

## ***Lyrisch!***

### **(Lese-)Erfahrung als Zugang zu Literatur im Niederländischunterricht\***

*Beatrix van Dam, Jeroen Dera*

„*Lyrisch!* Niederländisch lernen mit Literatur“ – unter diesem Motto setzte sich ein Projekt der Niederländischen Philologie (Universität Münster) in Zusammenarbeit mit der Fachvereinigung Niederländisch und dem Fachinformationsdienst Benelux zum Ziel, den Einsatz von Literatur im deutschen Niederländischunterricht zu fördern. Bleibendes Produkt dieses Projekts ist eine Webseite, die kurze literarische Texte, zum Teil mit didaktischen Impulsen, für den Niederländischunterricht zum Download anbietet. In die Webseite flossen Ergebnisse einer Umfrage ein, in der Niederländischlehrkräfte und -schüler:innen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen gefragt wurden, wie ihnen der Umgang mit Literatur im Niederländischunterricht gefiel, welche Literatur gelesen und wie sie eingesetzt wurde sowie welche Bedarfe es hierbei gab.<sup>1</sup> Zudem fanden Kolloquien statt, auf denen deutsche Niederländischlehrkräfte mit niederländischen und deutschen Literatur- und Fremdsprachendidaktiker:innen in Dialog treten konnten.

„*Lyrisch zijn over iets*“ (lyrisch sein über etwas) bedeutet auf Niederländisch, sich so von etwas angesprochen zu fühlen, dass man diesem Berührtsein Ausdruck verleihen muss. Dementsprechend war ein didaktischer Leitgedanke des Projekts, nicht den literarischen Text, sondern die Reaktion der Schüler:innen auf diesen Text in den Mittelpunkt zu stellen. Hier ergaben sich Anschlusspunkte an die niederländische Methode des „erfahrungsorientierten Literaturunterrichts“ („*ervaringsgericht literatuuronderwijs*“). Bei dieser aus der Psychotherapie inspirierten Herangehensweise an Literatur steht nicht das Verstehen eines Textes im Vordergrund, sondern (zunächst) die eigene Reaktion auf den Text. Dies ist insofern ein niedrigschwelliger und motivierender Ansatz, als dass hier nicht die Beschreibung und Analyse des literarischen Textes, sondern die Verbalisierung eigener Wahrnehmungen und Gefühle den Ansatz-

\* Jeroen Deras ursprünglich niederländische Textpassagen wurden von Jule Hayen ins Deutsche übertragen.

1 Das Projekt wurde von der Taalunie gefördert. Die Webseite wird unter dem folgenden Link freigeschaltet: [www.uni-muenster.de/INP/schule/lyrisch](http://www.uni-muenster.de/INP/schule/lyrisch). Für eine ausführliche Beschreibung der Umfrageergebnisse siehe Alina Viermann / Beatrix van Dam „Literarische Texte im Niederländischunterricht“ in dieser Ausgabe.

punkt bilden. So wird diese Herangehensweise an Literatur dem „literarischen Verstehen“ gerecht, bei dem Kognition, Affekt und Körperlichkeit in der individuellen (Lese-)Erfahrung zusammenkommen.<sup>2</sup> Die Beschreibung dieser Herangehensweise und ihr Transfer vom muttersprachlichen Niederländischunterricht in den Niederlanden in den fremdsprachlichen Niederländischunterricht in Deutschland stehen im Mittelpunkt dieses Artikels. Dazu wird zunächst die Rolle von Literatur im derzeitigen Niederländischunterricht in den Niederlanden und Deutschland skizziert. Dann stellen wir die erfahrungsorientierte Literaturdidaktik vor und arbeiten eine konkrete Methode mit Beispielaufträgen aus, mit der man Literatur im Niederländischunterricht erfahrungsorientiert einsetzen kann.

## Literatur im Niederländischunterricht in den Niederlanden und in Deutschland

### Literatur im muttersprachlichen Niederländischunterricht in den Niederlanden

Die weiterführende Schule in den Niederlanden gliedert sich in drei Leistungsstufen: die *vmbo* („voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs“ / „vorbereitende mittlere Berufsschule“) bereitet in vier Jahren auf die *mbo* („middelbaar beroepsonderwijs“ / „mittlere Berufsschule“) vor, die *havo* („hoger algemeen voortgezet onderwijs“ / „höhere allgemeine weiterführende Schule“) soll in fünf Jahren auf die *hbo* („hoger beroepsonderwijs“ / „höhere Berufsschule“/Fachhochschule) vorbereiten und die *vwo* („voorbereidend wetenschappelijk onderwijs“ / „vorbereitende wissenschaftliche Schule“) führt in sechs Jahren zur Universität, der *wo* („wetenschappelijk onderwijs“ / „wissenschaftliche Lehre“). Literatur als eigenes Prüfungsfach wird allerdings nur in der Sekundarstufe II der *havo* und der *vwo* angeboten. Hier bekommen die Schüler:innen im vierten und fünften Jahr der *havo* und im vierten, fünften sowie sechsten Jahr der *vwo* Literaturunterricht, dessen Inhalte dann in einer Abschlussprüfung, dem „schoolexamen“, überprüft werden. Natürlich werden auch auf der *vmbo* und in den ersten drei Schuljahren der *havo* und der *vwo* Lesekompetenzen geschult, jedoch nicht zwangsläufig anhand von Literatur. Denn statt „Literatur“ ist sowohl im Prüfungsplan der *vmbo*, als auch in den verschiedenen Unterrichtsleitfäden an der *havo* und an der *vwo* nur von „Fiktion“ die Rede.

Um in der Oberstufe der *havo* und der *vwo* eine Prüfung in Literatur ablegen zu können, müssen die Schüler:innen der Prüfungsordnung zufolge mindestens drei Anforderungen erfüllen. Sie müssen zunächst in der Lage sein, einen argumentativen Bericht zu verfassen über ihre Leseerfahrung bezüglich einiger selbst ausgewählter literarischer Werke (mindestens acht auf der *havo*

2 Vgl. Johannes Odendahl, *Literarisches Verstehen: Grundlagen und didaktische Perspektiven* (Berlin: Lang, 2018). [kurzelinks.de/hfi](http://kurzelinks.de/hfi), Stand: 21. 8. 2022.

und mindestens zwölf auf der vwo). Ferner soll ihnen das Erkennen unterschiedlicher literarischer Textgattungen genauso wenig Mühe bereiten wie die Anwendung literaturwissenschaftlichen Vokabulars innerhalb von Textinterpretationen. Darüber hinaus wird von den Schüler:innen erwartet, sich einen „allgemeinen Überblick“ über die niederländische Literaturgeschichte verschaffen zu können, um anschließend die von ihnen gelesenen Werke historisch einordnen zu können.

