

Johan Eimers
&
Sjaak Kroon¹

taalwetenschap & moedertaal onderwijs

IN GESPREK MET UTZ MAAS

Donderdag 5 november 1981, half acht 's avonds. In het Erasmusgebouw, de twintig-verdiepingen-talenflat van de Nijmeegse Universiteit heeft de wetenschap het veld geruimd voor een schoonmaakploeg. Kamer 4.16: op tafel een kan koffie, Spa-water, broodjes, het nodige papier en een cassetterecorder in de aanslag. Tot bijna tien uur de tijd voor een gesprek met Utz Maas, Westduits linguïst, bekend van nogal wat boeken en artikelen over taalwetenschap en taalonderwijs, naar Nijmegen gekomen om deel te nemen aan een symposium over taalwetenschap en moedertaalonderwijs en bij die gelegenheid gestrikt voor een interview met Moer.²

Wie is Utz Maas?

Utz Maas (geboren in Bonn, 1942) studeerde filosofie, taalwetenschap en romanistiek in Freiburg en Montpellier; hij promoveerde in 1968, zijn Habilitation was in 1971. Van 1969-1974 doceerde hij aan de universiteiten van Berlijn, Hamburg en Hannover, in 1975-'76 was hij hoogleraar tekstwetenschap aan de universiteit van Roskilde in Denemarken en sinds 1976 is hij als hoogleraar algemene en Germaanse taalwetenschap aan de universiteit van Osnabrück (BRD) verantwoordelijk voor de zogenaamde eenfasige moedertaal-

lerarenopleiding. Zijn belangrijkste aandachtsgebieden zijn 'de relatie tussen taalwetenschappelijke reflectie en taalonderwijs' en 'de ontwikkeling van een materialistische taalwetenschap'.

Maas was een van de medewerkers aan de in 1971 in de BRD op nationaal niveau georganiseerde radio-bijbscholingscursus voor taalonderwijsgeven: het bekende *Funk-Kolleg Sprache* (Baumgärtner & Steger 1973). Zijn artikel over *Sprachliches Handeln* (1973) was echter niet alleen een bijdrage aan de cursus, maar tegelijk ook een aanval op de sterk generativistische en informatietheoretische taal- en communicatie-opvatting, zo- ►

De tekst leest door na het register.

U kunt het register uit dit nummer halen door voorzichtig de nietjes open te buigen, het register eruit te halen en de nietjes weer dicht te buigen.

► als die door het *Funk-Kolleg* werd uitgedragen. Met zo'n uitgangspunt, aldus de kern van Maas' kritiek, krijg je nooit of te nimmer greep op de taal als sociaal verschijnsel.

Deze kritische benadering van de moderne taalwetenschap blijft in Maas' werk een belangrijke rol spelen. Ze wordt verder uitgewerkt in *Pragmatik und sprachliches Handeln* (met Dieter Munderlich, 1972), in *Grundkurs Sprachwissenschaft* (1973) en in verschillende artikelen uit die jaren. Meer toegespitst op de school en met name op de relatie tussen taalwetenschap en moedertaalonderwijs is Maas' analyse en afwijzing van wat hij noemt de *Linguistisierung* van het taalonderwijs: het met name door de schoolboekenindustrie gedragen en op de keper beschouwd inhoudsloze en alleen pseudowetenschappelijke bezig zijn met taalkunde op school. In zijn politieke analyse van dat gegeven laat hij zien, dat die linguïstisering beschouwd moet worden als deel van de reproductiesystemen van de kapitalistische samenleving. *Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht* (1974) en *Sprachunterricht gleich Linguistik?* (met Suzanne Glauber e.a., 1975) gaan hierover.

In de zeventiger jaren was Maas ook actief tegen de zogenaamde Berufsverbote,

De publikaties van Maas laten de laatste jaren een toenemende gerichtheid op de praktijk van het taalonderwijs zien. *Kann man Sprache lehren?* (1976) is nog vooral theoretisch gericht. Maar in *Wider einen Sprachunterricht des schlechten Gewissens* (1980) en in de Nijmeegse lezing *Grammatik und Muttersprachunterricht* (1982) is duidelijk iemand aan het woord die het taalonderwijs van dichtbij kent. Die stap van theorie naar praktijk heeft, zoals Maas zelf zegt, alles te maken met zijn werk in de lerarenopleiding moedertaalonderwijs aan de universiteit van Osnabrück. Dat werk dwingt hem ertoe zich iedere dag opnieuw bezig te houden met de concrete problemen van het taalonderwijs in de Grundschule (de lagere school) en de Hauptschule (op de lagere school aansluitend algemeen vormend en beroepsvoorbereidend onderwijs. Vgl. ons Ibo).

