

kleio

Tijdschrift van de vereniging
van docenten in geschiedenis
en staatsinrichting in Nederland
(VGN)

37e jaargang nr. 3 april

1996



Waarin o.a. Kleio-gesprek met
een Oost-Berlijnse leraar, alles over MMW
en geschiedenis in de tweede fase, de impact van
Holocaust-onderwijs in de VS en problemen op (i)Vbo/Mavo

Algemeen Bestuur

Mw. H. Budé-Janssens,
voorzitter (externe en
buitenlandse contacten,
Platform VVVO,
CITO/CEVO, intercommis-
sie, werkgroep Suriname,
publiciteit), Patrijslaan 12a,
2261 ED Leidschendam.
Tel. 070-32 77 923.
Fax. 070-3201298

Mw. M.E. Hielkema
vice-voorzitter (bavo,
internationalisering, contac-
ten met historische vereni-
gingen), Titiaanstraat 34',
1077 RJ Amsterdam.
Tel. 020-66 44 060.

H. Buskop, *1e secretaris*
(havo, vwo, pabo,
Climatica),
Sportlaan 370,
2566 LP Den Haag.
Tel. 070-3648946.

Mw. E. Marrenga *2e secreta-
ris* (interne correspondentie,
vrouwengeschiedenis),
Lange Leidsedwardsstraat
212', 1017 NR Amsterdam.
Tel. 020-62 77 126.

J. Schopman, *1e penning-
meester* (financiën, leden-
werving, OAC, contacten
Kleio, Tweede Fase),
Jozef Israëlsstraat 58,
6521 MZ Nijmegen.
Tel. 024-32 24 769.

Mw. J.M.L. van Bakkum,
2e penningmeester
(volwasseneneducatie,
beroepsonderwijs),
Molvense erven 102,
5672 HN Nuenen.
Tel. 040-28 34 364.

H. Kurstjens (*vbo/mavo,
cie Van Veen*),
Nijenkamp 13,
6651 HG Druten.
Tel. (privé) 0487-51 31 19,
(werk) 026-35 21 320.

L. Jansen, Ananasstraat 1,
6543 ZH Nijmegen.
Tel. 024-3786877.

VGN-giro: 128701 t.n.v.
Penningmeester VGN,
Den Haag.

U kunt zich opgeven als lid
van de VGN bij de adminis-
tratie Vreeswijkstraat 329,
2546 AK Den Haag. Wilt u
daarbij aangeven tot welke
categorie van leraren u
behoort en op welk schooltype
u werkzaam bent.

Voor 1996 bedragen de contributies:

Bij bezoldiging tot en met
HOS-schaal 10 f 95,-

Bij bezoldiging vanaf
HOS-schaal 11 f 115,-

VBO/MAVO-docent met drie
of meer vakken f 65,-

Bij minder dan 16 uur f 80,-

Kennismakingslidmaatschap
(alleen voor studenten) f 45,-

Buitengewone leden (zij die
niet meer in het onderwijs
werkzaam zijn) f 85,-

Partnerlidmaatschap f 140,-

kleio

Het blad van de VGN, verschijnt tien maal
per jaar, incidenteel met katern voor leerlingen

Redactie

W.G.J. Rongen, *voorzitter*,
Antillen 4, 3524 EZ Utrecht.
Tel. 030-28 92 580.

R.P. Slotboom, *secretaris*,
Walcheren 137, 3524 ZS
Utrecht. Tel. 030-28 95 982.
B. Engbers, Louise Kerlinghof
8, 3571 TR Utrecht.
Tel. 030-2724010.

J.L.G. van Oudheusden,
Massenetstraat 21, 5144 WP
Waalwijk. Tel. 0416-33 74 30.

H.S.J. Jansen, Hatertseweg
463, 6533 GH Nijmegen.
Tel. 024-35 53 484.

Mw. C. van Bortel, Evievelde 6,
5422 AK Gemert.
Tel. 0492-36 11 36.

J. Trippenzee, Vesuvius 74,
3524 WX Utrecht.
Tel. 030-2800543.

Alle leden van de VGN
hebben een abonnement op
Kleio.
Niet-leden kunnen zich
abonneren, maar reglementair
komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonne-
ment zonder lidmaatschap, die
niet werkzaam zijn als docent.
Over uitzonderingen beslist
het bestuur.

Voor 1996 kost een
abonnement:
Binnenland f 100,-
Buitenland, f 125,-
binnen Europa f 125,-
Buitenland, buiten
Europa (luchtpost) f 135,-
Losse nummers f 10,-

Informatie over het
leerlingenmateriaal in de serie
Kleio-Didactica en andere
uitgaven van de VGN vindt u
regelmatig in Kleio.
U kunt bestellen door het

betreffende bedrag over te
maken op Postbanknummer
12 87 01 t.n.v. Penningmeester
VGN te Den Haag.
Wilt u op het girobiljet
aangeven om welke nummers
het gaat.

In Kleio kan geadverteerd
worden.

Prijzen:
1 pagina f 410,-
1/2 pagina f 325,-
1/4 pagina f 225,-

Voor informatie over andere
formaten en inleverdata van
de opnamemodellen kunt u
zich wenden tot de eindredac-
teur.

Eindredactie:

Mw. T. Bogaerts-Stoopman,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030-68 83 576
Fax 030-68 88 459

VAN DE REDACTIE

'Burgemeesters in oorlogstijd', 'twee-
millimeter-generatie', 'Je handelt niet
met doden'. Drie uitspraken die in dit
nummer gedaan worden. Ze houden
allemaal verband met de benarde positie
van het geschiedenisonderwijs in de
toekomst.

De eerste uitspraak, die over de burge-
meesters in oorlogstijd, verwijst naar het
VGN-bestuur. Dat zou, volgens aanwe-
zen op de druk gezochte informatiebij-
eenkomst over de adviesexamenpro-
gramma's van de tweede fase
(9 februari jl.), zich alleen maar beperken
tot het redden van wat er nog te redden
valt. Overigens werd ook op de jaarver-
gadering van 16 maart j.l. betoogd dat
het bestuur zich wat minder defensief
zou moeten opstellen.

De tweede uitspraak geeft, volgens de
Groene Amsterdammer, de diepte van
het historisch bewustzijn van Nederland-
se jongeren weer. De term werd gebruikt
naar aanleiding van een uitspraak van
een meisje bij de Borobudur. Aan een
passerende oudere man vroeg ze of hij
in Holland had gewoond, toen hij iets in
het Nederlands zei.

'Je handelt niet met doden' is een uit-
spraak van de Franse historicus De
Voogd. Geschiedenis is volgens hem
niet zo belangrijk in Nederland.
Handelaren hebben geen kennis van het
verleden nodig.

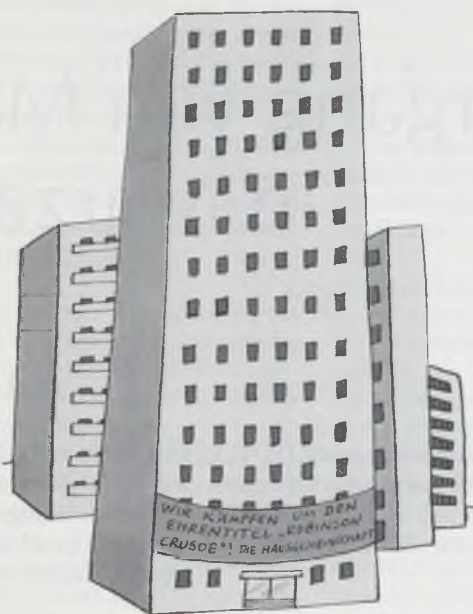
Drie artikelen in dit nummer over het
geschiedenisonderwijs in de toekomst.
Niet echt vrolijke en geruststellende
literatuur. Daarnaast ook aandacht voor
geschiedenisonderwijs in de voormalige
DDR en voor het Holocaust-onderwijs
in de VS. Ook al van die vrolijke onder-
werpen.

En dan heb ik het nog niet gehad over
een bezigheid waar ik helemaal somber
van zou worden: 'het bewerken van
oudere hoogleraren opdat ze zich minder
badinerend uitlaten over het schoolvak
geschiedenis'.

Ook alles daarover in dit nummer.

Wim Rongen

In dit nummer



- 4 De ondergang van Marx in Marzahn: gesprek met een gymnasium-leraar uit Oost-Berlijn - Ruud Slotboom**
Vooral voor het geschiedenis-onderwijs zijn de veranderingen door de val van de Muur en de Duitse eenwording ingrijpend geweest. De opleiding tot 'socialistische mens' verdween, samen met de 'Rote Socken'.

- 12 MMW: een schoolvak in wording - Bregje Pel**
Het advies-examenprogramma MMW voor de tweede fase Havo en Vwo is nu bekend. Bregje Pel, die in de vakontwikkelgroep zat en nu voorzitter is van de expliciteringscommissie, licht het programma toe.

- 15 Burgemeesters in oorlogstijd - Jos Trippenree en Jan van Oudheusden**

Op 9 februari jl. was er een voorlichtingsbijeenkomst over de advies-examenprogramma's voor de tweede fase Havo en Vwo. De in grote getale opgekomen leden van de VGN hoorden daar van alles over het toekomstige onderwijs in het leerhuis. Verslag van twee Kleio-redacteuren.

- 18 Vijftig jaar na dato. Holocaust-onderwijs in de Verenigde Staten - Oscar Lansen**

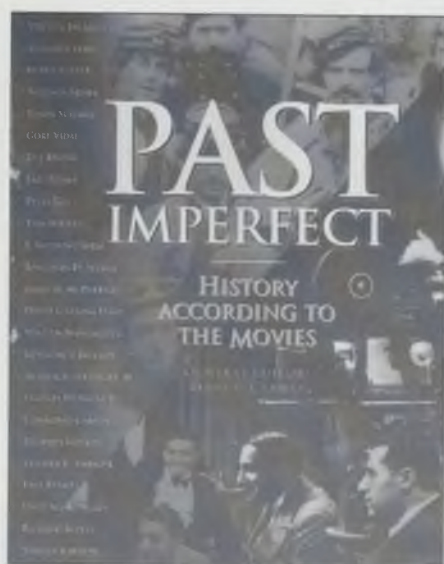
Tegen de achtergrond van een zich weer verhardende samenleving ten opzichte van immigranten schetst de auteur de omvang en de impact van het onderwijs over de Holocaust. Net als bij ons verschuift het doel van voorlichting over een historische gebeurtenis naar onderwijs tegen racisme en discriminatie. Maar in hoeverre heeft het effect?

- 24 Kleioskoop - Marc Kropman**

Bespreking van het boek *Past Imperfect*.
History according to the movies van Mark C. Carnes.

- 27 De toekomst van het verleden: geschiedenis op (i)Vbo en Mavo**

Met bijdragen van Huub Kurstjens, Will Bouwman en de Commissie Vbo/Mavo van de VGN



En verder:

- 33 Boek van de maand**
36 In 't kort en recensies
42 Kleiokrant

Wilt u artikelen voor Kleio toesturen aan de secretaris van de redactie. Berichten voor de Kleiokrant, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen en brieven kunnen rechtstreeks naar de eindredacteur.

Gesprek met een gymnasium-leraar uit Oost-Berlijn: geschiedenisonderwijs voor en na de val van de Muur

De ondergang van Marx in Marzahn

Ruud Slotboom

Zes jaar na de ondergang van de DDR kijken Kleio-redacteur Ruud Slotboom en de 32-jarige geschiedenisleraar Ralf Klimera uit Oost-Berlijn terug op de DDR-tijd en de veranderingen daarna. Het interview wordt ingeleid met een korte geschiedenis van het Oostduitse onderwijs.¹

*Marzahn:
"De grootste buitenwijk van Europa".*

kleio

nummer 3/96
pagina's 4 en 5



De ondergang van de DDR betekende het einde van het paradepaardje van Margot Honecker: jarenlang bepaalde zij als *Minister für Volksbildung* hoe het Oostduitse onderwijssysteem eruit zag. Op school werd de socialistische mens gevormd, die in alle opzichten beter moest zijn dan de kapitalistische. Voor geschiedenisleraren was een speciale rol weggelegd: zij moesten de leerlingen duidelijk maken dat het verleden in één rechte lijn naar het socialisme liep.

Na de val van de Muur was dat voorbij: het vak kon zich bevrijden van de ideologische dwangbuis en zich naar westers model ontwikkelen. Maar natuurlijk ging dit niet zonder de nodige problemen.

Haat!

Het geschiedenisonderwijs in de DDR stond in het teken van de haat. Het is nu nauwelijks meer voor te stellen, maar de richtlijnen van de *Sozialistische Einheitspartei Deutschlands* voor het geschiedenisonderwijs waren overduidelijk:

*'Den Schülern muss klarwerden, dass der Klassenkampf der Inhalt der Geschichte aller Klassengesellschaften ist.'*²

De strijd tussen het goede en kwade, het communisme en kapitalisme, het nieuwe en oude moest centraal staan in het onderwijs: *'Sie müssen erkennen, dass der Kampf zwischen Altem und Neuem ein Gesetz der historischen Entwicklung ist, und dass das Neue immer gesiegt hat.'*³

Zo stond het dus in de officiële richtlijnen. Maar was het in de praktijk ook zo? Hebben de Oostduitse leraren hun leerlingen inderdaad geleerd de vijand in het Westen te haten? En als ze dat probeerden, lukte dat eigenlijk wel? Dit zijn vragen waarover in Duitsland nog steeds wordt gediscussieerd. Met op de achtergrond natuurlijk die veel bredere vraag: welke rol speelt het onderwijs in een maatschappij, of beter gezegd: welke rol kan het spelen?

Anti-Hitler en anti-Weimar

De geschiedenis van het onderwijs in de DDR begint eigenlijk vier jaar voordat de staat werd opgericht. De geallieerden hadden in Jalta tot een volledige denazificatie van Duitsland besloten. Natuurlijk speelde het onderwijs daarin een grote rol. De nazistische indoctrinatie moest met wortel en tak worden uitgeroeid, en waar kon men dan beter beginnen?

In heel Duitsland werden tienduizenden leraren op straat gezet vanwege hun politieke verleden. In de oostelijke bezettingszone, die werd gecontroleerd door de Sovjetunie, werden ze vervangen door - wat nogal cryptisch werd omschreven - *'geeignete Antifaschisten'*. Daarmee werd feitelijk bedoeld: mensen die voor de Sovjets politiek betrouwbaar waren. Communisten dus, ook al werd dat niet openlijk gezegd.

Opvallend is dat toen al de bijzondere waarde van het vak geschiedenis werd onderkend. Bij het begin van het nieuwe schooljaar mochten alle vakken worden gegeven, behalve geschiedenis. De Sovjet-bezetter wilde de leerstof eerst grondig aanpassen, om te voorkomen dat de leerlingen nog zouden worden geconfronteerd met fascistische propaganda. Maar het was niet alleen het nazisme waartegen de Sovjets - en in hun kielzog de Duitse communisten - zich afzetten. Ook de overblijfselen uit de Weimar-tijd moesten verdwijnen. Het antifascisme werd aangegrepen om een eind te maken aan de 'laat-burgerlijke' ideeën uit de jaren dertig. Dat was ook terug te zien in de oprichting van de eenheidsschool, de eerste in zijn soort in Duitsland. Het was niet alleen een reactie op het fascistische onderwijssysteem, maar ook op het gelaagde systeem uit de Weimar-periode: voortaan was egalitarisme de basis van het onderwijs.

De socialistische mens

Na de oprichting van de DDR in 1949 werd het streven naar een nieuwe socialistische maatschappij op Duitse bodem op een agressieve manier uitgedragen. Het onderwijs kreeg een speciale rol in de strijd tussen kapitalisme en socialisme.

De kinderen kregen op school te horen hoe bijzonder zij waren: samen met de Sovjetunie zou de DDR voorop gaan lopen in de klassenstrijd, die zou uitmonden in de overwinning van het socialisme. Het grote voorbeeld was de Sovjetunie: *'lernen heisst siegen'*, zo hield partijleider Walter Ulbricht zijn volk voor.

Maar dat was nog niet genoeg. Het onderwijs moest een nieuw soort mens creëren, één die niet meer individualistisch was, maar zich geheel in dienst van de maatschappij zou stellen. Een burger die collectief dacht, die zich politiek bewust was van de strijd tussen goed en kwaad, tussen de DDR en de Bondsrepubliek. Kortom: de politieke klassenstrijd werd de basis voor de vorming van het socialistische persoonlijkheidstype. Van-

daar ook dat tot het eind van de DDR het vriend/vijand-beeld centraal stond in het onderwijs.

Het spreekt voor zich dat het geschiedenisonderwijs daarbij voorop liep: geen ander vak was immers zo geschikt om de kinderen ervan te overtuigen dat er sprake was van een historisch proces, een wetmatige ontwikkeling, die maar één kant op kon gaan: naar het socialisme.

Deze filosofie werd tot de laatste dagen van de DDR vastgehouden. Het *Lehrplan Geschichte* uit 1988 - één jaar voor de val van de Muur! - stond nog steeds in het teken van de eeuwige vijandschap tussen links en rechts: *'Geschichtsunterricht hat einen entscheidenden Anteil an der Herausbildung des sozialistischen Geschichtsbewusstseins der Schüler. Er fundiert so ihren Klassenstandpunkt, vertieft ihre Liebe zum sozialistischen Vaterland, erzieht zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus, festigt ihre antiimperialistische Grundhaltung und befähigt sie, sich in den politischen Kämpfen der Gegenwart und Zukunft richtig zu orientieren.'*⁴

Toch hadden die woorden in 1988 een andere betekenis dan in de jaren vijftig en zestig. Tijdens het regime van Ulbricht was de eerste prioriteit het overtuigen van de bevolking. De SED wilde de Duitsers daadwerkelijk veranderen: de partij probeerde ze tot 'betere' Duitsers te maken, en dan vooral beter dan hun 'landgenoten' in het westen. Als dat lukte zou de DDR vanzelf de Bondsrepubliek op economisch gebied inhalen: de socialistische mens zou immers beter opgewassen zijn tegen zijn maatschappelijke taken. Of zoals Ulbricht het in 1963 zei: *'Die Erziehung der Menschen und die Lösung der ökonomischen Aufgaben sind eine Einheit.'*⁵

In 1989 was van die ideologische scherpslijperij niet veel meer over: het socialisme werd nog wel gepropageerd, maar meer als een geloofsovertuiging dan als een manier van leven. Hoe kwam dat? Wat was er in de tussentijd gebeurd?

Het primaat van de economie

Het antwoord is simpel: Ulbricht liep helemaal vast met zijn streven naar een nieuwe socialistische mens. De economie ging niet beter draaien, maar zelfs slechter. De onderdrukking van andersdenkenden en het fanatisme van de partijleiding verlamden de maatschappij.



Uit: 'Vom ich zum wir', een kritisch pamflet over het kollektief en de socialistische mens, uitgegeven door Distel (Oost-Berlijn, voorjaar 1989).

Toen hij was opgevolgd door de meer pragmatische Erich Honecker, werd onder leiding van diens vrouw Margot het onderwijsstelsel ondersteboven gegooid. Al kort na het verdwijnen van Ulbricht liet ze er geen twijfel over bestaan dat er iets moest veranderen: *'Wir müssen diese Tatsache, dass unsere Schule in erster Linie den hochqualifizierten Facharbeiternachwuchs vorzubereiten hat, mehr ins Blickfeld unserer Arbeit rücken.'*⁶

Dus: voortaan moest de school niet zozeer betrouwbare aanhangers van de partij afleveren, als wel mensen die hun vak verstonden. Erich Honecker en z'n vrouw waren ervan overtuigd dat de DDR alleen kon overleven als ze erin slaagde het welvaartsniveau van de Bondsrepubliek te benaderen.

Hiermee verdween de ideologie natuurlijk niet uit het klaslokaal. Integendeel, de extra aandacht voor de mens als produktiefactor

werd gecompenseerd met een heilige - of schijnheilige - verering van socialistische symbolen. En dat alles op een militaristische manier: De *Sternmarsch* van de *Junge Pioniere* en *FDJ*, het *Fahnenappell* op het schoolplein, de *Agitatorenwettstreit*, de *Tagen der Wehrbereitschaft*.

En natuurlijk dat merkwaardige begin van iedere les: een leerling zei tegen de docent dat de leerlingen klaar zaten om te leren!

De combinatie van pragmatisme en rituele aanbidding van het socialisme, die kenmerkend werd voor de DDR onder Honecker, resulteerde in een schizofrene samenleving. Aan de ene kant was er de maatschappij zoals de politieke leiders die zich voorstelden, en aan de andere kant was er de maatschappij zoals de burgers die wilden zien. Uitgangspunt werd: zolang jij de staat met rust laat, laat de staat jou met rust!

Dat schizofrene karakter was ook op de scholen terug te zien. De leraren kregen ieder jaar de nodige politieke bijscholing en moesten zich houden aan het veelvoud van richtlijnen die de partij hun voorschotelde. Maar zodra de deur van het klaslokaal dicht was, voelden ze zich tot op zekere hoogte vrij (behalve natuurlijk de fanatieke communisten, de *Rote Socken*, die zich ook zonder controle altijd aan de partijlijn hielden). Binnen de grenzen die de partij stelde, konden de docenten zich vrij bewegen: op die manier kon men toch nog op een persoonlijke manier lesgeven.

De implosie

In 1989 stortte de DDR ineen: niet door een explosie, maar door een implosie. Toen de militaire steun van de grote broer in het oosten wegviel bleek hoe verrot het systeem was: het zakte van binnenuit in elkaar.

De omwenteling leidde op de scholen merkwaardig genoeg niet tot een chaos. Integendeel, het klaslokaal werd een oase van rust in een samenleving die net als de Muur tot de grond toe werd afgebroken.

Voor leraren - net als voor veel andere burgers - waren de veranderingen nauwelijks te verwerken. Jarenlang waren ze conflicten uit de weg gegaan en hadden ze de voorkeur gegeven aan het harmoniemodel om zichzelf overeind te houden. Die terughoudendheid verdween niet van de ene op de andere dag. Voor de leerlingen gold eigenlijk hetzelfde: ze waren niet gewend om in opstand te komen. Natuurlijk, de *Rote Socken* kregen er flink van langs. 'Wat heb je mij nog te vertellen nu Honecker weg is',

schreeuwden sommige leerlingen naar de rechtlijnige communisten. Maar dat waren uitzonderingen. Wat overheerste was rust: een opvallende solidariteit van leraren en leerlingen in een tijd van grote onrust.

Het verdwijnen van de DDR leidde tot een discussie over de nieuwe positie van het onderwijs. Het oude systeem werd snel afgeschaft, samen met de partijgebonden organisaties als de *FDJ* en de *Junge Pioniere*. Maar wat moest er voor in de plaats komen? In die eerste dagen na de val van de Muur werd flink gediscussieerd over de rol die het onderwijs kon spelen in een nieuwe democratische samenleving. Er werden de meest idealistische concepten ontwikkeld over het *Lehrerethos* en het *Bild vom Kinde*. Maar aan die discussie kwam snel een eind. Zoals zo vaak waren het de praktische problemen die alle aandacht opeisten. Er moesten nieuwe boeken komen, vakken als *Staatsbürgerkunde* werden afgeschaft en het geschiedenisonderwijs moest helemaal opnieuw worden vormgegeven.

Tot een hervorming van het Oostduitse onderwijssysteem is het niet gekomen. Het eenheidssysteem werd in 1991 simpelweg vervangen door het Westduitse gelaagde systeem.⁷ Daarmee waren natuurlijk niet in één klap alle problemen opgelost. Hoewel de meeste leidinggevenden op de scholen vanwege hun partijverleden moesten verdwijnen, bleef het merendeel van de leraren in functie.

De verwerking van hun verleden in de totalitaire Oostduitse staat kwam moeilijk op gang. De docenten hielden zich in eerste instantie bezig met 'overleven'. Voor veel van hen was het lange tijd onzeker of ze nog wel les mochten blijven geven, omdat hun Oostduitse diploma's onvoldoende zouden kunnen zijn op de nieuwe scholen.⁸

Iedere leraar moest aangeven op welke nieuwe school hij wilde werken. Daardoor kwam er een grote carrousel op gang, die voor veel onzekerheid zorgde. Verder moesten de leraren een *Fragebogen* invullen over hun verleden.⁹ Op die manier wilde de overheid

mensen uit het onderwijs weren die zich tijdens de DDR hadden misdragen. Deze *Fragebogen* deed menigeen denken aan de denazificatie na de oorlog, toen er ook al zo'n formulier moest worden ingevuld. Maar de gevolgen waren dit keer veel minder groot. Gewoon partijlidmaatschap was geen reden voor ontslag. Het ging er vooral om mensen te ontmaskeren die voor de *Stasi* hadden gewerkt.

De kritiek van (oud-) communisten dat er sprake was van een heksenjacht, was onterecht. Slechts een klein deel van de leraren werd wegens politieke onbetrouwbaarheid op straat gezet.

Totalitair onderwijs?

Pas de laatste tijd is er een discussie op gang gekomen over de rol die het onderwijs in de DDR heeft gespeeld. Daarbij is het bekende Ossie-Wessie patroon te herkennen. De Westduitsers staan snel klaar met hun oordeel: ze nemen het de Oostduitse docenten kwalijk jarenlang te hebben meegeholpen aan de disciplinerende van de leerlingen.

Helemaal onterecht is dat verwijt niet. Het Oostduitse lerarenkorps heeft zeker niet voorop gelopen in de kritiek op het regime. Ze waren eerder afwachtend en volgzaam. Maar het gaat te ver om ze een vooraanstaande rol toe te dichten in de opvoeding van de nieuwe socialistische mens. In de leerplannen werden weliswaar de meest fantastische doelstellingen geformuleerd. Maar in de praktijk deden de leraren - zeker sinds begin jaren zeventig - niet meer dan wat leraren normaal gesproken doen: lesgeven. Het is dan ook niet onterecht dat historici en onderwijskundigen uit het oosten oproepen tot meer begrip. Ze wijzen erop dat de leraren geen bijzondere schakel zijn geweest in het Oostduitse politieke systeem.

Waarom niet? Omdat de poging om het onderwijs op een socialistische manier vorm te geven volgens hen wel moest mislukken. Onderwijs is gebaseerd op de ontplooiing van het individu, terwijl het socialisme die individuele vrijheid juist de kop wilde indrukken. Daardoor lukte het de communisten ook niet om een pedagogisch concept te ontwikkelen dat in de klas toepasbaar was. Het gevolg was dat veel leraren in theorie de aanwijzingen van de partij volgden, maar in praktijk - binnen bepaalde grenzen - hun eigen weg zochten. En daarmee was het onderwijs in de DDR net zo schizofreen als de gehele Oostduitse samenleving.

Geschichte

Sektion Geschichte
der Humboldt-Universität zu Berlin
Bereich Methodik des Geschichtsunterrichts
108 Berlin, Unter den Linden 6

9



Het verplichte
leerboek voor
iedereen.

Het Interview



Ralf Klimera legt uit hoe in de DDR-tijd tegen de Griekse slavernij werd aangekeken.

Ralf Klimera heeft de ondergang van het Oostduitse onderwijs van nabij meegemaakt. Hij werkt sinds 1988 op de *Kienberg-Oberschule* in Oost-Berlijn. Op zijn 24e rondde hij de lerarenopleiding af aan de Karl-Marx-universiteit in Leipzig. Hij ging daarna direct aan de slag in Marzahn, toen een nieuwe wijk in Oost-Berlijn.

Intussen is Marzahn een van de beruchtste wijken. Niet omdat het er bijzonder crimineel zou zijn, maar omdat het er uitgesproken lelijk is.

In 1976 besloot de Oostduitse partijtop dat er in Berlijn tienduizenden woningen moesten worden gebouwd. Op een uitgestrekte zandvlakte verrees een stad die hoofdzakelijk uit grauwe flatgebouwen bestond. Ruim tien jaar later woonden er 200.000 mensen in de 'grootste buitenwijk' van Europa.

Na de val van de Muur voorspelden planologen dat Marzahn binnen enkele jaren zou veranderen in een gewelddadige achterbuurt. Die voorspelling is (nog) niet uitgekomen. Er is veel geld geïnvesteerd in het verbeteren en verfraaien van de gebouwen. De grauwhed is er niet door verdwenen, maar een verval len indruk maakt Marzahn niet meer. Toch ziet de toekomst er niet florissant uit. Het werkloosheidspercentage is hoog, wat vooral tot sociale problemen onder jongeren leidt. Tijdens de Berlijnse deelstaatsverkiezingen in oktober 1995 behaalde de PDS in Marzahn haar beste resultaat: bijna de helft van de kiezers stemde op de opvolgster van de SED. Een duidelijk teken van ontevredenheid onder de bevolking.

Kleio: U heeft nog twee jaar lesgegeven tijdens de DDR. Hoe was het om docent te zijn toen de SED van Erich Honecker nog aan de macht was?

Klimera: Die tijd werd als zeer benauwend ervaren, vooral door de jongere docenten. We wisten dat veel verhalen die we de leerlingen vertelden ongeloofwaardig waren. Zo was bijvoorbeeld de behandeling van de Duitse geschiedenis na 1945 één lange opsomming van partysuccessen en partijdagen. Tegelijkertijd hebben de meesten van ons zich met een zeker opportunisme aangepast. De één ging daarin verder dan de ander.

Ikzelf heb een tussenweg gezocht. Ik probeerde de leerlingen bij te brengen dat ze moesten relativeren, dat ze niet alles klakkeloos moesten geloven. Er waren zeker leraren die daar een stuk verder in gingen en die daardoor problemen kregen met de partij.

Aan de andere kant waren er ook de 'Rote Socken', de socialistische leraren die alleen maar de waarheid van de partij verkondigden.

Je kon de problemen met de ideologie overigens ook vermijden, door vooral onderwerpen te behandelen waarin de nadruk niet zo sterk op de ideologie lag, zoals bijvoorbeeld de middeleeuwse geschiedenis. Grappig was dat al in mijn studententijd de colleges over de Franse Revolutie en de Renaissance veel beter werden bezocht dan die over de twintigste eeuw. Die voorkeur voor een bepaald - minder ideologisch - deel van de geschiedenis zette zich voort op school.

kleio

nummer 3/96
pagina's 8 en 9

Wel controle, geen angst

Kleio: Welke methode gebruikte u op school?

Klimera: Er was maar één leerboek, dat verplicht door iedereen werd gebruikt: het *Lehrbuch der Geschichte*. Het bestond uit tien delen, waarin de geschiedenis was ingedeeld naar marxistisch model: het begon bij de buiters-maatschappijen in de oudheid en eindigde met de communistische heilstaat. Erg aantrekkelijk zagen die boeken er niet uit. In de acht delen van de oudheid tot 1917 ontbrak zelfs iedere illustratie. Pas in de boeken over de twintigste eeuw werden plaatjes gebruikt.

De lessen waren saai. Meestal zei de leraar: 'Pak jullie boek, lees dat en dat, en beantwoord die en die vraag'. Zo ging dat jaar in jaar uit. De scholieren kregen daardoor natuurlijk een hekel aan het vak.

Kleio: Wie controleerde eigenlijk of u het - ideologisch gezien - wel goed deed? De staat wilde immers dat in uw lessen een bijdrage werd geleverd aan het ontwikkelen van de socialistische mens. Kwam er iemand in de klas zitten of moest u verantwoording afleggen aan het partijkader?

Klimera: Opvallend is dat er eigenlijk een grote mate van vrijheid bestond. Meestal zat je alleen met de kinderen in de klas. Natuurlijk moest je wel oppassen. Veel scholieren waren lid van de *Freie Deutsche Jugend* of de *Junge Pioniere*. Zij hadden aan de partij informatie kunnen doorgeven. Maar dat is eigenlijk een gevaar dat je achteraf

pas ziet. Ik ben nooit bang geweest voor mijn leerlingen. Binnen een strak vastgelegd kader, waarin de marxistische leerdoelen waren geformuleerd, was er een relatief grote vrijheid.

Ik moet ook zeggen dat er in de laatste jaren van de DDR het een en ander was veranderd. Toen ik in de jaren zeventig op school zat, was alles nog heel streng en gedisciplineerd. De partij organiseerde op school toespoken en wedstrijden met de bekende communistische strijdlieden en vlaggen. Dat maakte een militaristische indruk. Maar toen ik zelf leraar was geworden, waren die verplichtingen eigenlijk nog maar een farce: de leraren hadden de grootste moeite de kinderen eraan te laten meedoen. Het werkte niet meer als indoctrinatie-middel, een eerste teken van het verval dat zou uitmonden in de val van de Muur.

Kleio: In het voorjaar van 1989 opende Hongarije de grens met Oostenrijk. Korte tijd later kwam de vluchtelingenstroom op gang, die het begin inluidde van de volledige ineenstorting van de DDR. Hoe was het om in deze hectische tijd les te geven?

Klimera: In de zomer van 1989 was alles nog zoals het jarenlang was geweest. We volgden de politieke cursussen van de partij, die voor iedere docent verplicht waren. De vluchtelingen werden door de SED bestempeld als mensen die voorstander waren van de imperialistische ideologie en hier niet meer thuishoorden. Maar toen steeds meer mensen via Hongarije en Tsjechoslowakije de DDR verlieten, sloeg de twijfel toe. De hou-

ding van de partij werd minder agressief, was overigens nog wel afwijzend. Tot de grote demonstraties in Leipzig, in oktober 1989, bleven de rectoren en de partijsecretarissen op de scholen de oude lijn verdedigen. Maar onder de leraren ontstond onrust. Een deel identificeerde zich met de mensen die de straat opgingen en sloot zich samen met leerlingen aan bij het protest. Een ander deel hield vast aan de partijlijn.

