

Sjaak Kroon
Jan Sturm

Das nationale Selbstverständnis im Unterricht der Nationalsprache: Der Fall der Niederlande. Eine Vorstudie.

Jacob Cats in Brouwershaven

Wer im Winter den weiten Marktplatz des alten seeländischen Hafenstädtchens Brouwershaven besucht, kommend aus einer der alten, engen Gassen, die sich dorthin schlängeln, hat eine gute Chance, diesen immer windigen Platz nur mit der imposanten, 1826 errichteten Statue von Jacob Cats (1577-1660) teilen zu müssen. Bekannt als Schriftsteller, Diplomat, Verwalter und Urbarmacher, ist »Väterchen Cats« vor allem der Schöpfer der kalvinistischen niederländischen »Morallehre«, die die römisch-katholische Morallehre, der nach dem Aufstand gegen die habsburgische Dynastie (1581) abgeschworen wurde, zu ersetzen hatte. Wer aber den Gang im Sommer macht, hat diese Chance keineswegs; dann nämlich muß man sich durch Mengen von (meist deutschen) Touristen hindurchkämpfen. Dem als Sittenrichter aufgestellten Cats ist das alles gleichgültig: so oder so gibt es kaum jemand, der ihn beachtet. Touristen kommen nicht seinetwegen, auch die niederländischen nicht, sondern wegen Strand und Meer. Und wenn auch viele seiner moralisierenden Redensarten noch immer zur niederländischen Sprache gehören, und wenn auch die Amtswohnung der niederländischen Premierminister noch heute seinen Namen trägt, kaum ein Passant wird wissen, daß die Statue die Bedeutung eines nationalen Ehrenerweises besitzt. Auch der Seltenheitswert der Statue - zwischen 1800 und 1850 wurden in den Niederlanden, einschließlich dieser, nur fünf Statuen errichtet; von vor 1800 sind nur vier Denkmäler übriggeblieben (Matthey 1992, 140) - ändert hieran nichts. Es mag vielleicht die Menschenmenge um das Denkmal herum anmuten wie das Gedränge, das man am Hermanns-Denkmal findet - aber die Ähnlichkeit ist oberflächlich. An Cats muß man vorbei, um zu Strand und Meer zu gelangen. Hermann wird besucht, um zu erleben, was das heißt: *Deutsche Einigkeit, meine Stärke, meine Stärke, Deutschlands Macht.*

In diesem Beitrag wollen wir der Frage nachgehen, ob es in den Niederlanden einen Zusammenhang gibt zwischen der Entwicklung eines nationalen Selbstbewußtseins und dem Muttersprachunterricht als Unterricht der Standardsprache Niederländisch. Zu dieser Frage gibt es in den Niederlanden, im Gegensatz zu z.B. der BRD (vgl. Gogolin 1991; Townson 1992), kaum einschlägige Studien. Die Geschichtswissenschaft dagegen widmet der Existenz und Art des niederländischen Nationsverständnisses im letzten Jahrzehnt einiges Interesse (vgl. Wessels *et al.* 1992 und Bank 1990). Solche Studien wählen wir hier als

Bezugsrahmen, indem wir vorweg kurz das Verhältnis zwischen der Entwicklung des nationalen Bewußtseins und der Errichtung von nationalen Denkmälern in den Niederlanden im 19. Jahrhundert erörtern. Danach erkunden wir das Verhältnis zwischen der Entwicklung eines Nationsverständnisses und dem Muttersprachunterricht als Unterricht der Standardsprache im 19. und 20. Jahrhundert. Gleichsam als kontemporäres Komplement folgt unserer historischen Auseinandersetzung eine Analyse der Aufregung um die vorgebliche Abschaffung der niederländischen Sprache als Unterrichtssprache an der Universität, die es 1992 gab.

Cats' Statue auf dem Markt von Brouwershaven - einsam und unbeachtet im Winter, im Sommer umspült von unachtsamen Touristen - lesen wir übrigens als Emblem, das uns etwas von dem Rätsel des niederländischen nationalen Selbstverständnisses zu erklären scheint: Ein Nationalbewußtsein existiert - aber man sollte ihm nicht zuviel Gewicht beimessen.

Das nationale Denkmal in Deutschland und den Niederlanden

Im 19. Jahrhundert herrschte, besonders gegen Ende des Jahrhunderts, in vielen westeuropäischen Ländern eine Statuomanie.

"In Deutschland stieg die Zahl der Statuen zwischen 1800 und 1880 von 18 auf ungefähr 800. In Frankreich fing die Epidemie in den Provinzen an. Paris wurde eigentlich erst recht damit konfrontiert gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Zwischen 1815 und 1870 wurden in der französischen Hauptstadt 26 Statuen errichtet. In der Periode 1870 - 1914 waren es wohlgermerkt 150. Auch London bekam reichlich Statuen dazu. [...] Die Statuomanie wütete am schlimmsten in Italien. [...] Von den europäischen Hauptstädten wurden Paris und Wien am schlimmsten heimgesucht. [...] Amsterdam blieb dies erspart: im 19. Jahrhundert sind dort insgesamt zwölf Denkmäler errichtet worden, davon fünf Statuen" (Matthey 1992, 133).¹

Bei vielen dieser Denkmäler aus dem 19. Jahrhundert handelte es sich um lokale Prestigeobjekte, aber manche waren auch nationale Denkmäler. Als solche können, so der Historiker Nipperdey (1968, 532-533), Denkmäler gelten, die versuchen, "der nationalen Identität in einem anschaulichen, bleibenden Symbol gewißzuwerden". Ungeachtet dessen, ob dieser Symbolwert einer Person, einem Ereignis oder einer Idee zugesprochen wird: Wichtig ist, daß die Nation als Ganze sich darin repräsentiert findet (Matthey 1992, 133).

¹Alle niederländischen Zitate sind von uns ins Deutsche übersetzt worden; daß dadurch etwas der ursprünglichen Aussagekraft verloren gegangen sein mag, ist ein Preis, den wir für Verstandenwerden bereit sind zu zahlen.

Nipperdey unterscheidet in den nationalen Denkmälern, die in Deutschland im 19. Jahrhundert errichtet worden sind, die folgenden fünf Typen:¹ (1) Das national-dynastische Denkmal der durch den Bezug zum Monarchen konstituierten und geeinigten Nation. Als bekanntestes Beispiel gilt das Nationaldenkmal für Wilhelm I in Berlin, das im Zweiten Weltkrieg zerstört wurde; (2) die Denkmalskirche, die Ausdruck des nationalen Einheitsgefühls sein soll. Obzwar es im 19. Jahrhundert in Deutschland Pläne für solche Kirchen gegeben hat, ist eine Denkmalskirche niemals gebaut worden. Der Kölner Dom, der im 19. Jahrhundert restauriert und fertiggebaut wurde, wurde im Nachhinein als eine solche Denkmalskirche verstanden; (3) das Denkmal der Bildungs- und Kulturnation, das nicht-fürstliche Personen ehrt, die durch ihre Leistungen auf irgendeinem Gebiet die Größe der Nation verkörpern. Solche Denkmäler sind vor allem von der Bourgeoisie des 19. Jahrhunderts als Demonstration ihrer wachsenden Macht errichtet worden. Als bekanntestes deutsches Beispiel gilt der Tempel Deutscher Ehren »Walhalla« bei Regensburg, erbaut 1830-1842; (4) das Nationaldenkmal der demokratisch konstituierten Nation, das Erinnerungen des Volkes lebendig halten möchte, wie beispielsweise an einen gemeinsamen Kampf der Nation gegen einen Feind oder ein anderes Ereignis aus der konstitutionellen Geschichte. Als berühmtestes Beispiel dieses Typs gilt das Hermanns-Denkmal (erbaut 1841-1875); (5) das Denkmal der nationalen Sammlung oder nationalen Konzentration, in dem die Nation als anti-individualistische, geschlossene Volksgemeinschaft ausgedrückt wird, die sich verbunden weiß durch ein mystisches Solidaritätsgefühl, zugleich Überlegenheitsgefühl gegenüber anderen Völkern. Als solche gelten viele Bismarck-Denkmäler, die nicht Bismarck als Person ehren, sondern die abstrakte, über individuelle Interessen erhabene Nation.

Amsterdam hat im 19. Jahrhundert kaum an Statuomanie gelitten; ebenso wenig wie die Niederlande insgesamt. Die niederländische Abneigung gegenüber Statuen wird von manchem der sprichwörtlichen niederländischen Sparsamkeit zugeschrieben, auch der Bescheidenheit und Unempfindlichkeit für große Gebärden, und vor allem dem kalvinistischen Widerwillen gegen Bilderehrung (Matthey 1992, 140). In seiner Bestandsaufnahme niederländischer nationaler Denkmäler aus dem 19. Jahrhundert kommt Matthey (1992, 147) zu dem Schluß, daß im Vergleich zu Deutschland "das Repertoire von nationalen Denkmälern hierzulande bedeutend knapper ist." Er weist darauf hin, daß die nationalisierende Wirkung der niederländischen Denkmäler viel geringer sei als in Deutschland. Dies führt er unter anderem darauf zurück, daß die Niederlande keine *kollektiven* historisch-kulturellen Denkmäler des Nipperdey'schen Typs 3 kennen.

¹Hier nach Wessels et al. 1992, der sich auf Nipperdey 1968 beruft. Vgl. auch Assmann 1993.

Auch die anderen Typen sind in den Niederlanden nur spärlich besetzt. Vom ersten Typ nennt Matthey nur fünf Beispiele, wovon eines vom niederländischen Königshaus selbst errichtet worden ist. Bezeichnend findet er es, daß dem König-Statthalter Willem III (1650-1702) im 19. Jahrhundert in England sechs Statuen errichtet wurden; in den Niederlanden keine einzige. Eine nationale Gedächtniskirche gibt es in den Niederlanden bis heute nicht; ebensowenig einen Nationalfriedhof. Auch gibt es kaum Denkmäler des vierten Typs, obwohl die Wiederherstellung der Unabhängigkeit im Jahre 1813 und der Krieg gegen Belgien (1830-1831) zu einiger Baukunst geführt haben. Ein Denkmal in Den Haag, das der Unabhängigkeit von 1813 gewidmet ist, werden nur wenige Niederländer als solches kennen. Ein zweites, das *Denkmal zur Erinnerung an den Volksgeist von 1830 und 1831*, errichtet 1856 auf dem Dam in Amsterdam, hieß im Volksmund bald *Naatje van de Dam* und wurde Zielscheibe des frivolen Volkswitzes.¹ Das Denkmal hat nur siebenzig Jahre existiert; dann wurde es für den Bau einer Straßenbahnlinie abgerissen. Matthey (1992, 149) schließt denn auch, daß die Niederländer des 19. Jahrhunderts keinen unumstrittenen, bis in alle Winkel des Landes akzeptierten Ort, an dem das Erleben des nationalen Gefühls ritualisiert werden konnte, gekannt hätten. Er führt dies unter anderem zurück auf die Haager-Amsterdamer-Rotterdammer Triarchie, die verhinderte, daß die kulturellen, politischen und ökonomischen Funktionen des Staates in einer Stadt vereinigt wurden.

Wenn also nationale Denkmäler als Indikatoren für das Selbstverständnis der deutschen und niederländischen Nation im 19. Jahrhundert verstanden werden können, so weisen sie auf deutlich unterschiedliche Inhalte. Wird das nationale Selbstverständnis in den Niederlanden vorzugsweise von der Bourgeoisie konstruiert, und zwar mit Hilfe von Abbildungen von einzelnen, nicht-fürstlichen Personen, so werden in Deutschland vor allem national-dynastische und kollektive historisch-kulturelle Denkmäler, die Fürsten, Schlachten und Volk ehren, aufgestellt.²

West- und osteuropäischer Nationalismus

Die Komplexität des Begriffs »Nationalismus« und der damit verbundenen Begriffe (Nation, Staat, Volk, Sprache, Kultur, Politik) ist beträchtlich; dies wird etwa an der Rolle der Schule, speziell des Unterrichts der Nationalsprache

¹Wahrscheinlich ist *Naatje* vom Wort *natie* (Nation), das als *NATJE* buchstabiert auf dem Denkmal stand, »abgeleitet« worden. *Naatje* ist ein Mädchenname, aber buchstabiert als *naadje* (Naht) ist es auch ein Wort für das weibliche Geschlechtsorgan.

