

Erik Kwakernaak
Rijksuniversiteit Groningen

Schulfach und akademische Disziplin: andert-halb Jahrhunderte Deutsch in den Niederlanden

Abstract

Within the general framework of the relation between philology and foreign language education, this article analyses the connection between German as a school subject and Germanic Studies at Dutch universities beginning in 1881, when the first Dutch chair in German was established at the University of Groningen.

1 Das neue Kind der Alma Mater

Der erste germanistische Lehrstuhl wurde 1881 in Groningen eingerichtet, also vor 127 Jahren. Das Schulfach Deutsch in seiner gesetzlich abgesicherten Form ist fast zwei Jahrzehnte älter: 145 Jahre. Der Meilenstein seiner Institutionalisierung ist die Gründung der 'Hoogere Burgerschool' ('H.B.S.') und der 'Middelbare Meisjesschool' ('M.M.S.') durch die 'Wet op het Middelbaar Onderwijs' von 1863. Diese Schultypen umfassten die drei modernen Fremdsprachen Französisch, Deutsch und Englisch als Pflicht- und Prüfungsfächer. Die gleiche Position erhielten diese Fremdsprachen durch das Hochschulgesetz von 1876 im neuen Gymnasium, das die stark veraltete Lateinschule ablöste. Dasselbe Hochschulgesetz bestimmte, dass an mindestens einer der niederländischen Universitäten Unterricht in der französischen, hochdeutschen und englischen Sprach- und Literaturwissenschaft gegeben werden sollte. Begründet wurde das mit dem bildungspolitischen Argument, dass es für die fremdsprachlichen Fächer am neuen Gymnasium auch akademisch ausgebildete Lehrer geben sollte (Bartels 1963: 162f.). So wurde das Schulfach der Vater des neuen Kindes der Alma Mater. Dieses neue Kind wollte aber 'nicht wahrhaben, daß die Schule sein Erzeuger war' (Kwakernaak 1996: 50). Diese Aussage will ich hier näher begründen, vertiefen und nuancieren.

2 Die ersten hundert Jahre

2.1 *Gesellschaftlicher bzw. akademischer Status und Bildungsideal*

Die Vater-Kind-Metapher ist insofern weniger adäquat, als man feststellen muss, dass das Kind umgehend die Vormundschaft über den Vater übernahm. Etwa ein Jahrhundert lang richteten sich die fremdsprachlichen Schulfächer stark nach den entsprechenden

akademischen Disziplinen. Das gemeinsame Interesse war der gesellschaftliche Status, wobei die Haltungen asymmetrisch waren. In der Schule wärmten sich die Fremdsprachenlehrer an der akademischen Sonne, die von oben auf sie herab schien. Sie mussten die Konkurrenz mit den Kollegen der klassischen Sprachen aufnehmen und sich von ihren eigenen Vorgängern, den Sprachmeistern, Gouvernanten und den 'Instituteurs' der Französischen Schulen, abheben und distanzieren. An der Universität ging es um dasselbe; es war jedoch dort nicht opportun, das offen zu nennen. Auf das Argument der gesellschaftlichen Relevanz des Faches außerhalb der Universität wurde nur zurückgegriffen, wenn es die Existenznot gebot, denn es war nicht vornehm. In der Bildungsdebatte des 19. Jahrhunderts wütete der Kampf zwischen dem modern-bürgerlichen, auf den gesellschaftlichen Nutzen bezogenen und dem traditionellen, ursprünglich aristokratischen, religiös-philosophisch-literarischen Bildungsbegriff. Der letztere hatte gleichsam schwerelos im geistigen Raum zu schweben. Die niederländischen Neuphilologien bezogen die traditionelle Position und zogen die Schulfächer mit sich.

Diese Position bedeutete den Ausschluss didaktisch-methodischer Fragestellungen aus dem akademischen Interessenkreis. Die Unterrichtspraxis an den Schulen war ein Aspekt des praktischen Berufslebens, das eindeutig nicht Gegenstand der Geisteswissenschaften war. Es ging um das geistige und kulturelle Erbe, an erster Stelle das der Antike, dann auch das der nordwesteuropäischen Kulturtraditionen, das in den klassischen Werken der kanonisierten Dichter überliefert war. Diese geschriebenen Texte standen im Mittelpunkt der akademischen Disziplin, ihre Sprache galt es zu untersuchen, zu erlernen und nachzuahmen.

2.2 Prof. Dr. B. Sijmons 1853-1935, Lehrstuhlinhaber 1881-1924

Der erste Lehrstuhlinhaber für hochdeutsche Sprache und Literatur, Professor Doktor B. (Barend) Sijmons, nahm eine zwiespältige Haltung an. Einerseits war er im Laufe seiner 43-jährigen Amtszeit an der Groninger Universität sehr aktiv in der Ausbildung von Deutschlehrern und in der niederländischen Bildungspolitik, unter anderem als Vorsitzender der 'M.O.'-Prüfungskommission für Deutsch und des 'Onderwijsraad'. Andererseits waren ihm didaktisch-methodische Fragestellungen offensichtlich fremd. Im Jahre 1914 sagte er in einem Rückblick auf die Groninger Entwicklungen seit 1881:

'Meer en meer bleek de noodzakelijkheid om de omvangrijke taak der hoogleeraren in de moderne talen te verlichten door de aanstelling van akademische docenten, die een deel daarvan, het onderwijs in de nieuwere letterkunde, konden overnemen en tevens aan de praktische vorming der aanstaande leeraren hun zorgen zouden wijden. Dit laatste inzonderheid werd een dringende eisch. Immers, hoe hoge waarde men ook mocht toekennen aan een wetenschappelijke opleiding van taalleeraren, nooit mocht uit het oog worden verloren, dat een moderne vreemde taal niet geleerd kan worden als Grieksch of Hebreeuwsch, maar dat zij – in dit opzicht mocht de oud-vaderlandsche opvatting gerust gehandhaafd worden – behalve een onderwerp van studie ook een van vaardigheid is, of wil men, van kunst. In een

goed taalleeraar moet ook iets van een virtuoos zijn. Door de opleiding van taalleeraren aan een universiteit toe te vertrouwen, was derhalve in beginsel tevens uitgemaakt, dat haar daarmee de verplichting was opgelegd, door fonetische en spreekoefeningen, door stijloefening, door verklaring van hedendaagsche auteurs, door correctie van schriftelijk werk, vertalingen en vrije opstellen, tot hun praktische vorming mede te werken. Dat deze zijde der opleiding op den duur aan afzonderlijke docenten moest worden opgedragen, lag voor de hand, niet alleen omdat voor één man de vereeniging van het theoretisch-wetenschappelijk en van het praktisch onderwijs te bezwarend moest worden, maar ook omdat slechts zeer zelden die ééne man de vereischte eigenschappen voor beide zou blijken te bezitten: wie in het taalkundig of filologisch onderzoek zijn levensarbeid vindt, zal moeilijk stap voor stap de ontwikkeling der levende taal en der literatuur van den dag kunnen volgen en in den regel ook het levendige, bewegelijke, artistieke missen, dat niet in de studeerkamer verworven wordt.’ (Sijmons 1914b: 429)