In ons gesprek blijkt Maas een vlotte en sympathieke prater die helder formuleert. Hij gaat uitgebreid op onze vragen in en het Duits dat hij spreekt is heel wat minder weerbarstig dan de geschreven variant die zijn boeken, zeker voor bui-

tenlanders, vaak zo ontoegankelijk maakte. Van het ene onderwerp komt het andere en vragen hoeven we nauwelijks te stellen.

De kern van het gesprek geven we hieronder weer. Maas' formuleringen worden daarbij noodgedwongen wel eens wat bijgebogen, maar zijn ideeën blijven onvervormd. Ze lijken ons de moeite waard.

Doelstellingen voor moedertaalonderwijs

Morgen houd je een lezing over grammatica en moedertaalonderwijs. Hoe kijk je eigenlijk tegen dat moedertaalonderwijs aan? Wat zijn jouw doelstellingen voor het moedertaalonderwijs? Vind je 'communicatie-vaardigheid' een bruikbaar begrip?

Die communicatieve oriëntatie, die de laatste tijd zo in de mode is, daar hebben leerlingen niet zo veel aan. Communicatie in de klas vinden ze wel makkelijk, maar leraren die niets meer doen dan het dagelijkse leven de klas in halen en daar dan over praten, die worden niet serieus genomen. Leerlingen van de Hauptschule kunnen daar zelfs erg agressief van worden. Die weten maar al te goed, dat er macht over hen wordt uitgeoefend met kennis die ze zelf niet hebben; en dat zijn geen communicatie-achtige dingen. Zo'n communicatieve oriëntatie kan wél heel belangrijk zijn om leerlingen het gevoel te geven, dat ze al wat kunnen, met name in de Grundschule. Dat geeft vertrouwen. Maar meer dan een eerste stap kan het niet zijn. Leerlingen op school alleen maar laten communiceren, omdat ze dat zo goed kunnen, dat vind ik schandalig. De belangrijkste doelstelling van het moedertaalonderwijs lijkt me te liggen op het gebied van de schriftelijkheid. Ik bedoel daarmee: kunnen lezen en schrijven en dat ook doen als het nodig is. De verdeling van maatschappelijke macht hangt af van de beheersing van het schrift. Dat moeten leerlingen leren.

Je zou het begrip emancipatie kunnen uitbreiden, zodat die zogenoemde schriftelijkheid er ook onder valt.

Dat zou je kunnen doen. De vraag is alleen wie daar wat aan heeft. Het wordt zo vlug een leeg begrip. Je krijgt dan van die lessen waarin een leeraar leestekens behandelt als voorwaarde voor goede schriftelijke communicatie. Maar leerlingen bewijzen meestal binnen tien minuten, dat die leestekens voor communicatie niet noodzakelijk

zijn.

Door te schrijven, door dingen redactioneel te verwerken, kunnen leerlingen hun gedachten duidelijk op een rijtje zetten. Die duidelijkheid hebben ze vaak niet, en dat weten ze ook, en die kunnen ze door nadenken en praten alleen niet bereiken. Dat lijkt me een belangrijke doelstelling. Maar met communicatie heeft dat niet zo veel te maken. Met macht alles.

Je wilt zeggen dat leerlingen meer macht hebben als ze kunnen lezen en schrijven?

Zo eenvoudig en rechtstreeks ligt die relatie natuurlijk niet. Niet omdat iemand schrijven kan, heeft hij of zij macht. Maar de mechanismen van de macht vooronderstellen het schrijven wel. Wie buiten de cultuur van het lezen en schrijven staat, is alleen maar object van maatschappelijke machtsuitoefening. Maar je verandert natuurlijk niet van klasse, als je het schrift beheerst.

Als leraar heb je vooral een taak ten aanzien van leerlingen die het culturele kapitaal van huis uit niet bezitten en die het zich ook niet zelf eigen kunnen maken. Je moet in staat zijn leerlingen iets in handen te geven, waarmee ze de machteloosheid tegenover hun toekomst, tegenover de dreigende werkeloosheid kunnen verwerken. Je moet ze wat zekerheid geven in een maatschappij die niet op ze staat te wachten. Daarmee verander je de maatschappij niet, maar het heeft wel consequenties voor de manier waarop deze leerlingen met hun toekomst, die natuurlijk vaak echt niet rooskleurig is, omgaan.