²Zu tendenziell demselben Schluß führt der von Matthey 1992 angestellte Vergleich von deutschen und niederländischen Schautafeln für den Geschichtsunterricht aus der Periode 1888-1933 bzw. 1888-1970.

ersichtlich (vgl. De Swaan 1989 und den Beitrag von Heckmann in diesem Band). Nachfolgend wollen wir versuchen, den Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen dem deutschen und dem niederländischen Nationalverständnis auf die Spur zu kommen, soweit es sich aus historischen Ansätzen der Muttersprachdidaktik rekonstruieren läßt. Davon erhoffen wir uns auch eine bessere Einsicht in den spezifischen Charakter des niederländischen nationalen Selbstverständnisses.

Es besteht Konsens darüber, daß der seit dem 18. Jahrhundert emporkommende Nationalismus eine Reaktion auf Modernisierungstendenzen in jener Zeit bildet. Auch scheint Konsens darüber zu bestehen, daß es eine Entwicklungslinie in den Verständnissen von »Nation« gibt, die für Deutschland wie folgt gezeichnet werden kann:

"[...] von dem offen-toleranten und noch überwiegend kulturell orientierten Nationalismus von Herder und seinen Geistesverwandten [zu] dem rudimentär-politischen von Fichte zu der weitgehend politisierten und bedeutend weniger toleranten völkischen Richtung gegen Ende des Jahrhunderts, wie sie repräsentiert ist in den nationalistischen Ideen etwa des pan-germanistischen Altdeutschen Verbandes" (Labrie 1992, 26).

Diese Entwicklung wird verschiedentlich auch als eine Zweiteilung wahrgenommen; es wird eine liberal-bürgerliche Variante gesehen, die in Deutschland vor 1848 Anklang fand, und eine romantisch-völkische Variante, die sich nach 1848 entwickelte. Diese Zweiteilung wird gelegentlich mit dem Gegensatz »subjektiv - objektiv« in Zusammenhang gebracht. Nach der subjektiven Auffassung wird Nationalismus gesehen als eine persönliche Erfahrung von Individuen und Gruppen als zu einer Nation gehörend, ohne daß dabei objektivierbare Kriterien eine Rolle spielen. Der objektiven Auffassung nach spielen vermeintlich objektive Kriterien dagegen eine beherrschende Rolle; sie werden in Konzepten wie »Sprache«, »Volk«, »Rasse« gefunden. Die subjektive Auffassung paßt eher zur liberal-bürgerlichen Variante, die objektive zur romantisch-völkischen Variante. Ferner werden die Varianten auch mit einem westeuropäischen und einem mittel- bzw. osteuropäischen Nationalismus assoziiert (vgl. dazu Heckmann in diesem Band). Für unsere Fragestellung wichtig ist die These, es habe sich die »westeuropäische Variante« vor allem in lange bestehenden und unumstrittenen Staaten (wie den Niederlanden) entwickelt, während die »mitteleuropäische Variante« eine wichtige Rolle in im 19. Jahrhundert neugeformten Staaten spielte (z.B. in Deutschland).

Niederländisches Nationalverständnis: allgemeine Näherung

Wir haben einführend die heutzutage fast unbeachtete Statue von Jacob Cats geschildert und sie emblematisch interpretiert als Symbol für das heutige niederländische Nationalverständnis. Natürlich wurde Cats nicht immer ignoriert

- sonst würde es die Statue nicht geben. Bezeichnend ist, daß Van Kampen (1833) in einem Rückblick auf die Resultate des belgischen Aufstands, einige Jahre nach der Enthüllung der Statue, die Belgier zum "verächtlichsten Volk der Erde" ausrufen konnte. Als Ursache dieser "Entstellung der benachbarten Belgier" verwies er unbekümmert darauf, daß die Belgier "ihren Geschmack für Cats" und damit den letzten Rest "des alten soliden Volkscharakters" verloren hätten.

"Als Beweis von der Sittlichkeit unserer Nation im ehrwürdigen 17., und selbst im größten Teil des 18. Jahrhunderts darf man wohl den Geschmack, den die Sittengedichte des liebenswerten, frommen und gutherzigen Cats bei ihr fanden, anführen. Es ist bemerkenswert, daß dieser edle Volksdichter durch seine wohltonende Sprache, seine angenehme Art des Erzählens und durch den wirklich *niederländischen* Geist, der seine Gedichte beseelt, eine geraume Zeit die Entstellung der benachbarten *Belgier* verhindert hat, und daß mit dem Verlust ihrer Vorliebe für Cats auch dasjenige, das vom alten soliden Volkscharakter bei ihnen übriggeblieben war, ganz und gar verloren gegangen ist, so daß sie jetzt das verächtlichste Volk der Erde geworden sind" (Van Kampen 1833, 43f; zitiert nach Te Velde 1992, 407).

Dieses Zitat illustriert einerseits, wo der Kern der niederländischen nationalen Identität situiert wurde - nämlich im ruhmreichen Goldenen Zeitalter des 17. Jahrhunderts, dem Produkt unserer *invention of tradition* (Hobsbawm & Ranger 1983). Deutlich wird andererseits, worin dieser Kern, über die Schriften von Cats definiert, gesehen wurde: in "Sittlichkeit, Häuslichkeit, Ruhe, tolerantem Traditionssinn und stiller Vaterlandsliebe" (Te Velde 1992, 407). Te Velde zufolge bleibt dieser Kern - als Form der Kontinuität im nationalen Selbstverständnis - bis in die sechziger Jahre unseres Jahrhunderts fast unangetastet, wenngleich mehrfach reinterpretiert.

Te Velde glaubt, ein Muster zu erkennen: Der Nationalismus des Biedermeier sei eine Reaktion auf den »radikalen« Patriotismus aus der vorangehenden Periode gewesen; er wurde seit ungefähr 1840 abgelöst vom bürgerlich-liberalen Nationalismus, der im niederländischen »Goldenen Zeitalter« vor allem in Freiheit und Selbständigkeit nationale Werte zu verspüren meinte und wahre Vaterlandsliebe mit dem Eintreten für solche liberalen Werte gleichsetzte. Am Ende des 19. Jahrhunderts sei der bürgerlich-liberale Nationalismus von einem »heftigen Nationalismus« abgelöst worden, und zwar als Folge des südafrikanischen Burenkrieges, in den die »stammverwandten Afrikaander« verwickelt waren. Als dieser Krieg verloren war und die Sache aus dem öffentlichen Interesse geriet, richtete der Nationalismus sich auf die Vaterlandsliebe, die zum Führen des Ersten Weltkriegs notwendig war. Aber da die Niederlande neutral blieben, bekam der Nationalismus nicht die Heftigkeit, die er in den kriegführenden Ländern annahm. Im sogenannten Interbellum, der Zeit von 1918 bis 1940, kehrte man wieder zurück zur Propagierung der bürgerlichen Tugenden der niederländischen nationalen Identität: Abkehr von Extremismus, Hinwendung zu Nüchternheit, Handelsgeist, Gleichmäßigkeit (Te Velde 1992, 408f). Heute wird auch zunehmend die Auffassung vertreten, daß der Zweite Weltkrieg

für die niederländische Gesellschaft als ganze keinen tiefen Bruch in der Entwicklung gebildet habe.

"Tatsache ist, daß die Geschichtsschreibung immer mehr von dem scharfen Gegensatz zwischen Kollaboration und Widerstand Abstand genommen hat [...], daß man immer mehr zu der Einsicht gekommen ist, daß die Besatzungszeit kaum ein Bruch war, sondern Kontinuität zeigt, gekennzeichnet von Anpassung und dem Bestreben, so normal wie nur möglich weiterleben zu können" (Van den Toorn 1992, 9).

Somit kann auch nach 1945 Kontinuität im Kern des Nationalverständnisses als bürgerliche Tugend angenommen werden. In den »turbulenten« sechziger und siebziger Jahren verlor aber das Thema das öffentliche Interesse. Die Entwicklung in den Niederlanden seit Ende des 18. Jahrhunderts faßt Te Velde wie folgt zusammen:

"Die Diskussion [...] war weitgehend eine Komponente der kultur-politischen Probleme des Augenblicks - Probleme, die oft mit zeitgenössischen Problemen anderswo mehr Ähnlichkeit hatten als mit denen aus der eigenen Vergangenheit. Immer wieder versuchten die Intellektuellen, die die Diskussion führten, sich auf die nationale Tradition oder Identität zu berufen, um die kultur-politischen Ideale, die sie hegten, als das Wesen oder den natürlichen Auftrag der ganzen Nation darzustellen. Sie gaben damit ihren Idealen den Schein von Allgemeingültigkeit. [...] Der moralisierende Ton, der die Diskussion über nationale Identität so oft begleitet, steht hiermit in engem Zusammenhang. Mit der scheinbar selbstverständlichen Meßlatte der nationalen Art in der Hand, konnten abweichende Meinungen als unnational oder als typisch niederländische Unzulänglichkeiten abgetan werden" (Te Velde 1992, 410).

Muttersprachunterricht im 19. Jahrhundert: Im Dienst von Volk und Vaterland?

Die Geschichte des Muttersprachunterrichts in den Niederlanden ist zum größten Teil ungeschrieben; Untersuchungen sind kaum vorhanden. Eine umfangreiche Übersichtsstudie (De Vos 1939), die die Periode 1800-1930 umfaßt, enthält eine chronologische Reihung von detaillierten historisch-kritischen Analysen von Schulbüchern und von anderen Schriften der Autoren dieser Schulbücher, ergänzt durch Analysen der Schriften von Sprach- und Literaturwissenschaftlern, die Interesse für die Praxis des Muttersprachunterrichts - d.h. meistens: für die Schulbücher - zeigten. Dadurch wird der fachdidaktischen Diskussion über bestimmte methodische Verfahren viel Aufmerksamkeit gewidmet. Kern der Studie ist die fachinhaltliche Reform des Muttersprachunterrichts in der weiterführenden Schule, wie diese seit 1890 propagiert wird. Diese kann kurz beschrieben werden als: kein Unterricht mehr in der als äußerst künstlich empfundenen, französisch-klassizistischen Schiftsprache und ihrer (rhetorischen) Konventionen, sondern Muttersprachunterricht, der ausgeht von der lebenden Sprache, wie sie von den Schülern gesprochen wird. So steht auch die Beobach-

tung dieser lebenden Sprache im Mittelpunkt. Der seinerzeit aktuelle Slogan lautete: »Sprache ist Klang«. Die Studie widmet allgemein- und schulpädagogischen Entwicklungen in der Periode ebensowenig Interesse wie der Unterrichtspolitik der Behörden im allgemeinen oder speziell zum Muttersprachunterricht. In einem Vergleich mit den Entwicklungen in anderen Ländern, vor allem Deutschland und Frankreich, kommt folgende Periodisierung zustande (vgl. De Vos 1939, 429f):

1800-1848

Unterricht in der Schriftsprache nach einem französisch-klassizistischen Sprachverständnis vor dem Hintergrund eines Aufklärungsrationalismus und eines Bestrebens nach national einheitlicher Schriftsprache. Exemplarische Operationalisierung: Denküben nach Vorübung zum Schreiben; Satzanalyse.

1848-1890

Unter dem Einfluß der Romantik wird Sprache als ein spezifisch-eigenartiger Ausdruck der Volksseele aufgefaßt und wird Sprachforschung historisch. Im Muttersprachunterricht werden historische Grammatik und Bedeutungsübungen betrieben. Exemplarische Operationalisierung: Stilübungen.

1890-1930

Vor dem aufkommenden Positivismus entwickeln sich die Junggrammatiker mit primärem Interesse an der Lautlehre. Für den Muttersprachunterricht kam es zum Slogan »Sprache ist Klang«. Der Aufstieg der Psychologie führte zur Ergänzung »Sprache ist individuell«. Für den Inhalt des Muttersprachunterrichts bedeutete das: Phänomene aus der lebenden Sprache sammeln und studieren.

Nach 1930

Vor dem aufkommenden Strukturalismus richtet die Sprachforschung sich wieder stärker auf die Schriftsprache und namentlich auf syntaktische und stilistische Forschung. Für den Muttersprachunterricht bedeutet das: Grammatikunterricht zu Diensten der Sprachbeherrschung und Sprachzucht. Exemplarische Operationalisierung: Satzanalyse, Wortanalyse, Stilübungen.