Diese Prüfungsanforderungen sind recht vage formuliert. So wird weder klar definiert, was letztendlich alles unter „literarischen Texten“ verstanden wird, noch wird präzisiert, welche „literarischen Grundbegriffe“ nun konkret überprüft werden. Zudem ist die Richtlinie einer „allgemeinen“ Übersicht über die Literaturgeschichte selbst sehr allgemein formuliert. Nicht zuletzt führt eben diese Bedeutungsunschärfe innerhalb der Prüfungsvorgaben dazu, dass der Literaturunterricht in den Niederlanden sehr uneinheitlich ist. Wie stark Unterrichtsausführungen von Schule zu Schule variieren können, zeigen unter anderem Forschungsergebnisse bezüglich der Pflichtlektüre an der havo und der vwo, auch „lezen voor de lijst“ („lesen für die Liste“) genannt.<sup>3</sup> Bei einer Stichprobe im Rahmen der Literaturprüfung, wurden von 1616 Schüler:innen nicht weniger als 1642 verschiedene Werke gelesen. Demzufolge hat im Durchschnitt fast jeder Schüler:in ein Buch gelesen, das bei keinem anderen auf der Liste stand.<sup>4</sup>

Die Entscheidungsfreiheit im Literaturunterricht hat an den allermeisten Schulen hohe Priorität, auch wenn in manchen Einrichtungen nichtsdestotrotz mit einer obligatorischen Leseliste gearbeitet wird, die den Schüler:innen nur wenig Auswahl lässt.<sup>5</sup> Nicht zufällig werden Schüler:innen im Prüfungsverlauf zunächst aufgefordert, ihre eigenen Lektüreerfahrungen darzustellen: Vor allem müssen sie in der Lage sein, unter Verwendung literaturwissenschaftlichen Vokabulars von den gelesenen Texten zu berichten und jene auf dieser Grundlage differenziert zu bewerten. In dieser Hinsicht scheint die Leseerfahrung als ein zu bewertender Baustein im Literaturunterricht in den Niederlanden bereits regelrecht verankert.<sup>6</sup>

Diese Entwicklung folgt einem umfassenderen Trend, der weiter in die Geschichte der niederländischen Literaturvermittlung zurückreicht. Denn bereits

3 Vgl. Tanja Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo* (Amsterdam: Thesis Publishers, 1998) und Theo Witte, *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs* (Delft: Eburon, 2008).

4 Vgl. Jeroen Dera, *De praktijk van de leeslijst: een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo* (Amsterdam: Stichting Lezen 2019).

5 Vgl. Oberon, *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo* (Amsterdam: Stichting Lezen 2016).

6 Vgl. Jeroen Dera, „Het begrip ‚literatuur‘ in het literatuuronderwijs.“ *Didactiek Nederlands*, hg. von Gert Rijlaarsdam u. a. (Levende Talen, kurzelnks.de/238q, Stand 21. 08. 2022.

1998 untersuchte die Wissenschaftlerin Tanja Janssen in ihrer Doktorarbeit, auf welche Weise Lehrkräfte in den Niederlanden ihren Unterricht gestalten. Auf der Grundlage von Umfragen unter 1200 Lehrkräften der Sekundarstufe II erstellte Janssen eine Typologie von vier Arten Literaturlehrer:innen (die sich nicht kategorisch, sondern graduell voneinander unterscheiden).<sup>7</sup> So benennt sie nacheinander „culturele vormer“ (deren Schwerpunkt Literaturgeschichte ist), „litterair-esthetische vormer“ (deren Fokus auf Literaturtheorie und formaler Strukturanalyse liegt), „maatschappelijke vormer“ (die dem nicht-literarischen, sozial-gesellschaftlichen Hintergrund von Texten eine besondere Relevanz zusprechen) und „individuele ontplooiër“ (deren Augenmerk vor allem auf der persönlichen Leseerfahrung der Schüler liegt). In einer späteren Dissertation von Marc Verboord aus dem Jahr 2003 wurde diese Typologie auf zwei grundlegende Profile reduziert: die „kulturorientierten Lehrer:innen“ (die kulturellen und literarisch-ästhetischen Gestalter:innen) und die leseorientierten Lehrer:innen (also die sozialen Gestalter:innen und individuellen Entdecker:innen). Verboord zeigte vor allem auf, wie der eher leseorientierte Ansatz im Zeitraum 1975–2000 in der niederländischen Literaturvermittlung an Aufmerksamkeit gewann und damit anstelle von kulturellem Fachwissen nun die individuelle Leseerfahrung stärker gewichtet wurde. Der Literaturwissenschaftler Gerard de Vriend, der sich auf die Geschichte des niederländischen Literaturunterrichts in Bezug auf die Entwicklung der Literaturtheorie spezialisierte, bezeichnete diese Entwicklung als „kulturelle Kompetenz statt Kanon.“<sup>8</sup>

Allerdings stellte, und stellt bis heute, dieser zunehmende Fokus auf die Erfahrung des Lesens von Büchern, die die Schüler:innen (größtenteils) selbst auswählen, die Literaturlehrenden vor so manche Herausforderung. Nicht nur variieren die Lektürevorlieben und die damit verbundenen Leseerfahrungen von einem Individuum zum anderen, sondern gilt es in der Berufspraxis auch die Niveauunterschiede zwischen Schüler:innen (und den von ihnen gewählten Büchern) zu berücksichtigen. Wegweisend in der Frage nach einer solchen Differenzierung war der Literaturdidaktiker Theo Witte. So stellt er 2008 im Rahmen seiner Dissertation fest, dass Niederländischlehrer:innen meist weder über die wesentlichen theoretischen Grundlagen, noch über das nötige didaktische Wissen verfügten, um „verantwortungsvoll“ und angemessen auf die Beiträge der Schüler:innen reagieren zu können.<sup>9</sup> Im Rahmen seiner Forschung entwickelte Witte in enger Zusammenarbeit mit erfahrenen Niederländischlehrkräften ein Modell bestehend aus sechs Stufen literarischer Kompetenz, die jeweils einer Lesart der Schüler:innen und einem bestimmten Komplexitätsgrad des gelesenen Buches entsprechen. Witte zufolge sollte als Endziel auf der *havo* ein „reflektierendes Lesen“, also die dritte Niveaustufe literarischer Kompetenzen,

7 Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering*.

8 Gerard de Vriend, „Literatuuronderwijs (negentiende eeuw – heden)“. *Van hof tot overheid. Geschiedenis van literaire instituties in Nederland en Vlaanderen*, hg. von Jeroen Janssen und Nico Laan (Hilversum: Uitgeverij Verloren, 2015) 237–255.

9 Witte, *Het oog van de meester* 36.

angestrebt werden. Hierfür sollen die Schüler:innen in der Lage sein, einfache literarische Werke zu lesen und zu verstehen und damit Literatur selbst als ein Mittel zur Erkundung der Welt zu nutzen, um sich eine Meinung zu verschiedenen Themen zu bilden. Ziel auf der vwo ist das „interpretierende Lesen“ als vierte von sechs Niveaustufen, bei dem sich die Schüler:innen in komplexe Ereignisse und Emotionen von Figuren hineinversetzen müssen, deren Lebenswelt sich beispielsweise durch einen Altersunterschied deutlich von ihrer eigenen unterscheidet, wobei sie die Erzähltechnik, den Aufbau des Romans und mitunter die vermeintliche Intention der Autor:innen miteinbeziehen sollten.

Da Witte die Lernstufen in Bezug zu den entsprechenden Niveaus literarischer Werke setzt, bietet sein Modell eine gute Grundlage für entwicklungsorientierte Literaturvermittlung. Auf der niederländischen Website „Lezenvoorordelijst.nl“ – initiiert von Witte und mittlerweile unter der Leitung der „Koninklijke Bibliotheek“ – wurden hunderte von Titeln, die sich für den Literaturunterricht eignen, zusammengestellt und samt entsprechender Aufgaben nach Kompetenzstufen geordnet.

