nederlandstaligen in november 2001, juni 2002 en november 2002. Opvallend is dat in juni 2003 de lexicale diversiteit van de immersielearlingen in Ans hoger is dan die van de Franstalige leerlingen in Brussel;
- (2) Bij alle groepen kan net zoals bij het aantal tokens een sterke stijging van de lexicale diversiteit in juni 2002 worden vastgesteld;
- (3) In november 2002 loopt de lexicale diversiteit van de Nederlandstaligen en de Franstaligen in Brussel gelijk. Ook de resultaten van de Franstaligen in Ans en Frasnes lopen hier gelijk, zij het met lagere scores dan de controlegroepen in Brussel.;
- (4) In juni 2003 zien we een ander beeld: de lexicale diversiteit van de Franstaligen in Ans en de Nederlandstaligen stijgt net als bij het aantal tokens. Bij de Franstaligen in Brussel daalt de lexicale diversiteit en bij de Franstaligen in Frasnes daalt de lexicale diversiteit sterk, in tegenstelling tot het aantal tokens.

Dat de lexicale diversiteit bij de Nederlandstaligen in november 2001, juni 2002 en november 2002 het hoogst is, ligt in de lijn van de verwachtingen. Het feit dat de lexicale diversiteit van de immersielearlingen in Ans in juni 2003 het hoogst is daarentegen wel opvallend. Ondanks het feit dat op deze gegevens nog geen significantie is berekend, is dit toch een belangrijke aanwijzing voor de schrijfvaardigheid van deze kinderen in het Nederlands, vooral dan omdat ook het aantal tokens bij deze kinderen in juni 2003 het hoogst blijkt te zijn.

De sterke stijging van de lexicale diversiteit in juni 2002 loopt parallel met de stijging van het aantal tokens in diezelfde dataverzameling en kan zoals gezegd liggen aan de schrijfoopdracht.

Er is een duidelijk verschil tussen de leerlingen in Brussel en Wallonië in november 2002. De scores van de immersielearlingen in Ans en Frasnes lopen hier gelijk en zijn lager dan de scores van de Franstaligen en Nederlandstaligen in Brussel. Een mogelijke verklaring is dat de opdracht "Wat heb je vorige week gedaan?" voor de immersielearlingen een moeilijker opdracht was dan voor de Franstaligen en Nederlandstaligen in het Brussels Nederlandstalig onderwijs, wat mogelijk een invloed heeft gehad op de lexicale diversiteit. Waarom dit zo was, dient verder onderzocht te worden.

De resultaten van de dataverzameling in juni 2003 geven een heel ander beeld. Vooral het grote verschil tussen de immersiescholen valt hier op. De school in Ans stijgt heel sterk in

lexicale diversiteit, de school in Frasnes daalt daarentegen nog. De Nederlandstaligen vertonen de hoogste lexicale diversiteit, gevolgd door de immersie Ans en de Franstaligen in Brussel.

5. Conclusie

In wat volgt blijkt dat de hypothesen die in 4.3 werden geformuleerd, niet helemaal worden bevestigd:

(1) In tegenstelling tot wat men zou kunnen verwachten scoren de Nederlandstaligen in Brussel niet altijd de beste resultaten. Een onverwachte vaststelling waar niet meteen een verklaring voor is. Men zou eventueel kunnen stellen dat dit komt doordat de Nederlandstaligen in klassen zitten waar veel Frans- en anderstaligen zitten, maar dit is een voorbarige conclusie. Bijkomend onderzoek zou hier verduidelijking in kunnen brengen.

(2) De Franstaligen in Brussel hebben niet altijd betere resultaten dan de leerlingen in immersie Ans, hoewel de Franstaligen in Brussel al vanaf de kleuterklas in het Nederlandstalig onderwijs zitten. Dit zou kunnen betekenen dat Franstaligen in immersieonderwijs het Nederlands sneller verwerven dan de Franstaligen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.

(3) Een kant-en-klare verklaring voor de minder goede resultaten van immersie Frasnes is er niet. Wel is het duidelijk dat elke school een individueel gegeven is en dat de resultaten van de leerlingen zoals eerder gezegd kunnen afhangen van factoren als didactiek, teamwerking, ondersteuning van de leerkrachten, etc. Verder onderzoek zou de rol didactiek als variabele verder kunnen uitdiepen.

(4) De resultaten van de leerlingen uit de immersieklas in Ans zijn op z'n minst opmerkelijk te noemen. Ondanks het prille bestaan van het immersieonderwijs in de school kan de school al mooie resultaten voorleggen. Comblain & Rondal (2001) toonden al aan dat het immersieonderwijs geen negatieve invloed had op de moedertaal, het Frans. In het Nederlands vertonen de immersie leerlingen over de twee schooljaren heen een sterke stijging van het aantal tokens en van de lexicale diversiteit. Zij tonen aan dat meertalig onderwijs, mits een goede didactiek, een positieve invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling van een kind.

5. Bibliografie

Berman, R., & Verhoeven, L. 2002 "Cross-linguistic Perspectives on the Development of Text-Production Abilities in Speech and Writing." In: *Written Language and Literacy*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Braun, A., De Man-De Vriendt, M.J., & De Vriendt, S. 2001 *L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion: Description et évaluation de performances d'élèves de 3^{ème} maternelle*. Niet gepubliceerd manuscript.

Byram M., & Leman, J. 1990 *Bicultural and Trilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Comblain, A., & Rondal, J.-A. 2001 *Apprendre des langues. Où, quand, comment?* Sprimont: Mardaga.

Décret Onkelinx 1998 Circulaire 136

De Groot, B. 2001 *Meertalig onderwijs in Waalse basisscholen*. Niet gepubliceerd manuscript.

De Groot, B. 2005 *Pleestechions en gam bois. Schriftreljke taalvaardigheid in meertalige Waalse en Brusselse scholen*. Niet-gepubliceerd proefschrift, Vrije Universiteit Brussel.

Frederiksen, C.H., & Dominic, J.F. (eds.) 1981 *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication 2* N.J./ Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Genesee, F. 1987 "Learning through Two Languages." In: Spolsky, B. (eds.), *Immersion. Concise encyclopedia of educational linguistics*, 626-630, Israël: Elsevier Ltd.

Gregg L., & Steinberg E. 1980 *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishing Company.

Housen, A., Janssens, S., & Pierrard, M. 2001 *Frans en Engels als vreemde talen in Vlaamse scholen*. Brussel: VUBPress.

Lambert, W., & Tucker R., 1972 "The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment." In: Spolsky, B. (eds.), *Immersion. Concise encyclopedia of educational linguistics*, 626-630, Israël: Elsevier Ltd.

Lefrançois, P. 2001 "Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde." In: *La revue canadienne des langues vivantes vol. 58 N°2 décembre 2001*, p. 223-245.

MacWhinney, B. 1995 *The CHILDES Project*. Hillsdale New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishing Company.

Matlin, M. 2001 *Cognition*. New York: Halsted Press.

Rymenans, R. 1998 *Vreemde taal als instructietaal*. Eindrapport OBPWO, Universitaire Instelling Antwerpen.

Segalowitz, N. 1997 *Individual differences in Second Language Acquisition*. In: de Groot & Kroll, (eds.), 85-112.

Spoelders, M., & Yde, PH. 1992 *Over schrijven geschreven*. Gent: Communication & Cognition.

Swain, M., & Johnson, K. 1997 *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van de Craen, P. 2001 *Content and language integrated learning, culture of education and learning theories*. In: M. Bax & J.W. Zwart (ed.) *Reflections on Language and Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 209-220.

Witboek 1995. *Leren en Onderwijzen. Naar een cognitieve samenleving*. Brussel. Europese Commissie.

Wolfe & Quintero, K.1998 *Second Language Development in Writing. Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Honolulu: University of Hawaiï Press.

[1] De Kruskal-Wallis toets is een statistische toets die toetst of de verschillende steekproeven afkomstig zijn uit dezelfde populatie of populaties met dezelfde mediaan. Voor alle niveaus werd een significantieniveau van $\alpha = 0,05$ gekozen.. De resultaten van deze toets worden weergegeven in een rangschikkingstabel, waarbij 1 het beste resultaat en 4 het slechtste resultaat betekent.

Iris Hoheneder: Welche Bedeutung wurde der Einführung des Niederländischen als Unterrichtssprache an der Universität Gent beigemessen?

Iris Hoheneder Universität Wien

Der Konflikt um die Institutionalisierung des Niederländischen spielt in der Geschichte Belgiens eine zentrale Rolle und prägt bis heute die staatliche und gesellschaftliche Struktur des Landes. Die Einführung des Niederländischen im tertiären Bildungssektor und damit verbunden die Verniederländischung [\[1\]](#) der Universität Gent stellen einen wesentlichen Bestandteil des belgischen Sprachstreits dar. Die 1816 unter König Willem I. eröffnete Universität wurde nach der Unabhängigkeit Belgiens als ausschließlich französischsprachige Hochschule wiedereröffnet. Gegen diese neue sprachliche Realität an der Universität Gent manifestierten sich auf flämischer Seite bereits 1840 erste Proteste. Damit begann ein über 90 Jahre andauernder Streit um die Anerkennung des Niederländischen als Unterrichtssprache an der Genter Universität, der erst 1930 beigelegt werden konnte und welcher retrospektiv betrachtet wesentlich zum belgischen Föderalisierungsprozess beigetragen hat.

Obgleich unter HistorikerInnen weitgehend Einigkeit über eine Schlüsselposition der sprachlichen Umstrukturierung der damals einzigen staatlichen Universität in Flandern herrscht, war der Prozess der Verniederländischung der Universität Gent bisher nur selten Untersuchungsgegenstand. Es existieren hierzu lediglich einige historische und politikwissenschaftliche Publikationen; aus sprachwissenschaftlicher Perspektive wurde die Verniederländischung der Genter Universität nur im Rahmen komplexerer Darstellungen thematisiert wie in *Het verhaal van het Vlaams* (Willemys und Daniëls) oder in *Taalplanning en taalpolitiek in Vlaanderen tijdens de lange negentiende eeuw (1795 – 1914)* (De Groof 2004). Antworten auf die Frage, warum der Verniederländischung der Genter Universität über so lange Zeit eine derartige Bedeutung beigemessen wurde, finden wir in diesen Werken allerdings nur ansatzweise. In dem Bereich setzte nun meine im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung der Motivation der zweiten Hochschulkommission aus soziolinguistischer, genauer gesagt aus sprachplanerischer Perspektive, an. Dieser Beitrag soll zentrale Forschungsergebnisse meiner Diplomarbeit präsentieren und am Beispiel der zweiten Hochschulkommission der Frage nach der Bedeutung der Einführung des Niederländischen als Unterrichtssprache an der Genter Universität nachgehen. Die zeitliche Eingrenzung des Untersuchungszeitraumes war durch die Dauer und Intensität des gesamten Prozesses notwendig. Auf Grund der breiten Diskussionsbasis, der prominenten Mitglieder aller großen ideologischen Strömungen und nicht zuletzt auf Grund des umfangreichen Quellenmaterials bot sich die zweite Hochschulkommission, welche von 1907 bis 1914 tagte, als Untersuchungsgegenstand an. Darüber hinaus repräsentiert die Kommission als wesentlicher Teil des so genannten Kulturflamingantismus auch die Flämische Bewegung vor 1914, weshalb meine Forschungsergebnisse nicht nur Aufschluss über die Kommission selbst geben, sondern auch als zentrale Elemente der flämischen Sprachdebatten dieser Zeit interpretiert werden können. Die Verniederländischung der Genter Universität war schließlich auch seit 1840 eine der Kernforderungen der Flämischen Bewegung.

Als theoretischer Rahmen für meine Untersuchung dienten mir einzelne Theoriefragmente der Sprachplanungsforschung als Teildisziplin der Soziolinguistik. Generell sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich die theoretischen Vorarbeiten zum Thema Sprachplanung bis heute vielfach auf die Beschreibung von Einzelfällen beschränken. Aus diesem Grund habe ich aus

verschiedenen Konzepten ein Bündel an theoretischen Elementen zusammengestellt, um die zweite Hochschulkommission zu untersuchen. Im Besonderen habe ich mich an die Konzepte von Dennis Ager, Robert Cooper, Harald Haarmann und Einar Haugen angelehnt. Begrifflichkeiten und Konzepte werden in diesem Artikel dort, wo sie für das Verständnis der Analyse notwendig sind, erklärt.

1. Kurze historische Darstellung der zweiten Hochschulkommission

Die zweite Hochschulkommission wurde unter Regie des Liberalen Max Rooses am Kongress des *Algemeen-Nederlands-Verbond (Groep België)* im März 1907 gegründet und war bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges aktiv. Ihr gehörten im Laufe der Jahre rund 60 Mitglieder an, unter ihnen Politiker und Wissenschaftler wie Lodewijk de Raet, Hippoliet Meert, Louis Franck, Camille Huysmans, Frans van Cauwelaert, August Vermeulen, Pol de Mont oder August Borms. Ideologisch war diese Kommission liberal dominiert (vgl. Van Velthoven: 237), was jedoch insofern nicht verwunderlich ist, als eigentlich nur ein kleiner Teil der Kommission – der überwiegend liberal eingestellt war – tatsächlich aktiv war. Die zentralen Figuren der zweiten Hochschulkommission waren Max Rooses, Hippoliet Meert, Lodewijk de Raet, Louis Franck sowie bei manchen Diskussionspunkten auch Reinmond Speelers.

Die Kommission war primär damit beauftragt, Einigkeit in der Sachfrage, wie und ab wann Niederländisch als einzige Unterrichtssprache an der Universität Gent eingeführt werden sollte, zu schaffen. Dabei sah sie sich mit gescheiterten Versuchen in der Vergangenheit konfrontiert. Von ihrer Herangehensweise zeichnete sich die Kommission besonders durch eine hohe Aktionsbereitschaft aus; sie organisierte unzählige Versammlungen, gab die monatliche Zeitschrift *De Vlaamsche Hoogeschool* heraus und publizierte ihre Forderungen in zahlreichen Tageszeitungen.

Der zweiten Hochschulkommission sind drei zentrale Errungenschaften gelungen:

1. Es kam zu einer überparteilichen Zusammenarbeit von Liberalen, Sozialisten und Katholiken in der Sachfrage der Verniederländischung der Universität Gent. Am deutlichsten wird dies in den gemeinsamen öffentlichen Auftritten der *drie kraaiende hanen* – dem Sozialisten Camille Huysmans, dem Liberalen Louis Franck und dem Katholiken Frans van Cauwelaert – sichtbar.
2. Um diese Zusammenarbeit zu ermöglichen, war es überhaupt erst einmal notwendig, einen Konsens unter den Flämischgesinnten in der Thematik des niederländischsprachigen tertiären Bildungssektors zu schaffen. Hier leistete sicherlich Max Rooses permanentes Drängen auf Eintracht einen entscheidenden Beitrag.
3. Darüber hinaus gelang es der Kommission, die Forderungen nach der Verniederländischung der Genter Universität erstmals in breitere Bevölkerungsschichten zu tragen; dies beweisen Unterschriftenaktionen und zahlreiche gut besuchte Volksversammlungen (vgl. Van Velthoven: 238).

2. Sprachplanerische Analyse der zweiten Hochschulkommission

Um die Bedeutung der Einführung des Niederländischen als Unterrichtssprache an der Universität Gent am Beispiel der zweiten Hochschulkommission herauskristallisieren zu

können, werden im Folgenden zuerst die Ziele und Motive der Kommission identifiziert, um die Forderung der Kommission schließlich im flämischen Kontext zu positionieren. Als theoretische Grundlage dienen Dennis Agers Konzept der Motivation von Sprachplanung sowie die viergliedrige Matrix von Einar Haugen.

2.1. Ziele

Ager, dessen Konzept der Motivation von Sprachplanung sich auf Grundlagen der (Sozial-) Psychologie stützt, gliedert die Motivation von Sprachplanung in drei große Komponenten: Attitüden, Ziele und Motive. Für die konkrete Frage nach der Bedeutung der Verniederländischung der Genter Universität spielen vor allem die Ziele und die Motive eine wichtige Rolle; was die Attitüden, also die Einstellung gegenüber den Kontaktsprachen, betrifft, sei an dieser Stelle nur angemerkt, dass die zweite Hochschulkommission generell eine sehr positive Haltung gegenüber dem Niederländischen einnahm. (vgl. Hoheneder: 77ff.).

Die Ziele gliedert Ager wiederum in drei meist aufeinander aufbauende Ebenen: Planziele, mittel- und langfristige Ziele und ein Metaziel. Während die zweite Hochschulkommission nur ein Planziel kennt, nämlich die Verniederländischung der Genter Universität, lässt sich eine Vielzahl an mittel- und langfristigen Zielen eruieren. Über den mittel- und langfristigen Zielen steht ein nicht-linguistisches Metaziel (vgl. Hoheneder: 92). Intention meiner Analyse der mittel- und langfristigen Ziele war es, sie zu strukturieren und ihre Bezugnahme aufeinander darzustellen, um schließlich zu einer Gesamtdarstellung zu gelangen, die sowohl die kausalen und hierarchischen Beziehungen aufzeigt als auch die Kernziele verdeutlicht. Schließlich soll eine Darstellung der Ziele dazu beitragen, deutlich zu machen welche Rolle die zweite Hochschulkommission der Verniederländischung der Genter Universität beimaß.

