

Die (fremdsprachliche) Literaturdidaktik in den Niederlanden

Masterarbeit

Im Rahmen des zweijährigen Masterstudiums
Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie
an der Universität Utrecht
zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M. A.)

vorgelegt von

Linda Kraan

geboren am 28. August 1985 in Leiden

Matrikel-Nr.: 0420301

Betreuer: Dr. E.W. van der Knaap

Eingereicht am 2. Juli 2014

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	2
2. Einleitung	3
3. Die heutige Lage des (fremdsprachlichen) Literaturunterrichts an den niederländischen Schulen	4
3.1 Das niederländische Schulsystem	4
3.2 Literaturunterricht in der Oberstufe	5
3.3 GLO und Literatur in der Fremdsprache	7
4. Zur Geschichte der Deutschdidaktik in den Niederlanden	8
4.1 Deutsch als Schulfach und als akademische Disziplin	8
4.2 Das literaturdidaktische Interesse unter Germanisten in der Vergangenheit	10
5. Der gegenwärtige Stand der Literaturdidaktik in den Niederlanden	14
5.1 Literaturdidaktische Forschung	14
6. Die Zukunft der Literaturdidaktik	18
6.1 Der normative Ansatz in der Literaturdidaktik	18
6.2 Bildung und Kompetenzorientierung in Deutschland	21
6.3 Die Debatte in den Niederlanden	23
6.4 Das „Warum“ der literarischen Bildung	25
6.5 Ein Rationalitätenwechsel?	27
7. Zum Schluss	29
8. Literaturliste	31

1. Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit ist als eine Art Einführung in die fremdsprachliche Literaturdidaktik in den Niederlanden gedacht. Als anstehende Deutschdozentin mit einer Vorliebe für Literatur war ich neugierig welche Rolle Literaturdidaktik im Fremdsprachunterricht der Sekundarstufe spielt, spielte und spielen könnte. Dies war zunächst der Ausgangspunkt. Laut Theo Witte sei die Literaturdidaktik ein „nahezu brachliegendes Gelände“¹ innerhalb der niederländischen Wissenschaft (Witte, 2008: S. 499). Gerade der fremdsprachliche Winkel dieses Geländes wirkt fast verlassen. Ich habe dennoch versucht dieses literaturdidaktische Feld so gut wie möglich zu erkunden. Es mag brachliegen, aber ich habe trotzdem relativ viel Literatur zum Thema gefunden und habe im Rahmen dieser Masterarbeit bei Weitem nicht alles durcharbeiten können. Die Frage, die mich während meiner Erkundungszüge ständig beschäftigte (und manchmal auch sehr verunsicherte), war: *warum* soll man sich in der Sekundarstufe – speziell im Fremdsprachenunterricht – mit Literatur beschäftigen? Einerseits bin ich der Überzeugung, dass Literatur einem Menschen sehr viel bieten könnte, andererseits sehe ich wohl ein, dass diese Überzeugung dazu führen kann, dass man „Literatur als vollendete Tatsache“² (De Vriend, 1996) betrachtet: Literaturunterricht *muss* einfach sein. Die Frage ist dann nur noch, auf welche Art. Wenn ich mit Kommilitonen über Literatur spreche, bekomme ich allerdings nicht den Eindruck, dass sie eine literarische Sozialisation für unbedingt notwendig halten. Ein Teil dieser Kommilitonen wird bald Deutsch unterrichten und sich laut Bildungsstandards irgendwie mit Literatur beschäftigen müssen. Handreichungen und Methoden beantworten zwar die *Wie*-Frage, aber nicht wirklich die *Warum*-Frage. Die *Warum*-Frage lässt sich natürlich auch nicht leicht beantworten, da sie mit allgemeinen Bildungsidealen zusammenhängt. Fragt man sich, warum man Literaturunterricht geben soll, lauert direkt dahinter die Frage, welche Bildungsziele man (in der Sekundarstufe) überhaupt anstrebt. Das Schreiben dieser Masterarbeit ist also zugleich eine Reflexion meiner eigenen Bildungsideale gewesen. Dies hat zu vielen interessanten Gesprächen mit Freunden und Familie über Bildung im Allgemeinen und literarische Bildung im Besonderen geführt. Ich möchte allen dafür herzlich danken. Hoffentlich ist diese Arbeit auch für andere Leser eine interessante Einführung in die Materie und ein Anlass, sich über das Thema Gedanken zu machen. Literatur mag keine „vollendete Tatsache“ mehr sein, aber das heißt nicht, dass wir sie ohne weiteres aus dem Sprachunterricht verschwinden lassen sollen.

¹ „[...] vrijwel braakliggend terrein“.

² „Literatuur als voldongen feit“ ist der Titel des zitierten Werks.

2. Einleitung

Stichting Lezen, eine Stiftung die 1994 vom *Ministerie van OCW*³ als zuständiges Organ für Leseförderung angewiesen wurde, hat aufgrund Freizeitforschung festgestellt, dass in den Niederlanden immer weniger gelesen wird (vgl. De Vries, 2007: S. 10).⁴ Der Rückgang unter Studenten und Schülern sei besonders auffällig, egal welchen Geschlechts oder welcher sozialen Herkunft. Der Fernseher würde nur ein Teil dieses Rückgangs erklären: man habe generell weniger Freizeit und würde mehr Zeit auswärts verbringen.

Dennoch versucht die Stiftung das Lesen zu stimulieren, vor allem unter Jugendlichen und Kindern, mithilfe vielerlei Initiativen. Außerdem finanziert sie Forschung im Bereich der Lese- und Literaturdidaktik. Einer ihrer Schwerpunkte ist die Entwicklung einer durchgehenden „*leeslijn*“ (Dormolen, 2005). Leseförderung – es geht explizit um Lesefreude und literarisches Lesen, nicht um technisches Lesen – soll strukturell, vom Anfang der Grundschule bis zu den höchsten Klassen der Sekundarstufe, im Curriculum eingebettet werden, ohne dass Schüler einen Bruch empfinden. Literarische Kompetenz spielt erst in der Oberstufe eine Rolle; in erster Linie sollte Freude am Lesen entwickelt und behalten werden: (literarisches) Lesen *muss* einfach sein, das ist wohl eine „vollendete Tatsache“ (siehe Vorwort).

Die Empfehlungen der Stiftung für die Sekundarstufe sind vor allem für das Fach Niederländisch relevant. Explizit wird der Dozent Niederländisch erwähnt als derjenige, der für die literarische Entwicklung zuständig ist (vgl. S. 9). Dennoch ist Literatur auch bei den Fremdsprachen Teil des Lehrplans.

In dieser Arbeit wird in erster Linie versucht ein Bild der *fremdsprachlichen* Literaturdidaktik in den Niederlanden zu schildern. Da die fremdsprachliche Didaktik unterrepräsentiert ist, geht es oft notgedrungen um die Literaturdidaktik im Allgemeinen. Wichtigste Frage ist: aufgrund welcher Ziele könnte sich die (fremdsprachliche) Literaturdidaktik in den Niederlanden weiter entwickeln? Um diese Frage zu beantworten, werden zunächst die geschichtlichen Hintergründe erläutert. Daraufhin wird beleuchtet, wie es in der Gegenwart um die Literaturdidaktik bestellt ist. Die deutsche Literaturdidaktik wird gelegentlich kontrastiv verwendet. Zuerst werden aber das niederländische Schulsystem und die Bildungsstandards im Bereich des Literaturunterrichts kurz dargestellt, damit die Stelle des Literaturunterrichts an den niederländischen Schulen besser verstanden werden kann.

³ Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft.

⁴ Wichtige Quelle für die Stiftung sind die Untersuchungen des *SCP* (soziale und kulturelle Planungsbehörde) nach Freizeitbeschäftigung.

3. Die heutige Lage des (fremdsprachlichen) Literaturunterrichts an den niederländischen Schulen

3.1 Das niederländische Schulsystem

Ab dem 13. Lebensjahr bekommen die Schüler in den Niederlanden *voortgezet onderwijs*. „Fortgesetzt“ wird die Bildung die sie schon in der Grundschule bekommen haben, aber wie, das hängt vom Niveau ab. Es gibt selbstständige Gymnasien und Berufsschulen, aber auch viele Gesamtschulen, wo die Schüler noch nicht sofort endgültig eingestuft werden – auch wenn es schon Niveaustufen gibt. Die jeweiligen Niveaus sind *vmbo*, *havo* und *vwo*, wobei das Gymnasium zum *vwo* gehört. *Vmbo* ist eine vierjährige vorbereitende berufliche Grundausbildung und umfasst sowohl sehr praktisch orientierte als auch theoretisch orientierte Richtungen. *Havo* – höhere allgemein vorbereitende Bildung – dauert 5 Jahre, und gibt Zugang zu den niederländischen Fachhochschulen. Nur diejenigen, die nach 6 Jahren das *vwo*-Zeugnis bekommen, dürfen an der Universität studieren: *vwo* steht für vorbereitende wissenschaftliche Bildung.

Logischerweise führt der Literaturunterricht am *vwo* am weitesten: es steht mehr Zeit zur Verfügung und es wird dem Niveau gemäß mehr von den Schülern erwartet. Jedoch gibt es in letzter Zeit auch Interesse für die literarische/narrative Kompetenz der *vmbo*-Schüler (z.B. Schram, 2002). Auch die schon erwähnte durchgehende Leseentwicklungslinie zeigt, dass Lese- und Literaturunterricht wenigstens in Theorie in jedem Alter und auf allen Niveaus ernst genommen wird.

Die letzten 2 (*havo*) bzw. 3 (*vwo*) Schuljahre werden seit 1998 als *tweede fase* bezeichnet. Diese tiefgreifende Modernisierung der Oberstufe sollte die Kluft zwischen dem Sekundarbereich und den Hochschulen und Universitäten verringern, weil man empfand, dass Studenten nicht über die notwendigen Fähigkeiten bzw. Kenntnisse und die erwünschte Selbstständigkeit verfügten. Die ersten Empfehlungen für die *tweede fase* waren also: man sollte den Unterschieden zwischen Schülern gerechter werden, die Selbstständigkeit fördern und den Anschluss zwischen *voortgezet onderwijs* und *hoger onderwijs* verbessern (Witte, 2008: S. 20).

Die Kritik an dem bestehenden Bildungssystem war in den achtziger Jahren entstanden (vgl. Witte, 2008: S. 20). Die *Mammoetwet* hat es 1963 völlig umgeworfen. Das Ziel war damals die Zugänglichkeit und Durchlässigkeit des Schulsystems zu verbessern: jeder sollte den höchsten möglichen Bildungsgrad erreichen. Diese emanzipatorische Tendenz führte aber auch dazu, dass die soziokulturellen Hintergründe heterogener wurden. In Zusammenhang

damit ging es im Unterricht immer weniger um den gelehrten Dozenten der *ex cathedra* seinen Schülern den Stoff vermittelte, sondern um die Schüler, die man so gut wie möglich befähigen sollte, an der Gesellschaft teilzunehmen. Im Literaturunterricht versuchte man also mehr und mehr aus den Schülern selbständige Leser zu machen; seit den siebziger Jahren findet man in der Literaturdidaktik eine graduelle Verschiebung in Richtung Schülerorientierung (vgl. Verboord, 2003). Kompetenz und Differenzierung waren zwei Schlagwörter, die immer wichtiger wurden. Coenen hat 1992 diesen Kompetenzbegriff in Bezug auf Literatur wie folgt definiert:

“Der literarisch kompetente Leser ist in der Lage mit und über Literatur zu kommunizieren. Der Inhalt dieser Kommunikation kann sehr unterschiedlicher Art sein, aber soll jedenfalls zeigen, dass der Leser fähig ist einen Zusammenhang herzustellen. Dieser Zusammenhang soll dem optimalen Textverständnis dienen, und ermöglichen, dass man die Bezüge zu und Unterschiede zwischen anderen Werken entdeckt, den Text auf die Gesellschaft und die Welt des Autors beziehen kann, und das persönliche Urteil bezüglich des Werks auf andere Urteile beziehen kann. Die Haltung des literarisch kompetenten Lesers hinsichtlich der Literatur wird von einer Bereitschaft zu einer gewissen Anstrengung und zu einer Offenheit für fremde Perspektiven und Bezugssysteme gekennzeichnet⁵ (Coenen, 1992: S. 73).