Dass Wittes Ideen in vielen Schulen, vor allem in der Sekundarstufe, angewandt werden – in der Umsetzung aber natürlich individuell gehandhabt werden, mit allen Problemen, die das mit sich bringen kann – scheint ein Beweis für die Etablierung des erfahrungsorientierten Literaturunterrichts in der niederländischen Literaturdidaktik zu sein. Ganz dem leseorientierten Ansatz entsprechend geht Wittes Methode von einem persönlichen *match* zwischen Schüler:in (Niveau) und Buch (Niveau) aus. Aber auch in neueren fachdidaktischen Studien stehen die Reaktionen der Schüler:innen auf literarische Texte im Fokus des Interesses. Marloes Schrijvers zeigt beispielsweise auf, inwiefern Literaturdidaktik genutzt werden kann, um Selbsterkenntnis und das soziale Bewusstsein der Schüler:innen zu fördern, während sich Martijn Koek in seinen Arbeiten für ein verstärktes kritisches Denken im Literaturunterricht einsetzt und dabei betont, dass immer von der Erstreaktion der Schüler:innen nach einer Lektüre ausgegangen werden muss.<sup>10</sup>

Vor diesem Hintergrund könnte man schlussfolgern, die Leseerfahrungen seien zum Dreh- und Angelpunkt des Literaturunterrichts in den Niederlanden geworden. In der Realität sieht es allerdings weniger eindeutig aus. So betrifft die Mehrzahl der Fragen in der mündlichen Prüfung zu Tim Krabbés *Het gouden ei* („Das goldene Ei“, 1984), dem seit Jahrzehnten meistgelesenen Buch im niederländischen Literaturunterricht, die strukturellen Elemente dieser Novelle und nicht etwa die Leseerfahrungen der Schüler:innen oder mögliche Erkennt-

10 Vgl. Marloes Schrijvers, *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2019); Martijn Koek, *Think Twice: Literature Lessons That Matter* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2022).

nisse, die sie als zeitgenössische Leser:innen aus dem Text ziehen könnten.<sup>11</sup> Genauso liegt der Schwerpunkt in den meisten Lehrwerken für den Literaturunterricht noch immer auf der ‚richtigen Interpretation‘ der darin enthaltenen Textfragmente, statt mögliche individuelle Interpretationen und Perspektiven der Leser:innen anzuregen. Ganz besonders deutlich wird dies in der Vermittlung von Lyrik, bei der in erster Linie über formale Aspekte und Interpretationsansätze gesprochen und nur am Rande gefragt wird, wie die Schüler:innen ein Gedicht erlebt haben.<sup>12</sup> Auf die spezielle Situation des niederländischen Lyrikunterrichts wird im späteren Verlauf des Artikels noch ausführlicher eingegangen. Vorläufig kann festgehalten werden, dass die Literaturvermittlung in den Niederlanden inzwischen einen grundsätzlich leseorientierten Ansatz vertritt, Lehrkräfte und Lehrpläne diesen in der Anwendung jedoch nicht zwangsläufig systematisch umsetzen.

### Literatur im Fremdsprachenunterricht Niederländisch in Deutschland

Beim Einsatz von Literatur im deutschen Niederländischunterricht sind einige Parallelen zum Niederländischunterricht in den Niederlanden zu finden. Da es hier jedoch um Literatur im Fremdsprachenunterricht geht, ist die Ausgangslage etwas unterschiedlich. Die Rolle von Literatur im (nicht nur niederländischen) Fremdsprachenunterricht hat sich stark gewandelt.<sup>13</sup> War im 19. Jahrhundert die Rezeption von Literatur (im Sinne des etablierten Kanons) Schwerpunkt des Erlernens einer Fremdsprache, musste mit der pragmatischen Wende der 1980er Jahre die Position von Literatur im Fremdsprachenunterricht neu bestimmt werden. Das Bild einer Abiturientin mit Leistungsfach Englisch, die zwar Shakespeare-Sonette im Original lesen und schriftlich interpretieren kann, im praktischen Kontext jedoch nicht in der Lage ist, von ihrem Gegenüber den Salzstreuer auf Englisch zu erbitten, sollte der Vergangenheit angehören. Kommunikative Kompetenzen im pragmatischen Kontext, mündlich wie schriftlich, traten dementsprechend in den Vordergrund. Weil für den Spracherwerb vorwiegend in Lehrwerken angebotene Sach- und Gebrauchstexte eingesetzt wurden, verlagerte sich die Auseinandersetzung mit Literatur weitgehend in die Oberstufe, die einen analytischen Umgang mit Literatur vermittelte. Hier ist eine erste Parallele zur Situation im muttersprachlichen Niederländischun-

11 Vgl. Jeroen Dera, „*Het gouden ei in het literatuuronderwijs: van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker.*“ *Vooy's: tijdschrift voor letteren* 39 (2021/2): 17–27.

12 Vgl. Jeroen Dera, „Gedichten als smokkelwaar: poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs.“ *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)* 135 (2019/2): 147–158; Jeroen Dera, *Poëzie als alternatief* (Amsterdam: Wereldbibliotheek 2021, Kapitel 6).

13 Vgl. für die historische Übersicht Carola Surkamp, „Literaturdidaktik seit 1945 aus Sicht der Fremdsprachendidaktik.“ *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, hg. von Christiane Lütge (Berlin: De Gruyter, 2019) 76–102.

terricht in den Niederlanden zu finden, in dem Literaturdidaktik auch vor allem in der Oberstufe stattfindet.

Neben einer interkulturellen Perspektive ist die Rezeptionsästhetik ein wichtiges Argument, Literatur auch in einen pragmatisch motivierten Fremdsprachunterricht zu integrieren. Die Orientierung an den Leser:innen ist ebenso eine Parallele zu den Niederlanden wie der Umstand, dass sich diese Leseorientierung nicht direkt in den Curricula niederschlägt. Die Leseliste als prüfungsrelevantes didaktisches Instrument ist dem deutschen Schulsystem insgesamt fremd. Wie etwa der Kernlehrplan Niederländisch für die Sekundarstufe I in NRW zeigt, wird in den Text- und Medienkompetenzen wenig Unterschied zwischen literarischer und nicht-literarischer Textkompetenz gemacht. Literarische Texte tauchen unter „Text- und Medienkompetenz“ am Ende einer langen Reihe von „Sach- und Gebrauchstexten“ auf (es werden lyrische und narrative Texte genannt). Es herrscht ein analytischer Textzugang vor. Einige der Kompetenzen, die (auch) anhand literarischer Texte erlernt werden sollen, lassen das Bild einer Chirurgin am Seziertisch aufkommen, die mit den richtigen Werkzeugen und Techniken Texte zerlegen kann: Schüler:innen sollen „Text- und Medienprodukten die Gesamtaussage, Hauptaussagen und relevante Details [...] entnehmen, „sie „grundlegenden Textsorten zuordnen“ sowie „auffällige sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel [...] herausarbeiten.“<sup>14</sup> Im „Entnehmen“ von Aussagen erscheint der Text als Container. Die Betrachtung der Form (Gestaltungsmittel) hat Gewicht, ist aber nicht deutlich an diesen Vorgang gekoppelt. Spezifische Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten werden eher implizit genannt. Ein solcher impliziter Verweis ist die Textkompetenz des Nachvollziehens von Figurenperspektiven, in der die interkulturelle Didaktik zum Ausdruck kommt, welche Literatur in der Empathieförderung ein besonderes Potential zuspricht. Die oben genannte rezeptionsästhetische Perspektive, ebenfalls wichtig für die Neubewertung von Literatur für das Fremdsprachenlernen, klingt nur sehr indirekt darin an, dass nicht nur Gestaltungsmittel, sondern auch „deren Wirkung“ herausgearbeitet werden soll. Es bleibt offen, welche Wirkung hier wie herausgearbeitet werden soll. Diese Offenheit könnte rezeptionsästhetisch als „Leerstelle“ bezeichnet werden, zu deren Füllung der vorliegende Beitrag die (lese-)erfahrungsbasierte Herangehensweise vorschlägt.

Die Umfrage, welche im Rahmen des Lyrischprojekts 2021 unter Niederländischlehrkräften und -schüler:innen in NRW und Niedersachsen durchgeführt wurde, spiegelt die uneindeutige Stellung von Literatur im Fremdsprachenunterricht Niederländisch. Sie erfragte unter anderem Haltungen gegenüber Literatur im Unterricht.<sup>15</sup> Dabei ergibt sich vor allem unter den Lehrkräften ein ambivalentes Bild. Einerseits wird das besondere Potential literarischer Texte

14 Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen: Niederländisch, Heft 3117, hg. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021), 24. [kurzelinks.de/h6h7](https://www.kurzelinks.de/h6h7), Stand: 21. 8. 2022.