Zijn leerlingen daar wel voor gemotiveerd? Van lezen en schrijven naar het eigen leven blijft toch een hele stap.

Lang niet allemaal. En je moet de jongen die zegt: 'Ik wil net zo worden als mijn vader, die is metselaar en die heb ik nog nooit zien schrijven', natuurlijk niet dwingen volgens het boekje formele spellingdingen te leren. Veel leerlingen zijn door jarenlang op school te zitten ook al een heel eind verpest. Je moet differentiëren en per geval te werk gaan. En dan merk je ineens, dat er toch heel wat leerlingen zijn, die formele dingen juist wel willen leren. Die komen niet voor communicatie of voor het problematiseren van hun eigen sociale situatie, die willen iets leren. En dat is hun goed recht. Want als ze daar op school al niet de kans voor krijgen, waar dan nog wel?

Je zegt differentiëren; hoe groot zijn bij jullie de groepen?

In de Grundschule gemiddeld 25 leerlingen; in de Hauptschule nog groter, terwijl de groepsgrootte ook daar vanwege de bezuinigingen nog groeit. Differentiatie kan dan inderdaad moeilijk zijn. Maar als je het niet doet, krijg je een absolute chaos. Zeker nu er steeds meer buitenlandse kinderen op de Hauptschule komen, met name in de steden.

Dialectsprekers

Je snijdt zelf de anderstaligenproblematiek aan. Zijn jouw onderwijsdoelstellingen niet nadelig voor dialectspreekende leerlingen? Moet je die niet juist bevestigen in hun eigen taalgebruik, dat vaak al ver van de standaardtaal en van het schrift af zal staan?

In de BRD wordt veel dialect gesproken. In het Emsland bijvoorbeeld kom je in de Hauptschule klassen tegen, die helemaal uit dialectsprekers bestaan. En ik heb het idee, dat het dialectgebruik toeneemt. Nu de perspectieven voor jongeren om uit hun dorp weg te komen steeds kleiner worden, gaan ze meer dialect spreken; of ook wel uit verzet tegen de school. Maar de Duitse standaardtaal als leerdoel staat eigenlijk niet ter discussie. En dat lijkt me ook terecht. Dialecttolerantie is bij ons nauwelijks een probleem. Die bestaat: een politicus zonder dialectaccent zou zelfs nooit één stem krijgen. Waar we wel voor moeten oppassen, en met name leraren moeten dat in de gaten houden, is, dat dialectgebruik niet een onderdeel wordt van het onderdrukingsmechanisme. Als bijvoorbeeld Turkse kinderen eindelijk wat Duits geleerd hebben, gaan Duitse kinderen weer dialect praten om de Turken buiten te sluiten. Een soort latent racisme misschien.

Je wilt toch niet vertellen, dat bij jullie op school dialectsprekers geen problemen hebben; dat ze geen fouten maken tegen het Duits als gevolg van het dialect. Onderzoeksgegevens wijzen daar toch duidelijk op, ook bij jullie.

Het gaat op school om het leren beheersen van het schrift. En dat wordt door het dialect niet verhinderd. Natuurlijk maken leerlingen wel fouten. En als je die kwalitatief analyseert, kom je kenmerken tegen die evengoed Osnabrücks als Turks of Portugees kunnen zijn. Dat is wel een probleem ja.

Zijn contrastieve hulpmiddelen hiervoor bruikbaar? Bijvoorbeeld boekjes, zoals die bij jullie gemaakt zijn, met een overzicht van mogelijke interferentiefouten op basis van een vergelijkende beschrijving van de standaardtaal en een dialect? Ze zijn beter dan helemaal niets. Een probleem is alleen, dat ze vaak gemaakt worden door mensen die sinds hun eigen schooltijd nooit meer een school van binnen gezien hebben. En wat voor zoveel schoolboeken opgaat, geldt ook hier. Ze zijn eigenlijk alleen bruikbaar voor leraren die in principe gekwalificeerd zijn om zulke boeken ook zelf te kunnen schrijven. Leerlingen maken toch meestal weer andere fouten dan in de boekjes staan. En daar moet de leraar door observatie en analyse achter kunnen komen. Zulk materiaal zou samen met leraren gemaakt moeten worden. Maar nogmaals, wat er is, is beter dan niets, en dat bedoel ik niet als kritiek.

