

# nachbarsprache niederländisch

Beiträge zur Sprache, Literatur und Kultur  
der Niederlande und Flanderns

Im Auftrag der Fachvereinigung Niederländisch e. V. herausgegeben von  
Hans Beelen, Heinz Eickmans und Veronika Wenzel

---

Anschriften der Herausgeber:

Drs. Hans Beelen

Institut für Niederlandistik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße  
114-118, 26129 Oldenburg

Tel. 0441-798 45 81 / johannes.beelen@uol.de

Prof. Dr. Heinz Eickmans

Stolbergstraße 17, 48147 Münster

heinz.eickmans@uni-due.de [*Verantwortlich für diese Ausgabe*]

Dr. Veronika Wenzel

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Münster, An den Speichern 5, D-48157 Münster

Tel.: +49 251 686633 312 / veronika.wenzel@uni-muenster.de

Manuskripte sind an die Anschrift eines der Herausgeber zu richten, alle sonstigen Zusendungen, Anzeigen und Rezensionsexemplare an die Redaktion nachbarsprache niederländisch, Alter Steinweg 6/7, D-48143 Münster.

**nachbarsprache niederländisch** erscheint einmal jährlich. Für Mitglieder der Fachvereinigung Niederländisch e. V. ist der Bezug im Mitgliedsbeitrag enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis 25,-€, für Studenten, Referendare und Arbeitslose 12,50€. Kündigungen müssen bis zwei Monate vor Jahresende erfolgen.

Fachvereinigung Niederländisch e. V., Alter Steinweg 6/7, D-48143 Münster  
info@fvnl.de / www.fvnl.de

Satz: dienste für bildung und wissensmanagement, Steinfurt auf L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X (Computer Modern)  
Druck und Bindung: SOWA, Warschau (Polen)

© 2021 agenda Verlag GmbH & Co. KG  
Drubbel 4, D-48143 Münster  
Tel. +49 251 799610, Fax: +49 251 799519  
info@agenda.de / www.agenda.de

ISSN 0936-5761

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung von:



## INHALT

|   |     |
|---|-----|
| Anna Enquist<br><b>DEMETER. Gedichtzyklus niederländisch / deutsch (Übersetzung:<br/>Gregor Seferens)</b> .....   | 3   |
| Ute K. Boonen, Bernhard Fisseni, Herman L. Beyer<br><b>Die hoender maak die venster oop. Afrikaans zwischen Niederlän-<br/>dich und Deutsch</b> .....   | 25  |
| Eberhard Nehlsen<br><b>Das Wilhelmuslied in den Niederlanden und in Deutschland</b> .....   | 43  |
| Lukas Urbanek, Mirjam Günther, Gunther De Vogelaer, Jordi Jager<br><b>Grensoverschrijdend digiTAAL leren in de zaakvakken van het pri-<br/>mair onderwijs. Het Duits-Nederlandse project <i>Digi+</i></b> ..... | 63  |
| Veronika Wenzel<br><b>Niederländisch – ein Erlebnis. Kritischer Kommentar und fachdi-<br/>daktische Anregungen zum „Belevingsonderzoek Nederlands in de<br/>buurtaalregio’s“</b> .....                          | 91  |
| Ilona Riek<br><b>Kontinuität und Wandel: fünf Jahre FID Benelux / Low Countries<br/>Studies</b> .....   | 106 |
| <b>MISZELLEN UND BERICHTE</b>   |     |
| In Memoriam Dr. Paul Wolfgang Jaegers (1949–2021) .....   | 117 |
| Nederlands-Duitse vertaalwedstrijd gedichten aan de Carl von Ossietzky Uni-<br>versität Oldenburg .....   | 118 |
| Colloquium voor promovendi en habilitandi: DigiDoHa 2021, 26–27 augustus<br>2021, digitaal vanuit Berlijn. ....   | 125 |

## BUCHBESPRECHUNGEN

|   |     |
|---|-----|
| Janka Wagner: „Sachlichkeit ist tödlich für das Wesen der Kunst“. Funktionen der Debatte um <i>Nieuwe Zakelijkheid</i> im niederländischen Kunstfeld der Zwischenkriegszeit aus feldtheoretischer Perspektive – Ralf Grüttemeier, Janka Wagner, Haimo Stiemer (Hrsg.): Neue Sachlichkeit im Kontrast – Deutschland und die Niederlande (Jaap Goedegebuure)..... | 126 |
| Benjamin Biebuyck, Petra Campe, Els Snick (Hg.): Der verirrte Kosmopolit. Joseph Roth in den Niederlanden und Belgien (Werner Jung) .....   | 129 |
| Truus De Wilde: Over taalbewustzijn en taalvariatie. Taalideologie bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten (Patrick Schetters) .....  | 131 |
| Isabel Visser / Heribert Streicher: Niederländische Wortbildung. Ein Überblick (Ute K. Boonen).....   | 133 |
| Bart Van Loo: Burgund. Das verschwundene Reich. Eine Geschichte von 1111 Jahren und einem Tag (Gerd Busse).....   | 136 |
| Johan Snel: De zeven levens van Abraham Kuyper. Portret van een ongrijpbaar staatsman – Hans-Georg Ulrich: Abraham Kuyper als Ideologe des Calvinismus – neu gelesen (Hans Beelen).....   | 139 |
| Lukas Urbanek/Dietha Koster: Kino im Klassenzimmer. Arbeitsblätter für die Behandlung von Spielfilmen im Niederländischunterricht (Veronika Wenzel) .....   | 141 |
| Dönszelmann, Sebastiaan, Catherine van Beuningen, Anna Kaal & Rick de Graaff (red.): Handboek Vreemdetalendidactiek. Vertrekpunten – vaardigheden – vakinhoud (Marie-Louise Poschen) .....  | 144 |
| Nieuwe digitale edities.....  | 148 |

## NIEDERLÄNDISCHE LITERATUR IN ÜBERSETZUNG

|  |     |
|--|-----|
| Von ausgezeichneten, verfälschten und verhinderten Übersetzungen: Helga van Beuningen, Marieke Lucas Rijneveld und Amanda Gorman (Heinz Eickmans)..... | 150 |
| Bibliografie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2020 ....   | 155 |

*Anna Enquist*

**DEMETER**

Gedichtzyklus  
niederländisch / deutsch

Übersetzung  
Gregor Seferens

---

|                      |                       |
|----------------------|-----------------------|
| DE GODIN             | DIE GÖTTIN            |
| PHLEGREÏSCHE VELDEN  | PHLEGRÄISCHE FELDER   |
| TOESTAND             | ZUSTAND               |
| AFLOOP               | WIE ES ENDET          |
| IN DE SNEEUW         | IM SCHNEE             |
| ALLES BLOEIT         | ALLES BLÜHT           |
| DEMETER EN DE GANZEN | DEMETER UND DIE GÄNSE |
| ONTLUISTERING        | ENTZAUBERUNG          |
| ANTWOORD             | ANTWORT               |
| EINDSTATION          | ENDSTATION            |

## DE GODIN

Voor de gymnasiasten onder u: vanwaar  
de verering voor Demeter, zachtaardige godin  
van het korenveld, die ons leerde ploegen? Onzin,  
zoetsappig. Ik volg haar zoektocht naar Kore; zij krijst  
dag en nacht over bergen en velden. Zij voelt geen honger  
of kou, zij is de naam van haar dochter. Tot ze weet  
hoe het zit. Daar haak ik af – het kind is er nog,  
zegt de zon die het zag, weliswaar ondergronds  
maar intact; de heks Hekate biedt haar hulp.

Dan verstijft alle groei onder haar razernij; ze kwelt  
en ze dreigt. Met bedrog, kuiperij en geweld krijgt ze  
goeddeels haar zin. Driekwart jaar is de dochter van haar.

In het ene koude kwartaal is het winter voor ons allemaal.  
Niets heeft ze te klagen, maar ijsregen ranselt ons beurs.  
Ik vind dat geen reden voor bijval. Kortzichtige wraak.

## DIE GÖTTIN

Für die Gymnasiasten unter Ihnen: Woher die Verehrung für Demeter, sanftmütige Göttin des Getreidefelds, die uns pflügen lehrte? Unsinn,

süßlicher. Ich folge ihrer Suche nach Kore; sie kreischt Tag und Nacht über Berge und Felder. Sie spürt nicht Hunger oder Kälte, sie ist der Name ihrer Tochter. Bis sie weiß,

was los ist. Da passe ich – das Kind gibt es noch, sagt die Sonne, die es sah, wenn auch unterirdisch, jedoch intakt; die Hexe Hekate bietet ihr Hilfe.

Dann erstarrt alles Wachsen angesichts ihres Rasens; sie quält, und sie droht. Mit Betrug, Machenschaft und Gewalt kriegt sie ein Gutteil ihres Willens. Dreiviertel Jahr gehört die Tochter ihr.

In dem einen kalten Quartal ist es Winter für uns allzumal. Sie kann nicht klagen, doch Eisregen prügelt uns windelweich. Ich finde, kein Grund für Beifall. Kurzsichtige Rache.

## PHLEGREÏSCHE VELDEN

Hé, wacht, daar gaat ze weer, stram  
van gram, over de velden; kijk naar die  
hoge benen, de paniekbliksem in die blik.

Op de akker vol doden kringelt  
zwavel boven de verrotte buxus.  
Brandende voetzolen heeft ze, een vraag  
sist tussen haar tanden: hoe kan een kind  
dat zo thuis was in leven zorgeloos  
de onderwereld in duiken? Onachtzaam, blind?

Zij speurt naar verscholen toegang:  
traptreden, holen en poorten. Gebrek  
aan het kind kooit haar in moederschap.

Ze rukt aan de tralies. Krommer en grijzer  
van dag tot versleten dag. Kijk hoe ze  
nooit ontsnapt, nooit iets vindt.

## PHLEGRÄISCHE FELDER

He, warte, da geht sie wieder, ungelenk  
vor Gram, über die Felder; sieh nur die  
langen Beine, das Panikblitzen in dem Blick.

Auf dem Acker voller Toter kringelt  
Schwefel über verrottetem Buchsbaum.  
Brennende Fußsohlen hat sie, eine Frage  
zischt zwischen ihren Zähnen: Wie kann ein Kind,  
das so daheim war im Leben, sorglos  
in die Unterwelt eintauchen. Unbedacht, blind?

Sie sucht nach verstecktem Zugang:  
Treppenstufen, Höhlen und Pforten. Fehlen  
des Kindes kettet sie an Mutterschaft.

Sie rüttelt am Gitter. Gebeugter und grauer  
von Tag zu verschlissenem Tag. Sieh, wie sie  
nie entkommt, nie etwas findet.



## TOESTAND

Als zij niet meer dobbelt in het voorportaal,  
twist met de uitzinnige rover van het kind,  
wat dan? Tijd krimpt tot lichtflitsen tussen  
het ijverig tandenpoetsen. Na de nacht  
halfhartige droomduiding, de losse flodders  
laat ze liggen voor de opruimdienst.

Haar mede-rouwers, een woud van zwakke  
pilaren, bekijkt ze zijdelings: nemen zij ruimte in  
of zijn ze in de tijd? Ze haalt de schouders op.  
Kind, het kind, haar kind, blijft kwijt.

## ZUSTAND

Wenn sie nicht mehr würfelt in der Vorhalle,  
streitet mit dem wahnsinnigen Räuber des Kindes,  
was dann? Zeit schrumpft zu Lichtzucken zwischen  
dem eifrigen Zähneputzen. Nach der Nacht

halbherzige Traumdeutung, die losen Fetzen  
lässt sie liegen für den Aufräumdienst.

Ihre Mit-Trauernden, ein Wald aus schwachen  
Säulen, sieht sie mit Seitenblick: nehmen sie Raum ein,  
oder sind sie in der Zeit? Sie zuckt mit den Achseln.  
Kind, das Kind, ihr Kind bleibt weg.

## AFLOOP

Ik zal het kort houden: de onderwereld  
is opgeheven en winter is onze erfenis.

Tijd ligt ver voor op ruimte, dus weg  
met haar huisraad, kleren en kleuterspul.

Het mens moeder toenemend verscheurd  
tussen heden en levendig vroeger, spagaat

die zal knappen met vuurwerk, tornado's  
en zachte puinregen. Rust, winter, sneeuw.

## WIE ES ENDET

Ich werde es kurz machen: Die Unterwelt  
ist aufgehoben, und Winter ist unser Erbe.

Zeit führt weit vor Raum, also weg  
mit ihrem Hausrat, ihren Kindersachen, Kleidern.

Das Weib Mutter zunehmend zerrissen  
zwischen heute und lebendigem Früher, Spagat,  
der brechen wird mit Feuerwerk, Tornados  
und sanftem Trümmerregen. Ruhe, Winter, Schnee.

## IN DE SNEEUW

Deken van sneeuw deze morgen, bitse  
boodschap aan de krokus. Woedend,  
tevreden beziet zij het braakland, godin  
heersend over groei. En dan?

Met versteende voeten blijven zitten  
in de ijsmoeder, met ongeduld wachten  
tot zwoele wind de komst meldt  
van het vrijgegeven kind?

Zich verslikkend in koude lucht valt zij  
uit haar spinsels. De tuin is de enige wereld.  
Geen dochter in aantocht. Zij leeft niet  
in het mythologieboek.

De kievitsbloem zal komen met hoekige  
stengels; de onbarmhartige zomer gaat zij  
knarsetandend verdragen, de warme appels  
een marteling, een treurige vreugde.

## IM SCHNEE

Decken aus Schnee am Morgen, bissige  
Botschaft an den Krokus. Wütend,  
zufrieden betrachtet sie das Brachland, Göttin,  
herrschend über Wachstum. Und dann?

Mit versteinerten Füßen sitzenbleiben  
im Eismatsch, mit Ungeduld warten  
bis lauer Wind kündigt, es kommt,  
das freigelassene Kindes?

Sich verschluckend in der kalten Luft fällt sie  
aus ihren Gespinsten. Der Garten ist die einzige Welt.  
Keine Tochter im Anmarsch. Sie lebt nicht  
im Mythologiebuch.

Die Schachblume wird kommen mit eckigen  
Stängeln; den unbarmherzigen Sommer wird sie  
zähneknirschend ertragen, die warmen Äpfel  
eine Marter, eine traurige Freude.

## ALLES BLOEIT

Nu met de kleinzoon in de tuin  
waar alles bloeit. Ze lachen luidop  
om de namen: stinkende gouwe,  
engbloem, beenbreek, bilzekruid.  
Aandachtig knielen ze bij elke plant.  
Smeerwortel, heksenmelk. Het kind  
beroert de bloemen met zijn hand.

Dat het dan donker wordt, er sneeuw  
valt, hagelstenen neerstorten als  
kogels: bitter koud, geen bloem  
in zicht. Naar binnen, snel, weg  
uit dit dodenrijk. Dat kan niet,  
oma, kijk maar, wij zijn in de dag,  
daar is de zon. Hij heeft gelijk.

## ALLES BLÜHT

Nun mit dem Enkel im Garten,  
wo alles blüht. Sie lachen laut  
ob der Namen: Hühnerdreckgras,  
Hundswürger, Beinbrech, Bilsenkraut.  
Aufmerksam knien sie vor jeder Pflanze.  
Schmalzwurz, Esels-Wolfsmilch. Das Kind  
berührt die Blumen mit der Hand.

Dass es dann dunkel wird, dass Schnee  
fällt, Hagelkörner niederprasseln wie  
Kugeln: bitterkalt, keine Blume  
in Sicht. Nach drinnen, schnell, weg  
aus diesem Totenreich. Das geht nicht,  
Oma, sieh nur, wir sind im Tag,  
da ist die Sonne. Er hat recht.



## DEMETER EN DE GANZEN

Zij ziet hoe ze zich verzamelen bij de rivier,  
te laat, winter als lente. Ze gakken, kakelen,  
verzinnen een plan, een uitweg, een besluit.

Opvliegen, wachten, weer landen. Het is tijd.  
Is het tijd? De zwerm stijgt naar grijze wolken,  
zwenkt en maakt vaart, een waaier achter de leider.

Achteraan links die ene: klapwieken, rondtollen,  
afhaken, opvliegen, kwijtraken. Vleugellamme  
lafaard? Bondgenoot? De oevers zijn te groen.

Heb mededogen of begrip. Maar dan een plotse  
razernij dat zij zich niet kan voegen in een rij,  
aarzelt en draalt, onmachtig iets te doen.

## DEMETER UND DIE GÄNSE

Sie sieht, wie sie sich versammeln am Fluss,  
zu spät, Winter wie Frühling. Sie gackern, schnattern,  
erdenken einen Plan, einen Ausweg, einen Beschluss.

Auffliegen, warten, wieder landen. Es ist Zeit.  
Ist es Zeit? Der Schwarm steigt zu grauen Wolken,  
schwenkt und zieht los, ein Fächer hinter dem Führer.

Hinten links, die eine: flattern, herumkreiseln,  
aufgeben, auffliegen, verlieren. Flügellahmer  
Feigling? Bundesgenosse? Die Ufer sind zu grün.

Hab Mitleid oder Verständnis. Doch dann eine jähe  
Raserei, dass sie sich nicht fügen kann in eine Reihe,  
zweifelt und zögert, unfähig, etwas zu tun.

## ONTLUISTERING

Zij heeft zichzelf een karig universum toegestaan. Wat zich voordoet aan haar is wat het is, niet meer. Zij keurt de stier met boerenblik en maakt zich geen illusies rond de zwaan. Wat er van goden rest is in de ochtendmist stil opgegaan.

Nu is het zaak de treurwilg in haar eigen pracht te zien, niet als vermomming van een huilend kind. Demeter bijt haar tanden stuk. Zij loopt, vuisten gebald, de kale wereld in en zal zich met de dingen gaan verstaan.

## ENTZAUBERUNG

Sie hat sich selbst ein karges Universum zugestanden. Was sich ihr zeigt, ist, was es ist, nicht mehr. Sie prüft den Stier mit Bauernblick und macht sich keine Illusionen ob des Schwans. Was von den Göttern bleibt, ist im Morgendunst still aufgegangen.

Wichtig nun, die Trauerweide in ihrer eignen Pracht zu sehen, nicht als Vermummung eines Kinds, das weint. Demeter zerbeißt sich ihre Zähne. Sie geht, Fäuste geballt, in die kahle Welt und wird sich mit den Dingen verstehen.

## ANTWOORD

In de eenduidige wereld smeken zaken om aandacht, taken om ijver, plichten om tucht. Confitures, borduursteken, alles mislukt de onachtzame. Waar zit het lek, wat zuigt de brandstof elke dag weg, knaagt aan haar kracht, vreet haar leeg?

Waar ze maar zit, knielt of staat vliegt de afwezige aan, overmant haar en neemt in beslag wat er is aan bloemknoppen, nageslacht, wolkenlucht. Het ontbrekende kind is zo heftig aanwezig maar kijkt haar niet aan, zegt niets terug.

## ANTWORT

In der eindeutigen Welt flehen Dinge  
um Zuwendung, Arbeit um Eifer, Pflichten  
um Zucht. Konfitüren, Stickereien,  
alles misslingt der Unachtsamen. Wo ist  
das Leck, was saugt den Treibstoff jeden Tag weg,  
nagt an ihrer Kraft, zerfrisst sie?

Wo immer sie sitzt, kniet oder steht, fliegt  
die Abwesende hin, übermannt sie und nimmt  
in Beschlag, was da ist an Blumenknospen,  
Nachfahren, Wolkenhimmel. Das fehlende  
Kind ist heftigst anwesend, doch schaut  
sie nicht an, erwidert nichts.

## EINDSTATION

Wat zij doet in de trein, OV-chipkaart  
eerste klas, 40 procent korting in de daluren?

Ze wil terug naar de mythen, tijdloos op vleugels  
van hier naar daar, om die nieuwsgierige slons  
te grazen te nemen, Pandora, stuk ongeluk,  
die de rampen vrijliet uit het vat maar het deksel  
– kijk uit voor je vingers! – dichtknalde  
voor de hoop kon ontsnappen. Ze verlangt  
naar kritiekloze tranen, warm badje  
voor haar geteisterde wangen. Maar nee.

Uitzicht op witte weiden, wachten op de laatste  
halte, uitstappen op een onbekend perron.

## ENDSTATION

Was sie macht im Zug, Bahncard Erste Klasse,  
vierzig Prozent Rabatt außerhalb der Stoßzeiten?

Sie will zurück zu den Mythen, zeitlos auf Flügeln  
von hier nach dort, um der neugierige Schlampe  
die Leviten zu lesen, Pandora, das Miststück,  
das die Unglücke freiließ aus dem Fass, aber den Deckel  
– Pass auf, deine Finger! – zuschlug,  
ehe die Hoffnung entweichen konnte. Sie sehnt sich  
nach kritiklosen Tränen, ein warmes Bad  
für ihre geplagten Wangen. Doch nein.

Aussicht auf weiße Weiden, warten auf den letzten  
Halt, aussteigen an einem unbekanntem Gleis.



**'krom onder onze last' / „krumm unter unserer Last“:**

## **Versuche einer dichterischen Bewältigung von Trauer und Verlust – Zu Anna Enquists Gedichtzyklus *Demeter***

Der *Demeter*-Zyklus ist der erste von vier je zehn Gedichte umfassenden Zyklen aus Anna Enquists jüngstem Lyrikband *Berichten van het front* (2020), in dem sie die in früheren Büchern begonnene „bittere Expedition“ fortsetzt, der Trauer über den Tod ihrer 2001 verstorbenen Tochter dichterisch Gestalt zu geben. Eröffnet wird der Band mit einem den Zyklen vorangestellten programmatischen Gedicht *Oudjaarstoespraak* (*Sylvesterrede*), in dem sich die Dichterin als Sprecherin der imaginären 'vereniging rouwende schrijvers' ("Verenigung trauernder Schriftsteller") ausgibt, der alle Autorinnen und Autoren angehören, die den Verlust eines Kindes schreibend zu bewältigen versuchen, 'krom onder onze last, maar vlijtig / schrijvend aan de zinnen die wij schrijven moeten. / Wij kneden het gemis totdat het op de bladzij past.' – „krumm unter unserer Last, aber fleißig schreibend an den Sätzen, die wir schreiben müssen. / Wir kneten den Verlust, bis er auf die Seite passt.“

Schlüssel zum Verständnis des *Demeter*-Zyklus ist die Geschichte vom Raub der Persephone, der Tochter der Fruchtbarkeitsgöttin Demeter, die vom Gott Hades in sein Reich der Unterwelt entführt wird. Mit dem ersten Gedicht des Zyklus *De Godin* / *Die Göttin* hilft uns Anna Enquist unsere antike Bildungs- oder Erinnerungslücke zu schließen ('voor der gymnasiasten onder u' – „für die Gymnasiasten unter Ihnen“), indem sie die entscheidenden Aspekte des Mythos noch einmal veranschaulicht, gleichzeitig aber auch den wesentlichen Unterschied hervorhebt, der ihr das Schicksal der Göttin so viel weniger grausam erscheinen lässt. Denn während der Verlust der Tochter für die Göttin nicht endgültig ist, da Persephone in allen Jahreszeiten mit Ausnahme des Winters zu ihrer Mutter zurückkehren darf, hat die Dichterin ihr Kind für immer durch den Tod verloren, ein ewiger Winter scheint angebrochen: 'de onderwereld / is opgeheven en winter is onze erfenis' – „die Unterwelt / ist aufgehoben, und Winter ist unser Erbe“, wie es in dem Gedicht *Afloop* / *Wie es endet* heißt. Und dennoch ist jedes ihrer Gedichte auch Zeugnis dafür, dass die so schmerzlich vermisste Abwesende weiterhin überall anwesend ist: 'Het ontbrekende kind / is zo heftig aanwezig maar kijkt / haar niet aan, zegt niets terug.' – „Das fehlende Kind / ist heftigst anwesend, doch schaut / sie nicht an, erwidert nichts.“ (*Antwoord* / *Antwort*)

Wir danken der Autorin Anna Enquist und dem Übersetzer Gregor Seferens für die Erlaubnis zur Publikation des Zyklus in beiden Sprachen. Die deutschen Übersetzungen erscheinen hier als Erstveröffentlichung.

Heinz Eickmans

# Die hoender maak die venster oop. Afrikaans zwischen Niederländisch und Deutsch

Ute K. Boonen, Bernhard Fisseni, Herman L. Beyer

## Einleitung: Bezüge zwischen Afrikaans und Deutsch

Dieser Aufsatz will eine Brücke schlagen zwischen zwei Themen, die Forscher\*innen der Universität von Namibia in Windhoek und der Universität Duisburg-Essen in einem gemeinsamen Projekt beschäftigt haben.<sup>1</sup> Zum einen haben wir die theoretisch-historische Frage gestellt, inwiefern möglicherweise Sprecher\*innen des Deutschen Einfluss bei der Entstehung des Afrikaans ausgeübt haben, und haben eine Fallstudie zu den Kognatentripeln *machen–maken–maak* bzw. *tun–doen–doen* durchgeführt. Zum anderen haben wir für die aktuelle Sprachlernpraxis eine Sammlung von Wörtern und Wortfeldern erstellt, die die Grundlage für die Entwicklung eines deutsch-afrikaans-niederländischen Lernerwörterbuchs bildet. Dabei geht es zum Beispiel um folgende Phänomene, bei denen Afrikaans dem Deutschen näher ist als dem Niederländischen:

Im Afrikaans bedeutet *Ek verstaan jou nie!* genau wie im Deutschen *Ich verstehe dich nicht* und kann sowohl auf ein Verständnisproblem inhaltlicher als auch rein technischer Natur referieren. Im Niederländischen hingegen bedeutet *Ik versta je niet!*, dass die Akustik oder das Hörvermögen schlecht sind, während inhaltliche Schwierigkeiten mit *begrijpen* (also *Ik begrijp je niet!*) bezeichnet werden müssen. Dem niederländischen *Doe wat ik zeg!* entspricht im Afrikaans bzw. Deutschen *Maak soos ek sê!* und *Doen wat ek sê!* respektive *Mach, was ich sage!* und *Tu, was ich sage!*, während auf Niederländisch *\*Maak wat ik zeg!* nicht korrekt ist. Die Bedeutungsnuancen der Kognaten *machen–maken–maak* bzw. *tun–doen–doen* überlappen zwischen Deutsch und Afrikaans deutlicher als zwischen Deutsch und Niederländisch sowie Afrikaans und Niederländisch, hierfür lassen sich vielfältige Beispiele finden, wie wir unten illustrieren. Ähnliches gilt für das Gegensatzpaar *auf/offen* und *zu*. So klingt das afrikaanse *Die hoender maak die venster oop/toe*. – bei gleicher inhaltlicher Plausibilität – den Deutschsprachigen gleich viel vertrauter als die niederländische Version

1 Die Zusammenarbeit erfolgte im Rahmen der vom DAAD von 2009 bis 2019 geförderten Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen den genannten Universitäten, an der auf Windhoeker Seite auch die Abteilung für Afrikaans und auf Essener Seite die Abteilung für Niederlandistik beteiligt waren.

*De kip doet het raam open/dicht*, da es dem Deutschen *Das Huhn macht das Fenster auf/zu*. viel ähnlicher klingt.

Neben lexikalischen Unterschieden lassen sich auch auf anderen linguistischen Ebenen deutsch-afrikaanse Parallelen finden. So gibt es im Niederländischen die dreifache phonemische Unterscheidung /v, w, f/ (*vier* ‚vier‘ ≠ *fier* ‚stolz‘ ≠ *wier* ‚Alge‘) während im Afrikaans die aus dem Deutschen vertraute Zweiteilung in /w, f/ vorliegt: *gelowig* (niederländisch *gelovig*, ‚gläubig‘), aber *kaalvoet* (mit /f/, niederländisch *blootsvoets*, ‚barfuß‘). Außerdem ist im Afrikaans das Perfekt quasi das einzige Vergangenheitstempus (Präteritumsformen existieren nur für ein paar sehr frequente Wörter). Dies passt zu der im Deutschen gängigen Praxis in gesprochener Sprache und informellem Register. Im Niederländischen hingegen ist auch in solchen situativen Kontexten das Präteritum üblich. Diese Phänomene motivieren unsere Auseinandersetzung im ersten Teil, im zweiten Teil gehen wir darauf allerdings nicht ein.

## Historie: Deutsche Einflüsse auf die Entwicklung des Afrikaans?

Sprachlich sind Afrikaans und Deutsch eng miteinander verwandt. Fern davon, einfach nur gute Freunde zu sein, haben beide Sprachen immer in engem Kontakt gestanden.<sup>2</sup> Einerseits sind Afrikaans und Deutsch westgermanische Sprachen und die ‚Mutter‘ des Afrikaans, das Niederländische, ist heute eine unmittelbare Nachbarsprache des Deutschen, während die Sprecher\*innen beider Sprachen früher durch ein Dialektkontinuum noch näher miteinander verbunden waren. Andererseits waren auch bei der Entstehung des Afrikaans von Anfang an viele Bedienstete der niederländischen Ostindien-Kompanie beteiligt, die aus (nach heutiger Klassifikation) deutschen Gebieten stammten. Auch in späteren Jahrhunderten wanderten weiterhin Deutschsprachige in das Gebiet, in dem (auch) ‚Kapholländisch‘ gesprochen wurde.

Bekannt ist, dass das Deutsche der Einwanderer ins südliche Afrika starken Einfluss aus dem Afrikaans aufgenommen hat – insbesondere für das Namibia-deutsche ist dies gut belegt (vgl. z. B. Beispiele bei Riehl 2004). Dies geht so weit, dass man *lecker schlafen* oder *Fragen fragen* kann und ein *Damm* nicht Wasser wehrt, sondern vielmehr führen kann (oder auch leider nicht). Diese Beispiele belegen, wie sich Bedeutungen und Gebräuche unter dem Einfluss einer anderen Sprache subtil verschieben bzw. erweitern können. Es stellt sich hier die Frage, ob die Deutschsprachigen bei der Entwicklung des Afrikaans ebenfalls eher subtilen Einfluss ausgeübt haben – eben gerade, weil sie so nahe an der Zielsprache waren.

Die Beweisführung, wie groß der Einfluss des Deutschen auf das Afrikaans tatsächlich war, ist auch deshalb so schwierig, weil die Beeinflussung größten-

2 Eine ausführliche Variante dieses Arguments findet sich bei Fisseni / Boonen 2018.

teils in der weitgehend undokumentierten Alltagssprache erfolgte, da keine eigene Schriftsprachlichkeit bestand und die Schrift ohnehin für viele Kapbewohner keine große Rolle spielte. Dies gilt einerseits, weil Schriftlichkeit in der Entstehungszeit des Afrikaans, also im 17. / 18. Jahrhundert, noch wenig verbreitet war, andererseits, weil grundsätzlich im Schriftlichen das Niederländische als Zielsprache fungierte, und dies noch bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Raidt 1983: 7). Um die im Folgenden vorgeschlagene Hypothese statistisch belegen zu können, bräuchte man größere Mengen sprachlichen, und zwar am besten alltagssprachlichen Materials von Menschen, deren sprachliche Herkunft dokumentiert ‚deutsch‘ ist, eine gute Dokumentation der relevanten Dialekte – die Standardsprache spielt zunächst keine Rolle – in lexikalischer, phonetisch-phonologischer und syntaktischer Hinsicht und ebenfalls entsprechende Daten zu Sprecher\*innen des Niederländischen und seiner Dialekte. (Die Frage nach dem Niederdeutschen lassen wir hier außen vor.) All dies liegt jedoch nicht in ausreichendem Maße vor, sodass wir nur eine Hypothese skizzieren und hoffentlich plausibel unterbauen können.

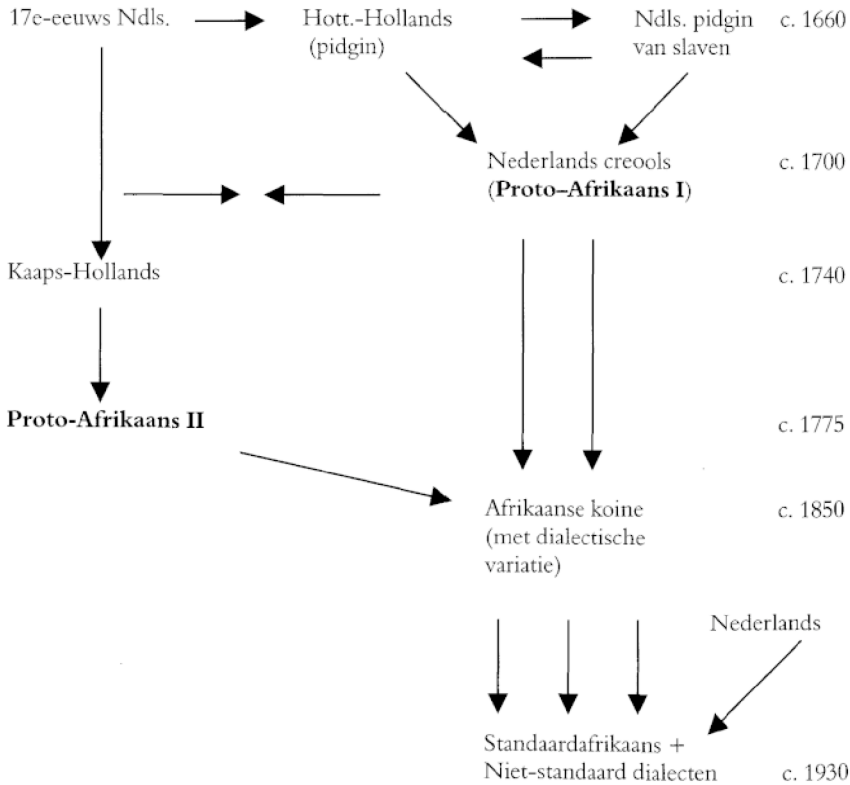
Neben der schwierigen Quellenlage liegt es vielleicht auch an spezifischen Forschungsinteressen, die sich mit der Untersuchung des Afrikaans verbinden, dass die Frage nach dem Einfluss des Deutschen keine so große Rolle spielt: Wichtiger als die Frage, was bestimmte Europäer beigetragen haben, stellt sich heute die Frage dar, wie man den Beitrag der nichteuropäischen (und damit oft unfreiwilligen) Schöpfer des Afrikaans würdigen kann: inwieweit „the many non-white inhabitants of the early Cape, i. e. the slaves from Africa, India and the Indies, as well as the indigenous Hottentots [Khoikhoi]“ (Donaldson 1993: xiii) durch Kreolisierung, Pidginisierung und andere Effekte gewirkt haben. Man vergleiche hierzu auch die Darstellung der Entstehung des Afrikaans in Einführungen in die Linguistik für Studierende: Während Botha et al. im Jahre 1989 noch hervorheben, dass es sich bei der Entwicklung des Afrikaans um einen normalen Sprachwandelprozess handelt mit allmählichen Veränderungen durch „taalkontak en beïnvloeding en taalversteuring“<sup>3</sup> (Botha et al. 1989: 98; vgl. auch S. 98–123), stellen Jac Conradie und Gerald Groenewald im zweiten Kapitel der *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde* (herausgegeben von Carstens / Bosman<sup>2</sup> 2017) verschiedene Modelle zur Entwicklung des Afrikaans vor (2017: 44–53), wobei dem Sprachkontakt und der Pidginisierung und Kreolisierung wesentliche Bedeutung bei der Entstehung des Afrikaans eingeräumt werden. Auch Conradie und Coetzee betonen die Eigenständigkeit des Afrikaans: „Far from being a variety of Dutch pure and simple, Afrikaans is rather the result of the contact of various Dutch dialects with several indigenous and ‘imported’ languages, not necessarily Germanic or even Indo-European“ (Conradie / Coetzee 2013: 897).

Insbesondere aus europäischer Perspektive wird Afrikaans so betrachtet, dass es im Wesentlichen eine „voortzetting [...] van tendensen die reeds aan-

3 „Sprachkontakt und Einfluss und Interferenz“ [Übersetzung BFB].

wezig waren in de 17de-eeuwse omgangstaal van Zuid-Holland (en Zeeland)<sup>44</sup> (Verdoolaege / Van Keymeulen 2013: 19) darstellt.

Diese verschiedenen Perspektiven sind im Konvergenz-Modell von Den Besten (1989) zusammengeführt, der ein Proto-Afrikaans I insbesondere bei den Khoikhoi und ein Proto-Afrikaans II bei den Europäern annimmt, insbesondere jenen mit niederländischem Hintergrund, aber natürlich auch der anderen.



Figuur 1: De genealogie van het Afrikaans

Abb. 1: Genealogie des Afrikaans nach Den Besten (1989: 226; aus Grebe 2004: 66).

In Den Bestens Sinne wäre die Frage dann also, welchen Einfluss die Deutschsprachigen zumindest auf die Entwicklung des Proto-Afrikaans II hatten. Grundlage unserer Argumentation ist dann, dass Afrikaans an sich, insbesondere auch das Proto-Afrikaans II, eine Ausgleichssprache darstellt, die einerseits

44 „Fortsetzung [...] von Tendenzen, die bereits in der Umgangssprache des 17. Jahrhunderts in Südholland (und Seeland) bestanden“ [Übersetzung BFB].

von verschiedenen Varietäten des niederländisch-deutschen Dialektkontinuums beeinflusst wurde, andererseits natürlich auch durch „Lernerfehler“.<sup>5</sup>

Bei der Verifizierung der Hypothese stellt allerdings neben dem Fehlen von Korpusbelegen die linguistische Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Niederländisch eine praktische Schwierigkeit dar. Viele „germanische“ Phänomene im Afrikaans können sowohl auf das Deutsche, aber eben auch auf das Niederländische zurückgeführt werden.

Die linguistische Ähnlichkeit zwischen dem Ndl. und dem Dt. erleichterte die Anpassung der Immigranten; andererseits erschwert sie aber auch die Forschung nach der Art und dem Umfang des dt. Einflusses auf das werdende Afr. Innerhalb von 8 bis 10 Jahren sprachen die meisten dt. Einwanderer das Kapndl. wie die gebürtigen Kapländer. (Raidt 1983: 20f).

Diese Analyse suggeriert eine reine Assimilation der Deutschsprachigen. Unseres Erachtens scheint es hingegen plausibel anzunehmen, dass die Deutschsprachigen sozusagen systemimmanent zur Genese des Afrikaans beigetragen haben. Die nahe Verwandtschaft von Deutsch und Niederländisch (bzw. deutschen und niederländischen Dialekten) dürfte aufgrund der Ähnlichkeit zu leichtem ‚Erwerb‘ (auch durch Transfer) vieler Regeln, Konstruktionen und Wörter geführt haben, aber auch zur „Ausbildung von Interferenzen. Zwischen dem korrekten Erlernen und der Interferenz liegen Verwendungen, die im Potential der erlernten Sprache liegen, dort aber markiert bzw. dispräferiert sind“ (Fisseni / Boonen 2018: 402). In dieser Hinsicht könnten die deutschsprachigen Kapbewohner durchaus Einfluss bei der Variantenauswahl ausgeübt haben, eben weil ihre Sprache nicht unbedingt als fremd erschienen sein muss. Nach Besch unterliegen „schreibsprachliche[n] Ausgleichsprozesse“ verschiedenen Regulatoren wie *Geltungsareal* und *Landschaftskombinatorik*, dem *Strukturprinzip* und dem *Geltungsgrad*. Dabei geht es im ersten Fall um die Verbreitung eines sprachlichen Merkmals und bestimmte regionale Kombinationen, die die Chance einer Konstruktion erhöhen, im zweiten um die Einpassung einer Konstruktion in das sprachliche Gesamtsystem und im dritten Fall um die „Frequenz (Verwendungshäufigkeit) einer Variante in Konkurrenz mit anderen“ (sowie die weniger ‚objektive‘ *Geltungshöhe*) (Besch 2003: 2262). Diese Regulatoren lassen sich auch auf die Genese des Afrikaans übertragen und lassen so den subtilen Einfluss der deutschsprachigen Kapbewohner durchaus plausibel erscheinen (vgl. Fisseni / Boonen 2018: 402f).

Ein einfaches Beispiel für Querverbindungen und deutsche Verstärkungen findet sich im Kognatentripel *machen–maken–maak* (vgl. Fisseni / Boonen

5 Damit wäre das Afrikaans in gewissem Maße dem Ruhrdeutschen (s. z. B. Fekeler-Lepszy 1983, Menge 1985, Thies 1985) ähnlich, weil auch hier zum einen ein Ausgleich von – in diesem Fall deutschen – Varietäten stattgefunden hat und zum anderen ein Einfluss von Einwanderern aus anderen Sprachgebieten einen Ausgleich gefördert haben könnte. Die Einflüsse sind hier allerdings andere, und insbesondere die Frage nach dem Standard muss in Teilen sicher anders bewertet werden.

|    | Niederländisch                    | Afrikaans  | Deutsch                                |
|----|-----------------------------------|--|--|
| 1  | <i>fouten maken</i>               | <i>foute maak</i>                                    | <i>Fehler machen</i>                   |
| 2  | <i>lawaaï maken</i>               | <i>lawaaï maak</i>                                   | <i>Lärm machen</i>                     |
| 3  | <i>ruzie maken</i>                | <i>rusie maak</i>                                    | <i>Streit anfangen, streiten</i>       |
| 4  | <i>een foto maken</i>             | <i>'n foto neem</i>                                  | <i>ein Foto machen</i>                 |
| 5  | <i>eten koken</i>                 | <i>kos maak</i>                                      | <i>Essen machen / kochen</i>           |
| 6  | <i>met iemand te doen krijgen</i> | <i>met iemand te doen kry</i>                        | <i>es mit jemandem zu tun bekommen</i> |
| 7  | <i>boete doen</i>                 | <i>boete doen</i>                                    | <i>Buße tun</i>                        |
| 8  | <i>je werk doen</i>               | <i>jou werk doen</i>                                 | <i>seine Arbeit machen</i>             |
| 9  | <i>goede zaken doen</i>           | <i>goeie sake doen</i>                               | <i>gute Geschäfte machen</i>           |
| 10 | <i>doen als of</i>                | <i>maak as of</i>                                    | <i>tun als ob</i>                      |
| 11 | <i>je doet maar</i>               | <i>maak soos jy wil</i>                              | <i>mach, was du willst</i>             |
| 12 | <i>doen we!</i>                   | <i>dan maak ons so!</i>                              | <i>machen wir!</i>                     |
| 13 | <i>dat doet men niet</i>          | <i>dit doen 'n mens nie, 'n mens maak nie so nie</i> | <i>das tut / macht man nicht</i>       |

Tabelle 1: Vergleich der Kognaten *machen* und *tun* im ANNA.

2018: 405). In allen drei Sprachen gibt es die Verben *machen*–*maken*–*maak* und *tun*–*doen*–*doen*, die im Kern die gleiche Bedeutung haben: „machen, (er)schaffen“ respektive „tun, handeln“. Die Analyse der Lemmata *maken*–*maak* und *doen*–*doen* im afrikaans-niederländischen Wörterbuch ANNA (Martin 2011) ergibt, dass die Verben *maken* und *doen* im Afrikaans und im Niederländischen nicht die gleichen Verteilungsbedingungen aufweisen: Für niederländisch/afrikaans *machen* finden sich im ANNA 75 Wendungen, wobei dem afrikaansen *maak* zwar in 34 Fällen auch im Niederländischen *maken* entspricht, in immerhin 12 Fällen jedoch im Niederländischen *doen* verwendet wird (vgl. Tab. 1, Bsp. 10, 12, 13). Es findet sich jedoch keine Übersetzung von niederländisch *maken* mit afr. *doen*. Im Deutschen würden wir in mehr als der Hälfte der Fälle ebenfalls *machen* verwenden, in 8 Fällen entspricht u.E. dem niederländisch/afrikaansen *machen* jedoch im Deutschen *tun* (wie in *er niets mee te maken hebben – niks daarmee te make[!] hê nie – nichts damit zu tun haben*).

Für ndl./afr. *tun* finden sich im ANNA wiederum 94 Belege für das Lemma *doen*. Im Niederländischen kommen 78 Formulierungen vor, nur einmal entspricht afr. *doen* niederländisch *maken*. Im Afrikaans wiederum kommt in 45 Fällen *doen* vor, in immerhin 12 Fällen wird für niederländisch *doen* im Afrikaans *maak* verwendet. Im Deutschen würden *tun* und *machen* in diesen

Wendungen etwa gleich häufig verwendet werden, in einem guten Drittel der Fälle würden wir in der Übersetzung jedoch weder *tun* noch *machen* gebrauchen, sondern ein ganz anderes Verb (vgl. Tab. 1, Bsp. 3).

In Formulierungen wie *ein Foto machen – een foto maken – ’n foto neem* (Tab. 1, Bsp. 4) zeigt sich auch potentieller Einfluss aus dem Englischen (*to take a picture*), der für das Afrikaans seit Mitte des 19. Jahrhunderts, insbesondere allerdings in jüngerer Zeit besonders groß ist.

Insgesamt zeigt die Auswertung der Fälle im ANNA, dass im Niederländischen besonders viele Wendungen mit *doen* gebräuchlich sind, während im Afrikaans vor allem solche mit *maak* vorkommen (vgl. Abb. 2). Das Deutsche wiederum tendiert hier wie das Afrikaans stärker zu *machen* als zu *tun* (vgl. Fisseni / Boonen 2018: 406).

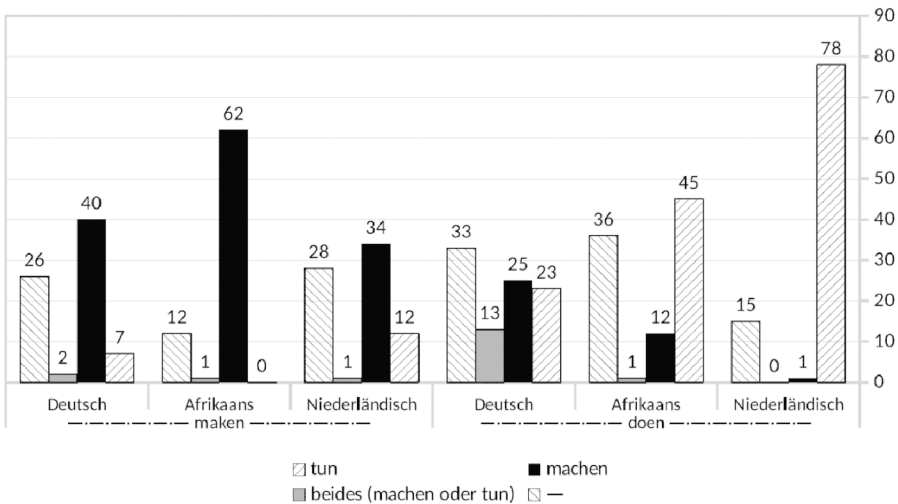


Abbildung 2: Übersicht über die Zahl der Verwendungen der Kognaten von *machen* und *tun* in den entsprechenden Artikeln des ANNA.

Diese Ausführungen zeigen, dass interessante Bezüge zwischen dem Deutschen und dem Afrikaans bestehen: einerseits historische, andererseits lexikalische. Insbesondere auch im Vergleich mit dem Niederländischen ist die Betrachtung des Afrikaans aus deutschsprachiger Sicht spannend.

### Zur Konzeption eines dreisprachigen Lernerwörterbuchs Deutsch – Afrikaans – Niederländisch

Niederländischsprachige können in der Regel Standardafrikaans ziemlich gut verstehen. Doch auch wer als Deutschsprachiger Afrikaans lernt, hat aufgrund der nahen sprachlichen Verwandtschaft einige Vorteile beim Erlernen der Sprache, weil viele Strukturen und Bedeutungen gleich bzw. identisch sind. Schwie-



riger zu erlernen sind jedoch sprachliche Strukturen, bei denen keine großen Unterschiede, aber eben auch nicht vollständig identische Strukturen vorliegen. Eickmans spricht hier von „Kontrastmangel“ (Eickmans 1989: 39). Besonders verwirrend kann es werden, wenn Lerner\*innen sowohl Deutsch als auch Niederländisch beherrschen und nun Afrikaans lernen wollen. (Dies traf auf zwei der Autor\*innen dieses Artikels zu.) Es gibt zum Teil – wie nicht anders zu erwarten – falsche Freunde, aber eher unerwartet auch wahre und bessere Freunde zwischen Deutsch und Afrikaans als zwischen Afrikaans und Niederländisch. Auf den historischen Zusammenhang haben wir hier bereits hingewiesen.

Für die nahverwandten Sprachen Deutsch und Niederländisch hat Eickmans erläutert, dass die sogenannten „falschen Freunde“

für das Verhältnis Deutsch–Niederländisch bei weitem nicht das größte Problem im Bereich der lexikalisch-semantischen Interferenz darstell[en]; es gibt sozusagen noch „falschere Freunde“, und zwar die unzähligen Wörter gleicher Herkunft, die nicht nur gleich oder ähnlich lauten, sondern darüber hinaus auch eine teils gleiche, teils ähnliche Bedeutung haben. Eine zwischensprachliche Identifizierung und daraus resultierend eine Verwendung in den Bedeutungen und Kollokationen, die die MS [= Muttersprache, BFB] nahelegt, führt – man könnte sagen – zwangsläufig zu Interferenzfehlern. (Eickmans 1989: 41)

Gleiches gilt für Deutsch und Afrikaans bzw. Afrikaans und Niederländisch. Ein zwischensprachlicher Wortfeldvergleich scheint daher angebracht und für Lerner\*innen hilfreich zu sein; hier können lexikalische (und historische) Bezüge didaktisch aufbereitet und kontrastive Betrachtungen gefördert werden. Deshalb haben wir für die Fälle, in denen Deutsch und Afrikaans nah verwandt und gut befreundet sind, eine auf lexikalischen Phänomenen basierende Wortliste erstellt, in der Wörter und Wortfelder aufgenommen sind, bei denen die deutschen und afrikaansen Wörter einander stärker ähneln und im Niederländischen ein anderes Lexem verwendet ist, sowie auch solche Fälle, bei denen im Niederländischen und Deutschen die gleichen Kognaten verwendet werden, während im Afrikaans ein anderes Wort verwendet wird. Der Normalfall, dass also Afrikaans und Niederländisch ‚ähnlich ticken‘, wurde bewusst ausgespart. Ebenso finden sich aus den genannten Gründen eigentlich keine typischen *faux amis* in der Liste.

In unseren Beispielen geht es in erster Linie um semantische Valenz. Fälle, in denen die syntaktische Valenz bzw. die Konstruktion abweicht, sind relativ selten. Sie können in einem sehr kurzen Kommentar zusammengefasst werden; Beispiele sind unter anderem die folgenden:

1. Afrikaans bildet Verbalkomplexe aus mehreren finiten Verbformen, z. B. *Jy behoort dit al te betaal het.* ‚Du müsstest das schon bezahlt haben.‘ (vgl. Donaldson 1993: §12.1.4.2)
2. Afrikaans bildet Verbalkomplexe mit *lê*, *loop*, *sit* und *staan*, die wie Einzelverben im Satz stehen: *Die krummels is van toe jy dié lekker melktert*

(ge)sit en eet het. ‚Die Krümel sind von [neulich], als du hier gegessen und diese leckere melkertert gegessen hast.‘ (vgl. Donaldson 1993: §12.3, vgl. auch Ponelis 1979: 241f).

Generell kennt das Afrikaans – wie das Niederländische – durative Konstruktionen nach den Positionsverben *lê*, *loop*, *sit* und *staan*. Im Niederländischen werden die Konstruktionen mit *te* + Infinitiv gebildet, während sie im Afrikaans parataktisch verbunden sind (vgl. Verdoolaege / Van Keymeulen 2013: 82): Afr. *ek sit en lees 'n boek*, Nl. *ik zit een boek te lezen*. Im Deutschen wird das Positionsverb in der Regel nicht ausgerückt; um den durativen Charakter hervorzuheben, kann das Vollverb durch eine adverbiale Bestimmung ergänzt werden: *ich lese auf dem Sofa / schon den ganzen Tag*.

3. Die Markierung von persönlichen Objekten mit *vir*, oft alternativ zu einer Konstruktion als direktes oder indirektes Objekt: *Ek sien vir jou later*. = *Ek sien jou later*. ‚Ich sehe dich später. / Wir sehen uns später.‘ (vgl. Donaldson 1993: 342f., vgl. auch Ponelis 1979: 205f. und Carstens 2018: 64–67.); nach Carstens (2018: 66) wird bei der Konstruktion mit *vir* mehr Affekt ausgedrückt als in der gleichen Formulierung ohne.

## Vorläufiger Aufbau des Lernerwörterbuchs

Für die Zusammenstellung der Wortliste haben wir verschiedene Strategien angewandt: Wir haben versucht, eine semasiologische Analyse vorzunehmen, Bedeutungsmerkmale zu differenzieren und ein Wortfeld zu erschließen; dabei haben wir auch in Ansätzen die innersprachlichen Feldbeziehungen (vgl. Eickmans 1989: 45) berücksichtigt.