3.2 Literaturunterricht in der Oberstufe

Coenens Definition sei eine wichtige Grundlage für die Bildungsstandards im Literaturunterricht der *tweede fase* gewesen (vgl. Witte, 2008: S. 94). Sie enthält sowohl schüler- als stofforientierte Elemente: die Bezugswelt und das Urteilvermögen des Lesers, seine Fähigkeit darüber zu kommunizieren, seine literarischen, (literatur-)geschichtlichen und gesellschaftlichen Kenntnisse und seine Haltung. Von *vwo*-Schüler wird seit 1998 erwartet, dass sie 12 selbstgewählte literarische Werke in der niederländischen Sprache (keine Übersetzungen) lesen, wovon drei vor 1880 geschrieben worden. Für *havo*-Schüler gilt Letztgenanntes nicht; außerdem brauchen sie nur 8 literarische Werke zu lesen. Die Schüler sollen über ihre Leseerfahrungen berichten und diese mit Argumenten untermauern können.

⁵ “De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezene aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders.”

Es wird empfohlen diese Berichte unbenotet in ein Lesedossier aufzunehmen, eventuell ergänzt durch Evaluierungen und einer Leseautobiografie⁶. Obwohl die persönliche und selbstständige Lektüre betont wird, gilt es noch immer literarische Begriffe und literaturgeschichtliche Kenntnisse miteinbeziehen zu können. Die drei Pfeiler des Literaturlehrplans seit der *tweede fase*-Modernisierung sind also nach den offiziellen *eindtermen*: literarische Entwicklung, literarische Begriffe und Literaturgeschichte (vgl. Bonset, 2012). Bei der staatlichen Abschlussprüfung (*centraal examen*) wird die literarische Kompetenz allerdings nicht geprüft; sie gehört zum *schoolexamen*, und die Gestaltung steht den Schulen frei. Ein abschließendes Gespräch über die gelesenen Werke ist z. B. eine übliche Möglichkeit (vgl. Bolscher, 2004: S. 235-238).

Eine Untersuchung, die kurz vor der Modernisierung ausgeführt wurde, zeigte wie unterschiedlich das literaturdidaktische Verfahren der Niederländischdozenten war. Ob die Orientierung eher kulturhistorisch, ästhetisch, gesellschaftlich oder persönlichkeitsbildend war, hing völlig vom Dozenten ab (Janssen, 1998). Die Forscherin meinte fast zehn Jahre später in einem Interview (Van der Wiel, 2007), es habe sich in dieser Hinsicht trotz Modernisierung wenig getan: höchstens gibt es mehr Dozenten die eher schülerorientiert sind. Die Bildungsstandards sind aber dermaßen offen konzipiert, dass eine stofforientierte Didaktik sehr gut möglich bleibt. Jedoch hat Marc Verboord in seiner Dissertation (2003) empirisch nachgewiesen, dass schülerorientierte Dozenten, auch auf die Dauer, mehr Begeisterung fürs Lesen erzeugen.

Bekannter und vehementer Gegner der Schülerorientierung im Literaturunterricht war der Niederländisch-Dozent Jo Dautzenberg. Vor allem tadelte er

„die Wahnidee, dass Unterricht toll sein muss und, dass Literaturunterricht die „LeseFreude“ fördern sollte, damit Schüler wie von selbst mehr lesen werden. Und umgekehrt: dass Unterricht in harten Sachen wie Literaturgeschichte und Literaturtheorie bewirkt, dass Schüler später kein Buch mehr anrühren werden“⁷ (Dautzenberg, 2007).

Er agierte gegen praxisferne Didaktiker, Forscher und Bildungsreferenten, die für die Entwicklung der Bildungspläne und Anforderungen verantwortlich sind. In den neuen Plänen für die *tweede fase* war seiner Ansicht nach zu wenig Zeit für Vermittlung übrig, da Schüler die verfügbare Zeit – die in der *tweede fase* überhaupt eingeschränkt würde – fürs Lesedossier brauchen würden. Er hielt es persönlich für fragwürdig, ob Schüler tatsächlich, sogar mit

⁶ Für die Empfehlungen des *SLOs* (das nationale Zentrum für Lehrplanentwicklung), siehe Meijer (2007).

⁷ “[...] de waanidee dat onderwijs leuk moet zijn en dat literatuuronderwijs het 'leesplezier' moet bevorderen, waardoor leerlingen vanzelf ook meer zullen gaan lezen. En omgekeerd: dat onderwijs in harde zaken als literatuurgeschiedenis en literaire theorie ervoor zorgt dat leerlingen nooit meer een boek aanraken.”

Freude, Literatur lesen sollten; wichtiger war Dautzenberg, dass man ihnen Kenntnisse vermittele, so wie bei anderen Fächern.

Dahingegen ist Joop Dirksen ein bekannter Befürworter des Lesedossiers. Für ihn ist die Texterfahrung das wesentliche Aspekt des Literaturunterrichts, die mithilfe eines Berichts unmittelbar nach der Lektüre notiert und reflektiert werden soll (vgl. Dirksen, 2007). Er tritt damit in die Fußstapfen des Literaturdidaktikers Wam de Moor, der vor allem in den achtziger Jahren ein Vorreiter der Schülerorientierung im Literaturunterricht war. Er hatte 1980 den Aufsatz „Overall kloven, hier en daar een vlonder“ („Überall Klüfte, hier und da ein Steg“) geschrieben, in dem er die immer größere Entfremdung des Literaturunterrichts von der Literaturwissenschaft signalisierte: mit Literaturdidaktik als solcher beschäftigte man sich damals in den Niederlanden kaum (vgl. Dirksen, 2001). Zwanzig Jahre nach jenem Aufsatz konstatiert Dirksen aber:

„Die Literaturwissenschaft ist [...] aus ihrem Elfenbeinturm herausgetreten, die Literaturdidaktik, eine „kleine Disziplin im Werden“ damals, blüht wie nie zuvor, und der Literaturunterricht, ja der Literaturunterricht ist jedenfalls in Bewegung“⁸ (S. 26).

3.3 GLO und Literatur in der Fremdsprache

Eine derartige Sichtweise wäre in Theorie sehr interessant für den Fremdsprachenunterricht. Bis jetzt habe ich fast nur von Literaturunterricht als Teilbereich von Niederländisch (L1) gesprochen, aber auch im Fremdsprachenunterricht spielt Literatur in der *tweede fase* eine Rolle: mindestens 3 literarische Werke sollen gelesen werden; *vwo*-Schülern soll man außerdem literaturgeschichtliche und literaturwissenschaftliche Kenntnisse vermitteln (Meijer, 2007). Englisch ist für jeden niederländischen „Abiturient“ obligatorisch; ob man Deutsch, Französisch, Türkisch, Spanisch, Russisch, Italienisch und/oder Arabisch dazu wählt, hängt vom Niveau (*havo* oder *vwo*), Richtung (z. B. naturwissenschaftlich oder humanistisch orientiert) und Schulangebot ab, wobei die zwei erstgenannten die üblichen Fremdsprachen sind. Seit der *tweede fase* gibt es die Möglichkeit den Literaturunterricht der jeweiligen Sprachen miteinander zu verknüpfen, damit ein getrenntes Fach Literatur entsteht (*GLO – geïntegreerd literatuuronderwijs*), aber nur wenige Schulen machen das tatsächlich (vgl. Bolscher, 2004, S. 160). Anfänglich mussten alle Benotungen im Literaturbereich getrennt von den anderen Leistungen in eine gesamte Endzensur fließen. Seit 2007 hat sich

⁸ „De literatuurwetenschap is [...] uit haar ivoren toren afgedaald, de literatuurdidactiek, een ‘disciplinetje in wording’ destijds, bloeit als nooit tevoren, en het literatuuronderwijs, ja het literatuuronderwijs is in ieder geval in beweging.“

dies wieder geändert: Schulen können selber entscheiden ob sie an dieses Verfahren festhalten – wenn sie z. B. *GLO* anbieten – oder ob Literaturunterricht wieder Teil der jeweiligen Fremdsprache und der dazugehörigen Endzensur wird (vgl. Bonset, 2012: S. 39).

GLO wäre im Grunde genommen machbar: literarische Begriffe sind ziemlich universal und in der Literaturgeschichte gibt es viele Überlappungen. Daneben ist die literarische Sozialisation, oder anders gesagt, die Entwicklung von literarischem Geschmack, Lesefreude und Fähigkeit über Literatur zu kommunizieren – eines der Bildungsziele der *tweede fase* – nicht unbedingt eine muttersprachliche Angelegenheit, auch wenn die meisten Schüler Literatur in der Muttersprache bevorzugen werden. Literaturunterricht hat aber bei den Fremdsprachen von jeher eine untergeordnete Rolle gespielt; Spracherwerb, im Sinne von Grammatik und Wortkenntnisse, sei immer Kern des Schulfachs gewesen. Erst in der Oberstufe habe man der Literatur einige Stunden gewidmet, aber dann oft in „arg rudimentärenzyklopädischer Form“ (Kwakernaak, 2009: S. 97).

4. Zur Geschichte der Deutschdidaktik in den Niederlanden

4.1 Deutsch als Schulfach und als akademische Disziplin

Damit die heutige Situation des Deutschunterrichts (und der deutschen Literatur) an den niederländischen Schulen klarer wird, lohnt es sich die Geschichte der Deutschdidaktik näher zu beleuchten. Kwakernaak (2009) beschreibt in einem Artikel über anderthalb Jahrhunderte Deutsch als Schulfach, wie sich das Verhältnis zur akademischen Disziplin im Laufe der Zeit entwickelt habe. Das Schulfach ist älter als die Disziplin. Als 1863 die *H.B.S.* gegründet wurde – eine Sekundarschule für das Bürgertum zur Allgemeinbildung und Vorbereitung auf das Arbeitsleben (vgl. Matthijssen, 1982: S. 98) – kamen die modernen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Deutsch zum ersten Mal ins Curriculum. Mit der Modernisierung der Lateinschule zum Gymnasium wurden sie 1876 auch in der höheren Bildung introduziert. Damit kamen die fremdsprachlichen Sprach- und Literaturwissenschaften auch in die Universität an, weil das Gymnasium akademisch ausgebildete Lehrer brauchte (vgl. Kwakernaak, 2009: S. 87).

Dennoch richtete die akademischen Disziplinen sich nicht nach der Unterrichtspraxis – zunächst der Grund ihrer Existenz – sondern umgekehrt. In den Worten Kwakernaaks: „In der Schule wärmten sich die Fremdsprachenlehrer an der akademischen Sonne, die von oben auf sie herab schien“ (S. 88). Diese akademische Sonne hatte mehr Status, weil sie als

freischwebende Intelligenz zum aristokratischen Bildungsideal passte. Der erste Lehrstuhlinhaber, Prof. Dr. B. Sijmons, war darum bemüht die deutsche Philologie als ernstzunehmende, *akademische* Disziplin zu präsentieren und beschäftigte sich vermutlich aus dem Grund nicht mit didaktischen Fragen, obwohl man in Deutschland schon damit angefangen hat, die Fremdsprachendidaktik aus wissenschaftlicher Perspektive zu betrachten (vgl. S. 90). Jeder, der das universitäre Studium durchlaufen hatte, würde aufgrund seiner Bildung wohl für die Praxis taugen.

Erst 1952 wurde eine einjährige universitäre Lehrerausbildung institutionalisiert. Sie war nach dem Fremdsprachenstudium zu absolvieren, hatte aber wegen Angst vor „Prüfungsdrill und Gedächtnisdressur“ (S. 91) keine Abschlusskriterien oder – Prüfung. Auf der Universität ging es eben um Einblick, selbständiges Urteilsvermögen und Originalität. Neben den akademischen Fremdsprachenstudiengängen, gab es schon seit 1863 noch einen zweiten Bildungsweg – für diejenigen ohne Gymnasialabschluss – in Form einer Staatsprüfung, die Fachinhalte prüfte. Aber auch in der (privaten) Ausbildung zur Vorbereitung auf die Prüfung spielte Didaktik kaum eine Rolle: Lehren lerne man in der Praxis.

