



De Tweede Wereldoorlog in de schoolboeken

THEO VAN PRAAG

Tijd voor kwaliteit

De laatste tijd staan er verontrustende berichten in de krant over scholieren die docenten verhinderen les te geven over de holocaust. Ook verstoringen van de 4 mei-herdenking en groeiend antisemitisme op school haalden de voorpagina's. Hebben die jongeren dan niets op school geleerd? En moeten docenten er wel in berusten dat zij hun mond beter kunnen houden?

In dit artikel staan de resultaten van het onderzoek 'Tijd voor Kwaliteit' centraal en worden geschiedenisdocenten en methodenschrijvers opgeroepen tot actie.

Als kinderen van tien jaar de tekst lezen: 'Joden werden gedood omdat ze jood waren', dan zullen de meesten zich daarbij niets kunnen voorstellen.¹ Als er had gestaan: konijnen werden gedood omdat ze konijn waren, zou dat voor leerlingen even cryptisch zijn, maar wel zielig natuurlijk, omdat alle kinderen weten wat konijntjes zijn.

Methodes basisonderwijs besteden aandacht aan de Tweede Wereldoorlog op basis van bijvoorbeeld kerndoel 14: 'Leerlingen kennen in grote lijnen de volgende belangrijke hedendaagse en historische gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen in de geschiedenis: (...) de crisis-

jaren in Nederland en de Tweede Wereldoorlog.' Het fragment 'Joden werden gedood omdat zij jood waren' is afkomstig uit een methode voor het basisonderwijs. Zonder nadere verklaring draagt zo'n uitspraak over joden, die letterlijk de ideologie van de nazi's verwoordt, onbewust en onbedoeld bij aan een verwerpelijke beeldvorming.

In september 2003 kwam ons rapport *Tijd voor Kwaliteit* uit over de betekenis van de Tweede Wereldoorlog tot Heden in geschiedsonderwijsmethodes. Het onderzoek is verricht in opdracht van het ministerie van VWS, dat verantwoordelijk is voor (de kwaliteit van) het jeugdvoorlichtingsbeleid op dit terrein. Het maakt deel uit van een groter onderzoek dat niet alleen geschiedsonderwijsmethodes omvat, maar zich ook richt op projecten en de beleving van leerlingen van 10 tot 25 jaar van de Tweede Wereldoorlog in relatie tot het Heden (WO II-H).²

Uit eerder onderzoek blijkt dat jongeren over het algemeen weinig van de Tweede Wereldoorlog weten. Bij een onderzoek in 2001 bleek ongeveer de helft van de ondervraagde jongeren te weten dat koningin Wilhelmina het Nederlandse staats-hoofd was tijdens WO II. Ruim een derde kruiste het juiste antwoord aan bij een meerkeuzevraag over collaboratie tijdens de Tweede Wereldoorlog. Over vooroordelen, antisemitisme, racisme en discriminatie, concepten die een bepalende rol speelden in de achtergronden, oorzaken en gevolgen van de Tweede Wereldoorlog, is weinig bekend. Dit ondanks het feit dat het ook belangrijke elementen zijn in de hedendaagse multiculturele samenleving en een rol zullen spelen bij toekomstige ontwikkelingen. De Tweede Wereldoorlog is voor veel jongeren ver verwijderd van de dagelijkse realiteit, en het is inmiddels een periode uit de vorige eeuw.

Theo van Praag is onderwijssocioloog en projectleider van Tijd voor Kwaliteit. Hij is werkzaam bij de stichtingen EDUdesk en Parel en verbonden aan de hogeschool Rotterdam, lerarenopleidingen voortgezet onderwijs.

Het onderzoek

De kernvragen voor het onderzoek *Tijd voor Kwaliteit* zijn drieërlei.

- Wat is de kwaliteit van de leermiddelen die gebruikt worden bij jeugdvoorlichting over WO II?
- Op welke manier wordt, bij de presentatie van de ontwikkelingen gedurende WO II, rekening gehouden met de toenemende diversiteit onder de jeugd?
- Hoe worden relaties gelegd naar het heden?

In relatie met deze vragen is als referentiekader voor onderzoek is gekozen voor drie inhoudelijke categorieën waarop de leermiddelen worden geanalyseerd, te weten:

- grondrechten zoals vervat in de Grondwet;
- het interculturele gehalte van leer middelen;
- criteria voor mensenrechten- en vredeseducatie.

Naast deze drie inhoudelijke categorieën zijn pedagogische en didactische criteria geformuleerd. Van deze categorieën geven we hierna enige achterliggende gedachten en concrete voorbeelden uit de onderzochte methodes.