Wir sind zunächst von unserer (mutter)sprachlichen Intuition (deutsch bzw. afrikaans) und unseren Fremdsprachenkenntnissen (afrikaans bzw. deutsch bzw. niederländisch) ausgegangen; unsere subjektive Einschätzung haben wir durch muttersprachliche Experten wiederum prüfen lassen. Außerdem haben wir eine Liste mit einem niederländisch-afrikaansen Wortvergleich als Inspiration herangezogen, die im Internet zugänglich ist (vgl. <http://www.roepstem.net/snaaks.html>, Version 2019–12–12).

Bei der Auswahl der Wörter und Wortfelder haben wir folgende Ebenen berücksichtigt; meist treten sie in Kombination auf:

Zunächst eher lautliche Ähnlichkeit, z. B. *oop*, *auf*, *open*. Wenn man die nicht seltene Entsprechung deutsch /av/ → niederländisch/afrikaans /o:/ und deutsch /f/ → niederländisch/afrikaans /p/ (bzw. umgekehrt) gelernt hat, ist *auf* → *oop* auffällig eingängig. Diese Form fehlt im Niederländischen jedoch.

Als zweites springt oft semantische Differenzierung ins Auge, z. B. *verstaan/begrijpen*. Weder Afrikaans noch Deutsch differenzieren lexikalisch so eindeutig wie Niederländisch.

Zwischen beiden Fällen liegt afrikaans *skoot*: Hier liegt Homonymie vor, die im Deutschen (*Schoß/Schuss*) und Niederländischen (*schot/schoot*) nicht

vorliegt. Man darf dennoch annehmen, dass Afrikaanssprecher\*innen die beiden Konzepte kognitiv getrennt halten.

Zum dritten können konnotative Aspekte eine Rolle spielen, z. B. *fett/vet* vs. *dick/dik*. Hier stehen Niederländisch und Deutsch einander näher: Während im Afrikaans *vet* weniger beleidigend ist als *dik*, sind im Deutschen und Niederländischen *fett* und *vet* pejorativer.

Nach Stolze (2018: 56, basierend auf Koller 1992: 229f) gibt es fünf „Typen potentieller Äquivalenz im lexikalischen Bereich“. Wir illustrieren sie im Folgenden und ergänzen in unserem Falle noch einen sechsten. Anschließend schlagen wir vor, dass man diese Kategorien zu verschiedenen Arten von Freunden zusammenfassen kann. Die fünf genannten Typen sind: Eins-zu-eins-Entsprechung, Eins-zu-viele-Entsprechung, Viele-zu-eins-Entsprechung, Eins-zu-Null-Entsprechung (Lücke) und Eins-zu-Teil-Entsprechung. Zu ergänzen wäre unseres Erachtens die Viele-zu-viele-Entsprechung, die sich bei einer Betrachtung von mehr als zwei Sprachen sozusagen automatisch ergibt. Zu beachten ist außerdem, dass Stolze nicht wie wir oben nach sprachlichen Ebenen differenziert.

| Lemma: <b>Fenster</b> |                    |                       |            |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|------------|
| D                     | A                  | N                     | Kommentar  |
| <i>Fensterbank</i>    | <i>vensterbank</i> | <i>vensterbank</i>    |            |
| <i>Fenster</i>        | <i>venster</i>     | <b>raam (venster)</b> | Haus etc.  |
| <i>Fenster</i>        | <i>venster</i>     | <i>venster</i>        | Informatik |

a) Um eine **Eins-zu-eins-Entsprechung** zwischen allen drei Sprachen handelt es sich beispielsweise beim Lexem *Fensterbank*, das auch lautlich keinerlei Probleme bereitet. Es ist nur deshalb in der Liste aufgeführt, weil es mit dem Konzept FENSTER zusammenhängt, das im Niederländischen anders benannt wird (bzw. feiner aufgegliedert ist) und meist als *raam* auftritt, das im Deutschen und Afrikaans *F/venster* heißt. Im ANNA tritt in den Kollokationen und Wendungen im Niederländischen immer *raam* und im Afrikaans *venster* auf.

| Lemma: <b>Flügel</b> |               |                |           |
|----------------------|---------------|----------------|-----------|
| D                    | A             | N              | Kommentar |
| <i>Flügel</i>        | <b>vlerk</b>  | <i>vleugel</i> | Vogel     |
| <i>Flügel</i>        | <b>vleuel</b> | <i>vleugel</i> | Gebäude   |

b) Eine **Eins-zu-viele-Entsprechung** (Deutsch und Niederländisch nur 1 Lexem, Afrikaans 2 Lexeme) liegt beim FLÜGEL vor: Ein Vogel hat auf Afrikaans

einen *vlerk*, ein Gebäude hingegen einen *vleuel*. Im Deutschen und Niederländischen haben beide *Flügel* bzw. *vleugels*.

| Lemma: <b>Dorf</b>                                |   |                       |           |
|---|---|-----------------------|-----------|
| D   | A   | N                     | Kommentar |
| <i>Gemeinde</i>                                   | <b>dorp</b>                                 | <i>Gemeente</i>       |           |
| <i>Stadt</i>                                      | <i>stad</i>                                 | <i>stad</i>           |           |
| <i>(Innen-)Stadt</i>                              | <b>dorp,</b><br><b>(midde)stad</b>          | <i>(binnen)stad</i>   |           |
| <i>Stadt, Gemeinde,</i><br><i>Stadtverwaltung</i> | <b>dorp, stad,</b><br><b>munisipaliteit</b> | <i>stad, gemeente</i> |           |

c) Eine **Viele-zu-eins-Entsprechung** und f) **Viele-zu-viele-Entsprechung** liegt bei dem Feld um *Dorf* vor. Je nachdem, wie man die Polyseme zusammenfasst, gibt es recht unterschiedliche Entsprechungen von *Dorf, Stadt* etc., *dorp, stad, munisipaliteit* etc. und ihren niederländischen Entsprechungen; *stad* wird im Afrikaans nach englischem Vorbild z. B. für *die Stad Windhoek* im Sinne von *the City of Windhoek* verwendet; in allen drei Sprachen wird *Stadt* unmarkiert im Sinne eines Ortes verwendet. Bei einer rein zweisprachigen Betrachtung wie bei *Stolze* ist eine Viele-zu-Viele-Entsprechung systematisch nicht notwendig, bei einem trilateralen Vergleich allerdings schon.

| Lemma: <b>auf/zu</b>       |                              |                           |   |
|----------------------------|------------------------------|---------------------------|---|
| D                          | A                            | N                         | Kommentar                                       |
| <i>auf sein</i>            | <i>oop wees</i>              | <i>open zijn</i>          |   |
| <i>auf/zu <b>haben</b></i> | <i>oop wees</i>              | <i>open zijn</i>          | Laden<br>(„Haben Aldi und Edeka noch auf?“)     |
| <i>aufmachen, öffnen</i>   | <i>oopmaak</i>               | <b>openen</b>             |   |
| <b>eröffnen</b>            | <i>open</i>                  | <i>openen</i>             | z. B. Kongress                                  |
| <i>zu, geschlossen</i>     | <i>toe</i>                   | <b>dicht, gesloten</b>    | (nicht notwendig abgeschlossen)                 |
| <i>abgeschlossen</i>       | <i>(toe)gesluit, op slot</i> | <b>op slot (gesloten)</b> | Nl.: „De deur is op slot.“, also nur prädikativ |
| <i>zumachen, schließen</i> | <i>toemaak, (toe)sluit</i>   | <b>sluiten</b>            |   |
| <i>aufschließen</i>        | <i>oopsluit</i>              | <b>openen</b>             |   |

Beim Feld um *auf/zu* ergibt sich die Frage, wie man damit umgeht, dass sowohl die für das Feld grundlegenden Wörter variieren (afrikaans *oop/toe*, niederländisch *open/dicht/gesloten*) als auch in einer Kollokation Variation auftritt

(deutsch *auf haben*, niederländisch/afrikaans *open zijn / oop wees*). Im Niederländischen bezieht sich *afgesloten* wiederum darauf, eine Einheit zu bilden, wie in *een afgesloten/besloten vergadering* (‘eine nicht öffentliche Sitzung’) oder *een afgesloten geheel* (‘ein geschlossenes Ganzes’). Ein Ausschnitt des Feldes ist in der vorstehenden Tabelle dargestellt.

d) Eine **Eins-zu-Null-Entsprechung** bzw. lexikalische Lücke liegt beim *Fernweh* vor. Beim *Heimweh* kann man sich immerhin mit einem (deutschen!) Lehnwort behelfen (*heimwee*). Vandalen Online führt das Wort *fernweh* seit 2012; als Übersetzung von dt. *Fernweh* wird aber ausschließlich *drang naar verre landen* angeführt. Interessanterweise ist bei *heimwee* die Rechtschreibung angepasst, bei der jüngeren Übernahme *fernweh* ist die „Einniederländischung“ noch nicht vollständig erfolgt.

| Lemma: <b>Fernweh/Heimweh</b> |                                 |   |           |
|-------------------------------|---------------------------------|---|-----------|
| D                             | A                               | N   | Kommentar |
| <i>Fernweh</i>                | ( <i>drang na verre lande</i> ) | ( <i>drang naar verre landen</i> ), <i>fernweh</i> ( <i>het, de</i> ) |           |
| <i>Heimweh</i>                | <i>heimwee</i>                  | <i>heimwee</i>  |           |

e) Eine **Eins-zu-Teil-Entsprechung** liegt beim Haareschneiden vor, wo ein Teil einer Kollokation auf Niederländisch ausgetauscht werden muss; im Kontext HAARE entspricht deutsch *schneiden* afrikaans *sny*, aber niederländisch *knippen*, obwohl sonst auch niederländisch *snijden* die übliche Entsprechung ist. Darüber hinaus werden sowohl im Deutschen als auch im Afrikaans mehrere Haare (Plural) geschnitten, während auf Niederländisch Haar als Kollektivum im Singular steht.

| Lemma: <b>schneiden</b> |                 |                            |           |
|-------------------------|-----------------|----------------------------|-----------|
| D                       | A               | N                          | Kommentar |
| <i>schneiden</i>        | <i>sny</i>      | <i>snijden</i>             |           |
| <i>Haare schneiden</i>  | <i>hare sny</i> | <b><i>haar knippen</i></b> |           |

Als Grenzfall für die vorgestellte Klassifikation können Fälle gelten, in denen innersprachlicher und zwischensprachlicher Wortfeldbezug auftritt: So kann man im Deutschen die *Decke* eines Raumes und die *Decke* auf dem *Bett* für polysem halten; im Niederländischen und Afrikaans werden die beiden Konzepte aber lexikalisch differenziert; die Raumdecke heißt *plafond* bzw. *plafon*. Darüber hinaus ist der Terminus für die Bettdecke im Niederländischen und Afrikaans nicht verwandt: *deken* und *kombers*.

| Lemma: <b>Decke</b>     |               |                      |           |
|-------------------------|---------------|----------------------|-----------|
| D                       | A             | N                    | Kommentar |
| <i>Decke, Bettdecke</i> | <b>komers</b> | <i>deken</i>         | Bett      |
| <b>Decke</b>            | <i>plafon</i> | <i>plafond (het)</i> | Zimmer    |

Statt nach lexikalischen Äquivalenztypen zu unterscheiden, kann man die beschriebenen Fälle auch anders betrachten:

- *Unterdifferenzierung*: In einer oder mehreren der Sprachen deckt ein Wort Bedeutungen ab, die in den bzw. der anderen nicht differenziert werden, z. B. Afrikaans *skoot* für *Schuss* und *Schoß* im Deutschen oder *verstaan* und *verstaan* einerseits, *begrijpen/verstaan* andererseits.
- *Lexikalische Lücke*: Für ein Konzept bzw. eine Bedeutung existiert in einer der Sprachen ein Terminus, aber in der/den anderen nicht.
- *Komplexe Verhältnisse*: Wörter decken verschiedene semantische Bereiche ab. Ein Beispiel ist das bereits erwähnte Wort *verstaan*. Während das deutsche und afrikaanse Wort semantisch breit ist, unterscheidet man im Niederländischen das inhaltliche *begrijpen* vom akustischen *verstaan*. Im Bereich von *machen* und *tun* ist es noch etwas komplizierter, wie wir oben illustriert haben, und die verschiedenen Fügungen sind in den verschiedenen Sprachen jeweils mit verschiedenen Verben möglich.

Mit dieser Zuordnung, die sich soweit mit Stolzes Klassifikation gut verträgt, ist es aber nicht getan, weil die Sprachen so stark verwandt sind. Vielmehr muss man auch bedenken, inwiefern die Verhältnisse eindeutig sind. Dabei schließen wir wiederum an Eickmans an:

- *Gute, aber seltene Freunde*: Ein Wort in einer Sprache entspricht den ähnlichen Wörtern in der Sprache. Wörter, die in allen drei Sprachen ausschließlich gute Freunde sind, haben wir nicht von sich aus in die Liste aufgenommen. Aber zur Komplettierung werden ggf. nicht nur afrikaans *verstaan* und deutsch *verstehen* als Analoga zu *begrijpen* aufgeführt, sondern auch *begryp* und *begreifen*. Zu beachten ist dabei, dass die guten Freunde ggf. seltener vorkommen als die falschen Freunde.
- *halbgute bzw. halbfalsche Freunde*: zu *verstaan* im Niederländischen sind deutsch *verstehen* und afrikaans *verstaan* natürlich nicht einfach falsche Freunde, denn die Bedeutungen überlappen schließlich.

Momentan liegt die Wortsammlung in einer sehr einfachen Fassung vor, die folgendermaßen strukturiert ist:

- In der ersten Zeile steht als Lemma ein Sortierschlüssel (fett gedruckt), der Eintragungen zu einem Thema zusammenhält; er ist im Allgemeinen deutsch. Das Sortierwort *auf/zu* fasst zum Beispiel den Bereich zusammen, in dem z. B. *auf sein*, *auf haben* – *open zijn* – *oop wees*, aber auch *eröffnen*, *zumachen*, *schließen* – *sluiten* – *toemaak*, *sluit* gehören.

Es gibt einfache Fälle wie *Huhn* – *kip* – *hoender*, die mit einer Zeile auskommen. In Fällen, in denen die Situation nicht ganz einfach ist, wie etwa bei *Schoß* – *schoot* – *skoot* bzw. *Schuss* – *schot* – *skoot*, werden mehrere Zeilen angegeben, die Teilbedeutungen erfassen.

- Es folgen drei Spalten, Deutsch, Afrikaans und Niederländisch und eine Kommentarspalte, in der Erläuterungen geliefert werden können.
- Fett hervorgehoben ist in den Spalten jeweils die Formulierung, die ‚aus der Reihe tanzt‘.

## Lexikographische Aufbereitung

Die oben beschriebene Form war für die erste Erfassung der Liste geeignet. Den Anspruch an eine systematische Hilfe für Lerner\*innen erfüllt sie aber offensichtlich nicht. So ist es etwa nicht immer ganz einfach zu entscheiden, ob eine Bedeutungs differenzierung bei den Wörtern vorgenommen werden soll oder in der Kommentarspalte – oder gar in allen beiden. Ein Beispiel ist unter **abrichten** zusammengefasst, das sich im Afrikaans sowohl auf Tiere als auch auf Menschen beziehen kann.

| Lemma: <b>abrichten</b>      |                     |                               |                 |
|------------------------------|---------------------|-------------------------------|-----------------|
| D                            | A                   | N                             | Kommentar       |
| <i>abrichten, dressieren</i> | <i>afrig</i>        | <i>africhten, dressereren</i> | Tiere           |
| <i>trainieren</i>            | <b><i>afrig</i></b> | <i>trainen</i>                | Menschen, Sport |
| <i>trainieren, ausbilden</i> | <i>oplei</i>        | <i>opleiden</i>               | Menschen, Beruf |

Eine zukünftige lexikographische Aufarbeitung ist unter der Leitung von Herman Beyer geplant. Dabei sollen die Informationen so dargestellt werden, dass sie sich einfacher erschließen lassen und in handlicherer Form, etwa als Wörterbuch-Webseite auf einem Mobiltelefon oder in gedruckter Form, vorliegen.

Die Umsetzung soll mit der Online-Umgebung Lexonomy<sup>6</sup> erfolgen, die es erlaubt, kollaborativ XML-basierte Repräsentationen zu erstellen. Diese Repräsentationen können dann relativ einfach in andere Formen überführt werden,

6 <http://www.lexonomy.eu/>

und aufgrund der ausgewählten Formate können sie mittelfristig auch einfach in Forschungsdateninfrastrukturen untergebracht bzw. langzeitarchiviert werden. Vorarbeiten zur Darstellung der Liste liegen bereits vor. Der Sortierschlüssel wird dabei in der Struktur des Wörterbuchs zum Lemma, während die einzelnen Bedeutungen durch Sublemmata angezeigt werden, bei denen eine kurze Glossierung die Bedeutung erklärt. Dabei ist es wiederum möglich, eine Binnen-differenzierung vorzunehmen. So könnte das Feld *abrichten* strukturiert werden als:

- Lemma: **abrichten**
  - *Tiere*
  - *Menschen*
    - \* *Beruf*
    - \* *Sport*

oder als

- Lemma: **abrichten**
  - *Tiere*
  - *Menschen* mit Glossierung innerhalb

bzw.

- Lemma: **abrichten**
  - *Tiere*
  - *Beruf*
  - *Sport*

Ein Eintrag könnte dann wie folgt aussehen:

**abbilden** *vt*

> *iets in beeldvorm weergee* **D:** abbilden (*label*) (*context note*) [*usage note*]: *example* (*source*)  
**N:** afbeelden, uitbeelden **A:** afbeeld, uitbeeld

**abrichten** *vt*

> *Tiere* **D:** abrichten **N:** africhten, dresserer **A:** afrig  
 > *Menschen* **D:** trainieren **N:** trainen **A:** oplei (*beroep*), afrig (*atleet*)

**abtreten** *vi*

> *in Pension, etc. gehen* **D:** abtreten **N:** met pensioen gaan **A:** aftree, met pensioen gaan  
 > *zurücktreten* **D:** abtreten **N:** aftreden (*from an office*) **A:** uittree (*uit 'n amp*), bedank

**als** *comp*

> **D:** als, denn **N:** dan **A:** as

Abbildung 3: Aufbereitung der Wortliste, erstes Konzept.



## Weitere Nutzungsmöglichkeiten

Die Wortliste wird als Zielgruppe zunächst einmal menschliche Nutzer\*innen haben. Dennoch kann man auch überlegen, wie man sie als Ressource für die Aufbereitung von Materialien für Lernende verwenden kann:

Anhand der Liste könnte man in afrikaansen Texten schwierige Wörter hervorheben. Da Afrikaans eine morphologisch sehr arme Sprache ist, gestaltet sich dies sogar noch einfacher als im Deutschen oder Niederländischen.

Man könnte Lerneinheiten ableiten, die die gruppierten Wörter zusammen präsentieren und ggf. Beispielsätze aus Korpora vorweisen, die die Benutzung illustrieren. Sofern die Beispiele automatisiert ermittelt werden, wäre allerdings insbesondere bei Homonymie darauf zu achten, dass die Beispiele auf die korrekte Bedeutung hin geprüft werden müssten.

Noch hilfreicher wäre die Anzeige paralleler Beispiele aus Korpora. Allerdings fehlen hierfür die Ressourcen, die alle drei Sprachen abbilden und stilistisch adäquat sind. Von der Verwendung von Bibeltexten ist wohl eher abzusehen, da die Bibelsprache sehr stark traditionsgebunden ist und nicht notwendigerweise den allgemeinen Sprachgebrauch abbildet.

Eine letzte Frage wäre, ob man die Liste auch für Lernende erweitern könnte, die sich zum Beispiel vom Afrikaans und Deutschen her dem Niederländischen nähern. Man könnte dies in Lexonomy umsetzen, indem man für die Suche auch niederländische und afrikaanse Wörter zulässt, selbst wenn die ‚Lemma-liste‘ Deutsch ist. Vermutlich bleibt abzuwarten, ob sich eine solche Gruppe identifizieren lässt.

## Veröffentlichung

Die aktuelle Fassung der Sammlung wird auf der Materialienseite zum Afrikaans der Universität Duisburg-Essen veröffentlicht:

<https://kurzelinks.de/4c88>

## Schluss

Dieser Aufsatz hat zwei Arbeiten vorgestellt, die sich mit der Nähe zwischen Afrikaans und Deutsch befassen. Mit dieser Nähe kann man sich nur befassen, wenn man die dritte Schwestersprache, das Niederländische, mit einbezieht. Im ersten Abschnitt wurde argumentiert, dass die Nähe zwischen den drei Sprache dazu führen kann, dass der Einfluss des Deutschen schwer zu bestimmen und zu quantifizieren ist. Im zweiten Teil wurde eine Ressource zum Wortschatz vorgestellt, die didaktisches Potential hat und lexikographisch weiterentwickelt wird.

## Literatuur

- Besch, Werner 2003: Die Entstehung und Ausformung der neuhochdeutschen Schriftsprache/Standardsprache. In: Besch, Werner / Anne Betten / Gerold Reichmann / Stefan Sonderegger (Hgg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, Bd. 3. Berlin: de Gruyter, 2252–2296.
- Botha, T. J. R. / F. A. Poneis / J. G. H. Combrink / F. F. Odendal 1989: Inleiding tot die Afrikaanse taalkunde. Pretoria: Academica. 2. Auflage.
- Carstens, Willem Andreas Meyer 2018: Norme vir Afrikaans. Moderne Standaardafrikaans. 6. Auflage. Pretoria: Van Schaik.
- Carstens, Willem Andreas Meyer / Nerina Bosman 2017: Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde. Pretoria: Van Schaik. 2. Auflage.
- Conradie, Jac / Anna E. Coetzee 2013: 47. Afrikaans. In: Language and Space, vol. 3 Dutch, *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science* Berlin, Boston: de Gruyter, 897–918.
- Den Besten, Hans 1989: From Khoekhoe Foreigner Talk via Hottentot Dutch to Afrikaans: The Creation of a Novel Grammar. In: M. Pütz / R. Dirven (Hgg.): *Wheels within wheels*. Frankfurt: Peter Lang, 207–254.
- Donaldson, Bruce C. 1993: *A Grammar of Afrikaans*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Eickmans, Heinz. 1989: Auf der Suche nach den „wahren Freunden“. Zur besonderen Problematik der lexikalischen Kontrastanalyse bei nahverwandten Sprachen. In: Heinz Eickmans u. a. (Hg.): *Niederländischunterricht an deutschen Schulen und Volkshochschulen*. Beiträge des Münsteraner Kolloquiums vom 3.–4. März 1988. Stuttgart: Klett, 38–48.
- Fekeler-Lepszy, Elisabeth 1983: *Gesprochene Sprache im Ruhrgebiet*. Gelsenkirchen: Farin und Zwingmann.
- Fisseni, Bernhard / Ute K. Boonen 2018: Afrikaans und Deutsch: die besseren Freunde? Zur Rolle des Deutschen bei der Entstehung des Afrikaans. In: Ute K. Boonen (Hg.): *Zwischen Sprachen en culturen*. Wechselbeziehungen im niederländischen, deutschen und afrikaanssprachigen Raum. Münster: Waxmann, 399–410.
- Grebe, H. P. 2004: Onder de stolp van de tijd: een voorstudie naar de standaardisering van Afrikaans. In: *Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans*. 2004/11. 65–81.
- Koller, Werner 1992: *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer (4. völlig neu bearbeitete Auflage 2011. Tübingen: Francke).
- Martin, Willy (Hg.) 2011: *Prisma groot woordenboek Afrikaans en Nederlands*. Houten: Prisma.

- Menge, Heinz H. 1985: War das Ruhrgebiet auch sprachlich ein Schmelztiegel? In: Arend Mihm (Hg.): Sprache an Rhein und Ruhr. Stuttgart: Franz Steiner, 149–163.
- Ponelis, F. A. 1979: Afrikaanse Sintaksis. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Raidt, Edith H. 1983: Einführung in Geschichte und Struktur des Afrikaans. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riel, Claudia Maria 2004: Kontaktlinguistik. Tübingen: Narr.
- Stolze, Radegundis 2018: Übersetzungstheorien. 7. Auflage. Tübingen: Narr.
- Thies, Udo 1985: Die gesprochene Sprache im Ruhrgebiet – Eine ‚Monovarietät‘? Korpus- und Analysebeschreibung des Bochumer Projekts. In: Arend Mihm (Hg.): Sprache an Rhein und Ruhr. Stuttgart: Franz Steiner, 107–148.
- Verdoolaege, Annelies / Jacques Van Keymeulen 2010: Grammatica van het Afrikaans. Gent: Academia Press.

# Das Wilhelmuslied in den Niederlanden und in Deutschland

*Eberhard Nehlsen*

*Wilhelmus van Nassouwe  
ben ik, van Duitse bloed,  
Den vaderland getrouwe  
blijf ik tot in den dood.  
Een Prinse van Oranje  
ben ik vrij onverveerd.  
De koning van Hispanje  
heb ik altijd geëerd.<sup>1</sup>*

Wer sich als Deutscher die niederländische Nationalhymne bewusst anhört, kann ins Grübeln kommen, auch wenn er die niederländische Sprache nicht beherrscht. „van Duitsen bloed“ – wie bitte? Die Niederländer singen vom *deutschen* Blut? „Den Koning van Hispanje heb ik altijd geëerd“ – den König von *Spanien* geehrt? Und wer auf die Melodie genauer achtet, dem fällt dieser merkwürdige Taktwechsel bei „Een Prinse“ auf – sehr seltsam.

Text, Melodie und vor allem die inzwischen 450jährige, wechselvolle Geschichte des Liedes sind ein spannendes Untersuchungsobjekt, das den Verfasser seit mehr als 30 Jahren begleitet. Überraschenderweise hat das Lied auch in Deutschland oder besser: im deutschsprachigen Raum zu verschiedenen Zeiten eine bedeutsame Rolle gespielt. Im Folgenden soll die Geschichte des Wilhelmuslieds in den Niederlanden und in Deutschland kurz referiert werden.

## Zur Entstehung des Liedes

Zum besseren Verständnis des Liedtextes kommt man nicht umhin, sich mit der niederländischen Geschichte zu beschäftigen, mit dem Beginn des Unabhängigkeitskampfes gegen Spanien 1568. Wilhelm von Nassau, 1533 geboren in Dillenburg als ältester Sohn des Grafen von Nassau, erbte 1544 das kleine, aber souveräne Fürstentum Orange im Süden Frankreichs und damit den Titel „Prinz von Oranien“ sowie den ausgedehnten nassauischen Besitz in den Niederlanden. Er wurde fortan am kaiserlichen Hofe zu Brüssel erzogen und wurde zu einem der wichtigsten Vertreter des niederländischen Hochadels. Als 1566/67 die Unruhen gegen die spanische Politik der Religionsunterdrückung und wirtschaftliche Zwangsmaßnahmen begannen, setzte er sich zusammen mit

1 Text nach Barend-van Haefen 2000, 19.

den Grafen Egmont und Hoorn an die Spitze der Kräfte, die eine Veränderung forderten. An der Loyalität zu dem spanischen König ließ er jedoch nicht den geringsten Zweifel, alles andere wäre als Hochverrat ausgelegt worden. Darauf spielen die Worte des Liedes an: „Den König von Spanien habe ich allzeit geehrt“.

Der spanische König entsandte den gefürchteten Herzog Alba in die Unruheprovinzen, der umgehend jegliche Opposition erbarmungslos unterdrückte und durch die Hinrichtung von Egmont und Hoorn, neben Wilhelm die wichtigsten Vertreter des Hochadels, ein markantes Zeichen setzte. Nachdem so für Wilhelm die Lage in den Niederlanden aussichtslos und gefährlich geworden war, zog er sich zu seinen Verwandten in Dillenburg zurück und organisierte von dort aus den Widerstand gegen das Schreckensregiment Albas. Nach mehreren erfolglosen militärischen Vorstößen gelang es den „Wassergeusen“ am 1. April 1572, die kleine Stadt Den Briel in Südholland einzunehmen. In der Folge entwickelte sich ein langer Kampf, der „Achtzigjährige Krieg“, in dessen Verlauf große Teile der Niederlande von der spanischen Herrschaft befreit wurden und der schließlich zur Unabhängigkeit führte.

1573 erhalten wir erstmals Kunde von dem Wilhelmuslied. Einer Chronik zufolge sang ein Soldat während der Belagerung von Haarlem das Lied auf der Stadtmauer (Bruin 1998, 19). Eine andere Chronik meldet für dasselbe Jahr, dass das Wilhelmus überall gesungen wurde, vor allem auf den Schiffen (Bruin 1998, 19). Das und einige andere Erwähnungen sind Belege für die Existenz und Popularität des Liedes in dieser frühen Phase des Krieges. Den vollständigen Text des Liedes kennen wir jedoch erst aus einem Geusenliederbuch, das 1576 gedruckt sein muss (Abb. 1; RNL 2001, 793, D 294).<sup>2</sup>

Dieses Liederbuch fasste Lieder über den Aufstand zusammen und erschien in immer wieder erweiterten Auflagen bis weit ins 17. Jahrhundert. In dem Buch trägt das Wilhelmuslied diese ausführliche Überschrift:

Corts na dat Graef Lodewijck van Groninghen op ghebroken, ende van Groeninghen verdreuen was is de Prince van Oraengien na de mase ghe-toghen.

Een nieu Christelijck Liedt gemaect ter eeren des Doorluchtigsten Heeren Wilhelm Prince tot Oraengien, Patris Patriae mijnen G. Vorsten ende Heeren. Waer van deerste Cappitael letteren van elck Vers zijner V. G. Name meebrenghen.

Na de wijse van Chartres.

Wie der Titel andeutet, bilden die Anfangsbuchstaben der 15 Strophen den Namen: WILLEM VAN NASSOV (s. a. Abb. 3). Strophe 1 beginnt ebenfalls

<sup>2</sup> Bis in die 1990er Jahre hinein galt der Abdruck des Liedes im Geusenliederbuch von 1581 als älteste niederländische Überlieferung. Dann entdeckte Martine de Bruin zunächst in Paris einen älteren Druck von 1577/78 (Bruin 1998, 25ff.), später dann noch in Göttingen den bislang ältesten Druck von 1576. Dieser Druck (Sigle: NiGeuLb1576) ist als Digitalisat einsehbar über [www.liederenbank.nl](http://www.liederenbank.nl); als Volltext editiert auf <https://kurzelinks.de/54ll>.

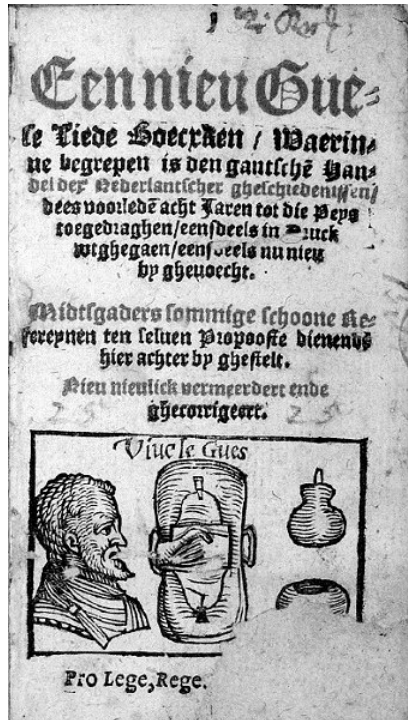


Abb. 1: Een nieu Guese liede boecxken. Titelseite des Geusenliederbuch von 1576

mit seinem Namen und führt den Prinzen als Sprecher ein: „Wilhelmus van Nassouwe ben ik“. Unmittelbar darauf folgt der Hinweis, er sei „van Duitse bloed“. Diese Erwähnung des deutschen Blutes hat in der Vergangenheit zu Irritationen geführt – und sie tut es immer noch. Nun ist die Abstammung Wilhelms aus Deutschland unzweifelhaft, und so kann diese Verszeile auch interpretiert werden: „uit een Duits geslacht“ (Barend-van Haeften 2000. 19). „Duytsch“ hatte früher durchaus noch eine umfassendere Bedeutung als im heutigen Sprachgebrauch: „Het woord Duits betekent in de zestiende eeuw: niet-Romaans, niet-Wals, niet-Frans en dan óók naar mate van zijn beperktere betekenis: Nederlands“ (Drewes 1946, 62). Das Lied bietet im weiteren Verlauf eine ausführliche Rechtfertigung von Wilhelms bisherigen Handlungen, erwähnt die Opfer, die seine Familie gebracht hat (Str. 4,5–8: „Graaf Adolf is gebleven in Friesland in de slag“) und spricht den unterdrückten Niederländern Mut zu.

## Die Forschung

Das Wilhelmuslied muss in der Phase zwischen 1568 und 1572 entstanden sein, bevor im April 1572 Gebiete befreit wurden. Aber Genaues weiß man nicht, denn es gibt keine Dokumente über das Lied aus dieser Zeit. Und doch – oder

vielleicht deswegen – hat sich die Forschung gerade für die Entstehung interessiert. Leitfaden war (und ist zum Teil immer noch) ein Komplex von vier Fragen, die A. J. Veenendaal (1954) formulierte: I. Waartoe is het Wilhelmus geschreven? II. Waar is het geschreven? III. Wanneer is het geschreven? IV. Wie kan het geschreven hebben?

Die ungemein zahlreichen Beiträge der Forschung zu diesen Themenkomplexen können hier nicht dargestellt werden.<sup>3</sup> Nur zur letzten, der Autorenfrage, die in der niederländischen Forschung seit Jahrzehnten eine zentrale Rolle spielt, sei einiges angemerkt.

Dass man bei einem so bekannten und einflussreichen Lied nicht weiß, wer der Verfasser war, hat viele namhafte Forscher beschäftigt und zu einer Vielzahl von Hypothesen geführt. Am häufigsten wurde dabei der Name Philips van Marnix, Heer von Mont Saint Aldegonde (1540–1598) genannt. In jüngster Zeit ist dann der Name Petrus Datheen (ca. 1531–1588), der durch seine Psalmbereitung bekannt geworden ist, ins Spiel gebracht worden (Kestemont e.a. 2017). Eine computergestützte Analyse von Liedtexten führte zu dem Ergebnis, dass Datheen am wahrscheinlichsten als Verfasser des Wilhelmus anzusehen ist, ohne dass ein absoluter Beweis existiert.

Wer sich mit dem Wilhelmuslied näher beschäftigen will, dem sei eine Recherche in der schon erwähnten *liederenbank* ([www.liederenbank.nl](http://www.liederenbank.nl)) empfohlen.<sup>4</sup>

## Das Wilhelmuslied im deutschen Sprachraum

Der Druck in dem Geusenliederbuch von 1576 ist nicht die älteste Überlieferung des Liedtextes. Im Jahr 1573 erschien bereits ein Druck mit einer deutschen Übersetzung (Abb. 2).<sup>5</sup>

Es handelt sich um eine Liedflugschrift, ein kleines Heftchen im Umfang von vier Blättern. In solchen Heften wurden in der frühen Neuzeit Lieder aller Art massenhaft gedruckt und vertrieben: geistliche und weltliche, althergebrachte und neue, politische und unpolitische; das ganze Spektrum, das für ein sanges-

3 15 verstreut erschienene Beiträge sind zusammengefasst in Gier 1985. 757 Titel werden genannt bei Maljaars & Lenselink 1993. Seitdem sind noch viele weitere Bücher und wissenschaftliche Artikel erschienen, u. a. Nationale hymnen: Het Wilhelmus en zijn burens (red.: Louis Peter Grijp), Nijmegen / Amsterdam 1998 und Kestemont e.a. 2017.

4 Die Datenbank wurde von dem Musikwissenschaftler Louis Peter Grijp (1954–2016) entwickelt und ist beim Meertens-Instituut in Amsterdam angesiedelt. Sie umfasst etwa 175.000 Lieder vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Bei der Suchanfrage „Wilhelmus“ erscheinen mehr als 1000 Einträge, darunter viele Varianten, Um- und Neudichtungen, Tonaufnahmen und Literaturverweise.

5 Das einzige bekannte Exemplar befindet sich in der Universitätsbibliothek Bern (Signatur.: MUE Rar alt var 235:237; digital erreichbar unter <https://kurzelinks.de/5fgq>. 1985 habe ich den Druck zuerst bekannt gemacht (Nehlsen 1985). Der Druck ist, was ich damals noch nicht wusste, ein Produkt aus der Offizin von Thiebolt Berger in Straßburg, s. Nehlsen 1998, 99.

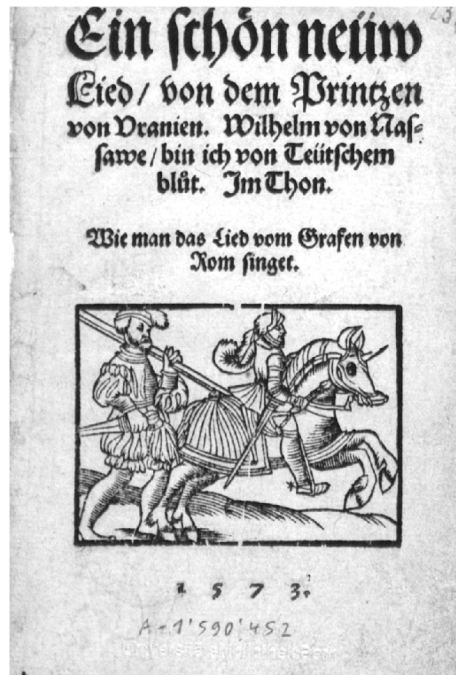


Abb. 2: *Ein schön neüw Lied von dem Printzen von Vranien* [Straßburg] 1573

freudiges und neugieriges Publikum attraktiv war, wurde produziert.<sup>6</sup> Noten enthielten diese Drucke in der Regel nicht, zur musikalischen Realisation genügte ein Verweis auf eine bekannte Melodie, die so genannte Tonangabe. In diesem Fall verweist das Titelblatt auf den „Grafen von Rom“, eine damals sehr bekannte Ballade. Das ist wohl so zu erklären, dass die „wijze van Chartres“ in Deutschland eben nicht bekannt war, so dass man auf eine bekannte Melodie in gleichem Strophenbau zurückgriff. Das Besondere bei diesem Druck ist, dass in den Liedtext drei Strophen eingefügt sind, die nicht zu dem ursprünglichen Lied gehören und die die Belagerung von Haarlem von 1573 thematisieren.

Dass das Wilhelmuslied in Deutschland erschien, vermag nur auf den ersten Blick zu verwundern. Von 1566 an wurden die Ereignisse in den Niederlanden in Deutschland aufmerksam verfolgt, es erschien eine Vielzahl von berichtenden und kommentierenden Flugschriften, und auch zahlreiche Lieder über die Geschehnisse wurden verbreitet. So erregten die Hinrichtungen von Egmont und Hoorn viel Aufsehen und wurden in Liedern verarbeitet. Auch die Belagerung

6 Ein umfassendes, modernes Verzeichnis der Liedflugschriften existiert bislang nicht. Ich bereite schon seit vielen Jahren ein Gesamtverzeichnis aller nachweisbaren Liedflugschriften vor. Zurzeit (Aug. 2021) sind für den Zeitraum 1501–1650 insgesamt 7084 Drucke erfasst. Publiziert sind bereits Kataloge der Sammlungen in Berlin (BLF 2008/2009) und Zürich (ZLF 2021). In beiden Katalogen sind Drucke mit Bezug zum Wilhelmuslied enthalten.



von Haarlem, die 1572/73 mehr als ein halbes Jahr andauerte und schließlich zur Eroberung durch Albas Truppen führte, ist Gegenstand mehrerer Lieder geworden.

Nicht nur in den Niederlanden selbst, auch in Deutschland verbreitete sich das Wilhelmuslied ungemein schnell und erlebte eine lang andauernde Popularität. Abzulesen ist das zum einen (a) an der Vielzahl der Drucke des Liedes, zum andern (b) an der großen Menge von Liedern, die auf die Melodie „Wilhelmus“ gedichtet wurden (Nehlsen 1993, 171–183):

(a) Die Überlieferungen erstrecken sich über einen Zeitraum von 1573–1663. Am häufigsten findet es sich in Liedflugschriften, gedruckt 1573, 1611, 1613, 1621, 1629, ca. 1640, 1646 und 1663 (Nehlsen 1993, T-1, T-8–10, T-12).<sup>7</sup> Nur der Druck von 1573 enthält das Wilhelmuslied allein, den anderen Drucken sind jeweils ein oder drei weitere Lieder beigegeben. Ein Druck, der von 1613, ist in niederdeutscher Sprache.

Auch in mehreren Liederbüchern ist das Lied enthalten. In mehreren Auflagen der sogenannten „Frankfurter Liederbuchgruppe“, die zwischen 1580 und 1600 erschienen, ist es enthalten (Nehlsen 1993, T-2), sodann etwa 1600 in den zwei bekannten Auflagen des niederdeutschen Liederbuches (Nehlsen 1993, T-3) und in einer 1650 erschienenen Anthologie von „jetzo üblichen Liedern“ (Nehlsen 1993, T-11), sowie 1603 eine Ausgabe mit gekürztem Text, aber mit einem vierstimmigen Satz des Coburger Komponisten Melchior Franck (Nehlsen 1993, T-5). Hinzu kommen ein dekorativer Einblattdruck von 1608 (Nehlsen 1993, T-26, s. Abb. 3) und eine handschriftliche aufgezeichnete Fassung (Nehlsen 1993, T-4).

(b) Neue Texte, die auf schon vorhandenen Melodien gedichtet werden, nennt man Kontrafakturen. Das Wilhelmuslied ist selbst eine solche Kontrafaktur, indem es einer französischen Melodie unterlegt wurde. Nachdem das Lied eine große Bekanntheit erreichte, lag es nahe, auch für neue Lieder diese Melodie als Tonangabe zu wählen. In den Niederlanden sind bis 1750 etwa hundert Kontrafakturen bekannt. Für den deutschsprachigen Raum sind mehr als 40 Lieder nachweisbar, die als Tonangabe „Wilhelmus“ besitzen (Nehlsen 1993, 420–461).

Es ist ein häufig zu beobachtendes Phänomen, dass für einen neuen Text eine bestimmte Melodie im selben Strophenbau nicht nur wegen der Bekanntheit der Melodie gewählt wurde, sondern weil diese mit bestimmten Assoziationen verknüpft war. Was verbanden die Zeitgenossen mit dem Wilhelmuslied? Ein frommer Fürst aus deutschem Adel führte einen heldenhaften Kampf in den Niederlanden gegen den spanisch-habsburgischen König. Verbunden waren also die Konnotationen „Kampf, militärische Auseinandersetzung“, „Niederlande“, „frommer Fürst“, „Heldenlied“, „antispanisch“, „antikatholisch“. Nicht in allen,

<sup>7</sup> Erst später wurde mir ein weiterer Druck bekannt, eine etwa 1640 gedruckte Liedflugschrift: Vier Schöne Neue Lieder. Das Erste. Wilhelmus von Nassave/ etc. [...] Ex.: Kungliga biblioteket Stockholm: 118 B 23 b.

**Ein Christlich Helden Liedt, gemacht zu ehren vnd  
wolgesehen dem weilant Durchleuchtigen vnd Hochgebornen KriegsFursten Wilhelm von  
Nassawen, Prinzen von Oranien &c. Der reformierten Niederländischen Staten Generalen Velt-  
Obersten. Darin die vorfall beschaffen seiner Prätzlichen Thaten in einem mitbringen, vnd hat sein eigene melodey.**

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>W</b>ilhelmus von Nassawe<br/>Bin Ich von Deutschem blut,<br/>Dem Vaterlande getrowe<br/>Bleib Ich bis in den doot . .<br/>Ein Prinzze von Oranien<br/>Bin ich gantz verwarfeneht,<br/>Den König von Hispanien<br/>Hab ich allzeit gehert .</p>                 |   | <p><b>A</b>ls ein Prinz, aufgelesen,<br/>Mit meiner süßes krawtz,<br/>Von dem Feinde vernehen<br/>Hab ich die Schlacht erwart:<br/>Das sey Maertricht tiegraben<br/>Besörchen manns gewalt:<br/>Mein vetter sah man traben<br/>Sehr muhtig durch das velt .</p>            |
| <p><b>I</b>n Gottes fried zu leben,<br/>Hab Ich allzeit getracht:<br/>Darum bin Ich vertrieben,<br/>Vns Land vnd Leuth gebracht.<br/>Aur Got wirdt mich regieren<br/>Als ein gutt Ins trauent,<br/>Das Ich einst wider keren<br/>Werd in mein Regimene .</p>          |  | <p><b>S</b>es der will des Herren<br/>Vff der zeit meer gewest,<br/>Hau Ich gern wollen keren<br/>Vn Euch den schwern tempest.<br/>Aber der hochst dar oben,<br/>Der alle ding regiert,<br/>Den man allzeit muß loben,<br/>Der hat solchs nicht begert .</p>               |
| <p><b>L</b>eide Ewch mein vnderfahen<br/>Die anfrucht sind von ag,<br/>Gut wurde Ewch nie verlassen<br/>Al seid ihr nun beschwert .<br/>Wer frum begert zu leben,<br/>Der hirt Got nach vnd tag,<br/>Das er mir krafft wol geben<br/>Das ich Ewch heiffen mag .</p>   | <p><b>V</b>or aln die mich beschwaren<br/>Vnd mein verfolger sein,<br/>O Got wolt doch beswaren<br/>Den treuen Diener dein .<br/>Das sie mich nie verbetschen<br/>In ihrem grimmen muet,<br/>Ihr hende nicht thun waschen<br/>In mein vnschuldigen blut .</p>                | <p><b>S</b>ehr Christlich uns gerieben<br/>Mein Prinzze dich gemacht;<br/>Schantzaffig ist gebüben<br/>Mein hertz im gegensuch<br/>Den Herrn hab ich gebetten<br/>Von meines hertzen grunt,<br/>Das er mein sach wol treuen<br/>Mein vnschult machetz kunt .</p>           |
| <p><b>L</b>ieb vnd gutt all zusammen<br/>Hab ich Ewch mit verbunden<br/>Mein Bruder hoch von namen<br/>Die haben solchs herbeut:<br/>Graef Adolf ist gebüben<br/>In Eisenst in der Schlacht:<br/>Sein Seel im Ewigem leben<br/>Erwart den Jungsten tag .</p>          | <p><b>O</b>krawt ihr arme schafften<br/>Die seid in großer noot,<br/>Euer hirt der sol nicht schlaffen<br/>Seid ihr schon jetzt zerfrowt .<br/>Zu Got wolt Ewch begeben,<br/>Sein heilsam Wert nemde an,<br/>Als frumme Christen leben,<br/>Wirdt hie bald sein gethau .</p> | <p><b>M</b>us David mußte flachen<br/>Aur Saulo dem Tyran:<br/>So hab Ich willen suchen<br/>Mit manchem Edelman<br/>Aur Got that ihu erbeden,<br/>Erleeset aus aller noot,<br/>Ein Königreich geben,<br/>In Israhel seer groot .</p>                                       |
| <p><b>E</b>dell vnd hoch geboren<br/>Von Kaiserlichem stam,<br/>Ein Fürst des Reichs erkoren<br/>Als ein frum Christen man,<br/>Euer Gottes Wort gepriesen<br/>Hab Ich frey vnerzagt,<br/>Als ein Hiltid ohne vresen,<br/>Mein edel blut gewagt .</p>                 | <p><b>N</b>ix thut mich mehr erbarmen<br/>In meinem gegensuch,<br/>Dan das man sie verarmen<br/>Des Königs Ländel gut,<br/>Das Ewch die Spanier krencken<br/>O edel Nidrländel gut,<br/>Wan Ich daran thu denken<br/>Mein edel hertez das blut .</p>                         | <p><b>V</b>or Got kan ich bezeugen,<br/>Vnd seiner großen Mächt,<br/>Das Ich zu fernem zeiten<br/>Den König hab veracht:<br/>Nur das ich Got dem Herren,<br/>Der höchsten Marias leit,<br/>Hab müssen obediuen<br/>In der Gerechtigkeitt .</p>                             |
| <p><b>M</b>ein schult vnd mein vrcawer<br/>Bist du o Got mein hirt,<br/>Auf dich so wil ich bauen,<br/>Vrtreue mich nommerweir:<br/>Auf das ich frum wol bleiben<br/>Dein diener zu aller stunde,<br/>Die typanney vertreiben<br/>Die mir mein hertez durchdeit .</p> | <p><b>N</b>ach sauer sei ich enfangen<br/>Von Got, mein Herrn das ist,<br/>Darnach hat gros verlangen<br/>Mein Prinzze dich gomucht:<br/>Das ist das ich moy sterben<br/>Mit ehren auff dem veld,<br/>Ein ewig Reich erwerben<br/>Als ein getrewer hiltid .</p>              | <p><b>W</b>erd Ich durch Gottes schickung<br/>Von Ewch genommen hin,<br/>Sein Wert bleib Ew erquickung<br/>Bewahr Ewch hertez vnd sin,<br/>Das ihr zu keizen zeiten<br/>Den Pfaffen konnt ins netz,<br/>Gutte gnad wol Ewch geleiten<br/>Das laes ich Ewch zur leetz .</p> |

**WIL HELM vnd harnisch legen an, vnd irteut als ein Christen Man .**

Abb. 3: Ein Christlich Helden Liedt, Einblattdruck [Heidelberg, 1608]  
VD17 1:738152V digital, Ex. der Staatsbibliothek zu Berlin

aber doch in vielen Kontrafakturen lassen sich diese Konnotationen wiederfinden, z. T. sogar mehrere in einem Lied.

Der Ereignisse im Achtzigjährigen Krieg sind mehrfach Thema der Wilhelmus-Kontrafakturen, so die Eroberung von Herzogenbusch durch Friedrich Heinrich von Oranien im Jahr 1629, und die Erfolge zur See 1629 und 1631. Die Konnotationen „frommer Fürst/Heldenlied“ wurden für eine Reihe von Liedern benutzt, es gibt Lieder auf Moritz von Oranien (1605), auf den Herzog von Braunschweig (1607), und im Dreißigjährigen Krieg auf Friedrich V. von der Pfalz, Christian IV. von Dänemark und Gustav Adolf II. von Schweden. Zahlreiche Lieder im Ton „Wilhelmus“ gibt es zu den militärischen Konflikten im Rahmen der Hugenottenkriege, die Kriege mit dem Osmanischen Reich, dem Krieg Schweden-Polen 1627 und den Seekrieg zwischen England und den Niederlanden 1652. Die Konnotationen „antispanisch“ und „antikatholisch“ spielten vor allem im Dreißigjährigen Krieg eine Rolle.

Bemerkenswert ist der starke Bezug des Wilhelmusliedes zur Schweizer Eidgenossenschaft. Nicht nur wurden viele Lieder mit Wilhelmusbezug in der Schweiz gedruckt, auch die eidgenössische Geschichte wurde mit dem Lied verknüpft. So wird der Sagenheld Wilhelm Tell, Teil des Gründungsmythos' der Eidgenossen, der Held eines langen Liedes (Abb. 4; Nehlsen 1993, K-18).<sup>8</sup>

Begünstigt durch die Namensgleichheit mit dem Prinzen von Oranien kopiert das Lied Anfang und Gestus des Wilhelmusliedes:

Wilhelm bin ich der Thelle  
 Vo[n] heldes muth vnd blut  
 Mit meinem gschoß vnd pfeile  
 Hab ich die Freyheit gut  
 Dem vatterlandt geboren/  
 Vertriben Tyranney/  
 Ein vesten pundt geschworen  
 Handt vnsser gsellen drey.

Zuerst 1613 gedruckt (BLF Nr. 1550), erlebte dieses Tellenlied eine enorme Popularität bis in das 19. Jahrhundert hinein. Selbst wieder Ausgangspunkt von zahlreichen Kontrafakturen, spielte es durch die Heroisierung der Gründerzeit eine wichtige Rolle in den innenpolitischen, häufig konfessionell aufgeladenen Auseinandersetzungen der Alten Eidgenossenschaft.

## Zwei bisher unbekannte Kontrafakturen aus Ostfriesland und Westfalen

In das nordwestliche Gebiet des deutschsprachigen Raumes führen zwei weitere Kontrafakturen, die der Wilhelmusforschung bislang nicht bekannt waren. Im

<sup>8</sup> Zu dem Lied ist sogar eine frühe musikalische Notation erhalten (Nehlsen 1998, 108).

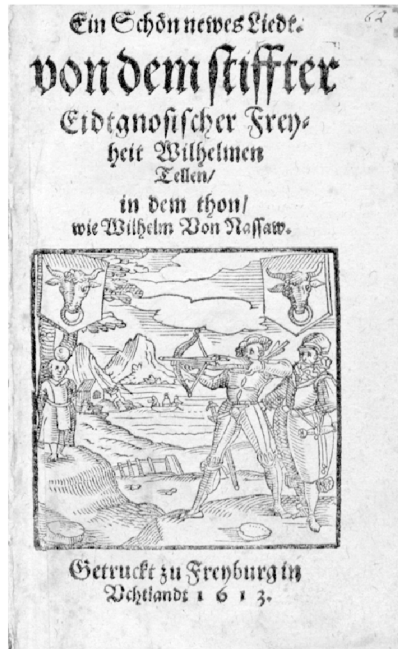


Abb. 4: Ein Schön neues Liedt von dem stifter Eidtgnosischer Freyheit Wilhelmen Tellen : in dem thon/ wie Wilhelm Von Nassaw. Freyburg in Uchtlandt 1613.