2.3 *Lehrerausbildung ist gleich Sprachprogramm*

Sijmons definierte als Aufgabe des Lehrstuhlinhabers die Sprachwissenschaft und die Philologie, d.h. das Studium der Sprache und des Inhalts der klassischen Texte; primär war die historische Ausrichtung. Dass er diese, ein bisschen kokett, im ‘Studierzimmer’ situiert, kann nicht verhüllen, dass alles andere, die die ‘lebendige Sprache’ und die ‘Literatur des Tages’, niedriger eingestuften akademischen Dozenten überlassen wird. Aus der Passage lässt sich schließen, dass Sijmons mit dem sprachpraktischen Programm den praktischen, das heißt direkt auf die Berufsausübung gerichteten Teil der Lehrerausbildung für abgedeckt hielt. Von didaktisch-methodischen Aspekten ist nur die Rede in der Aufzählung der damals üblichen Übungsformen und, indirekt, in den Hinweisen auf ‘das Lebendige, Bewegliche, Artistische’ und die Virtuosität des Sprachlehrers – Begriffe, die darauf hindeuten, dass Sijmons keinen wissenschaftlich-analytischen Zugang zu ihnen sah. Das wundert, wenn man weiß, dass zu der Zeit in Deutschland bereits seit Jahrzehnten die Reform-Debatte über die Didaktik-Methodik des Fremdsprachenunterrichts geführt wurde und eine fremdsprachendidaktische Fachliteratur entstand. Als 1882 Vietors aufsehenerregende Schrift ‘Der Sprachunterricht muß umkehren!’ erschien, war Sijmons 28; er hatte gerade den ersten neophilologischen Lehrstuhl in den Niederlanden bestiegen. Wollte er die Reformbewegung, die von den deutschen Universitäten ausging, nicht wahrnehmen?

2.4 *Distanzierung von den Sprachmeistern*

Etwas klarer wird seine Haltung, wenn man genauer analysiert, was er mit ‘de oudvaderlandsche opvatting’ in der eben zitierten Passage meinte. An einer vorhergehenden Stelle im selben Aufsatz berichtet er, dass in den Jahrzehnten vor seinem Antritt Deutsch und Französisch an der Universität auf einer Linie mit ‘onderwijs in gymnastiek, paardrijden en teekenen’ angeboten wurden. Es ging um ‘praktisch taalonderwijs’ bzw. ‘de opvatting der studie van de moderne talen als vaardigheid’ (Sijmons 1914b: 418). Der

praktische Sprachunterricht war für ihn offensichtlich derart lähmend besetzt von der Assoziation mit den verachteten Sprachmeistern, dass er die Entwicklung einer wissenschaftlich begründeten Didaktik-Methodik des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland nicht wahrnehmen wollte oder konnte. Gleichzeitig wies er häufig auf Deutschland hin als glänzendes Vorbild für die akademische Anerkennung der modernen Sprachen. Den Sprachunterricht thematisieren, wie es die deutsche Reformbewegung tat, wollte er nicht; er stellte ihn ins akademische Abseits. Dazu im Widerspruch standen seine relativ fortschrittlichen Auffassungen in bildungspolitischen Fragen. Er war für eine Rechtschreibreform, wenn auch moderater als Kollewijn (de Wilde 2007: 31). Als Mitglied der ‘Staatscommissie voor de reorganisatie van het lager, middelbaar en hooger onderwijs’, auch als ‘Ineenschakelingscommissie’ bekannt, plädierte er dafür, die Zulassung zur Universität zu liberalisieren, so dass sie auch für Abiturienten eines vorgeschlagenen neuen lateinlosen Schultyps gelten würde (de Wilde 2007: 39, vgl. auch 43). Als Mitglied im Groninger Gemeinderat vertrat er linksliberale Auffassungen (de Wilde 2007: 32).

2.5 *Emanzipation der modernen Philologie*

Sijmons, der selber aus einer liberalen, aufstrebenden jüdischen Kaufmannsfamilie aus Rotterdam stammte – sein Vater war ‘arts van de tweede geneeskundige stand’, das heißt ein nicht-akademisch ausgebildeter Arzt, und Gründer und Leiter einer Taubstummenschule (de Wilde 2007: 9) – befand sich in einer emanzipatorischen Zwickmühle. Er hatte sich zur Aufgabe gestellt, die modernen Fremdsprachen zum akademischen Status zu erheben, musste das aber tun in einem provinziell-konservativen Universitätsmilieu. Er hatte liberale und progressive Ansichten, war jedoch vom moderaten Typus. Er stieg nicht mit revolutionär-modernen Ansichten auf die Barrikaden, wie es in Deutschland die Initiatoren und andere Verfechter der Reformbewegung taten. Als Germanist war er eindeutig Philologe im traditionellen, stark historisch orientierten Sinne. Gleichzeitig musste er ständig auf Schulfach und Lehrerausbildung als Existenzberechtigung der Germanistik als akademische Disziplin zurückgreifen. Nach vierzig Jahren wurde im ‘Academisch Statuut’ 1921 sein Ziel realisiert, nämlich die Institutionalisierung der Germanistik, Romanistik und Anglistik als akademische Disziplinen an allen niederländischen Universitäten, die es bis zu den 1970er Jahren gab. Den Preis für diese Entwicklung mussten aber die modernen Fremdsprachen als Schulfächer bezahlen. Dem Pionier Sijmons kann man nicht vorwerfen, dass er den gesellschaftlichen Auftrag des Gesetzgebers von 1876, Lehrer für das neue Gymnasium akademisch auszubilden, verleugnet und sich nicht um die Schule, die Fremdsprachen als Schulfächer und die Lehrerausbildung gekümmert hätte. Er hatte aber offensichtlich ein sehr einseitiges Konzept des Lehrerberufes und der Lehrerausbildung – der Studierende sollte zum Gelehrten ausgebildet werden, zum Lehrer sollte er dann von selber werden. 1930, seit sechs Jahren emeritiert und 76 Jahre alt, schrieb er als Vorsitzender der ‘Tweede Afdeling van de Onderwijsraad’:

‘De letterkundige faculteiten zullen zich in sterkere mate bewust moeten worden, dat de vorming van wetenschappelijke schoolmannen een even waardige taak is als

de vorming van geleerden. Doen zij dit niet, dan zullen universiteiten het aan zichzelf te wijten hebben, wanneer voor het beroep van leeraar in een moderne taal aan andere opleidingsmogelijkheden de voorkeur wordt gegeven.' (zitiert nach Vos & van der Linden 2004: 54)

Anlass war der Versuch des 'M.O.'-Ausbildungsinstituts 'School voor Taal- en Letterkunde' in Den Haag, den Hochschulstatus zu erwerben. Es bleibt ungeklärt, ob Sijmons zu dieser Aussage aus innerer Überzeugung kam oder sie eher als hochschulpolitisches Gelegenheitsargument einsetzte.

