

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

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

[Verantwortlich für diese Ausgabe]

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^AT_EX (Computer Modern)

Druck und Bindung: SOWA, Warschau (Polen)

© 2024 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

Der Friede von Babel. Eine Reise durch die deutsche, niederländische und spanische Literatur anlässlich des 375. Jahrestags des Friedens von Münster.....	3
Caribisch Dossier	
Redaktionelle Vorbemerkung	16
Eric Mijts	
Talenbeleid in het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden	17
Beatrix van Dam	
LYRISCH-KARIBISCH: Niederländisch lernen mit Literatur im postkolonialen Kontext.....	41
Veronika Wenzel	
Aruba: Mehr als weiße Strände	59
AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS	
Hör- und Hörsehverstehen im Schulfach Niederländisch in NRW am Beispiel eines Hörtext zum niederländischen „Slavernijverleden“ (Veronika Wenzel)	86
MISZELLEN UND BERICHTE	
Nederlands – de school uit, de wereld in! 11. Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch	94
Weense lauweren en een Keuls afscheidscollege	95
BUCHBESPRECHUNGEN	
Michiel van Kempen, Bert Paasman, Noraly Beyer: Album van de Caraïbische poëzie (Beatrix van Dam)	96

Henk Den Heijer: Nederlands slavernijverleden. Historische inzichten en het debat nu (Veronika Wenzel)	97
Charlotte Kießling: Wissenspoetik und koloniale Naturgeschichte, G.E. Rumphius' <i>D'Amboinsche Rariteitkamer</i> (1705) (Hans Beelen)	99
Goed idee! Niederländisch für Anfänger (Sven Kohnen)	102
Jaap Grave: De Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, Hoe het groeide (Hans Beelen)	104

NIEDERLÄNDISCHE LITERATUR IN ÜBERSETZUNG

„ <i>Domino ist ein gefährliches Spiel</i> “. Zur Neuübersetzung des Romans <i>Doppeltes Spiel</i> des antillianischen Autors Frank Martinus Arion (Heinz Eickmans)	107
Bibliographie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2022 ..	113

Der Friede von Babel

Eine Reise durch die deutsche, niederländische und spanische Literatur anlässlich des 375. Jahrestags des Friedens von Münster

Am 30. Januar 1648 wurde der Friedensvertrag zwischen Spanien und den Niederlanden in Münster im Krameramtshaus, dem heutigen Haus der Niederlande, unterzeichnet.

Am 30. Januar 2023 kamen Studierende der Niederlandistik und Romanistik im Krameramtshaus zusammen, um gemeinsam Poesie aus drei Sprachgebieten zu lesen: niederländische, deutsche und spanische Texte mit einer Krieg- und Friedenthematik, die zum Großteil von den Studierenden übersetzt wurden.

Die nachfolgende Auswahl der Texte ist zeitgemäß vielstimmig. Die Vergangenheit reicht um einiges weiter in unsere Gegenwart hinein als sich auf den ersten Blick vermuten lässt. Die ältesten Texte wurden kurz nach Beendigung der Friedensverhandlungen 1646 bis 1648 geschrieben, der neueste stammt aus dem Jahr 2022.

Der Friede von Münster (Vrede van Münster, Tratado de Muñiste) besiegelte das Ende des Achtzigjährigen Krieges zwischen der Republik der Sieben Vereinigten Niederlande und Spanien. Die erfolgreichen Friedensverhandlungen zwischen den spanischen und niederländischen Gesandten zeigen: Um die Sprache des Anderen zu sprechen, muss man nicht dieselbe Sprache sprechen.

Anna Eble

Johann Rist

Neues Freudenlied über den glücklich beschlossenen Frieden (1649)

Friede, du gewünschter Schatz,
Friede, sei willkommen!
Hast du denn bei uns den Platz
Wiedrum eingenommen?
Ist der Krieg denn ganz verjagt,
Der so lang uns hat geplagt?
Wird denn nun auf Erden
Alles besser werden?

Friede wird den Handelsmann
Friedlich lassen reisen,
Daß er unser Teutschland kann
Nähren, kleiden, speisen;
Friede wird uns bringen her
Über Land und über Meer,
Was bei Kriegeszeiten
Niemand konnt erstreiten.

Friede wird das wüste Feld
Wiedrum lassen bauen;
Friede wird der Schäfer Zelt
Pflanzen an den Auen;
Friede wird den Handwerksmann
Gnädig wiedrum schauen an;
Friede wird uns bringen
Glück von allen Dingen.

Friede wird sein' edle Frucht
Auch zu Wasser geben.
Möchten wir doch nur in Zucht
Tugendmäßig leben!
Weil man aber spüret schon,
Was man gibet Gott zu Lohn,
Wird der Fried' uns hassen,
Ja, wohl gar verlassen.

Die Oorlogh mint, en Vrede haet,
Wenscht andren en zich zelven quaet;
Dies schept de Vryheit lust in Vreë,
De Vrede sterkt de Magth der Staten.
Die Maght beschermt, in lant en zee,
De Welvaert van haer onderzaten,
De Welvaert, die door de Vrede bloeit,
Vermeert zoo veel als Vryheit groeit;
Want Vryheit is de bant,
De Vreë de kracht van 't Lant.

Anonymes Gedicht aus: *Olijf-krans der vrede* (1649)

Wer Krieg liebt, und Frieden hasst,
Wünscht andren und sich selber Leid;
Drum bringt die Freiheit Lust auf Frieden,
Der Frieden stärkt die Macht der Staaten.
Diese Macht schützt, zu Land, zu Wasser,
Den Wohlstand ihrer Untertanen,
Der Wohlstand, der durch den Frieden blüht,
Nimmt in dem Maße zu, wie Freiheit wächst;
Denn Freiheit ist das Band,
Der Frieden die Stärke von einem Land.

Übersetzung: *Christine Koopmann, Eva-Marie Thebes*

Joke van Leeuwen

Geschiedenisles

Karel de Grote trok vijftig keer ten strijde daarna vochten Lodewijk de Duitser Karel de Kale en Lotharius om hun grondgebied toen kwamen de Noormannen en plunderden de hele boel toen was er oorlog tussen het Heilige Roomse Rijk en Lotharingen toen begonnen de kruistochten toen won Vlaanderen de Guldensporenslag en het leger van Gelre rukte op naar Brabant en het leger van Jan zonder Vrees rukte op naar Calais en het leger van Jan de Vierde rukte op naar Brussel en de Engelsen plunderden Vlaanderen en Filips de Goede sloeg de opstandige Gentenaars neer en Karel de Stoute verloor bij Nancy maar Maximiliaan won van Lodewijk de Elfde en Karel de Vijfde veroverde Doornik Friesland Utrecht en Overijssel en Alva liet een stelletje protestantse hoofden afhakken en Farnese veroverde Antwerpen want Willem de Zwijger kon niets meer terugzeggen en de Tachtigjarige Oorlog duurde tachtig jaar en de zoveelste successieoorlog twaalf jaar en toen kwamen de Fransen en de Oostenrijkers en toen had je de Brabantse Omwenteling en de Franse Revolutie en de Franse overheersing en de Boerenkrijg en de Slag bij Waterloo en de Belgische Revolutie en de Tiendaagse Veldtocht van de Hollanders en de schoolstrijd en de Vlaamse strijd en de uitbuiting van Congo en de Groote Oorlog en de Tweede Wereldoorlog en toen werden we welvarend en heel bang

aus: *Het moet nog ergens liggen* (2016)

Joke van Leeuwen

Geschichtsunterricht

Karl der Große zog fünfundfünfzig Mal in den Krieg danach kämpften Ludwig der Deutsche Karl der Kahle und Lothar um ihr Land dann kamen die Normannen und plünderten alles dann gab es Krieg zwischen dem Römischen Reich und Lothringen dann begannen die Kreuzzüge dann gewann Flandern die Sporenschlacht von Kortrijk und das Heer von Geldern rückte nach Brabant vor und das Heer von Johann ohne Furcht rückte nach Calais vor und das Heer von Johann dem Vierten rückte nach Brüssel vor und die Engländer plünderten Flandern und Philipp der Gute schlug die aufständischen Bürger von Gent nieder und Karl der Kühne verlor bei Nancy aber Maximilian gewann gegen Ludwig den Elften und Karl der Fünfte eroberte Doornik Friesland Utrecht und Overijssel und Alba ließ einen Haufen protestantischer Köpfe abhacken und Farnese eroberte Antwerpen denn Wilhelm der Schweiger konnte nichts mehr erwidern und der Achtzigjährige Krieg dauerte achtzig Jahre und der soundsovielte Erbfolgekrieg zwölf Jahre und dann kamen die Franzosen und die Österreicher und dann gab es den Brabanter Umsturz und die Französische Revolution und die französische Herrschaft und den Bauernkrieg und die Schlacht bei Waterloo und die Belgische Revolution und den Zehntägigen Feldzug der Niederländer und den Schulstreit und den Flämisches-wallonischen Konflikt und die Ausbeutung des Kongo und den Ersten Weltkrieg und den Zweiten Weltkrieg und dann wurden wir wohlhabend und sehr ängstlich

Übersetzung: Christine Koopmann

Wilhelm Busch

Bewaffneter Friede

Ganz unverhofft auf einem Hügel
sind sich begegnet Fuchs und Igel.
„Halt!“ rief der Fuchs, „du Bösewicht!
Kennst du des Königs Order nicht!
Ist nicht der Friede längst verkündigt,
Und weißt du nicht, daß jeder sündigt,
der immer noch gerüstet geht!
Im Namen seiner Majestät,
komm her und übergib dein Fell!“

Der Igel sprach: „Nur nicht so schnell,
nur nicht so schnell!
Laß dir erst deine Zähne brechen,
dann wollen wir uns weitersprechen.“
Und also bald macht er sich rund,
zeigt seinen dichten Stachelbund
und trotzt getrost der ganzen Welt,
bewaffnet, doch als Friedensheld.

aus: *Zu guter Letzt* (1904)

Erich Kästner

Fantasie von übermorgen

Und als der nächste Krieg begann
da sagten die Frauen: Nein
und schlossen Bruder, Sohn und Mann
fest in der Wohnung ein.

Dann zogen sie in jedem Land
wohl vor des Hauptmanns Haus
und hielten Stöcke in der Hand
und holten die Kerls heraus

Sie legten jeden über's Knie
der diesen Krieg befahl:
die Herren der Bank und Industrie,
den Minister und General.

Da brach so mancher Stock entzwei
und manches Großmaul schwieg.
In allen Ländern gab's Geschrei,
doch nirgends gab es Krieg.

Die Frauen gingen dann wieder nach Haus
zu Bruder und Sohn und Mann
und sagten ihnen: der Krieg sei aus.

Die Männer starrten zum Fenster hinaus
und sahen die Frauen nicht an ...

Erich Kästner, Fantasie von übermorgen, aus: *Lärm im Spiegel*
© Atrium Verlag AG, Zürich 1929 und Thomas Kästner.

Miguel Hernández

Canción última

Pintada, no vacía:
pintada está mi casa
del color de las grandes
pasiones y desgracias.

Regresará del llanto
adonde fue llevada
con su desierta mesa
con su ruinosa cama.

Florecerán los besos
sobre las almohadas.
Y en torno de los cuerpos
elevará la sábana
su intensa enredadera
nocturna, perfumada.

El odio se amortigua
detrás de la ventana.
Será la garra suave.
Dejadme la esperanza.

Miguel Hernández

Das letzte Lied

Bemalt, nicht leer,
bemalt ist mein Haus
mit der Farbe der großen
Leidenschaften und Verhängnisse.

Zurückkehren wird es aus dem Jammertal,
wohin es geschleppt ward
mit seinem verwaisten Tisch,
mit seinem zerborstenen Bett.

Über den Polstern
werden wieder Küsse blühen.
Und einhüllen wird das Laken
die Leiber mit duftendem
Gewächs der Nacht.

Jenseits des Fensters
erstirbt der Haß.
Sanft wird die Klaue sein.
Laßt mir die Hoffnung.

Übersetzung: Günter W. Lorenz
aus: Kurt Fassmann (Hrsg.): *Gedichte gegen den Krieg*
© Kindler Verlag, München 1961.

Marieke Lucas Rijneveld

Een krijgszuchtige tijd

Steeds gedacht: één soldaat maakt nog geen oorlog.
Maar nu met man en macht gezocht naar geruststelling,
naar de winter in een zwaluw zien overgaan, of de boter

op het aanrecht bestuderen en hoe snel zacht, dat iets nog
zacht kán worden in deze wereld en we allemaal zo smeerbaar,
maar de kou spat van beeldschermen, uit radiostemmen.

Ze zeggen dat de veldslag is begonnen, dat anderhalve
rus en een paardenkop dit wilden, terwijl wij toch weten dat
vrede meer aanzien geeft dan geweld, dat alleen menslievendheid

je een stoel in de geschiedenis geeft. En ook: een vechtersjas of een
ijzervreter is geen identiteit, het is een mal waar je jezelf in giet.
Wie het zwaluwnest bevuilt, broedt uiteindelijk zijn eigen ei kapot.

Het volgende moeten we onthouden: dat we allemaal als
vluchteling geboren worden, op zoek naar de juiste plek,
naar veiligheid en wat voorspoed, een liefkozende blik.

Dus maak vrij baan in het hart, want daar is een onmeetbare
ruimte. En bedenk dit: in ieder welkom zit een schuilkelder.

aus: *de Volkskrant*, 5 maart 2022

Marieke Lucas Rijneveld

Kampflustige Zeiten

Immer geglaubt: Ein Soldat macht noch keinen Krieg.
Aber jetzt mit aller Macht Trost gesucht, will sehen, wie
der Winter in eine Schwalbe übergeht, oder die Butter

auf der Anrichte untersuchen, wie schnell sie weich, dass in dieser
Welt überhaupt noch was weich wird und wir alle streichfähig,
aber die Kälte klirrt aus den Bildschirmen, den Radiostimmen.

Sie sagen, der Feldzug habe begonnen, bis auf einen habe kein
Aas das gewollt, dabei wissen wir doch, dass Frieden besser
fürs Ansehen ist als Gewalt, dass man sich nur mit Menschlichkeit

einen Platz in der Geschichte sichert. Und auch: Kampfhahn oder
Haudegen sind keine Identität, sondern eine Form, in die man sich gießt.
Wer das Schwalbennest beschmutzt, zerbrütet am Ende sein eigenes Ei.

Wir dürfen nicht vergessen: Dass wir alle als Flüchtling
geboren werden, auf der Suche nach dem richtigen Ort,
nach Sicherheit, einem Quäntchen Glück, einem liebevollen Blick.

Also schaff im Herzen freie Bahn, denn dort ist ein unendlicher
Raum. Und denk daran: Jedes Willkommen birgt einen Luftschutzbunker.

Übersetzung: Ruth Löbner

Mehrsprachigkeit als Katalysator der Theory of Mind

Gedanken zu den vorstehenden Gedichten

Unsere westeuropäischen Verhältnisse sind, wenn wir sie mit vorsichtig flüchtigem Blick ansehen, so geordnet: alles nimmt seinen ruhigen Lauf. Wir leben in einer geradezu fröhlichen Eintracht; verstehen einander, wenn es notwendig ist, kommen ohne einander aus, wenn es uns paßt und verstehen einander selbst dann [...].

Kafka, „Einleitungsvortrag über Jargon“, 1912

Nehmen wir einmal an, unser Gegenüber spricht dieselbe Sprache wie wir. Nehmen wir einmal an, dass unser Gegenüber versteht, was wir sagen, wenn wir es sagen. Nehmen wir einmal an, wir wissen, wer „wir“ sind, wer unser Gegenüber ist, und was unser Gegenüber wie denkt, und worüber. Nehmen wir einmal an, wir können all das *nicht* annehmen. Wo kämen wir da hin? In eine Unsicherheit, in ein unbetretenes und unbekanntes Zwischengebiet, das vielleicht nur schwer zu ertragen ist, aber von dem aus wir uns auf den Anderen zubewegen können. In dem Moment nämlich, in dem davon ausgegangen wird, es sei keine übersetzende Bewegung zu einem Gegenüber hin notwendig, wird es gefährlich. Wird eine kognitive Perspektivübernahme als unnötiger Luxus abgetan – oder, schlimmer noch: wird davon nicht einmal bewusst abgesehen, sondern kommt der Gedanke daran erst gar nicht auf – so kann eine echte Annäherung schon nicht mehr stattfinden.

Ein Aufeinandertreffen mit Anderssprachigen greift uns da gehörig unter die Arme, denn wenn das Gegenüber ein Unverständnis zum Ausdruck bringt oder wir aufgrund einer anderen Information die Vorannahme treffen, ein Übersetzen könnte angebracht sein – wie auch immer das aussehen möge –, können etwaige Löcher in der Kommunikation überbrückt werden. Anderssprachigkeit hilft uns dabei, die Subjektivität des eigenen Denkens nicht zu vergessen: Wenn die Möglichkeit, die andere Person könnte etwas nicht verstehen – sei es eine Intention, eine Geste, ein Wink mit einem vermeintlichen Zaunpfahl – im Denken über Kommunikation verankert ist, wird es einfacher, zueinander zu finden. Nicht, dass das immer gelingen würde, aber solange der Wille zum Aufeinanderzuarbeiten gegeben ist, zum Sichergehenwollen oder Sichhindurchgrabenwollen durch etwaige Hürden und Missverständnisse, kann sich ein Verstehen entwickeln. Das Erbe des legendären Turmbaus zu Babel, die Mehrsprachigkeit, kann in diesem Sinne mit Fug und Recht als Chance begriffen werden und bedeutet keineswegs nur eine Erschwerung der Bedingungen. Schwierig wird es hingegen, wenn mit dem vorsichtig flüchtigen Blick, von dem Kafka in der oben zitierten Passage spricht, von einer selbstverständlichen gemeinsamen Basis ausgegangen wird. Im schlechtesten Fall kommt dabei etwas zustande, das als gegenseitiges Verstehen missverstanden wird.

Der Wille zur Übersetzung und zur Erkundung des unbekannten Zwischenraums zwischen zwei Personen setzt eine Offenheit und Aufmerksamkeit voraus,

die dem Gegenüber von vorneherein eigene Denkstrukturen zugesteht. Und gerade im Aufeinandertreffen mit der Sprache eines Anderen können kreative Prozesse in Gang gesetzt werden – insbesondere durch den direkten Kontakt mit Abweichungen von der eigenen Sprache. Geht man davon aus, dass literarisches Schreiben immer auch eine Art der Verwirrung ist, eine Vermischung von Sprachen, ein Übersetzungspotpourri, so verwundert es nicht weiter, wenn jedwede Auseinandersetzung mit dem Ursprung der vielen Sprachen, derer wir uns als Menschen bedienen können, zu weiteren poetischen Ergüssen führt: „Darum nannte man die Stadt Babel (Wirrsal), denn dort hat der Herr die Sprache aller Welt verwirrt, und von dort aus hat er die Menschen über die ganze Erde zerstreut.“ Soweit die Einheitsübersetzung der Bibel. Martin Buber übersetzt „Babel“ mit „Gemege“ – und schickt man eine Suchanfrage nach den Wurzeln dieses Wortes in das weltweite Web, so stößt man neben der allseits bekannten Gemengelage („ein Zusammentreffen von sonst eher unzusammenhängenden Zuständen, Gegebenheiten; figurativ eine gefährliche Gemengelage aus Angst und Überheblichkeit“) auch auf geheimnisvolle Wunderzutaten, die da lauten: Gemege – „Welsches Weidelgras nutzt Wachstumsphasen über Winter, Winterwicke und Winterfuttererbse sind wertvolle Eiweißkomponenten“. Ein babylonisches Ready-made, ein Wirrsal erster Güte. Doch dies nur nebenbei bemerkt.

Mehrsprachigkeit kann uns also zu dem Bewusstsein verhelfen, dass Übersetzung in nahezu allen Bereichen des Lebens notwendig ist: zwischen akademischer und praktischer Welt, zwischen erforschender und ausführender Seite, Eltern und Kindern, unter Freund*innen genauso wie in größeren Zusammenhängen. Übersetzen bedeutet: Vorannahmen über Bord zu werfen, im Fragen verweilen und sich auf Unsicherheit einlassen. Übersetzen heißt auch: Immer wieder mit der eigenen Sprache konfrontiert werden, sie anders wahrnehmen. Sie aufdröseln an Stellen, an denen man sie vielleicht lange gedankenlos verwendet hat. Sie gerät ins Stocken und Zögern, ihre Widerständigkeit zeigt sich unter der Lupe einer langsamen Gründlichkeit. Erst so hat man die Chance, eingeschliffenen Redeformen auf die Spur kommen.

Eine Sprache der Zerstreuung, also verschiedene Sprachsysteme nebeneinander, decken wohl auch am wirksamsten eine Indoktrinierung der Sprache auf. Eine Sprache, die vom Machthaber nicht verstanden und nicht gesprochen wird, entzieht sich seiner Kontrolle. Nicht zufällig ist das Verbot einer eigenen Sprache schon immer ein Instrument der Unterdrückung gewesen.

Wer den Willen zur Übersetzung mitbringt, bringt auch den Willen zur Verhandlung auf Augenhöhe mit. Um die Sprache des Anderen zu sprechen, muss man nämlich nicht dieselbe Sprache sprechen.

Babel lehrt uns, dass der vorsichtig flüchtige Blick dem Durcheinander der Welt nicht standhält, im Großen wie im Kleinen. Das ist das große Geschenk der Mehrsprachigkeit.

Anna Eble

CARIBISCH DOSSIER

Redaktionelle Vorbemerkung

Im thematischen Dossier der diesjährigen *nachbarsprache niederländisch* finden sich drei Hauptbeiträge zu unterschiedlichen kulturellen Aspekten der Karibik. Wie zu erwarten ist, geht es um Länder und Regionen, die in ihrer Geschichte von den Niederlanden beherrscht und geprägt wurden. Mehrsprachigkeit, Literatur und Unterricht im heutigen karibischen Raum stehen in dieser Ausgabe der *nachbarsprache niederländisch* im Mittelpunkt des Interesses und sind auch in den anderen Rubriken berücksichtigt. Die Leserinnen und Leser dürfen sich auf vielschichtige Einblicke in eine ihnen vielleicht noch unbekannte Welt freuen.

Eric Mijts, der in Aruba lebt und arbeitet, spezialisierte sich auf die Sprachenpolitik im karibischen Raum und forschte zur Situation des Niederländischen im Konzert der anderen Sprachen, die dort gesprochen werden. Im letzten Jahr promovierte er zu diesem Thema und zeigt auf, welche (post)kolonialen Ideologien sich hinter dem politischen Handeln der Verantwortlichen verbergen. In seinem Artikel lesen wir über die Mehrsprachigkeit in Aruba, Bonaire, Curaçao, Saba, Sint Eustatius und Sint Maarten – den sechs Inseln „unter und über dem Winde“. Beatrix van Dam stellt Gedichte aus den karibischen Inseln und Surinam zusammen und illustriert damit, welche Impulse das Projekt „Lyrisch!“ für den Unterricht geben kann. Über das Projekt wurde bereits in der letzten Ausgabe berichtet, hier jedoch wird konkretisiert, wie Unterrichtende „erfahrungsorientiert“ Lyrik zum Niederländischlernen heranziehen können. Eine Besonderheit sind die QR-Codes, die dazu einladen, die Gedichte beim Lesen auch anzuhören. Das Schlusslicht der Hauptbeiträge bildet der Artikel von Veronika Wenzel. Sie fokussiert sich auf Aruba, die kleinste der drei Inseln unter dem Winde. In ihrem Bericht lässt sie uns an ihren persönlichen Eindrücken zu Land und Leuten und an ihrer Forschungsarbeit zur Haltung der Lehrkräfte der niederländischen Unterrichtssprache gegenüber teilhaben. Die wissenschaftlichere Langversion in niederländischer Sprache ist über einen Link gratis zu erreichen.

Die Rubrik „Aus der Praxis – Für die Praxis“ widmet sich der Förderung der Hör- und Hörsehkompetenz und nutzt zur Illustration einen Hörtext, der ebenfalls thematisch anschließt. In der niederländischen Literatur in deutscher Übersetzung begegnen wir der Neuübersetzung des Romans *Dubbelspel* des curaçaoer Schriftstellers Frank Martinus Arion. Auch in den Rezensionen ist der Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe der *nachbarsprache niederländisch* berücksichtigt.

Talenbeleid in het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden

Eric Mijts

Inleiding

In het Caribisch gebied zijn er zes eilanden waar Nederlands een officiële taal is: Aruba, Bonaire, Curaçao, Saba, Sint Eustatius en Sint Maarten. Deze zes eilanden vormden vroeger samen de Nederlandse Antillen, een deel van het Koninkrijk der Nederlanden en – als je het staatkundig bekijkt – het laatste overblijfsel van het voormalige Nederlandse koloniale rijk. Tegenwoordig zijn drie van deze eilanden een land met een eigen regering en een eigen minister-president: Aruba, Curaçao en Sint Maarten vormen samen met Nederland het Koninkrijk der Nederlanden. De drie andere eilanden, Bonaire, Saba en Sint Eustatius, zijn sinds 2010 het Caribisch deel van Nederland. Op elk van deze eilanden speelt het Nederlands een rol van betekenis als bestuurs taal, onderwijst taal en ook in het rechtssysteem. In deze bijdrage wil ik een overzicht geven van de verschillende rollen die het Nederlands in het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden speelt, de wijze waarop het Nederlands zich verhoudt tot de andere talen in dat gebied, en meer nog, wat het Nederlands betekent voor de bewoners van dat gebied.

Omdat de verschillende eilandgebieden onder verschillende jurisdicties vallen, variëren ook het taal-, onderwijs- en het overheidsbeleid, waardoor een uniforme beschrijving van de zes eilanden onmogelijk is. Elk eiland heeft een ander verhaal, een eigen geschiedenis en context, en dus ook een andere vorm van meertaligheid. Neem alleen maar al het verschil tussen de bovenwindse eilanden (Saba, Sint Eustatius en Sint Maarten) en de benedenwindse eilanden (Aruba, Bonaire en Curaçao): op de bovenwindse eilanden is de overgrote meerderheid van de bevolking voornamelijk Engelstalig, terwijl op de benedenwindse eilanden de overgrote meerderheid Papiamentstalig is. Er is veel variatie tussen de eilanden, maar tegelijkertijd is er ook veel eenvormigheid binnen het Koninkrijk der Nederlanden door de gezamenlijke juridische en historische basis. Het Statuut voor het Koninkrijk der Nederlanden is de hoogste wet, als het ware de grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden. Artikel 39, lid 1, van dit Statuut wordt het concordantiebeginsel genoemd, en schrijft voor dat de verschillende landen van het Koninkrijk juridische en bestuurlijke cohesie nastreven. Die cohesie komt echter niet tot uiting in de taalkundige samenstelling van de samenlevingen die door hun verschillende kenmerken, waaronder

geografische ligging en omvang, de verschillen in economische ontwikkeling en de daaruit voortvloeiende demografische ontwikkeling, aanzienlijk verschilt. De meeste inwoners van de eilanden zijn meertalig: op de benedenwindse eilanden spreken de meeste mensen naast Papiaments ook Engels, Spaans en Nederlands, op de bovenwindse eilanden spreken de mensen naast Engels ook Nederlands en vaak ook Spaans. Op de eilanden wordt een variëteit – of zelfs verschillende variëteiten – van het Nederlands gesproken, maar ook variëteiten van het Papiaments, Spaans en Engels.

Die taalvariatie zorgt in het geval van de creooltaal Papiaments voor een uitdagende situatie. Ten tijde van de afscheiding van Aruba van de Nederlandse Antillen in 1986 koos men voor codificatie van twee alternatieve spellingen voor het Papiaments: het etymologisch geschreven Papiamento in Aruba, en het fonetisch geschreven Papiamentu in Curaçao. De belangrijkste kenmerken van het verschil tussen deze beide variëteiten zijn het gebruik van de klanken /o/ en /u/ aan het einde van woorden en de schrijfwijze, zoals te zien is in het verschil tussen bijvoorbeeld *mènedjer* (Papiamentu) en *manager* (Papiamento). Tot op de dag van vandaag wordt dat onderscheid gehandhaafd en wordt bijvoorbeeld onderwijsmateriaal ontwikkeld voor beide variëteiten van het Papiaments. Als het gaat om het Engels, worden de Caribische variëteiten van het Engels die worden gesproken op Aruba (Richardson & Devonish 2016), Saba (Myrick 2014, Bakker 2021), Sint Eustatius (Aceto 2006, Bakker 2021) en Sint Maarten (Aceto 2006), door taalkundigen erkend als creooltalen op zichzelf. Deze creooltalen staan voortdurend onder druk van de meestal Europees-Engelse norm die op scholen wordt gehanteerd. Vaak zijn het Nederlandstaligen die Brits Engels leren aan Engels Lexifier Creools sprekende kinderen. Ook staan deze creooltalen onder de invloed van het gebruik van Amerikaans Engels vanwege de dominante Amerikaanse toerisme-industrie en media.

Om dit beter te begrijpen moeten we ons eerst buigen over het concept creooltalen en pidgins. Een taalfenomeen dat rechtstreeks verband houdt met kolonisatie en slavenhandel is de ontwikkeling van pidgins als gevolg van het contact tussen tot slaaf gemaakte mensen en contractarbeiders in de koloniën die elkaars talen niet spraken (Mufwene 2001). In meerdere gevallen zijn uit dat contact creooltalen voortgekomen, talen die veel gemeenschappen in de koloniale wereld als thuistaal zijn gaan spreken. De gedwongen geografische verhuizing van mensen als gevolg van koloniale expansie en slavernij, en het daarmee gepaard gaande onvermijdelijke contact met Europese talen, evenals met andere ontheemde groepen en hun talen, heeft ertoe geleid dat veel creolen en hun spraakgemeenschappen het product zijn van de kolonisatie zelf. Mufwene en Vigouroux (2017, p. 85) beschrijven deze koloniale oorsprong als “creolen die naar voren kwamen als variëteiten die structureel afwijken van hun *lexifiers*, niet als directe bijproducten van de tropische ruimtes waar ze zich ontwikkelden, maar van de specifieke manier waarop deze geografische ruimtes werden geconstrueerd door de koloniale meesters en tot op zekere hoogte ook door de tot slaaf gemaakte mensen zelf.” De bevolking was in deze koloniale gebieden raciaal gescheiden, hierdoor was de interactie met Europese kolonisten beperkt

en ontstonden nieuwe talen, eerder dan dat de koloniale talen overgenomen werden.

In de koloniale wereld werd de superioriteit van de cultuur, economie en taal van de kolonisator als vanzelfsprekend gepositioneerd. In de tijdperk na officiële beëindiging van de koloniale overheersing leeft die aanname over de superioriteit voort in de discours over taal en sociaaleconomische ontwikkeling. Dit vormt een obstakel voor de regeringen van de opkomende dekoloniale staten om een taalregime ontwikkelen dat in het reine komt met de realiteit van de samenleving. De status en functie van creolen "zijn een direct gevolg van de prototypische omstandigheden van [creoolse] vorming, namelijk de koloniale expansie van verschillende Europese natiestaten vanaf de 15e eeuw" (Migge, Leglise & Bartens 2010, p.3). "De taalkundige en discursieve praktijken die geassocieerd werden met de Europese koloniale overheersing [...] speelden een belangrijke rol bij het toekennen van een laag prestige aan niet-Europese talen en culturen, met inbegrip van culturele en taalkundige vormen die voortkwamen uit de Europese expansie, en bij het vestigen van de superioriteit van de taal en cultuur van de kolonisator" (Migge & Leglise 2007, p. 297). Tot op de dag van vandaag zijn deze aannames over de status van talen bepalend voor het taalbeleid van vele dekoloniale staten waar de thuistaal van de overgrote meerderheid van de bevolking een creoolse taal is en is er nood aan systematische en structurele interventies die leiden tot waardering voor en status van de thuistalen (Krämer, Mijts & Bartens 2022). Zo ook in het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden.

De positie van het Nederlands in het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden

In geen van deze samenlevingen speelt het Nederlands een grote rol in het dagelijkse leven of in het culturele landschap. De sociologische, educatieve en culturele implicaties van de complexiteit van deze meertalige constructies is uitgebreid beschreven in Faraclas, Kester en Mijts (2019), Pereira (2018), Mijts (2021) en Bakker (2021).

Het Nederlands is op de eilanden een dominante taal in bestuur, recht en onderwijs. Maar hoe komt dat? Dit kan deels worden verklaard door de koloniale geschiedenis van waaruit deze gemeenschappen zich ontwikkelden, wat geleid heeft tot een taalbeleid dat mede vormgegeven wordt door het koloniale verleden (Sonntag & Cardinal, 2015, Mijts 2017). In de koloniale tijd was het Nederlands bij wet de bestuurstaal, de rechtstaal en de onderwijstaal. Ook na de koloniale tijd werd dit beleid bij wet gehandhaafd. Telkens weer werd op kritische momenten, denk bijvoorbeeld aan de *status* aparte in 1986, toen Aruba afscheurde van de Nederlandse Antillen, en bij het uiteenvallen van de Nederlandse Antillen in 2010, niet gekozen voor grote omwentelingen in het taalbeleid, maar voor het handhaven van de rol van het Nederlands, wat in tegenspraak lijkt te zijn met de belangen van de sprekers van de thuistaal van



Figuur 1: de positie van de ABC-eilanden in het zuiden van de Caraïben, en de SSS-eilanden in het noorden van de Caraïben (dialectloket.be).

de meerderheid van de bevolkingen in die gebieden (Winkel 1955, Prins-Winkel 1973, Mijts, 2014, 2015, 2020, 2021; Bakker 2021). Aan het begin van de 21ste eeuw zijn er wel wijzigingen doorgevoerd toen in de toenmalige Nederlandse Antillen en Aruba naast het Nederlands, het Papiaments als officiële taal werd ingevoerd, en in de Antillen ook nog eens Engels werd erkend. Vooral als het gaat om onderwijs heeft deze complexe taalsituatie geleid tot een verscheidenheid aan uitdagingen die het sociaaleconomische, culturele en intellectuele leven in deze eilandstaten sterk beïnvloeden. Nog steeds wordt het Nederlands vaak gekozen als de belangrijkste voertaal voor het secundair en hoger onderwijs, en als het Papiaments of het Engels in het basisonderwijs wordt gebruikt, is dat vaak vooral met het primaire doel voldoende beheersing van het Nederlands te ondersteunen.

Om het allemaal overzichtelijk te houden geef ik in Tabel 1 een overzicht van de gerapporteerde thuistalen in het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden per eilandgebied, in combinatie met demografische data en wettelijk bepaalde officiële talen. Deze cijfers geven met name een indicatie van het gebruik van de talen in de huiselijk kring, maar doen geen recht aan het feit

	Aruba	Bonaire	Curacao
Aantal inwoners	111.083	21.745	153.671
Meest gesproken taal	Papiamentu 72 %	Papiamentu 63.8 %	Papiamentu 80 %
Tweede meest gesproken taal	Spaans 14 %	Nederlands 15.4 %	Nederlands 11 %
Derde meest gesproken taal	Engels 7 %	Spaans 15.2 %	Spaans 6 %
Vierde meest gesproken taal	Nederlands 6 %	Engels 4.5 %	Engels 3 %
percentage meertalige inwoners	>90 %	90 %	Geschat op >90 %
officiële talen	Nederlands Papiamentu	Nederlands Papiamentu Engels	Nederlands Papiamentu

	Saba	St Eustatius	St Maarten
Aantal inwoners	1.918	3.142	37.224
Meest gesproken taal	Engels 93 %	Engels 85 %	Engels 67.5 %
Tweede meest gesproken taal	Nederlands 4 %	Spaans 7 %	Spaans 12.9 %
Derde meest gesproken taal	Spaans 3 %	Nederlands 6 %	Creools 8.2 %
Vierde meest gesproken taal	Andere	Andere 2 %	Nederlands 4.2 %
percentage meertalige inwoners	57 %	68 %	Onbekend
officiële talen	Nederlands Papiamentu Engels	Nederlands Papiamentu Engels	Nederlands Engels

Tabel 1: De gerapporteerde thuistalen in het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden per eilandgebied, in combinatie met demografische data en wettelijk bepaalde officiële talen. (CBS Aruba 2000, 2020, CBS Curaçao 2022, CBS Nederland 2014, 2021, World Factbook 2022)

dat het grootste deel van de inwoners meertalig zijn en ook vaak thuis meerdere talen gebruiken. Statistische data over meertaligheid zijn slechts beperkt beschikbaar en niet vergelijkbaar.

Laten we eens kijken naar het Nederlands dat in het Caribisch gebied gesproken wordt. Wat zijn de kenmerken van dat Nederlands, en wat is de positie daarvan? Is er sprake van een eigen variëteit van het Nederlands? Dat is allesbehalve duidelijk, alhoewel er wel degelijk specifieke Caribische kenmerken zijn, waarvan ik er enkele hieronder toelicht. Of die kenmerken toelaten om te spreken over een variëteit van het Nederlands is een heel andere kwestie. De kenmerken van Caribisch Nederlands (Mijts 2022, Muhr 2012) lijken te wijzen op het bestaan van een niet-dominante variëteit: het kleine aantal sprekers op de eilanden, het feit dat de Nederlandse variëteit de norm is in de onderwijsomgevingen, het koloniale karakter van de oorsprong van het Nederlands in het Caribisch gebied en de lage status van de kenmerken van een Caribische variëteit van het Nederlands wijzen daarop. Er is zeker niet zoiets als een Caribische standaardnorm en op scholen wordt geen Caribische variëteit van het Nederlands gedoceerd. Het blijkt dat de verschillende eilanden veel overeenkomsten delen, dat komt natuurlijk deels doordat de eilanden vroeger een bestuurlijke eenheid vormden, maar ook doordat veel inwoners van de eilanden voor studie enkele jaren in Nederland verblijven, en daar opgenomen worden in inter-eilandelijke studentengemeenschappen.

Wat zijn dan die kenmerken die aanleiding geven tot het speculeren over een Caribische variëteit van het Nederlands, en waar vinden die kenmerken hun oorsprong? Je kunt je voorstellen dat in het isolement van de eilanden specifieke woorden ontstaan die tegemoetkomen aan de behoefte aan terminologie die specifieke landschapkenmerken beschrijft, maar ook architecturale, administratieve, culinaire en biologische regionale bijzonderheden omvat. Een paar voorbeelden van deze woorden zijn *knoek*, voor de beschrijving van de dorre velden van het zuidelijke Caribisch gebied, afgeleid daarvan *knoekenhuis*, de typische rurale woningen die in deze gebieden werden gebouwd. *Cessantia* is een typisch voorbeeld van administratieve terminologie voor een contractbeëindigingsconstructie die in Nederland of België niet bestaat. In het culinaire domein laten voorbeelden als *pastechi*, een typische Zuid-Caribisch bladerdeeggerecht, *snacktruck* voor de mobiele voedselstalletjes langs de weg en *stobá* voor stoofschotels van geitenvlees of andere ingrediënten, zien dat ook de culinaire cultuur de oorsprong is van taalkundige variatie in de Nederlandse Cariben. Ten slotte heeft een overvloed aan vogel- en plantensoorten hun weg gevonden naar het vocabulaire, zoals het *suikerdiefje* (*Coereba flaveola*), *lion fish* (koraalduivel) – en natuurlijk de *lionfishinvasie*, *kenepa*, ook gespeld als *knippa* en *zuurzak* (beide typische regionale vruchten).