Februar 1631 huldigte die Stadt Emden dem Grafen Ulrich II. von Ostfriesland. Bei diesem formalen Rechtsakt,<sup>9</sup> zu dem der Graf in die Stadt gekommen war, erschien auf einem Einblattdruck ein Lied mit folgendem Titel:

Een Nieu Liedeken  
 Van de Inhalinge ende Hüldinge  
 Des Hoochgebornen Graeven vnde Heeren  
 Heeren VLRJCHEN/ Graven vnde Heeren tho Ost=  
 frießland/ Heeren tho Esens/ Stedesdorp vnd Winttmunde/ etc.  
 Op de Wyse; Wilhelmus van Nassouwe/

Die erste von 20 Strophen lautet:

LOefft Godt alle Personen/  
 de ghy den Heren deent/  
 van dese victorij schone/  
 de Godt vns heft verleent/  
 van vns Hochgebornen Graffe/

<sup>9</sup> Zum historischen Hintergrund s. Kappelhoff 1994, 173–176.

vam Könincklycke stam/  
 een dach hefft vth vorkoren/  
 tho Embden dat he quam.

Die Sprache verrät starken niederländischen Einfluss. Daneben ist dieser Druck ein Beleg, dass das Wilhelmuslied auch in Ostfriesland bekannt war. Obwohl dieser Befund auf der Hand liegt, weil Ostfriesland durch Handel, Glaubensflüchtlinge, Truppenbewegungen und kulturellen Austausch aufs Engste mit den Niederlanden verknüpft war, fehlte bislang der direkte Beweis der Rezeption des Wilhelmusliedes in dieser Region.

Ähnlich stark wie in Ostfriesland waren in Westfalen die Beziehungen zum Nachbarland. Auch hier fehlte bislang jeglicher Beleg, dass in dieser Region das Lied bekannt war. 1647 erschien zu Frankfurt am Main ein geistliches Liederbuch mit dem Titel:

Hauß=Capell *HENRICII Pastoris* zu Dincker vnter Soest in Westphalen/  
 Von außerlesenen Davidischen Psalmen/ vnd anderen Schrifftmässigen  
 Liedern zugerichtet: So mehrentheils vnter anmüthige Weltliche: Etliche  
 aber auch vnter liebliche in Kirchen übliche Melodeyen gesetzt. Jn diesen  
 schwierigen Läuften/ auch sonsten zu jeder Zeit/ in Lieb vnd Leys/  
 nützlich zugebrauchen.

Heinrich Meier, Pastor zu Dincker bei Soest, verfasste zahlreiche geistliche Lieder zu allgemein bekannten Melodien. Eine der „anmüthigen weltlichen Melodeyen“ war auch das Wilhelmuslied, das er für ein biblisches Historienlied über David und Goliath verwendete. Die Verbindung zum Wilhelmuslied besteht in der Person David, die auch im Wilhelmus erscheint (Str. 8: „Als David moeste vluchten voor Saul de tiran“). Glücklicherweise hat Meier auch die Melodie aufgezeichnet (Abb. 5; Nelle 1899, 131):<sup>10</sup>

Mit Lust will ich jetzt sin-gen ein treff-lich schön Ge-dicht  
 Von wahr-haf-ti-gen Din-gen, da-von die Schrifft be-ri-cht,  
 wie Da-vid, der so klei-ne, den gro-ßen Go-li-ath mit  
 ei-nem Schlei-der-stei-ne vorzeit er-schla-gen hat.

Abb. 5

10 Diese an entlegener Stelle publizierte Mitteilung ist mir bei der Abfassung meiner Dissertation nicht bekannt gewesen und ist der Wilhelmusforschung bislang völlig unbekannt.

## Die Melodie

Einen nicht geringen Anteil am Erfolg des Wilhelmusliedes hatte die Melodie. Es war – wie schon erwähnt – selbst eine Kontrafaktur. Die benutzte Melodie war die „wijse van Chartres“. Der flämische Musikforscher Florimond van Duyse identifizierte dieses Lied als ein Spottlied aus den Hugenottenkriegen über den missglückten Angriff auf die Stadt Chartres durch den Prinzen von Condé im Jahr 1568 (Duyse & Kossmann 1923, 22f.). Von der Melodie ist eine Aufzeichnung aus dem Jahr 1574 überliefert (Abb. 6; Duyse & Kossmann 1923, 1):

**En Liedeken op de wijse  
van Conde.**

The image shows a three-staff musical score in a historical style. The first staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The second and third staves are bass clefs. The lyrics are written below the staves.

Gode hoe wonderlijcken staet ghi ons allen by  
In alle conincrycken met u ghenade wy

Dies moet u eick een loont van u weerdigen al/  
die ghi so sendt van dueren tijt in dit eerste tijt dat.

Abb. 6

Der Text des Wilhelmusliedes passt sehr gut zu dieser Melodie (Abb. 7; Nehlsen 1993, 112).<sup>11</sup>

The image shows a three-staff musical score for the Wilhelmuslied. The first staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The second and third staves are bass clefs. The lyrics are written below the staves.

Wil- hel-mus von Nas- sou-we Ben ick van Duyt-schen bloet/  
Den Va- der-lant ghe- trou-we Blijf ick tot in den doot:

Een Prin- ce van O- raen-gien Ben ick vrij on- ver- veert/  
Den Co- ninck van His- paen-gien Heb ick al- tijt ghe- ceert.

Abb. 7

11 Zur besseren Vergleichbarkeit mit anderen Fassungen hier von F nach G transponiert.

Und weil die Melodie vor allem mündlich tradiert wurde, erlebte sie im Verlauf der Jahrhunderte vielfältige Wandlungen. Heute wird eine Fassung gesungen, die 1626 im *Nederlandschen Gedenck-clanck* von Adrian Valerius erschien (Abb. 8):

**N E D E R L A N D T S G M E**

vry on-verveert, Den Coninck van Hispanjen Ick altyt hebb' ge-cert,

Abb. 8

Diese Notation zeigt zwei Merkmale, die sie von der Version 1574 unterscheiden: zum einen Melismen, die aus der lautenistischen Verzierungspraxis herrühren, zum andern den Übergang im zweiten Teil zum Tripeltakt. Valerius' Fassung blieb jedoch im 17. Jahrhundert ohne Einfluss. Die Melodie entwickelte sich in vielfältigen Varianten weiter, und im 18. Jahrhundert hatte sie folgende Gestalt angenommen (Abb. 9):<sup>12</sup>

*Na de wyse van Charles.*

Ilhelmus van Nassouwen, Ben ik van  
Duytschen Bloet, Het Vaderland getrou-  
we Blyf ik tot in den Dood, Een Prin-  
ce van Oranjen Ben ik vry onverveert,  
Den Koningh van Hispanjen. Heb ik  
altyt ge-cert.

Abb. 9

<sup>12</sup> Undatierter Druck im Koninklijk Huisarchief Den Haag: G 27–126.

So kam es, dass die Fassung, die im 19. Jahrhundert üblich war (der so genannte „Prinsensmarsch“), nur noch wenig mit der ursprünglichen Gestalt gemeinsam hatte und der Liedtext nur sehr mühsam mit der Melodie zusammengefügt werden konnte. Dass heute die Valerius-Fassung von 1626 verwendet wird, das hat wiederum mit der Rezeption im deutschsprachigen Raum zu tun, wie noch zu zeigen sein wird.

## Das Wilhelmuslied in der Neuzeit

Im 18. Jahrhundert spielte das Wilhelmuslied in Deutschland keine Rolle mehr. Der Achtzigjährige Krieg zwischen Spanien und den Niederlanden, mit dessen Beginn die Person Wilhelms von Oranien und sein Lied im Bewusstsein der Öffentlichkeit so markant verknüpft war, hatte mit dem Westfälischen Frieden 1648 sein Ende gefunden. Um 1700 war er längst vergangene Geschichte. In den Niederlanden jedoch blieb es weiterhin allgemein bekannt. Es diente der Erinnerung an die heroische Vergangenheit und war zugleich Symbol für das oranische Fürstenhaus. Über die Wirkung des Liedes zur Mitte des 18. Jahrhunderts berichtet anschaulich ein Außenstehender, der Hamburger Gelehrte, Diplomat und Musikschriftsteller Johann Mattheson: „Merkwürdig war es damals, mit welchem Eifer und Glück **W i l h e l m v o n N a s s a u** auf allen Gassen gesungen, darnach gesprungen, auf den Thürmen geblasen, und auf den Glockenspielen geläutet worden“ (Nehlsen 1993, 186).

Nach dem Ende der Franzosenzeit wurden die Niederlande zu einem Königreich und man fühlte das Bedürfnis nach einer Nationalhymne, so wie die britische „God Save the King“. Angesichts seiner immer noch großen Popularität wäre das Wilhelmuslied eigentlich prädestiniert gewesen, um zur offiziellen Nationalhymne erklärt zu werden, doch wurde 1815 ein anderes Lied zur Nationalhymne bestimmt, dessen Text anlässlich eines von dem pensionierten Seeoffizier van Kinsbergen ausgeschriebenen Preiswettbewerbes vom Dichter Hendrik Tollens verfasst, preisgekrönt wurde: „Wien Neerlandsch bloed“. Warum konnte dieses neue Lied das Wilhelmuslied überflügeln? Es war nicht entscheidend, dass das Lied zu einem Parteilied der Orangisten geworden war, und dass die Wahl des Liedes zur Nationalhymne nicht die Einheit der Nation symbolisiert hätte. Gewichtiger war dessen historisch überholter Text. Es hatte zwar auch nicht an Versuchen gefehlt, neue Texte zu dichten, die an das alte Lied anknüpfen und es inhaltlich den Zeitumständen anpassten. Aber keine dieser Neudichtungen konnte sich durchsetzen. Ein weiterer Grund, der gegen das Wilhelmuslied sprach, war, dass die um 1800 herrschende Melodie und der Text nicht mehr zusammenpassten.

Wesentlich für die schließliche Wahl war jedoch, dass es einer – wenn auch offiziell geförderten – Privatinitiative eines pensionierten Admirals überlassen blieb, einen neuen Text als Nationalhymne auszusuchen, der dann mit großem Aufwand verbreitet und propagiert wurde.

Im 19. Jahrhundert wurde das Wilhelmuslied von deutschen populärwissenschaftlichen Abhandlungen über die Niederlande und über Wilhelm von



Oranien durchaus erwähnt. Auch in belletristischen Werken wurde es aufgegriffen. Am bekanntesten ist Wilhelm Raabes 1860 geschriebene Erzählung „Die Schwarze Galeere“ über eine Episode aus dem Achtzigjährigen Krieg. Am Ende der Erzählung wird das Lied ausführlich zitiert (Raabe 1861, 58f.):

Noch dauerte das Gefecht auf einigen der ebenfalls von den Niederländern überfallenen Fahrzeugen fort, aber schon glitten einige derselben, von Geusen Händen gelenkt, in den Strom hinaus, und wild harmonisch erschallte der Gesang der Sieger durch die Nacht:

„Wilhelmus von Nassaue  
Bin ich von deutschem Blut,  
Dem Vaterland getreue  
Bleib ich bis in den Tod –“

Vom Stern des Andrea Doria blies jetzt der Trompeter der schwarzen Galeere dieselbe Weise zur Stadt hinüber, und in wildem Chor fiel die siegreiche Mannschaft ein:

„Daß euch die Spanier kränken,  
O Niederlande gut,  
Wenn ich daran tu' denken,  
Mein edel Herz, das blut't.“

Selbst die zum Tod wunden Geusen richteten sich unter den feierlichen, harmonischen Klängen vom Boden auf – die nicht mehr singen konnten, bewegten die Lippen nach den Worten des Liedes.

Es wäre vermutlich bei dieser lediglich literarischen Rezeption geblieben, wenn nicht ein Männerchorwerk den Ausgangspunkt zu einer auch musikalischen Rezeption im deutschsprachigen Raum gebildet hätte. Im Jahr 1877 wurde in Wien vom Wiener Männergesangsverein dieses Werk uraufgeführt: „Sechs Altniederländische Volkslieder aus der Sammlung des Adrianus Valerius vom Jahre 1626 übersetzt von Josef Weyl. Bearbeitet von Eduard Kremser.“

Der Wiener Komponist und Dirigent Kremser hatte sechs Lieder aus dem „gedenck-clanck“ ausgewählt und von Josef Weyl, einem Mitglied des Wiener Männergesangsvereins und Gelegenheitsdichter, übersetzen lassen. Die sechs Lieder sind so geordnet, dass sie, nach Kremzers eigenen Worten „ein Bild des niederländischen Befreiungskampfes geben“. Dieses idealtypische, die historische Wirklichkeit extrem reduzierende Bild sah dann so aus:

1. Chor: „Klage.- Beginn: „Herr sieh die Noth! zahllose Feinde..“
2. Bariton-Solo: „Wilhelmus von Nassauen. (Prinz von Oranien.)“
3. Chor: „Kriegslied.- Beg.: „Wohl sehr glücklich ist, wer zu sterben weiß.“
4. Tenor-Solo: „Abschied.- Beg.: „Das Vaterland ruft mich zum heiligen Streite.“
5. Chor: „Berg op Zoom.- Beg.: „Seht, welche Macht sie gebracht uns zur Schlacht.“
6. Chor: „Dankgebet.- Beg.: „Wir treten zum Beten vor Gott den Gerechten.“

Wilhelm von Oranien spielt darin selbstverständlich die Rolle des Helden. Das Werk erzielte sofort einen überwältigenden Erfolg und verbreitete sich rasch. Und als sich 1893 Kaiser Wilhelm II. höchstpersönlich für eine Verbreitung in den Schulen einsetzte, erfolgte durch eine Vielzahl von „Schul- und Volksausgaben“ ein weiterer Popularisierungsschub, so dass die Lieder allgemein bekannt wurden (Nehlsen 1993, 249–269).

Angesichts der auch noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts starken Orientierung des niederländischen Musiklebens auf Deutschland, ist es nicht verwunderlich, dass der Erfolg des Zyklus auch in den Niederlanden registriert wurde und zu Aufführungen führte. Wie die Lieder in den Niederlanden aufgenommen wurden, beschreibt aus eigener Erinnerung der Wilhelmusforscher J. W. Enschedé:

„[...] eerst toen eenige jaren later Kremser te Weenen voor het Wiener Männergesangverein van een zestal dier liederen, waaronder het Wilhelmus, een bewerking voor mannenkoor met orkest had geleverd, werden ons de ooren geopend voor deze oud-nationale liederen; mannenzangverenigingen brachten ze alom ten gehoor; oprechte Nederlanders kon men deze Nederlandsche liederen hooren zingen met Duitschen tekst volgens de vertaling van Ferd. von Hellwald, die door de zorgen van de Vereeniging bij de bloemlezing gevoegd was. Van het Oosten uit moest hetgeen eenmaal ons eigendom was, weder onder het volk verspreid worden. [...] Nog levendig herinner ik mij den indruk, dien ik ontving, toen ik voor een 10 tal jaren deze liederen door Rotte's mannenkoor hoorde uitvoeren. Geheel onkundig als ik toen was van hetgeen ik eigenlijk hoorde – ik vermoedde in de verste verte niet hier te doen te hebben met oud-Nederlandsche muziek en hield ze voor moderne Deutsche zangstukken – gaf ik bij mij zelf den grootsten lof aan den componist der wijzen, aan Kremser. Maar juist deze Germaan deed daardoor zeer veel goed aan de zaak: de liederen en in het bijzonder het Wilhelmus, zooals Valerius de melodie opschrijft, werden populair. (Enschedé 1894, S. 186f.)

Kremsers Zyklus wurde nicht sehr lange in den Niederlanden aufgeführt, aber eine bleibende Wirkung benennt Enschedé: Die Valeriusfassung wurde populär. Bis Ende des 19. Jahrhunderts war die Melodie des „Prinsensmarsches“ mit dem Text verbunden gewesen, auf die aber der Text nicht mehr richtig passen wollte. Die Valeriusfassung, jetzt als „oude wijs“ bezeichnet, setzte sich immer mehr gegen die überkommene „nieuwe wijs“ durch und ist heute unangefochten. Dass diese Wendung in der Rezeptionsgeschichte durch ausländischen Einfluss erfolgte, ist heute weitgehend unbekannt.

Zurück zur deutschen Rezeption. Das Wilhelmuslied erreichte zwar nicht die enorme Popularität des sechsten Liedes des Zyklus' „Wir treten zum Beten“. Doch die Melodie war nun auch in Deutschland (wieder) bekannt, das Lied erschien als *historisches* Lied wieder in Liederbüchern. In den 1920er Jahren wurde der Liedgeschichte ein neues Kapitel hinzugefügt.

Walther Hensel (1885–1956, eigentlicher Name: Julius Janiczek) wurde durch die Veranstaltung von Singewochen und die Herausgabe von zahlreichen

Liederbüchern eine der einflussreichsten Personen in der Jugendmusikbewegung. Den nachhaltigsten Einfluss auf die weitere Rezeption des Wilhelmusliedes bewirkte Hensel aber dadurch, dass er den Text „Wenn alle untreu werden“ mit der Wilhelmusmelodie in Verbindung brachte. Der Text stammt von dem Dichter Max von Schenkendorf (1783–1817), der ihn 1814 schrieb und Friedrich Ludwig Jahn (dem „Turnvater“) widmete.<sup>13</sup> Titel und erste Strophe lauten:

Erneuter Schwur. Junius 1814.  
 Wenn alle untreu werden,  
 So bleib ich euch doch treu,  
 Daß immer noch auf Erden  
 Für euch ein Streiter sei.  
 Gefährten meiner Jugend,  
 Ihr Bilder beß'rer Zeit,  
 Die mich zu Männertugend  
 Und Liebestod geweiht.

Und die beiden letzten Zeilen der 4. Str.:

Will predigen und sprechen  
 Vom Kaiser und von Reich.

Schenkendorfs Lied, das besonders in Turnerkreisen Verbreitung fand, ist in zahlreichen Liederbüchern des 19. Jahrhunderts abgedruckt. Allerdings wurden schon bald Textänderungen vorgenommen. Die „Ich“-Form des Originals wurde ersetzt durch die „Wir“-Form, und ebenfalls früh erschien die Umdichtung der letzten Zeile, die auf den „Kaiser“ verzichtet: „Will predigen und sprechen / vom heiligen deutschen Reich“.

In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg bekam das Lied die Funktion eines Symbolliedes für rechte politische Gruppierungen, so auch bei den Nationalsozialisten, die zu Beginn der 1920er Jahre auch nur eine der zahlreichen kleinen Parteien und Gruppen des rechten Spektrums waren. Bei der NSDAP gehörte das Lied Schenkendorfs seit den frühen 1920er Jahren zu den Parteiliedern. Die SS („Schutz-Staffel“) erkor das Lied zu ihrem „Treuelied“, zum Symbollied dieser später so gefürchteten NSDAP-Untergliederung.

Einen Melodieverweis finden wir bei Schenkendorf nicht. Bis zu Hensel wurde sie aber auf die Melodie des im 19. Jahrhundert weit verbreiteten Liedes „Auf, auf zum fröhlichen Jagen“ gesungen. In einem Liederbuch von 1923 verband nun Hensel die Valeriusfassung der Melodie mit dem Schenkendorf-Text, und in dieser Kombination erfuhr das Lied eine weite Verbreitung, vor allem in der Zeit des „Dritten Reiches“, es steht praktisch in allen Schul- und Parteiliederbüchern (Abb. 10).<sup>14</sup> In dieser herausgehobenen Stellung profitierte es

13 Erstmals ist es veröffentlicht in: Max von Schenkendorf, Gedichte (Stuttgart 1815, S. 141f.).

14 Hier zitiert nach: Kernlieder für die Volksschule. Nach dem Erlaß des Reichs- u. Preussischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 10. Okt. 1938, Braunschweig o. J.

Freiheitslied der Geusen  
Aus den Niederlanden, 1568

**43. Wenn alle untreu werden (O)**

1. Wenn al = le un = treu wer = den, so blei = ben  
daß im = mer noch auf Er = den für uns ein  
mir doch treu, } Ge = fähr = ten un = ster  
Fähn = lein sei. }

Ju = gend, ihr Bil = der bess = rer Zeit, die uns zu  
Män = ner = tu = gend und Lie = bes = tod ge = ßt.

2. Wollt nimmer von uns weichen, / uns immer nahe sein, / treu wie die  
deutschen Eichen, / wie Mond und Sonnenschein! / Einst wird es wieder  
helle / in aller Brüder Sinn, / sie kehren zu der Quelle / in Lieb und  
Treue hin.

3. Es haben wohl gerungen / die Helden dieser Frist, / und nun der Sieg  
gelungen, / übt Satan neue List. / Doch wie sich auch gestalten / im Leben  
mag die Zeit, / du sollst mir nicht veralten, / o Traum der Herrlichkeit!

4. Ihr Sterne, seid uns Zeugen, / die ruhig nieder schau, / wenn alle Brüder  
schweigen / und falschen Götzen traun. / Wir wollen das Wort nicht brechen, /  
nicht Buben werden gleich, / wollen predigen und sprechen / vom heiligen  
deutschen Reich.

Mag von Schenkendorf, 1814

Dieser Text wurde zuerst von Walther Henkel dem Wilhelmuslied unterlegt

Abb. 10

sicherlich von seinem Nimbus als „SS-Treuelied“. Nach 1945 verschwand dieses Lied wieder (wenn auch nicht sofort) aus den Liederbüchern. Auch das Wilhelmuslied spielte in der deutschen Rezeption keine Rolle mehr.

In den Niederlanden war wie gesagt die Valeriusfassung nach 1898 wieder sehr populär geworden. In den folgenden Jahrzehnten wurde das Lied immer mehr auch bei offiziellen Anlässen gespielt, so dass Verwirrung entstand, welches Lied denn nun die richtige Nationalhymne sei. So wurde 1932 von der niederländischen Regierung beschlossen, das Wilhelmuslied als alleinige Nationalhymne anzuerkennen. Neben der jahrhundertelangen Tradition als Hymne auf das Haus Oranien hatte es somit auch offiziell die Funktion als nationales Symbol erhalten, als das es inoffiziell schon lange gegolten hatte. Während der deutschen Besetzung diente es als nationales Symbol und Zeichen des Widerstandes. „Tijdens de oorlog was het Wilhelmus het klinkend symbool van de Nederlandse afkeer van de Duitsers in het algemeen en het actieve verzet in het bijzonder.“ (Grijp 1998, S. 75) Paradoxerweise war das Lied aber auch zugleich fester Bestandteil des Liederrepertoires der NSB, der Nationaal-Socialistische

Bewegung in Nederland, die jedes Treffen mit dem Wilhelmus abschloss (Groeneveld: 2007, S. 87–88). Nach dem Krieg war bei vielen Niederländern ein gewisses Unbehagen an dem historisch überholten Text spürbar. Alle Versuche jedoch, den Liedtext zu aktualisieren oder zu ersetzen,<sup>15</sup> blieben erfolglos.

Und wie erklärt man sich nun das „deutsche Blut“ und die Ehrung für den spanischen König? In einem Buch über Lieder aus der Zeit 1500 bis 1700, das für den Unterricht an den höheren Schulen bestimmt ist, wird dem Wilhelmustext eine erklärende Prosafassung beigegeben (Barend-van Haeften 2000, 19):

Ik ben Willem van Nassou,  
uit een Duits geslacht.  
Het Vaderland zal ik trouw  
blijven, tot de dood toe.  
Ik ben een Prins van Oranje,  
zeer onverschrokken.  
De koning van Spanje  
heb ik altijd gerespecteerd.

#### NATIONALE NATURALISATIEDAG

... BÈ-HEN IK VAN DUIJSCHEN BLOED...



Abb. 11

15 „Het is tijd voor een multicultureel Wilhelmus!“ (<https://kurzelinks.de/a4de>)

Den Ausländern, die die niederländische Staatsbürgerschaft erwerben wollen, wird die Kenntnis der niederländischen Nationalhymne abverlangt (Kestemont e. a. 2017, 9). Der Karikaturist sieht das Lied in der multiethnischen, multikulturellen Realität der heutigen Niederlande so (Abb. 11; Kestemont e. a. 2017, 112).

Es bleibt die Frage, wie verbreitet die Kenntnis des Liedes bei den nicht-autochthonen Niederländern ist, welche Gefühle sie damit verbinden, inwieweit sie es als nationales Symbol akzeptieren, und ob das Lied angesichts der zunehmenden kulturellen Diversität, wie sie in allen westlichen Demokratien zu beobachten ist, seine Funktion als Symbol der nationalen Einheit erfüllen kann.

## Literatur

- Barend-van Haeften 2000. *Wilhelmus en de anderen. Nederlandse liedjes 1500–1700*. Samengesteld door Marijke Barend-van Haeften. Met medewerking van Louis Peter Grijp en Camerata Trajectina. Amsterdam 2000 (Tekst in context; 4).
- BLF 2008/2009. *Berliner Liedflugschriften. Katalog der bis 1650 erschienenen Drucke der Staatsbibliothek zu Berlin Preußischer Kulturbesitz*. Bearbeitet von Eberhard Nehlsen, herausgegeben von Gerd-Josef Bötte, Annette Wehmeyer und Andreas Wittenberg. 3 Bände, Baden-Baden 2008–2009 (Bibliotheca bibliographica Aureliana 215–217).
- Bruin 1998. Martine de Bruin, Het Wilhelmus tijdens de Republiek. In: *Nationale hymnen. Het Wilhelmus en zijn burens* (red.: Louis Peter Grijp). Nijmegen / Amsterdam 1998, S. 16–42.
- Drewes 1946. J. B. Drewes, *Wilhelmus van Nassouwe. Een proeve van synchrone interpretatie*. Amsterdam 1946.
- Duyse & Kossmann 1923. *Wilhelmus van Nassouwe: Tekst, vertalingen en melodie door Fl. van Duyse*. Derde uitgave vermeerderd en ingeleid door Fr. Kossmann. 's-Gravenhage 1923.
- Enschedé 1894. J.W. Enschedé, De melodie van het Wilhelmus. In: *Oud-Holland* 12 (1894), S. 172–190; 201–232.
- Gier 1985. J. de Gier (red.), *Het Wilhelmus in artikelen. Een bundel herdrukte studies over het Wilhelmus*. Utrecht 1985.
- Grijp 1998. Nationale hymnen in het Koninkrijk der Nederlanden, II: 1940–1998. In: *Nationale hymnen. Het Wilhelmus en zijn burens* (red.: Louis Peter Grijp). Nijmegen / Amsterdam 1998, S. 74–95.
- Groeneveld 2007. Gerard Groeneveld: Zo zong de NSB, Liedcultuur van de NSB 1933–1945. Nijmegen 2007.
- Hensel 1923. Walther Hensel, *Das Aufrecht Fähnlein*. Augsburg 1923.
- Kappelhoff 1994. Bernd Kappelhoff, *Emden als quasiautonome Stadtrepublik 1611 bis 1749*. Leer 1994 (Geschichte der Stadt Emden; 2).

- Kestemont e.a. 2017. Mike Kestemont, Els Stronks, Martine de Bruin, Tim de Winkel, *Van wie is het Wilhelmus? De auteur van het Nederlandse volkslied met de computer onderzocht*. Amsterdam [2017].
- Maljaars & Lenselink 1993. A. Maljaars/ S. J. Lenselink, *Het Wilhelmus. Een bibliografie*. 's-Gravenhage 1993.
- Nehlsen 1985. Eberhard Nehlsen, Eine bisher nicht bekannte Fassung des Wilhelmusliedes aus dem Jahre 1573. In: *De nieuwe taalgids* 78 (1985), S. 214–223.
- Nehlsen 1993. Eberhard Nehlsen, *Wilhelmus von Nassauen. Studien zur Rezeption eines niederländischen Liedes im deutschsprachigen Raum vom 16. bis 20. Jahrhundert*. Münster/Hamburg 1993.
- Nehlsen 1998. Eberhard Nehlsen, Het Wilhelmus over de grens. In: *Nationale hymnen. Het Wilhelmus en zijn burens* (red.: L. P. Grijp), Nijmegen / Amsterdam 1998, S. 96–111.
- Nelle 1899. [Wilhelm] Nelle, H. Meier und L. B. Gesenius, Pastoren zu Dinker, Ein Beitrag zur Hymnologie der Grafschaft Mark. In: *Jahrbuch des Vereins für die Evangelische Kirchengeschichte der Grafschaft Mark*, 1. Jg. (1899), S. 94–145.
- Raabe 1861. Wilhelm Raabe, *Die Schwarze Galeere*. Zuerst erschienen in *Westermanns Jahrbuch der illustrierten deutschen Monatshefte*, Bd. 9, Braunschweig 1860/61, H. 53, S. 465–488, hier zitiert nach der Ausgabe der Wiesbadener Volksbücher (Nr. 18), 711.–760. Tausend, Wiesbaden 1940.
- RNL 2001. *Repertorium van het Nederlandse lied tot 1600. Repertory of Dutch songs until 1600*. Gent/ Amsterdam 2001.
- Veenendaal 1954. Vier vragen betreffende het Wilhelmus. In: *Tijdschrift voor geschiedenis* 67 (1954), S. 1–20; neu abgedruckt in: Gier 1985, S. 73–92.
- ZLF 2021. Zürcher Liedflugschriften. Katalog der bis 1650 erschienenen Drucke der Zentralbibliothek Zürich, bearbeitet von Eberhard Nehlsen, Redaktion: Christian Scheidegger, Baden-Baden 2021 (Bibliotheca bibliographica Aureliana 256).

# Grensoverschrijdend digiTAAL leren in de zaakvakken van het primair onderwijs.

Het Duits-Nederlandse project *Digi+*

*Lukas Urbanek, Mirjam Günther, Gunther De Vogelaer, Jordi Jager*

## 1. Inleiding

In deze bijdrage bespreken we het project *Digi+*, een tweetalige digitale leeromgeving met als overkoepelende onderwerpen “Graan” en “Voeding” die vanaf 2019 werd ontworpen en gratis kan worden gebruikt. Gezien deze twee onderwerpen is *Digi+* uitstekend geschikt voor de vakken Wereldoriëntatie (NL) en *Sachunterricht* (DE) (meer specifiek de domeinen Natuur en Geschiedenis). *Digi+* kwam tot stand door een Duits-Nederlandse samenwerking van de NHL Stenden Hogeschool en Universiteit Münster, en richt zich vooral op scholen in de Nederlands-Duitse grensstreek, meer specifiek op basisschoolleerlingen van groep 5 en 6 in Nederland en klas 3 en 4 in Duitsland. Leerkrachten aan beide kanten van de grens kunnen de leeromgeving gebruiken om hun leerlingen – naast vakinhoudelijke aspecten – op een speelse en laagdrempelige manier te laten kennismaken met de buurtaal en -cultuur, wat een positief effect heeft op hun taalvaardigheid en op de attitudes ten aanzien van de buurtaal. Op die manier worden de kinderen aangemoedigd om het leren van de buurtaal in het voortgezet onderwijs te intensiveren, en kunnen op termijn de kansen op een grensoverschrijdende arbeidsmarkt worden verhoogd.<sup>1</sup>

Naast een beschrijving van het project gaan we in dit artikel in op bepaalde aandachtspunten die de beginfase van het *Digi+* project hebben beïnvloed: digitale verschillen en verschillen ten aanzien van onderwijs tradities en curricula tussen Duitsland en Nederland. Daarnaast zullen we ook een concrete voorbeeldopdracht laten zien van de *Digi+* leeromgeving.

<sup>1</sup> Naast de auteurs hebben ook de volgende personen bijgedragen aan de succesvolle realisatie van het project: Joana Duarte en Veronika Wenzel als aanvragers; Eva-Marie Thebes, Esma Mousavi Torshezi en Douwe Runia als projectmedewerkers.





Afb. 1: De Digi+ leeromgeving kan op verschillende apparaten worden gebruikt

## 2. Wat is het Digi+ project?

### 2.1. Achtergrond: de Nederlands-Duitse grensregio

Leerlingen zijn op de basisschooleeftijd taalgevoelig en staan open voor de buurtaal. Eén van de uitgangspunten van Digi+ is de Nederlandse en Duitse taalvaardigheid van jonge kinderen in de grensstreek te verbeteren. Tevens speelt de prestigetaal Engels nog geen grote rol in hun leefwereld en is er ook nog geen stevige taalattitude ontwikkeld. Hier ligt dus de kans om in het grensgebied de wederzijdse attitude tegenover de buurtaalen een positieve stimulans te geven.

Kennis van de buurtaal en bekendheid met de cultuur van het buurland vergroten de kans dat leerlingen in de regio blijven, of zelfs gaan studeren, werken en/of wonen in het buurland. Zeker voor de constellatie Nederland-Duitsland is dit van belang omdat deze landen zeer belangrijke handelspartners zijn. De Duitse en de Nederlandse economie zijn onderling sterk verweven. Duitsland is

de belangrijkste exportpartner voor Nederland voor zowel goederen als diensten, net als Nederlands tweede dienstenleverancier. Nederland op zijn beurt is voor Duitsland de tweede leverancier van goederen en de vierde bestemming voor Duitse exportgoederen (CBS 2020: 12).

In de Nederlands-Duitse grensstreek, maar ook in andere grensregio's, is het versterken van de kennis van de buurtalen en de buurcultuur mee om dergelijke redenen een Europese beleidsprioriteit geworden, zoals blijkt uit de volgende aanbeveling van de Europese Unie (EU):

Door partnerschappen op te zetten tussen scholen en instellingen die voor- en vroegschoolse educatie en opvang aanbieden in grensgebieden, zullen kinderen worden aangemoedigd om vanaf jonge leeftijd de taal van hun burens te leren en zullen taalbarrières in grensoverschrijdende regio's afnemen (Europese Unie 2019: 21).

Dat het belang van en daarmee de aandacht voor buurtaalonderwijs groeit, blijkt wel uit meerdere projecten die de afgelopen jaren gestart zijn. Zo is er het project "Spreek je buurtaal – Sprich deine Nachbarsprache". Projectleider Tom Lamers geeft in een interview met de Taalunie het volgende aan:

De jongeren in de grensregio [...] groeien op in een unieke internationale omgeving met Nederland of Duitsland als achtertuin. Qua volume staat de handelsrelatie tussen Nederland en Duitsland bijvoorbeeld op plek twee, na die tussen Canada en de VS. Maar om de kansen te benutten die deze grensregio biedt, is het van groot belang dat zij de buurtaal leren. En dat kan het beste al op jonge leeftijd, vanaf de basisschool (Thuis 2016).

De EU stimuleert grensregio's taalleerprogramma's te gebruiken met het oog op onder andere het economisch belang, de onderlinge uitwisseling en het bevorderen van wonen over de grens. Uit de bijdrage van Boonen, Jentges en Sars (2018) in dit tijdschrift bleek al dat hiertoe ook in de Nederlands-Duitse context concrete programma's worden opgezet. Dit is wat ook het Digi+ project beoogt: het verbeteren van de Nederlandse en Duitse taalvaardigheid en taalattitude van jonge kinderen in de grensstreek.

Niet alleen de wederzijdse economische invloed is een belangrijk argument op nationaal niveau om met de buurtaal en -cultuur op vroege leeftijd in aanraking te komen. Ook de regionale focus mag niet buiten beschouwing worden gelaten. De aantrekkelijkheid van stedelijke gebieden binnen Europa neemt toe, wat met zich meebrengt dat jongere, vaak hoogopgeleide mensen de perifere regio's verlaten, waar ontwikkelingsmogelijkheden (bijvoorbeeld baankansen) minder groot zijn (Tillema, Jorritsma & Harms 2019: 8). Kennis van buurtaal en land vergroot de leefwereld van grensbewoners en biedt hen een zogenaamde 360°-blik, wat de regio attractiever maakt.

## 2.2. Doelstellingen van Digi+

Het Digi+ project startte in 2019 en is ontwikkeld door het lectoraat Meertaligheid & Geletterdheid van NHL Stenden Hogeschool samen met het Institut für Niederländische Philologie van de Universität Münster. Het project wordt medegefinancierd door het INTERREG-project Arbeidsmarkt Noord van de Eems Dollard Regio, waarvan het één van de zogenaamde Bouwstenen is.

De voornaamste doelstelling van Digi+ is het vergroten van het taal- en cultuurbewustzijn van jonge kinderen in de grensregio. Door ze al vroeg in aanraking te laten komen met de taal en cultuur van de burens, wordt er gewerkt aan een grensoverschrijdend bewustzijn. Met het kennismaken van de buurtaal leren kinderen ook over de cultuur en identiteit van het buurland. Door verder te kijken dan de grens en kennis te maken met elkaars cultuur, zullen naast de verschillen ook vele overeenkomsten herkend worden. Leerlingen (en leerkrachten) worden zich bewust dat de verschillende culturen en (grens)identiteiten met hun vele overeenkomsten gelijkwaardig aan elkaar zijn en samen een geheel vormen.

Een tweede doelstelling is om kinderen in aanraking te laten komen met het authentieke gebruik van de buurtaal, zowel gesproken als geschreven. Het gaat hierbij vooral om het passief herkennen en begrijpen van de taal, dus receptief taalgebruik, en minder op het zelf actief gebruiken van de taal, dus productief taalgebruik. Al leren kinderen wel de eerste woordjes en uitdrukkingen in de buurtaal. Verder wordt er vooral ingezoomd op de overeenkomsten tussen beide talen en culturen en minder op de verschillen.

Een derde doelstelling van Digi+ is dat het bijdraagt aan de digitale geletterdheid van kinderen. Zo leren ze door media voor educatieve doeleinden te gebruiken en leren ze onder andere hoe ze kunnen typen, scrollen, audio-opnames beluisteren, bestanden uploaden, etc., die deel uitmaken van de zogenaamde *21<sup>st</sup> Century Skills* (Voogt & Pareja Roblin 2010) (zie ook paragraaf 3.1.). Digitale leeromgevingen zijn een krachtig middel om complexe kennis en vaardigheden te verwerven (Lajoie & Azevedo 2006), en kunnen zowel taalverwerving en als het leren van inhoud in zaakvakken stimuleren (Clark, Kirschner & Sweller 2012). Ze zijn uitermate geschikt in een context waarin de leerkracht de buurtaal slechts tot op beperkte hoogte beheerst, zoals in de Nederlands-Duitse grensregio. Volgens Buendgens-Kosten en Elsner (2018) waren er tot voor kort weinig echt twee- of meertalige digitale leeromgevingen, zoals Digi+.

In paragraaf 2.3. wordt toegelicht hoe deze doelstellingen vertaald zijn naar de principes waarop Digi+ gebouwd is.

## 2.3. Basisprincipes

De zes benaderingen waarop Digi+ gebouwd is zijn:

1. Taalvergelijking
2. Receptieve meertaligheid

3. Content and Language Integrated Learning (CLIL)
4. Onderzoekend leren
5. Multimodaal
6. Cultuur en identiteit

### Taalvergelijking

Door de contrastieve taaldidactiek die binnen Digi+ wordt gebruikt, leren kinderen om twee talen naast elkaar te leggen, met elkaar te vergelijken en deze ook als gelijkwaardig aan elkaar te zien. Leerlingen leren op hun eigen niveau de syntaxis en semantiek van de twee talen kennen (Gentner 2010). Hiervoor is onder andere het werken met cognaten uitermate geschikt. Kinderen leren bijvoorbeeld dat het Duitse *Käse* en Nederlandse *kaas* etymologisch verwant zijn.

### Receptieve meertaligheid

Digi+ is voor de leerlingen meestal de eerste kennismaking met de buurtaal, waarin het bevorderen van taalbewustzijn en de receptieve vaardigheden centraal staan. Omdat Duits en Nederlands nauw verwante talen zijn, is de stof doorgaans ook zonder expliciete buurtaallessen in hoge mate begrijpelijk (Beerkens 2010).

### CLIL

CLIL is een onderwijsmethode waarbij het leren van een vreemde taal met het leren van een vak wordt gecombineerd, bijvoorbeeld een vreemde taal leren tijdens het vak Wereldoriëntatie / *Sachunterricht* (Cenoz 2013). In Digi+ gaat het om de kennismaking met de eerste woorden en uitdrukkingen in de andere taal, rond Natuur en Geschiedenis als thematische domeinen.

### Onderzoekend leren

Een volgende benadering waarop Digi+ gebouwd is, is onderzoekend leren. Bij deze benadering krijgen de leerlingen onderzoeksopdrachten waarbij ze zelf op zoek zullen gaan naar vragen en antwoorden om de opdrachten uit te voeren. Deze manier van leren biedt de leerlingen ruimte om eigen ideeën te ontwikkelen en uit te werken, en zo tot nieuwe inzichten te komen (De Vaan, Marell & Marell 2012). Binnen Digi+ komt dit tot uiting in bijvoorbeeld kiemexperimenten met tarwekorrels en thematafels met alledaagse voorwerpen om de functies van het spijsverteringsstelsel in kaart te brengen.

## Multimodaal

Om met behulp van digitale leeromgevingen optimaal te kunnen leren, is het belangrijk dat de stof interactief en in verschillende vormen, dus multimodaal, aangeboden wordt. Juist bij het leren van taal en inhoud tegelijk kan het multimodaal aanbieden van de lesstof een positief effect hebben op de leeropbrengsten (Gilakjani, Ismail & Ahmadi 2011). Binnen Digi+ kunnen leerlingen tegelijkertijd teksten lezen en luisteren omdat al het lesmateriaal zowel geschreven als gesproken beschikbaar is. Daarnaast wordt er gewerkt met foto's om het lesmateriaal te contextualiseren en tweetalige video's die van ondertitels zijn voorzien. Het lesmateriaal kan naar believen worden herbekeken of -beluisterd, en leerlingen kunnen bij elke stap van taal wisselen. Bovendien kunnen de leerkrachten eenvoudig de individuele en de groepsvoortgang van leerlingen bekijken en digitaal feedback geven.

## Cultuur en identiteit

Digi+ wil behalve het taal- ook het cultuurbewustzijn van kinderen in de grensstreek bevorderen. Dit behelst talige aspecten, zoals vergelijkingen van uitdrukkingen in beide talen, maar ook tradities en gewoontes van beide landen, bijvoorbeeld bepaalde gerechten. De Nederlandse Lieke en de Duitse Max, twee identificatiefiguren die de leerlingen begeleiden in de leeromgeving, leggen bepaalde taalgerelateerde of culturele overeenkomsten en verschillen uit en maken het materiaal zodoende tastbaarder voor de leerlingen. Door Lieke en Max wordt de tweetaligheid van het materiaal begrijpelijker en worden leerlingen aangemoedigd om, net als Lieke en Max, met de buurtaal aan de slag te gaan.

## 2.4. Praktische informatie

Het project is in twee fases uitgevoerd, een ontwikkelingsfase en een pilot study. In de ontwikkeling van Digi+ werkten drie projectscholen mee; een Nederlandse school in de regio Groningen en twee Duitse scholen in de regio's Emsland respectievelijk Ostfriesland. Samen met het projectteam hebben zij het Digi+ lesmateriaal ontwikkeld. Bij de ontwikkeling van het Digi+ lesmateriaal is rekening gehouden met de volgende aspecten:

1. De expertise, inhoudelijke en betrokken rol van leerkrachten tijdens de materiaalontwikkeling.
2. Het ontwikkelen van lesmateriaal dat voldoet aan de behoeften en kerndoelen van de scholen.
3. Leerkrachten zijn mede-eigenaar van het lesmateriaal en hebben er verantwoordelijkheid over.
4. Voortzetten van het digitale lesmateriaal is niet afhankelijk van reorganisatie binnen de school door bijvoorbeeld ziekte, uitval en/of nieuw personeel.

Er werd gewerkt volgens een intensieve samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten in de vorm van een design-based benadering (Cobb et al. 2003). In een dergelijke benadering worden ideeën ontwikkeld en in verschillende rondes van uitwerking geoptimaliseerd. De gezamenlijke input door alle betrokken partners leidt tot het uiteindelijke finale product. Door de verschillende fases van terugkoppeling, waarin het product herhaaldelijk wordt uitgeprobeerd en geëvalueerd wordt het product verbeterd. Dit proces draagt bij aan de duurzaamheid van het lesmateriaal, immers; de leerkrachten zijn medeverantwoordelijk voor het materiaal en voelen daardoor ook eigenaarschap van het materiaal.

Nadat het lesmateriaal ontwikkeld was, zijn beide thema's op de drie projectscholen gepilot. In totaal deden 107 leerlingen en 8 leerkrachten mee aan de pilot.

## 2.5. Begeleidend onderzoek

Zowel vanuit het standpunt van de leerkrachten als voor onderzoeksdoeleinden is het uiteraard zinvol om de effectiviteit van de Digi+-leermethode te meten. Het project is opgebouwd volgens een zogenaamd pre-posttest-design, waarbij sommige toetsen uit de beginfase aan het eind van de leergang herhaald worden. In overeenstemming met de doelstellingen van het project werden zowel talige competenties als attitudes tegenover (buur)taal en cultuur in kaart gebracht, met drie verschillende toetsen voor leerlingen.

Voor de aanvang van het project werden drie toetsen uitgevoerd, met als eerste een attitudemeting met een aangepaste versie van de lijst van Dekker, Duarte en Loerts (2021). Deze lijst werkt hoofdzakelijk met directe vragen, waarin rechtstreeks naar de houding wordt gepeild ten opzichte van de eigen taal, de buurtaal, en andere aspecten van meertaligheid. In deze eerste toets was ook een achtergrondvragenlijst verwerkt (met personalia en gegevens over de taalsituatie thuis en op school, contact met het buurland, etc.). Omdat attitudemetingen sterk kunnen verschillen naargelang van de gebruikte methode, werd ook een tweede, indirecte meting uitgevoerd, met de zogenaamde *verbal guise*-methode. Hierbij worden niet zozeer talen beoordeeld, maar wel de sprekers van geluidsfragmenten ingesproken in de buurtalen Nederlands en Duits, en de streektalen Nedersaksisch en *Niederdeutsch*, via stellingen ontleend aan vergelijkbaar onderzoek bij adolescenten (De Vogelaer & Toye 2017; De Vogelaer & Smits 2016). Ten derde werden de talige competenties gemeten met behulp van een speciaal voor buurtaal ontwikkelde versie van de *Coloring Book*-methode. Met dit taalbegrip-inkleurspelletje kan onderzocht worden in hoeverre kinderen in staat zijn om woorden en zinnen in de – in dit geval – buurtaal te herkennen (Pinto & Zuckerman 2018). Hierbij kwamen zowel herkenbare cognaten aan bod als moeilijker herkenbare woorden. Deze drie tests werden aan het eind van het project herhaald.

Als CLIL-methode heeft Digi+ ook tot doel om vakinhouden over te brengen. De leeromgeving laat toe om de voortgang van de leerlingen nauwgezet op te volgen. Per thema zijn in de afsluitende module elementen voorzien ter

herhaling en verdieping, gevolgd door opdrachten die de lesinhoud afsluitend toetsen.

### 3. Beginfase: ander land, andere onderwijscultuur?

Voor de ontwikkeling van het materiaal dienden zich in de eerste projectfase twee vraagstukken aan: enerzijds moesten de digitale mogelijkheden van potentiële projectscholen aan beide kanten van de grens onderzocht worden; anderzijds moesten voor de overkoepelende thema's Natuur en Geschiedenis binnen Wereldoriëntatie respectievelijk *Sachunterricht* concrete leerinhouden afgebakend worden. Los van deze vraagstukken moest bovendien rekening gehouden worden met organisatorische verschillen tussen het Nederlandse en Duitse onderwijs.

#### 3.1. Een digitaliseringskloof tussen Nederland en Duitsland?

In de gedigitaliseerde samenleving van de 21<sup>ste</sup> eeuw is het belang van competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) op het terrein van de ICT sterk toegenomen (van den Oetelaar & Lamers 2017). Voogt en Pareja Roblin (2010) spreken in dat verband van *21<sup>st</sup> Century Skills*. Aangezien de zaakvakken de kinderen ondersteunen bij de vorming van hun leefwereld, mogen de *21<sup>st</sup> Century Skills* binnen *Sachunterricht* en Wereldoriëntatie uiteraard niet worden genegeerd (Gervé 2016: 121). Behalve computers en andere digitale apparaten worden computerondersteunde leerprogramma's als essentiële voorwaarde beschouwd om de digitale geletterdheid te bevorderen (zie bijv. Barrow, Markman & Rouse 2009; Brecko, Kamylyis & Punie 2014). Digi+ stelt zich tot doel om hieraan een bijdrage te leveren.

Zowel de Nederlandse als de Duitse overheid heeft strategieën ontwikkeld hoe digitale geletterdheid in de schoolcurricula kan worden geïntegreerd. Deze strategieën worden nader beschreven in de Nederlandse "Digitaliseringsagenda primair en voortgezet onderwijs" (2019) en in "Bildung in der digitalen Welt" (2016), een concept van de Duitse *Kultusministerkonferenz* dat door de verschillende deelstaten als leidraad voor een eigen uitwerking wordt gebruikt. Toch is er over het algemeen een digitale kloof in het onderwijs, dat wil zeggen ongelijke toegang tot ICT en daardoor geavanceerder en effectiever gebruik op bepaalde scholen (Dolan 2016). In de praktijk blijkt Nederland een duidelijke voorsprong opgebouwd te hebben op het domein van de digitalisering (Pittlik 2017).<sup>2</sup>

2 De verschillen zijn zelfs opvallend genoeg om in de populaire pers besproken te worden, getuige een artikel van Hentschel (2020) in *FOCUS Online* met de sprekende titel "Niederlande sind uns Jahre voraus – Siri im Auto, aber Kreide in der Schule: Deutsche fremdeln mit digitaler Bildung".

### 3.1.1. De digitale infrastructuur in het onderwijs

Deze digitale voorsprong blijkt bijvoorbeeld uit het PISA-2018 verslag (OECD 2020), dat niet alleen de schoolprestaties van 15-jarigen in 79 landen en economieën beschrijft, maar ook het vermogen van scholen in kaart brengt om het onderwijzen en leren te optimaliseren met behulp van digitale uitrusting. In Duitsland gaat 31,7% van de ondervraagde 15-jarige leerlingen akkoord met de stelling dat de internetsnelheid op hun school aanvaardbaar is, in Nederland is dat 87,1% van de leerlingen (OECD-gemiddelde: 67,5%). Slechts een minderheid van de Duitse leerlingen (44,1%) vindt dat het aantal digitale apparaten met toegang tot internet voldoende is; in Nederland is dit 76,4% van de leerlingen. Uit cijfers blijkt dat er in Nederland inderdaad meer computers per leerling beschikbaar zijn (0,9) dan in Duitsland (0,6, wat lager is dan het OECD-gemiddelde), die bovendien ook vaker draagbaar/mobiel zijn (55% in Nederland vs. 25% in Duitsland).

Dat de PISA-2018 gegevens niet uit de lucht gegrepen zijn, onderstreept ook het onderzoek “2nd Survey of Schools: ICT in Education” (Europese Commissie 2019) dat, anders dan het PISA-2018 verslag, ook rekening houdt met het primair onderwijs, de doelgroep van Digi+. De onderzoekers hebben hun gegevens door middel van interviews met schoolhoofden, leerkrachten, leerlingen en ouders in 31 landen verzameld. De gegevens bevestigen de indruk dat de internetsnelheid op Nederlandse basisscholen aanvaardbaarder is dan op Duitse *Grundschulen*. Daarnaast wordt, in overeenstemming met de PISA-2018 gegevens, duidelijk dat Duitse *Grundschulen* over minder computers beschikken dan Nederlandse basisscholen (één per 9 leerlingen in Duitsland vs. één per 3 in Nederland) en dat draagbare computers op Duitse *Grundschulen* de uitzondering vormen. Een cluster-analyse van de technische uitrusting (bijv. aantal computers), de internetsnelheid en verdere digitaliseringsindicatoren (bijv. beschikbaarheid van een virtuele leeromgeving) laat zien dat meer dan 90% van de Duitse *Grundschulen* slecht/gedeeltelijk digitaal uitgerust en verbonden is (tegenover slechts 35% van de Nederlandse basisscholen). Het merendeel van de Nederlandse basisscholen is daarentegen goed/uitstekend digitaal uitgerust en verbonden (tegenover slechts 10% van de Duitse *Grundschulen*).