2.6 *Sijmons und die universitäre Lehrerausbildung*

Noch sehr lange danach wollten die niederländischen Universitäten keine Lehrerausbildungsinstitute sein oder haben. In der historischen Fachliteratur kann man die Klagen über die fehlende bzw. mangelhafte universitäre Lehrerausbildung und die vergeblichen Diskussionen, Vorschläge und Gutachten ab Anfang des 19. Jahrhunderts bis 1987 verfolgen. Auch Sijmons hat seinen Platz in dieser langen Geschichte. Eine seiner letzten bildungspolitischen Aktivitäten war der Vorsitz einer nach ihm benannten Kommission der 'Algemene Vereniging van leraren in het Middelbaar Onderwijs' im Jahre 1928. Nach dem Ende des 'schoolstrijd' im Jahre 1917, als die konfessionellen Schulen die gleichen finanziellen Rechte bekamen wie die öffentlichen, wurden neue Versuche angestellt, zu einer Regelung der pädagogisch-didaktischen Ausbildung von Lehrern zu kommen. Das erwies sich als sehr schwierig durch die Angst vor 'Staatspädagogik', die die niederländische Bildungspolitik entscheidend geprägt hat.

Die Kommission-Sijmons bestand aus Vertretern der 'Säulen', die sich dann doch auf einen Vorschlag einigten. Die theoretische pädagogisch-didaktische Ausbildung an der Universität dürfe die Dauer eines Jahres nicht übersteigen und nicht mit einer Prüfung abgeschlossen werden, einerseits um die Studierenden nicht abzuschrecken, andererseits zur Vermeidung von Prüfungsdrill und Gedächtnisdrill. Für die praktische Ausbildung sollten Fachdidaktikdozenten angestellt werden, das heißt wissenschaftlich ausgebildete Lehrer mit einem begrenzten Stundendeputat an einem Gymnasium oder einer 'H.B.S.'. Sie sollten auch ein drei- bis sechsmonatiges Schulpraktikum betreuen. Obwohl die Kommission zugab, dass der pädagogisch-didaktische Teil der 'M.O.'-Ausbildung (die 'akte Q') kaum realisiert wurde, wollte sie für diesen Bereich keine weiteren bindenden Regelungen vorschlagen (Vos & van der Linden 2004: 50, vgl. auch 22f.). Man erkennt den Grundriss einer Regelung, die 1952, also gut 20 Jahre später, durch einen 'Koninklijk Besluit' als universitäre Lehrerausbildung durchgeführt wurde (cf. Vos & van der Linden 2004: 58ff.). Sie galt bis 1987, als die heutige, einjährige, referendariat-ähnliche Lehrerausbildung sie ersetzte. Die Regelung von 1952 wurde wegen ihrer Armseligkeit kritisiert; auch die Studierenden nahmen sie wenig ernst, weil eine Prüfung und qualitative Abschlusskriterien fehlten. Das war in Sijmons' Sinne. Er hielt Prüfungen als solche für problematisch, wenn es um die Feststellung wissenschaftlicher Qualitäten geht:

‘Wie vele jaren het examenwapen heeft gehanteerd en anderen heeft zien hanteren, [...] weet, dat bij alle examens, en voor staatsexamens, afgenomen door vreemde examinatoren, geldt dit in versterkte mate, parate kennis een grootere rol speelt dan wetenschappelijk inzicht, dat geheugen en ordening der geleerde stof meer dan eigen oordeel en oorspronkelijkheid van opvatting den veiligsten weg naar het diploma wijzen.’ (Sijmons 1914a: 748)

Er äußerte hier seine Kritik an der ‘M.O.’-Prüfung, die er gleichzeitig als langjähriger Prüfungskommissionsvorsitzender für Deutsch aktiv in Stand hielt. Seine Abneigung gegen die ‘M.O.’-Kultur half mit, die Professionalisierung der universitären Lehrerausbildung um Jahrzehnte zu verzögern.

2.7 *‘M.O.-akte’ als zweiter Bildungsweg*

Mindestens so bestimmend wie die universitäre Lehrerausbildung war die ‘M.O.’-Staatsprüfung für die Berufskultur der niederländischen Fremdsprachenlehrer. Sie war ein wichtiger zweiter Bildungsweg und namentlich für Grundschullehrer eine oft benutzte Aufstiegsmöglichkeit. Da die akademischen Sprachstudiengänge sehr lange nur für Gymnasialabiturienten zugänglich waren, bot sich nur die ‘M.O.’-Prüfung als Aufstiegsmöglichkeit für alle mit ‘H.B.S.’- und andersartiger Vorbildung. Sijmons kritisierte 1914, dass der Gesetzgeber von 1863 keinerlei Vorbildungsanforderungen an die ‘M.O.’-Kandidaten gestellt hatte. Das sei verständlich im Zusammenhang mit dem ursprünglichen Ziel, das Thorbecke mit der ‘H.B.S.’ vor Augen hatte, nämlich ‘vorming van die talrijke burgerij, welke het lager onderwijs te boven, naar algemeene kennis, beschaving en voorbereiding voor de onderscheidene bedrijven der nijvere maatschappij tracht’ (zitiert nach Sijmons 1914b: 433), also eine Qualifikation für die gesellschaftliche Praxis. Es sei aber weniger verzeihbar, dass man es trotz der Erweiterung der Ziele der ‘H.B.S.’ dabei belassen hatte und dass der Gesetzgeber von 1876 in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht an den Gymnasien einfach auf das Gesetz von 1863 zurückgriff (Sijmons 1914b: 433).

Nach dem zweiten Weltkrieg funktionierte das ‘M.O.’-Diplom immer mehr auch als Zugang zu anderen Berufsfeldern als die Schule. Dabei war ein wichtiger Faktor, dass praktisch nur Fachinhalte überprüft wurden und pädagogische und fachdidaktisch-methodische Aspekte eine sehr untergeordnete bzw. kaum eine Rolle spielten. Die Ausbildung zu diesem ‘M.O.’-Staatsexamen, die der Staat aus Kostengründen der Privatinitiative überlassen hatte und die sich ab 1910 in von Stiftungen und Vereinen getragenen Instituten konzentrierte, entsprach programmatisch weitgehend den akademischen Fremdsprachenstudiengängen bzw. war davon ein abgeschwächter Aufguss, bedingt durch die kürzere Studienzeit – sie war für die meisten Teilnehmer ein Teilzeitstudium –, die unterschiedliche Vorausbildung und die soziokulturelle Herkunft der meisten Studierenden. Sijmons war kritisch über das Niveau der Kandidaten. Er schrieb 1914 zurückblickend, er sei nicht zur Beantwortung der Frage berechtigt, wie groß der Einfluss der

drei Groninger neuphilologischen Lehrstühle auf ‘een verbeterde opleiding van docenten in de moderne talen’ bis dahin gewesen sei, doch man dürfe feststellen,

‘dat de hoogleeraren in de Duitsche, Fransche en Engelsche taal- en letterkunde, de eerstgenoemde sinds 1881, door het jaarlijksch voorzitterschap der examencommissiën voor de vreemde talen, hun door de regeering opgedragen, naast een zwaren arbeidslast, toch ook de gewenschte en vereischte gelegenheid hebben gekregen om de exameneischen althans enigermate in overeenstemming te brengen met die voorbereiding, die de universiteit vermag te geven.’ (Sijmons 1914b: 435)