2.1.1. Planziel

Wie bereits erwähnt, kennt die zweite Hochschulkommission nur ein Planziel, nämlich die vollständige Verniederländischung der Universität Gent. Diese Forderung beinhaltet zwei Komponenten: Einerseits sollte an der Universität Gent hinkünftig Niederländisch die Unterrichtssprache in allen Studienrichtungen sein (mit Ausnahme der Romanischen und Germanischen Philologie); andererseits sollte das Lehrangebot an den beiden einzigen staatlichen Universitäten Gent und Liège dahingehend ausgebaut werden, dass an beiden Hochschulen alle Studienrichtungen studiert werden könnten.

2.1.2. Mittel- und langfristige Ziele

Aus dem breiten Spektrum der mittel- und langfristigen Ziele lässt sich ein Teilziel herausfiltern, das wiederum die notwendige Basis für alle weiteren darstellt. Durch die niederländischsprachige Genter Universität sollte eine Fortsetzung der Implementierung und des umfangreicheren Gebrauches des Niederländischen in allen Domänen erzielt werden. Damit war eine Funktionserweiterung des Niederländischen auf institutioneller und individueller Ebene bezweckt. Die Verniederländischung der Genter Universität sollte, so die Kommission, sowohl direkte, unmittelbare Resultate liefern als auch längerfristig eine Art sprachlichen Rückkopplungseffekt auslösen, der das Niederländische als vollwertige Sprache neben dem Französischen etablieren sollte. Konkrete Beispiele für unmittelbare Auswirkungen führte die Kommission u. a. im Bereich der Niederländischen Philologie an, wo es zu *„een belangrijke uitbreiding van de beoefening van de Nederlandsche taal- en*

letterkundige wetenschap“ (Verslag (1909): 29) kommen würde sowie im juristischen Bereich, der einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer niederländischsprachigen Rechtsliteratur liefern und eine durchgängige niederländischsprachige Rechtssprechung ermöglichen sollte.

Für die Studierenden der Genter Universität hätte die Verniederländischung den pädagogischen Vorteil des Muttersprachenunterrichts, wodurch sie sich nach Meinung der Kommission noch intensiver auf ihre eigentlichen Studien konzentrieren könnten.

Mehr Aufmerksamkeit als den direkten Auswirkungen kam allerdings dem sprachlichen Rückkopplungseffekt zu. Die Verniederländischung der Genter Universität hatte für die Kommission eine Schlüsselfunktion, um das Niederländische im primären, sekundären und nicht-staatlichen tertiären Bildungssektor, also an der Leuener und Brüsseler Universität, aber auch im Fachunterricht weiter etablieren zu können. Damit sollte einerseits gewährleistet werden, dass die bereits bestehenden Sprachgesetze korrekt umgesetzt werden würden und andererseits neue Domänen sprachlich erschlossen werden könnten.

Die Fortsetzung der Implementierung und der umfangreicheren Verwendung des Niederländischen sollte schließlich unter der Leitthese „alleen zich uitdrukken in de taal van het volk“ (Verslag (1909): 130) eine sprachliche Einheit über das Niederländische in Flandern kreieren. Diese sollte institutionell den gesamten Bildungs- und Verwaltungssektor umfassen, individuell aber auch alltägliche Kontaktsituationen wie jene zwischen PatientInnen und ÄrztInnen bzw. ApothekerInnen oder zwischen Politikern und der einsprachigen Bevölkerung. An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwiefern dieses Ziel der sprachlichen Einheit auch eine Forderung nach einem einsprachigen Flandern war. Zwar wurde in den Publikationen der zweiten Hochschulkommission nie direkt Einsprachigkeit auf Basis des Territorialitätsprinzips als Ziel formuliert, der erbitterte Widerstand der Kommission gegen eine Neugründung einer niederländischsprachigen Universität in Antwerpen bei Beibehaltung der französischsprachigen Genter Universität könnte jedoch in diese Richtung interpretiert werden. Mit der Errichtung einer neuen, ausschließlich niederländischsprachigen Universität, was sowohl von wallonischer Seite als auch von einigen wenigen Flamen und Fläminnen befürwortet wurde, wäre das Niederländische als Unterrichtssprache zwar in den Hochschulsektor eingeführt worden, das Französische hätte jedoch seine Position in Flandern beibehalten. Die Kommission lehnte diesen Vorschlag entschieden ab, da ihrer Meinung nach damit die Entwicklung der gewünschten sprachlichen Einheit Flanderns massiv gehemmt worden wäre.

Die neue sprachliche Einheit sollte das Fundament für ein allgemein höheres Bildungsniveau bilden und die soziale Kluft zwischen den meist ausschließlich niederländischsprachigen Bauern und Arbeitern und den häufig nur mit rudimentären Niederländischkenntnissen ausgestatteten Wissenschaftlern und Ingenieuren verringern. Die gemeinsame Sprache war für die zweite Hochschulkommission einerseits als Verstärkung der flämischen Identität von Bedeutung, andererseits sollte sie auch eine praktische Funktion der intensiveren Wissensvermittlung erfüllen. Diese neue sprachliche Einheit sollte einer breiten Bevölkerungsschicht den Zugang zu Bildung erleichtern; die AbsolventInnen der Genter Universität sollten u. a. in Volkshochschulkursen fortan als WissensübermittlerInnen fungieren. Von zentraler Bedeutung für die Kommission war vor allem die Weitergabe von Fachwissen aus dem landwirtschaftlichen und technischen Bereich. Längerfristig sollten in niederländischer Sprache – wie dies in Wallonien bereits der Fall war – zahlreiche Fachpublikationen erscheinen und Vorträge gehalten werden. Die sprachliche Einheit sollte

aber auch einen direkten Austausch zwischen ArbeiterInnen und WissenschaftlerInnen gewährleisten, der für Flandern spezifische neue Forschungsgebiete erschließen sollte.

Neben der Bedeutung für den landwirtschaftlichen und technischen Sektor war eine gemeinsame Sprache in den Augen der zweiten Hochschulkommission auch für die Gesundheit der Bevölkerung von Bedeutung; auf neue medizinische Errungenschaften könnte künftig schneller und direkter zugegriffen werden. Grundsätzlich sollte die angestrebte bessere Ausbildung der Fachkräfte den niederländischsprachigen Flamen und Fläminnen höher qualifizierte Arbeitsplätze und damit verbunden höhere Einkommen ermöglichen. Die Verniederländischung der Genter Universität sollte, so die Kommission, den sozialen Aufstieg nicht an Französischkenntnisse koppeln und in Flandern auch über eine sprachliche Einheit die gemeinsame flämische Identität stärken.

Eng gekoppelt an die Festigung einer flämischen Identität ist der Aufbau einer ausschließlich niederländischsprachigen flämischen Elite, die – ganz in der Tradition des Kulturflamingantismus – ein zentrales Anliegen der Kommission war. Dies reflektiert erneut, dass die zweite Hochschulkommission nicht die Bevölkerung Walloniens oder Brüssels, sondern die frankophonen Flamen und Fläminnen als ihre eigentlichen KontrahentInnen im Streit um eine Gleichstellung beider sprachlicher Gruppen sah.

Die bis jetzt besprochenen Ziele – also die weitere Implementierung des Niederländischen, die sprachliche Einheit, der Abbau der sozialen Kluft, die Steigerung des allgemeinen Bildungsniveaus und die Festigung einer gemeinsamen flämischen Identität gepaart mit dem Aufbau einer flämischen Elite – sollten schließlich das Ziel des wirtschaftlichen und kulturellen Aufstiegs Flanderns innerhalb des belgischen Staates forcieren.

Abschließend möchte ich an dieser Stelle festhalten, dass die zweite Hochschulkommission mit der Verniederländischung der Genter Universität keinerlei innersprachliche Ziele verfolgte. Es kam nie zu einer Diskussion über mögliche Auswirkungen der Verniederländischung der Genter Universität auf die niederländische Sprache in Flandern selbst. Der Grund hierfür ist wohl kaum in einem mangelnden Bewusstsein für die Materie zu suchen; unter den Mitgliedern der Kommission hatten schließlich einige ein philologisches Studium absolviert. Lediglich in der Erläuterungsrede des Liberalen Franck zu seinem Gesetzesentwurf findet sich eine Passage [\[ii\]](#), die einen möglichen innersprachlichen Einfluss andeutet. Meiner Meinung nach ist die Ursache hierfür in der Normdiskussion zu suchen, denn eine Debatte über innersprachliche Auswirkungen auf das Niederländische in Flandern hätte die Argumentationslinie der gemeinsamen Sprache mit den niederländischen Hochschulen geschwächt. Das dürfte auch der ausschlaggebende Grund sein, warum die Kommission keine innersprachlichen Ziele verfolgte.

2.1.3. Metaziel

Bis jetzt konnte – aufbauend auf die Verniederländischung der Genter Universität – eine Vielzahl mittel- und langfristiger Ziele ermittelt werden, die nach Agers Modell zu einem Metaziel führen, das „*an idealistic future state, unlikely to be achieved but essential as an end-point towards which planning is ultimately directed*“ (Ager: 8) darstellt.

Im Fall der zweiten Hochschulkommission ist das Metaziel auf den ersten Blick widersprüchlich: Es wurde einerseits eine völlige Gleichstellung der beiden Landesteile in allen finanziellen, verwaltungsadministrativen und gesellschaftlichen Bereichen gefordert,

andererseits wurde die Vormachtstellung Flanderns in Belgien als Ziel formuliert. Tendenziell kam es bei der zweiten Hochschulkommission in den letzten beiden Jahren (1913–1914) zu radikaleren Positionen in der Ablehnung der frankophonen Bevölkerung. Die Widersprüchlichkeit des Metaziels der zweiten Hochschulkommission kann allerdings nicht mit dieser tendenziellen Radikalisierung erklärt werden, da das Ziel der Gleichstellung und jenes der Vormachtstellung nicht in chronologischer Abfolge formuliert wurde. Dies demonstrieren folgende zwei Textpassagen, die erste aus dem Bericht der Kommission (1909) und die zweite aus *De Vlaamsche Hoogeschool* (1911):

“Is de Waalsche immigratie sterk genoeg om met het Waalsch of verfranscht hooger personeel de bovenhand te verzekeren op de Vlaamsche overbevolking, dan bezegelt het economisch feit, dat van den Vlaamschen stam de heerschende macht in België moest maken [...]” (Verslag (1909): 93)

“De Vlaamsche bevolking, eindelijk bewust van haar recht en van haar dringende nooden, heeft reeds gekozen. Zij wil niet meer dat er in België een taal van eerste klas – het Fransch –, een taal van tweede klas – het Vlaamsch – weze. Zij zal ook niet dulden, dat zulk een wantoestand door voorstellen als dat van den heer Verhaegen wettelijk bevestigd worde. De Vlamingen willen hunne taal op denzelfden voet als het Frans behandeld zien, ook voor het hooger onderwijs. Zij zullen daarom de studie van de Fransche taal niet verzaken; maar zij kunnen, noch willen hun tal en hun ganschen kultuurschat prijsgeven, om een voorgewend gevaar van vervreemding tusschen Walen en Vlamingen te werden, gevaar dat slechts in het brein van de Vlaamschhaters betaat. De ware eenheid wordt alleen bevestigd en behouden door erkenning van en eerbied voor ieders recht op eigen ontwikkeling door eigen taal.” (De Vlaamsche Hoogeschool, 1.Jg., Nr.3 : 4)

Grundsätzlich sollte betont werden, dass Aussagen über das Metaziel im Kontext der Verniederländischung der Genter Universität in den Publikationen der zweiten Hochschulkommission nur spärlich auftauchen. Das Ziel der Gleichstellung Flanderns mit Wallonien ist in den Texten allerdings häufiger zu finden; dies könnte als strategische Überlegung seitens der Kommission interpretiert werden, denn schließlich waren für eine tatsächliche Realisierung der Verniederländischung der Genter Universität auch Stimmen wallonischer Parlamentarier notwendig. In Anbetracht dessen, dass die zweite Hochschulkommission im Rahmen des Kulturflamingantismus agierte, wäre als Metaziel die Vormachtstellung Flanderns in Belgien eine logische Folgerung.

Wurde die Gleichstellung der beiden Landesteile, die als Motiv der Korrektur der Ungleichheit identifiziert werden konnte, also nur aus strategischen Erwägungen als Metaziel formuliert? Meiner Meinung nach spielte zu Beginn sogar die Gleichstellung die zentrale Rolle; die Vormachtstellung Flanderns – u. a. bedingt durch das Wachstum der Wirtschaft in Flandern – wäre nach den Vorstellungen der zweiten Hochschulkommission schließlich eine logische Folge der Gleichstellung, jedoch kein zwingendes Ziel.

2.2. Motive

Die Beweggründe der zweiten Hochschulkommission, sprachplanerisch aktiv zu werden, kreisen um die beiden Hauptmotive Ungleichheit und Identität; Unsicherheit fließt als Motiv partiell ein. Drehpunkt ist die Gleichberechtigung zwischen der niederländisch- und französischsprachigen Bevölkerung einerseits, den beiden Landesteilen Wallonien und Flandern andererseits. Der Verniederländischung der Genter Universität wird – wie wir

bereits bei den Zielen gesehen haben – über den tertiären Bildungssektor hinaus ein weitreichendes Einflussgebiet zugeschrieben.

Im Gegensatz dazu ist das Motiv der Identität schwerer zu definieren, da die Kommission in ihren Publikationen von einem ‚flämischen Kollektiv‘ spricht, das – geprägt von ‚flämischer Identität‘ – mehr oder weniger geschlossen hinter der Verniederländischung der Genter Universität zu stehen schien. Das Bild dieses nicht näher definierten Kollektivs wird in den Texten der Kommission allerdings von Zeit zu Zeit durchbrochen, indem die Notwendigkeit einer niederländischsprachigen Genter Universität als identitätsstiftendes Element beschrieben wird. In den Texten finden sich immer wieder Beispiele von flämischen Ingenieuren, deren Kommunikation mit den Handwerkern durch ihre mäßigen Niederländischkenntnisse nur eingeschränkt funktionierte. Dadurch, so die Kommission, könnten sich der niederländischsprachige Handwerker und der französischsprachige, flämische Ingenieur nicht als Teil einer gemeinsamen Gruppe identifizieren; die sprachliche Heterogenität Flanderns hemmt die Identifizierung als gemeinsame Gruppe innerhalb des belgischen Staates. Die Verniederländischung der Genter Universität sollte zum identitätsstiftenden Symbol werden und gleichzeitig, so das Ziel der Kommission, den kulturellen und ökonomischen Aufschwung Flanderns vorantreiben. Das Motiv der Identität spiegelt sich ebenfalls in der Position gegenüber den französischsprachigen Flamen und Fläminnen wider. Sie zählten für die Kommission zu den gewichtigsten KonkurrentInnen, da sie einer flämischen Identität, die sich über die gemeinsame Sprache konstruiert, im Weg standen.

Wie bereits angesprochen, lässt sich neben den beiden Hauptmotiven der Ungleichheit und Identität gegen Ende der Kommission zum Teil auch Unsicherheit im Sinne von Bedrohung als Motiv der zweiten Hochschulkommission erkennen. Diese Bedrohung, die die Kommission in *De Vlaamsche Hoogeschool* gerne mit ‚*Nationaal gevaar*‘ beschrieb, wurde durch massive Sympathiebekundungen frankophoner belgischer Politiker für Frankreich und dessen Kultur im Zuge der Weltausstellung in Gent 1913 ausgelöst. Die Kommission befürchtete von Frankreich gestützte Maßnahmen, Flandern weiter zu französisieren und kulturell zu dominieren. Dieses Motiv lässt sich zwar auch nach der Weltausstellung in Gent in *De Vlaamsche Hoogeschool* noch finden, bezog sich jedoch immer ausschließlich auf dieses Ereignis.

2.3. Die Forderungen der zweiten Hochschulkommission im flämischen Kontext

Die Forderung nach der Verniederländischung der Genter Universität war in erster Instanz eine statusplanerische Initiative, d. h. es sollte nur der Status der Sprache nicht jedoch die Sprache selbst verändert werden. Es sollten durch die Einführung des Niederländischen als Unterrichtssprache für alle Studienfächer sowohl Status als auch Funktion des Niederländischen in Belgien erweitert werden.

Wenn wir Sprachplanung als Prozess begreifen, stellt sich die Frage was dies für die sprachliche Situation in Flandern bedeutet. Hier ist das Modell der viergliedrigen Matrix von Einar Haugen dienlich, obgleich ich an dieser Stelle anmerken möchte, dass Haugens Modell stark in der Tradition der ersten Phase der Sprachplanungstheorien steht und somit von einer schematischen Planbarkeit ausgeht, ohne dabei soziale Faktoren zu berücksichtigen (vgl. Hoheneder: 12f.) Zentral in Haugens Modell ist eine chronologische Gliederung von sprachplanerischen Prozessen in vier Bereichen (Selektion, Kodifizierung, Implementierung und Ausarbeitung), die in einer Matrix angeordnet werden. Die Phasen von ‚Selektion‘ und ‚Implementierung‘ beschreiben gemeinsam den gesellschaftlichen Teil von Sprachplanung,

‚Kodifizierung‘ und ‚Ausarbeitung‘ den sprachlichen Teil. Die Form der Sprache wird durch die erste und die dritte Phase (Selektion und Kodifizierung) bestimmt, während in der zweiten und vierten Phase (Implementierung und Ausarbeitung) die Funktion der Sprache im Vordergrund steht (vgl. Haugen (1987)).

