

AMOS-ETVN (Jg. 5, 1 - maart 2008)

Woord vooraf

In dit nummer van AMOS presenteert de vakgroep Nederlands van de Masaryk Universiteit te Brno enkele interessegebieden van haar medewerkers. De vakgroep telt sinds januari 2007 vier medewerkers waarvan twee letterkundigen en twee taalkundigen zijn.

Sofie Royeaerd bekijkt in haar bijdrage de genreclassificatie van het paraproza van de Antwerpse schrijver Gust Gils vanuit institutioneel-sociologisch perspectief. Zij stelt zich daarbij de vraag welke zogeheten buitentekstuele factoren de genre-indeling van dit werk hebben beïnvloed. Het artikel is een bewerkt fragment uit haar afstudeerscriptie voor de onderzoeksmaster Nederlandse letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam.

Marta Nováková doet promotieonderzoek naar de rol van fonetiek in de verwerving van het Nederlands bij Tsjechische studenten. Onder de titel "Wat bedoel je, een ei of een ui?" vindt u een uiteenzetting over vocalen en diftongen die in het uitspraakonderwijs specifieke aandacht verdienen. Deze contrastieve studie werd eerder gepubliceerd in ŠKRLANTOVÁ, M. – ENGELBRECHT, W. (eds.) 2006. *Neerlandistiek in Tsjecho-Slowaakse context. Handleidingen doctorandicolloquium Bratislava 2006*, Bratislava: AnaPress, p. 143-150. In deze versie werd het fonetische schrift aangepast.

Martina Loučková onderzoekt in „Geschiedenis en pindakaas: beeldvorming van de geschiedenis in *Land van genade*“ de rol van de opvattingen van geschiedschrijving bij Kees 't Hart. Veel van zijn personages zijn bij de "infame" praktijk van geschiedschrijving betrokken - ze zijn historici, museamedewerkers, scriptieschrijvers. In zijn teksten klinkt de postmoderne afkeer van de traditionele geschiedschrijving door. Tevens is er sprake van een parodie op de posthistorische visie op geschiedenis. Martina Loučková gebruikt het concept van "fictionele metabiografie" van Ansgar Nünning om deze problematiek in *Land van genade*, de debuutroman van Kees 't Hart, aan te kaarten.

Alexandra Andreasová heeft zich in de laatste drie jaren met name met didactiek van schrijfvaardigheid beziggehouden. Het artikel „Schreibfertigkeit im Fremdsprachenstudium. Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Entwicklung“, dat zij samen met haar collega Winfried Adam (vakgroep germanistiek aan de Masaryk Universiteit) voor *Brünner Beiträge zur Germanistik* schreef, is een pleidooi voor een theoretisch-didactisch beter gefundeerde rol van het schrijfonderwijs in de filologische universitaire studies. Het artikel is eerder verschenen in: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik – Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, Brno: Masarykova univerzita, R12, 2007.

Inhoud

1. Sofie Royeaerd: Genreclassificatie van het paraproza van Gust Gils p.3
2. Marta Nováková: "Wat bedoel je, een ei of een ui?" De rol van fonetiek in de verwerving van het Nederlands bij Tsjechen p.15
3. Martina Loučková: Geschiedenis en pindakaas: beeldvorming van de geschiedenis in Land van genade p.23
4. Alexandra Andreasová / Winfried Adam: Schreibfertigkeit im Fremdsprachenstudium. Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Entwicklung p.32

Sofie Royeaerd: Genreclassificatie van het paraproza van Gust Gils^[1]

Sofie Royeaerd

Inleiding

‘Wat doet Gust Gils? En wie doet het hem na?’. In kritieken wordt veelvuldig gewezen op de uniciteit van het literaire werk van Gils. ‘[D]eze al te weinig bekende en toch sterk-originele Antwerpse dichter’ zou een heel ‘aparte zeggingswijze’ hebben en zijn werk op ‘ongewoon originele manier’ vormgeven; hij heeft, volgens een andere criticus, ‘een volstrekt uniek oeuvre in een volstrekt unieke leef- en denkwereld’ gecreëerd.^[2] Verdaasdonk (1994: 374) wijst erop dat culturele producten, anders dan gewone gebruiksgoederen, worden voorgesteld als ‘uniek’. Tegelijk worden ze, net als andere goederen, ondergebracht in bepaalde categorieën. (idem) Literaire werken worden door diverse instanties op verschillende manieren geïdentificeerd. In de literaire kritiek worden boeken bijvoorbeeld gerekend tot een bepaald genre of worden ze in verband gebracht met het werk van andere auteurs. Schrijvers, ook zij die nog geen naam hebben gemaakt op het literaire veld, worden vaak vergeleken met ‘oudere illustere auteurs’ (Verdaasdonk 1994). Soms worden ze tot een bepaalde groep (generatiegenoten) gerekend, door De Nooy (1993) een ‘classificatie naar richting’ genoemd. Ook waardeoordelen over een boek kunnen opgevat worden als een vorm van classificatie: er wordt een rangorde aangelegd van meer of minder geslaagde literaire werken. (Verdaasdonk 1985: 177)

Omgekeerd zijn classificaties (naar genre, naar richting, enzovoort) ook evaluatief. (Verdaasdonk 1994; Beekman 1996) Bepaalde genres en literaire groepen hebben namelijk op een bepaald moment een (goede of slechte) reputatie in het literaire veld. Daarnaast kunnen dergelijke classificaties een negatieve waardering met zich meebrengen als de recensent bijvoorbeeld oordeelt dat de auteur in kwestie zich aan epigonisme bezondigt. Maar classificaties van een boek in de literaire kritiek hoeven de waargenomen uniciteit ervan niet uit te sluiten.^[3] In een recensie van *Schotbalken en doorlaatkleppen* (1999) schrijven Jeroen Kuypers en Piet de Moor (*Knack*, 29-03-2000) bijvoorbeeld: ‘In het werk van Gust Gils zijn vele invloeden merkbaar. In de poëzie is er het stempel van zijn generatiegenoten, De Vijftigers. Zijn proza is verwant aan het werk van Franz Kafka, Roland Topor en William Burroughs. Toch is deze schrijver altijd een Einzelgänger geweest.’

In deze bijdrage staat één soort indeling, namelijk de ‘classificatie naar genre’, centraal. Ook wordt even ingegaan op de vergelijking met ‘oudere illustere auteurs’ (in dit geval met Paul van Ostaijen). In navolging van DiMaggio (1987: 441) gebruik ik de term ‘genre’ om daarmee ‘sets of artworks classified together on the basis of *perceived* similarities’ (mijn cursivering, SR) aan te duiden. Ik beperk me tot de manier waarop het zogeheten *paraproza*, acht bundels korte verhalen die verschenen tussen 1964 en 1989^[4], werd geïdentificeerd in de journalistieke kritiek. Gils’ *paraproza* werd in dit niveau van de literaire kritiek in verband gebracht met twee genres: de groteske en de arabeske. Ik wil in dit stuk aannemelijk maken dat de genre-indelingen die recensenten in dag- en weekbladen maakten van Gils’ ‘*paraproza*’ voor een deel gestuurd werden door aanwijzingen die in en op de boeken te vinden zijn (cf.

infra), door uitspraken van de auteur in interviews en door classificaties die critici maakten op het secundaire (essays) en tertiaire niveau (literatuurgeschiedenissen, academische artikelen) van de literaire kritiek.[\[5\]](#)

Tussen recensenten op het eerste, tweede en derde niveau, de auteur, de uitgever en andere instituties bestaan complexe, wederzijdse relaties. De auteur kan met uitspraken in interviews de classificatie (en evaluatie en interpretatie) van zijn werk bijvoorbeeld sturen. Tegelijk kunnen deze uitspraken beïnvloed zijn door de beeldvorming die van zijn werk bestaat. Achterplaatteksten kunnen een effect hebben op de manier waarop een werk wordt besproken, maar de literatuurkritiek levert ook ‘symbolisch materiaal’ voor deze teksten.

Met ‘aanwijzingen die in en op de boeken te vinden zijn’ bedoel ik een aantal zaken die in boeken te vinden zijn maar niet tot de eigenlijke literaire tekst gerekend worden, zoals achterplaatteksten, voorplaatillustraties, verantwoordingen, maar ook bijvoorbeeld motto’s en opdrachten. Critici veronderstellen dat er op een of andere manier een verband bestaat tussen deze elementen en de literaire tekst. Zij beroepen zich dan ook geregeld, impliciet of expliciet, op deze onderdelen om werken te karakteriseren. In iets meer dan 10 procent van de recensies die ik heb verzameld[\[6\]](#), verwijzen critici rechtstreeks, en doorgaans met instemming, naar de tekst op het achterplaat.[\[7\]](#) Ik veronderstel dat ook zonder expliciete bronvermelding (classificerende) uitspraken van recensenten vaak de woorden in de achterplaattekst echoën. (cf. infra) Ook illustraties op het voor- of achterplaat worden soms aangehaald als ‘autoriteitsargument’ om een oordeel, interpretatie of classificatie te ondersteunen (in bijna 7% van de recensies). Er wordt aangenomen dat omslagillustraties ‘[o]ver het algemeen [...] wel in een of andere betrekking [staan] tot de inhoud of tot de titel, al hoeft die betrekking niet diepgaand te zijn’[\[8\]](#) (Van Deel 1992: 59). Ook motto’s en opdrachten fungeren als (potentiële) aanwijzingen om de aard (en dus ook: de kwaliteit) van de tekst te bepalen. (vgl. Beekman 1986)

Genreclassificatie ‘grotesk’

In de journalistieke kritiek werd Gils’ paraproza pas vanaf de tweede bundel (*De röntgenziekte* (II 1966)) geassocieerd als grotesk (‘een grotesk werk’, ‘groteske verhalen’, een voorbeeld van ‘de/het groteske’), en wel meteen in 56% van de gevallen (5 van de 9 recensies). De eerste bundel die de ondertitel ‘paraproza’ meekreeg, *Verbanningen* (I 1964), werd noch ‘grotesk’ noch ‘arabesk’ genoemd. Overigens werd in recensies van de eerste bundel Gils door geen enkele recensent vergeleken met Paul van Ostaijen, terwijl in 1/3 van de besprekingen van *De röntgenziekte* wel de naam van deze Vlaamse dichter en groteskenschrijver viel. De vraag zou gesteld kunnen worden waarom de classificatie ‘grotesk’ pas opduikt bij *De röntgenziekte*.

Op de hogere niveaus van de literatuurkritiek werd *Verbanningen* (I 1964) wél al in de traditie van de groteske (met Van Ostaijen als grote voorganger) geplaatst. In 1963, in voor zover ik kon nagaan het eerste belangrijke artikel dat - in *Dietsche Warande en Belfort* - verscheen over het werk van Gils, noemt Piet Thomas (1963: 424) een gedicht van de Antwerpse schrijver ‘[e]en typisch voorbeeld’ van ‘de speelse, bittere groteske’. Ongeveer gelijktijdig, in september 1964, verschenen in *Dietsche warande en Belfort* en *De Vlaamsche gids* artikelen van respectievelijk Marcel Janssens en Paul de Wispelaere, op dat moment gezaghebbende critici in Vlaanderen, die beiden de link leggen met Van Ostaijen en de groteske.[\[9\]](#) Janssens

(1964: 531) heeft het er alleen kort over: ‘Dit alles roept soms Van Ostaijens gruwelijke grotesken voor de geest.’

De Vlaamse romanschrijver en essayist Paul De Wispelaere (1964) noemt in zijn bespreking Kafka-kenner Herman Uyttersprot, die in *Paul van Ostaijen en zijn proza* (1959) de ‘grotesken’ van de Vlaamse schrijver analyseerde. Zijn discours lijkt voor een groot deel geïnspireerd te zijn op dit werk. Hoewel dit nauwkeuriger onderzocht zou moeten worden, is mijn indruk dat niet alleen de etikettering van Gils’ werk als grotesk, maar ook de invulling van de term in de literatuurkritiek[10], voor een groot deel teruggaat op De Wispelaere, en dus onrechtstreeks op de het werk van Uyttersprot. In zijn artikel getiteld ‘Grotesken van G. Burssens en G. Gils’ gaat De Wispelaere, anders dan Thomas en Janssens, uitgebreid in op het genre van de groteske, dat volgens hem gekarakteriseerd wordt door ‘luchtige speelsheid’ maar ook door ‘onheilspellende griezel’. Ook niet zonder belang is dat in 1966 dit artikel, nu onder de titel ‘De groteske wereld en de wereld van het groteske’, werd opgenomen in De Wispelaere’s essaybundel *Het Perzische tapijt* (1966). Nog belangrijker, met het oog op de beeldvorming in de literatuurkritiek in dag- en weekbladen, lijkt mij de recensie van zijn hand die in de Nederlandse krant *Het Vaderland* verscheen (‘Tussen glimlach en grijnslach’, *Het Vaderland*, 17-02-1967). Het gaat om een lovende bespreking van *De röntgenziekte* (II 1966) waarin De Wispelaere opnieuw uitgebreid ingaat op het genre van de groteske en tevens (hoewel minder uitgewerkt) de link legt met het proza van Paul van Ostaijen.

Opvallend is dat de drie – overigens ook zeer positieve – recensies die na de bespreking van De Wispelaere verschijnen *De röntgenziekte* in een groteske traditie plaatsen (in twee recensies wordt daarnaast ook Paul van Ostaijen genoemd). In de vijf recensies die daarvoor verschenen, noemt alleen de Vlaamse dichter en criticus Willy Vaerewijck (*Volksgazet*, 26-01-1967) de prozateksten ‘grotesken’. Het lijkt mij niet onwaarschijnlijk dat Vaerewijck het artikel van De Wispelaere in *De Vlaamse Gids* gelezen heeft, te meer omdat hij net als deze laatste auteur (De Wispelaere 1994: 607) een parallel trekt met de schilderijen van Hieronymus Bosch.[11] Maar dit blijft natuurlijk een veronderstelling. In zijn recensie in *Het Vaderland* ‘introduceert’ Paul de Wispelaere de (misschien toen niet algemeen bekende?) genreclassificatie ‘grotesk’. Het lijkt mij plausibel dat mede dankzij de bespreking van deze auteur in een Nederlandse krant, deze classificatie – toegepast op het werk van Gils – tot de ‘gedeelde kennis’ van de recensenten ging behoren en ingang vond in de journalistieke kritiek. Net zoals groepsnamen niet zozeer de lading dekken van een groep maar ervoor zorgen dat een auteur op een bepaalde manier zichtbaar wordt op het literaire veld (vgl. Bourdieu 1977: 39)[12], brengt een genreclassificatie als ‘grotesk’ met zich mee dat een werk op een bepaalde manier wordt gepercipieerd. Zo worden bijvoorbeeld vergelijkingspunten gezocht met werken van andere auteurs die al bekend staan als grotesk.

Als we kijken welke paraprozabundel het vaakst de genreclassificatie ‘grotesk’ kreeg toebedeeld in recensies in dag- en weekbladen, dan moeten we vaststellen dat de bundel *Het zoemen van de bierkaai* (VI 1985) het van de andere bundels haalt. Ik beschik over vier (lange)[13] recensies van dit boek: in drie besprekingen krijgt *Het zoemen van de bierkaai* het genre-etiket ‘groteske’ opgeplakt; in alle vier de besprekingen wordt Paul van Ostaijen genoemd.[14] Hiervoor kan ik alleen enkele mogelijke verklaringen geven.[15] In dit geval lijkt het mij heel aannemelijk dat vooral de achterplattekst indruk heeft gemaakt op de recensenten.[16] In deze tekst wordt het proza van Gils vergeleken met dat van Jorge Louis Borges en Paul van Ostaijen. Criticus Sus van Elzen schrijft in *Knack* (04-12-1985) in een recensie van *Het zoemen van de bierkaai*:

Achterop het boek wordt, voor de verkoop, verwezen naar Jorge Luis Borges, [...] waarschijnlijk omwille van zijn hersenspinsels - die Gils inderdaad niet ontwijkt. Maar ook wordt er verwezen naar de “grotesken” van Paul van Ostaijen. Waarschijnlijk om Gils serieus te doen nemen door de scholieren. Toch blijven dat aanwijzingen. Zelf denk ik, als ik mij in het merkwaardige oeuvre weer eens aan een volgende stap waag, afwisselend aan surrealisme, aan Dada (jaja, Jorge Luis en Paul dus toch), en, bijvoorbeeld, aan de Karakters van iemand als La Bruyere.

Ook recensent Jan Vermeulen (*De Nieuwe*, 27-02-1986) wijst op de flaptekst, weliswaar in verband met de genreclassificatie ‘grotesk’ en ‘arabesk’ (‘zoals de uitgever terecht opmerkt’). Op de flaptekst wordt een evolutie in het paraproza van Gils vastgesteld van (‘grimmige’) ‘grotesken’ naar (‘ogenschijnlijk vrijblijvender[e]’) ‘arabesken’. *Het zoemen van de bierkaai* wordt dus als ‘arabesk’ geïnclassificeerd. ‘De grimlach heeft plaats gemaakt voor de genezende glimlach’, [\[17\]](#) staat er verder nog te lezen.

Dirk Depreeuw (*Vooruit*, 16-11-1985) vermeldt in zijn recensie van *Het zoemen van de bierkaai* de achterplaattekst niet, maar noemt wel de genreclassificaties (van ‘grotesk’ naar ‘arabesk’). Enkele karakteriseringingen lijken bovendien duidelijk geïnspireerd op de flaptekst (vergelijk bijvoorbeeld een uitspraak als: ‘die grimlach is nu vrijer geworden’).