De kenmerken van het Nederlands in het Caribisch gebied zijn nog nauwelijks in kaart gebracht, zoals dat bijvoorbeeld wel voor de Noord-Belgische en een Surinaamse variëteiten van het Nederlands gedaan is. Er is nog veel taalkundig werk te verzetten om meer inzicht te krijgen in de verschillende verschijningsvormen van het Nederlands in het Caribisch gebied met aandacht

voor aspecten zoals uitspraak, woordenschat en zinsbouw, maar ook voor het prestige dat toegedicht wordt aan de verschillende variëteiten.

Recent onderzoek over taal, meertaligheid, onderwijs en bestuur

Zoals ondertussen voldoende duidelijk mag zijn: de taalsituaties op de eilanden zijn niet eenvoudig: verschillende talen spelen verschillende rollen in de eiland-gemeenschappen, de meeste mensen zijn meertalig en groeien ook meertalig op, en het mag duidelijk zijn dat er onvrede is over taalbeleid en praktijk in verschillende facetten van de samenleving. In de voorbije decennia ben ik nauw betrokken geweest bij verschillende onderzoeksprojecten die erop gericht waren een analyse te bieden van een aantal van deze vraagstukken, met name op de rol van taal in onderwijs, de status van talen, en de rol van de verschillende talen in sociaaleconomische ontwikkeling. Ik ga dieper in op drie van deze studies. De eerste studie werd uitgevoerd van 2013 tot 2016 en was de onderbouwing voor een beleidsadvies over de rol van de verschillende talen in het primair en secundair onderwijs in Sint Eustatius (Faraclas, Kester & Mijts 2013, 2019). De tweede studie werd uitgevoerd van 2009 tot 2021 en had als doel inzicht te krijgen in de wijze waarop in Aruba de waardering van verschillende talen in sociale media en beleid gepresenteerd wordt (Mijts 2021). De derde en laatste studie werd uitgevoerd van 2020 tot 2022 en was gericht op een advies voor eilandbreed taalbeleid voor de eilandraad van Bonaire (Faraclas, Kester & Mijts 2022).

Sint Eustatius

Eind 2012 werden Nicholas Faraclas, Ellen-Petra Kester en ik gevraagd om de voordelen van en de houding ten opzichte van het Nederlands en het Engels als onderwijstalen in het primair, secundair en beroepsonderwijs op Sint Eustatius te onderzoeken. Ondanks het feit dat de overgrote meerderheid van de kinderen van Statia (zo noemt de bevolking van Sint Eustatius het eiland) in feite geen Nederlands als eerste of zelfs als tweede taal spreekt, was Nederlands gedurende de meeste jaren sinds de instelling van de leerplicht de voertaal geweest. Zoals ik eerder aangaf, in 2010 veranderd de politieke status van Statia van overzees gebied, als deel van de Nederlandse Antillen, naar een gemeente van Nederland. De bevolking had gekozen voor het behoud van de toenmalig bestaande staatsstructuur van de Nederlandse Antillen, maar dat land hield op te bestaan.

Wat tegenwoordig bekend staat als de bijzondere gemeente Sint Eustatius ligt in het noordoosten van het Caribisch gebied, dicht bij Saba en Sint Maarten, twee andere eilanden van de voormalige Nederlandse Antillen, maar ook dicht bij de eilandgebieden Saint Barthélemy, Saint Kitts en Nevis, Antigua en Barbuda, Montserrat en Guadeloupe. Dit kleine eiland beleefde een turbulent koloniaal verleden dat het eiland vandaag de dag sterk heeft beïnvloed. Het

eiland kende een actieve plantage-economie, maar de strategische ligging van dit 21 vierkante kilometer grote eiland, dat werd omringd door kolonies van de Britten, Denen, Fransen en Spanjaarden, maakte het ook een aantrekkelijke regionale handelspost. Nadat Europeanen Sint Eustatius in 1493 bereikten, werd het in de volgende 150 jaar door vele koloniserende rijken opgeëist. Statia werd officieel onderdeel van het Nederlandse koloniale rijk in de jaren 1630, maar in de loop van de volgende eeuwen veranderde het meerdere keren van eigenaar en pas in 1828 kwam het voorgoed onder Nederlandse heerschappij als deel van de kolonie Curaçao en onderhorigheden, wat later de Nederlandse Antillen zou worden.

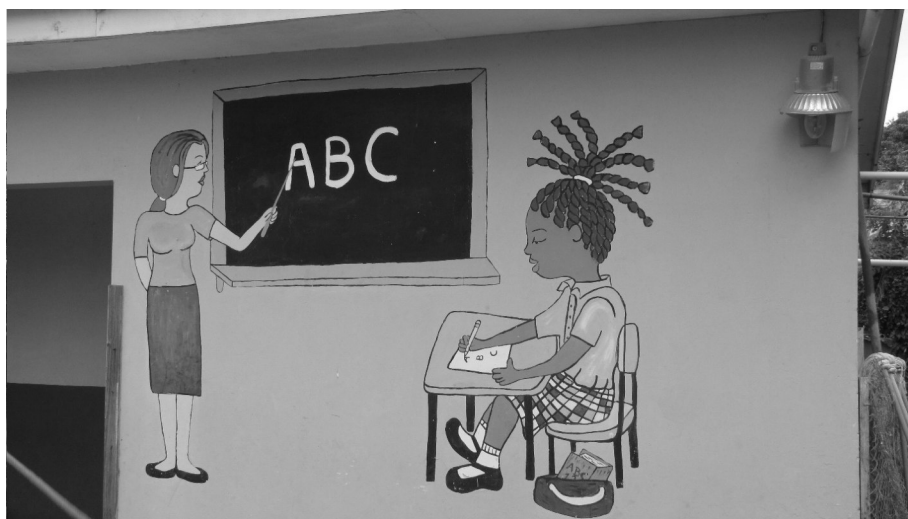
Aan het begin van de 20e eeuw maakten hoge prijzen op de internationale markten de katoenteelt tot een lucratieve onderneming op het eiland. Helaas, tijdens de vroege jaren 1920 ruïneerde een ziekte het gewas (Knappert, 1930. p.168) en werd de katoenteelt gestopt. Latere landbouwprojecten leverden geen bevredigende resultaten op en het eiland speelde de rest van de eeuw geen economische rol van betekenis. Met de invoering van de nieuwe structuur van het Koninkrijk der Nederlanden die in 1954 na de onafhankelijkheid van Indonesië tot stand kwam, veranderde niets aan de situatie van Sint Eustatius: de Nederlandse Antillen werden de nieuwe bestuursstructuur in de regio binnen het Koninkrijk, maar het eiland Sint Eustatius bleef tot de ontbinding van de Nederlandse Antillen in 2010 onder het bestuur van Curaçao.

De oprichting van een olieoverslagfaciliteit in 1982, de opening van een Amerikaanse medische school in 1999 en de opkomst van een bescheiden ecotoerisme-industrie zijn momenteel de belangrijkste bronnen van inkomsten voor het eiland. De landbouw blijft, ondanks zijn historisch bewezen potentieel, verwaarloosd. De overslagfaciliteit, de medische school, de toeristische sector en de hoge mate van mobiliteit tussen Caribische eilanden hebben een grote impact gehad op de Statiaanse demografie. In de hoogtijdagen in de 18e eeuw was het eiland de thuisbasis van maar liefst 10.000 mensen, sindsdien is deze demografische ineenstorting emblematisch voor de economische en politieke achteruitgang van het eiland: in 2023 wonen er 3250 mensen op het eiland. Bijna 80% van de jongeren is geboren op het eiland of in Sint Maarten (vanwege de betere medische voorzieningen), 13% is geboren in Midden- en Zuid-Amerika en 7% is geboren in Europees Nederland (CBS 2021).

Voordat we aan het onderzoek begonnen was er veel onrust geweest. In het jaar 2007 waren er enkele beperkte beleidswijzigingen doorgevoerd om het Engels, dat veel dichter bij de moedertaal (English lexifier creole, ook gekend als Statian) van de kinderen ligt dan het Nederlands, in de eerste jaren van de basisschool te kunnen gebruiken. Sinds hun integratie in Europees Nederland in 2010, maakten veel mensen op het eiland zich zorgen dat de hervormingen uit 2007 zouden worden teruggedraaid, en dat het Nederlands weer zou ingevoerd worden als instructietaal in het onderwijs. Eerlijk gezegd, we aarzelden om hier als onderzoekers bij betrokken te raken aangezien het onderwerp een zware politieke en ideologische lading had. We waren er ons volledig van bewust dat we kritisch moesten kijken naar de wijze waarop we ons onderzoek zouden

uitvoeren, om ervoor te zorgen dat we niet onbewust de koloniale ideologieën en machtsverhoudingen zouden repliceren die het probleem in de eerste plaats hadden gecreëerd. We voerden een literatuurstudie uit, maar ook enquêtes en interviews over taalattitudes en het formuleren van aanbevelingen over de keuze voor een instructietaal.

In 2012 had een groep Statiaanse gemeenschapswerkers een proces geïnitieerd om de dialoog rond de kwestie van de onderwijstaal tussen alle belanghebbenden op het eiland te bevorderen. Hun doel waren om de prestaties van Statiaanse studenten te helpen verbeteren, maar ook wilden zij de verdeeldheid die de bevolking van het eiland in de voorgaande decennia in twee tegengestelde kampen had opgesplitst, helen. De kampen waren degenen die Nederlands als onderwijstaal in de basisscholen wilden stimuleren tegenover degenen die wilden dat Engels de instructietaal was. In de loop van dat jaar werden grote stappen gezet om de verdeeldheid over onderwijstaalbeleid om te buigen naar een eilandbrede betrokkenheid bij de ontwikkeling van inclusief onderwijs dat recht doet aan de talige competenties van de kinderen in de scholen. Deze positieve houding bood een opbouwend startpunt voor ons onderzoek.



Figuur 2: muurschildering bij de Bethel Methodist school in Sint Eustatius. (Eigen foto)

Tijdens ons werk in Statia was een van de punten waarover er volledige overeenstemming was tussen alle betrokkenen bij het onderwijssysteem op het eiland (inclusief studenten, ouders, leraren, onderwijsbestuurders, schoolbestuurders, maatschappelijk werkers, leden van de gemeenschap en politici) dat het onderwijssysteem zich in een diepe crisis bevond. Veel mensen op Statia hadden diep en serieus nagedacht over de identificatie en analyse van de oorzaken van deze crisis en allen waren het erover eens dat de situatie het resultaat was van

een complexe configuratie van historische, sociale, politieke, economische en pedagogische factoren. Een belangrijk aspect was natuurlijk de positie van het Nederlands in het onderwijs: de Engelstalige kinderen van Statia moesten een groot deel van hun onderwijs in het Nederlands volgen, voor de meeste was dit een bijna niet te nemen horde in hun ontwikkeling. Veel jongeren raakten gefrustreerd en verlieten het onderwijs zonder diploma.

De focus van ons onderzoek lag op het pedagogische vraagstuk van de keuze voor instructietaal, niet omdat de andere factoren niet belangrijk waren, maar omdat zowel de gemeenschap als de overheid ons vroegen om het onderwijsbeleid in vraag te stellen. Hoewel onderwijsbeleid op korte termijn slechts een beperkt effect kan hebben op de werking van historische, sociale, politieke en economische machtsverhoudingen, kan het natuurlijk grote effecten hebben op de resultaten in de klas. Uiteindelijk kan dat weer belangrijke sociale en economische voordelen op de langere termijn opleveren. Met andere woorden, als we ergens wilden beginnen met het aanpakken van de problemen in het onderwijs in Statia, was dit een logisch en relatief beheersbaar startpunt om te beginnen.

Zoals het geval is voor alle door Nederland gekoloniseerde gebieden in het Caribisch gebied, is het Nederlands voor de overgrote meerderheid van de inwoners van Statia nooit een thuistaal geweest. Er zijn veel omstandigheden die hebben bijgedragen aan deze stand van zaken, maar een van de belangrijkste factoren was de terughoudendheid van de Nederlanders om hun taal, cultuur en religie te delen met hun niet-Nederlandse koloniale onderdanen tijdens hun eerste twee eeuwen van koloniale heerschappij. Dit resulteerde in de oprichting van scholen door Sefardische handelaren en plantage-eigenaren en vervolgens door Latijns-Amerikaanse katholieke missionarissen waar instructie gegeven werd in het Engels op de bovenwindse eilanden, en in het Papiaments op de benedenwindse eilanden.

Tegen de tijd dat Nederland aan het einde van de achttiende eeuw zijn koloniale beleid veranderde om de verspreiding van de Nederlandse taal en cultuur onder al zijn koloniale onderdanen in het Caribisch gebied te bevorderen, was het te laat. Hoewel Nederlands al zowat twee eeuwen de officiële taal van instructie en initiële geletterdheid is in Statia en de rest van de voormalige Nederlandse Antillen, hebben de kinderen van deze eilanden een zeer beperkte blootstelling aan het Nederlands buiten het klaslokaal, en de meesten eindigen hun formele opleiding met een beperkte academische vaardigheid in het Nederlands of een andere taal.

Naar aanleiding van ons onderzoek is het taalbeleid voor Sint Eustatius aangepast, en sindsdien is het Engels de instructietaal in het basis- en voortgezet onderwijs, en wordt het Nederlands aangeleerd als vreemde taal. Er is – vanzelfsprekend – nog steeds discussie over dit beleid, maar opvallend is dat instructietaal sinds de beleidswijziging geen punt van aandacht meer is in de kwaliteitsevaluaties die door het Nederlandse Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap op de scholen in Statia uitgevoerd worden.

Aruba

Ook op het benedenwindse eiland Aruba is het gebruik van het Nederlands als instructietaal een punt van aandacht en zorg. Ondanks grote investeringen wordt het onderwijssucces als laag beschouwd, zijn de uitvalpercentages hoog en is het percentage uitvallers onder degenen die beginnen aan hoger onderwijs ook hoog. Dit resulteert in een laag percentage hoger opgeleide Arubaanse burgers in de samenleving en op de arbeidsmarkt. Dit lage slagingspercentage wordt deels toegeschreven aan de keuze voor de Nederlandse taal als instructietaal in het basisonderwijs. De meeste leerlingen en docenten zijn Papiamentstalig, het gebruik van het Nederlands als instructietaal vervreemdt leerlingen van het onderwijsproces en vormt nodeloze obstakels voor academisch succes. Toch wordt in het grootste deel van de scholen Nederlands gehanteerd als instructietaal.

Aruba is een kleine eilandstaat van ongeveer 180 vierkante kilometer in het zuiden van het Caribisch gebied. Sinds 1986, het jaar van de *status aparte*, is Aruba een land met een eigen regering. Aanvankelijk werd Aruba gekoloniseerd door Spanje, vanaf 1636 viel het eiland in Nederlandse handen, in hetzelfde jaar als Bonaire en twee jaar nadat Curaçao door de Nederlanders was ingenomen. In de 17e en 18 eeuw richtten de Nederlanders zich vooral op Curaçao, de natuurlijke diepzeehavens van Curaçao en de vestiging van een slavenhandelspost maakte het een lucratief en strategisch interessant eiland voor de Nederlanders. Aruba werd tot 1792 voor de Nederlanders bestuurd door de Nederlandse West-Indische Compagnie. Tijdens de Napoleontische oorlogen regeerden de Britten, maar in 1816 werden de eilanden teruggegeven aan de Nederlanders. Pas in de 19e eeuw begon de nederzetting: in 1824 werd op Aruba goud gevonden, wat leidde tot een ongecontroleerde goudkoorts die nog steeds zijn littekens laat zien in het huidige landschap van Aruba. Naast het goud waren de ontwikkeling van landbouw, guanowinning en aloë plantages waren de ruggengraat van het levensonderhoud van Aruba. In 1848 werden Aruba en de andere eilanden van de toekomstige Nederlandse Antillen onderdeel van het nieuw gevormde Koninkrijk der Nederlanden, onder de naam Curaçao en onderhorigheden. De vestiging van olie-industrie in 1924 leidde tot een explosieve groei van de bevolking door immigratie, voornamelijk van Engelstalige eilanden in het Caribisch gebied als beroepsbevolking voor de twee raffinaderijen. De raffinaderijen zijn ondertussen gesloten, en sinds de jaren tachtig is het toerisme in Aruba dusdanig ontwikkeld dat het eiland er zowat volledig van afhankelijk is, zoals ook bleek tijdens de COVID-crisis.

De geschiedenis van kolonisatie en economische ontwikkeling heeft geleid tot een rijke en heterogene etnische en taalkundige smeltkroes waarin vier talen een dominante rol spelen in verschillende domeinen van taalgebruik. Een meerderheid van de op Aruba geboren bevolking spreekt Papiament, Nederlands, Engels en Spaans. Alle vier de talen kunnen als dominante talen worden beschouwd: Papiament is een officiële taal en de thuistaal van 68% van de bevolking van het eiland; Nederlands – thuistaal van zes procent van de bevolking – is de andere officiële taal en de dominante taal van het Koninkrijk

der Nederlanden waartoe Aruba behoort; Engels – door 8 procent als thuistaal gesproken – is de dominante taal van het toerisme, de overheersende industrie op Aruba; en Spaans – door 14 procent als thuistaal gesproken – is de taal van het nabijgelegen Venezuela en Colombia en als zodanig de regionaal dominante taal (Mijts & Waterman, 2017).

In 2023 werd het adviesrapport integraal taalbeleid Aruba gepubliceerd. De eerste zinnen van het voorwoord zetten de toon: "Sinds begin 19e eeuw werd door vooraanstaande personen al aangegeven dat de slechte beheersing van het Nederlands bij de andere vakken doorwerkte (Gouverneur-Generaal Albert Kikkert, 1819) en dat het Nederlands als enige instructietaal niet de meest geschikte vorm van instructie voor het onderwijs op de eilanden is (Hamelberg, 1896). In 1904 stelde van Kol zelfs dat 'het een dwaas en onbereikbaar iets is... kinderen het Hollands te willen opdringen...' (van Kol, 1904)." Het rapport constateert dat de beheersing van de instructietaal, zowel bij leerlingen als docenten zwak is, dat er geen leescultuur bij de leerlingen bestaat, dat de gebruikte onderwijsmethodes nog vaak gericht zijn op Nederlandse leerlingen in de Nederlandse context en dat de meeste centrale examens afkomstig zijn uit Nederland en passen binnen de leefwereld van de leerlingen. Uiteindelijk concludeert het rapport ook dat de docenten niet opgeleid zijn om hun vak te doceren met een didactiek die rekening houdt met het feit dat de instructietaal een vreemde taal is voor de meeste leerlingen. Kortom, er is een sprake van een structureel vraagstuk dat blijkbaar al 200 jaar erkend wordt, maar tegelijkertijd kan nog steeds geen consensus bereikt worden over de aanpak van dit vraagstuk. Dit komt onder andere door een aantal ideologische aannames en tegenstellingen die leven onder de verschillende stakeholders, onder andere voor wat betreft de status en bruikbaarheid van de verschillende talen in de samenleving, en met name over creooltalen en de taal van de voormalige kolonisator, in het geval van Aruba zijn dat Papiaments en Nederlands. In het kader van mijn doctoraatsonderzoek (Mijts 2021) bestudeerde ik deze processen.

Er is voldoende onderzoek gedaan dat wijst op de zwakke punten in het onderwijssysteem op de eilanden met betrekking tot het gebruik van het Nederlands als instructietaal (Winkel 1955, Prins-Winkel 1973, Prins-Winkel 1983, Emerencia 1996, Narain 1995, Esser 2004, Carroll 2009, Dijkhof & Pereira 2010, Wiel 2010, Leuvenink 2012, Croes 2011, Sollie 2015, Pereira 2018, Mijts, Kester & Faraclas 2020, Directie Onderwijs Aruba 2023). Een ongelukkig neveneffect van deze analyses is dat zowel leerlingen, leerkrachten als ouders het vertrouwen in het onderwijssysteem verliezen. Ook de Nederlandstalige wetgeving en rechtspraak zijn problematisch (Bröring & Mijts 2017), niet alleen vanwege de taalbarrière, maar ook vanwege de perceptie van deze systemen als een buitenlandse kracht binnen de eilandgemeenschap.

De levendige discussie over de rol van het Papiamentu in het onderwijs en de positie van het Nederlands in bestuur, onderwijs en rechtspraak van de afgelopen vijftig jaar is nog niet bekoeld. Innovatieve projecten zoals de Skol Multilingual (een initiatief om meertalig onderwijs aan te bieden op de basisschool) krijgen weinig financiële en logistieke ondersteuning, en het grootste deel van



Figuur 3: een reconstructie van een Arubaans leslokaal uit 1954, met de voor het Arubaanse kind volledig betekenisloze tekst „De Rijn komt bij Lobith ons land binnen”. (Foto gebruikt met toestemming van Evert Bongers, bewerkt door Joost Horward)

de aandacht gaat uit naar het lesgeven aan de leerlingen om ze klaar te stomen voor Nederlandstalige eindexamens en voor studies in Nederland. Op zich een legitieme keuze, maar de soms zeer tegenvallende resultaten van de Arubaanse leerlingen op de eindexamens en de relatief kleine aantallen leerlingen die doorstroomden naar havo en vwo, en later naar hoger onderwijs, wijzen op weeffouten in het onderwijssysteem. De instructietaal, het Nederlands, wordt door velen aangewezen als de belangrijkste hinderpaal voor onderwijssucces en daarmee voor sociaaleconomisch succes en mobiliteit in het leven. Leraren klagen over het gebruik van het Nederlands in de klas en voelen ze zich vaak onvoldoende toegerust om hun leerlingen in die taal te helpen zich te ontwikkelen (Wenzel 2022).

De voorgaande bespiegeling roept één belangrijke vraag op: als zoveel onderzoek wijst op tekortkomingen in het gebruik van de instructietaal, en als er allerlei beleidsnota's en institutionele rapporten zijn geproduceerd over deze tekortkomingen, waarom is blijft het zo moeilijk om het beleid te wijzigen? Welke achterliggende processen verlammen politici en andere besluitvormers zodanig in de mogelijke ontwikkeling van taalbeleid en -planning dat ze het

bewijs uit onderzoek niet volgen? Waarom is telkens weer niet de beslissing genomen om een alomvattend taalbeleid te ontwikkelen dat het gebruik van de thuistaal van de meerderheid van de bevolking in het onderwijs, het bestuur en de rechterlijke macht voorop stelt?

Het antwoord op deze vragen ligt verstopt in de onderliggende ideologie van de sleutelfiguren die de beleidskeuzes moeten maken, en natuurlijk ook van de samenleving die die beleidskeuzes beïnvloedt. Het inventariseren van de bouwstenen van deze ideologieën en het reconstrueren van de architectuur van deze ideologieën helpt begrijpen welke specifieke geloofssystemen de belangrijkste drijfveren zijn van de status quo in het Caribisch beleid rond onderwijs en taal. Aan de hand van beleidsstukken, onderzoeksrapporten, verslaggeving en discussies op sociale media zijn een aantal bouwstenen te identificeren. Vooral in de sociale media zijn deze bouwstenen herkenbaar. Hieronder zet ik even de belangrijkste argumenten op een rijtje die ingezet worden tegen de introductie van de thuistaal als instructietaal:

1. Vroeger was alles beter... ik ben toch ook naar school gegaan in het Nederlands, ik ben succesvol dus het onderwijssysteem is goed;
2. Als je kinderen onderwijst in het Papiaments, dan zullen ze nooit succesvol kunnen zijn in het hoger onderwijs;
3. Papiaments is een onvolledige taal die niet geschikt is voor academische doeleinden, en ook niet internationaal is;
4. Het Nederlands is de taal van recht en bestuur, dan kun moet het ook de onderwijstaal zijn;
5. Het invoeren van het Papiaments als instructietaal in het onderwijs is een nationalistisch project ten koste van de toekomst van de kinderen;
6. Er zijn wel grotere problemen in het onderwijs dan de instructietaal.

Elk van deze standpunten staat ter discussie. Als er daadwerkelijk verandering moet komen in het onderwijs op de eilanden, dus niet alleen in Aruba, dan moeten deze vastgeroeste gedachten aangepakt worden. Dat zal nog tijd en energie vragen, en daar ligt ook een belangrijke rol voor de mensen die het nieuwe taalbeleid voor Aruba zullen moeten uitvoeren. Indien zij deze ideologische bezwaren bespreekbaar kunnen maken, zullen zij erin kunnen slagen om daadwerkelijk de veranderingen door te voeren die nodig zijn om in het onderwijs tegemoet te komen aan de meertalige kinderen in de meertalige Arubaanse samenleving. Daarin is vanzelfsprekend ook voor het Nederlands een mooie rol weggelegd, een rol die de kinderen mogelijkheden en inspiratie kan bieden.

Bonaire

Als laatste voorbeeld wil ik nog kort het onderzoekproject bespreken dat ik samen met Nicholas Faraclas en Ellen-Petra Kester uitvoerde in Bonaire. Het eilandgebied Bonaire, het meest oostelijke van de benedenwindse eilanden met een oppervlakte van ongeveer 290 vierkante km en ongeveer 20.000 inwoners, heeft een opeenvolging van extreme politieke veranderingen doorgemaakt waarin de bevolking van het eiland geen inspraak had. Na het einde van de ko-

loniale overheersing in 1954 handhaafde het nieuwe semi-autonome land van de Nederlandse Antillen de structuur waarin besluitvorming niet op Bonaire maar in Curaçao plaatsvond. Curaçao was de zetel van de politieke, economische en bestuurlijke macht. Op 10 oktober 2010 (10-10-10) werden de Nederlandse Antillen ontbonden. In de aanloop naar deze ingrijpende staatkundige verandering, werd de Bonairianen gevraagd zich in een referendum uit te spreken voor ofwel semi-autonomie binnen het Koninkrijk der Nederlanden; volledige onafhankelijkheid; behoud van de Nederlandse Antillen; ofwel een nieuwe – toen nog ongedefinieerde – directe band met Nederland. Slechts 57% van de bevolking kwam opdagen, een meerderheid (59%) van de bevolking koos voor de optie van een directe verbinding met Nederland. Het was niet duidelijk wat dit zou betekenen voor de bevolking, de andere opties boden echter geen alternatief: het was bekend dat de Antillen zouden verdwijnen, volledige onafhankelijkheid en een semi-autonome status stonden op dat moment niet op de publieke agenda. Kortom, vanaf 10-10-10 werd Bonaire opnieuw bestuurd door een regering die niet op Bonaire zat, maar wel in het verre Nederland.

Op Bonaire heeft de aanhoudende nadruk op (bijna) moedertaalvaardigheid in het Nederlands, als sleutel tot sociaal-economisch succes, een grote impact gehad op de rol die de verschillende talen, en hun sprekers, mogen spelen in de samenleving. Na de ontbinding van de Nederlandse Antillen, die naast het Nederlands zowel het Papiaments als het Engels als co-officiële talen erkenden, is er een constante en algemene verwarring ontstaan over de status van de drie talen en bijgevolg over hun rol in verschillende domeinen. Toen Bonaire tien jaar als bijzondere gemeente van Nederland gefunctioneerd had, was voldoende duidelijk dat er grote onvrede heerste over de groeiende ongelijkheid en de wijze waarop daarmee omgegaan werd, en daarin speelde taalbeleid een dusdanige rol dat een beroep op ons gedaan werd om daar onderzoek naar te doen. Ook in dit geval betrof het een onderzoek met grote politieke en maatschappelijke lading, waarin we veel aandacht moesten hebben voor de belangen van de verschillende belangengroepen, maar met name ook aandacht vestigden op de zwakkeren in de samenleving voor wie het taalbeleid een cruciale rol kan spelen.

In 2012 publiceerde het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties een document over de taalregeling voor de BES-eilanden (Bonaire, Sint Eustatius en Saba) binnen het Nederlandse wettelijke kader onder de titel *Taalregelingen voor de BES-eilanden in de Nederlandse wet- en regelgeving*. Daarin staat vermeld dat Papiaments en Engels tot op zekere hoogte als onderwijstalen in het basisonderwijs konden worden gebruikt, alsook in administratieve en juridische zaken. Bovendien stond in het document expliciet dat de voertaal in het voortgezet onderwijs Nederlands was, terwijl het Papiaments alleen als keuzevak mocht worden aangeboden.

In 2014 publiceerde de Taalunie een advies, *Nederlands op zijn BESt*, dat veel ophef gaf. In dat rapport suggereerde de Taalunie dat Papiaments en Nederlands verschillende rollen hebben in de Bonairiaanse samenleving. Nederlands werd expliciet aangeduid als de toegangspoort tot kennis, terwijl Papiaments werd beschreven als een belangrijke en inherente marker van de Bonairi-

aanse identiteit, die diende als een hulpmiddel voor communicatie en culturele expressie. Het advies luidde dat scholen 90% van het onderwijs in het Nederlands en 10% in het Papiaments moesten aanbieden. Twee afzonderlijke deskundigengroepen werden uitgenodigd om die aanpak verder uit te werken. De suggestie om de twee talen op deze wijze naast elkaar te positioneren werd niet door iedereen omarmd. De bevindingen van het onderzoek zijn gerapporteerd door de expertgroep Papiaments (2015), de expertgroep Nederlands (2015) en ook in de vorm van een synthese van de rapporten van de expertgroepen Papiaments en Nederlands (Sealy & Silberie, 2015). In de conclusie van de inleiding van het gesynthetiseerde rapport van oktober 2015 staat dat "Het is zaak om nu in overleg met het onderwijsveld keuzes te maken en gezamenlijk een plan van aanpak op te stellen dat door iedereen gedragen wordt"(Sealy & Silberie 2015, p. 1).

Voor goed begrip van het vraagstuk is de opsomming van de punten van overeenstemming en de punten van onenigheid uit deze synthese tekenend. De punten van overeenstemming kunnen als volgt worden samengevat: beheersing van zowel het Papiaments als het Nederlands vindt iedereen belangrijk, Papiaments is de belangrijkste communicatietaal in de voorschoolse belevingswereld van het kind, een kunstmatige scheiding van de rollen van de beide talen binnen en buiten de school is onwenselijk, en er is zowel nood aan de ontwikkeling van een methode Nederlands als Vreemde Taal en aan de ontwikkeling van een referentiekader voor het Papiaments (Sealy & Silberie 2015, p. 18–20). Onenigheid was er – zoals te verwachten – over de balans tussen Nederlands en Papiaments in het onderwijs, en over de taal van initiële geletterdheid. Deze onenigheidsgebieden werden beschouwd als cruciale punten waarover unanimiteit moest worden bereikt, aangezien het risico van toenemende verschillen tussen belanghebbenden financiële gevolgen zou kunnen hebben en tot een gebrek aan uniformiteit zou kunnen leiden. Het rapport was heel duidelijk over het feit dat er geen wederzijds begrip was tussen de schoolbesturen en schoolleiders over de weg vooruit.

In 2018 ontwikkelden de scholen een actieplan voor taalbeleid (*Taalbeleid gezamenlijke schoolbesturen Bonaire. Plan van aanpak.*), dat slechts gedeeltelijk voortbouwde op de eerdere rapporten, omdat zij de doelen te ambitieus en onder de heersende omstandigheden niet haalbaar vonden. Het percentage studenten dat in staat zou moeten zijn om binnen 5 jaar het 1F-niveau van beheersing van het Nederlands te bereiken, werd vastgesteld op 60–75%. Deze studenten zouden ook in het Papiaments een overeenkomstig niveau (in het nieuw ontwikkelde referentiekader) moeten kunnen bereiken.

In 2021 werd een bestuursakkoord ondertekend met betrekking tot het Papiaments op Bonaire om een gemeenschappelijke visie uit te spreken over de positie, waarde, bescherming en bevordering van het Papiaments. Het akkoord stelt dat Papiaments tot op zekere hoogte in administratieve en juridische zaken kan worden gebruikt. Papiaments wordt erkend als verplicht vak in het basisonderwijs en als keuzevak in het voortgezet onderwijs en in de niveaus 1 en 2 van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Papiaments zou ook gebruikt

kunnen worden als onderwijstaal in het basisonderwijs en in de niveaus 1 en 2 van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo).

De Bonairiaanse samenleving is snel aan het veranderen: een continue instroom van voornamelijk Nederlands kapitaal dat wordt geïnvesteerd in vastgoedprojecten, in combinatie met de snelle opeenvolging van jonge stagiaires – voornamelijk uit Nederland – die zorgen voor goedkope arbeidskrachten in de toeristische sector naast het constante verloop van onderwijs-, medische en administratieve professionals die naar het eiland komen voor periodes variërend van 1 maand tot een paar jaar, creëren een nieuw soort samenleving waarin Nederlandse – en secundair Engelse – taalvaardigheid de communicatiestandaarden zijn en er weinig ruimte is voor de Papiaments sprekende Bonairiaanse bevolking. Het tijdelijke verblijf op het eiland van deze kortstondige voorbijgangers maakt hun relatie met Bonaire oppervlakkig, terwijl de gewortelde betrokkenheid van Bonairianen bij hun eigen gemeenschap niet op waarde wordt geschat. In het Bonairiaanse straatbeeld zijn de uitingen van onvrede over deze ontwikkelingen zichtbaar in de vorm van slogans en grote borden met protestuitingen. Taal is deel van de kern van deze tweedeling.



Figuur 4: Protest tegen de nieuwe staatsstructuur na de ontbinding van de Nederlandse Antillen in Bonaire. (Eigen foto)

In het adviesrapport dat we schreven naar aanleiding van het onderzoek dat we uitvoerden, legden we de nadruk op de nood aan het ontwikkelen van erken-

ning voor meertaligheid en voor de verschillende talen op zich. Daarvoor zullen grote inspanningen gedaan moeten worden, niet enkel in de scholen maar ook in het bestuur, handhaving, medische zorg, sociaal werk en alle andere facetten van de samenleving waar taalvaardigheid de sleutel is tot het ontvangen van de juiste vorming, zorg en begeleiding, maar ook de sleutel is voor kansen op de arbeidsmarkt. Als die inspanningen niet gedaan worden dan zal de huidige trend zich voortzetten: Papiamentstalige burgers worden uitgesloten en gemarginaliseerd in de eigen samenleving die zich met grote snelheid omvormt tot een maatschappij waar kennis van Nederlands en Engels een grote filter geworden is die toegang tot sociaaleconomische mobiliteit bepaalt. De negatieve attitude die ontwikkeld is als gevolg van deze talige segregatie kan bijgestuurd worden door een zorgvuldig proces van taalplanning – *language planning* – te initiëren dat recht doet aan de realiteit van de Bonairiaanse bevolking.

Concluderend

De meertalige omgeving op de eilanden biedt zowel voordelen als uitdagingen voor jongeren. Door het beheersen van zowel Nederlands als Engels, en op de benedenwindse eilanden ook Papiaments, kunnen jongeren profiteren van bredere educatieve en professionele kansen. Ze hebben toegang tot bronnen in deze verschillende talen, kunnen communiceren met verschillende culturen en kunnen internationale samenwerking bevorderen. Aan de andere kant worden deze jongeren geconfronteerd met uitdagingen, al is het maar doordat het Nederlandse schoolsysteem, dat grotendeels gerepliceerd wordt op de eilanden, gebaseerd is op een eentalig model dat niet past bij de meertalige samenleving. Daarnaast zijn er ideologische maar ook praktische debatten over vraagstukken zoals het behoud van culturele identiteit en moedertaal, en over de nadruk op het verwerven van vaardigheden in de dominante onderwijstalen. Het is belangrijk dat het onderwijssysteem rekening houdt met deze uitdagingen en de culturele diversiteit op het eiland omarmt en representeert.

Voor Caribische jongeren kunnen meertalige vaardigheden deuren openen naar diverse toekomstmogelijkheden. Een sterke beheersing van het Nederlands kan hen in staat stellen om Nederlandstalig hoger onderwijs te volgen en kansen te krijgen op de arbeidsmarkt. Daarnaast biedt het beheersen van het Engels toegang tot Engelstalig hoger onderwijs en mogelijkheden om deel te nemen aan de dominante en nog verder groeiende toeristische sector in de regio en internationale uitwisselingen en samenwerking te bevorderen.

Om jongeren voor te bereiden op deze toekomstmogelijkheden, is het belangrijk dat het onderwijssysteem op de eilanden de nadruk legt op meertaligheid en op het ontwikkelen van taalvaardigheden in de verschillende talen van deze samenlevingen, waaronder ook het Nederlands. Investerings in onderwijsmiddelen, docentenopleidingen en taalprogramma's kunnen jongeren helpen hun meertalige vaardigheden te versterken en te benutten voor een toekomstige carrière. Caribische jongeren die vaardig zijn in meerdere talen hebben bredere educatieve en professionele kansen. Het is essentieel dat het onderwijs-

systeem jongeren voorbereidt op de meertalige realiteit en hen ondersteunt bij het ontwikkelen van sterke taalvaardigheden. Door te investeren in meertalig onderwijs en het aanbieden van toekomstgerichte programma's kunnen Caribische jongeren hun meertalige vaardigheden benutten voor een positieve impact op hun persoonlijke ontwikkeling en de samenleving als geheel.

De drie *case studies* die ik hierboven schetste geven hopelijk een beeld van de complexiteit van de contexten waarbinnen het Nederlands een rol speelt in het Caribisch gebied. Deze rol wordt niet altijd als positief ervaren, in tegendeel, vaak draagt het gebruik van het Nederlands bij aan vervreemding van onderwijs, zorg, bestuur en rechtspraak, maar ook van het Koninkrijk der Nederlanden. De laatste jaren is dit besef gegroeid, en een groot aantal projecten is op dit moment simultaan in uitvoering en in ontwikkeling. In 2011 werd de Caribische Associatie voor Neerlandistiek (CARAN) opgericht die een grote rol speelt in de academische dialoog over de rollen van het Nederlands in het gebied. De taalbeleidskeuzes die in 2014 gemaakt zijn om in Sint Eustatius, net als in Saba, het Engels als instructietaal in te voeren wordt gehandhaafd. Sinds 2016 is er een actief netwerk NVT dat grote inspanningen doet om bewustzijn en kennis van en over Nederlands als Vreemde Taal te bevorderen. In 2022 is de Strategic Education Alliance opgericht waarin de zes eilanden en Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs samenwerken om de startpositie van Caribische studenten te versterken. In Aruba, Curaçao en Bonaire is in 2023 een start gemaakt met de ontwikkeling van nieuw onderwijstaalbeleid, en, in opvolging van het onderzoeksproject dat we in Bonaire uitvoerden hebben de scholengemeenschappen in Bonaire zich nu geëngageerd om samen een meertalig onderwijsbeleid te ontwikkelen. Dit zijn allemaal positieve ontwikkelingen die in grote mate zullen bijdragen aan het versterken van de waardering voor de verschillende talen, en dus ook het Nederlands, op de eilanden.