In Haugens Modell umgesetzt bedeutet das für die zweite Hochschulkommission, dass sich ihre Arbeit in der Implementierungsphase bewegte. Chronologisch geht dieser Phase die Kodifizierung einer zuvor selektierten Norm voraus. Wie ist das nun für den flämischen Kasus zu interpretieren?

Die Normdebatte, speziell die Orthografie betreffend, wurde zwar bis ungefähr zur Jahrhundertwende gelegentlich von *Particularisten* geführt, von offizieller Seite wurde der Streit aber bereits einige Jahrzehnte zuvor zugunsten der *Integrationisten* – also gegen eine eigenständige flämische Norm – abgeschlossen (vgl. Willemyns und Daniëls: 249). Folglich kam es zu keinen weiteren Kodifizierungsmaßnahmen oder anderen korpusplanerischen Aktivitäten, da bis auf wenige Ausnahmen die in den Niederlanden gängige Norm übernommen wurde. Die Entscheidung für den integrationistischen Standpunkt stärkte, so stellen Willemyns und Daniëls (249) fest, die Position des Niederländischen gegenüber dem Französischen.

Die symbolische Bedeutung des gemeinsamen niederländischen Sprachraumes spielte auch für die zweite Hochschulkommission eine große Rolle, da sie fortwährend mit dem gegnerischen Argument – das Flämische sei im Gegensatz zum Französischen keine ‚Weltsprache‘ und folglich nicht als Wissenschaftssprache geeignet – konfrontiert war. Dem konnte durch die Entscheidung zugunsten der integrationistischen Position nun das Beispiel der ausschließlich niederländischsprachigen Hochschulen in den Niederlanden entgegengesetzt werden. Darüber hinaus wäre, so die Kommission, durch die Niederlande ebenfalls eine Versorgung mit Lehrbüchern gewährleistet.

Der Fall der zweiten Hochschulkommission zeigt die Tragweite der Entscheidung für eine mit den Niederlanden gemeinsame sprachliche Norm. Die Vielzahl der Beispiele aus den Niederlanden, die die Eignung des Niederländischen als Wissenschaftssprache in den Publikationen der Kommission beweisen sollte, lässt die Interpretation zu, dass ohne der Hegemonie der integrationistischen Position die Lage der flämischen Hochschulbewegung wesentlich schwächer gewesen wäre. Diesem Faktum war sich auch die Kommission selbst bewusst; sie kritisierte in *De Vlaamse Hoogeschool* mehrmals flämische Politiker, die in parlamentarischen Debatten um diverse Sprachgesetze ‚flämisch‘ anstatt ‚niederländisch‘ verwendeten. Flämisch würde, so die Kommission, als Bezeichnung vor allem von den GegnerInnen der Verniederländischung von Gent propagiert werden, um der Sprache den Charakter einer Sammelbezeichnung für die in Flandern gesprochenen Dialekte zu verleihen. Die Kommission selbst war allerdings in dieser Definitionsfrage auch nicht immer konsequent, wie diverse Beispiele einer synonymen Verwendung von ‚niederländisch‘ und ‚flämisch‘ in Protokollen und Publikationen zeigen.

Im Kontext des belgischen Sprachkonfliktes war die Verniederländischung der Genter Universität für weitere Implementierungsschritte absolut notwendig und wurde, wie die Ziele der Kommission zeigen, auch so intendiert. In besonderem Maße betraf dies die weitere Verniederländischung der Mittelschulen, denn solange ein Studium fundierte Französischkenntnisse erfordern würde, würde als logische Konsequenz auch deren französischsprachiger Charakter erhalten bleiben. (vgl. De Groof (2004): 302)

Gesellschaftlich war die Verniederländischung der Universität Gent gemäß den Ideen des Kulturflamingantismus für die Etablierung einer flämischen Elite notwendig.

Obgleich die Forderung nach der Verniederländischung der Genter Universität nicht realisiert wurde, kann die Tätigkeit der zweiten Hochschulkommission als effektiv evaluiert werden. Die Thematik einer ausschließlich niederländischsprachigen Genter Universität wurde durch ihre massive Agitation auf eine politische Ebene gehoben. Die zweite Hochschulkommission und ihre Mitglieder waren maßgeblich daran beteiligt, die Thematik der Sprachenfrage an den Universitäten in der Gesellschaft zu festigen, sodass die Debatte auch nach dem Ersten Weltkrieg wieder relativ schnell aufgerollt wurde.

Schlussbemerkung

Das Beispiel der zweiten Hochschulkommission zeigt, dass an die Verniederländischung der Genter Universität konkrete Erwartungen für den wirtschaftlichen und kulturellen Aufstieg Flanderns geknüpft wurden, der schließlich zu einer Gleichberechtigung der beiden Landesteile hätte führen sollen. Die sprachliche Veränderung an der Universität Gent hatte wohl auch symbolischen Charakter, im Vordergrund stand jedoch die Funktion der weiteren Implementierung des Niederländischen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Kommission mit der Verniederländischung der Universität Gent keine innersprachlichen Ziele verfolgte.

Bibliografie

Ager, Dennis (2001), *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cooper, Robert L. (1989), *Language Planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Clerck, Karel (u. a.) (1980), *Kroniek van de strijd voor de vernederlandsing van de Gentse universiteit*. Brügge: Orion.

De Groof, Jetje (2004), *Taalplanning en taalpolitiek in Vlaanderen tijdens de lange negentiende eeuw (1795–1914)*. Brüssel: Dissertation an der Freien Universität Brüssel (Vrije Universiteit Brussel).

De Groof, Jetje (2002), 'Een methodologische zoektocht naar de impact van taalplanning en taalpolitiek in Vlaanderen in de lange negentiende eeuw (1795–1914)'. In: Willemyns, Roland (Red.), *De taal in Vlaanderen in de 19 de eeuw. Historisch-sociolinguïstische onderzoeken*. Gent: Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en letterkunde. 445–469.

Deneckere, Gita (1994), 'Turbulentie rond de vernederlandsing van de Gentse universiteit na de Eerste Wereldoorlog. Analyse van een besluitvormingsproces'. In: *Handelingen der Maatschappij voor Geschiednis en Oudheidkunde te Gent*. 201–231.

Durnez, Elisabeth (1974), *L'Association Flamande pour la Vulgarisation de la Langue Française. Een verzetsbeweging tegen de vernederlandsing van de Rijksuniversiteit te Gent (1898–1914)*. Gent: Diplomarbeit an der Universität Gent.

- Haarmann, Harald (1987), 'Sprachen- und Sprachpolitik'. In: Ammon, Ulrich (u. a.) (Hg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 1660–1678.
- Haarmann, Harald (1990), 'Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework'. In: Coulmas, Florian (Hg.), *International Journal of the Sociology of Language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 103–126.
- Haugen, Einar (1983), 'The implementation of corpus planning. Theory and practice'. In: Juan Cobarrubias, Joshua A. Fishman (Hg.), *Progress in language planning. International perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 269–291.
- Haugen, Einar (1987), 'Language planning'. In: Ammon, Ulrich (u. a.) (Hg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 626–637.
- Hoheneder, Iris (2004), *Die Verniederländischung der Universität Gent. Sprachplanerische Analyse der zweiten Hochschulkommission*. Wien: Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Knapp, Axel F. (1988), 'Die Notwendigkeit von Sprachplanung und ihre gesellschaftliche Funktion als Wissenschaftsdisziplin'. In: Wagner, Karl Heinz; Wildgen, Wolfgang (Hg.), *Studien zum Sprachkontakt*. Bremen: Bremer Linguistisches Kolloquium. 69–81.
- Lambert, Richard D. (1999), 'A Scaffolding for language policy'. In: *International Journal of the Sociology of Language* 137. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 3–25.
- Nelde, Peter (2003), 'Prerequisites for a European Language Policy'. In: Ahrens, Rüdiger (Hg.), *Europäische Sprachenpolitik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 415–431.
- Nelde, Peter (1987), 'Research on Language Conflict'. In: Ammon, Ulrich (u. a.) (Hg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 607–612.
- Simon-Van der Meersch, Anne-Marie; Langendries, Elienne (1999), 'De vernederlandsing van de Gentse universiteit'. In: Leemans, Guy (u. a.) (Red.), *Vlamingen komt in massa. De Vlaamse beweging als massabeweging*. Gent: Provinciebestuur Oost-Vlaanderen. 121–146.
- Somers, Marc (1978), *Max Rooses in de vervlaamsingsstrijd om de Gentse universiteit*. Gent: Archief RUG.
- Spolsky, Bernhard (2004), *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Velthoven, Harry (1982), *De Vlaamse Kwestie 1830–1914. Macht en onmacht van de Vlaamsgezinden*. Kortrijk-Heule: UGA.
- Vlaamsche Hoogeschool-Commissie (1909), *Verslag over de Vervlaamsching der Hoogeschool van Gent*. Gent: Uitgave van het Algemeen Nederlandsch Verbond.
- Vlaamsche Hoogeschool-Commissie (1910), *Verslag over de Vervlaamsching der Hoogeschool van Gent (Samenvatting)*. Gent.

Vlaamsche Hoogeschool-Commissie (1911), *Aan de Vlaamsche Bevolking. Verzet tegen het Wetsontwerp Verhaegen*. Gent.

Vlaamsche Hoogeschool-Commissie (1911–1914), *De Vlaamsche Hoogeschool*. Gent.

Willemys, Roland; Daniëls, Wim (Red.) (2003), *Het verhaal van het Vlaams. De geschiedenis van het Nederlands in de Zuidelijke Nederlanden*. Antwerpen:Standaard Uitgeverij.

Wils, Lode (1998a), 'Vlaamsche Commissie'. In: De Schryver, Reginald (u. a.), *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*. Tielt: Lannoo. 3504–3506.

Witte, Els (u. a.) (1997), *Politieke geschiedenis van België van 1830 tot heden*. Brussel: VUB Press.

Witte, Els; Van Velthoven, Harry (1998), *Taal en politiek. De Belgische casus in een historisch perspectief*. Brussel: VUB Press.

[i] Der Begriff ‚Verniederländischung‘ ist dem niederländischen Terminus ‚vernederlandsing‘ nachempfunden. Diese sprachliche Kreation war notwendig, da – wahrscheinlich auf Grund der Tatsache, dass so gut wie keine deutschsprachige Literatur zum belgischen Sprachkonflikt existiert – es im Deutschen keinerlei entsprechenden Begriff gibt. Der Begriff ‚Verniederländischung‘ drückt den sprachlichen Wandel vom Französischen zum Niederländischen innerhalb Belgiens aus, weshalb ich die Möglichkeit der Wortkreation ‚niederlandisieren‘ – nach dem Vorbild von ‚amerikanisieren‘ oder ‚französieren‘ – ausgeschlossen habe, da dies meiner Meinung nach eine externe Einflussnahme der Niederlande konnotieren würde. Da dies im bearbeiteten Bereich nicht zutrifft, habe ich den neutralen Terminus ‚Verniederländischung‘ eingeführt.

[ii] Die Passage, die u. a. in *De Vlaamsche Hoogeschool* 1.Jg., Nr. 4, Juni 1911, S. 6 publiziert wurde, lautet: „*Juist omdat het gebruik eener taal voor de hoogere doeleinden van den menschelijken geest, vertegenwoordigd door de hoogeschole, op die taal een weldadigen invloed uitoefent uit het oogpunt van hare verfijning, haren zinsbouw, haren vooruitgang, hare werking, en terzelfdertijd omdat daardoor de wetenschap dieper en gemakkelijker het geheele leven der natie doordringt, is het dat het Vraagstuk van de Vlaamsche hoogeschool zich voordoet als een der meest waardige om de verlichte geesten bezig te houden.*“

David Schmidhofer: Interpretationen von Johan Daisnes *Grüsz Gott* (1958)

David Schmidhofer Universität Wien

1. Einleitung

Johan Daisne (1912-1978) gilt gemeinhin als Vater eines magischen Realismus in der flämischen Literatur. Sein monumentaler Roman *De trap van steen en wolken* (1942) steht am Beginn einer literarischen Bewegung, die es geschafft hat, aus einer Randposition heraus erstaunliche Erfolge an Land zu ziehen. *De trap* wird auch als *das* Buch dieses Autors gehandelt, an dem am besten exemplarisch sein magischer Realismus illustriert werden kann. Kaum ein Aufsatz über Daisnes Literaturauffassung, in dem das nicht über den genannten Roman geschieht. Dadurch, dass Daisne jedoch zumeist über seine Romane behandelt wird, bleibt sein umfangreicheres Oeuvre an Kurzgeschichten oft im Hintergrund. Dabei ist dieser Teil seines Schaffens nicht nur qualitativ sehr ansprechend – oft finden sich darin auch kompakt und dennoch vollständig die die Interpretation seiner Werke bestimmenden Aspekte wieder. So etwa in *Grüsz Gott. Een idylle uit Carinthië* (1958), das trotz seines geringen Umfangs und einer Handlung, die auf den ersten Blick erstaunlich banal erscheint, eine große Zahl von für Daisne typischen Elementen vereint.

Für eine Untersuchung bietet sich *Grüsz Gott* in verschiedener Hinsicht an. Einerseits durch die große Zahl an Auflagen, die diese Novelle kannte – es waren ihrer mindestens neun. Andererseits enthält es fast alle Aspekte, die in der Regel zur Interpretation von Daisnes Werken herangezogen werden. Der Text eignet sich daher hervorragend für eine kurze Illustration der für Daisnes Literatur ausschlaggebenden Grundbegriffe. Und schließlich ist die Erzählung aus österreichischer Perspektive betrachtet interessant, wenn auch der literarische Belang von diesem Gesichtspunkt sehr gering sein mag. Ort des beschriebenen Geschehens ist nämlich der Wörthersee in Kärnten. Ich betrachte das als ausreichende Motivation, *Grüsz Gott* einen Artikel zu widmen, der die verschiedenen Interpretationsansätze dieses Texts im Einzelnen beleuchtet. Ferner möchte ich einen in der bisherigen Rezeption noch nicht angeführten Gesichtspunkt aufzeigen und die Interpretation dieser Erzählung damit um ein Fragment erweitern.

2. Der Inhalt

Grüsz Gott ist in Form eines Tagebuchs verfasst, in dem der 44-jährige Herman seine Reise nach Kärnten vom Anfang bis zum Ende niederschreibt. Zusammen mit verschiedenen Verwandten (darunter seine Mutter und sein Sohn) beginnt die mehrtägige Reise mit dem Auto unter schlechten Vorzeichen. Nichts scheint so zu sein, wie der Erzähler es sich wünscht. Ein innerer Unfriede beherrscht und verstellt seine Wahrnehmung, sodass er sich unablässig über Kleinigkeiten ärgert: „De sahne op het stukje koek was precies tandpasta en de koffie leek wel in een oude kok gezet. Er speelde een wurlitzer en het toilet was drekkig“ (S. 8). „Het moest juist mij met mijn moeilijke slaap overkomen, dat precies boven mijn kamer het toestel voor de warmwatervoorziening was“ (S. 9). Hermans Pessimismus erreicht seinen Höhepunkt, wenn er auf Straßenschildern die Ortsnamen Dachau und Berchtesgaden liest (S. 10 u. 12) und diese mit dem erst seit einem guten Jahrzehnt zu Ende gegangenen zweiten Weltkrieg in Verbindung bringt. Auch die Ankunft im Hotel in Pörtschach am

Wörthersee steht unter einem schlechten Stern: „Het ding heet ‚Seevilla‘ en geleek bij de eerste aanblik op een duit een Ardense herberg“ (S. 13).

Doch nach einigen Tagen Aufenthalt schlägt Hermans Reizbarkeit langsam um. Grund dafür ist Monika, eine „mooie jonge Duitse“, die er kennen lernt. Der Leser wird Zeuge einer allmählichen Besserung seiner Laune. Die erste Erwähnung der neuen Bekanntschaft (S. 20) gleicht auf Grund der tagebuchartigen Form der Erzählung noch den anderen Belanglosigkeiten, die die ersten drei Kapitel ausmachen. Je weiter die Handlung aber fortschreitet, desto mehr wird sich der Erzähler – und damit auch der Leser – der Bedeutung dieser Begegnung bewusst. Es folgt ein romantischer Abend zu zweit mit einem Abschiedskuss (S. 22-24). Zwar ist Herman immer noch erfüllt von seiner Trostlosigkeit, doch gibt es bereits erste Vorzeichen einer baldigen Änderung seiner Situation. Während eines Ausflugs nach Venedig kommen sich Herman und Monika noch näher. Der Text dreht sich nun größtenteils um die Beziehung der beiden zueinander und enthält immer weniger nebensächliche Reiseaufzeichnungen.

Am Höhepunkt der Romanze wird allerdings bereits erstmals klar, dass diese Idylle, zu der sich Hermans Aufenthalt entwickelt hat, nur von kurzer Dauer sein wird. Mit jedem Tag rückt der Abschied näher. Während er zu Beginn die Tage zählte, um so schnell wie möglich wieder nach Hause zu kommen, ist ihm nun jeder Tag wertvoll und möchte er seine Abreise so lange wie möglich hinauszögern. Man will einander schreiben (S. 35); ein Wiedersehen in Deutschland wird bereits fix vereinbart (S. 36). Doch das drohende Unheil erhält immer deutlichere Züge. Auf Monikas Handfläche stehen die Buchstaben „M.M.“: „en ze betekenen Memento Mori – gedenk dat gij eens zult sterven, vergeet dus niet te leven“ (S. 37). Todesboten gehen nun Hand in Hand mit immer ernster werdenden Liebesbezeugungen: Auf derselben Seite wird erstmals vom Heiraten gesprochen. Die Hochzeit wird zu einer stillen Vereinbarung. Man spricht über die Erziehung der Kinder, den Sprachenunterschied und Monikas Behalten ihrer Nationalität (S. 40).