Toen de DDR na het verdwijnen van Honecker volledig ineenstortte, wist niemand meer precies welke kant het zou opgaan. De regels die jarenlang hadden gegolden, waren in één klap verdwenen. In feite ontstond er een periode met veel vrijheid op de scholen. Dat was een inspirerende tijd. De docenten konden veel originele dingen doen, die in de oude DDR-tijd onmogelijk waren geweest. Het socialistische leerboek werd terzijde gelegd; kranten vormden de belangrijkste leerstof.

Verder heb ik bijvoorbeeld een meisje in de klas laten praten, dat vlak voor de val van de Muur naar het Westen was gevlucht. Haar moeder, een actrice, kreeg in september 1989 toestemming van de DDR-autoriteiten om naar Oostenrijk te verhuizen. Hoewel ze dus niet illegaal het land verlieten, werden ze wel als misdadigers beschouwd. Enkele maanden later, na de val van de Muur, kwam het meisje bij ons op bezoek, en vertelde over haar ervaringen in Wenen. Dat soort dingen kon je ineens doen.

Opvallend was dat het in die tijd eigenlijk vrij rustig op de scholen bleef. De chaos die buiten heerste - tijdens de demonstraties - sloeg niet over naar de klassen.

Natuurlijk ging men anders met elkaar om. Vooral de 'Rote Socken', de leraren die zich als felle communisten hadden geprofileerd, kregen het moeilijk. Maar over het algemeen was het rustig. Kinderen zochten een houvast in die chaotische tijd. Het ineenstorten van het systeem leefde immers niet alleen positieve maar ook negatieve gevoelens op. Men wist niet wat er zou gaan gebeuren.

De Fragebogen

Kleio: Het invullen van de *Fragebogen*. Hoe ging dat?

Klimera: Het doel van het formulier was om te kijken of docenten betrokken waren geweest bij de *Staatssicherheit*. Na de *Wende* bleek namelijk dat er in het land veel *Inoffizielle Mitarbeiter* waren geronseld om te spioneren voor de *Stasi*. Soms wist men al in de



De Kienberg-Oberschule in Marzahn.



DDR-tijd wie er voor de *Stasi* werkte, maar in de meeste gevallen was dat niet bekend. Wanneer je in de *Fragebogen* toegaf voor de *Stasi* te hebben gewerkt, werd je ter verantwoording geroepen. Meestal volgde dan ontslag. Maar veel *Stasi*-medewerkers vulden het formulier verkeerd in: ze dachten dat hun verleden niet bekend zou worden of vonden dat ze niet veel fout hadden gedaan.

Meestal bleek later uit de archieven dat die mensen toch voor de *Stasi* hadden gewerkt. Ze werden dan direct ontslagen, overigens op basis van een merkwaardige regel: ze werden niet op straat gezet omdat ze lid waren geweest van de *Stasi*, maar vanwege een verstoorde vertrouwensrelatie met de schoolleiding.

Een deel van de ontslagen docenten diende een klacht in. Wanneer ze konden aantonen niet of nauwelijks als *Inoffizielle Mitarbeiter* te hebben gewerkt, kregen ze hun baan terug. *Kleio*: Hoeveel mensen zijn er bij deze school ontslagen vanwege hun *Stasi*-verleden? *Klimera*: Vier van de tachtig leraren.

Kleio: Een ander probleem was dat de klassen in de DDR veel kleiner waren dan in het westen van Duitsland. Na de *Wende* was er dus een overschot aan leraren in de ex-DDR. Hoe is dat opgelost?

Klimera: Dat verschilt per deelstaat. In Berlijn bijvoorbeeld kregen we vanaf het begin de toezegging dat er geen ontslagen zouden vallen. Maar in Sachsen zijn veel docenten ontslagen, wat tot felle protesten heeft geleid. In Brandenburg heeft men een andere oplossing gevonden: daar is besloten tot een arbeidstijdverkorting, zodat er geen mensen hoefden te verdwijnen.

Overigens dreigt er de komende jaren een groot gevaar. Sinds de *Wende* is het geboortecijfer drastisch teruggelopen in het oosten van Duitsland. Statistisch gezien is de daling nog groter dan tijdens de twee wereldoorlogen. Het gevaar van steeds minder leerlingen komt dus langzaam maar zeker op ons af. Het zou mooi zijn als de autoriteiten zouden inzien dat het aantal leerlingen per klas omlaag moet. Maar dat zal wel niet gebeuren, omdat het te duur is.

Een nieuw begin

Kleio: U moest het geschiedenis-onderwijs na 1989 opnieuw vormgeven. De oude manier

van lesgeven werd natuurlijk snel overboord gezet, maar wat kwam er voor in de plaats?

Klimera: Het eerste wat gebeurde was dat de Westduitse uitgevers van schoolboeken over ons heenvielen. Ze zagen in ons een nieuwe markt, waar veel geld viel te verdienen. Ze presenteerden allerlei leerboeken, met de meest fantastische didactische en pedagogische verhalen. Natuurlijk waren we onder de indruk. We hadden het jarenlang moeten doen met het saaie *Lehrbuch der Geschichte* en konden nu ineens kiezen uit tientallen boeken. Ze zagen er prachtig uit en waren kritisch geschreven.

Het gevolg was dat we in het begin nogal eens de plank missloegen en de verkeerde boeken uitkozen. Zo hadden we aanvankelijk niet in de gaten dat sommige uitgevers een relatief dun leerboek maakten, om daarna een opgavenboek en een oplossingenboek te kunnen verkopen. Maar na een tijdje vonden we goede boeken. Tegenwoordig gebruiken we leerboeken als een van de vele hulpmiddelen in het onderwijs, naast kranten, artikelen enzovoort.

Het lesgeven is veel leuker geworden. Eindelijk kunnen we doen wat jarenlang verboden was. We kunnen nu ook ter voorbereiding historische boeken lezen die in de DDR-tijd alleen met speciale toestemming beschikbaar waren.

Kleio: U moest ineens lesgeven over onderwerpen waar u niet zo veel van wist. Zo was de geschiedenis van West-Duitsland waarschijnlijk grotendeels onbekend. Wat heeft u gedaan om die achterstand in te halen?

Klimera: We wisten inderdaad niet veel van de geschiedenis van de Bondsrepubliek of van de parlementaire democratie. Er werden in de eerste jaren na 1989 dan ook veel scholingsbijeenkomsten georganiseerd. Die waren heel intensief, meestal een paar uur per week, naast de gewone lessen. Verder kreeg een aantal docenten, en daar was ik ook bij, de mogelijkheid om verder te studeren.

Ik heb toen aan de Humboldt-universiteit in Berlijn een studie gevolgd om ook in de hogere klassen van het Gymnasium les te mogen geven. De oude DDR-opleiding was daarvoor namelijk volgens de regering niet voldoende. Een jaar lang kreeg ik een dag in de week vrij om naar de universiteit te gaan. De onderwerpen die je bestudeerde waren vrij, met als enige regel dat elke periode, van de oudheid tot de nieuwste tijd, aan bod moest komen.

Kleio

nummer 3/96
pagina's 10 en 11

Weg met het frontale onderwijs?

Kleio: Wat is er verder nog veranderd in het geschiedenis-onderwijs, vergeleken met de DDR-tijd?

Klimera: Vroeger was er een scheiding tussen geschiedenis en staatsburgerkunde. Dat laatste vak was natuurlijk puur ideologisch, bedoeld om van de mensen brave DDR-burgers te maken. Het vak is na de *Wende* afgeschaft. Bij geschiedenis komen nu behalve politieke onderwerpen ook thema's als recht, media en economie ter sprake.

En natuurlijk geven we nu niet meer alleen frontaal onderwijs, zoals in de DDR-tijd. Toen was het zo dat de leraar z'n verhaal hield en de leerlingen luisterden. Toch moet ik zeggen dat het frontale lesgeven niet helemaal verdwenen is.

Ik had overigens vlak na de *Wende* een grappige ervaring. De Westduitse docenten en onderwijskundigen vertelden tijdens de cursus hoe in de Bondsrepubliek les wordt gegeven: er kwamen allerlei alternatieve lesvormen ter sprake, die niets meer met frontaal lesgeven te maken hadden.

Later ben ik gaan hospiteren bij collega's in West-Berlijn. Tot mijn verbazing zag ik dat juist zij op een frontale manier lesgaven, iets wat ze ons kwalijk hadden genomen. Wanneer je vroeg waarom ze dat deden, zeiden ze dat die nieuwe lesvormen idealen uit de jaren zeventig en tachtig waren, die ze zelf ook al gedeeltelijk hadden losgelaten.

Een verandering waar ik niet zo blij mee ben is dat de school veel bureaucratischer is geworden. Leraren moeten tegenwoordig veel formulieren invullen zodat ze kunnen bewijzen dat ze zich aan bepaalde regels houden. Men is bang om iets fout te doen, omdat er zo'n enorme hoeveelheid voorschriften is gekomen.

We ondertekenen dat we ze allemaal gelezen hebben, maar dat is voor een normaal mens onmogelijk. Dat vind ik vervelend. Ik geef liever les dan dat ik papieren invul.

Een voorbeeld hiervan vormen de eindexamens. Iedere docent moet bij een centrale instantie twee vragen inleveren voor het eindexamen. Daar moet dan een uitgebreide toelichting bij zitten: wat is er het afgelopen jaar onderwezen, wat voor antwoorden verwacht je en op welke manier wil je het examen beoordelen. Bij een examenvraag zitten zo'n vijf blaadjes toelichting. De centrale instantie bekijkt de formulieren en geeft al dan niet haar goedkeuring. Als het niet goed is, komt het terug en moet het worden verbeterd. Als het wel goed is, kiest de com-

missie één van de twee vragen uit. Welke dat is, wordt pas op de examendag duidelijk.

Kleio: In Nederland staat het vak geschiedenis onder druk. Steeds minder leerlingen kiezen het in hun vakkenpakket. Is dat op uw school ook zo?

Klimera: Nee, die tendens is er op onze school niet. Van de zevende tot en met de tiende klas is geschiedenis een verplicht vak. In de laatste twee jaar - de elfde en de twaalfde klas - kunnen leerlingen het laten vallen of kiezen als *Leistungskursus* of als *Grundkursus*. De *Leistungskursus* houdt in dat ze het vijf uur per week krijgen, tegenover drie uur in de *Grundkursus*. Aan het eind van het examenjaar wordt een gewogen gemiddelde uitgerekend van alle vakken om te kijken of een leerling geslaagd is. De resultaten van de vakken waarin een *Leistungskursus* is gevolgd, tellen daarbij zwaarder mee dan die van een *Grundkursus*.

Dit systeem speelt een belangrijke rol in de keuze van het vakkenpakket. Wie goed is in geschiedenis kan het vak als *Leistungskursus* kiezen, omdat hij zo z'n gemiddelde omhoog kan trekken. Wie er minder goed in is kiest het als *Grundkursus*, wie er slecht in is kiest het niet. Daarom kijken veel leerlingen bij hun keuze ook naar de leraren: stellen ze hoge normen of zijn ze juist soepel?

In totaal kiest ongeveer eenderde van onze leerlingen geschiedenis in de laatste twee klassen.

Kleio: De laatste vraag: hoe is het om les te geven in Marzahn, een bijzondere wijk in Berlijn?

Klimera: De televisie en kranten hebben van deze wijk een heel negatief beeld gegeven. Er waren televisie-uitzendingen die lieten zien dat er veel criminaliteit en vandalisme was. Leraren zouden bang zijn om naar school te gaan. Maar dit komt niet overeen met de werkelijkheid. Op mijn school zijn de leerlingen niet agressief of ontevreden.

Maar ik geef toe, ik werk op een *Gymnasium* en dat is toch wat anders. In de *Hauptschulen* en de *Gesamtschulen* zijn er veel meer sociale problemen. Zo heeft mijn vrouw op een *Gesamtschule* lesgegeven. Ze merkte dat het moeilijk was om contact te krijgen met de leerlingen. Er was veel ruzie, agressiviteit en chaos. Het verschil met de DDR-tijd is op die scholen groot. In de DDR was er maar één schooltype: er was nog geen scheiding op basis van leerniveau. Daar zaten goede en minder goede leerlingen door elkaar. Nu dat uit elkaar is gehaald, zijn er scholen met grote sociale problemen. Daar zijn de docenten meer hulpverlener dan lesgever.

Noten

1. Dit artikel is tot stand gekomen tijdens een uitwisseling van Nederlandse en Duitse journalisten. Aanleiding tot de uitwisseling was het eerste Clingehdael-onderzoek uit 1993 naar het Duitsland-beeld onder jongeren in Nederland. Uit dat onderzoek bleek dat er nogal wat vooroordelen leefden.
Speciale dank gaat uit naar drie mensen, zonder wie dit artikel niet zou zijn geschreven: Ralf Klimera, docent in Berlijn, Norbert Sperling, redacteur van DeutschlandRadio Berlin, en Bernd-Reiner Fischer, wetenschappelijk medewerker op de Humboldt-Universitat in Berlijn, afdeling Erziehungswissenschaften.
2. *Lehrplan für Zehnjahrschulen. Geschichte.* Berlin/Leipzig 1951
3. Idem
4. *Lehrplan Geschichte, Klassen 5 bis 10.* Opgesteld door het Ministerium für Volksbildung, Berlin 1988
5. Toespraak van Walter Ulbricht op de zesde partijdag van de SED in 1963
6. Toespraak van Margot Honecker op de achtste partijdag van de SED in 1971
7. De onderwijssystemen in de DDR en de Bondsrepubliek liepen nogal uiteen. In de DDR was er maar één schooltype: de zehnklassige algemeenbildende polytechnische Oberschule. Daar zat iedereen op, van z'n zesde tot z'n veertiende. Een deel stroomde daarna door naar het beroepsonderwijs. De betere leerlingen bleven op de Oberschule, meestal tot hun achttiende: zij konden daarna naar de universiteit.
In de Bondsrepubliek - waar onderwijs op deelstaat-niveau wordt vormgegeven - is er meer differentiatie. In principe volgt iedereen van z'n zesde tot z'n negende de Grundschule. Daarna zijn er drie mogelijkheden, min of meer vergelijkbaar met onze vwo, havo en mavo: het Gymnasium, de Realschule en de Hauptschule. Daarnaast is er nog de Gesamtschule, waar leerlingen van verschillende niveaus op zitten. Leerlingen van de Hauptschule en de Realschule stromen meestal door naar het beroepsonderwijs, die van het Gymnasium naar de universiteit.
8. Inderdaad heeft een deel van de Oostduitse docenten na de *Wende* een cursus moeten volgen om nog les te mogen geven in de hogere klassen.
9. In zo'n Fragebogen kwamen onder meer de volgende vragen aan de orde: 'Hatten Sie innerhalb ihrer beruflichen oder gesellschaftlichen Tätigkeit solche Aufgaben zu erfüllen, die gegen die Grundsätze der Menschlichkeit oder Rechtsstaatlichkeit verstossen haben?' en 'Sind Sie für das frühere Ministerium für Staatssicherheit/für das Amt für nationale Sicherheit oder für eine der Untergliederungen dieser Ämter oder vergleichbare Institutionen tätig gewesen?'.



Een schoolvak in wording

Bregje Pel

De advies examenprogramma's Havo en Vwo liggen op tafel. Al eerder, in KLEIO 8 (oktober 1995), gaf Maria Grever uitleg over het voorstel van de werkgroep Geschiedenis van de vakontwikkelgroep Geschiedenis-Aardrijkskunde-Maatschappijleer. In dit artikel licht Bregje Pel, lid van de vakontwikkelgroep Mens- en Maatschappij Wetenschappen en voorzitter van de expliciteringscommissie, het adviesprogramma van MMW toe.

Op 6 december 1995 heeft de stuurgroep Tweede Fase de eindtermen Mens en Maatschappij Wetenschappen (MMW) aangeboden aan staatssecretaris Netelenbos: bijna een jaar nadat de vakontwikkelgroep was geïnstalleerd.

De vakontwikkelgroep MMW, bestaande uit negen docenten aardrijkskunde, filosofie, geschiedenis en staatsinrichting en maatschappijleer uit het voortgezet onderwijs, het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs, had de opdracht om het algemeen vormende, voor iedereen verplichte vak MMW in eindtermen te beschrijven. Dit schoolvak zou gebaseerd moeten worden op elementen die nu aanwezig zijn bij de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en staatsinrichting en maatschappijleer met aspecten van economie en filosofie.

De stuurgroep Tweede Fase motiveerde haar keuze voor het vak MMW als volgt: *'Er is gekozen voor een breed, algemeen vormend, samenhangend leeraanbod, dat nagenoeg de helft van de studielast beslaat. Doel daarvan is een brede oriëntatie te bieden en de leerlingen in staat te stellen later actief, reflectief en kritisch deel te nemen aan het maatschappelijk leven'* (De tweede fase vernieuwt, 1994, 115.)

MMW krijgt hier een plaats naast andere algemeen vormende vakken als CKV (Culturele en Kunstzinnige Vorming) en ANW (Algemene Natuurwetenschappen).

De leden van de VOG MMW kregen bij hun aanstelling de vraag voorgelegd of ze mogelijkheden zagen om zo'n vak te ontwikkelen. Wij vonden het de moeite van het proberen waard.

Zelf had ik de ervaring dat geschiedenisthema's in de bovenbouw vaak al overlappend waren met aardrijkskunde en maatschappijleer. Voorbeelden zijn thema's als de geschiedenis van de twee grootmachten VS en Rusland, de niet-westerse geschiedenis, migratie etcetera. Een onderwerp als 'Nederland op weg naar een modern industriële samenleving' kende raakvlakken met aardrijkskunde en maatschappijleer.

In een Havo-bovenbouw heb ik gedurende een periode van twee jaar samen met een collega aardrijkskunde geëxperimenteerd met gecombineerde thema's. Dat was de leerlingen goed bevallen: zij zagen de brede samenhang en wij konden de onderwerpen zinvol(ler) op elkaar afstemmen.

Zoals tijdens een veldraadpleging MMW een docent aardrijkskunde zei: *'Het zijn dingen die we eigenlijk al doen!'*

Binnen deze aanpak leek het de leden van de VOG zinnig om uit te gaan van thema's en niet van vakken. Bij de optie van de VGN dat elke leerling in het 4e leerjaar van de bovenbouw drie modules van circa 36 uur geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer zouden krijgen, is de versnippering groot. De stuurgroep ziet deze versnippering als ongewenst (De tweede fase vernieuwt, 28).

De meerwaarde van de thematische aanpak is ons inziens tweeledig. De leerlingen krijgen zicht op de complexiteit van maatschappelijke vraagstukken, die vanuit diverse invalshoeken worden bekeken en op de werkwijze van de diverse mens- en maatschappijwetenschappen.

Tijdens het vakontwikkelwerk hebben we de ervaring opgedaan dat het werken vanuit meerdere disciplines heel verrijkend kan zijn en een nieuw licht kan werpen op een vraagstuk. Het was buitengewoon prettig om te merken dat de leden van de VOG MMW niet de stellingen van hun 'eigen' vak betrokken, maar bereid waren tot een open en inhoudelijke samenwerking.

kleio

Tijdens het ontwikkelwerk hebben we de verschillende vakorganisaties geraadpleegd, diverse wetenschappers en vakdidactici om advies gevraagd en onder docenten een veldraadpleging gehouden. Daarnaast is contact onderhouden met andere vakontwikkelgroepen en met de stuurgroep over afstemingskwesties.

We hebben veel verschillende reacties en aanwijzingen gekregen. De vakorganisaties VGN, NVLM, KNAG, VECON en VFO hebben elk weer op een andere wijze gereageerd. Uit publikaties in KLEIO en informatie op VGN-bijeenkomsten zult u begrepen hebben dat de VGN voorstander is van de bovenbeschreven optie om MMW op te delen in drie thema's of modules vanuit de drie vakken.

Omdat MMW een nieuw schoolvak is heeft de stuurgroep - net als voor andere nieuwe of sterk gewijzigde vakken - een expliciteringscommissie in het leven geroepen. De bedoeling is dat deze commissie, bestaande uit vier VOG-leden, laat zien welk 'beeld' van het vak achter de eindtermen zit door deze nader te specificeren en van thematische voorbeelden te voorzien.

Na deze fase, die in maart 1996 afgerond is, kan de leerplan- en leermiddelenontwikkeling plaats vinden.

In de nabije toekomst zullen er diverse conferenties over MMW gehouden worden waarin concreet materiaal aangeboden wordt. Verder hopen wij u met publikaties op de hoogte te houden van deze uitwerkingen.

Wat is MMW?

MMW is een schoolvak dat uitgaat van thema's en niet van vakken. Deze thema's worden ontleend aan het spanningsveld tussen individu en samenleving. Het is de taak van de leerplanontwikkelaars, auteurs van lesmateriaal en docenten om de leerlingen zich bewust te laten worden van dit spanningsveld, waarbinnen de discussie over collectieve en individuele verantwoordelijkheden, waarden en normen gevoerd kan worden. Dit spanningsveld is binnen MMW in de eindtermen uitgewerkt in de toepassingsdomeinen B t/m D die gaan over drie fundamentele maatschappelijke verdelingsvraagstukken:

- mens, maatschappij en de verdeling van natuur en ruimte,
- mens, maatschappij en de verdeling van macht,
- mens, maatschappij en de verdeling van arbeid.

Deze verdelingsvraagstukken worden multidisciplinair benaderd en er wordt veel aandacht besteed aan het ontwikkelen van een gefundeerd standpunt bij leerlingen.

Het vak MMW heeft binnen de school voor de leerlingen een eigen karakter waardoor zij:

- zicht krijgen op de complexiteit van verschijnselen in de samenleving door het systematisch stellen van vragen vanuit verschillende dimensies;
- bestaansverhelderende thema's aangeboden krijgen;
- zich bewust worden van plaats-, tijd- en cultuurgebondenheid van opvattingen;
- kennis nemen van de inhoud en benadering van een aantal sociale wetenschappen met inbegrip van geografie en geschiedenis;
- een vragende, onderzoekende houding aanleren;
- studievaardigheden met betrekking tot zelfstandig leren verwerven.

MMW verschilt van andere schoolvakken doordat het vak uitgaat van complexe verdelingsvraagstukken, die vanuit meerdere invalshoeken en disciplines bestudeerd worden. Hierbij spelen ook het geografische aspect ruimte of schaal en het historische aspect tijd een grote rol.

Het schoolvak MMW verschilt nadrukkelijk van maatschappijleer omdat zij naast actuele vraagstukken ook die uit het verleden en van andere culturen behandelt. Daarnaast heeft het schoolvak MMW ook andere invalshoeken dan de politieke en de sociologische, namelijk de filosofische, economische, historische, geografische en de cultureel-antropologische.

De structuur en de organisatie van het programma

Het schoolvak MMW is beschreven in vijf domeinen.

Het basisdomein A bestaat uit een beschrijving van de vaardigheden en benaderingswijzen. Deze zijn opgebouwd uit de trits: verkenning, analyse en reflectie (VAR). Met deze drieslag zal de leerling in elk van de drie toepassingsdomeinen (B t/m D) en in het onderzoeksdomein (E) te maken krijgen: het gaat bij MMW immers heel nadrukkelijk om de verweving van vaardigheden en inhouden.

De drie toepassingsdomeinen zijn volgens het VAR-principe opgezet en kennen dan ook steeds drie subdomeinen verkenning, analyse en reflectie.

Met het VAR-principe zijn volgens de vakontwikkelgroep voorwaarden geschapen voor het ontwikkelen van actieve, reflectieve en kritische leerlingen, zoals gewenst door de Stuurgroep Tweede Fase. Het VAR-principe houdt in dat de leerlingen in staat zijn om zich op een maatschappelijk vraagstuk te oriënteren en hierover vragen te stellen als: Wat is de essentie van het vraagstuk? Welke opvattingen bestaan erover? (Verkenning). Het leert de leerlingen vaardigheden om het vraagstuk vanuit verschillende perspectieven te bestuderen en vragen te stellen als: Wat zijn de verschillende dimensies van dit vraagstuk? Hoe hangen deze samen? Op welke manier komen kennis en beeldvorming over het vraagstuk tot stand? (Analyse). Het stelt de leerlingen in staat om zich een beargumenteerde mening te vormen over het betreffende vraagstuk door vragen te stellen als: Hoe plaats-, tijd- en cultuurgebonden zijn de opvattingen over het vraagstuk. Wat is mijn standpunt ten aanzien van het vraagstuk en op grond van welke argumenten. Wat is mijn betrokkenheid bij het vraagstuk? (Reflectie).

Na de behandeling van de drie toepassingsdomeinen (B t/m D) maakt de leerling over een thema uit een van de drie verdelingsvraagstukken een opzet voor een onderzoek volgens het VAR-principe (E).

De drie toepassingsdomeinen zullen van de docent een steeds afnemende sturende en begeleidende houding - en van de leerling een toenemende zelfstandige houding - vragen. De leerlingen moeten na vier domeinen dit proces van verkennen, analyseren en reflecteren onder de knie hebben en zelfstandig kunnen toepassen in een nieuwe situatie.

De SLU's

In de tweede fase drukt de studielast (slu) de inspanningsverplichting van de leerlingen uit. De slu's kunnen bestaan uit contacturen, zelfstudie-uren, excursies, veldwerk etcetera.

Een volledig schooljaar bestaat uit 1600 slu's. De beschikbare studielast voor het vak MMW is op het Havo 160 studielasturen en op het Vwo 200.

De Stuurgroep Tweede Fase gaat ervan uit dat 90% van de slu's daadwerkelijk voor het vak beschikbaar zijn. Dit houdt in dat er per domein op het Havo voor domein B t/m E 36 slu's beschikbaar zijn en op het Vwo 45 slu's. De VOG MMW adviseert om deze uren

Het resultaat van een jaar ontwikkelwerk en van de verwerking van alle adviezen is te lezen in het door de Stuurgroep Profiel Tweede Fase uitgegeven *Advies Examenprogramma's havo en vwo Mens- en maatschappijwetenschappen* (Den Haag, december 1995).
Besteladres: SLO/afdeling verkoop,
Postbus 2041, 7500 CA Enschede.
Tel. 053-4840840.



vooraf te laten gaan aan de profiel- en/of keuze vakken GAM, door ze te plaatsen aan het begin van het 4e leerjaar.

Het verschil in sluis voor het Havo en het Vwo kan verklaard worden uit de differentiatie naar schooltype die in de eindtermen is aangebracht. Bij de analyse van en de reflectie op verdelingsvraagstukken worden voor het Vwo meer dimensies tegelijkertijd in de beschouwing betrokken dan voor Havo.

De vakontwikkelgroep MMW heeft steeds gepleit voor een centraal examen MMW. De Stuurgroep Tweede Fase heeft dit advies niet overgenomen. Het vak heeft nu op voorstel van de stuurgroep een schoolexamen. Dit bestaat uit een dossierexamen dat kan worden opgebouwd uit verschillende elementen bijvoorbeeld uit een verslag over het opzetten van een onderzoek (domein E) en een tentamen over een van de toepassingsdomeinen.

De stuurgroep heeft het Cito geadviseerd om een itembank met toetsvragen MMW te maken, om een ijkpunt te creëren voor examenvragen.

Wat betekent de invoering van MMW voor docenten?

In het schoolvak MMW staat de leerling die kennis en inzicht vergaart door middel van een onderzoekende houding centraal. Dit past goed binnen het concept van het studiehuis: MMW vraagt om een actieve leerling en een begeleidende docent.

De leerling zal behalve in het schoolboek ook binnen en buiten het klaslokaal informatie moeten verwerven. Daarbij valt te denken aan databanken, statistische gegevens, kaarten, cd-rom, kranten, audiovisuele media etcetera. De leerling leert om deze informatie te verwerken. Daarbij zal de docent helpen om deze verwervings- en verwerkingsvaardigheden aan te leren.

Deze vaardigheden die in de GAM-eindtermen beschreven worden in domein A 'Vaardigheden en benaderingswijzen' kunnen ook bij MMW worden toegepast.

De werkvormen zullen door deze aanpak behoorlijk kunnen variëren. Het ligt voor de hand dat de leerlingen binnen een groep tegelijkertijd verschillende werkvormen hanteren.

Bij de behandeling van de drie leerstofdomeinen B t/m D zal de begeleidende rol van de docent steeds afnemen en de actieve rol van de leerling steeds groter worden. De vaardigheden en benaderingswijzen uit do-

mein A, gebaseerd op de driedeling Verkenning, Analyse en Reflectie geven richting aan de drie inhoudelijke domeinen B t/m D en aan het verkennend onderzoek van domein E.

De docent moet de leerling de gelegenheid geven om onderzoekend en actief zelf informatie te verwerven en verwerken. Dit heeft gevolgen voor de lesstof: deze brengt de basiskennis aan maar zal geen kant- en klare beschrijving van het vraagstuk bieden. De complexiteit van het vraagstuk zal de leerling duidelijk moeten worden uit de verkenning en analyse van een diversiteit aan bronnenmateriaal.

Bij dit alles moet men wel rekening houden met de beperkte omvang van de sluis voor MMW: de bronnen moeten voor de leerlingen te lezen/interpreteren zijn. De docent moet de leerling zicht geven op de diverse informatiebronnen: het werken met deze middelen en bronnen moet toegelicht en geoeffend worden. De leerling moet zicht krijgen op de contextgebondenheid van bronnen.

De docent moet handvatten bieden voor het zelfverantwoordelijk leren: van oriëntatie op de leertaak, via het plannen en uitvoeren van deze taak tot de evaluatie. Hiertoe kan bijvoorbeeld een domein afgesloten worden met een opsomming van de vaardigheden en kennis die de leerlingen in dit domein hebben verworven.

De docent moet de leerlingen mogelijkheden bieden om verschillende leerroutes te volgen en volgens verschillende werkvormen te werken.

Docenten met een eerstegraads bevoegdheid aardrijkskunde, economie, filosofie, geschiedenis en staatsinrichting en maatschappijleer komen in aanmerking voor een bevoegdheid voor het vak MMW.

Om het multidisciplinaire karakter van dit nieuwe schoolvak goed vorm te kunnen geven acht de VOG MMW het noodzakelijk om een MMW-vakgerichte nascholing te volgen. Voor nieuwkomers moet de mogelijkheid worden geschapen om deze bevoegdheid te behalen door middel van een extra cursus op de opleiding.

kleio



Burgemeesters in oorlogstijd

Jos Trippensee en Jan van Oudheusden

Een info-bijeenkomst was het: bijna driehonderd geschiedenisdocenten bevolkten vrijdagmiddag 9 februari jl. de tweede etage van het Beatrixgebouw van de Utrechtse Jaarbeurs. Zij kregen van de leden van de werkgroep Geschiedenis van de vakontwikkelgroep GAM (Geschiedenis-Aardrijkskunde-Maatschappijleer) en van de historici in de vakontwikkelgroep MMW (Mens- en maatschappijwetenschappen) een toelichting op de advies examenprogramma's voor de tweede fase Havo en Vwo, die in december aan staatssecretaris Netelenbos waren aangeboden.

Ook de Kleio-redacteurs Jos Trippensee en Jan van Oudheusden lieten zich voorlichten.



Er zit haast achter de ontwikkeling van de examenprogramma's Havo en Vwo. In 1998, over twee jaar al, moet de tweede fase van start gaan, parlementaire goedkeuring voorbehouden.

Helaas had lang niet iedereen van de aanwezigen het *Advies Examenprogramma havo/vwo* voor GAM en MMW kunnen inzien. Weliswaar zouden er naar elke school exemplaren zijn gestuurd, maar daar was niet altijd aan te komen. Bellen naar de SLO hielp niet. De rapporten waren even op. Men was blijkbaar niet ingesteld op veel belangstelling uit het veld.

Dit manco was natuurlijk niet de schuld van Margriet Hielkema, de goed leidende dagvoorzitter. En ook niet van de leden van de vakontwikkelgroepen GAM en MMW. Die deden hun best de plannen toe te lichten tegenover een zaal vol kritische docenten. Maria Grever, coördinator van de werkgroep Geschiedenis van de vakontwikkelgroep GAM, deed dat met verve voor het geschiedenisonderdeel van GAM.

Het advies-examenprogramma geschiedenis

Over de inhoud van het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting raken historici nooit uitgediscussieerd, zo betoogde Maria Grever. Geschiedenis is een identiteitsgevoelig 'medium', dus per definitie zijn mensen het oneens over de vulling. Moet het nut van het vak gezocht worden in cultuuroverdracht, of in het aanbrengen van een kritische hou-

ding? *'Kennelijk zien we als historici niet hetzelfde licht'*, parafraseerde zij Frits Bolkestein.

Ondanks die verschillen is er volgens Grever onder de geschiedenisdocenten wel een consensus gegroeid over de doelstelling: actieve kennisverwerving, naast cultuuroverdracht.

Geschiedenis en staatsinrichting komt straks voor in twee van de vier doorstroomprofielen, namelijk 'cultuur en maatschappij' en 'economie en maatschappij', zowel op Havo als op Vwo. Er zijn dus vier examenprogramma's ontwikkeld, die elkaar voor een gedeelte overlappen.