In 2019 ondertekenden de ministers van Onderwijs van de vier landen binnen het Koninkrijk (Aruba, Curaçao, Sint Maarten en Nederland) een ambitieuze intentieverklaring om samen te werken op het gebied van Nederlands als vreemde taal, samen met de Taalunie (*Intentieverklaring Nederlands als Vreemde Taal*). De beoogde samenwerking was gericht op informatie-uitwisseling, professionalisering van medewerkers, het organiseren van congressen en onderzoeksprojecten, alsmede het opzetten van een gezamenlijk netwerk voor Nederlands als vreemde taal. In de verklaring werd expliciet vermeld dat het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal verwees naar het gebruik van het Nederlands als vak of als instructietaal. Ook werd gesteld dat de samenwerking bedoeld was om het contact tussen belanghebbende onderwijsautoriteiten en -instellingen te ontwikkelen en dat individuele partijen verantwoordelijk waren voor de vereiste budgetten om de activiteiten uit te voeren en het recht hadden om zich op elk moment zonder verdere verplichtingen terug te trekken.

Het is duidelijk dat er nog veel werk te doen is. Het taalkundig onderzoek naar de ontwikkeling van het Nederlands in het Caribisch gebied staat nog in de kinderschoenen. De didactiek Nederlands als Vreemde Taal voor deze zeer specifieke taalsituatie moet verder ontwikkeld worden en er moeten nieuwe curricula

ontwikkeld worden die tegemoet komen aan de meertalige realiteit van het Caribisch deel van het Koninkrijk. De ontwikkeling van meertalige tekstcorpora voor de studie van taalcontact en taalvariatie staat nog in de kinderschoenen, en natuurlijk is er een schatkamer aan studiemogelijkheden over de literaire en culturele eenheden van het gebied, waar Nederlands vervlochten is met Papiaments, Engels en Spaans.

Bronnen

- Aceto, M. (2006). Statian Creole English: an English-derived language emerges in the Dutch Antilles. *World Englishes*, 25: 411-435.
- Bakker, T. (2021). Language planning and policy in education: Saba, Caribbean Netherlands [report].
- Bröring, H., & Mijts, E. (2017). Language planning and policy, law and (post)colonial relations in small Island States : a case study. *Social Inclusion*: 29–37.
- Caroll, K. S. (2009). *Language maintenance in Aruba and Puerto Rico: understanding perceptions of language threat (Diss.)*. Arizona.
- CBS Aruba. (2000). *Census 2000*. CBS Aruba.
- CBS Aruba. (2020). *Quarterly Demographic Bulletin 2020 – 4th quarter*. CBS Aruba.
- CBS Curaçao. (13. 01 2022). *CBS Curaçao*. Downloaded from <https://www.cbs.cw/population>
- CBS Curaçao. (13. 01 2022). *Censo 2011*. Downloaded from CBS Curaçao: <https://www.cbs.cw/demographics-characteristics>
- CBS Nederland. (2014). *Papiaments de meest gesproken taal op Bonaire en Engels op Saba en Sint Eustatius*. CBS Nederland: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2014/51/papiaments-de-meest-gesproken-taal-op-bonaire-en-engels-op-saba-en-sint-eustatius>
- CBS Nederland. (2021). *Caribisch Nederland; bevolking, geslacht, leeftijd en geboorteland*.
- Croes, R. (2011). Philosophical background of the Scol Multilingual: reconstructing the blueprint. In N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, & E. Ech-teld, *Iguana's newfound voices: continuity, divergence and convergence in language, culture, and society on the ABC-islands*. San Juan/Willemstad: FPI: 293–300.
- Directie Onderwijs Aruba (2023). *Integraal Taalbeleid Onderwijs 2023: Advies-rapport*. Directie Onderwijs Aruba.
- Devonish, H., Richardson, G. (2016). *The English Creole of Aruba: a community-based description of the San Nicolas variety* [PowerPoint slides]. Instituto Pedagógico Arubiano/University of the West Indies.

- Dijkhoff, M., & Pereira, J. (2010). Language and education in Aruba, Bonaire and Curaçao. In B. Migge, I. Léglise, & A. Bartens, *Creoles in education: an appraisal of current programs and projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 237–272.
- Emerencia, L. (1996). Changing challenges for Aruban schools. *21st Century Policy Review*, 3(1-2): 150–176.
- Esser, J. (2004). *Census Working Papers: het probleem van de overjarige basisschoolleerlingen in nader perspectief*, CBS-Aruba. Aruba: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Faraclas, N., E. Kester en E. Mijts *Language of Instruction in Sint Eustatius: report of the 2013 research group on language of instruction in Sint Eustatius*. Den Haag/Oranjestad: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen/Rijksdienst Caribisch Nederland.
- Faraclas, N., Kester, E., Mijts, E. (2019). *Community Based Research in Language Policy and Planning. The Language of Instruction in Education in Sint Eustatius*. Cham, Switzerland: Springer.
- Faraclas, N., Kester, E.-P., & Mijts, E. (2022). *We can do better than 'Cham-buká': toward inclusive language policy and practice in Bonaire. Final Report of the Maneho di Idioma Research Team, April 2022*. Fundashon Akademia Papiamentu/Openbaar Lichaam Bonaire.
- Hamelberg, J. (1896–1897). De Nederlandsche taal op de Nederlandsch West-Indische eilanden. *Neerlandia*.
- Hamelberg, J. (1896–1897). De Nederlandsche taal op de Nederlandsch West-Indische eilanden. Vervolg en slot. *Neerlandia*: 2–3.
- Knappert, P. D. L. (1930). Verzuimd st. Eustatius. *New West Indian Guide / Nieuwe West-Indische Gids*, 11(1): 159–175.
- Kol, H. van (1904). *Naar de Antillen en Venezuela*. Sijthoff, Leiden.
- Krämer, P., Mijts, E. & Bartens, A. (2022). Language Making of Creoles in multilingual postcolonial societies. *International Journal of the Sociology of Language*, 2022(274): 51–82.
- Leuverink, K. (2012). Un idioma strano: onderzoek naar taalattitudes en taalbeleid in Aruba. *Seminar Publicaties Universiteit van Aruba 2012*. Oranjestad: University of Aruba: 81–95.
- Migge, B., & Le[301]glise, I. (2007). Language and colonialism: Applied linguistics in the context of creole communities. In M. Hellinger, & A. Pauwels, *Language and Communication: Diversity and Change*. De Gruyter: 299–332.
- Migge, B., Léglise, I., & Bartens, A. (2010). Creoles in education: A discussion of pertinent issues. In B. Migge, I. Léglise, & A. Bartens, *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 1–30.
- Mijts, E. (2014). Recentring the focus in discourse on education in postcolonial small island states: the case of Aruba. In N. Faraclas, R. Severing, & C.

- Weijer, *Creole Connections : transgressing neocolonial boundaries in the languages, literatures and cultures of the ABC-islands and the rest of the Dutch Caribbean*. Willemstad/San Juan: Fundashon pa Planifikashon di Idioma / Universidad de Puerto Rico: 121–128.
- Mijts, E. (2015). Discours over de Nederlandse taal en onderwijs in de Caraïben. In *Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch Gebied*. Paramaribo: Instituut voor de Opleiding van Leraren: 61–67.
- Mijts, E. (2017). State traditions and language regimes in Aruba and other small island states[202f]: some preliminary thoughts on the study of language legislation as discourse. In N. Faraclas (Ed.), *Archaeologies of erasures and silences[202f]: recovering othered languages, literatures and cultures in the Dutch Caribbean and beyond*. San Juan / Willemstad: University of Puerto Rico / University of Curaçao: 161–165.
- Mijts, E. (2020). Home languages and higher education : challenges for inclusive higher education language policies for postcolonial small island states in the twenty-first century. In D. Pieters, & T. Keersmaekers, *Internationalization of universities and the national language : language policy interventions and case studies*. Berlin: Peter Lang: 155–173.
- Mijts, E. (2021). *The situated construction of language ideologies in Aruba[202f]: a study among participants in the language planning and policy process*. University of Antwerp. Faculty of Arts[202f]; Ghent University. Faculty of Arts and Philosophy, Antwerp, Belgium[202f]; Ghent, Belgium.
- Mijts, E. (2022). Pluricentric languages in the Americas: the case of pluricentric Dutch in the Dutch Caribbean. In: Muhr, R., E. Duarte, C. Rodrigues & J. Thomas. *Pluricentric Languages in the Americas*. Peter Lang Verlag: 231–244.
- Mijts, E., Kester, E.-P., & Faraclas, N. (2020). Challenges for inclusive education through home languages in the Caribbean part of the Kingdom of the Netherlands: challenging colonial and neo-colonial beliefs about the role of languages in education. In J. Jules, & K. Belgrave, *Transformative pedagogical perspectives on home language use in classrooms*. IGI Global: 271–185.
- Mijts, E., & Waterman, K. (2017). Wat is de positie van het Nederlands in de multilinguale samenleving? In L. Echteld, E. Mijts, W. Rutgers, & R. Severing (Eds.), *Taalbeleid in het Caribisch Gebied[202f]: heden en in de nabije toekomst*. Curacao: University of Curacao. 125–131.
- Mufwene, S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mufwene, S., & Vigouroux, C. (2017). Individuals, populations and timespace. Perspectives on the ecology of language revisited. *Language Ecology 1:1*: 75–102.
- Muhr, R. (2012). *Non-dominant varieties of pluricentric languages, getting the picture*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Myrick, C. (2014). Putting Saba English on the map: A descriptive analysis of English language variation on Saba. <https://kurzelinks.de/p8lk>, Jan 2014: 161–192.
- Narain, G. (1995). *Taaltalent in ontwikkeling: een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland (Diss.)*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Pereira, J. (2018). *Valorization of Papiamentu in Aruban society and education, in historical, contemporary and future perspectives*. Willemstad: University of Curaçao Research Institute.
- Prins-Winkel, A. (1973). *Kabes duru? Verslag van een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse eilanden van de Nederlandse Antillen, in verband met het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Prins-Winkel, A. (1983). Educational myths, ideals and realities on the A-B-C islands of the Netherlands Antilles: A century of educational efforts and failures in Dutch colonial schools. In *Papiamentu: Problems and possibilities. Papers presented at the Conference on Papiamentu, Papiamentu : problema i posibilidat organized by the University of the Netherlands Antilles and the Instituto pa Promoshon i Estudio di Papiamentu, 4–6 June 198*. Zutphen: De Walburg Pers: 9–22.
- Rijksoverheid (2012). *Taalregelingen voor de BES-eilanden in de Nederlandse wet- en regelgeving*
- Sealy, R. & Silberie, M. (2015) *Bevindingen quick scan Expertgroepen Papiamentu en Nederlands*. Bonaire: Kralendijk.
- Sollie, F. (2015). Language and education in a multilingual society: text comprehension and language attitudes among advance stream Aruban high school students. In N. Faraclas, R.
- Severing, C. Weijer, E. Echteld, & W. Rutgers, *Envisioning the greater Dutch Caribbean*. Curaçao/Puerto Rico: Fundashon pa Planifikashon di Idioma: 35–46.
- Sonntag, S. K., & Cardinal, L. (2015). Introduction. In L. Cardinal, & S. K. Sonntag, *State traditions and language regimes*. McGill-Queen's University Press: 3–26.
- Taalunie (2014). *Nederlands op zijn BESt*.
- Wenzel, Veronika (2022). Het Nederlands in het voortgezet onderwijs in Aruba. Een Onderzoek naar de behoeften en attitudes van docenten. Aruba: Biblioteca Nacional Aruba.
- Winkel, N. (1955, September). Het taalprobleem in het Antilliaans onderwijs. *Christoffel* (1-2): 68–78.
- Wiel, K. (2011). Papiamentu/o and identity in Aruba and Curaçao. In N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, & E. Echteld, *Iguana's newfound voices:*

continuity, divergence and convergence in language, culture and society on the ABC-islands. San Juan/Willemstad: FPI: 39–50.

World Factbook. (13. 01 2022). *Sint Maarten*. Downloaded from CIA World Factbook: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/sint-maarten/#people-and-society>

LYRISCH-KARIBISCH: Niederländisch lernen mit Literatur im postkolonialen Kontext

Beatrix van Dam

Teil 1: Gedichte und Impulse für erfahrungsorientierten Unterricht

Das Projekt *Lyrisch! Niederländisch lernen mit Literatur* fördert mit seiner Website den Einsatz von mehr Literatur im Fremdsprachenunterricht Niederländisch. Der Name *Lyrisch!* zeigt, welche Herausforderung dies ist, verweist er doch auf die im Unterricht oft als schwere Kost empfundene „Lyrik“. Im Niederländischen bedeutet der Ausdruck „lyrisch zijn over iets“ jedoch auch, so begeistert zu sein über etwas, dass man dieser Begeisterung Ausdruck verleihen muss. Das Projekt will dementsprechend begeistern für die oft als schwierig empfundene Literatur.

Auf der *Lyrisch!*-Website werden eine weite Bandbreite kurzer literarischer Texte (Lyrik, aber auch Prosa und Drama) angeboten, die sich an beginnende wie an fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner richten. Thematisch orientiert sich die Seite an Lehrplänen des Niederländischunterrichts in NRW und Niedersachsen. Dementsprechend gibt es viele literarische Texte zu Themen wie Identität, Diversität, (Post-)Kolonialismus, aber auch zum Klimawandel. Diese breite Auswahl soll die literarische Leselust im Niederländischunterricht anregen und ermöglicht die Integration literarischer Texte in thematische Reihenplanung. Innerhalb eines Themas sind die Texte nach Sprachniveau geordnet (A1–C1). Für einen Großteil der Texte gibt es eine Audiodatei in verschiedenen Varianten des Niederländischen (z. B. flämisches oder surinamisches Niederländisch) zum direkten Einsatz im Klassenraum. Neben dem Text selbst (A) wird für die meisten Texte auch eine Version mit Worterläuterungen, Kommentar und Einschätzung des Sprachniveaus angeboten (B).¹ Dreizehn Texte sind mit didaktischen Impulsen („Didaktisierung“) und einer Powerpoint versehen – Literatur „hapklaar“ für den Unterricht!

1 Die Website ist zu finden unter: kurzelinks.de/lyrisch. Für eine ausführliche Vorstellung des Projekts und des Ansatzes siehe Jeroen Dera und Beatrix van Dam. „*Lyrisch!* (Lese-) Erfahrung als Zugang zu Literatur im Niederländischunterricht.“ *Nachbarsprache Niederländisch* 27 (2022): 73–92.

An dieser Stelle stellen wir, passend zum Themenschwerpunkt dieser *nachbarsprache niederländisch*, Gedichte aus dem *Album van de Caraïbische poëzie* vor, die auf der *Lyrisch!*-Website in Bezug auf Themen wie „Identiteit en diversiteit“ und „(Post-)Kolonialisme“ angeboten werden. Sie öffnen die Augen für die Diversität und den Sprachreichtum dieses Raums und machen sensible Zusammenhänge wie Versklavung und Ausgrenzung zugänglich. Sofern die Gedichte im Original nicht niederländisch sind, klingen auf der Website in Audiodateien neben dem Niederländischen auch die anderen Sprachen des karibischen Raums: Das Papiamentu der „Benedenwindse Eilanden“, das Sranantongo der Afro-Surinamer sowie das Surinamisch-Javanische der aus dem indonesischen Raum Eingewanderten in Suriname. Zu jedem Text ist hier ein kurzer Impuls abgedruckt, der auf der Website mit weiteren didaktischen Erläuterungen zum Text ergänzt wird. Die Website stellt zudem die Gedichte auch in einer Version mit Worterläuterungen zur Verfügung. Teil 2 dieses Artikels gibt anhand des Gedichts „Dididivi“ von Giselle Ecury einen „Crashkurs“ in erfahrungsorientiertem Literaturunterricht (S. 51).

Bernado Ashetu – “Tropen”

(mit Audiodatei auf der *Lyrisch!*-Website)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie* (Rubinstein, 2022)



Tropen

Tropicál
 Trópical
 Tropisch,
 noem het hoe je wilt,
 in welke taal je wilt,
 het betekent: Dans
 het betekent: hitte.
 het betekent:
 oerbos van bloemen
 planten.
 Het betekent:
 diep donker
 ondoorgrondelijk oerbos
 van bloemen en
 planten.
 Het betekent:
 dans, hitte
 en
 het betekent:
 drank
 dolk
 doem.
 Het betekent:
 haat bij weelde
 van bloemen,
 bij duister van
 zware planten,
 van dit ontroostbaar groen.

Impuls zum Text

Was sind die Tropen? Das Gedicht gibt eine Antwort, die nicht zwischen Natur und Mensch unterscheidet. Ab V. 18 („het betekent: / drank /dolk / doem“) kippen die Tropen als extremes Naturphänomen (Hitze, Wildwuchs) in extremes menschliches Verhalten („drank“/Rausch, „dolk“/Mord, Hass). Die stakka-tohaft kurzen Verse unterstreichen die Wucht der Natur wie der Menschen. Das Grün des Urwaldes wird „untröstlich“, die Tropen mischen sich mit menschlicher Tragik. Das Gedicht zeichnet so ein ebenso kraftvolles wie düsteres Bild der Tropen, in dem sich unheilvolle Ereignisse andeuten.

Michaël Slory – Kokospalm

(mit Audiodatei auf der *Lyrisch!*-Website)

Uit: *Album van de Caribische poëzie* (Rubinstein, 2022)



Kokospalm

Kokospalm,
onder de vloeiende wind
luistert het gedicht
en zuivert zich.

Nee, hier is geen eenzaamheid.

Kijk, het gras groeit.
De vogels zingen.
En één en al omarming
is de ruimte.

Impuls zum Text

Ein Gedicht, das zuhört und sich reinigt? Hier scheint sich ein Text direkt mit dem verbinden zu wollen, was er beschreibt. Das Gedicht selbst ist hier das lyrische Ich, das lauscht und sich einer tropischen Szene öffnet, in der eine Palme inmitten von Wind, Gras und Vogelgesang wahrgenommen wird. Das Gedicht/lyrische Ich geht so in der Szene auf, dass es sich am Ende vom Raum, in dem es sich befindet, umarmt fühlt (V. 8/9): Hier ist kein Platz für Einsamkeit (V.5), auch wenn eigentlich niemand (zumindest kein Mensch) anwesend zu sein scheint. Die Szene ist sich selbst genug und macht surinamische Landschaft erfahrbar.

Creolen – “Lakusingi/Laku-lied”

(mit Audiodateien Sranantongo/Niederländisch auf der *Lyrisch!/-Website*)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie* (Rubinstein, 2022)

Lakusingi

Mi na kakafowru, kron de a mi ede.
Mi na kakafowru, mi kron de a mi
ede.
Kaba wansi nefi de a mi neki,
mi kron de a mi ede.

Sranantongo



Laku-lied

Ik ben een haan, met een kroon op
mijn hoofd.
Ik ben een haan, mijn kroon staat
op mijn hoofd.
Ook al ligt er een mes aan mijn nek,
mijn kroon staat op mijn hoofd.

(vertaling Michiel van Kempen)



Impuls zum Text

Lakusingi sind Lieder, die Teil von Theaterstücken waren, welche versklavte Menschen auf Plantagen in ihren eigenen Sprachen vortrugen. Das Gedicht kann mit dem deutschen Grundgesetz, Artikel 1 (1) in Dialog gebracht werden: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Was, wenn sie doch angetastet wird? Wie lässt sich diese Würde dann noch bewahren? Diese Frage verhandelt das „Laku-lied“. Der Sänger vergleicht sich selbst mit einem Hahn – dem Tier, das oft mit Stolz assoziiert wird. Als Ausdruck seiner Würde trägt der Hahn eine „Krone“ (Hahnenkamm). Diese ist an ihm festgewachsen und gehört zu ihm, selbst wenn er sich in einer Situation der Ohnmacht befindet, ihm Gewalt angedroht oder zugefügt wird oder gar sein Leben auf dem Spiel steht: Er kann sie nicht verlieren, egal was ihm angetan wird. Durch dreimalige Wiederholung (V. 1, 2 und 4) wird dieser Zustand geradezu beschworen, als müsste er durch das Lied erst entstehen. Auf diese Weise stellt sich das Lied einer existentiellen Bedrohung, indem es die eigene Kraft besingt.

Enrique Goilo – “De wanhoop van een slaaf”

(mit Audiodateien Papiamentu/Niederländisch auf der *Lyrisch!*-Website)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie*. (Rubinstein, 2022)

Desesperacion di un catibu

Den mondi'tera pretu
M'a haña mi sinti
Mi por a biba quetu
Un bida consenti.

Rib'un malditu dia
M'a perde libertad
Cu heru na mi pia
M'a conocé crueldad.

Sin awa, sin cuminda
Catibu di color
M'a lastra den caminda
Tra'i bomba sin pudor.

M'a sufri den bodega
Un haula di maidad
Un fiernu jen di praga
I hende sin piedad.

Mi bida ya n' ta bida
Mi alm ata quibrá
Acaso den huida
Lo mi por descansá.

Cu chapi, piki, heru
Mainta bon temprán
Den sol'i awaceru
Sin come pida pan.

Un bomba tra'i bo lomba
Karbachi na su man
Bo sanguer di palomba
Dramá pa haragán.

Catibu riba mundu
Ta pida sin balor
Blo Dios aya den cielu
Por calma su dolor.

De wanhoop van een slaaf

In het woud van een zwart land
ben ik tot de jaren van verstand gekomen.
Ik had gemakkelijk een leven
zonder zorgen kunnen leiden.

Op een kwaaië dag heb ik mijn
vrijheid verloren.
Door mijn ketenen heb ik wreedheid
leren kennen.

Ik had geen water, geen voedsel,
Ik was een zwarte slaaf.
Ik werd voortgesleept achter
een schaamteloze bomba.

In het ruim heb ik geleden:
een kooi vol ellende,
een hel van ongedierte
en mensen die geen medelijden kenden.

Ik heb geen leven,
geen ziel meer.
Zou ik misschien door te vluchten
tot rust kunnen komen?

Zonder één stukje brood op mijn maag
moest ik 's ochtends in alle vroegte
zowel onder de zon als in de regen
aan het werk met hak, houweel en ijzeren staaf.

Met vlak achter mij een bomba
met de karwats in de hand
deed die nietsdoener
mijn zuiver bloed vloeien.

In de wereld is de slaaf
een waardeloze steen.
Alleen God daarboven in de hemel
kan zijn pijn stillen.

Karbach i ta castigu
Pa un bida habracá
I hamber ta testigu
Di queho expresá.

Quitá mi unbez fo'i mundu
Rancá mi bai cuné
Qui bal un bon catibu
Cu alma di carné.

E pos ey... ta mi suerte
E ta mi salvación
Den braza di la muerte
Dios pordoná mi acción.

Adi 's, mundu malditu
Mi no quier biba mas
Ni sombr'i mi spiritu
Mi quier pa bolbe cas...

[Papiamentu]

Een karwats is de straf
voor een gebroken leven
en de honger is getuige
van mijn klagen.

Haal mij dan weg uit deze wereld,
trek mij maar mee.
Een goede slaaf die zich als
een mak schaap gedraagt is niets waard.

Die put daar ... is mijn uitkomst.
Hij is mijn verlossing.
In de armen van De Dood
vergeve mij God.

Vaarwel ellendige wereld,
Ik wil niet meer leven.
Niet eens de schaduw van mijn geest
wil ik naar huis zien terugkeren.

(vertaling Luis H. Daal)



Impuls zum Text

Das Gedicht ist, wie der Titel ankündigt, ein Schrei der Verzweiflung, der an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lässt. Durch deutliche Sprache wird die Situation eines Menschen beschrieben, der erst frei war und dann zum Sklaven gemacht wurde. Hunger, Gewalt und Missachtung bestimmen die Lage. Das lyrische Ich fühlt sich behandelt wie ein Tier – oder schlechter als ein Tier (Strophe 4). Durch die schnörkellose Sprache lässt sich das Grauen erahnen, dem nur noch mit Hoffnungslosigkeit und Resignation begegnet werden kann. Wie die fünfte Strophe deutlich markiert, fällt dieses von Unfreiheit und Miss-handlung gekennzeichnetes Dasein nicht mehr unter „Leben“: „Ik heb geen leven [...] meer.“ Allein von einer jenseitigen, höheren Macht erhofft sich das lyrische Ich Erlösung und ersehnt daher den Tod (Strophe 8, 11 und 12). Gelingt es dem Gedicht, Leserinnen und Leser zumindest ansatzweise die Perspektive versklavter Menschen nachvollziehen zu lassen?

J. R. Basuki – “Kabur Kanginan/Meegevoerd met de wind”

(mit Audiodateien Surinaams-Javaans/Niederländisch auf der *Lyrisch!*-Website)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie*. (Rubinstein, 2022)

Kabur Kanginan

Aku wong Jawa kang kabur kanginan
 Urip keranta-ranta
 Lembaring siti manca kelangan Jawa
 Ora nduwé unggah-ungguh
 Jawa kuwi panengerku
 Minangka panjang ing lebet gesang
 Yen aku lali aku kang cilaka
 Jawa kudu pulih ing uripku
 Kang mirong sapa aku ‘ra mangerteni
 Kasèp dud alesan
 Angger aku gelem ngawiyatku kabèh
 Apa kang sonya anuli pangghi

[Surinaams-Javaans]

Meegevoerd met de wind

Ik ben een Javaan, met de wind mee-
 gevoerd
 Het leven is vol ontberingen
 In een ver vreemd land verlies je het
 Javaan-zijn
 Verlies je je Javaanse normen en
 waarden
 Javaans-zijn is een leidraad voor mij
 Levenslang in het diepste van mijn
 wezen
 Het kan mij onheil brengen als ik het
 vergeet
 Het Javaan-zijn moet worden her-
 steld in mijn leven
 Wie het boetkleed moet aantrekken,
 weet ik niet
 Maar dat het te laat is, is geen argu-
 ment
 Alleen als ik bereid ben om mij in te
 zetten
 Zal de leegte spoedig zijn opgeheven
 (vertaling Vincent Karijowidjojo,
 Hariëtte Mingoen)



Impuls zum Text

Das Gedicht drückt die innere Zerrissenheit eines Menschen indonesischer Herkunft in Suriname aus. Nach der Abschaffung der Sklaverei in Suriname (1863–1873) wurden die versklavten Menschen afrikanischer Herkunft auf den Plantagen mit Vertragsarbeitern aus Asien ersetzt. „Agenten“ warben vor allem in asiatischen Gebieten mit Hungersnot und Armut (Niederländer gerne in der niederländischen Kolonie „Nederlands-Indië“) Menschen, die sich vertraglich zu

fünf Jahren Arbeit in Suriname verpflichteten und die weite Reise nach Suriname antraten („Meegevoerd met de wind“), von wo aus sie oft nicht mehr in ihr Heimatland zurückkehrten. In den indonesischen Vertragsarbeiterinnen und -arbeitern in Suriname verknüpft sich die niederländische Kolonialgeschichte in Asien und Südamerika. Die „freien“ Arbeiterinnen und Arbeiter mussten unter schlechten Bedingungen viel Arbeit für wenig Lohn leisten (V. 2 „Het leven is vol ontberingen“). Nur wenige kehrten in ihre Heimat zurück, ihr Herkunftsland wurde ihnen zum Traum. Sie versuchten, ihre indonesische Identität in der völlig anderen Umgebung Surinames zu bewahren. Basukis Gedicht drückt aus, welchen inneren Kampf dies bedeutete. Stets scheint der Identitätsverlust zu drohen (V. 3–4: In een ver vreemd land verlies je het Javaan-zijn/Verlies je je Javaanse normen en waarden), gegen den sich das lyrische Ich stemmt (V. 5 Javaans-zijn is een leidraad voor mij). Es versucht sich von Trauer und Reue über die entstandene Situation zu distanzieren (V. 9 „Wie het boetekleed moet aantrekken, weet ik niet“). Trotz aller Entbehrungen setzt es sich zusätzlich mit voller Kraft dafür ein (V. 11), die Identität seines Herkunftslands nicht aufzugeben und der inneren Leere (V. 12 „leegte“) entgegen zu treten. Im „Aufheben“ der Leere (V. 12) schließt der letzte Vers an das Bild des Winds im ersten Vers an: Trotz seiner Kraft hat der Wind eine Leichtigkeit, welche die bedrückende Leere „aufheben“ kann.

Giselle Ecury – “Dividivi”

(mit Audiodatei Niederländisch)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie* (Rubinstein, 2022)



Dividivi

‘teken een boom’
zei de juffrouw op school
en ik schetste een dividivi
die scheef uit mijn papier ontstond
en groeide in mijn dromen
wees naar mijn geboortegrond
heimwee in zijn takken
ze begon hem uit te vlakken

koud met koele hand
want:
ze wilde een wilg
in een winterwit land
omdat de kalender dat eiste
mijn werkelijkheid
verdeelde geen tijd
vergijsde
zonder seizoenen
ik staarde naar mijn schoenen
de zon stond in brand
achter mijn ogen
scheen op wat nog over was
van mijn dividivi
schaduwen bewogen
mijn potlood
zweeg in alle talen
de stilte van de klas
bleef zich ademloos herhalen



Abbildung: Divi-Baum (Foto V. Wenzel)

Impuls zum Text

Ein *dividivi* ist ein im karibischen Raum beheimateter Baum, auch “waaiboorn” genannt, der durch den Passatwind oft schief zu einer Seite wächst. Der *divi-divi* verweist auf die karibische Herkunft und Heimat des lyrischen Ichs, die in den Niederlanden jedoch ausradiert und übermalt wird mit europäischen Elementen wie der Weide als typisch niederländischem Baum mit herabhängenden Zweigen. Die letzten Verse beschreiben die Reaktion des lyrischen Ichs und der Klasse darauf, dass das lyrische Ich keinen Dividivi zeichnen, seine Herkunft also nicht zeigen darf. In keiner Sprache kann oder will das lyrische Ich sich dazu äußern. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sehen den Vorfall und sa-

gen ebenfalls nichts. Die Herkunft des lyrischen Ichs scheint keine Rolle spielen zu dürfen, ihr wird weder von der Lehrerin noch von den Gleichaltrigen in irgendeiner Form Beachtung geschenkt. Das lyrische Ich fühlt sich unverstanden und ist mit seiner Trauer allein. Das Gedicht koppelt Fragen des (Migrations-) Hintergrunds von verschiedenen Personen an allgemeine Identitätsfragen. „Jezelf mogen zijn“ – in welchen Kontexten fällt dies mehr oder weniger schwer? Wann komme ich mir „schief“ vor wie ein Dividivi, so dass ich nicht passe/aus dem Rahmen falle?

Die Autorin Giselle Ecury über das Gedicht:

Ich war 6 Jahre jung, damals in dieser holländischen Schule und die Lehrerin war noch nicht diplomiert, sondern war bei uns um zu lernen. Ich war ja auch nicht böse, es war einfach, dass wir einander nicht verstanden. Sie hatte aber so einen ausländischen Baum noch nie gesehen und hat vielleicht gedacht: so etwas kann doch einfach nicht sein, was macht das Kind?! ... Und so etwas geschah öfter, die Welt war [...] so klein. Reisen war teuer [...]. Genauso war das auch für mich: Ich konnte ja überhaupt keinen Schneemann machen... Das hat meine damalige Freundin mich gelehrt.

Teil 2: Crashkurs erfahrungsorientierter Unterricht am Beispiel von Giselle Ecurys Gedicht "Dividivi"

Neben der Bereitstellung von literarischen Texten auf der *Lyrisch!*-Website vertritt das *Lyrisch!*-Projekt auch einen bestimmten Zugang zu Literatur, um die Motivation zum Lesen von Literatur zu erhöhen: (Lese-)erfahrungsorientierte Literaturdidaktik. In der niederländischen Literaturdidaktik werden derzeit Ansätze entwickelt, welche die individuelle Leseerfahrung zum Ausgangspunkt nehmen (Dera, Schrijvers). Diese Ansätze tragen die didaktischen Impulse zu 13 literarischen Texten auf der *Lyrisch!*-Website in den deutschsprachigen Raum. Ergänzend soll die erfahrungsorientierte Literaturdidaktik hier in einer Art „Crashkurs“ kompakt vermittelt werden. Als Beispiel dient, entsprechend dem Themenschwerpunkt dieser *nachbarsprache*, ein Gedicht aus dem *Album van de Caraïbische poëzie*, das Fragen der Identität und Diversität im postkolonialen Zusammenhang verhandelt: das oben abgedruckte Gedicht von Giselle Ecury: „Dividivi“.

Kern des erfahrungsorientierten Ansatzes ist es, nicht von der Beschreibung des literarischen Textes, sondern von der Beschreibung der *eigenen Wahrnehmung des Textes* auszugehen. Didaktisch schlägt man hier (mindestens) zwei Fliegen mit einer Klappe. Schülerinnen und Schüler haben in der eigenen Wahrnehmung des Textes einen konkreten Anhaltspunkt, bei dem es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt. Sie trauen sich schneller, Aussagen (nicht über den Text, sondern über die *Wirkung* des Textes) zu machen. Gleichzeitig setzt die Beobachtung und Beschreibung der eigenen Reaktion auf den Text sie in ein direktes und persönliches Verhältnis zu ihm, aus dem gegebenenfalls ein analytisches Interesse erst erwachsen kann. Das Ausgehen von der eigenen Leseerfahrung führt

keinesfalls weg von literaturdidaktischen Fragestellungen. Denn Schülerinnen und Schüler üben sich im Nachspüren und Verbalisieren der eigenen Wahrnehmung eines literarischen Textes in zentrale Fragestellungen der Ästhetik ein, die sich auf die Wirkung von Kunst richten: Bewegt mich ein literarischer Text? Was löst er in mir aus? Solche Fragen werden Literatur als Textgattung sehr gerecht, da sie als Kunstform immer auf mehreren Ebenen (und nicht nur auf der kognitiv-analytischen) Ebene ansprechen will.

Gerade in der Fremdsprache fällt die Kompetenz zur differenzierten Beschreibung der eigenen ästhetischen Wahrnehmung nicht vom Himmel, sondern muss an verschiedenen Texten mit steuernden Aufgabenstellungen und bereitgestellten Satzbausteinen oder Vokabular eingeübt werden.

Ervaringsgerichte vragen

- Hoe komt de tekst bij je binnen?
- Wat doet de tekst met je?
- Hoe laat de tekst je achter?
- Wat voelde/zag/hoorde/rook je tijdens het lezen?
- Welke beelden komen in je op tijdens het lezen?
- Wat zie je voor je? Kun je je erin verplaatsen?
- Wat raakte/stoorde je?
- Welke woorden vond je mooi?

Dabei überschneidet sich das literaturdidaktische Interesse an der Verbalisierung eigener Wahrnehmungen und Gefühle mit anderen im Fremdsprachenunterricht wichtigen kommunikativen Kompetenzen wie der Fähigkeit zur Artikulation eigener Gemütslagen und Gefühle allgemein. Es geht dabei durchaus nicht nur um positive Gefühle („Was spricht mich an?“). Auch nach Irritationen („Was stört mich?“) in Bezug auf den Text wird gefragt, da gerade literarische Texte, zum Beispiel indem sie uneindeutig sind, dem Begreifen oft Widerstände bieten. Lesen von Literatur muss daher Strategien finden, mit dieser Widerspenstigkeit umzugehen. Identifizierte und verbalisierte Irritationen können gerade Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Text sein. Hier bietet der Rückgriff auf die eigene Leseerfahrung Auswege, wenn etwa poetische

Ervaringsgerichte aanloopzinnen

- Toen ik dit las, voelde/zag/hoorde/rook ik...
- Dit doet me denken aan...
- Wat mij raakt is./ Mij spreekt aan dat...
- Wat mij stoort is...
- Mij valt op dat...
- Ik vraag me af wat...
- Het gedicht herinnert me aan...
- Ik vind het mooi hoe...
- Ik vind het grappig/irritant/verontrustend/vrolijk hoe...
- Mij verbaast dat...
- Ik vind het verwarrend/raar dat...
- De sfeer van dit gedicht is voor mij...
- Ik word blij van...
- Ik word bang van...

Bilder kognitiv-analytisch nicht erklärt werden können. Auch wenn ein Bild in einem Text nicht verstanden wird, löst es Assoziationen aus, denen in einer erfahrungsorientierten Lektüre nachgespürt werden kann. Assoziationen legen die Bedeutung eines Bildes nicht fest, bieten aber punktuelle Anhaltspunkte. Das Formulieren eigener Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Assoziationen ist damit ein Schwer- und Ausgangspunkt des erfahrungsorientierten Literaturunterrichts.

Das Gedicht „Dividivi“ erfahren

Was bedeutet dies für die konkrete didaktische Ausarbeitung eines literarischen Textes? Im Wesentlichen muss in Aufgabenstellungen zum literarischen Text die Verschiebung vom Text zur Wahrnehmung des Textes zum Ausdruck kommen. Textorientierte Aufträge zielen auf die Erfassung des Textes ab (hier das zentrale Problem in der Interaktion zwischen dem lyrischen Ich und „de jufrouw“/„de klas“). Sie regen mehr das kognitive Verständnis des Textes an (z. B. „Welk probleem beschrijft dit gedicht?“) oder das sich Hineinversetzen in den Text (z. B. „Wat voelt het lyrische ik?“). In beiden Fällen ist der Text, nicht die eigene Wahrnehmung des Textes der Ausgangspunkt. Erfahrungsorientierte Aufgaben stimulieren Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Reaktionen auf den Text genau wahrzunehmen und zu verbalisieren (z. B. „Wat voel je als je deze tekst leest? Wat spreekt je aan? Wat stoort je?“). Sie müssen nicht gleich versuchen, den ganzen Text und sein zentrales Problem zu erfassen, sondern können von einzelnen Teilen ausgehen, die ihnen auffallen. Dabei richten Aufträge die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Inhalt des Textes, sondern auch auf seine Form (z. B. „Streep woorden aan die je bijzonder aanspreken. Waarom spreken deze woorden je aan?“).

Auch kreative Aufträge können sich am Text orientieren (z. B. „Hoe zou jij je voelen als jij het lyrische ik was? Schrijf je gevoelens in een appje aan je vriend of vriendin op.“) oder am kreativen Ausdruck der Leseerfahrung (z. B. „Welk beeld vind je passend bij jouw indruk van dit gedicht? Teken iets of zoek een plaatje op internet op. Leg uit wat het plaatje voor jou met het gedicht te maken heeft.“). Während der textorientierte kreative Auftrag die Schülerin oder den Schüler in die Rolle des lyrischen Ichs schlüpfen lässt, bezieht sich der erfahrungsorientierte, „expressive“² Auftrag auf den (kreativen) Ausdruck der eigenen Leseerfahrung, des eigenen Bildes vom Text, das in einem anderen Medium ausgedrückt wird.