Dat iedereen de Duitse standaardtaal beheerst, zal op de verdeling van de macht in de maatschappij toch niet zo veel invloed hebben. Cultureel kapitaal is nog lang geen echt kapitaal. Natuurlijk worden er geen klassetegenstellingen opgeheven door het leren van de standaardtaal alleen. Maar beheersing daarvan, of zoals gezegd schriftelijkheid betekent minder afhankelijkheid. Als je je als individu of als groep wilt bemoeien met zaken op het niveau van de staat, dan kun je dat op den duur alleen zinvol doen in de vorm waarin die staat georganiseerd is, en daar is de standaardtaal een deel van.

Dus geen dialectteksten in betogingen tegen kernenergie?

Dialect heeft iets particularistisch. Daar kan een verzetselement in zitten en het kan een teken zijn van onderlinge solidariteit. Het kan soms nodig zijn, dat groepen zich particularistisch als iets eigens definiëren. Denk maar aan de militante negers in de VS. Maar zoiets kan nooit meer zijn dan een soms noodzakelijke tussenfase. Voor strategieën op langere termijn is het niet geschikt.

Linguïstiek in de opleiding

We hebben het nu vooral over je visie op moedertaalonderwijs gehad. Je bent linguïst en je leidt moedertaalleerkrachten op voor Grund- en Hauptschule. Wat betekent dat voor de opleiding? Geef je daar linguïstiek? Wat is in jouw

ogen eigenlijk linguïstiek? Hebben leraren wel zoiets nodig?

Linguïstiek is wat linguïsten doen; en dat kan heel interessant, uitdagend en aangenaam werk zijn. Linguïstiek is dan een canon van empirische methoden en theoretische aanzetten, die met de complexere werkelijkheid van de school eigenlijk niet zo veel van doen heeft. De vraag is, wat je met de linguïstiek in de praktijk doet. Ik ben ervan overtuigd, dat linguïstische scholing tot de noodzakelijke kwalificatie van leraren behoort. Een leraar moet als taalkundige kunnen onderzoeken, observeren, analyseren en diagnostiseren. Dat is bijvoorbeeld van belang bij het spellingonderwijs. Ik geef een collegereeks *Laut und Schrift im Deutschen*. Uitgangspunt vormen de dictees van leerlingen. De fouten daarin worden geanalyseerd, geklassificeerd en verklaard. Ik geef dan in feite keiharde fonologie. Maar, gebonden aan een didactische praktijk. Dus niet eerst een college fonologie en daarna een college over foutenanalyse; nee, die fouten vormen het uitgangspunt. Die bepalen wat ik aan fonologie geef.

Spelling is natuurlijk wel een erg makkelijk voorbeeld. Maar bijvoorbeeld discussiëren, of sociolinguïstische onderwerpen, hoe pak je die aan?

Op die gebieden heeft de linguïstiek nog niet zo veel te bieden. Maar of dat zo erg is, vraag ik me af. Het gaat er niet om, wat ik denk dat voor leerlingen belangrijk is, maar om wat er concreet in het onderwijs gebeurt. Vooral de leerlingen van de Hauptschule blijken vaak wel plezier te hebben in heel gewone dingen als spelling en woordvorming; die komen niet voor communicatie. De sociolinguïstiek heeft zulke leerlingen weinig te bieden. Ik snap niet dat leraren zo veel van die sociolinguïstiek verwachten. Sociolinguïstische kennis is voor leraren natuurlijk nooit verkeerd. Maar het is niet genoeg. Leraren moeten hun leerlingen kennis geven, waar ze iets mee kunnen doen, waar ze verder mee komen. En daar is op de eerste plaats linguïstische kennis voor nodig. Dat heeft te maken met het recht van leerlingen op goed onderwijs. De sociolinguïstiek is goed voor leerlingen op het gymnasium, die er toch wel komen. Nee, ik kies steeds meer voor de harde linguïstiek.

Toch niet op school?

Natuurlijk niet. Leraren moeten leerlingen niet lastig vallen met de definities van morfeem of fo-

neem; maar ze moeten die kennis wel zelf hebben. Daar moet de opleiding voor zorgen; maar niet alles wat goed is voor de opleiding is ook goed voor de school.