15 Für eine ausführliche Zusammenfassung der Umfrageergebnisse siehe Alina Viermann/Beatrix van Dam „Literarische Texte im Niederländischunterricht“ in dieser Ausgabe.

geschätzt, die unter anderem Lesevergnügen wecken, Perspektivwechsel ermöglichen und Kreativität stimulieren können. Andererseits empfinden Lehrkräfte den Einsatz von Literatur im Unterricht oft als anstrengend, da Schüler:innen schwierig zu motivieren seien, der Umgang mit Literatur anspruchsvoll sei und daher viel Vorbereitungsaufwand bedeute. Dies deckt sich teils mit den Ergebnissen in der Befragung der Schüler:innen in der Sekundarstufe I und II, von denen die meisten angeben, literarische Texte (weit gefasst als Romane, Kurzgeschichten, Comics, Gedichte und Verse/Reime) nur mittelmäßig gerne im Unterricht zu lesen. Die am häufigsten verwendeten literarischen Textsorten sind dementsprechend niedrigschwellig: Sowohl in Sekundarstufe I und II setzen Lehrkräfte am meisten Lieder und Songs ein (über 95% in der Sek I und über 75% in der Sek II), gefolgt von Verfilmungen in der Sekundarstufe II (über 75%) und Comics in der Sekundarstufe I (über 60%).<sup>16</sup> In der Sekundarstufe I werden ansonsten narrative Textsorten wie Kurzgeschichten (50%) und Ganzschriften (50%) aus der Jugendliteratur angegeben (Tim Krabbés *Het gouden ei* ist auch im deutschen Niederländischunterricht eine beliebte Lektüre). Gedichte (30%) und Verse/Reime (ca. 25%) kommen entsprechend weniger zum Einsatz. In der Sekundarstufe II verdoppelt sich der Einsatz von Gedichten (60%) und es werden mehr Ganzschriften (über 55%) als Kurzgeschichten gelesen (über 20%). Dies bestätigt den Befund, dass Literaturdidaktik sich in die Oberstufe verlagert hat. Szenische und vorgetragene Texte geben die Lehrkräfte insgesamt wenig an.

Sowohl die Haltungen gegenüber Literatur wie auch die tatsächlich eingesetzten Texte deuten an, dass auch kurze literarische Textgattungen wie Gedichte tendenziell als schwere Kost empfunden werden, die den Spracherwerb weniger befördern als voraussetzen und daher eher in der Sekundarstufe II unter literaturdidaktischen Zielsetzungen eingesetzt werden. Dies korrespondiert mit dem Umstand, dass etwa im niedersächsischen Kerncurriculum Niederländisch für die Sekundarstufe I bei der Beschreibung des Leseverstehens literarische Texte erst auf dem Sprachniveau C2 als Beispiele für abstrakte und komplexe Texte genannt werden.<sup>17</sup> Literarische Texte tauchen dementsprechend in der Sekundarstufe I nur als ein Teil unterschiedlicher Textsorten auf. Erst im Kerncurriculum für die Sekundarstufe II werden literarische Texte zu einem Schwerpunkt, und zwar zum Erwerb literarischer Textanalysekompetenzen.<sup>18</sup>

16 Für eine graphische Darstellung der eingesetzten Textsorten s. Viermann/Van Dam Abb. 5.

17 Vgl. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6–10: Niederländisch*, hg. Niedersächsisches Kulturministerium (2017) 43. [kurzelinks.de/gmva](http://kurzelinks.de/gmva), Stand: 21. 8. 2022.

18 Vgl. *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium: Niederländisch*, hg. Niedersächsisches Kulturministerium (2017), 3.4.2 Text- und Medienkompetenz. [kurzelinks.de/bx76](http://kurzelinks.de/bx76), Stand: 21. 8. 2022.

## Erfahrungsorientierte Literaturdidaktik

### Didaktischer Kontext

Wie definiert eine (lese-)erfahrungsorientierte Literaturdidaktik die Wirkung von Literatur, von der eine lese- und rezeptionsorientierte Literaturdidaktik ausgeht? Sie bezieht „Wirkung“ ganz konkret auf die jeweiligen Rezipient:innen, welche ihrer eigenen Reaktion auf den Text nachspüren. Die Methode ist damit in rezeptionsdidaktischen Ansätzen wie dem reader-response-criticism (RRC)<sup>19</sup> oder dem „leerlingsgericht onderwijs“ (schülerzentrierter Unterricht)<sup>20</sup> anzusiedeln. Einerseits verortet sie diese Orientierung an den Leser:innen – wie die anderen genannten Ansätze – in handlungs- und produktionsorientierten Reaktionen auf Texte und damit in der Post-Reading-Phase, die von der („sekundären“) Textwelt in die eigene („primäre“) Welt überführt.<sup>21</sup> Besonderes Gewicht hat jedoch Erfahrungsorientierung speziell auch in der Phase des ersten Textkontakts. Darin hebt sie sich von gängigen Verfahren der Anleitung zum Umgang mit literarischen und anderen Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht ab.

Wo hier genau der Unterschied im Zugang zum Text liegt, kann anhand eines Beispiels des zur Zeit gängigsten Lehrwerks für den deutschen Niederländischunterricht, *Welkom in de klas*<sup>22</sup> (für die Sekundarstufe I) illustriert werden. Entsprechend der oben skizzierten relativ hohen Schwelle zum Kontakt mit (literarischer) Kunst wird die (sprachliche) Auseinandersetzung mit Kunst in diesem Lehrwerk erst in der allerletzten Lektion des zweiten *Welkom*-Bandes Thema (Kapitel 8 „Uit de kunst“ („Aus der Kunst“)). Das Kapitel dreht sich nicht um Literatur, sondern um bildende Kunst.

Exemplarisch sei hier Pieter Bruegels Gemälde *De Nederlandse spreekwoorden* (*Die niederländische Sprichwörter*, 1599) angeführt, dessen Besprechung relativ viel Raum eingeräumt wird. Das Bild ist recht genial gewählt. Es stellt für den Niederländischunterricht einen fremdsprachendidaktischen Glücksfall dar, da es niederländische Sprichwörter bildlich wiedergibt. Diese intermediale Überkreuzung kombiniert die Bildebene des Gemäldes in den darin versteckten Sprichwörtern mit der für den Fremdsprachenunterricht besonders relevanten Textebene. Im Sinne der etablierten Pre-/While-/Post-Reading-Phasen fällt auf, dass – vielleicht weil es sich um ein bildliches Kunstwerk handelt – im Gegensatz zur etablierten Praxis die Pre-Reading- bzw. in diesem Fall Pre-

19 Werner Delanoy, „Literature Teaching and Learning: Theory and Practice.“ *Learning with Literature in the EFL Classroom*, hg. von Maria Eisenmann, Werner Delanoy und Frauke Matz (Frankfurt a. M.: Lang, 2015) 19–47.

20 Ewout van der Knaap, *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs* (Bussum: Coutinho, 2019) 34–37.

21 Delanoy betont wie wichtig es ist, dass Rezipient:innen eine Beziehung zum Text aufgebaut haben, wenn sie die sekundäre Textwelt verlassen. Der Kontakt mit dem Text muss in der primären Welt positiv abgeschlossen werden. Delanoy, „Literature Teaching and Learning“ 35.

22 Doris Abitzsch und Stefan Sudhoff, *Welkom in de klas 2: Lesboek met luisterteksten voor smartphone/tablet* (Stuttgart: Klett, 2019).

Watching-Phase übersprungen wird. Die Schüler:innen kommen direkt und ohne Vorbereitung in Kontakt mit dem Kunstwerk (S. 100). Erst im zweiten Schritt wird die Bezeichnung des Gemäldes als *De Nederlandse spreekwoorden* und damit eine wichtige Kontextinformation zum Verständnis des Bildes angegeben (S. 101). Die Nennung des Titels überführt die Bildbetrachtung in die sprachliche Sphäre, in der sich Schüler:innen, angeleitet durch die Bilder, mit niederländischen Sprichwörtern und ihren deutschen Äquivalenten und damit mit bildhaftem Sprachgebrauch in beiden Sprachen auseinandersetzen. Das nächste Unterkapitel leitet in Bezug auf andere Kunstformen wie Popmusik über zur ästhetischen Beurteilung von Kunstwerken und deren Begründung („Mijn lievelingsband is ... omdat ...“, S. 102–104). Abschließend werden die Kunstbetrachtungen in handlungs- und produktionsorientierte Aufträge überführt, durch die Schüler:innen unter anderem selbst kreativ werden können (S. 105 „Aan de slag!“).