Helaas oogt de positie van het vak betrekkelijk marginaal, als we die vergelijken met bijvoorbeeld die van de B-vakken in de andere twee profielen ('natuur en techniek' en 'natuur en gezondheid'). Geen wonder: daar hoeven slechts vier, respectievelijk drie vakken de sluis (studielasturen) te verdelen. Voor geschiedenis zijn er bijvoorbeeld op het Havo maar 160, respectievelijk 240 sluis; wiskunde B loopt op tot 440 sluis!

In het toekomstige studiehuis heeft geschiedenis dus maar een heel klein kamertje, dat is al eerder opgemerkt (zie daarvoor het artikel van Maria Grever in KLEIO 8, oktober 1995). En hoeveel procent van de leerlingen zal straks eigenlijk voor die maatschappijprofielen kiezen? Aan een voorspelling durfde Grever noch een van de andere sprekers zich te wagen.

De uitdaging was, aldus Grever, om binnen de kleine ruimte een programma te ontwerpen dat tegelijk herkenbaar, gespreid (naar



onderwerp en tijdvak) en aantrekkelijk zou zijn. Er is evenwicht gezocht tussen het aanbrengen van kennis/inzicht enerzijds, en van benaderingswijzen (de nieuwe term voor structuurbegrippen) en vaardigheden anderzijds.

Geschiedenis moet niet exclusief gezien worden als een alfa-, dan wel als een gamma-wetenschap, betoogde de spreekster. Bestaansverheldering was weliswaar een belangrijke, maar lang niet de enige maatstaf voor de commissie. Andere overwegingen, zoals het algemeen vormende karakter van ons vak, de historische interesse, het chronologisch besef en de nieuwe inzichten uit de geschiedwetenschap zijn eveneens maatgevend geweest.

De rol van de docent blijft een grote. Hij moet de leerlingen ook in de toekomst kritisch besef bijbrengen. Dat is een eis van de samenleving. Grever: *'Het vertellen van een verhaal in de geschiedenisles blijft belangrijk; leerlingen moeten zich er daarbij wel van bewust zijn dat het gaat om één verhaal en niet alles voor zoete koek aannemen'*.

Uitdrukkelijk heeft de werkgroep Geschiedenis in de programma's de chronologische lijn aangebracht. Ook werd spreiding nagestreefd tussen westerse en niet-westerse geschiedenis.

Thema's dienen probleemgericht te zijn, dus lekker breeduit vertellen is er niet meer bij. Dat mocht trouwens al van de WIEG niet meer. Domeinen en subdomeinen waaruit deze thema's gekozen moeten worden, zijn globaal, maar wel richtinggevend, geformuleerd. Een breed terrein kan aan bod komen. Methodenschrijvers en vaksecties kunnen hun eigen thema's uit die (sub)domeinen genereren. Vrijheid van thematisering is gegarandeerd, maar wel moeten alle eindtermen gehaald worden.

Per thema zijn 24 slu's begroot.

Vragen uit de zaal

'Is het logisch dat het subdomein 'totalitaire systemen en staten' wel in het profiel 'cultuur en maatschappij', maar niet in 'economie en maatschappij' voorkomt?', was de vraag van collega J. Kalf.

Een duidelijk antwoord bleef uit.

'Hoe denken de makers van het programma om te gaan met verschillen Havo/Vwo?', vroeg J. Klomp.

Antwoord van werkgroeplid Jan Schopman: *'Havisten moeten een gegeven tijdsplan volgen, vwo-ers moeten dat zelf opstellen'*.

'Is het nog wel mogelijk een klein thema te nemen, zonder dat per se alle eindtermen getoetst moeten worden?', vroeg collega-docent Heynis. Jan Sniekers (voor de SLO lid van de werkgroep Geschiedenis) benadrukte dat inderdaad alle specifieke eindtermen moeten worden uitgewerkt.

De discussie spitte zich toe op de vraag of de VGN-bestuurders wel voldoende druk uitoefenen op de politiek om het vak te verdedigen.

Margriet Hielkema antwoordde dat er nu zoveel druk werd uitgeoefend dat een zekere 'dosering' op zijn plaats was. Louis Nolet somde op wat er zoal gedaan was: media en kamerleden benaderen, brieven schrijven. Hierdoor is ons vak in elk geval in twee van de vier profielen vertegenwoordigd; in de oorspronkelijke plannen was dat slechts in één profiel het geval.

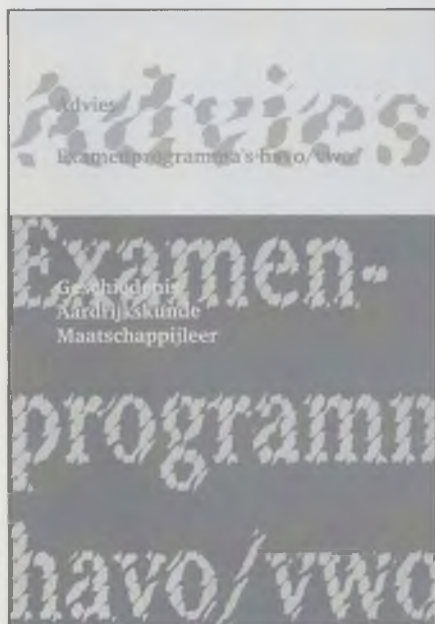
Maria Grever had naar eigen zeggen *'oudere hoogleraren bewerkt'* door voorlichting te geven over de veranderingen in het schoolvak geschiedenis; dit om te voorkomen dat hooggeleerde heren badinerende uitspraken zouden blijven doen, zoals professor van Deursen, die niet lang geleden de nadruk op vaardigheden associeerde met spelletjes Halma en Zwarte Piet.

Al die woorden konden de zaal evenwel niet geruststellen.

Wat blijft er van ons vak over?

Marc Kropman oogstte applaus toen hij het VGN-bestuur vergeleek met burgemeesters in oorlogstijd: spreekbuizen van regeerders, die tegen de verdrukking in proberen te redderen wat er te redden valt. En die aldoende toelaten dat het onderwijs wordt doodgeregeld, tot en met voorschriften over het aantal uren per onderwerp.

De leden van de werkgroep gaven toe dat de term 'burgemeesters in oorlogstijd' ook wel eens bij hen opgekomen was. Maar dat zij 'la-



kleio

nummer 3/96
pagina's 16 en 17

keien van Netelenbos' waren, - iets wat ze ook wel eens gehoord hadden -, vonden zij echter schromelijk overdreven.

'Blijft er eigenlijk wel leestijd over om spontaan op actuele zaken in te gaan, zoals onlangs de moord op Rabin, of recenter de afschaffing van de Ziektewet?', vroeg Loek Janssen zich af. *'Alles moet in vakjes en hokjes. En hoe realistisch is overigens de verwachting dat al die doelstellingen in de subdomeinen worden gehaald? Zo nee, krijg ik dan de inspecteur op mijn dak?'*

Jan Schopman: *'We hebben al veel uit ons eigen vlees weggesneden. Nog meer weglaten zou onverantwoord zijn. Bovendien is dat ook niet verstandig, want hoe moeten we anders aantonen dat ons vak meer uren nodig heeft?'*

Margriet Hielkema benadrukte dat het vak geschiedenis en staatsinrichting voorop heeft gelopen bij het ontwikkelen van leerinhouden dankzij de ervaringen van de WIEG.

Joke van der Leeuw vroeg tenslotte opheldering over het bericht als zou de Tweede Wereldoorlog alsnog als verplicht onderdeel in het geschiedenisprogramma worden ingelast.

Maria Grever: *'De Tweede Wereldoorlog verplicht invoeren druist in tegen de vrijheid van themakeuze en de overige uitgangspunten van de werkgroep.'*

Maar helemaal geruststellen kon zij de zaal op dit punt niet. Een bevestiging dus van het beeld van 'burgemeesters in oorlogstijd', die instructie van hogerhand maar hadden te slikken?

En dan: MMW

Werden de leden van de werkgroep Geschiedenis van de vakontwikkelgroep GAM nog enigszins wellwillend benaderd, de drie aanwezige historici die namens MMW waren aangetreden, kregen het zwaarder te verduren. Doky Verhagen, Bregje Pel en Joop Visser deden een vergeefse poging de zaal te winnen voor hun geesteskind, het splinternieuwe vak Mens- en maatschappijwetenschappen (MMW).

Doky Verhagen schetste in haar inleiding de ontwikkeling die het nieuwe vak tot nu toe had doorgemaakt. In algemene termen probeerde zij aan te geven wat het vak gaat inhouden en wat de algemene doelstelling ervan is.

U kunt dat nalezen in het artikel van Bregje Pel hiervoor.

De vakontwikkelgroep MMW heeft een concept-examenprogramma ingediend en uitgevers zijn al bezig materiaal te ontwikkelen. Het woord is nu nog aan de politiek.

De zaal

Het gegeven dat de besluitvorming de definitieve fase al nadert, bleek geen reden voor de zaal om te berusten: integendeel, men koos de aanval!

Tijdens de vraagronde bleek al snel dat bijna niemand zich iets van MMW kon voorstellen. Niet van wat de inhoud van het nieuwe vak zou zijn, en zeker niet van de meerwaarde ervan.

Ondanks herhaaldelijk aandringen van onder andere vakdidacticus Tom van der Geugten, bleek uit het antwoord van de leden van de vakontwikkelgroep niet meer dan dat het om algemene vorming gaat. Onduidelijk bleef wat zo'n vak nu meer biedt dan de afzonderlijke vakken. Inzicht, weerbaarheid, relativering en het kritisch omgaan met informatie zijn immers zaken die ook nu al aangeleerd worden! Dat MMW nieuwe bagage zal vormen voor de leerlingen werd door de zaal dan ook betwijfeld.

Uit de reacties bleek ook onduidelijkheid over het verschil tussen MMW en het vak Maatschappijleer, zoals dat nu gegeven wordt. En waarschijnlijk is ook nog niet het laatste woord gesproken over de opvatting van de vakontwikkelgroep als zou het nieuwe vak diepgravender zijn.

Joke Rijken vroeg zich af waarom de vaardigheden zo vreemd verwoord zijn in de domeinen. *'Inzicht hebben in de rol van de massamedia'* is bijvoorbeeld geen vaardigheid. Het is jammer dat zaken die wel vaardigheden zijn als 'kritisch TV kijken' en 'informatie vergelijken' niet zijn opgenomen.

Overigens lijkt het erop dat het conceptprogramma niet nauwkeurig genoeg gecontroleerd is. Toen er vanuit het publiek op gewezen werd dat er een grove inconsequentie in stond, bleek de werkgroep hier zelf verrast over.

Op bladzijde 38 van het concept-advies staat vermeld dat de aspecten van het onderdeel 'reflectie' bij Havo-leerlingen niet aan de orde komen. Hieruit valt op te maken dat de Vwo-leerling kennelijk beter in staat wordt geacht om aan de eisen van MMW te voldoen dan de Havo-leerling; een conclusie die de werkgroep overigens niet voor haar rekening wilde nemen.

De slotsom van het tweede deel van deze informatie-bijeenkomst moet dan ook zijn dat de scepsis en ongerustheid van de docenten geenszins zijn weggenomen.

Integendeel, men is erg bang dat door de urenvermindering in Vwo-4 ook veel geschiedenisdocenten geen andere keus hebben dan straks een vak te doceren dat geheel los staat van de basisvorming en slechts in algemene zin kan aansluiten bij het nieuwe examenprogramma in de tweede fase.

Overigens is het de bedoeling dat de school iemand aanwijst uit een van de betrokken vaksecties (geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, maatschappijleer, filosofie, economie) die de nascholingscursus zal gaan volgen.

Aangezien is gebleken dat de leden van de VGN weinig op hebben met de ontwikkeling van MMW is de vraag gerechtvaardigd wat het bestuur van de vereniging tot op heden heeft gedaan om de kritiek van de leden over te brengen aan de vakontwikkelgroep MMW en de Stuurgroep Tweede Fase.

Louis Nolet antwoordde desgevraagd, dat de VGN altijd de strategie heeft gevolgd op te komen voor de geschiedenisdocenten en dat zij in dat kader nooit overtuigd is geraakt van de meerwaarde van een nieuw vak (men leze hier KLEIO nr. 1 van deze jaargang maar op na!). Deze kritische geluiden heeft het bestuur in het overleg steeds laten horen.

De leden van de vakontwikkelgroep MMW brachten hier tegenin dat tijdens de raadpleging in september het algemene geluid van de aanwezige docenten maatschappijleer, aardrijkskunde en geschiedenis en staatsinrichting gematigd positief was. Een eenvoudig rekensommetje leert ons echter dat als eenderde van de veertig aanwezigen geschiedenisdocent was, we maar spreken over hooguit twaalf tot dertien man. Maar hoe enthousiast waren die eigenlijk?

Doky Verhagen verklaarde bij de veldraadpleging minstens één docent ontmoet te hebben die zich uitgesproken positief had betoond!!

Eentje maar?

De reactie op haar bekentenis laat zich raden. 'Wie is die ene?', gonsde het door de zaal.



Vijftig jaar na dato

Oscar Lansen

*'Een volk dat zich het verleden niet herinnert,
is een volk dat veroordeeld is dit verleden te herhalen.'*

Dit citaat van Santayana geeft de noodzaak aan waarom nu, vijftig jaar na dato, ook in de VS in het onderwijs aandacht besteed wordt aan de Holocaust. Drs. Oscar E. Lansen inventariseert de stand van zaken op dit gebied en probeert de kennis van de gemiddelde burger in te schatten. Hij studeerde geschiedenis aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen en is op het ogenblik verbonden aan het Department of History van de Universiteit van North Carolina in Charlotte.

Begin April 1945 werd het Amerikaanse volk met een schokkende waarheid geconfronteerd: de eerste rapporten omtrent de bevrijding van de Nazi concentratie- en vernietigingskampen bereikten de Verenigde Staten.

'Ik heb zojuist de meest verschrikkelijke plaats op aarde bezocht': schreef H.W. Lawrence na een bezoek aan Majdanek in de *New York Times*. En generaal Eisenhower merkte tijdens een inspectie van Kamp Ohrdruf in april 1945 op: *'Men zegt ons dat de Amerikaanse soldaat niet weet waarvoor hij vecht. Nu weet hij tenminste waartegen hij vecht'*.¹

Enkele weken na de bevrijding van de kampen werden de eerste filmbeelden in Amerika vertoond en drong de ernst en omvang van de Holocaust tot het Amerikaanse volk door.

De algemene reactie was er één van onbegrip en afschuw. Velen vroegen zich af hoe dit mogelijk was, en waarom de Verenigde Staten niet hadden ingegrepen. Uit later onderzoek van David S. Wyman bleek dat, hoewel de Amerikaanse overheid over voldoende informatie over de situatie in de concentratiekampen beschikte, deze de prioriteit gaf aan een snelle beëindiging van de oorlog. Een snelle overwinning zou zowel de levens van Amerikaanse soldaten, als van joden in de door de Nazi's bezette gebieden sparen. Daarbij kwam dat de meeste kranten tijdens de oorlog geen nieuws over de Nazi concentratiekampen hadden opgenomen uit angst

als semitisch te worden gebrandmerkt, óf beschuldigd te worden van overdrijving. Hierdoor misten de Joodse belangenorganisaties de mogelijkheid om het lot van hun Europese broeders en zusters onder de aandacht van het Amerikaanse volk te brengen met als gevolg dat het merendeel van hen pas na de oorlog met de Holocaust werd geconfronteerd.

Ook in de Amerikaanse politiek was de Holocaust een stiefkind. Veel politici waren bang dat een te actieve houding hen als pro-Joods zou profileren, iets dat tijdens verkiezingen politieke zelfmoord kon betekenen. Het Joodse vraagstuk werd daarom zoveel mogelijk vermeden en elk voorstel om de visa quota voor Europese immigranten te verhogen, werd de grond ingeboord. Alleen nadat een aantal prominente Amerikanen druk op het Congres had uitgeoefend, besloot dit tegen het einde van 1943 tot de oprichting van de *War Refugee Board* (Oorlogs Vluchtelingen Raad). Doch toen draaide Hitler's vernietigingsmachine al op volle toeren.

De stand van zaken

Vijftig jaar na dato is de Holocaust in de VS nog steeds een gevoelig onderwerp. Amerika heeft nooit volledig raad geweten met het schuldgevoel dat haar passieve houding bijgedragen zou hebben aan de massamoord op het Joodse volk.

kleio

De meer dan zeventig duizend Joodse vluchtelingen die na de oorlog uiteindelijk tot de Verenigde Staten werden toegelaten zijn nu getuigen van een samenleving die wederom in toenemende mate gevoelloos raakt voor de gevolgen van rassendiscriminatie en ongelijke behandeling. Een samenleving die slechts indirect met de Holocaust in aanraking is gekomen heeft daarom grote moeite de ernst en de gevolgen van de Holocaust op de juiste waarde te schatten.

Naarmate de jaren verstrijken moeten onderwijs en onderzoek de plaats van getuigenis en herinnering gaan overnemen.

Met name in de laatste jaren is in Amerika de aandacht voor de Holocaust stevig toegenomen. De vraag naar de reden voor deze revival is nooit geheel bevredigend beantwoord. Hedentendage zijn er tenminste honderd organisaties die actief zijn op het gebied van de Holocaust en jaarlijks worden er op meer dan duizend universiteiten en hogescholen Holocaust-cursussen aangeboden. Het wetenschappelijk onderzoek is tevens explosief gegroeid. In de laatste vijftien jaar zijn er in Amerika ruim vierduizend monografieën over de Holocaust verschenen en bijna zeshonderd audio-visuele projecten gerealiseerd.² De opening van het *United States Holocaust Memorial Museum* en archief in Washington DC in mei van 1993 wordt door velen als de kroon gezien op de Amerikaanse bijdrage tot het levend houden van de herinnering aan de Holocaust.

Het Amerikaanse schoolsysteem

Betekent dit dat het Amerikaanse volk op een historisch verantwoorde manier geïnformeerd is over de Holocaust? Welke rol speelt het geschiedenisonderwijs hierin, en met welk resultaat?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is allereerst enige bekendheid noodzakelijk met de opzet van het Amerikaanse schoolsysteem en de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs.

In tegenstelling tot het Nederlandse onderwijs is het Amerikaanse gedereguleerd. Hoewel de federale (lees: nationale) overheid de duur en structuur van het onderwijs heeft vastgelegd, heeft zij de verantwoordelijkheid voor de implementatie van de richtlijnen aan de overheden van de staten gedelegeerd. Deze staatsoverheden zijn op hun beurt autonoom in het invullen van het curriculum, het selecteren van boeken en het formuleren van de opleidings- en aanstellingscriteria voor de leerkrachten.



Zichtbaar onder de indruk luistert generaal Eisenhower, te midden van zijn manschappen, naar het verhaal van een ex-kampbewoner van het gevangenenkamp Ohrdruf, dertien kilometer ten zuiden van Gotha.

Terwijl de meeste staten een specifieke lerarenopleiding of cursus pedagogiek van hun leerkrachten vereisen, is in sommige staten het afleggen van een vaardigheids examen of een succesvolle stage voldoende om voor de klas te mogen staan.³ Daar komt bij dat, in tegenstelling tot de Nederlandse lerarenopleidingen, er in Amerika geen specifieke opleiding tot docent geschiedenis bestaat. In plaats daarvan ontvangen aspirant docenten algemene pedagogie cursussen. Dit betekent dat er grote verschillen in de aard, de inhoud en de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen, en het geschiedenisonderwijs in het bijzonder, bestaan.

Vaak laat de staatsoverheid de preciese invulling van het lesplan weer aan de lokale schooldistricten over. Het bestuur van deze schooldistricten, en de jaarlijkse begroting worden door middel van lokale verkiezingen en referenda door de kiezers bepaald. Politieke agenda's, persoonlijke voorkeur en financiële en andere restricties spelen daarom een grote rol in de opzet van het lesplan en in de selectie van de te gebruiken schoolboeken. Daarom verschilt de invulling van het geschiedenisonderwijs per schooldistrict enorm.⁴

Door de structuur van het Amerikaanse onderwijs is het moeilijk om een exact beeld te krijgen van de hoeveelheid aandacht die er aan de Holocaust wordt besteed. Een nader onderzoek naar de aard en de omvang van het door de federale overheid voorgeschreven geschiedenisonderwijs en een evaluatie van de kwaliteit ervan maakt het echter mo-

gelijk om de marginale kwantiteit en kwaliteit van het Holocaust onderwijs vast te stellen.

Geschiedenis op school

Op de basisschool (5 - 12 jaar) is het geschiedenisonderwijs over de laatste jaren in de verdrukking geraakt. Het vormt nu, samen met aardrijkskunde, staatsinrichting, economie en maatschappijleer, een integraal onderdeel van het *Social Studies Curriculum*. *Social Studies* besteedt aandacht aan de beleevingswereld van de leerling en poogt door middel van de zojuist beschreven disciplines deze beleevingswereld nader te verklaren.⁵ In de korte tijd die voor geschiedenis beschikbaar is, besteden leerkrachten vooral aandacht aan plaatselijke, regionale en nationale geschiedenis. De Holocaust komt daarbinnen zelden ter sprake.⁶

Het is daarom niet verwonderlijk dat de negen meest gebruikte geschiedenismethoden voor de basisschool een incompleet beeld van de Holocaust geven. Slechts vier boeken maken melding van het feit dat joden vermoord werden en twee boeken gaan een stap verder en proberen de oorzaken van de Holocaust uit te leggen. Eén boek besteedt geheel geen aandacht aan de Holocaust terwijl twee boeken het slechts terzijde vermelden.⁷

Het voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten is gesplitst in een Middle/Junior High School (13 - 14 jaar) en een High School (15



Bij de bevrijding van Buchenwald op 11 april 1945 door de Amerikanen.

-18 jaar). Op de Middle/Junior High School wordt het Social Studies curriculum voortgezet. Het is in theorie de bedoeling dat leerkrachten meer aandacht aan niet-Amerikaanse geschiedenis besteden. De schooldistricten zijn echter vrij in de keuze van de lesstof en daarom bepalen de expertise van de docent en het door het schooldistrict geselecteerde tekstboek vaak wat er in klas wordt behandeld.⁸

Op de High School heeft de student een grotere invloed op het curriculum. De verplichte onderwerpen uitgezonderd, heeft de student de mogelijkheid om zijn of haar eigen vakkenpakket samen te stellen. In veel staten is Amerikaanse geschiedenis een verplicht onderwerp en wordt niet-Amerikaanse geschiedenis, vaak in de vorm van wereldgeschiedenis, als een keuzevak aangeboden. Daarom verschilt de mate waarmee middelbare scholieren met de Holocaust in aanraking komen sterk.

beter. Alhoewel de aandacht voor de Holocaust per boek sterk verschilt besteden de achtentwintig onderzochte boeken gemiddeld twintig regels tekst aan de Holocaust, twee maal zo veel als de Amerikaanse geschiedenis-varianten. Twee boeken besteden in het geheel geen aandacht aan de Holocaust.⁹

De meeste boeken schetsen een feitelijk correct doch incompleet beeld van de Holocaust. Tot op zekere hoogte wordt het lot van de joden besproken, echter de geschiedenis die aan de Holocaust vooraf ging, de redenen voor de Holocaust, het verzet tegen de Holocaust en de gevolgen van de Holocaust, worden nauwelijks behandeld. Wanneer Amerika's rol in de Holocaust aan de orde komt hebben de meeste boeken moeite met de waarheid. Slechts vier van de drieënnegentig onderzochte tekstboeken maken melding van Amerika's rol in de Holocaust. Twee van die vier insinueren dat Amerika een open deur-immigratiepolitiek voerde jegens Joodse vluchtelingen, hetgeen in de wetenschappelijke literatuur afdoende is weerlegd. Slechts één boek suggereert dat de Verenigde Staten meer voor de Joodse vluchtelingen had moeten doen.

De verwerking van de leerstof wordt in de meeste methoden geheel aan de docent en/of de student overgelaten. Slechts enkele boeken bevatten studievragen, of hebben suggesties voor opdrachten. Dit gebrek aan verwerking vermindert het effect van de tekst. Uit een recent onderzoek bleek dat, na een schoolboektekst gelezen te hebben, het merendeel van Middle/High School studenten de grootste moeite had om iets zinnigs over de Holocaust te zeggen.¹⁰

Speciale lespakketten

Hoewel men op basis van de schoolboeken een ontmoedigend beeld zal hebben van de te verwachte kennis omtrent de Holocaust, moet de lezer voorzichtig zijn met het verbinden van conclusies hieraan. De laatste jaren is de aandacht voor de Holocaust in het basis- en voortgezet onderwijs sterk toegenomen. Deze ontwikkeling heeft zich echter nog niet in de schoolboeken en het voorgeschreven lesplan doorgezet.

Goede voorbeelden van deze vernieuwde belangstelling zijn de speciale Holocaust lespakketten en trainingprogramma's die door samenwerking van schooldistricten, staats-overheden, Holocaust studiecentra en universiteiten zijn ontwikkeld. Deze pakketten

De gebruikte methodes

De methoden voor de High School besteden meer aandacht aan de Holocaust dan die voor de basisschool. Terecht wordt opgemerkt dat de Holocaust, vanwege de aard van het onderwerp, beter tot zijn recht komt wanneer het aan oudere studenten gedoceerd wordt. Maar van de vijfenzeventig meest gebruikte schoolboeken voor Amerikaanse geschiedenis besteden er negen geheel geen aandacht aan de Holocaust, terwijl er maar in één boek meer dan één bladzijde aan gewijd wordt.

Daarentegen scoren studieboeken over wereldgeschiedenis en/of westerse beschaving

kleio

nummer 3/96
pagina's 20 en 21

en workshops, variërend in studieduur en intensiteit, bieden de mogelijkheid om met een geringe hoeveelheid voorbereiding de leerlingen een genuanceerd beeld van de Holocaust te geven. Hierin wordt ook aandacht besteed aan de geschiedenis van het anti-semitisme, de opkomst van Hitler en de gevolgen van de Holocaust. Tevens worden neo-nazisme en rassendiscriminatie als hedendaags verschijnsel belicht. De lessenseries bevatten toegankelijke primaire bronnen en de vragen en opdrachten zijn zinvol en effectief.¹¹

Een nadeel van de lespakketten is dat ze een onevenredig grote aanslag doen op de voor geschiedenis beschikbare tijd. Hierdoor zijn veel docenten genoodzaakt te selecteren. Al vermindert dit de effectiviteit van de pakketten nogal, men gaat er vanuit dat dit nog steeds beter is dan alles uit de reguliere tekstboeken te moeten halen.

Hoger en Universitair Onderwijs

In het hoger onderwijs neemt Holocaust-educatie en onderzoek een dominante positie in. Op een groot aantal hogescholen en universiteiten vormt het Holocaust onderwijs een onderdeel van de het verplichte *Liberal Arts* curriculum, of worden er met grote regelmaat gespecialiseerde cursussen in Holocaust studies aangeboden. Daarnaast sinds het eind van de zeventiger jaren diverse universiteiten ertoe overgegaan doctorale programma's in Holocaust Studies aan te bieden, en is er een explosieve groei in het aantal academische centra voor de studie van de Holocaust.¹²

Het is moeilijk om een algemeen beeld te schetsen van de opzet en kwaliteit van het Holocaust onderwijs. De docenten aan universiteiten en hogescholen hebben een grote vrijheid in het samenstellen van een cursus en het kiezen van lesmateriaal. Vaak wordt de voorkeur gegeven aan één of meerdere tekstboeken, aangevuld met een literatuurlijst en/of een onderzoeksproject.

Daarnaast is geschiedenis niet de enige discipline die aandacht aan de Holocaust besteed.

Maar omdat het merendeel van de Amerikaanse studenten in het *Liberal Arts* onderwijs een inleidende cursus in Amerikaanse geschiedenis of westerse geschiedenis kiest, kan er wel iets gezegd worden op basis van de inhoud van de de algemene studieboeken voor deze cursussen.

Zoals hierboven al opgemerkt, behandelen de studieboeken voor het hoger onderwijs de Holocaust uitgebreider en grondiger dan die voor het voortgezet onderwijs. De betrekkelijke homogeniteit die daar opvalt ontbreekt hier. De aandacht voor de Holocaust varieert van nihil tot vijfenzeventig pagina's specifieke tekst.

Hoewel vrijwel alle boeken een kritische toon aanslaan en meer aandacht aan de oorzaken en de gevolgen van de Holocaust besteden, valt er wederom een zekere stilte wanneer Amerika's rol aan de orde wordt gebracht. De meest kritische tekst geeft aan dat Amerika misschien meer had kunnen doen voor de Europese joden tijdens en na de oorlog.¹³

Het spreekt vanzelf dat de studenten die een gespecialiseerde Holocaust-cursus gevolgd hebben een beter begrip van het fenomeen hebben verkregen. Dit wil echter niet zeggen dat hun begrip gelijkwaardig is.

De academische vrijheid en perceptie van de professor beïnvloedde de inhoud van de cursus, waardoor de benadering van het onderwerp varieerde van feitelijk naar emotioneel, van overzicht naar 'case study'.¹⁴

Invloed

Al zijn de ontwikkelingen in het hoger onderwijs wat betreft de kennis over de Holocaust zeker bemoedigend, het is uiteraard van belang om de invloed van dat hoger onderwijs op de algemene kennis van het Amerikaanse volk in ogenschouw te nemen. In 1990 had slechts 13.1% van het Amerikaanse volk een 'College' diploma en slechts 7.2% een academische graad.¹⁵ Dit betekent dat de 'academische' kennis omtrent de Holocaust voor het grootste deel van het Amerikaanse volk niet verder reikt dan wat op de High-school is onderwezen.

De Holocaust is echter niet uitsluitend het domein van het geschiedenisonderwijs binnen het Amerikaanse schoolsysteem. De laatste jaren is het Amerikaanse schoolsysteem sterk aan het polariseren. Een stagnerende economie, een gebrek aan toekomstperspectief voor velen, gecombineerd met een gestage stroom van met name Latijns-Amerikaanse legale en illegale immigranten, heeft het tolerantie- en acceptatieniveau van de Amerikaanse burger onder druk gezet.¹⁶ Deze spanningen komen met name op

LITERATUUR

Michael Berenbaum, *The World Must Know: The History Of The Holocaust As Told In The United States Holocaust Memorial Museum* (Boston, Massachusetts: Little, Brown and Company, 1993)

Randolph Braham (ed.), *The Treatment Of The Holocaust In Textbooks: The Federal Republic of Germany, Israel, The United States Of America* (New York, New York: Columbia University Press, 1987)

Zev Garber (ed.), *Methodology In The Academic Teaching Of The Holocaust* (Latham, Maryland: University Press of America, 1988)

Marcia Sachs Littell (ed.), *Holocaust Education: A Resource Book For Teachers And Professional Leaders. Report of the eighth annual Philadelphia conference on teaching the Holocaust* (Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, 1985)

Martin Sable, *Holocaust Studies: A Directory And Bibliography Of Biblio-*

ographies (Greenwood, Florida: The Penkevill Publishing Company, 1987)

Linda Scher (ed.), *The Holocaust: A North Carolina Teacher's Resource* (Raleigh, North Carolina: North Carolina Council on the Holocaust, 1989)

Gideon Shimoni (ed.), *The Holocaust In University Teaching* (New York, New York: Pergamon Press, 1991)

University of the State of New York and the State Education Department Bureau of Curriculum Development, *Teaching About The Holocaust And Genocide: Human Rights Series* (Albany, New York: State of New York, 1985)

David Wyman, *The Abandonment Of The Jews: America And The Holocaust, 1941 - 1945* (New York, New York: Pantheon Books, 1985)

Newsweek, 16 januari 1995: Jerry Adler, 'The last days of Auschwitz'. Andrew Nagorski, 'A tortured legacy'. Elie Wiesel, 'Stay together, always'.

de middelbare scholen tot uiting, met openlijke discriminatie, 'gang'activiteiten en (soms dodelijk) racistisch geweld als gevolg.

In een poging om de leerlingen begrip voor de gevolgen van rassendiscriminatie bij te brengen besteedt men op school onder andere aandacht aan de Holocaust. Met name de dagboeken van Anne Frank - met de daarvan afgeleide audio-visuele, educatieve, en toneelvarianten - en Steven Spielberg's *Schindler's List* zijn bijzonder populair. Leerlingen kunnen zich gemakkelijk met de karakters associëren en de diversiteit van het beschikbare materiaal maakt het voor docenten gemakkelijk om het verhaal van zowel Anne als Oscar in het lesplan te integreren.

Om de Holocaust toegankelijker te maken wordt er in het Amerikaanse onderwijs veelvuldig gebruik gemaakt van audio-visuele materialen. Korte documentaires zoals *Courage to Care*, *Night and Fog*, *Avenue of the Just* en *Kitty* die door organisaties zoals de *Anti-Defamation League of B'nai B'rith* en het *Anne Frank Center* worden geproduceerd, hebben op dit gebied naam gemaakt. Bij deze documentaires worden over het algemeen tekst- en werkboeken gemaakt en ze zijn daardoor zowel voor de docent als de leerling toegankelijk en leveren goede resultaten met een geringe hoeveelheid tijd en inspanning.

In een poging om leerlingen direkter met de Holocaust te confronteren maken docenten tevens in toenemende mate gebruik van ooggetuigeprojecten. De effectiviteit van dit overigens uitstekende medium is afhankelijk van de benaderbaarheid van de ooggetuige, de toegankelijkheid van zijn of haar verhaal, en de voorbereiding van de klas door de leerkracht. Helaas maakt een groot aantal docenten nog steeds de fout om de getuige als een vervanging - in plaats van een verrijking - van het Holocaust onderwijs te zien. Daardoor wordt het verhaal van de getuige ontoegankelijk en wekt het onder de studenten vaak meer een gevoel van medelijden op, dan van begrip.