Dat is de linguïstische kant van de opleiding. En de didactische kant, zorg jij daar als linguïst ook voor? Zijn er geen aparte vakdidactici?

In de eenfasige lerarenopleiding zoals we die in Osnabrück nu nog hebben niet, nee. Maar ons model is te duur en te veeleisend. De docenten die erbij betrokken zijn lopen op hun tandvlees. Aan onderzoek of publiceren kom je nauwelijks meer toe. Maar het is wel een heel waardevolle ervaring geweest. Je probeert in feite de linguïstiek, het ambachtelijk kunnen, samen te brengen met pedagogische problemen. Dat zijn op zich twee verschillende dingen. Maar als je uitgaat van de praktische problemen in het onderwijs, zoals de studenten die in hun stageschool ervaren, en zoals je die zelf in de klas observeert, lukt die koppeling wel.

Het heeft mij altijd weer verbaasd, hoe snel studenten kunnen leren, als er een praktische noodzaak is en als je ze ook de praktische mogelijkheid geeft met de concrete problemen om te gaan. Je ziet soms dat ze zich (ook al hebben ze eigenlijk voor letterkunde gekozen, en dat doen de meesten bij ons) in één semester een linguïstisch instrumentarium eigen maken, waar ze anders een hele studie over zouden doen. Als hun begeleider moet ik juist die samenhang tussen linguïstiek en didactiek laten zien. Niet alleen als linguïst, maar ook als linguïst.

Kun je in dit verband iets doen met het begrip 'educational linguistics' of onderwijsstaalkunde?

Wat heb je nou aan zo'n woord? Daar kun je op school toch niks mee beginnen. Met de generatieve grammatica is in het onderwijs al genoeg onzin uitgehaald. Nou weer zoiets als *educational linguistics*. Je suggereert met zo'n woord, dat er een linguïstiek zou bestaan, die als linguïstiek de problemen van het onderwijs oplost. En dat is pure charlatanerie. Dat dat niet betekent, dat de linguïstiek voor het onderwijs zinloos is, heb ik al gezegd. Maar als je tussen taalwetenschap en taalonderwijs alleen maar bruggen slaat op terminologisch niveau, dan houd je op den duur alleen maar woorden over. En daar wordt niemand wijzer van.

Zinnen ontleden of niet

Een vraag die veel mensen in het onderwijs bezig houdt, ook bij ons in Nederland, is: Moeten we grammatica-onderwijs geven, zinnen ontleden en woorden benoemen, of kunnen we onze tijd beter gebruiken?

Laat ik dit vooropstellen: Quizspelletjes waarbij de leerlingen het vreemde woord moeten raden dat de leraar horen wil, zijn op geen enkele manier te rechtvaardigen. Voor leerlingen die thuis met hun ouders ook dat soort spelletjes spelen waarbij ze bepaalde begrippen moeten raden is dat geen probleem. Er zijn er die op hun vierde jaar al scrabble spelen. Maar het gros van de Hauptschule-leerlingen kan met de hele situatie niets beginnen. Het is een soort roulettespel voor ze. Wie lesgeeft moet juist zien te achterhalen wat voor begripsvorming bij leerlingen aanwezig is. Want op de een of andere manier organiseren ze toch ook wat ze met taal doen. Laat ze maar gebruikte taal observeren en heel inductief tot inzichten komen. En de terminologie is dan niet belangrijk. Ik bedoel, het maakt in principe niet uit of je werkwoord, tijdwoord of verbum zegt.

Je suggereert nu dus wel dat dat reflecteren belangrijk is. Moeten leerlingen dus toch een zin in zijn bestanddelen kunnen ontleden?

Voor grammatica geldt, zoals trouwens voor de meeste schoolvakken, dat het onderwijs zoals het meestal wordt gegeven voor veel leerlingen geen zin heeft en dus alleen maar vervelend is. Maar daarom moet je zo'n vak nog niet afschaffen! Bij grammatica zien we dat problemen als leerstof ingevoerd worden, voordat leerlingen ze als problemen ervaren. Dan is er geen sprake meer van leren, dan wordt het leren verhinderd. Ik geloof echter dat leerlingen wel behoefte hebben aan enige reflectie, maar de leerkrachten hebben te weinig geleerd die behoeften te peilen en er adequaat op te reageren. Een voorbeeld: Ik merk bij leerlingen uit onze streek telkens verwisseling van datief en accusatief ('Ik gebe *dich* das Buch'). Als ik dat bespreekbaar maak, als zo'n leerling weet dat die fout telkens in verschillende zinnen weer opduikt, dan moet ik toch niet alsmaar die foute voorbeeldzin blijven citeren. De leerling herkent het zelf als iets dat boven de concrete fouten uitgaat en heeft op dat moment behoefte aan een symbolische aanduiding, een 'grammaticale term'. Maar het kan nooit zinvol zijn, leerlingen