Von Interesse ist hier die Art wie das Lehrwerk die Schüler:innen in Beziehung zu dem Kunstwerk *De Nederlandse spreekwoorden* setzt. Im Sinne des erfahrungsorientierten Ansatzes hat der Moment der ersten Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk besondere Relevanz. Die Schüler:innen werden aufgefordert, das im Lehrwerk abgedruckte Gemälde einerseits zu betrachten und andererseits zu beschreiben, was sie sehen („Bekijk het schilderij [...] en beschrijf wat je ziet.“, S. 100). Für den letzteren Auftrag („beschrijf wat je ziet“) werden ihnen Satzbausteine wie „Op het schilderij zie je. . .“/„Typerend voor het schilderij is/zijn...“ oder „Opvallend is/zijn“ angereicht. Diese Satzbausteine leiten die Schüler:innen in einen objektivierenden Modus, in dem ihr Sehen des Kunstwerks dessen möglichst adäquater Beschreibung dient. Bezeichnenderweise wird direkt vor dieser Bildbeschreibung grammatisch die Passivkonstruktion eingeübt, was den objektivierend-unpersönlichen Charakter der Beschreibung verstärkt („Het schilderij wordt gekenmerkt door. . .“). Es geht um den Versuch, dem Kunstwerk sprachlich-beschreibend gerecht zu werden.

In diesem Seh- und Beschreibungsauftrag inklusive mitgelieferten Satzbausteinen tritt die Wirkung des Kunstwerkes und damit auch sein Irritationspotential in den Hintergrund. Die Schüler:innen kommen hier in Kontakt mit einem Kunstwerk aus dem 16. Jahrhundert, das mindestens auf doppelter Ebene mit Andersartigkeit konfrontiert. Einerseits tauchen Schüler:innen in die Lebensumstände der frühen Neuzeit ein, andererseits verfremden die Eigenheiten von Peter Bruegels Bildwelten das Gesehene doppelt. Das Bild wimmelt vor mindestens rätselhaften, wenn nicht beklemmend befremdlichen Elementen. Runde, kuchenhafte Gebäcke kleben, seltsam zerstreut, auf einem Dach. In der linken unteren Bildecke umarmt jemand eine Säule und scheint sie fast zu lieblosen. Hinter ihm trägt eine Frau eine Zange mit einem qualmenden Stück – Holz? Kohle? Fleisch? – in ihrer Hand. Neben ihr scheint ein Mann seinen Kopf in eine Mauer rammen zu wollen. Er hat dabei einen Dolch im Anschlag und trägt an den Füßen nur einen Schuh. Überboten wird diese irritierende Seltsamkeit noch von der Frau vor diesen drei Figuren in der linken unteren Bildecke. Sie würgt mit einem Tuch eine dämonenhafte Gestalt, welche vor ihr

auf einer Art Kissen am Boden liegt. Mitten im Bild sticht ein Mann einem Schwein ein Messer in den Bauch. Zwei nackte Hintern hängen aus einem Fenster. So türmen sich verstörende Bildelemente auf. Es kommt die Frage auf, ob die Schüler:innen dem Bild gerecht werden, wenn sie diese „nur“ beschreiben (was in niederländischer Sprache zugleich eine beachtliche Leistung für Fremdsprachenlerner:innen darstellt).

Im Beschreibungsauftrag bleibt wenig Raum für die affektiv-emotionale, vielleicht auch körperliche (Gänsehaut etc.) Reaktion auf das Bild. Beschrieben werden soll das Bild, nicht die eigene Reaktion auf das Bild und somit nicht (primär) dessen Wirkung. In einem erfahrungsorientierten Ansatz wird die Perspektive umgelenkt vom Bild auf die Betrachter:innen. Ansatzpunkt ist nicht der Text und seine Beschreibung, sondern die Beschreibung der eigenen *Wahrnehmung* des Textes, die in der Fremdsprache ihre eigenen Idiome und Ausdrucksweise erfordert. Das Kunstwerk wird als Einladung gesehen, sensibel zu werden für eigene Wahrnehmungen und Empfindungen. Insofern sieht eine „rezeptionsästhetisch fundierte Literaturdidaktik“ im Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht „einen Beitrag zu ästhetischem Erfahrungslernen.“<sup>23</sup> Hier kommt ein anderes Kompetenzspektrum zum Vorschein, zu dessen Ausbildung gerade Kunst -und Literaturbetrachtung sich eignet, da Kunst bzw. Literatur Rezipient:innen immer auf mehreren Ebenen ansprechen will – kognitiv, affektiv, körperlich. Diese Reaktionsebenen auf ein Kunstwerk sind, sozusagen programmatisch, nicht zu trennen, weshalb die Angst, dass von der eigenen Wahrnehmung auszugehen, bedeute, in Subjektivität abzurutschen, nicht unbedingt berechtigt ist. Vielmehr kann die eigene Wahrnehmung als Ausgangspunkt idealerweise überhaupt erst die Motivation darstellen, ein analytisches Interesse zum Beispiel an einem literarischen Text zu entwickeln, da sie eine (persönliche) Beziehung zum Text etabliert.<sup>24</sup>

Erfahrungsorientiert umformuliert müsste der Auftrag von „beschrijf wat je ziet“ in „Beschrijf jouw indrukken...“ verschoben werden. Mögliche Satzbausteine wären „Mij valt op dat...“, „Wat mij raakt is...“, „Voor mij is raar dat...“, „Ik word blij van...“, „Ik moet glimlachen van...“/ „Ik word bang/ik schrik van...“/ „Ik had liever niet gezien hoe...“, „Dit doet me denken aan...“, „Ik vraag me af wat...“ Diese Fragen zielen doppelt auf das Werk wie auf die Rezipient:innen ab, *durch* die Beschreibung der eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen, Assoziationen wird das Bild (und dessen Wirkung) beschrieben. Es bleibt Raum für Irritationen und Fragen, die dem Irritationspotential des Kunstwerks – seiner Andersartigkeit – gerecht werden. Diese Vorgehensweise ist näher an der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden und etabliert den Kontakt zwischen dieser Welt und der Welt des Kunstwerkes, indem Betrach-

23 Werner Delanoy, *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik (Tübingen: Narr, 2002) 55.

24 Zur Ausarbeitung des Zusammenhanges einer erfahrungsbasierten Textlektüre mit einer textanalytischen Perspektive, s. Delanoy, *Fremdsprachlicher Literaturunterricht* 67–68.

ter:innen dazu aufgefordert werden, zu beschreiben, wo das Werk sie (positiv oder negativ) berührt. Insofern der zur Beschreibung eigener Erfahrungen und Wahrnehmungen nötige Wortschatz schon früh eingeübt wird, könnte diese Art der Beschreibung eigener Empfindungen sogar einen niedrigschwelligeren Zugang zum Kunstwerk darstellen als eine ‚objektive‘ Bildbeschreibung. Als spezifisch für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht treten hier Kompetenzbereiche wie „Literaturerlebnis“,<sup>25</sup> spezieller noch die „Artikulation und Kommunikation“ nicht nur kritischer, sondern auch „emotionaler [...] Reaktionen auf einen literarischen Text“<sup>26</sup> in den Vordergrund. Ein Fokus auf ästhetische Wahrnehmung und damit verbundene kommunikative Kompetenzen könnte nicht erst in der Oberstufe helfen, die „entlastende, eminent resonante Wirkung von Kunst und Literatur“<sup>27</sup> auch im Niederländischunterricht fruchtbarer zu machen, bei der auch in der Fremdsprache eine Kommunikation entstehen kann, in welcher „der präzise wahrgenommene Affekt führt“, so dass auch Störungen und Irritationen Raum gegeben werden kann.<sup>28</sup>