Der Tag von Monikas Abreise soll am Ende von Hermans Aufzeichnungen stehen. Doch es gelingt ihm nicht, einen Schlussstrich unter das Erlebte zu ziehen. Seine letzten Tage in Kärnten und seine Heimreise stehen im Zeichen der viel versprechenden Begegnung und der Vorfreude auf ein Wiedersehen. Schließlich ist ein Brief von Monikas Vater abgedruckt. Sie ist bei einem Verkehrsunfall ums Leben gekommen. Ihre letzten Worte waren an Herman gerichtet: „herhaal hem dat ik hem liefhad en onze toekomst mijn schoonste droom is geweest“ (S. 64). In einem allerletzten kurzen Eintrag steht Herman kurz vor seiner Abreise zu Monikas Begräbnis. Der Titel *Grüsz Gott* erhält nun seine volle Bedeutung: „Nu zal jij van mij de Heer groeten“ (S. 65).

3. *Grüsz Gott* magisch realistisch?

Der Inhalt von *Grüsz Gott* erscheint auf den ersten Blick für die Verhältnisse eines Johan Daisne erstaunlich banal. Mancher Leser mag schon überrascht worden sein, wenn er analog zu Daisnes früheren romantisch magisch realistischen Texten spektakuläre, magische oder unwahrscheinliche Geschehnisse erwartete, und es mag selbst die Frage aufkommen, wie sich *Grüsz Gott* sinnvoll in die Reihe früherer Texte dieses Autors eingliedern lässt. Um diese Frage zu beantworten, ist ein kurzer Überblick über Daisnes Literaturverständnis, über sein Modell von einem frühen romantischen und einem späteren klassischen magischen Realismus obligat.

Bestimmend für Daisnes Literaturauffassung ist sein aus zwei polarisierenden Komponenten bestehendes Weltbild. Die nüchterne, rationale *Realität* steht dem fantastisch irrationalen *Traum* gegenüber. Beide Pole sind laut Daisne unverzichtbare Bestandteile der *Wirklichkeit*. Magischer Realismus entsteht aus der Spannung dieser Pole, die literarisch auf zwei verschiedene Weisen zustande kommen kann. In der von ihm *romantischer magischer Realismus* genannten ersten Schaffensperiode, der auch *De trap van steen en wolken* angehört, geschieht das durch ein künstliches, möglichst starkes Aufladen der beiden Pole. Die Realität wird demnach als sehr banal, der Traum als übertrieben fantastisch dargestellt. Aus der dabei entstehenden Spannung heraus schlägt zeitweise ein magischer Funke über, der umso intensiver wird, je weiter man die Pole voneinander entfernt. Im späteren *klassischen magischen Realismus* wird auf ein künstliches Aufladen der beiden Pole verzichtet. Realität und Traum stehen einander nun nicht mehr gegenüber, sondern stellen stattdessen vereint die Wirklichkeit, wie Daisne diese wahrnimmt, dar. Das macht den Text plausibel und wirklichkeitsnah, was seine magisch-realistische Wirkung verstärkt.

Will man nun *Grüsz Gott* sinnvoll in die Reihe Daisnes magisch realistischer Werke integrieren, so wird das angesichts des oberflächlich betrachtet wirklichkeitsnahen Inhalts nicht über den Weg einer romantisch magisch realistischen Annäherung an den Text möglich sein. Ein ausgeprägter Traumpol – also das Vorkommen irrealer, fantastischer Elemente – fehlt in der Erzählung. Somit kann ihr kein System von aufgeladenen und möglichst weit voneinander entfernten Polen zugrunde gelegt sein. Doch auch eine klassisch magisch realistische Interpretation ist nicht evident. Dass hier Realität und Traum verschmelzen und zu *einer Wirklichkeit* werden, mag auf den ersten Blick fragwürdig klingen. Warum eine solche Deutung des Textes dennoch plausibel erscheint, das soll im Folgenden dargestellt werden.

4. Bisherige Interpretationen des Textes

Rezeptionsdokumente zu *Grüsz Gott* sind eher rar. Trotz der vielen Auflagen des Texts, hält sich sekundäres Material dazu in Grenzen. Ein Nachschlagen in der Bibliographie der niederländischen Sprach- und Literaturwissenschaft (BNTL) führt zu nicht mehr als drei Artikeln. Dazu kommen noch einige Rezensionen über den Text und Monographien über Johan Daisne.

Es sind daher hauptsächlich *Fragmente*, die für eine Untersuchung der Rezeption von *Grüsz Gott* zur Verfügung stehen. Das soll das Vorhaben, den Text und seine Rezeption zu ergründen, jedoch nicht beeinträchtigen. Die Vielseitigkeit und Vielschichtigkeit dieses Autors macht es für die meisten seiner Werke ohnehin unmöglich, eine einzelne, zusammenhängende Interpretation auszuarbeiten. Die Erforschung seiner Werke ist daher grundsätzlich eine *Spurensuche*, die in einer Vielzahl von Interpretationsansätzen mündet. Im Folgenden sollen die verschiedenen Interpretationsfragmente dieses Textes vorgestellt werden, um dem schließlich ein neues Fragment hinzuzufügen, das in bisherigen Analysen des Textes noch nicht zum Vorschein kam.

4.1. Das Verhältnis von Traum und Realität

Der Kenner von Daisnes Verständnis des magischen Realismus wird *Grüsz Gott* zunächst auf jene Aspekte durchforsten, für die Daisne bekannt ist und die sein Literaturverständnis ausmachen. Sein Bild einer dualistischen, aus Realität *und* Traum bestehenden Wirklichkeit prägt sehr stark die Struktur seiner Werke. In seinem ‚Meisterwerk‘ *De trap van steen en wolken* geht er so weit, dass er den Roman auf zwei Handlungsebenen aufbaut, die jeweils

einen der beiden Pole darstellen. Gemäß seinem romantischen magischen Realismus sind die beiden Pole hier voneinander getrennt und werden sie möglichst stark aufgeladen.

In *Grüsz Gott* gibt es jedoch keine verschiedenen Handlungsebenen. Auch fehlen jegliche fantastischen, irrealen Ereignisse. Einen aufgeladenen Traumpol sucht man vergeblich. Als viel aufschlussreicher erweist sich hier eine Annäherung über Daisnes *klassischen* magischen Realismus. In diesem steht das *Verhältnis* der beiden Pole *zueinander* im Vordergrund. Monika vereint gewissermaßen Traum und Realität. Sie entspricht Hermans Traum, doch sie ist echt und ermöglicht es ihm, diesen Traum zu leben. Sie verwandelt seine anfangs so unerträglich erscheinende Realität kurzfristig in eine Idylle und bringt Traum und Realität in Gleichklang.

Zugleich stellt sich aber auch die Frage, ob nicht doch alles nur „Einbildung“ ist, ein Ferienabenteuer von begrenzter Dauer (S. 27). Herman versöhnt sich mit dem Gedanken, dass die Idylle ein Ende haben könnte: „Als Monika niet is wat je hebt gedroomd – wel, denk aan verleden week, toen je nog niet eens wist dat ze bestond: je verliest niets, en hebt nog een droom gewonnen“ (S. 32-33). Traum und Realität werden einander vergleichend gegenübergestellt: Während Katherine Hepburn im Film *Summer Madness* vor der Verwirklichung ihres Traums flüchtet, um sich diesen nicht zerstören zu lassen, zieht Herman es anfangs vor, den Traum Realität werden zu lassen, „om tenminste niet te moeten betreuren, misschien een beetje werkelijkheid te hebben gemist“ (S. 23). Der Traum wird keineswegs zerstört, sondern entwickelt sich weiter und wird zum Angelpunkt seines Lebens: „En ten slotte zullen deze weken de schoonste gebeurtenis en het grootste succes van mijn bestaan zijn geworden [...]. Moge thans mijn tweede, betere, beste, definitieve [jeugd] beginnen“ (S. 47).

Wenn sich letztendlich herausstellt, dass der Traum einer gemeinsamen Zukunft niemals Wirklichkeit werden wird, bleibt jede Trauer aus. Monikas letzte Worte sind: „Groet Herman in België – herhaal hem dat ik hem liefhad en onze toekomst mijn schoonste droom is geweest“ (S. 64). Und Herman schließt: „De schoonste huwelijken worden in de hemel gesloten. [...] Rust zacht, tot ik je mag komen wekken, schone slaapster“ (S. 65). So lautet Daisnes Befund: Wenn die Wirklichkeit enttäuscht, bleibt stets der unzerstörbare Traum als gleichwertiger Teil des Lebens. Wie eng er den Traum tatsächlich in die Wirklichkeit integriert, geht aus den Titeln zweier seiner Gedichtbände hervor: *De droom is een herinnering aan dat wat nimmer is gebeurd* (1965) und *De droom maakt alles waar* (1977).

4.2. Autobiographisches

Ebenfalls in die Tradition von Daisnes Schreiben passt die Erzählung, wenn es um die für Daisne so typischen autobiographischen Elemente geht.^[1] So heißt der Ich-Erzähler aus *Grüsz Gott* Herman mit Vornamen – Johan Daisnes bürgerlicher Name lautet Herman Thiery. Genauso wie der Autor hat Herman am 2. September Geburtstag. Beide wohnen in Gent, schreiben Bücher, ihre Mütter haben dieselben Vornamen und ihre Söhne sind gleich alt. Schließlich war auch Daisne einmal in Kärnten. Er war damals genauso alt, wie seine jetzige Hauptperson und schrieb dort die ersten elf Kapitel der Erzählung.

Die Parallelen zwischen Autor und Ich-Erzähler sind also nicht zu übersehen. Daisne ist bekannt für seine autobiographisch motivierten Inhalte. Oft enthalten seine Texte eine Vielzahl von Daten aus seinem eigenen Leben. Meist sind es handfeste Fakten, wie etwa Geburtsdaten oder Namen. So lässt Daisne bewusst eine Welt von Literatur und Realität

entstehen, deren Grenzen verschwommen sind. In seiner Literatur lässt er durch autobiographische Einfügungen die Realität aufleben. Doch auch die entgegengesetzte Richtung schlägt er ein: Er lässt ‚literarische Fakten‘ in die Realität einfließen. So taufte er etwa seinen Sohn *Evert* – nach der Hauptperson seines einige Jahre zuvor erschienenen Romans *De trap van steen en wolken*.

All das ist im Lichte von Daisnes magischem Realismus zu sehen. Sein Modell einer Wirklichkeit, die aus Realität *und* Traum besteht, bezieht sich nicht nur auf seine Literatur, sondern auch auf sein Weltbild. Die Literatur betrachtet er als Teil seines Lebens, als ‚Traumpol seiner Wirklichkeit‘. Eine Grenze zum nüchternen Realitätspol, zum Objektiven seines Handelns und Erlebens, kann und soll nicht gezogen werden. Daisne strebt danach, die Grenzen zu verwischen. In seiner Literatur findet man Elemente seiner Realität wieder, ebenso wie er seine Realität mit Elementen seiner Literatur ausschmückt.

So sind die autobiographischen Aspekte von *Grüsz Gott* und von Daisnes Literatur im Allgemeinen durchaus als ein Teil seines magischen Realismus zu betrachten. Sie sind Zeugnis von einem Verständnis, das Literatur nicht abseits einer Wirklichkeit sieht, sondern als integralen Bestandteil derselben. Im Speziellen in *Grüsz Gott* zeigt sich darin aber zugleich auch ein noch weiter gefasster Literatur- und Wirklichkeitsbegriff. Die Beziehungen der beiden Welten (Literatur und Wirklichkeit) zueinander sind wechselseitig. Die realen Elemente von *Grüsz Gott* sind derart zahlreich und authentisch, dass von Fiktion kaum mehr die Rede sein kann. Es kann angenommen werden, dass Ich-Erzähler und Autor *eine* Person sind. Herman verfasst seine Tagebuchaufzeichnungen bewusst mit dem Ziel, sie als Erzählung zu veröffentlichen: „Ik heb iets over dit mijn verhaal losgelaten aan Hector en Elmirette, en over mijn aarzeling tussen drie titels: Dorens plukken voor een roos, Schön war die Zeit, of Grüß Gott“ (S. 57).

Trotz dieses Hinweises, der uns den Autor mit dem Ich-Erzähler gleichsetzen lässt, kann nicht von einem autobiographischen Tatsachenbericht oder Fragmenten aus einem Tagebuch gesprochen werden. *Grüsz Gott* arbeitet nämlich mit verschiedenen literarischen Techniken, die auf Grund der chronologischen Einschränkungen eines Tagebuchs in dieser Textsorte per Definition nicht vorkommen können. „Het ’abrupte’ einde is [...] organisch gegroeid uit Hermans dagboek.“^[2] Ein Verkehrsunfall kann in einem nüchternen Wirklichkeitsbild jedoch kaum ‚organisch entstehen‘ und sich stimmungsmäßig bereits über einen mehrere Wochen zuvor verbrachten Urlaub legen. Wirklichkeit und Literatur; Realität und Traum – Daisne verwischt bewusst die Grenzen.

4.3. Todessymbolik

Wie zuvor angedeutet, basieren große Teile von *Grüsz Gott* auf autobiographischem Material, wobei jedoch bei eingehender Analyse auffällt, dass dem Text ein literaturtechnisch durchaus üblicher, für die chronologischen Einschränkungen eines tatsächlichen Tagebuchs aber unmöglicher Aufbau zugrunde liegt. Dieser Aufbau manifestiert sich in der reichen und oft sehr subtilen Symbolik, mit der Daisne arbeitet. Hierin offenbart sich auch zunehmend ein magisch realistischer Aspekt der Erzählung. So trivial und alltäglich die Handlung anfangs auch erscheint, ihre magisch realistischen Züge findet man *zwischen den Zeilen*. So kommen sie etwa in verschiedenen symbolischen Hinweisen auf das tragische Ende der Erzählung mit zum Ausdruck.

Die tagebuchartige Form von *Grüsz Gott* wird bis zuletzt konsequent durchgezogen. Der Ich-Erzähler greift normalerweise nicht vor, weiß zum Zeitpunkt seines Schreibens noch nicht über die Zukunft Bescheid, was auch an seiner stets wechselnden Gemütsverfassung zu erkennen ist. Die gesamte Erzählung dokumentiert in dieser Hinsicht realistisch Hermans Ferienaufenthalt. In einem einzigen Punkt wird diese Vorgangsweise des Autors durchbrochen. Eine Todessymbolik tritt immer deutlicher hervor, für den Leser – vor allem aber auch für die handelnden Figuren. Auf einer Bootsfahrt über den See (S. 44) filmt Herman Monikas Profil vor dem Hintergrund einer sich schnell nähernden Kirche. Unter der Kirche wächst Kapuzinerkresse, die bereits auf S. 24 mit Monika in Verbindung gebracht wird. Nach der Besichtigung der Kirche, fotografieren sie einander: „Ze aarzelde even voor de kruisen van de friedhof op de achtergrond. Ik zei dat het daar eens zoet slapen moest zijn.“ Warum zögert Monika? Sie hat eine Vorahnung vom unvermeidbaren tragischen Ende der Idylle. Entsprechend zweideutig klingen daher auch die Worte, mit denen sich die beiden am Ende verabschieden: „Grüß Gott“ (S. 53).

Nach Monikas Abreise filmt Herman noch einmal die leere Bank, auf der die beiden gesessen haben: „Plotseling verscheen een pijl in de zoeker der camera: het eind van de film. Ik was blij: hierop *moest* hij eindigen. Ik wil geen nieuwe meer beginnen“ (S. 55). Der Film endet mit einer leeren Parkbank; von einer erfüllten Liebe bleibt nicht mehr über als die Erinnerung. Das Ende des Films steht symbolisch für das Ende eines gelebten Traums. Es wird kein Wiedersehen geben. Der gesamte Aufenthalt steht unter dem als Titel eines Schlagers immer wieder auftauchenden Motto „Schön war die Zeit“. Ist es Zufall, dass das nie stattfindende Wiedersehen für den 2. November (Monikas Geburtstag) angesetzt ist, zu Allerseelen, dem katholischen Feiertag, an dem der Toten gedacht wird?

4.4. Intertextuelles

Sowie die allermeisten von Daisnes Texten, enthält auch *Grüsz Gott* eine große Zahl von expliziten Hinweisen auf andere Werke verschiedenster Art. Die Bedeutung dieser Hinweise ist variabel. Nicht immer sind sie ausschlaggebend für das Verständnis des Textes. Oft dienen aber auch diese Hinweise als Vorboten und zeigen die Richtung an, in die sich die Handlung entwickeln wird.

Immer wieder angeführt wird etwa der Film *Summer Madness* (1955) von David Lean nach Arthur Laurents' *The time of the cuckoo*. Darin verliebt sich eine amerikanische Sekretärin während eines Aufenthalts in Venedig in einen italienischen Mann. Der Film beschreibt ihre mentale Entwicklung, die in einer vorerst paradox erscheinenden Entscheidung endet. Sie flüchtet: „Ik kwam mijn hele leven te laat; nu wil ik op tijd weg, om tenminste mijn droom te redden“ (S. 23). Anfangs trifft Herman die gegenteilige Entscheidung: „Ik ging uit verlegenheid altijd te vroeg. Nu wil ik me eens verlaten, om tenminste niet te moeten betreuren, misschien een beetje werkelijkheid te hebben gemist“ (S. 23). Doch auch sein Beschluss lautet letztendlich: „In 'Summer Madness' wilde Katherine Hepburn niet te laat weg, om haar droom niet kapot te zien gaan. Nu wil ik onze tijd niet rekken om hem eens voort te kunnen zetten“ (S. 51).