Klinkenberg & De Vroomen (1988), die einige historische Fallstudien zum niederländischen Muttersprachunterricht zusammentrugen und sich im Prinzip De Vos anschließen, schlagen vor, die als letzte genannte Periode bis 1970 zu rechnen. Sie fügen folgende Periode hinzu:

Nach 1970

Vor dem aufkommenden Post-Strukturalismus und dem Aufstieg der Sozio- und Pragmalinguistik sowie der Kommunikationslehre richtet die Sprachforschung sich auf die kommunikative Funktion von Sprache. Für den Muttersprachunterricht bedeutet das eine »kommunikative« Wende. Exemplarische Operationalisierung: Diskussionsunterricht (siehe auch Kroon 1985).

Dem Problem der Nationalsprache wird von De Vos kaum Interesse gewidmet; wo dieses Problem erörtert wird, geschieht es aus der Perspektive der Entwicklung einer standardisierten Schriftsprache und der Schwierigkeiten, die das für »guten« Muttersprachunterricht mitbringt. Das mögliche Verhältnis zwischen der Entwicklung einer nationalen Standardsprache und der Förderung eines nationalen Bewußtseins bleibt dabei völlig außer Betracht. Eine kürzlich

erschienene Studie zur Unterrichtsreform in den Niederlanden zwischen 1780 und 1850 (Lenders 1988) gibt darüber mehr Auskunft.

Am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts wurde das pädagogische Denken einerseits von den Ideen und Idealen der Aufklärung beherrscht (Lenders 1988), andererseits von der Rolle der Volksbildung beim Aufbau des Einheitsstaates (Lenders 1992). (Mutter)sprachunterricht oder Unterricht in der Standardsprache scheint dabei kein Gegenstand der intensiven Betrachtung zu sein. In seiner Analyse der kulturellen und geistigen Hintergründe einer Unterrichtsreform in den Niederlanden zwischen 1780 und 1850 widmet Lenders (1988, 212-240) der Funktion der Sprache in der Bildungsoffensive wohl ein Kapitel, aber darin werden Nationalismus und nationale Identität nicht angesprochen. Die Einführung einer Standardsprache, unter anderem durch den Entwurf einer einheitlichen Rechtschreibung und einer normierten nationalen Grammatik für den Unterricht, war wohl eine kräftige Waffe in der Offensive, aber sie scheint ausschließlich auf die Bildung des Volkes, nicht auf die Nationalisierung des Volkes und des Staates zu zielen.

Natürlich wollen wir nicht behaupten, daß die Niederlande im 19. Jahrhundert keinen Nationalismus kannten oder daß der niederländische (Sprach)unterricht bei der Entwicklung einer nationalen Identität im Volke keine Rolle spielte. Hake (1992), der eine Untersuchung zur Staatsbürgerschaftsbildung in der Batavischen Republik (1795-1798) vorlegt, zitiert einen Text von 1800, der die sogenannten »platten Sprachen« als »hinderlich« im Unterricht und in der Aufklärung bezeichnet, und bemerkt dazu folgendes:

"Wichtig in der [...] Argumentation war das Argument, daß örtliche Dialekte eine Barriere für die Volksaufklärung bildeten und daß der standardisierte Gebrauch der niederländischen Sprache eine wichtige Rolle spielen müßte bei der Bildung der nationalen Einheit" (Hake 1992, 255).

Ein zweites Thema, das Lenders (1988, 218-220) in diesem Kontext behandelt, ist die »Verbesserung des nationalen Gesangs«. Darin sahen viele Aufklärer und Unterrichtsreformer eine wichtige Rolle für die Entwicklung des nationalen Selbstverständnisses, so jedenfalls die Deutung von Lenders. Dies wird durch eine Studie über das Volkslied als »Spiegel der Volksseele« von Vos (1993) noch differenziert. Vos konzentriert sich auf die Zeit von 1918 bis 1940, aber ein Teil seines Buches (23-154) ist dem Volkslied im 19. Jahrhundert gewidmet. Er präsentiert eine historische Analyse von Musik und nationaler Vergangenheit (72-90), worin er eine Quelle aus 1802 zitiert:

"Wir Niederländer sind eine Nation oder ein Volk, wir unterscheiden uns von anderen Nationen und Völkern und haben daher das Recht, einen Musik- und Gesangsgeschmack zu haben, der anders ist als der Musik- und Gesangsgeschmack anderer Völker; ja, wir haben einen niederländischen Musik- und Gesangsgeschmack."

Es wird also um 1800 »das Nationale« als Argument verwendet; das besagt jedoch wenig über die Rolle der Volksgeangsverbesserung in der Entwicklung eines nationalen Selbstverständnisses. Deutlichere Hinweise in diese Richtung gibt es in anderen Quellen, die zeigen, daß "das Volkslied an erster Stelle als ein Mittel zur Volkshebung betrachtet [wird]. Dazu zählte man auch die Bildung von Gemeinschaftsgefühl, je nach der Zielgruppe und der Gelegenheit, zu Diensten einer [...] nationalen Zusammengehörigkeit" (Vos 1993, 47).

Vos weist darauf hin, daß, neben dem Interesse für das Volkslied als der Volkshebung dienlich, seit ungefähr 1820 in den Niederlanden, namentlich unter dem Einfluß des deutschen Dichters und Sprachgelehrten August Heinrich Hoffmann von Fallersleben (1798-1874), zögerlich ein Interesse am Volkslied als autonomem literarischem Phänomen entsteht. Das Volkslied zieht vor allem die Aufmerksamkeit von niederländischen Literaturwissenschaftlern auf sich, viel weniger von Musikwissenschaftlern, und über diese Literaturwissenschaftler wird es auch Inhalt des niederländischen Muttersprachunterrichts; ursprünglich nur für die höheren Stände. Hier kann das Buch *Het onderwijs in de moedertaal* (Der Unterricht in der Muttersprache) des Niederlandisten Gerrit Kalff (1893) als Beispiel gelten. Kalff behandelt in dieser Schrift nur den Muttersprachunterricht am Gymnasium. In seinen Ideen zur Frage, wie »guter« Muttersprachunterricht aussieht, werden seine Vorstellungen von Nationalität sichtbar. So beschließt er beispielsweise sein Plädoyer für die Entwicklung von drei neuen Anthologien für den Lese- und Literaturunterricht in den ersten drei Klassen des Gymnasiums folgendermaßen:

"Schließlich würde ich wünschen, daß jede dieser drei Anthologien einen nationalen Charakter trüge: ein wichtiger Teil der Texte sollte handeln von unserem Volk, unserer Geschichte, unserer Kunst, unserem häuslichem Leben, unseren Sitten und Gewohnheiten, unserer Landschaft, unseren Gewässern, unserem Meer ..." (Kalff 1893, 129f).

Somit läßt sich feststellen, daß die Aufklärer und Unterrichtsreformer im 19. Jahrhundert für das Verschwinden des Dialektgebrauchs in den Niederlanden und die Entwicklung einer Standardsprache plädierten: der »reinen niederländischen Muttersprache«. Dies hat aber auch unserer Sicht wenig mit Nationbildung und mit der Entwicklung eines nationalen Bewußtseins zu tun. Sie beabsichtigten die moralische Hebung des Volkes durch Aufklärung, aber sie befürchteten, dieses Volk nicht erreichen zu können, wenn sie sich nicht einer Standardsprache bedienen konnten. Dies bedeutet übrigens nicht, daß sie das nationale Argument nicht gebrauchten (vgl. Te Velde 1992). Das Plädoyer der Aufklärer und Unterrichtsreformer für die Entwicklung einer Standardsprache geht mit einem aktuellen Interesse der Obrigkeit einher: Die Zentralisierung der Verwaltung im Königreich der Niederlande (1815) fordert die Entwicklung einer Standardsprache; als erste Schritte dafür werden eine einheitliche Orthographie und eine normierte Grammatik eingeführt. Im dritten Viertel des Jahrhunderts

kulminiert diese Entwicklung im Beginn der Entwicklung des »Wörterbuchs der niederländischen Sprache« (1863 bis heute). Auch dem zunehmenden (Handels)Verkehr ist die Entwicklung einer Standardsprache von Nutzen. Von manchen Protagonisten werden nationale Argumente zur Unterstützung der Entwicklung vorgebracht; sie erscheinen uns aber eher als schmückendes Beiwerk denn als ausschlaggebend. In der Konstituierung des niederländischen nationalen Selbstbewußtseins scheinen uns die Geschichtsschreibung und der Geschichtsunterricht eine viel wichtigere Rolle zu spielen als die Sprachwissenschaft und der Muttersprachunterricht.

Im Sprachunterricht des 19. Jahrhunderts führt die Entwicklung zur Praxis einer starren, formalisierten Schriftsprachunterweisung, die aber im Laufe des Jahrhunderts immer stärker kritisiert wird. Nach zeitgenössischer Auffassung entstehen dabei zwei durch eine tiefe Kluft voneinander geschiedene Sprachen: die gesprochene Sprache des Volkes und die Büchersprache der höheren Stände, welche auch ihre gesprochene Sprache nach der Schriftsprache modellieren.

Bei der Konstruktion der niederländischen Kulturnation hat, wie es scheint, die niederländische Sprach- und Literaturwissenschaft eine wichtige Rolle gespielt, wenn auch keine einheitliche. Sprach- und Literaturwissenschaftler waren wichtig für die Wertschätzung und Erschließung der Literatur aus dem 17. Jahrhundert und unterstützten so die liberale Rekonstruktion der republikanischen Vergangenheit als Quelle des nationalen Selbstwertgefühls. Zur gleichen Zeit entsteht unter deutschem und flämischem Einfluß ein großes Interesse für das Volkslied als literarisches Phänomen und als »Spiegel der Volksseele«. Die romantische Legitimierung einer großen völkischen Vergangenheit wird möglich, und die Wertschätzung von Variantenreichtum und Ungeköstlichkeit im mittelalterlichen Sprachgebrauch nimmt zu. Die Dialekte erfahren positive Wertschätzung und werden als authentische Äußerungen der »Volksseele« wahrgenommen. - In der Diskussion über »guten« Muttersprachunterricht kommt es zu beträchtlichen Spannungen, vor allem am Ende des 19. Jahrhunderts, die auch die Diskussion im 20. Jahrhundert noch beeinflussen. Dies werden wir im nächsten Abschnitt zeigen.

Muttersprachunterricht und nationales Bewußtsein in Zitaten: 1893 bis 1993

Die Zitate aus fachdidaktischen und anderen Schriften zum Muttersprachunterricht in den Niederlanden, die wir in diesem Abschnitt präsentieren, sind nicht Resultat einer systematischen Suche nach Auffassungen über die Rolle des (Mutter)sprachunterrichts in der Bildung eines nationalen Bewußtseins in den Niederlanden. So eine Suche würde, da Vorstudien fehlen, Jahre in Anspruch nehmen. Wir haben einfach die uns zur Verfügung stehenden Quellen überschaut und nachgeschlagen, sodann eine Zitatensammlung angelegt und daraus

aussagekräftige Beispiele gewählt: d.h. Zitate, die - wie wir finden - eine deutliche Sprache sprechen. Dem folgenden kommt also der Charakter einer Vorstudie zu, die illustriert, welchen Linien weitere Forschung nachgehen kann.

"Wir werden völkisch, d.h. national werden": Das Plädoyer von J.H. van den Bosch (1862-1919)¹

1893 erschien unter dem Titel *Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers* (Plädoyer für die Muttersprache, die Jugend und die Lehrer) eine Broschüre, die in den einschlägigen Kreisen große Aufregung verursachte (De Vos 1939, 223). Mit dieser Broschüre etablierte der Autor J.H. van den Bosch seinen Namen als progressiver Reformers des Muttersprachunterrichts in weiterführenden Schulen bis in die heutige Zeit. Wer im Laufe dieses Jahrhunderts einen ernstesten Versuch unternahm, den Muttersprachunterricht gründlich zu verändern, verwies bis in die achtziger Jahre explizit oder implizit (De Moor 1986; Van den Ent *et al.* 1941, 14) auf die Ideen von Van den Bosch. Progressive Reformers hoben ihn in den Himmel und betrachteten ihn als leuchtendes Beispiel (Griffioen 1978, 47; 144); konservative Reformers wiesen auf die verheerenden Folgen seiner Ideen (Muller 1929 nach De Vos 1939, 376-377; Van den Ent *et al.* 1941, 14-16); vorsichtige Reformers lobten ihn des Inhalts seiner Vorschläge wegen, tadelten aber deren praktische Unbrauchbarkeit (Leest 1932; Van Dis *et al.* 1962, 11-12).