## Erfahrungsorientierte Literaturdidaktik als Methode

Für die Auseinandersetzung mit einer Literaturvermittlung, die sich in erster Linie an den Leseerfahrungen von Schüler:innen orientiert, scheint es vielversprechend, einen Blick in die Psychologie zu werfen – dem Forschungsgebiet im Bereich der Erfahrungen schlechthin. Ein für die erfahrungsorientierte Literaturdidaktik besonders interessantes Modell kommt aus der so genannten *poetry therapy*, einem Bereich der Psychotherapie, in dem Gedichte in klinischen Kontexten eingesetzt werden, wie beispielsweise in Drogenrehabilitationszentren oder in Zentren für verhaltensauffällige Jugendliche. Das sogenannte RES-Modell, welches von Nicholas Mazza erstmals in seinem Buch „Poetry Therapy: Theory and Practice“ 2003 vorgestellt wird, eignet sich hervorragend für literaturdidaktische Kontexte, in denen Selbstdarstellung eine Rolle spielt.<sup>29</sup>

Das RES-Modell besteht aus drei Phasen, die Mazza mit den Adjektiven „rezeptiv“, „expressiv“ und „symbolisch“ umschreibt. In der rezeptiven Phase

25 Wolfgang Hallet, „Literatur, Bildung und Kompetenzen: Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum,“ *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*, hg. von Wolfgang Hallet, Carola Surkamp, Ulrich Krämer (Seelze: Klett Kallmeyer, 2015) 18.

26 Bärbel Dierh und Carola Suhrkamp, „Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation,“ *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*, hg. von Wolfgang Hallet, Carola Surkamp, Ulrich Krämer (Seelze: Klett Kallmeyer, 2015) 25.

27 Johannes Odendahl, „Literaturdidaktik der Resonanz. Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas ‚Soziologie der Weltbeziehung‘,“ *Grenzgänge und Grenzziehungen: Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer\*innenbildung*, hg. von Nicola Brocca, Ann-Kathrin Dittrich, Jonas Kolb (Innsbruck: innsbruck university press, 2022) 245.

28 Vgl. Odendahl, „Literaturdidaktik der Resonanz“ 244.

29 Vgl. Nicholas Mazza, *Poetry Therapy: Theory and Practice*, third edition (New York: Routledge, 2022). (Erstauflage 2003, überarbeitete Auflagen erschienen 2017 und 2021)

erfassen die Rezipient:innen eines Gedichts (in unserem Fall die Schüler:innen) den Text in geschriebener, gesprochener oder anderer Form. Schüler:innen denken, erkennen und fühlen alles Mögliche, wenn sie ein Gedicht lesen und gewinnen auf diese Weise bestimmte Leseerfahrungen. Diese bilden den Ausgangspunkt der expressiven Phase, in der sie als direkte Reaktion auf das Gedicht ihre eigenen Gedanken und Eindrücke gestalterisch umsetzen. Abschließend wird in der symbolischen Phase das Erlebte durch eine Vorstellung oder ein Ritual abgerundet. Zu denken wäre beispielsweise an einen Vortrag vor Publikum oder aber – handelt es sich um ein Gedicht über Liebeskummer – an das Zerreißen oder Verbrennen des Geschriebenen, um die zerbrochene Beziehung symbolisch hinter sich zu lassen. Indem das RES-Modell von der Leseerfahrung ausgehend auf eine bedeutungsvolle und persönliche Reaktion auf das Gedicht hinarbeitet, stellt es sicher, im Lyrikunterricht nicht bei einseitigen Interpretationen von Form und Inhalt stehen zu bleiben. Stattdessen werden in Form kreativer Umsetzungen des besprochenen Texts auch die Leseerfahrungen und die Persönlichkeiten der beteiligten Schüler:innen stärker miteinbezogen.

Auf der Grundlage des RES-Modells wurde mittlerweile in den Niederlanden eine solche systematische, erfahrungsbasierte Methode für den Lyrikunterricht entwickelt. Wie bereits festgestellt, folgt der Literaturunterricht in den Niederlanden mit Schwerpunkt Lyrik nicht unbedingt einem erfahrungsorientierten Ansatz. Sowohl in den Lehrbüchern als auch in den von Lehrkräften selbst entwickelten Unterrichtsmaterialien liegt der Schwerpunkt häufig auf stilistischen Mitteln wie Reim oder Metrum, sowie rhetorischen Figuren oder Tropen, ohne dass eine inhaltliche Verbindung zu der Art und Weise, wie Schüler:innen Lyrik erleben, hergestellt wird.

In den letzten Jahren wurden jedoch immer mehr Versuche unternommen, der Lyrikvermittlung einen neuen Impuls zu geben. Noch in diesem Kalenderjahr beabsichtigt Hans Das eine Dissertation zu verteidigen, die als Grundlage für eine langfristige Unterrichtsreihe in Lyrik konzipiert ist, bei der die Niveauunterschiede zwischen Gedichten und Schüler:innen berücksichtigt werden.<sup>30</sup> Darüber hinaus wurde eine Reihe an Materialien entwickelt, mit denen aktuelle Lyrik auf eine aktivierende Art und Weise im Unterricht gelesen und diskutiert werden kann, wobei häufig auch die kreativen Schreibfähigkeiten der Schüler:innen angesprochen werden. Als Beispiele seien an dieser Stelle die Unterrichtsvorschläge der Stiftung *School der Poëzie* und des flämischen *PoëzieCentrum* genannt. Zudem hat auch die muttersprachliche niederländische Fachdidaktik mehrere Vorschläge für Unterrichtseinheiten (oder Reihen) entwickelt, in denen Lyrik explizit mit der multimedialen Kultur, in der die heutigen Schüler:innen aufwachsen, verknüpft wird. Mit anderen Worten: Die

30 Einen ersten Eindruck dieser Didaktik bietet Hans Das, „Hoe lezen leerlingen poëzie en wat betekent dat voor onze lessen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen als impuls voor het poëzieonderwijs.“ *Levende Talen Magazine* 105 (2018), special, 67–71.

besprochenen Gedichte werden in einen Zusammenhang mit der Lebenswelt der Jugendlichen gesetzt. So sind in jüngster Vergangenheit einige Artikel mit jeweils didaktischen Ansätzen zu vorgetragener Poesie bzw. *spoken word*,<sup>31</sup> zu Cyberpoesie bzw. digitaler Poesie<sup>32</sup> und zu Hip-Hop-Poesie erschienen.<sup>33</sup>

Der didaktische Ansatz, den wir hier in Bezug auf das RES-Modell näher beleuchten wollen, stammt hingegen aus der Reihe *woorden temmen*, die seit 2018 im Independent-Verlag *grange fontaine* erscheint. Die Reihe besteht aus zwei Teilen: *24 uur in het licht van Kila & Babsie* (2018) und *Van kop tot teen met Charlotte Van den Broeck en Jeroen Dera* (2020).<sup>34</sup> Jeder Band umfasst eine Reihe von Gedichten, die eine besondere Bedeutung für die Verfasser:innen haben, und jeweils durch mögliche Aufgaben ergänzt sind, die den Leser:innen helfen können eigene Eindrücke vom Gedicht zu verarbeiten. Diese Aufgaben sind stets nach dem gleichen Muster angeordnet:

\* *Lees*: Eine Fragestellung, die sich auf die Erfahrung bezieht, die das Gedicht beim Leser hervorruft, indem zum Beispiel auf eine bestimmte Textstelle verwiesen wird: „Wat voelde je toen je dit las?“ Oder: „Wat zie jij voor je bij dit woord in het gedicht?“

\* *Denk*: eine Diskussionsfrage auf der Grundlage des Gedichts, die entweder nach Interpretationsansätzen sucht oder aber gesellschaftlich orientiert ist, und die ausdrücklich *nicht* richtig beantwortet werden kann.