Als eine Art Leitmotiv dient der Schlager *Schön war die Zeit*. Das Lied wird im Radio gespielt, es wird gesungen, sein Titel wird einander ins Ohr geflüstert, man besorgt sich die Platte und spricht die Worte immer wieder aus. Doch warum bezieht sich das Lied auf die Vergangenheit? Das Motto wird bittere Wahrheit, als feststeht, dass von dieser Zeit tatsächlich nur die Erinnerung bleibt. Dasselbe gilt für den kurz erwähnten Titel von Beatrice

Harraden: *Ships that Pass in the Night* (1893) – „opdat wij niet als die trieste Schiffe an einander in der Nacht vorbeifahren...“ (S. 35).

Weitere im Text erwähnte Titel sind Charles Dickens' *David Copperfield* (1849-50) und *Oliver Twist* (1837-39), der Dichter Iwan Turgenjew oder der Film *Marguerite de la nuit* (1955). Daneben erwähnt Daisne Werke, die er selbst geschrieben hat: *Oswiecim* (1950), *Het eiland in de Stille Zuidzee* (1949) und *Lago Maggiore* (1957), dessen Manuskript er während seines Aufenthaltes verbessert.

Auch hieran lässt sich Daisnes magischer Realismus erkennen. Durch das Integrieren von tatsächlich existierenden Buchtiteln verleiht er seinem Text eine *realistische* Komponente. Dass diesen Titeln allerdings eine über das Rationale hinausgehende Bedeutung zugewiesen wird – ein Buch- oder Liedtitel wird erwähnt und wird prompt Realität – macht dieselben Elemente zugleich auch wieder *magisch*. *Magischer Realismus*: Der Begriff erhält langsam Gestalt!

5. Christliches Gedankengut

Das Wesen der bisherigen Interpretationen von *Grüsz Gott* ist äußerst fragmentarisch. Wenn auch diese Interpretationen nur lose miteinander in Verbindung stehen, so kann doch keine von ihnen wirklich abgewiesen werden. Da also ein Verständnis des Textes keine *große, zusammenhängende* Analyse erfordert, ist es möglich und zulässig, weitere diesem Text immanente Elemente heranzutragen, ohne damit vorherige Ansätze in Frage zu stellen. Daisnes Werk ist vielschichtig genug, um von vielen Seiten zugleich betrachtet zu werden, verschiedene Eindrücke zu vermitteln und dennoch nicht widersprüchlich zu erscheinen. Ein Herangehen von nur einer Seite vermag bei Daisne kaum, den vollen Sinn seiner Werke zu erfassen, und trotzdem vermittelt es *einen* berechtigten Eindruck.

Vielleicht können in diesem Sinne die zuvor dargelegten Interpretationen um ein weiteres Fragment ergänzt werden. So fällt auf, dass der Text über zahlreiche Hinweise auf christliches Gedankengut verfügt. Das bereits zuvor erwähnte Motto ‚Memento Mori‘ bezeichnet auch eine mittelalterliche Kunstgattung. Religiös motiviert sollten dabei Bilder von Skeletten, Totenköpfen und anderen Todessymbolen an die menschliche Vergänglichkeit erinnern. Monika trägt die Inschrift ‚Memento Mori‘ in ihrer Handfläche. Sie steht somit nicht nur für den Traum, den man ausleben muss, bevor der Tod einen einholt. Ihr eigener schlussendlicher Tod, der sich durch verschiedene Symbole bereits viel früher ankündigt, macht die Darstellung von Monika und die gesamte Erzählung zu einem einzigen Memento Mori. Monika ist schon tot, während sie noch ihren Urlaub verbringt; über ihr schwebt für den Leser ganz unscheinbar ein Totenkopf.

Ebenfalls symbolisch könnte Monikas Name sein, der als Hinweis auf die heilige Monika verstanden werden kann. Diese „bekehrt durch ihre vorbildliche Haltung ihren Mann Patritius“^[3] und stirbt auf ihrer Heimreise nach Afrika. Nun ist eine gewisse Bekehrung auch in *Grüsz Gott* zu erkennen. Der anfangs pessimistische und launische Herman wird durch die Begegnung mit Monika zu einem lebensfrohen Menschen, der durchaus auch seine religiöse Ader entdeckt. Für den gelungenen Ausflug nach Venedig dankt er Gott und der heiligen Monika (S. 28). Hermans Verwandlung ist vollendet, wenn er bekennt: „Ik was ten dele fout met mijn gekanker, mijn genot bederverij jegens anderen en mezelf. Ik ben nog geen voldoende nederig mensenkind [...]. Ik ben ondankbaar geweest tegenover Gods schone natuur“ (S. 48).

Schließlich lässt sich Monika auch mit Maria in Verbindung bringen. Entsprechende Hinweise sind die mehrmals erwähnte Kirche (und Schutzpatronin) Maria Wörth, die von den beiden besucht wird und an deren Friedhof Monika offenbar ein Schauer überkommt (S. 37, 44, 48 u. 65) oder Hermans Traum, in dem ihm Monika als Madonna erscheint (S. 62). Offenbar betrachtet Daisne also religiöse Hinweise als geeignetes Mittel, seinen magischen Realismus zu unterbauen. Religiöse Elemente verleihen dem Text eine gewisse magische Ausstrahlung, da sie sich einem rein rationalen Weltverständnis entgegensetzen. Auch der Titel *Grüsz Gott* erhält somit eine weiter gefasste Bedeutung als das reine Wortspiel, als das er sonst verstanden werden könnte.

6. Schlüsse

Grüsz Gott ist in seiner Vielseitigkeit hervorragend geeignet, die wichtigsten Grundlagen zum Verständnis von Daisnes Werk zu illustrieren. Nur wenige andere Texte vereinen so umfassend die verschiedenen Aspekte seines Schaffens. Neben Daisnes magisch realistischem Literaturkonzept enthält *Grüsz Gott* die für diesen Autor so typischen autobiographischen Anhaltspunkte, seine oft sehr ausdrucksstarke Symbolik und zahllose intertextuelle Hinweise. Das Potenzial dieses Texts ist jedoch noch lange nicht ausgeschöpft. Dass der christliche Rahmen, in den sich die Erzählung einfügen lässt, nicht früher erkannt wurde, zeugt von der stiefmütterlichen Behandlung von Daisnes weniger bekannten Werken, im Besonderen von seinen Kurzgeschichten. Diese erachte ich in ihrer Gesamtheit als mindestens gleich wichtigen Teil seines umfangreichen Oeuvres, wie seine Romane.

Grüsz Gott erscheint mir jedoch nicht nur vor dem Hintergrund von Daisnes Schaffen interessant. Durch seine Vielseitigkeit eignet sich der Text auch als ‚literaturwissenschaftliches Übungsfeld‘. Nicht zufällig ist die mir vorliegende zweite Auflage der Erzählung eine Schulausgabe. Literaturwissenschaftliche Konzepte von Intertextualität bis hinzu den verschiedenen Interpretationen der verwendeten Symbolik bieten dem Literaturwissenschaftler einen wahren ‚Spielplatz‘. Was *Grüsz Gott* für diesen Zweck so geeignet macht, ist neben den vielen möglichen Betrachtungsweisen der Erzählung auch deren voneinander weitgehend unabhängiges Bestehen: Der Text muss nicht in seiner ganzen Fülle von ihm innewohnenden Hinweisen erfasst werden, um verstanden zu werden. Kaum eine der bisherigen Interpretationen konnte mehrere der hier beschriebenen Elemente zutage bringen^[4], was aber nicht im Geringsten auf ein fehlendes oder unvollständiges Verständnis hindeutet. So wird *Grüsz Gott* zu einem breit zugänglichen und dennoch anspruchsvollen Werk, das überdies auch abseits jeglicher literaturwissenschaftlicher Annäherungen für *Lesevergnügen* sorgt – nicht die unwichtigste Eigenschaft für ein Buch!

Literatur

Bousset, Hugo. 1983. „Geen boekenzin meer, maar een zin voor mijn leven. Omtrent Grüsz Gott“. In: *De pool van de droom. Van en over Johan Daisne. Samengesteld door Hedwig Speliers*. Antwerpen: Manteau.

Claes, Gaston. 1978. „Johan Daisne de kristelijke socialist“. In: *Gazet van Antwerpen*, 17.08.1978.

Daisne, Johan. 1961. *Grüsz Gott*. Leuven: Boekengilde De Clauwaert.

Dinaux, C.J.E. 1958. „Het magisch realisme van Daisne“. In: *Haarlems Dagblad*, 11.06.1960.

Keller, Hiltgart L. 2001. *Reclams Lexikon der Heiligen und biblischen Gestalten. Legende und Darstellung in der bildenden Kunst*. Stuttgart: Reclam.

Reynebeau, Marc. 1983. „De illusies van een binnenhuisavonturier: de verhalen en novellen van Johan Daisne“. In: *Knack*, 01.06.1983.

[1] Vgl. Bousset 1983, 216

[2] Bousset 1983, 219

[3] Keller 2001, 433

[4] Einzige Ausnahme ist Bousset (1983).

Carl De Strycker: Vragen aan Vader. Bedenkingen omtrent het lange gedicht van Eddy van Vliet.

Carl De Strycker Universiteit Wenen

0. Inleiding

In het gedicht ‘Afscheid van mijn vader’ uit de bundel *Jaren na maart* dicht van Vliet: “Ik schreef het reeds meer. Die morgen / liep hij van de keuken naar de straatdeur / en kwam niet weer” (Vliet 1986, 11). De vader treedt in verschillende gedichten in het werk van Van Vliet op en ook in zijn laatste bundel *Vader* schrijft hij opnieuw over de moeilijke en moeizame relatie met die vaderfiguur. Sterker nog, hij wijdt er, zoals de titel laat vermoeden, een *hele* bundel aan; één lang gedicht. Het lijkt erop dat hij met dit boek al zijn bedenkingen rond de verhouding met zijn vader heeft samengebracht. Waar bijvoorbeeld in *Jaren na maart* zowel onbegrip voor het vertrek van de vader (‘Afscheid van mijn vader’) als ook een evocatie van het terug aanhalen van de banden in ‘De verzoening’ tot zelfs een ‘Identificatie’ over verschillende korte gedichten verspreid staan, zijn nu al die ambivalente gevoelens samengebracht in een verhalend gedicht.

Zo vertrouwd de thematiek van de problematische vaderbinding dus is in het oeuvre van Van Vliet (“Ik schreef het *reeds meer* [my stress, CDS].” (Vliet 1986, 11)), zo ongewoon is de vorm die hij deze keer kiest om zijn verhaal te doen. Het gedicht *Vader* is één lange tekst die bestaat uit 318 kwatrijnen, opgedeeld in vier delen die zelf uiteen vallen in een aantal kleinere (hoofd)stukjes, aangeduid door sterretjes. Zowel de strakke opdeling in kwatrijnen, als de lengte van het gedicht zijn binnen het oeuvre van Van Vliet een uitzondering. Tot hier toe schreef hij relatief korte gedichten in vrije verzen.

Onderzocht zal worden waarom van Vliet deze werkwijze voor dit specifieke gedicht hanteert. Zijn opvattingen over de vorm en de functie van de lengte van deze tekst worden onder de loep genomen en geconfronteerd met uitspraken van die andere dichter die in de laatste jaren opmerkelijke lange gedichten heeft geschreven: Dirk van Bastelaere. Dat is meteen een confrontatie tussen een eerder klassieke, traditionele, modernistische poëtica (Van Vliet) en een meer experimentele, postmodernistische literatuuropvatting^[1] (Van Bastelaere). Verder zal er aandacht besteed worden aan het realiteitsgehalte van het vertelde, het narratieve karakter van de tekst en aan de stijl.

Tot slot zullen conclusies getrokken kunnen worden omtrent al deze bedenkingen over het lange gedicht van Eddy van Vliet.

1. Formele kwesties

1.1. Vorm

Zoals in de inleiding aangeduid, bestaat deze tekst geheel uit kwatrijnen. Vergelijking met een aantal rond dezelfde tijd verschenen dichtbundels zoals *Hartswedervaren* van Dirk Van Bastelaere, *De groeten* van Hugo Claus, Geert Buelens' *Het is* of Ilja Leonard Pfeijffers *Dolores* leert dat deze vormvastheid eerder een uitzondering is in de hedendaagse poëzie. Het verwerpen van strakke dichtvormen heeft te maken met het ongeloof van de postmoderne dichter dat de taal zich in een strak korset laat dwingen en dat de betekenis in rigide vormen te bedwingen zou zijn. Bovendien wil de postmodernistische dichter een veelheid van stemmen laten horen en een meervoudig perspectief bieden^[ii]. Niet zo Eddy van Vliet. Hij verklaart de strak volgehouden strakke vorm vanuit een behoefte vat te krijgen op de beschreven gebeurtenissen, volgens Vaessens en Joosten een duidelijk kenmerk van een modernistische poëtica. Van Vliet wil de situatie overzien in en met dit gedicht. De emotionele chaos wordt in de vormelijke orde van het gedicht beheerst en overwonnen. In een gesprek met Jooris van Hulle laat Van Vliet over de keuze voor kwatrijnen optekenen: "het liep uit de hand met het ene beeld dat telkens weer een ander opriep. Ik moest er een vorm aan geven en het kwatrijn leek me er het meest geschikt voor" (Hulle 2001, 28). Bovendien geeft hij aan dat "heel wat van de kwatrijnen zoals ze thans in de bundel voorkomen, een afgerond geheel [vormen]: een anekdote, de interpretatie ervan of een reeks elkaar opvolgende beelden" (Hulle 2001, 28). Marc Reynebeau meent dat "deze discipline [...] de mogelijkheid [schiep] om de inhoud beter te beheersen, opdat het gedicht niet oeverloos zou uitwaaiëren" (Reynebeau 2002, 100). Deze laatste opmerking mag als samenvatting gelden voor Van Vliets idee over de functie van de door hem gehanteerde vaste vorm.

Dit alles is geheel in tegenspraak met de opvattingen van een dichter als Van Bastelaere. In zijn essay *Rifbouw* betwijfelt hij het bestaan van wat van Vliet "een afgerond geheel" noemt en werpt hij zich op als verdediger van de uitwaaierende betekenis. Hij spreekt over "de onophoudelijke groei van de tekst en de betekenissen van de tekst, zodat de interpretatie onbeëindigbaar is" (Bastelaere 2001, 68). "Orde is een fictie" (Bastelaere 2001, 66) meent Van Bastelaere dan ook. Wanneer zijn lange gedicht *Wwwhhoooosh* bekeken wordt, is er op formeel vlak inderdaad geen vaste orde te vinden. Korte strofes lossen lange af, langere verzen wisselen met ultrakorte (slechts twee woorden).

Uit de confrontatie met de poëtische ideeën van Van Bastelaere mag duidelijk worden dat Van Vliets opvattingen over de keuze voor kwatrijnen van een heel andere orde zijn. Waar de postmodernen een extra dimensie en bijkomende interpretatiemogelijkheden zien in de losse vorm, huldigt van Vliet vanuit een drang tot begrijpen een volgehouden strakke vorm. Hij heeft dit vormelijke harnas nodig om greep te krijgen op de traumatische gebeurtenissen uit zijn jeugd. Zo draagt een formeel middel bij tot een inhoudelijk overzicht.

1.2. Lengte

Een zelfde vergelijking kan gemaakt worden als het gaat om de lengte van het gedicht. Van Vliet schrijft hier tegen zijn gewoonte in een uitzonderlijk lang gedicht. Het beslaat de hele bundel, een boek van 77 bladzijden. Ook Van Bastelaere is auteur van een aantal belangrijke lange gedichten. 'Porschlegel' en *Wwwhhoooosh* zijn teksten van zijn hand die tot de belangrijkste van de contemporaine (Zuid-)Nederlandse literatuur worden gerekend. Bij Van Bastelaere is de lengte te verklaren vanuit de woekerende betekenis en de poging om een totaalbeeld te scheppen. Daardoor dijen niet enkel de interpretatiemogelijkheden eindeloos uit

(cfr. supra), maar krijgt het gedicht zelf ook een bepaalde lengte, die het verwachtingspatroon van de poëzielezer ontregelt. In de woorden van Vaessens en Joosten: “met het stijgen van het aantal woorden neemt ook het aantal (niet voorziene) combinatiemogelijkheden en dus de entropie toe” (Vaessens en Joosten 2003, 50). In een gesprek met de Poëziekrant noemt Van Bastelaere zelf het “lange gedicht [...] het heterodoxe teksttype bij uitstek, de plek waar talloze stemmen tegen elkaar inrazen” (Peeters 2002, 55).