2.8 ‘M.O.’-Prüfung unwissenschaftlich und unakademisch

Sijmons befürwortete eine vollwertige akademische Ausbildung für ‘H.B.S.’- und Gymnasiallehrer wie in Deutschland, wo seit 1876 die modernen Fremdsprachen den offiziellen akademischen Status hatten, die sie in den Niederlanden erst kurz vor Ende seiner Laufbahn, nämlich 1921, erhielten (de Wilde 2007: 18). Er assoziierte die ‘M.O.-akten’ mit ‘de opvatting der studie van de moderne talen als vaardigheid’ (Sijmons 1914b: 418), die er für die Zeit um 1815 als verständlich qualifizierte, nicht aber für das Jahr 1863:

‘Maar verwondering zoude het kunnen wekken, dat zij in het officiële Nederland, ten spijt van den reusachtigen opbloei der germanistiek en romanistiek in naburige landen, meer dan een halve eeuw na het herstel van onze onafhankelijkheid heerschende is gebleven. Nog in de wet op het middelbaar onderwijs van 1863 is dezelfde opvatting aan het woord. In art. 77 dier wet wordt bepaald, dat afzonderlijke akten van bekwaamheid verkrijgbaar worden gesteld ‘voor het schoolonderwijs in a. de Fransche taal en letterkunde; b. de Engelsche taal en letterkunde; c. de Hoogduitsche taal en letterkunde’, waarbij zich in broederlijke vereeniging aansluiten: ‘d. het handteekenen, het regtlijng teekenen en de perspectief; e. het schoonschrijven; f. het boetseeren; g. de gymnastiek’. Men mag het ongetwijfeld als een vooruitgang waardeeren, dat niet onder h nog een akte van bekwaamheid voor het paardrijden volgt, maar toch zouden uit deze combinatie van vakken in hetzelfde artikel eigenaardige gevolgtrekkingen kunnen worden afgeleid ten opzichte van de wetenschappelijke beteekenis, door den wetgever van 1863 aan het onderwijs in de moderne talen toegekend. En toch is het jaar 1863 niet slechts het geboortejaar van ons middelbaar onderwijs, het is ook het sterfjaar van Jacob Grimm.’ (Sijmons 1914b: 418ff.)

Sijmons schilderte den Kulturunterschied zwischen ‘M.O.’- und akademischer Bildung, indem er angab, was die Aufgabe der ersten Professoren in der modernen Philologie sei:

‘Gebroken moest worden met de zeer verbreide, nog thans geenszins uitgeroeide opvatting, alsof voor de moderne talen verzamelen van kennis, hoe dan ook, het eenig noodige was, parate kennis, die op het examen werd en wordt tentoongespreid, om daarna afgedankt of in het pronkkastje van de huiskamer gedeponereerd te worden. [...] Universitaire vorming is niet het ‘loopen’ van eenige

colleges, op vrije Woensdag- en Zaterdagmiddagen, om daarna den eersten den besten trein te ‘pakken’, met de woorden des meesters zwart op wit in den zak, maar het zich bewegen in een milieu van gelijkgezinden, het zich voelen als deel van een groot geheel, het ademen in een atmosfeer, die voor enkele jaren tenminste onbezwoerd blijft van de miasmen van klaarkomen en succes, het leeren genieten van de vreugde van wetenschappelijk denken en vinden ... kortom, universitaire studie vraagt den geheelen mensch.’ (Sijmons 1914b: 434)

Es ist Sijmons und seinen akademischen Kollegen und Nachfolgern nicht gelungen, den soziokulturellen Abstand zwischen akademischer und ‘M.O.’-Kultur zu überbrücken. Wollten sie das aber wirklich?

2.9 Vermittlung von Kulturgut

Die ‘M.O.-B’-Kandidaten sollten in eine intellektuelle Lese- und Diskussionskultur eingeführt werden; die Ausbildungs- und Prüfungspraxis zwang jedoch zum Pauken von literarhistorischen Fakten und zur Reproduktion von ästhetischen Qualifikationen aus der Kultur der intellektuellen Elite. Der Lehrerberuf war eine wichtige gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeit für eine bäuerliche und kleinbürgerliche Mittelklasse, für die die Universität unerreichbar war und in deren Perspektive die dort gehortete und gepflegte Kultur ein kostbares und erstrebenswertes Gut darstellte. Bei der Vermittlung dieses Kulturguts von oben nach unten ging viel von seiner Qualität verloren. Der zweite Bildungsweg wurde den Aufwärtstrebenden nicht leicht gemacht. Namentlich die ‘M.O.-B’-Prüfungen waren sehr streng; ein extra belastender Faktor war, dass es keine Teilprüfungen gab und die Beherrschung des ganzen Stoffes und aller Fertigkeiten gehäuft überprüft wurde. Kommentar eines anonymen Professors: ‘Misschien is het doctoraal zwaarder, maar in elk geval is het veel moeilijker om voor de B-akte te slagen’ (zitiert nach Vos & van der Linden 2004: 73). Der Kandidat musste zum Beispiel die ganze Literaturgeschichte auswendig kennen, von den Merseburger Zaubersprüchen bis Thomas Mann. Die Strenge, mit der die ‘M.O.’-Übersetzungen beurteilt wurden, war berüchtigt. Wer durchfiel, musste beim nächsten Versuch die ganze Prüfung neu ablegen, auch die Teile, die er bestanden hatte.

2.10 Soziokulturelle Identität

In den 1960er Jahren wurde die Berufsgruppe der Lehrer in der Debatte über die anstehende Bildungsreform als konservativ abgestempelt. Vos & van der Linden (2004) nuancieren das, geben aber auch, dem Soziologen Leune folgend, zu, dass eine konservative Haltung der Lehrer gut aus ihrer Verhaftung in der Ständegesellschaft und der industriellen Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts erklärbar ist:

‘In feite was een groot gedeelte van het lerarencorps zelf het geslaagde product van deze sociaal-culturele constellatie, waarmee men zich dus ook gemakkelijk

identificeerde. Veel leraren hadden zich door hard studeren hoog boven hun sociale herkomst weten uit te werken en daar waren ze ongetwijfeld ook trots op. [...] Wanneer het op intellectuele prestaties en elitevorming georiënteerde voortgezet onderwijs ter discussie werd gesteld, konden leraren dit eenvoudig interpreteren als een aanslag op hun wereldbeeld en op hun daarmee corresponderende zelfbeeld.' (Vos & van der Linden 2004: 103)

Auch die akademischen Neuphilologen waren in ihrem Kampf, zur akademischen Elite vorzudringen und sich dort zu behaupten, derart befangen, dass sie nur ungerne nach unten blickten, wo sie ihre Existenzberechtigung her hatten. Das vorherrschende pädagogisch-didaktische Desinteresse verhinderte die Reflektion über Vermittlungsprozesse, sowohl in der eigenen Ausbildung als auch in Bezug auf die Schulfächer. Mit dieser Sicht bestimmten sie auch die Inhalte des 'M.O.'-Staatsexamens.