De digitaliseringskloof blijkt uit nog meer indicatoren. De “Index of Readiness for Lifelong Learning” (Beblavý et al. 2019) zoomt bijvoorbeeld in op de digitalisering van het leren in de EU-lidstaten en bestaat uit drie “pijlers” – samengestelde indicatoren die zijn ontwikkeld om de verschillende dimensies en uitdagingen van digitaal leren weer te geven: 1) Individuele leerresultaten, 2) Beschikbaarheid van digitaal leren en 3) Instellingen en beleid voor digitaal leren. Ook deze index toont aan dat er grote verschillen zijn tussen Nederland en Duitsland. Nederland belandt na Estland op de tweede plaats en wordt beschouwd als “leader in digital learning”. Duitsland belandt volgens de index daarentegen in heel Europa op de laatste plaats (plaats 27) en wordt beschouwd als “straggler in digital learning”. Als reden wordt onder andere onderinvestering in digitale infrastructuur genoemd, lage internetsnelheden en een gebrek



aan breedbandtoegang, net als een sceptische en negatieve houding tegenover digitale technologieën. De DESI (Europese Commissie 2020), die de digitale economie en maatschappij van EU-landen vanuit een breder perspectief belicht, komt tot een minder negatief resultaat voor Duitsland, en plaatst het met een DESI-score van 56,1 op plaats 12, net boven het EU-gemiddelde. Ook hier blijft Duitsland ver achter op Nederland, dat met een DESI-score van 67,7 op de vierde plaats terechtkomt, na Finland, Zweden en Denemarken.

Ondanks alle verschillen tussen Nederland en Duitsland is er uitzicht op verandering. In Duitsland is een dynamiek zichtbaar. In de loop van vijf jaar vanaf 2013 is het percentage leerkrachten dat dagelijks gebruik maakt van digitale media meer dan verdubbeld. Ook het aandeel leraren dat ten minste wekelijks digitale media gebruikt, is aanzienlijk en substantieel toegenomen, wat het engagement van scholen en leerkrachten onderstreept (Eickelmann, Bos & Labusch 2019: 28). Een recente uiting van een positievere houding ten opzichte van de digitalisering van het onderwijs in Duitsland is het zogenaamde *Digitalpakt* van 2019, als gevolg waarvan de *Bund* in vijf jaar tijd een bedrag van vijf miljard euro zal investeren om de digitale infrastructuur in het Duitse onderwijssysteem te verbeteren (Jude et al. 2020: 5). Ook COVID-19 heeft ervoor gezorgd dat Duitsland geconfronteerd werd met de digitale achterstand en heeft de voordelen van digitalisering zichtbaarder gemaakt (bijv. onderwijs op afstand) (Schoonenboom 2020). Duitsland lijkt dus in internationale vergelijking een inhaalslag te willen maken wat betreft de digitalisering.

### 3.1.2. Het aanbod digitale leermiddelen

De hierboven geschetste verschillen tussen Duitsland en Nederland op het gebied van digitale infrastructuur en digitalisering van het leren blijken ook impact te hebben op het concrete lesmateriaal in Nederland en Duitsland. Boonen, Jentges en Konrad (2018) beschrijven in het kader van buurtaalonderwijs een samenhang tussen infrastructuur en (digitaal) aanbod van leermiddelen. Dit is ook van toepassing op het voor Digi+ relevante materiaal omtrent de zaakvakken op basisscholen en *Grundschulen*. In de beginfase van Digi+ hebben we het bestaande aanbod digitale leermiddelen in Duitsland en Nederland geïnventariseerd. Hierbij viel op dat nagenoeg alle uitgevers van Nederlandse lesmethodes voor Wereldoriëntatie ook digitale leeromgevingen voor leerlingen aanbieden die vaak lesboekvervangend kunnen worden gebruikt. Dit zijn enkele voorbeelden:

- *Expeditie Wereld* (<https://exova.nl/expeditie-wereld/>)
- *Blink Wereld* (<https://blink.nl/blink-wereld/>)
- *Faqa Wereldoriëntatie* (<https://faqa.nl/wereldorientatie>)
- *GO!* (<https://geintegreerd-onderwijs.nl/digitaal-platform/>)

In Duitsland hebben we geen lesboekvervangende digitale leeromgevingen kunnen vinden. Wel bestaan er gratis websites waarop spelletjes of aanvullende activiteiten zoals webquests beschikbaar worden gesteld die in de ‘gewone’ analoge lessen kunnen worden geïmplementeerd. Dit zijn drie voorbeelden:

- ANTON (<https://anton.app/de/>)
- *LearningApps* (<https://learningapps.org/>)
- *Mauswiesel* (<https://mauswiesel.bildung.hessen.de/index.html>)

Alle geïnventariseerde Nederlandse en Duitse digitale leerplatforms vertonen één overeenkomst: ze zijn allemaal eentalig (in de voertaal) en bevatten geen of een beperkte hoeveelheid Engelse elementen. Op basis van deze digitale leermiddelen kan CLIL-onderwijs dus nauwelijks vorm worden gegeven.

### 3.1.3. Waarom zijn deze aspecten relevant voor Digi+?

De digitaliseringskloof wordt perfect weerspiegeld in de drie Digi+-projectscholen. De tabel hieronder laat zien over welke technische mogelijkheden de scholen in de beginfase in 2019 beschikten:

| School (regio)    | Aantal leerlingen | Aantal computers | Verhouding leerling-computer | Mobiel | Wifi |
|-------------------|-------------------|------------------|------------------------------|--------|------|
| Ostfriesland (DE) | ca. 200           | ca. 25           | ca. 0,125                    | X      | X    |
| Emsland (DE)      | ca. 300           | ca. 40           | ca. 0,133                    | X      | X    |
| Groningen (NL)    | ca. 40            | ca. 35           | ca. 0,875                    | ✓      | ✓    |

Tabel 1: Digitale uitrusting per Digi+ projectschool in 2019

Er werd duidelijk dat de projectscholen in Ostfriesland en Emsland in vergelijking met de school in Groningen inderdaad nadelige startcondities hadden. In Ostfriesland moest een klas van ca. 20 kinderen zelfs opgesplitst worden om met Digi+ te werken, aangezien slechts één computerlokaal met 15 computers ter beschikking stond (+ 10 computers verdeeld over andere klaslokalen). De situatie van de school in Emsland was wat de leerling-computer-verhouding betreft vergelijkbaar. Toch kon één klas met rond de 20 kinderen hier in één computerlokaal werken, want er waren in totaal twee computerlokalen met telkens ca. 20 plaatsen beschikbaar. De school in de regio Groningen was daarentegen met in totaal slechts 40 leerlingen redelijk klein en beschikte over ca. 35 laptops met touchscreen die gezien hun mobiliteit en de voorhanden zijnde wifi meteen in het klaslokaal konden worden ingezet. Volgens het schoolhoofd werken de leerlingen vanaf groep 4 bijna dagelijks met de laptops. Afbeelding 2 illustreert de verschillen tussen Duitse en Nederlandse scholen. De bovenste foto is genomen

in het klaslokaal van de Nederlandse Digi+ projectschool. Alle kinderen werken met laptops aan het Digi+ materiaal. Op de achtergrond is een interactief whiteboard zichtbaar. De onderste foto is genomen in het computerlokaal van de Duitse Digi+ projectschool in Emsland.

Er kwam ook naar voren dat de Nederlandse school al gebruikmaakt van *Blink Wereld*, een digitale eentalige Nederlandse lesmethode voor de geïntegreerde behandeling van Wereldoriëntatie. De twee Duitse scholen vermelden daarentegen dat hun lesmateriaal voornamelijk offline in de vorm van een



Afb. 2: Illustratie van het verschil tussen een Nederlandse en een Duitse Digi+ projectschool

lesboek en mappen met verzamelde werkbladen ter beschikking staat. Beide Duitse scholen beredeneerden deze situatie door op het gebrek aan geschikte digitale leeromgevingen voor *Sachunterricht* te wijzen. Tevens gaven ze aan dat hun schooluitrusting het werken met digitale middelen bemoeilijkte en dat

tablets handig zouden zijn. In dit verband zei de school in Emsland dat het opstarten van de computers vaak lang duurt en dat de lessen met computers minder effectief zijn qua tijdsindeling. Een leerkracht van de Duitse school in Ostfriesland noemde aanvullend dat hij het digitale werken niet aandurft. Het is dus evident dat de Nederlandse Digi+ projectschool al meer ervaring heeft kunnen opdoen met het digitale werken op basis van een online leeromgeving.

### 3.2. De onderwijstradities en curricula

Naast verschillen tussen Nederland en Duitsland die in eerste instantie te maken hebben met een uiteenlopende digitale infrastructuur, werden in de Digi+ beginfase ook verschillen zichtbaar in de onderwijstradities en curricula. Boonen, Jentges en Meredig (2019) hebben erop gewezen dat dergelijke verschillen het succes van fysieke schooluitwisselingen kunnen beïnvloeden, maar dat geldt zeker ook voor de ontwikkeling van een grensoverschrijdende digitale leeromgeving.

#### 3.2.1 Algemene onderwijsverschillen in de zaakvakken

In Duitsland bestaan per deelstaat verschillende curricula met competenties die in de loop van de schooltijd moeten worden bevorderd (zogenaamde ‘*can-do-statements*’). Dat betekent dat er in de aan Nederland grenzende *Bundesländer* Nordrhein-Westfalen en Niedersachsen verschillende curricula voor *Sachunterricht* zijn. In Duitsland is nauwkeurig vastgelegd hoeveel lessen per week aan welke vakken moeten worden besteed. De *Studentafel* van Niedersachsen geeft bijvoorbeeld aan dat *Sachunterricht* in klas 3 en 4 vier lessen per week moet worden aangeboden. In Nederland bestaat er voor het primair onderwijs een nationaal curriculum, met kerndoelen die de wettelijke kaders voor de kern van de onderwijsinhoud bepalen. Kerndoelen zijn vaag geformuleerd om leerkrachten de mogelijkheid te geven de concrete inhoud zelf te bepalen. Nederlandse scholen hebben meer vrijheid om te bepalen hoe ze de lessen indelen, want er is geen verplicht minimumaantal uren per vak per week. Uit onderzoek is gebleken dat in Nederland in de groepen 5 tot en met 8 per week gemiddeld ruim drie uur besteed wordt aan Wereldoriëntatie, al zijn er ook scholen die dit vak tot zes uur per week aanbieden (Inspectie van het Onderwijs 2015: 21).<sup>3</sup>

Ook de concrete invulling van de lessen Wereldoriëntatie en *Sachunterricht* blijkt te verschillen. In Nederland worden de domeinen natuur en techniek, ruimte en tijd volgens Nederlandse basisschooldirecteuren vooral als aparte vakgebieden beschouwd en worden ze niet echt vaak geïntegreerd aangeboden (Inspectie van het Onderwijs 2015: 19). Bovendien geldt voor Wereldoriëntatie dat een concrete lesmethode leidend is voor het leerstofaanbod en dat eigen thema's of lesmateriaal amper worden uitgewerkt (Inspectie van het Onderwijs

3 Het was daarom nagenoeg onmogelijk om een nauwkeurige en grensoverschrijdende werktijd per Digi+ thema in maanden te bepalen (1 maand, 2 maanden of zelfs langer).

2015: 18). Uit een vakspecifieke trendanalyse is zelfs gebleken dat vrijwel alle leraren gebruikmaken van een geschiedenismethode, “die zij vaak ook op de voet volgen” (van der Kaap & Visser 2016: 19). De sterke focus op lesmethodes in Nederland zou te maken hebben met de Citotoets, of Centrale Eindtoets, die leerlingen sinds 2015 in groep 8 van het basisonderwijs afronden, waarin Wereldoriëntatie als facultatief onderdeel is opgenomen. Omdat scholen veelal op hoge citoscores en slagingspercentage sturen, zijn er uitgebreide en volledige lesmethodes die sterke resultaten beloven. Dat gaat echter gepaard met weinig ruimte voor extra, aanvullend en actueel lesmateriaal (Boonstra, de Graaf Bierbrauwer & Carstens 2019: 92ff.).

In Duitsland wordt vooral het integratieve en interdisciplinaire concept van *Sachunterricht* onderstreept (Ahlgrim 2017: 3). Dat betekent dat de verschillende deelgebieden van het vak aanleiding bieden om binnen één thema bijvoorbeeld natuur-, techniek en geschiedenisgerelateerde aspecten te bespreken. In de praktijk van het Duitse *Sachunterricht* worden twee gangbare benaderingen onderscheiden (Ahlgrim 2017: 2):

1. Leerkrachten gebruiken primair het lesboek, de kinderen werken er meestal mee, ze bekijken en beschrijven de afbeeldingen etc. (vergelijkbaar met de Nederlandse situatie).
2. Lesboeken dienen voor een thematische oriëntatie, maar de concrete lessen worden primair met behulp van extern materiaal gerealiseerd dat door de leerkracht werd samengesteld.

In Duitsland is er aan het einde van klas 4 geen Centrale Eindtoets wat impliceert dat Duitse leerkrachten zich wellicht minder sterk dan Nederlandse leerkrachten gebonden voelen aan veelbelovende en zeer uitgebreide standaard lesmethodes.<sup>4</sup>

### 3.2.2. De concrete inhoud van het curriculum

De thema's Natuur en Geschiedenis spelen zowel in de Nederlandse kerndoelen als in het “Duitse” leerplan voor Wereldoriëntatie / *Sachunterricht* een rol. Zoals gezegd, zijn er in Duitsland meerdere leerplannen. We gaan naast de Nederlandse kerndoelen vooral in op het leerplan van Nedersachsen, aangezien de twee Duitse projectscholen in Nedersachsen zijn gevestigd. Het leerplan

4 De in vergelijking met Duitsland sterke dominantie van een concrete lesmethode in Nederland impliceert daarnaast ook dat Duitse leerkrachten minder gewend zijn om met één enkele materiaalbron te werken. Het schoolhoofd van een Duitse school concludeert met betrekking tot Digi+: “Ich finde es besonders wertvoll für unsere Arbeit hier, dass wir nicht auf Lehrwerke zurückgreifen müssen, [...] wo es häufig nur eine ganz reduzierte Auswahl an Material gibt. [...] Die Idee ist, die beiden Themen möglichst umfangreich anzubieten und die Aufgabe der Lehrer ist, davon auszuwählen“. Dat weerspiegelt zijn positieve houding t.o.v. het weglaten van extern lesmateriaal.

van Niedersachsen wordt in het vervolg met het “Duitse leerplan” gelijkgesteld, mede ook door de grote overeenkomsten met het leerplan van Nordrhein-Westfalen.<sup>5</sup> In Nederland wordt er een verschil gemaakt tussen kerndoelen die behoren tot “mens en samenleving”, “natuur en techniek”, “ruimte” en “tijd” (SLO 2021). Ook in het Duitse curriculum wordt een dergelijke indeling gehandhaafd. Er worden meerdere perspectieven geschetst, met name “Technik”, “Natur”, “Raum”, “Gesellschaft, Politik und Wirtschaft“ en „Zeit und Wandel“. Voor alle perspectieven worden verwachte competenties genoemd die moeten worden bevorderd (MK 2017).

Wat het overkoepelende thema Natuur betreft, zijn er veel overeenkomsten tussen de Nederlandse kerndoelen en het Duitse curriculum. In de kerndoelen en in het Duitse leerplan staan planten, dieren en mensen centraal (SLO 2021; MK 2017). Een doel is bijvoorbeeld dat leerlingen vertrouwd raken met veelvoorkomende planten en dat ze ze kunnen benoemen en onderscheiden. Een ander doel met veel overeenkomsten is dat leerlingen de menselijke gezondheidsvoorlichting leren kennen, waaronder (gezonde) voeding (SLO 2021; MK 2017).

De domeinen “tijd” (SLO 2021) en “Zeit und Wandel” (MK 2017) die het overkoepelende thema Geschiedenis vormen, vertonen daarentegen minder overeenkomsten dan Natuur. In Nederland en Duitsland is vergelijkbaar dat kinderen kennismaken met de cyclische en lineaire tijndeling en begrippen leren toepassen die nodig zijn om zich in de tijd te oriënteren (oriëntatievermogen). Ze leren meerdere historische bronnen te raadplegen en kritisch te evalueren, ze maken onder andere tijdbalken en ze beschrijven op die manier bepaalde veranderingen door de tijd heen. De Nederlandse kerndoelen schrijven echter ook een indeling voor in tien concrete tijdvakken, en bepalen dat gebruik gemaakt dient te worden van de zogenaamde canon van Nederland als “uitgangspunt ter illustratie van de tijdvakken” (SLO 2021). De canon van Nederland is in oktober 2006 gelanceerd als “instrument voor het onderwijs, als didactisch concept om leerlingen basiskennis over de Nederlandse geschiedenis bij te brengen” (Commissie Herijking 2020: 14f.) en telt vijftig canonvensters, waaronder personen (bijv. de Surinaamse antikoloniale schrijver Anton de Kom), voorwerpen (bijv. de Grondwet van 1848) en gebeurtenissen (bijv. het Nederlandse slavernijverleden) die vaak nauw verbonden zijn met de specifieke Nederlandse geschiedenis en ontwikkeling (Commissie Herijking 2020). Onderzoek (Kieft et al. 2019: 8f.) heeft aangetoond dat ongeveer twee derde (62%) van de vragenlijstrespondenten de canon in het basisonderwijs actief gebruikt, dat zijn vooral leerkrachten in de midden- en in de bovenbouw. Daarentegen wordt de canon door leerkrachten in de onderbouw veel minder vaak gebruikt. Volgens de Inspectie van

5 We hebben het leerplan van Niedersachsen en Nordrhein-Westfalen inhoudelijk met elkaar vergeleken, althans de twee overkoepelende domeinen Natuur en Geschiedenis. Dat was noodzakelijk om Digi+ voor het hele Duitse grensgebied inzetbaar te maken. Hoewel specifieke formuleringen vaak verschillen, zijn de beschreven competenties binnen de leerplannen vergelijkbaar.

het Onderwijs (2015: 22) leidt dit tot kennisgericht geschiedenisonderwijs op de Nederlandse basisscholen:

In bijna alle lessen gaat het om het vergroten kennis bij de leerlingen [...]. Veel minder vaak zijn de lessen daarnaast ook op vaardigheden dan wel attitudes gericht (respectievelijk 42 en 27 procent van alle lessen), terwijl veel lessen hier wel kansen voor bieden.

In vergelijking met de Nederlandse kerndoelen is het Duitse leerplan veel minder expliciet: er worden geen tijdvakken gedefinieerd, en de focus op een nationale canon ontbreekt. De klemtoon ligt op een gereflecteerd “Geschichtsbewusstsein” (GDSU 2013: 56), met competenties zoals het uitzoeken en beschrijven van leefomstandigheden in diverse tijdvakken, het beseffen van het verschil tussen feit en fictie (bijv. heksen in sprookjes en als historisch fenomeen), en het leren dat veranderingen en beslissingen impact hebben op de toekomst (MK 2017). Een inhoudsanalyse van Duitse lesboeken *Sachunterricht* als geconcretiseerde leerplannen (Jürgens 2009: 305) laat zien dat in klas 3 en 4 vooral een beroep wordt gedaan op technisch en sociaal-historisch materiaal. Vooral uitvindingen worden behandeld, vaak in combinatie met mobiliteit (bijv. uitvinding van het wiel / de auto / de locomotief) (Ahlgrim 2017: 13). De middeleeuwen als tijd van de ridders en kastelen is de periode die in nagenoeg alle Duitse lesboeken ruime aandacht geniet, terwijl de nieuwe en nieuwste (Duitse) geschiedenis in geen van de geanalyseerde Duits lesboeken uitgebreid aan bod komt (Ahlgrim 2017: 13). Historische leerprocessen zijn in Duitsland hierdoor dus veel minder gebonden aan een specifieke, Duitse inhoudscanon (GDSU 2013: 60).

Wat weer wel overeenkomt tussen de Duitse *Sachunterricht* en Wereldoriëntatie in Nederland is de relevantie van buitenschoolse leermomenten in alle domeinen van het vak die in Nederland met “Omgevingsonderwijs” (Béneker et al. 2020: 23ff.) en in Duitsland met “außerschulische Lernorte” (Blaseio 2016) worden aangeduid – in Duitsland is dit didactisch principe zelfs verplicht ontwerpelement van de lessen *Sachunterricht* (MK 2017: 7). De schoolomgeving, net zoals regionale musea, monumenten en bibliotheken, worden dus bezocht om bepaalde kerndoelen of competenties te realiseren, echter is het leren over regionale verschijnselen veel minder van belang dan het leren door middel van regionale verschijnselen; de exemplariteit van buitenschoolse leermomenten staat dus centraal (Blaseio 2016: 267).

### 3.2.3. Waarom zijn deze aspecten relevant voor Digi+?

Omdat de Nederlandse en Duitse invullingen van de leerlijn Geschiedenis moeilijk met elkaar te verzoenen bleken, is voor Digi+ uiteindelijk de voorkeur gegeven aan twee natuurgerelateerde onderwerpen, die dan wel met een zekere historische diepgang worden besproken (geïntegreerde aanpak). Na raadpleging van de scholen werd gekozen voor de thema’s “Graan” (plantkunde) en “Voeding” (gezondheidsvoorlichting), die allebei zijn verwerkt in zowel de Nederlandse kerndoelen (SLO 2021) als het Duitse leerplan (MK 2017). De historische diepgang binnen het thema “Graan” werd zichtbaar in meerdere onderdelen zoals de

geschiedenis van landbouw en oogsten (de ontwikkeling van landbouwmachines; de functies van molens in Nederland en Duitsland), bekende Nederlandse en Duitse achternamen die een historisch verleden hebben (bijv. samenhang beroepen en achternamen, o.a. *Molenaar* in Nederland en *Müller* in Duitsland) en oude Duits-Nederlandse spreekwoorden omtrent “Graan” (bijv. *het kaf van het koren scheiden / die Spreu vom Weizen trennen*). Ook bij “Voeding” liggen historische aanknopingspunten voor de hand, zoals bekende voedingsmiddelen in verschillende tijdvakken (bijv. steentijd, middeleeuwen, moderne tijd), hulpmiddelen omtrent voeding vroeger en nu (bijv. vuur vroeger en magnetron nu om eten te verwarmen) en het verleden van bekende specerijen. Om daarnaast met de algemene tijndeling in de buurtaal kennis te maken, is onder meer een opdracht uitgewerkt waarbij kinderen een Duits-Nederlands voedingsdagboek bijhouden (zie ook hoofdstuk 4). De onderwerpen “Graan” en “Voeding” zijn zeer geschikt om culturele verschillen te thematiseren, tussen Nederland en Duitsland (verschillende broodvoorkuren, verschillende eettradities etc.) maar zeker ook op globaal niveau, wat in tijd van diverser wordende klassen vaak wenselijk geacht wordt. In het onderdeel “Graan wereldwijd” worden bijvoorbeeld verschillende graansoorten behandeld die vooral buiten Europa worden verbouwd, zoals rijst en gierst. Tevens komen verschillende condities aan bod die de graanplanten wel of niet in een bepaald gebied laten groeien. Ook wordt er aandacht besteed aan gerechten die buiten Nederland en Duitsland graag worden gegeten. Daarnaast zijn de twee thema’s ook zeer geschikt om buitenschoolse leermomenten in te plannen, denk bijvoorbeeld aan een bezoek aan een bakker, landbouwbedrijf of een molen. Een aandachtspunt was evenwel om geen te regionale elementen in het Digi+ materiaal te verwerken. Gezien de ca. 580 kilometer lange Duits-Nederlandse grens is geprobeerd om leerkrachten de vrijheid te geven om zelfstandig buitenschoolse activiteiten te bepalen, eventueel ook in het buurland.

#### 4. Eindfase: hoe ziet het eindresultaat eruit?

Nadat bepaalde aspecten van de beginfase zijn toegelicht waarmee we rekening moesten houden, nemen we nu een sprong in de tijd en illustreren we exemplarisch hoe het Digi+ materiaal eruitziet en hoe de leeromgeving omgaat met de zaakinhoud in combinatie met de buurtaal (CLIL). Dit doen we op basis van het hoofdthema “Voeding” en uitgaand van Nederlandse leerlingen die met Digi+ werken.<sup>6</sup> Gezien de grensoverschrijdende verschillen wat het aantal lessen per week betreft, hebben we bepaald dat elk hoofdthema in Nederland en Duitsland minimaal 20 lessen moet worden behandeld, met minimaal 2 les-

6 De hoofdthema’s „Graan“ en „Voeding“ zijn structureel identiek opgebouwd. Er zijn telkens zes subthema’s die inzoomen op één bepaald aspect binnen het hoofdthema. Beide hoofdthema’s beginnen met een inleidend (activeren van voorkennis) en eindigen met een herhalend subthema (herhaling van de inhoud).



uren per week. Het aantal lessen per thema is vanzelfsprekend afhankelijk van meerdere factoren, onder andere het tempo van de leerlingen en de bereidheid van leerkrachten om het volledige materiaal te behandelen zonder bepaalde opdrachten weg te laten.

Het hoofdthema “Voeding” leert de kinderen onder andere wat gezonde voeding inhoudt, wat voedingsstoffen zijn, welke typisch Nederlandse en Duitse gerechten er zijn (bijv. *stampot* en *Sauerbraten*) en wat mensen in het verleden graag hebben gegeten. Tegelijkertijd komen de kinderen met thematische buurtaal-woordenschat in aanraking die nodig is om de opdrachten af te ronden. Dit wordt gedaan door de onderdelen zorgvuldig te structureren. Binnen het hoofdthema “Voeding” vinden de leerlingen bijvoorbeeld het subthema “Gezond eten en drinken en de spijsvertering”. Eerst denken de leerlingen na over wat eten en drinken eigenlijk gezond maakt en daarna krijgen ze een introductie in de gezonde voeding door de zogeheten voedingspiramide (vergelijkbaar met de schijf van vijf). Zodoende krijgen ze inzicht in de waarde en het nut van voedingsgroepen zoals vet / *Fett*, groente / *Gemüse*, graanproducten / *Getreideprodukte*, etc. Nadat ze dit geleerd en geoefend hebben, gaan ze de opgedane kennis in praktijk brengen met een voedingsdagboek. In aansluiting daarop gaan de kinderen nog aan de slag met het spijsverteringsstelsel:

Bij het ontwerpen van de leeromgeving is rekening gehouden met het instapniveau: elke nieuwe stap borduurt voort op eerder aangeleerde kennis en elk nieuw subthema begint met het activeren van voorkennis en eindigt met een herhaling. Er is dus een inhoudelijke progressie zichtbaar. Woorden die in de buurtaal worden aangeboden, moeten functioneel door de leerlingen worden toegepast, bijvoorbeeld door middel van een productieve opdracht die tot het bijhouden en evalueren van een voedingsdagboek leidt. Deze opdracht kan als *blended learning* formaat (deels digitaal, deels op papier) worden beschouwd en wordt hieronder nader toegelicht.

De op Afbeelding 4 zichtbare onderdelen 5.3.1. tot en met 5.3.6. bevatten telkens werkvormen die het voedingsdagboek laten ontstaan. Zonder te ver in detail te treden, kunnen deze afzonderlijke onderdelen als volgt geduid worden:

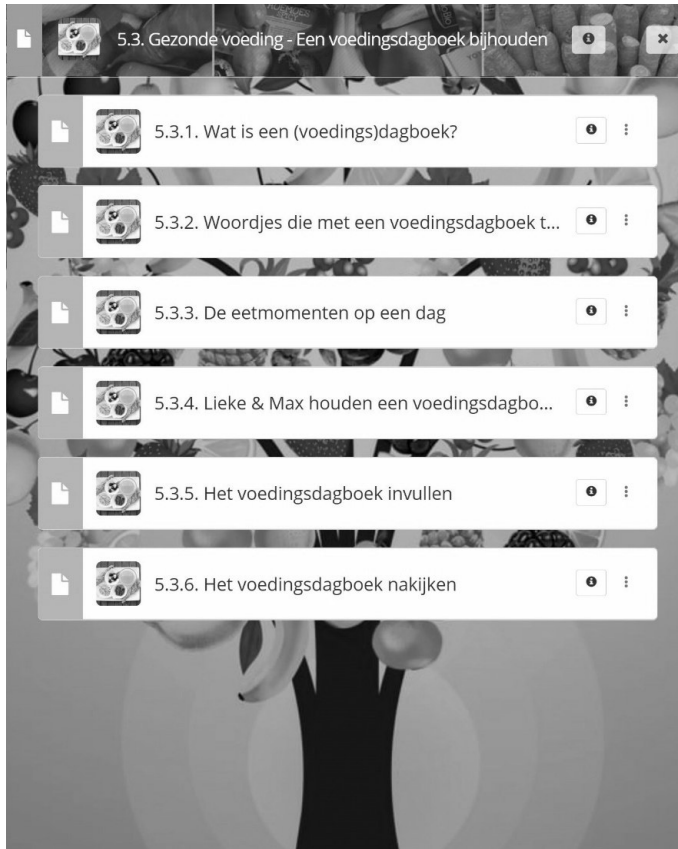
- Onderdelen 5.3.1. tot en met 5.3.3. activeren de voorkennis van de leerlingen en laten ze kennismaken met wat een voedingsdagboek precies is. De opdrachten zijn voorzien van interactieve verbindings- en volgordeopdrachten alsmede daarop aansluitende woordenlijsten, waardoor de kinderen de begrippen en concepten in de buurtaal aangeleerd krijgen. De kinderen hebben deze begrippen en concepten in de buurtaal nodig, omdat ze een template van een voedingsdagboek in de buurtaal gaan invullen (zie onderdeel 5.3.5.).
- In 5.3.2. komen de leerlingen eerst een verbindingsopdracht tegen waarmee ze de getallen in de buurtaal leren. Ze verbinden bijvoorbeeld het Nederlandse *één* met het Duitse equivalent *eins*. De getallen zijn belangrijk omdat kinderen moeten aangeven hoeveel glazen water en andere dranken ze per dag drinken. Daarna maken ze een tweede, vergelijkbare opdracht,



Afb. 3: Structuur subthema “Gezond eten en drinken en de spijsvertering”

echter met de Nederlandse en Duitse dagen van de week in plaats van de getallen. De dagen van de week zijn nodig om te kunnen vermelden op welke dagen de kinderen hun voedingsdagboek hebben bijgehouden. De derde interactieve opdracht binnen 5.3.2. is een transferopdracht. De namen van de week (in de buurtaal) zijn door elkaar gehusseld en de kinderen brengen deze dagen in een goede volgorde van *Montag* tot en met *Sonntag*. De kinderen krijgen meteen een geautomatiseerde feedback en zien wat ze goed hebben gedaan en wat ze opnieuw moeten oefenen.

- In 5.3.3. leren de leerlingen de verschillende eetmomenten op een dag kennen. Dat is nodig om binnen het voedingsdagboek de verschillende eetmomenten in de buurtaal te kunnen bijhouden met de gerechten en levensmiddelen die de kinderen hebben gegeten. Ze kunnen de begrippen voor eetmomenten in de buurtaal vergelijken met de reeds bekende begrippen in de brontaal. De begrippen kunnen daarnaast ook worden



Afb. 4: Structuur productieve opdracht “Een voedingsdagboek bijhouden”

beluisterd. Ook worden er culturele verschillen aangeduid, want Nederlanders eten ’s middags tijdens de lunch meestal een koud gerecht (bijv. brood) terwijl Duitsers ’s middags tijdens het *Mittagessen* vaak een warm gerecht eten dat de hoofdmaaltijd van de dag vormt.

- Onderdeel 5.3.4. toont de Nederlandse Lieke en de Duitse Max, de twee identificatiefiguren die de leerlingen door het materiaal heen begeleiden. Lieke en Max bespreken en identificeren belangrijke en leuke culturele verschillen, of leggen een moeilijk begrip samen uit. Dit doen ze meestal met behulp van de buurtaal. In dit geval zijn Lieke en Max ook van plan om een voedingsdagboek bij te houden:
- Onderdeel 5.3.5. is het daadwerkelijke invullen van het voedingsdagboek, waarvan de leerlingen een template in de buurtaal krijgen voorgeschoteld (Afbeelding 6). Ze vullen het offline over één, twee of meerdere dagen in.



Afb. 5: De twee identificatiefiguren houden ook een voedingsdagboek bij

Deze opdracht is ook weer geheel tweetalig opgebouwd. Hierbij moeten de leerlingen de (in dit geval) Duitse woordjes die ze in het eerste deel geleerd hebben, toepassen door bijvoorbeeld in het Duits aan te geven hoeveel glazen *Wasser* ze gedronken hebben (*eins, zwei,...*). Het begrijpen van de buurtaal staat hierbij op de voorgrond. Kinderen hoeven de gerechten die ze op een dag hebben gegeten niet in de buurtaal op te schrijven, dat mag uiteraard in de taal die ze het meest gewend zijn.

- Tot slot is er het online-onderdeel 5.3.6., waarin de opgedane ervaringen met het voedingsdagboek worden besproken en geëvalueerd. Dit vormt het herhalende deel van de leer methode waarin de opgedane kennis goed wordt geïntegreerd. In dit deel komt wederom de buurtaal aan bod. Kinderen geven op basis van hun voedingsdagboek aan hoeveel glazen water en andere dranken ze per dag gemiddeld hebben gedronken. Ze zien een lijst met tien keuzevakjes met daarnaast de audio-opname van de getallen in de buurtaal van *eins t/m zehn*. Ze maken op basis van audio-opnames in de buurtaal ook een keuze op welke dagen ze hun voedingsdagboek hebben bijgehouden (van *Montag t/m Sonntag*). Daarnaast kunnen ze ook een foto van hun voedingsdagboek uploaden die in het kader van een grensoverschrijdend portfolio met andere scholen en leerlingen in Nederland en Duitsland kan worden gedeeld. Zodoende krijgen de kinderen ook een indruk van wat andere kinderen normaliter eten. Er is ook een commentaar-functie. De kinderen kunnen dus zoveel ze willen grensoverschrijdend communiceren.

# ERNÄHRUNGSTAGEBUCH (VOEDINGSDAGBOEK)

| ESSEN<br>SCHRIJF HIER OP WAT JE ELKE DAG HEBT GEGETEN.             |                                     | MONTAG<br>(MAANDAG)                   |                                       | DIENSTAG<br>(DINSDAG)                 |                                       | MITTWOCH<br>(WOENSDAG)                |                                       | DONNERSTAG<br>(DONDERDAG)             |                                       |  |
|--|-------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
|  | FRÜHSTÜCK<br>(ONTBIJT)              |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |  |
|  | SNACK 1                             |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |  |
|  | MITTAGESSEN<br>(LUNCH)              |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |  |
|  | SNACK 2                             |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |  |
|  | ABENDESSEN<br>(AVONDETEN)           |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |  |
| SONSTIGES<br>(OVERIG)  |                                     |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |  |
| TRINKEN<br>OMCIJKEL, HOEVEEL GLAZEN JE<br>ELKE DAG HEBT GEPRONKEN. | WASSER<br>(WATER)                   | EINS<br>DREI<br>FÜNF<br>SEBEN<br>NEUN | ZWEI<br>VIER<br>SECHS<br>ACHT<br>ZEHN | EINS<br>DREI<br>FÜNF<br>SEBEN<br>NEUN | ZWEI<br>VIER<br>SECHS<br>ACHT<br>ZEHN | EINS<br>DREI<br>FÜNF<br>SEBEN<br>NEUN | ZWEI<br>VIER<br>SECHS<br>ACHT<br>ZEHN | EINS<br>DREI<br>FÜNF<br>SEBEN<br>NEUN | ZWEI<br>VIER<br>SECHS<br>ACHT<br>ZEHN |  |
|  | ANDERE GETRÄNKE<br>(ANDERE DRANKEN) | EINS<br>DREI<br>FÜNF<br>SEBEN<br>NEUN | ZWEI<br>VIER<br>SECHS<br>ACHT<br>ZEHN | EINS<br>DREI<br>FÜNF<br>SEBEN<br>NEUN | ZWEI<br>VIER<br>SECHS<br>ACHT<br>ZEHN | EINS<br>DREI<br>FÜNF<br>SEBEN<br>NEUN | ZWEI<br>VIER<br>SECHS<br>ACHT<br>ZEHN | EINS<br>DREI<br>FÜNF<br>SEBEN<br>NEUN | ZWEI<br>VIER<br>SECHS<br>ACHT<br>ZEHN |  |

Afb. 6: Het voedingsdagboek met woorden in de buurtaal

Hoewel hierboven maar een fractie van de Digi+ leeromgeving getoond kan worden, biedt het een globaal perspectief van de structuur. Binnen de leeromgeving wordt veelal deze opbouw gebruikt. Daarnaast wordt er gebruikgemaakt van vele andere interactieve leervormen. Enkele voorbeelden hiervan zijn:

- *Memoryspelletjes*: de leerlingen draaien in tweetallen telkens twee digitale kaartjes om met daarop een concept en de vertaling in de buurtaal. Zo-doende worden centrale begrippen die deel uitmaken van de zaakinhoud spelenderwijs aangeleerd en geoefend.

- *Praatplaatjes*: de leerlingen zien een interactieve foto met daarop bepaalde voorwerpen, bijvoorbeeld verschillende levensmiddelen, specerijen of graanplanten. Als ze op een voorwerp klikken, verschijnt er een pop-up met de uitgeschreven naam en een audio-opname van het desbetreffende voorwerp in de buurtaal.
- *Situatieve opdrachten*: de leerlingen stellen zich een bepaalde situatie voor waarin ze zich zouden kunnen bevinden en waarin ze moeten handelen. Een voorbeeld hiervan is “In de Duitse / Nederlandse supermarkt”. De leerlingen stellen zich voor dat ze bij een supermarkt in het buurland werken, en dat sommige klanten op basis van bepaalde voedingswaarden of ingrediënten op zoek zijn naar levensmiddelen. De leerlingen moeten de klanten dan op weg helpen door de juiste levensmiddelen met de computermuis aan te wijzen.

## 5. Afsluitende informatie

In deze bijdrage hebben we het op het CLIL-principe gebaseerde Duits-Nederlandse Digi+ leerplatform besproken dat van 2019 tot 2021 in het kader van het INTERREG-project Arbeidsmarkt Noord (Eems Dollard Regio) ontwikkeld is rond de twee onderwerpen “Graan” en “Voeding”. De digitale, interactieve en omvangrijke twee thema’s kunnen lesboekvervangend in de vakken Wereldoriëntatie en *Sachunterricht* van het primair onderwijs in Nederland en Duitsland worden gebruikt en houden rekening met de curriculaire richtlijnen. Er wordt een geïntegreerde benadering toegepast. Dat wil zeggen dat aanvullend op het overkoepelende onderwerp Natuur ook het onderwerp Geschiedenis wordt behandeld. Naast vakinhoud wordt ook de buurtaal en -cultuur op een laagdrempelige manier geïntroduceerd. Dat hebben we exemplarisch door middel van een voorbeeldopdracht laten zien waarbij de leerlingen een Duits-Nederlands voedingsdagboek bijhouden en relevante begrippen in de buurtaal krijgen aangeleerd die ze vervolgens functioneel moeten toepassen (bijv. getallen, dagen van de week en maaltijden op een dag). De nadruk ligt op de receptieve competenties lezen en luisteren om kinderen bewust te maken van de talige overeenkomsten tussen het Nederlands en het Duits en een basis te leggen voor de diepgaandere behandeling van de buurtaal in het vervolgonderwijs. Tevens wil Digi+ een positievere houding van de kinderen ten opzichte van de buurtaal en -cultuur teweegbrengen.

In de beginfase van het project zijn meerdere Duits-Nederlandse verschillen opgevallen die het bepalen van geschikte onderwerpen en de algemene planning hebben bemoeilijkt. Het viel bijvoorbeeld op dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs op basisschoolniveau sterker rekening houdt met welbepaalde tijdvakken en bij voorkeur Nederlandse gebeurtenissen, personen en voorwerpen worden behandeld. Het onderwijs in Nederland lijkt om die reden kennisgericht te zijn dan in Duitsland. Daarnaast was ook de in eerder onderzoek vastgestelde digitaliseringskloof tussen Nederland en Duitsland zeer voelbaar

in het project. Voor al deze grensoverschrijdende uitdagingen konden uiteindelijk geschikte oplossingen worden gevonden die getuigen dat het ontwikkelen van een grensoverschrijdende digitale leeromgeving voor het basisonderwijs met veel inspanning en creativiteit kan slagen.

In principe staat Digi+ open voor alle geïnteresseerde scholen, klassen, leerkrachten en leerlingen, met of zonder deelname aan het begeleidend onderzoek. Toch is het belangrijk erop te wijzen dat de digitale infrastructuur op school het werken met Digi+ moet toelaten. De leerlingen hebben computers, laptops of tablets met internettoegang nodig die ze regelmatig, minstens 2 uur per week, kunnen gebruiken om aan het materiaal te werken. Omdat Digi+ multimodaal is en audio-opnames en tweetalig ondertitelde films een belangrijke plaats innemen, moeten deelnemende scholen ook over koptelefoons voor de leerlingen beschikken.

Belangstellenden die Digi+ in hun eigen lessen willen gebruiken of die scholen kennen waarop Digi+ een mooie aanvulling zou zijn, kunnen via een projectfilm op YouTube indrukken krijgen van de leeromgeving en getuigenissen horen van schoolhoofden, leerkrachten en leerlingen die hun ervaringen met Digi+ schetsen.<sup>7</sup> Wie interesse heeft om de leeromgeving uit te proberen, kan zich gratis en vrijblijvend aanmelden voor een account; voor scholen die de leeromgeving wensen te gebruiken, worden eveneens gratis accounts aangemaakt voor alle betrokken klassen, leerkrachten en leerlingen. Meer informatie wordt op de Digi+ website verstrekt.<sup>8</sup>

## Literatuur

- Ahlgrim, Tobias (2017): *Schulbücher im Sachunterricht – welche Themenauswahl bieten sie?. Eine inhaltsanalytische Studie zu ausgesuchten Lehrwerken*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Barrow, Lisa; Markman, Lisa & Rouse, Cecilia Elena (2009): Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided Instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(1), 52–74.
- Beblavý, Miroslav; Baiocco, Sara; Kilhoffer, Zachary; Akgüç, Mehtap & Jacquot, Manon (2019): *Index of Readiness for Digital Lifelong Learning. Changing How Europeans Upgrade Their Skills*. Brussel: Centre for European Policy Studies.
- Beerkens, Roos (2010): *Receptive Multilingualism as a Language Mode in the Dutch-German Border Area*. Münster: Waxmann.
- Béneker, Tine; van Boxtel, Carla; de Leur, Tessa; Smits, Anna; Blankman, Marian & de Groot-Reuvekamp, Marjan (2020): *Geografisch en histo-*

7 De projectfilm kan via deze link worden bekeken: <http://go.wwu.de/-wgr>.

8 De website kan in het Duits en in het Nederlands worden geraadpleegd: <http://go.wwu.de/ep32e>.

- risch besef ontwikkelen op de basisschool. Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs.* Universiteit Utrecht & Universiteit van Amsterdam. Retrieved from <https://kurzelinks.de/562o>.
- Blaseio, Beate (2016): Außerschulische Lernorte im Sachunterricht. Vielperspektivisches Sachlernen vor Ort. In: Erhorn, Jan & Schwier, Jürgen (Ed.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung.* Bielefeld: transcript Verlag, 261–282.
- Boonen, Ute K.; Jentges, Sabine & Konrad, Tina (2018): Lehrmaterialangebot für den schulischen Nachbarsprachenunterricht. Ein deutsch-niederländischer Vergleich. *Glottodidactica*, 45(1), 7–26.
- Boonen, Ute K.; Jentges, Sabine & Meredig, Henning (2019): Das niederländische Schulsystem aus deutscher Perspektive. Unterschiede in System und Praxis. *nachbarsprache niederländisch*, 34, 28–46.
- Boonen, Ute K.; Jentges, Sabine & Sars, Paul (2018): Grenzenlos lernen in der Euregio Rhein-Waal. Das deutsch-niederländische Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur. *nachbarsprache niederländisch*, 33, 97–107.
- Boonstra, Claire; de Graaf Bierbrauwer, Claudette & Carstens, Nanda (2019): *Het Onderwijsvragenboek – Waarom doen we dingen zoals we ze doen?*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Brecko, Barbara; Kamylyis, Panagiotis & Punie, Yves (2014). Mainstreaming ICT enabled Innovation in Education and Training in Europe: Policy actions for sustainability, scalability and impact at system level. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Buendgens-Kosten, Judith & Elsner, Daniela (2018): *Multilingual Computer Assisted Language Learning.* Bristol: Multilingual Matters.
- CBS (Ed.) (2020): *Internationaliseringsmonitor Duitsland 2020-I.* Den Haag/Heerlen/Bonaire: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Cenz, Jasone (2013): Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 389–394.
- Clark, Richard; Kirschner, Paul & Sweller, John (2012): Putting students on the path to learning: the case for fully guided instruction.[202f]*American Educator*,[202f]36(1), 6–11.
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; diSessa, Andrea; Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003): Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Commissie Herijking Canon van Nederland (2020): *Open vensters voor onze tijd. De Canon van Nederland herijkt.* Utrecht: Stichting entoen.nu.
- De Vaan, Els; Marell, Jos & Marell, Merlijne (2012): *Praktische didactiek voor natuuronderwijs.* Bussum: Coutinho.



- De Vogelaer, Gunther & Smits, Tom (2016): Kennis en perceptie van Platt in de Duitse grensstad Vreden: data uit drie generaties. *Leuvense bijdragen*, 99/100, 353–372.
- De Vogelaer, Gunther & Toye, Jolien (2017): Acquiring attitudes towards varieties of Dutch: A quantitative perspective. In: De Vogelaer, Gunther & Katerbow, Matthias (Ed.): *Acquiring sociolinguistic variation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 117–154.
- Dekker, Suzanne; Duarte, Joana & Loerts, Hanneke (2021): ‘Who really speaks like that?’ – Children’s implicit and explicit attitudes towards multilingual speakers of Dutch. *International Journal of Multilingualism*, DOI: 10.1080/14790718.2021.1908297.
- Dolan, Jennifer E. (2016): Splicing the Divide: A Review of Research on the Evolving Digital Divide Among K–12 Students. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 16–37.
- Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried & Labusch, Amelie (2019): Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Eickelmann, Birgit et al. (Ed.): *ICILS 2018 #Deutschland*. Münster: Waxmann, 7–31.
- Europese Commissie (2019): *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools*. Luxemburg: European Commission.
- Europese Commissie (2020): *The Digital Economy and Society Index (DESI) 2020. Thematic Chapters*. Luxemburg: European Commission.
- Europese Unie (2019): *AANBEVELING VAN DE RAAD van 22 mei 2019 inzake een alomvattende benadering van het onderwijzen en leren van talen (2019/C 189/03)*. Retrieved from <https://kurzelinks.de/vaqp>.
- GDSU (Ed.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gentner, Dedre (2010): Bootstrapping the mind: analogical processes and symbol systems. *Cognitive Science*, 34(5), 752–775.
- Gervé, Friedrich (2016): Digitale Medien als „Sache“ des Sachunterrichts. In: Peschel, Markus & Irion, Thomas (Ed.): *Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 121–134.
- Gilakjani, Abbas Pourhosein; Ismail, Hairul Nizam & Ahmadi, Seyedeh Mosoumeh (2011). The Effect of Multimodal Learning Models on Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1321–1327.
- Hentschel, Andreas (2020): *Niederlande sind uns Jahre voraus – Siri im Auto, aber Kreide in der Schule: Deutsche fremdeln mit digitaler Bildung*. FOCUS-Online, 8 oktober 2020. Retrieved from <https://kurzelinks.de/pv5o>.

- Inspectie van het Onderwijs (Ed.) (2015): *Wereldoriëntatie – De stand van zaken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jude, Nina; Ziehm, Jeanette; Goldhammer, Frank; Drachsler, Hendrik & Hasselhorn, Marcus (2020): *Digitalisierung an Schulen – eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Jürgens, Ulrike (2009): Lehrwerke. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Ed.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 304–311.
- Kieft, Marleen; Buynsters, Michael; Damstra, Geertje & Bremer, Benjamin (2019): *De Canon van Nederland. Vervolgonderzoek 2018/19*. Utrecht: Stichting entoen.nu.
- Lajoie, Susanne & Azevedo, Roger (2006): Teaching and learning in technology-rich environments. In: Alexander, Patricia & Winne, Philip (Ed.): *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 803–821.
- MK (Niedersächsisches Kultusministerium) (Ed.) (2017): *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- OECD (2020): *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Pinto, Manuela & Zuckerman, Shalom (2018): Coloring Book: A new method for testing language comprehension. *Behavior Research Methods*, 51, 2609–2628.
- Pittlik, Wiebke (2017): *Digitale revolutie dringt moeizaam door in Duitsland*. Duitsland Instituut Amsterdam, 20 september 2017. Retrieved from <https://kurzelinks.de/p0fw>.
- Schoonenboom, Merlijn (2020): *Digitaal wordt (een beetje) normaal. Corona-crisis zorgt voor versnelling van de digitalisering*. Duitsland Instituut Amsterdam, 29 juni 2020. Retrieved from <https://duitslandinstituut.nl/artikel/38604/digitaal-wordt-een-beetje-normaal>.
- SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling) (Ed.) (2021): *TULE – Oriëntatie op jezelf en de wereld (8 maart 2021)*. Retrieved from <https://kurzelinks.de/87gc>.
- Thuis, Desmond (2016): *De meerwaarde van buurtaalonderwijs in de grensregio*. Taalunie, 9 november 2016. Retrieved from <https://kurzelinks.de/6wdb>.
- Tillema, Taede; Jorritsma, Peter & Harms, Lucas (2019): *Bevolkingsdaling en de effecten op de bereikbaarheid en de mobiliteit in Nederland*. Den Haag: Ministerie van Infrastructuur en Waterstaat.
- Van den Oetelaar, Frank & Lamers, Henk (2017): *Leren in de 21<sup>e</sup> eeuw. Over leren in de 21<sup>e</sup> eeuw en 21st century skills in het onderwijs*. Groningen: BoekTweePuntNul.

- Van der Kaap, Albert & Visser, Alderik (2016): *Geschiedenis – Vakspecifieke trendanalyse 2016*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Voogt, Joke & Pareja Roblin, Natalie (2010): *21<sup>st</sup> Century Skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente. Retrieved from <https://kurzelinks.de/vlp7>.

# Niederländisch – ein Erlebnis

## Kritischer Kommentar und fachdidaktische Anregungen zum „Belevingsonderzoek Nederlands in de buurtaalregio’s“

Veronika Wenzel

### 1. Einleitung: Was ist ein „Belevingsonderzoek“?

Im Jahr 2020 publizierte die Taalunie eine Broschüre mit dem Titel „De leerling aan het woord. Belevingsonderzoek Nederlands in de buurtaalregio’s“<sup>1</sup>. Es sind die Ergebnisse einer Studie, mit der sie ermittelt, wie Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen das Fach Niederländisch erfahren und welche Haltung sie der niederländischen Sprache und der niederländischen und flämischen Kultur entgegenbringen. Das *belevingsonderzoek* – in der deutschsprachigen Publikation *Erfahrungsumfrage* – umfasst aus niederländisch-flämischer Perspektive die „buurtaalregio’s“ Wallonien, Brüssel, Nordfrankreich, sowie Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Die Studie ist daher sicher für diejenigen Leserinnen und Leser der Nachbarsprache Niederländisch interessant, die selber das Fach in Deutschland unterrichten.

Wie die Schülerinnen und Schüler das Fach Niederländisch erfahren, soll auch richtungsweisend sein für aktuelle und künftige Schulungsangebote der Taalunie oder ihrer Unterstützung anderer Anbieter von Fortbildungen mit denen sie partnerschaftlich zusammenarbeitet, wie zum Beispiel die Fachvereinigung Niederländisch e.V.<sup>2</sup>

Jede Leserin und jeder Leser kann die Ergebnisse selber abrufen unter dem Link <https://kurzelinks.de/uh9a>. Was ist dann der Sinn dieses Artikels? Er strebt an, die Studie aus einem spezifisch deutschen Blickwinkel zu kommentieren und die Resultate in den hiesigen fremdsprachendidaktischen Diskurs einzuordnen. Zentrale Fragen sind: Wie sind die Ergebnisse genau zu verstehen? Welche Bedeutung können sie für das hiesige Lehrerhandeln haben?

1 Autor ist Ruud Halink, Mitwirkende sind Hellmuth Van Berlo, Ilse van der Horst und Jo Sterckx (Taalunie) sowie Peter Edelenbos. Sowohl eine deutschsprachige als auch eine französischsprachige „Resonanzgruppe“ (klankbordgroep) waren beteiligt, vgl. S. 10.

2 <https://kurzelinks.de/uh9a>

## 2. Was sind die globalen Ergebnisse und in welchem Kontext steht die Studie?

### Ergebnisse

Für Leserinnen und Leser, die die Ergebnisse nicht gelesen haben, sei die Studie zunächst kurz zusammengefasst und in einen Kontext gestellt, bevor oben genannte Fragen diskutiert werden. Grundlage dieser Ergebniszusammenfassung sind folgende Dokumente, deren Links im Literaturverzeichnis stehen.

- De leerling aan het woord. Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's<sup>3</sup>
- Factsheet. De leerling aan het woord!
- Vragenlijst Belevingsonderzoek Nederlands (als Vreemde Taal) - Leerlingen Versie 4 Immersieonderwijs<sup>4</sup>
- Vragenlijst docenten

Die Ergebnisse lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen:

Niederländisch wird als nützlich und interessant erfahren, wobei Deutschsprachige die Sprache einfacher und schöner finden als Französischsprachige. Für letztere spielt wiederum die wirtschaftliche Bedeutung der Sprache eine größere Rolle.