Bij Van Vliet moet de verklaring voor de lengte op een heel ander vlak gezocht worden. Hij wil vooral een nauwkeurig en genuanceerd beeld van het beschrevene geven en daarvoor leent zich de lange epische vorm beter dan die van het korte lyrische gedicht. De lengte hangt namelijk vooral samen met de grote tijdsspanne die het gedicht beslaat. Het bevat immers het familierelaas van de dichter vanaf de grootouders tot de dag van vandaag. In tijd uitgedrukt beschrijft het gedicht een periode van ongeveer 85 jaar. Net zoals de kwatrijnen, heeft de lengte hier de bedoeling te overzien, met name heel de voor de dichter relevante geschiedenis. De grote omvang heeft dus eerder een materiële (temporele) verklaring dan een inhoudelijke. Bij Van Vliet dan ook geen uitdijende betekenis, maar telkens kleine afgesloten bouwsteentjes (de kwatrijnen) die samen één groot eenduidig verhaal vormen: dat van de levensgeschiedenis van de vader en invloed daarvan op de zoon.

1.3. Genre

Met het gebruik van de term “verhaal” werpt zich een andere vraag op, namelijk die naar de bepaling van het genre. Van Vliets tekst wil duidelijk een verhaal vertellen met een plot, personages en alle andere elementen die tot het arsenaal van technieken van het proza behoren. Jelle Van Riet noemt in zijn bespreking voor het Vlaamse dagblad *De Morgen Vader* dan ook “een beklijvende roman, toevallig in kwatrijnen neergeschreven” (Riet 2001) en Jos Joosten vindt in de krant *De Standaard* dat “veel van de dichtregels [...] probleemloos in proza achter elkaar gezet kunnen worden” (Joosten 2001). Dat Van Vliet hier toch kiest voor een gedicht, kan verklaard worden vanuit zijn status als dichter. Prozateksten van hem zijn haast onbestaand. Er is wel het essay *Poëzie: een pleidooi* en hij heeft een aantal (autobiografische) verhalen in tijdschriften op zijn naam staan, maar het is toch vooral als dichter dat hij zijn ei kwijt kan en wil. Het is inderdaad zo dat *Vader* bijna alle eigenschappen van een prozatekst heeft, maar het zijn de stijl (zie paragraaf 4) en de vorm (de opdeling in kwatrijnen en het wit rond de tekst) die uitmaken dat dit boek als gedicht bestempeld wordt. Pieter de Meijer merkt daarover in zijn bedenkingen over het lange gedicht op dat “poëzie gekenmerkt [wordt] door ordeningsprincipes die strenger zijn dan die van het proza” (Meijer 1995, 14) en Robert Anker kent poëzie een grotere zeggingskracht toe door “het muzikale geheim van rijm, ritme en regel” (Anker 1995, 85). Net daar lijkt het schoentje bij Van Vliets verzen te knellen en is de vraag naar “de noodzaak van deze tekst *als gedicht*” (Joosten 2001) zoals Joosten ze formuleert, relevant. Deze recensent ziet maar weinig geconcentreerd taalgebruik, zoals dat in een gedicht toch verwacht zou kunnen worden en vindt de stijltrucs die de dichter aanwendt en de beelden die hij bedenkt vooral flauw. Daarop wordt uitgebreid teruggekomen in paragraaf 4. Ook Dirk de Geest vraagt om “een kortere, maar alleszins poëtisch nog sterkere versie” (Geest 2002, 29) en stoort zich aan “een zekere redundantie, een wijldlopingheid en een gebrek aan spanning” (Geest 2002, 29). Deze worden waarschijnlijk veroorzaakt door Van Vliets bekommernis een eerlijke visie op zijn vader te geven en de hoge dosis werkelijkheid die ten behoeve daarvan zijn intrede doet in deze tekst.

2. Rauwe realiteit: vraag naar het realiteitsgehalte van de tekst

Vader heeft omwille van de bekommernis van de dichter om een zo eerlijk mogelijke geschiedenis te vertellen dus een hoog realiteitsgehalte. Van Vliet loochent dan ook niet dat hij zijn inspiratie voor deze bundel geheel uit zijn persoonlijke leven haalt. Nu is het zo dat het autobiografische karakter van Van Vliets verzen steeds redelijk groot is, maar hier neemt het waarheidskarakter van de tekst wel extreme vormen aan. Dit boek is haast geen fictie meer, maar het waar gebeurde verhaal over de vader van de dichter. Het steunt dan ook op werkelijke feiten en op herinneringen van Van Vliet. Wanneer dit gedicht vergeleken wordt met de biografische schets die Benno Barnard voor de reeks “Dichters van nu” van Van Vliet maakte, dan is zijn eigen verhaal in *Vader* totaal gelijklopend met datgene dat daar verteld wordt. Soms lijkt het er zelfs op dat Van Vliet Barnards tekst gewoon gepoëtiseerd heeft. In Barnards schets staat bijvoorbeeld volgende passage:

Hij vierde die verjaardag samen met zijn vader, om te beginnen in een chic restaurant, vervolgens in enkele cafés en tenslotte in het soort nachtclub met animeermeisjes dat in Antwerpen als een ‘uitzuiptkot’ bekendstaat- de feestelijkheden eindigen ermee dat de thans meerderjarige dichter zijn ingewanden in de goot uitkotste (Barnard 1992, 38)

Dat wordt in de verzen van Van Vliet:

In een nachtclub vierden we mijn eenentwintigste.

Vader en zoon op zoek naar een ontbrekend

deel van de drie-eenheid: Maria Magdalena

schrijlings zittend op een taboeret. (Vliet 2001, 45)

en ook in *Vader* eindigt deze scène met “in de goot het verjaardagsmaal” (Vliet 2001, 46). De anekdotes in dit gedicht zijn ontelbaar, maar ook onmisbaar in Van Vliets opvatting over dit gedicht. Aan de hand van al deze kleine voorvalletjes en meer ingrijpende gebeurtenissen, wordt nu net het portret van de vader geschetst.

Toch kan de werkelijkheid niet naadloos over elk feit in dit gedicht geschoven worden, daarvoor is van Vliet natuurlijk ook te veel een poëet, in de primaire betekenis van het woord: een *maker* van gedichten. Zelf zegt hij daarover in het interview met Van Hulle dat de anekdote vaak klopt, maar dat dat niet altijd het geval is.

“Voor mij als dichter komt het er niet zozeer op aan of deze en andere anekdotes zich ook werkelijk zo hebben voorgedaan. De beelden die ik gebruik, hoeven niet met de historische werkelijkheid overeen te stemmen. De verhaallijn evenwel, de schets van zijn [de vader, CDS] persoonlijkheid, klopt volledig” (Hulle 2001,28).

Aan de hand van die opmerkingen kan Van Vliets gedicht zonder probleem een voorbeeld van belijdenispoëzie genoemd worden. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het voornaamwoord “ik” veelvuldig opduikt, wat het subjectieve karakter van deze tekst vergroot. Dat hangt samen met de vertelsituatie van de tekst, die in paragraaf 3.2. behandeld wordt.

Dat alles lijkt in tegenspraak te zijn met alles wat de lezer van poëzie in een postmodern tijdperk verwacht. Nogmaals kunnen deze vaststellingen vergeleken worden met uitspraken van Van Bastelaere, die toch wel als koploper van de Vlaamse postmodernen mag gelden. Die

beweert in het vraaggesprek met Peeters dat hij graag “[e]en gedicht in een quasi objectieve stijl” (Peeters 2002, 55) wil schrijven. Hij streeft immers een barthesiaanse dood van de auteur na. Samen met postmoderne denkers als Barthes en Lyotard twijfelt hij aan het “ik” als ervaringscentrum en aan de scheppende kracht van het individu [iii]. In zijn poëtische opstel *Rifbouw* stelt hij dat er “een ontmanteling van de eerste persoon aan de gang” (Bastelaere 2001, 63) is. Dat brengt hij in dat essay trouwens zelf ironisch in de praktijk door al zijn persoonlijke standpunten niet in de eerste persoon te verdedigen, maar ze te objectiveren door zichzelf “Van B. [+ werkwoord in de derde persoon]” (passim) te noemen. De poëzie die hij voorstaat, is dan ook helemaal geen belijdenislyriek, maar een onderzoek naar de mogelijkheden van de taal en de totstandkoming van betekenis.

3. Een verhalend gedicht: narratologische opmerkingen

Zoals eerder reeds aangegeven, heeft *Vader* een uitgesproken verhalend karakter. Hugo Brems merkt op dat bij verhalende gedichten zoals Gorters *Mei* of Nijhoffs *Awater* “er dikwijls uitgegaan wordt van een onderscheid tussen het ‘verhaal’ en de ‘eigenlijke’ betekenis van het gedicht” (Brems 1991, 31). Dat kan niet gelden voor het gedicht *Vader*. Met deze tekst schildert Van Vliet een portret van zijn vader, zonder de bedoeling er een symbolisch karakter aan toe te kennen. De betekenis van de tekst is die, die zich voordoet in de tekst en behalve een aantal beelden die geïdentificeerd dienen te worden, moet er niet geïnterpreteerd worden. Dit gedicht is een verhaal dat de lezer kan volgen zoals in een roman. Zodoende is het ook mogelijk om op een aantal aspecten, technische en inhoudelijke, dieper in te gaan met behulp van de theorie van de verhaalanalyse.

3.1. Monoloog

Een gedicht is heel meestal een vorm van monologisch spreken. Dialogen in gedichten zijn zelden, al zijn ze aanwijsbaar. Herman de Coninck bijvoorbeeld in zijn gesprek met de werkelijkheid in *De lenige liefde*. Toch zijn zulke voorbeelden eerder uitzondering dan regel. In een verhalend gedicht zou een dialoog verwacht kunnen worden, maar in *Vader* is er slechts een enkele maal sprake van directe rede, en dan nog wel voor erg korte tijd. Een voorbeeld waar dat het geval is, maakt meteen ook duidelijk dat het in deze momenten niet om dialoog gaat: “En je zegt: ‘teken op wat ik verwezenlijkt heb’” (Vliet 2001, 59). Dit gedicht is volgens Reynebeau bedoeld “als een *begin* [my stress, CDS] van dialoog” (Reynebeau 2002, 101), wat afgeleid kan worden uit de twee openingskwatrijnen van de bundel:

Je hebt er recht op. Nu je nog leeft.

Evenmin als de wijnkruiken, de veestapel

en de lemen soldaten, samen met de keizers begraven,

zullen post mortem uitgesproken woorden baten.

Vandaar dat ik je vraag: aanvaard

dit gedicht en neem er de tijd voor

me tegen te spreken.

Ieder geweten heeft recht op zijn verleden. (Vliet 2001, 9)

Met zijn eigen *Brief an den Vader*^[iv] wil van Vliet, voor het te laat is, heel de situatie met zijn vader ophelderen. Hij geeft met dit gedicht zelf de aanzet, en vraagt dan om een antwoord. Uitdrukkelijke wil hij geen in memoriam schrijven, maar een *gesprek starten*. Dit uitgangspunt krijgt aan het einde van dit gedicht een wrange nasmaak, wanneer blijkt dat de vader toch overlijdt voor het gedicht af is: “Opgeheven heeft zich / de ode voor wie niet meer horen kan. / Dichtgesmeten lot. Voor schut gezet, zonder antwoord” (Vliet 2001, 77).

Daardoor is dit gedicht dus wel degelijk een monoloog: de dichter spreekt de vader aan in deze tekst; hij stelt hem een aantal belangrijke vragen die hij graag nog voor de dood van de vader opgehelderd zou zien om zo *in* dit leven nog tot verzoening te kunnen komen.

3.2. Verteller en focalisator

Er werd al gewezen op het veelvuldige gebruik van het voornaamwoord “ik”. Deze ik-figuur is de dichter, die meteen ook als verteller van het verhaal optreedt. Hij is dus een intradiëgetische verteller die zich richt tot het personage van de vader dat met “jij” wordt aangeduid en als intradiëgetische narratee dienst doet. Het hele relaas wordt door de dichter beschreven, ook wanneer hij de gebeurtenissen vertelt van voor zijn geboorte of de belevenissen van zijn vader waar hij zelf geen rechtstreekse getuige van is, is het door zijn bril. De ik is dus de interne, vaste focalisator in deze tekst met als eigenschappen dat hij simultaan en panchronisch is. Het is steeds de mening van de “ik” die de lezer voorgeschoteld krijgt, zoals mag blijken uit volgende verzen, waarin zowel ik als jij optreden: “Ik onderwees je Latijn. Je veinsde. / Wat moest je met al die genitieven, veldslagen, / [...]” (Vliet 2001, 31). Het mag duidelijk zijn dat “veinzen” een gekleurd werkwoord is en de houding van de vader hier dus beschreven wordt vanuit het subjectieve karakter van het vertellende ik. Dat het verhaal een uitermate subjectief karakter heeft, is eerder al opgemerkt en is aan de hand van deze narratologische ontleding bewezen. Echter, dat hoeft geen probleem te zijn, vanuit de idee dat dit de mening is van het ik, die dan wacht op een weloverwogen antwoord van de jij: “en neem er de tijd voor / me tegen te spreken” (Vliet 2001, 9).

3.3. Tijd

Ook de structurering van de tijd in dit verhaal is interessant om dieper op in te gaan. Eerst en vooral moet opgemerkt worden dat Van Vliet zelf enige structuur heeft aangebracht onder de vorm van de vier delen waarin hij zijn tekst heeft opgedeeld. Deze zijn parallel aan de vier seizoenen en beschrijven respectievelijk de grootvader (deel I), de vader als jonge man, het huwelijk met de moeder en de geboorte van de dichter (deel II), het vertrek van de vader (deel III) en de oude vader die sterft (deel IV). Daarmee is aangeduid dat het verhaal een rechtlijnig verloop heeft en zonder flash-backs wordt verteld. Toch is de structuur niet zuiver lineair. De eerder aangehaalde aanhef (cfr. supra) verbeeldt het begin van het schrijfproces. Dat punt is in

de tijd natuurlijk te situeren *na* de gebeurtenissen die verteld zullen worden. Op het moment dat de auteur aan de tekst begint, is het duidelijk dat de vader nog leeft. Aan het eind van het verhaal is hij gestorven, waaruit besloten kan worden dat de aanvang met de tekst niet samenvalt met het afwerken ervan. Het einde van de werkzaamheden aan het gedicht ligt in de tijd dus nog later dan het beginpunt dat op zijn beurt dus later op de tijdsas staat dan de beschreven gebeurtenissen. Het verhaal wordt echter lineair verteld vanaf de belevenissen van de grootvader in de Eerste Wereldoorlog tot op de dag van het afwerken van de tekst. Daaruit kan besloten worden dat enkel de aanhef een geval van anachronie is.

Zoals reeds berekend beslaat de vertelde tijd ongeveer 85 jaar. Aangezien deze in een bundel van 77 bladzijden beschreven worden, is het onvermijdelijk dat de dichter gebruik heeft gemaakt van ellipsen en versnellingen, waardoor een heel aantal feiten uit de geschiedenis niet in het verhaal zijn opgenomen. De dichter streeft ook geen volledigheid na, hij roept aan de hand van een aantal kerngebeurtenissen een beeld van de tijd en van de figuur van de vader op. Dat evocerende karakter is eigen aan het genre lyriek. Eerder zal er in een gedicht sprake zijn van “showing” dan van “telling”, en wel met behulp van het voor poëzie zo karakteristieke beeld. Anker brengt dat in verband met de concentratie die eigen is aan het gedicht. Zo kan Van Vliet in het vers “Lente verbond haar naam aan Praag” (Vliet 2001, 55) heel de Praagse Revolutie samenvatten en op een zelfde manier wordt mei ’68 geëvoceerd: “In Parijs werd kwistig / met bloemen en kasseien gesmeten” (Vliet 2001, 55).

Het is trouwens opmerkelijk hoe de feiten uit de geschiedenis niet enkel dienst doen als decor voor het eigen verhaal, maar ook een narratologische functie hebben. Ze zijn tijdsaanduiders die de lezer een idee moeten geven van de periode waarin het strikt persoonlijke relaas zich afspeelt. Zo zijn clichés een middel om het uiterst subjectieve verhaal te objectiveren en te dateren. Een ander structurerend element met dezelfde functie is de aangehaalde muziek. Edith Piafs *Non, je ne regrette rien*, *White Christmas* van Crosby en *Hartbreak Hotel* en *Yellow Submarine* hebben de bedoeling de lezer herkenningpunten te bieden in een voor hem totaal vreemde, want particuliere geschiedenis.

4. Stijl

Tot slot zal nog even ingegaan worden op de stijl in dit gedicht. Zoals gezegd maakt Van Vliet gebruik van een strakke vorm. Hij kiest daarbinnen niet voor een vaste versvoet of voor rijmende verzen, maar maakt vooral gebruik van binnenrijm, alliteratie en klankassociatie. In het kwatrijn dat hier als voorbeeld dient, zijn de net opgenoemde stijltruucs samen werkzaam. Het handelt over de vader als soldaat aan het front:

Gokken om wat pluizen in de wind.

Gezond het gebit, de haren zwart als git,

de penis. Nee makker, niet in het gelid.

De strop wachtte voor wie Duitse meiden naaide. (Vliet 2001, 22)

Door de samenwerking van al deze stijlmiddelen en het woordspel penis-lid-gelid, krijgt een en ander ook een ironische tint. Bewust maakt de dichter gebruik van het middel van de milde spot in volgende verzen:

Je zangerige stappen met een sombrero op je kop,
je kont vastgepind op een cactusblad, mijn bed
dat je deelde met een studievriendin van mij,
de geknielde verpleegster met alleen de witte sokjes aan. (Vliet 2001, 57)

In de beste momenten relativeert de dichter zo zijn verhaal; in dit specifieke geval zijn woede. Een zelfde soort doorbreking van de dodelijke ernst is te vinden in de beschrijving van de eerste omhelzing van zijn ouders “in het onvermijdelijke stadspark” (Vliet 2001, 16), een predicaat dat toch een lachje opwekt als het uit de pen van een notoir Antwerpenaar als Van Vliet vloeit.