Auf diese Weise suchen Schülerinnen und Schüler selbst ihren Zugang zum Text. Grundsätzlich lässt eine erfahrungsorientierte Aufgabenstellung aber offen, ob Schülerinnen und Schüler die Perspektive des Ichs in den Mittelpunkt stellen oder ihre Leseerfahrung einen anderen Ausgangspunkt hat, z. B. Irritation über das Verhalten der Lehrerin oder der Klasse des lyrischen Ichs. Der Übergang zur Textinterpretation ist dabei fließend, weil die Begründung der Wirkung eines Textteils oft in Textauslegung übergeht. (z. B. „‘Ik staarde naar mijn schoenen’ spreekt mij aan. Het kind kijkt naar beneden. Het is verdrietig.“; „‘Heimwee in zijn takken’ spreekt mij aan. Het heimwee is groot als een boom. Het groeit.“). Erfahrungsorientierte Aufgabenstellungen lassen immer die Möglichkeit der Irritation zu, indem sie die Aufmerksamkeit auch auf offene, störende oder unbegreifliche Elemente des Textes richten. So wird eine eher

2 Dera/van Dam. „Lyrisch! (Lese-)Erfahrung als Zugang zu Literatur“ 84–85.

suchende als den Text erfassende Bewegung ausgelöst, die in verschiedenen Richtungen gelenkt werden kann.

Phase I: Textwahrnehmung

Der Bearbeitung von vertiefenden Aufträgen geht die unterschiedliche gestaltbare erste Textwahrnehmung vorweg. Da im erfahrungsorientierten Ansatz die direkte Konfrontation mit dem Text und die Beobachtung und Beschreibung der eigenen Leseerfahrung (das *while-reading*) im Mittelpunkt steht, ist eine Pre-Reading-Phase nicht zwingend. Eine direkte und unvorbereitete Lektüre des Textes gibt der eigenen Reaktion auf den Text bewusst maximal Raum. Eine pre-reading-Aktivität kann jedoch die Wahrnehmung des Textes in eine bestimmte Richtung steuern. In diesem Fall könnten Abbildungen einer Weide und eines Dividivibaumes visuelle Impulse geben, durch welche die Verbindung der Bäume mit unterschiedlichen Landschaften und Kulturen eingeführt werden. Auch hier lassen sich text- beziehungsweise objektorientierte Aufträge („Wat zijn dit voor bomen? Waar groeien ze?“) in erfahrungsorientierte und persönliche Aufträge („Wat roepen deze bomen in je op? Heb je ze al een keer ergens gezien?“) verändern oder beide Auftragsformen werden kombiniert. In Bezug auf das Gedicht „Dividivi“ könnte eine erfahrungsorientierte Pre-Reading-Aktivität auch von der Stille in den letzten Versen ausgehen: Die Lerngruppe schweigt eine Zeit lang und notiert, wie sie die Stille erfährt.

Ob mit oder ohne pre-reading ist die oben skizzierte erfahrungsorientierte Lese- und Verarbeitungsphase zentraler Bestandteil des erfahrungsorientierten Ansatzes, dem gemeinsame sowie individuelle Lese- und Verarbeitungszeit eingeräumt wird. Die Website des Projekts bietet eine Audiodatei zum Gedicht an, um während der Rezeptionsphase verschiedene Sinne anzusprechen und den Text auch als gesprochene Sprache wahrnehmen zu können. Nach einer eventuellen gemeinsamen Rezeptionsphase sollten Schülerinnen und Schüler Zeit haben, sich individuell mit den Arbeitsaufträgen zu beschäftigen, gegebenenfalls Notizen zu machen (z. B. „Wat voel je als je deze tekst leest? Welke woorden spreken je bijzonder aan? Waarom? Zoek of teken een plaatje dat past bij jouw leesindruk.“). Marloes Schrijvers nennt dies das Finden von Worten für die eigenen Stimme, den „internen Dialog“, bei dem eine Schülerin oder ein Schüler der Wirkung eines Textes in sich nachhört und versucht in Worte zu fassen. Hier wird ein persönliches Verhältnis zum literarischen Text etabliert, das Ausgangspunkt jeder weiteren Auseinandersetzung im „externen Dialog“ ist.³

Das Verbalisieren eigener Empfindungen in einer Fremdsprache stellt dabei eine Herausforderung dar, kann die Sprache jedoch auch besonders nahebringen, da sie eng an die eigene Erfahrungs- und Gefühlswelt gebunden wird. In der

3 Marloes Schrijvers, *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: een ontwerphandleiding*. Stichting Lezen 2020. 5–6. <https://kurzelinks.de/hp64>. Vgl. auch Marloes Schrijvers, *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2019).

fremdsprachlichen Unterrichtssituation erfordert dies Hilfestellungen, etwa in der Zuhilfenahme von Wörterbüchern oder der Bereitstellung von Wortschatz und Satzbausteinen, die darauf ausgerichtet sind eigene Wahrnehmungen und Gefühle auszudrücken.

Phase II: Austausch über den Text

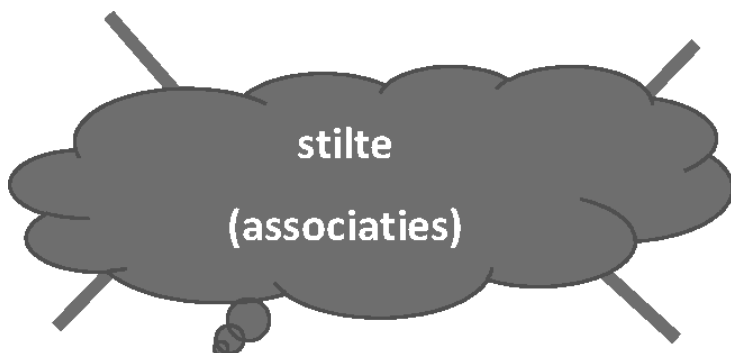
Erst wenn auf diese Weise jeder Schüler und jede Schülerin in einen individuellen Dialog mit dem Text getreten ist, kann laut Schrijvers ein produktiver externer Dialog mit anderen über den Text stattfinden.⁴ Dieser Austausch lässt sich zum Beispiel nach dem think-pair-share-Prinzip strukturieren, wobei die „think“-Phase im erfahrungsorientierten Kontext eher zu einer „feel“-Phase wird. Nach der ersten, individuellen Phase („feel“) teilen die Schülerinnen und Schüler sich in Zweiergruppen ihre Reaktionen mit, ohne notwendigerweise ihre Eindrücke zu vergleichen oder zu diskutieren.⁵ In einer „share“-Phase werden Antworten im Klassenverband gesammelt. So entsteht ein Eindruck der Skala von Gefühlen, die das Gedicht auslösen kann („Wat voel je als je deze tekst leest?“). Zudem werden verschiedenen Worte oder Verse des Gedichtes gesammelt, die Schülerinnen oder Schüler besonders angesprochen haben („Welke woorden spreken je bijzonder aan? Waarom?“). Hier und im Sammeln der Fragen an das Gedicht entsteht Interpretationsspielraum, der noch verstärkt wird durch das Vorstellen einzelner Bilder, die Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang mit dem Gedicht gewählt haben („Zoek of teken een plaatje dat past bij jouw leesindruk.“). Die Bilder können auch in einer Collage auf einer (digitalen) Pinnwand dargestellt werden.

Phase III: Vertiefung

Auf der Grundlage eines erfahrungsorientierten internen Dialogs („feel“), eines darauf aufbauenden externen Zweierdialogs („pair“) und einem Sammeln einiger Reaktionen auf die Aufträge in der Gruppe („share“) baut die weitergehende Auseinandersetzung mit dem Text auf, die in verschiedene Richtungen vertieft werden kann. Die Übergänge zwischen kreativen, erfahrungs- und handlungsorientierten, textorientierten und kognitiv-analytischen Elementen sind dabei fließend. Beispielhaft wird hier eine Unterrichtseinheit vorgeschlagen, die Textkompetenz mit sozio-kultureller Kompetenz kombiniert: Schülerinnen und Schüler sollen über die Auseinandersetzung mit dem Gedicht den Umgang mit Andersartigkeit, hier in der Konfrontation der „wilg-wereld“ mit der „dividiv-wereld“, problematisieren. Ausgehend von den letzten beiden Versen werden anhand einer Wortwolke Assoziationen zu Stille gesammelt.

4 Marloes Schrijvers, *Inzicht in jezelf en anderen* 9–13.

5 Schrijvers schlägt Hilfestellungen z. B. für geeignete Gesprächsstrategien vor, die Schülerinnen und Schüler bei diesem externen Dialog unterstützen können: *Inzicht in jezelf en anderen* 7–9.



Darauf aufbauend können verschiedene Arten von Stille inventarisiert werden: Welche Arten von Stille kennen die Schüler und Schülerinnen, wie entstehen sie und wie fühlen sie sich an? Was sind angenehme, was unangenehme Formen von Stille? Warum?

Diese wortschatzerweiternde, optional mündliche und/oder schriftliche Kommunikation in Bezug auf konkrete lebensweltliche Erfahrung wird kombiniert mit Textkompetenz in Bezug auf die Interpretation des Gedichts. Diese richtet die Aufmerksamkeit auf die letzten Verse. Um welche Art von Stille handelt es sich in dem Gedicht? Wie entsteht sie? Warum sagt niemand etwas? In diesem Zusammenhang tritt auch der poetische Sprachgebrauch des Gedichts in den Vordergrund, in dem sich die Stille „atemlos wiederholt“. Die Stimme wird hier zu einer Person, sie kann (nicht) atmen. Das Bild einer atemlosen, sich wiederholenden Stille ist kognitiv-analytisch nicht völlig auflösbar, lässt sich aber über das Sammeln von Assoziationen, die dieses Bild bei einzelnen Schülern und Schülerinnen auslöst, annäherungsweise bestimmen. Wie charakterisiert diese Personifikation die Stille? Kann sich eine Stille „wiederholen“? Wie fühlt sich eine Stille an, die sich wiederholt?

Um dem ungelösten Konflikt, der die Stille auslöst, auf die Spur zu kommen, unterstreichen Schülerinnen und Schüler Verse, die sich auf das lyrische Ich beziehen in einer anderen Farbe als Verse, die sich auf die Lehrerin oder die Klasse beziehen. Davon ausgehend können auch mittels Abbildungen der beiden Baumarten die Merkmale, die sich eher auf die Lehrerin/die Klasse und deren Welt (de „wilg-wereld“) beziehen von Merkmalen unterschieden werden, welche das lyrische Ich und seine Welt (de „dividivi“-wereld) kennzeichnen. Hier können unterstützend Wortkarten angeboten werden, siehe unten. Natürlich sind Eigenschaften, die Überschneidungen aufzeigen, weil sie sich auf beide Welten bzw. Baumarten beziehen, besonders interessant („verdrietig“ lässt sich z. B. sowohl auf „wilg“ wie auf „dividivi“ beziehen).

Die Auseinandersetzung mit den poetischen Verfahren des Gedichts lässt sich an dieser Stelle vertiefen, wenn Schüler und Schülerinnen zusätzlich die Funktion der Reime beschreiben: Welche Wörter reimen sich? Wo bleiben Rei-

me in der Welt des Ichs oder der Lehrerin und wo verbinden Reime Verse, die sich das Ich beziehen mit Versen, die sich auf die Lehrerin beziehen? Wie sorgen Alliterationen im Gedicht für Sinnzusammenhänge?

Im Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Welten werden Schülerinnen und Schüler mit einem zentralen Thema des Gedichts, dem Umgang mit Andersartigkeit, konfrontiert, bei dem die schweigende Klasse eine ambivalente Stellung einnimmt: Niemand sagt etwas, niemand richtet sich gegen den Umgang mit Andersartigkeit durch die Lehrerin. Dennoch signalisiert die Stille, dass hier etwas nicht stimmt und dass alle betroffen sind. Schüler und Schülerinnen diskutieren in Reaktion auf den Text: Worin besteht das Problem? Wie hätte man es besser lösen können? Gelingt es der Lehrerin den Dividivi verschwinden zu lassen? An dieser Stelle können textorientierte Aufgabenstellungen eingesetzt werden, um die verschiedenen im Gedicht präsentierten Perspektiven nachzuvollziehen und zu vergleichen (Perspektive des lyrischen Ichs: „Hoe zou jij je voelen als jij het lyrische ik was? Schrijf je gevoelens in een appje aan je vriend of vriendin op.” – Perspektive der Lehrkraft: „Hoe neemt de juf de situatie waar? Wat vertelt zij aan haar collega in de pauze na de les?“)

wild groeiend	scheef	onvoorspelbaar
kwetsbaar	zacht	heet
onzeker	koud	verdrietig
in de war	ontwijkend	onduidelijk
beschaamd	bewegelijk	hard
dominant	sterk	machtig
vastbesloten	schematisch	vastgelegd
gecontroleerd	zelfverzekerd	duidelijk

Schließlich wird das Thema wieder lebensweltlich-erfahrungsorientiert gewendet auf das lyrische Ich, das sich im Gedicht gegenüber Klasse und Lehrerin nicht äußert über seine Gedanken und Gefühle. In einem introspektiven Auftrag fragen sich Schülerinnen und Schüler, wann sie in letzter Zeit etwas nicht gesagt haben, weil es sich in diesem Kontext nicht passend anfühlte. Wo fühlten sie sich schief und fehl am Platz wie der Dividivi in der Unterrichtsstunde an einer niederländischen Schule?

Aruba: Mehr als weiße Strände

Veronika Wenzel

1. Einleitung

„Aruba? Wo liegt das denn?“ - Wann immer ich in Deutschland vor Beginn meines viermonatigen Aufenthalts erzählte, dass ich einen Teil meines Sabbatjahres 2021–2022 in Aruba verbringen würde, stellte man mir diese Frage. Niederlandisten wie Niederländer wissen natürlich, dass die erste der drei ABC-Inseln in der südlichen Karibik vor Venezuela liegt. Sie ist etwa 30 km lang und etwa 9 km breit und wird in ihrer Größe von knapp 180 km² oft mit Texel verglichen. In jeglicher anderen Hinsicht hinkt dieser Vergleich natürlich gewaltig, denn Aruba hat eine völlig andere Bevölkerung, einen komplexen politischen und sozio-ökonomischen Status, eine besondere Geschichte und nicht zuletzt eine sprachlich-kulturelle Prägung, in der Niederländisch eine ganz eigene Rolle einnimmt.

In diesem Artikel möchte ich einerseits meinen ganz persönlichen und bestimmt subjektiven Blick hinter die Kulissen wiedergeben und nach einem kurzen historischen Abriss andererseits über mein Forschungsprojekt berichten, in dem es um die Position der niederländischen Sprache in der Schule geht. In diesem Sinne ergänze ich den Artikel von Eric Mijts in dieser Ausgabe der Nachbarsprache Niederländisch. Hier und da erlaube ich mir, einige meiner Begegnungen mit Personen¹ einzuflechten, um die Vielfalt der Bevölkerung zu illustrieren.

Welchen Status hat Aruba und wie unterscheidet er sich von den anderen karibischen Inseln, die einmal zum Kolonialreich der Niederlande zählten? Aruba gehört seit 1980 bereits nicht mehr zu den Niederlanden, sondern bildet inzwischen gemeinsam mit drei weiteren, jeweils gleichberechtigten Ländern das Königreich der Niederlande, nämlich mit Sint Maarten, Curaçao und den (europäischen) Niederlanden. Die Inseln Bonaire, Saba und Sint Eustatius hingegen sind als *bijzondere gemeenten* noch immer Teil der Niederlande und werden auch *Caribisch Nederland* bezeichnet – im Kontrast zu *Europees Nederland*. Als Eselsbrücken eignen sich die Abkürzungen *BES* (Bonaire, Sint Eustatius und Saba: Teil der Niederlande) und *CAS* (Curaçao, Aruba, Sint Maarten: eigene Länder); alle sechs genannten Inseln bilden zusammen das *Caribisch*

1 Namen und Kontexte sind jeweils etwas abgeändert.

deel van het Koninkrijk der Nederlanden. Geläufig ist vielen auch die Unterteilung in *Bovenwindse Eilanden* (die Inseln über dem Winde, auch SSS-Eilanden genannt: Saba, Sint Eustatius und Sint Maarten) und *Benedenwindse Eilanden* (die Inseln unter dem Winde, also die ABC-Inseln Aruba, Bonaire und Curaçao), deren Namensgebung im dazwischen beständig wehenden nordöstlichen Passatwind begründet liegt.² Man kann es noch so oft nachlesen, wie eigen(ständig) Aruba tatsächlich ist, erfährt man erst vor Ort. Und selbst dann: erst abseits von schnorchelnden Touristen und den weißen Sandstränden zeigen sich die Schönheit der Natur und die kulturelle Besonderheit der Bevölkerung, aber auch die Herausforderungen, vor denen beide stehen.

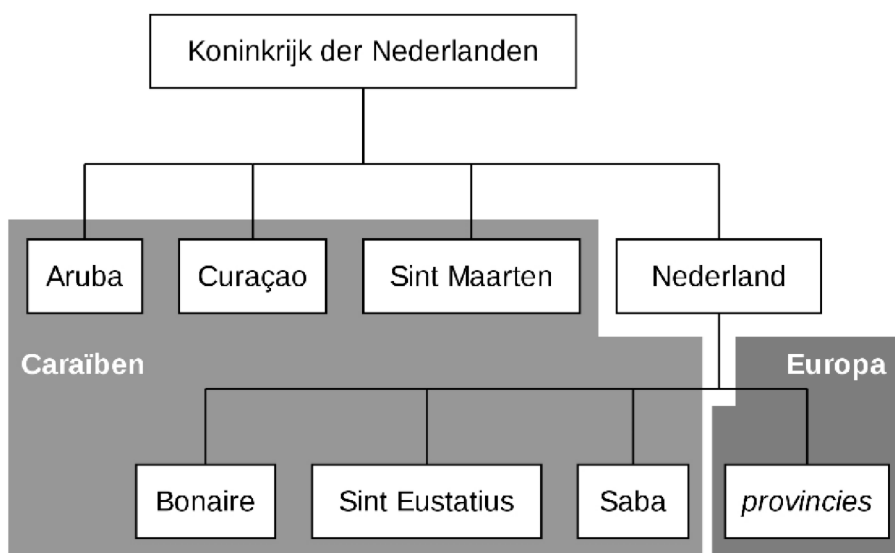


Abbildung 1: Königreich der Niederlande (Quelle: Wikipedia)

2. Blick hinter die Kulissen

Wem es gegönnt ist, eine Weile in einer anderen Region zu leben und dabei in die Kultur einzutauchen, der bekommt eine neue Sicht auf viele Dinge. Aber erst einmal vorweg: Aruba ist eine wunderschöne Insel, nirgends gibt es weitere weiße Sandstrände, das Wasser ist türkisblau und klar, die Natur fantastisch

² Um nicht noch mehr Verwirrung zu stiften, wird auf die mit dem Niederländischen nicht übereinstimmenden englische Bezeichnung *Leeward* und *Windward Islands* und auf die Großen und Kleinen Antillen nicht weiter eingegangen. Hingewiesen werden soll jedoch auf die Tatsache, dass noch zahlreiche andere Inseln zum karibischen Raum gerechnet werden, ebenso wie die Guyanas und Suriname.

und die Bewohner ausgesprochen freundlich und hilfsbereit. Und es ist immer hochsommerlich warm. Allerdings soll dies kein Reisejournal werden, und ich erlaube mir meine ganz persönliche Sicht auf Land und Leute. Da Aruba eine Insel ist, kam es mir aber oftmals so vor, als sähe ich die ganze Welt unter einem Brennglas: Was weltweit in geopolitischen systemischen Zusammenhängen steht, ist dort irgendwie deutlicher zu sehen, die Konsequenzen sind klarer, jeden Tag erlebbar. Ein paar Beispiele:

Klimawandel: Aruba verfügt über nahezu kein Süßwasseraufkommen und eignet sich nicht besonders für die Landwirtschaft. Wenn andernorts der Klimawandel zum Umdenken anregt, ist es in Aruba offensichtlich, dass die kleine Grundfläche keinesfalls ausreicht, um die Ernährung seiner Bewohner zu decken. Um auf den eingangs genannten Vergleich mit Texel zurückzukommen: In Aruba wohnen auf der gleichen Fläche 111.000 Menschen (CBS Aruba 2020), auf Texel nur etwa 13.500. Zur Bevölkerungsdichte Arubas kommt hinzu, dass die Insel zwar tropisch warm, aber landschaftlich eine Steppe ist. Auch wenn Urlaubsklischees von Palmen und üppigem Grün von angelegten und bewässerten Hotelgärten in Standnähe gerne bedient werden, sind es im Grunde riesige Kakteen, knorrige Büsche und beeindruckende Felsformationen, die die ursprüngliche, eher karge Landschaft prägen. Gärtnern für den Eigenbedarf ist schwierig, denn Wasser wird in hoher Qualität aus Meerwasser gewonnen und hat seinen Preis. Dass große Hotels mit ihren Pools und Duschen durchaus Fragen aufwerfen, versteht sich von selbst. Die ‚normale‘ Bevölkerung baut kaum etwas im Garten an. Dem Antilliaans Dagblad vom 23.4.2023 zufolge, stieg allein im letzten Jahr der Wasserpreis um 38% an. Die früher üblichen privaten Regenreservoirs am Haus sind der Wohnverdichtung gewichen oder werden zur Vorbeugung gegen Moskitos und Gelbfieber derart chemisch behandelt, dass das Wasser ohnehin kaum nutzbar wäre. Wenn es regnet, dann heftig, wobei das Wasser oft ungenutzt abfließt. Einige Regenrückhalteflächen sind allerdings zu wunderschönen Vogelschutzgebieten erklärt. Zum Glück.

Globalisierung: Aruba ist wie auch andere landknappe Staaten völlig vom Warenimport aus dem Ausland abhängig. Im Supermarkt ist alles zu bekommen: Cerealien, Cheddar und Mandelmilch aus den USA, kolumbianischer Rohrzucker, Yams und tropische Früchte, niederländische Stroopwafels, Vla oder Chocolateletters zu Sinterklaas, Rittersportschokolade und Sauerkraut aus Deutschland, surinamischer oder tailändischer Reis etc. Und damit sind nur die kleineren Supermärkte um die Ecke gemeint. Frisches Gemüse ist allerdings vergleichsweise teuer; Eingeflogenes ohnehin teurer als trockene Schiffsware. Die etwa 10% höheren Supermarktpreise im Vergleich zu Europa fallen Touristen vielleicht kaum auf, für viele Einheimische mit einem schmaleren Einkommen bedeuten sie mitunter eine kalorienärmere und ungesündere Ernährung. Alles ist da, aber nicht alle können es sich leisten. Zu Zeiten von Corona, als keine Container beladen wurden, keine Flugzeuge flogen und Handelsketten unterbrochen waren, schnellten die Preise in die Höhe. Die durch den Krieg in der Ukraine gestiegenen Ölpreise wirkten sich außerdem auf die Benzin-, Strom- und Wasserversorgung aus.

Verkehrsplanung: Aruba ist ein Autoland und Staus sind auf der Insel von etwa 30 km Länge an der Tagesordnung. Das Straßennetz umfasst erstaunliche 1000 km asphaltierte Wege, zzgl. Sandpisten; pro Haushalt gab es 2010 1,3 Autos. Und die sind oft unterwegs, bevorzugt gleichzeitig: morgens werden Kinder in klimatisierten Autos zur Schule gefahren, mittags fahren die Eltern von der Arbeit nach Hause, wo sie das Mittagessen wärmen, um die Kinder zusammen mit ihrem Essen zum *Opvang* zu bringen und dann wieder zur Arbeit zu fahren. Später werden die Kinder wieder abgeholt und möglicherweise steht noch ein Abendtermin an. Radfahren ist angesichts der Hitze, der vollen Straßen und Überschwemmungen der ärmeren Bevölkerung vorbehalten, zumal die Temperaturen in den klimatisierten Schulen und Büros langärmelige Kleidung notwendig machen, die sich für Bewegung draußen kaum eignet. Sport wird im Dunkel des Abends draußen oder im Fitnessstudios betrieben. Diese liegen, genauso wie Schulen und Arbeitsstellen, vor allem in Oranjestad und werden – wie sonst? – mit dem Auto angefahren. Das Problem ist lange bekannt, aber genauso wie bei uns, steht man verärgert im Stau und sieht nicht, dass man ihn verursacht. Es gibt dennoch Alternativen: Die großen Busse pendeln ziemlich pünktlich, klimatisiert und preisgünstig zwischen Ost und West. Sie werden ergänzt durch ein System privater Kleinbusse, auf die man sich hinsichtlich der Abfahrt und Ankunft von europäischen Zeitvorstellungen etwas lösen muss. Aber sie fahren.

Umweltschutz: Das empfindlichen Ökosystem mit Vogel- und Fischbrutplätzen, Bestäubern (u.a. Kolibris), Räuber- und Beutetieren (u.a. Fledermäuse, Reptilien) bildet zusammen mit wasserspeicherndem und erosionsschützendem Bewuchs eine fragile Lebensgemeinschaft, die zunehmend von menschlichem Einfluss bedroht ist. Das ist ganz ähnlich komplex, wie bei uns im Ökosystem Wald oder See, mit dem Unterschied, dass der Platz zum Ausweichen auf einer Insel einfach geringer ist und Arten schneller aussterben. 18% der Landesfläche entfallen zum Glück auf *Arikok*, den Nationalpark von 34 km², wo man auf die arubanische Klapperschlange, Wellensittiche (leider von invasiven Boas stark dezimiert), Kolibris, den Raubvogel *Warawara* (ich finde „Karibikkarakara“ als deutsches Äquivalent) und Leguane trifft. Ganz besondere Schätze liegen vor der Insel und an der Küste – dort ist die Bedrohung weltweit gemacht: Wunder-schöne Korallenriffe kämpfen mit der Erwärmung des Ozeans und Mangrovenbestände schrumpfen zusehends, was sich auf die Diversität der Fischbestände auswirkt. Zu den majestätisch schwimmenden Wasserschildkröten gibt es allerdings eine besondere Liebe: Gelege werden ehrenamtlich bewacht und es konnte sich sehr schnell ein Verbot von Strohhalmen und Plastiktüten durchsetzen, die allzu leicht im Meer landen. Auch korallenschädigende Sonnenmilch ist untersagt – auch wenn das nicht zu kontrollieren ist. Im Mai 2023 fand die Caribbean Climate & Energy Conference (CCEC) in Aruba statt, um auf nationaler und internationaler Ebene eine Energiewende zu bewirken. Aktuell ist die Rede von Solar- und Windparks in Ergänzung zu den bislang zehn Windrädern – ideal im windig-sonnigen Aruba (AHK 2020). Auch die jahrzehntelange Misere um die Abfallwirtschaft in *Parkietenbos* ist mal wieder in Bewegung; trotz des idylli-

schen Namens ist es eine riesige, offene Müllhalde, die seit Jahren unkontrolliert ins Meer hineinwächst. Besuchern empfehle ich, Plastik wieder mit nach Hause zu nehmen und Leitungswasser zu trinken. Pfandflaschen gibt es genau eine Sorte – für Bier. Anders als bei uns, wo Verpackungsmüll in ferne Länder exportiert wird, wo man lieber nicht genau wissen möchte, was damit geschieht, verbleibt der gesamte Abfall auf Aruba. Man kann sehen und riechen, was man verursacht.

3. Ausflug in die Geschichte

3.1 Frühe Besiedelung Arubas

Die Besiedelung Arubas vor 1500, der Ankunft der Spanier in der Karibik, ist gut dokumentiert von Martis (2018). Wie auch in Curaçao und Bonaire lebten in Aruba einige hundert Caquetíos, indigene Halbnomaden aus dem heutigen Venezuela. Die ältesten Ausgrabungsfunde sind möglicherweise 4.000 Jahre alt. An etwa 20 über die Insel verteilten Stellen finden sich auch heute noch gut erhaltene und zugängliche Felszeichnungen aus der Zeit um 1000 n.Chr.



Abb 2: Felszeichnung Aruba, eigenes Foto

In Pflanzen und Ortsbezeichnungen sind noch Reste der Caquetío-Sprache wiederzufinden: *Cadushi* (Kaktus), *Dividivi* (sozusagen der Nationalbaum Arubas, siehe das Gedicht von Ecury an anderer Stelle dieser Ausgabe), *Mangel* (Mangrove), sowie zahlreichen Toponyme wie *Yamanota* (der höchste Berg der Insel) und *Balashi* (eine Siedlung, übrigens auch der Name des Biers in der Pfandflasche). Im Papiamento in Aruba sind mehr Caquetío-Wörter erhalten als im Papiamento Bonaires oder im Papiamentu in Curaçao, wo Assimilation und Vertreibung der ursprünglichen Bevölkerung durch die Kolonialmächte früher

stattfanden und der durch Sklaverei verursachte größere Anteil afrikanischer Bevölkerung zu mehr Diversität führte.

3.2 Kolonialzeit auf den ABC-Inseln

Nach der „Entdeckung“ der karibischen Inseln verfrachteten die Spanier die indigene Bevölkerung Arubas zur Zwangsarbeit in Kupferminen auf andere karibische Inseln, was viele nicht überlebten. Es ist nicht sicher, ob und wie viele der Caquetíos in Aruba zurückblieben (Henriquez 2023). Die Spanier nannten die ABC-Inseln wegen der Trockenheit *islas inútiles* (unbrauchbare Inseln), woraus sich wahrscheinlich die Bezeichnung „Antillen“ ableitet. Sie betrieben in Aruba Viehzucht und hielten vor allem Ziegen, die die Vegetation nachhaltig reduzierten. Zumindest ist Aruba auch heute trockener und karger als etwa Curaçao.

Die niederländischen Aktivitäten im karibischen Raum nahmen Mitte des 17. Jahrhunderts zu, als die Westindische Kompanie (WIC) das Handels- und Schifffahrtsmonopol im Atlantischen Ozean erhielt. Die Eroberung Nordost Brasiliens stellte hierbei auch den Wendepunkt von einer gelegentlichen zu einer strukturellen Beteiligung am transatlantischen Sklavenhandel dar (Den Heijer 2021: 62), denn die zuvor portugiesische Plantagenkolonie Recife mit ihrem lukrativen Zuckerrohr zog eine regelmäßige Verschleppung von Sklaven nach sich. Auch nach dem Verlust dieser Kolonie blieben die Niederländer ein wichtiger Lieferant für versklavte Afrikaner, sowohl für die eigene surinamische Plantagenkolonie und Nordost-Amerika als auch für andere Kolonialmächte. Auf Aruba begegnete mir diese sensible Thematik übrigens kaum. Zu unangenehm? Möglicherweise. Erst kürzlich begannen einige Projekte in Aruba mit der Aufarbeitung dieser Thematik. Dreh- und Angelpunkt des Sklavenhandels war jedenfalls Curaçao, die frühere Hauptstadt der „Antillen“. Curaçao war trotz einer Reihe großer Plantagen selbst keine wirklich ertragreiche Plantagenkolonie, eher ein regionaler Umschlagplatz für Kolonialwaren (Kakao, Rum, Gewürze, Zucker) und eben für versklavte Menschen, die von westafrikanischen Sklavenverkäufern angekauft und unter unmenschlichen Bedingungen verschifft wurden. Während in Curaçao und Bonaire Sklaven auf privaten Plantagen und zur Salzgewinnung eingesetzt wurden³, wurde in Aruba die von den Spaniern begonnene Viehzucht durch die Caquetíos weiter betrieben, so dass Aruba zum Fleisch- und Pferdelerant für das reichere Curaçao wurde.

Durch das langjährige Besiedelungsverbot für Kolonisten, war die Bevölkerung auf Aruba lange homogener als auf den anderen Inseln, wenngleich auch dort die Anwesenheit versklavter Schwarzer Menschen belegt ist, etwa zur Waldrodung. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts übersiedel-

3 Lehrkräften, die die Geschichte der Sklaverei im Unterricht thematisieren, wird demnach die Geschichte Curaçaos nahegelegt. Zu denken ist z. B. an den Nationalheld Tula und dessen literarische Verarbeitung in Film, Roman bzw. Hörbuch. Siehe Leinders (2012) und R. Raven (2023).



Abb. 3: Plantage Savonet, Curaçao, eigenes Foto

ten erste Kolonisten mit ihren Familien und (Haus-)Sklaven aus Curaçao nach Aruba (Martis 2018:72–80). Sie mischten sich wahrscheinlich schnell mit den ansässigen Caquetíos. Betroffene, die sich mit der Vergangenheit der Vorfahren beschäftigen, haben sowohl versklavte als auch Sklavenhalter in ihrem Stammbaum (Stamper 2023)⁴.

Auch die sprachliche Situation Arubas ist etwas anders als die auf den anderen Inseln: Nachdem zunächst die Sprache der Caquetíos und Spanisch verbreitet war, brachten später europäischstämmige Siedler aus Curaçao – worunter Niederländer und Nachkommen sefardischer Juden – die Pidginsprache Papiamentu mit (Martis 2018: 82), die durch den Sprachkontakt zwischen Kolonisatoren und kolonisierten bzw. versklavten Menschen entstand. Noch heute hat das arubanische Papiamentu eine stärker spanische Prägung als das Papiamentu in Curaçao. Beide Varietäten der Sprache haben im Niederländischen die gemeinsame Bezeichnung „Papiaments“⁵. Es ist eine Kreolsprache⁶ mit vor allem spanisch- und portugiesischstämmigem Wortschatz und einer stabilen Grammatik, die unter Einfluss afrikanischer Sprachen viele Partikeln und kaum

4 Persönliche Geschichten sind im Podcast „Arubaanse roots: het verborgen slavernijverleden“ zu hören. Wer sich weiter in die Geschichte Arubas und anderer Karibikinseln vertiefen möchte, dem sei die Biblioteca Nacional di Aruba, die arubanische Nationalbibliothek, empfohlen, die einen großen Bestand digitaler und öffentlich zugänglicher Quellen bereitstellt.

5 Verkürzt dargestellt liegen die Unterschiede neben einigen Begrifflichkeiten vor allem in der Rechtschreibung, da Aruba im Papiamentu eine eher etymologische Schreibung bevorzugt, als das Papiamentu in Curaçao und Bonaire, das phonetischer ist. Beispiel: Papiamentu: conversacion – Papiamentu: kòmbersashon. Eine Verständigung ist immer gewährleistet.

6 Der Unterschied zwischen einer Pidgin- und einer Kreolsprache besteht darin, dass letztere Muttersprache sein kann und über eine stabile Grammatik und Wortschatz verfügt, während erstere eine eher spontane Kontaktsprache ist. Für das Papiaments siehe Severing 2021.



Abb 4: Die sogenannten Sklavenhütten, Salzgewinnung Witte Pan, Bonaire, eigenes Foto

Morphologie enthält, dafür andere Merkmale, wie z. B. die verstärkende Verdopplung (*hopi hopi* = sehr viel) und bedeutungstragende Tonhöhe (Severing 2021). Niederländische Lexik dominiert bestimmte Wortfelder, wie etwa das der Bildung (*buki, skreft*), einiger Lebensmittel (*blomkol, speki, pastechi*), sowie in hochfrequenten Füllwörtern wie *eigenlijk, toch* oder *dus*. Aktuell ist der Einfluss des Englischen besonders groß. (Joubert & Van der Sijs 2020).

3.3 Wirtschaft und Bevölkerung

Migration spielte schon immer eine große Rolle in Aruba, treibende Kraft war der wirtschaftliche Aufschwung. Nachdem ein kurzer Goldrausch und der Abbau von anderen Bodenschätzen, wie Phosphat im 19. Jahrhundert verebbten und die auch heute noch existente Aloe-Produktion wohl nicht zu großem Reichtum führte, brachten die Ölraffinerien des amerikanischen LAGO- und des niederländischen AREND- Konzerns ab 1924 einschneidende Veränderung. Vielen dürfte unbekannt sein, dass Ende der 20er Jahre Aruba die weltgrößte Ölraffinerie beherbergte und im Zweiten Weltkrieg ein Großteil des Flugbenzins der Alliierten herstellte (Historia di Aruba 2008). Für die Verschiffung des Rohöls aus Venezuela und die Verarbeitung vor Ort wurden englischsprachige Arbeiter mit afrikanischen Wurzeln vor allem aus dem östlicheren karibischen Raum angeworben. Amerikaner siedelten sich an und Chinesen immigrierten aus anderen Kolonialgebieten und gründeten Lebensmittelgeschäfte. 1960 war etwa ein Viertel der Bevölkerung nicht in Aruba geboren (Aruba 50 jaar: 16). Innerhalb der folgenden 50 Jahre sollte sich die Bevölkerung sogar verdoppeln, und zwar vor allem durch Zuzug aus Kolumbien, den Niederlanden, der Dominikanischen Republik und Venezuela. Dadurch nahm auch Zahl der Spa-

nischsprechenden zu. Wenn man heute in San Nicolas im türkisen Wasser am *Baby Beach* badet, steht im Hintergrund die Ruine der Lagos-Raffinerie. Die englischsprachige Community hat sich dort zum Teil bis heute erhalten; die Arend-Raffinerie in Oranjestad ist hingegen längst zum weißen Sandstrand *Eagle Beach* geworden.

Aruba gelang nach einigen Wiederbelebungsversuchen der Raffinerie der Umschwung zum Tourismus als heute mit Abstand wichtigstem Wirtschaftszweig. Angesichts der politischen Situation in Venezuela und einer global stagnierenden Ölnachfrage war das eine gute Entscheidung⁷, die Kehrseite ist die starke Abhängigkeit vom Tourismus. Vor allem US-Amerikaner zieht es seit den 90er Jahren an die breiten Strände: man zählt etwa 1 Million Besucher pro Jahr. Zum Glück jedoch ohne Ballermann-Stimmung und Gedränge, denn billig ist der Urlaub nicht. Die noch immer wachsende Branche zieht Bauvorhaben, Arbeitsplätze und wieder neue Migration nach sich. Man geht davon aus, dass 2030 etwa die Hälfte der Bewohner aus dem Ausland kommen wird (Aruba 50 jaar: 16).

Natürlich gibt es auch Migration in die andere Richtung. Viele Arubaner zieht es in die Niederlande, haben sie doch einen niederländischen Pass. Auffällig ist der aktuell rasante Anstieg: Lag die Zahl der niederländischen Einwohner, die in Aruba geboren sind, in den Jahren 2013 bis 2019 einigermaßen konstant zwischen 4.000 und 6.000, so stieg sie ab dem Jahr 2021 abrupt auf 30.000 an. Die meisten Emigranten sind zwischen 20 und 30 Jahren alt und kommen zum Studieren dorthin und nicht wenige finden danach dort eine (besser bezahlte) Arbeit. Dieses als *Braindrain* bekannte Phänomen bewirkt einen Mangel an qualifiziertem Personal insbesondere für das arubanische Gesundheits- und Bildungswesen.