Die Schülerinnen und Schüler sind mit dem Unterricht und den Lehrkräften zufrieden, würden aber gerne mehr Niederländisch sprechen. Ihre Redeanteile in der Fremdsprache werden von den Lehrkräften höher eingeschätzt als von den Lernenden selbst, obwohl auch erstere das Sprechen als sehr wichtig einstufen.

Kenntnisse über die Niederlande und Flandern seien in unzureichendem Maße vorhanden und aktuelle Themen werden zu wenig behandelt. Für die deutschen Schülerinnen und Schüler wurde herausgefunden, dass sie vor allem über Flandern wenig wissen.

### Kontext der Studie

Die Studie wiederholt in Zielsetzung und Methodik das „Belevingsonderzoek Duits“, das 2010 und 2017 vom Duitsland-Instituut, Amsterdam (DIA) in den Niederlanden durchgeführt wurde. Viele wissen es: Die katastrophalen Ergebnisse

<sup>3</sup> In diesem Artikel genannte Seitenangaben beziehen sich, falls nicht anders genannt, auf diese Publikation. Die nahezu wortgleiche Übersetzung heißt „Schüler kommen zu Wort. Erfahrungsumfrage zum Niederländischunterricht in den Nachbarsprachenregionen“. Eine französischsprachige Version ist ebenfalls abrufbar.

<sup>4</sup> Ob diese, für den Immersionsunterricht ausgewiesene Version von denen für andere Schulformen abweicht, ist nicht ersichtlich. Sie ist in niederländischer Sprache verfasst. Die schriftliche, digitale Befragung fand jeweils in der Muttersprache (Schulsprache) statt.

der ersten Durchführung legten offen, dass das Fach Deutsch ein langweiliges und auf Grammatik gerichtetes Schulfach war, in dem zu wenig Deutsch gesprochen wurde. Deutsch galt als extrem unbeliebt. Das rüttelte Lehrkräfte und Entscheidungsträger in den Niederlanden wach und es folgten Werbeaktionen der *Actiegroep Duits* und ein Aufschwung der fachdidaktischen Diskussion um *voertaal = doeltaal*, um die Umsetzung eines kompetenzorientierten und auf den Europäischen Referenzrahmen ausgerichteten Unterrichts, um Lernmittel und Begegnungssituationen und vieles mehr. Letztlich zeigt sich drei Jahre später immerhin eine leichte Image-Verbesserung: Das Fach wird *leuker*, abwechslungsreicher und es wird nun mehr Deutsch gesprochen. Dennoch muss das DIA schlussfolgern: „De positie van het schoolvak en de studie Duits is nog steeds precair“ (DIA, S. 43).

In einem solchen Kontext steht das Fach Niederländisch nicht. Zumindest nicht in Deutschland. Anders als Deutsch in den Niederlanden sind die Zahlen der Niederländischlernenden hier seit Jahren auf hohem Niveau stabil und steigen – in Relation zum demografischen Wandel der Schülerzahlen gesehen – eher an.

### 3. Wie sind die Ergebnisse aus deutscher Sicht einzuordnen?

#### Befragte Schülerinnen und Schüler

Zu verführerisch ist es, sofort die Ergebnisse einer Studie zu lesen und forschungsmethodologische Erläuterungen zu überblättern. In diesem Falle sollte man aber genauer nachlesen, wenn man aus der Studie die deutsche Schülermeinung über das Schulfach Niederländisch ablesen will. Der wichtigste Punkt: Die Altersgruppe der befragten Schülerinnen und Schüler beschränkt sich auf die 14–16-Jährigen, was erst auf Seite 12 deutlich wird. Das DIA hingegen führte seine Studie zur Altersgruppe der 11–19-Jährigen durch. Für Deutschland jedenfalls macht die Altersgruppe der unter 16-Jährigen nicht den Löwenanteil der Lernenden aus. Die Oberstufen an Gesamtschulen, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen / Berufskollegs<sup>5</sup> sind nicht untersucht, wo der Niederländischunterricht auch oft erst bei den 16-Jährigen einsetzt. Schon alleine in Nordrhein-Westfalen sind damit die Haltungen und Meinungen von 15.775 Schülerinnen und Schüler nicht erfasst, das ist die Mehrheit der Niederländischschüler<sup>6</sup>. Die Studie erfasst die Haltung von (nur) 524 Befragten aus Niedersachsen und 753 aus Nordrhein-Westfalen.

5 „Ook is de deelname van scholen voor beroepsopleiding sterk ondervetegenwoordigd,“(S.12). Angesichts der Beschränkung auf 14–16-jährige Schülerinnen und Schüler ist das aus deutscher Sicht wenig verwunderlich.

6 Aufgrund der einfachen Zugänglichkeit sind hier nur die Daten aus NRW genannt: Addiert man die Zahlen der Amtlichen Schuldaten 2019/2020, erkennt man, dass es im Regelunterricht der Sekundarstufe I 11.580 (etwa 11–16-Jährige) und in der Sekundarstufe II 15.775 Lernende (etwa 16–19-Jährige) gibt.

Es dürfen methodische Mängel bzw. Ungenauigkeiten in der Darstellung nicht verschwiegen werden. Zum Einen war die Teilnahme an der Studie freiwillig, weshalb – anders als in der DIA-Studie und als auf S.12 angeführt - von einer repräsentativen Stichprobe nicht die Rede sein kann. Das ist in der Meinungsforschung kein unbekanntes Dilemma. Ist es nicht möglich, eine Zufallsstichprobe zu erheben, kann man aber Merkmale der Grundgesamtheit, z.B. Alter, Geschlecht oder in unserem Fall Schulform, Leistungsniveau o.ä. transparent machen. Leider ist hier aber nicht ersichtlich, an welchen Schulformen die Befragung stattfand, seit wann die Jugendlichen Niederländischunterricht haben und welches GeR-Niveau sie erreicht haben oder anstreben. Für die Ergebnisse wäre es wichtig, das zu wissen.

Neben den namentlich genannten und vorrangig in Behörden tätigen Mitgliedern der „klankbordgroep“ wurden insgesamt 64 Lehrkräfte befragt. Wieviele davon aus den beiden deutschen Bundesländern stammen, ist nicht angeführt. Die genannten Zahlen stünden aber in Relation zur Gesamtzahl („een getalsmatig betrouwbare steekproef“ S .12) ohne dass diese Gesamtzahl genannt ist. Ferner fehlen die absoluten Zahlen der Ergebnisse völlig und an einigen Stellen auch die vergleichenden Werte der einzelnen Nachbarsprachenregionen.

### **Ergebnis (1): Zu wenig Redezeit in der Fremdsprache**

„Hoeveel procent dat de leerlingen aan het woord zijn, spreken ze Nederlands?“ (Grafik S. 22).<sup>7</sup> Hier sind die Unterschiede zwischen dem deutschsprachigen Raum (übrigens inklusive Ost-Belgiens) und dem französischsprachigen Raum, vor allem in Belgien, auffällig. Halink schreibt: „Tussen de 42% (Noordrijn-Westfalen) en 71% (Brussel en Wallonië) van de leerlingen geeft aan minder of veel minder dan de helft van de tijd dat ze spreken het Nederlands te gebruiken. De experts van de klankbordgroepen vinden dat erg weinig en geven aan dat dit aspect van het onderwijs Nederlands de hoogste prioriteit moet hebben.“

Werfen wir einen Blick auf die Daten aus den deutschen Schulen, so ergibt sich für den Niederländischunterricht der 14- bis 16-Jährigen in beiden Ländern ein ähnliches Bild: Die größte Gruppe der Befragten entscheidet sich für die Kategorie „51–75%“. Sie geben damit an, dass ihrer Erfahrung nach mehr als der Hälfte bis drei Viertel ihrer Sprechzeit für die Fremdsprache genutzt wird. Es sind etwa<sup>8</sup> 42–43% der befragten deutschen Schülerinnen und Schüler. Zusammen mit der Zahl derjenigen, die angaben, es seien sogar 76–100% der eigenen Sprechzeit (etwa 15–16% der Befragten), kommt man mit einer Anzahl von beinahe 60% zu einem mehrheitlich positiveren Bild, als aus der Darstellung im *Belevingsonderzoek* hervorgeht.

7 In der vragenlijst lautet Frage 28: Hoeveel procent spreken jullie, de leerlingen, Nederlands in de les?, Frage 29: Hoeveel procent spreek jij zelf Nederlands in de lessen? Die Deutschen wurden auf deutsch befragt, (der Wortlaut ist nicht publiziert), welche der beiden Fragen zur Grafik führte, ist unklar.

8 Da absolute Zahlen fehlen wurde hier auf der Basis der grafischen Darstellung abgelesen.

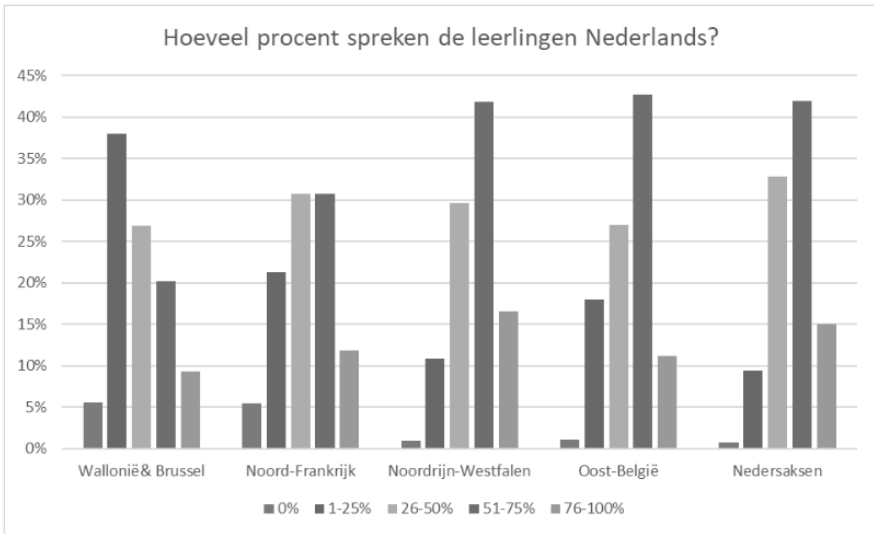
Interessant wäre gewesen, wenn die Einschätzung zur eigenen Redezeit in Relation zum jeweils (angestrebten) GeR-Niveau beschrieben worden wäre. Auf A1-Niveau ist es sicher beachtlich, wenn die eigene Redezeit zu einem Großteil auf die Fremdsprache verwendet wird. Hier sei die untersuchte Altersstufe ins Gedächtnis gerufen. Der funktional einsprachige Unterricht wird in den jüngeren Jahrgangsstufen schrittweise angebahnt; bei den zahlreichen Lernern, die später die Fremdsprache lernen, kann er sehr viel schneller einsetzen. So gesehen kann man mutmaßen, dass die niederländischsprachigen Redeanteile dort wesentlich höher sind, aber das wurde nicht untersucht.

Bedauerlicherweise vermischt sich die Darstellung der Ergebnisse der Fragen nach der tatsächlichen Sprechzeit in der Fremdsprache mit dem Wunsch, diese Zeit zu erhöhen. Hier fehlen tragfähige Zahlen. Wir lesen, dass mit Ausnahme der nordfranzösischen Schülerinnen und Schüler „(ruim) meer dan de helft“ wünscht, mehr Niederländisch zu sprechen. In der Fragenliste gibt es dazu die Fragen „(28) Hoeveel procent spreken jullie, de leerlingen, Nederlands in de les? [...], (29) Hoeveel procent spreek jij zelf Nederlands in de lessen? [...] (30) Zou jij meer Nederlands willen spreken in de lessen?“, deren Ergebnisse im Einzelnen fehlen. Und es stellt sich die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler unter (29) den prozentualen Anteil an der eigenen Sprechzeit oder nicht doch den Anteil an der Unterrichtszeit, von beispielsweise 45 Minuten verstanden haben. Es ist zu erwarten, dass die Folgefrage „Würdest du mehr Niederländisch sprechen wollen?“ (single-choice: ja / nein; Angabe des Grundes) auch mal die sozial gewünschte Antwort herausgelockt hat. Deutsche Lehrkräfte thematisieren mit Schülergruppen schließlich immer wieder die (Bewertungs-) Relevanz der mündlichen Beteiligung, so dass ihnen das bewusst sein dürfte.

Aufschlussreich könnten die unterschiedlichen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Lehrkräfte andererseits sein. Erstere schätzen nämlich ihre eigene Sprechzeit in der Fremdsprache deutlich niedriger ein, als es die Lehrkräfte tun, obwohl diese sich klar zur Priorität der mündlichen Kompetenzen bekennen. Ob das an einer beschönigenden Sichtweise der Lehrkräfte liegt oder an der Schwierigkeit für die Schülerinnen und Schüler, das adäquat einzuschätzen, bleibt zu Recht offen (S.23). Leider fehlen hier Zahlen zu regionalen Unterschieden, so dass es kaum möglich ist, Aussagen zur Situation in Deutschland zu machen. Außerdem enthält die publizierte Fragenliste für die Lehrkräfte diese Frage gar nicht<sup>9</sup>.

9 Dort wird auf die Ergebnisse der Untersuchung bei den Lernenden verwiesen, was die Überlegung ins Spiel bringt, dass der publizierte Fragebogen für die Lehrkräfte (vragenlijst) vielleicht nicht der ist, der zu den Ergebnissen führte. Noch unklarer sind die Fragen zur Motivation „(1) Steekt u moeite/tijd in het motiveren van leerlingen? (2) Bent u van mening dat motivatie een cruciaal onderdeel is voor het leren van een vreemde taal? (3) Gaan leerlingen beter presteren wanneer ze gemotiveerder zijn?.





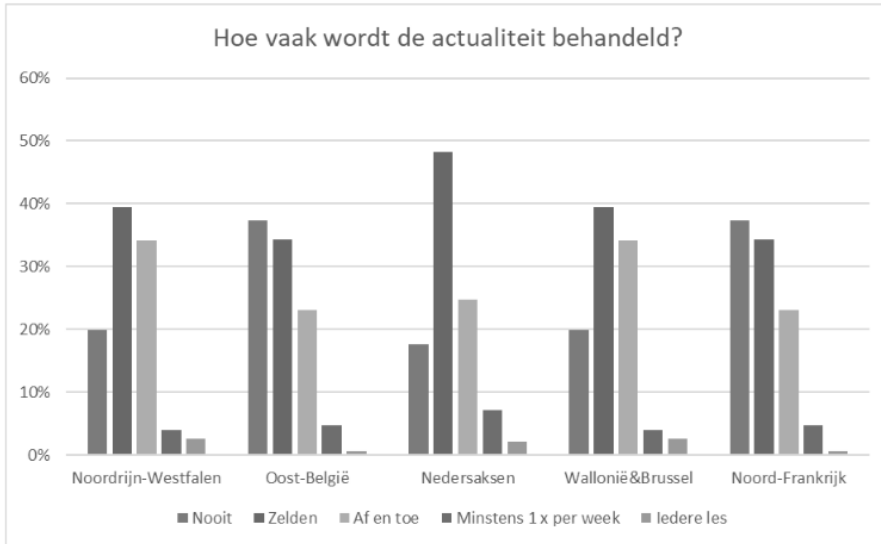
Hoeveel procent van de tijd dat de leerlingen aan het woord zijn, spreken ze Nederlands?

Abb. 1: eigene Redeanteile

## Ergebnis (2): Zu wenig Aktualität, zu wenig Kultur

„Hoe vaak wordt de actualiteit behandeld?“ (S. 20): Diese Ergebnisse sind in allen fünf Regionen wenig zufriedenstellend. Was die deutschen Bundesländer betrifft, entscheiden sich in beiden die meisten Schülerinnen und Schüler für „selten“, die zweitschlechteste Kategorie der 5-Punkte-Skala. In Niedersachsen ist das noch ausgeprägter (39% bzw. 48%). Etwa 5–9% wählen „mindestens 1x wöchentlich“ bzw. „jede Stunde“. Dabei ist anzumerken, dass diese beiden Kategorien von keiner Nachbarsprachenregion viel gewählt werden. Was genau verstehen die Befragten unter „ab und zu“ und „selten“? Quantifizierbare Referenzpunkte bilden nur die beiden anderen Formulierungen ab, womit „ab und zu“ vielleicht bedeutet, dass nach Empfinden der Lernenden etwa alle 2 Wochen ein aktuelles Thema angeboten wird. Bei einem dreistündigen Kurs ist das doch mehr als „mondjesmaat“ (S. 8)?

Unklar ist, ob unter den deutschen 16-Jährigen auch Befragte aus der Sekundarstufe II sind, aber wahrscheinlich bezieht sich die Studie vor allem auf die Sekundarstufe I. Das dort dominierende Lehrwerk ist als Printmedium grundsätzlich wenig aktuell, da über mehrere Jahre verkauft werden soll. Deutschen Leserinnen und Lesern ist bekannt, dass der vergleichsweise große deutsche Schulbuchmarkt für das eher kleine Fach Niederländisch selten mehr als ein Lehrwerk bereithält, momentan ist das *Welkom in de klas!* (Klett-Verlag 2018). Genauer betrachtet, ist das eine Adaption eines Werks für die Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2009. Viele Lehrkräfte halten sich an das Lehrwerk, und somit ist Aktualität sicher weniger zu erwarten als in einem Oberstufenkurs, in



*Per regio wordt aangegeven met welke frequentie de actualiteit aan de orde komt; per frequentie categorie wordt in procenten uitgedrukt hoeveel leerlingen voor die categorie kiezen.*

Abb. 2: Aktualität

dem mit einer schnelleren Progression und im zweiten Lehrjahr ohne Lehrwerk anhand kulturspezifischer Themen mit höherer Aktualität unterrichtet werden kann. Überraschend ist eher, dass niedersächsische und nordrhein-westfälische Lerner hier unterschiedlich antworten, obwohl sie wahrscheinlich größtenteils dasselbe Lehrwerk benutzen. Dennoch geben diese Ergebnisse durchaus zu denken: Mehr als die Hälfte der deutschen Niederländischschülerinnen und -schüler haben offensichtlich den Eindruck, dass sie selten oder nie aktuelle Einblicke in gesellschaftliche Themen erhalten.

Auch die Frage nach der Frequenz, mit der die niederländischsprachige Kultur behandelt wird, wird als erstaunlich niedrig eingeschätzt, wenn 70–80% der Befragten das mit „nie“ oder „nur ab und zu“ beantworten. Leider fehlen hier die differenzierten Angaben zu den einzelnen Regionen, so dass nicht ganz klar ist, wie die deutschen Schülerinnen und Schüler diese Frage beantwortet haben. Das Erleben des Stellenwerts von ‘Kultur’ im Unterricht, bringt uns zur Frage: Was genau verstehen denn die Schülerinnen und Schüler unter ‘Kultur’? Und: in der Studie steht die Behandlung von Kultur in einer Linie mit Grammatik, Lesen, Schreiben und Hören, jeweils gefolgt von der Nachfrage: Findest du das zuviel, ausreichend oder zuwenig? Wenn nicht über Kultur, worüber schreiben sie und was hören sie überhaupt? Denn natürlich geht es nicht um die „klassieke cultuur met een grote ‘C’, maar eerder de jongerencultuur [...] cultuur in de betekenis van de dagelijkse gewoonten die in de beide taalgebieden bestaan“

(S. 21). Damit füllen auch Lehrwerke ihre Lektionsinhalte. Interessanterweise wird aber im Fragebogen explizites Landeskundewissen abgefragt: In je sieben Fragen zu den Niederlanden und zu Flandern geht es um die Hauptstädte, bekannte Persönlichkeiten, Musiker und Autoren, Einwohnerzahlen, Filme und Printmedien. Daraus kann man nicht schlussfolgern: „...bij open vragen blijken veel leerlingen onbekend met wat er speelt in Nederland en Vlaanderen“ (S.8.).

Sollte der hier zugrundegelegte Kulturbegriff enzyklopädisches Landeswissen sein? An dieser Stelle soll auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem sehr dehnbaren Kulturbegriff, der nicht nur in der Kulturwissenschaft, sondern auch in der Didaktik diverse Konzepte umfasst, verzichtet werden (vgl. Kreft/Viebrock 2020). Festzuhalten ist, dass sich auf der Basis des heutigen hybriden und dynamischen Verständnisses von Kultur eine binäre, homogene und statische Vermittlung von ‚den Niederländern‘ bzw. ‚den Flamen‘ kaum halten lässt. Innerhalb des GeR, der trotz seines rekommendativen Anspruchs längst maßgeblich die internationale, nationale und schulinterne Curriculumentwicklung prägt, berufen sich die Autoren explizit auf den „interkulturellen Ansatz“ Michel Byrams (Europarat 2001: 14; 103–109). Das Wissen (savoirs) ist dabei nur eine von fünf Dimensionen.

Dennoch: Flandern ist bestimmt wenig präsent im deutschen Niederländischunterricht. „Op de vraag naar bekende Vlamingen bleven de Duitstalige leerlingen vaak het antwoord schuldig.“ (S. 26). Finden sie es denn interessant, etwas über die Niederlande bzw. über Flandern zu lernen? In Bezug auf die Niederlande wird das von allen sehr klar positiv beantwortet, Flandern scheinen deutsche Schülerinnen und Schüler hingegen neutral gegenüberzustehen (ost-belgische übrigens auch!). Das kann man wohl so interpretieren: Sie verbinden mit Flandern nicht viel und weichen auf die goldene Mitte „neutral“ aus.

## 4. Fachdidaktische Bemerkungen

### Grundsätzliches

Im Belevingsonderzoek wird darauf hingewiesen, dass sich die untersuchten ‚Regionen‘ hinsichtlich ihrer Schülerzahlen und des Status des Faches Niederländisch stark unterscheiden (vgl. S. 14). Dieser Hinweis ist wichtig. Sicher müsste man die Ergebnisse auch in Relation zu örtlichen Lehr-Lerntraditionen sehen, in denen der Niederländischunterricht stattfindet. Wo ist es üblich, im Fremdsprachenunterricht die Zielsprache zu verwenden, wo eher weniger? Welche Methoden und Arbeitsformen herrschen vor? Was wird überprüft und wo sind welche schriftlichen und mündlichen Prüfungsformate in den Fremdsprachen vorgegeben, auf die verantwortungsvolle Lehrkräfte ihre Lerngruppe vorbereiten? Nicht nur aus der Lehrer- sondern auch aus der Schülerperspektive betrachtet, ist es schließlich wenig erwartbar, dass Unterricht in dieser einen Fremdsprache grundsätzlich anders verläuft als in einer anderen desselben Landes. Zu solchen Aspekten wünschte man sich Ergänzungen.

## Zu Ergebnis (1): Förderung der Sprechkompetenz: mehr Redezeit

Die Forderung nach mehr Sprechzeit im Niederländischunterricht ist aus fachdidaktischer Sicht weder neu, noch soll sie hier geschmälert werden, selbst wenn oben genannte Ergebnisse positiver interpretiert werden. Man kann sich nie genug darin üben, eine Fremdsprache auch zu sprechen. Im deutschen Schulkontext ist die mündliche Leistung sogar bewertungsrelevant und wird explizit eingefordert. Selbstverständlich sollten die Redeanteile der einzelnen Schülerinnen und Schüler möglichst hoch sein.

Niederländischunterricht soll „funktional einsprachig“ angelegt sein.<sup>10</sup> Der Begriff der funktionalen Einsprachigkeit ist nicht ganz derselbe wie das niederländische „doeltaal-voertaal-principe“ (S. 8, 30, 32), das in der Publikation dogmatisch eingefordert wird. Funktional ist die (mündliche wie schriftliche) Verwendung der Zielsprache immer in Bezug auf den Lernertrag in der kommunikativen Situation und der dafür zur Verfügung stehenden Lernzeit zu sehen: Welchen Lernertrag verknüpft man als Lehrkraft damit? Ein wohlüberlegter und punktueller Einsatz der Muttersprache kann nämlich ebenfalls funktional sein, z.B. bei der durch Wolfgang Butzkamm bekannt gewordenen Sandwich-Methode, in der eine muttersprachliche Übertragung ‘eingeklemmt’ zwischen zwei zielsprachigen Äußerungen das Verstehen fördert. Oder in explizit kontrastierenden Sprachvergleichen. Gerade bei zwei engverwandten Sprachen ist das ein für viele Lerner hilfreicher Zugang. Ob Grammatikerklärung in der Zielsprache immer funktional ist, ist fraglich, wenn dadurch wertvolle Zeit für kommunikatives Handeln zur Förderung der Kompetenz ‘Sprechen’ verloren geht. Und geht es um essenzielle soziale Bindungen oder um die Mitteilung des individuellen Leistungsstandes, muss man aus pädagogischen Gründen mitunter den Fremdspracherwerb sogar bewusst hintanstellen. Wichtig ist, das eine vom anderen unterscheiden zu können und möglichst viele sinnstiftende Situationen zu schaffen, in denen die Verwendung der niederländischen Sprache funktional ist. Diese eröffnen die Möglichkeit, das Sprechen (oder Hören, Lesen und Schreiben) zu üben. Der Fragebogen enthielt jedenfalls keine Frage nach der Förderung der Sprechkompetenz, jedoch Fragen nach Hör- und Leseverstehen oder Grammatikunterricht.

Wie jedoch lassen sich die Redeanteile in der Fremdsprache auch im A1-Niveau erhöhen? Deutsche Lehrwerke halten durchaus zahlreiche Sprechspiele, Vor- und Nachsprech-Übungen, Partnerübungen mit Information-Gap sowie Rollenspiele vor. Die Praxis ist vermutlich besser, als es das Belevingsonderzoek darstellt. Dennoch einige nützliche Tipps an dieser Stelle:

10 Exemplarisch kann der Kernlehrplan der Sekundarstufe I für das Fach Niederländisch zitiert werden: „Bei der Verwendung des Niederländischen als Arbeits- und Kommunikationssprache orientiert sich der Unterricht am Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit.“ MSB (2020), S.9.

(1) Es kann helfen, eine feste Form für die Kommunikation der Aufgabenstellung zu etablieren, vor allem, wenn die Darstellung im Lehrbuch nicht transparent ist oder abgewandelt werden soll. Gerade jüngere Lernende benötigen Klareheit darüber, ob die Aufgabenstellung nur mündlich oder auch schriftlich und in welcher Reihenfolge sie erfolgt, ob sie (zusätzlich) projiziert wird oder auf einem Blatt steht und wo die Leistungserwartungen (welche Punkte müssen wir besprechen? Wie lange? etc.) und die Hilfen (Wo schlage ich nach? Welcher Zwischenschritt ist möglich? Kann ich fragen?) nachzulesen sind. So wird vermieden, dass Zeit auf Nachfragen verschwendet wird.

(2) Nicht neu ist, dass Sprechübungen im geschützten Raum einer Partner- oder Gruppenarbeit die Redeanteile aller erhöhen. Dazu gehört die Gewissheit, dass sie sich in einem bewertungsfreien Moment des Übens, also des noch-nicht-Könnens befinden. Schülerinnen und Schüler erwarten aber oft, dass sie ständig bewertet werden und erfahren die Unterstützung der Lehrkraft als Korrektur. Transparenz schafft ein festes Zeichensystem, das signalisiert, dass für einen gegebenen Zeitraum in der Fremdsprache geübt wird und Fehler gemacht werden dürfen, etwa ein aufgestelltes Schild oder eine projizierte Abbildung. Die anschließende gemeinsame Kurzreflexion zum Erfolg der Übungsphase (ggf. in der Muttersprache) erhöht das Bewusstsein über die eigene Sprechfähigkeit.

(3) Für jede Unterrichtseinheit ist zu entscheiden, welche Sprechaufgabe (des Lehrwerks) im Mittelpunkt steht. Mitunter ist gar nicht das fehlende Angebot, sondern die Auswahl und zielbewusste Hinführung das Problem. Ein klares Ziel in einem gegebenen Kommunikationsanlass motiviert mehr als das Aneinanderreihen von Übungen. Steht ein Interview zentral, so lassen sich – integriert – die zum Sprechen notwendige Grammatik (Fragesatz, Wegfall der t-Endung in der 2. Person sgl. etc.) und Wortschatz (Fragewörter, Inhaltswörter) sinngebend einführen und üben. Zeit für die eigene inhaltliche Ausgestaltung und Scaffolding (z.B. ein Flowchart, vgl. Braam, S. 368) und mehrfaches Durchspielen sind wichtig. So bereiten sich auch Sprachanfänger auf komplexere Lernaufgaben vor.

(4) Das Arbeiten mit Visualisierungen wie Piktogramme, Karten und Plakate verringert die eigene Sprechzeit und hilft, die der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Auch Sprachanfängern können kleinere Aspekte des Klassenmanagements übertragen werden, wie etwa das mündliche Feststellen der Anwesenheit oder das Erfragen von Wortbedeutung. Zum Aufbau des Niederländischen als Arbeitssprache hat die Fachvereinigung Niederländisch e.V. ein Poster entwickelt<sup>11</sup>, das man im Klassenraum aufhängen, dessen sprachliche Mittel man sukzessive erarbeiten und in den jeweiligen kommunikativen Kontexten durch Gestik auch einfordern kann.

<sup>11</sup> Einzelne Poster sind in der Geschäftsstelle in Münster auf Anfrage erhältlich (<https://fvnl.de/kontakt/>).

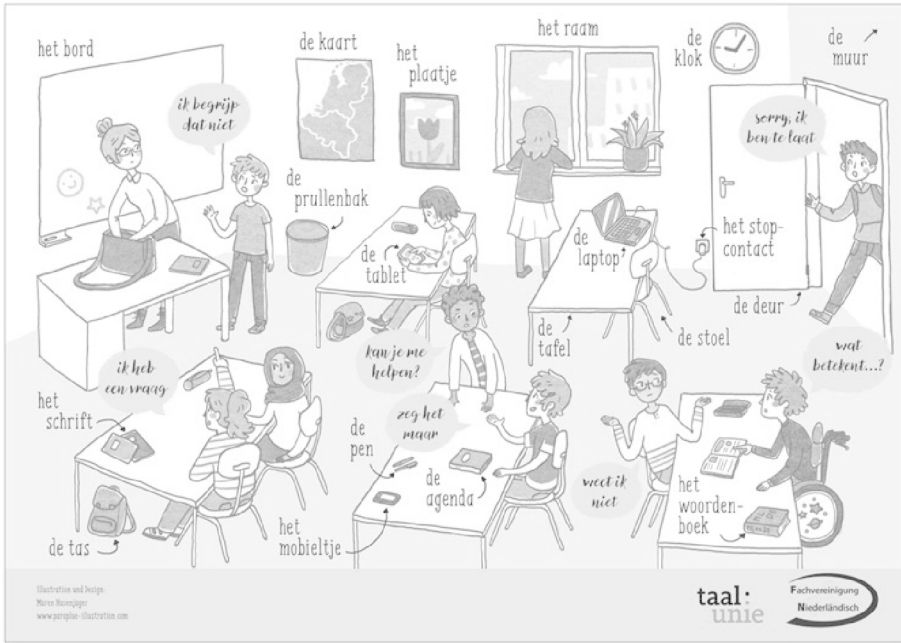


Abb. 3: Poster der Fachvereinigung Niederländisch

(5) Anzuregen sind auch schülergeleitete Rituale für kurze Sprech- oder Erzählformen, etwa kleine Stuhlkreise jeden Montag, eine Frage-Antwort-Runde zum Stundeneinstieg oder ein vorgetragener Reim. Rituale können so der Wiederholung des Gelernten und der individuellen Förderung dienen.

**Zu Ergebnis (2): Förderung der interkulturellen Kompetenz: mehr Kultur & Aktualität**

Die Konzentration auf die Niederlande ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die meisten Schulen im Grenzgebiet mit den Niederlanden liegen. Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen grenzen an keiner Stelle an das niederländischsprachige Belgien. Flandern ist keine direkte Nachbarregion. Nichtsdestoweniger macht Flandern einen erheblichen Anteil des Sprachraums aus und muss in Curricula und Lehrwerken entsprechend Berücksichtigung finden. Hier legt die Studie zu Recht den Finger in die Wunde.

Aus fachlicher Sicht erwächst hier auch die Aufgabe, den Lehrkräften Flandern näherzubringen, möglichst mit eigenem Erleben innerhalb der ersten Phase der universitären Ausbildung. Denn gerade die Fähigkeit, eine andere Kultur zu verstehen und die eigene im Spiegel der anderen reflektieren zu können, setzt persönliche Begegnung voraus. Und dann lässt sich das im Unterricht auch glaubhaft vermitteln. Nur so lassen sich flämische Kulturäußerungen, wie

Literatur, Film oder Musik treffend einordnen und in Unterrichtsaktivitäten überführen, die über die Wiedergabe angelernten Flandernwissens hinausgehen.

Strebt man einen ganzheitlichen Ansatz (integrale aanpak) an, kann es allerdings nicht um „leuke weetjes‘ over de gebruiken en de dagelijkse realiteit in Nederland en Vlaanderen“ (S.33) gehen, die möglichst sogar wöchentlich oder gar jede Stunde vorkommen. Das käme einer anekdotischen Wissensvermittlung ohne durchdachte Progression gleich, in der die Lernenden nicht die Redemittel erwerben können, die sie für eine aktive Beteiligung und Auseinandersetzung benötigen. Unterrichtet man in längerfristigen Zusammenhängen mit strukturiertem Kompetenzerwerb, so befindet man sich in einem schwer zu lösendem Spannungsfeld zwischen planvollem Lehrerhandeln einerseits und Aktualität andererseits.

Das Lehrwerk, das mit zeitlosen Themen wie Familie, Wohnumfeld, Feste oder *Sinterklaas* aufwartet und für einen progressiven, strukturierten Spracherwerb sorgt, muss die Lehrkraft selbst durch aktuelle Einblicke in die Niederlande und Flandern ergänzen. Problematisch bleibt dabei immer eine binäroptionelle und auf Nationen beruhende kulturelle Zuschreibung vom Leben ‚in den Niederlanden‘ und ‚in Flandern‘ und die Einschränkung in einer (trans-)kulturellen Reflexion mit Schülerinnen und Schülern auf deren Sprach- (und Kognitions-)niveau. Es ist schließlich schon schwer genug, Material zum Hören und Lesen zu finden, das dem GeR-Niveau A1 oder A2 entspricht. Auch adaptierte Zeitungsartikel müssen von der Lehrkraft didaktisiert werden und das Angebot reicht trotz der Webseite des *Jeugdjournaal* oder der online-Zeitung *Wablieft!* einfach nicht aus. Nur ein Bruchteil der Texte passt gerade in dem Moment, wo man sie braucht. Ein Beispiel: Zum Thema Familie oder Schule passt Jeugdjournaal-Material zu Prinzessin Alexias Plänen, in ein englisches Internat zu wechseln. Soll das momentane Unterrichtsvorhaben laut schulinternem Beschluss die Leseförderung betonen oder das Hörsehverstehen? Die Suche nach einem Film auf A1–A2-Niveau gestaltet sich schwierig. Und für die Sprechförderung müsste man auf eine Diskussion zur Schulwahl hinarbeiten (*dat vind ik goed, voor mij is dat niks*), was aber auch einige Zeit dauert. Bis dahin hat sich die Prinzessin in Wales längst gut eingelebt.<sup>12</sup>

Es ist keinesfalls so, dass ich hier gegen Aktualität im Unterricht argumentiere. Das Beispiel erläutert jedoch, dass man in der Unterrichtsplanung von der schwerpunktmäßig zu fördernden Kompetenz ausgeht und danach die inhaltlich passenden Materialien auswählt. Der thematische Zusammenhang prägt die Inhaltswörter und die erworbene bzw. neu zu erwerbende Grammatik, was die Sprachproduktion erst ermöglicht. Das aktuelle Material muss dem Sprach-

12 Auch Kreft/Viebrock stellen bei den von ihnen untersuchten Englischlehrkräften eine „Orientierung an vorhandenen Materialien“ fest. Es fehle Lehrkräften an „Zeit und Gelegenheit“ für die notwendige Professionalisierung. Das Problem ist also keinesfalls spezifisch für das Unterrichtsfach Niederländisch, sondern ein strukturelles.

niveau entsprechen und so didaktisiert werden, dass eine Aufgabe entsteht. Auf die sich daraus ergebende Arbeitsbelastung weist Halink völlig zu recht hin (S. 22).

Selbst habe ich das von der Taalunie angebotene *Hapklaar Nederlands* zum Thema „Lockdown en avondklok“ ausprobiert (Taalunie 2021). Das gelang gut, aber nur, weil die in den Niederlanden eingeführte Sperrstunde in der Corona-Pandemie um Wochen verlängert werden musste und das Material daher noch aktuell war. Auch wenn *Hapklaar* medial, optisch und inhaltlich motivierend war, musste ich vieles verändern, um eine Aufgabe zu bekommen, die zum Lernstand meiner Lerngruppe und zum anvisierten Kompetenzschwerpunkt passte. Das Spannungsfeld zwischen längerfristig, vorausschauend und progressiv angelegter Unterrichtsplanung einerseits und dem Wunsch nach (tages?-)aktuellem Material andererseits kann auch die beste Aufgabensammlung nicht völlig auflösen. Die Bereitstellung von *Hapklaar* in einem bearbeitbaren Format ist deshalb hilfreich. Ein breiter Kompetenzbezug lädt dazu ein, Unpassendes zu löschen und Arbeitsaufträge zu verändern. Die fehlende Progression innerhalb des Aufgabenpakets ist daher nur nützlich. Auch wenn es bedauerlich ist, dass auch hier – keine Überraschung – Material auf A1-Niveau fehlt, liegt in der digitalen Flexibilität womöglich die Zukunft publizierter Unterrichtsmaterialien.

## 5. Fazit

Der Grundgedanke des *Belevingsonderzoek* ist wertvoll. Die Frage, wie in Deutschland, Wallonien, Brüssel und Nordfrankreich der Niederländischunterricht aus Schülersicht erlebt wird, ist spannend und wichtig für Unterrichtsentwicklung.

Gerade deshalb wünscht man sich eine höhere Transparenz und Professionalität hinsichtlich der Durchführung und der erhobenen Daten des *Belevingsonderzoek*. Unklar ist, warum keine absoluten Zahlen genannt werden, weshalb zu einigen Fragen im Fragebogen keine Daten mitgeteilt werden, warum manches zusammengefasst wurde und anderes nicht. Die Beschränkung auf 14–16-Jährige ist unglücklich; ein Untertitel, der das ausweist, hätte der Publikation gut getan. Oberstufenkurse sind stark von inhaltlichen Vorgaben für das Abitur bzw. der Bildungspläne geprägt und lassen sich kaum ohne Aktualitätsbezug unterrichten: Migration, Umgang mit der kolonialen Vergangenheit, Klimawandel, deutsch-niederländisches Verhältnis, belgische Mehrsprachigkeit, wirtschaftliche Handelsbeziehungen etc. sind rein kulturbezogene Themenfelder. Ob dabei allerdings bekannte Persönlichkeiten oder Einwohnerzahlen im Gedächtnis hängen bleiben, ist ungewiss und auch nicht intendiert. Längst sollten wir in einem wenn nicht transkulturellen so doch interkulturellen Bewusstsein unterrichten; eine desbezügliche Datenerhebung wäre wünschenswert.

Die Frage nach der Einschätzung des eigenen Redeanteils wäre in Relation zum GeR-Niveau äußerst interessant gewesen, auch im Kontrast zur Einschätzung der Lehrkräfte. Es wäre dann ersichtlich gewesen, ob der Sprechkompetenz mit höherem Sprachniveau mehr Raum gegeben wird und wie Sprachanfänger



die eigenen Redeanteile bewerten. Leider ist das alles im *Belevingsonderzoek* liegen geblieben. Für den Niederländischunterricht in seiner Gänze kann man aus dem *Belevingsonderzoek* kaum zu brauchbaren Aussagen kommen.

Die Studie spart dennoch nicht an Empfehlungen. Der empfohlene „integrale aanpak met slimme combinaties van bijvoorbeeld actualiteit met luisteren spreekvaardigheid“ (S. 9, vgl. S.31), womit das *Belevingsonderzoek* eingeraht wird, erscheint aus deutscher fachdidaktischer Sicht nicht nur „interessant“, sondern eine Selbstverständlichkeit. Wie sollte es anders gehen? Zum Reden benötigt man eben einen Redeanlass und wenn man nicht (nur) über die eigenen Hobbys, Wünsche oder Erlebnisse sprechen will, ist der Blick in die Zielkultur(en) logisch, gerne mit aktuellem Bezug.

Trotz aller Mängel ist der oft vernachlässigte Flandernbezug sicherlich ein Punkt für die weitere Professionalisierung von Niederländischlehrkräften. Unvermeidlich ist es, selber auf dem Laufenden zu bleiben. Nicht immer lässt sich ein längerer Aufenthalt in Flandern planen, aber wo das nicht geht, kann und muss man sicher in der Fülle digitaler Nachrichten, Newsletter von Tageszeitungen oder Rundfunkdiensten sowie Podcasts einen praktikablen und individuell interessanten Weg finden.

Auf der Suche nach aktuellem, sprachlich zugänglichem Unterrichtsmaterial im Internet landet man schnell auf wenig befriedigende Kinderseiten oder NT2-Portalen für Erwachsene. Hier und da findet man aber brauchbares aktuelles Material aus Flandern (Beispiele: *Zin in nederlands*, *Wat Wat* oder *Wabliedt*, wer Zeit zum Suchen hat: *klascement* und *Mijn Nederlands*). Hier würde ein schneller Austausch untereinander weiterhelfen, auch wenn die eigentliche Didaktisierungsarbeit dann noch ansteht. Bietet *Hapklaar* einen Ausweg? Oben genannte „slimme combinatie“ ist dort bereits (unterschiedlich) ausgearbeitet. Allerdings: das niedrigste GeR-Niveau ist dort bis dato A2/B1. Die hier untersuchte Sek I profitiert davon noch wenig. Tröstlich ist: auch dieser Text wird zum Zeitpunkt seines Erscheinens nicht mehr aktuell sein, vielleicht gibt es dann *Hapklaar* auf A1-Niveau? Das wäre ganz im Sinne der wertvollen Denkanstöße, die das *Belevingsonderzoek* zweifelsohne bietet.

## Literaturangaben und Links

### Belevingsonderzoek

Halink, Ruud: *De leerling aan het woord. Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*. Oktober 2020. <https://kurzelinks.de/uh9a> (zu Finden im Dossier buurtaalregio's)

- Factsheet De leerling aan het woord! <https://kurzelinks.de/v2yt>
- Vragenlijst Belevingsonderzoek Nederlands (als Vreemde Taal) - Leerlingen Versie 4 Immersieonderwijs <https://kurzelinks.de/4d7c>
- Vragenlijst docenten <https://kurzelinks.de/m1jb>

## Literatur

- Braam, Manfred (2014): : Flowchart. Kap. 30: Methoden und Arbeitsformen. V.Wenzel (Hrsg): *Fachdidaktik Niederländisch*, S. 368.
- Elis, Franziska (2019): Drama techniques.Wie dramapädagogische Methoden vielfältig eingesetzt werden können. *Englisch 5 bis 10*, 4 (48), S. 28–31.
- Kreft, Annika & Britta Viebrock (2020): Professionalisierung von Englischlehrer/innen im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen – empirische Befunde und Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht* 31, 2, S. 183–206.
- Mügge, Michelle (2019): "Ma chambre de rêve eine kreative Lernaufgabe mit mündlicher Klassenarbeit im ersten Lernjahr.In: *Französisch heute*, 5, 1, S. 12–17.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch. Düsseldorf.

## Unterrichtsmaterialien

Klascement: [www.klascement.net](http://www.klascement.net)

Mijn Nederlands: <https://mijnnederlands.taalunie.org/>

Taalunie (2020): Hapklaar Nederlands: lesbrieven over actualiteit en cultuur. <https://kurzelinks.de/xldi>

Wabliefert: <http://www.wabliefert.be>

Wat Wat: <http://www.watwat.be>

Zin in Nederlands: <http://www.zininnederlands.be>

# Kontinuität und Wandel: Fünf Jahre FID Benelux / Low Countries Studies

*Ilona Riek*

Im Jahr 2021 besteht der *Fachinformationsdienst Benelux / Low Countries Studies (FID Benelux)* an der *Universitäts- und Landesbibliothek Münster* fünf Jahre – ein guter Zeitpunkt, um eine Zwischenbilanz zu ziehen und einen vorsichtigen Ausblick in die Zukunft zu wagen.

## Rückblick auf fast 100 Jahre überregionale Literaturversorgung

Der *FID Benelux* ist einer von derzeit 41 Fachinformationsdiensten (Stand 01/2021), die im Rahmen des Programms *Fachinformationsdienste für die Wissenschaft (FID)* von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)* gefördert werden.<sup>1</sup> Dieses bundesweit angelegte Förderprogramm verfolgt das Ziel, „eine nachhaltige Informationsinfrastruktur aufzubauen, die eine am Bedarf der wissenschaftlichen Fächer orientierte, vorrangig digitale und standortunabhängige Informationsversorgung gewährleistet. Fachinformationsdienste orientieren sich am Spezialbedarf der jeweiligen Fachcommunity und stellen überregional fachspezifische Informationsangebote bereit, die nicht zur Grundversorgung gerechnet werden können und die auf lokaler Ebene vorhandenen Angebote und Informationsinfrastrukturen ergänzen.“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2020: 2)

Ogleich das System der Fachinformationsdienste an sich noch relativ jung ist, ist es doch eingebettet in ein historisches Kontinuum, denn die FID sind das Nachfolgeprogramm des Ende 2015 ausgelaufenen Systems der *Sondersammelgebiete an deutschen wissenschaftlichen Bibliotheken (SSG)*, das zuvor gute 65 Jahre lang das Gesicht der überregionalen wissenschaftlichen Literatur- und Informationsversorgung in Deutschland geprägt hat. Der Sondersammelgebietsplan wurde im Jahr 1949 vor dem Hintergrund der kriegsbedingten Notsituation im deutschen Bibliothekswesen entwickelt und war zunächst vorwiegend auf den Aufbau von Beständen an ausländischer Spezialliteratur ausgerichtet. Es existierten zeitweise über 100 Sondersammelgebiete, die ein großes Spektrum

1 Zum Programm der Fachinformationsdienste siehe: <https://kurzelinks.de/yxo0>

unterschiedlicher Fachgebiete und geografischer Regionen abdecken.<sup>2</sup> Der Leitgedanke dabei war, dass von jeder im Ausland erscheinenden wissenschaftlich relevanten Publikation zumindest ein Exemplar in Deutschland vorhanden sein sollte. In diesem Bestreben ergänzten die Sondersammelgebiete das Sammelprofil der *Deutschen Nationalbibliothek*,<sup>3</sup> das sich bis heute vorwiegend auf im Inland erscheinende Publikationen sowie Veröffentlichungen mit Bezug zu Deutschland beschränkt.

Das SSG-System wurde von zahlreichen wissenschaftlichen Bibliotheken im Bundesgebiet getragen, die hierfür jährlich neu zu beantragende Fördersummen erhielten. Hierzu zählte auch die *Universitäts- und Landesbibliothek (ULB) Münster*, die seit dem Beginn der 1950er Jahre das *Sondersammelgebiet Niederländischer Kulturkreis* und ab dem Jahr 2006 gemeinsam mit der *Universitäts- und Stadtbibliothek (USB) Köln* das *Sondersammelgebiet Benelux* betreute. Der Bezug der *ULB Münster* zu den Beneluxstaaten und die in diesem Kontext aufgebaute Expertise reichen jedoch noch viel weiter zurück. Bedingt durch die räumliche Nähe Westfalens zu den Niederlanden und den damit verbundenen kulturellen Austausch hat der Sammelschwerpunkt *Niederländischer Kulturkreis* eine lange Tradition an der ULB. Aus diesem Grund befinden sich im historischen Altbestand der Bibliothek zahlreiche bedeutende Publikationen über die Niederlande und Flandern aus der Zeit des 14. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine finanzielle Unterstützung der Münsteraner Sondersammlung erfolgte erstmals in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts durch die DFG-Vorläuferorganisation *Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft*.

Ein großer Teil des niederlandesspezifischen Sondersammelgebiets- bzw. FID-Bestandes der ULB ist in der 1995 gegründeten *Bibliothek im Haus der Niederlande* (BHN) untergebracht, wo er gemeinsam mit den Beständen des *Instituts für Niederländische Philologie* (INP) und des *Zentrums für Niederlande-Studien* (ZNS) der *Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster* eine bundesweit einzigartige Spezialbibliothek von internationaler Bedeutung bildet (vgl. zur Geschichte der BHN auch Riek 2020: 695 ff). Alle SSG- und FID-Titel sind ausdrücklich für die überregionale Literaturversorgung bestimmt, d. h., sie können direkt vor Ort in Münster ausgeliehen oder von allen dem Leihverkehr angeschlossenen Bibliotheken in Deutschland sowie im Ausland per Fernleihe bestellt werden. Wer Bücher aus dem SSG/FID-Bestand der BHN ausleiht, erkennt diese an den Etiketten mit dem roten SSG- bzw. dem grünen FID-Aufdruck ( Abb. 1).

2 Eine gute Übersicht der ehemaligen Sondersammelgebiete bietet *Webis – Sammelschwerpunkte an deutschen Bibliotheken*: <https://kurzelinks.de/bnrg>

3 Vormalig die *Deutsche Bibliothek* in Frankfurt am Main und die *Deutsche Bücherei* in Leipzig



Abb. 1: SSG- und FID-Titel in der Bibliothek im Haus der Niederlande

## Informationsversorgung im Zeichen der Zeit

Während das SSG-System zunächst nur für die Bereitstellung gedruckter Publikationen konzipiert war, ergab sich ab dem Ende der 1990er Jahre durch die zunehmende Digitalisierung der Wissenschaft die Notwendigkeit, auch elektronische Publikationen und digitale Informationsquellen in angemessener Form zu berücksichtigen. In dieser Zeit wurden mit Förderung durch die DFG die so genannten *Virtuellen Fachbibliotheken* aufgebaut (vgl. Riek 2009: 95–104). Einige Leser:innen erinnern sich vielleicht noch an die *Virtuelle Fachbibliothek Niederländischer Kulturkreis / NedGuide*, die in den Jahren 2000 bis 2001 von der *ULB Münster* entwickelt wurde und zu den ersten DFG-geförderten Projekten dieser Art gehörte. Nach dem Zusammenschluss der Sondersammelgebiete *Niederländischer Kulturkreis* und *Kulturkreis Belgien/Luxemburg* wurde der *NedGuide* inhaltlich stark erweitert und auf eine neue technische Basis gestellt und dann im Jahr 2012 abgelöst von der *Virtuellen Fachbibliothek (ViFa) Benelux* (vgl. zur *ViFa Benelux* Riek 2011: 95–104), deren Nachfolger wiederum das im Jahr 2018 freigeschaltete *FID Benelux-Portal* ist.<sup>4</sup> Alle drei Portale zeugen vom steten Fortschreiten des digitalen Wandels, der das Bibliotheks- und Informationswesen beständig vor neue technische und konzeptuelle Herausforderungen stellt.

Eine weitere digitale Herausforderung im Rahmen der DFG-geförderten Literatur- und Informationsversorgung ist die deutschlandweite Bereitstellung kostenpflichtiger elektronischer Medien wie Datenbanken, digitale Textsam-

4 Vgl. zur Genese der Virtuellen Fachbibliotheken und Fachportale des SSG/FID Benelux auch den Beitrag *Vorankündigung: Abschaltung ViFa Benelux im FID Benelux-Blog* vom 06.12.2018: <https://kurzelinks.de/vssv>

lungen, elektronische Zeitschriften und E-Books für die Wissenschaft. Durch den Erwerb von *Nationallizenzen* konnten ab der Mitte der 2000er Jahre erstmals auch solche Ressourcen überregional verfügbar gemacht werden.<sup>5</sup> Seinerzeit hat sich das *SSG Niederländischer Kulturkreis* unter anderem dafür eingesetzt, dass dauerhaft eine Nationallizenz für die umfangreiche digitalisierte Flugschriftensammlung *Dutch Pamphlets Online* – darin enthalten die Sammlungen „Knuttel“ der Königlichen Bibliothek Den Haag und „Van Alphen“ der Universitätsbibliothek Groningen – erworben wurde.<sup>6</sup> Um den Herausforderungen des digitalen Zeitalters zu begegnen, wurde das SSG-Nachfolgeprogramm *Fachinformationsdienste für die Wissenschaft* entwickelt, das einen starken Fokus auf die Integration digitaler Ressourcen sowie die Berücksichtigung digitaler Forschungsmethoden und -daten legt.