\* *Doe*: Das Gedicht gibt hier Anlass für eine kleine Aktivität, die die Leser:innen unternehmen können. In Anlehnung an ein Gedicht von Delphine Lecompte, in dem IKEA eine wichtige Rolle spielt, werden Leser:innen von Charlotte Van den Broeck und Jeroen Dera zum Beispiel dazu eingeladen, bei einem IKEA-Besuch auf den Sprachgebrauch zu achten.

\* *Schrijf*: eine Aufgabe, die Leser:innen auffordert, zur Feder zu greifen und selbst kreativ zu werden, entweder in Reaktion auf den Inhalt des Gedichts oder in Bezug auf bestimmte Techniken und Verfahren, die in dem Gedicht vorkommen.

\* *Weet*: Vertiefte Recherche bezüglich des Gedichts selbst oder daran anschließender Lyriktheorie.

31 Vgl. Kila van der Starre, *Vijf redenen waarom we vooral naar poëzie moeten luisteren. Didactiek Nederlands*, kurzlinks.de/9028, Stand 21.08.2022.

32 Vgl. Jeroen Dera und Kila van der Starre, „Instagrampoëzie in de klas“. *Levende Talen Magazine* 106 (2019), 5, 4–9; Siebe Bluijs, Jeroen Dera und David Peeters, „Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort“. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)* 137 (2021), 2, 150–163.

33 Vgl. Aafje de Roest, „Doe je best op school: Nederlandse hiphop in het literatuuronderwijs“. *Nederlandse letterkunde* 27 (2022), 1, 102–117.

34 Kila van der Starre und Babette Zijlstra, *24 uur in het licht van Kila & Babsie*. Reihe *woorden temmen* 1 (Niederlande: grange fontain, 2018). Charlotte Van den Broeck und Jeroen Dera, *Van kop tot teen*. Reihe *woorden temmen* 2 (o.O: grange fontain, 2020).

\* *Meer*: Lesetipps und/oder zusätzliche Informationen, die dem gelesenen Gedicht oder dessen Themenbereich entsprechen.

Dieses Muster geht immer von den Lektüreeindrücken der Leser:innen aus, und gibt den Lehrkräften Hilfsmittel an die Hand, um über diese Erfahrung zu sprechen oder nach Mazzas RES-Modell die rezeptive Phase mit den Schüler:innen zu durchlaufen (*Lees* und *Denk*). Im Gegensatz zur expressiven Phase (*Schrijf* und mitunter *Doe*), die bei jedem Gedicht durchgeführt wird, ist die symbolische Phase stark von den Textproduktionen der einzelnen Schüler:innen abhängig. Deshalb wird dieser Abschluss des Prozesses in *woorden temmen* nicht bei jedem einzelnen Gedicht eingeleitet. Dennoch hält jedes Gedicht der Reihe performative Elemente bereit, die oft in Form von *Doe*-Aufgaben die Leser:innen ermutigen, erste Leseindrücke in Aktivitäten rund um das Gedicht umzusetzen.

Eine Besonderheit der erfahrungsorientierten Aufgabenstellungen ist dabei, dass sie wie oben angedeutet insofern mit der klassischen Einteilung in „Pre-Tasks“, „During-Tasks“ und „Post-Tasks“<sup>35</sup> brechen, als dass im erfahrungsorientierten Ansatz die direkte Konfrontation mit dem literarischen Text gesucht wird, ohne diese notwendigerweise durch eine Pre-Reading-Phase vorzubereiten. Im Sinne einer Sequenzierung von Aufgaben sind die erfahrungsorientierten Aufgaben (*Lees*, *Denk*, *Doe* und *Schrijf*) also schwerpunktmäßig in der While- und Post-reading-Phase zu verorten. Der unvermittelte Einstieg in einen Text kann somit zu einer Option werden, die der individuellen Leseerfahrung besonders viel Raum lässt. Gleichzeitig ist eine Sensibilisierung für den Text in einer Pre-Reading-Phase auch im erfahrungsorientierten Ansatz vorstellbar und würde hier nicht kognitiv auf die Lektüre vorbereiten, sondern emotional-sensitiv auf den Text einstimmen. Über die Aufgaben *Denk*, *Weet* und *Meer* können literaturanalytische Fragestellungen und literaturhistorische Kontextualisierungen eingeführt werden. Je nach unterrichtlichem Kontext stehen andere der sechs Aufgabentypen zur Auswahl, wie etwa in Bezug auf das folgende Beispielgedicht:

#### *Literarischer Text*

(a) gedicht van Hans en Monique Hagen (zonder titel).<sup>36</sup>

wie schrijft die blijft  
 wie schrijft vindt  
 nieuwe woorden  
 woorden waarop je kunt leunen  
 als een meeuw op de wind  
 en die wind draagt je  
 overall naartoe

35 Veronika Wenzel (Hg.), *Fachdidaktik Niederländisch* (Berlin: LIT, 2014) 229.

36 „wie schrijft die blijft“ *Poëziegids Junior, inspiratiebronnen voor poëzielessen* (Het poëziepaleis 2017).

<p><i>Beispiele für erfahrungsorientierte Fragen zum Text in niederländischer Sprache:</i></p> <p>(eventueel <i>Pre-Reading</i>: Bekijk een plaatje van een parachute-springer. Hoe blijft hij in de lucht? Zou je ook eens met een parachute willen vliegen?)</p> <p><i>LEES</i> Hoe komt de tekst bij je binnen? Wat zie je voor je? Wat voel je? Kun je je erin verplaatsen? Welk woord/vers spreekt je bijzonder aan? Welke niet?</p> <p><i>DENK</i> Wat betekent 'schrijven' in dit gedicht? Wat voor beelden worden gebruikt om te laten zien wat schrijven is? Vind je die beelden overtuigend?</p> <p><i>DOE</i> optie 1: Welke eigenschappen heeft wind? Verkreukel een klein stuk papier en leg het in je hand. Laat nu de wind dit papiertje „dragen“: Probeer zo in je hand te blazen dat het papiertje wel alle kanten op vliegt, maar niet uit je hand valt.</p> <p>optie 2: „wie schrijft die blijft“ is een uitdrukking in het Nederlands. Neem een boek van een overleden auteur mee naar de les waarvan jij blij bent dat het nog bestaat.</p> <p><i>SCHRIJF</i> optie 1: Maak 'nieuwe woorden' (vers 3) door de volgende Nederlandse woorden <i>letterlijk</i> naar het Duits te vertalen. Probeer zelf op deze manier nog een aantal nieuwe Duitse woorden te maken. Kun je mooie of grappige zinnen/verzen in het Duits gebaseerd op de nieuwe woorden uit het Nederlands schrijven? (bv. „Es ist früh. Durch die Fenster dringt das Morgenschimmern. . .“)</p>		
NL	D	D 'nieuw' (letterlijk vertaald)
ochtendgloren	Morgenrot	Morgenschimmern
washand	Waschlappen	
lentekriebels	Frühlingsgefühl	
jarig zijn	Geburtstag haben	
sporten	Sport treiben	
tennisen	Tennis spielen	
bakfiets	Lastenrad	
<p>Optie 2: Waarmee zou jij de nieuwe woorden (vers 3) vergelijken (vers 4-7)? Vul in:</p> <p>wie schrijft vindt  nieuwe woorden  woorden waarop* .... _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

\* of

waaruit / waartussen / waarover / waarachter / waarvoor / waarmee / waarin / waardoor / waaraan / waarvan / waaromheen / waaronder ...