Die große Aufmerksamkeit kam der Schrift wegen des radikalen Bruches mit gängigen Auffassungen über »guten Muttersprachunterricht« zu, den Van den Bosch propagierte. Die zeitgenössische Rezeption behandelte vor allem die Frage, welche Sprache die Schule unterrichten sollte: die Schriftsprache, wie dies traditionellerweise geschah, oder die gesprochene Sprache, wie Van den Bosch wünschte.

Das »Plädoyer« enthält unter anderem Argumente dafür, die dominante Schriftsprache, die - auch in der Wahrnehmung der Zeitgenossen - weit von der gesprochenen Sprache entfernt war, in der Schule abzuschaffen und durch die gesprochene Sprache zu ersetzen, auch wenn dies radikale Veränderungen der Praxis mit sich bringen würde. Van den Bosch argumentiert wie folgt: Unter Einfluß der Renaissance war ein flämisch-brabantischer Dialekt, streng modelliert nach der lateinischen Grammatik, im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert als niederländische Schriftsprache eingeführt worden. Diese sei zwar Künstlern und Gelehrten geläufig; allen anderen aber sei sie zu streng und wesensfremd. Durch verschiedene rigide, am Lateinischen ausgerichtete Normierungen habe sich zudem die Kluft zwischen der Schriftsprache und dem Gesprochenen

¹Das hier mit "völkisch" übersetzte Wort lautet im Originaltext *volksaardig*; "völkisch" wird im folgenden auch benutzt zur Übersetzung vom niederländischen Adjektivs *volks*.

immer weiter geöffnet. - In grellen Farben schildert Van den Bosch die vielen negativen Folgen der Diskrepanz zwischen Schriftsprache und tatsächlichem Sprachgebrauch. Nicht nur verursache sie eine gesellschaftliche Zweiteilung zwischen Gebrauchern und Nichtgebrauchern von Schriftsprache, sondern auch eine Scheidung zwischen dem Volk und seiner ursprünglichen germanischen Sprache und Kultur. Es dämmere aber nun eine neue Zeit:

"Wir haben gegenwärtig die *germanische Renaissance*, werden völkisch, bekommen einen anderen Begriff von Zivilisation und Vornehmheit und von Sprache, sehen die Renaissance mit ganz anderen Augen" (Van den Bosch 1893, VI). - "Wir werden völkisch, d.h. national werden. Das können keine Sprachwissenschaftler verhindern" (ebd., 25). - "Eine neue Zeit ist jetzt in uns und um uns. Ihre [der Renaissance] Ideen haben ausgewirkt. Ihre Institutionen und Systeme, auch ihre Schulen, gingen oder gehen unter: damit geht ihre *Sprache* vorüber, in der die *neuen* Menschen sich nicht äußern können. Es ist niemandes Schuld; Ideen sterben nur ihren natürlichen Tod. Wie jede Zeit, büßt die Renaissance für die Einseitigkeit ihrer Ideen. Sie hat die Nationen, uns Germanen ganz besonders, aus dem Bewußtsein ihrer *Ursprünglichkeit* und *Selbständigkeit* gebracht. Sie hat das *Volk*, und mit dem Volke *seine Sprache*, einer fremden Zivilisation halber verachtet und verstoßen. Sie hat die *Form* über das *Wesen* angebetet. Sie büßt ihre *Unwürdigkeit*. Es gibt jetzt ein junges Geschlecht, das mit der Unnatur von zweierlei Sprachen bricht; das [...] für die Rechte seines ursprünglichen Germanischen eintritt" (ebd., 37-39).

Schlüsselworte wie »germanisch« und »völkisch« könnten denken lassen, daß hier eine romantisch-nationalistische Argumentation vorliege - eine Argumentation, die heutzutage viele Niederländer schaudern macht.¹ Namentlich der Gebrauch von »völkisch« als Synonym für »national« und der Wortgebrauch und Stil rufen Assoziationen zum Sprachgebrauch und der Rhetorik der niederländischen Nationalsozialisten aus den dreißiger Jahren und der ersten Hälfte der vierziger Jahre hervor (Van den Toorn 1991).

Wenn wir aber versuchen, dem zeitgenössischen Verständnis nachzugehen, so geht es Van den Bosch wohl nicht um »völkisch« oder »national« werden in dem Sinne. Vielmehr gehört der Autor eher zu den von Te Velde (1992, 410) porträtierten niederländischen Intellektuellen, die sich auf die nationale Tradition oder Identität berufen, um ihre kultur-politischen Ideale als das Wesen oder den natürlichen Auftrag der Nation vorzustellen und damit ihren Idealen den Anschein der Selbstverständlichkeit und Allgemeingültigkeit zu geben.

Die Kritik an Van den Bosch - vor allem die spätere - richtete sich namentlich gegen seinen starken Individualismus und die daraus resultierende

¹Illustrativ ist die Behandlung des Lemmas *volks* in dem maßgeblichen Handwörterbuchs *Van Dale's Nieuw Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. 1950 wird *volks* als »niederländisch« verworfen (Kruyskamp & De Tollenaere 1950, 2034), 1984 wird es »stark beladen« genannt (Geerts & Heestermans 1984, 3272), 1992 ohne wertenden Kommentar behandelt (Geerts & Heestermans 1992, 3451).

scheinbare Normlosigkeit im Sprachgebrauch. Er hatte eine sehr differenzierte Auffassung von Standardsprache; darin war für Dialektabweichungen, schriftlich wie mündlich, gehörig Platz.

"Jemandes Muttersprache ist eigentlich die Sprache seiner Mutter. Jeder Dialekt ist Muttersprache. Die Dialekte zusammen bilden, wenn man so will, die Muttersprache. Die Allgemein Gebildete Gesprochene Sprache ist die Muttersprache schlechthin. [...] Die *Gebildete Muttersprache* unterliegt in allen Winkeln unseres Landes dem Einfluß von jedermanns besonderem Dialekt. In abstrakter »Reinheit« ist sie nirgends. Es gibt sie, außer in der Vorstellung von Sprachwissenschaftlern, nirgends als Abstraktion. Sie lebt in vielfältiger Schattierung. Die Einflüsse der Dialekte sind *legitim* und *notwendig für das Leben dieser Gebildeten Sprache selbst*" (Van den Bosch 1893, 27).

Obwohl das Wort *volk* nicht explizit vorkommt, schwingt es - im romantischen, Herderschen Sinne - mit. Zugleich wird ein Dilemma sichtbar: Nicht alles aus der Sprachüberlieferung der Ahnen ist direkt »brauchbar«; die Zivilisation muß auch ihr wohltätiges Werk tun. Aber dabei gibt es viel Raum für Variation und Entwicklung; die Dialekte werden als lebendige Quelle für die Sprachpraxis des Einzelnen gesehen, und zwar für das Sprechen wie für das Schreiben: "Dasselbe Recht, das der Dialekt hat im Sprechen der Gebildeten, hat er im Schreiben" (Van den Bosch 1893, 29).

Für den Sprachunterricht bedeutet die Lehre von Van den Bosch, daß er den Schüler zum Sprachstudium im Sinne von Studium sprachlicher Praxis, auch der eigenen, anregen soll. Er soll sie ermutigen, so zu schreiben, wie sie sprechen. Und er soll sie lehren, laut zu lesen wie sie sprechen; auch in Van den Boschs Vorstellung bleiben Lesen und Schreiben der Kern des Unterrichts. Spätere Bewunderer haben diese Sprachauffassung von Van den Bosch reinterpretiert als schülerzentrierte Didaktik; vor allem dieser Interpretation verdankt er seinen Ruf als Reformator.

Diesem »Sprachindividualismus« und seiner Ausformung im Unterricht und im Sprachstudium steht beinahe diametral ein »Sprachkollektivismus« im romantischen Volks- und Nationsbegriff von Van den Bosch gegenüber. Hier interessiert ihn die »Kulturnation«, nicht aber die »Staatsnation«. Dies motiviert einerseits sein Interesse für die mittelniederländische Literatur, in der er »die reine, nationale Überlieferung der Vorgeschlechter« erhalten sah; andererseits gewinnt er hieraus seine hohe Achtung für die übrige Literatur des siebzehnten Jahrhunderts. Auch wenn er diese als »renaissanceistisch« und damit »volksfremd« ansah, war sie ihm unentbehrlich als Erinnerung an die gloriose nationale Vergangenheit.

Eine nationale Wiedergeburt des Muttersprachunterrichts: Jac. van Ginneken S.J. (1877-1945)

Fast 25 Jahre nach Van den Bosch erscheint, mitten im Ersten Weltkrieg, eine neue Verteidigungsrede mit dem vielsagenden Titel *Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden: een hartig woord aan hen die belang stellen in de toekomst van het Nederlandsche volk* (Wenn unser Muttersprachunterricht noch je gesund werden will: ein ernsthaftes Wort an diejenigen, denen die Zukunft des niederländischen Volkes am Herzen liegt; Van Ginneken 1917). Autor ist der Sprachgelehrte Dr. Jac. van Ginneken S.J., der später den ersten Lehrstuhl für Niederländisch an der Nijmegenener Universität besetzen wird. Das Büchlein ist eigentlich gemeint als begleitende Broschüre zu einer neu konzipierten, vierteiligen Sprachmethode, von der übrigens nur drei Teile erschienen sind und geringe Verbreitung fanden. De Vos (1939, 318-325) stellt Van Ginneken in die Gruppe der »Ausarbeiter der Grundprinzipien« des neuen Sprachunterrichts in der Tradition Van den Boschs. Van Ginneken selbst nennt seine Methode einen »Versuch zur nationalen Wiedergeburt des Muttersprachunterrichts«. Er hegte in vielen Hinsichten, z.B. hinsichtlich des Stellenwerts der Dialekte ("keine verächtlichen Parias, sondern wie die Naturblumen des freien Feldes, die gesundesten, am wenigsten geschwächten Nachkommen der Sprache unserer Väter; 1917, 61) dieselben Auffassungen wie Van den Bosch, faßte diese aber meist blumenreicher in Worte. Und genau wie Van den Bosch sucht van Ginneken eher eine Legitimation für seine innovative Methode in dem Beitrag, den er zum nationalen Selbstverständnis liefert, als daß er seine Erzeugung als Ziel des Unterrichts nennt:

"Unverzichtbar für unsere nationale Selbstkenntnis ist also die reflektive Kenntnis vom Bau der Muttersprache. Um mit beiden Füßen auf niederländischem Boden zu stehen, um in unserem nationalen Volkscharakter zu wurzeln, um von geborenen Niederländern auch zu erwachsenen Niederländern heranzuwachsen" (Van Ginneken 1917, 34).

Deutlich gibt Van Ginneken an, wozu diese nationale Selbstkenntnis dient: man wird kulturell integriert in der historisch gewachsenen Gesellschaft. Mehr noch: indem man seine Methode im Muttersprachunterricht gebraucht, erlebt der Zögling die vaterländische Geschichte aufs neue, wird er aufs neue als Niederländer geboren und lernt er die niederländische Art in jeder Hinsicht kennen: "Kurz und gut: ein klares Bewußtwerden von alledem, das da unbewußt schlummert in unserer niederländischen geistigen, Gemüts- und Willensveranlagung" (Van Ginneken 1917, 34).

Handelte es sich bei Van den Bosch um die ziemlich abstrakte Zweiteilung »germanisch - romanisch«, so kommen bei van Ginneken die westeuropäischen nationalen Kulturen, nicht die Staaten ins Visier. Dies wird daran kenntlich, daß er dafür plädiert, erst spät mit dem Fremdsprachenunterricht

anzufangen: nicht bevor die Schüler Sicht bekommen haben auf »die nationalen Denk- und Fühlgewohnheiten«, so daß sie gegen fremde Einflüsse gewappnet sind.

"Ehe jedoch die fremden Weltsprachen der alten und neuen Zeiten mit ihrer weltumspannenden Literatur die Köpfe unserer Kinder überschwindeln, sollen die nationalen Denk-, Form- und Fühlgewohnheiten in klarer Bewußtheit tief da liegen und funkeln, daß bei all dem zischenden Feuerwerk, das darin in Kürze losbrechen wird, der junge Kopf nicht seine traditionelle Besinnung verliere und als vaterlandsloser Kosmopolit ohne Unterschied losbreche mit französischen Leuchtraketen, englischem bengalischem Feuer oder deutschen Donnerbüchsen" (ebd., 33).