4. Mehrsprachigkeit

Wie letztendendes überall auf der Welt, haben die Bewohner Arubas alle irgendwo einen Migrationshintergrund, jedoch muss man mitunter gar nicht lange zurückschauen. Bei etwa 90 Nationalitäten (aruba.com) gibt es vier Sprachen, die nahezu jeder spricht: Papiamentu, Spanisch, Englisch und Niederländisch. Für die genauen Zahlen verweise ich

Meine Begegnung:

Rosa pendelte als Kind einer arubanischen Mutter und eines niederländischen Beamten zwischen beiden Ländern hin und her. Sie studierte in Nimwegen und bekleidet nun ein wichtiges Amt im Bildungsministerium. Papiamentu ist ihre Muttersprache, ihr Niederländisch ist völlig akzentfrei. Auf der Arbeit spricht sie meist Papiamentu. Beim Schreiben fragt sie mitunter ihren niederländischen Mann, der ihre Sprache in einem Kurs genauer lernte als sie.

⁷ Auf Curaçao wartet die ehemalige Shell-, später venezulanische Isla-Raffinerie in zentraler Stadtlage noch immer auf einen Käufer. Dieser müsste sich dann allerdings auch des 500.000 km³ fassenden Asphaltsees annehmen, der dort hinterlassen wurde.

auf den Artikel von Eric Mijs in dieser Ausgabe. Die unangefochtene Erst- und Verkehrssprache ist jedenfalls Papiamentu, und zwar längst nicht mehr nur für informelle und mündliche Settings, sondern auch für formellere, wie etwa im Parlament, im Radio oder im Internet. Die Sprache ist in hohem Maße identitätsstiftend für die Bewohner und in Aruba als erste auf den ABC-Inseln im Jahr 2003 auch Landessprache geworden.

Niederländisch – immerhin neben Papiamentu ebenfalls offizielle Landessprache – ist Sprache des Unterrichts und der Rechtsprechung und nur für eine kleine Minderheit überhaupt eine bedeutsame Sprache im Alltag. Im Straßensbild entdeckt man Niederländisch in den Straßennamen (*Emmastraat, Vondellaan* etc.), deren Bedeutung sicher nicht allen Bewohnern transparent ist. Werbung liest man oft eher auf Englisch und wichtige Mitteilungen ohnehin auf Papiamentu. Das heißt aber nicht, dass die Bevölkerung kein Niederländisch sprechen kann, sie tut es nur nicht (gerne), dazu gleich mehr. Aber: eine Landessprache ist eben eine politische Entscheidung, keine praktische.

Englisch hingegen ist als Weltsprache in aller Munde, auch wenn es nur für wenige die Erstsprache ist. Vor Ort wird sie oft als *YouTube-English* abgetan und hat einige karibische Besonderheiten. Englisch ist die Sprache des US-amerikanisch geprägten Tourismus. Man kann sogar beobachten, dass niederländische Touristen im Restaurant mit den Einheimischen Englisch reden, statt Niederländisch. Arubanische Teenies sprechen gelegentlich untereinander mit beneidenswerter Leichtigkeit Englisch, just for fun.

Meine Begegnung:

Sofia kam vor über 20 Jahren aus Venezuela nach Aruba. Sie erwarb die arubanische Nationalität, heiratete einen Nachfahren niederländisch-jüdischer Händler, die über Curaçao und Saba nach Aruba kamen und nun in Panama leben. Sie vermieteten mir ihr Gartenhaus und tauschen Obst mit den Nachbarn. Sofia spricht neben Spanisch karibisches Englisch und Papiamentu. Ihr Schreiben an die Stadt übersetze ich ihr ins Niederländische.

Spanisch ist aufgrund der Migranten präsent, stellt aber auch eine globale Verkehrssprache mit dem südamerikanischen Kontinent dar und ist in den Medien bedeutsam. Da relativ viele Frauen einen südamerikanischen Migrationshintergrund haben, ist Spanisch in gemischten Familien oftmals im wahrsten Sinne ‚Muttersprache‘ (Lo-Fo-Sang 2022: 29).

Die Mehrsprachigkeit Arubas und der anderen karibischen Inseln des Königreichs ist übrigens weitaus besser untersucht, als man erwarten könnte. Einige Publikationen sind in der Literaturliste zu finden. Wie in den meisten mehrsprachigen Gesellschaften ist Code-switching an der Tagesordnung. Damit ist der Wechsel zwischen den Sprachen im Gesprächsverlauf gemeint. Man beginnt in

der einen Sprache, streut Ausdrücke einer anderen ein, wechselt zur nächsten Sprache. Das geschieht in der Regel an der Satzgrenze, aber auch oft zwischen Wortgruppen. „Bo a hasi afspraak? Mi ta hale bo af seis ora na airport. (Du hast eine Verabredung? Ich hole dich um sechs Uhr am Flughafen ab)“ ist kein wirklich ungewöhnlicher Satz. Mitunter ist es auch gar nicht so leicht, ein fest

etabliertes Lehnwort (z. B. *afspraak*) von Code-switching (*afhalen*, *airport*) zu unterscheiden.



Abb. 5: Hinweisschild auf einen Luftkompressorschlauch an der Tankstelle in Oranjestad, eigenes Foto

5. Bildungswesen

5.1 Das arubanische Bildungssystem

Das Schulsystem in Aruba ist nicht nur AUF Niederländisch, es IST Niederländisch. Die Basisschool endet etwa zum 12. Lebensjahr, woran die weiterführende Schule mit verschiedenen Schulformen anschließt. Auch wenn es in Aruba noch die MAVO gibt und kein VMBO mit verschiedenen *leerwegen* und auch die Reform der Oberstufe an Aruba vorbeigegangen ist, ist doch die Ähnlichkeit mit dem (früheren) niederländischen Schulsystem unverkennbar. Das betrifft auch die Verwaltungsstruktur mit *schoolbesturen* und die *katholike, protestantse und openbare schoolstichtingen* – trotz der relativ geringen Schulanzahl. Als nicht-Niederländerin dauerte es trotz Vorkenntnissen bei mir eine Weile, bis die Strukturen und Befugnisse deutlicher wurden.

Aruba hat – ebenso wie Curaçao – eine Universität. Die 10 Studiengänge für die etwa 700 Studierenden sind keiner offiziellen sprachlichen Regelung unterworfen und werden auf Niederländisch (Jura), Niederländisch und Englisch oder nur auf Englisch (Tourismus) angeboten. Es gibt die Lehrerausbildungsstätte *Instituto Pedagogico Arubano* (IPA), die – vergleichbar mit der früheren niederländischen PABO vor allem für den Primarbereich, seit neuerem aber auch Niederländisch als Fremdsprache für den Sekundarbereich ausbildet.

Bei meinen vielen Besuchen an Schulen suchte ich zu Beginn unwillkürlich nach Unterschieden zu deutschen oder europäischen Schulen. Ja, die Gebäude sind karibisch-bunt gestrichen, es gibt Schulen mit und ohne Klimaanlage (ein Qualitätsmerkmal!), die Schülerinnen und Schüler tragen oft pro Jahrgangsstufe Poloshirts in einer festgelegten Farbe. Aber sonst? Keinesfalls sollte man von Rückständigkeit oder gar dem Status eines sogenannten „Entwicklungslandes“ ausgehen, bestimmt nicht, wenn man an die Ausstattung denkt: viele Klassenräume sind mit digitalen Tafeln, Beamern und WLAN versehen. Und es gibt den unerwarteten Luxus von (viel) Reinigungspersonal, fest angestellten Vertretungslehrkräften und Sicherheitspersonal am Schuleingang.

5.2 Unterrichtssprache

Wirklich anders ist jedoch der Unterricht selbst und insbesondere der Umgang mit der niederländischen Sprache – zumindest aus der deutschen Perspektive. Seit Jahren ist anerkannt, dass in Aruba Niederländisch keine Erstsprache ist und auch keine Zweitsprache, sondern eben eine Fremdsprache. Der Unterschied ist schnell geschildert: Mit der Erstsprache wächst man auf, eine Zweitsprache hört man in der Umgebung und kann sie implizit erwerben, während man eine Fremdsprache in der Umgebung nicht hört, sondern explizit erlernt, etwa in einem Sprachkurs. Niederländisch ist in Aruba also, genau wie in Deutschland, eine Fremdsprache. Man kann davon ausgehen, dass das für die meisten Bewohner schon immer so war, auch in der Kolonialzeit. Dennoch spiegelte sich das nicht im Unterricht wider und auch heute gilt, dass die meisten Kinder im Alter von sechs Jahren mit der niederländischen Sprache in Berührung kommen: sie tauchen in ein Sprachbad ein, das sie durch ihre ganze Schulzeit begleitet. Besser gesagt: sie werden getaucht, oder auch untergetaucht. Schulen arbeiten weitgehend mit niederländischen Curricula, niederländischen Materialien und – das scheint mir das größte Problem – in der niederländischen Muttersprachendidaktik. Zu viele Kinder bleiben gleich im ersten Schuljahr sitzen (PEN 2030: 14). Sie sollen dasselbe lernen, wie Kinder in den Niederlanden. Überspitzt gesagt: wie das Rotkehlchen nistet, warum der Ahorn im Herbst sein Laub verliert, wie die Flüsse und Provinzhauptstädte in den Niederlanden heißen. Überflüssig zu sagen, dass es weder Rotkehlchen und Ahorn noch einen Fluss in Aruba gibt, und ob sie je die genannten Städte besuchen werden, ist völlig offen. Und wäre das nicht absurd genug, bekomme ich vor Ort nicht immer eine klare Antwort auf meine Frage, wie dieses bunte Reptil in ihrer Muttersprache heißt, das sich gerade auf dem Steinboden sonnt.

5.3 Basisonderwijs

Längst ist allerdings eine Emanzipationsbewegung für Papiamentu spürbar geworden. Auch die eigene Geschichte zu vermitteln, ist vielen Lehrkräften ein Anliegen. Um der Mehrsprachigkeit des Landes Aruba besser Rechnung zu tragen, begonnen 2012 zwei Basisscholen mit dem *Proyecto Scol Multilingual*



Abb. 6: Wortschatzerweiterung Papiamentu in *Colegio Conrade Coronel* (PSML-Basischool), eigenes Foto.

(PMSL), einem mehrsprachigen Pilotprojekt, das nach der Evaluation und Anpassung als *Scol Arubano Multilingual* (SAM) längst zum Regelfall hätte werden sollen. Hätte, denn die Implementation ist noch immer nicht abgeschlossen und die Diskussion hält an. In den PSML-Schulen wird auf Papiamentu alphabetisiert und unterrichtet, die Sprachen Englisch, Spanisch und Niederländisch kommen spielerisch hinzu; letztere soll in den letzten Jahren zunehmend zur Unterrichtssprache werden und den Übergang zu den weiterführenden Schulen ermöglichen, in denen Niederländisch als *Instructietaal* vorgeschrieben bleibt. Und: es wird dort Niederländisch als Fremdsprache unterrichtet.

Bislang scheinen allerdings die meisten Basisschulen den Unterricht auf Niederländisch mehr oder weniger konsequent beizubehalten. Da gibt es viel Spielraum und demzufolge in den weiterführenden Schulen Gruppen, die an niederländischen Unterricht gewöhnt sind und solche die es eher nicht sind. Einige haben systematischen Einblick in die niederländische Sprache genommen, andere nicht. Das Sprachniveau ist höchst unterschiedlich, ebenso das Diskursverhalten: Es wird berichtet, dass Kinder, die überwiegend in der eigenen und allgemeinen Verkehrssprache Papiamentu unterrichtet wurden, mündiger und kommunikativer seien. Man darf nicht vergessen, dass auch die Erstsprache nicht abgeschlossen ist, vor allem dann nicht, wenn die Elterngeneration keinen Unterricht in der ohnehin noch jungen Sprache Papiamentu hatte, die Sprache

Meine Begegnung:

Ivana, belarussisch-stämmige Ärztin, die lange in Kolumbien praktizierte, kam vor einigen Jahren nach Aruba. Sie wünscht sich die beste Bildung für ihren kleinen Sohn. Papiamentu erscheint ihr nicht zukunfts-trächtig. Sie entschied sich für eine Basisschool, die damit wirbt, rein Niederländisch zu sein. Selbst spricht sie die Sprache nicht, meint aber: „It’s the best option, isn’t it?“

nicht oder nur wenig schreiben gelernt hat oder selbst nicht damit aufgewachsen ist. Dann ist Papiamentu die Zweitsprache der Kinder.

5.4 Voortgezet onderwijs

Meine Begegnung:

Pieter, Geschichtslehrer aus den Niederlanden an einer prestigeträchtigen VWO/HAVO-Schule ist völlig dagegen, eine andere Sprache zu sprechen als Niederländisch. „Dit is een Nederlandse school!“ sagt er mit Überzeugung.

In den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen gibt es noch kaum Anzeichen für eine Veränderung. Es gibt sehr unterschiedliche Schulen, neben einer amerikanischen auch eine ursprünglich rein niederländische Schule und eine weitere, die im Ruf steht, ein besonders hohes Leistungsniveau zu haben. Nach außen hin wird aber überall ausgehend von den niederländischen Lehrwerken und niederländischen Lehrplänen unterrichtet wie in den Niederlanden, schließlich werden die niederländischen Schulabschlüsse angestrebt. Ausnahmen gibt es in einigen Fächern im MAVO-Examen und im berufsbildenden Bereich. Niederländisch als Fremdsprache ist noch kaum etabliert. Wie sieht der Unterricht dann in der mehrsprachigen Situation aus, wenn Niederländisch einerseits kaum gesprochen, aber als Unterrichtssprache vorgeschrieben und zudem noch anerkannte Fremdsprache ist?

6. Untersuchung

6.1 Forschungsfragen und Zielsetzung

Meine Begegnung:

Germaine wollte schon immer Lehrerin werden. Ihr Vater stammt aus Trinidad & Tobago und kam als Raffinerie-Arbeiter nach Aruba. Germaine studierte in den Niederlanden an einer PABO-Akademie, inzwischen tun das auch zwei ihrer Kinder. Die Familie spart für das Studium des dritten Kindes.

Natürlich gäbe es viele Fragen: Wenn der Unterricht auf Niederländisch so absurd ist, wieso ist er nicht auf Papiamentu? Oder auf Spanisch oder Englisch? Wäre das nicht die bessere Lösung? Dass sich die Sprache der ehemaligen Kolonialherren bis heute erhalten hat, ist gar nicht ungewöhnlich. Auch Spanisch und Englisch sind ja Sprachen ehemaliger Kolonialmächte und nur dadurch zu Weltsprachen geworden. Niederländisch bietet den Arubanern, die ja die niederländische Nationalität haben, den Zugang zum europäischen (Bildungs-)Markt. Es wird von hinten her gedacht: Würde man wirklich lieber im spanischsprachigen Kolumbien studieren? Im nahen Venezuela sicher nicht. Nordamerika ist zu teuer. Papiamentu hat sich (noch?) nicht als Wissenschaftssprache etabliert. Was bleibt?

Meine Forschungsarbeit konzentrierte sich auf die weiterführenden Schulen in Aruba. Dort ist die *instructietaal* Niederländisch. Das Forschungsinteresse

bezog sich auf die Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften zu ihrer eigenen Arbeitssituation: Wie begegnen sie der sprachlichen Heterogenität ihrer Schülerschaft? Wie stehen sie zur Sprache, soll es bei Niederländisch bleiben? Nutzen sie die Mehrsprachigkeit in der Klasse? Wie unterrichten sie überhaupt? Was halten sie für guten Unterricht? Welche Vorstellung haben sie von Niederländisch als Fremdsprache? Mit welchen Problemen sehen sie sich konfrontiert? Angesichts dieser offenen Fragestellungen ist zu erkennen, dass einerseits hierfür mehrere Forschungsinstrumente benötigt werden, andererseits auch eine Vertrauensbasis zu mir als Forscherin geschaffen sein musste, um ertragreiche Antworten zu bekommen⁸.

Wer sollte von den Ergebnissen profitieren? Es ging nicht um ein akademisches Forschungsinteresse, schon gar keins aus der europäischen Perspektive, um als Außenstehende zu verstehen, wie im karibischen Raum unterrichtet wird. Es ging vielmehr um ganz pragmatische Interessen der Menschen vor Ort: Vertretern der Bildungspolitik ging es darum, mehr Schülerinnen und Schüler zu einem Bildungsabschluss zu verhelfen, die Zahl der Sitzenbleiber und Dropouts zu reduzieren und das Bildungsniveau im Ganzen anzuheben. Diese Bestrebungen sind nicht neu: Noch 2010 hatte etwa 40% der Bevölkerung über 25 Jahren nur einen *Basischool*-Abschluss; heute besuchen immerhin 62 % der arubanischen Jugendlichen die MAVO, 21 % gehen zur HAVO und der Rest zum EPI, dem *Lager Beroepsonderwijs*. Viel zu wenige bestehen das HAVO-Examen, etwa zwei Handvoll – vor allem Niederländische *expats* – schließen mit VWO ab. Nur ein kleiner Teil der Bevölkerung studiert. In den Niederlanden studieren jährlich etwa 1.000 karibische Studierende (aller Inseln) und nehmen dafür eine Hypothek auf. Ein Großteil bricht jedoch ab oder wechselt den Studiengang, trotz aller Informationsbroschüren und -Veranstaltungen. Hier entsteht viel Frustration; hochqualifizierte Fachkräfte kommen aus dem Ausland.

Die Lehrkräfte selbst hatten auch ein Forschungsinteresse, denn schließlich sind sie diejenigen, die eine mögliche Reform werden umsetzen müssen. Wenn ich im Sinne eines interkulturellen Bewusstseins etwas hinzugelernt habe, dann ist es die Tatsache, dass sprachenpolitisch angestrebte Veränderungen von den Akteuren getragen werden sollten, wenn sie mehr wert sein wollen als das Papier, auf dem sie stehen. Artikulieren zu können, wozu sie bereit sind und welche Bedenken sie haben, war für arubanische Lehrkräfte hingegen neu und identitätsstiftend. Eine Untersuchung, in der die Untersuchten nicht nur Objekt, sondern Subjekt der Forschung werden, kann man *community-based* nennen. Auch der Begriff der Aktionsforschung ist passend: Es ging nicht um den objektiven, nüchternen Forschungsblick von außen, sondern gerade um den dynamischen Innenblick der Betroffenen selbst. So gesehen, versetzen die Ergebnisse die Lehrkräfte nicht in großes Erstaunen, ging es doch darum, das möglichst treffend abzubilden, was im eigenen Kreis als *Common Sense* gilt.

8 Vertrauen spielt eine viel größere Rolle als in Europa.

Dabei stellte es sich für mich als überraschend großer Vorteil heraus, selbst keine Niederländerin zu sein. Einerseits, weil ich nicht die übliche Erwartungshaltung mitbrachte, dass Schule dort doch eigentlich so funktionieren müsse, wie in den Niederlanden. Die Auffassung, dass lange Jahre niederländischen Unterrichts doch zu ähnlichen Kompetenzen und Schulerfolgen führen müssen, teile ich gar nicht und so stellte ich dann auch andere Nachfragen, als es niederländische Forscher vielleicht tun. Andererseits hatten die arubanischen Lehrkräfte großes Interesse zu hören, dass ich auch Niederländisch unterrichte und genau wie sie Fremdsprachenlernerin bin. Ich handelte auch nicht im Auftrag der *Inspectie* oder des *Ministerie OCW*. Es entstanden authentische Gespräche auf Augenhöhe und ein ehrlicher Austausch, auch zu (sprachen-)politisch heiklen Fragen.



Wer nun neugierig geworden ist, möge gerne die gesamte Arbeit online nachlesen. Die *Biblioteca Nacional Aruba* stellt sie dankenswerter gratis zum Download bereit. An dieser Stelle beschränke ich mich auf einige Aspekte und ordne diese für ein deutsches Publikum ein.

6.2 Forschungsmethode

Es wurde mit drei einander ergänzenden Forschungsinstrumenten gearbeitet: (1.) eine überwiegend quantitative, digital gestützte Erhebung mit 37 Fragen, zu der alle allgemeinbildenden Lehrkräfte weiterführender Schulen aller Fächer in Aruba (n=347) eingeladen waren; teilgenommen haben dann 92⁹, (2.) qualitative Unterrichtsbeobachtungen in 36 Unterrichtsstunden unterschiedlicher Fächer an 13 Schulen, gefolgt von kurzen, offenen Einzelgesprächen und (3.) elf Fokusgruppengespräche mit 112 Personen, darunter auch eine Gruppe mit 9 Personen in der neuen landeseigenen Ausbildung zur Lehrkraft für Niederländisch als Fremdsprache und eine Gruppe mit 16 Erstsemestern der Universität von Aruba, die erst kürzlich die Schule beendet hatten und rückblickend über ihre Lernerfahrungen sprachen. Die Fokusgruppen mit 87 Lehrkräften fanden im Rahmen von didaktischen Workshops statt, die ich gemeinsam mit einer IPA-Kollegin durchführten konnte. Genaueres zur Analyse der Daten ist in Wenzel (2022) nachzulesen. Entscheidend für die Durchführung war übrigens die Vorbereitung und enge Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen des *Departamento di Enseñansa Aruba* (DEA), die es ermöglichten, die in Aruba nicht zu unterschätzenden Hierarchien, Befugnisse und Persönlichkeiten im Bildungswesen angemessen zu berücksichtigen. Ferner beziehe ich mich im Nachfolgenden gelegentlich auf eine Untersuchung unter Studierenden die ich

9 Die auf den ersten Blick niedrige Zahl von 30 % aller Lehrkräfte ist für online Untersuchungen durchaus normal. Einige Fragen ließen sich in den anderen Forschungsinstrumenten redundieren und die Ergebnisse so bestätigen.

im Zeitraum 2019–2022 mit Eric Mijts an der Universität von Aruba durchführte (Mijts/Wenzel 2023).

6.3 Einige Ergebnisse

“Lesgeven is uitleggen“

Die Beobachtungen im Unterricht, die eigenen Angaben der Lehrkräfte und die Haltungen, die sie in den Gesprächen zeigen, weisen eine starke Übereinstimmung auf. Verkürzt dargestellt: in der Regel geht es oft um Frontalunterricht, in dem die Lehrkraft den Stoff erklärt und die Lernenden danach Übungen dazu machen. Die niederländische Unterrichtsinteraktion bezieht sich vor allem auf Aufgaben und Lösungen im Lehrwerk („Wat is de oplossing voor nummer 3b?“), oft im IRF-Muster: I: die Lehrkraft ergreift die Initiative, R: die Lernenden die Reaktion, worauf F folgt: die Lehrkraft gibt Feedback. Sinnstiftende Interaktion ist selten, Schüler-Schüler-Interaktion zum Thema nahezu nicht existent. Abstrakten Definitionen kommen eine besonders große Bedeutung zu und häufig demonstriert die Lehrkraft den Lösungsweg an der Tafel oder macht ein Experiment vor, während die Schülerinnen und Schüler viel Zeit darauf verwenden, die präsentierten Lösungen abzuschreiben.

Welche Erklärung gibt es dafür? Es scheint eine klare Erwartung an guten Unterricht und eine gute Lehrkraft zu geben: In Gesprächen wurde „lesgeven“ oft synonym mit „uitleggen“ verwendet. Eine gute Lehrkraft ist eine, die den Lehrstoff gut erklärt, damit alle den Lehrstoff „begrijpen“. Das Verstehen wird entsprechend sorgfältig abgesichert, und zwar für alle. Differenzierung konnte nicht beobachtet werden. Dass Erklären die zentrale Aufgabe einer guten Lehrkraft ist, finden auch übrigens die ehemaligen Schülerinnen und Schüler. Rückblickend auf ihre Schulzeit, urteilen auch sie: „Een docent moet goed kunnen uitleggen“.

In den eigenen Angaben spiegelt sich das wider: Erklären, Fragen und Antworten kommen im Unterricht oft vor. Jedoch: Muss man nicht ehrlichkeits halber zugeben, dass das möglicherweise auch für Unterricht in Deutschland gelten kann? Gut möglich. Allerdings verraten Selbstauskünfte im Grunde weniger über die tatsächliche Praxis, dafür umso mehr darüber, was für gute Praxis gehalten wird. Übereinstimmend mit den Gesprächen scheint das ein lehrerzentrierter Unterrichtsstil zu sein.

„Ik vertaal alles!“

Ein altmodischer Unterrichtsstil? Nicht nur! In den Fokusgesprächen zeigte sich nämlich, dass der Grund dafür im niederländischen Lehrwerk liegt. Diese stellen karibische Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungen, die nur von der Lehrkraft zu lösen sind. Diese erzählt ihnen was da steht, sie übersetzt Wörter und ganze Texte, die für die Schülerinnen und Schüler schlichtweg zu schwer und zu lang sind. „Ik vertaal alles“, wird mir stolz berichtet.

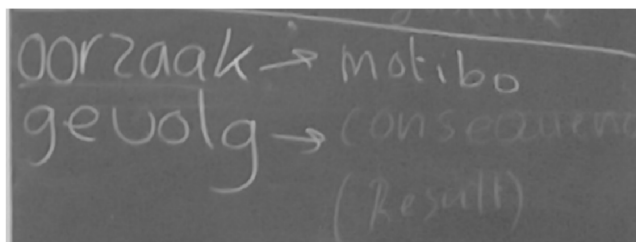


Abb.7: mehrsprachiger Tafelanschrieb: „oorzaak – motibo; gevolg – consequencia (result)“, eigenes Foto

Wie auch anderswo, gibt es eine enge Anhängigkeit zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen. Fachinhalte werden in Texten vermittelt, Prüfungen bestehen aus zu beantwortenden Fragen. Lernen geschieht durch Sprache, durch Kommunikation. In einer mehrsprachigen Region, in der der Unterricht noch immer einsprachig idealisiert ist, ist diese eine Sprache nicht immer für Lernprozesse zugänglich genug. Was in Deutschland unter „sprachsensiblen Unterrichten“ angesichts zugewandener Vielfalt unter den Lernenden zu einem wachsenden Sprachbewusstsein der Lehrkräfte und zu methodischen Konzepten geführt hat, springt in Aruba sofort als Desiderat ins Auge. Lehrwerke lediglich zu verschiffen und didaktische Schulung von niederländischen Verlagen ohne die notwendige Passung mit Schülerschaft anzubieten, reicht nicht aus.

Diese Passung stellen die Lehrkräfte her. Eine Lösung vieler arubanischer Fachlehrkräfte ist dabei, das niederländische bildungssprachliche Vokabular gesondert anzubieten, damit die Schülerinnen und Schüler bei den Aufgaben wissen, was sie tun sollen und wonach gefragt ist. *Leg uit, tegenovergesteld, oorzaak* oder *gevolg*: an der Tafel und auf zweisprachigen Listen tauchen im Fachunterricht Vokabeln auf. Allerdings sind die Fachlehrkräfte keine Fremdsprachenlehrkräfte und würden sie ihre Unterrichtsstunde lieber auf anderes verwenden. Oder, wie eine Lehrerin es formulierte: „nou ja, vertalen is niet verdiepen“.



Abb. 8: Aus dem Chemie-Schulbuch

sagen verhindern kann. Hier muss die Lehrkraft erklären, wie die Zimmertemperatur in den Niederlanden ist. Sie hat in der Regel in den Niederlanden

„Kokosvet is vast bij kamertemperatuur“

Nein, ist es nicht: in Aruba bleibt Kokosöl flüssig. Die Behauptung stammt aus einer Chemie-Aufgabe des (niederländischen) Lehrwerks und illustriert, dass so manche für niederländische Jugendliche anwendungsorientierte Aufgabe das Lernen in der Karibik sozu-

studiert und kennt sich dort aus. Sie erläutert auch, was ein Schornsteinfeger tut (Mathematik: „Een schoorsteenveger berekent zijn kosten met de formule $a \times 55 + 45 = k$ “) oder wie Skielaufen geht (Physik: „Anja, Chris, Bas en Daan zijn aan het skiën [...]. Geef bij elke skiër aan, welk snelheidsgrafiekje past“). Aufgaben zum Berechnen von Fahrtzeiten, Ankunfts- und Abfahrtstafeln ziehen Erklärungen nach sich, was ein Zug ist, eine Metro oder S-Bahn und wie der öffentliche Nahverkehr funktioniert. Ein Mathematiklehrer berichtet mir: „Reistijden met de trein van Utrecht naar Rotterdam? Daar hebben ze totaal geen voorstelling van. Of de hoogte van de Utrechtse Domtoren - denken ze: waarom is die dom?“ Vermeintlich Hilfreiches erschwert das Verstehen auf ganz anderer Ebene als die Lernaufgabe es intendiert. Psychologische Folgen sind die eines fortwährenden Nicht-Verstehens, Nicht-genug-Seins, eine wie auch immer geartete Unvollkommenheit und Minderwertigkeit. Die umsichtige Lehrkraft kennt das Problem aus eigener Erfahrung und erklärt oder kontextualisiert: Das heißt, sie erklärt mündlich die europäische Perspektive. Einige verweisen dabei auf einheimische Gebäude, das arubanische Bussystem oder sprechen vom Windsurfen. Aber das kostet Lernzeit und erhöht die Redebeiträge der Lehrkräfte.

„Rellen in het Midden-Oosten“

Ähnliches gilt im Übrigen auch für den Niederländischunterricht, der in den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen noch immer einem Muttersprachenunterricht gleicht und kein Fremdsprachenunterricht ist. Kein Wunder, werden doch die in den Niederlanden üblichen Lehrwerke (früherer Auflagen) verwendet. Das Beispiel „Rellen in het Midden-Oosten“ ist der Titel eines Lesetextes im Lehrwerk *Nieuw Nederlands*, der von Aufständen in Kairo handelt und dazu dient, schwierige Wörter aus dem Zusammenhang erschließen zu lernen. Eine gerade für Fremdsprachenlerner sehr brauchbare Strategie, wäre da nicht der Umstand, dass der knapp 200 Wörter zählende Text so viele andere, ihnen unbekannte Wörter enthält, dass sich für sie kein Erschließungszusammenhang ergibt. Ganz zu schweigen von der Frage, wo sie den sogenannten mittleren Osten vermuten (Curaçao? Tobago?), dessen ohnehin uneindeutige Lokalisierung letztlich zutiefst eurozentrisch gedacht ist. Ob sie je die zu erschließenden Wörter (z. B.: *met elkaar slaags raken, zich afzijdig houden*) selber verwenden werden, ist äußerst fraglich. Es schmerzte zu sehen, wie die Jugendlichen scheiterten; sie und auch ihre Lehrkräfte sind frustriert.

Ein Beispiel zum Thema Rechtschreibung aus demselben Lehrwerk führte zu etwa diesem Gespräch: „Louvre dat is een museum in Frankrijk, weet je waar dat ligt? In het Louvre hangt Mona Lisa, ken je die? Eiffeltoren, dat is een grote toren, ook in Parijs. Maar Ajax en Feijenoord kennen jullie, toch? Juist, voetbal...“ Mit Hilfe der Karte, einer Bildbeschreibung, Übersetzung und viel Gestik gelingt das Verstehen einigermaßen gut, jedoch geht wertvolle Unterrichtszeit verloren. Großschreibung und Zeichensetzung geraten in den Hintergrund des Geschehens und Niederländisch wird zum Schreckgespenst des Bildungserfolgs.

Schrijf de zinnen over. Zet hoofdletters en leestekens (punt, uitroepetekens, vraagtekens, dubbele punt, komma)

2. toen we in artis waren merkte ik dat mijn camera thuis lag. [...]
4. bilal is voor ajax maar nicky is voor feijenoord
5. we hebben in parijs het louvre en de eiffeltoren bezocht [...]
7. dames en heren allemaal achter de rode linten blijven staan

Abb. 9: aus dem Niederländisch-Schulbuch

„Het is niet anders!“

Wäre es stattdessen nicht sinnvoller, die Aufgaben einfach durch passendere zu ersetzen? Hier gelten drei Gegenargumente: Erstens: „Het is niet anders“. Sowohl Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler sind daran seit Generationen gewöhnt. Mich erstaunte, welchem Leidensdruck die Jugendlichen standhalten können; auch die arubanischen Lehrkräfte sagen mir: „Ik ken het zelf, ik ben Arubaan“.

Zweitens gehört die Aufgabenkonzeption nicht zum professionsbezogenen Selbstbild einer Lehrkraft. Anders als Niederländischlehrkräfte in Deutschland, die Unterrichtsmaterial oft selber erstellen, orientieren sich arubanische am Lehrwerk, an der „Methode“. Das entspricht auch ihrer niederländischen Ausbildung. Die „Methode“ bietet den Lehrstoff in vollständig didaktisierter Form an und ist auf die curricularen Vorgaben des jeweiligen Lernjahres perfekt ausgerichtet. Der Eindruck entsteht, dass Verlage auf das Lehrerhandeln in den Niederlanden eine große Ausstrahlung haben, garantieren sie doch, dass alles Notwendige im Unterricht vorkommt. Tests und Zusatzmaterial in verschiedenster medialer Form sind äußerst attraktiv.

Meine Begegnung:

Monique wurde vor vier Jahren aus Maastricht als Oberstufen-Lehrerin für das Fach Niederländisch angeworben. *Sie berichtet mir etwas enttäuscht: Je kan hier niet zo veel leuke dingen doen, kijk, ik herhaal steeds weer de basale dingen: zwakke en sterke werkwoorden! Dat zou je in Nederland nooit doen“ „En ik heb niet zo’n band met ze, ik ben maar de blanke Nederlander, de Makamba.“*

Weder über das Was, noch über das Wie des Unterrichtens muss noch nachgedacht werden. Andererseits entsteht ein Materialdruck (vgl. Lucassen 2019), der für karibische Lehrkräfte aus oben genannten Gründen noch viel heftiger ausfällt als für niederländische: Wie sollen wir das bis zum Schuljahresende schaffen? Viele sind aber davon überzeugt, dass das Lehrwerk geradewegs zum Erfolg führt, und sehen sich selten in der Lage zu entscheiden, was weggelassen kann.

Das dritte – und keineswegs unwichtige – Gegenargument gegen das eigenständige Erstellen alternativer Aufgaben ist die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler die

niederländischen Prüfungen machen und dort ebenfalls mit dem niederländischen Kontext konfrontiert werden. „In klas 4 bereid ik ze voor op de contexten die ze tegen kunnen komen in het examen. Want dat komt uit Nederland.“, sagt mir ein HAVO-Lehrer. Die Lehrkräfte stehen dabei unter dem Leistungsdruck, so viele Schülerinnen und Schüler wie möglich durch die Prüfungen zu lotsen und wenige Sitzenbleiber zu haben. Die Erfolgszahlen der Schulen werden veröffentlicht. Der in allen Schulsystemen der Welt bekannte Backwash-Effekt führt dazu, dass im Unterricht möglichst ähnlich wie im Examen unterrichtet wird. Hier bedeutet das: alte Prüfungen prägen den Unterricht mehrere Jahre. Das befeuert in Aruba neben dem lehrerzentrierten Frage-Antwort-Stil auch den möglichst frequenten Umgang mit dem fremden, niederländischen Kontext. Die „Methode“ wird also verwendet und bestenfalls mündlich angepasst, sprich: erklärt.

„Vastwel beter“

Gibt es da einen Ausweg? Ja, durchaus. So gibt es zum Beispiel „Calbas“, ein arubanisches Lehrwerk für den Unterricht in Gesellschaftslehre (Algemene Sociale Wetenschappen) in den ersten beiden Lehrjahren der weiterführende Schule. Darin lernen die Kinder Orientierung in ihrer eigenen Umgebung, über Migration und Identität der Menschen in Aruba, über Landschaften, Geschichte und die Wirtschaft der Insel. Ein schlankes, niederländischsprachiges Buch als Alternative oder Ergänzung zum Lehrwerk aus den Niederlanden. Statt also im Kapitel „Steden in je eigen omgeving“ eine Kartenlese-Aufgabe mit dem aus karibischer Sicht ironisch klingenden Titel „Dagje Amsterdam“ zu bearbeiten, in der die Schülerinnen und Schüler vom Bahnhof entlang der Grachten zum Anne Frank Haus finden sollen, könnten sie hier das Kartenlesen anhand von Örtlichkeiten üben, die sie auch wiedererkennen.

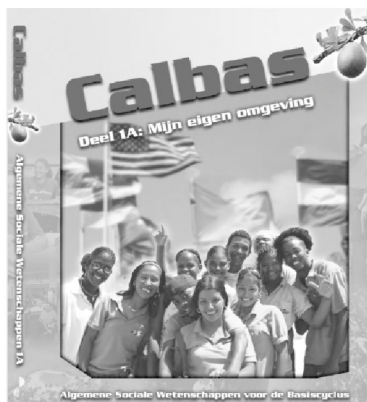


Abb. 10: Calbas (Cover), Arubanisches Lehrwerk für ASW

Könnten. Das Buch wird von den Lehrkräften nicht angenommen. Sie bleiben beim niederländischen Buch. Wie kann das sein? Zunehmend viele von ihnen sind selbst aus Aruba und wissen doch ganz genau, wie es ist, ständig im „fremden“ Kontext zu lernen. Man erzählte mir, dass die feste Überzeugung vorherrsche, dass niederländische Lehrwerke „vastwel beter“ seien als die eigenen, da sie schließlich auf die niederländischen Abschlussprüfungen vorbereiten, die ebenfalls von dort kommen. Die Expertise sei nun einmal in den Niederlanden, nicht im eigenen Land. Als Schule und als Lehrkraft gehe man besser kein Risiko ein, auch nicht in den Unterstufenklassen. Hakt man nach, stellt man fest, dass Anpassung an die Meinung Alteingesessener eine große Rolle spielt: junge Lehrkräfte übernehmen, was in der Schule gebräuchlich ist. Abweichen von der herrschenden Meinung ist nicht einfach. Dadurch wird Innovation zu einer heiklen Sache; Ideologien von der überlegenen, ehemaligen Kolonialmacht wiederholen und festigen sich.

Meine Begegnung:

Jack, passionierter Mathematiklehrer einer MAVO-Klasse paraphrasiert die Aufgabe des niederländischen Lehrwerks auf Papiamento und erstellt einen *Stappenplan* an der Tafel in einem Mix aus niederländischen Fachbegriffen und Sätzen in Papiamento. Während alle arbeiten, hilft er zwei Schülern aus San Nicolas auf Englisch und einem Mädchen aus Haïti auf Spanisch mit ein paar französischen Einsprengseln. „Doe ik altijd, hoor“, sagt er.

“Instructietaal? De taal van de docent!”

Wie ist es denn nun mit dem Niederländischen der Schülerinnen und Schüler bestellt? Was bleibt nach den vielen Jahren eines Unterrichts, den man positiv vielleicht Immersionsunterricht nennen könnte? Meine Erfahrungen mit der Bevölkerung sind eigentlich gut. Man kann durchaus auf Niederländisch kommunizieren, wenngleich es alle sehr honorieren, wenn man in Standardsituationen etwas Papiamento versucht. In der Klasse ergibt sich aus Gründen oben geschilderter Lehrtradition, der Material- und Examensdruck sowie Kontextualisierungsnotwendigkeiten allerdings sehr wenig Interaktion. Zumindest nicht in der Fremdsprache Nieder-

ländisch. Wie bewerten Lehrkräfte das? Die Äußerungen reichen von hoffnungsvollem „Ze zijn totaal niet gewend om te spreken. Maar het zit erin!“ bis zum frustrierten „Ze denken altijd: zeg ik het verkeerd? En dan zijn ze stil“. Lehrkräfte, die aus den Niederlanden kommen, äußern sich zu arubanischen Schülerinnen und Schüler etwa so: „Arubaanse leerlingen zijn afwachtend, minder mondig dan Nederlandse kinderen“. Wen mag es wundern angesichts jahrelanger Frustration?

