

'Zeit der Mönche und Ritter', 'Zeit der Perücken und Revolutionen',
 'Zeit der Bürger und Dampfmaschinen': het nieuwe curriculum met het
 tijdvakkenkader van de commissie-De Rooy blijft in het buitenland niet
 onopgemerkt. Gaven Amerikaanse wetenschappers al blijk van interesse,
 in een recent verschenen internationale bundel over het geschiedenis-
 onderwijs in diverse landen wordt ruim plaats gemaakt voor de jongste
 ontwikkelingen in Nederland. Er is veel lof, maar ook kritiek.*

DICK VAN STRAATEN

'Orientierungswissen aufbauen'

Het Nederlandse tijdvakkenkader in Duitse ogen

1. Epoche: „Zeit der
 Jäger und Bauern“/
 „Prähistorie“

Tijd van jagers en
 boeren /
 Prehistorie

– 3000 v.C.



Recent verscheen de bundel *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen*, onder redactie van Elisabeth Erdmann, Robert Maier en Susanne Popp (Hannover 2006). Deze bevat de bijdragen voor een in 2003 in Tutzing (Duitsland) gehouden internationale conferentie over de stand van geschiedenisonderwijs en didactisch onderzoek. Doel van de conferentie was om vanuit internationaal vergelijkend perspectief te komen tot nieuwe inzichten en visies, vooral over de rol van geschiedenisonderwijs bij de vorming van een door globalisering noodzakelijk geacht wereldburgerschap.

Deskundigen uit verschillende landen in en buiten Europa gaven de stand van zaken in eigen land weer.

Een vertegenwoordiger uit Nederland ontbrak. Dat er in de bundel toch ruim aandacht is voor de ontwikkelingen hier te lande is veelzeggend en zeker verrassend. De auteur van het betreffende artikel, 'Geschichtliches Überblickswissen aufbauen – ein konzentrisch-longitudinales Geschichtscurriculum aus den Niederlanden', Susanne Popp, als hoogleraar moderne geschiedenis en geschiedenisdidactiek verbonden aan de universiteit van Siegen, vond de situatie in Nederland blijkbaar belangrijk genoeg om erover te schrijven.

Popp's bijdrage laat zien hoe het nieuwe examenprogramma in het buitenland wordt ontvangen. Zo'n blik van buitenaf is om meerdere redenen interessant; men mag aannemen dat Popp het Nederlandse debat over de voorstellen van De Rooy met de nodige distantie analyseert,

zonder te worden meegezogen door voor- of tegenstanders.

Ze rapporteert trouwens uitvoerig over dat debat. Omdat ze het Nederlands beheerst is ze in staat geweest om de relevante bronnen – de discussie over het rapport-De Rooy, het rapport zelf, het *Historisch Nieuwsblad*, *NRC Handelsblad* – zelf te raadplegen.

Ottonen en het belang van oriëntatiekennis

Met een praktijkvoorbeeld maakt Popp duidelijk waarom het Nederlandse concept van oriëntatiekennis in haar ogen aandacht verdient. Bij de behandeling van Schillers ballade 'Der Hand-

DICK VAN STRAATEN IS DOCENT
 AAN DE EDUCATIEVE HOGESCHOOL
 VAN AMSTERDAM EN WERKZAAM
 AAN HET INSTITUUT VOOR
 GESCHIEDENISDIDACTIEK.

schuh' in groep 8 van het gymnasium, gaven leerlingen moeiteloos aan dat het verhaal zich in de Middeleeuwen afspeelt. Begrippen als 'ridders' en 'toernooien' noemden ze daarbij als bewijs. Op de vraag of ze in de geschiedenisles al bij de Middeleeuwen waren, sloeg de verwarring toe. 'We zijn bij de Ottonen!' gaven ze als antwoord. Of dat 'de Middeleeuwen' waren wisten ze niet. Het Ottonse keizerschap refereert blijkbaar niet aan 'alledaagse kennis' van de Middeleeuwen, zoals ridders en kastelen dat wel doen.