In de vierde recensie (Tolhuisen, *Vrij Nederland*, 18-01-1986) wordt evenmin expliciet op de achterflap gewezen. Deze criticus neemt een ander standpunt in dan de auteur van de achterplaattekst en plaatst *Het zoemen van de bierkaai* in een groteske traditie. Ze doet daarvoor beroep op een uitspraak van de schrijver in een interview. In een gesprek met Bousset, dat eerst werd uitgezonden op de Belgische televisie en nadien in *Kreatief* (1981) en in *Schrijven aan een opus* (1982) verscheen, aanvaardt Gils op de suggestie van de interviewer de classificatie ‘grotesk’ maar tekent bezwaar aan tegen de term ‘arabeske’. Bousset, die in een eerder artikel de classificatie van zijn vroege paraproza als ‘grotesk’ en zijn latere proza als ‘arabesk’ introduceerde, zoekt ook verder in het interview erkenning voor de door hem vastgestelde evolutie. (cf. infra) In één van zijn vragen legt hij ook het verband met het proza van Paul van Ostaijen, waar Gils niet op ingaat. In een interview dat in 1982 verscheen in *Koebel* gaat Gils wel in op gelijkenissen en verschillen tussen zijn werk en dat van Van Ostaijen.

De classificatie van het paraproza als ‘grotesk’ en de vergelijking met Paul van Ostaijen gaan vaak hand in hand omdat Van Ostaijen wordt gezien als de belangrijkste voorganger van dit genre in het Nederlandse taalgebied. (vgl. Buelens 2001:826) De reden waarom in recensies van bepaalde bundels paraproza (voornamelijk *De röntgenziekte* (II) en *Het zoemen van de bierkaai* (VI) bijvoorbeeld) deze classificaties vaker vallen, kan te maken hebben met een samenspel van allerlei factoren. In deze paragraaf heb ik aannemelijk proberen te maken dat door de ‘aanzet’ van Paul de Wispelaere – in *De Vlaamsche Gids* en meer nog zijn recensie in *Het Vaderland* – de classificatie van Gils’ proza als ‘grotesk’ (en de vergelijking met Van Ostaijen) werd nagevolgd door andere recensenten. Bij paraproza VI lijkt de achterplaattekst een directe weerslag gehad te hebben op de classificatie van Gils’ werk als ‘arabesk’ en het noemen van de ‘grote voorganger’ Van Ostaijen. De classificatie ‘grotesk’, die toen al bekend was in de literaire kritiek, werd mogelijks opnieuw onder de aandacht gebracht door uitspraken van de auteur over zijn werk.

Van grotesk naar arabesk

De passage waarin de auteur het neologisme ‘paraproza’ definieert en waarin hij zijn eigen werk als grotesk typeert in het gesprek met Bousset heeft een grote indruk gemaakt in de literatuurkritiek.^[18] Op de achterplaattekst van de zevende en laatste bundel die Gils de ondertitel ‘paraproza’ meegaf, wordt deze passage eveneens geciteerd. Onderaan staat een postscriptum waarin afstand wordt genomen van de classificatie ‘arabesk’, die nochtans op het achterplaat van de vorige bundel werd verkondigd. ‘P.S. (1989)’, staat er: ‘Dat het proza intussen geëvolueerd zou zijn van groteske naar arabeske komt geheel voor rekening van interviewer Hugo Bousset.’

De Brusselse hoogleraar Bousset kan beschouwd worden als de belangrijkste ‘voorvechter’ van het literaire werk van Gust Gils. Hij wijdde, op het secundaire en tertiaire niveau, de meeste publicaties aan (vooral het prozaïsche gedeelte) van diens werk. Zijn indeling van Gils’ paraproza in ‘grotesken’ en ‘arabesken’^[19] heeft, althans in de literaire kritiek in dag- en weekbladen, relatief weinig weerklank gevonden. De classificatie ‘arabesk’, die Bousset van toepassing achtte op een deel van paraproza III en de bundels daarna,^[20] komt in zo’n 3 procent van de recensies voor (telkens 1 in verband met paraproza IV (1978), paraproza V (1980) en paraproza V ½ (1982) en 2 in verband met paraproza VI (1985)). Dat deze classificatie niet zo levenskrachtig bleek als de etikettering ‘grotesk’ (die ook op Gils’ poëzie werd toegepast), kan voor een deel te maken hebben met de uitspraken van de auteur, die zich expliciet distantieerde van de genreclassificatie ‘arabesk’. (cf. supra)

Terwijl Paul de Wispelaere – en mogelijk in zijn kielzog verschillende andere critici – in *Verbanningen* (I 1964) en *De Röntgenziekte* (II 1966) een combinatie van een ‘grijnslach’ en een ‘glimlach’ zag (cf. supra), wordt vanaf *Dank voor de blijdschap* (III 1977) vaak gewezen op een evolutie in Gils’ paraproza van ‘grimlach’ naar ‘glimlach’ (vgl. Bousset, supra).^[21] Deze veronderstelde verschuiving werd in de literaire kritiek al meteen bij het verschijnen van de derde paraprozabundel waargenomen. Dankzij de publicaties van Bousset werd deze vastgestelde evolutie voor een deel geïnstitutionaliseerd^[22], wat mogelijk een effect heeft gehad op latere typering van Gils’ literaire werk. Maar al in 1977-78, dus nog vóór eerste het artikel van Bousset^[23], kan hierover een consensus worden vastgesteld in de typering van de derde bundel paraproza. Tevens vindt dan een nieuw etiket (weliswaar geen ‘echte’ genre-aanduiding)^[24] ingang om het werk van Gils te karakteriseren: ‘literaire slapstick’.

Op de illustratie op het voorplaat van *Dank voor de blijdschap* zijn de Amerikaanse komieken Laurel en Hardy te zien. Het boek werd ook aan hen opgedragen: ‘opgedragen / aan/ Oliver Hardy / (1892-1957) / en / Stan Laurel / (1890-1965) / met / (zie titel)’. Samen met de titel en de ondertitel van de eerste afdeling (‘Lolmaniakken’) fungeren deze opdracht en de foto van het slapstickduo in het merendeel van de recensies (5 van de 7) als ‘autoriteitsargumenten’ om de waargenomen evolutie van ‘grimlach’ naar ‘glimlach’ te ondersteunen.^[25] In de recensie door Jacq Firmin Vogelaar in *De Groene Amsterdammer*^[26] valt voor het eerst de term ‘literaire slapstick’: ‘[Gils is] ongeveer de enige schrijver in het Nederlands die de literaire slapstick beheerst’. Tevens in deze recensie noemt Vogelaar Gils ‘met Koot een van onze beste letterkundige komieken’. (cf. § 3.5) De laatste typering wordt geciteerd op de achterplaatteksten van de volgende twee bundels paraproza (IV en V). De classificatie van Gils’ werk als ‘literaire slapstick’ wordt eveneens aangehaald in de achterplaattekst van paraproza IV. Mogelijks beïnvloed door deze citaten op de achterflap nemen recensenten ook in besprekingen van latere bundels paraproza deze typering over.^[27] Ook de voorplaatillustratie (als autoriteitsargument) werkt nog na in latere besprekingen.^[28]

Van de vijf recensies van *Dank voor de blijdschap* die expliciet de aandacht vestigen op het voorplat, de opdracht en/of de (onder)titel, gebruiken drie critici de aanduiding ‘slapstick’ om het proza van Gils te karakteriseren. Willem M. Roggeman en Paul de Wispelaere, die hiervoor al (op verschillende niveaus in de literaire kritiek) besprekingen hadden gewijd aan Gils’ werk en zijn werk hadden geclassificeerd als ‘grotesk’ [29], noemen deze term (slapstick) niet. Roggeman (*De Nieuwe Gazet*, 02-02-1978) brengt het komische duo in verband met de groteske: ‘Op het omslag staat een foto van Laurel en Hardy, waarmee aangeduid wordt dat dit proza een gelijkaardige groteske en grappige wereld weergeeft.’ De Wispelaere (*Het Vaderland*, 15-10-1977) beroept zich zoals de andere critici op de foto om de aandacht te vestigen op het humoristische element in Gils’ werk, maar wijst ook op het volgende: ‘Inmiddels zou het onjuist zijn de indruk te wekken dat de griezel en grimmigheid, zo kenmerkend voor Gils’ eerder gepubliceerd werk, in dit nieuw boek geheel afwezig zouden zijn. Temeer daar een aanzienlijk deel van de hier gebundelde verhalen krachtens hun datering in de jaren ’60 geschreven blijken te zijn.’

Hugo Bousset wijst op hetzelfde punt om zijn indeling te verantwoorden. De evolutie van ‘grimlach’ naar ‘glimlach’ werd al van bij het verschijnen van *Dank voor de blijdschap* door verschillende recensenten vastgesteld, naar alle waarschijnlijkheid enigszins gestuurd door de (onder)titel, de opdracht en de foto op het omslag. De term ‘arabeske’ vond als genre-aanduiding echter minder weerklank in de literaire kritiek in dag- en weekbladen. Hoewel de classificatie in een paar recensies wordt genoemd, kon het de genre-aanduiding ‘grotesk’ niet verdringen. Dat kan te maken hebben met het feit dat de ‘arabeske’ een veel minder bekend genre is dan de ‘groteske’ [30], dat critici *wel* in verband konden brengen met een aantal (geïstitutionaliseerde) kenmerken en konden relateren aan ‘oudere illustere auteurs’ (onder meer Van Ostaijen). Dat de classificatie ‘arabesk’ nauwelijks werd opgepikt in de journalistieke kritiek kan bovendien toegeschreven worden aan de auteur, die in een interview expliciet afstand nam van die term, en aan de achterplaattekst van de zevende bundel paraproza, waarin de zelfverzonnen classificatie ‘paraproza’ en de genre-aanduiding ‘grotesk’ naar voren worden geschoven, maar het etiket ‘arabesk’ in een postscriptum wordt verworpen.

Slot

Het was er mij in deze bijdrage niet om te doen te bewijzen dat de genre-indelingen ‘grotesk’ en ‘arabesk’ al dan niet van toepassing zijn op (een deel van) het paraproza van Gust Gils. [31] ‘Niet wat de criticus moet’, stond hier centraal, ‘maar wat hij doet’. (Joosten 2007) Mijn uitkomsten heb ik gebaseerd op een heel beperkt en naar alle waarschijnlijkheid onvolledig recensiebestand. Met mijn casus kon dan ook niet worden *bewezen* maar wel aannemelijk worden gemaakt dat zogeheten ‘buitentekstuele’ factoren (achterplaattekst, voorplatillustratie, uitspraken van de auteur en andere critici, etc.) in belangrijke mate hebben bepaald op welke manier het paraproza van Gust Gils door recensenten in de journalistieke kritiek werd geclassificeerd naar genre.

Bibliografie

- Beekman 1986: K.D. Beekman, 'Het motto in de moderne Nederlandse literatuur'. In: *Spektator* 15 (1986), 330-347.
- Beekman 1996: K. Beekman, 'In weerwil van de kritiek. Het experimentele proza van Bert Schierbeek'. In: *Raster* (1996), afl. 76, 113-122.
- Bourdieu 1977: P. Bourdieu, 'La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques'. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 13 (1977), 3-43.
- Bousset 1978: H. Bousset, 'Gust Gils. Binnenwaartse buitenstander'. In: *Ons Erfdeel* 21 (1978), 271-273.
- Bousset 1979: H. Bousset, 'Gust Gils. De afgeschampte demiurg'. In: *Nieuw Vlaams Tijdschrift* 32 (1979), 763-766.
- Bousset 1981: H. Bousset, 'Binnenwaartse buitenstaander. Gesprek met Gust Gils'. In *Kreatief* 15 (1981), 82-92.
- Bousset 1982: H. Bousset, 'Gust Gils'. In H. Brems, T. van Deel en A. Zuiderent (red.), *Kritisch lexicon van de Nederlandstalige literatuur na 1945*, februari 1982 (aanvulling 1996), 1-8.
- Bousset 1982b: H. Bousset, 'Looplamp met blacklight'. In: *Koebel* 8 (1982), 37-39.
- Bousset 1982c: H. Bousset, *Schrijven aan een opus. Gesprekken met 9 Vlaamse auteurs*, Antwerpen/Amsterdam, 1982, 35-36 en 155-169.
- Bousset 1988: H. Bousset, *Grenzen verleggen. De Vlaamse prozaliteratuur 1970-1986. I. Trends*, Antwerpen, 1988, 82-83.
- Bousset 1990: H. Bousset, 'Gust Gils. Grimmige slapstick'. In: *Grenzen verleggen. De Vlaamse prozaliteratuur 1970-1986. II. Profielen*, Antwerpen/Baarn, 1990, 168-172.
- Bousset 1995: H. Bousset, 'Gust Gils: "Prinsiepes moeten overboord"'. In: *Ons Erfdeel* 34 (1995), 435-437.
- Buelens 2001: G. Buelens, *Van Ostaijen tot heden. Zijn invloed op de Vlaamse poëzie*, Nijmegen/Gent, 2001.
- Deel 1992: T. van Deel, 'Buitenkanten'. In: *Revisor* 19 (1992), afl. 3, 59-74.
- DiMaggio 1987: P. DiMaggio, 'Classification in art'. In: *American sociological review* 52 (1987), 440-455.
- Janssens 1964: M. Janssens, 'Balling en dichter'. In: *Dietsche warande en Belfort* 109 (1964), 531-532.
- Joosten 2007: J. Joosten, *Niet wat de criticus moet, maar wat hij doet*, Nijmegen, 2007.

Nooy 1993: W. de Nooy, *Richtingen & Lichtingen. Literaire classificaties, netwerken, instituties*, [s.n.], 1993.

Rees 1983: C.J. van Rees, 'How a literary work becomes a masterpiece. On the threefold selection practised by literary criticism'. In *Poetics* 12 (1983), 397-417.

Royeaerd 2007: S. Royeaerd, "Niet iedereen is tekstverklarend als een homo sapiens." *De beeldvorming van het literaire werk van Gust Gils en de journalistieke kritiek*, Amsterdam, 2007. (scriptie onderzoeksmaster Nederlandse letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam)

Thomas 1963: P. Thomas, 'Ontmaskering als levenswijze. Gust Gils'. In: *Dietsche warande en Belfort* 108 (1963), 422-429.

T'Sjoen 2007: Y. T'Sjoen i.s.m. S. Royeaerd, 'Het stof van eeuwen wisselt dagelijks van bestaan. Over het paraproza van Gust Gils'. In: E. Brems, H. Brems, D. De Geest, E. Vanfraussen (ed.), *Achter de verhalen. Over de Nederlandse literatuur van de twintigste eeuw*, Leuven, 2007, 335-348.

Uyttersprot 1959: H. Uyttersprot, *Paul van Ostaijen en zijn proza*, Antwerpen/Rotterdam, 1959.

Verdaasdonk 1985: H. Verdaasdonk, 'Empirical sociology of literature as a non-textual oriented form of research'. In: *Poetics* 14 (1985), 173-185.

Verdaasdonk 1989: H. Verdaasdonk, 'Literatuuropvattingen bij Oversteegen'. In: In: K. Fens en H. Verdaasdonk (red.), *Op eigen gronden*, Utrecht, 1989, 195-204.

Verdaasdonk 1994: H. Verdaasdonk, 'Analogies as tools for classifying and appraising literary texts'. In: *Poetics* 22 (1994), 373-388.

Vree 1964: P. de Vree, 'Nederlands proza. Tussen dichter en burger'. In: *De periscope* 15 (1964), nr. 1, 4, 10.

Vree 1967: P. de Vree, 'De röntgenziekte'. In: *De periscope* 17 (1967), nr. 8, 5.

Vogelaar 1983: J.F. Vogelaar, 'Gils houdt ze niet op 'n rijtje'. In: *Oriëntaties. Kritieken en commentaren*, 2, Nijmegen, 1983, 54-56.

Wispelaere 1964: P. de Wispelaere, 'Grotesken van G. Burssens en G. Gils'. In: *De Vlaamsche gids* 48 (1964), 604-607.

[1] Deze bijdrage is een aangepaste en ingekorte versie van een hoofdstuk uit mijn scriptie "Niet iedereen is tekstverklarend als een homo sapiens." *De beeldvorming van het literaire*

werk van *Gust Gils en de journalistieke kritiek* (2007) die ik onder begeleiding van dr. Klaus Beekman geschreven heb. In deze scriptie ga ik uitgebreid in op enkele methodologische aspecten die ik in het bestek van dit stuk niet allemaal kon toelichten. Voor een overzicht van de recensies die ik heb gebruikt en tabellen en grafieken verwijs ik eveneens naar deze scriptie.

[2] Zie resp. Van Elzen, *Knack*, 22-04-1981; Walravens, *Het Laatste Nieuws*, 11-07-1963; (an.), *De Nieuwe Gazet*, 31-10-1957; Van Hoeck, *Het Volk*, 09-04-1981; Vanstreels, *Het Belang van Limburg*, 24-04-1984. Terwijl Walravens in 1964 (*Utrechts Nieuwsblad*, 03-08-1964) zijn recensie de titel ‘Gust Gils blijft steeds aan zichzelf gelijk’ meegeeft om een positief waardeoordeel in de recensie te ondersteunen, is mijn indruk dat die veronderstelde ‘gelijkheid’ na verloop van tijd meer en meer negatief wordt geëvalueerd, ook door recensenten die Gils een ‘origineel’ of ‘oorspronkelijk’ auteur vinden. (zie bijvoorbeeld de titel: ‘Gust Gils verrast niet meer’ ((an.), *Het Vaderland*, 24-11-1979) Systematisch onderzoek zou dit kunnen bevestigen.

[3] De specifieke classificaties die ik bekeken heb (de vergelijking met Paul van Ostaijen en de genreclassificatie ‘groteske’), correleren in recensies van boeken van Gils in 66% van de gevallen met een positief waardeoordeel en in 31% van de gevallen met een onduidelijk, neutraal of gemengd oordeel. Eén recensie (3%), waarin de classificatie ‘grotesk’ wordt genoemd, is negatief. Het is opmerkelijk dat Gils nooit epigonisme is verweten – behalve dan epigonisme van zichzelf. (vgl. noot 2 en Buelens 2001: 826)

[4] Dat zijn *Verbanningen. Paraproza* (1964), *De röntgenziekte. Paraproza II* (1966), *Dank voor de blijdschap. Paraproza III* (1977), *Binnenwaartse buitenstaanders. Paraproza IV* (1978), *Geest in opdracht. Paraproza V* (1980), *Het weë gebeente. Paraproza V ½* (1982), *Het zoemen van de bierkaai. Paraproza VI* (1985), en *Antwoordapparaat. Paraproza VII* (1989). Ook *De roerloze vechter* (1982), de bundeling van de eerste twee ‘paraproza’s’, reken ik hierbij. In de tekst worden de corresponderende Romeinse cijfers voor de duidelijkheid tussen haakjes vermeld.