Im Unterricht werden Aufgaben auf Niederländisch kommuniziert – oder aus dem Buch vorgelesen, die Erklärungen erfolgen jedoch in der Regel auf Papiamento. „Als ze het maar begrijpen!“, hörte ich oft. Niederländisch ist

tatsächlich reduziert auf die Instruktion¹⁰ es ist nicht die Unterrichtssprache für alle. Auch Englisch spielt eine Rolle, oftmals als Sprache des Ansporns und Lobs („good job!“ „exactly!“) und wo es sinnvoll ist, höre ich auch Spanisch. Es ergibt sich ein bewundernswert mehrsprachiger Unterricht, der auch dem alltäglichen Code-switching sehr nahekommt, allerdings von den Fähigkeiten der Lehrkraft abhängt und keinem geplanten Konzept folgt. Niederländisch wird von vielen Schülerinnen und Schülern im Unterricht selbst eher vermieden: „Taal is een barrière, er is weerstand tegen het Nederlands die komt van onvermogen en angst“, erklärt mir eine MAVO-Lehrerin.¹¹

„Nederlands – niet leuk!“

Ein niederländischer MAVO-Lehrer, der seit einigen Jahren in Aruba lebt und dort das Fach Niederländisch unterrichtet, sagte mir: „Ik denk dat je de leerlingen die Nederlands leuk vinden met één hand kunt tellen“. Diese Erfahrung haben sehr viele Lehrkräfte. In den von mir befragten Schülergruppen wurde rückblickend ebenfalls negativ geurteilt: „veel theorie, geen ervaring om te spreken“. Kein Wunder: Ausgebildet in den Niederlanden folgen die Lehrkräfte einem stark analytisch geprägten muttersprachlichen Unterrichtstil, in der die Systematik der Sprache im Vordergrund steht, nicht ihre Anwendung oder gar der schrittweisen Erwerb sprachpraktischer Kompetenzen. Das Bewusstsein für eine andere Didaktik des Fremdsprachenunterrichts wird erst langsam geweckt, aber noch ist unklar, wie dieser aussehen kann. Inzwischen benennen die Schülerinnen und Schüler Satzglieder von Sätzen, die sie selbst nie produzieren, womöglich auch gar nicht verstehen. Das frustriert und reproduziert täglich das verquere Image der niederländischen Sprache als schwierig und als auf jeden Fall der eigenen haushoch überlegen.

Eine online Befragung von 237 Erstsemesterstudierenden, die ich an der Universität von Aruba durchführte, belegt das äußerst geringe Selbstvertrauen, dass junge Leute ihren eigenen Fähigkeiten in dieser Sprache entgegenbringen. Sie schätzten in der Befragung ihre eigene Kompetenz in den vier wichtigen Sprachen anhand von am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orien-

Meine Begegnung:

Denzil, 17, findet dass seine Lehrer das durchaus gut machen. Nur Spaß macht es halt keinen. Niederländisch ist einfach total schwer zu lernen, findet er. Vielleicht könnte man mal mit Filmen arbeiten? Und mehr reden? Englisch habe er so jedenfalls gut gelernt, sagt er mir - auf Englisch.

10 Siehe Cambridge Dictionary für die verschiedenen Bedeutungen von ‚instruction‘.

11 Die Situation ist in Curaçao übrigens anders: Wer schon einmal dort war, wird die Erfahrung gemacht haben, die Insel viel niederländischer geprägt ist. Vor allem im Osten wohnen viele der 6.000 Niederländer; die „Pensionado’s“ – gut betuchte Rentner werden mit Prämien regelrecht angelockt und rund 150.000 Niederländer machen jährlich auf der Insel Ferien, 2019 waren 59% der Immigranten Niederländer. Dennoch ist auch dort Niederländisch eine Fremdsprache für den Großteil der Bevölkerung.

tierten Aussagen ein. Selbsteinschätzungen sind ein guter Gradmesser, welche Sprache beliebt ist – und welche unbeliebt. Wenig überraschend: Niederländisch schnitt bei Weitem am schlechtesten ab. Die Probanden ordneten sich in etwa auf B1-Niveau ein, in der im Unterricht fokussierte Lesekompetenz auf B2 (Mijts/Wenzel 2023). Betont sei, dass es hier nicht um ihre tatsächliche Kompetenz ging, sondern um eine Selbsteinschätzung, was allerdings keineswegs weniger besorgniserregend ist: wer sich nach zwölf Jahren Schulunterricht in – theoretisch – niederländischer Sprache so wenig zutraut, wird eine äußerst geringe Sprechmotivation an den Tag legen und eine negative Haltung der Sprache gegenüber haben. Und so ist es dann auch: „Toen ik in Nederland was, kon ik geen Nederlands praten met iemand op straat, ik kon gewoon niet!“ berichtet mir eine Studentin. Auf die Frage, was sie ihrer Meinung nach verbessern müssten, um in den Niederlanden studieren zu können, steht „sprekduurf“ bei fast allen an erster Stelle. Einige Beispiele: „Ik wil durven om met andere mensen in het Nederlands te praten zonder aan mezelf te twijfelen“, „Ik wil meer op mijn zelfvertrouwen werken en meer durven; niet over fouten zorgen maken“, „Ik vind het onderscheid maken tussen ‘dit’ en ‘dat’ en ‘de’ en ‘het’ heel moeilijk, daardoor heb ik soms ook dat ik wat stotter bij het praten.“ Stottern, Sorgen und Selbstzweifel – oft verbunden mit der Angst vor Fehlern! Die Lehrkräfte sind sich dessen schmerzlich bewusst: „Leerlingen worden erg afgerekend op wat ze niet kunnen en niet beloond voor wat ze wel kunnen“, hörte ich öfter. Niederländisch ist keine beliebte Sprache (vgl. Lo-Fo-Sang: 53). Niederländisch ist ein notwendiges Übel, und zwar für Lernende wie Lehrende, denn auch für letztere ist es eine Fremdsprache.

5.4 Schlussfolgerungen aus der Untersuchung

Liegt es an der Sprache? Eigentlich nicht, aber: Niederländisch ist die Sprache der ehemaligen Kolonialherren. Noch immer prägen und beeinflussen Niederländer das Alltagsgeschehen in der Karibik. Sie werden als Lehrkräfte angeworben, mit den schönen Stränden gelockt¹² und haben auch heute noch wichtige Positionen im Bildungs- und Verwaltungsbereich inne. Als Schlüssel zum Bildungserfolg dominiert die niederländische Sprache noch immer die Gesellschaft. Das Ungleichgewicht zwischen den vermeintlich gleichwertigen Landessprachen Arubas geht Hand in Hand mit einer Ideologie von einer Überlegenheit der niederländischen Sprache und Kultur, die sich tief in die Köpfe der Menschen eingegraben hat, widersprüchlicherweise auch in die der nicht-niederländischen Mehrheitsgesellschaft. Dieses Dilemma ist vielen bewusst, wird aber nicht angerührt.

Die Nutzung von Lehrwerken und Didaktik für Muttersprachler ist sicherlich ein weiterer Grund dafür, dass Niederländisch von vielen abgelehnt wird.

12 Beispiele: Nederlandse Onderwijsgids, 23.12.2022: <https://kurzelinks.de/rk30>; Aruba.nu: 22.12.2022: <https://kurzelinks.de/zwql>.

Der oft artikuliert Wunsch, dass insbesondere der Niederländischunterricht irgendwie „leuker“ sein sollte, weist auf einen Prozess der Bewusstmachung unter den Lehrkräften. Fremdsprachendidaktische Prinzipien der Aufgabenorientierung, Produkt-, Handlungs- und Kompetenzorientierung brauchen aber noch ihre Zeit, um Eingang zu finden in den Schulalltag. Das wird mit Lehrwerken und Prüfungen für Muttersprachler kaum gelingen. Vielleicht gibt es aber einen ganz anderen, einen karibischen Weg. Als ich Ende 2022 einige arubanische Lehramtsstudierende an meiner Schule in Steinfurt zu Gast hatte, entstanden jedenfalls spannende Gespräche über das Lernen einer Fremdsprache.

Andererseits: In allen Fächern ist die Nutzung der vorhandenen Mehrsprachigkeit in arubanischen Klassen etwas, wovon man in Deutschland viel lernen kann. Das Zauberwort ist *Translanguaging*, ein Konzept zur Aktivierung aller sprachlicher Ressourcen des Individuums in Lernprozessen (García 2017, Wiel 2023). Es hat einige Berührungspunkte mit uns bekannten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen, wie Tertiärsprachendidaktik, Interkomprehension, Sprachmittlung, sprachsensiblen Unterricht oder auch der aufgeklärten Zweisprachigkeit, und es lohnt sich sicher, die für die Unterrichtspraxis notwendige Konkretisierung zu erarbeiten. Egal welche Sprache – oder besser Sprachen – letztendlich Unterrichtssprachen sind, kann es nur nützlich sein, alle Sprachkenntnisse einzubinden und die außerhalb des Klassenraums vorhandene Mehrsprachigkeit auch im Unterricht abzubilden. Diese Entwicklung zeichnet sich ab.

6. Bemerkung zum Schluss

Womit endete mein Aufenthalt in Aruba? Was konnte ich mitnehmen? Sicherlich, dass andere Lebensumstände und eine andere Geschichte als ich sie habe, auch andere Denkschemata und andere Prozesse bedeuten. Ambivalenzen und Spannungsfelder inbegriffen: Wilde Natur einerseits und Tourismus andererseits, ein guter Lebensstandard hier und Umweltschutz dort, Dekolonialisierung und Zugehörigkeit zum Königreich der Niederlande, Niederländisch als Fremdsprache und gleichzeitig als Unterrichtssprache – nicht immer kann ich alles gut zusammen denken. Der Versuch, die Perspektive zu wechseln, lohnt sich aber unbedingt.

Literatur

Alofs, Luc: Slaven zonder plantage. (Kinder-)Slavernij op Aruba. 13^e druk: Charuba Uitgeverij Aruba 2013.

Antilliaans Dagblad: Electriciteit op Aruba goedkoper, 23.4.2023
<https://kurzelinks.de/v5nf>

Aruba Tourismusbüro: Waarom Aruba? <https://kurzelinks.de/pbr8>

Aruba 50 jaar sociaal-demografische ontwikkelingen (2020). Ontdek het verleden. Begrijp het heden. Geef de toekomst vorm. CBS Aruba

- Deutsche Auslandshandelskammer Niederlande (AHK 2022): ARUBA, BONAIRE, CURAÇAO. Nachhaltige Energiegewinnung und Energieeffizienz. Zielmarktanalyse 2022 mit Profilen der Marktakteure. <https://kurzelinks.de/5xyt>
- García, Ofelia., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.
- García, Ofelia (2009): Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Geerman, Elisha V.M. & Leona Nihayra L. Het studiesucces van studenten uit de ABC-eilanden. Van uitdagingen naar oplossingen Levende Talen Nov. 2020.
- Goede, Miguel (2023). Impact of Migration on Language: The Case of Curaçao. Archives of Business Research, 11(2). 187–199.
- Henriquez, Sharina (2023): Arubaanse ‘indianenstam’: ‘Wij hebben niets met de slavernij’. Caraïbisch Netwerk. 19.1.2023 <https://kurzelinks.de/dr3m>
- Historia di Aruba (2008): <https://kurzelinks.de/qes7>
- Joubert, Sidney & Van der Sijs, Nicoline (2020). Antilliaans-Nederlandse woorden en hun herkomst. <https://kurzelinks.de/v27w> LINK NICHT KORREKT!
- Leinders, Jeroen (2012): Tula. Verloren vrijheid. Uitgeverij Conserve.
- Lo-Fo-Sang, Kristi (2022): The Current Context of the Language of Instruction in Aruban Education. Towards a more inclusive Multilingual Education. Master Thesis Utrecht University
- Lucassen, Michiel: De methode: een oplossing of juist een probleem? Vernieuwderwijs, 6 juni 2019. <https://kurzelinks.de/w5y6>
- Martis, Adi (2018): De geschiedenis van Aruba tot 1816: Van zustereiland tot imperium in imperio. LM Publisher.
- Ministerie van Onderwijs en Sport, Minister Endy Croes: Enseñansa den Transición. Maneho di Enseñansa Aruba 2021–2025 (Onderwijs in transitie. Onderwijsbeleid Aruba 2021–2025). December 2021.
- Mijts, Eric (2021): The situated construction of language ideologies in Aruba: a study among participants in the language planning and policy process. Diss. Antwerpen/Gent.
- Mijts, Eric (2022): Pluricentric languages in the Americas: the case of Dutch in the Dutch Caribbean. In: Rudolf Muhr, Eugenia Duarte, Cilene Rodrigues, Juan Thomas (eds.) (2022): Pluricentric languages in the Americas. Graz/Berlin, PCL-Press. S. 231–244.
- Mijts, Eric & Wenzel, Veronika (2023): Hoe Arubaanse beginnende studenten hun eigen taalvaardigheid inschatten. Twee onderzoeken in het *Academic Foundation Year*. Bérénos, Bernardette e.a. (red). Neerlandistike in een

- meertalige Caribische context, met bijzondere aandacht voor vreemdetaalbenadering. Zesde CARAN-conferentie in Curaçao 9. 10 en 11 december 2021, S. 55–76. S. 55–76.
- Nicolaas, Quito (2015): De integratie van de Chinese gemeenschap op Aruba. Caraïbisch uitzicht. Blog Werkgroep Caraïbische letteren.
<https://kurzelinks.de/d4oz>
- Pereira, Joyce L. & Römer-Dijkhof, Marta B.: Papiaments van levensbelang voor de ontwikkeling van de leerlingen van Aruba, Curaçao en Bonaire. *Levende Talen Magazine* 2020, 8, p. 24–28
- PEN 2030 (2019): Plan Educacion Nacional 2030 / Nationaal Onderwijs Plan 2030. „De lerende in de digitale samenleving; Nationaal Onderwijsbeleid 2030. Als basis voor Plan Educacion Nacional 2030 „De lerende in de digitale samenleving“. <https://kurzelinks.de/e32r>
- Pietersz, Vanessa & Veronika Wenzel (2023): Nederlands als vreemde taal in het Arubaanse Voortgezet Onderwijs. Bérénos, Bernardette e.a. (red). *Neerlandistiek in een meertalige Caribische context, met bijzondere aandacht voor vreemdetaalbenadering*. Zesde CARAN-conferentie in Curaçao 9. 10 en 11 december 2021, S. 41–54.
- Raven, R. (2023): De opstand van Tula. De vrijheidssrijd van 1795. Omniboek.
- Severing, Ronald (2021): *Het Papiaments: nation building en nation branding 1920–2020*. Antilliaans Erfgoed 2. Nu en verder. Leiden U Press.
- Stamper, Melissa (2023): ‘Veel verhalen over slavernijverleden Aruba nog onbekend’. Caribisch Netwerk 22 juli.
- Wenzel, Veronika (2022): *Het Nederlands in het voortgezet onderwijs in Aruba. Een onderzoek naar de behoeften en attitudes van docenten 2021/2022*. Aruba: Biblioteca Nacional Aruba <https://kurzelinks.de/wf7h>
- Wiel, Keisha (2023): ‘Yufrou Luister’: Meertaligheid, ideeën over respect en translanguaging in Arubaanse en Curaçaose klaslokalen. *Internationale Neerlandistiek* 61.2, 161–176

aus der Praxis – für die Praxis

Hör- und Hörsehverstehen im Schulfach Niederländisch in NRW am Beispiel eines Hörtext zum niederländischen „Slavernijverleden“

Neues und Altes

Regelmäßig werden Kernlehrpläne für die verschiedenen Schulfächer neu geschrieben und ändern sich Vorgaben, die den Unterricht prägen. Im Moment entsteht in Nordrhein-Westfalen der neue Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe; jedes Jahr erscheinen aktualisierte Vorgaben für das Abitur, die unter anderem eine Konkretisierung der im Kernlehrplan als obligatorisch angeführten Unterrichtsinhalte vornehmen. Diese betrifft vor allem die Text- und Medienkompetenz und die in der gymnasialen Oberstufe unterrichteten Themenbereiche des soziokulturellen Orientierungswissens.

Seltener ändern sich die Prüfungsformate im Abitur. Bislang galt, dass in den modernen Fremdsprachen die Kompetenzen „Lesen und Schreiben“ integriert und die Kompetenz „Sprachmittlung“ isoliert überprüft wurde. Ab 2025 wird dieses Format um die isolierte Überprüfung der Kompetenz „Hörverstehen“ ergänzt. Dieser Praxis-Artikel möchte den Lehrkräften nach einer Einordnung der Hörverstehenskompetenz in unterrichtliche Zusammenhänge einige konkrete Hinweise auf die Erstellung von Leistungsüberprüfungen geben.¹ Dabei dient ein Hörtext zum Themenbereich „Kolonialaal verleden“ als Beispiel.

Hörverstehen und Hörsehverstehen im Niederländischunterricht

Die Anbahnung und Vertiefung beider Kompetenzen – im Kernlehrplan als eine zusammengefasst – ist an und für sich nicht neu. Seit langem werden im Unterricht auch im Sinne des erweiterten Textbegriffs Verfilmungen, Werbeclips, Hörbücher, Radiointerviews und YouTube-Videos genutzt. Ging man früher noch mit einer CD und einem Recorder bewaffnet in den Unterricht, so haben frei zugängliche digitale Formate längst Eingang in den Klassenraum gefunden. Hörtexte und Hörsehtexte dienen als Alternative zu geschriebenen Texten als

1 Dabei sei darauf hingewiesen, dass dieser Beitrag keine fachaufsichtliche Vorgabe darstellt. Für solche und ggf. für Änderungen wird auf die Webseite „Standardsicherung“ des Landes NRW und die in der Literaturliste angegebenen Publikationen verwiesen.

Grundlage für die Wissensvermittlung, für die Textanalyse und für eine argumentative Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen. Daran wird sich auch bestimmt nicht so schnell etwas ändern.

Die beiden Teilkompetenzen Hören und Hörsehen unterscheiden sich durch die Komplexität der Kanäle, über die die Inhalte transportiert werden. Reine Hörtexte, wie etwa ein Radiobeitrag, ein Hörbuch, ein Hörspiel oder ein Podcast sind auf den auditiven Kanal begrenzt; Hörsehtexte liefern zudem einen visuellen Input, der bei der Entschlüsselung automatisch hinzugezogen wird. Das ist im Einzelfall keineswegs so trivial wie es klingen mag. Das Verhältnis zwischen visuell und auditiv vermittelter Information kann unterschiedlich ausfallen: Oft unterstützen sie sich gegenseitig, etwa wenn eine Person einen Sachverhalt verneint und dabei den Kopf schüttelt. Ein Geräusch eines heranfahrenden Autos kann auch das Bild um eine Zusatzinformation ergänzen oder andersherum. Ton und Bild können aber auch unterschiedliche und gegenteilige Information aussenden und in Schnitt und Montage so komponiert werden, dass die Interpretation der Botschaft davon abhängt, wie die betrachtende Person diese Information aufeinander bezieht. Thematisiert man diesen Bezug im Unterricht, schulen die Lernenden ihre Text- und Medienkompetenz. Sucht man einen reinen Hörtext, ist es nicht ohne weiteres möglich, aus einem Filmausschnitt einen Hörtext zu generieren, indem man das Bild einfach weglässt. Zur Schulung der Hörkompetenz im Unterricht sollte man eher auf rein auditive Formate, wie Hörbücher, Podcasts oder Reden zurückgreifen. Entscheidend für die Textwahl ist, dass dieser möglichst nicht nur das bereits erworbene soziokulturelle Orientierungswissen anspricht und dass er den Leistungsanforderungen des Kurses entspricht.

Isolierte Überprüfungsformate und integrierte Unterrichtsformate

Etwas anderes ist es, wenn man überprüft, ob Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, einen gehörten Text (global, selektiv, detailliert oder inferierend) entsprechend der bestehenden Standards zu verstehen. Die Standards sind im Kernlehrplan in Form von Kompetenzerwartungen zum Ende eines Ausbildungsabschnittes definiert und dienen den Lehrkräften auch als Leistungserwartung für isolierte Prüfungsformate. Formate des Abiturs sind in NRW Ankreuzaufgaben, Ergänzungsaufgaben, Zuordnungsaufgaben oder Kurzantworten. Von solchen Formaten wird später ausführlicher die Rede sein. Charakteristisch ist dabei, dass eben nur Hörkompetenz überprüft wird. Das bedeutet, dass die Lernenden ausschließlich Aussagen zum Gehörten machen, nicht zu ihrer Haltung, zu ihrem Hintergrundwissen oder zu eigenen Ideen. Auch spielt es keine Rolle, ob Antworten und Ergänzungen sprachlich korrekt geliefert werden. Jedoch werden sie in der Fremdsprache formuliert, nicht in der Muttersprache. Dieses Verfahren ist also ein reines Testverfahren, das den Lernenden eine Einschätzung ihrer Hör- bzw. Hörsehkompentenz und / oder der Lehrkräfte eine Grundlage für eine Bewertung ihrer Leistung ermöglicht. Gelegentlich sollte das auch im Unterricht und sicher auch in Klausuren erfolgen, um eine

Vertrautheit mit der Prüfungssituation herzustellen. Dabei ist die Gesamtlänge der im Abitur zugrundeliegenden Hörtexte auf die Bearbeitungszeit in den Oberstufenklausuren herunterzubrechen.

Ein integriertes Vorgehen ist dem Unterricht, dem Üben und Lernen vorbehalten und kommt (bislang) nicht in der Prüfungssituation vor: So aktivieren üblicherweise die Lernenden z. B. mittels eines möglicherweise differenzierten Pre-Listening-Auftrages ihr Vorwissen oder ihren Wortschatz zum Thema und bauen eine Hör- oder Hörseh-Haltung auf, bevor sie den Text rezipieren. Sie fertigen etwa eine digitale Mindmap an, tauschen sich zum Thema in einem Speeddating-Verfahren aus oder sammeln Assoziationen zum Titel oder Thema. Die While-Listening-Phase ist geprägt von der Darbietung und Rezeption des auditiven oder audiovisuellen Textes. Hier kann die Lehrkraft Unterbrechungen mit Unterrichtsgesprächen vornehmen, im Klassenverband oder individuell rezipieren lassen, Arbeitsaufträge formulieren oder Erläuterungen und Wortschatzhilfen anbieten. Im Falle eines Filmausschnittes kann man auch die beiden Kanäle trennen und zunächst nur mit den Bildern arbeiten oder auch in Partnerarbeit im Wechsel nur sehen oder nur hören lassen. Solche Möglichkeiten werden von der geübten Lehrkraft in Abhängigkeit vom Potenzial des Textes durchdacht. Die Post-Listening-Phase wird über die Wiedergabe der Rezeption hinausgehen und eine Anschlussaktivität enthalten, die in ein Lernprodukt münden, wie etwa eine Diskussion, eine Debatte, ein schriftlicher oder mündlicher (digitaler) Zieltext.

Formate isolierter Überprüfung

Bial (2022) unterscheidet vier Formate: (1) „Mehrfachwahlaufgabe – multiple choice/question à choix multiple“, (2) „Kurzantworten – short questions – short answers/réponses courtes“, (3) „Ergänzungsaufgabe – table completion/compléter le tableau“ und (4) „Zuordnungsaufgabe – matching/appariement“. Die Publikation bietet Beispiele aus den Fremdsprachen Englisch und Französisch, die sich gut auf weitere übertragen lassen. Auf Niederländisch könnte man die Formate bezeichnen als: (1) „meerkeuzevraag“, (2) „vraag met een kort antwoord“, (3) „invulvraag“ und (4) „rangschikvraag“. Was unterscheidet die Formate und worauf muss man achten, wenn man ein solches Format für eine Klausur wählt?

- Bei Mehrfachwahlaufgaben muss der Prüfling eine der gegebenen Antworten wählen. Es ist eine richtige Antwort dabei (Attraktor) und die anderen sind falsch (Distraktoren). Zu beachten ist, dass die Antwortoptionen alle irgendwie denkbar sein sollten, damit die Antwort nicht mit Hintergrundwissen oder Logik beantwortet werden können.
- Kurzantworten verlangen eine kurze Antwort auf eine kurze Frage. Es geht bei der Antwort nicht um einen vollständigen Satz, sondern eher um ein Stichwort, wobei nicht der genaue Wortlaut des Textes erwartet wird.

Die Lesezeit sollte so knapp wie möglich sein und die Fragen klar und verständlich formuliert.

- Die Ergänzungsaufgabe ähnelt im Grunde den Kurzantworten. Die Darstellung ist eine tabellarische und der nachgefragte Aspekt kann auch in einem Nominalstil stehen. Während eine Frage lauten würde „Waarom kiest de spreker ervoor?“ stünde in der Tabelle linksseitig dann nur „zijn reden“. Das macht das Format etwas abstrakter.
- Die Zuordnungsaufgabe zwingt den Prüfling globale Aussagen hinsichtlich eines gegebenen Aspekts zu ordnen. In den Beispielen wird nach Hauptaussagen verschiedener Sprecher geordnet. Dabei ist es bei der Textauswahl wichtig, dass die Stimmen gut zu unterscheiden sind. Anders als bei den anderen Formaten, folgen die Optionen nicht der Chronologie des Textes. Es ist immer ein Distraktor vorhanden.

Man muss also beachten, dass eine Antwort nicht auf der Grundlage einer vorherigen logisch zu antizipieren ist, auch ohne die betroffene Passage verstanden zu haben. Items sind nicht wörtlich dem Text entnommen, sondern stellen Paraphrasierungen dar, damit das Verstehen der inhaltlichen Aussage und nicht das Wiedererkennen des Vokabulars überprüft wird. Die Aufgaben sind – außer bei Zuordnungsaufgaben – textchronologisch angeordnet und hinsichtlich ihres Abstandes (dem *spacing*), angemessen über den Hörtext verteilt. Auf ausreichend Zeit zum (erneuten) Lesen und Schreiben ist zu achten. Die Formulierungen müssen untereinander trennscharf und klar sein und die Prüflinge nicht vor sprachliche Hürden stellen. Eine gute Checkliste bietet Bial (2022) auf Seite 105.

Excuus Slavernijverleden: Ein Beispiel in Auszügen

Ausgehend vom thematischen Dossier in dieser Ausgabe der *nachbarsprache niederländisch* bietet eine Rede des Ministerpräsident Marc Rutte Anlass für einige beispielhafte Konkretisierungen der Überprüfungsformate. Rutte hielt die Rede am 19.12.2022 im Nationalarchiv Den Haag. Anwesend waren Repräsentanten von Organisationen die sich für die Nachkommen von Versklavung betroffener Menschen einsetzen. Die Rede, in der er sich im Namen der Regierung für die Beteiligung des niederländischen Staates an der Versklavung von Menschen im karibischen Raum entschuldigte, wurde auf die karibischen Inseln und Surinam übertragen.

Wäre ein Auszug dieser Rede Gegenstand einer Überprüfung des Hörverstehens, dann würde zunächst eine kurze Kontextualisierung angegeben, aus der der Redner, seine Rolle, das Datum und der Ort hervorgeht.

Die Prüfungsaufgabe selbst würde möglichst nur einem der obengenannten Formate entsprechen. Sie wäre auf einen schwerpunktmäßigen Hörstil ausgerichtet. An dieser Stelle sollen jedoch exemplarisch aus verschiedenen Formate Teilaufgaben dargestellt werden, um deren Charakteristika zu erläutern. Denn



Abbildung: Slavernijmonument, Curaçao (eigenes Foto)

es ist keineswegs unerheblich, welches Format man wählt. Nachfolgende beispielhaft angeführte Teilaufgaben sind also nicht als eine geschlossene Beispielsklausur zu sehen.

(1) Mehrkeuzevraag:

Volgens Rutte is het Nationaal Archief in Den Haag de goede plaats voor zijn toespraak omdat...		
A	in Den Haag de regering zetelt.	
B	de regering geld investeert in het archief.	
C	het archief informatie verzamelt over het verleden.	

(2) Vraag met een kort antwoord

Rutte noemt getallen en feiten die hij onvoorstelbaar vindt. Wat kan hij zich nog veel minder voorstellen?

(3) Invulvraag

gevolgen van de groeiende interesse voor het thema	
--	--

[(4) Eine Zuordnung von Aussagen zu Sprechern ist bei einem monologischen Text, wie eine Rede, nicht möglich.]

Der Vergleich der drei Aufgabentypen führt zu folgenden Erkenntnissen: (1) und übrigens auch (4) sind geschlossene Formate, mit nur einer einzigen richtigen Option. Für (1) wäre das C. (2) und (3) sind halboffene Aufgaben. Bei der Formulierung einer Leistungserwartung halboffener Formate ist zu prüfen, ob dem Text mehrere zutreffende Antworten zu entnehmen sind. Wenn er an anderer Stelle seiner Rede Rutte etwas anderes unvorstellbar findet als das in (2) gemeinte Leid der betroffenen Bevölkerung, ist für die Prüflinge nicht eindeutig, ob sie mit ihrer Antwort richtig liegen. Ähnliches gilt für (3): Rutte benennt hier „bewustwoordig“ und „verandering in het denken“ als Folge des gestiegenen gesellschaftlichen Interesses am Thema Sklaverei. Wörtliche Textbelege werden jedoch nicht erwartet, Stichworte wie „anders denken, erover nadenken“ reichen als Antwort aus, um die volle Punktzahl zu erhalten. Grundsätzlich gilt, dass in halboffenen Aufgaben eine sinngemäße Antwort erwartet wird. Die Lehrkraft prüft vorher, ob der Wortschatz der Prüflinge dafür ausreicht.

In (2) wurde das Schlüsselwort „onvoorstelbaar“ dem Hörtext entnommen. Gelegentlich ist es sinnvoll, in der Frage oder dem Stamm der zu ergänzenden Aussage, ein Schlüsselwort des Hörtextes als *Anker* zu benutzen, um den Prüflingen eine Orientierung im Text zu geben. In (3) ist das nicht geschehen: Rutte spricht von „meer andacht“. Das gewählte Synonym „groeiende interesse“ stellt keinen Anker dar. Es wird erwartet, dass die Prüflinge erkennen, dass sie aus genau dieser Passage die Information selektieren müssen. Man kann natürlich auch anders entscheiden.

Vom Hörtext zur Prüfungsaufgabe: Slavernijverleden

Hat die Lehrkraft sich einmal für diese Hörtext entschieden, kann sie mit der Konstruktion einer Prüfungsaufgabe beginnen. Es sei noch einmal betont, dass das nicht der Regelfall des Umgangs mit Hörtexten im Unterricht sein soll, sondern dass es hier um eine Leistungssituation geht. Am oben bereits skizzierten Beispiel wird nun das Vorgehen beschrieben.

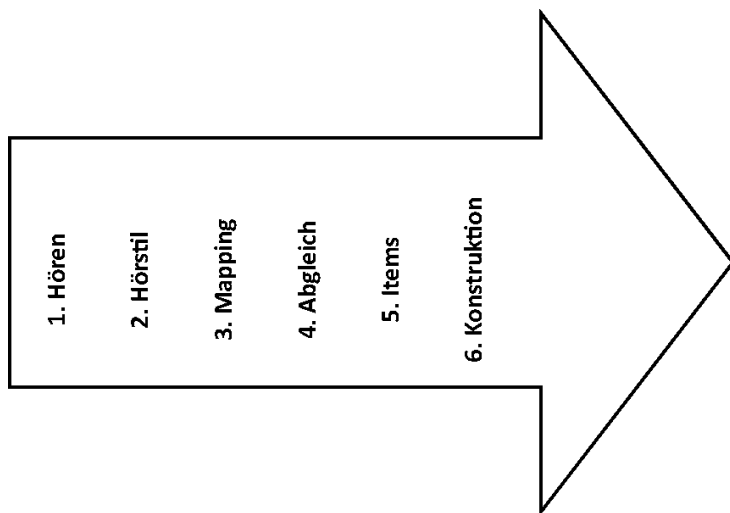
Es empfiehlt sich frühzeitig, einen Hörtext „beiseitezulegen“, um genügend Items generieren zu können, die nicht bereits Gegenstand des Unterrichts war. So wird in der Rede Ruttes einige historische Fakten angesprochen, die möglicherweise im Reihenverlauf erarbeitet werden. Es ist nicht der Sinn der Hörver-

stehensüberprüfung, diese Fakten zu erinnern. Im Unterricht jedoch wäre das ohne weiteres als Wiederholung denkbar.

Aus der im Ganzen zu langen Rede wählt die Lehrkraft einen Ausschnitt aus, der im Rahmen der Leistungssituation realisierbar ist. Manchmal muss man mehrere Passagen auswählen und neu entscheiden. Zur Sicherung des Textausschnittes, ggf. auch zum Schneiden wird das kostenfreie Programm „Audacity“ empfohlen, das nicht allzu viel Übung verlangt. Zudem gibt es reichlich Handreichungen und Erklärvideos, so dass an dieser Stelle auf Erläuterungen verzichtet werden kann. Für den schulischen Bereich und ohne Veröffentlichung der Datei ist die Nutzung erlaubt.

Für die eigentliche Arbeit ist es notwendig, nach dem ersten individuellen Hören und dem Festlegen eines vorrangig zu überprüfenden Hörstils (bei einer Rede bietet sich selektiven oder detailliertes Hören an) mit einer Fachkollegin oder einem Fachkollegen zusammenzuarbeiten. Beide nehmen nun unabhängig das sogenannte *Mapping* vor: Während des ein- bis zweimaligen Hörens notieren sie in Stichworten, was sie verstehen. Ein häufigeres Hören ist nicht zu empfehlen, da die Prüflinge mit ihrer niedrigeren Sprachkompetenz auch nur zweimal den Text hören werden. Keinesfalls sollte man mit dem Manuskript der Rede arbeiten, da das Lesetempo sich vom Hörtempo unterscheidet. Lesende können außerdem den Vorgang jederzeit unterbrechen, während der Hörtext den Hörenden die Rezeptionsgeschwindigkeit vorgibt.

Nach diesem Verfahren erfolgt ein Abgleich der wahrgenommenen Aspekte. Übereinstimmungen werden als Items identifiziert. Daran kann die Lehrkraft dann in einem der gewählten Formate die eigentliche Konstruktion vornehmen. Dafür stellt das Land die zu verwendenden Operatoren unter standardsicherung.nrw.de bereit.



Literatur und Lesetipps

Toespraak van minister-president Mark Rutte over het slavernijverleden. Den Haag, 19.12.2022 <https://kurzelinks.de/9qjl>

Bial, Jessica (2022): Hörverstehen im Abitur und in der gymnasialen Oberstufe. Prüfungsgrundlagen und Beispielaufgaben in Englisch und Französisch. Beiträge zur Schulentwicklung I PRAXIS. Herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Klausuren in den modernen Fremdsprachen in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Stand: 18.08.2023

Link Niederländischtreff mit Informationen aus der Fachaufsicht für das Land NRW: <https://kurzelinks.de/uyqd>

Miszellen und Berichte

Nederlands – de school uit, de wereld in! 11. Kolloquium der Fachvereinigung Niederländisch

Nederlands – de school uit, de wereld in! Niederländisch, aus der Schule, hinaus in die Welt! Nach diesem Motto veranstaltete die Fachvereinigung Niederländisch e.V. in Kooperation mit dem Institut für Niederlandistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 6.-7. März 2023 ihr 11. Kolloquium zur Weiterbildung von NiederländischlehrerInnen. Anwesend waren 90 Teilnehmende, alle tätig an einer breiten Palette von Schulformen, von Grundschule und Weiterführender Schule über Hochschule und Universität bis zu Erwachsenenbildung. Es war das vierte Mal, dass das Kolloquium der Fachvereinigung in Oldenburg stattfand.

Unter den anwesenden NiederländischlehrerInnen aus Niedersachsen befanden sich viele, die an der Oldenburger Universität ihr Lehramtsstudium absolviert haben. In den letzten Dezennien hat sich die grundständige Lehrerbildung für das Schulfach Niederländisch in Oldenburg fest etabliert. Die AbsolventInnen des Instituts für Niederlandistik werden in den Studienseminaren Aurich, Leer und Meppen weiter ausgebildet.

Die Gäste erwartete ein zweitägiges Programm aus Vorträgen und Workshops, das in seiner Breite den ganzen Sprachraum (inklusive Flandern, Surinam und die Kariben) spiegelte.

Mehr als bei vorangegangenen Kolloquien waren die Referierenden statt LehrerInnen, die aus der eigenen Unterrichtspraxis berichten, zunehmend an Universitäten tätige FachdidakterInnen, die die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit praxisorientiert präsentierten. Auch das ist ein Zeichen der fortschreitenden Professionalisierung und Ausdifferenzierung der Wissenschaftsdisziplin der Niederlandistik in Deutschland. Trends wie Digitalisierung und Medialisierung wurden in Workshops über Literatur im Internet, Umgang mit Filmen sowie Lernen mit Apps aufgegriffen.

Ehrengäste waren Ellen Thomese, Referentin für Bildung und Wissenschaft der Botschaft des Königreiches der Niederlande, Mauro Callens von der Flämischen Diplomatischen Vertretung und Kris Van de Poel, Generalsekretärin der Nederlandse Taalunie. Die genannten Einrichtungen haben das Kolloquium finanziell unterstützt.

Im Rahmen des Programms wurde die Ausstellung „De stripronde van België/Le tour de Belgique en BD“ feierlich eröffnet. Auf 30 Tafeln wurden prominente Orte in Belgien jeweils als Foto und als Comic-Seite präsentiert. Infotexte in den Landessprachen Niederländisch, Französisch und Deutsch erläuterten kulturelle und historische Hintergründe. Die Ausstellung wurde konzipiert vom Belgischen Comic-Zentrum (BCZ) und vom Belgienzentrum der Universität

Paderborn zur Verfügung gestellt. Nach dem Kolloquium war sie im Eingangsbereich der Universitätsbibliothek noch bis zum 21. April 2023 zu besichtigen.

Noch mehr Kultur und Anregungen für die Schulpraxis gab es im kulturellen Abendprogramm, als das Publikum unter Anleitung des flämischen Schauspielers Peter Schoenaerts und Hans Primusz (Klavier) einen Mitsingabend mit ihren niederländischsprachigen Lieblingssongs erleben und gestalten durfte, nach dem Motto: *zingen maakt gelukkig!*

Hans Beelen

Weense lauweren en een Keuls afscheidscollege

Afgelopen zomer ontvingen twee hoogleraren Nederlandse letterkunde welverdiende afscheidshulde.