Da didaktische, methodische und pädagogische Fragen kaum reflektiert wurden, hatte der Sprachunterricht an den Sekundarschulen eine sehr akademische Prägung. Die Grammatik wurde auf wissenschaftlicher Art behandelt, und galt als Voraussetzung für weitere Fortschritte, z. B. im Bereich der Literatur. Diese Betonung der Grammatik führte allerdings dazu, „dass die niederländische Öffentlichkeit den Deutschlehrer nicht als sprachgewandten Gelehrten, sondern als prototypischen Pauker wahrnahm“ (S. 98).

Als 1968 das *Mammoetwet* den Sekundarbereich modernisierte, wurde auch die Lehrerausbildung auf Staatsinitiative neu gestaltet. Die *Nieuwe Lerarenopleidingen* bildeten Lehrer für die Sekundarstufe I aus; die Sekundarstufe II blieb akademisch Gebildeten vorbehalten. Das Interesse an (Fach-)Didaktik wuchs und die vier Sprachfertigkeiten fanden endlich ihren Weg in den Fremdsprachunterricht, aber dazu hatten hauptsächlich die *NLOs* beigetragen, nicht die akademischen Studiengänge (vgl. S. 90f). Die Akademiker entschieden sich zunehmend für andere Sektoren, verstärkt durch die Abnahme der Arbeitsplätze im Bildungsbereich in den achtziger Jahren. Man hatte also auf der Universität weniger Grund sich im Besonderen der Fachdidaktik zu widmen. Die universitäre Lehrerausbildung wurde erst 1987 professionalisiert und findet seitdem an speziellen Lehrerausbildungsinstituten statt, also außerhalb der geisteswissenschaftlichen Fakultät.

Die Schulfächer verloren vielleicht damit auch ihren „ideologischen Kern“ (S.100), nämlich, dass Bildung mehr sei als die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen.

Demzufolge habe laut Kwakernaak der Literaturunterricht in den Fremdsprachen an Qualität eingebüßt (vgl. S. 100).

4.2 Das literaturdidaktische Interesse unter Germanisten in der Vergangenheit

Auch wenn man sich innerhalb der Universität kaum mit Didaktik beschäftigte, führt Kwakernaak (2009) dennoch fünf literaturdidaktische Dissertationen auf. Sie stammen alle aus der Periode 1984-1994 (vgl. S. 100). Wenn man sich die Frage stellt was das Ziel des Literaturunterrichts sein sollte, dürfte die Dissertation von Martin Thijssen (1985) wohl am interessantesten sein. Laut De Moor war er der Erste, der persönlichen Lesegeschmack an die erste Stelle rückte (De Moor, 1995: S. 8). Er hatte als Deutschdozent bemerkt, dass viele Kollegen nicht wussten, wie sie den Literaturunterricht am besten gestalten sollten. Dazu hatte er 1980 eine Umfrage, die mehr Klarheit über die literaturdidaktische Praxis seiner Fachgenossen verschaffen sollte, durchgeführt. Aufgrund dieser Umfrage, sowie der Geschichte der deutschen Literaturdidaktik in den Niederlanden, kommt er in seiner Arbeit zu Empfehlungen und konkreten Vorschlägen, sowohl für die Unter- als die Oberstufe. Seine Ideen entsprechen der Schülerorientierung, die typisch für die achtziger Jahre sein mag: er betont z. B., dass die Ausgangslage der Schüler ein wichtiger Faktor bei der Gestaltung des Unterrichts sein sollte (vgl. S. 261). Auch empfiehlt er mehr Zusammenarbeit zwischen allen Dozenten, die Literaturunterricht geben, damit den Schülern ein gemeinsamer Rahmen geboten wird (vgl. S. 260). In einem Interview zehn Jahre später versichert er allerdings, dass er damit nicht gemeint habe, dass ein integriertes Literaturfach entstehen sollte. Er fürchtete

“eine Rückkehr [...] zu der altmodischen Auffassung in der die Vermittlung einiger literaturtheoretischen Inhalte mittels kleiner Fragmente, in der Literaturgeschichte eingebettet, als etwa die einzige Möglichkeit zur Zusammenarbeit gesehen wurde“⁹ (De Moor, 1996, S. 22).

Obwohl für ihn damals, trotz Schülerorientierung, das literarische Werk an erster Stelle stand, meint er zu diesem Zeitpunkt, im Rahmen der anstehenden Modernisierungen, dass vielleicht andere Herangehensweisen gefragt sind. Literaturunterricht muss initiierend funktionieren; nach der Sekundarschule wird man sich als Leser weiterentwickeln (vgl. S. 25).

⁹ “een terugkeer [...] naar de ouderwetse opvatting waarin de verzorging van wat literaire theorie met fragmentjes, ingebed in de literatuurgeschiedenis, ongeveer als de enige mogelijkheid tot samenwerking werd gezien.”

Es ist interessant bei Thijssen zu lesen, wie die damaligen Bildungsstandards für *havo* und *vwo*, die 1970 dem *Mammoetwet* folgten, schon bestimmten, es gehe im fremdsprachlichen Literaturunterricht eher um den Erwerb von Einsicht als um Vermittlung der Fremdkultur: „*inzicht in en kennis van literatuur*“ (*Definitieve programma's eindexamens v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o.*, 1970: S. 23; zit. nach Thijssen, 1985: S. 14). Inhaltlich wurde kaum etwas fixiert; nur einige behandelte Werke sollten älter als 50 Jahre sein. Anders als zuvor, waren normative Formulierungen als „Meisterwerke“ völlig abwesend. Der Unterschied zwischen *havo* und *vwo* bestand bloß aus der kritischeren Betrachtung.

In den sechziger Jahren war der sogenannte „*ergocentrische*“ (werkimmanente) Ansatz in der Literaturwissenschaft aufgekommen, der daraufhin in die Literaturdidaktik übertragen wurde (vgl. Witte, 2008: S. 25). Die Deutschdozentin und Didaktikerin Alida van 't Hoff Stolk-Huisman hatte z. B. 1963 in einem Aufsatz gemeint, man könne Literaturunterricht nicht als Literaturgeschichte anbieten; wegen der begrenzten Zeit sollte man sich völlig der Interpretation des Werkes selbst widmen (vgl. Thijssen, 1985: S. 11). Nachdem die karg formulierten Bildungsstandards 1970 festgestellt wurden, hat sie versucht diese für den Literaturunterricht in den Fremdsprachen weiter zu konkretisieren (vgl. S. 17). Lesefreude war für sie auf jeden Fall ein wichtiges Ziel, aber auch Einsicht in die Struktur eines Werks, damit Schüler kritische Leser werden konnten. Zudem schlug sie einen soziologischen Ansatz vor: Schüler sollten Zusammenhänge zwischen Werk und Wirklichkeit herstellen können. Für Literaturgeschichte dahingegen würde es im Deutschunterricht einfach zu wenig Zeit geben, deswegen sollte man exemplarisch anstatt enzyklopädisch vorgehen (vgl. Flippo, 1984, S. 19f).

Der Germanist Westhoff war in seiner Konkretisierung noch stärker an der Literaturwissenschaft orientiert. Nach ihm war die Strukturanalyse das ideale Mittel für die kritische Auseinandersetzung mit einem Text. Sie würde Schüler dazu befähigen ihre Meinung aufgrund Argumente zu bilden, anstatt unbegründete Geschmacksurteile zu geben (vgl. Thijssen, 1985: S. 19).

Die Kritik auf derartige Konkretisierungen war, dass die literaturwissenschaftliche Orientierung die pädagogische Komponente vernachlässigte.

„Die Bildung zur Einsicht in die Literatur enthält also mehr als die bloße Bekanntschaft mit Formen und Strukturen und ihre Anwendung auf neue Situationen. Sie strebt zudem nach

Bildung des Menschen, der sich in der auf ihn herfallende Gesellschaft bewegen und behaupten lernen muss“¹⁰ (Koldijk, 1972; zit. nach Thijssen, 1985: S. 21).

Aus derartigen Diskussionen, die übrigens dem Literaturunterricht im Allgemeinen galten, ging 1976 die *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs* hervor, in der drei Ziele für den Literaturunterricht fixiert wurden: linguistische, künstlerische und gesellschaftliche Bildung (vgl. S. 26f). Spezifisch für den Fremdsprachenunterricht wurde bemerkt, Literaturunterricht sei unverzichtbar „wenn die Einführung in die Fremdsprache selbst, mit ihrem Land, ihrer Kultur und ihrer Geschichte tatsächlich von Bedeutung sein möchte“¹¹ (zit. nach Thijssen, 1995: S. 27).

Der Bericht war eigentlich noch sehr an der Literaturwissenschaft orientiert, doch immerhin wuchs ab den siebziger Jahren der Einfluss pädagogischer Ideen (vgl. S. 27-29). Die Schüler und ihre Freude am Lesen wurden wichtiger; die Rezeptionsästhetik in den achtziger Jahren verstärkte das Interesse am Leser nochmals. Exemplarisch dafür ist die Dissertation des Germanisten Karl Friedrich Flippo (1984) *Lessen in literatuur*, in der die Schüler als individuelle Rezipienten im Mittelpunkt stehen. Zentrale Frage war für ihn, wie Literaturunterricht dazu beitragen könnte, dass Schüler sich als Rezipienten mit deutschsprachiger Literatur beschäftigen. Ein tatsächlich ausgeführtes Literaturprojekt diente als empirische Grundlage für Empfehlungen und Diskussionen. Bemerkenswert ist, dass Flippo zwar einem schülerorientierten Ansatz vorsteht, aber Kinder- und Jugendliteratur vom Unterricht ausschließt. Der Unbestimmtheitscharakter sei *das* Kriterium für Literatur und damit für ihre Verwertbarkeit in der Schule (vgl. Flippo, 1984, S. 12); nur dann können Schüler einem Text als Rezipienten begegnen und ihre eigene Konkretisierung herstellen. Jedoch heißt es in seiner deutschen Zusammenfassung: „[u]nter literarischen Texten versteht man nun literarisch rezipierte Texte“ (S. 188). Man könnte meinen, dass man mit einer derartigen Formulierung Texte, die für Kinder oder Jugendliche geschrieben worden sind nicht unbedingt ausschließt.

Die Ergebnisse des Literaturprojekts Flippos waren positiv. Er konnte feststellen, dass die Schüler fähig waren selbständig divergente „Textkonkretisationen zu realisieren“ (S. 189), darüber zu diskutieren und daraufhin ihre eigene Ansichten zu relativieren. In seinem schülerorientierten Ansatz hat die Diskussion also eine wichtige Rolle; literarisches Lesen

¹⁰ “De vorming tot inzicht in literatuur houdt dus meer in dan het leren kennen van vormen en structuren en deze toe te passen in nieuwe situaties, maar zij moet mede een bijdrage zijn tot de vorming van de mens, die zich in de op hem afstormende maatschappij moet leren bewegen en handhaven.”

¹¹ “[...] de introductie in de vreemde taal zelf, met bijbehorend land, cultuur en geschiedenis, werkelijk iets voorstellen”.

bedeutet eben „das Einschließen alternativer Bedeutungen, das Offen-halten anderer Möglichkeiten“¹² (S. 133). Zudem stellte Flippo fest, dass Schüler erkannten, „dass ein Umgang mit Literatur auch ‚Spas machen‘ (motivieren) und zu gleicher Zeit zu Selbsterkenntnis und Fremderkenntnis führen kann“ (S. 189). Ob tatsächlich ein „Paradigmawechsel“ (S. 190) stattfinden würde, d.h. vom historisch-chronologischen Literaturunterricht zum schülerorientierten Literaturunterricht, müsste in der Praxis noch entschieden werden.

Wie wir vorher schon sahen, hat es es eher eine Verschiebung als einen Paradigmawechsel gegeben. Es hängt freilich vom Dozenten und auch vom verwendeten Lehrbuch ab, inwiefern die Entwicklung der literarischen Kompetenz im Sinne von selbstständiger Rezeption ernst genommen wird. Eus Schalkwijk hat darum 1990 eine Dissertation über die Verwendung deutscher Literaturbücher in der Oberstufe geschrieben, in der man liest, dass etwa die Hälfte der Deutschdozenten sich ein anderes Lehrbuch wünscht (vgl. Schalkwijk, 1991: S. 373). Die Bücher waren nicht mehr gemäß den verschobenen Lehrzielen; anstatt „literaturästhetischer Bildung“ waren „kulturelle Bildung“ und „Lese Freude“ wichtiger geworden. Die damals verwendeten Literaturbücher gaben einen relativ umfangreichen literaturgeschichtlichen Überblick, sodass eine Mehrheit der Lehrer nicht einmal die Hälfte der Texte behandelte und neuere Texte wegen des chronologischen Aufbaus oft entfielen (vgl. S. 373f). Er empfiehlt, Lernziele und didaktische Vorgehensweisen besser zu charakterisieren, wobei „man sich vor allem mit den Begründungen befassen [sollte], die die Lehrer für die Befolgung eines bestimmten Lernzieles nennen“ (S. 374).