[5] In institutioneel onderzoek wordt doorgaans een onderscheid gemaakt tussen drie verschillende niveaus binnen de literaire kritiek. (Van Rees 1983) In mijn onderzoek neem ik het primaire niveau (de kritiek in dag- en weekbladen of de journalistieke kritiek) als uitgangspunt.

[6] Voor een verantwoording van mijn data en werkwijze verwijs ik naar Royeaerd 2007.

[7] Zelfs 12% als het aantal recensies waarin expliciet naar de achterplaattekst verwezen wordt afgewogen ten opzichte van het aantal recensies van boeken die een achterplaattekst hebben.

[8] Tom van Deel (1992), recensent bij *Trouw*, relateert de ‘buitenkanten’ van de boeken van Willem Brakman aan de inhoud van zijn teksten. Bijvoorbeeld: ‘Berserik [de omslagillustrator] maakt van zijn hoofd een ei, suggererend dat de man ‘als een ei’ is, een ‘zacht ei’ misschien wel. Deze suggestie is zeker niet conform de roman, waarin Ludwig veeleer optreedt als ‘de absoluut vereenzaamde, die zichzelf trouw blijft (Brakman).’ (Van Deel 1992: 67)

[9] Ook De Vree laat trouwens in (november) 1964 in zijn (overigens heel lovende) bespreking van *Verbanningen* het woord ‘grotesken’ vallen, maar gaat niet in op deze

classificatie. Hij benadrukt veeleer de uniciteit van Gils' paraproza. (vgl. 'Precieuze en preciese parabellen van wonder en verschrikking zijn dan ook de paraprozamozaïekjes van Gils geworden, die daarmee op meesterlijke wijze een nieuw genre in onze literatuur introduceert.' (De Vree 1964)) In een bespreking van *De röntgenziekte* is de genreclassificatie 'grotesk' prominenter aanwezig: De Vree (1967) heeft het over een 'nieuw groteskenboek' van Gils, 'de grotesken', en 'het groteske'.

[10] Termen die in de literatuurkritiek worden gebruikt zijn polysemantisch. (vgl. Verdaasdonk 1989) De genre-aanduiding 'grotesk' wordt op verschillende manieren begrepen en gedefinieerd. Het is dus niet noodzakelijk zo dat deze term altijd gelijkaardige typering van het werk met zich meebrengt. In dit geval worden een aantal 'kenmerken' wel vaak aangewezen in de literaire kritiek, zoals 'het naar de inhoud logisch doordenken en uitwerken van een vooraf gegeven situatie, waarin vaak de verschijnselen van de gewone werkelijkheid surrealistisch vervormd worden of radicaal op hun kop komen te staan', de 'satirische bedoeling' en de vermenging van humor en gruwel. (cf. De Wispelaere, *Het Vaderland*, 17-02-1967)

[11] In nog een andere recensie van *De röntgenziekte* luidt het: 'zijn stukjes doen vaak aan surrealistische schilderijen denken'. (Schouwenaars, *Nieuwe Gazet*, 13-04-1967)

[12] 'Les mots, noms d'écoles ou de groupes, noms propres, n'ont tant d'importance que parce qu'ils font les choses: signes distinctifs ils produisent l'existence dans un univers où exister c'est différer, "se faire nom", un nom propre ou un nom commun (à un groupe).' (Bourdieu 1977: 39)

[13] Gemiddeld zo'n 853 woorden per recensie, wat – in mijn recensiebestand – het hoogste gemiddelde aantal woorden is per boek.

[14] In twee van die recensies valt ook de genre-aanduiding 'arabesk'. Depreeuw (*Vooruit*, 16-11-1985) verwerpt de classificatie 'grotesk' niet echt, Vermeulen (*De Nieuwe*, 27-02-1986) neemt wel duidelijker afstand van die term ten voordele van de classificatie 'arabesk'.

[15] In een artikel getiteld 'Gust Gils, voor wie van zwanen houdt', waarin een optreden van Gils wordt aangekondigd en het nieuwste nummer van *Raster* kort wordt besproken, legt de auteur al in de titel een link met Gils en Van Ostaijen, gebaseerd op zijn lectuur van het nieuwste *Raster*-nummer. Dit nummer is namelijk gewijd aan de groteske en bevat naast onder meer twee verhalen van Gils ook een artikel van Cyrille Offermans (1984) over het proza van Paul van Ostaijen ('Heerlijk zwanen. Over de grotesken van Paul van Ostaijen'). Mogelijk heeft de publicatie van *Raster* nr. 30 er mee voor gezorgd dat de link tussen Gils, Van Ostaijen en de groteske werd gelegd.

[16] In dit geval wijzen een aantal zaken erop dat de recensenten de achterplaattekst hebben geraadpleegd. Maar natuurlijk speelt die tekst niet altijd zo'n belangrijke rol. Op het achterplat van *Binnenwaartse buitenstaanders* (IV 1978) wordt bijvoorbeeld ook, in een citaat van Vogelaar, verwezen naar Paul van Ostaijen, maar de vergelijking met deze laatste auteur wordt maar in 1 recensie (van de 9) gemaakt.

[17] De achterplaattekst is duidelijk geïnspireerd op Bousset (o.m. 1979), die in dezelfde bewoordingen deze evolutie vaststelde. Bousset (1988: 114) laat weten in een noot bij zijn bijdrage over Gils dat deze tekst al eerder, in gevarieerde vorm, verscheen in *Schrijven aan*

een opus (1982) en tevens zonder naamvermelding werd gebruikt als achterplaattekst voor *Het zoemen van de bierkaai*. Overigens vind je de passage die op de flaptekst van de zesde bundel paraproza wordt aangehaald ook al terug bij Bousset (1979).

[18] Zie bijvoorbeeld Tolhuisen, *Vrij Nederland*, 18-01-1986. Ook in ‘overzichtsartikelen’ wordt het citaat verschillende keren aangehaald, bijvoorbeeld in een artikel naar aanleiding van Gils’ overlijden in *De Morgen* (De Preter, *De Morgen*, 15-11-2002).

[19] De classificatie van het paraproza in grotesken en arabesken maakt Bousset in verschillende publicaties. Zie: Bousset 1978 (in *Ons Erfdeel*); 1979 (in *Nieuw Vlaams Tijdschrift*); 1981 (in *Kreatief*); 1982 (in *Schrijven aan een opus*, Koebel en in *Kritisch lexicon van de moderne Nederlandstalige literatuur* (februari 1982; aanvulling 1996)); 1988 (in *Grenzen verleggen. I. Trends*); 1990 (in *Grenzen verleggen. II. Profielen*); en 1995 (in *Ons Erfdeel*).

[20] Bousset heeft in een paar publicaties ook een deel van de bundel *Geest in opdracht* geclassificeerd als ‘grotesken’ (Zie Bousset 1982b (in *Koebel*) en Bousset 1990 (in het tweede deel van *Grenzen verleggen*). In zijn bijdrage in het *Kritisch lexicon* (1982; aanvulling 1996) stelt hij de evolutie van grotesken naar arabesken vast vanaf 1977 zonder te wijzen op *Geest in opdracht*.

[21] Recensies bevatten onderlinge contradicties. (Verdaasdonk 1994) In dat opzicht is het niet vreemd dat bijvoorbeeld De Wispelaere (*Het Vaderland*, 15-10-1977) zelf zijn vroegere karakterisering overneemt én een evolutie vaststelt.

[22] Vooral zijn bijdrage in het *Kritisch lexicon van de moderne Nederlandstalige literatuur* (februari 1982 aanvulling 1996) is in dat opzicht van belang.

[23] Opvallend is dat Bousset (1978) in dit artikel de door hem vastgestelde evolutie naar ‘arabesken’ negatief waardeert, terwijl hij in latere artikelen steeds een positief of ‘neutraal’ oordeel laat horen.

[24] ‘(Literaire) slapstick’ is geen ‘echte’ genreclassificatie omdat er (bij mijn weten) geen bekende precedentes bestaan van werk dat op die manier werd geclassificeerd of studies waarin deze classificatie als genre in de literatuur werd geïnstitutionaliseerd.

[25] Zie: Vogelaar, *De Groene Amsterdammer*, 29-06-1977; Visser, *Leeuwarder courant*, 17-09-1977; De Wispelaere, *Het Vaderland*, 15-10-1977; R.S. & I.M., *Belang van Limburg*, 27-12-1977. Roggeman, *De Nieuwe Gazet*, 02-02-1978.

[26] Dit artikel werd later opgenomen in Vogelaars *Oriëntaties: kritieken en commentaren*, 2 (1983).

[27] Zie bijvoorbeeld Van de Moortel, *Gazet van Antwerpen*, 1981; Rens, *De Standaard*, 27-05-1981; Tolhuisen, *Vrij Nederland*, 18-01-1986.

[28] Op de omslagillustratie van paraproza III wordt bijvoorbeeld gewezen in een recensie van paraproza IV (J.J.W., *De Waarheid*, 01-12-1978) en in een recensie van paraproza VI (Tolhuisen, *Vrij Nederland*, 18-01-1986).

[29] Zie in de journalistieke kritiek: De Wispelaere (*Het Vaderland*, 17-02-1967) en Roggeman (*Het Laatste Nieuws*, 09-03-1967 en 16-05-1968, in verband met *manuskript gevonden tijdens achtervolging* (1967)).

[30] Het etiket ‘slapstick’, dat vaker werd opgepikt dan de classificatie ‘arabesk’, is geen geïnstitutionaliseerd literair genre, maar wel een filmgenre, dat in de ‘gedeelde kennis’ van recensenten wordt geassocieerd met bepaalde kenmerken (onder meer humor) en filmsterren (Laurel en Hardy). De genreclassificatie ‘arabesk’ bestaat wel in de literatuur (vgl. Edgar Allan Poe’s *Tales of the Grotesque and Arabesque* (1840)), maar is wellicht minder bekend.

[31] Anders dan het tekstanalytische onderzoek van Gils’ paraproza in T’Sjoen 2007, waar gewerkt wordt met een ander soort vraagstelling en dus met andere argumenten. Bovenstaande bijdrage moet veeleer geplaatst worden in de traditie van de zogeheten institutionele of institutioneel-sociologische benadering van literatuur.

Marta Nováková: "Wat bedoel je, een ei of een ui?" De rol van fonetiek in de verwerving van het Nederlands bij Tsjechen [\[1\]](#)

Marta Nováková Masaryk Universiteit te Brno

Abstract

Fonetiek en uitspraaktraining spelen een belangrijke rol bij de verwerving van vreemde talen. Het doel van deze paper is een blik te werpen op de verwerving van specifieke klinkers en tweeklanken van het Nederlands bij Tsjechische sprekers. Door middel van een contrastieve analyse van het klinkersysteem en tweeklanken uit de klankinventarissen van beide talen worden de onderlinge verschillen tussen beide talen op fonetisch en fonologisch niveau vastgesteld. Aan de hand daarvan wil ik laten zien hoe belangrijk het is om de rol van de moedertaal in de gaten te houden bij de verwerving van vreemde talen.

Inleiding

Fonetiek speelt een belangrijke rol bij de verwerving van vreemde talen. Taal leren we om met elkaar te kunnen praten. En praten gaat gepaard met elkaar goed te kunnen verstaan. Verstaan is echter alleen maar mogelijk als we in de betreffende taal de acceptabele klanken produceren. Er zijn klanken waarbij het echt noodzakelijk is om die zo nauwkeurig mogelijk uit te spreken, anders wordt de betekenis van het woord of van de zin verstoord. "Wil je een ui?" Of "wil je een ei?" [œy] x [[i] – zie de onderstreepte woorden.

Een Tsjech spreekt deze klanken anders uit dan een Nederlandstalige moedertaalspreker. Daardoor kan de betekenis van deze zin niet meteen duidelijk zijn.

In deze paper neem ik de Tsjechischse uitspraak van het Nederlands onder de loep. Ik richt me op de standaarduitspraak van beide talen; de dialectische variatie komt niet aan bod.

Ik kan constateren dat als een Tsjech zo'n vraag aan een moedertaalspreker van het Nederlands stelt, er meestal geen antwoord komt maar eerst een vraag: "Bedoel je de uien of de eieren?" Of een ander voorbeeld, als een Tsjech de zin: "Dat is een [mi:r]" op deze manier uitspreekt, moet de Nederlandstalige moedertaalspreker erover nadenken of zijn gesprekspartner een *mier* [mi:r] of een *muur* [my:r] bedoelt. (een beestje of een onderdeel van een huis). Het verschil tussen de [i] en de [y] bestaat in het Tsjechisch niet.

Uit eigen ervaring weet ik, dat sommige klanken van het Nederlands heel moeilijk zijn voor de Tsjechen om uit te spreken en te verwerven. Het gaat niet alleen om sprekers in de beginfase van hun taalverwervingproces maar gevorderde studenten maken ook vrij vaak fouten bij de uitspraak van bepaalde klanken. Waarom maken ze juist deze fouten, waar komen de fouten in het algemeen voor en hoe kan dit opgelost worden?

Beschrijving van het onderzoek

In de jaren 2004 – 2005 hield ik me tijdens het voorbereiden van mijn afstudeerscriptie bij Palacký Universiteit in Olomouc bezig met het onderzoek naar de eigenschappen van de klinkers en medeklinkers en medeklinkers in context. Aan de hand van de vergelijking van onderlinge verschillen tussen de Nederlandse afzonderlijke klanken en die van het Tsjechisch probeerde ik vast te stellen waar de uitspraakproblemen voor Tsjechen optreden en waarom.

Het gaat vooral om de klanken die in de fonologische inventaris van het Tsjechisch ontbreken of articulatorisch anders zijn. Bij de medeklinkers legde ik niet alleen nadruk op fonemen van het Nederlands maar waar het noodzakelijk was, besprak ik ook de obligatorische allofonen daarvan. Met de klanken die ik als moeilijk of problematisch voor de uitspraak heb aangeduid, heb ik 74 voorbeeldzinnen gemaakt.

Daar kwamen zowel de afzonderlijke klinkers, tweeklanken en medeklinkers aan bod als voorbeelden van de assimilatie tussen twee medeklinkers. De zinnen liet ik door Tsjechische studenten van het Nederlands van de universiteiten in Olomouc, Praag en Brno voorlezen, ik heb die opgenomen en geanalyseerd. De studenten waren in de beginfase van het taalverwervingproces, daar heb ik het grootste aantal studenten om medewerking gevraagd, verder werden er half-gevorderde en gevorderde studenten opgenomen.

In deze paper richt ik me tot de bespreking van de klinkers en tweeklanken (monoftongen en diftongen) van beide talen en ik wil nadruk leggen op de verschillen tussen beide fonologische inventarissen en ik wil ook sommige fonologische processen laten zien die wel in het Nederlands bestaan maar niet in het Tsjechisch.

Het voorbeeld van de klinkers: Nederlands x Tsjechisch

Tabel 1: [1][2]

Op het eerste gezicht zien we dat de klinkerdriehoek met de Tsjechische klinkers beperkt is: 13: 10 - Nederlands versus Tsjechisch respectievelijk. [3] Het Tsjechisch heeft dus 5 korte klinkers, de: [i] [e] [a] [o] [u] en hun lange tegenhangers de: [i:] [e:] [a:] [o:] [u:]. De kwantiteit heeft geen invloed op de kwaliteit van de klinkers in het Tsjechisch.

Het Nederlands heeft 13 vocaalfonemen die we in de inheemse woorden kunnen vinden. Ze kunnen in 4 groepen ingedeeld worden. [4] Deze groepering heeft betrekking op de lengte van de klinkers. De groep van lange en hoge klinkers ondergaat dezelfde fonologische processen.

In de volgende sectie bespreek ik het gedrag van deze twee groepen klinkers als ze voor een [r] staan. De sjwa [ə] bevindt zich altijd in onbeklemtoonde contexten in het Nederlands en ontbreekt in het Tsjechisch helemaal, omdat de klemtoon geen invloed heeft op de klankkleur in het Tsjechisch.

Klinkers van het Nederlands: [2]

1) **de korte klinkers:** [ɑ] [ɪ] [ɔ] [ʏ] [ɛ]

2) **de lange klinkers:** [a] [e] [o] [ø]

3) **de hoge klinkers:** [i] [u] [y]

4) **de 'stomme e' of sjwa:** [ə]

In de tabel staat een aantal klinkers vet gedrukt. Het gaat om de klinkers die in het Tsjechisch ontbreken – de klinkers in de middenpositie - en verder om de klinkers waarbij er verschillen aan bod komen bij de uitspraak van Tsjechen.

De onderlinge verschillen tussen de Tsjechische en de Nederlandse klinkers zijn nogal groot. Laten we de verschillen bekijken.

Wat de uitspraak van de Tsjechische klinkers betreft, worden ze altijd zeer nauwkeurig van elkaar onderscheiden. Ze worden in alle lettergrepen van het woord volledig uitgesproken, de reductie van vocalen komt in het Tsjechisch niet voor. (zoals bijvoorbeeld in de Nederlandse woorden: *verklappen*, *lepelrek* [vərkləpə] en [ləpəlɾɛk]). De klankvorm van de Tsjechische vocalen is min of meer stabiel. De positie van de klinker in het woord of de invloed van de naburige medeklinker is niet opvallend.

Verder kan er worden vastgesteld dat het verschil tussen een **gespannen** en een **ongespannen** klinker in het Tsjechisch niet wordt gebruikt. In dit opzicht zijn de Tsjechische klinkers relatief ongespannen tegenover de Nederlandse.