die daar nog helemaal geen boodschap aan hebben, te gaan uitleggen dat men in het Duits een nominatief, genitief, datief en accusatief kent, of zelfs ook nog een ablatief en vocatief.

Doe je dat soort dingen, geef je zomaar dat hele grammaticale gebouw, dan verspil je niet alleen tijd (dat is nog niet het ergste geloof ik), maar dan geef je een grote groep leerlingen het gevoel: *Dit is niets voor mij. Ik kan hier niets leren.*

Wat ik bedoel is dus, dat leraren met hun grammaticale theorie aan hun leerlingen cognitieve zekerheden moeten geven, wanneer blijkt dat een leerling die zekerheden nodig heeft. Ik wijs er nog eens op dat leerkrachten die zo, casuïstisch te werk gaan, misschien wel meer van taalkunde moeten weten dan degenen die alleen hun kennis overdragen.

Tijdschriften en vakverenigingen

We willen onze lezers nog wat informeren over tijdschriften voor moedertaalonderwijs in de BRD. Welke tijdschriften hebben de meeste invloed?

Als leraren een actuele discussie willen volgen, ik denk bijvoorbeeld aan de linguïstiek-discussie in de zeventiger jaren, dan lezen ze daarover in de eerste plaats in de algemeen pedagogische tijdschriften *Betrifft: Erziehung* en het linksere *Päd Extra*.

Verder wordt *Praxis Deutsch* veel gelezen, het heeft een oplage van ruim 30.000. Dat het zoveel succes heeft, komt doordat het telkens een thema biedt met lesmodellen voor alle onderwijsniveaus. Ik heb er echter nog nooit een lesmodel in gezien dat uit de onderwijspraktijk voortkomt. Ik vind dat onverantwoord: Zogenaamde lesmodellen afdrukken en niet laten zien welke praktijkervaringen men ermee heeft. Daar houden leraren alleen een slecht geweten aan over. Sympathieker is het blad *Diskussion Deutsch*. Dat tijdschrift geeft goede artikelen zonder die directe betutting voor de lespraktijk. Het heeft echter slechts een abonnementenbestand van ongeveer anderhalf duizend, dus veel invloed kan daar niet van uitgaan.

Van belang zijn ook wel de tijdschriften van de lerarenorganisaties Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft; vakdidactische publikaties vindt men daarin echter zelden.

Hebben de bladen veel invloed op de leerplanont-

wikkeling?

Eigenlijk niet. Er is wel een directe band met schoolboeken. De bladen verschijnen vaak bij schoolboekuitgevers; er zitten dezelfde mensen achter. En dat schoolboeken de onderwijspraktijk sterk beïnvloeden is onmiskenbaar. Overigens wil ik dat ook wel weer relativeren. Een schoolboek is nooit beter dan de leraar die het gebruikt.

Bestaat er ook zoiets als de VON? Een vereniging voor mensen die moedertaalonderwijs geven?

Nou ja, we hebben het 'Germanistenverband', een tamelijk traditionele club van gymnasiumleraren Duits. Voor de andere onderwijsniveaus kennen wij iets dergelijks niet. Die deftige Germanistenvereniging heeft ook een Mededelingenblad. Daarin verschijnen wel discussies over bijvoorbeeld *spellingonderwijs*, *literatuuronderwijs*, maar alles erg algemeen. Veel vernieuwing gaat er niet vanuit. Op dat niveau wordt nog erg traditioneel over onderwijs gedacht. Progressieve ideeën, ook over de relatie tussen onderwijs en samenleving, leiden daar heel gauw tot conflicten.

Politiek

Jouw aandacht voor onderwijsvernieuwing is door de jaren heen eigenlijk steeds samengegaan met politiek linkse opvattingen. In hoeverre kun je daar in de BRD nu mee uit de voeten?