Als tijd en financiën het toelaten organiseren scholen excursies en buitenschoolse activiteiten. Hierbij neemt het *United States Holocaust Memorial Museum* in Washington DC een belangrijke plaats in. Sinds de opening heeft het USHMM zich tot een model educatief museum en wetenschapscentrum ontwikkeld.

Media

Bij het bekijken van de stand van zaken in het Holocaust-onderwijs moeten de media als bron van kennis niet worden onderschat. In een recent onderzoek naar kennisvergarig over de Holocaust onder leerlingen identificeerden 50% van de ondervraagden televisie, 31% van de ondervraagden pers en 24% van de ondervraagden film als een belangrijke bron van informatie.¹⁷

De Amerikaanse televisie, radio en pers zijn voor de produktie van hun programma's vrijwel volledig afhankelijk van advertentie-inkomsten en abonnementsgelden. Commerciële overwegingen, zoals actualiteit en algemene interesse, spelen een belangrijke rol in de bepaling van berichtgeving en het programma-aanbod. De aandacht die de media aan de Holocaust besteden is daarom nogal divers.

Gedurende speciale gelegenheden, zoals de vijftigjarige herdenking van de bevrijding van het concentratiekamp Auschwitz in januari 1995, was de aandacht van de media intensief en van hoge kwaliteit. Zodra echter de nieuws waarde van de gebeurtenis af nam, verminderde tevens de kwantiteit en kwaliteit van de berichtgeving.

Het is ironisch de Holocaust in termen van amusementswaarde te moeten beschrijven om de houding van de televisie- en filmindustrie jegens de Holocaust te kunnen verklaren. Deze amusementswaarde speelt echter een belangrijke rol in het televisie- en filmaanbod.

Ondanks de belangstelling voor een gezonde dosis 'real-life drama' blijkt de interesse voor Holocaust drama tegen te vallen. Men heeft behoefte zich met de karakters te kunnen identificeren en de Holocaust leent zich hier niet goed voor. Steven Spielberg's 'blockbuster' hit *Schindler's List*, en de televisie drama's *Holocaust* (1978), *The Attic* (1988) en *A Matter of Conscience* (1989) vormen gelukkige uitzonderingen.

De gespecialiseerde omroepen zoals *Public Broadcast System*, *Arts and Entertainment*, *Discovery Channel* en *History Channel*, besteden regelmatig aandacht aan Nazisme en de gevolgen hiervan. Deze omroepen trekken echter een zeer select publiek en alhoewel directe kijkcijfers niet beschikbaar zijn kan men met enige zekerheid stellen dat de bijdrage van deze omroepen aan het Holocaust onderwijs gering blijft.

kleio

Perceptie

Hoe effectief is het Holocaust onderwijs in de Verenigde Staten? Helaas ontbreekt hier structureel onderzoek. Een enquête van het *Joods Nationaal Congress* onder leerlingen in High Schools wees echter uit dat studenten vooral gebrek aan directe kennis hebben: 76% van de ondervraagden was niet in staat de Holocaust correct te definiëren, 73% kon niet het juiste aantal joodse slachtoffers schatten, 21% dacht dat de joden een Swastika moesten dragen en 38% had geen idee toen gevraagd werd wat Auschwitz, Dachau en Treblinka waren. Het meest verontrustende was echter dat 10% van de ondervraagde scholieren moest toegeven de term 'Holocaust' voor het eerst te horen.¹⁸

Recente nationale steekproeven onder volwassenen zijn eveneens weinig bemoedigend. Alhoewel 83% van de ondervraagden aangaf de term 'Holocaust' te kennen, was slechts 35% in staat een correcte beschrijving te geven.¹⁹ Niemand gaf aan dat de Holocaust één van de meest noemenswaardige gebeurtenissen van de laatste vijftig jaar was.²⁰ Terwijl slechts een klein percentage ronduit ontkende dat de Holocaust ooit plaats heeft gevonden (10%), sloot 33% van de ondervraagden het niet uit dat de Holocaust een verzinsel was.²¹

Tevens heeft het Amerikaanse volk grote moeite met de interpretatie van de Holocaust als historisch fenomeen. Toen de onderzoekers vroegen of er een zeker verband tussen de gebeurtenissen tijdens de Holocaust en de gebeurtenissen in Bosnië bestond, kon 58% van de ondervraagden dit niet beantwoorden. In een ander onderzoek werd gevraagd of 'Ethnic cleansing' en Holocaust iets met elkaar te maken hadden. 75% Van de ondervraagden moest een antwoord schuldig blijven.²²

Deze onwetendheid staat in sterk contrast met de perceptie die de Amerikanen hebben over Amerika's positie tijdens de oorlog. Op de vraag of Amerika genoeg voor de Joden had gedaan en, indien Hitler niet in oorlog met Amerika was geraakt, of Amerika de Holocaust had gestopt, antwoordde 88% bevestigend.

Overigens vindt men dat de Holocaust nog steeds een relevant onderwerp is. 55% Van de ondervraagden vond het erg belangrijk dat de Holocaust in het voortgezet onderwijs wordt behandeld en 75% vond dat het Holocaust onderwijs moet worden verbeterd (sic).²³

Toekomst

Het begint langzaam aan tot schoolbesturen door te dringen dat het noodzakelijk is om naar het verleden te kijken, wil men rassendiscriminatie op de scholen effectief kunnen bestrijden. De Holocaust is nu een verplicht onderwerp op alle middelbare staatsscholen in New York en Massachusetts, en in de scholen in Philadelphia en Los Angeles. Tevens zijn meerdere schooldistricten begonnen met de ontwikkeling van een, al of niet niet verplicht, Holocaust curriculum. In de wetenschap dat goed onderwijs begint met een geïnformeerde leraar, zijn staatsoverheden ertoe overgegaan door middel van congressen, workshops en seminars leerkrachten in Holocaust studies te scholen.

De 'Information-highway' heeft de Holocaust voor een ruim publiek toegankelijk gemaakt. Het United States Holocaust Museum in Washington DC is nu via een personal computer via het World Wide Web bereikbaar. Men kan een elektronische toer door het museum maken, of onderzoek doen in de archieven van het museum. Daarnaast zijn verscheidene Holocaust onderzoeksinstituten en databanken nu direct per computer bereikbaar.²⁴

Vanwege de explosieve groei van de computermarkt in de Verenigde Staten zijn uitgeverijen begonnen met de ontwikkeling van interactieve 'multi-media' programma's. Met name Stephen Spielberg's initiatief om de verhalen van Holocaust ooggetuigen, en historische foto's en filmbeelden op CD-rom vast te leggen is veelbelovend.²⁵

Deze ontwikkelingen zijn niet alleen bemoedigend maar ook noodzakelijk. Naarmate de jaren verstrijken, moet de technologie de plaats van de Holocaust 'survivor' gaan innemen. Het is te hopen dat het geschiedenisonderwijs zich dan als een krachtiger wapen tegen onwetendheid, naïviteit en intolerantie heeft ontwikkeld.

Want zoals Santayana zei: 'Een volk dat zich het verleden niet herinnert, is een volk dat veroordeeld is dit verleden te herhalen'.

Noten

1. Berenbaum, M. *The World Must Know*, 6.
2. Dit in tegenstelling tot the periode 1945 - 1980 waarin ruim 1300 monografiën en ruim 150 audiovisuele projecten zijn verschenen.
Sable, Martin. *Holocaust Studies*, 68 - 73, 75 - 76.
Sachs Little, M. *Holocaust Education*, p.5.
Spencer R. *Directory Of History Departments And Organizations In America And Canada*.
Online Computer Library Center electronic catalogue.

3. Tryneski, John. *Requirements For Certification Of Teachers, Counselors, Librarians, Administrators For Elementary and Secondary Schools*, 9 - 245.
4. Braham, R. ed. *The Treatment of the Holocaust in Textbooks*, 233 - 236.
5. Barth, J. *Elementary and Junior High/Middle School Curriculum, Activities, and Materials*, 1 - 4, 21, 47, 69, 90 - 92, 95, 129.
6. Enquete onder Social Studies docenten, District 6, North Carolina, maart 1995.
7. Braham, L. ed. *The Treatment of the Holocaust in Textbooks*, 241 - 243.
8. Barth, 179, 219, 259, 309 - 310.
9. Deze en de volgende gegevens zijn ontleend aan de publicatie van Randolph Braham.
10. Steekproef onder leerlingen van de Charlotte-Mecklenburg en de Gaston County Schoolsystemen, april 1995.
11. Zie bijvoorbeeld: The University of the State of New York, en The State Department Bureau of Curriculum Development. *Teaching about the Holocaust and Genocide*, deel I en II., en North Carolina Council on the Holocaust. *The Holocaust: A North Carolina Teacher's Resource*.
12. Garber, Z. *Methodology in the Academic Teaching of the Holocaust*, 60 - 62.
Zie bijvoorbeeld de lessenplannen in: Shimoni, G. *The Holocaust in University Teaching*.
Een goed voorbeeld van deze groei is de Association of Holocaust Organizations. Dit orgaan functioneert als een overkoepelende instantie voor Holocaust onderzoek. Op dit moment zijn er zesennegentig aangesloten organisaties.
13. Braham, 288 - 289, 291 - 293.
Zie ook: Garber, 264 - 273.
14. Zie: Shimoni, 37 e.v.
15. U.S. Bureau of the Census. *Statistical abstracts of the United States*, table 236: Educational Attainment 1990.
16. Alhoewel het Amerikaanse schoolstelsel geruime tijd gedesegegreerd is de polarisatie en spanning tussen blanke en zwarte studenten nog steeds sterk aanwezig.
17. Amerikaans Joods Congres enquête onder 992 High School studenten de dato november 1992. Zie ook: U.S Bureau of the Census... table 882 Utilization of Selected Media, en table 884 Media Usage and Consumer Spending.
18. Amerikaans Joods Congres, zie 17.
19. Gallup Organization. Nationale enquête de dato 06 - 08 januari, en 15 - 17 januari 1994 onder 2033 volwassenen.
CBS News. Nationale enquête de dato 01 - 03 januari 1994 onder 1210 volwassenen.
20. The Tarrance Group. Nationale enquête de dato 02 - 04 december 1994 onder 1000 volwassenen.
21. CBS News ... de dato 15 - 17 januari 1994.
Gallup Organisation... de dato 15 - 17 januari 1994.
22. University of Maryland. Nationale enquête de dato 05 - 08 april 1994 onder 700 volwassenen.
Gallup Organization. Nationale enquête de dato 11 - 13 maart 1994 onder 1007 volwassenen.
23. Los Angeles Times. Nationale enquête de dato 16 - 19 april 1994 onder 1682 volwassenen.
CBS News...
24. Het World Wide Web Adres is: <http://www.ushmm.org>. Het E-mail onderzoeks adres is: archive@ushmm.org.
Zie ook: *Cybrary of the Holocaust* (<http://www2.best.com/~mddunn/cybrary/>)
25. Steven Spielbergs project is nog niet compleet. Zie bijvoorbeeld ook de CD roms *Maus* en *Images from the Holocaust*



History according to the movies



KLEIOSKOOP

Marc Kropman

De fine de fleur van de Amerikaanse historici en een prachtige selectie van films. Laat de eerste los op de laatste en er ontstaat een fraaie verzameling van bijna honderd filmbesprekingen.

Mark C. Carnes (ed.), *Past Imperfect. History according to the Movies* (Henry Holt & Company, New York 1995) 304 blz., prijs circa \$30,- (ISBN: 0 8050 3759 4)



zijn filmers bij uitstek geschikt om de geschiedenis voor onze ogen te laten herleven. Maar, zoals Mark Carnes in zijn inleiding laat zien, waar geschiedschrijvers zich houden aan een weergave van noest spuurwerk, gaat historisch 'Hollywood' anders te werk. Alle oneffenheden, valkuilen en toevalligheden worden weggepoetst om nog maar niet te spreken van de toevoeging van allerlei fictieve elementen. Uiteindelijk blijft nog maar één beeld over: Marlène Dietrich als Catherina de Grote, Charlton Heston als Mozes of Gérard Depardieu als Columbus.

Voor sommigen (en zeker voor veel leerlingen) is de film of video de vervanger van het boek geworden. Voor hen bepaalt historisch Hollywood het beeld van het verleden. Je bent dan een kniesoor als je er over valt dat Depardieu in zijn beste Engels meedeelt: "Dee lund eez closh".

Welke taal spreekt Columbus eigenlijk? Engels, Frans, Spaans, of Genues?

Het boek

Hoe het filmbedrijf de geschiedenis verbruikt en welke eigenaardigheden de verfilming van historische gebeurtenissen oplevert, is het onderwerp van *Past imperfect*.

'Historisch Hollywood' presenteert het grote publiek in 2 à 3 uur een verhaal dat "naar men zegt" op waarheid berust. Anders dan bij documentairemakers en schrijvende historici bekommert het zich niet om historische nuancering of accuratesse. Fictieve ele-

Via de American History Book Club verkreeg ik onlangs *Past imperfect*. In dit boek wijden historici van naam zoals Simon Schama, Dee Brown, Stephen Ambrose, Michael Grant, Stanley Karnow, Stephen Gould en vele anderen zich aan de historische klassiekers van Hollywood.

Over de aanleiding van dit boek laat redacteur Carnes zich amper uit. Een recensent van de American History Book Club stelde dat deze gezocht moest worden in het uitkomen van *JFK* (1991).

Natuurlijk hebben historici niet het alleenrecht op de verbeelding van het verleden en

kleio

nummer 3/96
pagina's 24 en 25

Register op Kleio

*Tijdschrift van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en
Staatsinrichting in Nederland (VGN)*

Jaargang 36/1995

ARTIKELEN

	nr	/ pag
Tyler Anbinder, 'Americans must rule America'. 'Nativism' in de geschiedenis van de VS.	9	32
Iet Attema, 'Een kijkje in de keuken'. Europese uitwisseling met Spanje.	5	4
Eduard van de Bilt, In het spoor van Harriet Beecher Stowe.	9	28
Kees Bogaerts, Geen gespreid bedje. De afsluitingstoetsen basisvorming.	4	36
Martin Bosch, Milieu heeft Geschiedenis. Onderzoek doen in de eigen omgeving.	2	7
Carla van Boxtel, Vijftig jaar bevrijding in de schoolboeken.	3	20
Carla van Boxtel, De complexiteit van de begripsontwikkeling.	2	11
Tineke de Danschutter, Kijk maar: je ziet niet wat je ziet!! Over het gebruik van bewegend beeld in de klas.	7	18
Stijn Dunk en Toine Heijmans, Wagonladingen vol propaganda. Over onderkruipers, worgwetten en anarchistische modderspuiten.	1	4
Jan Dijkman, Omgaan met vernieuwingen.	4	20
Benaderingswijzen en vaardigheden in de basisvorming.		
Sandra Genet en Leonie van Bommel, Democratisering in het onderwijs. Het geschiedeniscurriculum in Zuid-Afrika herzien.	7	18
Tom van der Geugten, De dekolonisatie van Indonesië in Nederlandse en Indonesische schoolboeken.	7	12
Twee kanten van een verhaal.		
Maria Grever, Geschiedenis in de Tweede Fase (2). De historische kamers van het studiehuis ingericht.	7	4
Gijs van der Ham, De bijzondere bevrijding van Zeeland	3	12
Juultje Holla, Op zoek naar je eigen geschiedenis.	3	32
Kees van Kemenade, 'I saw his round mouth's crimson deepen as it fell'. Gedichten van war poets als didactisch hulpmiddel.	2	16
Christ Klep, Clio in de modder. De gefragmenteerde militaire geschiedschrijving over de bevrijding van Nederland.	3	4
Harriet Koelewijn, John F. Kennedy en de burgerrechtenbeweging	7	12
Huib Kurstjens, Hoe een examen tot stand komt.	4	12
Joke van der Leeuw-Roord, Zijn veranderingen ook verbeteringen? Een nieuw eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting voor Vbo en Mavo.	4	8
Joke van der Leeuw-Roord, 'Van geschiedenis kun je leren en vreemde talen moeten van Marx'.	2	4
Laatste nieuws van het schoolboekenfront in Rusland.		
Jos van der Linden, Negers en blanken.	9	19
De historiografie van een minderheid.		
Marian Omtzigt, Belastende bevrijding. Brabantse vrouwen en geallieerde militairen.	3	41
Jan van Oudheusden, Het lentetij der volkeren.	5	0

	nr	/ pag
Hans Righart, De organisatie van de macht: het taaiste wat er is.	1	14
Heleen Sancisi-Weerdenburg, Een archaische communicatie-revolutie: de invoering van het schrift.	6	4
Jan Schopman, Geschiedenis in de Tweede Fase (1).	1	19
J.W. Schulte Nordholt, 'Liberty is to faction what air is to fire'. Minderheden in een vrij land.	9	4
Henk Termeer, Het bestuur aan de ondergrondse. Gezagsverhoudingen en machtsconflicten in het Bevrijde Zuiden.	3	22
A.J. Veenendaal, Amerika en de spoorwegen.	9	14
Pauline van Vliet, Bewegende beeldbronnen.	7	22
A. Wilschut, Beelden uit het verleden - beelden van het verleden. Beeldmateriaal als bron.	4	29

INTERVIEWS

Jan van Oudheusden en Tineke Bogaerts, Gesprek met de sectie geschiedenis van de ORS Lek en Linge.	7	4
Edward Schenk en Vera Pollmann, Gesprek met Hans Kummerer.	4	4
Edward Schenk, Korte interviews met:		
- Anton Geesink	4	7
- Kees Slager	4	15
- Henk J.L. Vonhoff	4	19
- Ton ten Holter	4	27
- Erwin Krol	4	28
- Dr. A.H.G. Rinnooy Kan	4	35
- Hella S. Haasse	4	40

RECENSIE-ARTIKELEN BOEKEN

Bart Engbers, Laat die oorlog nou maar snel komen. Bespreking van: Mattijs van de Port, <i>Het einde van de wereld. Beschaving, redeloosheid en zigeunercafé's in Servië</i> (Amsterdam 1994).	3	48
Herry Groothuis en Edward Schenk, Een alternatieve bespreking van de examenkaternen Vbo/Mavo over 'De Nederlandse Opstand 1555-1588'.	4	16
E.M. Janssen Perio. Pinkas.	7	25
Bespreking van: Joseph Michman, Hartog Beem, Dan Michman, <i>Pinkas - Geschiedenis van de joodse gemeen- schap in Nederland</i> (Ede/Antwerpen 1992).		
J. van Oudheusden, Amerika tussen structuur en evenement.	9	49
Bespreking van: Eduard van de Bilt en Joop Toebees, <i>Een samenleving op de rails. De Verenigde Staten tussen 1776 en 1917</i> (Nijmegen 1995) en C.V. Lafieber, <i>Amerika. Van Washington tot Wilson</i> (Goirle 1995).		
A. Ribberink, Vrouwenstemmen.	2	22
Bespreking van: Maria Grever, <i>Strijd tegen de stilte. Johanna Naber en de vrouwenstem in de geschiedenis</i> (Hilversum 1994).		

	nr / pag		nr / pag
Ruud Slotboom, Op weg naar een nieuw millennium.	7 24	VGN	
Bespreking van: Eric Hobbsbawm, <i>Een eeuw van uitersten. De twintigste eeuw 1914-1991</i> (Utrecht 1994).		<i>Bestuur en commissies</i>	
Ruud Slotboom, Boek van de maand. Bespreking van een serie kijkboeken uitgegeven door Ars Scribendi.	4 44	KLEIO-Katern bij de VGN-jaarvergadering	in KLEIO 1
Dik Verkuil, De voorman.	1 22	18 maart	
Bespreking van: Jos Perry, <i>De voorman. Een biografie van Willem Hubert Vliegen</i> (Amsterdam 1994).		- Agenda	
KLEIOSKOOP: RECENSIE-ARTIKELEN FILM		- De Huib de Ruijterprijs	
Tineke de Danschutter, Kijk maar: je ziet niet wat je ziet, deel 1 van 'De beeldgeneratie'	7 18	- Notulen van de jaarvergadering op 19 maart 1994	
Pauline van Vliet, Bewegende beeldbronnen, deel 2 van 'De beeldgeneratie'	7 22	- Jaarverslag van het bestuur	
Harry Jansen, 'Oeroeg'.	6 20	- Beleidsplan 1995	
Jan van Oudheusden, 'De aanslag'.	3 39	- Jaarverslagen 1994 en plannen voor 1995 van de commissies	
Jan van Oudheusden, 'Dances with Wolves', 'Buffalo Bill and the Indians' en 'Avalon'.	9 45	- Financieel jaarverslag 1994 en begroting 1995	
Frits Slicht, 'Hibiscus'.	5 19	- Kandidaat-bestuursleden	
Ruud Slotboom, 'Modern Times'.	2 24	- Adreslijst commissieleden	
Ruud Slotboom, 'JFK'.	7 30	Jaarverslag van de Intercommissie NHG/VGN	2 41
BRONNENKATERN, LESMATERIAAL EN TIPS		Verslag van de jaarvergadering 18 maart 1995	6 38
Jan van Oudheusden en Dik Verkuil, Bronnenkatern 7: 'De Verenigde Staten 1787-1914, een samenleving op de rails'	bij KLEIO 9/10	Uit de jaarrede van de voorzitter	6 38
Martin Bosch, Milieu heeft Geschiedenis. Onderzoek doen in de eigen omgeving.	2 7	<i>Activiteiten van leden</i>	
Juultje Holla, Op zoek naar je eigen geschiedenis.	3 32	Chris van Asperen en Marja Kaptein, Philips II en zijn tijd. Verslag van de conferentie Toledo - Madrid 17 t/m 24 september 1995.	9 58
Kees van Kemenade, 'I saw his round mouth's crimson deepen as it fell'. Gedichten van war poets als didactisch hulpmiddel.	2 16	Ellen Marrenga, Verslag van het seminar voor leraren geschiedenis van de Europese Gemeenschap in Polen van 23 april tot 27 april 1995 ter gelegenheid van de 50e herdenking van de bevrijding van de kampen.	6 41
Marc Kropman, Dossier Dreyfus: de affaire Dreyfus in bronnen.	6 16	H. Oattes, Kort verslag van de European Teachers' Conference on Holocaust Education, 4-7 juli 1995, The Spiro Institute te Londen	7 40
Jan van Oudheusden, Wat maakt lesgeven over Amerika zo plezierig?	9 41	RECENSIES	
Gerard Twickler en Edward Schenk, Leerlingen en interviews.	4 41	Onderwijs:	
Hans Verboom, Het Van Maerlant, voorheen Catharina: een historische tentoonstelling op school.	6 12	<i>Examen</i>	
Pauline van Vliet, Bewegende beeldbronnen, deel 2 van 'De beeldgeneratie'	7 22	Eduard van de Bilt en Joop Toebe (red.), Een samenleving op de rails. De Verenigde Staten tussen 1776 en 1917 (J. van Oudheusden)	9 49
CENTRAAL EXAMEN / EINDTOETSEN BASISVORMING		H. Groothuis en E. Schenk, Een alternatieve bespreking. Bespreking van de examenkaternen Vbo/Mavo over 'De Nederlandse Opstand 1555-1588'.	4 16
Richtlijnen van de Intercommissie NHG/VGN voor de indiening van voorstellen van CE-onderwerpen.	1 33	C.V. Lafeber, Amerika. Van Washington tot Wilson (J. van Oudheusden)	9 49
De Verenigde Staten 1787-1914: een samenleving op de rails	katern in KLEIO 5	<i>Lespakketten</i>	
Leo Dalhuisen, Stofomschrijvingen en examens.	katern in KLEIO 7	NOT-project, Milieu heeft geschiedenis (M. Bosch)	2 7
Huub Kurstjens, Hoe een examen tot stand komt.	4 12	Stichting Film en Wetenschap, Nederland 1940-1945.	7 18
Joke van der Leeuw-Roord, Zijn veranderingen ook verbeteringen? Een nieuw eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting voor Vbo en Mavo.	4 8	Vijf videobanden voor het werken met bronnen in het geschiedenisonderwijs (T. de Danschutter)	
Kees Bogaerts, Geen gespreid bedje.	4 36	SLO, Grondrechten. Luxe of noodzaak?	4 48
De afsluitingstoetsen basisvorming		(M.J. Boonekamp, P. Niemeijer)	
Enquete eindtoetsen BAVO Geschiedenis en staatsinrichting	bij KLEIO 6	SLO, De Verzorgingsstaat. Een kwestie van politieke wil? (M.J. Boonekamp, P. Niemeijer)	4 48
		<i>Strip en prentenboeken</i>	
		N. Harris, Sporen uit het verleden: Egypte (W. Rongen)	4 45
		Joanne Jessop en David Salariya, Het doorkijkboek van de oude wereld (J. van Oudheusden)	4 44
		Joanne Jessop en David Salariya, Het doorkijkboek van de moderne wereld (J. van Oudheusden)	4 44

	nr / pag			nr / pag	
Jacqueline Morley, Vroeger en nu: Kleding (T. Bogaerts)	4	46	Jaarboek: Van Troelstra tot Den Uyl. Het vijftiende	5	23
Anne Pearson, Sporen uit het verleden: Grieken (W. Rongen)	4	45	jaarboek voor het democratisch socialisme (D. Verkuil)		
Thom Roep en Co Loerakker, Van nul tot nu. Deel 5. (J. van Oudheusden)	4	50	Ger Klein, Over de Rooie. Relas van een manisch-depressief politicus (D. Verkuil)	4	49
Clint Twist, Achter de horizon: Marco Polo (C. van Boxtel)	4	45	R. Kuiper, Herenmuiterij. Vernieuwing en sociaal conflict in de antirevolutionaire beweging 1871-1894 (E. Mos)	6	31
Clint Twist, Achter de horizon: Charles Darwin (C. van Boxtel)	4	45	Maarten Kuitenbrouwer, De ontdekking van de	6	31
Peter Turvey, Vroeger en nu: Uitvindingen (T. Bogaerts)	4	46	Derde Wereld. Beeldvorming en beleid in Nederland, 1950-1990 (R.A.F. Veldkamp)		
Algemeen:			Joseph Michman, Hartog Beem, Dan Michman, Pinkas - Geschiedenis van de joodse gemeenschap in Nederland (E.M. Janssen Perio)	7	25
J.A.M.Y. Bos-Rops, M. Bruggeman, F.C.J. Ketelaar, Archiefwijzer. (C. van Boxtel)	1	28	Leo Molenaar, 'Wij kunnen het niet langer aan de politici overlaten'. De geschiedenis van het Verbond van Wetenschappelijke Onderzoekers 1946-1980 (E.M. Janssen Perio)	7	33
Siep Stuurman, Staatsvorming en politieke theorie (J. Trippenree)	9	54	Jos Perry, De voorman. Een biografie van Willem Hubert Vliegen (Dik Verkuil)	1	22
Jo Tollebeek, De IJkmeesters. Opstellen over de geschiedschrijving in Nederland en België (J. van Oudheusden)	6	37	Frits Rovers, Voor recht en vrijheid. De Partij van de Arbeid en de Koude Oorlog 1946-1958 (D. Verkuil)	5	25
Geoffrey Wigoder, Joodse cultuur - Oorsprong en bloei. een geschiedenis van de Joodse cultuur en haar uitstraling (E.M. Janssen Perio)	2	35	Ed van Thijn, Retour Den Haag. Dagboek van een minister (R. Slotboom)	4	49
Vakwetenschap: Nederland			Will Tinnemans, Een gouden armband. Een geschiedenis van mediterrane immigranten in Nederland 1945-1994 (A.P. Versteegh)	2	29
<i>Oudheid/Middeleeuwen</i>			Hans Vermeulen en Rinus Penninx (red.), Het democratisch ongeduld. De emancipatie en integratie van zes doelgroepen van het minderhedenbeleid (Ch. Schoenmaeckers)	2	30
Els Lems, Op pad met de Romeinen (W. Rongen)	2	34	J.P.A. van Vugt, Broeders in de katholieke beweging. De werkzaamheden van vijf Nederlandse onderwijscongregaties van broeders en fraters 1840-1870 (G.J. van Veen)	6	33
Els Lems, Op pad in de Middeleeuwen (W. Rongen)	2	34	D.J. Wolfram (red.), Om het christelijk karakter der natie: confessionelen en de modernisering van de maatschappij 1850-1940 (E. Mos)	7	34
<i>Nieuwe Tijd</i>			Jan van Zanen, Haya van Someren-Downer. Vrouw voor Vrijheid en Democratie (R. Slotboom)	4	48
H. den Heijer, De geschiedenis van de WIC (A. Sens)	6	37	<i>Tweede Wereldoorlog</i>		
R. Lochhead, De revolutie van de Lage Landen 1566-1648. Middenkaternen van 'De Internationale' 50, zomer 1994 (H. Schrijnemakers)	1	25	David Barnouw, Rost van Tonningen. Fout tot het bittere einde (J. van Oudheusden)	3	53
Jan Parmentier en Ruurdje Laarhoven, De avonturen van een VOC-soldaat. Het dagboek van Carolus van der Haeghe 1699-1705 (F. Wetzels)	6	23	C. Hilbrink, 'In het belang van het Nederlandse volk ...' Over de medewerking van de ambtelijke wereld aan de Duitse bezettingspolitiek 1940-1945 (B. Engbers)	3	59
Gerard Rooijackers, Rituele Repertoires, Volkscultuur in oostelijk Noord-Brabant (Th. Cuijpers)	5	25	Jaarboek: Oorlogsdocumentatie '40-'45. Zesde	9	53
V.C. Sleebe, In termen van fatsoen, sociale controle in het Groningse kleigebied 1770-1914 (J. de Kruijf)	7	33	Jaarboek van het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie (J. de Jong)		
K.W. Swart, Willem van Oranje en de Nederlandse Opstand 1572-1584 (J. van Oudheusden)	7	36	Christ Klep en Ben Schoenmaker (red.), De bevrijding van Nederland. Oorlog op de flank (H.J.C. Termeer)	9	53
Marc Wingens, Over de grens. De bedevaart van katholieke Nederlanders in de zeventiende en achttiende eeuw (C. van Boxtel)	7	33	Ton Klumper, Helden tegen wil en dank. Verzet 1940-1945. Het antwoord van gewone mensen op ongewone situaties tijdens de Duitse bezetting (J. van Oudheusden)	3	58
J.J. Woltjer, Tussen vrijheidsstrijd en burgeroorlog; over de Nederlandse Opstand 1555-1580 (J.J. Frieling)	1	28	Jan van Miert, Oorlog en bezetting. Nederland 1940-1945 in woord, beeld en geluid (J. van Oudheusden)	3	52
<i>19e/20e eeuw</i>			Rolf Wolfswinkel, Tussen landverraad en vaderlands-liefde. (E.M. Janssen Perio)	3	55
Emile Bode, Paars! Dagboeknotities op de vierkante kilometer (R. Slotboom)	2	28			
Marc Chavannes, De stroperige staat. Kanttekeningen bij de liefste democratie op aarde (J. van Oudheusden)	5	23			
Maria Grever, Strijd tegen de stilte. Johanna Naber en de vrouwenstem in de geschiedenis (A. Ribberink)	2	22			
Annelies van Heijst, Marjet Derks (red.), Terra Incognita. Historisch onderzoek naaratholicisme en vrouwelijkheid (P. Bange)	6	33			
Charles Huijskens, Majesteit en media (R. Slotboom)	2	29			

	nr / pag			nr / pag	
Nederlands Indië/Indonesië			<i>19e en 20e eeuw</i>		
H.W. van den Doel, De stille macht. Het Europese binnenlands bestuur op Java en Madoera 1808-1942 (H. Meijer)	6	24	Peter Arnett, In de frontlinie. Oorlogsreporter van Vietnam tot Bagdad (J. van Oudheusden)	2	27
J.A.A. van Doorn, De laatste eeuw van Indië.	6	25	Bao Ninh, Het verdriet van Vietnam (R. Slotboom)	7	34
Ontwikkeling en ondergang van een koloniaal project (J. van Oudheusden)			J.H. Brinks, De rechterflank van Duitsland (W. Rongen)	7	33
C. Fasseur, De Indologen. Ambtenaren voor de Oost 1825-1950 (H. Meijer)	6	23	Ary Burger, Voor boerenvolk en vaderland.	1	30
Shirley Fenton Huie, Vergeten. Vrouwen en kinderen in de Japanse interneringskampen (T. Bogaerts)	3	57	De vorming van het EEG-landbouwbeleid 1959-1966 (H. Krips-van der Laan)		
Frans Glissenaar, Voorheen Nederlands Indië.	6	29	Ian Buruma, Het loon van de schuld (R. Slotboom)	3	58
Een reis door de geschiedenis (H. Schrijnemakers)			Peter Claessen, Friedrich Nietzsche. Een leven in scènes (D. Verkuil)	2	35
Ant. P. de Graaff, Notities van een soldaat.	6	26	Basil Davidson, Afrika en de vloek van de natie-staat. The Black man's burden (C. van Boxtel)	1	27
Het dagboek van soldaat A.A. van der Heiden (J. de Jong)			Mark van Hattem en Robert Eckhardt, Grenzeloos verlangen. Tweehonderd jaar alpinisme (J. de Jong)	9	52
Ernst Hillen, Kampjongen. Herinneringen aan Java (M. van de Locht)	3	57	Eric Hobsbawm, Een eeuw van uitersten. De twintigste eeuw 1914-1991 (R. Slotboom)	7	24
Ad van Liempt, Een mooi woord voor oorlog. Ruzie, roddel en achterdocht op weg naar de Indonesië-oorlog (A. Kleijnen)	6	27	Hans Jansen, Diagnose van racisme en antisemitisme in Europa (J. Ramakers)	3	56
Hans Meijer, Den Haag-Djakarta, de Nederlands-Indonesische betrekkingen 1950-1962 (C. de Vries)	6	28	E. Lammers, Van Clinton. Presidenten die voorbijgaan (E. Mos)	2	27
Vakwetenschap: Algemeen			Albert de Lange, Voorbij de muur (W. Rongen)	7	33
<i>Oudheid</i>			Edward W. Said, Cultuur en imperialisme (E.M. Janssen Perio)	6	32
M. Huig en D.F. Lunsingh Scheurleer jr., De klassieke oudheid (J. van Oudheusden)	1	26	Mattijs van de Port, Het einde van de wereld. Beschaving, redeloosheid en zigeunercafé's in Servië (B. Engbers)	3	48
D.M. Brown, Ramses II. Glorie langs de Nijl (K. Vermeeren)	2	31	Ruud Slotboom, Duitsland na 1945 (J. Pekelder)	1	29
Hans Dieter Stöver, De Romeinen. De geschiedenis van een machtig wereldrijk (G.J. van Dijk)	2	32	Manès Sperber, Over tyrannie (M.C. van Dijk)	7	35
Pierre Grimal, Marcus Aurelius. Een biografie (G.J. van Dijk)	2	33	Bob Woodward, De Clan. In het Witte Huis van Clinton (R. Slotboom)	1	25
H.F.J. Horstmanshoff (red.), Pijn en balsem, troost en smart. Pijnbeleving in de oudheid (A.J.L. van Hooff)	9	51	<i>Tweede Wereldoorlog</i>		
Tjitte H. Janssen (ed.), Lucianus, Zeus' tragische rol (G.J. van Dijk)	2	31	Michael Baigent, Richard Leigh, Claus von Stauffenberg en zijn mystieke kruistocht tegen Hitler (W. Rongen)	3	54
Tjitte H. Janssen (ed.), Minucius Felix, Octavius (G.J. van Dijk)	6	35	Derek Blizzard, De landing in Normandië. D-Day. De invasie in Europa 6 juni 1944 (K. Heij)	3	53
<i>Middeleeuwen</i>			L.J. Hartog, Hoe ontstond de jodenmoord? Hitler, Amerika en de Entlösung (J. Ramakers)	3	55
Miranda Jane Green, Keltische mythen (K. van Kemenade)	2	34	Peter Taghon, Henri Bernard, Roger Gheysens, Ardennen 44-45. Hitlers ultieme Blitzkrieg (T. Bogaerts-Stoopman)	3	53
M. Huig en D.F. Lunsingh Scheurleer jr., De Middeleeuwen (J. van Oudheusden)	1	27			
Vesta Sarkhosh Curtis, Perzische mythen (K. van Kemenade)	2	34			
F.J.A.M. Meijer (ed.), Gregorius van Tours, Historiën (E. Mos)	7	32			
<i>Nieuwe Tijd</i>			Verder bevat ieder nummer van KLEIO de rubrieken 'In 't kort', waarin Ruud Slotboom recent verschenen boeken signaleert, en 'Kleiokrant' met informatie over nieuw lesmateriaal, tentoonstellingen, symposia, cursussen en nascholing, samengesteld door Tineke Bogaerts. Hierin zijn tevens het verenigingsnieuws, ingezonden brieven en verslagen van activiteiten van leden opgenomen.		
Manfred Böckl, Nostradamus. arst en ziener (M.C. van Dijk)	9	51			
Ulrich im Hof, Europa en de verlichting (K. Torremans)	7	35			
Albert Martin Steffe, De Hugenoten: tragiek en lijden omwille van een eigen geloof (J. Pierrot)	6	35			
Billy Yennen en Susan Garrat, Noordamerikaanse Indianen (J. van Oudheusden)	6	34			

menten kunnen naadloos worden ingepast als de regisseur dit noodzakelijk acht.