Het verschil tussen een **open** en een **gesloten** variant van een klinker wordt in het Tsjechisch ook niet gebruikt. Het bestaat wel als een "toevoeging" bij het verschil in de klinkerlengte: b.v.: [i:] x [ɪ], maar geldt niet als relevant.

Wat het criterium gespannen en ongespannen in het Nederlands betreft, zijn de hoge en de lange klinkers gespannen en de korte ongespannen. Dat wil zeggen dat de Tsjechische en de Nederlandse tegenhangers in dit opzicht van kleur verschillen: b.v.: Tsj. *hele* (*kijk*) x *Nl: hele*: [hele] x [he¹lə].

Anderzijds worden de Nederlandse klinkers wel beïnvloed door de omringende medeklinkers wat hun klank betreft. Dit veroorzaakt de allofonische variatie die moeilijk is voor de vreemdetalssprekers [2].

Bij de uitspraak van de Nederlandse klinkers komt dus niet alleen het lengteverschil maar ook het kleurverschil aan bod: *tak x taak, met x meet, dok x dook*. [ɑ] x [a], [ɛ] x [e] en [ɔ] x [o] respectievelijk. (Het kleurverschil wordt dus in het Tsjechisch niet gerealiseerd).

Bij de indeling van de Nederlandse vocalen spreek ik over de lange en de hoge klinkers. Ze kunnen dezelfde processen ondergaan, b.v. het proces van de vocaalreductie als ze geen hoofdklemtoon dragen. (bijvoorbeeld de eerste klinker van *banaan*, en de tweede van *telefoon* [bənan] [teləfon]).^[5]

Vocaalreductie komt in het Tsjechisch niet voor.

Een assimilatieproces die beide groepen ondergaan is de verlenging voor een [r].

Bij de groep van de hoge klinkers varieert de lengte als er een [r] onmiddellijk volgt, zoals in *bier, moer, vuur* - [bi:r], [mu:r], [vy:r] vergelijkingsgewijs *biet, moet, fuut* - [bit], [mut], [fyt]. Fonetisch zijn de hoge klinkers meestal kort maar voor een [r] worden ze verlengd. Soms gaat de verlenging gepaard met een verkleuring.

De klinkers uit de groep lange klinkers (behalve de klinker [a]) worden ook verlengd als er een [r] volgt en de klinkers worden daarna “extra lang”. Bij voorbeeld: *beek, boot, deuk* - [be:k], [bo:t], [dø:k] x, *peer, door, deur* - [pi:r], [dø:r], [dy:r] [2].

Klinkers die moeilijk zijn voor de Tsjechen om uit te spreken

Uit de analyse van de voorbeeldzinnen waarin de bovengenoemde problematische klanken aan bod kwamen, bleek dat de kenmerken **gespannen/ongespannen** en **open/gesloten** en het **duurverschil** dat gepaard gaat met het **kleurverschil** pas bij de halfgevoerde studenten correct uitgesproken worden. De studenten in alledrie de fases maken geen onderscheid tussen de [ʏ] van *dus, zus* [dʏs], [zʏs] de [ɪ] van *zit, vis* [zɪt], [vɪs] of de [i] van *tien, zie* [tin], [zi] of de [y] van *nu, vuur* [ny], [vyr].

Bij de gespannen uitspraak van de lange klinkers diftongeren de [o] en de [ø] en ze krijgen een w-achtige bijklank en de [e] krijgt een j-achtige bijklank. Deze diftongerende klinkers zijn vooral in de beginfase moeilijk voor Tsjechen. Bijvoorbeeld in de woorden: *rood, keuken, zee* [ro^vd] [kø^yken] [ze^j].

Half-gevoerden beginnen het r-effect dat door de opeenvolgende [r] veroorzaakt wordt, uit te spreken, maar pas bij gevorderden is dit effect min of meer verworven.

De uitspraak van de sjwa [ə] vertoont variaties in de uitspraak van Tsjechen. De meest voorkomende variant is een [ɛ] in de contexten waar vocaalreductie in het Nederlands voorkomt in de lettergreep die geen hoofdklemtoon draagt: b.v.: *menukaart, goochelde* [mənukart] [ʏoχəldə]. Aan het wordeinde vinden we bij de Tsjechen drie varianten. De sjwa [ə] wordt of als een [ɛ] of een [ɪ] uitgesproken, (*kopen, lastig*) [kopə] [lɑstəχ], in plaats van de enige juiste – de sjwa [ə] [1].

De Nederlandse en de Tsjechische tweeklanken

Het Tsjechisch heeft 3 tweeklanken waarvan alleen de laatste tot de inheemse inventaris van het Tsjechisch behoort: [eɯ], [aɯ] a [ou]. De tweeklanken zijn in het Tsjechisch altijd dalend en beide delen van de tweeklank worden volledig uitgesproken [3].

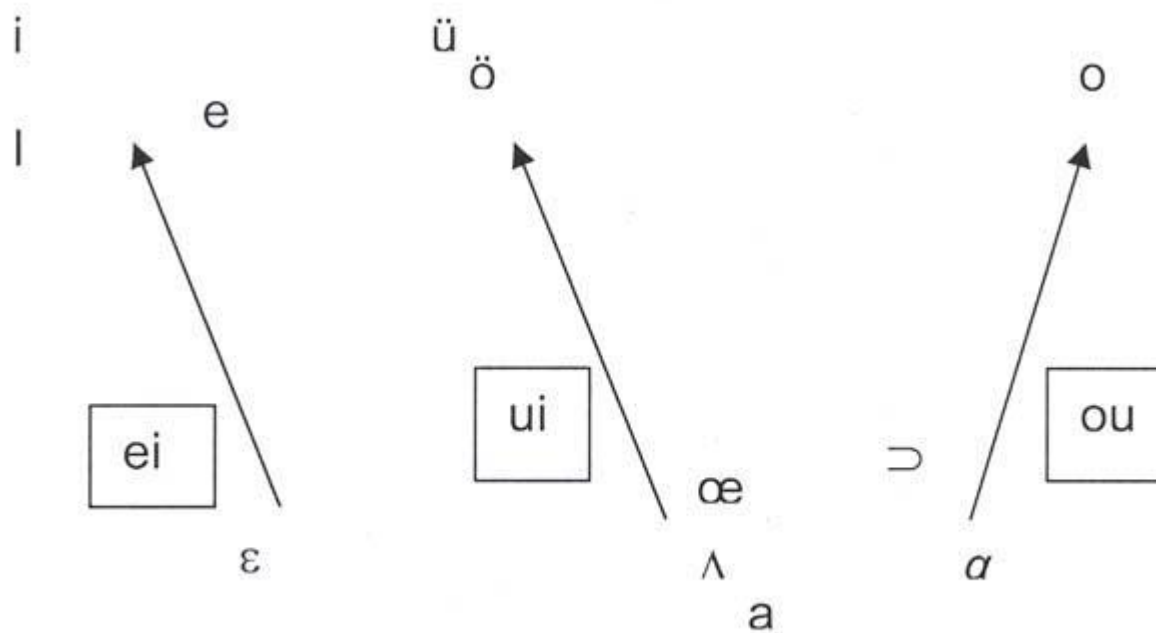
Het Nederlands onderscheidt de “echte” en de “onechte” tweeklanken. Bij de vorming van de tweeklanken komt een duidelijke verglijding van de eerste articulatiepositie in de richting van de tweede voor. Om nauwkeuriger te zijn, de tweeklanken beginnen als een relatief lage klinker, gevolgd door een zeer snelle beweging omhoog, in de richting van de corresponderende hoge klinker [5].

De onechte tweeklanken zijn in tegenstelling tot de echte tweeklanken opeenvolgingen van twee klanksegmenten *aai* [aj], *ooi* [oj], *eeuw* [ew], *nieuw* [iw], *duw* [yw].[\[6\]](#) In deze paper richt ik me alleen op de articulatie van de echte tweeklanken en op de daarbij behorende uitspraakproblemen van de Tsjechische sprekers. De tabel met de articulatorische vorming van de Nederlandse tweeklanken is overgenomen van Trommelen en Zonneveld, 1989, 17.[\[7\]](#)

Tweeklanken van het Nederlands:

de echte tweeklanken: [ɛi] [ɑu] [œy]

Tabel 2: De articulatorische vorming van de Nederlandse tweeklanken [5]



Bij de tweeklank [ɛi] – orthografisch *ei/ij* - begint de uitspraak op de positie halfgesloten, op de positie die in het Tsjechisch niet bestaat. Daarom hebben de Tsjechen de neiging om de eerste klinker als [e] uit te spreken. Een andere uitspraakmogelijkheid is om deze tweeklank als [aj] of [aej] uit te spreken. Ik vermoed dat dit de invloed is van de uitspraakveranderingen bij de tweeklanken of van het substandaard dat tegenwoordig het Poldernederlands heet, en de standaarduitspraak beïnvloedt.

De articulatie van de tweeklank [œy], orthografisch *ui*, één van de allermoeilijkste Nederlandse tweeklanken voor vreemdetaalsprekers in het algemeen, kan met behulp van tabel 2 worden beschreven. De tweeklank begint op de positie *geopend*, die wel bekend is in het Tsjechisch. De opeenvolging van de rest van de afzonderlijke klinkers die tijdens de vorming van deze tweeklank voorkomen, kent het Tsjechisch echter helemaal niet.

Wat is dus de uitspraak van de tweeklanken van de zin “Wat bedoel je, een ei of een ui?” ([ɛi] x [œy])

De [ɛi] is moeilijk alleen in de beginfase, het werd door de proefpersonen of als [ei] of foutief als [ij] uitgesproken, vanwege de twee orthografische varianten. (*ei, ij*) allebei uitgesproken als [ei].

De [œy] blijft moeilijk voor sprekers in alle fases. De meest voorkomende uitspraakvarianten bij Tsjechen zijn de [au] en de [aj]. Dat zijn de beginklinkers van de woorden *ouders* [audərs] of *IJssel* [ɛisəl] en *ei* [ɛi] dus, respectievelijk. Daardoor wordt de verstaanbaarheid verstoord.

Conclusies

De analyse van beide taalsystemen laat zien waarom de verschillen tussen beide klankinventarissen bronnen van uitspraakproblemen zijn bij de verwerving van het Nederlands bij Tsjechen. Er zijn dus klinkers en tweeklanken die voor de Tsjechen moeilijk zijn en daarom is het noodzakelijk om tijdens de uitspraaklessen de nadruk precies op deze klanksegmenten te leggen. De uitspraaklessen in de vreemde taalverwerving en zeker op universitair niveau moeten doelgericht gegeven worden en dat kan alleen met de kennis van het moedertaalsysteem van de leerling. Dan pas is het een eitje om, in ons geval, het Nederlands goed onder de knie te krijgen.

Dankbetuiging

Graag wil ik mevrouw Prof. PhDr. Marie Krčmová, CSc. hartelijk bedanken voor het lezen en beoordelen van deze paper. Verder wil ik haar voor haar waardevolle adviezen bedanken en voor ideeën en inspiratie op het gebied van fonetiek en fonologie.

Literatuur

- [1] NOVÁKOVÁ, M. 2005. Afstudeerscriptie: *Fonetische problemen van de Tsjechische studenten van het Nederlands*. Olomouc: Faculteit der Geesteswetenschappen.
- [2] DON, J. – HEEMSKERK, J. – ZONNEVELD, W. 2000. Fonologische inleiding. In: *Uitspraakwoordenboek*. Utrecht: Het Spectrum: p.7 – 44.
- [3] PALKOVÁ, Z. 1997. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha. Karolinum, p.170 – 172.
- [4] NEIJT, A. 1994. *Universele fonologie. Een inleiding in de klankleer*. Dordrecht: ICG Publications, p.28.
- [5] TROMMELEN, M., ZONNEVELD, W. 1989. *Inleiding in de Generatieve Fonologie*. Muiderberg: Coutinho, p.17.
- [6] BEHEYDT, L. et.al. 1999. *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek*. Acco. Leuven.
- [7] KRČMOVÁ, M. 1995. Fonetika a fonologie. In: Grepl, M. e.a.(ed.), *Příruční mluvnice češtiny*. Brno: NLN s.r.o., nakladatelství Lidové noviny, p.28 – 59.
- [8] NOVÁKOVÁ, M. 2007. De mogelijkheden en grenzen van het gebruik van de fonetische transcriptie bij de verwerving van het Nederlands. In: *Bundel van het Regionale Colloquium en Praagse Perspectieven gehouden in Praag in september 2007* – te verschijnen.

[1] Dit artikel werd eerder gepubliceerd in: ŠKRLANTOVÁ, M. – ENGELBRECHT, W. (eds.) 2006. Neerlandistiek in Tsjecho-Slowaakse context. Handleidingen doctorandicolloquium Bratislava 2006, Bratislava: AnaPress, p. 143-150. In deze paper werd de fonetische transcriptie aangepast.

[2] In deze bijdrage hanteer ik het transcriptiesysteem van: Nováková (2007) [8].

[3] Het Tsjechisch heeft dus 5 kwaliteitsvarianten bij de klinkers en 2 kwantiteitsvarianten. Ze komen zowel in de inheemse als in de uitheemse woorden voor. De [o:] komt echter zelden voor. Palková (1997):170 [3], Krčmová (1995):29 [7].

[4] De indeling neem ik van Heemskerk en Zonneveld (2000): 19 [2] over. Ik groepeer de tweeklanken niet in deze indeling, ze worden apart besproken. Voor het overzicht voeg ik de vocalen toe die in het Nederlands in de uitheemse woorden verschijnen, ze komen dus niet vaak voor: **de klinkers in de leenwoorden**: [ɛ:] [i:] [ɔ:] [u:] [y:] [oe:] [ã] [ẽ][õ].

[5] De klinker wordt eerst kort en daarna gereduceerd. De betreffende klinker wordt als lang beschouwd omdat hij in de open lettergreep voorkomt en er ligt geen klemtoon erop. Heemskerk en Zonneveld (2000): 33.

[6] Er is in de Nederlandse vakliteratuur geen consensus over de status van de tweeklanken in het Nederlands. Bij Beheydt et al. (1999) [6] behoren ook de zgn. onechte tweeklanken tot de tweeklankinventaris. Ze kunnen ook als een opeenvolging van een klinker met een [j] of [w] worden beschouwd. De status van de tweeklanken wordt de laatste jaren ook uitgebreid gediscussieerd in verband met het Poldernederlands. Het Poldernederlands, een soort “substandaard”, heeft een grote invloed op de uitspraak en vooral op de uitspraak van de tweeklanken.

[7] In het tabel wordt de transcriptie van Trommelen en Zonneveld (1989) gehandaafd.

Martina Loučková: Geschiedenis en pindakaas: beeldvorming van de geschiedenis in *Land van genade*

Martina Loučková Masaryk Universiteit te Brno

I. Geschiedenis en pindakaas?

In *Land van genade*, de debuutroman van Kees 't Hart treffen we een nogal verwarrende ontboezeming van de ik-verteller aan: “Ik probeerde aan historische perioden te denken zoals iemand anders aan pindakaas denkt.”^[1] Wat is de bedoeling van deze op het eerste gezicht compleet krankzinnige uitlating, die bovendien van de overige tekst veelzeggend door twee witte regels afgezonderd is? Deze vraag lokt, bij wie de even verontrustende als intrigerende wereld van Kees 't Harts teksten kent, andere vragen uit: Wat is de functie van geschiedenis in de structuur van zijn romans en verhalen? Waarom heeft Kees 't Hart het juist op de geschiedschrijvers met hun biografieën en historische perioden gemunt? Misschien is (een poging tot) een antwoord op deze vragen een goede sleutel tot de zonderlinge logica van zijn literair universum.

De personages in vrijwel alle boeken van Kees 't Hart zijn op een of andere manier bij de “infame” praktijk van geschiedschrijving betrokken: ze zijn geschiedschrijvers, museamedewerkers, scriptieschrijvers. Het zijn mensen die greep proberen te krijgen op hun persoonlijke geschiedenis. Zo wil de hoofdfiguur in *Land van genade* de biografie van zijn vader schrijven, terwijl zijn zus stiekem met diens biografie bezig is. In een van de hilarische boutades van de vader over de geschiedschrijvers krijgen we te horen:

“In hun [de geschiedschrijvers] ogen hadden de pausen, koningen, ridders en kooplieden het verdriet van de hele wereld voor hun rekening genomen, maar gelukkig wel in een aflopende reeks: er was vroeger wel meer verdriet, domheid en drankzucht geweest. Tegenwoordig ging alles beter! En de Noormannen waren het ergst van allemaal. Die hadden het verdriet in feite uitgevonden!”^[2]

Hierin klinkt de postmoderne afkeer van de traditionele geschiedschrijving door, de afkeer van de dogmatische geschiedenis vanuit het perspectief van de winnaars. Er heerst in het boek een paradoxale sfeer van aan de ene kant een revolve tegen een geschiedenis die de werkelijkheid als een aaneenschakeling van hoogtepunten weergeeft (een reactie hierop is een geschiedenis van de verveling waar de hoofdfiguur mee bezig is), en aan de andere kant een koortsachtige en alles doordringende occupatie met de geschiedenis. Om deze problematiek beter in kaart te kunnen brengen heb ik het concept van “fictionele metabiografie” van Ansgar Nünning als theoretische basis gebruikt.

II. Ansgar Nünning: fictionele Metabiografie

In zijn bijdrage tot de Mannheimse bundel van studies *Fakten und Fiktionen. Strategien fiktionalbiographischer Dichterdarstellungen in Roman, Drama und Film seit 1970* lanceert Ansgar Nünning de term “fiktionale Metabiographie”, ofwel (in navolging van Linda Hutcheons historiographic metafiction) “biographische Metafiction”. In tegenstelling tot de traditionele fictionele biografie staat hier niet het leven van de historische persoon in het centrum van de aandacht, maar de problematiek van de biografie zelf. Een van de principiële problemen is de kloof tussen het eigenlijke leven in het verleden en de weergave ervan in de literaire tekst. Terwijl de traditionele biografie die kloof als overbrugbaar tracht te presenteren, weigert de metabiografie dit en door innovatieve literaire technieken toe te passen tematiseert ze de kloof zelf. De metabiografie levert kritiek op de traditionele biografische modellen.