## Der Übergang vom Sondersammelgebiet zum Fachinformationsdienst

Die Überführung der Sondersammelgebiete in das neue System der Fachinformationsdienste erfolgte in den Jahren 2013 bis 2015 in einem mehrstufigen Verfahren und brachte nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen einige einschneidende Änderungen mit sich. Dazu gehört beispielsweise, dass die Fachinformationsdienste – im Gegensatz zu den Sondersammelgebieten, die eine dauerhafte Förderung erhielten – den Status von Projekten haben, für die alle drei Jahre umfangreiche Projektanträge einzureichen sind. Diese werden einem ausführlichen Begutachtungsprozess unterzogen und sind zudem vor einem Gutachtergremium der DFG zu präsentieren. Die strengen Auswahlkriterien führten dazu, dass deutlich mehr FID-Anträge gestellt als bewilligt wurden.<sup>7</sup> Da dies längst nicht allen ehemaligen Sondersammelgebieten gelang, konnte es der *FID Benelux* für sich als Erfolg bewerten, dass er die Hürde der Antragsbewilligung gemeinsam mit seinen Kooperationspartnern, dem INP und dem ZNS der *WWU Münster*, gleich im ersten Anlauf bewältigte.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Einrichtung des Dienstleistungsangebots der Fachinformationsdienste ist, dass dies in engem Austausch mit der jeweiligen Fachcommunity erfolgen soll. In welcher Form das geschieht, bleibt den betreffenden FID bis zu einem gewissen Grad selbst überlassen, wenngleich die Gutachter:innen hier durchaus deutliche Empfehlungen aussprechen können. Der *FID Benelux* hat in diesem Zusammenhang unter anderem mehrere Online-Zielgruppenbefragungen (vgl. hierzu Riek 2021) durchgeführt und im Jahr 2019 darüber hinaus einen wissenschaftlichen Beirat eingesetzt, in dem u.a. alle In-

5 Vgl. <https://www.nationallizenzen.de/>

6 <https://www.nationallizenzen.de/angebote/nlproduct.2009-02-27.5810613590>

7 So wurden in den Anfangsjahren rund zwei Drittel der FID-Anträge abgelehnt.

stitute für Niederlandistik an deutschen Universitäten vertreten sind.<sup>8</sup> Um eine mögliche Doppelförderung auszuschließen und die Vernetzung sowie Synergien zu befördern, sind zudem enge Absprachen der FID untereinander und teilweise auch mit anderen Einrichtungen der Informationsinfrastruktur erforderlich. So unterhält der *FID Benelux* etwa Kooperationsbeziehungen mit den FID für Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft, Romanistik und Nordeuropa, um nur einige Beispiele zu nennen.

## Profil und Angebote des FID Benelux



Abb. 2: Kopf des FID Benelux-Portals

Der *FID Benelux* ist als zentrale Anlaufstelle für forschungsrelevante Literatur und Informationen über die Kultur und Gesellschaft der Beneluxländer sowie forschungsunterstützende Services konzipiert. Als regionaler Fachinformationsdienst mit multidisziplinärer Ausrichtung richtet sich der FID in erster Linie an das Fach Niederländische Sprach- und Literaturwissenschaft sowie an Forschende, die sich mit der Geschichte, Politik, Soziologie, Kulturanthropologie/Volkskunde, Geografie und/oder Landeskunde der Niederlande, Belgiens und Luxemburgs beschäftigen. Es wird oft gefragt, warum das Fächerspektrum des FID nicht noch weitere Disziplinen umfasst, die deutliche Querbezüge zur Niederlandistik aufweisen, wie etwa die Kunstwissenschaft oder die in anderer Weise wichtig sind für die Beneluxforschung, wie zum Beispiel die Wirtschaftswissenschaften. Die Antwort darauf lautet, dass es hierfür im komplementär

<sup>8</sup> Vgl. hierzu: <https://www.fid-benelux.de/der-fid/beirat/>. Das *Institut für Niederländische Philologie* der *WWU Münster* nimmt als Kooperationspartner an den Beiratssitzungen teil.

ausgerichteten Gefüge der Fachinformationsdienste und Zentralen Fachbibliotheken andere Einrichtungen in Deutschland gibt, die den Bereich Benelux mitbetreuen.<sup>9</sup> In diesen Fällen gilt seitens der DFG das bereits oben erwähnte Gebot der Vermeidung einer Doppelförderung.

Im Dienstleistungsprofil des *FID Benelux* spielt die Bereitstellung gedruckter und elektronischer Spezialliteratur eine wichtige Rolle. Im Bereich der Niederländischen Sprach- und Literaturwissenschaft wird Forschungsliteratur in der gesamten Breite des Faches mit dem Anspruch einer relativen Vollständigkeit erworben. Hierzu zählt auch eine große Auswahl an literarischen Quellen einschließlich besonderer Literaturgattungen wie Kriminalromane, Science-Fiction, Trivialliteratur, Kinder- und Jugendliteratur, Theaterstücke, Literaturverfilmungen, Hörbücher, Comics, Graphic Novels und Übersetzungen niederländischsprachiger Belletristik. Beim Bestandsaufbau berücksichtigt der FID prinzipiell alle Publikationstypen, Text- oder Medienarten, wobei sich die Erwerbung in erster Linie auf Veröffentlichungen in deutscher, niederländischer (auch regionale und lokale Sprachvarietäten), französischer und englischer Sprache konzentriert. Publikationen in anderen Sprachen werden angeschafft, wenn sie im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses eine wichtige Rolle spielen.<sup>10</sup> Anschaffungswünsche aus der Fachcommunity sind jederzeit willkommen, unabhängig davon, ob sie sich auf gedruckte Literatur oder elektronische Ressourcen beziehen.<sup>11</sup>

Ziel des FID ist es, ein umfassendes Literatur-, Informations- und Beratungsangebot mit einem digitalen Dienstleistungsangebot zu verbinden, das sich unmittelbar am Bedarf der Fachwissenschaft orientiert. Sämtliche Dienste des FID können über das im Dezember 2018 freigeschaltete *FID Benelux*-Portal – [www.fid-benelux.de](http://www.fid-benelux.de) – angesteuert werden (Abb. 2). Das Portal führt die Services des FID, die aus der Zeit des ehemaligen *Sondersammelgebietes Benelux* datieren und weiterhin zum Dienstleistungsspektrum des FID gehören, mit den Angeboten zusammen, die seit 2016 im Zuge des Projektes *FID Benelux* neu aufgebaut wurden bzw. noch im Aufbau begriffen sind. Der Webauftritt ist in die drei Cluster *Literatur & Recherche*, *Information & Vernetzung* sowie *E-Science* gegliedert, die sämtliche Dienste des FID umfassen (Abb. 3–5).

Zum Servicespektrum, das in den drei Clustern präsentiert wird, im Folgenden einige Details:

**Literatur & Recherche:**<sup>12</sup> Ein wichtiges Modul dieses Clusters ist die Suchmaschine *FID Benelux-Search*, die auch direkt von der Startseite des Portals aus zugänglich ist. *FID Benelux-Search* ermöglicht eine zeitgleiche Suche in

9 Im Bereich Kunst, Fotografie, Design sind dies die *SLUB Dresden* und *Universitätsbibliothek Heidelberg*, im Bereich Darstellende Kunst die *Universitätsbibliothek Frankfurt a. M.*, im Bereich Wirtschaftswissenschaften die *Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften* mit ihren Standorten in Kiel und Hamburg.

10 Vgl. hierzu auch das Erwerbungsprofil des FID: <https://kurzelinks.de/kl0r>

11 <https://kurzelinks.de/92zb>

12 <https://www.fid-benelux.de/literatur-recherche/>



## Literatur & Recherche



Abb. 3: Das Service-Cluster „Literatur & Recherche“

einschlägigen Datenquellen wie etwa den Benelux-Katalogen der *ULB Münster* und der *USB Köln* sowie digitalen Volltextangeboten. Darüber hinaus bietet das Cluster einen Zugang zu den Lizenzangeboten des FID, ein Formular für Anschaffungswünsche sowie die wöchentlich erscheinenden Neuerwerbungslisten des FID. Im Bereich der Lizenzangebote hat der *FID Benelux* zurzeit sieben elektronische Zeitschriften, ein 130 Titel umfassendes E-Book-Paket sowie eine Datenbank im Portfolio. Diese Ressourcen werden zum Teil als FID-Lizenzen angeboten, für die eine kostenfreie Einzelnutzerregistrierung erforderlich ist, zum Teil als Nationallizenzen.

**Information & Vernetzung:**<sup>13</sup> Hier steht mit dem *FID Benelux-Forschungsverzeichnis* ein zentrales Kartierungs- und Rechercheinstrument für die Niederlandistik, Niederlande-, Belgien- und Luxemburgforschung im deutschsprachigen Raum im Wiki-Format zur Verfügung. Das Verzeichnis stellt

13 <https://www.fid-benelux.de/information-vernetzung/>

## Information & Vernetzung



Abb. 4: Das Service-Cluster „Information & Vernetzung“

umfangreiche Informationen zu Forschenden, Institutionen, Projekten und Dissertationen in diesem Bereich bereit. Des Weiteren ist in diesem Cluster das *FID Benelux-Blog*<sup>14</sup> zu finden, dessen aktuellste Nachrichten auch auf der Startseite des FID-Portals erscheinen. Das Blog gehört gemeinsam mit dem hier ebenfalls untergebrachten Newsletter und der Twitter-Präsenz des FID<sup>15</sup> zu den Informationskanälen, mit denen der FID die Fachgemeinschaft regelmäßig mit Fachnachrichten versorgt.

**E-Science:**<sup>16</sup> Das Cluster *E-Science* beinhaltet Services zum Open-Access-Publizieren und zur retrospektiven Digitalisierung, die der *FID Benelux* aufgesetzt hat, um einen möglichst hohen Anteil an fachlich relevanter wissenschaftlicher Literatur über die Beneluxländer uneingeschränkt online zugänglich

14 <https://www.fid-benelux.de/blog/>

15 @FIDBenelux; <https://twitter.com/FIDBenelux>

16 <https://www.fid-benelux.de/e-science/>

## E-Science



Abb. 5: Das Service-Cluster „E-Science“

lich machen zu können. Dieses Vorhaben hat inzwischen schon reiche Früchte getragen: Im Rahmen von *FID Benelux – OA Publications* sind seit 2017 acht Monografien und drei Sammelbände von Wissenschaftler:innen aus Deutschland und den Beneluxstaaten erschienen und im Rahmen des Services *FID Benelux-Digitization* wurden mittlerweile über 3.000 gemeinfreie Titel aus dem Bestand der *ULB Münster* und anderer Bibliotheken digitalisiert. Letzteres zum Teil auch aufgrund von Digitalisierungswünschen, die an den FID herangetragen wurden. Darüber hinaus sind in diesem Cluster ein Angebot zum Aufbau bibliografischer Online-Datenbanken sowie ein Cloud-Dienst zum Datenaustausch angesiedelt, der die gemeinsame Arbeit an Dokumenten über institutionelle und Ländergrenzen hinweg ermöglicht.

Last but not least ist der *FID Benelux* als Beratungs-, Vermittlungs- und Expertisezentrum angelegt, das bei Fragen der beneluxbezogenen Literatur- und Informationsversorgung sowie der Digitalisierung wissenschaftlicher Arbeitsprozesse konsultiert werden kann. In diesem Kontext hat sich der FID als „embedded librarian“ an verschiedenen Projekten beteiligt, bundesweit Schu-

lungen und Einzelberatungen angeboten und gemeinsam mit anderen Beteiligten und Einrichtungen Veranstaltungen wie etwa den Workshop *Historische Beneluxforschung und Digital History*<sup>17</sup> oder die digitale Seminarreihe *German-Dutch dialogue on the future of libraries*<sup>18</sup> ausgerichtet.

## Resümee und Ausblick

In den vergangenen fünf Jahren hat der *FID Benelux* ein umfangreiches und vielfältiges Portfolio an neuen Services aufgebaut. Dies mit dem Anspruch, die Literatur- und Informationsversorgung über den Beneluxraum gemäß den Anforderungen der Wissenschaft und entsprechend des jeweils aktuellen technischen State-of-the-Art zukunftsorientiert weiterzuentwickeln. Dass dies offenbar in weiten Teilen gelungen ist, bezeugen die vielen positiven Reaktionen aus der Fachcommunity, die der FID bisher beispielsweise im Rahmen seiner Umfragen, aber auch in persönlichen Gesprächen erhalten hat.

Die Würdigung des bisher Geleisteten ist eine sehr schöne Motivation, aber kein Grund sich auszuruhen. Eine Konstante bei der Arbeit im *FID Benelux* ist der beständige Wandel, denn in einem so schnelllebigen Arbeitsumfeld wie dem der digitalen Informationsbeschaffung und -bereitstellung sowie auf der Folie der Digital Humanities bedeutet jede Form von Stillstand einen Rückschritt. Daher geht der Arbeitsalltag im FID einher mit einem beständigen Prozess des entdeckenden Hinzulernens und Ausprobierens neuer (digitaler) Methoden und Techniken. Hierbei wird das FID-Angebot einer kontinuierlichen Selbstevaluation unterzogen. Zu allen wichtigen Themen holt sich der FID zudem Feedback aus der Fachgemeinschaft sowie von seinem wissenschaftlichen Beirat. Darüber hinaus werden seine Tätigkeit und seine Vorhaben im Zuge der Anträge und turnusmäßigen Berichte an die DFG von den DFG-Gutachtergremien bewertet. All dies trägt dazu bei, dass das Angebotsspektrum des *FID Benelux* stetig erweitert, arrondiert und optimiert wird. Gleichzeitig führt die projektförmig aufgebaute FID-Struktur aber auch zu einer steten Planungsunsicherheit, was die Zukunft des FID betrifft, denn bei jedem eingereichten Förderantrag steht die Gefahr im Raum, dass dieser abgelehnt werden kann.

Im April 2021 wurde der Förderantrag für die Periode 2022–24 bei der DFG eingereicht, der die Fortführung und den weiteren Ausbau der bisher aufgebauten und gut genutzten Services vorsieht, in dem aber auch einige neue Akzente gesetzt werden sollen. Ein Beispiel hierfür ist die Ausweitung der Open-Access-Aktivitäten: Nachdem sich im Laufe der letzten Jahre herausgestellt hat, dass die registrierungspflichtigen FID-Lizenzen für die Benelux-Community nur von sehr eingeschränktem Nutzen sind, plant der *FID Benelux*, sich zukünftig noch stärker als bisher im Bereich der Bereitstellung von Open-Access-Publikationen

17 <https://kurzelinks.de/ft17>

18 <https://kurzelinks.de/5w8s>

zu engagieren. Dies würde dann nicht nur der Niederlandistik und der Beneluxforschung in Deutschland, sondern weltweit zugutekommen.

## Literaturverzeichnis

- Deutsche Forschungsgemeinschaft. 2020. *Merklblatt und ergänzender Leitfaden. Fachinformationsdienste für die Wissenschaft*, DFG-Vordruck 12.10 –11/20. Bonn. <https://kurzelinks.de/9gzj>
- Riek, Ilona. 2021. *FID Benelux / Low Countries Studies Umfrage 2020/21. Dokumentation & Auswertung*. Münster. <https://kurzelinks.de/5cih>
- Riek, Ilona. 2020. Ein Blick zurück nach vorn: 25 Jahre Bibliothek im Haus der Niederlande in Münster. In: *BuB – Forum Bibliothek und Information*, 72, 12/2020, 695–699. <https://kurzelinks.de/szws>
- Riek, Ilona. 2011. Die ViFa Benelux – Fundgrube und Aktionsfeld für die Niederlandistik. In: *nachbarsprache niederländisch*, 2011, 1–2, 95–104.
- Riek, Ilona. 2009. *Zwischen Nutzerorientierung und Nachhaltigkeit: Überregionale wissenschaftliche Informationsversorgung am Beispiel des Sondersammelgebietes Benelux*. Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/1993>

## Redaktioneller Nachtrag:

### DFG fördert den FID Benelux der ULB Münster für weitere drei Jahre.

Wie die ULB Münster mit Datum vom 22. Dezember 2021 auf ihrer Website bekannt gemacht hat, haben die DFG-Gutachter\*innen eine eindeutige Förderempfehlung für den Fachinformationsdienst Benelux/Low Countries Studies für die Jahre 2022–24 ausgesprochen. Weiter heißt es in der Mitteilung: „Der FID Benelux wurde als unverzichtbarer Akteur in der Fachcommunity bewertet, der sich durch innovative Aspekte auszeichnet. ‚Wir freuen uns sehr über die positive Bewertung unserer Arbeit‘, so FID-Referatsleiterin Ilona Riek. ‚Die erneute Bewilligung von Fördermitteln ist nicht nur eine Anerkennung für das bislang Geleistete, sondern ermöglicht es uns vor allem auch, unser Angebot trotz geringfügiger Kürzungen im gewohnten Umfang aufrechtzuerhalten und entsprechend den Anforderungen und Wünschen aus der Fachgemeinschaft weiter auszubauen.‘ Als Teil des DFG-geförderten Programms ‚Fachinformationsdienste für die Wissenschaft‘ versorgt der FID Benelux die Wissenschaft bundesweit und in vielen Bereichen auch international mit forschungsrelevanter Literatur und Informationen über die Kultur und Gesellschaft der Beneluxländer sowie forschungsunterstützenden Services.“

<https://kurzelinks.de/tppc>

## Miszellen und Berichte

### In Memoriam Dr. Paul Wolfgang Jaegers (1949–2021)



Paul Wolfgang Jaegers lebt nicht mehr. Er starb am 4. April 2021 kurz vor seinem 72. Geburtstag. Dr. Jaegers war für viele so etwas wie das Gesicht der Fachvereinigung Niederländisch. Er gehörte zu den Gründungsmitgliedern der Fachvereinigung und unterstützte sie in mehreren Funktionen. Paul Wolfgang Jaegers gehörte nicht mehr zur Generation der Pioniere für den Niederländischunterricht in NRW, wie Hans Combecher, Jürgen Sudhölter und Josef Kempen. Er konnte bereits bestelltes Terrain betreten. So war er der erste Niederländischlehrer in NRW mit regulärem Zweitem Staatsexamen im Fach Niederländisch.

In den siebziger Jahren unterrichtete er dann am Rhein-Maas-Gymnasium Aachen und übernahm 1980 die Fachleitung Niederländisch am Studienseminar Aachen. 1989 zog es ihn dann in die Bezirksregierung in Düsseldorf, wo er u.a. als Dezernent für das Fach Niederländisch im Land NRW verantwortlich war. 1993 bis 2014 leitete er das Kaiser-Karls-Gymnasium in seiner Heimatstadt Aachen.

Wer Paul Wolfgang Jaegers kannte, weiß, dass er ein zuverlässiger, hart arbeitender und zupackender Vorgesetzter, Mitarbeiter oder Kollege war. Allen gegenüber trat er immer verbindlich, freundlich und humorvoll auf, wobei er in der Sache durchaus auch eine deutliche Härte zeigen konnte, was dem Schulfach Niederländisch durchaus zum Vorteil gereichte. So gehörte er schon früh zu denjenigen, die erkannten, dass das Fach Niederländisch eine eigenständige und schlagkräftige Interessenvertretung brauchte. Nachdem es schon in den siebziger Jahren erste organisatorische Versuche gegeben hatte, brachte die Gründung der Fachvereinigung Niederländisch im Februar 1986 den Durchbruch. Und Paul Wolfgang Jaegers war sofort bereit, die junge Vereinigung zu unterstützen. Von der ersten Nummer an war er zwanzig Jahre lang als Redakteur und Mitherausgeber der *nachbarsprache niederländisch* tätig. In einem Editorial zu seinem Abschied aus der Redaktion lobte Heinz Eickmans „die kri-

tische und qualitätsbewusste Grundhaltung“ (nn 1/2007), die Dr. Jaegers bei der Erstellung der Zeitschrift an den Tag legte.

Trotz einer erheblichen beruflichen Belastung erklärte sich Dr. Jaegers 1994 bereit, den ersten Vorsitz der Fachvereinigung zu übernehmen, den er dann zehn Jahre lang bis 2004 innehatte. Als Referent blieb er dem Vorstand darüber hinaus verbunden. Nicht nur während seines Vorsitzes war eines seiner wichtigen Anliegen, das Fach Niederländisch organisatorisch noch stärker abzusichern. Dazu engagierte er sich im Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) und in der Nachfolgeorganisation GMF für eine gleichberechtigte Position des Niederländischen als etablierte Schulfremdsprache.

Mit dem Tod von Paul Wolfgang Jaegers verliert die Fachvereinigung einen ihrer großen Mitstreiter. Er hat ganz wesentlich dazu beigetragen, dass Niederländisch zum festen Kanon der schulischen Fremdsprachen gehört. Wir werden ihn nicht vergessen!

Aachen

Manfred Braam

### **Nederlands-Duitse vertaalwedstrijd gedichten aan de Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**

De Week van het Nederlands is een themaweek in oktober waarin de veelzijdigheid van het Nederlands onder de aandacht wordt gebracht. Het is een samenwerking van het Vlaams-Nederlandse Huis deBuren en de Taalunie. Eén van de eigenschappen van het Nederlands is natuurlijk de verwantschap met het Duits. Voor sprekers van het Nederlands blijft het Duits toch een bijzondere andere taal. Het is zo anders dat het echt wel een andere taal is en tegelijkertijd voelt het zo vertrouwd. Die vertrouwdheid wordt natuurlijk ook andersom gevoeld. In het westen van Duitsland zijn er best wel wat mensen die een mondje Nederlands spreken. Met nieuwsgierigheid wordt er in de Duitse grensregio's gekeken naar de zusters taal in het westen. Aan het Institut für Niederlandistik van de Carl von Ossietzky Universität Oldenburg voelen we die bijzondere band elke dag. Om deze connectie en onze opleiding bij het brede publiek zichtbaar te maken en te vieren, organiseerden we in september 2020 een vertaalwedstrijd ter gelegenheid van de Week van het Nederlands.

Voor de vertaalwedstrijd verwelkomden we vertalingen van een bestaand gedicht, vertaald uit het Duits naar het Nederlands of uit het Nederlands naar het Duits. We vroegen ook om een korte toelichting: waarom vond de vertaler dat net dit gedicht een vertaling verdiende? Voor de goede orde vroegen we ook de oorspronkelijke versie, de naam van de auteur en de bron. Ten slotte vroegen we de vertalers ook kort iets te schrijven over zichzelf. De oproep werd verspreid via de website van de Week van het Nederlands, via Taalpost en via [www.neerlandistiek.nl](http://www.neerlandistiek.nl). De deadline van de vertaalwedstrijd viel op 30 september 2020, zodat de winnaar tijdens de Week van het Nederlands bekendgemaakt kon worden.

We beloofden de drie winnaars te feliciteren in een filmpje waarin besproken zou worden wat er zo verdienstelijk was aan hun bijdrage. Dat filmpje, 'Vertaalwedstrijd Gedichten – Gedichte', bestaat ondertussen en u kunt het bekijken op Youtube: <https://kurzelinks.de/jgy3> De winnaars kregen bovendien een boek en wie de eerste plaats veroverde kreeg daarbovenop een boekenbon.

De jury werd voorgezeten door prof. dr. Ralf Grüttemeier. Andere leden van de jury waren Carla Broeder en Lina Blank. Carla Broeder was tot voor kort docente Nederlands aan de Universiteit van Oldenburg en nam met veel plezier het juryerschap op zich in de eerste maanden van haar pensioen. Lina Blank was een masterstudente aan het Oldenburgse Instituut voor Neerlandistiek en lid van de 'Fachschaft'. Ze is ondertussen een doctoraatsstudente voor een project van Ralf Grüttemeier.

We ontvingen 29 vertalingen. Het niveau van die inzendingen lag ontzettend hoog: stuk voor stuk was elke inzending een knappe vertaling. De deelnemers waren duidelijk beslagen ten ijs gekomen. Meerderen waren zelfs beroepsmatig met taal bezig (geweest). Binnen deze weelde had de jury, zoals ze in het Frans zeggen, *l'embarras du choix*. In het juryverslag werd er gesproken over centimeters die beslisten over de plaats op een podium.

Van de 29 vertalingen kwam de afzender in 21 gevallen uit Nederland, in vier gevallen uit Duitsland en vier keer uit Vlaanderen. Toch zal het vermoedelijk zo zijn dat de meeste vertalers die hebben deelgenomen niet in Nederland, maar in Vlaanderen wonen. Dat komt omdat één vertaling is gemaakt door de leerlingen van het zesde jaar van het Sint-Jozefsinstituut in Borsbeek, in samenspraak met hun leerkracht Duits, Hendrikje Joossen. Deze inzending kreeg van de jury een eervolle vermelding om verschillende redenen. Om te beginnen is het natuurlijk een moeilijke taak om in zo'n groep tot keuzes te komen – wat toch zonder meer is gelukt. Dat begint al met de keuze van het te vertalen gedicht zelf, waarbij de groep met het prachtige „Mondnacht” van Joseph von Eichendorff niet voor de makkelijkste weg heeft gekozen. Eichendorffs gedicht eindigt met: „Und meine Seele spannte / Weit ihre Flügel aus, Flog durch die stillen Lande, Als flöge sie nach Haus.” Wanneer de leerlingen uit Borsbeek dat laatste vers vertalen met „Alsof ze vloog naar huis”, dan is dat volgens de jury vooral door het mooi geplaatste „alsof”. Qua metrum en woordkeuze in het Nederlands is dat nauwelijks meer voor verbetering vatbaar.

De podiumplaatsen nu. De derde plaats ging naar Ludo Simons, die misschien wel het bekendste Nederlandse gedicht naar het Duits heeft vertaald: J. C. Bloems „De Dapperstraat”. Zoals u op blz. 124 kunt lezen, kweet Ludo Simons zich bijzonder overtuigend van deze moeilijke taak. De jury was vooral onder de indruk van hoe Simons vormvastheid weet te paren aan moed en congeniale creativiteit. Vormvastheid, omdat het hem is gelukt om rijmschema en metrum adequaat naar het Duits over te hevelen. Moed, omdat hij bij vertaalproblemen ingrijpende en ja, dappere, verdedigbare keuzes durft te maken. Zo wordt de titel „De Dapperstraat” bij hem tot „Die Heldengracht”. Congeniale creativiteit, omdat sommige van zijn vrijere vertaalkeuzes volgens de jury de toestemming van Bloem zelf hadden kunnen vinden, bijvoorbeeld het toe-



voegen van een veerpont in strofe één: „Natur ist für Zufriedene und Leere. / Zudem: Was ist Natur in diesem Land? / Ein Stückchen Wald, die Größe einer Hand / Ein Hügel, ein paar Villen, eine Fähre.” Het trocheïsche vers komt binnen. Mijn Belgische hart voelt meteen de steek van heimwee naar de kleine veerpont van Sint-Amands. Anderen worden in hun verbeelding vast naar Zeeland of een Waddeneiland geslingerd. De veerpont is in zichzelf een heuvel met villa's ertegen: het is de natuur en hoe die, tot onze tevredenheid, nuttiger, handiger, bruikbaar is gemaakt voor onze aanwezigheid. Had Bloem nog geleefd, we hadden kunnen vragen het toe te voegen aan het origineel.

Zoals hierboven al vermeld, maakte de kwaliteit van de inzendingen het de jury bijna onmogelijk keuzes te maken. De jury heeft dan ook besloten om de tweede plaats *ex aequo* aan twee inzendingen toe te kennen, die allebei ook nog eens door een duo zijn vertaald. Dat zijn, in alfabetische volgorde, Arlette Schellenbach die samen met Jan Sleumer van Gertrud Kolmar „Die Kröte” uit het Duits in het Nederlands heeft vertaald; en verder Naomi Semijn en Oliver Pütz, die Goethes Ballade „Der Totentanz” in het Nederlands hebben vertaald.

Beide vertaalkoppels hebben gekozen voor lange gedichten en voor gedichten met veel vertaalproblemen. Om te beginnen was er de historische taalafstand van bijna tweehonderd jaar bij Goethe, en van bijna honderd jaar in het geval van Gertrud Kolmar. Kolmar had als Joodse dichteres in 1933 een aantal gedichten aan een vriendin ter bewaring gegeven, waaronder „Die Kröte”. Bij het lezen van het gedicht grijpt je de gedachte naar de keel dat dit gedicht gelezen kan worden als allegorie op de op stapel staande jodenvervolging en genocide vanaf 1933 in Duitsland. Het gedicht leeft daarbij zowel van zijn expressieve taal als ook van indrukwekkende beelden die de vertalers indrukwekkend in het Nederlands weten over te zetten: „Onder vermolmde planken van de regenton / zit ik gedoken en dik; / Op de ondergang van de zon / Loert mijn smartelijke maanblik”. Het gedicht eindigt met een zelfbewust belijden van zelfwaarde, ondanks alles: „Ik ben de pad / En draag die edelsteen. . .”.

Net zo onder de indruk was de jury ook van de andere inzending op de tweede plaats. Naomi Semijn en Oliver Pütz hebben zowel de angstaanjagende huiver als ook het grotesk-komische van Goethes ballade „Der Totentanz” formeel feilloos in goed leesbaar hedendaags Nederlands weten over te hevelen, waarbij geen enkele van de zeven strofen van elk zeven verzen zwakke plekken vertoont, noch semantisch noch formeel. Prachtig bijvoorbeeld is hun versie van het einde van de dodendans, met nogal wat alliteraties als echo's van gemeenschappelijke bewegingen van de skeletten: „Ten slotte besluiten de doden de dans / Kruipen in kleden als laatste cadans, / En stil is het onder de aarde.” Maar dan moet het spannendste deel van het verhaal nog komen, leest u zelf maar bij Goethe na, tot en met het tragikomische einde: „De torenklok dondert een machtige één, / En onder versplintert skelet. //”

De eerste prijs ging naar Kees van Hage voor zijn vertaling van het gedicht „Medico Magistrali” van Karl Wolfskehl, die een belangrijke rol heeft gespeeld in de kring van Stefan George. Wolfskehl heeft dit gedicht in 1941 in ballingschap in Nieuw-Zeeland geschreven en aan zijn dokter opgedragen, op 72-jarige

leeftijd, zeven jaar voor zijn overlijden aldaar. De mate waarin rijm, ritme en andere stilistische aspecten in het Nederlands door Van Hage zijn overgeheveld is buitengewoon. (Zie blz. 122–123.) Daar komt nog bij dat zijn vertaling een grote hoeveelheid goed passende, originele vondsten bevat. Uit deze vondsten blijkt dat hij op creatieve en eigen wijze van zijn eigen taal gebruik heeft gemaakt om de toon, de stemming en de inhoud van het origineel over te brengen. Gezien het zeer individuele taalgebruik van Wolfskehl, op het snijvlak van het medisch-lichamelijke en het universeel-menselijke, was dat bepaald geen makkelijke taak. De vertaling maakte een diepe indruk op de jury.

We denken in Oldenburg met veel plezier terug aan de gedichtenvertaalwedstrijd. We mochten zoveel en zulke goede inzendingen ontvangen, lezen en bediscussiëren. De jury sprak in haar verslag van een cadeau. Van alle vertalingen spatte het plezier in taal en in vertalen ervan af. Alle inzendingen hadden de boodschap, al dan niet expliciet verwoord, dat gedichten ertoe doen. Het was een feest om dat te mogen lezen. De wedstrijd heeft laten zien dat gedichten leven, dat vertalen leeft, en dat het Nederlands leeft – en daar ging het immers om.

Oldenburg

Marijke De Belder

*Karl Wolfskehl*

**Medico magistrali**

*voor dr. W. G. in Dunedin, Nieuw-Zeeland*

Het wispelturig lot mag ik niet vragen  
Dat jaren maar voorbijgaan zonder knagen.  
Elk greep er in de spaken van mijn wielen  
En draaide, remde of moest iets vernielen.  
Het ene gaf me galstenen te over,  
Het ander boog mijn nek langzaam voorover,  
Heel wat legden hun hand op mijn gezicht:  
Het daglicht week, maar binnen werd het licht.  
Dat ging dan weer naar zool- en voetgewrichten,  
Remde mijn pas en wou me beentje lichten.  
Slurpen en schrokken werden ware rampen,  
De vingers deden pijn in kromme krampen.  
Ze maakten ook mijn haren grijs, die loeders,  
Schoven me van de dochters naar de moeders.  
Verbleekt, net als het erfstuk, de commode –  
Scharnieren knarsen: jij bent uit de mode!  
Laat stromen toch je sap, als wervelwinden  
Je stramme stam doldriest weten te vinden,  
En mijn verborgen vogeltje hun tieren  
Zegerijk overstemt met tierelieren:  
Zijn hart klopt machtig, of het juicht of zucht,  
Want heus, het hangt niet ledig in de lucht.

Auckland, 1941

*Vertaling: Kees van Hage*

*Karl Wolfskehl*

**Medico magistrali**

*für Dr. W.G. in Dunedin, Neuseeland*

Vom Fug des Schicksals darf ich nicht verlangen  
Daß Jahre mir spurlos vorbeigegangen.  
Ein jedes griff in meines Rades Speichen,  
Schwang um, hielt auf, und hinterliess ein Zeichen.  
Das eine gab mir einen Gallenstüber,  
Das andre bog den Nacken langsam über,  
Gar manches legte aufs Gesicht die Hand:  
Innen wards licht, doch Tagesstrahl entschwand.  
Das wieder fuhr nach Sohl- und Fussgelenken,  
Schwer ward der Schritt, Fessel began zu schwenken.  
Dies nahm die Lust gewaltigem Schlurf und Mampfe,  
Dies tat den Fingern weh im krallinen Krampfe.  
Eins strich die Haare, dass sie graulich schüttern,  
Und schob mich von den Töchtern zu den Müttern.  
Verblaßt der Glanz wie bei der Erbkommode –  
Dübel speißt, Schuber knarrt: bist aus der Mode!  
Rage doch treibenden Safts, wenn Windsbraut nackt  
Altstamm und Knorrgeist wild im Runde packt,  
Und unsichtbar mein Vöglein, weil sie wettetert,  
Das Lied der Riesin siegreich überschmettert:  
Sein Herz pocht machtvoll, ob es jauchzt, ob bangt,  
Denn es ist keines, das im Nihil hangt.

Auckland, 1941

*J.C. Bloem*

### **Die Heldengracht**

Natur ist für Zufriedene und Leere.  
Zudem: Was ist Natur in diesem Land?  
Ein Stückchen Wald, die Größe einer Hand,  
Ein Hügel, ein paar Villen, eine Fähre.  
Gib mir die grauen Straßen in den Städten,  
Kanäle, eingerahmt von kecken Kais,  
Die Wolken, wenn sie, schön wie junges Eis,  
Durch Bodenfenster leuchten auf die Betten.  
Alles ist viel für den, der nichts begehrt.  
Das Leben hält die Wunder streng verborgen,  
Bis es sie plötzlich zeigt in hoher Pracht.  
Dies alles hat Sinnieren mich gelehrt,  
Verregnet, müd, an einem miesen Morgen,  
Glücklich wie niemals, an der Heldengracht.  
*Vertaling: Ludo Simons*

*J.C. Bloem*

### **De Dapperstraat**

Natuur is voor tevredenen of legen.  
En dan: wat is natuur nog in dit land?  
Een stukje bos ter grootte van een krant,  
Een heuvel met wat villaatjes ertegen.  
Geef mij de grauwe, stedelijke wegen,  
De in kaden vastgeklonken waterkant,  
De wolken, nooit zo schoon dan als ze, omrand  
Door zolderramen, langs de lucht bewegen.  
Alles is veel voor wie niet veel verwacht.  
Het leven houdt zijn wonderen verborgen  
Tot het ze, opeens, toont in hun hogen staat.  
Dit heb ik bij mijzelfen overdacht,  
Verregend, op een miezerigen morgen,  
Domweg gelukkig, in de Dapperstraat.

**Colloquium voor promovendi en habilitandi:  
DigiDoHa 2021, 26–27 augustus 2021, digitaal vanuit Berlijn.**

Het colloquium voor promovendi en habilitandi dat op 26–27 augustus 2021 door de Neerlandistiek van de Freie Universität Berlin werd verzorgd, vormde in tweeërlei opzicht een primeur. Het was de allereerste keer dat twee docentenplatforms van de internationale neerlandistiek gezamenlijk een Doha hielden: Comenius, waarin de universitaire neerlandici in Centraal-Europa samenwerken, en het Niederlandistenverband, dat de neerlandistiek in Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland bundelt. Beide docentenplatforms organiseren (als enige twee in de wereld) al geruime tijd eigen tweejaarlijkse Doha's, bijeenkomsten waar promovendi en habilitandi hun onderzoek presenteren en daarover in gesprek gaan, maar het DigiDoHa 2021 was het eerste gezamenlijk gehouden evenement. In haar openingstoespraak wees Kris Van de Poel, algemeen secretaris van de Taalunie, op de nieuwe inhoudelijke en internationale dimensies die hiermee werden geboden.

In totaal werden maar liefst 29 lopende projecten gepresenteerd, door jonge onderzoekers van 14 universiteiten in België (1), Duitsland (11), Hongarije (4), Polen (4), Tsjechië (7) en Slowakije (2). Breed was ook het vakinhoudelijke spectrum van de presentaties op het gebied van letterkunde, taalkunde, didactiek, tolken en taalverwerving. Het complete programma is te vinden op <https://kurzelinks.de/ef46>.

Het was tevens de eerste keer dat het Doha in digitale vorm plaatsvond, nadat een eerder geplande fysieke bijeenkomst in maart 2020 pandemiegedwongen op korte termijn was afgezegd. De organisatoren hadden niet bij de pakken neergezeten, maar een aantrekkelijk formaat ontwikkeld dat de voordelen van het digitale medium optimaal benutte. Het programma bestond uit blokken van korte plenaire science-slam-achtige presentaties, gevolgd door gerichte groepsdiscussies in breakoutrooms, het geheel geflankeerd door virtuele ruimtes voor informele communicatie.

Afgaande op de goede sfeer en de schriftelijke evaluatie lijkt deze experimentele formule bij de ruim veertig deelnemers in goede aarde te zijn gevallen. De twee docentenplatforms zullen overleggen of het gewenst is een dergelijk gezamenlijk Doha regelmatig om de zoveel jaar te houden (maar dan ook graag weer fysiek). Ook op andere vlakken willen ze de samenwerking intensiveren.

Het Niederlandistenverband is dank verschuldigd aan de Taalunie, die het evenement financieel mede mogelijk heeft gemaakt, en aan de collega's van de Freie Universität Berlin, die het DigiDoHa 2021 met de grootst mogelijke zorg hebben georganiseerd.

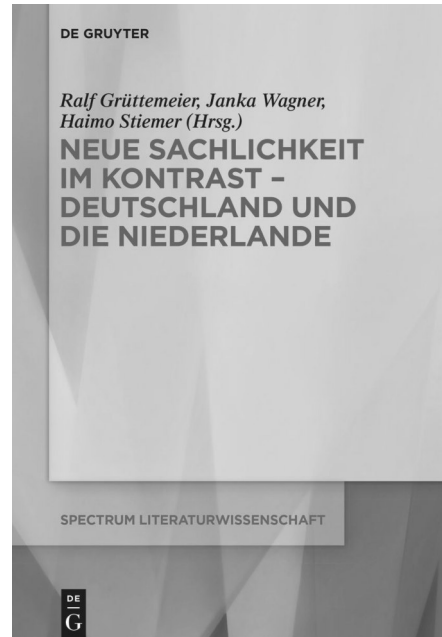
Oldenburg

Hans Beelen

## Buchbesprechungen

**Janka Wagner: „Sachlichkeit ist tödlich für das Wesen der Kunst“. Funktionen der Debatte um *Nieuwe Zakelijkheid* im niederländischen Kunstfeld der Zwischenkriegszeit aus feldtheoretischer Perspektive.** Münster: Universitäts- und Landesbibliothek; Dortmund: Verlag readbox unipress 2020 291 S., EUR 25.90. ISBN 978-3-8405-1007-6 [Schriften aus dem Haus der Niederlande; Band 7] *Erscheint auch als Online-Ausgabe.*

**Ralf Grüttemeier, Janka Wagner, Haimo Stiemer (Hrsg.): Neue Sachlichkeit im Kontrast – Deutschland und die Niederlande.** Berlin-Boston: De Gruyter, 2021. VI, 259 S., EUR 99.95. ISBN 978-3-11-068138-3 [Spectrum Literaturwissenschaft; Band 72] *Erscheint auch als Online-Ausgabe.*



Het etiket 'Neue Sachlichkeit', in de jaren twintig van de vorige eeuw in zwang geraakt bij Duitse kunst- en literatuurcritici om bepaalde trends en fenomenen in de door hen bestreken domeinen onder één noemer te brengen, en vervolgens overgewaaid naar Nederland waar het opgang maakte in de literatuur-, kunst- en architectuurbeschouwing, ondervindt de laatste jaren steeds meer belangstelling van cultuurwetenschappelijke zijde, vooral op Duitse bodem. Na de grensverleggende studies van Grüttemeier (1995) en Becker (2000) en een bundel van Grüttemeier en Beekman (2013) verschenen er onlangs een nieuwe studie van Janka Wagner en – opnieuw – een bundel artikelen onder redactie van Grüttemeier, Wagner en Stiemer. Daarbij gaat het vooral om analyses van de poëtische debatten over Neue Sachlichkeit dan wel Nieuwe Zakelijkheid die in de periode tussen de twee wereldoorlogen werden gevoerd in Duitsland en Nederland. Het kruisverkeer tussen de twee landen en hun beider literaire veld en de daarbij optredende overeenkomsten en verschillen staan daarbij centraal.

Van een focus op de in Nederland gevoerde poëtische debatten ten tijde van het interbellum, met de Nieuwe Zakelijkheid als inzet, was al eerder sprake in de monografieën van Hans Anten (1982) en mijzelf (1992). Maar in de meest recente, hier ter sprake komende publicaties wordt die focus verbreed met de institutionele aspecten van de discussies. Niet alleen wat er destijds door critici en andere woordvoerders met betrekking tot de Nieuwe Zakelijkheid is gezegd, is voor de historische beeldvorming relevant, maar ook wie het zei, in welke hoedanigheid en vanuit welke functie en expertise, en – niet in de laatste plaats – in welke media. Voor die institutionele, ook wel ‘veldtheoretisch’ genoemde invalshoek is met name Janka Wagner in haar proefschrift te rade gegaan bij de Franse cultuursocioloog Pierre Bourdieu.

Met behulp van de digitale dataverzameling Delpher doorzocht Wagner Nederlandse dag- en weekbladen uit de periode 1925-1940 op het gebruik van en de reflectie op de term Nieuwe Zakelijkheid en bouwde daarmee een tekstcorpus op dat vele malen omvangrijker is dan het materiaal waaruit Anten en ik hebben geput. Vervolgens deelt ze de gevonden beschouwingen in langs lijnen van de levensbeschouwelijke zuilen (katholicisme, protestantisme, socialisme, humanisme en de niet aan een overtuiging gebonden zuil van de ‘paganisten’ rond het tijdschrift *De vrije bladen*) die ten tijde van het interbellum (en ook nog enige decennia na 1945) het Nederlandse medialandschap (en dus ook de Nederlandse kunst- en cultuurkritiek) hebben gestructureerd. Op enkele vergissingen en onvolkomenheden na (zo wordt de humanistische criticus Dirk Coster ondergebracht bij zijn katholieke collega’s) stelen Wagners analyses op buitengewoon degelijk veldwerk.

Wagner heeft zich uitdrukkelijk niet willen beperken tot literaire discussies. Ze is ook nagegaan in hoeverre het concept Nieuwe Zakelijkheid een rol heeft gespeeld in de beeld- en meningsvorming ten aanzien van beeldende kunst en architectuur, en in mindere mate ook ten aanzien van fenomenen als fotografie, muziek, mode en zelfs politiek. De uitkomst is dat artefacten die in de receptie worden geëtiketteerd als behorend tot de stroming van de Nieuwe Zakelijkheid in de regel negatief werden gewaardeerd en dikwijls niet eens als valide kunst werden beschouwd, een en ander vanuit een al dan niet geëxpliciteerde positie die strookte met een idealistische, uit de romantiek daterende esthetica. Dat geldt voor vrijwel alle disciplines binnen het brede veld der kunsten. In lijn met Bourdieus theorie interpreteert Wagner deze tamelijk coherente oppositie als een poging van het kunstveld om zijn macht over het eigen domein te behouden.

Diezelfde multimediale aandacht doet zich voor in de bundel *Neue Sachlichkeit im Kontrast – Deutschland und die Niederlande*. Bovendien domineert ook daar de cultuursociologische aanpak, al dan niet met een beroep op Bourdieu en zijn school. Zo buigt Grüttemeier zich over het type auteur dat bij de productie van nieuw-zakelijke fictie en (vooral) non-fictie getalsmatig sterk aanwezig is, en constateert dan dat journalisten in de meerderheid zijn. Daarnaast wijst hij op een auteur als de bioloog Nico Tinbergen, wiens boek *Eskimoland* (1934) qua discours nauw aansluit bij werk dat door de contemporaine als nieuw-zakelijk wordt gepercipieerd.

Koen Rymenants gaat in zijn bijdrage in op het genre van de biografie, beoefend door auteurs die met de Nieuwe Zakelijkheid in verband zijn gebracht (Revis, Constant van Wessem, Jo Otten en anderen). Omdat de door hen geschreven biografieën niet zelden een mix laten zien van documentaire en fictionele elementen vormen ze een type literair discours dat sterk verwant is met de als nieuwe zakelijke romans aangeboden teksten.



Eigen aan de journalistieke inslag van de Nieuwe Zakelijkheid is de hang naar een zo objectief en onpartijdige representatie van de verhaalde feiten en gebeurtenissen. Mede daarom is deze stroming niet alleen beticht van een gebrek aan voor de kunst noodzakelijke elementen als ‘verbeelding’ en ‘schoonheid’, maar ook van gebrek aan maatschappelijk engagement, en daarmee van het bewust negeren van een attitude die kenmerkend was voor het aan de Nieuwe Zakelijkheid voorafgaande expressionisme. Voor zover daar in de bijdragen aan *Neue Sachlichkeit im Kontrast* daarop gewezen wordt, herhaal ik hierbij graag de kritische aantekeningen die ik in mijn monografie *Nieuwe Zakelijkheid* bij dit punt heb gemaakt. Romans als *Gelakte hersens* van Revis, *Harten en brood* van Albert Kuyle en *Zuiderzee* van Jef Last bevatten wel degelijk passages waarin de verteller zich kritisch uit over maatschappelijk onrecht, onverschillig of die kritiek wordt ingegeven door een socialistische dan wel een corporatistische ideologie (Goedegebuure 1992: 24-35).

De raakvlakken en contrasten tussen expressionisme en Nieuwe Zakelijkheid komen worden in enkele bijdragen aan de bundel aangestipt, zij het nergens systematisch. Aan de overlap tussen Nieuwe Zakelijkheid en magisch realisme wordt wel intensief aandacht besteed, en wel in de bijdrage van Hubert Roland. Hij concludeert dat het magisch realisme de metafysisch gerichte teneur van het expressionisme voor een belangrijk deel behoudt, maar anders dan het expressionisme een mimetische representatie van de werkelijkheid nastreeft, zij het dan dat die wijze van representatie doortrokken is van een suggestiviteit die de realiteit overstijgt. Overigens is die tendens ook niet vreemd aan het werk van Nederlandse auteurs als Kuyle, Revis en Wagener zoals ik eerder gelegenheid heb betoogd (Goedegebuure 1992: 71-80).

Interessant, maar niet in de hier besproken publicaties vermeld, is dat de dichter Martinus Nijhoff de termen Nieuwe Zakelijkheid en magisch realisme als verwisselbare synoniemen beschouwde. Hij sprak zich daarover uit in een lezing over eigen werk die door kenners wordt beschouwd als een sleuteltekst bij de interpretatie en literairhistorische plaatsbepaling van zijn oeuvre, het verhalende gedicht ‘Awater’ voorop. Het zou de moeite waard zijn om lezing én gedicht te onderwerpen aan een betekenisontkenning die de dichter en essayist Nijhoff een plaats geeft op het snijvlak van Nieuwe Zakelijkheid en magisch realisme.

Dat is niet mijn enige suggestie voor vervolgonderzoek. Naar aanleiding van de bijdrage van Nele Demedts over de vraag in hoeverre de claim van objectiviteit van het nieuwe zakelijke proza stand houdt, speciaal waar het gaat om de inzet van een bepaald type metaforen, lijkt mij een vergelijking met de poëtica en de praktijk van de beeldbepalende en invloedrijke naturalist Zola op zijn plaats. Ook in zijn werk staat de metaforiek op gespannen voet met de gepretendeerde objectiviteit.

In lijn met een dergelijke onderzoeksvraag valt ook te denken aan onderzoek naar de doorlopende lijnen van naturalisme naar Nieuw Zakelijkheid, en van Nieuwe Zakelijkheid naar het neo-realisme van de Nederlandse Nulgroep (Armando, Verhagen, Vaandrager, Sleutelaar, Buddingh’ en anderen) die zich tijdens de jaren zestig van de vorige eeuw manifesteerden in de tijdschriften *Gard Sivik* en *De Nieuwe Stijl*. Nieuwe Zakelijkheid und kein Ende!

### Literatuur

- Hans Anten, *Van realisme naar zakelijkheid. Prozaopvattingen tussen 1916 en 1932*, Reflex, Utrecht, 1982.
- Sabina Becker, *Neue Sachlichkeit*, Böhlau, Wien, 2000.
- Jaap Goedegebuure, *Nieuwe Zakelijkheid*, H&S, Utrecht, 1992.

Ralf Grüttemeier, *Hybride Welten. Aspekte der 'Nieuwe Zakelijkheid' in der niederländischen Literatur*, Metzler, Stuttgart-Weimar, 1995.

Ralf Grüttemeier, Klaus Beekman en Ben Rebel, *Neue Sachlichkeit and avant-garde* (Avant-garde critical studies vol. 29), Rodopi, Amsterdam-New York, Rodopi, 2013.

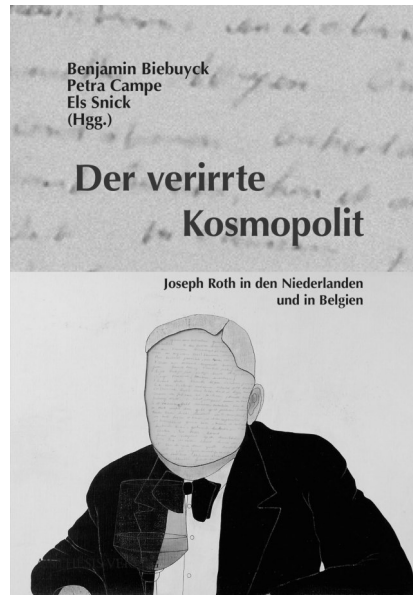
Jaap Goedegebuure

**Benjamin Biebuyck, Petra Campe, Els Snick (Hg.): Der verirrte Kosmopolit. Joseph Roth in den Niederlanden und Belgien.** Bielefeld: Aisthesis Verlag 2020. 289 S., EUR 40.00. ISBN 978-3-8498-1505-9. *Erscheint auch als Online-Ausgabe.*

Der vorliegende Sammelband geht auf einen Genter Kongress im Mai 2009 zurück und versammelt Beiträge einerseits zur Problematik des Exils in der Zwischenkriegszeit und während des Weltkriegs in den Niederlanden und Belgien, andererseits zur Exilsituation Joseph Roths, der die letzten sechs Jahre seines Lebens in den Niederlanden, Belgien und vor allem dann in Paris verbracht hat. Hinzu kommen noch drei Beiträge eher persönlicher Art: einer des englischen Roth-Übersetzers Michael Hofmann, einer von Bernard Asselberg, dessen Vater Willem zwischen 1935 und 1939 Roth mehrmals getroffen hat, und schließlich einer des Schriftstellers Geert Mak, der auf die anhaltende Aktualität Roths verweist.

Im ersten Teil des Bandes geht es den Autorinnen und Autoren darum, unter dem zusammenfassenden Titel „Kosmopolitismus und Exil in der Zwischenkriegszeit“ die sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Niederlanden und Belgien darzustellen.