*WEET* Gedichten waarin dichters over het schrijven schrijven noem je „poëtische gedichten“. Ken je andere literaire teksten die over het schrijven gaan?

*MEER* Wist je dat Hans en Monique Hagen vooral gedichten voor kinderen en jongeren schrijven? Een leuke dichtbundel van ze is bv. *Poëzie hardop*. Met illustraties van Maartje Kuiper (Amsterdam: Querido, 2019).

*Symbolische fase* De symbolische fase koppelt de ‚schrijf‘ en ‚doe‘-fase waarin de leeservaring uit ‚lees‘ en ‚denk‘ verwerkt werd aan een symbolische handeling en is dus afhankelijk van de specifieke leeservaringen en activiteiten rond de tekst.

In dit geval zouden bv. de ‚nieuwe woorden‘ uit ‚schrijf‘ op afzonderlijke papiertjes geschreven en aan een touwtje gehangen kunnen worden. Als je deze woordenslinger beweegt, simuleer je de wind waarmee in het gedicht de kracht van nieuwe woorden wordt vergeleken.

**Tabelle:** Beispiele für erfahrungsorientierte Aufgabenstellungen bezogen auf einen konkreten literarischen Text

## Fazit

Erfahrungsorientierte Literaturdidaktik im Niederländischunterricht kann auch in Unter- und Mittelstufe einen niedrigschwelligen Zugang zu Literatur darstellen, da in ihr das Berührtsein vor dem Verstehen steht. Die Formulierung von und der Umgang mit eigener ästhetischer Wahrnehmung ist eine Kompetenz, die auch in der Fremdsprache mit Beginn des Spracherwerbs ausgebildet werden kann. Der differenzierte (sprachliche) Umgang mit eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen ordnet den Umgang mit Literatur nicht nur in (vorwiegend analytische) Text- und Medienkompetenzen ein, sondern entspricht auch auf anderer Ebene den „Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts.“ Wenn Schüler:innen über ihre vielfältigen Eindrücke von literarischen Texten kommunizieren, wird die unpragmatische Textsorte Literatur zu einem realen Gesprächsanlass und entspricht so einem „handlungsorientierten Ansatz, der authentische (Sprach-)Handlungen in Realsituationen ermöglicht.“<sup>37</sup> Die eigene Leseerfahrung als Ausgangspunkt für eine analytische Vertiefung ist dann nur eine von vielen Möglichkeiten, Literatur in ihrer Vieldimensionalität für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen.

<sup>37</sup> Wenzel, *Fachdidaktik Niederländisch* 51.

## Bibliografie

- Abitzsch, Doris und Stefan Sudhoff. *Welkom in de klas 2: Lesboek met luister-teksten voor smartphone/tablet*. Stuttgart: Klett, 2019.
- Bluijs, Siebe, Jeroen Dera und David Peeters. „Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort“. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)* 137 (2021), 2, 150–163.
- Broeck, Charlotte Van den und Jeroen Dera. *Van kop tot teen. Reike woorden temmen 2*. Niederlande: grange fontain, 2020.
- Das, Hans. „Hoe lezen leerlingen poëzie en wat betekent dat voor onze lessen? Een onderzoek naar de ontwikkeling van het lyrisch vermogen als impuls voor het poëzieonderwijs“. *Levende Talen Magazine* 105 (2018), special, 67–71.
- Delanoy, Werner. „Literature Teaching and Learning: Theory and Practice.“ *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Hg. von Maria Eisenmann, Werner Delanoy und Frauke Matz. Frankfurt a. M.: Lang, 2015. 19–47.
- Delanoy, Werner. *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2002.
- Dera, Jeroen. „Het gouden ei in het literatuuronderwijs: van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker.“ *Vooys: tijdschrift voor letteren* 39 (2021/2): 17–27.
- Dera, Jeroen. *Poëzie als alternatief*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2021.
- Dera, Jeroen. „Het begrip ‚literatuur‘ in het literatuuronderwijs.“ *Didactiek Nederlands*. Hg. von Gert Rijlaarsdam. *Levende Talen*. [kurzelinks.de/238q](https://kurzelinks.de/238q). Stand 21.08.2022.
- Dera, Jeroen. *De praktijk van de leeslijst: een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2019.
- Dera, Jeroen. „Gedichten als smokkelwaar: poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs“. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)* 135 (2019/2): 147–158.
- Dera, Jeroen und Kila van der Starre. „Instagrampoëzie in de klas“. *Levende Talen Magazine* 106 (2019/5), 4–9.
- Diehr, Bärbel und Carola Suhrkamp. „Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation.“ *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Hg. von Wolfgang Hallet, Carola Suhrkamp, Ulrich Krämer. Seelze: Klett Kallmeyer, 2015. 21–40.
- Hallet, Wolfgang. „Literatur, Bildung und Kompetenzen: Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum.“ *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbei-*

- spiele. Hg. von Wolfgang Hallet, Carola Surkamp, Ulrich Krämer. Seelze: Klett Kallmeyer, 2015. 9–20.
- Janssen, Tanja. *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers, 1998.
- Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium: Niederländisch*. Hg. Niedersächsisches Kulturministerium. 2017. [kurzelinks.de/bx76](https://www.kurzelinks.de/bx76). Stand: 21. 8. 2022.
- Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6–10: Niederländisch*. Hg. Niedersächsisches Kulturministerium. 2017. [kurzelinks.de/gmva](https://www.kurzelinks.de/gmva). Stand: 21. 8. 2022.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen: Niederländisch.*, Heft 3117. Hg. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2021. [kurzelinks.de/h6h7](https://www.kurzelinks.de/h6h7)(Stand: 21. 8. 2022)
- Koek, Martijn. *Think Twice: Literature Lessons That Matter*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2022.
- Knaap, Ewout van der. *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho, 2019.
- Lyrisch! Niederländisch lernen mit Literatur. Literarische Texte für den Niederländischunterricht*. [www.uni-muenster.de/INP/schule/lyrisch](http://www.uni-muenster.de/INP/schule/lyrisch). Stand 26. 9. 2022.
- Mazza, Nicholas. *Poetry Therapy: Theory and Practice*. 3<sup>rd</sup> edition. New York: Routledge, 2022 [2003].
- Oberon. *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2016.
- Odendahl, Johannes. „Literaturdidaktik der Resonanz. Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas ‚Soziologie der Weltbeziehung‘.“ *Grenzgänge und Grenzziehungen: Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer\*innenbildung*. Hg. von Nicola Brocca, Ann-Kathrin Dittrich und Jonas Kolb. Innsbruck: innsbruck university press, 2022. 231–250.
- Odendahl, Johannes. *Literarisches Verstehen: Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Berlin: Lang, 2018. [kurzelinks.de/238q](https://www.kurzelinks.de/238q). Stand: 21. 8. 2022.
- Roest, Aafje de. „’Doe je best op school’: Nederlandse hiphop in het literatuuronderwijs“. *Nederlandse letterkunde* 27 (2022), 1, 102–117.
- Schrijvers, Marloes. *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2019.
- Starre, Kila van der und Babette Zijlstra. *24 uur in het licht van Kila & Babsie*. Reihe woorden temmen 1. o. O: grange fountain, 2018.

- Starre, Kila van der. „Vijf redenen waarom we vooral naar poëzie moeten luisteren.“ *Didactiek Nederlands*. Hg. von Gert Rijlaarsdam. Levende Talen. [kurzelinks.de/238q](https://kurzelinks.de/238q). Stand: 21.08.2022.
- Vriend, Gerard de. „Literatuuronderwijs (negentiende eeuw – heden)“. *Van hof tot overheid. Geschiedenis van literaire instituties in Nederland en Vlaanderen*. Hg. von Jeroen Janssen und Nico Laan. Hilversum: Uitgeverij Verloren, 2015. 237–255.
- Witte, Theo. *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon, 2008.
- Wenzel, Veronika (Hg.). *Fachdidaktik Niederländisch*. Berlin: LIT, 2014.