Sowohl Thijssen, Flippo als Schalkwijk plädierten auf ihre Art für eine solidere Literaturdidaktik, die die Schüler selbst ernst nehmen würde und sich Gedanken über die pädagogischen Ziele machen würde. Flippo hat den allgemeinen schulpädagogischen Aspekten sogar ein ganzes Kapitel gewidmet (Flippo, 1983: S. 36-46). Auch betont er, dass man den unterschiedlichen Ausgangssituationen der Schüler so viel wie möglich gerecht werden sollte. Genau das meint auch Witte fast zwanzig Jahre später in seiner Dissertation. Beide nennen Wygotski und seine Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Flippo, 1983: S. 102; Witte, 2008: S. 67). Jedoch bekommt man bei Witte den Eindruck, er habe da die Pionierarbeit geleistet.

¹² “[...] het insluiten van alternatieve betekenissen, het open-houden van andere mogelijkheden”.

5. Der gegenwärtige Stand der Literaturdidaktik in den Niederlanden

5.1 Literaturdidaktische Forschung

Obwohl oft die Klage zu hören ist, dass der Literaturunterricht zu zersplittert, zu beliebig und zu wenig wissenschaftlich untermauert sei (Groenendijk, 2010; Koek, 2010), scheint diese Klage nicht ganz berechtigt zu sein. Wenn man sich die Publikationen im Bereich der Literaturdidaktik anschaut, scheint es vor allem die empirische Forschung zu sein, die „blüht“¹³. Dies entspricht der Empfehlung vom *Onderwijsraad* – ein Beratungsgremium für die Regierung im Bildungsbereich. Das Gremium meint, man sollte nach „*evidence based onderwijs*“ streben: die Wirkung einer bestimmten Didaktik soll zuerst wissenschaftlich nachgewiesen werden, bevor sie eingeführt wird (Onderwijsraad, 2006). *Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO)* hat dazu eine Datenbank mit Zusammenfassungen von Forschungsprojekten im Bereich des niederländischen Sprachunterrichts geschaffen, damit diese auch für Dozenten zugänglich werden. Ziel sei, die Kluft zwischen der Wissenschaft und der Unterrichtspraxis zu verringern. Nur Publikationen, die sich auf empirischer Forschung gründen, werden in die Datenbank aufgenommen. Ron Oosterdam hat sie analysiert (in: Olijkan & De Weger, 2012) und stellt fest, es werden vor allem die praktische Lehrsituation und die Ausgangslage der Schüler untersucht. Dahingegen ist Forschung im Bereich der Ziele des Sprachunterrichts unterrepräsentiert (vgl. S. 33); lediglich zwischen 1985 und 1995 findet man mehr zu diesem Thema, was möglicherweise mit der bevorstehenden Modernisierung zu tun gehabt hat.

Das spezifische Interesse an Literaturdidaktik scheint tatsächlich seit den achtziger Jahren zu wachsen (vgl. S. 10). Wenn man sich die Publikationen über Literaturdidaktik anschaut, fällt auf, dass die Forscher sich bemühen etwas über die realen Schüler als Leser zu erfahren – ihre Motivationen, ihre Hintergründe, ihre Gewohnheiten, ihre Rezeptionen, usw. Der Plural dieser Aufzählung zeigt, wie sehr man sich von den Unterschieden zwischen den Schülern bewusst ist. Die imposante Dissertation *Het oog van de meester* (2008) von Theo Witte ist völlig in diesem Sinne. Er hat sich bemüht aufgrund entwicklungspsychologischer Einsichten ein Stufenmodell herauszuarbeiten, das eine differenzierte Didaktik ermöglicht, d.h., jeder Schüler kann auf einer für ihn geeigneten Stufe anfangen und sich auf seinem Tempo weiterentwickeln. Das daraus hervorgehende *Lezen-voor-de-Lijst*-Projekt findet man online. Es bietet eine Auswahl unterschiedlichster Bücher, die man für den Literaturunterricht für

¹³ Eine Liste mit Publikationen über Literaturdidaktik, die sich auf empirische Forschung gründen (ab 1990) findet man in dem Datenbank unter: <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/databank/> (aufgerufen am 19. Juni 2013).

geeignet hält. Sie sind nach (erlebendes, erkennendes, reflektierendes, interpretierendes, philologisches bzw. akademisches Lesen) skaliert und von praktischen Informationen bzw. relevanten Aufgaben versehen.

Der Germanist Ewout van der Knaap hat dieses Modell daraufhin für Deutsch als Fremdsprache mit Einbeziehung des *GERs* weiterentwickelt. Man findet online also auch eine Auswahl an *deutschen* Büchern die sich für den Unterricht auf den jeweiligen Niveaus eignen würden. Dadurch, dass sowohl das Sprachniveau als die Literarizität der Bücher bestimmt worden sind, wird es für Schüler und Dozenten leichter gemacht, ein geeignetes deutsches Werk zu finden. Bei manchen Werken gibt es auch eine eingehende Untermuerung dieser Niveaubestimmung und/oder Schüleraufgaben.

Anlässlich der Dissertation De Wittes wurde 2009 das LiFT2-Projekt gestartet, das einen gemeinsamen europäischen *literarischen* Referenzrahmen zu entwickeln versucht.¹⁴ Unter der Leitung von Theo Witte arbeiten Wissenschaftler aus Finnland, Deutschland, Portugal, Rumänien, Tschechien, und den Niederlanden zusammen an dieses Projekt. Wie *Lezen-voor-de-Lijst* soll es Sprachdozenten in ganz Europa ein veranschaulichendes Instrument bieten, das die literarische Entwicklung ihrer Schüler veranschaulicht und die Unterstützung vereinfacht. „[D]er interkulturelle Dialog zwischen europäischen Dozenten und Experten in Literaturdidaktik über die Stufen der literarischen Kompetenz der Schüler und entsprechenden Bücher, und über didaktische Verfahren und Aktivitäten, die Studenten dazu anregen Bücher zu lesen und eine höhere Stufe literarischer Kompetenz zu erreichen“¹⁵ (Witte, 2012: S. 7f) soll damit in Schwung gebracht werden. Die Idee ist, dass damit eine internationale (europäische) Sicht auf Literatur und Literaturdidaktik entstehe, die sowohl die Kohäsion als das Verständnis für andere Kulturen stimuliere (vgl. S. 33).

Witte meint allerdings, dass die literarische Entwicklung der Schüler als Forschungsbereich ein „nahezu brachliegendes Gelände“¹⁶ sei (Witte, 2008: S. 499). Die Frage stellt sich warum dieses Gelände noch immer ‚brach liegt‘, wo z. B. im deutschen Sprachraum die Literaturdidaktik mindestens seit Jurgen Krefts *Grundzüge der Literaturdidaktik* ein theoretisch untermauertes Fachgebiet ist, das sich ziemlich auskristallisiert hat. An den Universitäten gibt es Abteilungen, die der Literaturdidaktik gewidmet sind, wo es in den Niederlanden vereinzelte Personen sind, die sich – meistens

¹⁴ <http://www.literaryframework.eu/> (aufgerufen am 28. Juli 2013).

¹⁵ “[I]ntercultural dialogue between European teachers and experts in literature education about the levels of literary competence of students and books that match these levels, and about teaching approaches and activities that encourage students to read books and reach a higher level of literary competence.”

¹⁶ „[...] vrijwel braakliggend terrein“.

innerhalb der Literaturwissenschaft und/oder der Niederlandistik – mit Literaturdidaktik beschäftigen. Auf der Website der österreichischen Universität Klagenfurt liest man: „Literaturdidaktik ist ein wesentliches wissenschaftliches Arbeitsfeld der Klagenfurter Deutschdidaktik. Dabei werden einerseits theoretische Fragen bearbeitet: Literatur und Fremdheit, Transkulturelle Literaturdidaktik. Andererseits geht es um Literaturlehrforschung, d. h. um die Erforschung der Bedingungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten schulischen Literaturunterrichts (Lehrveranstaltungen und Publikationen). Ein weiterer Bereich ist die Erstellung von Unterrichtsmaterialien“¹⁷. Dass die Literaturdidaktik im deutschen Sprachraum als „wesentliches wissenschaftliches Arbeitsfeld“ betrachtet wird, erklärt vielleicht warum man relativ viele deutschsprachige Handbücher wie *Literaturdidaktik* (Leubner u. A., 2012) und Zeitschriften (*Literatur im Unterricht*, *Wirkendes Wort*) findet. Die Abteilung Literaturdidaktik an der Universität Osnabrück hat eine Bibliographie für Studenten zusammengestellt, die einen guten Überblick bietet. Die Bibliographie „bezieht sich im Wesentlichen auf die Bereiche empirischer Forschung und Theoriebildung in der Literaturdidaktik. Praxisorientierte Zeitschriftenartikel oder Lehrerhandreichungen sind nur in Ausnahmefällen aufgenommen, wenn sie nämlich entscheidend zur Schärfung des jeweiligen Elements literaturdidaktischer Forschung beigetragen haben.“ (Dawidowski, 2011). In der Kategorie „Grundlegendes, Einführendes, Allgemeines“ zählt man 25 Publikationen; vergeblich sucht man aber nach einer niederländischen, grundlegenden Einführung in die Literaturdidaktik. Es gibt wohl eine hilfreiche Publikation vom SLO (das nationale Zentrum für Lehrplanentwicklung), aber die ist sehr praxisorientiert. Diese „*didaktische Handreichung für die Sekundarstufe*“¹⁸ (Bolscher, 2004) bietet vor allem Empfehlungen für die Gestaltung des Literaturunterrichts (sowohl in der Unter- als der Oberstufe). Obwohl es sich im Prinzip um „*Literatuur en fictie*“ im Allgemeinen handelt, ist das Werk relevanter für den niederländischen als für den fremdsprachlichen Literaturunterricht, weil die meisten Tipps und Beispiele sich darauf beziehen. Die allgemeinen literaturdidaktischen Prinzipien – z. B. die Beantwortung der Frage „[w]ozu Literaturgeschichte?“ – sind zwar hilfreich, und es wird betont, dass die Dozenten der jeweiligen Fachbereiche zusammenarbeiten sollen, aber die Eigenheit vom fremdsprachlichen, literarischen Lesen wird nicht besonders thematisiert.

In dem zu seiner Dissertation gehörenden geschichtlichen Überblick zitiert Flippo den Germanisten Hans Würzner, der 1968 in einer Rede darauf hingewiesen habe, es fehle Deutschlehrern in den Niederlanden an Quellen, besonders wenn es die praktische Gestaltung

¹⁷ <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/inhalt/523.htm> (aufgerufen am 8. Juli 2013).

¹⁸ Der Untertitel lautet: „*Een didactische handreiking voor het voorgezet onderwijs*“.

des Literaturunterrichts betreffe, weil die meisten literaturdidaktischen Publikationen dem Niederländischunterricht gewidmet seien (vgl. S. 21). Flippo selbst bezieht sich daher häufig auf die deutschsprachige Literaturdidaktik, obwohl er anerkennt, dass *fremdsprachliche* Literatur andere didaktische Implikationen mit sich bringt. Abgesehen von einigen Artikeln in der Zeitschrift für *Levende Talen*¹⁹ fand er aber relativ wenig niederländische Studien im Bereich der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Heute ist die Situation nicht wesentlich anders. *Levende Talen* ist immer noch eine wichtige Quelle, aber nur eine Minderzahl der Aufsätze beschäftigt sich mit Literaturdidaktik, ohnehin eher selten in Bezug auf die Fremdsprachen. Auch ist die Orientierung meistens wiederum eher praxisorientiert.