Van Ginneken hat eine Mission zu erfüllen: Er will den Muttersprachunterricht verbessern. Um dieser Mission höhere Erfolgchancen zu sichern, verbindet er sie mit der Zukunft des niederländischen Volkes. Deshalb auch kann er seufzen, daß er stolz sei, ins Grab hinabsteigen zu können in dem Gedanken, "[...] im jungen niederländischen Geschlecht das Bewußtsein erzeugt zu haben des nationalen Geisteslebens von den größten unter unseren Vorfahren" (ebd., 34).

»Gerade bei einem Volk wie dem unseren«: Unter deutscher Besatzung

Mit Beschluß vom 14. Februar 1941, kaum neun Monate nach Beginn der deutschen Besatzung der Niederlande, setzte der Generalsekretär des Departements für Bildung, Wissenschaft und Kulturschutz die *Commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde* (Kommission zur Studierung der Mittel zur Verbesserung des Unterrichts in der niederländischen Sprache und Literatur) ein. Vom 31. Oktober 1941 datiert die Veröffentlichung des definitiven Gutachtens der Kommission (Van den Ent *et al.* 1941). Das Ministerium existierte da erst zweieinhalb Monate. Am 25. November 1940 hatte Seys-Inquart, der von Hitler ernannte Reichskommissar, das bestehende Ministerium für Unterricht, Künste und Wissenschaften aufgelöst und seine Aufgaben auf zwei Abteilungen verteilt: »Bildung, Wissenschaft und Kulturschutz«, geleitet von Generalsekretär J. van Dam, »Volksaufklärung und Künste«, geleitet von Dr. T. Goedwaagen (Van den Toorn 1991, 7). Aus dem Gutachten selbst geht nicht hervor, daß es während der deutschen Besatzung geschrieben wurde; nicht einmal, daß es unter schwierigen Verhältnissen geschrieben worden sei. Aber der Monat, in dem die Kommission eingesetzt wurde, ist der Monat des Februarstreichts, an den eine Feier beim Denkmal des *Dokwerkers* (Dockarbeiter) in Amsterdam noch alljährlich erinnert, und es war der Monat, in dem die ersten Hinrichtungen stattfanden (De Jong 1972).

Zum Verhältnis zwischen (Mutter)sprachunterricht und Volksart, Volksbewußtsein, nationaler Identität ist das Gutachten äußerst zurückhaltend. Soweit wir es bis jetzt übersehen können, berühren nur drei Aussagen mittelbar diese Thematik. Die erste findet sich in der »Einführung« (Van den Ent *et al.* 1941, 8-20), die eine Legitimierung der Arbeit der Kommission bietet. Klagen "über eine ungenügende Sprachbeherrschung des jüngeren Geschlechts" (ebd., 8), einen "Mangel an Sprachbeherrschung und Sprachversorgung" und "auch bei erwachsenen Niederländern, von denen man anderes erwarten würde, eine ungenügende Kenntnis der vaterländischen Literatur, namentlich ihrer früheren Perioden" (ebd., 9), seien Ausgangspunkte der Arbeit. Die Kommission sucht die Ursachen dieser Mängel zu analysieren und glaubt, auf einige wichtige hinweisen zu können, die "in unserer *Volksart* gelegen sind" (ebd., 9-10). Genannt werden Gleichgültigkeit gegenüber der Form, eine bemerkenswerte Lockerheit in den Umgangsformen, Sorglosigkeit gegenüber Wort und Gebärde sowie der Individualismus der Niederländer. Vor allem Letzterer - von Van den Bosch noch verherrlicht als Quelle guten Muttersprachunterrichts - findet bei der Kommission keinen Gefallen, denn er führe dazu, daß der Niederländer "sich um allgemeine Normen kaum kümmert" (Van den Ent *et al.* 1941, 10). Über den Verweis auf die »Volksart« kommt die Kommission zu einem ihrer Hauptthemen: Wiederherstellung der Autorität des Muttersprachlehrers in Sprachangelegenheiten und der Ausübung von Sprachzucht; es sei

"die Zeit für eine strenge Sprachzucht und scharf gezogene Normen jetzt günstiger als vor einem Vierteljahrhundert" (Van den Ent *et al.* 1941, 17).

Die Kommission läßt übrigens dahingestellt sein, woher sie ihre Kenntnisse über die Volksart und ihre verheerenden Folgen für die Sprachbeherrschung der Jugend gewann. Zweifelsohne setzt sie sich, ohne ihn namentlich zu erwähnen, von Van den Bosch ab, der fünfzig Jahre vorher unter Verweis auf dieselbe niederländische Volksart sein Plädoyer für den allerindividuellsten Ausdruck der persönlichen Emotion veröffentlicht hatte. Desto auffälliger ist es, daß die Kommission in einem mit Van den Bosch einig ist: auch ihr ist, "gerade bei einem Volk wie dem unseren" (ebd., 23), das laute Lesen in der Klasse sehr wichtig, »Sprache ist Klang«. Auch im Hinblick auf Vorschläge zur Behandlung einiger "Themen allgemein sprachwissenschaftlicher Art", etwa die Herkunft des Niederländischen, Veränderungen in Bedeutung und Wortschatz, greift sie auf die schon gehaltenen Argumente zurück, obwohl sie in der »Einführung« gegen die Neigung von Lehrern, historisch-sprachwissenschaftliche Erklärungen zu geben, und gegen andere »Sprachgelehrtheit« ziemlich gewettert hatte. Es heißt:

"Für ein gutes Verständnis der Eigenart unserer nationalen Sprache ist es notwendig, Einsicht in die Werden des Niederländischen, seine Verbreitung und das Verhältnis zu anderen Sprachen zu haben" (ebd., 41).

Auch diese Kommission wird geplagt von Dilemmata, wie wir ihnen schon bei Van den Bosch bei Van Ginneken begegneten. Am deutlichsten wird das in der Haltung gegenüber dem Dialekt sichtbar. Prinzipiell sollen Dialekt und Volkssprache Objekt des Sprachstudiums sein; aber es sei das Volk zu weit und zu bedrohlich in das Schulsystem vorgedrungen, als daß man noch zügellosten Enthusiasmus zeigen könne. Man müsse vielmehr dem "Kampf gegen die dialektische Aussprache" Aufmerksamkeit widmen (ebd., 10).

In ihrer Sucht nach Zucht und im Bewußtsein, damit "einem oberflächlichen und unwissenschaftlichen Konservatismus gerade recht zu sein" (ebd., 18), redefiniert die Kommission die Verhältnisse zwischen Volk, Volksart, Muttersprache, Muttersprachunterricht und Literatur. Statt einer (vielleicht erträumten) inspirierenden Quelle für authentischen Muttersprachunterricht, werden Dialekt und Literatur zu Bedrohungen der "strengen Sprachzucht und scharf gezogenen Normen". Der Zusammenhang zwischen Muttersprachunterricht und nationaler Identität gerät dadurch außer Sichtweite - genau in jener Periode der niederländischen Geschichte, in der das nationale Territorium geschunden wurde und die deutsche nationalsozialistische Propagandamaschine auf Hochturen arbeitete, um den Niederländern ihre »germanische Abstammung« bewußtzumachen.

Das hohe Streben: Van Dis *cum suis* als das letzte Handbuch vor der kommunikativen Wende

Das eben besprochene Handbuch für den Niederländischunterricht in der Sekundarstufe von Van den Ent *et al.* (1941) hat sich mehr als 20 Jahre behaupten können. "Jeder, der sich auf die Lehrbefähigung für Niederländisch vorbereitet, studiert es, und auch die akademischen Studenten werden in den didaktischen Vorlesungen damit konfrontiert", bemerkt 1962 die Kommission, die einen Versuch gemacht hat, eine neue didaktische Anleitung zu verfassen (Van Dis *et al.* 1962, 13). Die Kommission, deren Vorsitzender auch ein Mitglied der Kommission Van den Ent war, nennt eine Anzahl von Argumenten, die für eine neue Anleitung sprächen, aber sie kämpft mit einem Gegenargument, das, wie sich später herausstellen wird, das Ende einer bestimmten Periode einläutet.

Der Van den Ent-Bericht hatte nach Erscheinen beträchtliche Kritik ausgelöst. Die wichtigste lautete, daß die Kommission aus Zufallsdidaktikern zusammengesetzt gewesen sei, denen eine theoretisch-pädagogische Grundlage fehle. Aber auch die neue Kommission besteht, wie sie selbst sagt, aus »Zufallsdidaktikern«, die ihre Arbeit größtenteils »intuitiv« verrichten: "Wir wissen namentlich vom Lernprozeß noch nicht viel; über den Einfluß der Muttersprachberrschung auf das Gefühls- und Vernunftsleben vermuten wir mehr als wir wissen" (Van Dis *et al.* 1962, 14). Da aber auf eine abgesicherte wissenschaftliche Grundlage für die Didaktik nicht erwartet werden könne, erarbeitete die Kommission ihre neue Anleitung trotzdem.

Dreizehn Jahre später erschien ein neues didaktisches Handbuch mit dem Titel *Zeggenschap* (Selbstbestimmung) und dem programmatischen Untertitel: "Grundsätze und Ausarbeitung einer Didaktik des Niederländischen in der Sekundarstufe" (Griffioen 1975). Diese ist nicht die Arbeit einer Kommission, sondern eines Alleinautors, nach dessen Selbstverständnis die Fachdidaktik für die Sekundarstufe auf akademischer Ebene als eigenständiges Gebiet gelten, jedenfalls nicht mehr von »Zufallsdidaktikern« aus der Niederlandistik betrieben werden sollte. Er fundiert seine Arbeit dementsprechend auf eine "philosophy of education [...], die in einer besonderen Didaktik Gestalt gewinnt" (Griffioen 1975, XI).

Damit nimmt Griffioen ausdrücklich Abschied von der vorherigen Tradition und gibt den Anstoß für die Verselbständigung der Fachdidaktik, wie sie derzeitigem Verständnis entspricht (vgl. etwa Braet 1992, 193 - 194). In diesem Prozeß verliert die Niederlandistik ihre legitimierende Kraft für die Lehrstoffwahl; an ihre Stelle tritt Erziehungstheorie. In Van Dis *et al.* (1962) begegneten wir zum letzten Mal der typisch niederlandistischen Argumentation:

"Der Niederländischlehrer muß Heranwachsende zum eindringlichen, kritischen und ehrfürchtigen Lesen bringen und zum verantwortlichen und umsichtigen Formulieren. Er bringt den Schülern nicht nur die Technik eines ordentlichen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs bei, sondern ist in hohem Maße auch an der Bildung ihrer Persönlichkeit beteiligt. Er weiß, daß klares und differenziertes Denken mit ermöglicht wird durch einen klaren verbalen Ausdruck. Und sein hohes Streben ist es, ihre Ohren und Herzen der Schönheit der Sprache, sowohl der Volkssprache in allerlei Schattierungen als auch der Sprache von Dichtern, zu denen sie aufsehen dürfen, zu öffnen. Kurz und gut: er ist der Inbegriff des Mannes, der junge Leute zum Reichtum unserer nationalen Kultur führt und der sie zu Teilnehmern an dieser Kultur machen kann" (Van Dis *et al.* 1962, 8).

Aus Griffioens Formulierung der »Zielsetzung des Faches Niederländisch« ergibt sich eine ganz andere Orientierung:

"Der Schüler wird motiviert, in allerlei Situationen seine Muttersprache zu benutzen um Erfahrungen zu machen, zu ordnen, zu interpretieren, zu evaluieren und zu internalisieren, und zwar in der Beziehung zu anderen Sprachgebrauchern und zusammen mit ihnen" (Griffioen 1975, 30).

Auch in Griffioens Didaktik spielt das Verhältnis von Dialekt, Standardsprache und Literatur eine Rolle. Aber Dialekt versteht er nicht als Volkssprache, sondern als Arbeitersprache; Dialekt ist keine Quelle für »guten« Muttersprachunterricht, sondern eine im standardsprachlichen Unterricht errichtete Lernbarriere für Arbeiterkinder. Die Standardsprache sei

"die Sprache derer, die einen höheren sozial-ökonomischen Status haben. Indem der Gebrauch der Standardsprache propagiert wird, wird dem »Deprivierten« deutlich gemacht, daß sein Status ein untergeordneter ist. Sich darum zu sorgen, ähnelt stark

der Almosen-Mentalität der wohlthätigen Reichen aus dem vorigen Jahrhundert: übertünchen statt restaurieren" (ebd., 80).