De gekozen methodes zijn exemplarisch én representatief. Het betreft leermiddelen geschiedenis, zowel voor het basisonderwijs voor leerlingen van 10 tot 12 jaar, de basisvorming en de tweede fase havo en vwo.

Grondrechten

Het begrip 'grondrechten' wordt in de geschiedenismethodes zelden gebruikt, hoewel grondrechten in de kerndoelen basisvorming 1998 en eindtermen examenprogramma vmbo (GS/K/5-1,6,7) wel worden genoemd. In de examenprogramma's havo en vwo staat het woord niet, maar de afwezigheid ervan in methodes is toch opvallend omdat het Nationaal Comité 4 en 5 mei jaarlijks expliciet één van de grondrechten onder de aandacht brengt. Men kan stellen dat gedurende de Tweede Wereldoorlog alle mensen in Nederland grondrechten, zoals vastgelegd in de Grondwet, hebben ontbeerd. Echter enkele groeperingen binnen de samenleving waren versto-

ken van vrijwel alle grondrechten. Bij de ontwikkeling van het onderzoeksinstrumentarium speelde dit gegeven een belangrijke rol.

In de geschiedenismethodes worden van de 23 artikelen enkele met name genoemd. In vrijwel alle methodes wordt naar artikel 1 verwezen als het gaat om discriminatie wegens godsdienst. Als het gaat om de joodse bevolkingsgroep is dit een lastig toe te passen artikel, omdat de overgrote meerderheid van hen immers niet gediscrimineerd werd vanwege hun godsdienst maar omdat ze door de Duitsers (en Nederlanders) als een aparte groep in de samenleving werden beschouwd. Ook artikel 6 betreffende de vrijheid van godsdienst en vrije uitoefening van godsdienst wordt meermalen genoemd. Andere artikelen uit de grondrechten komen zelden of nooit aan bod.

De onderzochte methodes voor het basisonderwijs geven een redelijk helder beeld van grondrechten in relatie tot de Tweede Wereldoorlog. Opvallend is dat zolang het woord 'joods' als bijvoeglijk naamwoord wordt gebruikt de leerlingen zich daarbij mogelijk iets tastbaars kunnen voorstellen. In *Bij de Tijd* wordt gemeld dat joodse kinderen van school werden gestuurd (art.23) en dat joodse ambtenaren hun werk kwijt raakten (art.16). In het algemeen komen in de verhaallijnen kinderen aan het woord, wat de helderheid ten goede komt. Toch zal menig kind niet echt begrijpen wat bedoeld wordt met de zin: '... in dat rijk mochten geen joden wonen en geen zigeuners'.³ Met een voorbeeld uit *Wijzer door de tijd* openden wij dit artikel. Een zee van *Tijd* noemt veel aantastingen van grondrechten. In de methodes voor het voortgezet onderwijs worden de grondrechten veel minder aangestipt. Dat is zeker een omissie als het gaat om methodes voor de basisvorming waar kerndoel 15 over grondrechten spreekt: 'de leerlingen kunnen kenmerken noemen van een rechtsstaat en de historische en hedendaagse betekenis van grondwet en grondrechten weergeven'. In de examenprogramma's havo en vwo worden grondrechten niet genoemd.

Een enkele methode behandelt veel grondrechten, maar in de meeste blijft het achterwege. De jodenvervolgving wordt vreemd genoeg niet in alle methodes gerelateerd aan de aantasting van grondrechten, terwijl men zich kan afvragen onder welke categorie dit dan wel zou moeten vallen. Aantasting van de grondrechten in het algemeen, dat wil zeggen voor alle Nederlanders, komt voor als men de *Gleichschaltung* uiteenzet. Dit gebeurt soms expliciet.

Op de manier waarop vervolgde minderheden worden genoemd is veel af te dingen. Alleen in *Sprekend verleden* wordt correct uitgelegd wat de rassenleer van de nazi's inhield en dat etnische groepen in de wereld ongelijk werden/worden behandeld. Maar in dezelfde methode lezen we ook: '... dat blanken (het Arische ras) werden beschouwd als de beste mensen. Maar de Slavische volken in Oost-Europa en ook mensen met een niet-blanke huidskleur werden als minderwaardig gezien. Nog lager stonden Joden en zigeuners. Deze twee groepen werden als schadelijk voor de rest van de wereld gezien'.⁴

In de tweede fase, waarin zelfwerkzaamheid belangrijk is, is het ontbreken van verklaringen bij dergelijke teksten onpedagogisch en geen bijdrage aan historische kennis.