Verder wordt er bij de beschrijving van de personages vooral met associatie gewerkt, wat het ook voor de lezer makkelijker maakt zich een beeld te vormen. De vader als soldaat wordt als volgt getypeerd: “Kafka’s profiel, jodenneus, Clark Gables snor” (Vliet 2001, 20), de overdreven religiositeit van de moeder wordt opgeroepen in de botsende koppeling van een gebed en de banale eerste ontmoeting van beide ouders: “Maria zij geëerd, kome de Genade. Op tram 2 botste je tegen haar aan” (Vliet 2001, 16). Ook de paradox is een geliefd wapen van van Vliet: “Pretpark / van weltschmerz” (Vliet 2001, 57) of “Grootmoeders lijk: de vrijbrief om ons te verlaten” (Vliet 2001, 34) zijn maar twee voorbeelden van het gebruik dat hij maakt van de schijnbare tegenstelling.

Ondanks al deze technische finesses moet aangegeven worden dat het beeldgebruik verre van origineel is. Een mooi beeld dat tot nadenken aanzet, kan op de eerste pagina van het boek gevonden worden, wanneer een omgestoten inktpot de boosheid van de vader opwekt, maar eveneens de aanzet tot het schrijven is: “Een vlek. Een zeeëgel. Ik betast hem / en buig zijn stekels tot woorden en lettertekens” (Vliet 2001, 9). Zonder daarmee een evaluerende uitspraak te willen doen, moet opgemerkt worden dat gelijkaardige gevallen van doorgedreven taalbehandeling echter schaars blijven. Meestal spreekt het parlando voor zich. Verzen als “Het plezier dat onder / het schortje van een dienstster heerst. / Oven in mijn kruis” (Vliet 2001, 45) zijn, ondanks en niet dankzij de metafoor vooral duidelijk en het vers waarmee de Tweede Wereldoorlog wordt samengevat “Voor vijf jaren ging de zomer op slot” (Vliet 2001, 19) getuigt evenzeer van weinig verbeeldingskracht.

Een kwatrijn waarin Van Vliet zijn woede spuit tegen de vrouw die het gezin Van Vliet uit elkaar deed vallen, klinkt wel krachtig als aanval en verwijt, maar leidt onder een te grote emotionaliteit:

Kreng. Reeds decennialang voedt zij mijn pen.
Haar lach, een op het schoolbord krassende vingernagel,
leidde mijn kus op de beminde vrouwenkeel
te vaak naar de wurggreep. Onvergeeflijke hypotheek. (Vliet 2001, 47)

Vaak heeft de stijl dan ook niet echt een functie in dit gedicht en worden stijlmiddelen gebruikt om het prozaïsche karakter waaronder de tekst lijdt (cfr. de opmerkingen van Joosten

en De Geest in paragraaf 1.3.) een beetje op te smukken. Het lijkt erop dat deze trucjes een verplicht nummertje waren om toch de keuze voor het genre lyriek te verantwoorden. Slechts zelden leiden ze hier tot de grotere zeggingskracht die Anker ervan verwacht.

5. Conclusie

In voorliggende tekst werd het lange gedicht *Vader* van Eddy van Vliet nader in beschouwing genomen. Vanuit de vaststelling dat de vorm en de lengte van dit gedicht afwijkend zijn tegenover zijn vroegere werk, werd onderzocht welke de elementen zijn die deze specifieke vorm noodzakelijk maakten. Er werd ingegaan op de strakke indeling in kwatrijnen, er werd naar mogelijke verklaringen voor de lengte van de tekst gezocht en de vraag naar de genreaanduiding werd gesteld. Voor al deze aspecten werden Van Vliets opvattingen geconfronteerd met die van Dirk van Bastelaere, een dichter die binnen een ander paradigma als Van Vliet werkzaam is. Daaruit kon geconcludeerd worden dat de strakke opdeling in kwatrijnen te maken had met een (modernistische) drang naar overzichtelijkheid, een verlangen dat ook de lengte zou kunnen verklaren. Deze kan echter ook uitgelegd worden vanuit de opmerking dat de tekst een grote tijdsspanne beschrijft.

De bepaling van het genre was een heikel onderwerp. Recensenten vonden in de tekst slechts weinig kenmerken van poëzie terug en spraken dus over “een gedicht als een roman”. De breedvoerigheid die van proza verwacht wordt, stoorde de poëziepolitie, maar kan waarschijnlijk verklaard worden vanuit het hoge realiteitskarakter van de tekst en de daarmee samenhangende (te) sterke subjectiviteit en emotionele betrokkenheid van de dichter. Deze wou inderdaad een verhaal vertellen, zij het wel bewust in verzen.

De vaststelling van het hoge narratieve karakter van deze tekst, maakte een narratologisch onderzoek naar de verteller, de focalisator en de organisatie van de tijd in deze tekst mogelijk. Daarbij werden conclusies getrokken over het subjectiviteitsgehalte van dit gedicht en de aangewende structurerende elementen. Ten slotte werd er nog ingegaan op de stijlmiddelen die de dichter inzet en de effecten ervan.

In *Vader* stelt van Vliet aan zijn vader belangrijke vragen over jarenlange misverstanden, die echter onopgelost blijven; hier werden een aantal vragen aan de tekst *Vader* gesteld en hopelijk voldoende beantwoord.

6. Lijst van geraadpleegde werken

Anker, Robert. 1995. “Dunne soep?”. In: *Raster* 70, p. 84-88.

Barnard, Benno. 1992. *Eddy van Vliet: Een keuze uit de poëzie van Eddy van Vliet samengesteld en ingeleid door Benno Barnard*. Gent: Poëziecentrum.

Bastelaere, Dirk van. 1997. “Wwwhhooosh”. In: Peter Ghyssaert: *Turkooizen scheepje van verschil: Twaalf jonge Vlaamse dichters*. Amsterdam: Prometheus.

---. 2001. “Rifbouw”. In: Idem. *Wwwhhooosshh: Over poëzie en haar wereldse inbedding*. Nijmegen: Vantilt.

Brems, Hugo. 1991. *De dichter is een koe: Over poëzie*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

Geest, Dirk de. 2002. "Eddy van Vliet: *Vader*". In: *Leesidee* 8, nr. 1, p. 29.

Hulle, Jooris van. 2001. "'Scheerspoor op je adamsappel': De voorvaderen van Eddy van Vliet". In: *Poëziekrant* 25, nr. 6, p. 26-31.

Joosten, Jos. 2001. "Bladeren in een begraven verhaal: Oppervlakkig vaderepos van Eddy van Vliet". In: *De Standaard*, 11 oktober 2001.

Kafka, Franz. 1999. *Brief aan vader*. Vert. Gerda Meijerink en Willem van Toorn. Amsterdam: Polak & Van Gennep.

Meijer, Pieter de. 1995. "Korte notities over lange gedichten". *Raster* 70, p. 13-16.

Peeters, Patrick. 2002. "Wwwhhooooosshh: Een e-mail-interview over poëzie, politiek en ethiek". In: *Poëziekrant* 26, nr. 2, p. 50-55.

Reynebeau, Marc. 2002. "Wennen aan verlaten worden". In: *Ons Erfdeel* 45, nr. 1, p. 100-102.

Riet, Jelle van. 2001. "Eddy van Vliet geeft eindelijk *Vader* vrij". In: *De Morgen*, 20 september 2001.

Vaessens, Thomas en Jos Joosten. 2003. *Postmoderne poëzie in Nederland en Vlaanderen*. Nijmegen: Vantilt.

Vliet, Eddy van. 1986. *Jaren na maart*. Amsterdam: De Bezige Bij.

---. 2001. *Vader*. Amsterdam: De Bezige Bij.

[i] Ik volg hier de tegenstelling modernisme-postmodernisme zoals die door Thomas Vaessens en Jos Joosten wordt beschreven en gehanteerd in hun boek *Postmoderne poëzie in Nederland en Vlaanderen*. Nijmegen: Vantilt, 2003.

[ii] Vgl. Vaessens, Thomas en Jos Joosten. 2003. *Postmoderne poëzie in Nederland en Vlaanderen*. Nijmegen: Vantilt, p. 55: "Er klinkt in het gedicht wel een stem, maar die stem is nadrukkelijk niet de stem van de dichter".

[iii] Vgl. Vaessens, Thomas en Jos Joosten. 2003. *Postmoderne poëzie in Nederland en Vlaanderen*. Nijmegen: Vantilt, p. 43: "Het postmoderne gedicht is een 'echo chamber', schrijft Brian McHale, 'in which discourses resound and pingle' in een zo verwarrende mate dat de lezer niet in staat is 'to assimilate thema to any single unitary or speaking position'. Hij moet dus ook het idee opgeven dat ergens in de tekst nog zoiets als 'de auteur' aanwezig is als centraal bewustzijn".

[\[iv\]](#) In een gesprek met Piet Piryns op Het andere boek (31 oktober 2001) beweerde de dichter dat werk van Kafka niet te kennen, wat enige verwondering mag wekken door de grote overeenkomst in thematiek. Bovendien verwijst van Vliet zelf op blz. 20 naar de Praagse schrijver, evenwel naar zijn figuur, en niet naar zijn werk.

Stijn Vanclooster: 'Genietend onder een honinglek van geloof?'

Stijn Vanclooster Universiteit Wenen

Inleiding

De naam Felix Timmermans is in het geheugen van de literatuurlijver in de eerste plaats verbonden met prozawerken als *Pallierter* (1916) en *Boerenpsalm* (1935) en met de postume dichtbundel *Adagio* (1947). Timmermans heeft evenwel ook een vijftal toneelstukken op zijn naam staan – stukken die overigens veelal gebaseerd zijn op een eerder geschreven roman.^[i] In deze bijdrage staat *Leontientje* centraal, chronologisch gezien het derde toneelstuk dat de auteur publiceerde. Bedoeling is vooral de receptie van het stuk te belichten. Behaalde Timmermans bij de theaterlijver evenveel succes als hij met zijn veelgelezen prozaboeken deed? Als aanloop wordt de roman die als basis voor het toneelstuk heeft gediend onder de loep genomen. Zodoende begint de bijdrage met enkele interpretatieve romanbeschouwingen, om daarna over te lopen in een aantal tekstuele en contextuele aantekeningen rond het toneelstuk, vooral rond de receptie ervan.

De roman

Leontientje (1926) is het derde en laatste toneelstuk dat Felix Timmermans schreef in samenwerking met Eduard Veteman. Het betreft, net als *Mijnheer Pirroen* en *En waar de ster bleef stille staan*, een bewerking van een eerder verschenen boek, dit keer *De pastoor uit den Bloeyenden Wijngaerd* (1924). De titel van het toneelstuk verwijst naar een centrale figuur uit deze roman: Leontientje, de vrome nicht van Wijngaerd-pastoor Benedikt Serneels, die ten onder gaat aan haar liefde voor de ongelovige Isidoor. Timmermans vertelde dat hij de personages en motieven uit dat boek aan de werkelijkheid had ontleend. 'Maar ik neem ze niet zoo maar uit het leven over, zij dienen enkel als vertrekpunt. Den pastoor met zijn wijnmystiek heb ik gekend. De liefdeshistorie gebeurde te Lier, hier heb ik ook een meisje gekend waaraan ik dacht toen ik het boek schreef. De omgeving is het burgerlijke Lier dat af en toe een perel afwerpt als „Leontientje“. De menschen die ik als uitgangspunt nam kunnen gerust het boek lezen zonder zich te herkennen.'^[ii]

Timmermans schreef met *De pastoor* een boek over twee onderwerpen die hem nauw aan het hart lagen: het geloof en de liefde – universele thema's waarrond zoveel groot literair werk is gebouwd en die ook twee hoofdthema's in het oeuvre van de Lierenaar zouden worden. Die twee themata worden in *De pastoor* innig met elkaar verweven. De roman culmineert in de opoffering door Leontientje van zichzelf, omdat ze geen verkering mag en wil hebben met een ongelovige, die ze niettemin liefheeft met heel haar hart en ziel. Een roman over het conflict tussen geloof en liefde dus, over hoe het geloof die liefde onmogelijk maakt. Maar het boek toont hoe niet alleen het geloof maar ook de liefde uiteindelijk overwint: Leontientje wil haar geloof niet opgeven aan haar liefde en sterft, maar haar liefde blijft intact en wordt door haar geloof nog sterker. Isidoor van zijn kant is tegen het einde van het verhaal gelovig geworden – 'Hij voelt de aanwezigheid Gods in en over alle dingen' – : zijn liefde voor Leontientje heeft hem dichter bij het geloof gebracht.^[iii] Aan het doodsbed van Leontientje weet hij 'dat hij haar nooit zo puur en hoog heeft liefgehad als thans.' Veel meer dan over het conflict tussen geloof en liefde gaat het 'boek van geloof', zoals Timmermans zijn roman noemde, dus over iets anders: veeleer heeft Timmermans willen aangeven hoezeer beide, als ze echt zijn, elkaar

niet teniet zullen doen maar pijlers zijn van elkaar. Zowel in hun geloof als in hun liefde zijn beide hoofdpersonages naar het einde van het verhaal alleen maar gegroeid.

Daarbij is de evolutie die de pastoor doormaakt niet de onbelangrijkste. Zijn geloof wordt danig op de proef gesteld en op het einde van het boek ziet hij in dat zijn leven 'al te rechtlijnig en gezapig [is] verlopen, in het zalige genot van de goede dingen der aarde en de zekerheid van een wenkende hemel'.^[iv] Het offer van Leontientje doet hem beseffen dat het in zijn eigen leven aan offervaardigheid heeft ontbroken. Ook hij – vooral hij?, vraagt Gaston Durnez – had een bekering nodig. Als Isidoor in het voorlaatste hoofdstuk van de roman beseft: 'het leven is niet met de handen open, genietend onder een honinglek van geloof te staan; het leven is een strijd van het licht tegen de duisternis', dan kan deze gedachte net zo goed in de pastoor omgaan. Deze laatste had kort tevoren verzucht: 'Wat heeft Leontientje veel ruiten uitgegooid, en veel lichtjes uitgeblazen [in mij]!'. Maar uiteindelijk loopt het boek uit in aanvaarding en blijheid. Isidoor vindt een licht bij de pastoor en 'de hemelen druppelen in de oude man zijn hart'.

Wie het leven van Felix Timmermans een beetje kent, begrijpt maar al te goed hoezeer *De pastoor* autobiografische wortels heeft en naar de schemeringentijd van de auteur verwijst. 'Ik houd van dit werkje', schreef de auteur toen hij het op papier zette. 'Het is een uitschrijven van den strijd naar geloof.'^[v]

Het toneelstuk

Twee jaar na publicatie van *De pastoor* werd er de toneelversie van uitgebracht, hoewel de auteur in een interview had beweerd dat de roman minder geschikt was voor het toneel.^[vi] 1926 was een druk jaar voor Timmermans: behalve *Leontientje* publiceerde hij ook *Naar waar de appelsienen groeien* en *Het hovenierken Gods* alsook een vertaling van een toneelstuk van Henri Ghéon, hij werd gevraagd voor vele bijdragen in tijdschriften en voor interviews, hij hield talloze lezingen in binnen- en buitenland, er verschenen verschillende vertalingen van zijn werk en, vooral, hij werkte druk aan zijn grote roman over Pieter Bruegel. 1926 was verder ook het jaar waarin de Lierenaar kandidaat was voor de Nobelprijs.

De auteur woonde de première van *Leontientje* bij op 6 november 1926 in de Koninklijke Schouwburg te Den Haag, door het Rotterdamse Hofstadtoneel onder leiding van Cor van der Lugt-Melsert. De regisseur nam de rol van de pastoor voor rekening; Jan van Ees die van Isidoor. Annie van Ees, de echtgenote van de regisseur, die eerder in *De Ster* optrad, speelde de titelrol en kreeg na de voorstelling uit handen van Timmermans een zilveren beker ter huldiging van haar 12½-jarig toneeljubileum.^[vii] Even later verscheen de tekst van het stuk bij Timmermans' huisuitgever P.N. Van Kampen in de reeks Zilveren Verpozingen, versierd met een bandtekening van de auteur. Het boekje, dat 120 bladzijden telde van 15 bij 10,5 cm. en 1,25 gulden kostte, was opgedragen 'Aan Annie van der Lugt Melsert – van Ees, die het Leontientje onzer dromen tot een ontroerende werkelijkheid bracht'. Timmermans vertelde even later dat hij *De pastoor* voor toneel had bewerkt op vraag van deze Annie van Ees, 'die het boek gelezen had en in Leontientje een rol vond voor haar'^[viii]. Intussen besloot de *Gazet van Antwerpen* haar aankondiging van *Leontientje* met de stellige bewering: 'De bijval van dit werk is verzekerd' en kondigde *Boekzaal* het stuk aan als 'een simpele tooneelvertelling, die [...] het wel doen zal op het tooneel'.^[ix] De première voor Vlaanderen vond plaats op 9 februari 1927 in de Koninklijke Vlaamse Schouwburg te Brussel. Voor de KVS speelden Irma de Veirman Leontientje, Arie van den Heuvel de pastoor en Gaston Vandermeulen Isidoor.