Op 25 mei 2023 kreeg Herbert Van Uffelen in Wenen uit handen van Belgisch ambassadrice Caroline Vermeulen de onderscheiding van Officier in de Kroonorde uitgereikt. Van Uffelen was van 1992-2022 als hoogleraar verbonden aan de afdeling Nederlandistiek van de Universität Wien. Het ereteken is hem toegekend vanwege grote verdiensten voor de studie van de Nederlandse taal en cultuur, met name voor het bevorderen van de Nederlandstalige literatuur in Duitse vertaling in Oostenrijk en de omringende landen.

Op 6 juli 2023 hield Maria Leuker in Keulen haar afscheidscollege over 'Maria Sibylla Merian als literarische Figur'. Leuker was van 2000-2023 als hoogleraar verbonden aan het Institut für Nederlandistiek van de Universität zu Köln. Na afloop van het college was er een feestelijke bijeenkomst in de tuin van het Institut aan de Lindenthalgürtel, met toespraken en cadeautjes.

Hans Beelen

Buchbesprechungen

Michiel van Kempen, Bert Paasman, Noraly Beyer: Album van de Caraïbische poëzie, Amsterdam: Rubinstein, 2022. 256 S. 34,99 €



In 2022 verscheen met het *Album van de Caraïbische poëzie* het pendant van het *Album van de Indische poëzie* van acht jaar eerder (2014). Daarmee is de poëzie uit de voormalige Nederlandse koloniale gebieden in de Caraïbische regio en in Indonesië in twee grote bloemlezingen in kaart gebracht. Het *Album van de Caraïbische poëzie* bevat rond 130 korte en toegankelijke gedichten uit of met betrekking tot Suriname, de Benedenwindse eilanden Bonaire, Curaçao en Aruba en de Bovenwindse eilanden Saba, Sint Eustatius en Sint Maarten. Naast gedichten zijn ook veel liederen opgenomen die aansluiten bij de mondelinge cultuur van het caraïbisch ge-

bied van de afgelopen eeuwen. Ook tekstsoorten die niet meteen als literair worden beschouwd, zoals reclameteksten, zijn vertegenwoordigd en dragen bij aan het brede en gevarieerde perspectief op de Caraïbische poëzie van de zeventiende eeuw tot vandaag.

Meer dan het *Album voor Indische poëzie* slaagt het *Album voor Caraïbisch poëzie* in de poging om een te koloniaal perspectief vanuit het ‘moederland’ te vermijden. Natuurlijk is dit perspectief in een bundel met voor een groot deel Nederlandstalige poëzie altijd aanwezig. Maar de uitgevers Michiel van Kempen (bijzonder hoogleraar West-Indische letteren aan de Universiteit van Amsterdam) en Bert Paasman (emeritus-hoogleraar Koloniale en postkoloniale cultuur- en literatuurgeschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam) weten ook het perspectief van mensen met een niet-Europese achtergrond gewicht te geven. Zij benadrukken dat het Caraïbisch gebied en Nederland al lang een collectief geheugen delen. Er zijn veel mensen in diens biografie zowel Nederland als het Caraïbisch gebied een belangrijke plek innemen. De culturen van de twee gebieden zijn sinds vierhonderd jaar met elkaar verweven. Net zo essentieel als het benadrukken van vriendschappelijke en verrijkende contacten is het volgens de uitgevers om te beklemtonen dat het ook gaat om “vier eeuwen [...] vol pijn – en juist pijn nagelt zich vaak in het geheugen vast, zelfs al wordt soms ook geprobeerd die te verdringen.”

Het album doet niet mee aan het verdringen en probeert de verschillende perspectieven uit de verf te laten komen. Volgens Van Kempen en Paasman kan juist de literatuur – en in het bijzonder de poëzie – recht doen aan “het hele scala van emoties en gedachten die opkomen bij deze trans-Atlantische relatie”. Waar in het *Indisch album* een strikte scheiding tussen het hoofdstuk over “het koloniale leven” met Nederlandse auteurs en het hoofdstuk over “leven en cultuur van de inheemse bevolking” (veelal ook vanuit Nederlands perspectief) wordt gemaakt, vloeien in het *Caraïbisch album* in het hoofdstuk over “Dagelijks leven” Nederlandse en andere perspectieven in elkaar over. Bovendien krijgen tot slaaf gemaakte mensen en contractarbeiders eigen hoofdstukken (“Leven in slavernij” en “Aziaten en contractarbeid”) met indrin-

gende teksten over de ondragelijke situatie en de manieren waarop mensen hiermee alsnog probeerden om te gaan. Een duidelijk gebaar is ook het integreren van poëzie in oorspronkelijke talen omdat "hun klankenrijkdom en precisie een wereld oproepen die niet altijd goed te vertalen is in het Nederlands". Zo vinden lezers ook gedichten in het Papiaments en Spaans van de Benedenwindse eilanden, in het Engels van de Bovenwinden en in het Sranantongo van de Afro-Surinamers, in het Sarnámi van de Hindoestanen, het Surinaam-Javaans en in de talen van de Surinaamse indigene bevolking en marrons.

Het verbaast niet dat op deze manier het beeld van een onuitputtelijk rijke Caraïbische literatuur ontstaat die veel leesplezier en authentieke perspectieven (ook voor in de klas) biedt. Het album is gecombineerd met een website (*Caraïbisch-Uitzicht*) en biedt bij een selectie van gedichten online-audio-opnames aan. Tel hierbij op dat dit koffietafelboek mooi is opgemaakt met prachtige illustraties en deze bloemlezing wordt een *musthave* voor iedereen die in een breed en postkoloniaal perspectief op de Nederlandse literatuur geïnteresseerd is.

Amsterdam

Beatrix van Dam

Henk Den Heijer: Nederlands slavernijverleden. Historische inzichten en het debat nu. Zutphen: Uitgeverij Walburg Pers B.V. 2021 320 S. ISBN 9789462494930. €29,99.

Die Beschäftigung mit der kolonialen Vergangenheit hat in den Niederlanden und anderen europäischen Ländern Hochkonjunktur. War sie, und in diesem Zusammenhang auch die Erforschung der Rolle der Niederlande im Handel mit versklavten Menschen, noch bis vor einiger Zeit eher ein Forschungsgegenstand, so ist die Debatte nun längst in der gesamten Gesellschaft angekommen. Hierbei kann das Buch von Den Heijer einen wertvollen Beitrag leisten.

Allen, die sich im Zuge der Unterrichtsvorbereitung im Fach Niederländisch in der gymnasialen Oberstufe mit dieser Thematik beschäftigen, sei dieses Buch ausdrücklich empfohlen. Es zeichnet ein eindrückliches und zugleich nuanciertes Bild vom niederländischen Beitrag am Atlantischen Sklavenhandel und der Ausbeutung versklavter Menschen aus Afrika in den Plantagekolonien.

Nederlands Slavernijverleden ist in sechs Kapitel eingeteilt: Fürsprecher und Gegner im 17. und 18. Jahrhundert, Sklavenhandel, Sklaverei in den Kolonien, Widerstand, Abschaffung der Sklaverei und die wirtschaftlichen Folgen. Es enthält zahlreiche Quellen, Abbildungen, Verweise und Berichte, von denen der Autor völlig zu Recht angibt, dass diese nahezu ausschließlich die europäi-



sche Sicht der Dinge beschreiben. Versklavte Menschen hatten nicht die Möglichkeit, ihre Perspektive schriftlich festzuhalten. Neben den historischen Belegen werden auch immer wieder Fragen nach der moralischen Einstellung der Niederländer tangiert. „Als historicus probeer ik te begrijpen hoe het proces van het als normaal accepteren van slavernij naar het afkeuren ervan is verlopen. Dat beoog ik met dit boek.“ (S. 10). Das macht das Buch sicher besonders. Selbst nennt er sein Werk „een ongemakkelijk boek“. Es geht ihm nicht um „gut“ und „schlecht“ und die Bewertung eines menschenverachtenden Systems nach heutigen Maßstäben. Nein, er schreckt nicht davor zurück, die damaligen ökonomischen und gesellschaftlichen Vorteile vom Sklavenhandel und die Sichtweisen der Befürworter und Nutznießer sachlich zu benennen: Argumente, die nach heutigen Vorstellungen keinesfalls mehr tragbar sind. Dabei lernt man mit etwas Unbehagen aber auch, dass nicht alle heutigen Denkschemata zu stimmen scheinen: Die Amsterdamer Grachtenhäuser, denen man oft nachsagt, sie seien durch den Sklavenhandel finanziert worden, waren schon erbaut, als dieser erst aufblühte; Afrikaner handelten selbst ebenfalls mit Sklaven und verkauften diese an die Europäer und die Kirche nahm eine höchst ambivalente und uneinheitliche Position in der Debatte um die Sklaverei ein. Hier differenziert Den Heijer und legt den Schwerpunkt seiner Beschreibung auf die Organisation und das Funktionieren des Ankaufs, Transports und Verkaufs versklavter Menschen und auf ihr Leben in den Plantagen. Die Arbeit auf Kaffee-, Zucker-, oder Maisplantagen war geprägt von der Auffassung, dass Sklaven ein Besitztum seien, für das die Eigentümer durchaus sorgten - allerdings aus Kostengründen, denn der Ankauf war zeitintensiv und nicht billig. Nur durch die Arbeitskraft der versklavten Menschen waren die Plantagen rentabel genug – ein Erfolgsmodell schienen diese nicht gewesen zu sein. Den Heijer stellte sich die Frage, wie es gelang, dass einige wenige weiße Plantagenbesitzer so viele versklavte Menschen unter Kontrolle halten konnten.

Das Ende der Sklaverei beschreibt Den Heijer als langwierigen Prozess vom wirtschaftlichen Misserfolg und keineswegs als humanistische oder soziale Einsicht von der Gleichheit der Menschen. *Nederlands Slavernijverleden* führt die Fakten an, auch wenn diese unbequem sind.

Im Schlusskapitel geht der Autor auf das aktuelle gesellschaftliche Interesse an der Geschichte ein. Es gibt mehr Forschung, mehr Denkmäler und eine breitere Diskussion um vermeintliche Helden der Kolonialzeit und um die Bedeutung der Thematik im Schulunterricht. Den Heijer honoriert diese Entwicklung, positioniert sich hier aber auch recht deutlich. Die Verquickung mit *Black Lives Matter* oder *Zwarte Piet* berge die Gefahr, dass man meine, Rassismus sei erst in der Kolonialzeit oder durch die Sklaverei entstanden. Den Heijer stellt sich den harten Bandagen der Identitätspolitik entgegen und befürchtet eine Festschreibung von Kleingruppen auf eine Opfer- oder Täterrolle. An dieser Stelle verlässt Den Heijer seine neutrale Position als Historiker weitaus stärker als es in anderen Kapiteln der Fall ist, gibt den Lesenden aber genügend Raum für eigene Reflexion.

Im Ganzen ein sehr zugänglich geschriebenes Buch, das man auch ohne besondere Vorkenntnisse lesen kann. Es ist nicht unbedingt eine Lektüre für Schülerinnen und Schüler, aber wertvoll für diejenigen, die sie unterrichten, sowie andere Interessierte.

Münster

Veronika Wenzel

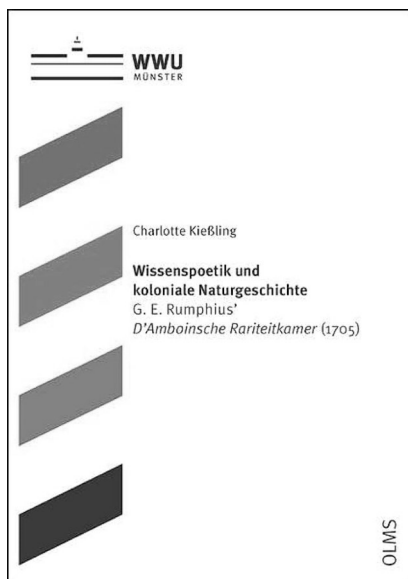
Charlotte Kießling: Wissenspoetik und koloniale Naturgeschichte, G. E. Rumphius' *D'Amboinsche Rariteitkamer* (1705). Hildesheim, Zürich/New York: Olms, 2022 (Schriften aus dem Haus der Niederlande 11) 394 S. ISBN 978-3-8405-1011-3. €30,90 (Druckausgabe), Open Acces Publication: urn:nbn:de:hbz:6-46019575564.

De uit Hessen afkomstige Georg Eberhard Rumpf (1627-1702) was als soldaat, later als koopman werkzaam voor de Verenigde Oostindische Compagnie. De voornaamste vruchten van zijn langjarige verblijf op Ambon zijn twee geïllustreerde handschriften die postuum in druk werden gepubliceerd: *D'Amboinsche Rariteitkamer* (1705) en *Het Amboinsche Kruidboek* (1741-1755). Hierin beschreef Rumphius, aldus de gelatiniseerde geleerdennaam die hij vanaf 1657 voerde, de natuur van de Molukken: flora, mariene fauna, gesteentes en mineralen. In 1681 werd hij benoemd tot corresponderend lid van de Schweinfurtse Academia Naturae Curiosorum in Schweinfurt, alwaar hij de eretitel „Plinius Indicus” kreeg. Uit een andere, later toegekende bijnaam, „De blinde ziener van Ambon”, spreekt bewondering voor de wetenschappelijke volharding voor een onderzoeker die, nadat hij in 1669/1670 door gauwe staar blind was geworden, letterlijk

op de tast doorging met zijn onderzoek. Deze bewondering kenmerkt ook het traditionele beeld van Rumphius als aartsvader van de Indische botanie (die bovendien een tolerant-open houding tegenover de inlandse bevolking zou bezitten, ook naar voren komend in diens huwelijk met een Molukse vrouw). Zo vond in 1990 een Nederlandse 'Rumphius Biohistorische Expeditie naar Ambon' plaats in de voetsporen van de bewonderde geleerde.

Charlotte Kießling slaat een andere weg in dan dit platgetreden biografisch-heroïserende pad en beschouwt in haar Keulse proefschrift *D'Amboinsche Rariteitkamer* tegen de achtergrond van de koloniale machtsverhoudingen, waarbij ze productie en receptie van natuurwetenschappelijke kennis opvat als circulatie in het contact tussen Aziatische en Europese acteurs. Haar hypothese is dat Rumphius' werk onderworpen is aan een koloniale kennispoëtica (*Wissenspoetik*): als Europeaan bestudeerde Rumphius immers de natuur van een ver van Europa verwijderd gebied, hierbij zullen asymmetrische machtsverhoudingen een rol hebben gespeeld, die in de presentatiewijzen van de tekst zichtbaar worden.

Na twee inleidende hoofdstukken over Rumphius, koloniale natuurlijke historie, de stand van onderzoek, onderzoeksvraag, methode en theoretisch kader, wordt *D'Amboinsche Rariteitkamer* in drie hoofdstukken op evenzovele aspecten nader geanalyseerd: ordeningen van kennis, aanschouwelijkheid en meerstemmigheid. Omdat Rumphius deze categorieën niet of nauwelijks expliciet reflecteert, was een nauwkeurige analyse van de tekst als geheel noodzakelijk.



In de analyse van de kennisordening (*Wissensordnungen*) wordt allereerst uiteengezet dat het werk is ingedeeld in drie boeken die corresponderen met verschillende rijken der natuur: schaaldieren, schelpdieren, mineralen. Elk boek bestaat uit meerdere lemmata waarin individuele soorten worden beschreven. Geloof in gezaghebbende autoriteiten gaat bij Rumphius hand in hand met empirie. Binnen de lemmata zijn dan ook zeer uiteenlopende presentatiewijzen te onderscheiden: naast beschrijvingen, lijsten, verslagen van experimenten, een lyrische tekst, commentaren, autobiografische gegevens, passages uit brieven zijn dat ook vertellingen, al dan niet uit de mond van de lokale bevolking. Zo vertelt Rumphius dat de staart van een bepaalde heremietkreeft door de bevolking in gestoten vorm wordt gebruikt als pijnstillend middel bij steken van giftige vissen. In de vorm van lijsten en nummeringen wordt de exotische natuur gesystematiseerd en voor de Europese verzamelaar tot handelsobject gereduceerd. Een verdere secundaire systematisering vindt plaats door middel van paraten periteksten: inhoudsopgave, concordantie, register, index. Voor de presentatie van indigene kennis zoals die wordt aangedragen door de lokale mensen heeft Kiefling bijzondere aandacht, omdat hier het aandeel van de gekoloniseerde bevolking binnen de hiërarchie van de kennisproductie naar voren komt. Ze komt tot de conclusie dat Rumphius aan deze lokale kennis, die veelal verbonden is met magie, heidens geloof en eigen sociale structuren, een ondergeschikt belang toekent: hij spreekt meer dan eens van het „onwetend volkje”; waarnemingen uit indigene mond worden als „ongelooflyk” afgedaan dan wel door proefnemingen of precies beschreven experimenten geverifieerd, en daarmee 'entzaubert'; vaak worden verhalen van de gekoloniseerde bevolking als onderhoudend element ingevoegd („D'inlanders verhaalen”), dat ook vanwege het mondelinge karakter minder status heeft dan de uit schriftelijke Europese bronnen gerefereerde gegevens. Alleen in het geval van de Chinese figuur Zhen He geeft Rumphius de verhalen die over deze Chinese figuur in omloop zijn, uitvoerig en commentaarloos weer; Kiefling betoogt dat hier sprake is van een persoonlijke identificatie met het eigen levensverhaal. In al deze gevallen is er volgens haar sprake van toeëigening.

De analysecategorie aanschouwelijkheid (*Anschaulichkeit*) is volgens Kiefling om twee redenen van belang. In het algemeen gesproken was het zaak voor de vroegmoderne natuurwetenschap zich op empirie te baseren, d.w.z. op zintuigelijke waarneming, waarbij visuele waarneming prioriteit had. Bij *D'Amboinsche Rariteitkamer* ging het bovendien om het beschrijven van een gekoloniseerde, dus vreemde en onbekende wereld, waarvan door middel van het medium boek met tekst en afbeeldingen bij de Europese lezer een beeld diende te worden opgeroepen. Reeds de metaforische titel *Rariteitkamer* evoceert de voorstelling van een kabinet waarin objecten worden verzameld en tentoongesteld. Het werk bevat dan ook talrijke afbeeldingen, die objecten weliswaar duidelijk, maar statisch en los van habitat en culturele context presenteren. Anders dan bijvoorbeeld Charles de Rocheforts *Histoire naturelles et morales des Isles Antilles* worden daarbij echter niet de machtsverhoudingen tussen kolonisator en gekoloniseerde tot uitdrukking gebracht (het voortdurende vergelijken met deze en een groot aantal andere wetenschapshistorische bronnen is in deze studie een sterk punt, omdat daardoor Rumphius' individuele aanpak goed duidelijk wordt). Ook in de tekst zijn strategieën ter vergroting van aanschouwelijkheid aan te wijzen, bv. vergelijkingen, beschrijvingen van bewegingen en van niet-visuele sensaties als geur en tastzin, beeldend vertelde verhalen, schilderijen van medische casussen, ooggetuigenverslagen in de ikvorm. Een gemeenschappelijk element van deze retorische middelen is volgens Kiefling het slaan van bruggen tussen vreemde natuur en Euro-

pese lezer, waarbij het echter de vraag is „in welke Richtung diese Brücke geschlagen wird.” (p. 250). Kiefling betoogt dat de afbeeldingen met hun kabinetkarakter het object naar de Europese verzamelaar toe brengen, maar dat daarentegen de verhalen en andere tekstuele middelen de lezers en lezeressen in de kolonie verplaatsen. Dit laatste gebeurt echter steeds door de ogen van Rumphius als bemiddelaar, door de bril van de mannelijke natuurwetenschapper, zodat ook hier sprake is van koloniale inbezitname en toeëigening.

Bij het analyseren van de meerstemmigheid (*Mehrstimmigkeit*) stelt Kiefling vast dat *D'Amboinsche Rariteitkamer* een meerstemmige tekst is. Ze brengt een verhelderend onderscheid aan tussen directe meerstemmigheid (bv. citaten van gezaghebbende auteurs, geïncorporeerde brieven van VOC-dienaren, directe rede in ooggetuigebeschrijvingen) en indirecte meerstemmigheid (beschrijvingen van gesprekken en ontmoetingen met personen die zelf niet direct aan het woord komen). Door deze differentiatie wordt duidelijk dat de lokale bevolking bij Rumphius weliswaar vaak, maar veelal slechts indirect aan het woord komt, en dat hun stemmen ondergeschikt zijn aan de gezaghebbende koloniale stem van Rumphius zelf. In een volgende marginaliserende stap, namelijk in de voor de druk door anderen toegevoegde teksten, wordt de stem van de bevolking geheel tot zwijgen gebracht en vervangen door een dialoog tussen de Europese bezorgers en de auteur Rumphius, een werkwijze die Kiefling bestempelt als „Eurozentrierung” (p. 331).

In een uitvoerig Resümee plaats Kiefling haar bevindingen in een breder kader. Ze concludeert dat *D'Amboinsche Rariteitkamer* een natuurwetenschappelijke tekst is die in dienst staat van de ideologische uitoefening van koloniale macht: „Koloniale Interessen und koloniale Sichtweisen sind mit in den Text eingeschrieben. Naturgeschichte ist ebenso wie Reiseliteratur eine Inszenierung der kolonialen Natur und lokaler Bevölkerungsgruppen.” (p. 347) Met dit slotakkoord sluit haar studie aan op de actualiteit. De afgelopen jaren is er immers sprake van een herbezinning op het Nederlandse koloniale verleden. Diverse Nederlandse kerken, gemeentes en provincies, alsmede de Nederlandse Bank, de regering en koning Willem Alexander hebben de afgelopen jaren excuses aangeboden voor de betrokkenheid bij de slavernij. De term 'Gouden Eeuw' wordt toenemend kritisch gehanteerd. Vroeger verheerlijkte helden als Jan Pieterszoon Coen en Michiel de Ruyter worden met andere ogen gezien. Aan dit maatschappelijk debat levert het proefschrift van Charlotte Kiefling, voortgekomen uit Maria Leukers vruchtbare DFG-onderzoeksproject *Zirkulation in asiatisch-europäischen Wissensräumen*, een doordachte literatuurwetenschappelijk-wetenschapshistorische bijdrage. Deze eerste grondige letterkundige analyse van een natuurwetenschappelijke tekst is in hoge mate origineel. De theoretische inbedding is steeds glashelder; de talrijke vergelijkingen met andere wetenschapshistorische contemporaine werken zijn verhelderend en getuigen van brede belezenheid. Kieflings rijke studie blinkt uit door zorgvuldigheid, nuchterheid en voorzichtigheid en levert tegelijk een geprononceerde nieuwe visie op een markant Nederlands geleerde van de facettenrijke zeventiende eeuw.

Oldenburg

Hans Beelen

Goed idee! Niederländisch für Anfänger. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos, Stuttgart: Klett, 2023 (200 Seiten, ISBN 978-3-12-528606-1, € 25,99).



Die niederländische Sprache zu erlernen ist sicherlich immer eine gute Idee! Das im Jahr 2023 neu erschienene Lehrwerk *Goed idee!* vom Klett-Verlag schreibt sich genau diesen Gedanken auf seine Fahne und kann dabei auf ganzer Linie überzeugen. In den letzten Jahren sind besonders im Kontext Schule die kompetenzorientierten Lehrbücher der Reihe *Welkom! neu* und *Welkom in de klas!* mit ihrer auffallend orangefarbenen Titelseite vom Klett-Verlag erschienen. Mit seinem blauen Cover und einer freundlich lächelnden Niederländerin spricht dieses Unterrichtsbuch nun besonders erwachsene Lernende an. (Foto Cover)

Bei der Erstellung des Kursbuchs wirkte die niederländische Autorin Annemarie van den Brink sowie die erfahrenen *Welkom!* Autoren Doris Abitzsch und Stefan Sudhoff mit. Das gesamte Autoren-Team wurde beim Entstehungsprozess von Didaktikern der Universität Münster sowie weiteren erfahrenen Dozenten beratend unterstützt.

Das neue handlungs- und kommunikationsorientierte Lehrbuch ist besonders für den Einstieg in die niederländische Sprache zu empfehlen. Weiterhin gibt das sehr moderne Kursbuch für die Erwachsenenbildung einen guten Einblick in die niederländische sowie belgische Lebensart. In drei Bänden wird die Lehrwerksreihe die Niveaustufen A1, A2 sowie B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) abdecken. Im ausführlich dargestellten Inhaltsverzeichnis zeigt sich auf den ersten Blick die Schwerpunktsetzung des Unterrichtsbuchs. Neben Wortschatz, Grammatik und Aussprache rückt im hohen Maße die Kommunikationsschulung in den Fokus. Die Themen des 200-seitigen Kursbuchs entsprechen der Lebenswelt der Erwachsenen und sind in acht Lektionen aufgeteilt. So erlernen die Lernenden in der ersten Lektion „Nieuwe indrukken“ und der zweiten Lektion „Zo gaat dat“ etwa, wie sie sich in authentischen Sprechanschlüssen vorstellen bzw. sich im Café etwas bestellen können. Alle acht Lektionen beginnen mit einer Auftaktseite, die die Lernziele vorstellt und das Thema der Lektion in einer aktivierenden Aufgabe einführt. Die Seiten der einzelnen Lektionen sind in drei aufeinander aufbauende Lehreinheiten (A-C) unterteilt. Anders als bei anderen Unterrichtsbüchern gibt es in dieser Lehrwerksreihe kein klassisches Arbeitsbuch. Am Ende jeder Lektion findet sich ein Übungssteil mit dem Namen *Aan het werk!*. Dieser kann im eigentlichen Kursunterricht oder für das selbständige Lernen außerhalb der wöchentlichen Lerneinheiten eingesetzt werden, um dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Unterrichtsinhalte zu vertiefen. Weiterhin folgt am Ende einer jeden Lektion eine Zusammenfassung der erlernten Redemittel, Grammatik und Aussprachephänomene, um sie nochmals zu wiederholen. Nach jeweils zwei Lektionen folgt ein *tussenstop*. An dieser Stelle kann das Wissen

gefestigt und vertieft werden. Jeder *tussenstop* endet mit einer Überprüfung des Gelernten (*op de proef gesteld*) und einer Lernreflexion (*veel geleerd*). Im Lehrwerk folgt nach den acht Lektionen eine ausführliche Übersicht der erlernten Grammatik sowie eine Übersicht zur Aussprache. Besonders bei der Übersicht zur Aussprache ist hervorzuheben, dass auch besondere Aussprachephänomene dargestellt werden (am Wortende wird das *sch* wie *s* ausgesprochen: fantastisch, Den Bosch). An dieser Stelle kann insbesondere der selbständige Lernende immer nachschlagen, wie die niederländischen Laute ausgesprochen werden und dadurch seine eigene Aussprache kontinuierlich verbessern. Zum Schluss folgt eine ausführliche und übersichtliche Wörterliste. Der Lernwortschatz ist fett gedruckt und wichtige Wortfelder sind blau markiert. Ferner kann der Wortschatz durch digitale Lernkarten erlernt werden. Alle Materialien wie z.B. die digitalen Lernkarten, Audios, Videos sowie weiteres Zusatzmaterial ist mit der kostenlosen App *Klett Augmented* auf dem Smartphone oder Tablet abrufbereit. Dies ermöglicht dem Lernenden eine optimale Vorbereitung bzw. Nachbereitung sowie das Selbststudium daheim. Das Kursbuch wird weiterhin durch ein Lösungsheft und einem Unterrichtshandbuch für Dozierende unterstützt.

Das selbständige Lernen wird innerhalb des Lehrwerks in besonders hohem Maße gefördert. Das vorhandene Lösungsheft, die wiederkehrenden Übungsteile innerhalb der einzelnen Lektionen sowie die Wiederholungen der Grammatik durch Lernvideos oder das digitale Schlüsselwörtertraining mit den wichtigsten Vokabeln der Lektion bieten die Möglichkeit, neue Kenntnisse eigenständig zu sichern und zu vertiefen.

Nicht nur im Kontext des selbständigen Lernens zeigt das Buch *Goed idee!* große Stärken und kann dadurch sehr gut in der Erwachsenenweiterbildung eingesetzt werden. Auch die Einbeziehung anderer Sprachen bietet eine ausgezeichnete Grundlage, um optimal die erlernten Fähigkeiten der niederländischen Sprache in vorhandene Sprachkenntnisse einzubetten. Durch das Konzept der Mehrsprachigkeit werden besonders erwachsene Fremdsprachenlerner angesprochen, da die niederländische Fremdsprache vorwiegend als Tertiärsprache gelernt wird. Ein konkretes Beispiel zeigt sich im Kursbuch bei der Erstellung einer Einkaufsliste. Hier wird darauf verwiesen, das vorhandene Sprachwissen zu nutzen, um die Bedeutung eines Wortes zu verstehen (ndl. appel - dt. Apfel - engl. apple).

Die kontrastive Herangehensweise des Lehrwerks bei der Erläuterung von grammatikalischen Phänomenen ist ebenfalls für erwachsene Sprachlernende vorteilhaft, da durch kontrastive Vergleiche eine Distanz zur Erstsprache aufgebaut und dadurch eine hohe Reflexionsfähigkeit erlangt werden kann.

Das Kursbuch zeichnet sich durch die Vernetzung von analogen und digitalen Angeboten aus, die ein ganzheitliches Lernerlebnis im Kursverband sowie am eigenen Schreibtisch zu Hause ermöglichen. Dadurch entsteht ein effektives und motiviertes Lernen, da das Unterrichtsbuch eine optimale Orientierung durch klare Strukturen und Verknüpfungen aufweist. *Goed idee!* ist dabei ein abwechslungsreiches Lehrbuch, das intensive Spracharbeit mit breit gefächerten Einblicken in die Kultur des niederländischen Sprachraums verknüpft und zeigt von Anfang an lebensnahe Situationen und alltagstaugliche kommunikative Mittel auf, die zur mündlichen Interaktion führen. Beispielsweise werden in Lektion 1 Textnachrichten in einem Gruppenchat Übungsbestandteil. Gerade die Aufgabenstellungen mit generierten hohen Sprechanlässen lassen den Kursunterricht sehr lebendig erscheinen. Dies spiegelt sich auch in den interkulturell orientierten Lektionsthemen wider, die einen klaren Bezug zur Lebensrealität der Sprachlernenden aufzeigt. Besonders die Möglichkeit des digitalen Lernens führt bei den Kursteilnehmern zu einer erhöhten Motivation. Es gibt zusätz-

lich eine digitale Ausgabe von *Goed idee!* für einen noch flexibleren Niederländischunterricht, ein Schlüsselwörtertraining mit den wichtigsten Vokabeln der Lektion sowie Lernvideos zur Veranschaulichung von Grammatikphänomenen und zur Vermittlung von kulturellen Einblicken, in denen z.B. die Stadt Gent vorgestellt wird.

In der Zukunft wäre es zu begrüßen, wenn bei der Gestaltung der Aufgabenstellungen und Übungsformaten der Fokus stärker auf binnendifferenzierte Lernarrangements gelegt werden würde. Damit der Unterricht besonders in der Weiterbildung zum Lernerfolg der einzelnen Lernenden beitragen kann, muss der Unterricht so differenziert werden, dass fachliche Kompetenzen und Kenntnisse, personale Kompetenzen sowie der kulturelle und soziale Hintergrund der Kursteilnehmer ihre Berücksichtigung finden.

Der Klett-Verlag hat mit dem Lehrwerk *Goed idee!* ein lang erwartetes Standardwerk auf den Markt gebracht, das insbesondere den Erfordernissen der Weiterbildung (z.B. im Bereich der Volkshochschulen) gerecht wird und den Lernenden die niederländische Sprache in authentischen Sprechanslässen und unter Einbezug kultureller und medialer Vielfalt näherbringt. Für Lernende sind zudem der Übungsteil *Aan het werk!* im Anschluss an jede Lektion sowie die digitalen Zusatzmaterialien vorteilhaft, wodurch das selbständige Lernen gefördert wird.

Kerken

Sven Kohnen

Jaap Grave: De Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, Hoe het groeide, Gent: Academia Press, 2022 (Lage Landen Studies 15) 282 S., kostenloser pdf-Download: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/59394>



In 2020 vierde de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, opgericht in 1970, haar vijftigjarig jubileum. Ter gelegenheid daarvan beschreef Jaap Grave de geschiedenis van de deze belangenvereniging, die zich ten doel gesteld heeft de Neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen te bevorderen. De ondertitel *Hoe het groeide* is toepasselijk, want in de beschreven periode heeft de IVN een opmerkelijke ontwikkeling doorgeemaakt.

Grave laat zien hoe al in de jaren vijftig van de vorige eeuw door de Rijksleerleer Walter Thys een begin werd gemaakt met het inventariseren van de stand van zaken en het verzamelen van gegevens over de buitengaats neerlandistiek, in een tijd dat er van overheidswege daarvoor niet of nauwelijks belangstelling was. Juist door dit beleidsvacuüm was er ruimte voor een sterke ontwikkeling. In 1961 wordt door o.m. Nico Jalink, oud-lector te Bonn, de zogeheten Werkcommissie opgericht, de voorloper van de IVN, die begint

met de organisatie van driejaarlijkse colloquia en het uitbrengen van een tijdschrift en een Docentenlijst.

In de jaren zestig wordt er veel gediscussieerd over gebrek aan lesmateriaal, de optimale kwalificatie van neerlandici in het buitenland en over pensioenvoorzieningen. Dit laatste punt zou later leiden tot de invoering van de zogeheten suppletieregeling, waarin in landen met een lage levensstandaard van overheidswege is voorzien in een aanvulling op het lokale salaris dat de docenten ontvangen.

In de jaren zeventig is er sprake van een groei, waarbij ook toenemend neerlandici uit o. m. de Sovjet-Unie toetreden. Het decennium van de jaren tachtig is betrekkelijk rustig, met geregelde driejaarlijkse colloquia en het verschijnen van de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (ANS) in 1984 op instigatie van de IVN, die zelf het tijdschrift *Neerlandistiek extra Muros* (NEM) uitbrengt. De verhouding met de Taalunie, tien jaar later dan de IVN opgericht in 1980, is gespannen omdat de vereniging en de ambtelijke beleidsorganisatie overlappende doelstellingen en verschillende bestuursculturen hebben, en de IVN financieel afhankelijk wordt van de subsidieverlenende Taalunie.

In de jaren negentig klinken de stemmen van nieuwe vakgroepen in Midden- en Oost-Europa luider. Omdat in NEM weinig artikelen uit de internationale neerlandistiek werden gepubliceerd, ontstond de indruk van een centrum-periferie-constellatie, waarbij de intramurale neerlandistiek het centrum zou vormen.

Vanaf 2009 wordt de IVN professioneler en wetenschappelijker van profiel. De sterke opstelling maakt zich bemerkbaar in de nieuwe naam van het tijdschrift: *Internationale Neerlandistiek*. Interdisciplinariteit en transnationalisme staan nu hoog in het vaandel. Ook met andere activiteiten, bv. de IVN-krant, de website, het tijdschrift VakTaal en de reeks Lage Landen Studies, timmert de vereniging aan de weg en is er duidelijker sprake van een professionele 'publieke representatie' (een begrip dat in Graves betoog, in het voetspoor van de wetenschapstheoreticus Bruno Latour, een centrale rol speelt).

Graves gedegen geschiedverhaal telt veertien hoofdstukken en is helder gestructureerd in perioden met cesuren (bv. 1976, 2009, 2015). Vanaf 1977 is vanwege het fragmentische materiaal de opzet eerder thematisch dan chronologisch, maar Grave maakt van deze nood een deugd. Boeiend zijn met name de hoofdstukken over onderwerpen als de Derde-Rijk-activiteiten van voormalige Duitse neerlandici, de omgang met de Zuid-Afrikaanse apartheid, de contacten met de Russische neerlandistiek en de verhouding met de Taalunie.

Dat geldt ook voor de ingevoegde biografische profielen van centrale figuren als administrateur Henny Moolenburgh-Ekkel, de Deense neerlandica Geerte de Vries, de Poolse neerlandicus Stanislaw Prędota en de administrateur, later IVN-directeur Marja Kristel. Die smaken naar meer en doen de behoefte voelen aan een nog groter bio- en bibliografisch naslagwerk van (ook extramurale) neerlandici dan wat er thans op de dbnl ter beschikking staat. Dat een boeiende figuur als de Leipziger hoogleraar Gerhard Worgt eerder terloops wordt behandeld, doet tevens het gemis beseffen van regionaal georiënteerde geschiedenissen van de buitenlandse neerlandistiek. Hier wordt de thematisch-methodologische beperking duidelijk die de auteur zichzelf heeft opgelegd: hij beschrijft de geschiedenis van de IVN voornamelijk op basis van de eigen archiefstukken, waardoor interne bestuursperikelen veel aandacht krijgen. Omgevingsfactoren als het politiek beleid en verwante instaties komen ter sprake, maar de institutionele kontekst van de internationale neerlandistiek waarin de IVN actief is in een gedifferentieerd veld temidden van andere regionale docentenplatforms en -verenigingen, blijft daarbij grotendeels buiten beschouwing.

Mede op basis van interviews met voormalige voorzitters werpt Grave een voorzichtige blik op de toekomst van de IVN met de Taalunie. Hij onthoudt zich van een evaluatie van de laatste jaren, maar concludeert dat het van belang is de samenwerking met de Taalunie productief te houden en ook in deze onzekere tijden vertrouwen in de toekomst te hebben. Mede gezien zeer recente ontwikkelingen als het door minister Dijkgraaf jaarlijks toegekende miljoen voor de internationale neerlandistiek heeft de auteur daar volkomen gelijk in. De Internationale Vereniging voor Neerlandistiek is springlevend en zal dat ook blijven.

Oldenburg

Hans Beelen

Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2022

Das besondere Buch

„*Domino ist ein gefährliches Spiel*“.

Zur Neuübersetzung des Romans *Doppeltes Spiel*
des antillianischen Autors Frank Martinus Arion

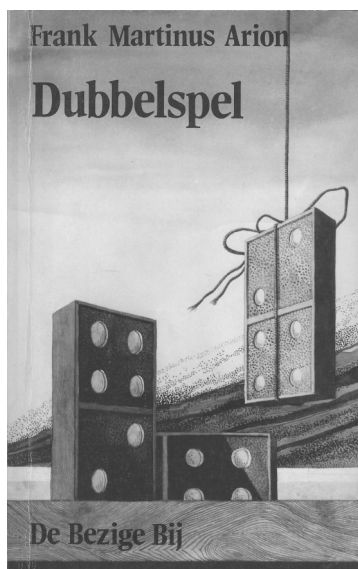


Frank Martinus Arion: *Doppeltes Spiel*. Roman.
Aus dem Niederländischen neu übersetzt und
mit einem Nachwort von Lisa Mensing. Frank-
furt am Main: Büchergilde Gutenberg, 2022.
400 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-7632-7332-4
[*Büchergilde Welt-Empfänger*, Bd. 7]

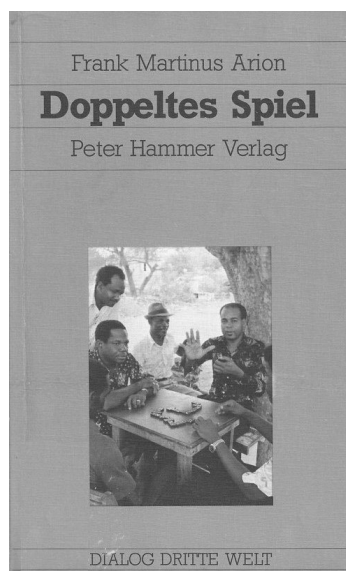
Passend zum thematischen Schwerpunkt dieser Ausgabe von *nachbarsprache niederländisch* wollen wir eine besondere Neuerscheinung ins Blickfeld rücken, die einen der wichtigsten karibischen Romane der niederländischen Literatur des 20. Jahrhunderts in einer neuen deutschen Übersetzung präsentiert: *Doppeltes Spiel* von Frank Martinus Arion (1936-2015). Der 1973, also vor genau einem halben Jahrhundert erschienene Roman *Dubbelspel* des schwarzen, aus Curaçao stammenden Autors Arion überrascht bei der Wiederlektüre durch die anhaltende Aktualität seiner zentralen Themen Kolonialismus, Rassismus, Sexismus und Klassismus.