Nünning stelt een basistypologie van de (dichters)biografie voor in een scala van de meest traditionele tot de hoogst experimentele, postmoderne vormen: de “dokumentarische”, “realistische”, “revisionistische fiktionale Dichterbiographie”, en ten slotte de “fiktionale Metabiographie”.^[3] In het kader van dit scala verplaatst de nadruk zich van links naar rechts tussen hetero- en autoreferentialiteit en tussen weergave van geschiedenis en reflectie over geschiedschrijving en biografie. Bovendien vermindert in dezelfde richting de congruentie tussen de algemeen aanvaarde kennis van de historische werkelijkheid en het voorgestelde fictionele model evenals het werkelijkheidseffect van de tekst.

Het verschil tussen de twee “hoogste”, meest progressieve vormen, de revisionistische fictionele dichtersbiografie en de fictionele metabiografie, ligt hoofdzakelijk in de graad van expliciete van de metafictionele en geschiedtheoretische reflectie, waardoor de mogelijkheid van historische reconstructie in twijfel getrokken wordt. Een van de karakteristieke eigenschappen van de fictionele metabiografie is de aanwezigheid van intertekstuele verwijzingen naar andere, verwante discoursen (historiografie, geschiedtheorie, wetenschappelijke biografie, evenals de verschillende theorieën van individualiteit, subject en persoonlijkheid). De metabiografie is dialogisch met het posthistorische gedachtegoed verbonden. Zo treffen we in de metabiografische tekst echo’s aan van het gedachtegoed van theoretici zoals Hayden White of Dominick La Capra.

De fictionele metabiografie kent bovendien een expliciete en een impliciete variant: terwijl bij de expliciete metabiografie de biografische problematiek direct in de tekst aan de orde gesteld wordt, en via het medium van de verteller of het focaliserende personage of zelfs in de dialogen besproken wordt, bedient de impliciete variant zich van formele middelen om hetzelfde effect te bereiken (Nünning heeft het over “Inszenierung metabiographischer Themen”^[4]).

III. Geschiedenis in *Land van genade*

Land van genade is geen traditionele verhaal met een fatsoenlijk begin en een degelijk, duidelijk einde met daartussen de plot die zich geleidelijk aan ontvouwt. Er wordt niettemin wel over de praktijk van het vertellen getheoretiseerd. Als de hoofdfiguur erachter komt dat zijn zus met zijn biografie bezig is, bevalt het hem geenszins:

“Ik zag al voor me hoe het begin van haar biografie zou luiden. ‘In de winter van het afgelopen jaar vatte de heer L. een buitengewoon grote belangstelling op voor de heilige

Franciscus van Assisi. Het was tot dan een vervelende winter geweest met regenvlagen die nergens naar leken en wolkpartijen die zelfs boven gerenommeerde landschappen volstrekt onbenullig waren.’”[5]

Het blijkt al gauw dat zelfreflexiviteit een van de opvallendste eigenschappen van de tekst is: het is een roman over roman- biografie- en geschiedschrijven. Zo filosofeert de verteller over zijn verhouding tot de geschiedschrijving: “Waarom wilde ik haar in diskrediet brengen? [...] Zou ik een parodie moeten schrijven op geschiedschrijvers? [...] Ik zou ook een roman kunnen schrijven waarin een hoofdfiguur zich aan de geschiedenis zou proberen te onttrekken of in ieder geval aan geschiedschrijving.”[6] Dit is precies wat Kees ‘t Hart in *Land van genade* doet – hij schrijft een roman over een jongeling die met de biografie van zijn vader bezig is. Maar het gaat mijns inziens nog een stap verder dan dat: wij hebben hier te maken met een roman met postmoderne trekken waarin precies dit postmoderne eveneens op de korrel genomen wordt – een postmoderne roman over geschiedenis en tegelijk een parodie op zo’n roman. Op pagina 39 wordt met de typisch poststructuralistische nadruk op tekstualiteit van de literaire personages de draak gestoken wanneer de zus van de verteller het over biografie- en romanschrijven heeft: “Wist je trouwens [...] dat romanfiguren in feite alleen maar bestaan uit zwarte lettertjes die min of meer regelmatig over een blad papier zijn verdeeld?”[7] En tegen het einde probeert de verteller de greep op zichzelf niet te verliezen: “Bovendien was ik niet de een of andere romanfiguur met een existentieprobleem! Wat maakte ik me eigenlijk druk!”[8]

Er is hier dus geen sprake van een echt verhaal, een geschiedenis, wel van een reeks gesprekken óver geschiedenis en geschiedschrijving. Er is de held, zijn vader en zus. De held verveelt zich stierlijk en ondertussen probeert hij de biografie van zijn vader te schrijven, die in een museum werkt, terwijl zijn zus stiekem met zijn biografie bezig is. De hoofdfiguur heeft oude schriften van de vader tot zijn beschikking waarin allerlei aantekeningen zitten, een fragment van een roman over Elvis Presley inclusief. Van de schriften blijkt dat de vader in zijn jeugd een sterke fascinatie had opgevat voor Franciscus van Assisi en Elvis Presley. De zoon vraagt zich af waarom juist deze twee heren: “Vond hij het gewoon aardige mensen? Of lag er een bittere identificatieproblematiek aan ten grondslag?”[9] Ironischer kan haast niet: de biografie als een poging om het leven van iemand te reconstrueren wordt hier belachelijk gemaakt als iets dat bij voorbaat halfslachtig en daarom leugenachtig is. Het is geen literatuur (de auteur maakt aanspraak op waarheid) en geen wetenschap (er wordt een en ander toegevoegd om de tekst leesbaar te maken).

In *Land van genade* wordt met de biografie (het oudste genre binnen de historiografie) als exponent van de traditionele geschiedschrijving op allerlei manieren de draak gestoken. Zo wordt in het romanfragment over Elvis de onschuld en de “onbruikbaarheid voor biografieën” naast elkaar gezet: Elvis wil absoluut ongeschikt zijn voor biografieën. Zo onbruikbaar als een lam. Deze onbruikbaarheid wordt veroorzaakt door het gebrek aan een degelijk gemis of een fascinatie, waar de biograaf zijn betoog aan zou kunnen ophangen. Een dergelijk gebrek wordt geassocieerd met verlorenheid, non-existentie: “Als je geen gemis had of er niet naar verlangde, was je reddeloos verloren.”[10] Als je ongeschikt bent voor een biografie, besta je in feite niet.

Herhaaldelijk ridiculiseert de verteller de metafoor leven=bergen. Het leven wordt in biografieën volgens de verteller vaak met bergen vergeleken: “Er bestonden – als je de biografieën tenminste mocht geloven – opvallend veel overeenkomsten tussen landschappen en mensenlevens. Als je van een flinke afstand toekeek waren zowel landschappen als

mensenlevens goed en esthetisch georganiseerd.“[\[11\]](#) In het museum waar zijn vader werkt worden volgens de held zelfs biografieën geschreven over de wereldgeschiedenis: “De aarde werd 200 miljoen jaar geleden geboren. Er braken daarna verschillende periodes aan [...] Nu is de aarde volwassen en straks gaat hij dood.” Hier wordt de organische metafoor en de periodisering in de geschiedschrijving belachelijk gemaakt (elders gebeurt dat ook bij voorbeeld door vergelijking met de “periodes van hoofdpijn” die de vader kende.)

De praktijk van periodisering wordt door de postmoderne theorie ontzenuwd: “The notion of historical periodization consequently becomes irrelevant [...] What matters is not when ‘periods’ begin and end, but the interplay of the postmodern event and the (modern) discursive that form the tension and flux of historical time.”[\[12\]](#) Geschiedenis is dus niet meer vertelbaar, de postmoderne filosofie van geschiedenis staat in het teken van de atomiserende opvatting van geschiedenis als een reeks gebeurtenissen = implosies van tijd, die van Foucault en Lyotard afstamt. De parodie van periodisering (net zoals de parodie van geschiedschrijving in het algemeen) bij Kees ‘t Hart heeft echter iets hysterischs, een ondertoon van wanhoop. Het is een parodie waarin het geroep naar de verloren orde en eenheid doorklinkt. Een langdurig hulpgeschreeuw.

In *Land van genade* wordt de traditionele geschiedschrijving als oppervlakkig en daarom leugenachtig bestempeld. Een van de metaforen van deze “infame” vorm van historiografie is een motief dat haast dwangmatig door de verteller aan de orde gesteld wordt: een plaatjesboek dat hij zich van zijn jeugd herinnert en dat wemelde van dieren in menselijke kleren die in duizelingwekkende hoeveelheden menselijke activiteiten verrichtten. “Daarin zaten zij [de dieren] te vergaderen, te studeren aan de konijneuniversiteit [...] Maar idyllische voorstellingen bestonden overal wel van. Zelfs van mensen heb ik afbeeldingen gezien zonder dat de verveling en drankzucht ervan afdroop.”[\[13\]](#) Bij de aanblik van deze platen voelt de held zich bedreigd en verloren. Ook Elvis uit het romanfragment van de vader herinnert zich hetzelfde soort plaatjesboek dat hem gevoelens van afkeer en verlorenheid inboezemde: “Het was hetzelfde gevoel van verlorenheid dat hem voor het eerst beving toen hij op een dag een plaatjesboek bekeek waarin aapjes, marmotten en bevers in onstelpbare hoeveelheden bevolkten. Als ik dood ben, dacht hij, zullen de biografen zich van me meester maken.”[\[14\]](#) Er wordt dus een gelijkenis gesuggereerd tussen kinderboeken over de natuur (waarvan het antropomorfisme bizarre dimensies aan kan nemen) en het genre biografie als een gevaar voor de waarheid als zodanig. De personages in deze roman ervaren de geschiedschrijving als een bijna tastbaar gevaar, als een factor die hun leven direct beïnvloedt en vervormt.

De meeste personages in de boeken van Kees ‘t Hart lijden aan een gebrek aan eigen herinneringen. Ze hebben geen eigen visie op de realiteit, hun wordt steeds de blik van anderen, van hun ouders, van de gehele samenleving opgedrongen. Vandaar de haat tegenover de geschiedschrijving als de hoogste autoriteit, die de herinneringen dicteert. De geschiedschrijving wordt als iets onzuivers beschouwd, de geschiedschrijvers als vertegenwoordigers van een schandelijk beroep : “Historicus! Het oudste beroep ter wereld!” Ook in *Land van Genade* wordt er naar zuiverheid verlangd, naar “herinneringsloos herinneren” (naar het onzegbare, onrepresenteerbare). De postmoderne paradox van dit verlangen naar de “ware” geschiedenis en het bewustzijn van de onbereikbaarheid ervan wordt in dit boek misschien het pregnantst door de figuur van Franciscus van Assisi vertegenwoordigd. Zo spreekt de held zijn vader aan: “Ik geef het u te doen om rond 1200 naar de wereld te kijken zoals Franciscus dat deed. En daar helemaal niks in te zien [...] Ziet u niet dat u reddeloos verloren bent wanneer u zich in de draaikolk van enthousiasme laat meeslepen?”[\[15\]](#) Franciscus is hier iemand met een zuivere blik, onbevlekt door

geschiedschrijving, tegenover hem wordt de infame geschiedschrijving van “enthousiaste momenten” gesteld. Het is onmogelijk om naar zijn tijd te kijken zoals hij het deed, zonder de afstand die we noodzakelijk hebben.

De personages in *Land van genade* willen zich aan de geschiedenis onttrekken. Zo willen ze allemaal tot geen prijs deel van een biografie uitmaken, in geen vorm van geschiedenis figuren. De verteller is bijvoorbeeld bang dat zijn zuster in zijn biografie “zijn leven zal laten zien als een opeenvolging van enthousiaste momenten.”^[16] Hij wil zich zelfs uit laten schrijven uit het bevolkingsregister omdat hij bang is dat hij in de toekomst betrokken zou kunnen zijn bij een of ander historisch onderzoek. De poging van de vrouw achter het loket om hem tot bedaren te brengen wordt beantwoord met een van de boutades, die zo typisch zijn voor Kees ‘t Hart: “er blijft een kans dat je terechtkomt in een onderzoek naar leven en gewoontes van de gewone mens uit de jaren tachtig. Zou u dat willen? U verlangtens zien teruggebracht tot een schaarsteprobleem of een moedercomplex? U weet net zo goed als ik wat historici met al die gegevens doen. Verbanden zoeken en standpunten vastleggen.”^[17]

Daarom probeert de hoofdfiguur wanhopig om een alternatieve geschiedenis te schrijven, een geschiedenis van verveling. Hij wil als protest tegen de officiële geschiedschrijving alle onbeduidende, alledaagse, onbenullige momenten verzamelen. Verveling is volgens hem “in de geschiedenis van de westerse wereld een belangrijk element. Het enige is dat die lange periodes van verpletterende verveling nooit in de kronieken terechtkwamen. Daar zorgden de geschiedschrijvers [...] wel voor.”^[18] “Het gaat er alleen maar om te proberen gebeurtenissen die iemand gewoonlijk vergeet toch te herinneren. En als dat goed lukt verdwijnt het gevoel reddeloos verloren te zijn vanzelf.”^[19] Dat blijkt uiteraard onmogelijk. Zijn vader houdt hem de onmogelijkheid en tegenstrijdigheid van zijn project voor: “[...] dit verhaal van je, dat kun je toch moeilijk een vervelend verhaal noemen. Je hebt er helemaal een rode kleur van gekregen en je staat nog – vergeef me het woord – enthousiast na te hijgen.”^[20] Het blijkt onmogelijk een vervelende geschiedenis, geschiedenis zonder enthousiasme te schrijven, zelfs als het over verveling gaat.

Geschiedschrijving is gevaarlijk omdat ons alledaags leven in het licht ervan zo onbeduidend overkomt. In geschiedenis overheersen hoogte- en dieptepunten, “het ene evenement na het andere ontrolt zich voor onze ogen. Veel jongeren beginnen daar genoeg van te krijgen, omdat zij hun leven als verloren activiteit beschouwen. En overbodig tot en met.”^[21] Het is Franciscus van Assisi die, als een ware heilige, de verlossing brengt. Ook hij belandde in de klauwen van biografen en historici. De onduidelijkheid over zijn leven is echter zo groot, “dat je eigen leven plotseling weer zinvol wordt. Dat kwam omdat hij zijn leven als volstrekt zinloos presenteerde, als een aaneenschakeling van onbeholpen danspassen op een leeg podium.”^[22] Ook de finale van het boek wordt door Franciscus bezorgd, hij spreekt het laatst de inwoners van Montepulciano toe (en ons, de lezers van de roman) : “Denk aan meneer Jezus. Die was net als jullie. Dagenlang verveelde hij zich rot. Ja hij ook! Laat dat een troost voor jullie zijn.”^[23]

IV. Land van genade: een fictionele metabiografie?

Land van genade is dus een boek met als hoofdthema de geschiedschrijving, meer bepaald het biografieschrijven. Met het oog op het theoretische kader dat ik in het tweede hoofdstuk opgesteld heb dient zich de vraag aan hoe deze tekst in het systeem van Ansgar Nünning past.

Het hypothetische antwoord is dan: *Land van genade* valt wellicht grotendeels onder de expliciete vorm van metabiografie.

Zo heet het eerste hoofdstuk ook *De biografie*. De biografische problematiek komt vooral in de tekst van de ik-verteller aan bod, hij is per slot van rekening met het onderzoek voor de biografie van zijn vader bezig: “Overigens zou ik natuurlijk zelf ook – in het voor- of nawoord – een verklaring moeten geven van mijn eigen fascinatie. Was die wel vergelijkbaar met de fascinatie van iemand anders? [...] Waarom was ik eigenlijk bereid een niet gering deel van mijn leven te steken in een reconstructie van mijn vaders leven?”[\[24\]](#)

De Elvis uit de onvoltooide roman van de vader is bang voor zijn eigen biografen maar wordt tevens door het leven Franciscus van Assisi gefascineerd, waarmee hij echter enkel via de biografieën van de heilige kennis kan maken - hij verdiept zich in boeken zoals *Heiligen door de eeuwen heen* en *Metafysica der religies*.[\[25\]](#) Franciscus van Assisi van zijn kant bezweert zijn volgelingen om hem na zijn dood te vergeten zodat zijn leven niet ten prooi valt aan de speculaties en foute constructies van de biografen: “Laat me niet verloren gaan in beschrijvingen van mijn leven! Vernietig alle geschriften! Verbied de geschiedenis!”[\[26\]](#)

De metabiografische trekken van de roman zijn vooral op het expliciete niveau aanwezig: biografie is het thema van de tekst, sterker nog, de overpeinzingen van de verteller over de biografische problematiek maakt de grootste deel van de inhoud uit, in samenhang met de gegevens uit het leven van de vader: “Zo schreef ik op mijn tiende jaar een brief naar de Avro waarin ik verzocht mij de band te sturen van de quiz die mijn vader gedurende één seizoen had geleid [...] Als ik afstand had willen nemen, had ik dat makkelijk gekund, maar ik had er niet zoveel zin in, omdat ik mijn leven juist zinvol probeerde te maken door het leven van mijn vader in kaart te brengen.”[\[27\]](#)

De metabiografie in *Land van genade* werkt echter ook op het impliciete niveau. De verschillende tekstsoorten (de vertellertekst, de fragmenten van de fictionele biografie van Elvis Presley, de tekst over Franciscus, de brieven van verschillende mensen die de zoon voor zijn onderzoek raadpleegt) vormen telkens een verschillende blik op biografie. Zo lezen we in de vertellerstekst dat er bij Elvis alles aan een moederbinding wordt opgehangen: “Elvis legde zijn hoofd op haar schouder en probeerde nog introverter dan anders te kijken. Deze ene foto was de basis van zeer ver uitgewerkte opvattingen over het leven van deze stille en gevoelige jongen.”[\[28\]](#) In de romanfragmenten zelf wordt dit biografische procédé belachelijk gemaakt door te laten zien, dat de foto in kwestie een truc was om de geschiedschrijvers op het verkeerde been te zetten. Zo leest Colonel Parker Elvis weer eens de les: “Je zit toch niet te tobben over die foto van je met je moeder? Je weet toch waarom we die hebben laten maken? [...] om jouw biografen het over de boeg van een moedercomplex te laten gooien, weet je nog wel?”[\[29\]](#)

De intertekstuele verwijzingen naar het postmoderne discours als een van de karakteristieken van een metabiografie zijn ook aanwezig: in de passage met het bevolkingsregister wordt zeer opvallend op de nieuwe richtingen binnen de geschiedschrijving gezinspeeld: “er blijft een kans dat je terecht komt in een onderzoek naar leven en gewoontes van de gewone mens uit de jaren tachtig. Zou u dat willen? U verlangens zien teruggebracht tot een schaarsteprobleem of een moedercomplex? U weet net zo goed als ik wat historici met al die gegevens doen. Verbanden zoeken en standpunten vastleggen.” Het leven van de gewone mens kreeg (als alternatief voor de grote politiek) door toedoen van de vertegenwoordigers van de Franse Annales-school vanaf de jaren zestig meer aandacht van historici[\[30\]](#).