Von 1991 bis 2005 gab es noch *Tsilp/Letteren*²⁰, eine Fachzeitschrift für „literarische, kulturelle und künstlerische Bildung, gedacht für Dozenten Niederländisch, CKV und Literatur in den modernen Fremdsprachen in der vollen Breite der Sekundarstufe“²¹. Warum es sie heute nicht mehr gibt konnte ich allerdings nicht herausfinden. Ins Leben gerufen war die Zeitschrift von einer Stiftung zur Beförderung des Literaturunterrichts (*Stichting Promotie Literatuuronderwijs*) in der die schon erwähnten Didaktiker Wam de Moor, Joop Dirksen und Theo Witte eine Rolle spielten. Die Anstifter der ersten Stunde fanden, dass die Position des Literaturunterrichts schwächer geworden war. Es fehlte Koordination zwischen den Fächern und die literaturdidaktische Vorbereitung in der Ausbildung war unzulänglich, sodass Literatur im Unterricht zu wenig Beachtung bekam. Sie bezeichneten die literaturdidaktische Forschung als marginal und sie brauchte also mehr Geld und Zusammenhang (vgl. Bijlsma-Lindaart, 1991: S. 22f). Dass diese Ziele mittlerweile erreicht sind, lässt sich bezweifeln.

Aus germanistischer Ecke war der Fachdidaktiker Erik Kwakernaak ein wichtiger Beiträger. Er meinte 1996, u. A. wegen der anstehenden *Tweede Fase*, dass man die Stelle der Literatur innerhalb des Fremdsprachenunterrichts neu bestimmen sollte (Kwakernaak, 1996: S. 16). In diesem Aufsatz hält auch er es für notwendig, dass die jeweiligen Sprachdozenten im Literaturbereich enger zusammenarbeiten, der „Kultur der niederländischen Sekundarstufe mit ihren einfächigen Dozenten und weitgehend autonomen Fachbereichen“²² (Kwakernaak, 1996: S. 13) zum Trotz, sonst würde der Literaturunterricht langsam zugrunde gehen. Er stimmt Witte bei, der auf die Entwicklung eines gediegenen Literaturlehrplans – idealerweise

¹⁹ Die bekannteste Fachzeitschrift für die modernen Fremdsprachen in den Niederlanden.

²⁰ Das Archiv findet man online auf der Website *Taaluniversum*:

http://taaluniversum.org/onderwijs/tijdschriften/tijdschrift.php?tijdschrift_id=7 (aufgerufen am 10. Juli 2013).

²¹ „[...] literaire, culturele en kunstzinnige vorming, bedoeld voor docenten Nederlands, CKV en literatuur in de moderne vreemde talen in de volle breedte van het voortgezet onderwijs“. CKV steht für kulturelle und künstlerische Bildung.

²² „[...] cultuur van het Nederlandse voortgezet onderwijs met z'n éénvakkige docenten en verregaand autonome vaksecties [...]“.

unter dem Nenner Weltliteratur oder Europäische Literatur – gedrängt hatte. Wie wir jetzt wissen, hat Witte später selbst die Initiative ergriffen, aber dann doch in erster Linie fürs Fach Niederländisch.

Kwakernaak zufolge, sei Sprachunterricht etwas völlig anderes als Literaturunterricht und daher kann man vielleicht nicht von Dozenten erwarten, dass sie sowohl eine Fremdsprache als ihre Literatur gut vermitteln können (vgl. S. 14f). Literatur mag eine wunderbare Verkörperung kultureller und landeskundlicher Informationen sein, aber diese Funktion könnten audiovisuelle Medien auch erfüllen. „[I]nterkulturelle Lehrerfahrungen“²³ (S. 18) sind ja eine der Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Daher bedauert er die Beschränkung auf ‚Literatur‘, d.h. geschriebene Texte die als (kanonische) Literatur gelten; der Begriff ‚Fiktion‘ würde mehr Offenheit bieten (vgl. S. 17f) und die Integration des Faches vereinfachen. Für ihn ist die Entwicklung von Lesestrategien ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts – jede Textsorte braucht ihre eigene Strategie und literarische Texte sind bloß eine. Bei der staatlichen Abschlussprüfung wird ja (nur) die Lesefertigkeit in der Fremdsprache geprüft, und diese Prüfung bildet 50% der Endzensur. Jedenfalls sei Literatur mit ihrer Sonderstelle im Unterricht nicht geholfen, wenn so wenig Zeit zu ihrer Verfügung steht (vgl. S. 20).

6. Die Zukunft der Literaturdidaktik

6.1 Der normative Ansatz in der Literaturdidaktik

Kwakernaaks damalige Positionsbestimmung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts scheint heute so relevant wie am Anfang der *tweede fase* – die Lehrpläne haben sich seitdem nicht wesentlich geändert. Mit dem Verschwinden der Zeitschrift *Tsjip* ist ein Teil der immerhin schon so schmalen literaturdidaktischen Plattform, auf der solchen Reflexionen stattfinden konnten, weggefallen. Seit 2006 gibt es jedoch einen Tag des Literaturunterrichts mit Diskussionen und Workshops, auf einer Initiative der Stiftung *Passionate Bulkboek*²⁴. Im zur letzten Tagung gehörenden online Handbuch geht Dick Schram (2012) aus wissenschaftlicher Sicht auf der Suche nach dem Wert des literarischen Lesens. Er zeigt wie dieses Thema sowohl eine theoretische, eine empirische und eine normative Ebene hat und nennt Wissenschaftler und Forschungsprojekte, die im Moment auf einer dieser Ebenen als relevant gelten. Weil man den Wert des Lesens nicht mehr als selbstverständlich empfindet,

²³ „[I]nterulturele leerervaringen“

²⁴ Eine Stiftung die Interesse für Literatur unter Jugendlichen mit Aktivitäten zu wecken versucht. Siehe auch: <http://www.passionatebulkboek.nl/> (aufgerufen am 22. Juli 2013).

ist die Suche nach Tatsachen, die den Wert bestätigen können relevanter geworden. Diese empirische Ebene der literaturdidaktischen Forschung ist in Kapitel 5.1 schon erwähnt worden. Auf theoretischer Ebene nennt Schram u. A. die *Theory of Mind* – eine Theorie, die davon ausgeht, dass man das Verhalten anderer Personen interpretiert indem man ihnen familiäre mentale Zustände zuschreibt – Zustände, die man mittels literarischen Werken kennenlernen könnte. In diesem Bezug zitiert er auch den Psychologen Gerrig: „it’s hard to imagine forgoing this type of cognitive complexity so easily provided by literary works“.

Nicht selten wird auf die *Komplexität* als wichtigster Eigenschaft der Literatur hingewiesen (denke auch an Flippos Mehrdeutigkeitskriterium). Diese Überzeugung, es sei gut, wenn man mit Mühe an einem komplexen bzw. mehrdeutigen Stoff herangeht, ist freilich eher eine normative. Diese normative Beschaffenheit der Literaturdidaktik wird dann auch vom deutschen Didaktiker Jürgen Kreft besonders unterstrichen. In seiner bewundernswert präzisen Auseinandersetzung mit den „*Grundprobleme[n] der Literaturdidaktik*“ (Kreft, 1977) meint er, die Disziplin sei

„keine bloß deskriptive oder explanative/explikative Wissenschaft, sie muß normative Regelungen und Entscheidungen unter dem Gesichtspunkt der Legitimation oder Geltung thematisieren. [...] Das darf nicht so verstanden werden, als ob einzelne Didaktiker allein am Schreibtisch über die Lernziele entscheiden sollten. Es ist vielmehr so zu verstehen, daß die Untersuchungen und Veröffentlichungen des Theoretikers ebenso einen Beitrag zum Diskurs über die Normen und Lernziele darstellen, wie das, was die Praktiker in ihren Diskussionen mit Schülern untereinander verhandeln. [...] Rezeptionsforschung im Klassenraum hat es deshalb nicht nur mit Normen als Bedingungen der Rezeption, sondern mit Normen als Zielen des Forschungsprozesses zu tun, mit Emanzipation und Versöhnung als handlungs- und erkenntnisleitenden Interessen“ (S. 215f).

Für ihn ist das emanzipierende bzw. erziehende Potential des Literaturunterrichts ein wichtiger Faktor für seine literaturdidaktischen Überlegungen. „Ich-Entwicklung“ (siehe für die theoretischen Hintergründe dieses Begriffs: S. 81-121) und nicht Sozialisation sei die Aufgabe des Literaturunterrichts. Es geht um „Hilfe beim Aufwachsen“, das heißt bei Kreft u. A.: „poetische Kommunikation mit äußerer und innerer Natur“, „Identitätsgewinnung und -wahrung [...] durch narrativ-reflexive Erinnerung, Vergewisserung und Strukturierung der Biographie“, „Reflexion auf die Existenz“ und Reflexion auf einer „Meta-Ebene“ (z. B. Literatur- oder Erkenntnistheorie) (S. 255f). In Zusammenhang mit diesen Aufgaben beschreibt er die dazugehörenden „fundamentale[n] Kompetenzen“ (S. 255) deren Erwerb als Ziel für den Unterricht gilt. Da geht es um „poetische Kompetenz/Sensibilität [...]“,

„interaktive Kompetenz“ (sowohl in der „biographischen“ als der „sozialen Dimension“), und „sprachliche Kompetenz“ (Ebd.).

Die zitierten Begriffe sind exemplarisch für den theoretischen Gehalt des Buches. Dem ganzen ersten Teil des Buches widmet er die „Metaprobleme der Literaturdidaktik“ (S. 28). Hier verschafft er der Literaturdidaktik ein Fundament, indem er den wissenschaftsphilosophischen bzw. -theoretischen Stand bezüglich Sprache, Entwicklung, Wahrheit, und Gesellschaft reflektiert. Ich bin mir nicht sicher, ob das Buch heute für „Dozenten und Studenten der Germanistik der neueren Sprachen“ (Umschlagklappe) so geeignet ist, aber die Literaturdidaktikerin Iris Winkler meint in ihrer Antrittsvorlesung an der Universität Oldenburg: „[s]ich auf Kreft zu berufen, ist in der aktuellen Literaturdidaktik recht verbreitet“ (Winkler, 2013: S. 24). In der deutschen Literaturdidaktik beschäftigt man sich seit etwa zehn Jahre viel mehr mit empirischer Forschung, aber das führe auch zu Debatten über das Verhältnis zwischen der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen und der empirisch-naturwissenschaftlichen Forschungstradition (vgl. S. 10). Kreft hat sich seiner Zeit schon gründlich mit dieser Debatte auseinandergesetzt. Den von ihm signalisierten damaligen Positivismus in der Literaturdidaktik lehnt er dezidiert ab (vgl. Kreft, 1977: S. 10-27), wie der Tendenz „die Leistungsmessung fortschreitend zu ‚objektivieren‘, [weil das heiße] zugleich den Unterricht noch mehr durch sie zu deformieren“ (S. 11). Er stellt die Literaturdidaktik in erster Linie im Bereich der hermeneutischen Wissenschaften.

„Dabei ist von Wichtigkeit, daß im Unterschied zu den Naturwissenschaften Objektivierung in hermeneutischen Wissenschaften einen Wechsel von der interaktiven zur objektivierenden Einstellung bedeutet. Dieser Einstellungswechsel ist notwendige Voraussetzung dafür, daß überhaupt etwas aus dem Bereich nicht-objektiverter Gesellschaft (Interaktion) zum *Gegenstand* wissenschaftlicher Untersuchung werden kann, er enthält aber auch zugleich die Gefahr, daß die auf solche Weise vergegenständlichte Interaktion das verliert, was sie als Interaktion von in manipulierendem Umgang begegnenden Dingen unterscheidet. Die Gefahr wächst in dem Maße, indem objektivierende Methoden der Naturwissenschaften kopiert werden. Prinzipiell ist gegen Formalisierungen und Mathematisierungen auch in den hermeneutischen Wissenschaften nichts einzuwenden. Gewisse Strukturen können nur unter extremen Bedingungen der Abstraktion oder über große Datenmengen sichtbar gemacht werden. Damit sind die genannten Ansätze legitimiert. Die Gefahr liegt sowohl in der Überschätzung der Relevanz und Adäquanz der Ansätze bzw. in ihrer Verabsolutierung, als auch in der Schwierigkeit, von den hohen Abstraktionen zur *Praxis* zurückzukommen und unkontrollierte technische Anwendung zu verhindern“ (S. 134).