Im Literaturunterricht geht es nach Griffioens Auffassung nicht darum, daß die Kinder mit Dichtern, zu denen sie aufsehen können, bekannt gemacht und in die nationale Kultur eingeführt werden, sondern um »Humanisierung durch Kultur«. Der Literaturunterricht diene einem pädagogischen Ziel:

"Literatur und Literaturunterricht können einen Beitrag dazu liefern, daß der Schüler sich über die Welt und seinen Platz darin bewußt wird" (ebd., 211).

Die Frage, ob dies auch mit der nationalen Identität zu tun hat, wird nicht erörtert. Griffioens Auffassung von Muttersprachunterricht wird auch von seinem Standpunkt bestimmt, daß

"der Muttersprachunterricht sich allmählich in der Richtung eines Kommunikationsunterrichts verschiebt. Und das sollte er meines Erachtens auch, denn Sprachgebrauch ist Kommunizieren" (ebd., 20).

Somit spielt in diesem Ansatz das spezifische Verhältnis zwischen Muttersprachunterricht und einer niederländischen kulturellen Identität keine Rolle. Die Basis des Muttersprachunterrichts ist allgemein menschlich; Inhalte sind an allgemeinem menschlichem Verhalten orientiert; da gibt es nichts spezifisch Niederländisches mehr. Die so angebahnte Verschiebung findet ihr (vorläufiges) Ende mit einem zentralen Curriculum, das 1992 vom niederländischen Parlament verabschiedet wird; dieses muß von allen Schülern in der weiterführenden Schule absolviert werden. Die Zielsetzungen des Faches in diesem Dokument haben keinen Anklang an so etwas wie nationale Kultur, Standardsprache, Dialekt, Nationalliteratur. Der Unterricht soll allgemeinen Zwecken der Erhöhung sprachpraktischer und metasprachlicher Fähigkeiten dienen, wie dies beispielsweise in »Kernziel 14« ausgedrückt ist:

"Die Schüler lernen den Unterschied zwischen Dialekten, Gruppensprachen und Standardsprachen kennen. Sie gewinnen Einsicht in die Unterschiede gesprochener Sprachen, in das Entstehen von Sprachen, das Erhaltenbleiben oder die Veränderung von Sprachen."

Es geht also um generelle Zielsetzungen; der explizite Bezug auf das Niederländische, sei gemeint Sprache oder Nation, fehlt völlig. Somit spielen nationale Kultur, nationale Identität oder die Niederlandistik keine Rolle mehr, sondern der gesellschaftliche Ort der Schüler, ihre Persönlichkeitsentwicklung, ihre Vorbereitung auf Beruf oder Studium begründen, was im Unterricht geschehen soll. Zumindest auf der Ebene der Aussagen in Dokumenten ist demnach die Aufgabe der Ausbildung nationaler Identität im Muttersprachunterricht nicht mehr verortet.

Wir kommen somit zu folgendem vorläufigen Ergebnis: Nach der ideengeschichtlichen Betrachtung besitzen wir wenig Anlaß, im heutigen Niederländischunterricht eine das Nationalgefühl ausbildende Aufgabe explizit verankert zu sehen. Auf der Ebene der Rhetorik ist eine starke Veränderung gegenüber den historischen Vorläufern der Legitimierung des Niederländischunterrichts und seiner Aufgaben zu entdecken. In den historischen Schriften finden sich sehr wohl nationalbestimmte Aufgabenzuweisungen und Legitimationsfiguren; aber wir deuten auch die zeitgenössischen Texte aus dem 19. Jahrhundert nicht so, daß es um ein völkisch-nationales Verständnis gegangen sein soll, das dem in Germanistik und deutschem Sprachunterricht jener Zeit herausgebildeten entspräche (wie etwa beschrieben bei Gogolin 1991; vgl. umfassender Frank 1973).

Nach dem Zweiten Weltkrieg verlor der Verweis auf das »Völkische« oder das »Nationale« in der Muttersprachdidaktik allmählich seine Legitimität. Seit der Loslösung der Fachdidaktik von der wissenschaftlichen Niederlandistik und der Hinwendung zu »kommunikativem Muttersprachunterricht« sind - mindestens auf der rhetorischen Ebene - die letzten Anklänge an nationale Identität bildende Funktion verschwunden, die dem Unterricht zugewiesen werden. Eine gute Illustration dafür, daß auch hier die Maxime gilt: »Es gibt zwar ein Nationalgefühl, aber man sollte dem nicht zuviel Aufmerksamkeit widmen«, sehen wir darin, daß die Dichter des »Goldenen Zeitalters« - unsere Klassiker - zwar immer noch wichtig sind, daß es aber von keinem von ihnen eine moderne Neuauflage des Gesamtwerkes gibt. Die letzte Ausgabe des Werkes von Jacob Cats, beispielsweise, stammt vom Ende des 19. Jahrhunderts.

Daß wir es dennoch mit einem komplexen, auch in sich selbst höchst widersprüchlichen Thema zu tun haben, zeigen wir in unserem letzten Abschnitt.

Die Abschaffung des Niederländischen: Über eine Zeitungssente

Im Februar 1992 erschien in Zeitungen in der ganzen Welt, wie *La Stampa*, *The Observer*, *Wall Street Journal*, *New Zealand Herald* und *Dimanche Matin*, die Meldung, daß die niederländische Regierung sich entschlossen habe, das Niederländische im Bildungswesen abzuschaffen. Wie Tiemeyer (1992) herausfand, geht dieser Bericht zurück auf eine Pressemitteilung des *Guardian News Service* anlässlich der Veröffentlichung eines Gutachtens der *Commissie Taalaspecten Onderwijs* (Kommission für Sprachaspekte im Unterricht, 1992) zur Unterrichtssprache in der höheren Bildung und in der wissenschaftlichen Forschung in den Niederlanden. Diese Pressemitteilung lautete:

"Holland makes Dutch optional at schools. Dutch will cease to be the official language in school and universities across the Netherlands, the Dutch education ministry has announced" (zit. nach Tiemeyer 1992, 31).

Rasch stellte sich heraus, daß es sich bei der Meldung um eine »Ente« handelte. Gleichwohl führte sie zu einem Mediensturm, der seinen Höhepunkt erreichte, als das niederländische Parlament über eine gesetzliche Festlegung des Niederländischen als Unterrichtssprache im höheren Schulwesen diskutierte. Die Presseagentur Reuter verbreitete folgende Pressemitteilung:

"Netherlands seeks to promote Dutch at universities. [...] The Netherlands, anxious to safeguard the survival of its national language, is set to adopt a law, forcing universities to teach primarily in Dutch" (zit. nach Tiemeyer 1992, 32).

Viel Aufsehen erregte diese Mitteilung nicht mehr, und so endete eine Geschichte, die im Dezember 1989 harmlos angefangen hatte, dann zu operettenähnlichen Ausmaßen aufgeblasen wurde, zuletzt doch als Sturm im Wasserglas. Daß wir dieser Geschichte im folgenden dennoch nachgehen, hängt damit zusammen, daß daran das Verhältnis der Niederländer und der niederländischen Behörden zur niederländischen Sprache als Element des nationalen Selbstverständnisses gezeigt werden kann.

Englisch als Unterrichtssprache?

Am 12. Dezember 1989 wurde im niederländischen Fernsehen ein populärwissenschaftliches Programm ausgestrahlt, in dem der niederländische Bildungsminister in einem Interview zur Frage, ob er sich dafür einsetzen wolle, das Englische als Unterrichtssprache an den niederländischen Universitäten einzuführen, eine folgenreiche Aussage machte. Er sagte nämlich, daß das tatsächlich seine Absicht sei, wenn auch nicht für alle Fächer. Seine Begründung lautete, daß die Niederlande sich in zunehmenden Maße auf Internationalisierung der Universitäten innerhalb der EG einstellen müßten. Hiernach kam es zu einer Pressemitteilung der niederländischen Presseagentur ANP, deren erste Sätze lauteten:

"Ritzen befürwortet Englisch als Unterrichtssprache an der Universität. Die niederländischen Universitäten sollen in Zukunft Englisch als Unterrichtssprache benutzen, findet Bildungsminister Ritzen. Er wird sie dazu aber nicht verpflichten. Es bleibt Verantwortung der Universitäten selbst" (zit. nach Tiemeyer 1992, 30).

Alle niederländischen Zeitungen übernahmen diese Pressemitteilung. In den nächsten Tagen regnete es Leserbriefe und Interviews mit Menschen, die von den ministeriellen Ideen beunruhigt waren. Auch das Parlament rührte sich; dem Minister wurden schon am 14. Dezember 1989 von mehreren Abgeordneten verschiedener Parteien schriftliche Fragen gestellt. Sie lauten wie folgt:

"(1) Sind Sie der Meinung, daß die niederländischen Universitäten in Zukunft Englisch als Unterrichtssprache (*voertaal*) benutzen sollen? (2) Teilen Sie die Auffassung,

daß die niederländische Sprache einen essentiellen Platz in der niederländischen Kultur einnimmt und daß der Unterricht bei der Vermittlung kultureller Werte eine wichtige Funktion erfüllt? (3) Ist nicht zu befürchten, daß bei Realisierung Ihrer Auffassung die niederländische Bevölkerung allmählich eine kulturelle Oberschicht bekommt, die sich nicht mehr primär der Landessprache bedienen wird? (4) Ist die Möglichkeit für alle Niederländer, unabhängig von ihrer Fertigkeit in einer fremden Sprache wissenschaftlichen Unterricht zu erhalten oder zu erteilen, nicht noch wichtiger, als zu befördern, daß Ausländer einen Teil ihrer Studienzzeit in den Niederlanden verbringen?" (Vragen 1989, 425).

Der Minister gab zwei kurze und zwei längere Antworten. Zur ersten Frage sagte er, daß es sich vor allem darum handele, ausländischen Studenten Möglichkeiten zum Studium in den Niederlanden zu bieten, und nicht darum, allen niederländischen Studenten den Gebrauch des Englischen vorzuschreiben. Zur dritten Frage antwortete er, daß er diese Sorge unberechtigt finde, da von Universitätsstudenten erwartet werden darf, daß sie mehr als nur eine Sprache beherrschen. "Die Benutzung einer fremden Sprache während des Studiums dürfte für niederländische Studenten nicht zum Verlust der Landessprache führen" (ebd., 425). Die Antwort zur zweiten und vierten Frage lautete kurz: "Ja, aber dies ist nicht im Gegensatz zu meiner Auffassung" (ebd., 425).

Am 23. Mai 1990 hielt der Minister in Belgien einen Vortrag zum Thema »Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Flandern im Bereich der höheren Schulen und der wissenschaftlichen Forschung«. Er nutzte die Gelegenheit, die Wichtigkeit der eigenen Sprache als Medium für die wissenschaftliche Tätigkeit und als demokratisierender Faktor in der Verbreitung der Resultate von Wissenschaft zu betonen, zugleich aber auf die Wichtigkeit des Englischen als *lingua franca* für die internationale Kommunikation unter Wissenschaftlern hinzuweisen (vgl. Toespraak 1990).

Das Niederländische im Grundgesetz?

1990 geriet die Diskussion über Englisch oder Niederländisch als Unterrichtssprache auf eine höhere Ebene. Am 20. März 1990 wurde im Rahmen einer Parlamentsdebatte über Staatsrechts- und Behördenreform der folgende Antrag angenommen:

"Das Parlament ist nach Beratung der Meinung, daß es, auch im Hinblick auf die weitergehende europäische Integration, empfehlenswert ist, eine Untersuchung über die Festlegung des Gebrauchs der niederländischen Sprache als Sprache von Unterricht, Verwaltung und Recht durchzuführen [...]" (Motie 1990a).

Ende Oktober 1990 wird überdies der Bildungsminister von mehreren Parteien im Parlament darum gebeten, im Unterrichtsgesetz festzulegen, daß das Niederländische Unterrichtssprache sei (Motie 1990b). Denn:

"Das Parlament ist nach Beratung der Auffassung, daß die niederländische Sprache Träger unserer Kultur ist; ferner, daß in der Gesetzgebung zum Unterricht die Position der niederländischen Sprache ungenügend verankert ist; es bittet daher den Minister darum, dafür zu sorgen, daß in jedem relevanten Unterrichtsgesetz die Position des Niederländischen genügend gesichert wird."