In geen enkele methode wordt uitgelegd dat 'joden' mensen zijn van diverse nationaliteiten, vergelijkbaar met katholieken en protestanten. Ook wordt geen aandacht besteed aan het feit dat 'joden' toen en nu in grote meerderheid geen godsdienstige achtergrond hebben, maar dat zij als groep door de dominante cultuur apart werden gehouden. Ook over zigeuners, homoseksuelen en Jehova's Getuigen wordt nergens helder verklaard waarom juist zij slachtoffer van de nazi-terreur waren.

Een voorbeeld van good practice troffen we aan in *Sporen* uit 1993 waarin doordacht aandacht wordt besteed aan antisemitisme en dit begrip in een historische lijn wordt geplaatst waarbij aan de hand van voorbeelden en opdrachten over discriminatie, christelijke meerderheid, 'Berufsverbote' voor joden en emancipatie inzicht wordt gegeven in de

materie.⁵ In deze uitgave uit 1993 wordt racisme duidelijk afgewezen: 'Tegenwoordig weten we dat deze rassen-theorieën niet kloppen'. In de versie uit 2000 verwerpt men racisme, maar in andere bewoordingen. Er staat 'tegenwoordig geloven de meeste mensen niet meer in die theorieën'.⁶ Daarmee worden rassentheorieën als zodanig niet expliciet als onwetenschappelijk afgewezen.

Intercultureel gehalte

In een intercultureel leermiddel wordt aandacht besteed aan de etnische en culturele diversiteit van de samenleving. In dit onderzoek wordt voornamelijk gekeken naar de rol van Nederlanders en Duitsers, en Nederlanders en joden. Belangrijk aandachtspunt is, gezien de relatie met de actualiteit, of de methodes racisme en discriminatie duidelijk afwijzen en/of leerlingen stimuleren tot kritisch onderzoek.

Gelijkwaardigheid van culturen komt nergens ter sprake, ook niet impliciet. Het gebruik van nazi-terminen als 'het joodse ras' in historische bronnen (*Pharos*) wordt niet uitgelegd of becommentarieerd.⁷ Stereotypen worden geciteerd maar niet weerlegd. 'Voor de nazi's zijn de verschillende mensenrassen niet gelijk' meldt *Bronnen* zonder verder commentaar en vervolgens wordt SS-Obergruppenführer Reinhard Heydrich als bron opgevoerd die onder meer meldt dat 'volgens de Führer joden bacteriën zijn die moeten worden uitgeroeid'.⁸ Dubieuze onderzoeken die onder het mom van rassentheorieën werden gepresenteerd, worden nergens aan de kaak gesteld. Leerlingen worden niet uitgedaagd tot een oordeel over het feit dat Russen 'dus zomaar vermoord' mogen worden. Sommige auteurs hanteren soms een etnocentrische redenering waardoor anderen, in dit geval joodse medeburgers en andere minderheden, geassocieerd worden met problemen en onbedoeld ook in een schoolboek zelf de schuld krijgen van een irrationele en inhumane ideologie. Veelzeggend is het volgende citaat uit *Sfinx*: '(...) ging Hitler zich Führer, leider

van Duitsland noemen. Hitler had het vooral op de joden gemunt, een minderheid in Duitsland. Zij werden voortdurend getreiterd, gediscrimineerd en vervolgd. (...) De gewone mensen hoorden daardoor alleen wat de nazi's wilden. Door deze propaganda gingen de mensen geloven wat de nazi's zeiden. (...) Toch waren veel mensen nog best tevreden. Hitler zorgde ervoor dat de werkloosheid daalde, legde mooie nieuwe snelwegen aan en beloofde iedereen een auto, de Volkswagen'.⁹ Het onderscheid tussen joden, gewone mensen en mensen is in strijd met artikel 1 van de grondwet. Leerlingen met een goed maar selectief geheugen zouden uit de zinsnede dat 'toch veel mensen nog best tevreden waren' een welwillende conclusie kunnen trekken met betrekking tot het Duitse nationaal-socialisme. Ook elders in *Sfinx* komen we een dergelijk 'onderscheid' tegen in de tekst *Feiten en meningen*, die vrijwel geen informatie bevat, of het moest zijn dat er verschil is tussen de joden en veel gewone Duitsers. 'Je weet dat Hitler de joden als zijn voornaamste vijanden beschouwde. Om de Duitse bevolking dat ook te laten vinden, vervalste hij de feiten. Uiteindelijk geloofden veel gewone Duitsers in deze propaganda'.¹⁰

Opvallend is nog het volgende: in alle methodes hebben we in totaal (!) ongeveer één pagina aangetroffen over de ontberingen in 1940-1945 in de (voormalige) overzeese gebiedsdelen, waarvan nog het merendeel in *Sprekend verleden en Bronnen*. Wij bevelen daarom aan dat auteurs van methodes zich veel beter oriënteren op dit deel van de vaderlandse geschiedenis en daar adequaat aandacht aan besteden.