Later werd de narrativiteit van de historische kennis geproblematiseerd: het feit dat het opbouwen van een chronologie bij het historisch vertellen noodzakelijk tot het aanbrengen van subject- en theoriegeladen causaliteit leidt[31]. “De gewone mens uit de jaren tachtig” en “verbanden zoeken” is daarvan een parodie. Eigenlijk wordt in dit korte stuk tekst de hele geschiedschrijving van en na de Annales-school vrijwel onverhuld aan de kaak gesteld: niet het traditionele model dus, maar de nieuwere richtingen.

Er wordt verder ook bijvoorbeeld op de geschiedtheorieën gezinspeeld die van Karl Popper afstammen[32]. Volgens hem is geschiedenis niet voorspelbaar, alleen al omdat de voorspelling zelf de geschiedenis zou veranderen. Zo is de verteller in *Land van genade* bang dat zijn vader zijn leven zou veranderen als hij zijn biografie zou lezen of er alleen van te weten zou komen. De zus vraagt zich af of je biografieën van levende mensen kan schrijven: “Als je dat doet kun je het leven van het personage helemaal veranderen [...] Je schrijft bij voorbeeld dat je personage zijn leven opdeelde in allerlei periodes en vervolgens controleer je dat [...] Als iedereen biografieën zou schrijven over levende personages, zou de hele wereld veranderen.”[33]; “zodra mijn vader wist dat ik een biografie over hem schreef, zou hij zijn leven zo in gaan richten dat het voor de buitenstaanders veel geschikter leek voor een biografie dan het leven dat hij nú leidde.”[34]

Land van genade bevat naast parodie van de posthistorische visie op geschiedenis ook een parodie op periodisering en op de organische metafoer in geschiedschrijving (dit heb ik in het voorafgaande uiteengezet, zie hoofdstuk III.) – op de attributen van de traditionele historiografie en biografie dus. We zien dus de stelling bevestigd, dat de teksten van Kees ‘t Hart niet enkel een exponent van een postmodern gedachtegoed zijn maar tevens een parodie erop.

En hoe zit het met de samenhang tussen geschiedenis en pindakaas? Deze vraag moet onbeantwoord blijven. Misschien moet de geschiedenis door de vergelijking met iets dermate gewoons als pindakaas “ontheiligd” worden? Of is het toch weer een verwoording van de onvervulbare wens naar een zuivere, geschiedloze blik – het hoofdpersonage wil in staat zijn om het verleden zonder voorbedachten rade te beschouwen, zonder het prisma van de schoolboeken. Of is het, met het oog op de specifieke situatie van de verteller in deze tekst, een verlangen om zich in het verleden van zijn vader en ook wel in zijn eigen verleden helemaal op een puur objectieve manier te kunnen verdiepen?

Literatuuropgave

Breisach, Ernst, *Historiography. Ancient, Medieval, Modern*. Chicago, The University of Chicago Press, 1994.

Elias, Amy J., *The Sublime Desire: History and Post 1960s Fiction*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2001.

D ‘haen, Theo en Bertens, Hans, *Het postmodernisme in de literatuur*. Amsterdam 1998.

Hutcheon, Linda, *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York, 1988

Iggers, Georg G., *Historiography in the Twentieth Century; From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Middletown, Connecticut, Wesleyan University Press, 1997.

Kees 't Hart, *Land van genade*. Querido, Amsterdam, 1989

Nünning, Ansgar, 'Von der fiktionalen Biographie zur biographischen Metafiktion, in Fakten und Fiktionen'. In: *Strategien fiktionalbiographischer Darstellungen in Roman, Drama und Film seit 1970*. Ed.: Tübingen, Christian v. Zimmermann, Gunter Narr Verlag, 2000.

Pollmann, Thijs, *De letteren als wetenschappen*. Amsterdam, Amsterdam University Press, 1999.

[1] Hart, Kees 't, *Land van genade*. Querido, Amsterdam, 1989, p. 25.

[2] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 26.

[3] Nünning, Ansgar, *Von der fiktionalen Biographie zur biographischen Metafiktion, in Fakten und Fiktionen. Strategien fiktionalbiographischer Darstellungen in Roman, Drama und Film seit 1970*. Ed.: Christian v. Zimmermann, Gunter Narr Verlag Tübingen, 2000., p. 26.

[4] Nünning, Ansgar, enz., 2000, p. 26.

[5] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 123.

[6] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 68.

[7] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 39.

[8] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 106.

[9] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 13.

[10] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 32.

[11] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 37.

[12] Elias, Amy J., enz., 2002, p. 25.

[13] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 9.

[14] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 66.

[15] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 62.

- [16] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 95.
- [17] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 104.
- [18] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 34.
- [19] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 11.
- [20] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 62.
- [21] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 16.
- [22] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 126.
- [23] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 127.
- [24] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 13.
- [25] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 51.
- [26] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 77.
- [27] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 10.
- [28] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 27.
- [29] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 86.
- [30] Hutcheon, Linda, enz., 1988, p. 95.
- [31] Pollman, Thijs, *De letteren als wetenschappen*. Amsterdam 1999, p. 68.
- [32] Pollman, Thijs, enz., 1999, p. 110.
- [33] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 24.
- [34] Hart, Kees 't, enz., 1989, p. 29.

Alexandra Andreasová / Winfried Adam: Schreibfertigkeit im Fremdsprachenstudium. Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Entwicklung

Alexandra Andreasová / Winfried Adam

1. Vorbemerkung

Dieser Beitrag versteht sich als Plädoyer für eine angemessenere und methodisch-didaktisch besser fundierte Rolle des Schreibunterrichts im philologischen Studium. Wir haben dabei sowohl die philologischen Fächer mit einem fortgeschrittenen Sprachniveau der Studienanfänger im Blick (d.h. die „größeren“ Sprachen wie Deutsch oder Englisch, bei denen sich die Studenten am Anfang des Studiums durchschnittlich auf dem Niveau B2 bis C1 des Europäischen Referenzrahmens^[1] befinden), als auch Fächer, in denen in den ersten Jahren des Studiums die Sprache von Grund auf erlernt werden muss (z.B. Niederländisch und Norwegisch).

Einer einführenden Beschreibung von Schreibfertigkeit und ihrer Stellung im philologischen Studium folgt eine kurze Bestandsaufnahme der Probleme, die mit dem Schreiben im Studium oft verbunden werden. Im Anschluss daran sollen Möglichkeiten und Methoden zur Entwicklung der Schreibfertigkeit vorgestellt werden und auch kurz diskutiert werden, auf welche Weise dem Schreiben in den Curricula der Studienprogramme ein größerer Stellenwert eingeräumt werden kann.

2. Schreibfertigkeit und ihre Bedeutung im philologischen Studium

Wie kann nun der Begriff „Schreiben“ und synonym dazu „Schreibfertigkeit“ für das Anliegen dieses Artikels hinreichend klassifiziert werden? In unserem Beitrag verstehen wir Schreiben als ein Ensemble von kognitiven wie sprachlichen Fähigkeiten, das zum Verfassen eines „guten Textes“^[2] notwendig ist: Zunächst die Fähigkeit, einen Text so zu verfassen, dass er seinem Ziel, seiner Funktion und seinem Leserpublikum gerecht wird. Weiter die Kompetenz, die Inhalte eines Textes so zu strukturieren bzw. zu hierarchisieren, dass die Gedankenführung auf eine transparente und nachvollziehbare Art und Weise entfaltet wird. Die Fähigkeit – oder besser gesagt den Willen – die eigenen Defizite in der Fremdsprache durch eine sorgfältige Arbeit mit Wörterbüchern, Lehrbüchern oder Grammatiken möglichst zu minimieren und in gleicher Weise die Fähigkeit, für den Text ein passendes Stilregister zu verwenden. Schließlich die Bereitschaft zur – auch mehrfachen – Revidierung des eigenen Textes, um sowohl sprachliche als auch funktionelle Angemessenheit herzustellen.

Einen spezifischen Aspekt der Schreibfertigkeit stellt die kreative Komponente dar. Obwohl Kreativität – als „die komplexe, strukturierte Fähigkeit eines Menschen neue materielle und geistige Werte zu schaffen“ (Fišer 2001: 10) – bis zu einem gewissen Maß beim Verfassen eines jeden Textes eine Rolle spielt, wollen wir sie in unserem Beitrag jedoch außerhalb der

Betrachtung lassen. Beim kreativen Schreiben liegt der Schwerpunkt sehr stark auf der Entwicklung künstlerisch-kreativer Kompetenzen, wo Konzepte wie Intuition, Phantasie, Bildlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle spielen. Auf die Notwendigkeit der Entwicklung dieser Kompetenzen für das Fremdsprachenstudium wurde schon von etlichen Autoren hingewiesen^[3] und die Aktivitäten auf diesem Feld sollen hier ausdrücklich anerkannt und gewürdigt werden. Hier sei nochmals betont, dass dieser Aspekt in unserem Beitrag außen vor bleibt zugunsten der oben angedeuteten Konzeption der Fertigkeit Schreiben.

In gleicher Weise soll das sog. „institutionelle Schreiben“ (Hulstijn 1995: 153) – damit sind stark konventionalisierte Textmuster wie z. B. Bewerbungsschreiben, Geschäftskorrespondenz, u. ä. gemeint – nicht im Mittelpunkt unserer Überlegungen stehen.

Grundsätzlich kann die oben umrissene Fertigkeit Schreiben als Schlüsselkompetenz für das (philologische) Studium bezeichnet werden: Von Mitschriften und Exzerpten, über Hausarbeiten und Seminararbeiten bis hin zur Diplomarbeit müssen die Studierenden im Laufe des Studiums eine Reihe von relativ standardisierten Textarten bewältigen.^[4] Anders gewendet hingegen befördert das Schreiben an sich erst den im Studium angestrebten Zuwachs an Erkenntnis und Reflexion. Mit Verweis auf Heinrich von Kleist (*Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*) betont Kast den Erkenntnisgewinn, der sich während des Schreibprozesses einstellt (Kast 1999:23). Barabara Krischer gibt eine ähnliche Deutung des Schreibprozesses:

Schreiben ermöglicht eine neue Art der Selbstreflexion. Schreiben ermöglicht verlangsamtes Denken; es wird damit selbst zu einer Denkschulung, denn während des Schreibprozesses sucht der Textproduzent nicht nur nach den treffenden Formulierungen für die Inhalte, die er ausdrücken will, sondern er ordnet seine bereits vorhandenen Schemata und Wissensbestände neu und strukturiert diese dabei teilweise um, so dass sich eine neue Wissensbasis ergibt, auf der weitere, neue Überlegungen möglich werden. (Krischer 2002: 386f)

Insofern wäre Schreiben sowohl als Mittel wie auch als Ziel der philologischen Ausbildung zu begreifen, und es sollte daher überlegt werden, inwieweit nicht eine bessere Verknüpfung von Lehrinhalten des philologischen Studiums mit der Entwicklung der Schreibkompetenz der Studierenden zu realisieren ist.^[5] Dies würde zunächst bedeuten die im Studium vermittelte Fähigkeit zur Analyse von Texten stärker mit dem Erlernen der Schreibfertigkeit zu verzahnen.

Schließlich ist die Bedeutung der Schreibkompetenz auch durch die immer häufiger eingeforderte „Berufsrelevanz“ der Studieninhalte zu legitimieren: Die Fähigkeit Texte zu strukturieren, bzw. mit Hilfe des eigenen Schreibens Gedanken zu sortieren, erleichtert es mit Sicherheit, Korrespondenzen im Beruf, Poesietexte, oder Texte für die elektronischen Medien zu formulieren; die oft angestrebte Übersetzertätigkeit verlangt auch nach einer angemessenen Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache (Fišer 2001:22); und ferner darf nicht vergessen werden, dass zum Teil auch zukünftige Lehrer ausgebildet werden, die die methodisch-didaktischen Prinzipien ihrer Ausbildung weitergeben werden.

3. Problemfelder

Das Bild vom Schreiben in der Fremdsprache ist in erster Linie von den Schwierigkeiten geprägt, die die Schreibenden in ihrer Muttersprache nicht haben. Bevor wir uns auf die Unterschiede zwischen dem Schreiben in der Fremdsprache (L2) und Schreiben in der Muttersprache (L1) konzentrieren, ist es allerdings äußerst nützlich, sich die Problembereiche vor Augen zu führen, die alle Schreibenden in gleicher Weise betreffen. Dabei sind im Wesentlichen drei Punkte zu betrachten:

(1) Bei vielen Lehrenden und Lernenden ist die Vorstellung weit verbreitet, dass es sich beim Schreiben um eine Art von Begabung handelt, die einem „entweder in die Wiege gelegt ist, oder eben nicht“. Oft wird auch stillschweigend vorausgesetzt, dass sich bei den entsprechend begabten Studenten durch die überwiegend rezeptive Vermittlung von Sprachwissen oder die Beschäftigung mit literarischen und linguistischen Lerninhalten die Schreibfähigkeit quasi von alleine einstellt. Dabei wird das Schreiben einerseits für eine Fertigkeit gehalten, die sich bei Hochschulstudenten aufgrund ihrer Intelligenz ergibt, andererseits für eine Fertigkeit, von der man annimmt, dass sie die Studenten aus der Schule mitbringen. (Fišer 2001:29) Daher ist es auch unser Anliegen, das Schreiben an der Hochschule ein Stück weit zu „entmythisieren“ und der Auffassung von der Erlernbarkeit (bzw. der Notwendigkeit dieser Erlernbarkeit) schriftlicher Ausdrucksformen größeres Gewicht zu verleihen.

(2) Die Voraussetzungen, die die Studenten von ihrer schulischen Ausbildung mitbringen, geht selten über ein theoretisches Wissen hinaus, wie bestimmte funktionale Textsorten (z.B. Beschreibung, Erörterung, Bericht usw.) geschrieben werden sollten. [6] Oft beinhaltet der Aufsatzunterricht nur theoretische Anweisungen gefolgt von „offenen“ Aufgaben, bei denen ein Thema gestellt wird, zu dem die Schüler drei Seiten „füllen“ sollen; eine grammatische, lexikalische und stilistische Angemessenheit dieser Aufsätze wird dann irgendwie automatisch erwartet. Nicht zuletzt tragen bzw. trugen verschiedene „innovative“ Wellen oder didaktische „turns“ der Unterrichtskonzepte [7] dazu bei, die Ausbildung der Schreibfertigkeit im Mutter- wie Fremdsprachenunterricht in den Hintergrund zu drängen (Ehlich 2000: 4).

(3) Auch die Erkenntnis, dass es sich beim Schreiben um einen kognitiven Prozess handelt, den zu untersuchen und gezielt zu fördern mindestens genauso wichtig ist wie das Schreibprodukt selbst, trifft gleichermaßen für die L1- und L2-Schreibenden zu. Vor allem in den frühen 80er Jahren begann sich in den USA das Interesse der Schreibforschung von den Merkmalen des Schreibproduktes auf den Schreibprozess zu verschieben. Man sah das Schreiben nicht mehr als eine Reproduktion der erlernten syntaktischen und textuellen Strukturen, sondern als einen „process of developing organisation as well as meaning“ (Matsuda 2003:21). Die Forschung interessierten vor allem zwei Fragen: Welche Vorgänge spielen sich beim Schreiben im Kopf des Schreibenden ab, und wie entwickelt sich die Schreibfähigkeit? In dieser Zeit entstand das inzwischen exemplarische Modell von Flower und Hayes, das beim Schreibprozess drei Ebenen unterscheidet: das Langzeitgedächtnis, die Aufgabenstellung und den eigentlichen Schreibprozess. Während des Schreibprozesses laufen beliebig oft Interaktionen zwischen den einzelnen Komponenten und Ebenen ab (nach Krischer 2002:385). Auf dieses Modell kommen wir im Kapitel 4 zurück. Infolge der Erkenntnisse der kognitiven Schreibforschung wurden Strategien zur Entwicklung von Ideen, Konzeptgestaltung und Revision, sowie Rückmeldung seitens des Lehrenden als auch der Lernergruppe zu wichtigen Bestandteilen des Schreibunterrichts. Neben dem thematischen Wissen – oft auch als „Weltwissen“ bezeichnet – bildet die Kenntnis der Adressaten, für die der Text bestimmt ist, das Wissen um Stil, Konvention und Strukturen/Schemata der jeweiligen Textsorte und – sicherlich nicht zuletzt – das Sprachwissen eine Art „magisches

Viereck“, das dem Schreibenden während des Schreibprozesses zur Verfügung steht. Es handelt sich daher beim Schreibprozess keinesfalls um einen linearen Handlungsablauf zwischen den Polen „Schreibanlass“ und „Endprodukt“ (Bräuer 1998: 20).