Als Reaktion hierauf wurde im Juni 1991 die *Commissie Taalaspecten Onderwijs* zur Beratung dieser Frage eingerichtet. Die Kommission veröffentlichte im Januar 1992 ein Gutachten, dessen zentrale These lautet, daß es in Anbetracht der selbstverständlichen und unbedrohten Position des Niederländischen als Sprache des täglichen sozialen, politischen und ökonomischen Verkehrs in den Niederlanden keinen Anlaß zu einer allgemeinen Gesetzgebung über das Niederländische als Unterrichtssprache gebe; sie rät dem Minister, eine weitere Debatte zu vermeiden:

"Die Kommission beurteilt es momentan nicht als wünschenswert, das Niederländische als Unterrichtssprache gesetzlich festzulegen. Nur wenn es ruinöse Entwicklungen gäbe, was momentan nicht der Fall ist, müßte ein solcher Eingriff erwogen werden" (Commissie Taalaspecten Onderwijs 1992, 17). - "Sprache und Kultur sind Eigentum der Menschen selbst, nicht der Behörden - der Niederländer, nicht des niederländischen Staates. Die Behörden haben die primäre Aufgabe, die Bedingungen für das Blühen einer pluralen Kultur herzustellen, und sollen sich nur ausnahmsweise, bei drohenden ruinösen Entwicklungen, direkt mit dem Inhalt der Kultur beschäftigen" (Commissie Taalaspecten Onderwijs 1992, 20).

Der Minister ist mit diesem Gutachten einverstanden (vgl. Brief 1992), nicht aber das Parlament. Und letztenendes wird in den »Bestimmungen hinsichtlich des höheren Unterrichts und der wissenschaftlichen Forschung« vom 10. April 1992 in Artikel 7.2 unter »Sprache« folgende Bestimmung aufgenommen:

"Der Unterricht wird erteilt und die Examen werden abgenommen im Niederländischen. In Abweichung vom ersten Satz kann eine andere Sprache benutzt werden: (a) Wenn es eine Ausbildung dieser Sprache betrifft; (b) wenn es Unterricht betrifft, der im Rahmen einer Gastvorlesung von einem anderssprachigen Dozenten erteilt wird, oder; (c) wenn die spezifische Art, die Einrichtung oder die Qualität des Unterrichts, oder die Herkunft der Studenten es nötig machen, in Übereinstimmung mit einem vom Institutionsvorstand festgelegten Verhaltenscode" (Bepalingen 1992, 27).

Zum Stellenwert der niederländischen Sprache in der Verwaltung und im Rechtswesen führt der oben genannte Antrag, parallel zu den Bemühungen des Bildungsministeriums, zu einer achtseitigen Notiz der Staatssekretärin des Inneren (Positie 1991). Darin wird festgestellt, daß es im Grundgesetz keine

Bestimmung gibt, die das Niederländische als offizielle Sprache festlege¹, daß aber die Feststellung, das Niederländische sei die Sprache von Verwaltung und Recht, zu den ungeschriebenen Gesetzen der Niederlande gehöre. Auf europäischer Ebene gelte, daß das Niederländische eine der neun offiziellen Arbeitssprachen der Gemeinschaft sei. Zum Vergleich stellt die Notiz fest, daß es im Grundgesetz von Belgien, Finnland, Irland, Italien, Luxemburg, Spanien und der Schweiz Bestimmungen zur offiziellen Sprache gebe; keine solchen gebe es in Dänemark, Deutschland, dem Vereinigten Königreich und Schweden. Zusammenfassend stellt die Staatssekretärin fest, daß das Kabinett im Hinblick auf internationale Entwicklungen wohl großen Wert auf die Verstärkung des Stellenwerts des Niederländischen lege - es gehe also nicht um die Beschützung des Niederländischen gegen nationale Entwicklungen -, daß es dazu aber nicht das Mittel einer allgemeinen Bestimmung im Grundgesetz benutzen wolle. Als wichtigste Gründe hierfür werden genannt, daß ansonsten die Formulierung von vielen Ausnahmen hinsichtlich der Minderheitssprachen, vor allem des Friesischen, notwendig würde und dies zu einer unerwünschten Zunahme der Komplexität des Grundgesetzes führen müßte.

In einer Parlamentsdebatte am 7. Mai 1992 zu dieser Notiz wird von der Regierung, dem Bildungsminister und von der Staatssekretärin des Inneren primär pragmatisch argumentiert, aber viele Parlamentsmitglieder benutzen Argumente, die sich auf den Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Identität beziehen. Am deutlichsten ist das bei den Abgeordneten der kleinen christlich-reformierten Parteien.² So nennt ein Abgeordneter des GPV den Gebrauch der niederländischen Sprache in Verwaltung und Rechtsprechung "ein kulturelles Grundrecht des Bürgers"; er befürchte, daß dem Niederländischen in der europäischen Integration nur ein zweitrangiger Platz zukomme. Mit dem "kulturellen Schaden für unsere Sprache" als Folge der in der internationalen Presse angekündigten Abschaffung des Niederländischen rät er, nicht zu leichtsinnig umzugehen: "Etwas mehr kultureller Selbstrespekt würde uns nicht schlecht anstehen" (Debat 1992, 4702). Ein Abgeordneter der SGP wählte eine etwas andere Perspektive. Seines Erachtens ist Sprache

¹Dabei wird abgesehen von einem offiziell noch immer gültigen Königlichen Beschluß vom 4.6.1830, worin König Willem I im Rahmen seiner Sprachpolitik für die seinerzeitigen Niederlande (die heutigen Niederlande und das heutige Belgien) für die Provinzen Noord-Brabant, Gelderland, Holland, Zeeland, Utrecht, Friesland, Overijssel, Groningen und Drenthe die niederländische Sprache als Volkssprache und offizielle Sprache festlegt. Die Sprachpolitik von Willem I endet mit der Trennung der Niederlande von Belgien im Jahre 1931 (vgl. Wils 1977).

²GPV (*Gereformeerde Politiek Verbond*), SGP (*Staatkundig Gereformeerde Partij*), RPF (*Reformatorisch Politieke Federatie*).

"vor allem wichtig als Kommunikationsmittel. Sie ist einzigartiges Mittel, vom Schöpfer dem Menschen gegeben. Wir müssen damit sehr sorgfältig umgehen. Sprache ist aber noch mehr. Der [...] Begriff »Muttersprache« macht das deutlich. Sprache steht im direkten Verhältnis zu der Kultur eines Volkes. [...] Durch die niederländische Sprache kennen wir die niederländische Kultur und die niederländische Geschichte und sind wir daran beteiligt" (ebd., 4707). Wichtig ist für ihn die *Statenbijbel*:¹ "In der niederländischen Kultur und Geschichte hat der reformierte Protestantismus eine große Rolle gespielt. Es ist nicht zufällig, daß gerade die *Statenbijbel* von 1637 die niederländische Sprache so sehr geprägt hat. Diese Kultur möchten wir lebendig halten, auch wenn Europa sich ökonomisch und politisch vereinigt. Die europäische Gemeinschaft darf keine graue Masse werden, in der kleine Kulturen untergehen" (ebd., 4707). Vor allem müsse "in der Gesellschaft selbst das Bewußtsein der Wichtigkeit der niederländischen Sprache und Kultur soviel wie möglich gefördert werden. [...] Gerade der Unterricht hat die wichtige Funktion, den Schülern ein Bewußtsein des Wertes der niederländischen Sprache und Kultur beizubringen. Der Stellenwert der vaterländischen Geschichte im Fach Geschichte und der Stellenwert der niederländischen Sprache sollen erhöht werden" (ebd., 4708).

Auch ein Abgeordneter der RPF verwies auf den europäischen Integrationsprozeß und die Wichtigkeit der Festlegung des Stellenwerts des Niederländischen darin. Er fragte sich,

"wie lange es noch dauern wird, bevor unsere Sprache und damit eines der wichtigsten Merkmale unseres Volkes auf dem Altar der europäischen Integration [...] geopfert wird. [...] Wenn die niederländische Sprache zu existieren aufhört, hört das niederländische Volk als solches zu existieren auf" (ebd., 4710).²

Eine weniger »aufgeladene« Argumentation zeigen die Abgeordneten der linken Parteien und der Liberalen.³ Ein Abgeordneter der PvdA meinte, daß es im Rahmen der europäischen Integration

"natürlich nicht gut wäre, aus lauter nationalistischen Gründen einen Sprachkampf für das Niederländische zu starten", aber das Niederländische müsse aus zwei Gründen geschützt werden: erstens, weil es "unsere Sprache ist, d.h. die Sprache, in der wir am markantesten unsere Gedanken und Gefühle äußern können, wie die Franzosen und Engländer das können in ihrer Sprache"; zweitens "weil in unserer Sprache viel

¹Erste vollständige Bibelübersetzung ins Niederländische. Die Übersetzung (1626-1635) fand statt im Auftrag der Allgemeinen Staaten der Niederlande; die Bibel wurde 1637 veröffentlicht.

²Alle drei Abgeordneten sind der Meinung, daß der Stellenwert des Niederländischen im Grundgesetz festgelegt werden soll, ohne dabei die rechtliche Position des Friesischen anzutasten.

³Dies betrifft die sozialdemokratische PvdA (*Partij van de Arbeid*), die linksliberale D'66 (*Democraten 1966*), die Grünen (*Groen Links*) und die liberale VVD (*Volkspartij voor Vrijheid en Democratie*).

dessen, was Niederländischsprachige in der Vergangenheit gedacht, erlebt, gefühlt haben, in Worte gefaßt ist. Dieses kulturelle Arsenal soll zugänglich bleiben" (ebd., 4703).

Eine Abgeordnete von D'66 argumentierte, daß es, auch wenn "unsere Sprache und Kultur unlöslich miteinander verbunden sind" und deshalb "eine Debatte über unsere Sprache eine Debatte über unsere Kultur ist", in dieser Debatte nicht darum gehen kann und darf, den Eindruck zu erwecken, daß es notwendig sei "die eigene Identität und Nationalität krampfhaft zu akzentuieren" (ebd., 4709). Was aber wohl notwendig sei, sei die Garantie, daß das integrierte Europa ein kulturell und sprachlich pluriformes Europa sein wird, und dazu sei es nötig, den Stellenwert der eigenen Sprache auch gesetzlich festzulegen. Ein Abgeordneter der Grünen bezweifelte, ob die weitergehende Internationalisierung zur kulturellen Verblassung führe; er konzentrierte sich auf die Wichtigkeit der "integrierenden Funktion der niederländischen Sprache" innerhalb der niederländischen Gesellschaft: es dürfe damit keine "Sprachklüfte zwischen Gebildeten und weniger Gebildeten entstehen" (ebd., 4708). Der Abgeordnete der Liberalen war der Meinung,

"daß jeder selbst bestimmen soll, wie und in welcher Sprache, in welchem Dialekt und mit welchem Akzent er sich im Umgang mit anderen ausdrückt. Wir finden, das ist eine Sache der Privatsphäre" (ebd., 4704).

Eine Abgeordnete des christdemokratischen CDA (*Christendemocratisch Appell*) verwendete neben anderen Argumenten eine quantitative Argumentation:

"Das niederländische Sprachgebiet umfaßt in Europa mehr als 20 Millionen Menschen, inklusive 50.000 Franzosen. Die Sprache wird verstanden von 15 Millionen in der Republik Süd-Afrika; sie wird als erste Sprache gesprochen in Surinam und auf den niederländischen Antillen, sie wird verstanden auf Aruba, benutzt in Namibien, in Indonesien und in Teilen von Deutschland; sie ist größer als alle skandinavischen Sprachen zusammen. Es ist die 35. Sprache der Welt, die 8. Sprache der Wissenschaft und die 9. Sprache auf internationalen Tagungen" (ebd., 4706).

Übrigens gingen nur zwei Abgeordnete ausführlich auf die multiethnische, multikulturelle und mehrsprachige Gesellschaft der Niederlande und auf die Wichtigkeit der Beherrschung des Niederländischen als Mittel zur Partizipation und Integration von kulturellen Minderheiten ein.¹

Es bleibt nach dieser Debatte bei den kontroversen Positionen: Die Staatssekretärin ist gegen eine Grundgesetzänderung; einige Abgeordnete sind dafür oder wünschen mindestens ein "Sprachengesetz oder ein Gesetz zur nieder-

¹Die Rede eines Abgeordneten der extrem-rechten und ausländerfeindlichen Partei *Centrum Democraten* (CD) wird hier nicht weiter erörtert.

ländischen Sprache" (ebd., 4715), das alle gesetzlichen Bestimmungen zu »Sprache« in den Niederlanden enthält. Hieran wird jetzt gearbeitet.