6.2 Bildung und Kompetenzorientierung in Deutschland

Wichtiger Anreger für die rezenten Veränderungen innerhalb der deutschen literaturdidaktischen Debatte war die PISA-Studie 2001. In Deutschland war sie Anlass für eine Neuorientierung im Bildungssystem. Die deutschen Schüler hatten relativ schlecht abgeschnitten und man plädierte für mehr Output-Orientierung. Aus dem Grund wurden 2003/2004 nationale Bildungsstandards eingeführt, die z. B. eine bestimmte „Lesekompetenz“ als Ziel für die verschiedenen Unterrichtsstufen feststellte.²⁵ Die Kultusministerkonferenz äußert dazu:

„Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen. Außerdem zeigen die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten, dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen.“²⁶

In der Öffentlichkeit wurde allerdings nicht nur positiv auf diese Neuorientierung reagiert. Der folgende Kommentar eines ehemaligen Gymnasiumsleiters darf exemplarisch sein:

„Humboldts Bildung, das war einmal: Einst begegneten junge Menschen dem überlieferten Wissen, sie setzten sich mit ihm auseinander; das forderte ihre geistigen und seelischen Kräfte, ihre Persönlichkeit entwickelte sich; sie wuchsen heran zu Erwachsenen, denen die Oberfläche der Dinge nicht genügt, sie suchten Zusammenhänge, Strukturen, Ursachen – *rerum cognoscere causas*. Wir Lehrer konnten erwarten, dass sie zu Weltbürgern wurden, die reflektiert und verantwortungsbewusst handeln. Vorbei und abgeschafft! Humboldts Bildung zählt nicht mehr, heute zählen Pisa-Punkte. [...]

Das ist nicht ungefährlich – wer durch Tests Qualitätssteigerung will, riskiert Qualitätssenkung. Denn: Wer messen will, der muss vorab das zu Erreichende eingrenzen, das Unwägbare ausschließen, den Reichtum des Möglichen beschneiden. Themen, ganze Fächer, die von Natur aus mehrdeutig sind oder in offene Fragen münden, stören. [...] In anderen outputorientierten Ländern schmilzt der Fächerkanon, es bleiben überwiegend Fächer, die einen

²⁵ Die Bildungsstandards für die jeweiligen Stufen sind auf der Website des Kultusministerkonferenzen zu finden: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html> (aufgerufen am 23. April 2013).

²⁶ <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>, (aufgerufen am 21. Mai 2013)

testfähigen Output produzieren können, und innerhalb aller Fächer dominiert deren testbarer Bereich. [...]

Output-Orientierung und Kompetenzenmessung sind das Ende der Humboldt'schen Tradition. Bisher war Bildung an dem jungen Menschen und der Entfaltung seiner Persönlichkeit orientiert. Daraus wurden Ziele wie Toleranz oder Konfliktfähigkeit, wurden Didaktik und Methodik abgeleitet und geeignete Inhalte ausgewählt. Dagegen blickt die outputorientierte Schule nicht auf den in seiner Individualität heranwachsenden Menschen und seinen Bildungsgang, sondern auf die Kompatibilität seiner am Ende erworbenen Kompetenzen mit den Erfordernissen der Berufswelt [...]“ (Hinrich Lüthmann in *der Tagesspiegel*, 28. Oktober 2007).

Auch im Feld der Deutschdidaktiker sei man anfangs skeptisch gewesen, aber mittlerweile akzeptiere man die Kompetenzorientierung als Herausforderung, stellt Johannes Odendahl in dem Sammelband *„Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme“* (2012) enttäuscht fest (S. 105). Er ist einer der wenigen der sich gegen das Paradigma der Kompetenzorientierung ausspricht; zwar sehe er ein wie überprüfbare Kompetenzen im Literaturunterricht zu entwickeln seien, aber für ihn ist die „Wechselwirkung“ (S. 106), die im humboldtschen Konzept der ganzheitlichen Bildung zentral stehe, nicht in solchen Kompetenzen auszudrücken, geschweige denn zu prüfen. Gerade im Umgang mit Literatur finde man diese Dialogizität; ein gebildeter Leser werde das Gelesene kritisch reflektieren. Eben dieses Ideal hat Odendahl vor Augen; Bildung soll Menschen zum „mündigen, nicht bloß hörigen Bürger“ (S. 115) erziehen.

Diese „Mündigkeit“ ist ein seit Kant²⁷ stetig zurückkehrender Begriff in der deutschen Philosophie, den man u. A. bei Horkheimer, Adorno und Habermas findet. Für ihnen sei die Erziehung zur Mündigkeit fundamental für die Demokratie (Moegling, 2007: S. 72ff). Es gehe um Autonomie, Bewusstsein, und Widerstandsfähigkeit. Das deutsche Bildungsideal, das dem Text Odendahls unterliegt, lässt sich nur schwierig ohne diesen Hintergrund verstehen.

Im gleichen Band stellt Matthis Kepser das deutsche Kompetenzverständnis als „anthropologische Grundfähigkeit sensu Habermas und Kreft“ dem amerikanischen ideologischen Kompetenzdenken gegenüber, in dem es um die benötigten *Fähigkeiten* für eine erfolgreiche Teilnahme an der Gesellschaft gehe (Kepser, 2012: S. 67-79). In Deutschland dahingegen sehe man Wissen und Kompetenzen zwar als Voraussetzung für eine

²⁷ Das geflügelte Wort „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. [...]“ stammt ursprünglich aus: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Berlinische Monatsschrift, 1784, 2, S. 481–494.

erfolgreiche Bildung, aber „ein Student mit allen Kompetenzen eines Kurrikulums dürfte noch keine Bildung erworben haben“²⁸ (Pieper et al., 2007: S. 7). Kompetenzen lassen sich objektivieren, aber Bildung würde sich nicht so leicht festnageln lassen, weil sie mit der Entwicklung eines persönlichen Verhältnisses zu kulturellen Werten zu tun habe (vgl. S. 8).

Kulturelle Werte, die möglicherweise nicht den eigenen entsprechen, und damit den Blick erweitern können: „Eine Bildungsperspektive heißt, mit gesellschaftliche Unterschiede und Kontroversen leben zu können und sie zu akzeptieren, und „dem Andern“ mit Respekt begegnen zu können.“²⁹ (S. 9)

Auch wenn das Bildungsideal in Deutschland nach wie vor von dem humboldtschen geprägt sein mag, zeigt die gegenwärtige Betonung der Möglichkeit *andere* Werte kennenzulernen, wie der Begriff immerhin einem Wandel unterliegt. Die Verknüpfung mit elitären Werten wird heute denn auch nicht mehr so selbstverständlich sein wie früher (vgl. Pieper et al., 2007: S. 7). Gerade im Fremdsprachenunterricht könnte man diesen anderen Werten begegnen. Literarische Texte sind dabei potentiell sehr interessant, da sie sich zur „Thematisierung des Fremden“ und „Provokation einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Fremden“ (Leskovec, 2010: S. 237) hergeben.

6.3 Die Debatte in den Niederlanden

In den Niederlanden gibt es eine ähnliche Debatte. Die Professorin für niederländische Literatur Marita Mathijsen meinte: „Wer keine Bedenken dagegen hegt, seine Kinder zu verpflichten die Zähne zu putzen, Vitamine zu schlucken, und zu duschen, könnte doch keine Bedenken gegen die Pflichtlektüre des Kanons haben?“³⁰(S. 16). Johan Koppenol (auch Professor für niederländische Literatur) kommentierte diese Aussage in der Zeitschrift *De Groene Amsterdammer* (13.9.2006) wie folgt: Mathijsen vertritt offensichtlich das klassische Bildungsideal. Laut diesem Ideal gehört es naturgemäß zur Erziehung jedes gebildeten Menschen die Klassiker der Weltliteratur und der eigenen Literatur zu kennen. Man sieht dabei die großen literarischen Zeugnisse der Vergangenheit als gehörend zum allgemeinen,

²⁸ “A student with all the competences described within the curriculum might still not have obtained Bildung. Bildung implies internalised values embedded in the culture and in a European setting; this means both personal as well as cultural values in relation to others.”

²⁹ “A Bildung-perspective means to be able to accept and live with difference and controversy in society and to meet “the other” with respect.”

³⁰ „Wie er geen bezwaar tegen heeft zijn kinderen te verplichten tanden te poetsen, vitamines te slikken en een douche te nemen, waarom zou die er wel bezwaar tegen hebben zijn kinderen te verplichten de canon te lezen?“

universellen Wissen, über das ein Mensch verfügen sollte, damit er sich entfalten kann [...].³¹ Koppol meint, dieses Ideal sei immer schon bloß von einer elitären Minderheit unterstützt worden und nicht mehr zeitgemäß. Aber warum sollte man denn (kanonische) Literatur lesen? Diese Warum-Frage sei nach ihm grundlegender für die Literaturdidaktik als (empirische) Forschung nach Prozessen und Effekten des Lesens. Diese Suche führt ihn vorbei Kompetenzen und Wissen wieder zum Bildungsideal zurück. Sein Ideal wäre in erster Linie die Entwicklung von unabhängigen, kritischen Individuen, und diese könnte u. A. mithilfe der Literatur gefördert werden. Relativierung, Aufmerksamkeit, Wehrhaftigkeit, Verwunderung und Ortsbestimmung sind einige Stichworte, die er in diesem Zusammenhang nennt; die bloße Betonung von Lesefreude und Spaß würde der Literatur nicht gerecht werden.

Auch Humboldt wird in der niederländischen Diskussion herangezogen. November 2012 hat die *Telders*-Stiftung – der wissenschaftliche Beirat der niederländischen rechtsliberalen Partei VVD – einen Bericht unter dem Titel „*Onderwijs: de derde dimensie*“ publiziert, auf dem das Bild Humboldts prangte. Die Stiftung meint, die Politik sollte im 21. Jahrhundert mehr als zuvor „Bildung“³² vorantreiben; nebst der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten sei außerdem der menschliche Faktor zu beachten. Das Bildungssystem diene nicht bloß gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zwecken, sondern habe die Aufgabe, das Individuum persönlich, geistlich und moralisch zu entwickeln. Der Bericht kritisiert die Maßnahmen der vergangenen Jahrzehnte – nicht selten von den Rechtsliberalen selbst konzipiert – die zu kurzichtig gewesen seien. Aufgrund des Gedankenguts großer liberaler Denker wie Kant, Locke und namentlich Von Humboldt wird eine Sicht auf die Zukunft des Unterrichts konzipiert, in der vor allem die Empathie eine große Rolle spielen sollte.

„Wij willen Bildung! Wij willen Bildung!“ war im April des gleichen Jahres der Titel eines Aufsatzes in *Vrij Nederland*³³. Sander Pleij meinte, „Bildung ist anno 2012 nicht mehr die Spielerei der toten deutschen Denker [...]. Bildung heißt das Studium der Kenntnisse vergangener Generationen, mit dem angehende Bürger sich eigene Ideen und eine Persönlichkeit bilden können. Der Schüler wird zu einem Teilnehmer der Gesellschaft durch die gemeinsame Aufnahme der Kenntnisse und die Schöpfung eines eigenen Blicks auf die

³¹ “[Het] is duidelijk dat haar oplossing voor het canonprobleem geen echte oplossing is – haar oplossing is voor een deel het probleem zelf. Mathijsen koestert duidelijk het klassieke Bildungs-ideaal. Volgens dit ideaal behoort het als vanzelfsprekend bij de opvoeding van elk ontwikkeld mens om de klassieken uit de wereldliteratuur en uit de eigen literatuur te kennen. Men ziet daarbij de grote literaire getuigenissen uit het verleden als horend bij de algemene, universele kennis die een mens moet bezitten om zichzelf te kunnen ontplooiën en een maatschappelijke rol van betekenis te vervullen.”

³² Auch im niederländischen wird das Wort „Bildung“ verwendet, aber nur im Sinne von Allgemeinbildung/Persönlichkeitsentfaltung; sonst spricht man von „*onderwijs*“ (≈Unterricht).

³³ Links orientierte Zeitschrift.

Welt.“³⁴ Mit Komplexität und Unsicherheit umgehen können und das Infragestellen aller Annahmen seien wichtig für eine ungewisse Zukunft, gerade auch in der Wirtschaft.