De opbouw van de zestigtal essays is vrijwel steeds dezelfde, van de door Stephen Jay Gould als eerste besproken film *Jurassic Park* (1993) tot en met de laatste, *All the President's Men*. Eerst beschrijft de auteur kort de geschiedkundige achtergrond van het gefilmde onderwerp. Daarna komen alle voor- en nadelen van de betreffende film aan de orde.

Bij een aantal films laten de schrijvers zien hoezeer de filmische weergave beïnvloed wordt door de tijd waarin de makers leven. De film *Spartacus* bijvoorbeeld kon lange tijd niet gemaakt worden, omdat het onderwerp politiek te gevoelig lag. De scriptschrijver Dalton Trumbo stond tien jaar lang op de zwarte lijst in Hollywood. Op basis van de gelijknamige novelle laat Dalton Trumbo senator Crassus in de film zeggen: "*Lists of the disloyal have been compiled.*" Hierin kon de goede verstaander kritiek op het optreden van McCarthy beluisteren. Nadat McCarthy in diskrediet was geraakt, kon Kennedy in 1961 gemakkelijk zijn steun betuigen bij het uitbrengen van de film.

In elke filmspreking worden naast elkaar een 'still' uit de film zelf en een historische afbeelding geplaatst en besproken. Zo ook bij *Spartacus*. Er blijkt in de oorspronkelijke opnamen te zijn geknipt. De scène verdween waarin Crassus (Laurence Olivier) in een Turks bad probeert Antoninus (Tony Curtis) te verleiden. Een dergelijk homo-erotisch tafereel was in de jaren zestig dus niet mogelijk.

Een fraai voorbeeld waaruit blijkt dat de tijd waarin een film gemaakt wordt diepe sporen achterlaat op het witte doek, is de film *Bonnie & Clyde* (1967).

Nancy F. Cott toont aan dat de film vergeven is van onderwerpen uit vrouwenbeweging en jongerenprotest.

De film, waarin Fay Dunaway met zestiger jaren make-up de rol van Bonnie speelde, was ondanks slechte kritieken een waar kas-succes. De Vietnamoorlog escaleerde, de zwarte ghetto's stonden in brand en Kennedy was vermoord.

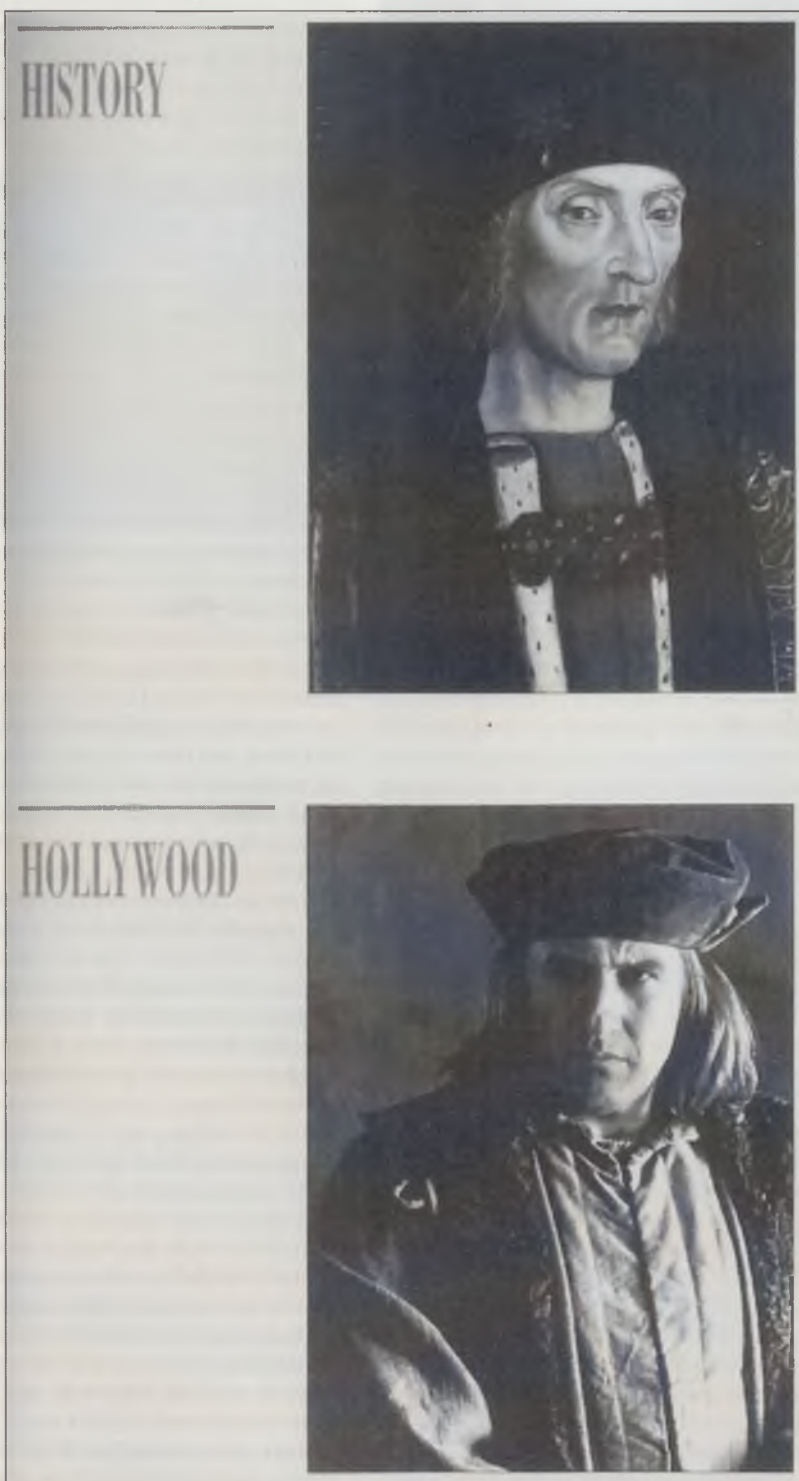
Het gewelddadige karakter van de film appelleerde op de een of andere wijze aan het geweld in de samenleving en riep vragen op waaruit dit geweld voortkwam.

Stanley Karnow, schrijver en maker van *Vietnam. A history*, bespreekt in de bundel de film *JFK*. Het Vietnamtrauma speelt in alle films van Oliver Stone een vooraanstaande

rol. Niet alleen in zijn laatste film *Nixon*, maar natuurlijk ook in *JFK*. De zienswijze van Oliver Stone op de rol van Jim Garrison (Kevin Costner) bij het onderzoek naar de moord op Kennedy heeft bij het grote publiek grote weerklank gevonden. Zelfs in KLEIO treffen we de echo's van Oliver Stones film aan.

De invloed van deze film is in elk geval groter dan die van het boek *Case closed* van Gerald Posner (1993), waarin korte metten worden gemaakt met alle samenzwerings-theorieën, met de beweringen van Garrison én met de manier waarop Stone te werk is gegaan.

Ook Karnow toont aan dat Stone er volko-





Sean Connery en Richard Harris
in 'The Molly Maguires'.

men naast zit met zijn beweringen over het verband tussen het voortzetten van de Vietnamoorlog en de moord op Kennedy.

Film en CE

Wanneer leerlingen aan de slag moeten met film en ander beeldmateriaal, is het zeker de moeite waard om hen een aantal van deze essays (meestal niet langer dan een bladzijde of vier) te laten lezen en daarna een paar stukken van films te laten zien.

In het kader van het komende CE over de Verenigde Staten zouden zij bijvoorbeeld de stukken over films als *The Alamo*, *The Tale of Wyatt Earp*, *The Molly Maguires* en *Hester Street* kunnen nalezen.

In *The Alamo* (1960) speelt John Wayne de held Davie Crockett bij de verdediging van de versterkte missiepost Alamo in San Antonio tijdens de Texaanse revolutie.

Veel boeiender dan deze film en de vele verfilmingen van het optreden van Wyatt Earp, onder andere in *Gunfight at the OK Corral* en *My Darling Clementine*, is *The Molly Maguires*. Deze film uit 1970 belicht het legendarische optreden van een wraakzuchtige groep mijnwerkers uit Pennsylvania tegen mijnbazen en politiemensen.

Dit geheime genootschap met een naam die overgewaaid was uit Ierland, was vooral actief in Pennsylvania na de Burgeroorlog. De Pinkerton's National Detective Agency probeert de Mollies te infiltreren. Agent James McParlan, van Ierse afkomst, dringt door in de organisatie van de Mollies. Jack Kehoe (Sean Connery) speelde, althans volgens de pers en de openbare aanklager, daarin de hoofdrol.

Het verhaal concentreert zich op de wederwaardigheden van twee Ierse immigranten. De één - McParlan - past zich aan de eisen van zijn nieuwe vaderland aan, hoewel hij daartoe zijn voormalige landgenoten moet verraden. De ander - Jack Kehoe - houdt vast aan de zeden en gewoonten uit het hem dierbare Ierland.

Vooraf de proloog van 12 minuten, waarin niet gesproken wordt, geeft een authentiek beeld van de wereld van de Mollies.

De camera vangt een bleek zonnetje door het kolenstof om dan langzaam een mijnschacht in te duiken. Allerlei geluiden, passend bij het werk in de mijnen volgen de camera, die tot stilstand komt bij het beeld van het aansteken van een lont en een daarop volgende explosie, waarna de aankondiging volgt 'Pennsylvania 1876'.

Ondanks deze scène, het dialect waarin de acteurs mochten vervallen en zelfs de po-

ging om bij het licht van mijnlampen (uit de vorige eeuw) te filmen, werd de film geen succes en bracht in de VS slechts twee miljoen dollar op.

Een andere film die in het kader van het CE zeker genoemd moet worden, is *Hester Street* (1975).

Deze film is gebaseerd op het verhaal *Yekl* van Abraham Cahan uit 1895. De film is in zwart-wit en belicht de problemen van joodse immigranten rond de eeuwwisseling in het Newyorkse ghetto in het Lower East End. Vooral de spanningen in het huwelijk van Yekl-Jake en Gitl staan centraal. De oorzaak moet gezocht worden in het verschillende tempo van acculturatie van beide echtelieden. Omdat de mannen vaak eerder arriveerden, beschouwden zij hun nakomende vrouwen als greenhorns, die hen steeds maar weer opnieuw herinnerden aan de tradities uit de Oude Wereld. Jake voelt zich belemmerd door zijn vrouw. Hij zet een scheiding door om zo vooral toch maar een 'regular American fella', een 'Yenkee' te kunnen worden.

In Hollywood kon de film op weinig steun rekenen. Daar dachten ze dat er hooguit in het synagogecircuit belangstelling voor was. Maar toen de film in Cannes enthousiast ontvangen werd en in diverse Europese landen gedraaid had, kon met het daar verdiende geld *Hester Street* in New York getoond worden.

Een nuttig boek

Tenslotte is door de vele auteurs getracht om niet alleen een dorre vergelijking te maken tussen film en historisch bronnenmateriaal, maar ook allerlei te verhalen over de totstandkoming, de makers, de historische gebeurtenissen zelf en veel zwart-wit foto's uit de films bij elkaar te brengen.

Ondanks de beperkte ruimte per film, levert elk opstel een schat aan gegevens op over zowel de film als de historische episode waarin deze speelt.

Natuurlijk kan je afdingen op de keuze van de besproken films. Vooral de grote Hollywood-inbreng had wat mij betreft een stuk kleiner mogen zijn. Maar dat neemt niet weg dat *Past imperfect* een boek is dat zowel voor leerlingen als voor leraren zeer de moeite waard is en een goede aanwinst zou zijn voor de schoolbibliotheek al is het dan in het Engels.

kleio



De toekomst van het verleden

Op 16 maart j.l. stond het ochtendgedeelte van de jaarlijkse algemene ledenvergadering van de VGN in het teken van het (i)Vbo en Mavo. Vier leraren die hun sporen op deze schooltypes hebben verdiend, kregen de Huib de Ruijterprijs. 'Niet voor wetenschappelijke arbeid, voor publicaties, voor ontwikkelingen in het eerste graads gebied of andere in het oog lopende zaken, maar voor de vaak ten onrechte bijna vergeten arbeid binnen een bijna vergeten onderwijsgebied', aldus VGN-bestuurslid Huub Kurstjens, die de prijzen uitreikte.

In dit artikel komen allereerst zaken naar voren, die die zaterdagochtend ter sprake kwamen. En dat waren, zoals u zult begrijpen, voornamelijk kwalijke zaken. Vervolgens geeft de Commissie Vbo/Mavo van de VGN informatie over de bovenbouw en wordt een praktisch voorstel gelanceerd over het kiezen van vakken.



VGN-penningmeester Jan Schopman met de bloemen voor de prijswinnaars.

Huub Kurstjens in zijn toespraak bij de prijsuitreiking

'In het (i)Vbo/Mavo-onderwijs, het kan niet vaak genoeg gezegd worden, volgen in de onderbouw meer leerlingen het schoolvak geschiedenis dan in het Havo/Vwo. Echter: de aandacht die deze vorm van onderwijs geniet, blijft ver achter bij die van het Havo/Vwo.

Ten onrechte naar ik meen. De leerlingen staan intellectueel misschien op een lager peil, maar ze vormen een minstens zo onmisbaar cement van de samenleving als de Havo/Vwo-leerlingen. ...

Natuurlijk is het winst dat als gevolg van de basisvorming het vak geschiedenis ook in het (i)Vbo gedurende de eerste twee jaar als apart vak gegeven wordt. Maar dan ontstaan er problemen. Deze intellectueel zwakkere leerlingen moeten de kerndoelen in minder lestijd afsluiten en met gebruikmaking van dezelfde basisvormingstoetsen als de Havo/Vwo-leerlingen. Kortom: de toetsmakers zien zich voor een schier onmogelijke politieke opdracht gesteld. De opdracht is niet alleen onrealistisch te noemen,

maar voor (i)Vbo/Mavo-leerlingen zelfs op het randje van wat je bijna crimineel zou kunnen noemen.

Dit geluid heeft het Ministerie van Onderwijs inmiddels bereikt. Daar buigt men zich momenteel over de ontstane problemen. De docenten zullen de toetsen moeten blijven afnemen, maar het aantal blijft voorlopig beperkt tot één. Er gaan geruchten dat in de toekomst op de een of andere manier rekening gehouden zal gaan worden met niveauverschillen.

Al met al is het leed voor de (i)Vbo/Mavo-leerlingen reeds geschied: ze zijn er weer eens fijntjes op gewezen hoe 'dom' ze zijn en dat algemene vorming niets voor hen is.

Niets is dodelijker voor deze groep leerlingen dan een dergelijke stigmatisering. Er is geen groep zo makkelijk te beïnvloeden en zo bevattelijk voor vooroordelen als deze leerlingen. Tegelijkertijd wordt er zo weinig professioneels aan gedaan om in die lacune te voorzien.

Voor hen is het krijgen van een vak als geschiedenis mijns inziens gewoon pure noodzaak. Ook zij zullen met historische kennis en vaardigheden inzicht moeten krijgen in het heden. Zij zullen net zo goed in staat moeten zijn, zij het op een beduidend eenvoudiger ni-

veau, om met behulp van historische kennis en via vergelijkingen te kunnen komen tot relativeringen van gebeurtenissen in het heden. Onderschrijven wij niet allen het uitgangspunt dat kennis van het verleden bijdraagt aan inzicht in het heden?!

Probleemgericht en bestaansverhelderend geschiedenisonderwijs verruimt daarbij niet alleen de geest, maar maakt mensen ook weerbaar tegen extremistische en racistische opvattingen, zo belangrijk juist voor deze doelgroep. Het laat de achtergronden van de huidige complexe samenleving zien.

Geschiedenis verdient dus ook op (i)Vbo en Mavo de plaats in het onderwijs waar het recht op heeft. Een zichzelf respecterende samenleving zal een terugkerende slingerbeweging in de tijdgeest moeten maken van het 'nuttigheidsdenken' naar een 'respect-voor-het-cultureel-erfgoed-denken'. Met handelsgeest alleen red je het niet in deze wereld.

De Franse historicus Christophe de Voogd verwoordde het treffend in een onlangs gepubliceerd interview: *"Geschiedenis is in Nederland niet zo belangrijk als in Frankrijk. Dat heeft, denk ik, te maken met het algemene pragmatisme van de Nederlanders. Kennis over geografie is voor handelaren belangrijk en bruikbaar. Kennis over geschiedenis niet. Want, om het scherp te formuleren, je handelt niet met doden"*.

Een treffend, maar uitermate beschamend bewijs van deze redenering is de volgende passage, die ik las in de *Groene Amsterdammer* van enkele maanden geleden. Daarin wordt verteld hoe een Nederlandse omroep enkele jongeren naar Java stuurt om daar een aantal opdrachten in wedstrijdverband uit te voeren. Ludiek en met de bedoeling dat zij en de kijkers kennis maken met de natuur, cultuur en bewoners van dit eiland. De *Groene*: *"Huiveringwekkend hoe de Borobudur in al z'n vermoedelijke schoonheid tot apenrots wordt waarover ze klauteren om hun opdrachtjes te vervullen. Vergeefs. En dan hun teleurstelling en ingehouden woede: 'Shit die Borobudur.'*

En een meisje in een dorp: ze zegt dat ze 'from Holland' is. 'Blanda?' 'Ja!' Waarop een passerende oude man iets in het Nederlands zegt. Zij: 'Spreekt u Hollands? Wat leuk! Hoe komt dat zo? Hebt u in Holland gewoond?'"

De auteur van de betreffende passage heeft het in dit verband over de 'tweemillimetergeneratie' en geeft daar de diepte van het historisch bewustzijn van onze jeugd mee aan.

En helaas, de tweemillimetergeneratie zal meer voorkomen onder (i)Vbo/Mavo-leerlingen dan onder Havo/Vwo-leerlingen. Het bewijst te meer hoe noodzakelijk goed geschiedenisonderwijs is. Nu de politiek nog.

Als het aan de huidige staatssecretaris ligt, wordt het vak in de bovenbouw van het Vbo/Mavo gemarginaliseerd. Bij de herziening van deze bovenbouw zal in de drie nieuw in te voeren leerwegen *geén* plaats zijn voor het vak geschiedenis in het gemeenschappelijk deel en ook niet in het sectordeel. Uitsluitend in het vrije deel mag geschiedenis concurreren met 15 andere vakken voor de overgebleven twee vakken in het examenpakket. Bovendien geldt voor de doorstroming van de theoretische leerweg (de huidige Mavo) naar het Havo een voorgestelde verplichting van vier vakken, waar geschiedenis niet bijhoort.

Om aan de kritiek op deze marginalisering van het vak tegemoet te komen, wil de staatssecretaris in slechts één van de vier sectoren een voor iedereen nog onduidelijk vak 'Mens en Maatschappij' introduceren.

Te vrezen valt dat in een dergelijk vak weinig historische kennis en vaardigheden terug te vinden zijn. In alle gevallen betekent deze opzet urenverlies en dus verlies aan historische kennis en inzicht.

Indien men de teneur van dit betoog herkent en erkent en men er écht van overtuigd is dat goed geschiedenisonderwijs voor deze groep Vbo/Mavo-leerlingen noodzakelijk is, dan zal er iets moeten gebeuren om deze nobele gedachten om te zetten in daden. Uitgangspunt hierbij mag *niet* zijn dat geschiedenisonderwijs voor (i)Vbo/Mavo-leerlingen een slap aftreksel van het Havo/Vwo-geschiedenisonderwijs is. Dat is het in het verleden maar al te vaak geweest en, helaas, het is voor het grootste deel nog steeds de praktijk.

Kerndoelen, basisvormingstoetsen, lesmethodes, examenonderwerpen, ja zelfs de eerste aanzet voor een plattegrond van de geschiedenis, gaan *niet* uit van de (i)Vbo/Mavo-leerlingen.

Waarom niet? Valt daar geen eer aan te behalen? Is dat niet wetenschappelijk genoeg? Is er te weinig expertise, bijvoorbeeld op de lerarenopleidingen? Zijn docenten zelf te weinig geïnteresseerd of didactisch gekwalificeerd? Of is het schier onmogelijk het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting aan deze groep leerlingen op een zinvolle wijze aan te bieden?

Het zal vast wel een combinatie van de genoemde factoren betreffen.

En natuurlijk, iedereen die zijn vak liefheeft wil op een zo hoog mogelijk niveau lesgeven om zoveel mogelijk zijn eruditie te etaleren. Vakinhoudelijk is er voor een historicus veel meer eer te behalen aan Havo/Vwo-leerlingen dan aan Vbo/Mavo-leerlingen. Sommige historici beweren zelfs dat het niet eens mogelijk en zelfs onwenselijk is om op zo'n laag nivo les te geven. Ergens ligt een grens, beweren zij, waarbij je je als historicus moet afvragen of het nog wel verantwoord is het vak aan te bieden.

Prof. Woltjer verwoordde het als volgt: *"Een zekere simplificatie van het zeer complexe (historische) proces is mogelijk, maar er is een - helaas vrij hoog - niveau waar beneden simplificatie vervalsing wordt"*.

(uit: J.J. Woltjer, 'Het beeld vergruisd?' in *Va-derlands Verleden in Veelvoud*. Den Haag, 1975; pag.180).



WILL BOUWMAN

Korte geschiedenisles over de groei en bloei van het vak op de Mavo: vertrouwde patronen, nieuwe dromen?

'Toen in 1968 de Mammoet met rasse schreden door het onderwijs klostte, had ik het geluk deze turbulente periode mee te mogen maken. In korte tijd sloeg op de RK Jongensschool voor ULO, waar ik zojuist een tijdelijke aanstelling had gekregen de coëductie toe en veranderde er ook anderszins op onderwijsgebied het nodige. Oorspronkelijk werd ik aangesteld voor Nederlands en mocht ik om mijn rooster aan te vullen en aangezien die uren toch over waren, ook wat geschiedenis geven. Omdat een oudere collega het nieuwe geschiedenisonderwijs en het lesgeven aan meisjes niet zo zag zitten, kreeg ik alle Mavo-klassen voor dit vak en werd ik van lieverlee een full-time geschiedenisleraar. ...

In de loop van de jaren zagen we het vak op de Mavo groeien tot een, ook voor de docenten, volwaardig vak. Steeds meer mensen kregen een volledig rooster met geschiedenisuren en een aantal kreeg ook een eigen lokaal. In de beginjaren een luxe, die best niet gebruikelijk was. De leerlingen bleven destijds meestal in het lokaal en de leraren wandelden....

Ook de boeken veranderden. Van methodes als 'Gang der mensheid' van Van Berkel, een degelijke katholieke methode voor het ULO, die feiten, jaartallen en gebeurtenissen aaneensmeedde tot een politiek, krijgskundig en vooral gelovig geheel, schakelden we over op de nieuwe lijn. Mijn eerste, helemaal door mijzelf, ik was immers met mijn 32 uur de sectie geschiedenis, gekozen me-

thode was 'Mensen bouwen een wereld' van A. van Alkemade. Later ontdekten we 'Podium van het verleden'. De katholieke signatuur werd geen geweld aangedaan, in dat opzicht geen nieuwe dromen, maar wel werd het totaal-overzicht los gelaten, lieten we ons in met de nieuwlichterij van Gieles en medestanders en stortten we ons op het thematisch exemplarisch geschiedenisonderwijs.

Deze ontwikkeling werd niet in de laatste plaats bevorderd door projecten als dat van Mastery-learning en het roemruchte Mavo-project. Van deze projecten treffen we binnen het huidige geschiedenisonderwijs en niet alleen op Mavo en Vbo, veelvuldig de sporen aan.

Langzaam maar zeker kreeg het vak op onze schoolsoort een solide status. En ik denk dat het verplicht worden van het CSE een belangrijke stimulans is geweest voor een verdere positieve benadering van het vak en degenen die het moesten geven door schoolleidingen en collega's....

Alles overziend denk ik dat het vak anno 1995 er op de Mavo stond!

En de toekomst?

De voortekenen zijn niet best. Geschiedenis in het keuzedeel concurrerend met vakken die bij doorstroming voor leerlingen en hun ouders relevanter lijken. En dan Mens- en Maatschappij in zowel het sectordeel als het keuzedeel?

Ik moet bekennen dat ik aanzienlijk rustiger sliep, toen ik bij M&M's alleen nog maar associaties had met de bekende chocolade knikkers in het gele zakje.

We moeten de barricades maar weer opzoeken. Het is nog niet te laat!

De Vbo/Mavo-bovenbouw

De Commissie Vbo/Mavo

De huidige ingrijpende ontwikkelingen die zich voordoen binnen het (i)Vbo/Mavo-gebied worden hieronder kort samen gevat.

We gaan achtereenvolgens in op de instelling van een vakontwikkelgroep Mens-en-Maatschappijvakken, de bedreiging van het vak in (i)Vbo/Mavo, de urenproblematiek op brede scholengemeenschappen en we bieden een mogelijk alternatief voor de urenverdeling vooruitlopend op de voorgestelde leerwegen.

In KLEIO 8 van oktober 1995 heeft de Commissie Vbo/Mavo reeds gewag gemaakt van enige ontwikkelingen die zich in de bovenbouw van het (i)Vbo/Mavo afspelen en gaan afspelen.

Nadat de commissie Van Veen en het adviesbureau Smets en Hover het afgelopen jaar hun licht hebben laten schijnen over de problematiek van de bovenbouw, is op dit moment de SLO, in opdracht van het Ministerie van OCenW, bezig met de herziening van de examenprogramma's voor Vbo en Mavo. Het betreft zowel de programma's voor de algemeen vormende vakken als voor de beroepsgerichte vakken.

Ook voor het vak geschiedenis en staatsinrichting heeft dit de nodige konsekventies. Er is namelijk op dit moment één vakontwikkelgroep, bestaande uit aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en Mens en Maatschappij, aan het werk om aparte examenprogramma's met eindtermen te ontwikkelen voor deze vakken.

De herziening hoeft geen ingrijpende inhoudelijke wijziging met zich mee te brengen. De aanpassing van de programma's aan de kerndoelen heeft immers onlangs plaatsgevonden. De herziening is vooral gericht op de verdeling van de eindtermen over het zogenaamde basisdeel, kerndeel en verrijkingsdeel, een ordening van de leerstof die de oude indeling in A-, B-, C- en D-niveau moeten vervangen. De integratie van algemene vaardigheden en een goede gerichtheid op de instroomeisen van het vervolgonderwijs spelen bij die herziening eveneens een rol. Eind augustus moeten deze vernieuwde programma's aan de staatssecretaris aangeboden worden. Het is de bedoeling dat deze examenprogramma's vervolgens in augustus 1998 ingevoerd worden. In het jaar 2000 kunnen dan de eerste leerlingen hun examen volgens de nieuwe programma's afronden.

Dat er het nodige gaat veranderen, mag bekend verondersteld worden. Dat er drie leerwegen ontstaan, de theoretische, de gemengde en de beroepsgerichte, is ook bekend.

Het VGN-bestuur heeft, in samenwerking met de onze commissie en enkele andere vakinhoudelijke verenigingen, alle mogelijke moeite gedaan om voor het vak geschiedenis en staatsinrichting te redden wat er te redden valt. Het vak wordt namelijk door deze nieuwe opzet ernstig bedreigd, zoals uit het onderstaande overzicht moge blijken.

Op de meeste Vbo- (en sommige Mavo-) scholen wordt de basisvorming voor geschiedenis en staatsinrichting aan het eind van het tweede leerjaar afgerond, ook al staan er globaal drie jaar voor de basisvorming als geheel. Het gevolg is dat het vak in het Vbo daarna vrijwel niet meer voorkomt. Bovendien wordt op een toenemend aantal Mavo-scholen het vak in het derde leerjaar een keuzevak terwijl het voorheen verplicht was. Uit gegevens ontleend aan info-reeks basisvorming van het Proces Management Basisvorming (nr. 13, febr. 1995, 39) blijkt dat op ruim een van de tien scholen het vak in leerjaar 3 zelfs niet eens meer op de lesentabel staat.

Gevolg van deze ontwikkeling is dat een steeds kleinere groep leerlingen de keuze voor geschiedenis en staatsinrichting als examenvak kan maken, terwijl nú nog één op de drie leerlingen in het Mavo het vak heeft gekozen.