Zum Schluß

In seiner fesselnden Analyse des Begriffes Identität sagt Frijhoff (1993, 35), Identitätsforschung könne der Analyse von kulturellen Faktoren, die bei der Konstruktion von sozialen und politischen Gebilden wie nationale Identität eine Rolle spielen, nicht entbehren; zudem müßten diese Faktoren selbst auf eine Zeitachse gestellt werden, damit sie ihre Bedeutung ganz und gar preisgeben. Unsere erste Erkundung des möglichen Verhältnisses zwischen dem Unterricht in der nationalen Sprache und der Herausbildung eines niederländischen nationalen Selbstverständnisses bestätigt die Richtigkeit dieses Postulats. Ohne nähere Erforschung der Umstände und Bedingungen, die diese beiden Phänomene in bestimmten historischen Perioden miteinander verbinden, bleibt ihre unbestreitbar existierende, aber den Sinn verändernde Beziehung schwer durchschaubar.

Als zwei historische Beispiele von näher zu betrachtenden kulturellen Zusammenhängen nennen wir hier die Gründung des Allgemeinen Niederländischen Verbandes (*Algemeen Nederlandsch Verbond*) im Jahre 1898, die die Zielsetzungen der "Vergrößerung der sittlichen und materiellen Kraft des niederländischen Stammes" und "die Handhabung und Verbreitung der niederländischen Sprache" besaß (Statuten 1905, 1), und die Gründung der Gesellschaft Unsere Sprache (*Genootschap Onze Taal*) "zur praktischen Pflege des reinen Niederländisch" und gegen "die Verdeutschung unseres Volksgeistes" im Jahr 1931 (De Jong & Burger 1991, 12, 9). Als kontemporäres Beispiel können wir unter anderen auf das in der Diskussion über Pro und Kontra des Unterrichts in Sprachen ethnischer Minderheiten im Zusammenhang mit den »Segnungen« des Lernens des Niederländischen (Lucassen & Köbben 1992) ab und zu hörbare Echo der amerikanischen *English only movement* (Tollefson 1991, 120) verweisen. Eine nähere Betrachtung des Kontextes, in dem der *Algemeen Nederlandsch Verbond* und die *Genootschap Onze Taal* gegründet werden konnten, kann vielleicht die spezifische Position der Muttersprachdidaktik am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts weiter verdeutlichen, und die Diskussion über Mehrsprachigkeit und Unterricht in den Niederlanden bietet möglicherweise einen Interpretationsrahmen für den jüngsten Tumult über die Abschaffung des Niederländischen als Unterrichtssprache an der Universität.

Literatur

- Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Frankfurt (Campus)
- Bank, Jan Th. M. (1990): Het roemrijk vaderland. Cultureel nationalisme in Nederland in de negentiende eeuw. Leiden (Rijksuniversiteit Leiden)
- Bepalingen (1992): Bepalingen met betrekking tot het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek). Gewijzigd voorstel van wet 10 april 1992. Eerste Kamer der Staten-Generaal, Vergaderjaar 1991-1992, 21 073, Nr. 264
- Bosch, J.H. van den (1897): PLEIDOOI voor de MOEDERTAAL, de jeugd en de onderwijzers. Groningen (P. Noordhoff)
- Braet, Antoine (1992): Neerlandistiek en moedertaalonderwijs: een nieuw begin? In: De Nieuwe Taalgids, Jahrgang 85, Nr. 3, S. 193-204
- Brief (1992): Brief van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen aan de voorzitter van de Vaste Commissie voor Onderwijs en Wetenschappen uit de Tweede Kamer der Staten-Generaal betreffende Rapport Commissie Taalaspecten, d.d. 3.2.1992, kenmerk OWB/CS-92007098
- Commissie Herziening Eindtermen (1990): Advies Kerndoelen voor de basisvorming in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. 's-Gravenhage (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen)
- Commissie Taalaspecten Onderwijs (1992): Voertalen in Hoger Onderwijs en Onderzoek. Rapport van de Commissie Taalaspecten Onderwijs aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen.
- Debat (1992): Nederlandse taal. Handelingen Tweede Kamer der Staten-Generaal, Vergaderjaar 1991-1992, 26, 7 mei 1992, 75-4701-75-4717
- Dis, L.M. van et al. (1962): Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal. Amsterdam, Purmerend, Groningen (J.M. Meulenhoff, J. Muusses, Erven P. Noordhoff)
- Ent, W. van den et al. (1941): Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school. Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. 's-Gravenhage (Rijksuitgeverij)
- Frank, Horst Joachim (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. München (Carl Hanser Verlag)
- Frijhoff, Willem (1993): Cultuur op termijn. Een verkenning van identiteit in de tijd. In: Carolien Bouw & Bernard Kruithof (Hrsg.): De kern van het verschil. Culturen en identiteiten. Amsterdam (SISWO, Amsterdam University Press), S. 17-40
- Geerts, G. & H. Heestermans (1984): Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal. Utrecht, Antwerpen (Van Dale Lexicografie)

- Geerts, G. & H. Heestermans (1992): Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal. Utrecht, Antwerpen (Van Dale Lexicografie)
- Ginneken, Jac. van (1917): Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden: een hartig woord aan hen die belang stellen in de toekomst van het Nederlandsche volk. Nijmegen (L.C.G. Malmberg)
- Gogolin, Ingrid (1991): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg). erscheint 1993: Münster (Waxmann)
- Griffioen, Jan (1975): Zeggen-schap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen (H.D. Tjeenk-Willink, Wolters-Noordhoff)
- Griffioen, Jan & Harm Damsma (1978): Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen (Wolters-Noordhoff)
- Hake, B.J. (1992): De strijd om burgerschapsvorming: volksverlichting in de Bataafse Republiek. In: Comenius, Nr 47, S. 247-246
- Hobsbawm, Eric J. & Terence Ranger (Hrsg., 1983): The invention of tradition. Cambridge (Cambridge University Press)
- Jong, Jaap de & Peter Burger (1991): Onze Taal! Zestig jaar strijd en liefde voor het Nederlands. 's-Gravenhage (SDU Uitgeverij)
- Jong, Lou de (1972): Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog. Deel 4 Mei '40 - Maart '41; tweede helft. 's-Gravenhage (Staatsuitgeverij)
- Kalff, Gerrit (1883): Het onderwijs in de moedertaal. Amsterdam
- Klinkenberg, Sjef & Jacques de Vroomen (Hrsg., 1988): Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland. Enschede (SLO)
- Kroon, Sjaak (1985): Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands. Groningen (Wolters-Noordhoff)
- Kruyskamp, C. & F. de Tollenaere (1950): Van Dale's Nieuw Groot Woordenboek der Nederlandse Taal. 's-Gravenhage (Martinus Nijhoff) (7. Auflage)
- Labrie, A. (1992): "La religion civile": nationalisme, nationale staat en modernisering in Europa. In: L.H.M. Wessels & A. Bosch (Hrsg.): Veranderende grenzen; Nationalisme in Europa, 1815-1919. Tekstboek. Nijmegen (SUN), S. 59-103
- Leest, J. (1932): Het voortgezet onderwijs in de moedertaal. Groningen (Wolters-Noordhoff)
- Lenders, (1988): De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming. Nijmegen (SUN)
- Lenders, (1992): Liberalisme en positivisme: de ontwikkeling van een uniform schoolmodel in Nederland (1850-1900). In: Comenius, Nr. 47, S. 265-284

Lucassen, Leo & André J.F. Köbben (1992): Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991). Amsterdam, Lisse (Swets & Zeitlinger)

Matthey, I.B.M. (1992): Verbeeld verleden; Schilderijen, schoolplaten en monumenten als uitingen van nationaal gevoel. In: L.H.M. Wessels & A. Bosch (Hrsg.): Veranderende grenzen; Nationalisme in Europa, 1815-1919. Werkboek. Heerlen (Open Universiteit), S. 114-163

Moor, Wam de (1986): Van tekstbestudering naar tekstervaring, literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek: Moedertaalonderwijs in ontwikkeling; een overzicht van onderzoek tot 1981. Muiderberg (Coutinho), S. 455-457

Nipperdey, T. (1968): Nationalidee und Nationaldenkmal in Deutschland im 19. Jahrhundert. In: Historische Zeitschrift, S. 529-585

Motie (1990a): Gewijzigde motie van de leden Van Middelkoop en Mateman, ter vervanging van die gedrukt onder nr. 12. Tweede Kamer der Staten-Generaal, Vergaderjaar 1990-1991, 21 427 Nr. 14

Motie (1990b): Gewijzigde motie van de leden Ginjaar-Maas en Franssen ter vervanging van die, gedrukt onder nr. 36. Tweede Kamer der Staten-Generaal, Vergaderjaar 1990-1991, 21 800 VIII, Nr. 41

Positie (1991): De positie van de Nederlandse taal. Brief van de Staatssecretaris van Binnenlandse Zaken. Tweede kamer der Staten-Generaal. Vergaderjaar 1991-1992, 21 427, nr. 20. Staatskundige, bestuurlijke en staatsrechtelijke vernieuwing

Statuten (1905): Statuten van het Algemeen Nederlandsch Verbond. Goedgekeurd bij Koninklijk Besluit van 23 januari 1905 Nr. 13. Voortzetting van het Alg. Ned. Verbond. Opgericht 1 mei 1898

Swaan, Abram de (1989): Zorg en de staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de verenigde Staten in de nieuwe tijd. Amsterdam (Bert Bakker)

Tiemeyer, Will (1992): Nederlands of Engels? Een twee jaar durend misverstand. In: Uitleg, Nr. 13, S. 30-32

Toespraak (1990): Toespraak van de Nederlandse Minister van Onderwijs en Wetenschappen bij het colloquium over samenwerking tussen Nederland en Vlaanderen op het vlak van het hoger onderwijs en het wetenschappelijk onderzoek. Gent 23 mei 1990. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, versie 21 mei 1990 (mimeo)

Tollefson, James W. (1991): Planning language, planning inequality. Language policy in the community. London, New York (Longman)

Toorn, M.C. van den (1991): Wij melden u den nieuwen tijd. Een beschouwing van het woordgebruik van de Nederlandse nationaal-socialisten. 's-Gravenhage (SDU Uitgeverij)

Toorn, M.C. van den (1992): De Tweede Wereldoorlog en het Nederlands van nu. Nijmegen (Katholieke Universiteit Nijmegen)

Townson, Michael (1992): *Mother-Tongue and Fatherland. Language and Politics in Germany*. Manchester (Manchester University Press)

Velde, Henk te (1992): Politieke stromingen komen en gaan maar de natie blijft altijd bestaan. Tweehonderd jaar discussie in Nederland over de nationale identiteit. In: *Ons Erfdeel*, Jahrgang 35, Nr. 3, S. 405-411

Vos, H.J. de (1939): *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden. Een historisch-kritisch Overzicht van de Methoden bij de Studie van de Moedertaal in het Middelbaar Onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw*. Turnhout (Van Mierlo-Proost) (zwei Teile)

Vos, J.L.M. (1993): *De spiegel der volksziel. Volksliedbegrip en cultuurpolitiek engagement in het bijzonder in het socialistische en katholieke jeugdidealisme tijdens het interbellum*. Nijmegen (Katholieke Universiteit Nijmegen)

Vragen (1989): *Vragen gesteld door de leden der kamer, met de daarop door de regering gegeven antwoorden. Tweede kamer der Staten-Generaal, Vergaderjaar 1989-1990, Aangangsels van de Handelingen, 210 (herdruk)*

Wessels, L.H.M. (1992): *Ter inleiding; Veranderende grenzen: nationalisme in Europa, 1815-1919*. In: L.H.M. Wessels & A. Bosch (Hrsg.): *Veranderende grenzen; Nationalisme in Europa, 1815-1919*. Nijmegen, Heerlen (SUN, Open Universiteit), S. 11-58

Wessels, L.H.M. & A. Bosch (1992): *Veranderende grenzen. Nationalisme in Europa 1815-1919*. Nijmegen, Heerlen (SUN, Open Universiteit)

Wils, L. (1977), *De taalpolitiek van Willem I in de zuidelijke Nederlanden*. In: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* XIIC, S. 81-88