3. Epoche: „Zeit der Mönche und Ritter“ / „Frühes Mittelalter“

Tijd van monniken en ridders / Vroege Middeleeuwen

500 – 1000



Het verband tussen thema's en tijdvakken wordt in het Duitse onderwijs niet geëxpliciteerd. Men gaat er vanuit dat leerlingen door thema's in chronologische volgorde te bestuderen vanzelf tijdsbesef opbouwen. Een groot misverstand, volgens Popp, en typerend voor een structureel probleem in het geschiedsonderwijs: de thema's zijn zo heterogeen van aard, dat leerlingen er geen referentiekader mee op kunnen bouwen, nodig om verder te komen in het vak. Ze benadrukt het belang van een referentiekader voor het vak geschiedenis, dat in haar ogen voor leerlingen onsaamenhangend is, een onoverzichtelijke overvloed aan complexe verbanden en feiten. Het gebrek aan structuur, maar ook aan toepasbaarheid en herhaling, werkt demotiverend op leerlingen en kan zelfs leiden tot hulpeloosheid bij het bestuderen van het vak.

Popp verwelkomt daarom het Nederlandse idee om te werken met een referentiekader van oriëntatiekennis. Ze wijst op het verschil met het Duitse 'Grundwissen-Katalogleerplan', dat bestaat uit lijsten van gebeurtenissen, namen en begrippen. Oriëntatiekennis wordt in Nederland niet voorgeschreven, zegt ze nadrukkelijk. Het gaat om 'Merkmale', ijkpunten die leerlingen zicht bieden op eeuwenlange historische ontwikkelingen die ze met zelfgekozen voorbeelden moeten verduidelijken.

De vakdidactische benadering

Vrij uitvoerig staat Popp stil bij de achtergronden en de kritiek op de voorstellen van de commissie-De Rooy. Het concept van oriëntatiekennis is volgens haar sterk genoeg om de kritiek te doorstaan, zoals blijkt uit de nieuwe schoolboeken, waarin het tijdvakkenkader geruisloos is ingevoerd. Ze relateert de kritiek door te stellen dat de vraag hoe leerlingen beter met het vak leren omgaan veel belangrijker is dan alle opwindende overal dan niet misplaatste betitelingen als 'pruiken en revoluties' voor de tijd van de Verlichting.

Voor de discussie over de historische juistheid van de tijdvaktitels bestaat volgens haar geen bevredigende oplossing. Van belang is de keuze voor titels waar leerlingen vanaf negen jaar zich iets bij voor kunnen stellen. In een concentrisch curriculum is het logisch dat die titels van begin tot eind van kracht blijven – en daarmee de vraag of ze vakinhoudelijk verdedigbaar zijn óók.

Het is duidelijk dat Popp de innovatie in het Nederlandse geschiedsonderwijs benadert als een *vakdidactische oplossing* voor een structureel, ook in Duitsland bestaand probleem: het gebrek aan historisch besef, vooral tot uiting komend in een gebrek aan globale overzichtskennis. Een historisch raamwerk biedt leerkrachten de zekerheid dat ze bij een nieuwe groep leerlingen ergens op kunnen voortbouwen. Het biedt leerlingen de zekerheid dat wat ze geleerd hebben, gebruikt kan worden in de volgende jaren, en de zekerheid dat hun kennisbasis algemene geldigheid heeft. Leraren en leerlingen spreken – Popp ziet dat als grote winst – dezelfde taal.

Het Nederlandse debat in Duitse ogen

De kritiek op het concept van oriëntatiekennis komt volgens Popp van drie kanten. Allereerst zijn pleitbezorgers van een nationale canon teleurgesteld dat de commissie niet is gekomen met lijstjes van gebeurtenissen en personen die 'iedereen moet kennen'. Omdat leraren en leerlingen zelf voorbeelden mogen kiezen, biedt het nieuwe curriculum in hun ogen geen garantie dat collectieve herinneringen – de historisch gegroeide nationale identiteit – bewaard zullen blijven.