Beide Länder wurden von den jüdischen Flüchtlingen im Grunde genommen lediglich als „eine Zwischenstation auf einer Migrationsroute“ wahrgenommen (Biebuyck, 13). Im Blick auf die Regierungspolitik fügt Biebuyck hinzu: „Dass die Politik in den Niederlanden und Belgien doch so unterschiedlich war, hängt sowohl mit ideologischen international-politischen als auch mit ökologischen und historischen Umgebungsvariablen zusammen, insbesondere was die jüdische Migration betrifft, (...). In Belgien war den Flüchtlingen der Aufenthalt relativ sicher, sobald sie die Grenzzone verlassen hatten, in den Niederlanden blieb die Gefahr, verfolgt und interniert zu werden, bestehen.“ (ebd.) Vor allem Léon Hanssen macht in seinem Beitrag deutlich, dass und wie die Niederlande von jüdischen Emigranten als „Durchgangsstation“ (50) wahrgenommen wurde, was schließlich auch erhebliche Konsequenzen für die nachmalige historische bzw. literarhistorische Forschung hatte, denn die Bedeutung des niederländischen Raums für's Exil wie die Exilliteratur wurde „kaum noch zu einem Forschungsthema“ (ebd.), sondern lediglich als eine zu vernachlässigende „couleur lo-



cale“ (ebd.) betrachtet. Und das, obwohl mit dem Querido Verlag ebenso wie mit Allert de Lange zwei herausragende Verlagshäuser in Amsterdam residierten, deren Markenzeichen nicht zuletzt darin bestanden, deutschsprachige (Exil-)Literatur in der Originalsprache auf den (niederländischen) Markt zu bringen. Immerhin jedoch gibt es wissenschaftliche Arbeiten über die Zwischenkriegszeit und auch über das Exil in den Niederlanden, wohingegen, das führt Hubert Roland in seinem Beitrag näher aus, das Exil in Belgien ein Forschungsdesiderat darstellt – und das trotz der Tatsache, „dass Belgien sich seit dem 19. Jahrhundert einen positiven Ruf mit Bezug auf den Empfang von politisch verfolgten Exilanten erworben hatte“ (67) und sich sogar der Ruf „der kleinen, weltoffenen‘ Nation“ (ebd.) gebildet hatte. „Netzwerke“, so Roland, wie das kommunistische oder das sogenannte humanistische versuchten – mehr schlecht als recht –, auf die Situation der Emigranten aufmerksam zu machen, suchten nach Publikationsmöglichkeiten und auch danach, tatkräftig die Verfolgten zu unterstützen, wobei sich insbesondere der belgische Pen-Club engagierte (dazu Hans Vandevoorde, S. 82–101). Eindringlich befasst sich Frank Caestecker mit der Situation jüdischer Flüchtlinge aus Nazideutschland in Belgien wie den Niederlanden, wobei er beim Vergleich zu einem z. T. niederschmetternden Resümee kommt: „Während Belgien und die Niederlande jüdischen Flüchtlingen 1933 ein vorübergehendes Asyl gewährten, waren die Karten Ende 1938 vollkommen anders gemischt. Der niederländische Staat schickte jüdische Flüchtlinge nach Deutschland zurück, und die wenigen, die bleiben durften, wurden wie Kriminelle behandelt und in Lagern interniert. In Belgien dagegen erhielten die jüdischen Flüchtlinge weiterhin Zuflucht.“ (129) Eine ganz entscheidende Rolle spielt dabei im Vergleich der beiden Staaten das unterschiedliche Verständnis von ‚Grenze‘ bzw. der verschiedene Umgang mit Flüchtlingen im Grenzgebiet. „Die Grenzzone, das Nichts“, so Caestecker, „konnte in den Niederlanden bis weit ins Landesinnere hineinreichen, während das Grenzgebiet in Belgien deutlich festlag. Hatte der Flüchtling die Grenzzone einmal hinter sich gelassen, war er in Belgien sicher, in den Niederlanden nicht. Für viele Flüchtlinge lagen 1938 und 1939 Welten dazwischen, ob sie in den Niederlanden oder in Belgien um Schutz ansuchten.“ (130)

Der zweite Teil der Aufsatzsammlung widmet sich der konkreten Situation Roths im Exil, eines Schriftstellers und Kosmopoliten, der – trotz aller Hingezogenheit zur alten KuK-Monarchie und deren Liberalismus – von der europäischen Idee geprägt war. So heißt es etwa in dem für Roths politisches Denken herausragenden Essay „Europa ist nur ohne das Dritte Reich möglich“ von 1934: „Griechenland, Rom und Israel, Christentum und Renaissance, die französische Revolution und Deutschlands 18. Jahrhundert, die österreichische übernationale Musik und die slawische Poesie: diese Kräfte haben das europäische Antlitz gebildet, das europäische Kulturgewissen. Jede einzelne dieser Kräfte kannte keine nationale Grenze. Alle diese Kräfte sind die natürlichen Feinde der barbarischen Macht: des sogenannten ‚Nationalstolzes‘.“ (vgl. 173) In verschiedenen Beiträgen wird den Spuren Roths in den Niederlanden und Belgien nachgeforscht, beides freilich Staaten, die in der Wahrnehmung des Schriftstellers – aber auch faktisch – nur als bittere Notwendigkeit fürs Überleben, keineswegs aber als geglückte ‚pièce de resistance‘ empfunden wurden. „Roths wichtigster Orientierungspunkt“, erläutert Ton Naaijken, „war in der Tat Frankreich, Paris und der Ort, an den es mehrere deutsche Emigranten gezogen hatte: Nizza.“ (222) Und weiter noch im Blick auf Roths eigene Einschätzung seiner internationalen Leserschaft: „Roth selbst betrachtet Frankreich als wichtigstes Rezeptionsland seiner Werke, die Niederlande – (...) – hatten im Hinblick auf Roths Ruhmerwerb keine besondere Priorität.“ (223)

Und das obwohl, wie Els Snik mit empirischem Material verdeutlichen kann, Roth in den Niederlanden – nach dem überwältigenden Erfolg der deutschen Erstausgabe von „Hiob“ (1930) – den Status eines Bestsellerautors erhielt und in den Kanon aufgenommen wurde. Entscheidender Anteil daran kam dem kommunistischen Autoren und Übersetzer Nico Rost zu, der, seit den 20er Jahren mit Roth befreundet, immer wieder Werke des Schriftstellers besprochen und auch übersetzt hatte. Schließlich ergriff Rost auch die Initiative nach Roths Tod im Mai 1939 „zu einer Gedenkfeier, die im August 1939 im Cercle Cultural Autrichien in Brüssel veranstaltet wurde.“ (235)

Gewiss ist dieser überaus verdienstvolle Sammelband nicht ganz frei von Redundanzen, aber insgesamt gesehen vermittelt seine Lektüre einen plastischen Eindruck von der schwierigen, zwischen Hoffen und Bangen oszillierenden Situation jüdischer Emigranten ganz allgemein in den Niederlanden und Belgien, insbesondere aber auch im Blick auf Exilschriftsteller wie Joseph Roth, womit durchaus einige Forschungslücken, die in der recht umfangreichen Roth-Philologie geklafft haben, geschlossen werden können.

Langweiler-Essen

Werner Jung

**Truus De Wilde: Over taalbewustzijn en taalvariatie. Taalideologie bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten.** Gent: Academia Press, 2019. 213 S., EUR 29,99. ISBN 978 94 014 6244 0 (Lage Landen Studies; 12). Auch als Online-Ausgabe im open access unter <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23451>

Hoe om te gaan met taalvariatie? Dat is een vraag die menig taaldocent zich in zijn of haar lessen weleens stelt. In de publicatie *Over taalbewustzijn en taalvariatie* brengt Truus De Wilde voor het voetlicht hoe universitaire docenten Nederlands uit heel Europa en met verschillende talige achtergronden in hun lessen op taalvariatie reageren en hoe standaardtaalideologieën hierbij een rol spelen. Dit sociolinguïstische werk, de handelseditie van een dissertatie die De Wilde in 2018 aan de Freie Universität Berlin heeft verdedigd, is verschenen in de reeks *Lage Landen Studies* (12) van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek.

Na een inleiding volgen twee hoofddelen. Deel 1 bestaat uit het theoretisch en methodologisch kader en bevat hoofdstukken 2 en 3, terwijl deel 2 bestaande uit hoofdstukken 4 en 5 de resultaten van de vele interviews presenteert die De Wilde afgenomen heeft om de taalideologie en het taalbewustzijn bij de docenten Nederlands te onderzoeken. Zoals het een wetenschappelijk proefschrift be-



taamt, eindigt het werk met een uiteenzetting van beperkingen en twijfels (hoofdstuk 6), theoretische en praktische implicaties (hoofdstuk 7) en een besluit (hoofdstuk 8).

In hoofdstuk 2 *Taalideologie en taalbewustzijn* wordt allereerst ingegaan op drie verschillende benaderingen van taal in de klas, te weten 'standaardtaal', 'pluricentriciteit' en 'taalvariatie' alsmede de rol die prescriptie daarbij speelt. Bovendien buigt De Wilde zich in dit hoofdstuk over de vraag hoe bewustzijn van taalvariatie en taalideologie als belangrijke 'tool kit' voor de docent gezien kan worden. In hoofdstuk 3 *Op zoek naar het onzichtbare* gaat het om de datavergaring, met name om de vraag hoe men door middel van kwalitatieve data het taalbewustzijn van verschillende docenten over de variatie binnen de Nederlandse taal in kaart kan brengen en welke theoretische en methodologische overwegingen dit behelst. De Wilde heeft gekozen voor een etnografische benadering met semi-gestructureerde interviews, omdat „[deze] aan de taaldocenten de mogelijkheid geeft hun taalbewustzijn te formuleren en herformuleren op een manier die ervoor garant staat zich veilig te kunnen uitdrukken [...]” (p. 61)

In hoofdstuk 4 *Standaardtaalideologie springlevend* komen de docenten aan het woord en wordt het taalbewustzijn van vier verschillende 'archetypes' docenten gedetailleerd beschreven en worden mogelijke veranderingen in hun standaardtaalideologie besproken. Hoofdstuk 5 *Prescriptie want pragmatisch* buigt zich over de vraag in hoeverre een prescriptieve instelling van de docent een reflectie over taalvariatie beïnvloedt of zelfs in de weg staat. Hier komen docenten aan het woord die taalvariatie weliswaar interessant vinden, maar niet per se een thema om in hun lessen te behandelen, aangezien ze zich om allerhande (pragmatische) redenen vooral met de standaardtaal willen bezighouden.

Naast een duidelijke opbouw kan de publicatie van De Wilde ook door een toegankelijk taalgebruik overtuigen. De vorm is weliswaar typisch voor een taalkundig proefschrift, maar er is voor gezorgd dat ook de minder vakbekwame lezer het betoog altijd goed kan volgen. Zo worden in het theoretische en methodologische kader de termen 'taalideologie', 'standaardtaal', 'prescriptie' en 'pluricentriciteit' helder toegelicht en krijgt de lezer een duidelijke en onderbouwde inleiding in het concept taalvariatie, ingedeeld in uitspraak, morfologie, syntaxis en lexicon. De Wilde bespreekt eveneens de ontwikkeling van taalbewustzijn en de aandacht hiervoor in het taalonderwijs op een zeer gedifferentieerde doch vatbare manier. Ze vindt drie belangrijke factoren voor het taalbewustzijn bij docenten, namelijk 'kennis', 'gebruik van kennis' en 'reflectie'. Zo komt ze tot de volgende conclusie:

„Bij [de] docent met een uitgerijpt taalbewustzijn interageert de kennis van taal met de reflectie over taal en de pedagogische praktijken van de docent. Dit taalbewustzijn kan op de achtergrond ageren, maar een bewust docent kan op basis van reflectie beslissen over het al dan niet expliciteren en implementeren in de klas.” (p. 54)

In het tweede deel met de analyses van haar semi-gestructureerde interviews maakt De Wilde de vertaalslag naar onderwijspraktijken van de docenten. In deze 'reported practices' zien we eveneens grote variatie in omgang met taalvariatie. De structuur van deze lespraktijken is boeiend vormgegeven, aangezien De Wilde ervoor gekozen heeft om de subhoofdstukken van haar analyse met typische uitspraken van de docenten te betitelen. Zo komt de lezer de meest uiteenlopende uitspraken tegen: van 'Variatie (zucht)' of 'Zo aan het begin van het Nederlands is dat verwarrend' over 'Dan hoor je wel te weten hoe het eigenlijk zit' tot 'Je zet me wel aan het denken'. Dit is het

meest interessante deel, omdat de (docent-)lezer hier óf een spiegel voorgehouden krijgt óf juist kan lezen hoe collega's op uiteenlopende manieren met taalvariatie omgaan. Zo wordt variatie door sommigen als ontspannend tussendoortje in de les gezien en door anderen als bedreiging voor de standaardtaal. Bij een derde groep ziet De Wilde een ontluikend taalbewustzijn dat zich uit in reflectie over hun eigen omgang met taalvariatie. Tenslotte komen ook docenten aan bod die als doel hebben hun studenten enkel de standaardtaal te leren.

De Wilde onderscheidt uiteindelijk vier zogenaamde 'archetypes', die zich aan de hand van de factoren kennis en reflectie laten kenmerken: Archetype 1 toont weinig reflectie en/of kennis en vindt dat de docent de standaardtaal moet doorgeven en uitdragen om er zodoende voor te zorgen dat ze voortleeft. Archetype 2 heeft veel verstand van taalvariatie, raakt echter door te reflecteren een beetje in de war en is uiteindelijk ook van mening dat de standaardtaal de boventoon moet houden. Archetype 3 worstelt met taalvariatie, acht zichzelf niet voldoende kundig om het in de les hierover te hebben en richt zich daarom uitsluitend op de standaardtaal. Archetype 4 beschikt tenslotte over een uitstekend bewustzijn van taalvariatie en past dit graag toe in de les.

*Over taalbewustzijn en taalvariatie* geeft geen duidelijk antwoord op de vraag hoe docenten in hun lessen met taalvariatie om moeten gaan. Dat is ook niet de bedoeling van dit boek. Het sociolinguïstisch onderzoek van De Wilde naar attitudes en praktijken van professionals laat de lezer een (intiem) kijkje nemen in perspectieven en redeneringen van docenten Nederlands aan universiteiten in België, Duitsland, Frankrijk, Polen en Zwitserland en biedt de lezer zodoende ook gelegenheid om over zijn of haar omgang met de standaardtaal en de verschillende variëteiten van het Nederlands in de les te reflecteren.

Zürich

Patrick Schettters

**Isabel Visser / Heribert Streicher: Niederländische Wortbildung. Ein Überblick.** Bonn: Bouvier 2020. 228 S., EUR 28,00. ISBN978-3-416-04071-6

Niederländisch erfreut sich bei deutschsprachigen Lernerinnen und Lernern seit Jahrzehnten einer stetig wachsenden Beliebtheit. Eine niederländische Grammatik für deutsche Lerner gibt es allerdings nicht, obwohl ein kontrastiv-vergleichender Ansatz bei zwei so nah verwandten Sprachen besondere Möglichkeiten eröffnet. Die beiden Autor:innen Visser und Streicher haben für die *Niederländische Wortbildung* einen solchen lobens- und lohnenswerten Ansatz gewählt, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in den morphologischen Verfahren beider Sprachen zu verdeutlichen. Das Buch „ist nicht nur für Deutschsprachige, sondern auch für Anderssprachige, soweit sie des Deutschen mächtig sind“ konzipiert (S. 3). Die Autor:innen geben zum einen an, dass es sich um eine Studie handelt, die „zu einer vertieften Kenntnis des Niederländischen“ beitragen soll, zum anderen sprechen sie von einem „praktische[n] Nachschlagewerk“ (S. 3). Von den gleichen Verfasser:innen ist 2013 ebenfalls im Bonner Bouvier Verlag das Buch *Syntax der niederländischen Sprache* erschienen.

Das Buch gliedert sich in 8 Kapitel und einen Anhang. Nach einer allgemeinen Einführung werden in Kapitel 1 und 2 die Zusammensetzung (S. 16–53) und die Ableitung (S. 54–166) beschrieben. In den folgenden Kapiteln wird jeweils kurz und bündig auf die Zusammenbildung (Kapitel 3, S. 167–168), die Konversion (Kapitel 4, S. 169–171), die Kurzwortbildung (Kapitel 5, S. 172–173), die



Reduplikation (Kapitel 6, S.174) und Fremdwörter in Zusammensetzungen (Kapitel 7, S. 175–176) eingegangen. Weitere 20 Seiten bilden den sogenannten „Anhang“, in dem die Autor:innen auf die „Wort-DNA‘ des Niederländischen, Fugenzeichen und Kurzwörter“ eingehen. Das Buch schließt mit einer gut 20-seitigen Bibliographie und einem Index. Aufgaben oder Übungen liefern Visser und Streicher in ihrem Werk nicht.

Die Aufmachung des Buches ist eher schlicht bis karg zu nennen; es finden sich keine Abbildungen, Grafiken, Tabellen oder andere Formen von Eyecatchern. Einzige Lesehilfe sind Hervorhebungen im Fettdruck, die Kursivierung der deutschen Übersetzungen und Unterstreichung zur Markierung betonter Silben.

Strukturiert wird das Buch bis auf 5 Untererebenen (z. B. 2. 1. 3. 2. 1 Bildung der Diminutiva), innerhalb dieser Ebenen werden aber noch bis zu 3 weitere Gliederungsebenen verwendet (im Fall der Diminutive: 1. Allgemeine Regeln, 2) -tje, a. wenn ein Wort...), die allerdings nicht im Inhaltsverzeichnis aufgeführt werden.

Für die verschiedenen morphologischen Erscheinungen werden zu Beginn kurze Definitionen oder Erläuterungen gegeben, die dann anhand vieler Beispiele in niederländischer Sprache mit deutscher Übersetzung illustriert werden.

Für die verschiedenen morphologischen Erscheinungen werden zu Beginn kurze Definitionen oder Erläuterungen gegeben, die dann anhand vieler Beispiele in niederländischer Sprache mit deutscher Übersetzung illustriert werden.

Auf lateinische bzw. internationale Bezeichnungen wie *Komposition* und *Kompositum* oder *Derivation* und *Derivat* wird gänzlich verzichtet; stattdessen werden ausschließlich die deutschen Begriffe verwendet. Während es im Niederländischen üblich ist, niederländische Begriffe anstelle der lateinischen Fachtermini zu verwenden, ist dies im deutschsprachigen Raum eher nicht der Regelfall. Als Übersetzung von *Zusammenstellung* wiederum werden für das Niederländisch sowohl *saamenstelling* als auch *compositie* präsentiert. Semantische Unterschiede zwischen Determinativkomposita, Bahuvrihi- und Kopulativkomposita erwähnen Visser und Streicher nicht.

Der Konversion – einem im Niederländischen und Deutschen äußerst produktiven Wortbildungsverfahren – widmen die Autor:innen nur drei Seiten, wobei die Substantivierung von Infinitiven als wichtigste Variante angeführt wird. Visser und Streicher geben an, dass verschiedene Gruppen unterschieden werden (S. 169), sagen aber nicht, welche. Auch führen sie zu Recht aus, dass in vielen Fällen nicht festgestellt werden kann, in welche Richtung eine Konversion verlaufen ist, im Folgenden stellen sie aber „Substantivierung“, „Verbalisierung“ und „Adjektivierung“ mit einer klaren Richtung vor. Zur Verbalisierung schreiben die Autor:innen, dass die Bildung von *fietsen* zu *fiets* als Konversion, aber auch als Derivation mit der Infinitivendung *-en* aufgefasst werden kann (S.170), während sie zuvor von der Konversion als „Nullableitung“ oder „Nullderivation“ sprechen (S. 169). Die Bildung von *fietsen* wird jedoch in der Forschung – wenn – als Nullableitung des Substantivs zum Verbalstamm bewertet, also  $[fiets]_N > [fiets]_V$  (vgl. dazu Booij & van Santen 2017: 52).

Die Ausführungen zur Kurzwortbildung (S. 12) entsprechen z. T. nicht dem Stand der Forschung. So erklären Visser und Streicher: „Die Abkürzungen werden als Wort ausgesprochen, wenn es ihre phonetische Struktur erlaubt. In den übrigen Fällen werden sie buchstabiert.“ Zum einen lassen sich etliche Gegenbeispiele für dieser Behauptung finden, so wird der *katholieke radio omroep* nicht *kro*, sondern K-R-O ausgesprochen, die *Nederlandse Omroep Stichting* nicht *nos*, sondern N-O-S; die Universität in Groningen wird *rug* genannt, die Universität in Gent jedoch R-U-G. Zum anderen hat Frank Joosten bereits 2002 in seiner Untersuchung aufgezeigt, dass viele verschiedene Faktoren die Aussprache von Akronymen beeinflussen und dass im belgischen Niederländisch die sog. *letteruitspraak*, im niederländischen Niederländisch hingegen die *woorduitspraak* bevorzugt wird.

Auch bei den Ausführungen zur Derivation bzw. Ableitung finden sich Fehler oder Ungenauigkeiten. So geben Visser und Streicher die Bildung des Substantivs *gebergte* mit der morphologischen Struktur **gebergte** als Beispiel für Präfigierung und/oder Suffigierung an (vgl. S. 11; Hervorhebung im Original), wobei es sich in diesem Fall – sowohl im Niederländischen als auch im Deutschen – eindeutig um ein Zirkumfix handelt. Für Lernende ist diese Darstellung irreführend.

Die Funktion des Anhangs erschließt sich mir nicht. Anhang 1 zur Wort-DNA wirkt unmotiviert, weil der Bezug der Klangstruktur zur Morphologie nicht überzeugend dargestellt ist. So heben die Autor:innen den Reichtum des Niederländischen an Einsilbern hervor – was sicherlich ein interessanter Aspekt des Niederländischen ist, in Bezug auf mehrgliedrige Kompositionen und Ableitungen aber eher fehl am Platze wirkt. Auch Anhang 2 zum Fugenzeichen klappert am Ende etwas nach und wäre als Exkurs bei der Komposition, wo dieses Phänomen in 1.1.1.1 sowieso thematisiert wird, sinnvoller untergebracht gewesen.

Unter den Literaturhinweisen, die zu Beginn der jeweiligen Kapitel und im Anhang gegeben werden, sind insbesondere viele ältere Werke. Auf die ANS referieren die Autor:innen in der Druckfassung von 1997, nicht auf die wesentlich aktuellere E-ANS in der Version 1.3 vom September 2012.

Eine klare Zielgruppe wie Studierende oder Dozent:innen benennen Visser und Streicher nicht für ihr Nachschlagewerk. Im Vergleich zu aktuellen Werken zur niederländischen Sprachwissenschaft wie der *Syntaxis* von Henk Wolf (2018) und der *Historische taalkunde* (2014) von Henk Bloemhoff und Nanne Streekstra, beide aus der Reihe „Basisboek“ des Groninger Verlags Kleine Uil, die beide für Schüler:innen des *bovenbouw* und Studierende konzipiert ist, oder auch der *Inleiding Nederlandse taalkunde* von Ruigendijk et al. (2021) für „aankomende neerlandici“ mutet *Niederländische Wortbildung* recht altmodisch an und ist nicht sehr leserfreundlich gestaltet. Da Übungen und Aufgaben fehlen, ist das Buch auch für das Selbststudium eher nicht geeignet. Für eine wissenschaftliche „Studie“ wiederum ist der Band nicht fundiert genug; dazu fehlen insbesondere Erläuterungen zur Produktivität der Wortbildungsverfahren oder zur Köpfigkeit von Komposita. Auch eine Abgrenzung der Wortneubildung zur Flexion erfolgt nicht; die Flexion als weiterer Bereich der Morphologie wird gänzlich außen vorgelassen. Zudem fehlen Bezüge zu aktuellen Forschungen, was für eine „vertiefte Kenntnis“ zur Morphologie doch wünschenswert wäre.

Im deutsch-niederländischen kontrastiven Vergleich hätte man für das so spannende Feld der Wortbildung mehr herausholen können.



### Literatuur

Bloemhoff, Henk en Nanne Streekstra 2015: *Basisboek historische taalkunde van het Nederlands*. Groningen: Uitgeverij kleine Uil.

Joosten, Frank 2002: De uitspraak van letterwoorden in het Nederlands, in: *Nederlandse Taalkunde* 2002/3, 238-293

Ruigendijk, Esther, Marijke De Belder & Ankelien Schippers 2021: *Inleiding Nederlandse taalkunde. Voor aankomende neerlandici intra en extra muros*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

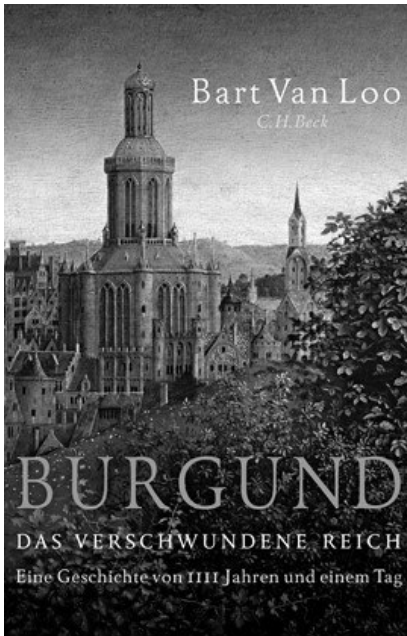
Streicher, Heribert & Isabel Visser 2013: *Syntax der niederländischen Sprache*. Bonn: Bouvier.

Wolf, Henk 2018: *Basisboek Syntaxis*. Groningen: Uitgeverij kleine Uil.

Duisburg-Essen

Ute K. Boonen

**Bart Van Loo: Burgund. Das verschwundene Reich. Eine Geschichte von 1111 Jahren und einem Tag.** Aus dem Niederländischen von Andreas Ecke. München: C.H. Beck, 2020. 656 S., EUR 32.00. ISBN 978-3-406-74927-8



Den Belgiern sagt man eine „burgundische Lebensart“ nach, ein Begriff, der auf eine Dynastie zurückgeht, die im späten Mittelalter innerhalb weniger Jahrzehnte zu einem der bedeutendsten Reiche in Europa aufstieg und durch einen ebenso selbstherrlichen wie unfähigen Vertreter alles verspielte, doch wie keine andere die Geschichte des heutigen Benelux-Raums und vor allem Belgiens prägte. Mit den Burgundern verbindet man heute Prunksucht und Völlerei, aber auch eine Blüte der Kunst und Wissenschaft.

Ursprünglich handelte es sich bei den Burgundern um ein germanisches Volk, das im Zuge der Völkerwanderung im 5. Jahrhundert von der Insel Bornholm (im Alt-nordischen: „Burgundarholm“) in die Gegend um Dijon zog. Dort gelangte das Burgunderreich zu einer ersten Blüte, und schon damals scheint sich bereits eine gewisse „burgundische Lebensart“ bemerkbar gemacht zu haben, wie der flämische Historiker und Schriftsteller Bart Van Loo in seinem nun auch auf Deutsch erschienenen Bestseller *Burgund* zeigt. So zitiert er etwa einen Zeitge-

nossen, der bereits 466 darüber klagte, dass er „mit finstrier Miene loben [müsse], was der vollgefressene Burgunder singt, der mit ranziger Butter sein Haar beschmiert“. Schon frühmorgens würden ihm diese Kerle „den unangenehmen Geruch von Knoblauch und hässlichen Zwiebeln zurülpfen“.

Im Laufe der Zeit gelang es ihnen, ihre Sitten zu verfeinern und das Reich zu erweitern, doch es sollte noch 900 Jahre dauern, bis das nunmehrige Herzogtum Burgund zu einer der bedeutendsten und reichsten Mächte in Europa aufstieg. Verbunden ist dieser Aufstieg mit vier klangvollen Namen: Philipp dem Kühnen, Johann Ohnfurcht, Philipp dem Guten und Karl dem Kühnen. Umgeben von den Großmächten Frankreich, England und dem Heiligen Römischen Reich betrieb Burgund eine geschickte „Schaukelpolitik“, bei der sie eine Partei, notfalls durch den Bruch heiliger Eide, gegen die andere ausspielte, um den eigenen Einfluss zu stärken. Dies, im Verbund mit einer ausgeklügelten Heiratspolitik, machte Burgund zu einem der mächtigsten Herrscherhäuser des Spätmittelalters.

Im Jahr 1363 belehnte der französische König seinen Sohn Philipp den Kühnen mit dem inzwischen zur Krone gehörenden Herzogtum Burgund. Philipp heiratete Margarete von Flandern und sicherte sich so die Herrschaft über eine traumhaft reiche Grafschaft, mit Städten wie Gent, Brügge oder Ypern. Flandern, das sich von einem rückständigen Sumpfland in ein „Silicon Valley“ des Mittelalters verwandelt hatte, galt als eine auf wirtschaftlichem, technischem und kommerziellem Gebiet tonangebende Region in Europa.

Philipp liebte den Pomp und den Glamour. So ließ er, wie Van Loo berichtet, anlässlich der Hochzeit seines Sohnes Johann Ohnfurcht mit Margarete von Bayern – übrigens eine Doppelhochzeit, bei der auch Johanns Schwester profitabel unter die Haube gebracht wurde – „für sich selbst, seinen Sohn und die wichtigsten Ritter aus ihrem Gefolge zwanzig karminrote Gewänder weben. Auf seine Anordnung mussten zum Färben Schildläuse verwendet werden, um ein möglichst reines Karminrot zu erhalten, ein besonders kostspieliges Verfahren. Außerdem bestellte er zweihundert-siebenundvierzig Livreen für seine Diener, Edelknappen, Musiker und Falkner und ließ sämtliche Hofdamen in Goldstoff kleiden und mit Juwelen behängen.“ Und das war erst der Auftakt. Danach wurde eine Woche lang gefeiert: mit spektakulären Festmahlen und Darbietungen aller Art – Geld spielte dabei keine Rolle.

Die burgundischen Herzöge machten den höfischen Prunk zu ihrem Markenzeichen, so dass bald ganz Europa von ihren gigantischen Hochzeitsfesten und protzigen „freudigen Einzügen“ in unterworfenen Gebiete sprach – Feiern, die sie mehr als einmal an den Rand des Staatsbankrotts brachten. Doch sie betätigten sich auch als Förderer der Künste und der Wissenschaft: Maler wie Jan van Eyck oder Rogier van der Weyden sind ebenso mit der burgundischen Epoche verbunden wie die Gründung der Universität Löwen unter Philipp dem Guten.

Nebenbei war man im Hause Burgund jedoch vor allem mit der weiteren Erweiterung des Herrschaftsgebiets beschäftigt. Was sich nicht über Heirat akquirieren ließ, beschaffte man sich, indem man klammen Nachbarn das Erbrecht an ihren Territorien abkaufte. Und dauerte es mit dem Erben dann etwas länger, half man auch schon mal nach, um die Sache zu beschleunigen. Auf diese Weise beherrschten die burgundischen Herzöge, neben dem in Frankreich gelegenen Stammland, schließlich ein Gebiet, das ungefähr den heutigen Benelux-Raum umfasste.

Wenig zimperlich zeigten sie sich dabei im Umgang mit politischen Widersachern wie etwa dem Grafen Bernard d’Armagnac, den Johann Ohnfurcht ergreifen und ihm bei lebendigem Leibe die Haut abziehen ließ. „Seine entsetzlichen Schreie am 12. Juni 1418“, so Bart Van Loo, „fassten das zurückliegende Jahrzehnt zusammen, zehn Jahre der Gewalt, des hinterhältigen Verrats und des Chaos.“

Am 11. November 1433 wurde Karl geboren, später „der Kühne“ genannt. Man muss sich ihn als eine Art spätmittelalterlichen Donald Trump vorstellen: ein jähzor-

niges Alphantier, prunksüchtig, beratungsresistent und erfüllt von der Bedeutung der eigenen Person. Er sah sich in der Nachfolge Karls des Großen und wollte Burgund *great again*, sprich: wieder zu einem Königreich machen. Sich selbst hatte er dabei die Rolle des Königs zgedacht – mit der Option auf die spätere Kaiserwürde.

Berüchtigt und gefürchtet waren Karls Wutanfälle. Nachdem Bürger Dinants ihn beleidigt hatten, ließ er die Stadt dem Erdboden gleichmachen, 800 Einwohner in der Maas ertränken und unzählige andere hängen. Noch schlimmer erging es 1468 dem aufständischen Lüttich. Die Stadt wurde geplündert und niedergebrannt, 5.000 Bürger ließ er hinrichten. Die Überlebenden wurden in die Wälder vertrieben und durften erst nach sieben Jahren zurückkehren, um ihre Stadt wiederaufzubauen.

Karl, der sich als der größte *dealmaker* aller Zeiten verstand, wollte Burgund, etwa über die Einrichtung einer obersten Finanzverwaltung bzw. Gerichtsbarkeit in Mechelen zu einer zentral regierten Großmacht ausbauen. Doch eine wirkliche Strategie fehlte ihm hier ebenso wie für seine Feldzüge – etwa den gegen die Schweizer Eidgenossen, der in einem Fiasko endete. Auf seiner Flucht musste Karl seinen gesamten Hausschatz, den er mit in die Schlacht genommen hatte, zurücklassen. „Stauend“, so Bart Van Loo, „irrten die eidgenössischen Kämpfer zwischen all den Schätzen umher. Sie sahen kostbare Reliquien, silberne und goldene Monstranzen und Geschirr, Messgewänder aus Brokat, Kleidungsstücke aus Samt, prachtvolle Wandteppiche, einzigartige Handschriften, zahllose Goldstücke, Edelsteine und andere Kleinodien [...]. Sogar der allseits bekannte, mit Diamanten und Perlen besetzte Hut Karls landete auf dem Kopf eines Schweizer Viehhirten.“

Doch Karl wollte es noch einmal wissen und zog, da Lothringen Morgenluft gewittert und sich von Burgund losgesagt hatte, am 5. Januar 1477 gegen die Stadt Nancy in die Schlacht. Ein paar Tage später fand man seine Leiche. „Karls Kopf war an der Eisschicht eines Weihers festgefroren, sein Schädel war bis zum Oberkiefer gespalten, außerdem hatte ihm offensichtlich jemand einen Spieß in den Anus gebohrt, an den Armen und anderen Körperteilen hatten Pferdehufe Wunden hinterlassen. Vor allem hatte ihm vermutlich ein Wolf oder verwilderter Hund eine seiner Wangen aus dem Gesicht gerissen.“ Mit seinem Tod fand die Herrschaft der Burgunder ihr Ende. Sie hatte gerade einmal 100 Jahre gedauert.

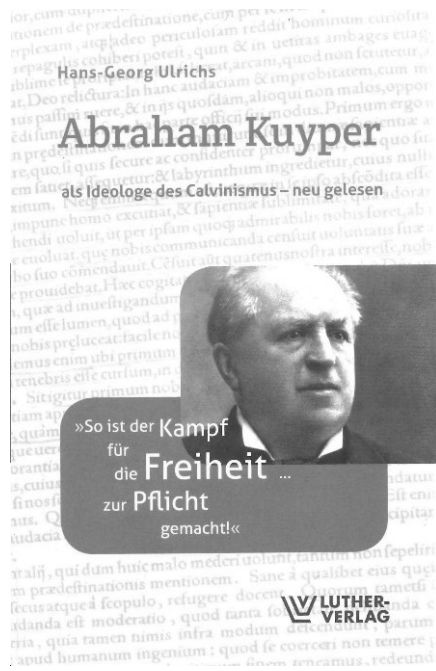
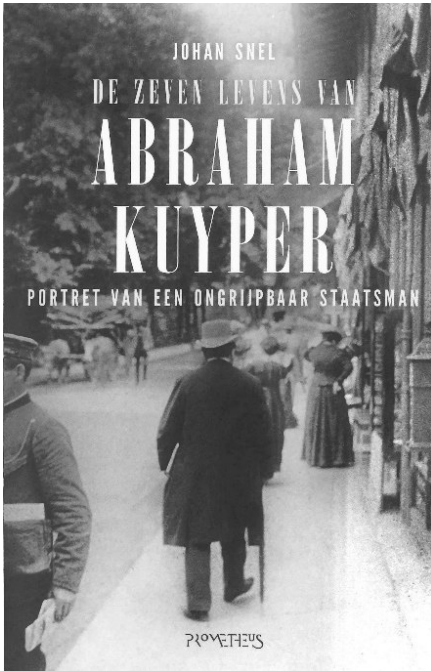
Bart van Loo lässt in seinem Buch die Geschichte einer der faszinierendsten Epochen des ausgehenden Mittelalters wieder lebendig werden. Ein wahrhaft „burgundisches“ Lesevergnügen, das sich nicht nur der Erzählkunst Van Loos, sondern auch der kongenialen Übersetzung durch Andreas Ecke und dem gewissenhaften Lektorat Ulrich Noltes verdankt.

Dortmund

Gerd Busse

**Johan Snel: De zeven levens van Abraham Kuypers. Portret van een on-grijpbaar staatsman.** Amsterdam: Prometheus 2020. 400 S. + 8-seitiges Fotokatern, EUR 25.00. ISBN 978-90-446-4508-8

**Hans-Georg Ulrich: Abraham Kuypers als Ideologe des Calvinismus – neu gelesen.** Bielefeld: Luther-Verlag 2019. 102 S. EUR 14,95. ISBN 978-3-7858-0764-4



Abraham Kuypers (1837–1920) was hoofdredacteur van twee kranten, stichter van de eerste politieke partij van Nederland en van de Vrije Universiteit Amsterdam, hoogleraar theologie en letteren en de eerste minister-president die zo werd genoemd. In zijn gereformeerde achterban nog lang in ere gehouden als door de Heere geschonken leider, is Kuypers image in de loop der decennia niettemin wat stoffig geworden en geslonken tot dat van de steil-conservatieve calvinistische voorman, voorvechter van sociale verheffing van de ‘kleine luyden’, die niettemin in 1903 als Minister van Binnenlandse Zaken met harde hand de Spoorwegstakingen brak.

Hoewel er al veel over Kuypers is gebeven, was het in het Kuypersjaar 2020 hoog tijd voor een biografie waarin voor een nieuwe generatie een opgefrist beeld van deze kolossale figuur (die in werkelijkheid 1,68 m groot was) wordt gepresenteerd. Journalist-historicus Johan Snel heeft voor *De zeven levens van Abraham Kuypers* gebruik gemaakt van tal van tot dusver onbekende bronnen die dankzij digitalisering toegankelijk zijn geworden: krantenartikelen, buitenlandse documenten en brieven.

Een van die boven water gekomen bronnen is een in het Frans geschreven autobiografische schets uit 1912 waarin Kuypers zichzelf typeert in zeven hoedanigheden. Snel ziet af van een traditionele chronologisch geordende biografie, maar heeft deze zeven rollen als ordeningsprincipe gekozen, waarbij hij de door Kuypers gegeven volgorde aanhoudt: alpinist, reiziger, spreker, wetenschapper, activist, journalist en staatsman.

Het resultaat is een kleurrijk en intiem portret. Zo wordt duidelijk dat de bekende rol van staatsman, die Kuyper pas betrekkelijk laat in zijn loopbaan op zich heeft genomen (vanaf 1901 was hij minister van Binnenlandse Zaken), onverbreekbaar verbonden was met zijn eerdere activiteiten als spreker en auteur. Zijn werkklust op deze vlakken was ongeëvenaard en resulteerde in 20.000 artikelen, 200 boeken en 17.000 nieuwscommentaren (vaak geschreven tijdens vergaderingen), om nog maar te zwijgen van duizenden brieven.

Deze productiviteit ging gepaard met periodieke ineenstortingen en burnouts. Om de batterij weer op te laden maakte Kuyper urenlange wandelingen en bracht hij als verwoed bergbeklimmer 35 zomers in de Alpen door.

De persoonlijke ups en downs in Kuypers leven komen door de gekozen opzet (die niet vrij is van herhalingen, omdat elk hoofdstuk telkens weer chronologisch wordt gepresenteerd) goed uit de verf. Tegenstrijdigheden in zijn complexe persoonlijkheid (bv. medemenselijkheid vs. theologisch dogmatisme, eenzelveigheid en maatschappelijke betrokkenheid, mondaine ijdelheid en soberheid, gestrenge integriteit en politiek opportunisme) roepen bij de lectuur onwillekeurig gemengde gevoelens op; hij is en blijft, zoals de ondertitel ook suggereert, een 'ongrijpbaar staatsman'. Snel zelf levert opvallend weinig kritiek op Kuyper en prijst hem in interviews als visionair profeet die de catastrofes en crises van de 20ste eeuw al zag aankomen.

Als architect van de gereformeerde zuil gaf Kuyper het begrip (neo)calvinisme een eigen invulling als radicaal-democratisch vrijheidsbeginsel, niet ingegeven door de Verlichting of de Franse revolutie, maar in de geest van Calvijn. Hij meende verwickeld te zijn in een tweede Tachtigjarige oorlog tegen het liberalisme. Deze maatschappijvisie is hecht verbonden met Kuypers beeld van de geschiedenis van zijn vaderland, maar vond en vindt ook erkenning buiten de landsgrenzen, met name in Amerika en Zuid-Afrika, getuige o.m. een eredoctoraat van de Princeton-University en een leerstoel die zijn naam draagt.

In dat internationale kader past de monografie van Hans-Georg Ulrichs *Abraham Kuyper als Ideologe des Calvinismus – neu gelesen*. Het is de bewerking in boekvorm van Ulrichs inaugurele rede als hoogleraar Kerkgeschiedenis aan de Universität Osnabrück. Uitgangspunt zijn de Stone-lezingen, een reeks colleges die Kuyper in 1989 in Princeton hield en waarin hij zijn calvinistische levensvisie systematisch naar voren bracht. De bundel verscheen al in 1904 in Duitse vertaling; Ulrichs levert naar eigen zeggen de eerste studie naar de inhoud en wil daarmee een bijdrage leveren aan de tot nog toe eerder beperkte receptie van Kuyper in Duitsland.

Ulrichs maakt duidelijk dat Kuypers calvinisme veel meer omvat dan een theologisch standpunt. Helder zet hij diens systeem uiteen aan de hand van basisbegrippen als vrijheid van het individu in religie, politiek, wetenschap en kunst; democratie zonder hiërarchie; pluraliteit van de samenleving; soevereiniteit in eigen kring; autonomie van de domeinen politiek, wetenschap, religie en kunst; een optimistische kijk op het lot en de vooruitgang van de wereld door de 'algemene genade' van een soevereine God.

Evenals Snel wijst Ulrichs op Kuypers juiste voorspelling van dictaturen en doorgedreven kapitalisme. In een boeiend slothoofdstuk onderwerpt hij diens denkwereld aan een drievoudige 'Nagelprobe' op class, race en gender. Hij laat daar genuanceerd zien dat Kuyper als anti-aristocraat zijn achterban van 'kleine luyden' idealiseerde, dat hij onderscheid maakte tussen menselijke rassen met verschillende huidskleur en bloed, en dat hij over de rol van de vrouw niet alleen een emancipatorisch, maar ook een patriarchaal standpunt innam. Niettemin valt Ulrichs eindoordeel positief uit.

Zijn conclusie is dat Kuyper het ook in deze tijd nog verdient gelezen te worden, met name voor de bevrijdingstheologie, zoals dat thans al gebeurt in Zuid-Afrika.

Zowel de biografie van Snel als de studie van Ulrichs leveren een positieve visie op het object van beschrijving, die als idealiserende vergoelijking tot tegenspraak en discussie uitnodigt. Juist daardoor brengen beide auteurs de gedachtenwereld van Kuyper opnieuw tot leven.

Oldenburg

Hans Beelen

**Lukas Urbanek/Dietha Koster: Kino im Klassenzimmer. Arbeitsblätter für die Behandlung von Spielfilmen im Niederländischunterricht.** Münster: Agenda-Verlag 2020. 109 S., zahlr. farb. Abb. EUR 14,90. ISBN 978-3-89688-685-9

„Können wir mal einen Film sehen?“ – Spielfilme erfreuen sich bei Schülerinnen und Schülern großer Beliebtheit, auch im Niederländischunterricht. Was macht sie so attraktiv? Wie fördern sie das Fremdsprachenlernen? Und vor allem: Was genau kann die Lehrkraft im Unterricht damit tun?

Längst ist bekannt, dass das bloße Fernsehen allenfalls Unterrichtszeit kostet, gelernt wird dabei wenig. Ganze Filme dauern in der Regel mehr als eine Doppelstunde, ohne dass die Sprache aktiv verwendet wird. Die Lehrkraft muss also einen guten Ausschnitt wählen und eine Unterrichtsaktivität planen, mit deren Hilfe die Lernenden produktiv arbeiten. Zuvor muss sie erst einmal einen Film auswählen, was gar nicht so einfach ist, wenn sie nicht selbst im Sprachraum lebt oder die niederländischsprachige Filmwelt fest im Blick hat. Schon deshalb ist es gut, dass das Buch von Lukas Urbanek und Dietha Koster Ende 2020 erschienen ist.

Im A4-Format und Taschenbuch-Einband enthält es drei Teile: (1) Theoretische Grundlagen, wissenschaftliche Forschung und Praxiskonzeption, (2) Aan de slag – werken met Nederlandstalige speelfilms in de les und (3) Was es bei der Arbeit mit Spielfilmen zu beachten gibt.

Der erste Teil fällt angemessen knapp aus, was sicher der praxisorientierten Leserschaft entgegenkommt. Unter der vielleicht etwas kargen Überschrift „Theoriearbeit zum Sprachenlernen mit Filmen“ findet man relevante Auffassungen namhafter Spracherwerbsforscher in gut verständlicher Weise erklärt und mit der Verwendung von Filmen in Einklang gebracht: Angefangen von der bekannten Input-Hypothese der achtziger Jahre, über *usage-based*-Theorien Anfang dieses Jahrhunderts bis zur jüngeren *Dynamic Systems Theory*. Letztere ist der Anknüpfungspunkt des Buches: Spielfilme bieten natürlichen Sprachinput, kein systematisch angeordnetes Lernmaterial. Es folgen Zusammenfassungen empirischer Studien zum Sprachenlernen durch Filmrezeption, die gelungen die Brücke zur Relevanz für den Niederländischunterricht



schlagen. Letztlich überrascht es natürlich nicht, dass das Ergebnis lautet, dass Filme das Sprachenlernen fördern können. Die Frage ist lediglich, unter welchen Bedingungen das so ist. Hier schlagen die Autoren den „DUB“-Ansatz (Dynamic Usage Based) vor, der auf die Groninger Psycholinguistin Marjolijn Verspoor zurückgeht: Der Fokus des Unterrichts sollte auf der Bedeutung, nicht der sprachlichen Form liegen, Wiederholung und Anwendung sind wichtig, sowie das explizite Besprechen idiomatischer Konstruktionen durch die Lehrkraft. Als Beleg für die Wirkung von DUB gilt eine Studie, die Dietha Koster, die Autorin des hier vorliegenden Buches, 2014 an der Universität Münster durchführte. Mittels fünf stark strukturierter, lehrerzentrierter Verarbeitungsschritte von Filmausschnitten wies sie einen Lernzuwachs bei Studierenden des B1-/B2-Niveaus nach: globales Hörsehen, globale Verständniskontrolle, fragenbasiertes selektives Hörsehen, Lesen des Transkripts der gesprochenen Texte mit Worterklärung und Ausspracheübung und dann entweder eine dritte Filmdarbietung oder eine produktive Aktivität. Schade, dass bei der Evaluation keine Kontrollgruppe zum Vergleich hinzugezogen wurde, dass der Effekt des Leseauftrags nicht von der Filmrezeption abgegrenzt wurde und dass das fünfschrittige Vorgehen einschließlich frontaler Präsentation von Dialogtranskripten äußerst wenig unterrichtspraktisch und aktivierend daherkommt, ist doch die eigentliche Lernaktivität nur „voor de afwisseling“ gedacht. Gut, dass davon im praktischen Teil des Buches abgewichen wird. Bevor es dazu kommt, wird das Medium Film noch in den schulischen Vorgaben und im Europäischen Referenzrahmen „verankert“, was sicher kürzer hätte ausfallen dürfen, da die Filmrezeption mittlerweile längst gang und gäbe sein dürfte. Unentbehrlich ist jedoch der Hinweis auf die verschiedenen Kompetenzbereiche. Filme eignen sich nicht nur zur Schulung des Hörsehverstehens, sondern eben auch für den Erwerb anderer Kompetenzen, wie der Text- und Medienkompetenz und der interkulturellen Kompetenz. Hier hätte eine sauberere Abgrenzung der Kompetenzbereiche die Unterschiedlichkeit in der didaktischen Umsetzung klarer darstellen können. Abgeschlossen wird der erste Teil durch eine Liste mit 15 renommierten niederländischsprachigen Spielfilmen, die sich an den inhaltlichen curricularen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen orientiert, und zwar – entgegen zuvor beschriebener Vielfalt möglicher Kompetenzbereiche – ausschließlich am soziokulturellen Orientierungswissen, einem Teil der interkulturellen Kompetenz. Die Liste bietet Information zu Unterthemen und Genres und ist trotz teilweise schon altbekannter Titel wie *De Tweeling* hilfreich bei der Auswahl geeigneter Filme für den Unterricht. Sie hätte durchaus länger sein dürfen und auch – oder vielleicht gerade – die weniger preisgekrönten Kinofilme oder Fernsehproduktionen umfassen dürfen anhand derer es sich oftmals ebenso gut lernen lässt. Dann könnten mehr Filme Eingang in die schulinternen Lehrpläne finden, die im Übrigen nicht „schwer zugänglich“ sind, sondern interne und dynamische Konkretisierungen in der Fachkonferenz.

Der zweite Teil ist in niederländischer Sprache verfasst. Hier werden zu fünf Filmen aus o.g. Liste, nämlich zu *Ben X*, *Alles is liefde*, *Oorlogswinter*, *Kenau* und *Dunya en Desie: groeten uit Marokko*, jeweils zwei sogenannte *werkbladen* angeboten. Sie sollen laut der Einleitung dieses Teils einerseits den Spracherwerb fördern, insbesondere den Wortschatz, andererseits soll es um Sprachmittlung gehen. Diese Schwerpunktsetzung lässt angesichts des zuvor beschriebenen Potenzials von Filmen etwas stutzig werden. Die Aufgabenstellungen für die Schülerinnen und Schüler zu den Filmen betreffen mit einer Ausnahme die in der Didaktik bewährten Phasen vor dem Sehen (Pre-Phase) und nach dem Sehen (Post-Phase). Es sind in der Regel produktiv-kreative Aufgaben. In der Pre-phase wird anhand des Filmplakats, der

CD-Hülle oder Screenshots gearbeitet, Anschlussaktivitäten betreffen die Produktion schriftlicher Textformate, z.B. ein Zeitungsartikel oder ein Brief an eine Figur. Sie stehen jeweils auf dem *werkblad* unter der Überschrift *voor de cursist*, denn man muss wissen, dass entgegen schulischen Gewohnheiten auch die Lehrkraft auf dem Arbeitsblatt angesprochen ist. Damit sind im Buch bewährte Aufträge formuliert, die sich in der schulischen Praxis sicher gut umsetzen lassen. Eine sinnvolle Ergänzung wäre die Zuordnung zu GER-Sprachniveaus gewesen, sowie eine optische Trennung zwischen Lehrerhandreichung und Schülermaterial. Letztere sind ansprechend gestaltet, wobei die farbigen Abbildungen vielleicht nicht alle kopierfähig sind.

Es ist auch immer ein Transkript Teil des Arbeitsblattes. Dadurch lässt sich der DUP-Ansatz umsetzen und möglicherweise eine Aufgabenstellung dazu selbst konstruieren. Die Konzentration auf die Schreibkompetenz in der Anschlussaktivität erschließt sich jedoch nicht, denn mündliche Aktivitäten hätten es ermöglicht, die – folgt man dem Ansatz – kleinschrittig besprochene Aussprache und gerade die im Film so gut zu hörende Intonation auch selbst anzuwenden. So verliert die Gesamtkonzeption etwas an Kohärenz. Das könnte aber weit weniger am Buch liegen als an dem dahinterstehenden Ansatz, der sich kaum mit dem Lernaufgabenprinzip vereinen lässt. Letzteres Prinzip vermutet man nämlich im didaktischen Dreischritt und (halb)offenen Aufgaben mit Differenzierungsvorschlägen und Scaffolding. Hier passt leider nicht alles gut zusammen: Schülerprodukte, die durch offene Aufgabenstellungen entstehen, wie etwa ein Zeitungsbericht oder Klappentext mit einem *correctie-voorbeeld* korrigieren zu lassen, wirft bei den Schülern möglicherweise Fragen zu „richtig“ und „falsch“ auf; die unter *leeruitkomst* genannte anvisierte Kompetenzförderung ist nicht immer treffend: Insbesondere ist mit *taalbemiddeling* wohl nicht die in der Fremdsprachendidaktik praktizierte Sprachmittlung gemeint, sondern jede Art von sprachlicher Umsetzung und Verwertung rezipierter Filminhalte, vor allem in schriftlicher Form und damit in Einzelarbeit. Gerade die interkulturelle Auseinandersetzung mit dem Filminhalt bleibt leider in der Zielsetzung unbeleuchtet, dabei zeigt der Anschluss an Themenfelder des soziokulturellen Orientierungswissens ja, dass man z.B. *Ben X* behandelt, weil man Medien (oder: Diversität?) thematisiert, oder *Dunya & Desie*, weil Migration im Mittelpunkt der Unterrichtsreihe steht. In diesem Teil des Buches wünschte man sich etwas mehr Interaktion in den beschriebenen Arbeitsformen und Zielgenauigkeit in der Planung.

Im dritten Teil kann man sehr hilfreich Information zum Urheberrecht und seinen Tücken finden. Der Abschnitt zu Leistungsbewertung enthält allgemeines Grundwissen sowie eine Beschreibung der experimentellen Überprüfung von „Sprachfertigkeit“, die interessant, aber einseitig auf die Bedeutungszuordnung schriftlich dargebotener Einzelwörter fokussiert ist. Ähnliches gilt für den Abschnitt zur Überprüfung der Sprachmittlungskompetenz. Sie wird seit etlichen Jahren im schriftlichen Zentralabitur Niederländisch geprüft. Sicher stimmt es, dass die dort geltenden Kriterien einer Überarbeitung bedürfen, aber die Lehrkräfte bereiten ihre Schülerinnen und Schüler eben genau auf diese Vorgaben vor. Sie stehen auf der Webseite des MSB zum Download bereit (angeführtes Raster von Hobbeling & Lücke ist eine Übersetzung davon).