2.11 Beziehungen zwischen akademischer Disziplin und Schulfach

Nicht nur curricular, sondern auch personell gab es bis Anfang der 80er Jahre vielfache Beziehungen zwischen den fremdsprachlichen Schulfächern, den 'M.O.'-Ausbildungsinstituten und den entsprechenden akademischen Studiengängen. Die meisten akademischen Germanisten waren, bevor sie an der Universität lehrten, Deutschlehrer gewesen und kannten aus dieser Perspektive das Schulfach und die Schule. An der Arbeit in den 'M.O.'-Prüfungskommissionen waren sie fast ausnahmslos beteiligt, so Soeteman (1974: 6), der in der Nachkriegsära Deutschlehrer und Dozent an der 'School voor Taal en Letterkunde' in Den Haag, ab 1958 zwei Jahrzehnte Ordinarius in Leiden war. Mitte der 1950er Jahre herrschte ein Lehrermangel, dem der Staat entgegentrat, indem er die Gründung von 'M.O.'-Vollzeitausbildungsgängen an den Universitäten von Groningen und Amsterdam förderte (Vos & van der Linden 2004: 79ff.). Diese linderten die Existenznot der entsprechenden akademischen Studiengänge, bedienten mehr Studierende als sie und hatten einen wesentlichen Anteil an der Blüte der 'M.O.'-Lehrerausbildung in den 1960er Jahren.

Auch an den Teilzeit-'M.O.'-Ausbildungsinstitutionen arbeiteten akademische Universitätsdozenten mit (cf. Vos & van der Linden 2004: 55). Dieser gut dotierten Nebenbeschäftigung, die meistens in Überstunden geleistet wurde, wurde erst um 1981 ein Ende gesetzt, als rückläufige Schülerzahlen, ein Lehrerüberschuss und die schlechte Wirtschaft zu Gehaltskürzungen und zum Überstundenverbot führte. Es ist deutlich, dass dadurch 'de personele band met de universiteiten verzwakte en daardoor verschoof de positie van de MO-instituten vanzelf naar het hoger beroepsonderwijs' (Vos & van der Linden 2004: 209). Inhaltliche Beziehungen zwischen den akademischen und den 'M.O.'-Studiengängen für Deutsch bestanden unter anderem im gemeinsamen Gebrauch von Deutschgrammatiken, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts im niederländischen Sprachraum geschrieben wurden, zum Beispiel von Spruyt, Leopold, Heemstra, Kieft und Postma. Die meisten dieser Autoren schrieben auch Grammatiklehr- und -übungsbücher für die Schule. Die neusprachlichen akademischen Disziplinen trugen und legitimierten

die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode und die entsprechende Sprachlerntheorie. Auch trugen und erhielten sie die 'M.O.'-Ausbildungsgänge und -prüfungen als popularisierte Ausgaben der akademischen Ausbildung; sie trugen dazu bei, eine Modernisierung der 'M.O.'-Ausbildung aufzuhalten.

2.12 *Kein didaktisch-methodisches Bewusstsein*

Etwa ein Jahrhundert lang erhielt sich in den Niederlanden ein Berufsbild des Fremdsprachenlehrers, in dem didaktisch-methodisches Bewusstsein kaum eine Rolle spielte. Es ging fast ausschließlich um Kenntnisse der Fachinhalte. Die Fähigkeit zu unterrichten musste angeboren sein. Soweit nötig lernte man die 'Kunst des Unterrichts' in der Praxis, ohne Anleitung, ohne Betreuung, ohne systematisches Feedback und ohne Beurteilung. Die deutschen Diskussionen über die direkte Methode wurden kaum registriert, ebenso die Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik und -methodik in Europa, vorangetrieben z. B. von Paul Passy (1899), Henry Sweet (1899) und Otto Jespersen (1904), und speziell in Deutschland, wo zahlreiche didaktisch-methodische Handbücher des neu-sprachlichen Unterrichts erschienen, z. B. von Wilhelm Münch und Friedrich Glauning (1895), Wilhelm Münch (1902), Wilhelm Viator (1902), Ernst Otto (1921), Philipp Aronstein (1921/1922), Otto Schmidt (1924), Walter Hübner (1929), Hans Strohmeyer (1929), Adolf Bohlen (1930). Sie wurden in den Niederlanden kaum zur Kenntnis genommen. Ein recht einsamer Vermittler dieses Gedankenguts war Rombouts (o. J. [1937]).

Nach Sijmons' Vorbild betrachtete man mit der sprachpraktischen Ausbildung die Lehrerausbildungsaufgabe als erledigt. Akademische Aufgabe war die Ausbildung zum Sprach- und Literaturwissenschaftler ohne didaktisch-methodische Reflexion. Die Neu-philologen an den Universitäten sahen im Sprachunterricht in ihren eigenen Studienprogrammen eine lästige Nebenaufgabe, die sie soviel wie möglich auf niedriger eingestufte Dozenten bzw. Novizen im Kreis der Sprach- und Literaturwissenschaftler abschoben. Die 'Commissie ad hoc inzake de vernieuwing van het onderwijs in de moderne vreemde talen', eingesetzt vom 'Academische Raad', schrieb 1973:

'Kenmerkend voor de geringe waarde die aan dit studieonderdeel wordt toegekend, is dat het onderwijs in praktische taalbeheersing veelal wordt opgedragen aan aankomende wetenschappelijke medewerkers voor wie deze taak als een overgangsfase wordt beschouwd naar meer belangrijk geachte werkzaamheden op een van de traditionele wetenschapsgebieden.' (Commissie ad hoc 1973: 442)

2.13 *Sprachunterricht als Initiationsritus*

Soeteman sagte 1978 in seiner Abschiedsrede 'Een eeuw Nederlandse germanistiek', dass

‘de correcte taalbeheersing, zoals die in ons land als vanzelfsprekend van vakmensen wordt verwacht, in het bijzonder voor Duitsstuderenden naast taalwetenschap en letterkunde een niet minder zwaar derde studiegebied aan het vak van hun keuze toevoegt, de taalvaardigheid, die met name door de bedriegelijkheid der verwantschap aan zeer veel ijver en studiezijn appelleert. De honderdjarige geschiedenis van de Nederlandse germanistiek is dan ook voor een goed deel door die studenten geschreven, die via de taalvaardigheidsbeproeving zijn toegekomen aan de bestijging van de bergtoppen van taalkunde en literatuur.’ (Soeteman 1978: 14)

Seine leicht ironisierende, aber haarscharfe Definition des Sprachunterrichts als Initiationsritus zu den höheren Weihen der Sprach- und Literaturwissenschaft gilt nicht nur für die akademischen und die ‘M.O.’-Fremdsprachenstudiengänge, sondern auch für die Fremdsprachen als Schulfächer. In ihnen war und ist der Sprachunterricht nicht Nebensache, sondern Kerngeschäft. Literaturunterricht war von Anfang an der Oberstufe der ‘H.B.S.’, der ‘M.M.S.’ und des Gymnasiums vorbehalten; quantitativ machte er nur einen geringen Teil der gesamten Stundenzahl des Fremdsprachenunterrichts aus, und er erreichte nur einen geringen Anteil der gesamten Schülerpopulation im allgemeinbildenden Sekundarunterricht, zu dem auch die ‘(M.)U.L.O.’-Schule gehörte.