Nach dieser Auflistung der Gemeinsamkeiten seien nun die Unterschiede zwischen dem Schreiben in der Muttersprache und Schreiben in der Fremdsprache diskutiert. In erster Linie handelt es sich um die greifbaren Unterschiede in der linguistischen Kompetenz zwischen L1 und L2; vor allem bei Anfängern und in der Mittelstufe spielt eine mangelnde Kenntnis des Vokabulars eine deutlich erschwerende Rolle. Manche Didaktiker sind sogar der Meinung, dass man das Schreiben von längeren Texten auch bei fortgeschrittenen Gruppen möglichst lang hinauszögern soll und statt dessen viel Aufmerksamkeit dem Formulieren auf dem Satzniveau schenken soll. (Lalleman 1998:15) Hauptsächlich aus dem Grund, da „die Kluft zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz“ weitaus größer ist als angenommen, und daher sollte versucht werden sie vor dem Schreiben längerer Texte möglichst zu minimieren. Um ein Wort richtig verwenden zu können, muss der/die Schreibende nicht nur die Bedeutung des Wortes kennen, er/sie muss auch seine Konnotationen, sein Stilregister und seine grammatischen Eigenschaften beherrschen. (Lalleman 1998:17). An der zweiten Stelle steht das Fehlen einer „intuitiven Kenntnis der Grammatik“ der Fremdsprache (Lalleman 1998:23). Den Studierenden fehlt es oft nicht an der bewussten Kenntnis der Grammatikregeln, sondern es mangelt ihnen an der notwendigen Intuition, die es ihnen ermöglichen würde, eine fehlerhafte Wort- oder Satzform selbständig zu erkennen. Oft reicht eine Andeutung vom Unterrichtenden und die Studierenden entdecken den Fehler und sind imstande ihn zu korrigieren. Daraus ergibt sich, dass beim Schreibprozess in L2 wesentlich mehr Aufmerksamkeit des Schreibenden auf die grammatische Richtigkeit und die Genauigkeit des Wortgebrauchs gelenkt wird, was häufig zur Folge hat, dass strukturellen und inhaltlichen Kriterien des Textes weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im fremdsprachlichen Schreibunterricht wären deshalb folgende Fragen angebracht: Welchen Stellenwert hat lexikale und grammatische Korrektheit beim Schreibprozess?^[8] Welche Fertigkeiten müssen die Studierenden einüben, um mit den eigenen sprachlichen Defiziten erfolgreich umgehen zu können?

Für die Vollständigkeit dieser „Liste der Problembereiche“ wollen wir hier noch die konkreten sprachlichen Funktionen auflisten, die für das erfolgreiche Erstellen der Texte im Hochschulstudium gebraucht werden. Aus ihnen ergibt sich ein gewisses lexikalisches und grammatisches Minimum, das die Studierenden produktiv beherrschen müssen um die entsprechenden Textsorten erfolgreich bewältigen zu können:

- eine statische Beschreibung machen (einen Ort, eine Situation, ein System, eine grafische Darstellung beschreiben),
- eine dynamische Beschreibung geben (verschiedene Phasen eines Prozesses beschreiben, Änderungen beschreiben),
- eine chronologische Beschreibung geben (ein Ereignis oder die Entwicklung eines Phänomens in der Zeit beschreiben),

- kausale Beziehungen beschreiben (Zusammenhänge zwischen Fakten und ihren Folgen beschreiben),
- einen Standpunkt bzw. eigene Meinung formulieren,
- eine Hypothese formulieren,
- Meinungen und Hypothesen mit Argumenten und Beispielen stützen, Argumente und Hypothesen anderer (zusammenfassend) wiedergeben,
- Vergleiche vornehmen (zwei oder mehrere Sachen nebeneinander stellen aufgrund bestimmter Eigenschaften oder Merkmale),
- etwas definieren (Eigenschaften und Merkmale eines Sachinhaltes beschreiben),
- eine Klassifikation vornehmen (Sachinhalte einteilen aufgrund gewisser Eigenschaften und Merkmale),
- eine Schlussfolgerung ziehen.

(weitgehend nach Hulstijn 1995:153f)

Sehr wichtig ist auch in diesem Zusammenhang, sich als Lehrender bewusst zu werden, dass der Übergang von rezeptiven Kenntnissen und Fähigkeiten, als auch der Übergang von direktiven, stark steuernden, durch Vorgaben gelenkten Ansätzen, zum produktiven Einsatz der Sprachkenntnis und zur freien Produktion der Texte der schwierigste und vielleicht auch der am meisten unterschätzte Schritt ist. Das Schreiben in den direktiven Übungen bleibt nämlich auf die Transformation oder Ergänzung von vorgegebenen Strukturen reduziert.

Zu den außerlinguistischen Faktoren wären dann die Unterschiede in den Schreibkonventionen und damit verbunden teilweise auch in den Textkonventionen^[9] zwischen L1 und L2 zu zählen. Diese kann folgende Punkte betreffen: Konventionen über den Textaufbau und strukturelle Merkmale, über die Verteilung der Informationen im Text, Konventionen über den Texttitel, das Vorwissen über das Thema, das beim Leser erwartet wird, Konventionen über den Grad der passenden (In)Formalität des Textes und damit verbunden des passenden Stilregisters, Konventionen über die Beziehung von Hauptthema und anderen Textkomponenten usw. (Hulstijn 1995:151). An dieser Stelle sei auf den Beitrag von Chamonikolasová verwiesen, der die Schreibkonventionen der englischsprachigen und tschechischen Kultur vergleicht. Mehrfach betont sie auf die Ähnlichkeiten der tschechischen und deutschen Schreibkultur, die sicherlich aus den engen kulturhistorischen Kontakten resultieren: „Český text se v mnoha ohledech podobá textu německému, protože díky velmi úzkému kontaktu německé a české kultury čeština v minulosti přebírala německé vzory.“ (2005:158)^[10] Trotz dieser großen Ähnlichkeiten – oder vielleicht gerade deswegen? – wären auch die feineren Unterschiede zwischen den tschechischen und den deutschen Schreibkonventionen es wert genauer untersucht zu werden. Die niederländische Schreibtradition demgegenüber unterscheidet sich von der tschechischen ziemlich deutlich, was möglicherweise mit ihrer Anlehnung an angelsächsische Vorbilder zusammenhängt. Sicherlich gibt es auf diesem Gebiet noch viel Spannendes zu entdecken. Außer dem erwähnten Vergleich der tschechischen und deutschen Schreibtradition wären auch genaue komparative Untersuchungen vom Tschechischen und Niederländischen, eventuell ihre Einbettung in einen größeren europäischen Kontext, sehr nützlich.

Zusammenfassend lässt sich folgende Frage stellen: Was sollte beim fremdsprachlichen Schreibunterricht an der Hochschule Priorität haben: Sich auf eine hervorragende produktive Beherrschung des lexikalischen und grammatischen Systems der Fremdsprache zu konzentrieren, oder lieber mehr Aufmerksamkeit den inhaltlich-strukturellen und den stilistischen Merkmalen des Textes zu schenken? Die Meinungen gehen in diesem Punkt stark auseinander. Lalleman (1998:15-19), wie bereits oben erwähnt, argumentiert ausgehend von ihren Erfahrungen für eine lange und gründliche Beschäftigung mit Wortschatz und Grammatik auf dem Satzniveau, bevor man zur Vermittlung des Textaufbaus übergeht. Demgegenüber würden viele Unterrichtende wahrscheinlich der Ansicht von Chamonikolasová/Stašková (2005:59) zustimmen, dass es für diese Art von Kompetenzen im akademischen Schreibunterricht nicht genügend Zeit und Raum gibt. Wie man beide Ansätze gleichermaßen im Studium unterbringen kann, versuchen wir in Teil fünf zu skizzieren.

4. Methodisch-didaktische Konsequenzen

Unter Punkt drei haben wir festgestellt, dass die moderne Schreibdidaktik von einer Auffassung des Schreibens als Prozess ausgeht und auf das einflussreiche Modell von Hayes/Flower verwiesen. Die einzelnen Ebenen dieses Modells sollen nun anhand der unterrichtspraktischen Erfordernisse im Fremdsprachenstudium konkretisiert werden. Es soll dabei weiter gezeigt werden, dass jeder Bestandteil dieses Modells seinen Platz in allen drei Phasen des Schreibprozesses – planen, formulieren, revidieren – verdient.

4.1. Die Ebene des Langzeitgedächtnisses

Diese Ebene vereint nach Hayes/Flower vier verschiedene Wissensarten: thematisches Wissen, Adressatenwissen, textuelles Wissen und Sprachwissen (nach Krischer 2002:385). Wenn wir die Kenntnisse unserer Studenten in den drei erstgenannten Bereichen verbessern wollen, schöpfen wir aus den verschiedenen Möglichkeiten der sog. Kenntnis- (oder Wissens-)Übertragung. Didaktische Möglichkeiten dazu (wie etwa Brainstorming, Clustering, Recherche usw.) wurden in etlichen Handbüchern und Artikeln (z.B. Hulstijn 1995, Kast 1999) beschrieben und sollen an dieser Stelle nicht eingehend thematisiert werden. Vielmehr interessiert uns hier zunächst die Frage, wie man die drei ersten Bereiche mit dem Sprachwissen verbindet. Bei dem letzteren handelt es sich nicht um Wissen, sondern um eine Fertigkeit. Gute Erfahrungen haben wir auf diesem Gebiet mit Übungsformen gemacht, die die sprachliche Ebene (Lexika, lexikalisch-grammatischer Bereich, Grammatik) in die erste Phase der Textproduktion miteinbeziehen. Schon bei den ersten, vorentlastenden Gesprächen über ein Thema und über den zu schreibenden Text werden die sprachlichen Mittel, die man zum Schreiben benötigt, behandelt und aufgelistet. So erhalten die Studenten eine Bandbreite von sprachlichen Möglichkeiten (Wortschatz, Ausdrucksmittel, Beispieltex-te), aus denen sie bereits während Entwurf ihres Textes schöpfen können. Übungen zur Erweiterung des produktiven Wortschatzes gehören auch auf diese Stufe. Dabei sollten die Ausdrucksmittel in möglichst variierenden Satzkonstruktionen verwendet werden, die dann auch in der angestrebten Textsorte verwendet werden können. Desweiteren kann man den produktiven Wortschatz der Studierenden anhand einer Liste der meist frequenten Wörter der Fremdsprache[11] systematisch testen, indem man in jeder Unterrichtseinheit einige Wörter der Liste behandelt. Meistens handelt es sich dabei um Wörter, die den Studierenden wohl bekannt sind. Werden sie allerdings aufgefordert, die Wörter in einem Satz zu verwenden, können Defizite auf dem Gebiet der produktiven Anwendung – also ob die Studierenden den passenden Kontext und die passenden Kollokationen, die grammatischen Eigenschaften des Wortes und das dazugehörige Stilregister kennen – dieser Ausdrücke enthüllt werden.

Im Bereich des textuellen Wissens werden die strukturellen Merkmale von Textarten thematisiert, allerdings sollte beim Textaufbau einer Problemerkörterung (Schreibenanforderung im 1. Studienjahr Germanistik) nicht nur Einleitung, Argumente pro und contra und Schluss erwähnt werden, sondern die vielfältigen Möglichkeiten zur Gestaltung dieser Textbausteine müssen produktiv angewendet und geübt werden. Das bedeutet in diesem Fall mit den Studierenden bspw. verschiedene Arten des Einstieges (Begriffsdefinition, Szene, aktueller Anlass, Zitat/Slogan, usw.) zu erproben und in ihrer spezifischen Wirkung zu diskutieren. Weiter wären auch überleitende Phrasen zwischen den einzelnen Textteilen zu vermitteln. Generell bedürfen Textkohärenz und Textkohäsion besonderer Aufmerksamkeit[12] – der falsche und ungenaue Gebrauch von Konnektoren, Signalwörtern und pronominalen Verweisungen führt oft zu mangelhaften und nur schwer verständlichen Texten. Ein Schreibunterricht, der an diesen Punkten ansetzt, kann daher einen großen Dienst leisten für die Verbesserung der Textstruktur insgesamt (Hulstijn 1995:151).

4.2. Die Ebene der Aufgabenstellung

Schreiben vollzieht sich nicht in einem Vakuum, sondern ist eng mit anderen Wissensbeständen verknüpft. Während dies im Bereich von Diplomarbeiten, Haus- und Seminararbeiten unstrittig ist, sollten auch bei den auf Spracherwerb oder die Verbesserung von Sprachfertigkeiten zielenden Veranstaltungen Schreibaufgaben stets mit relevanten Inhalten verbunden werden. Daher orientieren sich Schreibaufträge in den sprachpraktischen

Kursen der ersten beiden Jahren des Germanistikstudiums immer an den landeskundlichen Themen der entsprechenden Seminare – das Schreiben gerät somit zur Reflexion über die im Seminar verhandelten Themen. Wird beispielsweise der Bereich „Ausländer in Deutschland“ behandelt, könnte eine mögliche Themenstellung der geforderten Erörterung lauten: „Ist Deutschland heute ein Einwanderungsland?“

Dem Prozesscharakter des Schreibens kann gleichfalls auf der Ebene der Aufgabenstellung Rechnung getragen werden: Über das Erstellen von Gliederungen, das Ausformulieren von einzelnen Argumenten oder das Verfassen von neuen Textteilen (Einleitung, Schluss) zu schon bestehenden Essays oder Erörterungen gibt es eine große Bandbreite von Aufgabenstellungen, die auf das Revidieren und die Weiterentwicklung von Schreibprodukten abzielen. Besonders wichtig erscheint uns, dass für solche Aufgaben die selbst verfassten Texte der Lerner verwendet werden.

4.3. Der Schreibprozess

Schreiben besteht aus den Komponenten Planen, Formulieren und Revidieren – dies sollte den Studierenden immer wieder verdeutlicht werden. Daraus ergibt sich grundsätzlich, dass Texte, die offensichtlich im letzten Moment geschrieben und von den Studenten in keiner Weise revidiert wurden (viele Fehler, schlampiger Aufbau usw.), nicht zur Korrektur durch den Lehrenden angenommen werden dürfen.

Zur Planung eines Textes ist eine intensive Interaktion mit der Ebene des Langzeitgedächtnisses, vor allem auf dem Gebiet des Sprachwissens, notwendig (siehe oben). Die Arbeit mit Beispieltextrn stimuliert ebenfalls die Planung des eigenen Textes. Durch die Analyse der inhaltlichen, kommunikativen, stilistischen und pragmatischen Merkmale des Beispieltextrs sollen diese den Studenten bewusst gemacht werden, damit sie auch bei der eigenen Textproduktion zur Anwendung kommen können. Eine tiefergehende und gleichzeitig kritische Arbeit mit Texten bereitet jedoch unseren Studenten oft Schwierigkeiten. Es ist allerdings für die Entwicklung der Schreibkompetenz unentbehrlich diese – eigentlich der Lesefertigkeit angehörende – Fertigkeit zielgerichtet zu üben und zu entwickeln. Das bedeutet also, dass die Studierenden erst eine Reihe von Erörterungen oder Essays analysieren, ehe sie selbst entsprechende Texte schreiben.

Aus eigener Erfahrung können wir sagen, dass dies am besten dann gelingt, wenn man den Studierenden anonyme Textausschnitte vorlegt, die – vor allem am Anfang – möglichst große Unterschiede aufweisen, und diese aufgrund konkreter Fragen analysieren lässt. Dabei kann man beispielsweise folgende Fragen stellen:

Welchen Textanfang finden Sie am besten und warum? Welcher Textanfang bietet zu wenig bzw. zu viele Informationen über den Text? (Ebene der Strukturierung der Inhalte)

Welcher Text ist für den Leser „am bequemsten“ bzw. in welchem Text sind die sprachlichen Mittel der Textkohäsion am optimalsten genutzt? (Ebene des Textzusammenhangs)

Welcher Text kommt Ihnen am witzigsten/lebendigsten vor? Welcher Text spricht den Leser am besten an? Weshalb? (stilistische Ebene)

Die Phase der Revision^[13] vom Lehrenden und der Rückmeldung (Feedback) wird von vielen Lehrern und Forschern als wesentlicher und der am meisten zeitaufwendiger

Bestandteil des Schreibprozesses empfunden. (Hulstijn 1995:159, Ferris 2003:119) Es versteht sich allerdings von selbst, dass nicht jede Form der Revision den gewünschten Erfolg bringt. Manche Lehrer klagen über den erwähnten Zeitaufwand und über unzureichende Fortschritte der Studierenden trotz aufwendigem Feedback.