„*Wij willen Bildung, wij willen Bildung*“ hieß der Aufsatz, und nicht „*Ik wil Bildung*“. Es scheint, als würde tatsächlich nicht nur Pleij diesen Wunsch hegen. Gibt es eine generelle Tendenz das Messbarkeits- und Standardisierungsdenkens abzuschwächen? Sowas lässt sich natürlich nicht leicht festnageln, aber auch der *Onderwijsraad* (der 2006 „evidence based“ Unterricht propagierte, siehe Kapitel 5.1) versucht in einer Empfehlung an die Regierung (April 2014) den Wert des Messens zu nuancieren:

„Daten über Lerngewinne geben Schulen mehr Einblick in die Entwicklung der Schüler in den gemessenen Fächern oder Lerndomänen. [...] Es ist allerdings ein zu schmaler Indikator für die Beurteilung einer Schule. [Es] sagt nur etwas über die Bildungsdimensionen, die man mit validen Prüfungen messen kann, wie Sprachfertigkeit oder Rechnen. Die breite Entwicklung der Schüler, wobei auch non-kognitive Fertigkeiten eine Rolle spielen, wird nicht miteinbezogen.“³⁵

Pleij verweist in seinem Aufsatz auf eine anstehende Veröffentlichung, die sich ganz dem Thema „Bildung“ widmet. Der Band „...*En denken! Bildung voor leraren*“ erschien Juni 2012 und enthält viele unterschiedliche Beiträge, die Lehrern die Relevanz der Bildung anschaulich machen sollten. In diesem Buch wird Bildung betrachtet als „der Prozess der persönlichen Bildung aufgrund der breiten Begegnung und Betrachtung kultureller und gesellschaftlicher Errungenschaften und Äußerungen“³⁶ (Gude, S. 9). Der Band hat einen deutlichen philosophischen Einschlag: es gibt z. B. einige Aufsätze wichtiger Denker im Bereich der Pädagogik, wie Erasmus, Rousseau und Kant. Die Beiträge sind jedoch sehr heterogen und oft sehr essayhaft: sie scheinen vor allem als inspirierende Lektüre für Lehrer zu dienen.

6.4 Das „Warum“ der literarischen Bildung

Wenn man also tatsächlich in den Niederlanden der Bildungsidee – im Sinne von ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung zur Mündigkeit – mehr Raum gewähren möchte, wird sich der Blick über die Grenze auf jeden Fall lohnen. Die

³⁴ „Bildung is anno 2012 niet de spelerei van dooie Duitse denkers [...]. Bij Bildung gaat het erom dat aankomend burgers zich eigen ideeën en een persoonlijkheid vormen na bestudering van de kennis van vorige generaties. De leerling wordt een deelnemer aan de samenleving door samen met het opnemen van kennis een eigen kijk op de wereld te creëren.“

³⁵ „Gegevens over leerwinst geven scholen meer inzicht in de ontwikkeling die leerlingen doormaken bij de gemeten vakken of leerdoelstellingen. [...] Het is echter een te smalle indicator voor een beoordeling van de school. [Het] zegt alleen iets over de dimensies van het onderwijs die gemeten kunnen worden met valide toetsen, zoals taal en rekenen. De brede ontwikkeling van leerlingen, waarbij ook non-cognitieve vaardigheden een rol spelen, wordt niet meegenomen.“

³⁶ “[...] het proces van persoonlijke vorming op basis van een brede kennismaking en beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen.“

Literaturdidaktik beschäftigt sich in den Niederlanden oft mit Texterfahrung, z. B. aus einer rezeptionsästhetischen oder einer entwicklungspsychologischen Perspektive, wie bei Witte (2008), aber der *normative* Rahmen, in dem der Leseprozess und die Leseentwicklung stattfinden, scheint im Vergleich zu Deutschland weniger Aufmerksamkeit zu bekommen. Die normative Debatte findet vor allem innerhalb des Feuilletons oder der Politik statt, wird aber kaum auf gediegene wissenschaftliche Weise herausgearbeitet. Die „Wie-Frage“ lässt sich (empirisch) erforschen; bei der Warum-Frage besteht ja die Gefahr, dass man lauter leere Phrasen drischt oder seine wissenschaftliche Objektivität verliert. Eine eher theoretische Begründung und Reflexion der Frage „Warum literarische Bildung?“ führt ja zu einem normativen Ideal. Jürgen Kreft hat aber gezeigt, dass man normative Ideale sehr wohl auf wissenschaftliche Art begründen kann. „Wissenschaftlich“ nicht im Sinne empirischer Forschung, sondern als hermeneutisches Verfahren.

Das „Wie“ wird aber unvermeidlich von diesem Ideal bedingt. Witte äußerte zu seinem literarischen Entwicklungsmodell: „Per definitionem hat der Literaturunterricht [...] einen präskriptiven und normativen Charakter und ist das entwicklungstheoretische Modell, das dem Literaturunterricht zugrunde liegt, in seiner Art „entwickelnd“ und nicht „folgend“.³⁷ Die Reflexion des normativen Ideals, also das „Warum“ und weniger das „Wie“, scheint mir besonders wichtig für die Zukunft des Literaturunterrichts. Dass Literatur noch nicht aus den Lehrplänen verschwunden ist – wie Kwakernaak 1996 fürchtete – stimmt hoffnungsvoll, aber gerade im Fremdsprachenunterricht wäre eine wissenschaftliche Diskussion über die normative Untermauerung der Literaturverpflichtung wünschenswert. In der Einleitung des schon erwähnten Bandes ...*En denken!* stellt der Herausgeber Gerard van Stralen, dass es für Dozenten an niederländischen Schulen besonders frustrierend ist, dass die Gesellschaft ihnen immer wieder (neue) Forderungen stellt, ohne dass sie über die Zeit verfügen, sich gründlich mit denen auseinandersetzen zu können (vgl. Gude, 2012: S. 13). Daher wird mit dem Buch versucht den Dozenten einen theoretischen und philosophischen Halt in der Bildungsfrage zu bieten, damit sie nicht bloß Spielball der medialen Wellen werden. Obwohl die Frage bleibt, inwiefern das mit jenem Band gelungen sei, wäre so eine Grundlage für die Literaturdidaktik (im Fremdsprachenunterricht) vielleicht auch wertvoll.³⁸

³⁷ „Per definitie heeft het literatuuronderwijs daarom een prescriptief en normatief karakter en is het ontwikkelingstheoretische model dat aan het literatuuronderwijs ten grondslag ligt in zijn aard „ontwikkeld“ en niet „volgend“.“

³⁸ Der Beitrag zu Literatur in *En denken...! Bildung voor leraren* von Manon Uphoff ist dermaßen essayhaft, dass der sich dazu nicht eignet.

6.5 Ein Rationalitätenwechsel?

Eine soziologische, distanzierende Perspektive auf die Bildungsdebatte hat der niederländische Soziologe Matthieu Mathijssen in den achtziger Jahren geboten. Ihm zufolge ist die Bildungsdiskussion als Streit zwischen zwei verschiedenen Rationalitäten zu verstehen (Mathijssen, 1982). Ob die eine oder die andere siegt, habe mit Machtstrukturen zu tun. Die jeweilige Rationalität – die Sicht auf die Wirklichkeit, sowohl kognitiv als normativ – bestimmt also auch wie die Bildung auszusehen habe. Diesem Gedanken folgend, gibt es die Möglichkeit, das Bildungsideal nach dem sowohl in Deutschland als in den Niederlanden verlangt wird, als eine Art Relikt zu verstehen. Ihre Befürworter würden sich auf Gedankengut aus vergangenen Jahrhunderten berufen und also eine Sicht auf die Wirklichkeit, die eher mit den damaligen als mit den heutigen Machtstrukturen harmoniert verteidigen. Denn “[e]ine Wirklichkeitsinterpretation, die solche tiefe Spuren im Bewusstsein der Menschen und in der gesellschaftlichen Organisation hinterlassen hat, lässt sich nicht völlig vertreiben“³⁹ (S. 27), meint Mathijssen.

De Vriend (1996) beleuchtet in seiner Dissertation *„Literatuur als voldongen feit“* anhand Mathijssens idealtypischen Modells die Entwicklung der Literaturdidaktik in den Niederlanden. Die zum aristokratischen (humanistischen) Bildungsideal gehörenden kognitiven und normativen Annahmen seien nie wirklich aus dem Denken über Literatur und literarische Bildung verschwunden, obwohl das Bildungssystem sich seit dem Aufkommen des Bürgertums im 19. Jahrhundert ziemlich geändert habe. Die *H.B.S.* wurde 1863 ins Leben gerufen, zur „Bildung des vielköpfigen Bürgertums, welche [...] nach allgemeines Wissen, Kultur und Vorbereitung für die jeweiligen Betrieben der arbeitsamen Gesellschaft strebt.“ (Zitat von Thorbecke in De Vriend, 1996: S. 85). Jedoch sei das bürgerliche Nützlichkeitsdenken schon vom Anfang an zugunsten des aristokratischen Bildungsideals abgeschwächt worden; man blieb davon überzeugt, dass intellektuelle (also nicht-angewandte) Bildung notwendig sei. Wie wir vorher schon sahen, bestimmten die akademischen Fachdisziplinen in hohem Maße den Inhalt des Unterrichts (S. 87) – obwohl erst viel später als *Fachdidaktik*. Wohl habe diese bürgerliche „technische“ Rationalität eine Professionalisierung und Spezialisierung des Unterrichts verursacht – aber ohne die pädagogische Ausgangspunkte neu zu durchdenken (vgl. S. 117).

Wie vorher gesagt, kam die Beschäftigung mit sowohl der Literaturdidaktik als der Fremdsprachendidaktik erst sehr spät in den Niederlanden auf. Wenn die Literaturdidaktik

³⁹ „Een werkelijkheidsinterpretatie, die zulke diepe sporen heeft nagelaten in het bewustzijn van de mensen en in de maatschappelijke organisatie, laat zich niet volledig uitbannen“.

sich dann ab den sechziger Jahren langsam zu entwickeln begann und die pädagogische Ausbildung professionalisiert wurde, interessierte man sich in erster Linie für das „Wie“ und das „Was“: „Humanisering door cultuur“ (De Vriend. 1996: S. 140) blieb der zentrale Ausgangspunkt des Literaturunterrichts – egal ob stoff- oder schülerorientiert – aber De Vriend stellte fest, dass der unterliegende normative Charakter – also die Warum-Frage – zu wenig reflektiert wurde (vgl. 204f).

Müssen wir aber diese Annahme, dass Kultur humanisierend wirkt, als Relikt des klassischen aristokratischen Bildungsideals betrachten? Ist es überhaupt möglich Literaturunterricht ohne humboldtsche Idealen zu denken? Soll man sich wirklich vom Humanisierungsideal, vom Humanismus also, verabschieden? Foucault hat es gemacht, und mit ihm einige andere als „postmodern“ bezeichnete Denker. Dennoch hat es nach ihnen eine „ethische wende“ (vgl. Jonker, 2006: S. 33) gegeben, weil man trotz derartigen philosophischen und epistemologischen Einsichten einen bestimmten (moralischen) Halt gesucht hat.

Laut Jonker ist diese philosophisch-moralisch Rückbesinnung eine allgemeine Tendenz in sowohl den Geistes- als den Sozialwissenschaften (vgl. S 9.). Dass der geltende Kulturbegriff bestehende Machtstrukturen aufrechterhält (siehe auch Matthijssens Rationalitätentheorie) ist von den Postmodernen stark kritisiert worden. Nichtsdestotrotz klingt der Ruf nach Bildung und Kanon⁴⁰, was vermutlich zu dieser Rückbesinnungstendenz gerechnet werden kann. Das klassische elitäre Bildungsideal ist zwar nicht mehr zeitgemäß, aber dennoch werden die Quellen zu diesem Bildungsideal erneut entdeckt. Letztendlich sind es diese Quellen, die es ermöglichten, dass die Kritik überhaupt geäußert werden konnte – der Postmodernismus ist nicht ohne den Modernismus zu denken.