Der Titel *Dubbelspel* lässt sich zunächst, wie auf dem Cover der ersten niederländischen Ausgabe ins Bild gesetzt, auf das Dominospiel beziehen, zu dem sich jeden Sonntag vier Männer in Wakota, einem Vorort von Willemstad, der Hauptstadt Curaçaos, treffen. Sie spielen unter dem Tamarindenbaum vor dem Haus des Taxifahrers Bubu Fiel. Mit von der Partie sind außerdem der Gerichtsdieners Manchi Sanantonio, der von der Insel Saba stammende ‚Ausländer‘ Chamon Nicolas und Janchi Pau, ehemaliger Seefahrer, der nun einen Job bei Shell hat. In weiteren Hauptrollen begegnen uns die beiden Frauen Nora und Solema. Nora ist mit Bubu verheiratet und hintergeht diesen mit Chamon, um an Geld für den Unterhalt ihrer zahlreichen Kinder zu

kommen. Solema, die Lehrerin, die in den Niederlanden studiert hat, ist die Ehefrau Manchis, den sie mit Janchi Pau betrügt, der ihre progressiven politischen Ideen teilt. Das *dubbelspel* wird so gesehen zum *dubbel overspel* („doppelter Ehebruch“). Auch im Umgang untereinander spielen die Männer in ihren Diskussionen, Erzählungen und inneren Monologen vielfach ein doppeltes Spiel, indem sie die anderen täuschen und gegeneinander ausspielen.



Frank Martinus Arion:
Dubbelspel.
Amsterdam: De Bezige Bij, 1973.



Frank Martinus Arion: Doppeltes Spiel. Roman aus Curaçao. Aus dem Niederländischen von Tos Meuer. Wuppertal: Peter Hammer, 1982. [*Dialog Dritte Welt*; Bd. 6]

An dem Sonntag, den der Roman beschreibt, nimmt das Dominospiel einen ungewöhnlichen Verlauf, indem das Duo Bubu und Manchi von Janchi und Chamon vernichtend mit 0:10 geschlagen wird. Am Ende des Tages werden die Verlierer nicht nur das Spiel verloren haben, sondern auch ihr Leben. Bubu, der Chamon wegen dessen Verhältnis mit Nora zur Rede stellt, wird von diesem im Streit erstochen, Manchi, der bei seiner Rückkehr zuhause die Mitteilung Solemas vorfindet, dass sie ihn zugunsten von Janchi Pau verlassen hat, wird so zum doppelten Verlierer und glaubt dieser Schande nur entkommen zu können, indem er sich selbst erschießt. Als einzige ‚Gewinner‘ gehen Janchi und Solema aus den Ereignissen dieses Tages hervor. Das *Nachspiel* – so der Titel des kurzen Schlussteils – präsentiert uns die beiden als politisch und ökonomisch selbstbewusst gewordene ‚Landskinderen‘, die einen politischen und wirtschaftlichen Hoffnungsschimmer für eine postkoloniale Zukunft der Antillen eröffnen.

Mit *Doppeltes Spiel* hat der schwarze Autor Frank Martinus Arion in den 1970er Jahren einen psychologischen und politischen Roman vorgelegt, der die kolonialen Machtstrukturen, die sozialen Klassenverhältnisse, die Geschlechterverhältnisse und die Verhaltensweisen der Menschen auf den Antillen einzig und allein aus der Sicht

der schwarzen Bevölkerungsmehrheit schildert. Weiße in Gestalt von Niederländern und US-Amerikanern sind nur Gegenstand der Überlegungen und Gespräche, treten aber nicht als Figuren im Roman auf.

Die erste deutsche Übersetzung von Tos Meuer erschien 1982 als sechster Band der Buchreihe „Dialog Dritte Welt“, einem gemeinsamen Projekt der einschlägig orientierten Verlage Peter Hammer (Wuppertal), Lamuv (Göttingen) und Unionsverlag (Zürich). In der Reihe wurden zwischen 1982 und 1989 über 50 literarische Werke aus Afrika, Asien und Lateinamerika veröffentlicht. Auch die nun genau 40 Jahre später erschienene Neuübersetzung ist als Band 7 Teil einer vergleichbaren Reihe unter dem Titel „Büchergilde Weltempfänger“, mit der die genossenschaftliche Büchergilde Gutenberg mehr Leserinnen und Leser für die Literaturen des „Globalen Südens“, wie die ehemals so genannte „Dritte Welt“ heute gemeinhin heißt, gewinnen möchte.

Beim Vergleich der beiden Übersetzungen wird schnell deutlich, wie unbeholfen, nicht selten mangelhaft die erste Übersetzung ist. Sie krankt an der gefährlichsten Schwäche deutscher Übersetzungen aus dem so nah verwandten Niederländischen, indem sie sich über den gesamten Verlauf sprachlich viel zu dicht am niederländischen Text hält, was häufig zu einem stilistisch fragwürdigen ‚translatorischen‘ Deutsch führt. Demgegenüber überzeugt die Neuübersetzung durchgängig durch den nötigen Abstand vom Original. Lisa Mensing gelingt als Übersetzerin eine im positiven Sinn freie Übertragung, die sich in den erzählenden Passagen, vor allem aber auch in der Figurenrede der Dialoge flott und natürlich liest.² Daher verdient die Neuübersetzung dieses wichtigen niederländisch-karibischen Romans viele Leserinnen und Leser – ungeachtet der im Folgenden vorgebrachten grundsätzlichen Kritik in Sachen (sprach-)politischer Korrektheit.

Der sorgfältig gestaltete Band schließt mit einem informativen Nachwort der Übersetzerin, in dem sie auf die Biografie des Autors, die kolonial- und sozialgeschichtlichen Hintergründe, die Rezeption und die sprachlichen Besonderheiten des Romans eingeht. Keinerlei Erwähnung findet allerdings die Tatsache, dass die Übersetzung offensichtlich der Methode des *Sensitivity Translating* verpflichtet ist, die zu gewichtigen sprachlichen und damit verbunden auch inhaltlichen Abweichungen gegenüber dem Original führt. Dabei ist für Leserinnen und Leser im Einzelnen nicht nachvollziehbar, ob die Verantwortung für die diesbezüglichen Eingriffe in den Text bei der Übersetzerin oder beim Lektorat liegt.

Sensitivity Translating – Achtsamkeit vs. Texttreue

Die eingangs erwähnte anhaltende Aktualität der zentralen Themen des Romans – insbesondere Kolonialismus und Rassismus – bedingt das Vorkommen eines diesbezüglichen Vokabulars in *Dubbelspel*, das heute, ein halbes Jahrhundert später und

2 Auf einen sachlichen Fehler in der Neuübersetzung sei hier wegen der Bedeutung des Gegenstands hingewiesen. Wenn die Dominospieler bei der Erörterung der Frage, welche Sprachen das Papiamentu beeinflusst haben, im niederländischen Text mehrfach von „Afrikaans“ (S. 163f.) sprechen, dann kann dies im Deutschen nicht mit „Afrikaans“ (S. 193) wiedergegeben werden, sondern nur mit „Afrikanisch“ oder „afrikanische Sprachen“, bezieht es sich doch auf die Sprachen der afrikanischen Völker, aus denen die antillianischen Sklaven stammten, und nicht auf das aus dem Niederländischen hervorgegangene, früher auch als *Kapholländisch* bezeichnete *Afrikaans* im Süden Afrikas, das im Niederländischen zur begrifflichen Differenzierung bis heute oft als *Zuid-Afrikaans* bezeichnet wird.

sensibilisiert durch *woke* Achtsamkeitssensoren, nach Ansicht vieler eine wörtliche Übersetzung nicht akzeptabel erscheinen lässt. Diese Achtsamkeit steht oft in einem unlösbaren Konflikt mit den Vorgaben älterer literarischer Texte, zumal wenn diese ausdrücklich ihrer Zeit verhaftet sind.

Dubbelspel ist ein solcher zeitgeschichtlicher Roman vom Beginn der 1970er Jahre. Arion situiert ihn im Text explizit kurz nach dem „volksoproer“, dem „Volksaufstand“ in Willemstad vom 30. Mai 1969 (nl.152³/dt.180) und erläutert die zeitgeschichtliche Positionierung des Romans in einem Interview kurz nach Erscheinen des Buches 1973: „Mijn boek is de beschrijving van een status quo. Het toont de reacties van een volk dat nog leeft zonder politiek bewustzijn“.⁴ Dieser Zeitbezug ist dem Roman inhaltlich und sprachlich eingeschrieben. Dabei muss gerade mit Blick auf die besonders sensiblen Themen Kolonialismus und Rassismus betont werden, dass der Autor kein alter weißer Mann ist, sondern ein junger Schwarzer, der uns Psychologie und Denkweisen seiner schwarzen Landsleute mit einer bemerkenswerten Ausführlichkeit nahebringt. Hierzu zählt etwa auch die explizite Charakterisierung der beteiligten Dominospieler als *People of Color*, die der Erzähler bei der Vorstellung jedes einzelnen ausdrücklich hervorhebt mit dem in der niederländischen Sprache der Zeit noch ‚unproblematischen‘ Wort *neger*: „Manchi was een grote neger . . . met forse schouders.“ (19), „[Chamon] . . . deze goedlachse, tamelijk gezette neger van middelmatige lengte“ (105), „Boeboe Fiel wist dat hij een stoere, krachtige neger was. . . dat hij een neger was die imponeerde.“ (117f.) Diese – und auch alle im Folgenden zitierten – Sätze lesen wir in der niederländischen Ausgabe unverändert von der ersten Auflage des Romans 1973 bis zu der heute im Jahr 2023 vom Verlag verbreiteten ebook-Ausgabe des Buches.

Während die erste deutsche Übersetzung das fragliche Wort im Jahr 1982 zeitbedingt genauso ‚problemlos‘ übernimmt, kommt es in der Neuübersetzung nicht vor: „Manchi war ein großer schwarzer Mann . . . mit breiten Schultern. (16), „[Chamon] . . . diesen stets gut aufgelegten, ziemlich beleibten mittelgroßen Mann“ (123), „Bubu Fiel wusste, dass er ein großer, kräftiger Mann war. . . dass er eine imposante Erscheinung war.“ (138) Die Übersetzung vermeidet also konsequent das aus der achtsamen Sprache radikal verbannte N-Wort – was auch inhaltliche Folgen hat. Denn abgesehen von dem einmal gebrauchten Adjektiv *schwarz* entfällt an den zitierten Stellen die vom Autor erkennbar intendierte, bewusste – bei Bubu Fiel sogar betont selbst-bewusste – Beschreibung jeder einzelnen Figur als *Person of Color*, womit ein wesentlicher Aspekt der Personencharakterisierung, den man auch ohne Verwendung des inkriminierten Wortes hätte ausdrücken können, verlorengeht. Die sprachliche Tabuisierung geht sogar so weit, dass das N-Wort offensichtlich nicht einmal mehr als zitiertes Schimpfwort in der direkter Rede eines Schwarzen ausgesprochen bzw. gedruckt werden darf. Wenn Bubu Fiel genüsslich davon erzählt, wie sie früher weiße Mädchen auf übelste Weise begrabscht und sexuell belästigt haben und dafür dann

3 Für die niederländischen Zitate beziehe ich mich auf die 21. Auflage des Romans, die von den niederländischen Bibliotheken im Oktober 2006 als Sonderausgabe im Rahmen der landesweiten Aktion „Nederland leest“ in einer Auflage von 725.000 (!) Exemplaren verbreitet wurde.

4 „Mein Buch ist die Beschreibung eines Status quo. Es zeigt die Reaktionen eines Volkes, das noch ohne politisches Bewusstsein lebt.“ Interview mit der Zeitung *De Nieuwe Linie* vom 8. August 1973.

von diesen als „stinkneger“ beschimpft wurden, dann wird aus dieser eher belustigt als beleidigt zitierten, in wenigen Zeilen dreimal wiederholten Beschimpfung in der Neuübersetzung dreimal: „Drecks*****“ (176, 209). Diese Art der Übersetzung ist Zeugnis einer *woken* Sprach- und Übersetzungsmoral, die ‚verletzende‘ Wörter aus der Sprache verbannt ohne jede historische und kontextuelle Differenzierung – wer? sagt was? wann? zu wem? mit welcher Absicht? – und ohne Rücksicht auf die literarische Funktion, die ja – wie im vorliegenden Fall – gerade in der Absicht des Verletzens und Beleidigens bestehen kann.

Ein weiteres Beispiel für die Problematik der Tilgung von aus heutiger Sicht diskriminierenden Wörtern liefert das *Nachspiel* am Ende des Buches. Darin wird aus dem Brief eines holländischen Psychiaters zitiert, der die Erstellung eines psychiatrischen Gutachtens im Prozess gegen Chamon ablehnt. In seiner Begründung, die eine resolute Abrechnung mit der westlichen, ‚weißen‘ Wissenschaft darstellt, heißt es u. a.:

We beschikken niet over voldoende zuivere gegevens over zg. primitieve volkeren, dwz. negers, indianen, eskimo's enz., omdat we in plaats van hen waar te nemen zoals ze zijn, alleen getracht hebben hun onze manieren van zijn op te dringen. ...

Onze wetenschap ... is doorgaans *racistisch!* (313)

Wir verfügen nicht über genügend Fakten über die ursprünglichen Bevölkerungen, also die Nachfahren der Sklaven und der Urvölker Nord- und Südamerikas, weil wir sie nicht wahrnehmen, wie sie sind, sondern versuchen, ihnen unser Verhalten aufzuzwingen. ...

Unsere Wissenschaft ist ... durchgängig *rassistisch!* (378)

Auch hier meidet die Übersetzung die vermeintlichen Fettnäpfchen, was gravierende Folgen hat. Denn die explizite und emotionale Distanzierung vom diskriminierenden Sprachgebrauch, die in der Formulierung „sogenannte primitive Völker“ zum Ausdruck kommt, fällt der sachlichen Umschreibung „die ursprünglichen Bevölkerungen“ zum Opfer. Und die diskriminierenden Namen für diese Völker müssen ebenfalls der umständlichen Umschreibung „die Nachfahren der Sklaven und der Urvölker Nord- und Südamerikas“ weichen. Im niederländischen Text verstärkt die sich anschließende Schlussfolgerung „Onze wetenschap ... is doorgaans *racistisch!*“ das vorher Gesagte, da sie in einen unmittelbaren Bezug zu den sprachlich diskriminierenden Elementen der vorhergehenden Zeilen steht. Die deutsche Übersetzung tilgt die sprachlichen Rassismen, wodurch auf textueller Ebene ein direkter Bezug zu der anschließenden Feststellung nicht mehr gegeben ist.

Auch das latente Vorhandensein antisemitischer Klischees unter den Schwarzen auf Curaçao kommt in Arions Roman zur Sprache, etwa wenn Janchi Pau sich wünscht, dass die Juden auf Curaçao, nachdem sie Bäume für Israel gespendet haben, dies auch für die eigene Insel tun sollten. Die Rede ist von 500 Bäumen: „Zoveel joden waren er op dit eiland minstens wel. Zoveel rijke joden bovendien.“ (288) Im deutschen Text bleibt davon nur der Satz „So viele Juden gab es hier mindestens.“ (346) übrig. Der Nachsatz, der das antisemitische Stereotyp vom reichen Juden reproduziert, wird Opfer einer wachsamten Löschi- und Zensurkultur.

Die hier analysierten Beispiele offenbaren das grundsätzliche Dilemma des ‚sensitiven‘ Übersetzens. Durch die Eliminierung der als anstößig empfundenen Begriffe und diskriminierender Äußerungen wird der Ausgangstext quasi sprachlich gereinigt

und damit ex post ‚ent-schuldigt‘. In der Folge solch gut gemeinter Achtsamkeit gegenüber potentiell sich verletzt fühlenden Betroffenen wird ein Roman, der die dargestellte Welt in den vor einem halben Jahrhundert herrschenden Verhältnissen und in der zu jener Zeit *herrschenden* Sprache beschreibt, sprachlich und ideologisch seiner Historizität beraubt - mit der Möglichkeit des gefährlichen Missverständnisses, dass die Sprache der 1970er Jahre frei von Diskriminierungen gewesen sei.

Mit der Eliminierung heute unakzeptabler Wörter und ihrem Ersatz durch achtsame Umschreibungen – erst recht mit der ersatzlosen Tilgung diskriminierender Äußerungen – verfälschen ‚sensitive‘ Übersetzungen das Bild, das die originalen Texte von den darin geschilderten historischen Verhältnissen und von den Denkweisen der Menschen und ihrer Sprache vermitteln. Letztlich tilgen sie die Spuren und Zeugnisse der sprachlichen und der damit zusammenhängenden realen Formen rassistischer Diskriminierung und kolonialistischer Unterdrückung. Ein Ergebnis, das eigentlich von niemandem gewollt sein kann.

Wenn man das Bedürfnis hat, sich in einer Übersetzung vom Sprachgebrauch des Originals zu distanzieren, weil man den Leserinnen und Lesern nicht mehr zutraut, einen Text als Zeugen seiner Zeit differenziert zu verstehen, könnte ein Ausweg aus dem Dilemma darin bestehen, in einer Vor- oder Nachbemerkung zur Übersetzung darauf hinzuweisen, dass der Text Wörter und Sichtweisen enthält, die Betroffene heutzutage als verletzend empfinden könnten.

Ein vorbildliches Beispiel für eine solches Vorgehen liefert z. B. die Neuübersetzung von Anton de Koms 1934 erschienenem Buch *Wij slaven van Suriname: Wir Sklaven von Suriname* (Berlin: Transit 2021, Übersetzung: Brigit Erdmann). Auch de Kom benutzt dem niederländischen Sprachgebrauch seiner Zeit entsprechend durchgehend das Wort Neger, das auch in der neuen deutschen Übersetzung beibehalten wird. Der Verlag begründet dies in einer Vorbemerkung, in der es u. a. heißt: „Literarische Werke und ihre Urheber sind ein Produkt ihrer Zeit. Obwohl Anton de Kom seiner Zeit weit voraus war [...], bilden er und sein Buch hier keine Ausnahme. [...] Einige Wörter haben mittlerweile einen anderen Gefühlswert und sind anno 2021 einfach unpassend, so z. B. das von de Kom häufig gebrauchte Wort ‚Neger‘. Der Verlag ist sich dessen bewusst, meint aber, ein historisches literarisches Werk sollte unangetastet bleiben. Deshalb haben wir uns dafür entschieden, Anton de Korns Text aus dem Jahr 1934 in seiner ursprünglichen Fassung übersetzen zu lassen.“ [S. 6]

Diese Vorgehensweise verbindet die Achtsamkeit gegenüber potentiell Betroffenen mit der Achtsamkeit gegenüber dem ursprünglichen Text, welcher letztere in der um sich greifenden Praxis des ‚sensitiven‘ Übersetzens zunehmend Schaden zu nehmen droht.

Duisburg-Essen

Heinz Eickmans

Bibliografie: Niederländische Literatur in deutscher Übersetzung 2022

Die folgende Bibliografie ist bemüht, die Neuerscheinungen und Neuausgaben der niederländischen Literatur in deutscher Übersetzung des Jahres 2022 möglichst vollständig zu verzeichnen. Die Bibliografie gliedert sich in zwei Rubriken: I. *Neuerscheinungen* (einschl. Taschenbuch-Erstaussagen) 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 sowie Lizenzausgaben für Buchgemeinschaften verstanden werden.

(H. E.)

I. Neuerscheinungen (einschl. Taschenbuch-Erstaussagen)

Arion, Frank Martinus: Doppeltes Spiel. Roman. Neu übersetzt und mit einem Nachwort von Lisa Mensing. Frankfurt am Main etc.: Büchergilde Gutenberg, 2022. 400 S., (Für Mitglieder der Büchergilde) EUR 24.00. ISBN 978-3-7632-7332-4 (Büchergilde Welt-Empfänger; Bd. 7)
Originaltitel: Dubbelspel.

Bakker, Gerbrand: Knecht, allein. Übers.: Andreas Ecke. Berlin: Suhrkamp, 2022. 318 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-518-43033-0
Originaltitel: Knecht, alleen.

Bervoets, Hanna: Dieser Beitrag wurde entfernt. Roman. Übers.: Rainer Kersten. Berlin: Hanser Berlin, 2022. 112 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-446-27379-5
Originaltitel: Wat wij zagen.

Binnerts, Paul: Das Lügenlabyrinth. Roman. Übers.: Ulrich Faure. Wuppertal: Arco, 2022. 512 S., EUR 29.00. ISBN 978-3-96587-045-1
Originaltitel: Het leugenlabyrint.

Blees, Gerda: Wir sind das Licht. Roman. Übers.: Lisa Mensing. Wien: Zsolnay, 2022. 240 S., EUR 23.00. ISBN 978-3-552-07274-9
Originaltitel: Wij zijn licht

Boer, Sanne de: Ndrangheta. Wie die mächtigste Mafia Europas unser Leben bestimmt. Übers.: Christiane Burkhardt und Gerd Busse. Mit einem Vorwort von Petra Reski. Berlin: Aufbau, 2022. 350 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-351-03955-4
Originaltitel: Mafiopoli.

Bok, Pauline de: Das Schweigen der Frösche oder Die Kunst, die Natur zu belauschen. Aufzeichnungen aus einem Biotop im Wandel. Übers.: Gerd Busse. München: C. H. Beck, 2022. 319 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-406-78187-2
Originaltitel: De poel

Crone, Eveline: Das pubertierende Gehirn. Warum Teenager den Eltern nichts mehr erzählen und den halben Tag verschlafen. Unverzichtbare Er-

kenntnisse aus der Neurowissenschaft für Eltern, Erzieher und Lehrer. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Übers.: Bärbel Jänicke. München : Droemer Taschenbuch, 2022. 250 S., EUR 14.99. ISBN 978-3-426-30298-9
 Originaltitel: Het puberende brein

Deen, Mathijs: Der Holländer. Roman. Übers.: Andreas Ecke. Hamburg: Mare, 2022. 263 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-86648-674-4
 Originaltitel: De Hollander

Deen, Mathijs: Der Schiffskoch. Roman. Übers.: Andreas Ecke. Berlin: Insel Verlag, 2022. 108 S., EUR 11.40. ISBN 978-3-458-68244-8 (Insel-Taschenbuch; 4944)
 Originaltitel: Het Lichtschip.

Dehouck, Bram: Weißer Rabe. Psychothriller. Übers.: Stefanie Schäfer. München: btb, 2022. 297 S., EUR 11.00. ISBN 978-3-442-71687-6
 Originaltitel: Witte raaf

Durlacher, Jessica: Die Stimme. Roman. Übers.: Annelie Bogener. Zürich: Diogenes, 2022. 494 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-257-07185-6
 Originaltitel: De stem

Eekhout, Anne Mary. Roman. Übers.: Hanni Ehlers. München : btb, 2022. 415 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-442-75987-3
 Originaltitel: Mary

Fabias, Radna: Habitus. Gedichte. Übers. und Nachwort: Stefan Wieczorek. Net-tetal: Elif Verlag, 2022. 122 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-946989-63-9
 Originaltitel: Habitus

Fanto, Judith: Viktor. Übers.: Eva Schweikart. Zürich: Kein & Aber, 2022. 416 S., EUR 16.00. ISBN 978-3-0369-6148-4 (*Neuausgabe der zuerst 2021 im Verlag Urachhaus in Stuttgart erschienenen Übersetzung*)
 Originaltitel: Viktor.

Gruyter, Caroline de: Das Habsburgerreich - Inspiration für Europa? Eine Spurensuche. Übers.: Leopold Decloedt. Wien: Böhlau, 2022. 214 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-205-21484-7
 Originaltitel: Beter wordt het niet.

Gül, Lale: Ich werde leben. Roman. Übers.: Dania Schüürmann. Berlin: Suhrkamp, 1. und 2. Auflage 2022. 348 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-518-47235-4 (Suhrkamp Nova; Suhrkamp Taschenbuch; 5235)
 Originaltitel: Ik ga leven.

Haasse, Hella S.: Die Gärten von Bomarzo. Übers.: Christian Welzbacher und Gregor Seferens; mit einer Nachbemerkung von Christian Welzbacher. Berlin: Wagenbach, 2022. 154 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-8031-2830-0 (Wagenbachs Taschenbuch; 830)
 Originaltitel: De tunien van Bomarzo

Heeresma, Heere: Ein Tag am Strand. Übers.: Ulrich Faure. Wuppertal: Arco, 2022. 120 S., EUR 16.00. ISBN 978-3-96587-041-3
 Originaltitel: Een dagje naar het strand.

Heijermans, Herman: Duczika. Ein Berlin-Roman. Übers.: Ferri Leberl. Berlin: Hendrik Bäckler Verlag, 2022. 363 S., EUR 19.80. ISBN 978-3-945880-68-5
 Originaltitel: Duczika

- Heijmans, Toine: Pristina.** Roman. Übers.: Ruth Löbner. Aachen: edition amikejo, 2022. 342 S., EUR 14,50. ISBN 978-3-9818894-5-1
Originaltitel: Pristina
- Helmink, Eveline: Nicht vergessen. Wie man sich selbst nicht verliert, wenn ein geliebter Mensch von Demenz betroffen ist** Übers.: Mirjam Madlung. München: Knesebeck, 2022. 205 S., EUR 25,00. ISBN 978-3-95728-669-7
Originaltitel: Niet vergeten.
- Hertmans, Stefan: Der Aufgang.** Übers: Ira Wilhelm. Zürich: Diogenes, 2022. 471 S., EUR 26,00. ISBN 978-3-257-07188-7
Originaltitel: De opgang.
- Herzberg, Judith: Mit Wonne - 'zelf verzonnen'.** Gedichte und Prosa zweisprachig. Übers: Christiane Kuby. Würzburg: Verlag Daniel Osthoff, 2022. 36 S., EUR 15,00. *Einmalige Auflage von 150 Exemplaren.* ISBN 978-3-935998-27-7
- Hillesum, Etty: Das denkende Herz der Baracke.** Die Tagebücher von Etty Hillesum 1941 – 1943. Übers: Maria Csollány. Freiburg: Herder, 2022. 319 S. EUR 20,00 ISBN 978-3-451-39181-1 (*Neuausgabe der bereits 1983 und 2014 erschienenen Übersetzung*)
Originaltitel: Het verstoorde leven.
- Hofstede, Bregje: Einschlafen.** Wie eine Schaflose die Nacht zurückerobert. Übers.: Janine Malz und Christiane Burkhardt. Stuttgart: Oktaven, 2022. 284 S., EUR 24,00. ISBN 978-3-7725-3030-2
Originaltitel: Slaap vatten.
- Kwast, Ernest van der: Versteckte Wunder.** Erzählungen aus Rotterdam. Übers.: Andreas Ecke. München: BTB, 2022. 184 S., EUR 11,00. ISBN 978-3-442-77031-1
Originaltitel: Het wonder dat niet omvalt.
- Lakmaker, Tobi: Die Geschichte meiner Sexualität.** Roman. Übers.: Christina Brunnenkamp. München: Piper, 2022. 216 S., EUR 20,00. ISBN 978-3-492-07142-0
Originaltitel: De geschiedenis van mijn seksualiteit
- Mak, Geert: Große Erwartungen.** Auf den Spuren des europäischen Traums (1999-2022). Übers.: Andreas Ecke und Gregor Seferens. München: Pantheon, 2022. 640 S., EUR 20,00. ISBN 978-3-570-55469-2. *Aktualisierte Ausgabe mit einem neuen Nachwort zum Ukraine-Krieg*
Originaltitel: Grote verwachtingen.
- Marsman, Lieke. Das Gegenteil eines Menschen.** Roman Übers.: Christiane Burkhardt und Stefanie Ochel. Stuttgart: Klett-Cotta, 2022. 184 S., EUR 22,00. ISBN 978-3-608-96591-9
Originaltitel: Het tegenovergestelde van een mens.
- Meijer, Eva: Die Grenzen meiner Sprache.** Kleine philosophische Untersuchung zur Depression. Übers.: Hanni Ehlers. München: BTB, 2022. 139 S., EUR 12,00. ISBN 978-3-442-77228-5
Originaltitel: De grenzen van mijn taal.
- Möring, Marcel: Amen.** Roman Übers.: Helga van Beuningen. München: Luchterhand, 2022. 218 S., EUR 22,00. ISBN 978-3-630-87652-8
Originaltitel: Amen.

- Möring, Marcel: Eden.** Roman Übers.: Helga van Beuningen. München: Luchterhand, 2022. 444 S., EUR 13.00. ISBN 978-3-442-77236-0
Originaltitel: Eden.
- Nooteboom, Cees: Prosa und Gedichte 2016-2021.** Übers: Helga van Beuningen (Prosa) und Ard Posthuma (Gedichte). Herausgegeben von Susanne Schaber. Berlin: Suhrkamp, 2022. 1137 S., EUR 68.00. ISBN 978-3-518-43048-4 (Gesammelte Werke; 11)
- Os, Pieter van: Versteckt vor aller Augen.** Eine Überlebensgeschichte. Übers.: Annette Wunschel. München: Europa Verlag, 2022. 439 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-95890-428-6
Originaltitel: Liever dier dan mens.
- Pfeijffer, Ilja Leonard: Monterosso mon amour.** Eine Novelle. Übers.: Ira Wilhelm. München: Piper, 2022. 141 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-492-07174-1
Originaltitel: Monterosso mon amour.
- Poesie aus Flandern und den Niederlanden.** Gedichte von Charlotte Van den Broeck, Peter Verhelst, Nachoem M. Wijnberg, Andy Fierens, Maud Vanhauwaert, Moya De Feyter, Nisrine Mbarki, Esohe Weyden und Max Temmerman. Übers.: Stefan Wiczorek. Dossier in *Ostragehege*. Zeitschrift für Literatur und Kunst, Nr. 105, S. 19–31. Dresden: Literarische Arena, 2022.
- Postma, Arjan: Wie eine verrückte Ameise die Welt verändern kann.** Und andere erstaunliche Gemeinsamkeiten zwischen Mensch und Tier. Übers.: Janine Malz. München: Kneesebeck Verlag, 2022. 216 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-95728-536-2
Originaltitel: Hoe één gekke mier de wereld kan veranderen.
- Rijneveld, Marieke Lucas: Kalbskummer. Phantomstute.** Gedichte. Zweisprachige Ausgabe. Übers.: Ruth Löbner. Berlin: Suhrkamp, 2022. 221 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-518-43090-3
Originaltitel: Kalfsvlies. Fantoommerrie.
- Sommer, Iris: Gehirn, weiblich.** Unterschiede wahrnehmen, Stereotype überwinden. Übers.: Bärbel Jänicke. München: C.H. Beck, 2022. 235 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-406-79213-7
Originaltitel: Het vrouwenbrein.
- Spit, Lize: Ich bin nicht da.** Roman Übers.: Helga van Beuningen. Frankfurt am Main: S. Fischer, 2022. 571 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-10-397124-8
Originaltitel: Ik ben er niet.
- Trimaran #03/2022. Lyrikmagazin für Deutschland, Flandern und die Niederlande. Poëziemagazine voor Duitsland, Vlaanderen en Nederland.** Zweisprachig. Düsseldorf : Lilienfeld Verlag 2022. 132 S., EUR 15.00. ISBN 978-3-940357-91-5
Enthält Gedichte und Texte von u. a.: José F.[2009]/A. Oliver, Maud Vanhauwaert, Özlem Özgül Dündar, Dean Bowen, Catharina Blaauwendraad und Annelie David, Kila van der Starre und Stefan Hertmans.
- Van Reybrouck, David: Revolusi. Indonesien und die Entstehung der modernen Welt** Übers.: Andreas Ecke. Berlin: Suhrkamp, 1. und 2. Aufl. 2022. 751 S., EUR 34.00. ISBN 978-3-518-43092-7
Originaltitel: Revolusi. Indonesië en het ontstaan van de moderne wereld.

- Vianen, Bea: Mein Name ist Sita.** Roman. Übers.: Birgit Erdmann. Berlin: Transit, 2022. 159 S., EUR 18.00. ISBN 978-3-88747-393-8
Originaltitel: Suriname, ik ben.
- Voorst, Roanne van: Einst aßen wir Tiere.** Die Zukunft unseres Essens. Übers.: René Stein. München: Goldmann, 2022. 333 S., EUR 17.00. ISBN 978-3-442-31663-2
Originaltitel: Ooit aten we dieren.
- Wagendorp, Bert: Ferrara.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. München: BTB, 2022. 283 S., EUR 22.00. ISBN 978-3-442-75900-2
Originaltitel: Ferrara.
- Wagner, Ewa Maria: Tristan-Akkord.** Roman. Übers.: Hanni Ehlers. Stuttgart: Freies Geistesleben, 2022. 304 S., EUR 24.00. ISBN 978-3-8251-5256-7
Originaltitel: Het Tristan-akkoord.
- Weeda, Lisa: Aleksandra.** Roman. Übers.: Birgit Erdmann. Berlin: Kanon Verlag, 2022. 286 S., EUR 25.00. ISBN 978-3-98568-058-0
Originaltitel: Aleksandra.
- Wijnberg, Nachoem M.: Jüdische Gedichte. Joodse gedichten.** Zweisprachig. Übers.: Andreas Gressmann. München: Aphaia Verlag, 2022. 179 S., EUR 19.00. ISBN 978-3-946574-27-9
Originaltitel: Joodse gedichten.
- Wijnberg, Nachoem M.: Das Leben von.** Gedichte. Übers.: Stefan Wieczorek. Ill. Jos de Mey. Düsseldorf: Edition Virgines, 2022. 93 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-910246-03-4 (Lyrik-Edition Niederlande; 5).
- Wiss, Elke: Geschichten, die das Denken herausfordern.** Eine praktische Anleitung zum Philosophieren. Übers.: Bärbel Jänicke. Ill. Barbara van den Berg. München: Kösel, 2022. 192 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-466-34794-0
Originaltitel: En ze filosoferden nog lang en gelukkig.
- Zeil, Wieteke van: Sieh hin!. Ein offener Blick auf die Kunst.** Übers.: Bärbel Jänicke. Berlin; Leipzig: Seemann Henschel, 2022. 223 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-86502-470-1
Originaltitel: Goed kijken begint met negeren.
- Zeil, Wieteke van: Sieh mehr! Wie Kunst unser Denken bereichert.** Übers.: Bärbel Jänicke. Berlin; Leipzig: Seemann Henschel, 2022. 223 S., EUR 26.00. ISBN 978-3-86502-481-7
Originaltitel: Altijd iets te vinden.

II. Taschenbuch- und Sonderausgaben

- Deen, Mathijs: Unter den Menschen.** Roman. Übers.: Andreas Ecke. Berlin: Insel, 2022. 189 S., EUR 11.00. ISBN 978-3-458-68218-9 (Insel-Taschenbuch; 4918)
Originaltitel: Onder de mensen
- Deen, Mathijs: Der Holländer.** Kriminalroman. Übers.: Andreas Ecke. Frankfurt am Main etc.: Büchergilde Gutenberg, 2022. 263 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-7632-7373-7 (Lizenzausgabe für Mitglieder der Büchergilde Gutenberg)
Originaltitel: De Hollander
- Durlacher, Jessica: Die Stimme.** Übers.: Annelie Bogener. Frankfurt am Main etc.: Büchergilde Gutenberg, 2022. 494 S., EUR 20.00. ISBN 978-3-7632-7421-5

(Lizenzausgabe für Mitglieder der Büchergilde Gutenberg)

Originaltitel: De stem

Hart, Maarten 't: Der Nachtstimmer. Roman. Übers.: Gregor Seferens. München: Piper, 2022. 320 S., EUR 12.00. ISBN 978-3-492-31885-3 (Serie Pieper 31885)

Originaltitel: De nachstemmer

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, E-mail: info@euregio.org

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



www.euregio.org

Hans Beelen,
Johanna Bundschuh-van Duikeren
und Jan Konst (Hrsg.)

Alles außer flach

Essays über aktuelle Literatur
aus den Niederlanden
und Flandern

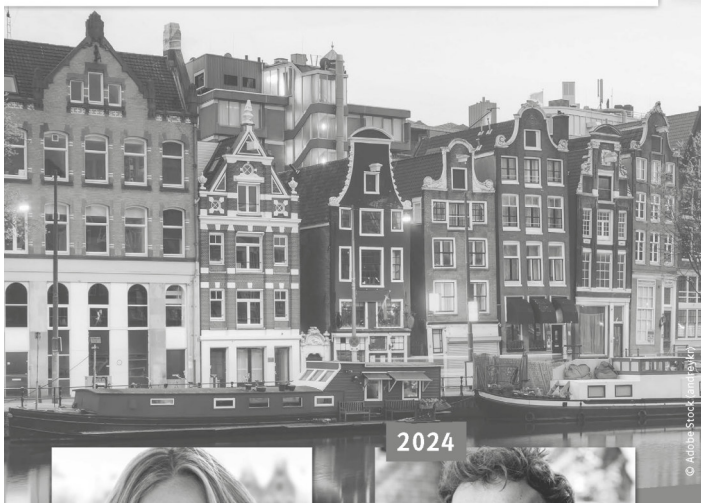
edition amikejo

**Alles außer flach. Essays über aktuelle Literatur aus den
Niederlanden und Flandern.**

Herausgegeben von Hans Beelen, Johanna Bundschuh-van
Duikeren und Jan Konst.

Leverkusen: edition amikejo 2024. 222 S., 14.50 EUR.

Erfolgreich Niederländisch unterrichten!



© Adobe Stock / iStockphoto

2024



Goed idee!

Niederländisch für Anfänger
Hören und Üben mit Audio und Video

A1



Goed idee!

Niederländisch für Anfänger
Hören und Üben mit Audio und Video

A2



Mit **Goed idee!** bereiten Sie Ihren
Niederländischkurs optimal für eine
Reise in den niederländischen
Sprachraum vor!

www.klett-sprachen.de/goed-idee



Z35140

Sprachen fürs Leben!



Klett