Door mijn politieke stellingname heb ik aanvankelijk onder andere moeite gehad om een baan te krijgen. De universiteit noemde mij dan een te omstreden figuur. Dat is wel veranderd. Door mijn werk in Osnabrück heb ik veel met de Schulaufsicht te maken en ben ik lid van daarbij behorende commissies. Ze kennen mijn politieke achtergronden, maar ik merk vooral de intentie tot samenwerking. Dat geldt dan voor mensen van Grund- en Hauptschule. Ze vragen wat ik aan oplossingen te bieden heb en accepteren mijn inbreng.

Kun je dus zeggen dat de situatie in de BRD verbeterd is in dit opzicht?

Nee, dat zeker niet. Het wordt vergeleken met tien jaar geleden eerder restrictiever. Er zijn ook nog wel degelijk beroepsverboden, al vallen ze misschien door de werkeloosheid minder op. Zelf ben ik wel veranderd, vergeleken met tien jaar geleden. We gingen toen strikt programma-

tisch te werk. De linkse linguïstiek tegen de andere, tegen het kapitalisme. Maar we zeiden nooit wat er nu concreet en praktisch in de school moest gebeuren. Pas later ben ik me bewust geworden van de zeer grote problemen die er zijn, met name in de praktijk van Grund- en Hauptschule. Het kapitalistische systeem blijkt (onder veel meer), ook voor zijn instandhouding, aangewezen te zijn op onze therapeutische, innoverende inbreng. Ondanks de kritiek die we op het systeem hebben. Door die inbreng help ik weliswaar mee aan de reproductie van dat systeem, maar ik heb misschien ook de mogelijkheid in het belang van de meest afhankelijken iets te doen.

Zoals je dat zegt klinkt het bijna cynisch. Bedoel je zoiets als 'Wat ik nog doe, blijft in de marge van het systeem'?

Neel Zo marginaal is het niet. Kijk, de maatschappij kan ik niet veranderen. Maar ik sta op een plaats waar ik in de gelegenheid ben, mensen dingen in handen te geven die hen zelfstandig maken. En dat zelfstandig maken betekent: een potentieel verzet ontwikkelen tegen reproductiesystemen. Dat is nog geen klassenstrijd. Maar ik heb nu het gevoel iets te doen, en dat is meer dan tien jaar geleden. Toen was het alleen me bezig houden met hoe de klassenstrijd gevoerd moest worden. Maar ik deed in feite niets.

Ruim twaalf uur later begint Utz Maas zijn lezing tijdens het Nijmeegs Symposium. Een van zijn eerste uitspraken luidt:

De vraag van het grammatica-onderwijs is een politieke vraag.

Noten

- 1 Bij de voorbereiding en uitvoering van dit interview waren ook Marc Spoelders en Jan Sturm betrokken.
- 2 De op het symposium in Nijmegen gehouden lezingen zijn, samen met een aantal andere bijdragen over taalwetenschap en moedertaalonderwijs, bijeengebracht in een speciaal nummer van *Gramma. Nijmeegs tijdschrift voor taalkunde* (1982/1). Te bestellen: Redactie Gramma, KU Nijmegen, Instituut Nederlands, K. 2.22, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen (tel. 080 - 515512).

Genoemde literatuur

- Baumgärtner, Klaus & Hugo Steger (Hrsg.) (1973) *Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik*. Band I en Band II. Frankfurt a.M.
- Glauber, Suzanne u.a. (1975) *Sprachunterricht gleich Linguistik? Zur Kritik des Linguistisierten Sprachunterrichts*. Stuttgart
- Maas, Utz (1973) 'Sprachliches Handeln I: Auffordern, Fragen, Behaupten. Sprachliches Handeln II: Argumentation' in: Baumgärtner & Steger (Hrsg.) (1973), p. 144-172
- Maas, Utz (1973) *Grundkurs Sprachwissenschaft I. Die herrschende Lehre*. München. (derde geheel vernieuwde druk 1979, Frankfurt a.M.)
- Maas, Utz (1974) *Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.
- Maas, Utz (1976) *Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.
- Maas, Utz (1980) 'Wider einen Sprachunterricht des schlechten Gewissens' in: Diegritz, Theodor (Hrsg.) (1980) *Diskussion Grammatikunterricht*. München, p. 174-201
- Maas, Utz (1982) 'Grammatik und Muttersprachunterricht' in: *Gramma*, 6, 1.
- Maas, Utz & Dieter Wunderlich (1972) *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funk-Kolleg 'Sprache'*. Frankfurt a.M.