De handeling in het toneelstuk vertoont nauwelijks verschillen met die van de roman. Het overgrote deel van de toneeldialogen is letterlijk uit de roman overgenomen. Een belangrijk verschil op scènisch-compositorisch gebied vormt wel het slot van het toneelstuk, waardoor de klemtoon minder op de bekering van Isidoor komt te liggen. Het slot op het toneel is geheel gewijd aan het stervende Leontientje, terwijl de roman na haar dood onder meer nog een meesterlijk hoofdstuk rond de confrontatie tussen de pastoor en de bekeerde Isidoor biedt. Dit is het romanhoofdstuk waar Gerard Walschap over geschreven had: '[...] ge moet het hele boek lezen en nog eens lezen. En dan nog eens lezen, dus drie keren, hoofdstuk XXIX, want gij denkt misschien nog, als velen, dat die kunst van Felix Timmermans dan toch, ja, nog wat onvolledig is, dat zij het hoogste en diepste niet aandurft. Daar zult ge eerst goed voelen dat ge mis zijt en wat groot vol werk we nog te verwachten staan'.^[x] En kort daarvoor, in dezelfde recensie, noteerde de auteur die in het geheugen zal blijven als de schepper van de machtige *Houtekiet*-figuur: 'Hoe vast is dit boek geschreven, zonder één aarzeling, zonder oponthoud, zonder verzwakking. Elke zin is een sobere pracht, glanzend van eenvoud en natuurlijkheid. Een zuiver monument van de taal.'

Over het toneelstuk was Walschap, die behalve over *De pastoor* ook over vele andere boeken van Timmermans lovende woorden heeft geschreven, aanzienlijk minder enthousiast. In zijn tijdschrift *Hooger Leven* schreef hij over de opvoering van *Leontientje* door het Vlaamse Volkstoneel, waarin een aantal beroemde namen uit de toenmalige Vlaamse bühne-wereld speelden: in een regie van Johan de Meester vertolkten Staf Bruggen en Antoon van der Plaetse respectievelijk de rollen van de pastoor en Isidoor. Walschap had een voorstelling in Antwerpen bijgewoond en was er niet opgetogen over: '[G]e hadt moeten zien hoe schoon was het decor [...], één blijde, joviale pleistering van kleuren', zo vangt zijn recensie aan.^[xi] Maar dan gaat hij verder: 'En het werk, wel dat is bij lange zoo goed niet.' Voor Walschap had de cast, en in het bijzonder Staf Bruggen, de voorstelling gered. We zien ook hoe nauw het katholieke element de toenmalige *Pelgrim* nog aan het hart lag: 'Aan het uitstekende spel van Staf Bruggen danken wij dat de verheven hardheid van de katholieke moraal haar beslag van menselijke mildheid krijgt. Wij bestatigden dit met uitdrukkelijke erkentelijkheid jegens de leiding. „Leontientje“ stond in tint en toon en atmosfeer passend bij dit ondanks zijn jovialiteit zeer delikaat werk. Want dit is niet alleen een delikaat probleem met veel rechtzinnigheid en kieschheid aangedurfd, maar zie ook eens wat een wonderschoone ziel Timmermans heeft gestoken in zijn pastoor [...]. Ik geloof niet dat ergens een groep die finesse van het werk in 't licht zal zetten gelijk het Volkstoneel dat heeft gedaan. Daar ben ik wel zóó van overtuigd dat ik zeggen zou: laat alleen het Volkstoneel „Leontientje“ spelen, want zooals Staf Bruggen zei: „Leontientje met die liefde moet dat uit en amen zijn, gedaan“, zoo heilig en zoo menselijk, zoo kategoriek en zoo mild, zoo schoon doet het hem géén na. Minderwaardige acteurs zullen door die scène 't heele stuk bederven, of liever de heele katholieke dracht ervan. Nu stond die beteekenis zeer hoog en onaantastbaar.'

In dezelfde bespreking schreef Walschap: 'Het Vl[aamse] V[olkstoneel] en de naam Felix Timmermans hebben het hele *Leontientje* gered. Ik geloof niet dat iemand anders hier moet proberen een... drakerig slot als de sterfscène van Leontientje te schrijven.' Over dit slot was Timmermans zelf niet tevreden, zoals blijkt uit een interview van eind 1927, waarin hij zei 'dat hij 't einde van 't stuk, zo 't derde bedrijf, niet naar z'n zin vond en 'n verandering wilde aanbrengen'.^[xii] De auteur suggereerde dat de schuld voor het miserabele einde bij Eduard Veterman lag, de toneelman en artistieke duizendpoot uit Den Haag die samen met de Lierenaar voor de bewerking tekende. Voor de Hagenaar, met wie hij al eerder had samengewerkt, voelde hij overigens veel bewondering: 'De naam van Veterman wordt wel eens vergeten, en dat betreurt ik zeer. Veterman heeft veel kennis van zaken en levert zeer

flink werk. Er domineert misschien iets van mij, maar dat komt alleen doordat wij steeds werkten naar een boek dat door mij geschreven werd, en dat ik dan nog aan de bewerking meedoe.’^[xiii] Het schrijven voor toneel beviel Timmermans trouwens zozeer, dat in die tijd het plan rijpte voor *De Hemelsche Salomé* (1930), het enige toneelstuk dat de auteur apart zou schrijven – maar dat geen succes zou zijn; Veterman zou hem op een aantal gebreken wijzen.

In Walschaps *Hooger Leven* verzorgde toneelman Willem Putman jarenlang een toneelkroniek. In zijn oordeel over *Leontientje* stond hij op dezelfde lijn als Walschap: hij was weinig enthousiast, vooral ook over het slot van het stuk. ‘Echte ontroering was er niet in de zaal,’ schreef hij. De reden daarvan was dat, volgens Putman, het stuk ongeloofwaardig was. Hij vond dat *Leontientje* mooi begon – ‘het stuk bekoorde bij den aanvang zeer’ – maar dat het gaandeweg ontaardde en beneden peil eindigde: ‘gaandeweg verslapte de aandacht en gedurende de laatste tafereelen schenen de toeschouwers zich bepaald te vervelen. Het melodramatische slot van dit spel joeg dan iedereen uit de zaal met spijt om den verloren avond [...]’. Ingegeven werd Putmans kritiek door zijn ergernis omtrent de stelling die het stuk (ongeloofwaardig) scheen te verdedigen. ‘[W]at moeten we 3 bedrijven lang zien gebeuren? [...] twee zeer christelijke mensen, vader en pastoor, laten Leontientje sterven van verdriet, liever dan toe te stemmen in haar huwelijk met een jongen, die naar hun eigen getuigenis de edelste jongen van de wereld is, maar die niet gelooft zooals zij. Is deze stelling wel katholiek? In elk geval zij ergert ons en bij het melodramatische slot rond Leontientje’s sterfbed wenschen wij van harte dat de op dit oogenblik bijgeroepen Isidoor recht zou springen en die twee christelijke menschen in ’t gezicht slingeren dat zij allesbehalve edelmoedig zijn.’ Putman eindigde zijn bespreking met enkele geestige regels rond het slot van het stuk. ‘Wat jammer dat al deze schoone dingen gedurig werden gestoord door menschen in de zaal die rechtstonden en er uittrokken om hun laatste tram niet te missen. Het pleit altijd tegen een stuk als de toeschouwer voor het stuk zijn laatste tram niet wil missen.’ En samenvattend heette het: ‘Och nee, de melodramatische slotscène van “Leontientje“ kon den toeschouwer niet overtuigen. Hij heeft nog wel eens meer gezond verstand dan men denkt, de toeschouwer...’.

Het neemt niet weg dat Putman in *Leontientje* ook enkele mooie dingen had ontdekt. Al bij al was hij slechts ‘min of meer treurig’. ‘Ik zeg: min of meer,’ aldus Putman, ‘want natuurlijk is in dit stuk ook iets moois te vinden, de aanvang bijv[oorbeeld], de drie eerste tafereeltjes, waar de toneel-bewerker het dichtst bij den roman blijft, en die zijn als levend geworden beeldekens uit Timmermans’ boek.’ Hier vergeleek Putman met eerdere toneelstukken van Timmermans: ‘Ook in “Mijnheer Pirroen“ stelden wij een goeden aanvang vast – en het eerste bedrijf van “Waar de ster bleef stille staan...“ is een goed gebouwd, mooi afgerond toneelstuk, dat ons zoowaar een van de innigste momenten schonk, die wij ooit in een schouwburg beleefden. Ook het eerste bedrijf van “Leontientje“ geeft eenige echt-ontroerende tooneeltjes [...]’.

In maart 1927 verscheen *Leontientje* op het repertoire van de Koninklijke Nederlandse Schouwburg in Antwerpen. Joris Diels tekende als regisseur, Jenny van Santvoort speelde de titelrol, Arthur Van Thillo was de pastoor, August Maes Isidoor. In het Antwerpse weekblad *Studio* verscheen naar aanleiding van de voorstelling door de KNS een uitgebreide bijdrage.^[xiv] Het artikel zette vooral de melancholische inslag van het toneelstuk in de verf en had het ook over een afwezigheid van het geweten bij Leontientje: ‘Over gansch het werk, van af het 2de tafereel hangt een adem van onzeggelijken weemoed; Leontientje’s zwijgende offer wekt een oneindig medelijden op; in dat bewuste wegwijnen van een schoone jeugd, die alleen naar leven snakt, trilt een simpele doch schrijnende tragiek. Het is deze tragiek die

het Leontientje-figuur verheft tot op een hooger plan, tot een diep-menschelijker filozofie, boven het banale gedoe of het sectarisme dat haar omgeeft; het is deze tragiek die stelt het eeuwig-onvergankelijke van het menselijke hart tegenover de kunstmatige wil van den geest. Een strijd waarin echter het Geweten geen deel schijnt te nemen. [...] Het is alsof de schrijver machteloos staat tegenover die lotsbesschikking; niets zal hij beproeven om het arme meisje te redden: hij laat haar wegsterven als om haar nog grooter smarten te besparen, ze makend in haar zachte vroomheid tot een kleine heilige. Juist uit die exaltatie van doodeswijding groeit de wrange melancholie die siddert door het werk als een mineur-toon.'

Al bij al was dit een neutrale tot positieve bespreking. Er waren echter ook ronduit lovende recensies, ook vanuit niet-katholieke hoek. In het vrijzinnige tijdschrift *De Vlaamsche Gids* bijvoorbeeld schreef Ernst W. Schmidt over de tekstuitgave van het toneelstuk: 'Ik beken eerlijk dat de lezing van dit verrukkelijk stuk gemoedskunst mij een waar genot is geweest. *Leontientje* is een wereld van goedheid en beminnelijkheid, van patriarchale eenvoud en kinderlijkheid. Hier is nu wat wij in het werk van sommige andere katholieke toneelschrijvers missen: eenvoud des harten, deemoed en innigheid. Leontientje is een pure engelenfiguur, niet van deze wereld. Van eerstaf ligt een zilveren bovenaardse glans op haar wezen...' [xv].

In 1934 verscheen *Leontientje* in een Duitse vertaling door Karl Jacobs. [xvi] De eerste Duitse opvoering vond plaats in Bonn op 6 maart van dat jaar. [xvii] Uit de enkele recensies die José de Ceulaer heeft nagelezen, blijkt duidelijk enig voorbehoud bij de beoordeling van het stuk. Toch zou *Leontientje* ook verschillende jaren in Duitsland op de planken worden gebracht.

Vandaag wordt *Leontientje* nog maar zelden gespeeld. José de Ceulaer noteerde al in 1982 dat het stuk in de zeven voorgaande jaren slechts zeven keer werd opgevoerd en dat zal er nadien wel niet veel beter op geworden zijn. [xviii] Toch heeft *Leontientje* – ondanks de kritiek, die er van bij het begin was – tientallen jaren honderden en honderden toneelliefhebbers naar de schouwburg gelokt. In Nederland werd het stuk in twee jaar tijd 100 keer opgevoerd en begin 1937 bracht het Hofstadtoneel zijn 150ste voorstelling. [xix] De rode draad door de talloze persbesprekingen was de eenvoudige vaststelling van het *Journal des théâtres* bij een voorstelling in 1927: 'Le public nombreux accueille l'oeuvre avec enthousiasme.' Dertig jaar na de première, in 1956, werden die woorden door *De Standaard* naar aanleiding van een zoveelste opvoering herhaald: 'Er was veel en dankbaar applaus van een tevreden publiek.' [xx] Het succes bleef decennia intact.

De bijval voor *Leontientje* versterkte het succes van de grondtekst *De pastoor uit den Bloeyenden Wijngaerd*, die veel positieve recensies kreeg en meteen op een groot lezerspubliek kon rekenen. Net zoals bij nog ander werk van Timmermans het geval was, zou de titel van het boek spoedig een begrip worden. Het toneelstuk zal daar alleen maar toe hebben bijgedragen.

BRONNEN

Voor de receptiebeschrijving van *Leontientje* werd in hoofdzaak gebruikt gemaakt van de rijke Timmermans-verzameling in het AMVC-Letterenhuis (signatuur T 3465). Andere bronnen zijn in de voetnoten aangegeven.

[i] De Felix Timmermans-Kring geeft de jongste jaren elk jaar een toneelstuk van Timmermans opnieuw uit. Zo verschenen: *De hemelse Salomé* (2002), *Mijnheer Pirroen* (2003), *En waar de Ster bleef stille staan* (2004). In het najaar 2005 wordt daar *Leontientje* aan toegevoegd.

[ii] '“Leontientje“ door Felix Timmermans en Eduard Veterman.' Anoniem en ongedateerd krantenknipsel in de mappen-Timmermans in het AMVC-Letterenhuis [1927].

[iii] Geciteerd wordt naar: Felix Timmermans, *De pastoor uit den Bloeyenden Wijngaerd*. Leuven, Davidsfonds, 1990.

[iv] Gaston Durnez, *Felix Timmermans, een biografie*. Tielt, Lannoo, 2000, p. 324.

[v] Felix Timmermans in een brief aan Rik Cox d.d. 23 december 1922, geciteerd in Gaston Durnez, o.c., p. 336.

[vi] Interview in *De Maasbode* van 25 maart 1926.

[vii] Gegevens ontleend aan José de Ceulaer, *Kroniek van Felix Timmermans*. Brugge, Orion, 1972, p. 98.

[viii] 'Leontientje van Timmermans en Veterman.' Anoniem en ongedateerd krantenknipsel in de mappen-Timmermans in het AMVC-Letterenhuis [1927].

[ix] 'Leontientje', in: *Gazet van Antwerpen*. Anoniem en ongedateerd krantenknipsel in de mappen-Timmermans in het AMVC-Letterenhuis [1927]. 'Felix Timmermans, Eduard Vetermann, Leontientje', in: *Boekzaal*, 1927, nr. 3.

[x] Gerard Walschap, 'Felix Timmermans III', in: *Hooger Leven*, 17 juli 1927. Geciteerd in: Gaston Durnez, o.c., p. 326.

[xi] Gerard Walschap, 'Leontientje te Antwerpen.' In: *Hooger Leven*, 20 maart 1927.

[xii] John Schilte, '’n Kletspraatje met Timmermans', in: *Boekenschouw*, december 1927.

[xiii] '“Leontientje“ door Felix Timmermans en Eduard Veterman.' Anoniem en ongedateerd krantenknipsel in de mappen-Timmermans in het AMVC-Letterenhuis [1927].

[xiv] 'Leontientje. Toneelspel in 3 bedrijven (10 tafereelen) door Felix Timmermans en Edouard Veterman', in: *Studio*, 26 maart 1927.

[xv] Ernst W. Schmidt in: *De Vlaamsche Gids*, jan. 1928. Geciteerd in: José De Ceulaer, 'Het onthaal van het toneelwerk van, met en naar Felix Timmermans', in: José De Ceulaer, *Timmermans ten tonele. Jaarboek 1982 van het Felix Timmermans-Genootschap*. Beveren/Nijmegen, Orbis en Orion/B. Gottmer, p. 27.

[xvi] De vertaling verscheen bij het Val. Höfling Verlag te München onder dezelfde titel als de in 1927 uitgegeven roman *Der Pfarrer vom blühenden Weinberg*, de vertaling door Peter Mertens van *De pastoor uit de Bloeyenden Wijngaerd*.

[xvii] Gegeven ontleend aan José De Ceulaer, 'Het onthaal van het toneelwerk van, met en naar Felix Timmermans', in: José De Ceulaer, *Timmermans ten tonele. Jaarboek 1982 van het Felix Timmermans-Genootschap*. Beveren/Nijmegen, Orbis en Orion/B. Gottmer, p. 26.

[xviii] José De Ceulaer, 'Het onthaal van het toneelwerk van, met en naar Felix Timmermans', in: José De Ceulaer, *Timmermans ten tonele. Jaarboek 1982 van het Felix Timmermans-Genootschap*. Beveren/Nijmegen, Orbis en Orion/B. Gottmer, p. 27.

[xix] José De Ceulaer, 'Het onthaal van het toneelwerk van, met en naar Felix Timmermans', in: José De Ceulaer, *Timmermans ten tonele. Jaarboek 1982 van het Felix Timmermans-Genootschap*. Beveren/Nijmegen, Orbis en Orion/B. Gottmer, p. 24.

[xx] De citaten komen respectievelijk uit: *Journal des théâtres*, 1-4-1927 en *De Standaard*, 12-1-1956.

'Genietend onder een honinglek van geloof?'

Enkele notities rond het toneelstuk *Leontientje* van Felix Timmermans