Die Schreibforschung der letzten Jahrzehnte hat verschiedenste Techniken der Rückmeldung entwickelt,^[14] von denen hier nur zwei angesprochen werden sollen. In erster Linie einigen sich die meisten Forscher darüber, dass ein Feedback am effektivsten ist, wenn es in einem mittleren Stadium des Schreibprozesses geboten wird. (Ferris 2003:123) Das bedeutet, dass ein Kommentar bzw. eine Korrektur vom Lehrer noch vor der endgültigen Vollendung eines Textes kommen sollte. Da die Schreibenden meistens ausserhalb des Unterrichts ihre Texte erstellen, bietet sich die Lösung, die erste eingereichte Fassung des Textes als eine Art Entwurf zu sehen und dementsprechend zu behandeln. Zweitens wurde festgestellt, dass die Schreibenden einen Feedback sowohl auf der Satz-Ebene (Grammatik- und Wortschatzfehler) als auch auf der Ebene der Ideen, Organisation, des Stils und der Funktion des Textes schätzen und brauchen. (Ferris 2003:123) Feedback bzw. Korrektur bedeuten daher nicht ein „Meer von mit rot markierten Fehlern“, sondern deutliche und überschaubare Instruktionen zur Verbesserung des Textes auf den oben erwähnten Ebenen, je nach den individuellen Bedürfnissen bzw. nach den Bedürfnissen der Textsorte. Dabei kann man sich – in der Lernergruppe oder individuell – z.B. zu den folgenden Punkten äußern: Entspricht der Text seinem Ziel? Ist der Text z.B. deskriptiv, argumentativ oder narrativ? Entspricht der Stil und der Ton des Textes den Lesern, für die er bestimmt ist? Ist der Text inhaltlich in Ordnung? Kann der Leser dem Gedankenfluss des Schreibers folgen und ist die Problematik deutlich formuliert? Ist der Text logisch strukturiert? Wie ist der Wortgebrauch? Variiert der Schreiber das Vokabular oder verwendet er nur Basiswortschatz? Ferner muss man zwischen zwei Typen von Fehlern unterscheiden: Globale Fehler, die z.B. einen unlogischen Textaufbau betreffen, beziehen sich auf den Text als Ganzes. Lokale Fehler, z.B. grammatische, lexikalische Fehler, beziehen sich nur auf einen Teil des Textes oder auf einen Satzteil. (Hulstijn 1995:157) Aufgrund Empfehlungen einiger Autoren (Hulstijn 1995, Lalleman 1998) und ausgehend von eigenen Erfahrungen möchten wir ferner beim Korrigieren der Texte auf die lohnende Arbeit mit einer Liste der Korrektursymbole hinweisen. Die Liste beinhaltet Zeichen, die verschiedene oft vorkommende Fehler symbolisieren und ist den Studenten bekannt.^[15] Ein Text wird – falls nötig – Zeile pro Zeile mit den entsprechenden Zeichen versehen und die Studierenden erhalten die Aufgabe, die Fehler selbst aufzuschlüsseln und zu verbessern. Die Korrektur von (Grammatik- und Wortschatz-) Fehlern hat immer und ausschließlich dann Sinn, wenn die Studierenden sich ihrer Fehler bewusst werden und diese selbst korrigieren. Eine solche Vorgehensweise ist mit Sicherheit sehr zeitaufwendig, sie bringt allerdings auf lange Sicht die besten Ergebnisse. „Eine klassifizierte Symbolenliste, kombiniert mit Erklärungen der Fehler, hilft den Studenten, Einsicht in die eigenen grammatischen Fehler zu bekommen, sie bringt sie dazu, analytisch über die Grammatik der Fremdsprache nachzudenken und sie trainiert sie in der Versprachlichung der grammatischen Regeln.“ (Lalleman 1998:22) Dieses Verfahren setzt jedoch voraus, dass eine Schreibaufgabe erst dann als erfüllt gilt, wenn der Unterrichtende eine vom Studenten selbst korrigierte Fassung des Textes erhält.

4.4. Die Schreibenden

Abschließend zu diesem Teil raten wir im Unterschied zur schulischen Praxis die Studierenden selbst mit den Grundzügen der Schreibforschung bekannt zu machen. Ein besseres – auch theoretisches – Verständnis des Schreibprozesses kann den Studenten helfen

effektiver mit den eigenen Defiziten und Problemen bei der Textproduktion umzugehen. Im Idealfall sollte ihnen eine kleine autodidaktische „Anleitung“ zur Verfügung gestellt werden, die typische Probleme von Schreibenden aufgreift und Hilfen zur Planung, Gestaltung und Überarbeitung von Texten enthält.[\[16\]](#)

5. Curriculare Perspektiven

In welcher Form können nun die oben entworfenen Vorstellungen vom Schreibunterricht in den Curricula der fremdsprachigen Studiengänge verankert werden? Sicherlich sollte die Schreibfertigkeit ein integraler Bestandteil aller sprachpraktischen Kurse sein, und zwar bei Lehr- wie Prüfungsinhalten. Die Studenten lernen im Laufe ihrer sprachpraktischen Ausbildung eine bestimmte Zahl von Textsorten kennen, deren stilistische wie strukturelle Eigenheiten sie analytisch erfassen, und die sie vor allem selbst herstellen. Die Vorteile eines solch verbindlichen „Textkanons“[\[17\]](#) liegen auf der Hand: Zunächst gibt er klare (methodische) Lernziele und Prüfungsanforderungen vor, da sonst oft in den sprachpraktischen Kursen eher unklare Anforderungen bestehen. Das gilt besonders für Studierende auf mittlerem und gehobenem Sprachniveau, die über mangelnde Effizienz bzw. ihren geringen Fortschritt in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen klagen. Überdies soll und kann ein mit Umsicht zusammengestellter „Textkanon“ eine sinnvolle Anbindung an die philologischen Inhalte des Studiums gewährleisten, indem die Studierenden sich durch konkrete Schreibaufträge mit den Lehrinhalten auseinandersetzen müssen. Andrea Stadter versucht z.B. die Textgattung Essay für das Schreiben im geisteswissenschaftlichen Studium zu rehabilitieren und bringt essayistische (Gedicht)Interpretationen, Essays zur eigenen Lernerbiographie und zur Reflexion von Lernprozessen, sowie Essays zur seminarübergreifenden Verknüpfung von Lehrinhalten in die Diskussion (2003:81 – 85).[\[18\]](#)

Im Vorfeld der BA[\[19\]](#) oder MA Arbeit könnten im Rahmen eines kombiniertes Methoden- und Diplomseminars Probleme des wissenschaftlichen Schreibens vertieft und anhand der entstehenden Arbeiten konkret behandelt werden.

Weiter bieten sich im Bereich der Wahlveranstaltungen vielfältige Möglichkeiten Schreibfertigkeit zum Gegenstand der Lehre zu machen. So kann man auf den niedrigeren Sprachstufen (zweites Studienjahr Niederländisch) Seminare zum grundsätzlichen Schreiben anbieten, in denen der Nachdruck auf der Wortschatzerweiterung liegt und nur „kleinere“ Textsorten erarbeitet werden, wie z.B. ein informeller Brief, ein kurzer Text über sich selbst, Beschreibung eines Bildes oder einer Grafik, Formulierung eigener Meinung zu einem Thema usw. Naheliegend erscheint auf den fortgeschrittenen Sprachstufen ein Seminar zu journalistischen Textformen. Dabei würden einerseits journalistische Stilformen analysiert und andererseits diese von den Studenten selbst erprobt. Das Seminar lässt sich auf einfache Weise so organisieren, dass ein „authentischer“ Schreibenanlass entsteht: Die Studenten verfassen journalistische Texte für die Seminargruppe, die diese wiederum als Leser einer kritischen Lektüre unterziehen. In Kurse zur Gegenwartsliteratur könnte das Verfassen von (Literatur)Kritiken integriert werden. Die Studierenden schreiben Rezensionen zu den Texten des Seminars; diese studentischen Rezensionen können sowohl als produktiv-provokanter Anstoß zur Semindiskussion genutzt werden als auch selbst wiederum zum Gegenstand der Revision gemacht werden.[\[20\]](#) Die Evaluationen zeigen, dass solche Kurse von den Studierenden gerne besucht und als besonders notwendig für das Studium eingeschätzt

werden. Daher wäre es angebracht, wenn seitens der philologischen Institute auch dafür Sorge getragen wird, dass derartige Wahlveranstaltungen kontinuierlich angeboten werden.

Diese kleine Beispielerreihe hat gezeigt, dass es nicht nur darum gehen kann die Schwierigkeiten des Schreibens mittels eigener „Schreibkurse“ [21] zu lösen, sondern die Schreibfertigkeit sollte als ständige Herausforderung quer durch das Curriculum ihren Platz haben. Gerade von der neueren Schreibforschung wird ausgehend von der inhaltlichen Komponente des Schreibens unter dem Stichwort „Writing Across the Curriculum“ (WAC) gefordert, das Schreiben wieder stärker in die fachspezifische Lehre zu integrieren (Kruse 2003:108).

6. Schluss

„Wer schreibt, engagiert sich in einem Thema“, stellt Kruse unmissverständlich fest (2003:106). Das darf selbstredend auch für den vorliegenden Beitrag gelten: Unser Anliegen war Schreiben im Studium nicht nur als Last zu betrachten sondern die vielstrapazierte Wendung „Lust am Text“ (Roland Barthes) auch für die Schreibenden geltend zu machen. Wir haben versucht, eigene Erfahrungen und den aktuellen Stand der Schreibforschung zusammenzubringen um Wege aufzuzeigen für eine zeitgemäße Entwicklung des Schreibunterrichts im Studium. Kompetentes Arbeiten mit Texten jeglicher Art – und zwar sowohl rezeptiv als auch produktiv – scheint uns die Herausforderung zu sein, die die heutige Zeit an die Absolventen eines philologischen Studiums stellt. Es kann nicht unser Ziel sein, alle Studierenden „brillante“ Texte schreiben zu lassen, aber es sollte in jedem Fall unser Ziel sein, jedem Studenten bewusst zu machen, was einen „guten Text“ in einer Fremdsprache ausmacht, und wie man dem am nächsten kommt. Weiter plädieren wir dafür, dass besonders die kleinen Philologien, bei denen die Studierenden erst während des Hochschulstudiums die Sprache erlernen, mehr Wert auf die Entwicklung dieser Fertigkeit legen. Schließlich sollten sich unsere Absolventen nicht nur in ihrem theoretischen Fachwissen, sondern auch in Qualität und Quantität der Beherrschung der praktischen Kompetenzen von den Absolventen verschiedener Sprachschulen unterscheiden.

7. Literatur

Bräuer, Gerd: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag 1998.

Chamonikolasová, Jana: „Věcný text v české a anglosaské kultuře“. in: Fišer, Zbyněk (Hg.) *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005, 157 – 165.

Chamonikolasová, Jana / Stašková, Jaroslava: „Some difficulties facing native speakers of Czech and Slovak in writing in English.“, in *Theory and Practice in English Studies 3* (2005) Brno : Masarykova univerzita, 53-59.

Ehlich, Konrad/Steets, Angelika/Traunspurger Inka: *Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie*. Frankfurt/Main: Lang 2000.

- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): *Wissenschaftlich Schreiben – lernen und lehren*. Berlin: De Gruyter 2003.
- Ehlich, Konrad: „Universitäre Textarten, universitäre Struktur“, in: K. Ehlich/A. Steets (Hgg.) *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter 2003, 13 – 27.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga: *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn: Schöningh 2002.
- Ferris, Dana: “Responding to writing”, in: Kroll, Barbara, *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Applied Linguistics 2003, 119 – 139.
- Fišer, Zbyněk: *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido 2001.
- Fišer, Zbyněk (Hg.): *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005.
- Frodesen, Jan/Holten, Christine: “Grammar and the ESL writing class”, in: Kroll, Barbara (Hg.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Applied Linguistics 2003, 141 – 161.
- Hartveldt, Dolf: *Kleine didactiek voor het Nederlands als tweede taal*. Muidenberg: Coutinho 1990.
- Hulstijn, Jan (Hg.): *in de volwasseneneducatie: handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief 1995.
- Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt 1999.
- Krischer, Barbara: „Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell“, in: Info DaF 29,5 (2002), 383 – 408.
- Kroll, Barbara (Hg.): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Applied Linguistics 2003.
- Kruse, Otto: „Schreiben lernen an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven“, in: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.) *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren*. Berlin: De Gruyter 2003, 95 – 111.
- Lalleman, Josine: „De ene pen is de andere niet: Schrijfvaardigheidsonderwijs Nederlands aan gevorderde anderstaligen“, in: Neerlandica extra muros 36,1 (1998), 15 – 29.
- Ludwig, Otto: „Entwicklungen schulischer Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben“, in: Ehlich K./Steets, A. (Hgg.) *Wissenschaftlich Schreiben - lernen und lehren*, Berlin: De Gruyter 2003, 235 - 250.
- Matsuda, Paul Kei: “Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective.”, in: Kroll, Barbara (Hg.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Applied Linguistics 2003, 15 – 34.

Meijboom, Marjan/Norbart, Adriaan: *Schrijven schreef geschreven. Schrijfcursus Nederlands voor anderstaligen*. Amsterdam: Amsterdam University Press 1999.

Stadter, Andrea: „Der Essay als Ziel und Instrument geisteswissenschaftlicher Schreibdidaktik. Überlegungen zur Erweiterung des universitären Textkanons“, in: K. Ehlich/A. Steets (Hgg.) *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren*, Berlin: De Gruyter 2003, 65 – 92.

[1] mehr zum Europäischen Referenzrahmen auf den Internetseiten des Goethe Instituts unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (Stand: 15. 3. 2007), bzw. bei Daniel Coste u.a. (Hgg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen – Lehren – Beurteilen*. München: 2001 Langenscheidt.

[2] Wir möchten uns nicht auf das unsichere Terrain der Definition eines „guten Textes“ – ein Terminus, der in zahlreichen Schreibratgebern sehr häufig auftaucht – begeben und belassen es daher zunächst bei der folgenden einfachen Beschreibung: ein Aufsatz mit einem übersichtlichen Aufbau, Überzeugungskraft, mit einer deutlichen Struktur und mit möglichst wenig Fehlern. (Lalleman 1998: 15)

[3] Eine kurze Einführung dazu bietet Bernd Kast (Kast 1999: 125 – 138), eine breite Sammlung von möglichen Themen und Aufgabenstellungen enthält der Band *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache* von Ina Schreiter (München 2002). Für den tschechischen Kontext erwähnen wir die beiden Bände von Zbyněk Fišer: *Tvůrčí Psaní* (Brno 2001), *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole* (Brno 2005). In dem zweiten Band finden sich mehrere Beiträge zur Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht.

[4] Einen guten Überblick über die universitären Textarten und deren Spezifika gibt Konrad Ehlich (Ehlich 2003: 13 – 27).

[5] Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, plädiert Bernd Kast für eine genaue Unterscheidung zwischen Schreiben als Ziel und Mittel (1999: 8).

[6] Derartige Defizite werden in ähnlicher Weise für Deutschland (Ehlich 2000: 3 – 6; Ludwig 2003: 235 – 250) und die Tschechische Republik (Fišer 2001: 29) festgestellt.

[7] Stellvertretend sei an dieser Stelle die zeitweise starke Betonung von kommunikativen, vor allem mündlichen Fähigkeiten genannt.

[8] Eine ausführliche Zusammenfassung der Forschung auf dem Gebiet der Grammatik bieten Jan Frodesen und Christine Holten in *Grammar and the ESL writing class* (2003, 141-161).

[9] Als ein in der universitären Schreibpraxis vorkommendes Beispiel sei an dieser Stelle die Textgattung Essay genannt, bei dem sich in verschiedenen Sprachgemeinschaften oft

erhebliche Unterschiede in Stil und Struktur, mitunter sogar in der Wertschätzung als akademische Textgattung zeigen. (Stadter 2003: 68 - 70)

[10] Der tschechische Text ist in vieler Hinsicht dem Deutschen ähnlich, weil das Tschechische aufgrund des sehr engen Kontaktes der deutschen und tschechischen Kultur in der Vergangenheit die deutschen Vorbilder übernommen hat.

[11] Eine solche Liste für das Niederländische hat Hartveldt (1990:45-53) erstellt.

[12] Ausführlicher dazu, einschließlich praktischer Beispiele bei Krischer (2002: 393 – 398).

[13] Die Phase des eigentlichen Formulierens können wir in unserem Beitrag nicht miteinbeziehen, da dies im Hochschulstudium in der Regel außerhalb des Unterrichts geschieht. Manche Autoren wiesen jedoch darauf hin, dass Schreiben manchmal auch in die Unterrichtssituation selbst integriert werden sollte.

[14] Eine genauere Übersicht dazu bietet Ferris (2003: 119 – 139)

[15] Beispiel eines solchen Korrektursystems findet man in Meijboom/Norbart (1999:58-59)

[16] Im deutschsprachigen Raum gibt inzwischen eine recht umfangreiche Ratgeberliteratur zu diesem Thema. Fast schon ein Klassiker auf diesem Gebiet ist der Band von Otto Kruse: *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (Frankfurt/Main: Campus 2002, 9. Aufl.) Obgleich für den muttersprachlichen Scheiber konzipiert, lassen sich die wesentlichen Ideen auch auf das Verfassen von wissenschaftlichen Texten in einer Fremdsprache anwenden. Als ähnlich weitverbreiteter Ratgeber im Internet wäre die Schreibwerkstatt der Universität Essen zu nennen: <http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer/index.html> (Stand: 10. 4. 2007).

[17] In den ersten beiden Jahren des Germanistikstudium an der FFMU sind die verpflichtenden Textarten, die in der Sprachpraxis behandelt werden: Inhaltsangabe, Problemerkörterung, Essay und Literaturkritik (in dieser Reihenfolge).

[18] Stadter plädiert bei der stets recht unscharf definierten Textsorte Essay für die „Reaktivierung und Vermittlung von Textstrukturwissen“ plädiert und hebt außerdem die Bedeutung des Feedbacks für das essayistische Schreiben hervor (2003:86).

[19] Besonders die in der Fremdsprache zu verfassende Bakkalaureatsarbeit wird von vielen Studierenden nicht zuletzt aus der Sicht des Schreibens als große Hürde empfunden.

[20] Eine hervorragende, praktisch orientierte Einführung dazu mit vielen Übungsvorschlägen bietet Stephan Porombka: *Kritiken schreiben. Ein Trainingsbuch.* (Konstanz: UKV 2006). Bemerkenswert ist, dass hier anhand literarischer Vorbilder (z. B. E.T.A. Hoffmann: *Vetters Eckfenster*) Schreibtechniken von Kritiken erläutert werden. In diesem Band werden auf vorbildliche Weise philologische Inhalte mit der Entwicklung von Schreibkompetenz verbunden.

[21] Vor allem bei vielen Lehramtsstudiengängen in Tschechien gibt es die Tendenz, im fünften Studienjahr einen eigenen Schreibkurs einzurichten, um damit die Studierenden über die Hürde Diplomarbeit bzw. Aufsatz im Staatsexamen in der Fremdsprache zu hieven.