De commissie-De Rooy repliceerde destijds dat oriëntatiekennis alleen denkbaar is als referentiekader voor de ordening van historische gegevens, en niet als optelsom van op zichzelf staande feiten. Zulke lijsten zijn te specifiek, bieden geen oriëntatie en kunnen nauwelijks als instrument voor verder leren gebruikt worden. Over de vraag wat wel en wat niet tot de canon moet behoren zou bovendien een overloze en beladen discussie ontstaan. Dit weerwoord van de commissie werd volgens Popp genegeerd of niet begrepen. Zelf acht ze consensus over de inhoud van een canon niet bij voorbaat kansloos.

Een tweede groep critici vindt de voorstellen van de commissie-De Rooy niet berekend op de eisen die de postmoderne, democratische, pluriforme en door massamedia gedomineerde samenleving aan het geschiedsonderwijs zou stellen. De commissie richt zich teveel op schools onderwijs, en gaat voorbij aan het feit dat leerlingen buiten school worden geconfronteerd met een overvloed aan historische informatie.

Het onderwijs moet leerlingen toerusten met een wetenschappelijke houding, waardoor ze informatie kritisch kunnen beoordelen. Het referentiekader van oriëntatiekennis zou daartoe niet in staat zijn en om die reden niet bijdragen tot de ontwikkeling van historisch besef. Door te werken met voorgeschreven kenmerkende aspecten gaat het concept bovendien voorbij aan de persoonlijke belangstelling en leervragen van leerlingen. Van geschiedenis als bestaansverhelderend en betekenisvol vak blijft weinig over.

Popp vindt deze bezwaren weinig overtuigend. Volgens haar kan de systematische opbouw van oriëntatiekennis goed samengaan met de onderzoeksmatige en bestaansverhelderende functies van het vak. Leerlingen die niet over enige



4. Epoche: „Zeit der Städte und Staaten“ / „Hohes und Spätes Mittelalter“

Tijd van steden en staten / Hoge en Late Middeleeuwen

1000 – 1500

7. Epocne: „Zeit der Perücken und Revolutionen“ / „Zeitalter der Aufklärung und 18. Jh.“

Tijd van pruiken en revoluties / Eeuw van de Verlichting en 18^e eeuw

1700 – 1800



inhoud beschikken, zullen moeite hebben om die functies überhaupt te begrijpen.

Het is de vraag of deze critici werkelijk redeneren vanuit het belang en de beleavingswereld van de leerlingen zoals ze doen voorkomen. In een ongestructureerd vak als geschiedenis verlangen leerlingen niet alleen antwoorden op de vraag wat het vak bijdraagt aan hun persoonlijke ontwikkeling, maar ook overzichtelijkheid, samenhang, leerbaarheid, en systematische kennisvermeerdering. Met dat laatste bedoelt ze dat leerlingen iets willen leren dat ze in latere leerjaren kunnen gebruiken, zodat ze het gevoel hebben het ergens voor te doen. Volgens haar geen vanzelfsprekendheid in het huidige geschiedenisonderwijs.

Tot slot de kritiek uit vakwetenschappelijke hoek. Er zijn bezwaren tegen de periodisering en typering van de tijdvakken – zoals de plaatsing van ridders tussen 500 en 1000. Het tijdvakkenkader zou ten onrechte de suggestie wekken dat na het jaar 1000 monniken geen rol meer spelen, of dat er vóór dat jaar geen steden en staten waren. Door zo naar het referentiekader te kijken, aldus Popp, verliest dat kader zijn functie als oriëntatiemiddel.

Een ander bezwaar is de ‘politiek incorrecte’ inhoud van het raamwerk: zo komt er geen vrouw in voor en voert het eurocentrisme de boventoon. Popp vindt dat ook bedenkelijk, maar zegt dat er geen vakinhoudelijke consensus bestaat waarop leerplannen en schoolboeken kunnen terugvallen. Men komt zulke ‘fouten’ in alle leerplannen en schoolboeken in Europa tegen.