In ...*En denken!*, schreibt der Philosoph René Gude (2012) die Stimmungsveränderung, die es in der Bildungsdebatte gegeben habe, eher pragmatischen Motiven zu (S. 36f.). Es ist der Politik von Nutzen wenn Bürger nach den Interessen der Gesellschaft gebildet werden. Das sei mit dem Aufkommen des Bürgertums am Ende des 19. Jahrhunderts passiert, während der Begriff „Bildung“ rund 1800 noch mit Freiheit und anti-autoritärer Individualität assoziiert werden konnte (vgl. S. 35). Dies ähnelt dem Gedanken der technischen Rationalität Mathijssens. Gude beschreibt jedoch auch, wie es in den sechziger und siebziger Jahren zu einer Abneigung von „Bildung“ schlechthin kam, weil das Wort im Kontext des

⁴⁰ Seit dem 1. August 2009 gibt es „de Kanon van Nederland“ fürs Schulfach Geschichte: es beinhaltet was jeder Schüler wissen sollte und die niederländische kulturelle Identität zum Ausdruck bringe. Siehe <http://www.entoen.nu/> (aufgerufen am. 4. Juni 2013).

(nationalistischen, oder gar nationalsozialistischen) Bürgertums andere Konnotationen bekommen habe. Es würde als „Indoktrination mit verwerflichem bürgerlichem Dogma entlarvt“ (S. 37). Diese anti-autoritäre Bewegung sei ab den achtziger Jahren vom Neoliberalismus abgelöst worden. In der Schule bekomme man die notwendige Ausbildung; die Persönlichkeitsentwicklung gehöre zur Privatsphäre, da sollten sich Anderen nicht einmischen. Zudem lässt sich sowas wie „Persönlichkeitsentwicklung“ schwer quantifizieren (vgl. S. 32). Auch die Entwicklung des persönlichen Lesegeschmacks könnte man dazurechnen. Gude plädiert allerdings dafür, dass Lehrer den Prozess der Bildung wieder zu ihrer Verantwortlichkeit machen, ohne dabei die Freiheit und Individualität anzugreifen.

7. Zum Schluss

Sobald man sich auf einer theoretischen oder philosophischen Ebene befindet, stellt man sich vielleicht die Frage, ob das noch etwas mit der tagtäglichen Realität der Unterrichtspraxis zu tun habe. Die Realität ist, dass man als Dozent eine Menge Schüler mit ihren pubertären Launen für etwas begeistern muss, das sie eher wenig interessiert. Humanistische Bildungsideale scheinen einem manchmal geradezu wirklichkeitsfremd. Man ist schon froh, wenn es halbwegs Ordnung gibt, alle staatlichen Bildungsstandards abgehakt werden können, und die Schüler die staatliche Abschlussprüfung bestehen.

Jedoch braucht man vielleicht eben darum ein theoretisches, normatives Gegengewicht zu dem von Pragmatismus bestimmten Alltag. Auch die Öffentlichkeit fordert wie gesehen mehr Bildung anstatt Output-Orientierung. „Mehr Bildung“ darf aber nicht bloß eine Feuilletonfloskel sein, und sollte daher ein wissenschaftliches bzw. wissenschaftstheoretisches Fundament bekommen. Im Kleinen gilt das auch für die Literaturdidaktik: „Mehr Bildung“ könnte eventuell auch „mehr literarische Bildung“ bedeuten. Man sollte das aber auch im Licht der heutigen Zeit theoretisch rechtfertigen können, damit wir uns nicht an ein elitäres Relikt aus vergangenen Zeiten festklammern. Der „Warum-Frage“ könnte darum mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Gerade im Bereich der Fremdsprachen ist diese „Warum-Frage“ vielleicht noch relevanter. Es ist ja sehr gut möglich den Fremdsprachenunterricht ohne Literatur zu denken, wenn es nur darum geht, dass man die Fremdsprache versteht und sich in der Fremdsprache verständlich machen kann. Die interkulturelle Kompetenz wäre eine mögliche Antwort auf die Warum-Frage (vgl. Leskovec 2010; siehe S. 22), wobei natürlich der Wert dieser

„interkulturellen Kompetenz“ wiederum selbst befragt werden sollte. Das gilt auch der Überzeugung, dass man Schülern beibringen sollte, sich zu Komplexität, Unsicherheit und Mehrdeutigkeit verhalten zu können. Vor allem im Sinne von Mehrdeutigkeit verlangt das Lesen in der Fremdsprache ein wenig mehr von Schülern, als wenn sie ein durchschnittliches Werk in der Muttersprache lesen würden. Sie werden mit fremdsprachlichen Wörtern konfrontiert, die nicht sofort mit einem Wort in der Muttersprache gleichzustellen sind, weil es z. B. andere Konnotationen gibt. Die Suche nach einer gerechten Auslegung könnte potentiell das Bewusstsein der mehrdeutigen Beschaffenheit der Sprache stärken.

Ein weiterer Zugang zur Begründung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik wäre der Kanon. Er bietet Möglichkeiten für fremdsprachliche Literatur in der Schule: vor allem wenn man eine breitere Perspektive auf die eigene Kultur und ihre Quellen bieten möchte als die nationale.

Wenn man jedoch im Fremdsprachenunterricht vor allem die Lesefertigkeit entwickeln möchte, könnte man sich literarische Touren ersparen. Bücher eignen sich zwar für das extensive Lesen – mit extensivem Lesen erweitere man den Wortschatz (Westhoff, 2012: S. 4f.) – aber dafür ist es vielleicht sogar besser wenn die Literarizität des Werks eher niedrig ist. Über Literarizität kann man ja nur stolpern und das wird den Fortschritt möglicherweise hindern.

Dennoch ist Literatur – und nicht Fiktion – noch immer Pflichtteil des Fremdsprachenunterrichts. Ist Literaturunterricht nach wie vor eine „vollendete Tatsache“? Postmoderne, anti-autoritäre und neoliberale Überzeugungen haben diese Tatsache zumindest in Frage gestellt. Jedoch könnte man aufgrund der gegenwärtigen Bildungsdebatte vermuten, dass Literatur sich nicht so leicht aus dem (Fremdsprachen-)Unterricht verjagen lässt.

8. Literaturliste

Monograpieën

- Bolscher, I. D. (2004). *Literatuur & fictie*. Leidschendam: Biblion.
- Bonset, H. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Bruijn, J. A. (2012), *Onderwijs: de derde dimensie*. Den Haag: Telders Stichting
- Flippo, K. (1984). *Lessen in literatuur. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in 't bijzonder in het Duits*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.
- Gude, R., & Stralen, G. van (2012). *...En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Hilberdink, K., & Wagenaar, S. (. (2006). *Leescultuur onder vuur: Zes voordrachten over geletterdheid*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering*. Amsterdam: Thesis Publishers Amsterdam.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Leubner, M. S. (2012). *Literaturdidaktik (2., aktualisierte Auflage)*. Berlin: Akademie Verlag.
- Matthijssen, M. (1982). *De elite en de mythe: een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Meijer, D. & Fasoglio, D. (2007). *Handreiking schoolexamen tweede fase: moderne vreemde talen havo/vwo: Duits, Engels, Frans*. Enschede: SLO
- Thijssen, M. (1985). *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo: de praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*. Nijmegen: Diss.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: ICS.
- Vriend, G. de (1996). *Literatuuronderwijs als voldongen feit*. Amsterdam.
- Vries, N. de (2007). *Lezen we nog? Een inventarisatie van onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Winkler, I. (2012). *Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen*. Oldenburger Universitätsreden, Nr. 200. Oldenburg: BIS-Verlag.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Aufsätze in Zeitschriften

Bijlsma-Lindaart, A. (1991). De aanloop naar de stichting. *Tsjip* 1/1, S. 21-23.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie: Werkbaar kader voor literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel* 10/2, S. 55-78.

De Moor, W. (1995). De Tweede Fase voor literatuur bij de moderne vreemde talen. *Tsjip/Letteren* 5/4, S. 5-9.

Dirksen, J. (2001). Literatuuronderwijs tussen wetenschap en de werkelijkheid van alledag: Over Kloven Over-Bruggen. *Tsjip* 11/4, S. 25-30.

Geljon, C. (1997). Stampot of nouvelle cuisine? *Literatuur* 14, S. 293-296.

Groenendijk, R. (2010). De versnippering van het literatuuronderwijs begint bij de docent. *Levende Talen Magazine* 5, S. 10-15.

Kwakernaak, E. (1996). Vakoverstijging of apartheid in het literatuuronderwijs moderne vreemde talen? *Tsjip* 6/2. S. 13-21.

Kwakernaak, E. (2009). Schulfach und akademische Disziplin: anderthalb Jahrhunderte Deutsch in den Niederlanden. *Utrechter Blätter* 1, S. 87-104.

Leskovec, A. (2010). Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2, S. 237-255.

Moor, W. d. (1996). Vakontwikkelgroep MVT wil literatuuronderwijs dat leerlingen serieus neemt. In gesprek met voorzitter Martin Thijssen. *Tsjip* 6/2, S. 22-28.

Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining. Leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen. *Levende Talen Magazine* 7/4. S. 17-21.

Verboord, M. (2004). Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: trends en effecten empirisch onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift* 5/1. S. 19-26.

Aufsätze in Sammelbänder

Oostdam, R. (2012). Onderzoeksthema's binnen HTNO: verbanden en trends. In: E. Olijkan & H. de Weger. *HTNO: brug tussen onderzoek en onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, S. 31-34.

Schram, D. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In: A.-M. Raukema, D. S. Schram, & C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, S. 105-118.

Moegling, K. (2007). Erziehung zur Mündigkeit: Begriffsbestimmung und theoretische Reflexion. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Methoden politischer Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehre, S. 93-99.

Aufsätze in Zeitungen und Wochenzeitschriften

Koek, M. (2010, 11. März). Voed kinderen literair op. *De Volkskrant*, S. 11.

Koppenol, J. (2006, 13. September). Het Bildungs-ideaal staat op brieke benen. *De Groene Amsterdammer*.

Lühmann, H. (2007, 28. Oktober). Betrieb Schule: Bildung ist kein Produkt. Sie braucht Zeit und Zuwendung. Die Reformen der letzten Jahre wirken dem Entgegen. *Der Tagesspiegel*.

Pleij, S. (2012, 3. April). Wij willen Bildung! Wij willen Bildung! *Vrij Nederland*, S. 20.

Aufsätze und Dokumenten im Internet

Dautzenberg, J. (2007). Gewoon opnieuw beginnen: literatuuronderwijs na het barbarendom. In: *VON-Cahier 1*. Unter: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/gewoon-opnieuw-beginnen-literatuuronderwijs-na-het-barbarendom> (aufgerufen am 20. Juni 2014).

Dawidowski, C. *Literaturhinweise für das literaturdidaktische Studium (Schwerpunkte Sek. I und II)* Unter: <http://www.lidi.uni-osnabrueck.de/?p=278> (Stand: Mai, 2011; aufgerufen am 8. Juli 2013).

Dirksen, J. (2007). Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs. In: *VON-Cahier 1*. Unter: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/leerlingen-literatuur-en-literatuuronderwijs> (aufgerufen am 20. Juni 2014).

Onderwijsraad. (2006, Januar 19). *Naar meer evidence based onderwijs*. Unter: http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/335/documenten/naar_meer_evidence_based_onderwijs.pdf (aufgerufen am 18 Juni 2013).

Onderwijsraad. (2014, April 7.). *Toegevoegde waarde: een instrument voor onderwijsverbetering - niet voor beoordeling*. Unter: <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Toegevoegde-Waarde-2.pdf> (aufgerufen am 19. Juni 2014).

Pieper, I. A. (Hrsg.), Aase, L., Fleming M. & Sâmihăian, F. (2007). *Text, literature and "Bildung"*. Konferenzpapier zu „*Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment*” 8-10 November 2007 in Prag. Unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/prague_studies07_EN.asp (aufgerufen am 20. Juni 2014).

Schram, D. (2012), *Handboek literatuuronderwijs*. Unter: <http://www.handboekliteratuuronderwijs.nl> (aufgerufen am 21. Juni 2014)

Rink, D. (1803). *Immanuel Kant: Über Pädagogik*. Unter: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf (aufgerufen am 3. Juni 2013).

Wiel, B. van der (2007). “Het schriftelijke overheerst nu te veel.” (Interview mit Tanja Janssen). In: *VON-Cahier 1*. Unter: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/%E2%80%9Chet-schriftelijke-overheerst-nu-te-veel%E2%80%9D-interview-met-tanja-janssen> (aufgerufen am 20. Juni 2014).

Witte, T. (2012). *LiFT-2 | Literary Framework for Teachers in Secondary Education*. Unter: <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/4%20LiFT-2%20LiteraryFramework.pdf> (aufgerufen am 20. Juni 2014).