Afgaande op de huidige plannen voor de bovenbouw Vbo/Mavo moet geconstateerd worden dat het vak niet voorkomt in het gemeenschappelijk deel en ook niet in het sectordeel. Gevolg is dat in het keuzedeel geschiedenis en staatsinrichting mag concurreren met 15 anderen. Bovendien geldt voor de doorstroming van de theoretische leer-

kleio

Theoretische leerweg			Gemengde leerweg			Beroepsgerichte leerweg					
						Doorstroom			Afstudeer		
Gemeenschappelijk deel											
ne 3 en 3			ne 3 en 3			ne 3 en 3			ne 3 en 3		
Sektordeel											
Techniek	Zorg + Welzijn	Economie	Techniek	Zorg + Welzijn	Economie	Techniek	Zorg + Welzijn	Economie	Techniek	Zorg Welzijn	Economie
wi 4 na/sk 4	gs/ak 2* wi 4* bi 3	wi 4 ec 3	wi 4 na/sk 4	gs/ak 2* wi 4* bi 3	wi 4 ec 3	wi 4 na/sk 4	gs/ak 2* wi 4* bi 3	wi 4 du 3* ec 3*	wi 3 na/sk 3	wi 3* gs/ak 3* bi 3	wi 3 ec 3
Vrije deel											
Techniek	Zorg + Welzijn	Economie	Techniek	Zorg + Welzijn	Economie	Techniek	Zorg + Welzijn	Economie	Techniek	Zorg + Welzijn	Economie
fa 3* du 3* lo 3 ml 1 gs 2* ak 2* ec 3* bi 3* hv } te } 1	na/sk 2 fa 3* du 3* lo 3 ml 1 gs 2* ak 2* ec 3* hv } te } 1 hx/tx 4* wi 1!	na/sk 2 fa 3 du 3 lo 3 ml 1 gs 2 ak 2 bi 3 hv } te } 1	fa 3* du 3* lo 3 ml 1 gs 2* ak 2* bi 3* ec 3*	na/sk 2 fa 3* du 3* lo 3 ml 1 wi 1! gs 2* ak 2* ec 3*	na/sk 2 fa 3* du 3* lo 3 ml 1 gs 2* ak 2* bi 3*	lo 3 ml 1 inf 1 techinf 1	na/sk 2 lo 3 ml 1 inf 1 wi 1!	na/sk 2 lo 3 ml 1 inf 1	lo 3 ml 1 tec.inf 1	lo 3 ml 1 wi 1! na/sk 1	lo 3 ml 1 na/sk 1
			Beroepsger. vak 9	Beroepsger. vak 9	Beroepsger. vak 9	Beroepsger. vak 12	Beroepsger. vak 12	Beroepsger. vak 12	Beroepsger. vak 15	Beroepsger. vak 15	Beroepsger. vak 15
32/33	31/32	33	32/33	32/33	32/33/34	32	31/32	32	32	32/33	32

N.B. * = keuzevak

! = als het vak niet in sektordeel voorkomt of anderszins gekozen wordt

Deze urenverdeling wordt op een brede scholengemeenschap in het midden van het land vanaf augustus 1996 ingevoerd. Lessentabel voor de derde klassen.

weg naar het Havo een voorgestelde verplichting van vier vakken, waar geschiedenis en staatsinrichting (onbegrijpelijkwijls) niet bijhoort.

Tenslotte

Indien verwezen wordt naar het vak MenM als surrogaat in slechts één van de vier sectoren, moet opgemerkt worden dat de (voorgestelde) vier lesuren als examenvak géén vier uren geschiedenis betekenen, omdat we hier te maken hebben met een mengvak bestaande uit aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer. Ook in deze constructie verliest het vak uren.

Wij zijn dan ook niet blij met de huidige plannen van het ministerie. Daarover heeft het VGN-bestuur in januari een brandbrief naar de staatssecretaris gestuurd. Hierin wordt gepleit voor de verankering van het vak geschiedenis en staatsinrichting in het gemeenschappelijk deel van de nieuw op te zetten bovenbouw (i)Vbo en Mavo, spreekt de VGN zich uit tegen vakkenintegratie in de vorm van M&M en voor een betere afstemming van de bestaande vakken onderling, en verzoekt zij bij doorstroming van de theoretische leerweg naar het Havo niet vier vakken vooraf te verplichten.

Op donderdag 25 januari heeft de Kamercommissie vergaderd en zich uitgesproken tegen vakkenclustering zoals de staatssecre-

taris dat voor ogen stond. Alle partijen in de Kamer vinden dat de vakken 'los' gegeven moeten worden, omdat jongeren anders te weinig zouden opsteken.

De staatssecretaris laat nu 'uitzoeken' of het nuttig is geschiedenis en maatschappijleer te clusteren ofwel geschiedenis en aardrijkskunde, maar niet alle drie ... Het ziet er dus naar uit dat de staatssecretaris op de een of andere manier wil doorgaan met clustering.

Dat blijkt ook uit haar schriftelijke reactie op de VGN-brief. Daaruit is op te maken dat 'wij' het allemaal niet snappen, dat er geen sprake is van urenvermindering en dat ze een 'notitie (wil) uitbrengen waarin wordt

aangegeven welke voor- en nadelen het combineren van vakken heeft naast of in plaats van het aanbieden van afzonderlijke vakken". Geen enkel vakinhoudelijk argument wordt genoemd, geen enkele toezegging wordt gedaan. De passage "of in plaats van" doet nog steeds het ergste vermoeden. We zullen de notitie dus moeten afwachten en zo gauw die verschijnt kritisch moeten bekijken.

Werk aan de winkel

Blijft de vraag over wat we nu op korte termijn concreet kunnen doen. Bij de Commissie Vbo/Mavo zijn reeds diverse telefoontjes binnengekomen van mensen die meer informatie willen, over de afsluiting van de basisvorming gecombineerd met problemen rondom het kiezen van een methode op brede scholengemeenschappen of over vermindering van het aantal geschiedenisuren op hun school.

• Het kiezen van een methode

Binnen brede scholengemeenschappen met dakpanconstructies wordt op het (i)Vbo als gevolg van de basisvorming het vak geschiedenis en staatsinrichting in de regel na twee jaar afgesloten (de beroepsgerichte vakken krijgen dan de overhand). De afsluiting na twee jaar geldt grotendeels ook voor het Mavo, omdat het vak daar in het derde leerjaar een keuzevak is geworden / gaat worden. Op Havo en Vwo kan de basisvorming afgesloten worden in leerjaar twee óf drie (mogelijk is bijvoorbeeld een toets af te nemen in het tweede leerjaar en toch met een driejarige basisvormingsmethode in het derde leerjaar verder te gaan).

De methodenkeuze is voor iedere school vrij, maar de eerste vraag die gesteld moet worden is of men in een brede scholengemeenschap één methode wil of niet. Met een dakpanconstructie ligt dat voor de hand, maar het is niet noodzakelijk en ook niet alle methoden zijn er geschikt voor. Bij de besprekingen van methodes in het maartnummer van KLEIO las u daar meer over. Overigens moet wel opgemerkt worden dat de keuze voor één methode in combinatie met het probleem van het tijdstip van afsluiting van de basisvorming wel mogelijk is, maar ook enige inventiviteit vereist.

• Het urenprobleem

Zolang de herziening van de bovenbouw Vbo/Mavo nog geen ingang heeft gevonden, kan er het een en ander worden geschoven met uren binnen bepaalde grenzen ten gunste van geschiedenis en staatsinrichting. Uit-

gaande van de adviestabel, de voorgestelde leerwegen en een brede scholengemeenschap, is het volgende, voor het vak geschiedenis niet ongunstige, voorstel mogelijk.

Voordelen van deze keuze, ingaande het derde leerjaar, zijn:

1. De school bereidt zich voor op de herziening van de bovenbouw door drie leerwegen te introduceren.
2. In de sector zorg en welzijn wordt in alle drie de leerwegen de keuze geboden tussen aardrijkskunde óf geschiedenis óf wiskunde (winst hierbij is: geen onduidelijk mengvak M en M en zelfs in de beroepsgerichte leerweg is een keuze voor geschiedenis mogelijk! Leerlingen die absoluut geen wiskunde aankunnen, wordt hiermee een vluchtweg geboden).
3. In de theoretische leerweg moeten bij techniek en zorg en welzijn één, hooguit twee vakken in het derde leerjaar afvallen; in de sector economie zijn alle vakken zelfs verplicht.
4. Leerlingen die in de sector zorg en welzijn geen geschiedenis kiezen, kunnen dat alsnog in het vrije deel doen.

Er moet wel bij gezegd worden dat bij de gemengde leerweg, als gevolg van negen beroepsgerichte uren, méér vakken zullen sneuvelen bij de keuze.

We hopen met dit bericht tegemoet te komen aan de behoefte van veel leden om meer concrete suggesties. Zijn er andere ideeën die de positie van het vak geschiedenis kunnen verbeteren in het (i)Vbo/Mavo, dan zijn die natuurlijk altijd van harte welkom bij de secretaris van de Commissie Vbo/Mavo, Edward Schenk, Fokke Simonszstraat 20, 1017 TG Amsterdam. Tel. 020-6234213.

kleio

nummer 3/96
pagina's 32 en 33



Boek van de maand

Jan Ramakers bespreekt:

J.C.H. Blom, R.G. Fuks-Mansfeld en I. Schöffner (red.), *Geschiedenis van de joden in Nederland* (Uitgeverij Balans, Amsterdam 1995) 502 blz., prijs f 69,50 (na 1 juni 1996 f 85).

Jozeph Michman, *Dutch Jewry during the Emancipation Period, 1787-1815. Gothic Turrets on a Corinthian Building* (Amsterdam University Press, Amsterdam 1995) 238 blz.

Dit jaar, om precies te zijn op 2 september, kan het feit worden gevierd dat tweehonderd jaar geleden aan de Nederlandse joden dezelfde rechten werden verleend als aan hun niet-joodse landgenoten. Zo konden zij hun intrede doen in de vaderlandse politiek en kwam er ondermeer een formeel einde aan de beperking van hun vestigingsmogelijkheden en aan hun uitsluiting uit de gilden.

Zeker zo verheugend is het dat de juridische gelijkberechtiging van de joden, een typerend produkt van het Verlichtingsdenken en van de Franse Revolutie, na het einde van het Napoleontische regime nooit meer ter discussie heeft gestaan, waarmee Nederland zich bepaald gunstig onderscheidde van andere landen in Europa.

Het is mij niet bekend welke feestelijkheden in september nog op het programma staan; het wereldje van historici heeft er in ieder geval al een stevig voorschot op genomen. In december 1995 vond in Amsterdam een groot congres over tweehonderd jaar burgerlijke gelijkstelling plaats onder auspiciën van de Commissie voor de Geschiedenis en de Cultuur van de Joden in Nederland van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. De congrespapers zullen medio dit jaar in een speciaal nummer van het vaktijdschrift *Studia Rosenthaliana* verschijnen.

Op het lustrumcongres werd tevens de *Geschiedenis van de joden in Nederland* gepresenteerd en met al even veel gevoel voor timing publiceerde de Nederlands-Israëlsche historicus Jozeph Michman rond dezelfde

tijd zijn *Dutch Jewry during the Emancipation period, 1787-1815. Gothic Turrets on a Corinthian Building*.

Hoewel het beleid van de *Kleio*-redactie er op is gericht enkel Nederlandstalige literatuur te recenseren, is er alle aanleiding bij uitzondering ook aandacht te besteden aan Michmans boek. Niet alleen gaat het hier om de bewerking van een aantal artikelen die voor een deel eerder in het Nederlands zijn verschenen (o.a. in de *BMGN* en *Studia Rosenthaliana*), maar bovendien levert Michman een bijdrage aan de discussie over de joodse emancipatie in Nederland die een breder publiek verdient dan de relatief kleine groep specialisten op het gebied van de joodse geschiedenis. De lezer zal dan wel de nadelen die kleven aan een bundeling van artikelen voor lief moeten nemen, zoals incidentele overlappingen en een op het eerste gezicht niet altijd even duidelijke samenhang tussen de stukken.

Geschiedenis van de joden

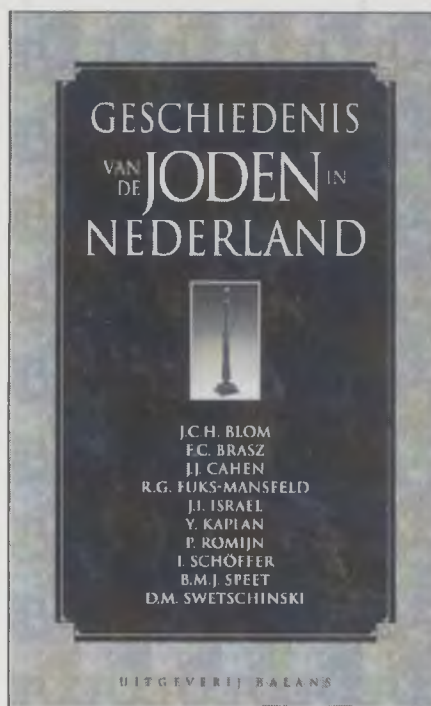
Een jubileum is op zichzelf natuurlijk nog geen reden voor het op de markt brengen van een wetenschappelijke studie. De redactie van de *Geschiedenis van de joden in Nederland* heeft zich dat terdege gerealiseerd, zo blijkt uit de inleiding van Schöffner. Aan dit boek gingen immers in een recent verleden twee min of meer gelijksoortige publikaties vooraf: het vuistdikke *Memorboek*, een unieke platenatlas over joods leven in Nederland met een beknopt maar infor-

matief tekstgedeelte van M.H. Gans, en *Pinkas. Geschiedenis van de joodse gemeenschap in Nederland* van Jozeph Michman, Hartog Beem en Dan Michman. Beide zijn nog volop verkrijgbaar en het aanschaffen meer dan waard. Schöffner laat het wijselijk aan de gebruiker over om uit te maken of het nieuwe boek niet overbodig is.

Deze lezer meent in ieder geval dat er op dat punt geen enkele reden tot bezorgdheid is. Het *Memorboek* is primair toch meer een kijk- dan een leesboek en *Pinkas* biedt tegelijk meer en minder dan het nieuwe handboek. Omdat vader en zoon Michman en Beem veel plaats inruimen voor een lexicon van de (in de geschiedschrijving onderbelichte) joodse gemeenten in de provincie, blijft er minder ruimte over voor het overzicht van de geschiedenis van het centrum van joods leven: de grote steden en dan met name Amsterdam. Elk boek is een monument op zichzelf.

De *Geschiedenis van de joden in Nederland* omvat een negental kwalitatief hoogstaande, chronologisch geordende hoofdstukken van de hand van een internationaal collectief van gerenommeerde auteurs.

Over de vraag of een chronologische aanpak te verkiezen is boven een thematische kan men twisten. De keuze voor de chronologie heeft er bijvoorbeeld toe geleid dat de geschiedenis van de joden in de mediene, de provincie, ook in dit boek geen plaatsje heeft gevonden. Maar echt consequent is de redactie in haar keuze toch niet geweest. Zij heeft bijvoorbeeld de verleiding niet kunnen weerstaan om de vooraanstaande Britse historicus Jonathan Israel uit te nodigen een hoofdstuk te schrijven over de demografie en de economische activiteit van de joden in de Republiek tot ongeveer 1750. Gelukkig maar, want het resultaat mag er zijn. Het gemis aan even diepgravende parallelhoofdstukken voor de andere tijdvakken wordt er echter des te sterker door gevoeld. Zo worden de demografische en economische ontwikkelingen in het hoofdstuk 'Verlichting en emancipatie omstreeks 1750-1814' van de hand van mw. Fuks-Mansfeld



enigszins weggemoffeld in amper zes pagina's. Dat is haar nauwelijks kwalijk te nemen - meer ruimte was haar waarschijnlijk niet gegund - maar jammer is het wel, omdat de debatten over de joodse emancipatie nauwelijks te begrijpen zijn zonder kennis van het economische verval van de Republiek in het algemeen en van de joodse gemeenschap in het bijzonder.

Met name het uit ideologisch gezichtspunt bevreemdende gebrek aan patriotse steun voor de emancipatie - in de regel gemakshalve toegeschreven aan de traditionele Oranjegezindheid van de joden - is voor een belangrijk deel te verklaren uit plat economisch eigenbelang. De in de kleine burgerij wortelende patriotse beweging voelde niets voor een juridische gelijkstelling die de joden vrije toegang zou verschaffen tot alle sectoren van de arbeidsmarkt en die er bovendien toe zou kunnen leiden dat het land zou worden overspoeld door armlastige joodse immigranten. Ook was zij bang opgescheept te worden met de armenzorg voor de extreem verpauperde joodse massa, die tot dan toe aan de zorgen van de kerkelijke autoriteiten was toevertrouwd.

Dit soort belangrijke informatie wordt naar mijn smaak soms wel wat erg terloops aangeboden, waardoor zij de argeloze lezer wellicht ontgaat.

Interessante problemen

Ik vermoed overigens dat onevenwichtigheden van deze aard onvermijdelijk zijn zodra maar liefst tien specialisten zich aan de opdracht zetten een handboek als het onderhavige te schrijven; de generalist die zo'n klus in zijn eentje kan klaren is waarschijnlijk niet meer te vinden.

Aan mijn waardering voor dit boek, dat in geen schoolbibliotheek zou mogen ontbreken, doet mijn kritiek dan ook niet af. Want er staat veel tegenover. Het fraai uitgegeven, zij het wat braafjes geïllustreerde boek (ik vroeg me te vaak af waar ik de afbeeldingen eerder had gezien) is rijk aan verantwoorde informatie, die in de regel buitengewoon toegankelijk wordt gepresenteerd. Bovendien werd ik soms aangenaam verrast door heldere analytische onderbrekingen van het verhaal, die ook in het onderwijs hun dienst kunnen bewijzen.

Zo sluit B.M.J. Speet zijn hoofdstuk over de middeleeuwen af met een paragraafje waarin hij op overzichtelijke wijze een aantal verklaringen voor het middeleeuwse antisemitisme op een rijtje zet. Moet de verantwoordelijkheid daarvoor geheel bij de Kerk worden gelegd of moeten we het middeleeuwse

antisemitisme eerder zien als een breder maatschappelijk fenomeen, het produkt van een samenleving die in de twaalfde eeuw in een sociaal-economische stroomversnelling raakt?

En passant stelt Speet daarbij de belangrijke verwante vraag naar de continuïteit tussen middeleeuws en modern antisemitisme aan de orde. De 'theologische school' geeft vooral voedsel aan de continuïteitshypothese omdat de theologische concepties over de Godsmoord en de straf van de joden voor de kruisiging van Jezus binnen de Kerk in feite nooit ter discussie hebben gestaan. De 'sociaal-economische school' lijkt meer oog te hebben voor de discontinuïteit. Zij ziet de theologische leerstellingen eerder als een vruchtbaar substraat voor het antisemitisme, dat al naar gelang de maatschappelijke situatie de kop kan opsteken. Voor haar is de antijudaïstische theologie een noodzakelijke voorwaarde, maar geen voldoende verklaring voor het antisemitisme.

Aan een echt antwoord op de vraag waagt Speet zich wijselijk niet, en zo hoort het ook in een handboek. De lezer, in casu de leerling, kan met de voortreffelijke beredeneerde bibliografie van ruim veertig pagina's zelf aan de slag om zich meer inzicht in het probleem te verschaffen.

Op vergelijkbare wijze stipt mw. Fuks de discussie aan over de even belangrijke vraag wat de emancipatie de Nederlandse joden nu per saldo heeft opgeleverd. Met ander woorden: wat valt er op 2 september 1996 eigenlijk te vieren?

Het is nog niet zo heel lang geleden dat nauwelijks iemand twijfelde aan de wat triomfalistische en het Nederlandse zelfbeeld kietelende stelling dat de emancipatie de joden, en vooral de Nederlandse joden, louter goeds heeft gebracht: politieke vrijheden, bevrijding uit een sociaal isolement, economische vrijheid en opname in de Europese burgerlijke cultuur. Inmiddels worden bij die opvatting de nodige kanttekeningen geplaatst.

J. Katz heeft vanuit Europees perspectief wel eens gesuggereerd dat de emancipatie van de Europese joden als reactie het moderne antisemitisme heeft voortgebracht en zo indirect de massamoord op de joden heeft veroorzaakt. En recentelijk wijdde ook Bernard Wasserstein, een Brits-joodse historicus die aan de Brandeis University in Massachusetts werkzaam is, vanuit een andere invalshoek een boek aan dit probleem, een studie die onder de titel *Het einde van een diaspora. Joden in Europa sinds 1945* nu ook in vertaling beschikbaar is.

Wasserstein komt tot de sombere conclusie

kleio

nummer 3/96
pagina's 34 en 35

dat het jodendom als cultuurverschijnsel, zeker in West-Europa, dreigt te verdwijnen. Niet het antisemitisme is volgens hem het gevaar dat de joden als collectief bedreigt, maar juist de vriendelijke attitude van hun omgeving. Het al dan niet gedwongen isolement van minderheden in een vijandige samenleving lijkt immers een gunstiger voedingsbodem te bieden voor het cultiveren van de eigen identiteit dan een 'open' samenleving die als het ware uitnodigt tot assimilatie aan de cultuur van de meerderheid.

Zelfs de staat Israël kan nauwelijks meer worden gezien als de hoedster van de joodse cultuur, aldus Wasserstein onlangs in een interview in *Hervormd Nederland* (10 februari 1996). De religieuze cultuur komt er onder druk te staan door de immigratie van talloze niet-religieuze joden en zelfs het seculiere zionisme houdt nauwelijks stand, zoals blijkt uit de privatisering van de kibboetsim, ooit de symbolen bij uitstek van een ideologisch weldoortimmerd socialistisch geïnspireerd zionisme.

De assimilatie-discussie

De fenomenen waarop Wasserstein doelt, vormen mogelijk de laatste fase in een langdurig assimilatieproces dat begon met de emancipatie van de joden, het openbreken van het getto, en dat nu lijkt te eindigen met de assimilatie aan de globale MTV-cultuur, waar trouwens niet alleen de joods-nationale cultuur onder te lijden heeft.

De geschiedenis van de Nederlandse joden vormt geen uitzondering op dit algemene patroon. De voorstanders van de joodse emancipatie hebben nooit een samenleving voor ogen gehad die tegenwoordig multicultureel zou heten. Integendeel. De macht van de 'verblinde, verstokte en bijgelovige' kerkelijke leiders moest worden gebroken. Het jiddisch diende zo snel mogelijk te verdwijnen, om te beginnen uit het onderwijs, waarmee de ban werd uitgesproken over een van de belangrijkste voertuigen van de cultuur, de taal. En in het joodse onderwijs, voorheen exclusief godsdienstonderwijs, zou ruimschoots plaats moeten worden gemaakt voor algemene maatschappelijke vakken. De armoede, de domheid en het lage beschavingspeil van de joden zouden op die manier als vanzelf verdwijnen, zo meenden de emancipatoren met hun typisch verlichte, maar ook paternalistische, vooruitgangsgeloof.

Men hoeft niet aan hun intenties te twijfelen om de vraag te stellen hoe men deze al dan niet gedwongen assimilatie of, milder uitge-

drukt, acculturatie moet waarderen. Het is trouwens een vraag die in het actuele minderhedendebat nog steeds een centrale plaats inneemt.

De discussie over dit probleem is in Nederland al weer enkele tientallen jaren geleden door Jaap Meijer aangezwengeld toen hij stelde dat het joodse religieuze, politieke en nationale bewustzijn vóór 1940 al zo ver was aangetast, dat de Nederlandse joden de dreiging vanuit Duitsland niet hebben onderkend en zichzelf van de mogelijkheden hebben beroofd zich tegen het gevaar te wapenen. *'Het was joods gezien hier afgelopen vòòrdat de moffen kwamen'*, zo stelt Meijer nogal cynisch in *Hoge hoeden, lage standaarden. De Nederlandse Joden tussen 1933 en 1940* (Baarn 1969, p. 35).

Mw. Fuks vindt dit 'omzien in wrok' weliswaar begrijpelijk, maar niet erg dienstig voor een beter begrip van wat zich na de burgerlijke gelijkstelling heeft afgespeeld. Ik vind dat een verdedigbare opvatting, al was het maar omdat Meijers visie rijkelijk finalistisch is. Maar als mw. Fuks daaraan toevoegt dat *'getuigenissen van de Nederlandse joden zelf uit onze periode laten zien dat zij de emancipatie als een belangrijke verworvenheid beschouwden'*, lijkt mij enige nuancering op zijn plaats.

Deze getuigenissen zijn immers in meerderheid afkomstig van een kleine burgerlijke elite, wier affiniteit met de joodse godsdienst al geruime tijd aan erosie onderhevig was en die inderdaad alleen maar te winnen had bij emancipatie en vergaande assimilatie.

Dutch Jewry

Dit soort nuanceringsvormen nu juist de kracht van *Dutch Jewry during the Emancipation Period* van Jozeph Michman, die door Fuks trouwens wat al te gemakkelijk in één adem met Meijer wordt genoemd. Anders dan Meijer heeft Michman zich bij mijn weten nooit beklagd over de *telooorgang* van de joodse identiteit, wel, in debat met dezelfde Meijer, over de *verandering* van die identiteit: de loyaliteit aan godsdienst en kerkgenootschap maakte meer en meer plaats voor een loyaliteit aan de joodse bevolkingsgroep als zodanig.

Als uit Michmans nieuwe boek, een aanrader voor de geïnteresseerde docent, iets duidelijk wordt, dan is het dat men niet kan spreken over *de* Nederlandse joden en bovendien dat het papier waarop het Emancipatiedecreet gedrukt stond, wel erg geduldig was.

De unanimité waarmee het decreet na acht dagen debat in de Nationale Vergadering werd aangenomen is bedrieglijk: de Franse gezant François Noël moest zijn hele politieke gewicht in de schaal gooien om de tegenstanders om te krijgen. In feite was het Emancipatiedecreet in de toen bestaande verhoudingen een anachronisme: het was zijn tijd ver vooruit. Op politiek noch op sociaal-economisch terrein slaagde de joodse minderheid er in haar formele rechten in de praktijk af te dwingen.

Zelfs op langere termijn was er volgens Michman eerder sprake van pseudo-emancipatie dan van echte emancipatie. De niet-joodse meerderheid zag het decreet als een formaliteit, waaraan zij voorlopig geen uitvoering wenste te geven. Michman wijst in dit verband uitvoerig en indringend op de sociale achtergrond van de patriotten en op de sociaal-economische misère van de joden: van de 23.000 Amsterdamse joden waren er in de Franse tijd zo'n 18.000 armlastig, soms zo armlastig dat zij, tot ergernis van de overheid, naakt over straat liepen.

Maar ook de joodse orthodoxie, de overgrote meerderheid binnen de joodse gemeenschap, was weinig ingenomen met de nieuwe situatie waarin de overheid zich zou gaan mengen in intern-joodse aangelegenheden. En dat zou voorlopig zo blijven. De relatieve autonomie van de joodse gemeenten zou immers worden opgeheven, de kerkelijke leiders zagen daardoor hun machtsbasis wegvallen en hun autoriteit over de massa zou worden aangetast, waarmee het fundament voor geloofsafval was gelegd.

Aan het einde van de Franse tijd waren de Nederlandse joden er door de beroerde economische conjunctuur en door de interne en externe oppositie tegen de emancipatie dan ook slechter aan toe dan ooit tevoren. Lange tijd bleef het woord van kracht van M.S. Asser, één van de grote joodse propagandisten van de emancipatie: *'Men heeft hun burgerrecht gegeven, maar hoe? Men heeft hun gepermiteerd in het openbaar psalmen te zingen en van honger te sterven.'*

De prijs van emancipatie

Kortom: het emancipatieproces was een probleem van lange duur. De uitkomst stond in het geheel niet vast door de wisselende machtsverhoudingen tussen de verlichte joodse burgerlijke elite en de kerkelijke leiders en door de weinig meegaande houding van de niet-joodse omgeving. Regelmatig moest de overheid interveniërend optreden, soms met zachte dwang, soms handig ge-

bruik makend van het systeem van *checks and balances* dat tussen de partijen met hun uiteenlopende belangen bestond.

Wie het emancipatiebegrip had gedefinieerd in termen van vrijheid, gelijkheid en broederschap, kwam bedrogen uit. Van de vrijheid om het eigen culturele erfgoed te koesteren bleef niet zo veel over. Alleen het gelijkheidsbeginsel bleef enigszins overeind. Vooral toen de overheid zich vanaf 1815 voor de taak gesteld zag het formele staatsverband van het Koninkrijk om te smeden tot een organisch natieverband, kwam het beleid op het gebied van taal, onderwijs en kerkelijke organisatie geheel in het teken te staan van centralisatie en integratie.

Het is niet aan de historicus om de vraag te beantwoorden of dat proces te keren was geweest. Het lijkt mij overigens uiterst twijfelachtig. Zeker is dat vanuit joods-cultureel standpunt gezien inderdaad veel verloren is gegaan.

Of de emancipatie die prijs waard is geweest, kan ik als niet-joodse buitenstaander niet beoordelen. Ik heb er ook het recht niet toe voor zover het bij emancipatie en assimilatie gaat om individuele keuzes van betrokkenen. De vraag moet wel overdacht worden, ook in het onderwijs. De hier besproken boeken geven er alle aanleiding toe.

RECENSIES



In 1946 vroeg Jan Romein zich af waarom er in Nederland zo weinig biografieën werden geschreven. Was er te weinig traditie of konden die 'koele' Nederlanders zich niet goed verplaatsen in een ander?

Vijftig jaar later lijkt die vraag minder gerechtvaardigd. De laatste tijd verschijnen geregeld biografieën over Nederlandse politici. Lambert J. Giebels heeft zich op Louis Beel gestort: *Beel, Van Vazal tot onderkoning*. De Greet-Hofmans-affaire, het akkoord van Linggadjadi, het premierschap van Drees, de positie van Romme, ze komen allemaal ter sprake.

(SDU, 650 blz., f75,00, ISBN: 90 12 08235 8).

Het Centrum voor Parlementaire Geschiedenis in Nijmegen is al jaren bezig met een grootschalig project: *De Parlementaire Geschiedenis van Nederland na 1945*.

Deel III van die reeks bestaat uit drie banden over *Het kabinet-Drees-Van Schaik (1948-1951)*. De eerder verschenen banden A en B gingen vooral over de binnenlandse politiek. Band C, die onder redactie van P. Maas en J. Clerx is uitgebracht, gaat meer over de buitenlandse politiek. Centraal staat natuurlijk de Indonesische kwestie, maar ook de integratie in Europees en Atlantisch verband komen aan de orde.

(Centrum voor Parlementaire Geschiedenis, 937 blz., prijs f85,00).

Het boek *De affaire-Sanders* van Gerard Aalders en Coen Hilbrink heeft voor nogal wat opschudding gezorgd: niet zozeer vanwege de merkwaardige carrière van de hoofdpersoon, alswel door de 'onthullingen' over het verleden van prins Bernhard. Toch gaat dit boek natuurlijk in de eerste plaats over Sanders, de Enschedese politiemann die korte tijd chef was van de dienst Opsporing

van het *Bureau Nationale Veiligheid*, de voorloper van de BVD. Was hij een grote intrigant, zoals de latere BVD-chef Van Eindhoven zou zeggen, of gewoon een non-conformist, die alleen maar eerlijk was?

(SDU, 312 blz., f39,90, ISBN: 90 12 08252 8).

'Geloof aan de duivel en angst voor de hel gelden voor onze verlichte tijd als toonbeeld van bijgeloof. Voor de christelijke middeleeuwen was dat anders. Daarin waren angst voor de hel en geloof aan de duivel pijlers van de religieuze wereldbeschouwing'.

Dit staat op de achterflap van *Bijgeloof in de middeleeuwen* van Jean-Claude Schmitt. De Franse historicus laat zien hoe de bestrijding van het bijgeloof voortkwam uit het orthodoxe geloof, en wat er in de loop van ruim duizend jaar veranderde.

(SUN, 192 blz., f29,50, ISBN: 90 6168 445 5).

In de *Groninger Historische Reeks* is deel 14 verschenen: *Patriotten in Groningen 1780-1795*. Het gaat om een proefschrift van J.K.H. van der Meer, dat begint met een uitspraak van Justus Quint Ondaatje, woordvoerder van de patriotten in Utrecht. Hij riep in 1785 in de Utrechtse raadszaal: *'Het Volk is te zeer verlicht...; het zijn geen Agtenveertigers'*. Daarmee gaf Ondaatje aan dat de patriotten zich bewust waren geworden van hun politieke macht tegenover de stedelijke magistratuur.

Of dit ook voor Groningen gold, is een van de thema's van dit boek. (Van Gorcum, 394 blz., f49,50, ISBN: 90 232 3112 0).

Verena Dohrn maakte een reis door de Baltische republieken. In *Baltische reizen* beschrijft ze de geschiedenis van Estland, Letland en Litouwen, hun onafhankelijkheid en de huidige problemen. Een geschiedenis die volgens haar lang onbekend is gebleven: *'Na het grote zwijgen van de Koude Oorlog begin ik, uit bundels met een touw erom heen, uit puinhopen, uit gebarsten gevels, te lezen'*.

Telkens weer keert ze terug naar het ene onderwerp, dat zo zwaar op de geschiedenis van de Baltische staten rust: het lot van de joden die daar woonden. (Atlas, 272 blz., f49,90, ISBN: 90 254 1414 1).

Ruud Slotboom

Klein

nummer 3/96
pagina's 36 en 37



DE BROEDERSCHAP DER ROZENKRUISERS

Jean-Pierre Bayard, *De Rozenkruisers: historie, traditie en rituelen* (Tirion, Baarn 1994) 269 blz., prijs f39,50.

Kunnen mensen hun povere bestaan ontgroeien en de goden naderen?

Rozenkruisers gaan ervan uit. Waar wetenschap en godsdienst ons met lege handen laten staan, beweren zij over occulte wetenschap te beschikken die het bovenmenselijke binnen bereik brengt. Er is echter een probleem. De Broederschap is geheim. De Franse historicus Jean-Pierre Bayard wil in zijn boek *De Rozenkruisers* een helder en historisch verantwoord beeld geven van dit genootschap. Een loffelijk streven, maar gezien de duisternis en het waas van wilde speculaties dat de Broederschap sinds eeuwen omgeeft een barre onderneming. Bayard maakt een onderscheid tussen de 'ware' geheime Broederschap van het Rozenkruis en later daarvan afgeleide rozenkruisersbewegingen.