Die Sprachwissenschaft spielte in den Schulfächern keine offizielle Rolle; der wissenschaftliche Anspruch der Fremdsprachenlehrer drückte sich jedoch um so stärker in ihrem Grammatikunterricht aus, dem sie einen sehr zentralen und großen Platz einräumten. Wissenschaftliche Sprachbeschreibung wurde mit didaktischer Grammatik gleichgesetzt. Auch an den Universitäten und den ‘M.O.’-Ausbildungsinstituten mussten sich die künftigen Lehrer durch ein umfangreiches Grammatikpensum durchkämpfen, das gleichzeitig dem Spracherwerb und der sprachwissenschaftlichen Ausbildung dienen sollte. Es kann nicht wundern, dass sich in der Schule der initiationsrituelle Charakter des Sprachunterrichts reproduzierte als Abschattung seiner Position in den akademischen neuphilologischen Studiengängen. Die Lehrer bauten das Schulcurriculum nach dem gleichen Modell auf: In der Unterstufe wurden überwiegend Grammatikregeln und Vokabeln gepaukt; der Schüler, der diese disziplinierende Initiation durchgestanden hatte, empfing in der Oberstufe die höheren Weihen des Lesens, der Literaturgeschichte und des intellektuellen Meinungs-austausches – wenn auch oft in arg rudimentär-enzyklopädischer Form.

2.14 *Der Lehrer ein Gelehrter?*

Etwa ein Jahrhundert lang verhinderten die niederländischen Universitäten und die ‘M.O.’-Institute gemeinsam eine Professionalisierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Sie wollten nicht anerkennen, dass die neusprachlichen Disziplinen ihren akademischen Status der gesellschaftlichen Nachfrage nach praktischer Fremdsprachenbeherrschung zu verdanken hatte, und obwohl der praktische Sprachunterricht das Kerngeschäft der neusprachlichen Schulfächer und auch ihre eigene Aufgabe war und ist,

sträubten sie sich, ihn zum Gegenstand ihres wissenschaftlichen Interesses zu machen. Im statusbeladenen Verhältnis zwischen akademischer Disziplin und Schulfach kam der Emanzipationsprozess der kleinbürgerlichen Mittelschicht des 19. und 20. Jahrhunderts zum Ausdruck, und zwar in einer durch die Trägheit der niederländischen Bildungspolitik fossilisierten Gestalt. Der Lehrer sollte ein Sprach- und Literaturgelehrter sein, der quasi selbstverständlich die Zielsprache perfekt beherrschte und ein geborener Pädagoge und Didaktiker war. Dieses Idealbild faszinierte sowohl die germanistischen Wissenschaftler als auch die Lehrer derart, dass sie seine offensichtliche Unwirklichkeit ein Jahrhundert lang verdrängten. Viele Deutschlehrer überkompensierten ihre Unsicherheit in der praktischen Sprachbeherrschung mit gründlichen theoretischen Kenntnissen der deutschen Grammatik. Das Ergebnis war, dass die niederländische Öffentlichkeit den Deutschlehrer nicht als sprachgewandten Gelehrten, sondern als prototypischen Pauker wahrnahm.

3 Die Wende und danach

3.1 Machtwechsel in den 70er und 80er Jahren

Nach etwa einem Jahrhundert ging die Vormundschaft der fremdsprachlichen akademischen Disziplinen über die entsprechenden Schulfächer zu Ende. Die Modernisierung, die die akademischen Fremdsprachendisziplinen und die 'M.O.'-Ausbildungsinstitute selbstregulierend versäumt hatten, wurde jetzt von der Politik durchgesetzt. Im Jahre 1968 trat das 'Mammutgesetz' in Kraft, das den niederländischen Sekundarunterricht neu regelte und die überfällige Reform der Lehrerausbildung einleitete. Ab 1970 entstanden die 'NLO's' ('Nieuwe Lerarenopleidingen'), neue Vollzeitlehrerausbildungsinstitute für die Sekundarstufe I. Mit einer für niederländische Verhältnisse normalen Verspätung wurde 1987 auch die universitäre Lehrerausbildung reformiert und professionalisiert. In diesen zwei Jahrzehnten stürzten die 'M.O.'-Ausbildungsinstitute aus ihrer Hochblüte in den Untergang ab. Hauptursache war der politische Druck (Vos & van der Linden 2004: 257ff.). Die Institute waren unfähig, früh genug die Zeichen der Zeit zu erkennen und sich mit modernisierten Programmen gemeinsam neu zu positionieren. Ihre alten Bande mit den akademischen Fremdsprachendisziplinen halfen ihnen dabei wenig.

Durch das 'Mammutgesetz' entstanden neue Dienstleistungsinstitutionen, die die Modernisierung des Sekundarunterrichts unterstützten. Im Jahre 1968 wurde das 'Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling' (CITO, später Cito) gegründet, 1975 die 'Stichting voor Leerplanontwikkeling' (SLO). An den 'NLO's' bildete sich ab 1970 eine neue Berufsgruppe von Fachdidaktikern. Die pädagogischen Beratungs- und Fortbildungsinstitutionen ('Landelijke Pedagogische Centra') wurden reorganisiert und erweitert, unter anderem mit fremdsprachendidaktischen Experten. Bereits in den 60er Jahren hatten sich an mehreren Universitäten Fachgruppen für Angewandte Sprachwissenschaft gebildet. So entstand in wenigen Jahren eine neue Gruppe von Sachverständigen, die die Vormundschaft über die fremdsprachlichen Schulfächer übernahm. Überwiegend tatenlos schauten die fremdsprachlichen Sprach- und Literaturwissenschaftler dieser Machtergreifung zu.

3.2 *Didaktisch-methodischer Wechsel an den Schulen*

An den Schulen geriet um 1970 der Fremdsprachenunterricht in eine hierzulande seit hundert Jahren nicht gesehene didaktisch-methodische Bewegung. Im Ausland, namentlich Nord-Amerika, England und Frankreich, hatte sich in den 50er und 60er Jahren die audiolinguale Methode entwickelt. Mit Verspätung verbreitete sie sich auch in den Niederlanden, angeregt durch die Einführung des ‘Mammutgesetzes’ und die neuen Prüfungsbestimmungen von 1970 für ‘mavo’, ‘havo’ und ‘vwo’, die die Übersetzung als vorherrschende Prüfungsform abschaffte und die vier Sprachfertigkeiten als Schlüsselbegriffe einführte. Das war eine Revolution in einem Land, in dem die Sprach- und Literaturwissenschaftler den Begriff ‘Fertigkeit’ lange Zeit mit den Sprachmeistern des 18. und 19. Jahrhunderts assoziiert hatten. Der niederländische Rückstand wurde aufgeholt, indem Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache aus dem Ausland importiert bzw. für den niederländischen Schulmarkt bearbeitet wurden. In der zweiten Hälfte der 70er Jahre übernahmen niederländische Autorentams wieder den Markt mit angepassten Versionen der audiolingualen Methode.