Sehr aufschlussreich sind die Hinweise zu schwierigen Szenen und zum Extramaterial wie Trailer, Filmmusik, Synchronisation, Audiotranskription und Untertitel. Hier liegt noch viel ungenutztes Lernmaterial für den Unterricht bereit. Dieses Potenzial sehe ich vor allem im Bereich der Text- und Medienkompetenz, die im Medienkompetenzrahmen NRW bzw. im Orientierungsrahmen Medienbildung in Niedersachsen in



sehr konkrete Kompetenzerwartungen überführt wurden, die sich als Ergänzung der im vorliegenden Buch gelieferten Anregungen anbieten.

Das Buch endet mit einem Nachwort, leeren Arbeitsblättern, einem umfangreichen und etwas umständlich untergliederten Literaturverzeichnis, sowie sorgfältigen Quellennachweisen.

Im Ganzen ein Buch, das von Anregungen nur so sprießt. Auch wenn einiges aus didaktischer und konzeptioneller Sicht nicht ganz schlüssig oder anschlussfähig erscheint, sind hier wichtige Impulse für den Unterricht und die Didaktik gegeben.

Münster

Veronika Wenzel

**Dönszelmann, Sebastiaan, Catherine van Beuningen, Anna Kaal & Rick de Graaff (red.): Handboek Vreemdetalendidactiek. Vertrekpunten – vaardigheden – vakinhoud.** Bussum: Uitgeverij Coutinho 2020. 480 p., EUR 44,50. ISBN 978-90-469-0764-1



Mit der Aussicht auf eingreifende Umwälzungen in den Curricula der niederländischen Schulen und damit auch für den Unterricht der modernen Fremdsprachen entstand in den Niederlanden der Bedarf für ein neues Handbuch Fachdidaktik der modernen Fremdsprachen. Dieses ist im Herbst 2020 bei Coutinho erschienen und verspricht auch interessante Impulse für Niederländischlehrkräfte in Deutschland. Das *Handbuch Vreemdetalendidactiek* wurde von einem Herausgeberteam zusammengestellt, das sehr breit gefächerte Kompetenzen und Erfahrungen aus unterschiedlichsten Sparten des Spracherwerbs mit sich bringt. Die professionellen Handlungsfelder der Herausgebenden Sebastiaan Dönszelmann, Catherine van Beuningen, Anna Kaal und Rick de Graaf umfassen dabei die gesamte Spanne des Fremdsprachenunterrichts aus der Perspektive verschiedener Sprachen. Sie sind alle aktiv in der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften oder auch in der

Lehrplan- bzw. Lehrmaterialentwicklung. Alle Herausgebenden haben ein Kapitel über ihr Fachgebiet zum *Handboek* beigetragen. Zusätzlich gibt es noch weitere 34 Beitragende aus ganz unterschiedlichen Phasen des Fremdsprachenunterrichts (FU) bzw. der FU-Ausbildung und mit diversen Forschungsschwerpunkten. Diese Beitragenden sind sowohl langjährige Spezialisten wie auch eine neue Generation an Lehrkräften, Lehrkräfteausbildenden, DidaktikerInnen und SprachwissenschaftlerInnen. Im Übersichtskapitel werden die alten Hasen aus dem Feld zusätzlich über den Status Quo des FU befragt, nämlich u.a. der Autor der bisherigen *Vakdidactiek MVT* (2019), Erik Kwakernaak, die Lehrplanentwicklerin Daniela Fasoglio von *SLO* oder der Sprachwissenschaftler Kris van den Branden (Katholieke Universiteit Leuven). So

bekommen die Leserinnen und Leser einen sehr umfassenden und interdisziplinären Eindruck, bei dem Akteure aus unterschiedlichen Phasen des Ausbildungsprozesses über gemeinsame Herausforderungen und Ziele sprechen. Folglich ermutigt und unterstützt das Werk die Kooperation verschiedener Fachkonferenzen und das Angehen gemeinsamer Ziele im großen Rahmen.

Das *Handboek Vreemdetalendidactiek* spricht ein breites Publikum an. Da geht es um Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulformen, in unterschiedlichen Fremdsprachen, aber auch um *Nederlands als Tweede Taal* (NT2)-Unterricht. Es geht in erster Linie um den FU-Unterricht an weiterführenden Schulen, stellenweise jedoch auch um FU-Unterricht im beruflichen Kontext oder bei Studierenden. Da das Buch auf dem niederländischen Markt erschienen ist, werden die niederländische Ausbildungssituation und die niederländischen curricularen Bedingungen vorausgesetzt. Gleichwohl wird im einleitenden Kapitel darauf hingewiesen, dass viele der behandelten Aspekte durchaus auf andere FU-Kontexte übertragen werden können. Auf der Website erläutert ein zusätzliches Kapitel die Situation des FU in Flandern und listet entscheidende Websites mit ministeriellen Vorgaben für den FU in Flandern. Die Themenauswahl ist ebenfalls sehr breit, so dass viele der Themen eine universelle Bedeutung haben in diversen FU-Kontexten.

Das Buch hat ein einleitendes Kapitel über die aktuelle Sicht auf den FU. Anschließend werden alle Beiträge jeweils drei Themenfeldern zugeordnet, die wiederum auch alle nochmal eingeführt werden. Beim ersten Themenfeld geht es um die Grundgedanken des FU (*Vetrekpunten*), darunter fallen dann z.B. Beiträge zu Theorie und Praxis, zu Motivation und zu Differenzierung. In einem Kapitel wird beispielsweise die funktionale Einsprachigkeit erläutert, in einem anderen Kapitel geht es um grundlegende Gedanken zur Leistungsbewertung. Im zweiten Teil (*Vaardig*) geht es konkret um die Fertigkeiten, die man als Fremdsprachenlerner benötigt. Hierunter fallen Beiträge zu sprachlichen Mitteln und zu sprachlichen Teilkompetenzen, sowie ein Beitrag zu berufsorientiertem Fremdsprachenlernen, wie es in den Niederlanden im berufsvorbereitenden weiterführenden Unterricht (*V*)MBO der Fall ist. Teils ist die Schülerpopulation vergleichbar mit der in Schulformen der deutschen Sekundarstufe I, teils mit der im Berufskolleg bzw. den Berufsbildenden Schulen. (Ca. die Hälfte aller 15-jährigen Schülerinnen und Schüler gehen in den Niederlanden zum VMBO und können danach zum MBO wechseln; vgl. [www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/vo/leerlingen-vo/aantallen-leerlingen-in-het-vo](http://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/vo/leerlingen-vo/aantallen-leerlingen-in-het-vo)) Im dritten Teil (*Vakinhoudelijk bewust*) geht es um fachinhaltliches Bewusstsein bei Lehrkräften und Lernenden. Hierzu zählen Sprachlernbewusstsein, Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz, aber auch Literatur und Film im FU.

Die einzelnen Kapitel haben eine einheitliche Struktur. Eine nette Eigentümlichkeit ist die Fallbesprechung am Anfang jedes Kapitels. Das Thema wird anhand einer konkreten Unterrichtssituation eingeführt. Am Ende des Kapitels wird oft nochmals auf das Beispiel verwiesen und mögliche Handlungsansätze werden diskutiert. Das Buch ist dadurch auch für die Lehrperson sehr handlungsorientiert aufgebaut und bietet durch Zusatzmaterial und breite Themenwahl ein differenziertes Angebot für Fremdsprachenlehrkräfte. Die Reflexionsaufgaben am Ende jedes Kapitels regen an, das Gelesene zu verarbeiten und den Transfer zur eigenen Unterrichtssituation zu leisten. Außerdem hat das Buch eine Website mit vertiefendem Material, Übungen für Unterricht oder Lehrerbildung und Links zu weiteren Publikationen. So habe ich für meinen Unterricht eine gelungene Übung über die Wirkung von bewusst eingesetzten Hör(seh)verständnis-Strategien als *pre-listening* Aufgabe gefunden. Es gibt

fertige Arbeitsblätter zu den Themen aus den Kapiteln. So gibt es beispielsweise Übungen zur Bewusstmachung von Stereotypen und zur kulturellen Rolle nonverbaler Kommunikation. Diese Übungen kann man gut im Unterricht einsetzen, um Kulturunterschiede oder auch die plurikulturelle Situation im Klassenraum zu illustrieren. Die Website zum Handbuch bietet also ein reiches Angebot an digitalisiertem Material und immer auch Vorschläge zur weiteren Lektüre. Durch das Angebot für verschiedene Fremdsprachen wird der Blick erweitert.

Die Schwerpunktsetzungen im Buch folgen aus den Neuerungen in der niederländischen Curriculumentwicklung. Das bedeutet konkret, dass man sich mehr auf Kernkompetenzen und inhaltlich bedeutungsvollen FU stützen will, so wie es in unseren Lehrplänen und der Standardsicherung schon seit mehreren Jahren verankert ist. Für den deutschen Markt gibt es bereits die bekannten Fachdidaktiken von Wenzel (Hrsg.) (2014) und Reitsma (2016), die beide spezifisch für den Niederländischunterricht in Deutschland geschrieben wurden. Außerdem sind wahrscheinlich die meisten Niederländischlehrkräfte vertraut mit dem *Handboek voor Nederlands als Tweede Taal* (2015) sowie mit der *Vakdidactiek Moderne Vreemde Talen* von Kwakernaak (2019) bzw. mit den vorherigen Ausgaben dieser Handbücher. Zusätzlich hat sicherlich jede(r) zumindest im Studium auch mal in die Fachdidaktiken anderer Fremdsprachen hineingeschaut, wie zum Beispiel in die Fachdidaktiken Englisch von Haß (Hrsg.) (2016), Klippel & Doff (2007) oder Gehring (2020) oder deren vorherige Ausgaben. Die vorliegende Fachdidaktik diskutiert selbstverständlich Erkenntnisse aus der Zweit-/Fremdspracherwerbsforschung sowie der Angewandten Sprachwissenschaft und widmet dem Erwerb von Sprachfertigkeiten als zentrale Zielkompetenzen jeweils geraume Aufmerksamkeit. Außerdem werden die Bedeutung und das Erlernen sprachlicher Mittel, Leistungsbewertung im FU sowie interkulturelle und methodische Kompetenzen als zentrale nicht sprachliche Zielkompetenzen besprochen. Insofern ähneln sich alle bereits erwähnten Fachdidaktiken. Damit ist vieles, das in diesem Handbuch thematisiert wird, unseren Lehrkräften bereits vertraut. Die didaktischen Handlungsfelder, die dieses neue Handbuch zusätzlich beleuchtet, sind die Folgenden: Sprachlernbewusstheit, Motivation, Differenzierung, *ICT* im FU, Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, Dyslexie und das Lernen von Fremdsprachen im *VMBO*, Literatur und Film im FU sowie für das Erlernen interkultureller Kompetenzen. Einige davon klingen implizit auch in den anderen Fachdidaktiken an und in Wenzel (Hrsg.) (2014) geht es auch explizit um Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit. Die Fachdidaktiken von Reitsma und Wenzel richten sich an Niederländischlehrkräfte in der spezifischen Situation des FU an deutschen Schulen mit seinen charakteristischen Anforderungen. Für so ein diverses Publikum, wie es die vorliegende *Vreemdetalendidactiek* anspricht, ist es daher verständlich, dass es keine konkreten Kapitel zu zielorientierten Lernaufgaben, zu methodischen Kompetenzen für spezielle Zielgruppen, zur konkreten Unterrichtsplanung oder zu nachbarsprachlichen Begegnungen im Grenzbereich gibt. Die Kapitel dienen eher der Reflektion der eigenen Unterrichtspraxis und bieten neue Anregungen zu bereits bekannten Themen.

In seiner Breite bietet das neue Handbuch jedoch auch viele fachübergreifende Perspektiven, die gemeinsame Ziele und Herausforderungen an den FU stellen, z.B. im Bereich von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität sowie in der Breite des Sprachmittlungsbegriffs, wie es im neuen Companion Volume des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2020) konkretisiert wurde, aber auch ganz einfach, wenn es um Sprachlernmotivation geht. Im einleitenden Abschnitt wird dazu aufgefordert, Querverbindungen zwischen Kapiteln, Themen aber auch Fremdsprachen zu legen.

Das Handbuch solle die Leserinnen und Leser dazu ermutigen, diese Querverbindungen auch in der Schulpraxis herzustellen. Wenn man thematisch arbeitet, so kann man auch die Tatsache nutzen, dass das Thema „Klimawandel“ in den nächsten Jahren Abiturthema ist, jedoch auch in den Lehrplänen für Erdkunde und Gesellschaftslehre eine Rolle spielt. Die Bildung für nachhaltige Erziehung mit den globalen Herausforderungen wird im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags fächerübergreifend thematisiert. Unterrichtsmaterial aus anderen Fächern könnte konkreten Anlass für Sprachmittlungsaufgaben geben.

Außerdem spielen neue Entwicklungen in der niederländischen Schullandschaft bei der Themenauswahl eine Rolle, nämlich die Demokratieerziehung und *burgerschaps-onderwijs*, die durch eine inhaltliche Ausrichtung des FU, mit dem Ziel partizipierende Mitglieder der Gesellschaft auszubilden, neue Weichen stellen. Die Bedeutung von fächerübergreifender Demokratieerziehung wurde vom Europarat in einer Publikation von Trainingsmaterial für LehrerInnen in 2015 nachdrücklich betont und wird auch im Handbuch an verschiedenen Stellen aufgegriffen, u. a. im Kapitel zu interkulturellen Ansätzen im FU von Ewout van der Knaap, der hier einige wichtige Aspekte aus seinem 2019 erschienenen Handbuch über Literatur und Film im FU zusammenfasst. Obwohl der demokratische Erziehungsauftrag im §2 Schulgesetz des Landes NRW und Art. 7 und Art. 11 Verfassung des Landes NRW verankert ist, sollte uns Fremdsprachenlehrkräften die Relevanz dieses Auftrags in Zeiten wachsender Polarisierung und fraglicher Meinungsbildner im Internet stetig vor Augen stehen. In diesem Zusammenhang kann man auch auf die Relevanz der Internationalisierung im Klassenraum (*Internationalisation at home*), der interkulturellen Kompetenzen und der Mehrsprachigkeit hinweisen, worüber ebenfalls jeweils ein Kapitel existiert.

Vor allem nach dem Corona-Schuljahr ist das Potential digitaler *Tools* und Medien für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht sicherlich für uns immer mehr in den Fokus gerückt. Die Rolle von ICT im FU wird im Handbuch ausführlich thematisiert. Andere zentrale Aufgabenfelder der Fremdsprachendidaktik, wie z.B. Differenzierung, Dyslexie und Internationalisierung im Klassenraum dürfen in keinem aktuellen Handbuch mehr fehlen. All diese Aspekte, auch der Aspekt der motivierenden Unterrichtsgestaltung, können – wenn fachkundig begleitet – durch Hilfe von *ICT* gefördert oder erleichtert werden. Für unser Lesepublikum wird das alles bekannt sein. Diese Themen werden in den Medien oft diskutiert, ebenso widmen sich Fortbildungen und Studientage diesen Aufgabenfeldern. Zum Thema Dyslexie gibt es wenig konkrete Hilfe für Fremdsprachenlehrkräfte, das Kapitel darüber im *Handboek* kann sicherlich eine Hilfestellung sein, sich als Fremdsprachenlehrkraft mit dem Thema vertraut zu machen. Daher lohnt es sich, dieses Handbuch gelegentlich zur Hand zu nehmen und stellenweise darin zu lesen.

Interessant ist z.B. das Kapitel über FU im berufsvorbereitenden Unterricht, da es gerade für angehende Berufsschullehrerinnen und -lehrer wenig Material spezifisch für diese Zielgruppe gibt. Dem handlungs- und aufgabenorientierten FU sollte immer eine Bedarfsanalyse vorhergehen. Daher ist es wichtig, sich Gedanken über den späteren Nutzen der Fremdsprache zu machen, und den Unterricht an den entsprechenden Kontext anpassen zu können. In den berufsbildenden Schulen wird das durch die Lehrkräfte konkret schon oft gemacht, es gibt jedoch wenig ausgearbeitetes Material. Dieses Kapitel hilft angehenden Lehrkräften, sinnvolle Lehraufgaben gestalten zu können und sich der praktischen Orientierung im FU bewusst zu werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass man mit den bereits existierenden Fachdidaktiken für den deutschen Niederländischunterricht bereits sehr gut ausgestattet

ist. Das *Handboek Vreemdetalendidactiek* kann dennoch wertvolle neue Impulse für den FU liefern. Schön ist es dabei auch, dass sich Studierende und Lehrende automatisch mit dem niederländischsprachigen fachdidaktischen Wortschatz beschäftigen. Für die Fachbibliothek in der Schule ist die Anschaffung daher durchaus lohnenswert. Jede Lehrkraft kann darin passende und relevante Themen für die eigene Unterrichtspraxis finden und wird angeleitet, dabei über die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren.

Münster

Marie-Louise Poschen

### Literatur

- Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (Hrsg.) (2018). *Handboek Nederlands als Tweede Taal*. Bussum: Coutinho.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Council of Europe (2015). *Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. (EDC/HRE). Training Pack for Teachers. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>
- Gehring, W. (2020). *Englische Fachdidaktik: Forschung, Vermittlung, Unterricht*. Berlin: Erich Schmidt.
- Haß, F. (Hrsg.) (2016). *Fachdidaktik Englisch: Tradition-Innovation-Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Klippel, F. & Doff, S. (2007) *Englisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Knaap, E. van de. (2019) *Literatuur en Film in het Vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2019). *Didactiek van het Vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Reitsma, F. (2016). *Einführung in die Fachdidaktik Niederländisch*. Münster: Agenda.
- Wenzel, V. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik Niederländisch*. Berlin: LIT.

## Nieuwe digitale edities

Op internet zijn het afgelopen jaar digitale edities van werken uitgebracht die voor de Duitse neerlandistiek van bijzonder belang zijn:

**Amand Berteloot m. m. v. Klaus-Dieter Luitjens: *Ogier von Dänemark / Ogier van Denemerken***. Editie van Handschrift Heidelberg, Universitätsbibliothek Cpg 363 met een reconstructie van de Middelnederlandse tekst en een vertaling in het Duits. Innotatieve tekstuutgave van de Middelhoogduitse versie van een middeleeuws chanson de geste, vergezeld van een reconstructie van de verloren gegane Middelnederlandse voorbeeldtekst. De Middelhoogduitse versie is vermoedelijk in opdracht gegeven aan een van de hoven aan de Nederrijn: <https://ogier.huygens.knaw.nl>.

**Matthias Kramer: *Grund-richtig-Vollkommene, doch kurz gefaßte Nieder-Teutsch-, oder Holländische Grammatica.*** /Leipzig/Neurenberg: Johann Daniel Tauber seel. Erben, Frankfurt, 1716. De allereerste grammatica van het Nederlands voor Duitstaligen (waaraan in nn jaargang 2019 door Matthias Hüning een artikel is gewijd):  
<https://kurzelinks.de/9bcy>.

**Matthias Kramer: *Das Königliche Hoch-Nider-Teutsch-, und Nider-Hoch-Teutsche Dictionarium.*** [Nürnberg] 1719. Het eerste Nederlands-Duitse Duits-Nederlandse woordenboek (zie de bijdragen van Heinz Eickmans en Hans Beelen in nn 2019):  
<https://kurzelinks.de/m74f>.

**J. A. W. Schröder: *Kleine holländische Sprachlehre, besonders zum Gebrauch für die deutschen Landschulen im Departement Ostfriesland nach Weilands niederduitsche Spraakkunst bearbeitet.*** Oldenburg: Schulz'sche Buchhandlung, 1811. Het oudst bekende schoolboek Nederlands voor Duitstaligen, uit de korte periode dat een deel van Noord-West-Duitsland was ingelijfd bij het Koninkrijk Holland, is een bewerking van de van overheidswege voorgeschreven *Nederduitsche Spraakkunst* van Petrus Weiland (1805), aangevuld met enkele vertaal oefeningen D-N:  
<https://kurzelinks.de/1gyx>.  
 Uit dezelfde tijd en plaats stamt

**J. G. A. Kirchhoff, J. A. W. Schröder, *Holländisch-deutsches Handwörterbuch besonders für Unstudirte.*** Oldenburg: Schulz'sche Buchhandlung, 1810:  
<https://kurzelinks.de/1nrh>.

**A. J. van der Aa: *Handbuch der holländischen Umgangssprache. Zamen-spraken in de Neder- en Hoogduitsche talen, voorafgegaan van eene verzameling der meest gebruikelijke woorden.*** Köln/Aachen: Ludwig Kohlen; Rotterdam: A. Bädeker, 1840. Een gecombineerd NVT-DaF-leerwerk op communicatieve grondslag *avant la lettre* met thematische woordenlijsten en levens-echte dialogen. De te Rotterdam en Keulen gevestigde uitgever Adolph Baedeker was de broer van de bekende uitgever van reisgidsen Karl Baedeker:  
<https://kurzelinks.de/sl1p>.

***Sprechen Sie Deutsch? of Hoogduitsch-Nederduitsche winkelgesprekken; benevens eene verzameling der meest gebruikelijke spreekwijzen en uitdrukkingen in den handel. Een handboek voor allen, die bij den in- en verkoop, juiste en gepaste bewoordingen willen bezigen.*** Amsterdam: M. H. Binger en zonen, 1850. Evenals de *Zamenspraken* van Van der Aa was dit praktijkgerichte taalboek zo opgezet dat het zowel kon worden gebruikt door Nederlanders die Duits als door Duitsers die Nederlands wilden leren. Het levert getuigenis van de toenemende belangstelling voor de buurtaal in de negentiende eeuw, toen de handelsrelaties tussen Nederland en de Duitse landen intensiever werden en het toerisme op gang kwam. De dialogen bieden een boeiend en vaak vermakelijk beeld van het alle-daagse leven in vervlogen tijden:  
<https://kurzelinks.de/sxe2>.

## Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung

### Von ausgezeichneten, verfälschten und verhinderten Übersetzungen: Helga van Beuningen, Marieke Lucas Rijneveld und Amanda Gorman

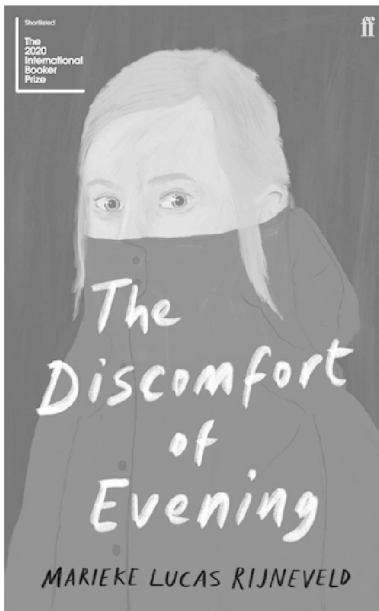
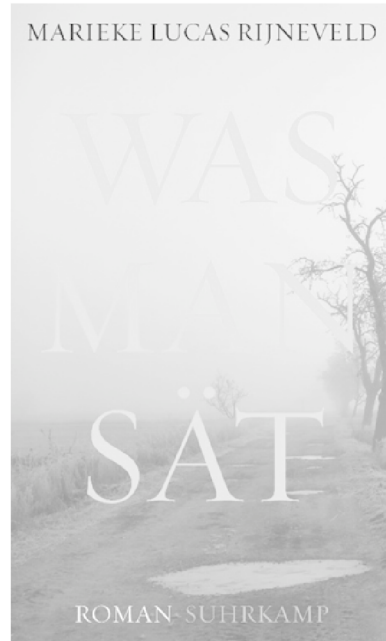
#### **Ausgezeichnete Übersetzung (I): „Straelener Übersetzerpreis“ 2021 für Helga van Beuningen und ihre Übersetzung des Romans *De avond is ongemak* / *Was man sät* von Marieke Lucas Rijneveld**

Helga van Beuningen, eine der renommiertesten Übersetzerinnen niederländischer Literatur ins Deutsche, wird mit dem „Straelener Übersetzerpreis“ 2021 ausgezeichnet. Der jährlich von der Kunststiftung NRW in Kooperation mit dem Europäischen Übersetzer-Kollegium in Straelen vergebene Preis zählt zu den angesehensten und mit 25.000 Euro zu den höchstdotierten Übersetzerpreisen in Deutschland. Die Jury, der Paul Berf, Sieglinde Geisel, Michael Kegler, Christiane Körner und Luis Ruby angehörte, begründete ihre Entscheidung wie folgt:

Der Straelener Übersetzerpreis 2021 der Kunststiftung NRW wird an Helga van Beuningen für ihre meisterhafte Übersetzung von Marieke Lucas Rijnevelds Roman *Was man sät* aus dem Niederländischen vergeben, erschienen 2019 im Suhrkamp Verlag und ausgezeichnet mit dem International Booker Prize 2020.

In *Was man sät* betreten wir eine enge bäuerliche Welt, die durch den Tod des ältesten Sohns aus dem Gleichgewicht geraten ist. Der 10-jährigen Protagonistin Jas verleiht Helga van Beuningen die Sprache eines Kindes, das seine Umwelt gnadenlos genau wahrnimmt. Die Verwirrung der Kinder, die von den Erwachsenen in ihrer seelischen Not alleingelassen werden, schlägt um in Grausamkeit: Mit einer geradezu furchtlosen Genauigkeit übersetzt Helga van Beuningen die verstörenden Szenen und die oft drastische Metaphorik. Mit bewundernswertem Einfühlungsvermögen hat sie den Roman von Marieke Lucas Rijneveld glaubwürdig ins Deutsche gebracht.

Der Preis würdigt darüber hinaus das gesamte Œuvre der Übersetzerin, das eine beeindruckende Liste von Büchern arrivierter und jüngerer Autorinnen und Autoren umfasst. Zu ersteren gehören Cees Nooteboom, Margriet de Moor, A. F. Th. van der Heijden, Jan Brokken, Marcel Möring, F. Springer, H. M. van den Brink u.a.m., die jüngere Generation ist mit den Namen Lize Spit, Niña Weijers und Marieke Lucas Rijneveld prominent vertreten.



Buchumschläge von Marieke Lucas Rijnevelds Roman *De avond is ongemak* in der niederländischen Originalausgabe (2018), der deutschen Erstausgabe (2019), der englischen Ausgabe (2020) und der deutschen Taschenbuchausgabe (2021)



**Ausgezeichnete Übersetzung (II):  
„International Booker Prize“ 2020 für Marieke Lucas Rijneveld und  
Michele Hutchison für die englische Übersetzung des Romans *De avond is ongemak* / *The Discomfort of Evening***

Wie im Jurybericht des Straelener Übersetzerpreises erwähnt, hat die englische Übersetzung von Marieke Lucas Rijnevelds Roman *The Discomfort of Evening* der Autorin zusammen mit ihrer Übersetzerin Michele Hutchison 2020 den wichtigsten Literaturpreis für Übersetzungen ins Englische, den „International Booker Prize“, eingebracht. Der Preis ist mit 50.000 Pfund Sterling dotiert, die zu gleichen Teilen an die Autorin und die Übersetzerin gehen. Darüber hinaus bringt die Zuerkennung des Preises der Autorin noch weiteren, über das rein materielle hinausgehenden Gewinn, indem er für weltweite Aufmerksamkeit und einer wahren Flut von Übersetzungen sorgt.

Nach der *Vertalingendatabase*, der Übersetzungsdatenbank des Nederlands Lettenfonds (Stand 22.08.2021) sind mittlerweile Übersetzungen in 33 Sprachen erschienen bzw. sollen in Kürze erscheinen. In manchen Ländern wie in China, Südkorea, Vietnam oder Mazedonien erfolgt die Übersetzung indirekt, d.h. nicht auf der Grundlage des niederländischen Originals, sondern auf Basis der englischen Fassung. Solche indirekten Übersetzungen oder „Übersetzungen aus zweiter Hand“, die bei kleineren Sprachen immer noch eine gewichtige Rolle spielen, können dann problematisch sein, wenn die Intermediärversion keine „getreue“ Übersetzung des Originals bietet. Dies zeigt sich auch im Fall von *The Discomfort of Evening*, da es in der englischen Übersetzung offensichtlich Auslassungen gibt, die einem fragwürdigen Begriff von *sensitivity*, einer vorausseilenden Rücksichtnahme auf vermeintliche Empfindlichkeiten in der Leserschaft geschuldet sind.

**Verfälschte Übersetzung:  
Kontroverse um die Tilgung eines Hitler-Witzes in der englischen  
Übersetzung des Romans *De avond is ongemak* / *The Discomfort of  
Evening* von Marieke Lucas Rijneveld**

Seit einigen Jahren macht der aus den USA nach Europa übergeschwappte Begriff *Sensitivity Reading* (auch *Diversity Reading*) im Publikations- und Verlagswesen die Runde. Es handelt sich um einen Begriff aus der diversitäts- und identitätspolitischen Debatte, der das Test- oder Gegenlesen von Texten bezeichnet, die vor ihrer Veröffentlichung mit Blick auf ‚sensitive‘, empfindsame Themen geprüft werden sollen, um Aussagen, die von einzelnen Gruppen möglicherweise als diskriminierend oder verletzend empfunden werden könnten, vorab zu ändern oder zu tilgen. Abhängig von der Art des Textes kann man ein solches Gegenlesen im Entstehungsprozess eines Buches als sinnvollen und legitimen Teil der Textredaktion und des Lektorats betrachten.

Problematisch wird das *Sensitivity Reading* dagegen bei Literaturübersetzungen, wenn es zu Eingriffen kommt, die den ursprünglichen Text eines Romans verkürzen oder verfälschen, indem etwa von einer Autorin als solche intendierte provozierende, polarisierende oder auch verletzende Aussagen mit Hinweis auf mögliche Empfindlichkeiten unter den Leserinnen und Lesern ‚abgemildert‘ oder gar getilgt werden. Die englische Übersetzung des Romans *De avond is ongemak* / *The Discomfort of Evening* von Marieke Lucas Rijneveld bietet einen exemplarischen Fall für eine solche, wie ich es nennen möchte, *Sensitivity Translation*, indem eine provokante Passage einfach weggelassen wird.

Adolf Hitler spielt in der Gedankenwelt der jungen Protagonistin Jas eine krude Rolle bei der Bewältigung eigener Schuldgefühle am Tod ihres Bruders: „Ich bin sowohl Hitler als auch Jude, sowohl böse als auch gut.“ Dieser ‚Hitler-Komplex‘, der sich durch das gesamte Buch zieht, findet einen drastischen Ausdruck in einem Witz (‘mop’), den Jas ihrer kleinen Schwester Hanna erzählt: ‘Waarom pleegde Hitler zelfmoord?’ [...] ‘Omdat hij de gasrekening niet kon betalen.’ / „Warum hat Hitler Selbstmord begangen?“ [...] „Weil er die Gasrechnung nicht bezahlen konnte.“

Diese Provokation müssen englische Leserinnen und Leser nicht über sich ergehen lassen. Der Verlag Faber & Faber habe auf die Auslassung dieser Passage im englischen Text bestanden, man wolle vermeiden „dat lezers zich ongemakkelijk zouden voelen bij dergelijke passages“ („dass Leser sich bei solchen Passagen unbehaglich fühlen“), wie die Übersetzerin Michele Hutchison in einem Gespräch mit der Volkskrant wissen ließ. Das britische Lesepublikum, so Hutchison weiter, sei weniger tolerant und sensibler („gevoeliger“) für Diskriminierung als das niederländische, englische Verleger beschäftigten immer öfter *sensitivity readers*, um Manuskripte zu lesen mit Blick auf Dinge, an denen Leser Anstoß nehmen könnten. (de Volkskrant, 21.08.2020)

Diese Argumentation verleiht dem Fall exemplarische Bedeutung für den Bereich der Literaturübersetzung, da er mit der fragwürdigen und kaum objektivierbaren Begründung, Leser könnten an bestimmten Stellen Anstoß nehmen, tiefgehende Eingriffe (Veränderungen, Auslassungen) in die Übersetzung vorliegender Texte rechtfertigt. Man mag sich kaum vorstellen, zu welchen Konsequenzen das *Sensitivity Reading* bei Übersetzungen – gerade auch älterer Literatur – führen wird, wenn vermeintliche Leserempfindlichkeiten oder die sich schnell wandelnden Maßstäbe der *Political Correctness* die Textgestaltung der Übersetzungen mitbestimmen.

### **Verhinderte Übersetzung:**

#### **Über das Nichtzustandekommen der niederländischen Übersetzung von Amanda Gormans Inaugurationsgedicht *The Hill We Climb* durch Marieke Lucas Rijneveld**

Die Frage der *Political Correctness*, konkret der identitätspolitischen Korrektheit bildete auch den Kern der lebhaftesten Übersetzungsdebatte der jüngeren Vergangenheit um die geplante niederländische Übersetzung von Amanda Gormans Inaugurationsgedicht *The Hill We Climb*, mit der der Verlag Meulenhuis Marieke Lucas Rijneveld beauftragt hatte. Nachdem die schwarze niederländische Journalistin Janice Deul in der *Volkskrant* Rijneveld die Voraussetzungen zur Übersetzung des Gedichts abgesprochen hatte, weil sie nicht schwarz, nicht weiblich – Rijneveld versteht sich als nicht-binär – und keine Spoken-Word-Lyrikerin sei, gab Marieke Lucas Rijneveld den Übersetzungsauftrag zurück. Der Fall schlug international hohe Wellen und wurde zum Auslöser einer Grundsatzdebatte über die Frage, welche Rolle identitätspolitische Überlegungen bei der Auswahl von Übersetzerinnen spielen sollen, dürfen oder müssen, oft zugespitzt auf die (zu) einfache Formel: „Dürfen Weiße die Literatur von Schwarzen übersetzen?“ Der hinter der gesamten Debatte stehende Vorwurf einer unzulässigen kulturellen Aneignung durch ‚falsche‘ Übersetzerinnen ist alles andere als banal, betrifft er doch die Grundbedingungen allen Übersetzens, dessen Wesen die *translatio*, die Übertragung des Fremden in die eigene Kultur ist.

Lassen wir hierzu die weiße Übersetzerin Helga van Beuningen zu Wort kommen. Da die Bekanntgabe der Verleihung des Straelener Übersetzerpreises genau in die Zeit der Diskussion um den Rückzug von Marieke Lucas Rijneveld fiel, lag es nahe,

dass die Moderatorin des morgentlichen Kulturmagazins *Mosaik* im WDR, Kornelia Bittmann, ihre Glückwünsche an Helga van Beuningen auch mit einer Frage zu dieser Problematik verband:

*Kornelia Bittmann:* Marieke Lucas Rijneveld stand im Mittelpunkt der Debatte um die Übersetzung des Gedichts von Amanda Gorman zur Inauguration von Joe Biden. Die große Frage war: Darf eine Weiße das Gedicht einer Schwarzen übersetzen? Oder etwas differenzierter: Sollte man mehr darauf achten, dass die Lebenserfahrungen zwischen Autor/Autorin und Übersetzer/Übersetzerin vergleichbar sind? Was meinen Sie?

*Helga van Beuningen:* Ich glaube, dann hätten wir ganz große Probleme, für manche Autorin den passenden Übersetzer zu finden. Das verengt ja den Blick ganz ungemein und ich sehe auch überhaupt keinen Sinn darin. Denn Literaturübersetzen heißt einfach schon, sich in andere Denkweisen, in Gefühle, in Lebenswelten hineinversetzen. Man braucht als Übersetzer sehr viel Empathie mit seinen Figuren, man muss sie nicht alle schätzen, durchaus nicht, aber man muss sich hineinversetzen können, man muss nachvollziehen können, warum eine Figur in dem einen Moment genau dieses sagt mit dieser Wortwahl und nicht was anderes. Und das hat meiner Meinung nach nichts mit Farbe, Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, politischer Auffassung oder sonst irgendwas zu tun.

Es steht zu befürchten, dass diese auf langjährige, umfangreiche und vielfach preisgekrönte Übersetzungserfahrung gegründete Überzeugung in zunehmendem Maß mit der Praxis eines immer stärker *sensitivity*-orientierten Literatur- und Kulturbetriebs kollidieren wird.

Münster

Heinz Eickmans

## Bibliografie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2020

Die folgende Bibliografie ist bemüht, die Neuerscheinungen und Neuausgaben der niederländischen Literatur in deutscher Übersetzung des Jahres 2020 möglichst vollständig zu verzeichnen.

Die Bibliografie gliedert sich in zwei Rubriken: I. Neuerscheinungen (einschl. Taschenbuch-Erstausgaben) und II. Taschenbuch- und Sonderausgaben. Unter I. werden alle echten *Neuerscheinungen* verzeichnet, egal ob es sich um Hardcover- oder Taschenbuch-Ausgaben handelt. Aufgenommen werden Prosa, Poesie und Theatertexte. Unselbständige Veröffentlichungen etwa in Literaturzeitschriften werden dann aufgenommen, wenn es sich um spezielle Dossiers oder Übersetzungen von nennenswertem Umfang handelt. Bei der Prosa werden neben belletristischen Texten auch literarische Sachbücher (Essays, Feuilletons, Reportagen) erfasst. Rubrik II. verzeichnet *Neuausgaben* bereits eher erschienener Werke, worunter in erster Linie die als Zweitverwertung erscheinenden Taschenbuch- und Sonderausgaben verstanden werden.

(H.E.)

### I. Neuerscheinungen 2020 (einschl. Taschenbuch-Erstausgaben)

**Dorothee Albers: Nachhall einer kurzen Geschichte.** Roman. Übers.: Ulrich Faure. Düsseldorf: Karl Rauch 2020. 283 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-7920-0262-9  
Originaltitel: Zeemansgraf voor een kort verhaal

**Carine Alders, Eleonore Pameijer: Verfolgte Komponisten in den Niederlanden. Verbotene Musik im Zweiten Weltkrieg.** Übers.: Judith Jamin. Leipzig: Hentrich & Hentrich 2020. 313 S., Ill., EUR 24.90. ISBN: 978-3-95565-379-8  
Originaltitel: Vervolgde componisten in Nederland

**Dik de Boef: Ich war ein Kriegskind und das hat mein Leben geprägt.** Mit Zeichnungen von Karel Kindermans. Berlin: Metropol 2020. 60 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-86331-522-1  
Originaltitel: Ik was een kind in oorlogstijd en dat heeft mijn leven bepaald

**Rutger Bregman: Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit.** Übers.: Ulrich Faure und Gerd Busse. Hamburg: Rowohlt 2020. 478 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-498-00200-8  
Originaltitel: De meeste mensen deugen

**Saskia de Coster: Eine echte Mutter.** Roman. Übers.: Isabel Hessel. Stuttgart: Tropen 2020. 347 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-608-50454-5  
Originaltitel: Nachtoeders

**Mathijs Deen: Über alte Wege. Eine Reise durch die Geschichte Europas.** Übers.: Andreas Ecke. Köln: DuMont 2020. 415 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-8321-6533-8  
Originaltitel: Over oude wegen

**Roel van Duijn: Himmlers holländische Muse. Die zwei Leben der Baroness Julia Op ten Noort.** Übers.: Rolf Somann. Stuttgart: Schmetterling. 340 S., EUR 16.00. ISBN 978-3-89657-179-3  
Originaltitel: Een zoon voor de Führer

- Willem Elsschot: Käse.** Roman. Übers.: Agnes Kalmann-Matter und Gerd Busse. Mit colorierten Radierungen von Christophe Carbenay. Hrsg. von Edda Baußmann und Annette D. Gresing; mit einem Nachwort von Lut Missinne (Übers. Nachwort: Lisa Mensing). Münster: edition sonblom 2020. 97 S., EUR 38.00. ISBN 978-3-9815582-8-9 [Einmalige Auflage von 300 Exemplaren]  
Originaltitel: Kaas
- Willem Elsschot: Maria in der Hafenkneipe.** Erzählung. Übers.: Gerd Busse. Zürich: Unionsverlag 2020. 96 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-293-00564-8  
Originaltitel: Het Dwaallicht
- Rob van Essen Der gute Sohn.** Roman. Übers.: Ulrich Faure. Erlangen: homunculus verlag 2020. 382 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-946120-63-6  
Originaltitel: De goede zoon
- Rinske Hillens: Das Haus an der Keizersgracht.** Roman. Übers.: Ulrich Faure. Frankfurt am Main: Schöffling & Co. 2020. 271 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-89561-367-8  
Originaltitel: Houtrot
- Bregje Hofstede: Die Wiederentdeckung des Körpers. Essay über Burnout.** Mit Fotos von Willemieke Kars. Übers.: Christiane Burkhardt und Janine Malz. Stuttgart: Oktaven 2020. 135 S., Ill., EUR 18.00. ISBN 978-3-7725-3018-0  
Originaltitel: De herontdekking van het lichaam
- Bregje Hofstede: Verlangen.** Roman. Übers.: Christiane Burkhardt. Stuttgart: Oktaven 2020. 431 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-7725-3019-7  
Originaltitel: Drift
- Roxane van Iperen: Ein Versteck unter Feinden. Die wahre Geschichte von zwei jüdischen Schwestern im Widerstand.** Übers.: Stefan Wieczorek. Hamburg: Hoffmann u. Campe 2020. 398 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-455-00645-2  
Originaltitel: 't Hooge Nest
- Sytske van Koevinge: Heute ist Montag.** Roman. Übers.: Andrea Kluitmann. München: btb 2020. 318 S., EUR 10.00. ISBN 978-3-442-71716-3  
Originaltitel: Het is maandag vandaag
- Jurriaan Kamer / Rini van Solingen: Formel X. Wie Sie die Prozesse in Ihrem Unternehmen extrem beschleunigen.** Ein Businessroman. Übers.: Rolf Dräther. Heidelberg: dpunkt.verlag 2020. XIII, 182 S., EUR 24.90. ISBN 978-3-86490-731-9  
Originaltitel: Formule X
- Geert Mak: Große Erwartungen. Auf den Spuren des europäischen Traums (1999-2019).** Übers.: Andreas Ecke. 1. und 2. Aufl. München: Siedler 2020. 639 S., Ill., 38,00 EUR. ISBN 978-3-8275-0137-0  
Originaltitel: Grote verwachtingen
- Marga Minco: Das bittere Kraut.** Eine kleine Chronik. Übers.: Marlene Müller-Haas. Wuppertal: Arco 2020. 94 S., Ill., EUR 18.00. ISBN 978-3-96587-020-8  
Originaltitel: Het bittere kruid
- Marga Minco: Ein leeres Haus.** Roman. Übers.: Marlene Müller-Haas. Wuppertal: Arco 2020. 168 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-96587-019-2  
Originaltitel: Een leeg huis

- Annet Mooij: Das Jahrhundert der Gisèle. Mythos und Wirklichkeit einer Künstlerin.** Übers.: Gerd Busse. Frankfurt am Main ; Wien ; Zürich: Büchergilde Gutenberg 2020. 474 S., 48 ungezählte S. Tafeln, Preis für Mitglieder 34,00 €. ISBN978-3-7632-7163-4.  
Originaltitel: De eeuw van Gisèle  
Deutsche Erstausgabe für die Mitglieder der Büchergilde Gutenberg, eine Buchhandelsausgabe erscheint 2021 im Wallstein Verlag, Göttingen.
- Eva Meijer: Das Vogelhaus.** Übers.: Hanni Ehlers. München: btb 2020. 312 S., Ill., EUR 11.00. ISBN978-3-442-71626-5  
Originaltitel: Het vogelhuis
- Josepha Mendels: Rolien & Ralien.** Roman. Mit einem Nachwort von Roos van Rijswijk. Übers.: Marlene Müller-Haas. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 2020. 186 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-8031-3326-7  
Originaltitel: Rolien en Ralien
- Reinjan Mulder: Schwefelwasser. Das Wunder von Bad Wiessee.** Eine Zeitreise. Übers.: Lotte Hammond. München: Volk Verlag 2020. 272 S., Ill., EUR 20.00. ISBN 978-3-86222-347-3  
Originaltitel: Zwavelwater
- Niederländische Weisheiten.** U[308]bers.: iMport/eXport. Redaktion: Anika Seemann. Ede: Lantaarn Publishers 2020. 144 S., Ill., EUR 7,99. ISBN 978-94-6354532-7  
Originaltitel: Nederlandse wijsheden
- Cees Nooteboom: Über das Kloster Kozan-ji und die berühmten Tierzeichnungen der Choju-Giga.** Mit 25 Photographien von Simone Sassen. Übers.: Helga van Beuningen. München: Schirmer Mosel 2020. 85 S., Ill., EUR 22.080. ISBN 978-3-8296-0892-3  
Originaltitel: Over het Japanse klooster Kozan-ji en de beroemde dierentekeningen
- Maria Peters: Die Dirigentin.** Roman. Übers.: Stefan Wiczorek. Hamburg: Atlantik 2020. 331 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-455-00960-6  
Originaltitel: De dirigent
- Ilja Leonard Pfeijffer: Grand Hotel Europa.** Roman. Übers.: Ira Wilhelm. München: Piper 2020. 555 S., EUR 25.00. ISBN978-3-492-07011-9  
Originaltitel: Grand Hotel Europa
- Tonko Ufkes: Der Trauerschnäpper.** Deutsch-niederländische Kurzgeschichten. Zweisprachige Ausgabe. Übers.: Maria Ufkes. Münster: agenda Verlag 2020. 121 S., EUR 11.90. ISBN 978-3-89688-659-0 [Kleine Reihe Literatur ; 33]  
Originaltitel: De bonte vliegendvanger
- Bart Van Loo: Burgund. Das verschwundene Reich. Eine Geschichte von 1111 Jahren und einem Tag.** Übers.: Andreas Ecke. 1. und 2., durchgesehene Aufl. München: C. H. Beck 2020. 656 S., 32 Seiten Tafeln, Ill., Karten, EUR 32.00. ISBN 978-3-406-74927-8  
Originaltitel: De Bourgondiërs. Aartsvaders van de Lage Landen
- Thomas Verbogt: Wenn der Winter vorbei ist.** Übers.: Christiane Burkhardt. Stuttgart: Oktaven 2020. 207 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-7725-3017-3  
Originaltitel: Als de winter voorbij is

- Dimitri Verhulst: Das Leben, von unten gesehen.** Roman. Übers.: Rainer Kersten. München: btb 2020. 172 S., EUR 10.00. ISBN 978-3-442-71783-5  
Originaltitel: Het leven gezien van beneden
- Sien Volders: Norden.** Roman. Übers.: Bettina Bach. Salzburg; Wien: Residenz Verlag 2020. 281 S., EUR 24.00 ISBN 978-3-7017-1734-7  
Originaltitel: Noord
- Kees Waaijman: Titus Brandsma.** Übers.: N.N. Münster: Aschendorff 2020. 91 S., Ill., EUR 19.90. ISBN 978-3-402-12139-9 [Schriften des Forschungsinstituts der Deutschen Provinz der Karmeliten ; Band 3, Sonderband 1]  
Originaltitel: Titus Brandsma
- Bert Wagendorp: Tanz um die Wahrheit.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. München: btb 2020. 447 S., EUR 11.00. ISBN 978-3-442-71975-4  
Originaltitel: Masser Brock
- Pieter Waterdrinker: Tschajkowskistraße 40. Eine autobiografische Erzählung aus Russland.** Roman. Übers.: Ulrich Faure. Berlin: Matthes & Seitz 2020. 390 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-95757-872-3  
Originaltitel: Tsjajkovskistraat 40
- Felix Weber: Staub zu Staub.** Kriminalroman. Übers.: Simone Schroth. München: Penguin Verlag 2020. 412 S., EUR 15.00. ISBN 978-3-328-10499-5  
Originaltitel: Tot stof
- Gerwin van der Werf: Der Anhalter.** Roman. Übers.: Marlene Müller-Haas. Frankfurt am Main : S. Fischer 2020. 285 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-10-397466-9  
Originaltitel: Een onbarmhartig pad
- Eddy de Wind: Ich blieb in Auschwitz. Aufzeichnungen eines Überlebenden 1943-45.** Übers.: Christiane Burkhardt. München: Piper 2020. 239 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-492-07001-0  
Originaltitel: Eindstation Auschwitz
- Jeroen Windmeijer: Das Paulus-Labyrinth.** Thriller. Übers.: Stefanie Schäfer. Hamburg: HarperCollins 2020. 442 S., 1 Karte, EUR 12.00. ISBN 978-3-95967-559-8  
Originaltitel: Het Pauluslabyrinth
- Jeroen Windmeijer: Die Spur der Pilgerväter.** Thriller. Übers.: Stefanie Schäfer. Hamburg: HarperCollins 2020. 606 S., Ill., EUR 24.00. ISBN 978-3-7499-0025-1  
Originaltitel: Het pilgrim fathers complot
- Betje Wolff: Holland im Jahr 2440.** Die erste niederländische utopische Zukunftserzählung aus dem Jahr 1777. Übers., hrsg. und mit Anmerkungen versehen von Dieter von Reeken. Lüneburg: Dieter von Reeken 2020. 66 S., Ill., EUR 10.00. ISBN 978-3-945807-57-6  
Originaltitel: Holland, in 't jaar MM, CCCC, XL
- Peter Zantingh: Nach Mattias.** Roman. Übers.: Hanni Ehlers. Zürich: Diogenes 2020. 231 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-257-07129-0  
Originaltitel: Na Mattias
- Jurjen Albert Zeilstra: Willem Adolf Visser 't Hooft. Ein Leben für die Ökumene.** Übers.: Katharina Kunter. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2020. 527 S., Ill., EUR 58.00. ISBN 978-3-374-06376-5  
Originaltitel: Visser 't Hooft 1900-1985. Een leven voor de oecumene

## II. Taschenbuch- und Sonderausgaben 2020

**Rutger Bregman: Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit.**

Übers.: Ulrich Faure und Gerd Busse. *Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2020. 478 S. ISBN 978-3-7425-0643-6 [Bundeszentrale für Politische Bildung: Schriftenreihe ; Band 10643]

Originaltitel: De meeste mensen deugen

Die Buchhandelsausgabe erschien 2020 im Rowohlt Verlag, Hamburg. Siehe oben unter I.

**Jan Caeyers: Beethoven. Der einsame Revolutionär.** Eine Biographie. Übers.:

Andreas Ecke. Vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Sonderausgabe. 1. und 2. Aufl., München: C.H. Beck 2020. XII, 833 S., Ill., EUR 25.00. ISBN 978-3-406-74941-4

Originaltitel: Beethoven. Een biografie

**Maarten 't Hart: So viele Hähne, so nah beim Haus.** Erzählungen. Übers.:

Gregor Seferens. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, München: Piper 2020. 284 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-492-31605-7

Originaltitel: De moeder van Ikabod

**Jan Konst Der Wintergarten. Eine deutsche Familie im langen 20. Jahrhundert.** Übers.:

Marlene Müller-Haas. Vollständige Taschenbuchausgabe. München: Goldmann 2020. 362 S., 24 ungezählte S. Bildtafeln, EUR 12.00. ISBN 978-3-442-14262-0

Originaltitel: De wintertuin

**Ernest van der Kwast: Mama Tandoori.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. Genehmigte Taschenbuchausgabe. München: btb 2020. 235 S., EUR 10.00. ISBN 978-3-442-71485-8

Originaltitel: Mama Tandoori



Wir liefern Ihnen jedes  
niederländische Buch  
zum Originalpreis!



**Organisieren Sie eine Veranstaltung  
mit einem niederländischen Partner?  
Die Euregio Rhein-Waal kann Sie dabei  
vielleicht unterstützen oder sponsorn.**

Zu Fördermöglichkeiten und für weitere Informationen  
nehmen Sie bitte Kontakt auf mit der Euregio Rhein-Waal,  
Emmericher Straße 24, 47533 Kleve, Tel. 02821 79300.  
Website: [www.euregio.org](http://www.euregio.org), E-mail: [info@euregio.org](mailto:info@euregio.org)

Die Euregio Rhein-Waal fördert die  
Deutsch-Niederländische Zusammenarbeit  
im Grenzgebiet zwischen Rhein, Waal und Maas.



[www.euregio.org](http://www.euregio.org)

# Welkom in de klas!

Niederländisch für die Sekundarstufe I



Jetzt auch digital unterrichten!  
Mit den neuen Digitalen  
Unterrichtspaketen für  
Lehrende.

## Für alle Schulformen.

In Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen  
als Schulbuch zugelassen!

- Kompetenzorientierte Lerninhalte nach den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens
- Optimal auf die curricularen Vorgaben Niederländisch abgestimmt
- Deckt die Kompetenzbereiche Sprachmittlung und Schreibkompetenz ab
- Zusammen mit Fachdidaktikern und Lehrkräften aus der Schulpraxis konzipiert
- Mit Unterstützung der Nederlandse Taalunie entwickelt

taal:  
unie

[www.klett-sprachen.de/welkom-in-de-klas](http://www.klett-sprachen.de/welkom-in-de-klas)

Z34980

*Sprachen fürs Leben!*