In het eerste deel van het boek staat de 'ware' Broederschap centraal. Tradities, rituelen noch verzamelplaatsen zijn bekend. De enige tastbare aanwijzing voor het eventuele bestaan van dit genootschap zijn drie anonieme manifesten, die tussen 1614 en 1618 in Duitsland zijn uitgegeven: *De Fama*, *De Confessio* en *Het Scheikundig Huwelijk van Christian Rosencreutz*. Deze allegorische verhalen zijn voor het grootste deel gewijd aan de biografie van de fictieve stichter van de broederschap, Christian Rosencreutz

(1378-1484). Hij zou ingewijd zijn geweest in een geheime wetenschap die tot het wezen van God zou leiden. Alchemie en getallenleer speelden er een belangrijke rol in. In de verhalen overwon deze figuur talloze penibele situaties. De manifesten brachten direct na hun verschijnen veel reacties van overheden en wetenschappers teweeg en vertalingen ervan werden al snel in andere Europese landen verspreid.

In biografische schetsen van vermoedelijke adepten van de Broederschap toont Bayard in deel twee een historische context waarbinnen het succes van de manifesten toegevoegd wordt.

De besproken vermeende geestverwanten zijn onder andere: Luther, Calvijn en Zwingli, die misbruiken van de Katholieke Kerk aan de kaak hadden gesteld; geleerden als Comenius, die onderwijshervormingen en een grotere gelijkheid tussen seksen en standen nastreefden; en Paracelsus en Francis Bacon, die geheime kennis zochten in alchemie, occulte en hermetische filosofie. Mystiek was toentertijd voor de wetenschap geen verboden terrein: men zocht bijvoorbeeld naar een 'drank der onsterfelijkheid' en naar de 'steen der wijzen'. De Broederschap van het Rozenkruis leek al deze ideeën te omvatten. In hun manifesten beweerden de anonieme schrijvers ingewijd te zijn in de geheime wetenschappen en deze te gebruiken om de wereld 'van dodelijke dwalingen te bevrijden'.

Bayard behandelt genootschappen uit de achttiende eeuw in deel drie en nieuwe bewegingen uit de negentiende en twintigste eeuw in deel vier. Het betreft deels christelijk, deels humanistisch georiënteerde verenigingen die sinds de negentiende eeuw in zekere mate openbaar zijn geworden. Een bepaald inzicht in aanhang en ideeën is hierdoor mogelijk. Ook worden genootschappen genoemd die in Nederland actief zijn: het Lectorium Rosicrucianum, dat verwant is aan de antroposofische beweging van Rudolf Steiner, en de Aloude Mystieke Orde Rosae Crucis (AMORC). De laatste gaat ervan uit dat de oorsprong van de orde is terug te voeren tot de mysteriescholen van het Egypte van omstreeks 1500 voor onze jaartelling. Door deze gedachte en door de vaste structuur, verzamelplaats en rituelen zijn deze bewegingen in feite nauwelijks met de 'ware' Broederschap verwant.

In deel vijf doet de auteur een poging de betekenis van de inwijdingsrituelen van de moderne bewegingen te duiden. Daar valt spijtig genoeg geen touw aan vast te knopen.

Het boek ziet er degelijk en verzorgd uit. Het is rijk geïllustreerd, bevat een namenregister, een chronologisch overzicht, en een uitgebreide bibliografie. De grote hoeveelheid namen van personen en genootschappen doet vermoeden een naslagwerk van de historie van Rozenkruisers en andere occulte genootschappen van de zeventiende eeuw tot heden in handen te hebben. Maar schijn bedriegt: een rommelige structuur maakt het boek moeilijk leesbaar. Bayard geeft van personen die in de eerste hoofdstukken worden genoemd vaak pas veel later een biografische schets die soms slechts uit een geboorte- en sterfdatum bestaat. Ook veel gebruikte termen als kabbalistisch en gnostisch worden pas midden in het boek summier gedefinieerd. Veertig pagina's met namen en adressen van genootschappen geven het laatste deel het karakter van een 'Gouden Gids'. Tenslotte is de vertaling armoedig. Zinnen als: *"...alchemistische componenten van de Manifesten zijn geborduurd op het stramien van de gebeurtenissen uit die tijd..."* zijn schering en inslag. Bayard associeert er lustig op los maar slaagt er niet een structuur te scheppen waarin hij de aard en invloed van de genootschappen in een historische context diepgaand weet te verhelderen. Als in een rozenkruisersmanifest blijven aangekondigde onthullingen slechts bij een belofte.

Sabine Aarts

EEN VERDWENEN GEBOUW

G.M.J. Engelbregt en J.B.A. Terlingen, *Herbouwd verleden. De laatste abdijkerk van Cluny, een reconstructiemodel* (Walburg Pers, Zutphen 1995) 84 blz., prijs f29,90.

'Een kleur!', zo uitte Bernardus van Clairvaux zijn ongenoegen over de derde abdijkerk van Cluny. De kerk die de Cluniacenser monniken rond 1100 hadden gebouwd, was beroemd om zijn rijke sculpturale decoratie. Al die pracht en praal waren geen toeval, maar een welbewuste keuze. Op deze manier probeerden zij de glorie van God duidelijk te maken. Bernardus had zijn bedenkingen. De schittering van kleuren en het overdadige interieur zou de gelovige maar afleiden. Voor een eredienst waren eenvoud en soberheid beter geschikt. Met zijn ideeën stond Bernardus van Clairvaux in een oude, ascetische traditie. Later in de twaalfde eeuw zou zijn overtuiging gestalte krijgen in de cisterciënzer kerkarchitectuur.

De bouw van de derde abdijkerk, bekend geworden onder de naam Cluny-III, was no-

dig geworden door de groei van het klooster. Overeenkomstig de Cluniacenser opvattingen moest er een majesteitelijk gebouw komen. Dat gebeurde dan ook: in tweeënveertig jaar tijd verrees de grootste kerk die tot dan toe in het Westen was gebouwd. Hij overtrof in lengte de toenmalige Sint-Pieter te Rome. Alleen het schip van de kerk was al meer dan 70 meter lang. Maar liefst zes grote torens kroonden de kerk. Geen wonder dat het monumentale gebouw wel eens het grootste slagschip van de middeleeuwse Christenheid is genoemd.

Spijtig genoeg bestaat Cluny-III niet meer. Het topstuk van de Romaanse architectuur werd in de jaren na de Franse revolutie gesloopt. Slechts één fragment bleef er staan: een deel van de zuidelijke arm van het grote transept. Dat gedeelte is in verband met bouwvalligheid helaas al enige jaren niet meer toegankelijk.

In *Herbouwd verleden* hebben de Utrechtse modellenbouwers Engelbregt en Terlingen getracht deze 'droom van het Romaans' te laten herleven. Aan de hand van de nog aanwezige restanten, archiefmateriaal, historische afbeeldingen en archeologische informatie hebben zij een reconstructiemodel van Cluny-III gemaakt.

Engelbregt en Terlingen zijn geen nieuwkomers op dit terrein. Jaren hebben zij besteed aan het bouwen van maquettes van middeleeuwse Utrechtse kerken. Hun werk is in het Rijksmuseum Het Catharijneconvent in 1981 geëxposeerd geweest.

In hun boekje verantwoordden de auteurs zich voor hun aanpak en beschrijven zij de geschiedenis van het klooster. Het hoogtepunt van *Herbouwd verleden* is echter de geïmiteerde rondleiding door de verdwenen abdijkerk. Met behulp van een aan een camera gekoppelde endoscoop zijn foto's gemaakt van het interieur van het reconstructiemodel. Het resultaat is fascinerend. De lezer krijgt werkelijk even de illusie door Cluny-III te wandelen.

Slechts één ding valt te betreuren. In het model ontbreekt het rijke interieur van de kerk. Deze weglating valt de maquettebouwers echter moeilijk kwalijk te nemen. De vele kerkschatten zijn in de loop der tijden verloren gegaan (en Bernardus zou er niet om hebben getreurd). In hun belangrijkste opzet zijn de modellenbouwers in ieder geval geslaagd: het creëren van de indrukwekkende ruimtelijke ervaring die Cluny aan de bezoeker moet hebben geboden.

Eric Mos

MARITIEME GESCHIEDENIS

Nigel Pickford, *Atlas van scheepswrakken en schatten* (Fibula, Houten 1995) 200 blz., prijs f85,00.

Na ondergang van het schip de *Santo Alberto* wist doña Louisa de Melo zich te redden en na een barre tocht van zo'n duizend kilometer door de Afrikaanse jungle werd zij door kapitein don Francisco de Mello van de Portugese Oostindiëvaarder *Las Cinque Chagas* aan boord genomen. Aan boord van dit schip wachtte haar opnieuw een droevig lot. Het werd op 13 juni 1594 door de Engelse kaper George Clifford, derde graaf van Cumberland, aangevallen en ging na een strijd van twee dagen brandend ten onder. De Portugezen hadden weinig keuze: in zee springen of levend verbranden. Doña Louisa weigerde echter haar gevoel voor decorum te verliezen en ontdeed zich bij het te water gaan niet van haar zware japon en mantel. Haar levenloze lichaam werd later gevonden aan het strand bij Faial in de Azoren. De Brit Nigel Pickford gebruikt deze anekdote om zijn verhaal rondom het vergaan van de Portugese kraak *Las Cinque Chagas* te verlevendigen. Pickford heeft dit wrak in zijn boek *Atlas van scheepswrakken en schatten* opgenomen, omdat het volgens de bronnen één van de rijkst beladen schepen was die ooit van oost naar west gevaren zijn. Voor commerciële bergers een uitgelezen kans om in één klap rijk en beroemd te worden.

Pickford stamt uit een familie die zich van oudsher bezighoudt met wetenschappelijk onderzoek op het gebied van scheepswrakken ten behoeve van bergingsmaatschappijen. In zijn boek heeft hij dan ook voornamelijk gegevens opgenomen omtrent scheepswrakken die in commercieel opzicht interessant zijn. Dit neemt echter niet weg dat hij in enkele gevallen ook oog heeft voor de culturele waarde die een lading van een verloren gegaan schip kan hebben. De boot waarmee Thomas Raffles, de Engelse resident van Benkulu (Sumatra), in 1824 naar Engeland terug zou keren, vatte al op de eerste reisdag vlam en zonk. Uit de beschrijving van de schipbreuk en het verlies van Raffles' persoonlijke verzameling zeldzame documenten, boeken, kaarten en tekeningen, die in 122 kisten waren gestouwd, blijkt dat Pickford de ondergang van het schip oprecht betreurt.

Het overigens zeer fraai geïllustreerde en vormgegeven boek van Pickford bestaat uit twee delen. In het eerste gedeelte geeft hij

verslagen van veertig schipbreuken in de loop van de geschiedenis. Hij begint met de ondergang van een Romeinse koopvaarder met een lading bronzen beelden en eindigt met de teloorgang van de John Barry, een zogenaamd Liberty-schip gebruikt om tijdens de Tweede Wereldoorlog geallieerde vrachten te vervoeren, die naar alle waarschijnlijkheid ruim 2000 ton onbewerkt zilver transporteerde. Pickford beschrijft hoe en waarom de schepen zonken en welke bergingspogingen in de loop van de eeuwen zijn ondernomen.

Dit eerste deel van het boek geeft in zekere zin ook een beeld van de ontwikkeling van de internationale handel, hoewel dat voor Pickford zeker niet op de eerste plaats heeft gestaan.

Het tweede deel van het boek bestaat uit een serie van twintig gekleurde kaarten die de ligging van meer dan 1.400 wrakken over de hele wereld weergeven. In daaropvolgende lijsten heeft Pickford gegevens opgenomen betreffende de datum van de schipbreuk, lading en eventuele bergingspogingen. Het boek wordt gecompleteerd door een verklarende woordenlijst, een register en een bibliografie. Hieruit blijkt overigens dat Pickford zijn werk serieus neemt: hij heeft bijvoorbeeld ook de belangrijkste Nederlandse auteurs en hun publikaties op het gebied van de zeegechiedenis en de onderwaterarcheologie er in opgenomen.

Schatzoekers krijgen volgens Pickford van verschillende kanten kritiek op hun werk. Sommigen vinden dat alle scheepswrakken net als graven met rust moeten worden gelaten. Aan de andere kant is er afkeuring van de onderwaterarcheologen die vinden dat door "... willekeurige plundering van historisch wrakken unieke voorwerpen van onvervangbaar maritiem erfgoed ... verdwijnen." Pickford is het uiteraard niet met zijn critici eens en vindt dat het werk van bergers ten onrechte simpelweg wordt afgedaan als hebzucht. Hij wil niet ontkennen dat winst een belangrijke rol bij bergingsoperaties speelt, maar: "*Zoals meestal met menselijke aangelegenheden, is de psychologie veel ingewikkelder dan op het eerste gezicht lijkt. Is winst het overheersende motief, dan zijn er veel eenvoudiger manieren om snel geld te maken. Dus buiten hebzucht moet er ook een zekere goklust zijn, een sterke tendens om te dromen, een grenzeloos optimisme, een passie voor zoektochten, genot door persoonlijk risico, en een pervers verlangen iets te doen wat inherent moeilijk is.*"

Of de lezer deze gedachtengang van Pickford kan volgen, moet iedereen maar voor

zichzelf uitmaken. Hij heeft in ieder geval een goed boek afgeleverd, waar met name de lezer die de romantiek van een schipbreuk kan waarderen zich goed in kan terugvinden.

Jeoffrey van Woensel

VROUWENGESCHIEDENIS

Mineke Bosch e.a. (red.), *Jaarboek voor vrouwengeschiedenis 14. Feminisme en Verbeelding* (Stichting beheer IISG, Amsterdam 1994) 208 blz., prijs f34,50 (als abonnement f29,50).

Op de omslag van het jaarboek prijkt een foto van Wilhelmina Drucker, die poseert voor de schilderes Truus Claes. Vijftig jaar was de opname onvindbaar tot hij in 1994 in Moskou in het Osobyi Archief, het Speciaal Archief voor oorlogstroepeën, werd gevonden. De foto vormt een passende opening voor het thema van het jaarboek: Feminisme en Verbeelding. Met dit thema, aangegeven naar aanleiding van het honderdjarig bestaan van de Vereeniging voor Vrouwenkiesrecht wilde de redactie nu eens buiten de geijkte paden der herdenking treden en "*kijken naar de strijd om betekenissen van mannelijkheid en vrouwelijkheid in taal, beeld en verbeelding, waarmee de opkomst van de vrouwenbeweging gepaard ging*". De redactie heeft onderzoekers (m/v) opgeroepen om "*utopische representaties van andere mannen, andere vrouwen en andere seksuele verhoudingen in kaart te brengen*".

Er volgt een reeks van artikelen, variërend van een beschrijving van de leefgemeenschap Westerbro van Margaretha Meyboom tot een uiteenzetting over het spiritisme van Elise van Calcar. Nou niet direkt onderwerpen die in de klas zullen worden behandeld. Ook het artikel van Marianne Braun over drie sprookjes van Wilhelmina Drucker en hun verwantschap met de cultuurbeweging rond *De Kroniek* van P.L. Tak is vast heel boeiend voor de geïnteresseerde ingewijde. Voor de docent die graag de grote lijnen in het oog houdt is het te gespecialiseerd. En dat geldt eigenlijk voor bijna alle artikelen van het jaarboek.

Vreemd genoeg in een jaarboek met als thema verbeelding is maar één artikel gewijd aan de beeldende kunst, in dit geval prenten. Marian van der Klein onderzoekt in haar bijdrage hoe Engelse suffragettes in spotprenten in *De Amsterdammer* werden neergezet. Zij werden veelal als wilde, onvrouwelijke en gewelddadige wezens uitgebeeld. De Nederlandse Vrouwenkiesrechtbeweging

nam geen stelling tegen die eenzijdige voorstelling van zaken. Met voorbedachte rade volgens Van der Klein, omdat de beweging zich niet wilde associëren met militantisme. Dit omdat de parlementaire weg naar kiesrecht gebaand leek. De tekst als zodanig is misschien in de les niet zo bruikbaar. De prenten zelf echter kunnen gebruikt worden in een les waarin de verschillen in aanpak tussen Engelse en Nederlandse strijdsters voor het vrouwenkiesrecht worden belicht. Annelies de Vries



Mineke Bosch e.a., *Jaarboek voor vrouwengeschiedenis deel 15. Sekse en oorlog* (Stichting beheer IISG, Amsterdam 1995) 192 blz., f34,50 (als abonnement f29,50).

Verheugend een boek over vrouwen-geschiedenis in de hand te hebben. Temeer daar leerlingen - en niet alleen meisjes! - nogal eens iets op dit terrein zoeken als ze een werkstuk moeten maken. Het redactionele commentaar maakt ons op voorhand duidelijk dat "*ook het moderne historische onderzoek naar de relatie tussen sekse en oorlog te lijden heeft onder het feit, dat feitelijke constateringen over het optreden van vrouwen altijd verbonden worden met normatieve uitgangspunten over wat vrouwelijk of mannelijk zou zijn*".

In de bijdragen wordt de thematiek breed opgevat, waarbij wordt aangetekend dat men ook heeft willen aansluiten bij de herdenking van de Tweede Wereldoorlog.

Al lezend bekruip me het gevoel een boek in handen te hebben dat voor eigen kring geschreven is en in ieder geval voor mijn

leerlingen niet erg toegankelijk lijkt. Termen als 'het martiale perspectief' en 'gedepouilleerde tijdschriften' komen in het gemiddelde scholierenvocabulaire niet voor! Een echte aanrader voor de schoolbibliotheek lijkt het mij dus niet tenzij het u te doen is om de nieuw toegevoegde bibliografie (voorheen *Utrechts Tijdschriftenproject Vrouwengeschiedenis*) met - uitgesplitst per tijdvak - een overzicht vrouwengeschiedenis in het vaktijdschrift (overigens veelal niet Nederlandstalig!).

Zijn er dan geen pluspunten te noemen? Jazeker, voor de docent zijn er zeker drie aanknopingspunten. Ten eerste Gisela Bock's bijdrage 'Gewone vrouwen - daders, slachtoffers, omstanders en meelopers van racisme en de holocaust in nazi-Duitsland, 1933-1945'; hierin staan tien verhalen die al dan niet in combinatie met Tessa de Loo's *De Tweeling* zeker tot goed bruikbaar lesmateriaal kunnen leiden. Ten tweede Dineke Stam's bijdrage 'Laat me mezelf zijn, dan ben ik tevreden - Anne Frank, 1944', waardoor het mogelijk is tot een vergelijking te komen van de originele dagboek aantekeningen met de door Anne Frank herschreven dagboekbrieven alsmede met de tekst die in 1947 als *Het Achterhuis* is gepubliceerd. Schrijfster, persoon en publieke beeldvorming (de rol van Otto Frank) zouden op deze manier door leerlingen te onderzoeken moeten zijn.

Tot slot bevat het artikel 'Groet Zwaantje, enkele brieven van (de verzetsstrijdster) Marie Anne Tellegen aan An Maas' door Roos Vermeij goed bruikbaar bronnenmateriaal voor in de klas. Met name de brief van 10 augustus 1942 met de zinsnede "Zuiver principeel kunnen wij op het oogenblik niet leven (...) Ik voel me in de tram in Amsterdam altijd ellendig, als ik de Joden zie lopen, en toch zit ik erin", biedt allerlei mogelijkheden voor gebruik in de klas.

Maar terwijl ik dit oprecht gemotiveerd als voorstellen opschrijf, denk ik: waar haal ik de tijd vandaan om dit in daden om te zetten?! Lieke Schasfoort-Simonis

ACTUELE PROBLEMEN EN HUN OPLOSSING

Ben Knapen, *Nederland en omstreken* (Prometheus, Amsterdam 1995) 191 blz., prijs f 36,50.

Sommige auteurs die maatschappelijke ontwikkelingen beschrijven, geven de lezer het idee dat ze hem enkele stappen vooruit zijn. Ze signaleren opvallende veranderingen die iedereen herkent, maar die nog niet onder

woorden zijn gebracht. Het nadeel van dergelijke boeken is dat ze snel 'verouderd' zijn: ze worden door de tijd ingehaald. Maar bij het verschijnen ervan ogen ze fris en vernieuwend.

Zo'n auteur is Ben Knapen, hoofdredacteur van *NRC Handelsblad*. In zijn bundel *Nederland en omstreken* heeft hij een aantal artikelen bijeengebracht die eerder in z'n krant of in tijdschriften zijn verschenen.

In het eerste deel kijkt Knapen hoe Nederland omgaat met z'n belangrijkste bondgenoten en met Europa. Hij omschrijft het nationalisme in Nederland als een in zichzelf gekeerde houding, zonder nationaal elan, zonder doel, maar wel zeer zelfgenoegzaam. Volgens hem zijn we nog steeds verslaafd aan de kansel, hoewel we telkens opnieuw ontdekken dat niemand naar ons luistert. Het tweede deel gaat over de desoriëntatie die kenmerkend is voor de democratische maatschappij. Volgens Knapen is er na de teloorgang van de ideologieën een oriëntatiecrisis in Oost en West. Er is geen 'sense of purpose' meer. Er dreigt een groot gevaar: dat van een existentieel relativisme, waarin alles mag en alles betrekkelijk is, met als eindpunt een morele chaos.

Is er nog iets aan te doen? Jawel. Knapen pleit voor een teruggrijpen naar het liberalisme, niet als politieke ideologie, maar als methode. Hij wil een "authentiek liberalisme", dat streeft naar de verwezenlijking van "het publieke welzijn door een vrije en inzichtelijke samenbundeling van burgers". In zo'n samenleving zijn de plichten niet afgeleid van een religie of een utopie, maar van de vrijheidsrechten zelf.

Het lijkt allemaal mooi wat Knapen ons voorhoudt, maar feitelijk is z'n oplossing voor de morele chaos nogal dunnetjes. Teruggrijpen op een 'authentiek liberalisme' klinkt interessant tijdens discussies bij de open haard, maar heeft weinig meer met deze tijd te maken. Net als communisme en andere politieke stromingen heeft liberalisme afgedaan als politiek kompas. Hoe mooi deze ideologieën in theorie (misschien) ook waren, ze ontwaarden in de praktijk stuk voor stuk in onmenselijke systemen, met een ongebreidelde uitbuiting van het ene door het andere individu of de overheersing van alle individuen door één staat. Het liberalisme nieuw leven inblazen door te zeggen dat het geen ideologie is, is wat al te gemakkelijk. Natuurlijk heeft het liberalisme z'n waarde, net als het socialisme, maar dan vooral in filosofische zin, niet meer als politiek systeem. Ook de liberalen zullen hun bakens moeten verzetten.

kleio

Het is jammer dat Knapen met een wat al te gemakkelijke oplossing komt voor de problemen van deze tijd. Dat die problemen groot zijn, toont Knapen op een heldere wijze aan. Daar ligt ook de kracht van zijn artikelen. Knapen observeert en analyseert scherp. Zoals gezegd: hij brengt onder woorden wat de lezer wel aanvoelt maar zelf nog niet kan omschrijven.

Ruud Slotboom

FILOSOFIE

De verbeelding van het denken. Geïllustreerde geschiedenis van de westerse en oosterse filosofie. Onder redactie van Jan Bor, Errit Petersma en Jelle Kingma (beeld). (Contact, Amsterdam/Antwerpen 1995), 400 blz., prijs f69,90.

Voor het eerst in tientallen jaren is er weer een Nederlandstalig overzicht van de geschiedenis van de filosofie. Sinds de overzichten van Russell en Störig is er niet meer een dergelijk boek op de markt verschenen. Een heel team van deskundigen, onder wie C. Offermans, C. Verhoeven en E. Zürcher, is ingeschakeld in dit mega-project. De redactie was in handen van de filosoof Jan Bor en de publicist Errit Petersma.

De verbeelding van het denken wijkt in enkele opzichten af van de genoemde klassiekers. In de eerste plaats is het werk uitbundig geïllustreerd. De samenstellers wilden recht doen aan de historische en sociale context waarbinnen is gefilosofeerd. Filosofie is ingebed in de cultuur. De vele honderden illustraties zijn er om die context te visualiseren. Het resultaat is dus een zeer aantrekkelijk kijkboek. De redacteurs streefden naar net zo'n uitgave als indertijd de literatuurgeschiedenis *Ik probeer mijn pen*. Naar mijn smaak zijn ze daar goed in geslaagd. Al is niet bij elke illustratie direct het verband met de tekst aanwijsbaar, in het algemeen zijn de plaatjes verleidelijk genoeg om de gebruiker naar de teksten te voeren. Bovendien geven kunstwerken als 'De school van Athene' van Rafaël of 'Un dimanche d'été à la Grande Jatte' van Seurat goed de sfeer van een tijdvak aan.

In de tweede plaats is er gestreefd naar een mondiale aanpak. Oost en West ontmoeten elkaar. Niet alleen omdat er - naast de obligate behandeling van westerse filosofie in Oudheid, Middeleeuwen en Nieuwe Tijd - uitvoerige hoofdstukken over de filosofie van India en China zijn ingevoegd. Ook omdat in de twintigste eeuw het thema Oost-West opnieuw uitdrukkelijk aan de orde wordt gesteld.

In de derde plaats bevat dit overzicht uiteraard de laatste stand van zaken. Dus wordt de Frankfurter Schule gevolgd door hoofdstukken over de recente wetenschapsfilosofie (o.a. Popper) en over structuralisme en postmodernisme (o.a. Lévi-Strauss, Foucault, Althusser).

Het boek biedt de lezer verschillende gebruikstrajecten, nog afgezien van het hierboven vermelde 'beeldverhaal', dat zich afzonderlijk laat lezen. De hoofdtekst wordt namelijk ook begeleid door tal van kleine biografische schetsen, van Socrates tot Foucault. Die prikkelen net als de illustraties tot nadere bestudering van de hoofdtekst. Daarnaast zijn van de belangrijkste filosofen essentiële citaten afgedrukt, zoals uit de *Apologia* van Plato of uit *Il Principe* van Machiavelli. Die zijn handig te gebruiken voor de docent die naar tekstfragmenten zoekt, als 'bron'.

Het boek lijkt me een goede aanwinst voor elke schoolbibliotheek, al gaan de teksten ver boven het petje van de gemiddelde hivist. De docent vindt goede ondersteuning voor meer diepgang in zijn bovenbouwlessen over het oude Griekenland, confucianisme, middeleeuwse denkwereld, Renaissance en Verlichting, Marx, Nietzsche en andere thema's die wellicht nog niet geheel gesneuveld zijn in de recente beeldenstorm die door het geschiedenisonderwijs is gegaan.

Jan van Oudheusden

Ton Nijhuis

Structuur en contingentie

Over de grenzen van het sociaal-wetenschappelijk verklaringsideaal in de Duitse geschiedschrijving

1996. 252 blz., f 55,- ISBN 90 232 3097 3

Serie: *Speculum Historiale* deel 14

Centraal staat het streven van met name Duitse historici naar een meer sociaal-wetenschappelijke wijze van geschiedenis bedrijven. Daarvoor is een filosofische reflectie op de grondslagen van de geschiedwetenschap noodzakelijk. De historicus gaat uit van temporaliteit en contingentie van zijn object. Daarom is zijn verklaringsideaal niet verenigbaar met de klassieke deterministische verklaringsmodellen. Dit boek breekt dan ook een lans voor een model van historisch verklaren dat wel in staat is recht te doen aan de contingentie van de geschiedenis.



Ruud Veltmeijer

Vriend en vijand

Duits-Russische relaties 1939-1941

ca. 272 blz., ca. f 65,- ISBN 90 232 3111 2

Serie: *Speculum Historiale* deel 15

Verschijnt voorjaar '96

Wat verwachtten Hitler en Stalin van het Molotov-Ribbentrop-pakt? Wilden zij de betrekkingen tussen Duitsland en de Sovjetunie stabiliseren door Europa te verdelen in invloedssferen? Ging het om betere uitgangspunten voor een mogelijke confrontatie?

De bredere openstelling van Russische archieven maakt mogelijk om dieper op deze vragen in te gaan. Ruud Veltmeijer lichtte onder andere het partijarchief en het archief van het sovjetleger door en komt daardoor tot nieuwe gezichtspunten in de Duits-Russische betrekkingen tijdens de prelude en de beginjaren van de Tweede Wereldoorlog.



Verkrijgbaar in de boekhandel of rechtstreeks bij

Uitgeverij

Postbus 43, 9400 AA Assen
Tel. (0592) 379555 / Fax (0592) 372064

VAN GORCUM



KLEIO KRANT

Nieuws van het

VGN bestuur

Jaarlijks hebben enkele docenten uit het voortgezet onderwijs de mogelijkheid gedurende twee weken Japan te bezoeken. De uitnodiging van Japanse zijde komt meestal binnen op een tijdstip waarop publicatie ervan in KLEIO al onmogelijk is. Zo komt het dat bij een aantal van u de indruk is ontstaan, dat het bestuur haar eigen favoriete kandidaten voordraagt voor deze studiereis. Die indruk is onjuist en we willen niet dat hij blijft voortleven. Daarom kunt u in het juninummer van KLEIO een mededeling voor belangstellenden verwachten.

Bij het bestuur zijn uitnodigingen binnen gekomen om eind maart de veldraadpleging met betrekking tot de nieuwe examenprogramma's Vbo/Mavo voor mens- en maatschappijwetenschappen (aardrijkskunde, geschiedenis en staatsinrichting, maatschappijleer en mens en maatschappij) bij te wonen. Daarna kon het bestuur nog tot half april schriftelijk reageren. Op het moment worden de voorstellen bijgesteld op basis van de binnen gekomen reacties en rond begin juni zal een tweede raadpleging volgen. Staatssecretaris Netelenbos heeft overigens aan het bestuur schriftelijk laten weten, daartoe aan gespoord door een brief van onze kant, de voors en tegens van vakkenintegratie ten behoeve van de Tweede Kamer nog eens op een rijtje te zetten. De argumenten die bezorgde brieven-schrijvers haar hebben voor-gehouden, zal zij in deze notitie betrekken.

Met betrekking tot de Tweede Fase kan ik u meedelen dat de voorzitter van de VGN gesprekken heeft gevoerd of gaat voeren met politici uit de Tweede Kamer. Daarnaast is de wetenschappelijke wereld benaderd. Ook uit die hoek worden immers aan de staatssecretaris adviezen gegeven over de ingediende advies-examenprogramma's.

Inzake de herziening van de kerndoelen basisvorming zijn de VGN-commissies gevraagd hun zegje te doen. De reacties worden door het bestuur verwerkt en naar de SLO (die de herziening uitvoert) gezonden.

Ook volgend jaar zal er één bavo-toets komen per vak. Er wordt op gestudeerd hoe het daarna verder moet gaan met de toetsen. Nadere informatie voor ons vak volgt zodra er neer gegevens beschikbaar zijn.

Louis Nolet

RECTIFICATIE

Het Goethe-Institut te Rotterdam, dat in samenwerking met het Europees Platform studiebeurzen beschikbaar stelt voor het bijwonen van het Berlijn-Seminarie 20 t/m 26 oktober 1996 'Deutsche Geschichte am Beispiel Berlins', is telefonisch bereikbaar onder nummer 010-4365411.



Medewerking gevraagd

Didactiekconferentie 1997 Omgevingsgeschiedenis

De Didactiek- en activiteiten Commissie is alweer volop bezig met de organisatie van de volgende VGN-Didactiekconferentie (31 januari-1 februari 1997), die zal gaan over omgevingsgeschiedenis.

Wij willen graag in contact komen met geschiedenisdocenten, die projecten of lessen in het kader van de geschiedenis van de eigen regio, woonplaats, buurt of straat hebben gemaakt, al dan niet in samenwerking met collega's van andere vakken.

Bij dergelijke projecten of lessen kan het gaan om gebruik van bronnen in archieven en musea. Met name zijn we geïnteresseerd in activiteiten op basis van foto's/film, kranten, oude (topografische) kaarten, bedrijfsarchieven, kranten en interviews.

Reacties, liefst schriftelijk met een beschrijving en/of materiaal, zijn welkom bij:
Ruud Soeter, Cayennedreef 23, 3563 SB Utrecht. Tel. 030-2612710.

CSE-besprekingen 1996

De besprekingen vinden voor alle schooltypen plaats op woensdag 22 mei in de volgende scholen:

VBO/MAVO

Afdeling Amsterdam: College voor Beroepsonderwijs Amsterdam, Voormalige Stadstimmeruutuin 2 (bij Carré/ Weesperplein), Amsterdam (16.30 u.).

Afdeling Arnhem: Marnixcollege, Gildestraat 1, Ede (16.00 u.).

Afdeling Den Bosch: St. Janslyceum, Sweelinckplein 3, Den Bosch (16.30 u.).

Afdeling Goes: Willibrordcollege, Fruitlaan 3, Goes (16.30 u.).

Afdeling Den Haag: SG Westhage, Mient 351, Den Haag (16.30 u.).

Afdeling Hengelo: Twickel SG, Woolderesweg 130, Hengelo (16.30 u.).

Afdeling Maastricht: St. Michaelschool VSO, Anjelierenstraat 40, Maastricht (15.30 u.).

Afdeling Rotterdam: Roncallimavo, Tattistraat 3-5, Rotterdam

Alexanderpolder (16.30 u.).

Afdeling Utrecht: Collega Blaucafel, Winklerlaan 373, Utrecht (16.30 u.).

Afdeling Zutphen: Baudartius College, Isendoornstraat 1, Zutphen (16.30 u.).

HAVO/VWO

Aanvang tenzij anders vermeld:
VWO 16.30 u. en HAVO 17.45 u.

Afdeling Alkmaar: Murmellius Gymnasium, Bergerhout 1, Alkmaar.