Gleichzeitig und anschließend in der ersten Hälfte der 80er Jahre entstand in den Niederlanden aktives Interesse für den kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht. In der Innovationsbewegung im schulischen Fremdsprachenunterricht spielte die Arbeitsgruppe für Deutsch des sogenannten ‘mavo-project’ (1974-1984) eine wichtige Rolle. Sie hatte in den 70er Jahren rege Kontakte mit dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (HILF), in dem sich die deutschen Erneuerer des Fremdsprachenunterrichts trafen. Aus dieser Arbeitsgruppe kamen die Autoren, die das ab 1986 erschienene Deutsch-Lehrwerk ‘Kontakte’ entwickelten. Es brachte den kommunikativen Ansatz soweit möglich in eine praktisch realisierbare Form und bemühte sich, das Image von Deutsch als ‘Paukfach’ zu überwinden. Es eroberte bald den niederländischen Markt für Deutsch als Fremdsprache und inspirierte auch Lehrwerke für andere Fremdsprachen.

3.3 *Schulfach und akademische Disziplin verlieren sich aus den Augen*

Im Rahmen der akademischen Vormundschaft über die Schulfächer hätte man erwartet, dass die Sprachprogramme der fremdsprachlichen Studiengänge an den niederländischen Universitäten eine wegweisende und vorbildliche Wirkung auf die Schulen ausgeübt hätten. Bis auf wenige Ausnahmen war dies nicht der Fall. Aktiverer Wegbereiter waren die ‘NLOs’, die Lehrer für die Sekundarstufe I ausbildeten. Die Innovation begann ‘unten’, in der Unterstufe (Kwakernaak 1996: 67ff.). In den Schulen entstand in den 80er Jahren durch den Pillenknicke in den Schülerzahlen ein Lehrerüberschuss. Die gleichzeitige Wirtschaftskrise zwang den Staat zu Sparmaßnahmen. 1986 wurden die Gehälter von Neuanfängern im Lehrerberuf erheblich gekürzt (‘HOS-nota’). Als 1987 die neue universitäre Lehrerausbildung eingeführt wurde, hatte das Interesse für den Lehrerberuf stark abgenommen. Soeteman hatte 1974 noch geschrieben, für den Lehrerberuf seien ‘95 von hundert Studenten bestimmt’ (Soeteman 1974: 33). Nachdem die Fremdsprachenstudierenden etwa hundert Jahre lang überwiegend den Lehrerberuf gewählt hatten, suchten sie

ab Mitte der 80er Jahre mehrheitlich andere Arbeitsmärkte auf. Die fremdsprachlichen Disziplinen hatten die Schulfächer in der Praxis bereits aufgegeben; jetzt hatten sie weniger Grund als je, sich um sie zu kümmern. Die curricularen und personellen Beziehungen, die es lange gegeben hatte, rissen ab. Immer weniger Professoren und akademische Mitarbeiter hatten noch eine Vergangenheit als Lehrer. Es war gebräuchlich gewesen, nach dem Studium erst einmal in die Schule zu gehen, auch wenn man eine akademische Laufbahn ins Auge fasste. In der Schule wurde die extra Zulage für promovierte Lehrer abgeschafft. Nur noch wenige Fremdsprachenlehrer fanden Zeit und Motivation, sich wissenschaftlich zu qualifizieren. Seitdem das 'aio'-System ('assistent in opleiding') eingeführt wurde, ist der Lehrerberuf die zweite Wahl für Promovierte, die keinen Arbeitsplatz an der Universität finden. Die universitäre Lehrerausbildung findet nicht länger in den Fakultäten statt, sondern ist in Lehrerausbildungsinstitute ausgelagert.

3.4 *Heutiger Zustand des Schulfachs*

Nicht länger gilt die traditionelle beschreibende Grammatik als der wissenschaftliche Kern der in der Schule vorherrschenden und praktizierten Sprachlerntheorie. Nicht länger sind die Literatur und ihre Sprache das virtuelle Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Schule. In den 80er und 90er Jahren haben, gleichsam in einer literaturdidaktischen Aufholjagd, fünf niederländische Germanisten literaturdidaktische Dissertationen geschrieben (Flippo 1984, Thijssen 1985, Schalkwijk 1990, Koldijk 1990, Tuk 1994); sie haben aber nicht verhindern können, dass der fremdsprachliche Literaturunterricht in den letzten Jahrzehnten erheblich an Quantität und vermutlich auch Qualität eingebüßt hat. Damit haben die Fremdsprachen als Schulfächer ihren alten ideologischen Kern verloren. Sie suchen seit etwa drei Jahrzehnten nach einer neuen Identität. Seit dem 'Mammutgesetz' von 1968 gehörten Englisch, Deutsch und Französisch nicht mehr zu den Pflichtprüfungsfächern. Fast alle Schüler wählten aber Englisch als Prüfungsfach, die Teilnahme am Deutsch- und Französischunterricht nahm allmählich ab, bis mit der Reform der Sekundarstufe II 1998/1999 Englisch offiziell Pflichtprüfungsfach wurde und Deutsch und Französisch durch die Konkurrenz vieler anderer Fächer definitiv in das Abseits der Wahlfächer gedrängt wurden.

3.5 *Rolle der akademischen Fremdsprachendisziplinen*

An den Universitäten waren die Sprachabteilungen der Fremdsprachenfachgruppen durch ihre Organisationsform und ihren niedrigen Status klein, zersplittert und diskontinuierlich besetzt, da es häufig keine Spezialisten waren, die den sprachpraktischen Unterricht erteilten, sondern jüngere Sprach- bzw. Literaturwissenschaftler, die für diese Aufgabe nicht primär motiviert waren. Trotzdem wollten die fremdsprachlichen Fachgruppen sie nicht abgeben. Wo Fakultäten versuchten, die zersplitterten Sprachabteilungen in ein fakultäres oder universitäres Sprachenzentrum zusammenzubringen, stießen sie auf erhebliche Widerstände der Fremdsprachenfachgruppen, die ihre traditionellen Territorien verteidigten. Die akademischen Fremdsprachendisziplinen haben ihr Ziel im akademi-

schen Emanzipationskampf erreicht. Sie müssen den errungenen Platz im Wechsel des akademischen Kräftespiels behaupten, ohne sich auf die Vormundschaft über die Schulfächer berufen zu können. Die Berufsziele der Studierenden sind diverser als je. 1991 beschrieb Walter Schönau, Ordinarius für deutsche Literatur in Groningen, die Entwicklungen, die die niederländische Germanistik im vorangegangenen Jahrzehnt durchgemacht hatte, als einen 'Identitätswandel':

'Noch immer heißt das Fach Deutsch in den Niederlanden offiziell "Duitse taal- en letterkunde". Durch die oben skizzierten Entwicklungen wird diese Bezeichnung aber allmählich etwas fragwürdig. Sie könnte bald eher "Duitse taalverwerving en cultuurkunde" lauten.' (Schönau o. J. (1993): 474)