Kritiek

Popp richt haar pijlen niet zozeer op de gewenste inhoud van het tijdvakkenkader, maar op de didactische functie ervan. Hoezeer de commissie ook

heeft gestreefd naar een leerbaar systeem, de reeks van afzonderlijke tijdvakken vertoont volgens haar weinig inhoudelijke samenhang. Zo gaat het bij jagers en boeren om cultuurtechnieken, bij Grieken en Romeinen om twee concrete beschavingen, bij monniken en ridders om religieuze en militaire macht, en bij steden en staten om sociaal-economische ontwikkelingen. Zulke ongelijksoortigheid maakt het lastig om diachronische lijnen te trekken. Docenten moeten hun leerlingen duidelijk maken dat die aspecten (politiek, sociaal-economisch, militair, etcetera) óók in andere tijdvakken een rol spelen, ook als ze niet bij name worden genoemd. Ze moeten leerlingen attenderen op het wezen van de tijdvakken: bij jagers en boeren gaat het om ontwikkelingen op het niveau de geschiedenis van de mensheid, bij Grieken en Romeinen niet langer om wereldgeschiedenis van de mensheid, maar om de geschiedenis van de grondslagen van de westerse beschavingen, etcetera.

Popp plaatst ook kanttekeningen bij de verdeling van de kenmerkende aspecten over de verschillende schooltypen. Ze vraagt zich af of het verstandig is om vmbo-leerlingen met kenmerkende aspecten over de geschiedenis van het politieke, filosofische en wetenschappelijke denken op te zadelen en niet met bijvoorbeeld het kenmerk ‘de wetenschappelijke revolutie’. Verder vindt ze het merkwaardig, dat alléén de ‘basisvorming plus’ te maken krijgt met het ontstaan van stedelijke beschavingen (tijdvak 1) en het ontstaan van de democratie (tijdvak 2). Dubieus is ook dat voor de basisvorming weliswaar de scheuring in het christendom op het programma staat (tijdvak 5), maar niet het conflict tussen wereldlijke en geestelijke macht bij tijdvak 4. Dat laatste is alleen voor ‘bavo-plus’.

Ze pleit ervoor om traditionele invalshoeken (politiek, sociaal-economisch, lokale geschiedenis) te behouden omdat ook zij structuur bieden. De behandeling van de Eerste Wereldoorlog vanuit lokaal perspectief levert andere informatie op dan vanuit het perspectief van oriëntatiekennis, waarin het doel veel meer is om het ene te verbinden aan het voorafgaande en aan dat wat komen gaat.

Wat levert het voor Duitsland op?

Popp voorziet ook in Duitsland een debat over de merites van een referentiekader in het geschiedenisonderwijs. Ze hoopt dat de discussie zich zal beperken tot het didactische nut van oriëntatiekennis en niet vertroebeld wordt door de roep om een canon. De ‘canonvraag’ doet zich immers altijd voor, niet alleen bij referentiekaders. Sla een willekeurig Duits schoolboek open en er is sprake van een impliciete, stilzwijgend aanvaarde en niet ter discussie staande canon.

9. Epocne: „Zeit der Weltkriege“ / „1. Hälfte des 20. Jh.s“

Tijd van wereldoorlogen / Eerste helft 20^e eeuw

1900 – 1950



Wat leert het Nederlandse voorbeeld haar nog meer? Bij de discussie over leerplannen en kennistekorten zullen vakspecifieke leerprocessen betrokken moeten worden. Het leren van geschiedenis is lastig door de grote hoeveelheid informatie van zeer uiteenlopende aard. Een referentiekader dwingt de leerling om in deze hoeveelheid onderscheid te maken tussen concrete voorbeelden en meer algemene ‘ankerpunten’, waaronder die voorbeelden ressembleren en betekenis krijgen. Zo leren ze denken in verschillende abstractieniveaus. Daarmee komt het concept van oriëntatiekennis tegemoet aan een lang gekoesterde wens in de Duitse geschiedenisdidactiek: de roep om effectieve strategieën voor de verwerking van historische informatie.

Ze hoopt dat de discussie in haar land niet uitloopt op de oude controverse tussen voor- en tegenstanders van het ‘stampen van feiten’ (*Paukwissen*). Vooral de winst voor leerlingen moet centraal staan. Zij zullen beter dan nu weten welke stof in de loop der jaren als relevante basiskennis terugkeert en welke stof dient als voorbeeldmateriaal. Uiteindelijk kan volgens Popp persoonlijke groei in een vak alleen tot stand komen in een concentrisch, longitudinaal leerplan.