Afdeling Amsterdam: Spinoza Lyceum, P. van Anrooystraat 8, Amsterdam.

Afdeling Arnhem: CSG Het Streek, Bovenbuurtweg 1, Ede.

Afdeling Nijmegen: Canisiuscollege Mater Dei, Berg en Dalseweg 207, Nijmegen.

Afdeling Den Bosch: St. Janslyceum, Sweelinckplein 3, Den Bosch.

Afdeling Breda: OL Vrouwelyceum, Paul Windhausenweg 11, Breda.

Afdeling Eindhoven: DAC Eindhoven, Berlagelaan 13, Eindhoven.

Afdeling Goes: Willibrordcollege, Fruitlaan 3, Goes.

Afdeling Groningen: Zernikecollege, Helperbrink 30, Groningen.

Afdeling Den Haag: 1e VCL, Van Stolkweg 35, Den Haag.

Afdeling Haarlem: Spaarnelyceum, Zwemmerslaan 2, Haarlem.

Afdeling Heerlen: RK Gymnasium Rolduc, Graaf Saffenburgweg 15, Kerkrade

Afdeling Hengelo: Twickel SG, Woolderesweg 130, Hengelo.

Afdeling Leeuwarden: Slauerhoffcollege, Douwe Kalma Leane 2, Leeuwarden (Westeinde).

Afdeling Maastricht: Geen bespreking. Zie afdeling Heerlen - u bent welkom op de bespreking in Kerkrade.

Afdeling Rotterdam: St. Laurenscollege, Voorhout 100, Rotterdam.

Afdeling Utrecht: OSG Schoonoord, Driebergseweg 10, Zeist.

Afdeling Zutphen: Geert Grote College, Boerhavelaan 1, Deventer.

Afdeling Zwolle: Van der Capellen SG, Lassuslaan 230, Zwolle Noord

VGN-EXCURSIE zaterdag 1 juni



BOOTTOCHT OP DE VECHT

De Didactiek- en activiteiten Commissie van de VGN organiseert op zaterdag 1 juni een dagvullende excursie (van 9.30 tot circa 18.00 uur) vanuit Utrecht. De tocht per luxe rondvaartboot kan beschouwd worden als smaakmaker bij het examenonderwerp in 1997 en 1998 'De eenwording van Nederland, circa 1780-1830'.

Stroomafwaarts varen we de 'zegepralende Vecht' af tot Loenen. Onderweg genieten we van de aanblik van de prachtige buitenplaatsen, die deskundig zullen worden toegelicht. We wandelen door Loenen, de parel van de Vechtstreek. In Maarssen bezoeken we Goudestein, thans het gemeentehuis. Ook ontbreekt een bezoek aan het slot Zuilen, ooit bewoond door Belle van Zuylen, niet op het programma.

De prijs voor dit educa- en recreatieve uitje bedraagt f50,- per persoon; introducées (van harte welkom) betalen f60,-. In dit bedrag zijn begrepen entrees, lunch, enkele verversingen en de vaarkosten. U kunt zich opgeven door een (telefonisch) berichtje te sturen naar Johan Raven (Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens; tel. 058-2574050) met gelijktijdige overmaking van het verschuldigde bedrag op gironummer 128701 ten name van Penningmeester VGN/Den Haag onder vermelding van 'Excursie Vecht' en het aantal personen.

Vertrek: 9.30 u. stipt! op de afvaartplaats van de Bernard Schuttevaer. U wordt verzocht minstens 15 minuten van te voren aanwezig te zijn (Viebrug, Oudegracht tegenover nr. 85, hoek Lange Viestraat/Potterstraat). Zie kaartje!

Aankomst: 17.45 u. bij de afmeerplaats bij de Weerdsloos (kantoor Rederij Schuttevaer, Bemuurde Weerd OZ 17).

Wacht niet te lang met de aanmelding!

Het aantal personen is beperkt. De volgorde van binnenkomst van de betalingen beslist over de deelname.

Vanaf het Utrechtse Centraal Station is het 10 min. lopen naar onze afvaartsteiger. Stadsbussen stoppen op 15 meter afstand (halte Potterstraat/hoofdpostkantoor).



Historisch Museum Apeldoorn

Uit het album van een amateur-fotograaf 1942-1945 Foto's van Karel Bönnekamp

Van 20 april t/m 2 juni staat in het Historisch Museum Apeldoorn het werk van een amateur-fotograaf in oorlogstijd centraal. De tentoonstelling van fotowerk van de nu de 81-jarige Amsterdammer Bönnekamp was eerder in het Verzetsmuseum in Amsterdam te zien, dat de foto's bezit.

Bönnekamp had in de oorlog een klein bedrijfje in kantoorartikelen. In 1942 besloot hij als 'stil protest tegen de Duitsers' straatbeelden te gaan fotograferen. Met zijn Agfa-camera stelde hij zich onopvallend op. Voor eventualiteiten had hij een aanvraagformulier in zijn zak om te mogen fotograferen.

De foto's laten het optreden zien van de Duitsers op straat, deportatie van joden, het inleveren van radio's en fietsen, de lege huizen, voedselschaarste en NSB-propaganda.

Tijdens de tentoonstelling wordt ook de film *Bonnen voor Amsterdam* vertoond, een propagandafilm over de distributie. In tegenstelling tot de foto's is de film bijzonder positief; wanklanken worden niet gehoord.

Er zijn kijkopdrachten bij de tentoonstelling gemaakt voor basisonderwijs en basisvorming. Wilt u met leerlingen gaan, neem dan van te voren contact op met de educatieve medewerker van het Historisch Museum, Raadhuisplein 8, Apeldoorn. Tel. 055-5788429/fax 055-5221680.

Rode Kruis Lespakket voor de basisvorming

Mensen in tijd van oorlog

Bestaan er rechten in oorlogstijd? In KLEIO 3 van 1995 werd een lespakket besproken dat in opdracht van het Rode Kruis ontwikkeld is door de SLO en de Stichting Geschiedenis in de klas over waarden

en normen in oorlogstijd. De SLO heeft inmiddels informatiemiddagen georganiseerd rond dit materiaal in de lerarenopleidingen te Zwolle en Leeuwarden.

Ook in het Legermuseum in Delft komt een voorlichtingsmiddag in juni a.s. U hoort daar hoe met het lesmateriaal gewerkt kan worden. De HKLT organiseert in september een voorlichting over het materiaal.

De docentenmap met het volledige lespakket is verkrijgbaar bij Uitgeverij Edu' Actief, Postbus 1056, 7940 KB Meppel. Tel. 0522-262222.

NOT Milieu heeft geschiedenis

Het School-TV project 'Milieu heeft geschiedenis' wordt dit jaar herhaald. Op donderdag 13 juni worden de vier delen achter elkaar uitgezonden van 9.00 tot 10.40 uur.

Bij de serie hoort een leerlingenboekje dat aansluit bij de uitzending en vervolgens aanzet tot het nadoen van het TV-onderzoek (prijs f5,- per 10 stuks, f0,75 per stuk); de docentenhandleiding (f25,-) bevat praktische informatie voor het organiseren van omgevingsonderzoek, gaat in op de vragen en opdrachten van de TV-serie en bevat werkbladen met behulp waarvan een zelfstandig onderzoek door leerlingen in de hand gehouden kan worden en beoordeeld.

Voor bestellingen: 035-6236260.



Leiden Summer School

Van 17 t/m 29 juni organiseert het Nederlands Historisch Data Archief (NHDA) samen met de Leidse Universiteit een Summer School. Er worden cursussen gegeven over de mogelijkheden van het gebruik van de nieuwe media voor historisch onderzoek.

Een cursus duurt twee en een halve dag en kost f250,-. Gezien de folder is de voertaal vermoedelijk Engels. Maar voor verdere informatie kunt u zich het beste wenden tot: Leiden Summer School/NHDA Postbus 9515, 2300 RA Leiden. Tel. 071-5277040/fax 071-5272615.



Het decembernummer van *Leidschrift* is gewijd aan het thema 'Migratie en acceptatie'. Met oog op het eindexamen-onderwerp 'De Verenigde Staten 1787-1914' is het artikel van Chris Quispel interessant over de gevolgen van de migratie van zuidelijke zwarte Amerikanen naar de noordelijke industriesteden. Negers bleken veel moeilijker opgenomen te worden dan andere immigranten. Om dit te verklaren wordt uitgebreid ingegaan op het racisme in de VS.

Maar omdat niet altijd alles over eindexamenonderwerpen hoeft te gaan, noem ik hier ook de andere artikelen. P.C. Emmer gaat in op 'Europese expansie en migratie' in het verleden, waarin hij onderscheid maakt tussen het 'goede' (grondbezit verwerven, trouwen en veel kinderen krijgen) en het 'slechte' circuit (vertrek naar ongezonden gebieden met de demografische gevolgen vandien).

Ook de dekolonisatie bracht vele landverhuizingen met zich mee. Daarover gaat het artikel van Wim Willems. Herman Obdeijn tenslotte behandelt de komst van buitenlandse arbeidskrachten naar Nederland.

Met een uitgebreide inleiding op het onderwerp van de hand van Leo Lucassen, een interview, enkele besprekingen van recent verschenen boeken en een bibliografie bent u na

lezing weer helemaal op to date wat dit ook voor het onderwijs belangrijke onderwerp betreft.

Het themanummer van *Leidschrift* kost f12,- en kan besteld worden door dit bedrag over te maken op postgiro 5186372 t.n.v. Stichting Leidschrift/Leiden o.v.v. nr. 11/2.

Amsterdams Historisch Museum

Jongens en meisjes Het leven in het Amsterdamse Burgerweeshuis

Van 1579 tot 1960 was het gebouw waarin nu het Historisch Museum gevestigd is het Amsterdamse Burgerweeshuis. Ruim vijftien-duizend kinderen zijn er groot gebracht. Ziekte, epidemieën, kraamvrouwensterfte en een lage levensverwachting zorgden voor een gestage stroom wezen. De tentoonstelling is gewijd aan hun dagelijks leven gedurende de laatste honderd jaar. De opvoeding, het onderwijs, vakantie, allei voorwerpen van deze 'deftige' wezen in hun rood/zwarte kleding komen aan de orde. Een weeshuisroute door de gebouwen geeft aan wat vroeger waar gedaan werd. Foto's ter plekke laten zien hoe alles eruitzag: de strijkkamer, het jongenshuis, de slaapzalen. De regentenkamer, waar door het bestuur werd vergaderd, is nog volledig ingericht.

Bij de opening werd ook het boek *Saartje Tadema* van Thea Beckman gepresenteerd. Het is haar



eenentwintigste en gaat over een meisje uit het Burgerweeshuis in de 18e eeuw. (Het wordt in een later nummer van KLEIO besproken).

Herleefd: D.O.O.D. 1936

Een kunstolympiade in Amsterdam

Tot en met 19 mei is in het Gemeentearchief Amsterdam een reconstructie te zien van de expositie 'De Olympiade Onder Dictatuur' (DOOD), die in 1936 in Amsterdam werd gehouden.

Voor de Tweede Wereldoorlog werd



er gedurende de Olympische Spelen ook een wedstrijd van kunstenaars georganiseerd, waarbij medailles konden worden behaald. Maar veel mensen werden in 1936 in Berlijn uitgesloten van deelname. Er is toen in Amsterdam een tentoonstelling gekomen van geweigerde kunstenaars en anderen die zich met hen verbonden voelden.

Van deze tentoonstelling is heel gedetailleerd bekend wat er aanwezig was en hoe het stond opgesteld. Dat is nu zoveel mogelijk gereconstrueerd.

Er zijn twee delen, net als toen: een kunsttentoonstelling en een documentaire expositie, die informatie geeft over het maatschappelijk en cultureel leven onder het Nazi-bewind in Duitsland.

De publicatie bij de tentoonstelling zal ook een facsimile van de originele catalogus van 1936 bevatten.

Dus wilt u even terug naar 1936, ga naar het Gemeentearchief Amsterdam. Amsteldijk 67.

INLEVERDATA VAN KOPIJ VOOR DE KLEIOKRANT

Voor het Kleionummer van:

mei 15 april

juni 13 mei

juli 17 juni

september 26 augustus

Stuur berichten voor de krant (verenigings- en commissie-nieuws, informatie over tentoonstellingen, nieuw lesmateriaal en nascholing) en wijzigingen in namen/adressen van commissieleden naar Tineke Bogaerts, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein.

Tel. 030-6883576; fax 030-6888459.

Ook voor eventuele spoedberichten na de inleverdatum en informatie over omvang, illustraties e.d. moet u bij mij zijn.

Studiereis naar Jordanië

Van zaterdag 12 t/m zondag 20 oktober 1996 (herfstvakantie regio Noord) en van zaterdag 19 t/m zondag 27 oktober (herfstvakantie regio Midden en Zuid) wordt een studiereis georganiseerd naar Jordanië, het land waar Egyptenaren, Assyriërs, Perzen, Grieken, Romeinen, Arabieren, Kruisvaarders, Indiana Jones (*Indiana Jones & the Last Crusade*) en T.E. Lawrence (*Seven Pillars of Wisdom* en *Lawrence of Arabia*) hun sporen hebben nagelaten. Er wordt o.a. een bezoek gebracht aan: Amman, Jerash, Umm Quais, Pella, Ajlun/Qalat al Rabat, Mount Nebo, Madaba, de Dode Zee, de woestijnforten Qasr Azraq, Qasr Amra, Qasr-el-Kharannah en Qasr-el-Mushatta, Wadi-al-Mujib, Kerak, Tafila, Petra (Indiana Jones), Wadi Rum en Aqaba (Lawrence).

Reissom: vanaf f1950,-. Informatie: N. Stam, Paul Rodenkostraat 1, 5103 PC Dongen. Tel/fax 0162-320856. Let op: met een unieke vaste prijsgarantie!

Een goed verhaal gaat eeuwen mee!

Driehonderdvijftig jaar geleden verscheen de eerste uitgave van het reisverslag van Willem Ysbrantsz Bontekoe, die zijn VOC-schip Nieuw Hoorn verloor in de buurt van de Straat Soenda, waar er brand uitbrak aan boord en het uiteindelijk explodeerde 'in hondert duysent stucken' - het schip vervoerde onder andere een grote lading buskruit voor Jan Pietersz. Coen.

Een deel van de bemanning en schipper Bontekoe overleefden het ongeluk en bereikten na een moeilijke reis in twee sloepen het eiland Bantam, stevig in handen van de VOC.

Dit gebeurde in 1618. Bontekoe bleef nog tot 1625 in dienst van de VOC en voer in de Indische wateren, streed tegen de Portugezen en plunderde de kust van China.

In 1646 verscheen zijn journaal, waarin hij zijn reizen en 'tropentijd' heeft beschreven. Dat verslag is in de 17e, 18e en 19e eeuw herhaaldelijk herdrukt. Samen met de bijbel en vaderlandse liedboeken behoorde het tot de standaardinventaris van een boekhandel in die eeuwen. Dankzij de bewerking van Johan Fabricius in zijn *De scheepsjongens van Bontekoe*, eerste uitgave in 1924, is het verhaal ook nu nog bekend. Want ook dat boek beleefde vele drukken.

In het Nederlands Scheepvaartmuseum in Amsterdam wordt t/m 30 juni aandacht besteed aan het leven en de avonturen van Bontekoe en aan de vele uitgaven van zijn reisverslag.

Voor boekenliefhebbers, die het verhaal al kennen een aantrekkelijke tentoonstelling, waar heel veel oude

uitgaven te zien zijn, zowel van het verslag als van de versie van Fabricius. En ook over Bontekoe zelf kom je het een en ander te weten - er is uitgebreid archiefonderzoek gedaan. Met behulp van toneeltjes worden episoden uit het verslag afgebeeld en ook Bontekoe zelf zie je in zijn huiskamer zitten.

Als u iets wilt doen met leerlingen aan dit stukje roemrucht vaderlands verleden is het leuk een bezoek aan het VOC-schip Amsterdam te koppelen aan een bezoek aan deze (al met al toch niet erg omvangrijke) tentoonstelling.

De educatieve dienst heeft een docentenmap gemaakt om zo'n bezoek te kunnen voorbereiden. Hij bevat een uitgebreid achtergrondverhaal, een korte versie van het journaal om voor te lezen in de klas en vragen en opdrachten bij platen uit het reisverslag en uit de uitgave van Fabricius.

Voor de leerlingen is er een 'Bontekoe-boekje' om tijdens de tentoonstelling in te vullen.

Voor verdere informatie: Nederlands Scheepvaartmuseum Amsterdam, Ernst van Keulen, tel.020-5232222.

Maar misschien wilt u hier helemaal de klas niet voor uit.

Dat kan! Misschien omdat het nu het Bontekoe-jaar is, maar er zijn enkele boeken verschenen die het mogelijk maken aan lessen over de 17e eeuw en de VOC zoiets inleefbaars als het wel en wee van Bontekoe en zijn mannen te koppelen.

U zou daarvoor kunnen aanschaffen: *Bontekoe, de schipper, het journaal, de scheepsjongens*: dit is de catalogus



*Dits 't heelt van Bontekoe dien Goot, of syne vaert
Tot elcke verwonderingh, heeft wonderlyk bewaert
Mits hij de Doodt ontgingh, self midden inde Doodt
In 't water, Vuer in Moordt in Dorft en Hongers noot.*
199d

bij de tentoonstelling met zeer leesbare artikelen over de historische feiten en achtergronden. Verder is hij rijkelijk geïllustreerd (De Walburg Pers, Zutphen 1996) 96 blz., f24.50. ISBN: 90 60119487.

De heruitgave van *De scheepsjongens van Bontekoe*, de strip van Piet Wijn naar het boek van Johan Fabricius. In de jaren vijftig stond deze in *Het Vrije Volk* en hij is nu, deels gereconstrueerd met behulp van de computer, opnieuw uitgegeven. (De Walburg Pers, Zutphen 1996) prijs f9.95. ISBN 90 56580132.

Voor hogere klassen: de meest recente heruitgave van het verslag van Bontekoe, ingeleid en van commentaar voorzien door Vibeke Roeper. De tekst is voorzien van illustraties en het commentaar geeft veel achtergrondinformatie bij de vermelde zaken. Ook het archiefonderzoek naar Bontekoe wordt hier besproken. *Willem Ysbrantsz Bontekoe, Journael ofte gedenckwaerdige beschrijvinghe. De wonderlijke avonturen van een schipper in de Oost, 1618-1625* (Uitgeverij Terra Incognita, Amsterdam 1996) 164 blz., f24.50. ISBN: 90 73853 08 7.

Met deze boeken in de kast is het mogelijk ten allen tijde op hoog of lager niveau een Bontekoe-projectje of opdracht in te lassen. Ook voor leerlingen is het een en ander goed toegankelijk.

Tenslotte

Voor de bibliofielen: onder redactie van Garrelt Verhoeven en Piet Verkruijsse verscheen de descriptieve bibliografie van het Journaal waarin alle uitgaven zijn opgenomen vanaf 1646 tot heden, die men door ijverig speurwerk bij musea, archieven, antiquaren en bibliotheken heeft kunnen ontdekken. Iedere uitgave is volgens een vast stramien besproken. In enkele inleidende artikelen wordt de publicatiegeschiedenis van dit boek uit de doeken gedaan. Het is vermoedelijk de eerste keer dat boekhistorici in Nederland een dergelijk intensief onderzoek naar een niet-middeleeuwse tekst hebben gedaan. Ook de illustraties zijn bij het onderzoek betrokken. Maar alles lezen en kijken of de inhoud in de loop der eeuwen erg veranderd is ... daar moeten historici nog maar eens op gaan zitten. *Het Journaal van Bontekoe. Bibliografie 1646-1996* is uitgegeven door de Walburg Pers, 304 blz., gebonden, prijs f99,- (gelimiteerde oplage).



VGN-NASCHOLING EENHEID IN TWEEVOLD. NEDERLAND 1780-1830

DE LEIDSE NASCHOLING 1996

In samenwerking met de vakgroep Geschiedenis van de Rijksuniversiteit Leiden en onder auspiciën van de VGN organiseert het ICLON (Sectie Nascholing) van de Rijksuniversiteit Leiden op

ZATERDAG 21 SEPTEMBER 1996

een studiedag over het CE-onderwerp voor 1997 en 1998: 'Eenheid in Tweevoud. Nederland 1780-1830'.

De studiedag is bedoeld voor geschiedenis-docenten en andere belangstellenden en dient als voorbereiding op het examenonderwerp.

Op deze studiedag zullen onder meer spreken:

Dr. M.Ph. Bossenbroek (Rijksuniversiteit Leiden); mw.dr. J.M.F. Fritschy (Vrije Universiteit Amsterdam), prof.dr. R.Th. Griffiths (Rijksuniversiteit Leiden) en prof.dr. Lode Wils (Katholieke Universiteit Leuven).

Hiernaast zullen er enkele didactische workshops worden verzorgd.

De kosten voor de studiedag bedragen f105,- per persoon. Hierbij is inbegrepen een lunch, koffie/thee en de syllabus. Leden van de VGN krijgen f10,- korting en betalen dus f95,-.

U kunt zich reeds voorlopig inschrijven bij:

ICLON - Sectie Nascholing

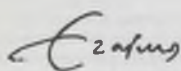
t.a.v. mw. I.C. Leenstra

Boerhaavelaan 2

2334 EN Leiden



U krijgt dan in mei nader bericht thuisgestuurd.



Nascholingsdag

HET ONTSTAAN VAN HET MODERNE NEDERLAND 1780-1830

Studiedag Erasmus Universiteit Rotterdam

De vakgroep Maatschappijgeschiedenis van de Erasmus Universiteit organiseert in samenwerking met de Hogeschool Rotterdam en Omstreken op

zaterdag 28 september 1996

een studiedag over het CE-onderwerp 1997 en 1998 'Het ontstaan van het moderne Nederland 1780-1830'.

Deelnemers ontvangen een syllabus/reader en bronnenmateriaal.

De kosten van de studiedag bedragen f125,- per persoon. Hierbij is inbegrepen lunch, koffie/thee en de syllabus en bronnenmateriaal.

Het programma omvat:

- Vakinhoudelijke aspecten van het onderwerp, in de vorm van thematische inleidingen. Medewerking hieraan hebben reeds toegezegd: prof.dr. W.Th.M. Frijhoff (cultuur), prof.dr. J.L. van Zanden (economie), prof.dr. N.L. Dodde (onderwijs) en dr. R.M. Dekker (sociale aspecten).
- Didactiek van het onderwerp, in de vorm van didactische workshops, waarin het gebruik van bronnen centraal staat. Deze worden verzorgd door de vakdidactici van de lerarenopleidingen van de EUR en van de Hogeschool Rotterdam e.o.

Aanmelding

U kunt zich nu reeds voor deze studiedag inschrijven bij het bureau van de Faculteit der Historische en Kunsthwetenschappen van de Erasmus Universiteit, t.a.v. mw. M.J. van der Beek, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

In de maand mei krijgt u nader bericht thuisgestuurd



Uitgeverij TACITVS

Postbus 361
1600 AJ ENKHUIZEN

Uitgaven voor het Schoolonderzoek Geschiedenis

Kees Vermeulen, De Franse Revolutie

ISBN 9072808010

Docentenhandleiding ISBN 9072808045

Arend Schulp, De Republiek in de Gouden Eeuw

ISBN 9072808029

Docentenhandleiding ISBN 9072808037

Andre van Voorst, Wachten op Columbus.

Maya's, Azteken Inka's en de komst van de conquistadores

ISBN 9072808061

Docentenhandleiding ISBN 907280807X

Prijzen:

Leerlingenboek f 17,25

Docentenhandleiding f 22,25

De Uitgaven voor het Schoolonderzoek Geschiedenis

vormen een reeks leerlingenboeken van ieder 72 bladzijden waarin een hoofdtekst op niveau uw leerlingen vertrouwd maakt met een belangwekkend onderwerp uit de periode voor de 20ste eeuw en hen via extra historiografische teksten en bronnen met vragen en opdrachten leert de structuurbegrippen op natuurlijke wijze toe te passen.

De boeken zijn uitstekend te gebruiken in aansluiting op alle bestaande traditionele methodes zoals Sprekend Verleden en op moderne als Historia, Memo en de handboeken van het nieuwe Sporen bovenbouw.

Bestellingen en inlichtingen

Uitgeverij TACITVS Postbus 316 1600AJ EnkhuiZEN

LIJST VAN COMMISSIES

• Commissie PABO

Aad van Zeyl, *voorzitter*,
Verhoevenstraat 37, 2291 RN Wateringen.
Tel. 0174-293809.
Sjef Schmiermann, *secretaris*, Mooksebaan 8b,
6562 ZS Groesbeek. Tel. 024-3971636.
Theo Beker, Thesaurierweg 8,
6525 ES Nijmegen.
Tel. 024-3555224.
Marjolijn du Jour, Dibbetsstraat 41,
2518 PN Den Haag. Tel. 070-3651027.
Francien van der Meer, Grevelingen 90,
1826 AP Alkmaar. Tel. 072-511297.
Marjan de Groot, Derde Rompert 3,
5233 AE Den Bosch. Tel. 073-6420692.

• Commissie Havo/Vwo

Jos van Ginkel, *voorzitter*,
Nassaulaan 5, 6721 DW Bennekom.
Tel. 0318-418250.
Genio Ruesen, *secretaris*, Zwaluw 12,
8103 AR Raalte. Tel. 0572-357388.
Leo Dalhuisen, Kortenaerlaan 18,
2121 XK Bennebroek. Tel. 023-5849441.
Theun Dankert, Swarte Ryth 3,
9354 XE Zevenhuizen. Tel. 0594-632207.

• Commissie Vbo/Mavo

Herry Groothuis, *voorzitter*,
Bollenhofsestraat 17, 3572 VH Utrecht.
Tel. 030-2713204.
Edward Schenk, *secretaris*,
Fokke Simonszstraat 20,
1017 TG Amsterdam. Tel. 020-6234213.
Ron Hendriks, Middenweg 83,
1098 AG Amsterdam. Tel. 020-6682237.
Marijke Meuwissen, Kwartelstraat 34bis,
3514 EW Utrecht. Tel. 030-2731670.
Vera Pollmann, Parksingel 1,
7433 CS Schalkhaar. Tel. 0570-622549.
Toon Theeuwen, Hoogakker 2,
5802 MA Venray. Tel. 0478-586927.
Theo van Zon, Koewei 71,
6843 ZJ Arnhem. Tel. 026-3818285.

• Commissie Bavo

Dirk van der Meer, *secretaris*, Bolstraat 9-bis,
3581 WS Utrecht. Tel/fax 030-2521126.
Dini Beem, Deventerschans 25,
3432 CP Nieuwegein. Tel. 030-6063726.
Marie-Jes Boonekamp-Wingen,
Notgerusweg 23,
6212 BJ Maastricht. Tel. 043-3211534.
René Corbeij, Specht 19, 3766 WN Soest.
Tel. 035-6023741.
Piet Niemeijer, Sperwerstraat 92,
3362 ER Sliedrecht. Tel. 0184-416226.
Pieter Vlaanderen, Duivenkamp 661,
3607 VA Maarsen. Tel. 0346-571354, fax 561384.

• Didactiek- en activiteitencommissie

R. Soeter, *voorzitter*, Cayennedreef 23,
3563 SB Utrecht. Tel. 030-2612710.
H. Kummerer, *secretaris*, Jan van Eyckgracht 79,
5643 TD Eindhoven. Tel/fax 040-2116575.
J.G. Raven, Kinkhoarn 8, 9051 MJ Stiens.
Tel. 058-2574050.
W. Bouwman, Kloosterstraat 47,
5708 GM Helmond. Tel. 0492-534709.
Mw. T. de Danschutter, Van Deyssellaan 40,
9721 WV Groningen. Tel. 050-5251298.
Mw. M. Braams, Parelvisserpad 35,
3816 EP Amersfoort. Tel. 033-4758702.

• Commissie Volwasseneneducatie

Mw. J.M.L. van Bekkum, *voorzitter*,
Molvense erven 102, 5672 HN Nuenen.
Tel. 040-2834364.
Mw. A.M. Vencken-Martens, *secretaris/penning-
meester*, Haareneweg 4a, 5061 VL Oisterwijk.
Tel. 013-5284297.
Mw. J. van der Meer, Linnaeusparkweg 34,
1098 EC Amsterdam. Tel. 020-6923423.
Mw. M.L. Teunissen, Postbus 31,
9989 ZG Warffum. Tel. 0595-423082.
Mw. B. Beenackers-Heeren,
Adm. Helfrichstraat 10, 9801 EM Zuidhorn.
Tel. 0594-503365.
Mw. I.A. Attema, Transvaalkade 29 II,
1092 JL Amsterdam. Tel. 020-6931572.
Mw. C.H. Mentink-Zuiderweg, De Wuurde 7,
6662 ZE Elst. Tel. 0481-4872233.
J.J.G.A.M. Timmermans, Wolwevershaven 14,
3311 AV Dordrecht. Tel. 078-6312408.
Mw. R. Schreuder, Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist. Tel. 030-6959506.

• Onderwijsadviescommissie

P. van Leeuwen, *voorzitter*, Everdrift 4,
5431 LV Cuyk. Tel. 0485-314598.
W. van Waardhuizen, *secretaris*,
Poortersveld 309, 7327 AK Apeldoorn.
Tel. 055-5423832.
W. Bouwman, Kloosterstraat 47,
5708 GM Helmond. Tel. 0492-534709.
Mw. P. van Aken-Rens, Hoogwerflaan 19,
2594 BH Den Haag. Tel. 070-385974.
C. Weltevrede, Driehoek 72,
3328 KJ Dordrecht. Tel. 078-6178288.

• Commissie Vrouwengeschiedenis

Marianne Zewald, (*interim*)*voorzitter*,
Vijverlaan 2, 2012 RC Haarlem.
Tel. 023-5283325.
Janneke Riksen, *secretaris*,
Linnaeuslaan 87, 3571 TV Utrecht.
Tel. 030-2730916.
Riemke Leusink, *penningmeester*,
Dr. J.P. Heyelaan 4, 3818 GT Amersfoort.
Tel. 033-4630996.
Zonneke Matthee, Heivlinder 53,
2317 JT Leiden. Tel. 071-5215873.
Lieke Schasfoort-Simonis, Dreuerbrink 274,
7812 TN Emmen. Tel. 0591-640544.
Annelies de Vries, Getij 54,
9732 MS Groningen. Tel. 050-5411958.

• Commissie Cliomatica

J. Snijders, *voorzitter*, Churchillaan 13,
5571 AR Bergeyk. Tel. 0497-572972.
P.H.A. van Drunen, *secretaris*, Bruykersstraat 32,
3237 AB Vierpolders. Tel. 0181-416591.
B. Dijkstra, Berkenlaan 19, 9771 AW Sauwerd.
Tel. 050-53061799.
M.G. Harreman, Bezuidenhoutseweg 129,
2594 AE Den Haag. Tel. 070-3853612.
A. van de Kaap, Weemhoffhorst 40,
7531 GG Enschede. Tel. 053-4337280.
A. Mens, Vaartdreef 94,
2724 GH Zoetermeer. Tel. 079-3412379.
A.J. Meijer, Haringvliet 88,
2401 DB Alphen a/d Rijn.
Tel. 0172-421894.
P. Lucker, Graaf Johanlaan 8,
3434 SG Nieuwegein. Tel. 030-6064710.

• Redactie KLEIO

Wim Rongen, *voorzitter*, Antillen 4,
3524 EZ Utrecht. Tel. 030-2892580.
Ruud Slotboom, *secretaris*, Walcheren 137,
3524 ZS Utrecht. Tel. 030-2895982.
Tineke Bogaerts-Stoopman, *eindredacteur*,
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein.
Tel. 030-6883576, fax 030-6888459.
Bart Engbers, Louise Kerlinghof 8,
3571 TR Utrecht. Tel. 030-2724010.
Dik Verkuil, Eemnesserweg 35,
1221 CS Hilversum. Tel. 035-6857499.
Jan van Oudheusden, Massenetstraat 21,
5144 WP Waalwijk. Tel. 0416-337430.
Harry Jansen, Hatertseweg 463,
6533 GH Nijmegen. Tel. 080-3553484.
Carla van Boxtel, Evieveld 6,
5422 AK Gemert. Tel. 0492-361136.
Jos Trippenree, Vesuvius 74,
3524 WX Utrecht. Tel. 030-2800543.

• Intercommissie NHG/VGN

D.E.H. de Boer, *voorzitter*, Meerweg 124a,
9752 JM Haren. Tel. 050-5346255.
Mw. C.E.M. Veldhuis-Meester, *secretaris*,
Quintuslaan 4, 9722 RV Groningen.
Tel. 050-5270099/5635997.
H.M. Beliën, p/a Historisch Seminarium UvA,
Spuistraat 134, 1012 VB Amsterdam.
Tel. 020-5254471.
N. Koek, Van Oldenbarneveldstraat 31,
2334 AD Leiden. Tel. 071-5172818.
E. Schenk, Fokke Simonszstraat 20,
1017 TG Amsterdam. Tel. 020-6234213.
Mw. A. Ribberink, Narcisstraat 26,
2252 XE Voorschoten. Tel. 071-5619254.
F. Rovers, p/a Hogeschool Holland,
Postbus 261, 1110 AG Diemen.
Tel. 020-4951500.

• Atlantische Onderwijscommissie

Frits Kat, Jeudestraat 4,
4011 GL Zoelen. Tel. 0344-681686.