Der Ton war bedauernd; der beschriebene Bedarf an Sprachunterricht wurde nicht als Anlass empfunden, für eine Status- und Qualitätsverbesserung dieses Unterrichts zu plädieren. Wenige Jahre später beschlossen die Universitäten, die Bezeichnung 'taal- en letterkunde' aller Sprachdisziplinen durch 'taal en cultuur' zu ersetzen. Der Sprachunterricht blieb jedoch, wie immer, außen vor. Werden sich die akademischen Fremdsprachendisziplinen wieder der Schulfächer annehmen – aus Existenznot oder aus wissenschaftlichem Interesse? Dann müssen sie aber das Hauptgeschäft der Schulfächer, nämlich den Sprachunterricht, endlich ernst nehmen. In ihren eigenen Studiengängen hat vielerorts der Sprachunterricht immer noch den unansehnlichen Status, den er von den Sprachmeistern, Zeichenlehrern und Reitinstruktoren des 18. und 19. Jahrhunderts ererbt hat. Der Aufruf der akademischen Kommission, die es 1973 für notwendig erachtete, 'dat binnen de verschillende vakgroepen of instituten voor vreemde talen wetenschappelijke bezinning op en onderzoek van de problemen van taalverwerving krachtig gestimuleerd wordt' (Commissie ad hoc 1973: 442), hat wenig ausgewirkt. Forschung und Lehre im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens fanden und finden nur zu einem geringen Teil in den Abteilungen für fremdsprachliche Sprach- und Literaturwissenschaft statt.

3.6 *Wolfgang Herrlitz und der Sprachunterricht*

Eine der wenigen Ausnahmen ist die Utrechter Abteilung für germanistische Sprachwissenschaft unter der Leitung des 1979 angetretenen Ordinarius Wolfgang Herrlitz. Er ist eine Schlüsselfigur in der Vermittlung des deutschen kommunikativen Gedankenguts in die Niederlande, sowohl für den Fremdsprachenunterricht als für den muttersprachlichen Unterricht. Viele Generationen von Utrechter Germanistikstudenten hat er für Spracherwerbsforschung und didaktisch-methodische Probleme interessiert. Wolfgang Herrlitz hat die sprachpraktische Ausbildung nicht als Initiationsritus, sondern als wissenschaftliches Problem und Aufgabe der Universität erkannt und anerkannt. Seine Einrichtung des 'taalonderwijskunde'-Studienprogramms, sein wissenschaftliches Interesse und seine Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten im Bereich der Fremdspracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik belegen seine Bedeutung und leider auch recht einsame Position in der niederländischen Germanistik. Er hat vorbildliche Arbeit geleistet. Möge

sein Erbe in gute Hände kommen, damit Deutsch als Schulfach und Deutsch als akademische Disziplin sich nicht noch weiter aus den Augen verlieren, als es heute schon der Fall ist.

Literaturverzeichnis

Aronstein, Ph. (1921/22). *Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Band 1: Die Grundlagen. Band 2: Der englische Unterricht.* Leipzig usw.: Teubner.

Bartels, A. (1963). *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963.* Groningen: Wolters.

Bohlen, A. (1930). *Neusprachlicher Unterricht.* Leipzig.

Commissie ad hoc inzake de vernieuwing van het onderwijs in de moderne vreemde talen (1973). 'Het universitair onderwijs in de moderne vreemde talen.' *Levende Talen* 300, S. 428-445.

Flippo, K.F. (1984). *Lessen in literatuur. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in 't bijzonder in het Duits.* Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.

Münch, W., F. Glauning (Hrsg.) (1895). *Didaktik und Methodik des französischen und englischen Unterrichts. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeister's Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen.* München: Beck.

Hübner, W. (1929). *Didaktik der neueren Sprachen.* Frankfurt am Main.

Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens.* Berlin: Erich Schmidt.

Jespersen, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language.* London: Allen & Unwin.

Koldijk, D.F. (1990). *Het literatuurboek Duits voor scholen van het V.H. en M.O., HAVO en VWO in de periode van 1920 tot 1975. Geschiedenis, ontwikkeling en canonvorming.* Amsterdam: proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden.* Amsterdam/Atlanta: Rodopi (= *Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik* 1).

Münch, W. (1902³). *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts.* München: Beck.

Otto, E. (1921): *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre.* Bielefeld: Velhagen & Clasing.

- Passy, P. (1899). *De la méthode direct dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Colin.
- Rombouts, S. (o. J. [1937]). *Waarheen met ons vreemdetalenonderwijs. Historisch-psychologisch-didactische beschouwing*. Tilburg: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis (= *Publicatie No 4 Kath. Paedagogische Vereniging*).
- Schalkwijk, E.V. (1990). *Het functioneren van het literatuurboek Duits. Een onderzoek naar het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van havo- en vwo-docenten Duits m.b.t. literatuurboeken*. Nijmegen: proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Schmidt, O. (1924). *Methodik des französischen Unterrichts*. Berlin.
- Schönau, W. (o.J. [1993]). Zur Situation der Germanistik an den niederländischen Universitäten – Ein Diskussionsbeitrag. In: Roggausch, W. (Hrsg.): *Germanistentreffen Belgien – Niederlande – Luxemburg – Deutschland. Tagungsbeiträge*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, S. 465-478.
- Strohmeyer, H. (1929). *Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts*. Braunschweig: Westermann.
- Sijmons, B. (1914a). *De studie der vrouw in de Letteren*. In: C.M. Werker-Beaujon, Clara.
- Wichmann en W.H.M. Werker (red.). *De vrouw, de vrouwenbeweging en het vrouwenvraagstuk. Encyclopaedisch Handboek. Deel I*. Amsterdam: Elsevier, S. 746-751.
- Sijmons, B. (1914b). *Het onderwijs in de moderne talen*. In: *Academia Groningana MDCXIV-MCMXIV. Gedenkboek ter gelegenheid van het derde eeuwfeest der Universiteit te Groningen, uitgegeven in opdracht van den Academischen Senaat*. Groningen: Noordhoff, 416-437.
- Soeteman, C. (1974). *Deutsche Sprache und Literatur an den niederländischen Universitäten*. Bonn: Kulturabteilung der Kgl. Niederländischen Botschaft (= *Nachbarn 19*).
- Soeteman, C. (1978). *Een eeuw Nederlandse Germanistiek. Afscheidscollege aan de Rijksuniversiteit te Leiden op 9 Juni 1978*. Leiden: Universitaire Pers Leiden.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent.
- Thijssen, M.J.W. (1985). *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor HAVO en VWO. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*. Nijmegen: proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Tuk, C. (1994). *Duitse lyriek in de Nederlandse school. Een onderzoek naar canonvorming van Duitse gedichten in het voortgezet onderwijs in de periode 1913 – 1990 en de receptie van gedichten uit de traditionele canon door leerlingen in het cursusjaar 1991 – 1992*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Vietor, W. (1902). *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Leipzig: Teubner.

Vos, J., J. van der Linden (2004). *Waarvan akte. Geschiedenis van de MO-opleidingen, 1912-1987*. Assen: Van Gorcum.

Wilde, I. de (2007). *Werk maakt het bestaan draaglijk'. Barend Sijmons (1853-1935)*. Groningen: Barkhuis.