Mensenrechten en vredeseducatie

Leerlingen hebben er belang bij dat er een veelzijdig beeld wordt gegeven van conflicten en niet enkel negatieve aspecten de boventoon voeren. Waar mogelijk dient aansluiting te worden gezocht bij hun eigen beleavingswereld. *Bronnen* constateert dat 'vrijwel iedereen die zich eerst afzijdig had gehouden, zich nu tegen de Duitsers keerde'.¹¹ Daarmee suggereert men

ten onrechte dat heel Nederland een verzetshouding aannam. Een andere methode, *Pharos*, gebruikt als bron tekst een dubieus citaat van Ernst Nolte, een Duits historicus die aanzet heeft gegeven tot de *Historikerstreit*.¹² Bij *Sporen* is er voornamelijk aandacht voor aantallen slachtoffers. Dat geeft weinig inzicht in het aandragen van oplossingen. *Vragen aan de geschiedenis* geeft wel veel correcte informatie maar ook een etnocentrisch geladen zin als: 'meer dan andere West-Europese landen heeft Nederland geleden onder de oorlog'.¹³

Didactiek

Met het oog op het ontwikkelen van kennis en inzicht in het besef van waarden en oordeelsvermogen, is het van belang de leerstof door de leerlingen op een gevarieerde manier te laten verwerken. In de methodes voor het basisonderwijs wordt goed aangesloten bij de leefwereld van de leerlingen. Minder genuanceerd neemt de methode voor voortgezet onderwijs *Memo nazi-terminologie* zonder enige terughoudendheid over: 'niet alleen joden werden door de nazi's opgespoord en uitgeroeid: geestelijk gehandicapten, zigeuners en homoseksuelen was eenzelfde lot beschooren'.¹⁴ Als het vermoorden van mensen wordt gekarakteriseerd door het woord 'uitroeien' naar analogie van het Duitse 'ausrotten' dan is dat een voorbeeld van ongewenste taalverruwing.

In de meeste methodes worden nazi-ideologieën verbazingwekkend weinig kritisch doorgegeven en zodoende mogelijk versterkt. Immers wat in een schoolboek staat is de waarheid! Met andere woorden: auteurs dienen zich goed rekenschap te geven van de bronnen (en illustraties!) die men gebruikt en vooral hoe men deze bronnen didactisch verantwoord toepast. Menige ondoordacht gebruikte bron kan dienen als potentieel startpunt én bron van racisme, discriminatie en antisemitisme. Auteurs wekken soms de indruk weinig inlevingsvermogen te hebben; maar zij verwachten die gevoeligheid wel van hun lezers.

Eén opdracht in *Sfinx* die wat ons betreft de fatsoensnormen heeft overschreden, luidt als volgt: 'Stel je

voor dat het 1942 is. Jij krijgt opdracht binnen een uur naar de markt van je woonplaats te gaan. Je wordt van daar getransporteerd naar het doorgangskamp Westerbork. De Duitse officier heeft gezegd dat je een tas met spullen mee mag nemen. Bedenk wat je in die ene tas zou doen. Welke tien spullen neem je mee en leg uit waarom die tien.²¹⁵

Wat kan de doelstelling zijn van de schoolboekenschrijver die deze opdracht bedenkt? Een oriëntatie naar de vernietigingskampen Auschwitz en Sobibor met het Nederlands Auschwitz-comité zou wellicht de belevingswereld van de auteur(s) kunnen sensibiliseren. Wij zijn overigens benieuwd welke tien spullen de auteurs zelf in hun tasje zouden doen.

Ook bij illustraties plaatsen wij kanttekeningen. Veel foto's zijn destijds gemaakt voor propagandadoeleinden. Dat betekent dat we een nazi meestal zien zoals nazi's dat wensten: als de overwinnaar, groot, sterk, imposant, van onderaf opgenomen, streng maar ook als ontspannen kindervriend. Hitler in de eerste plaats. Joden worden altijd afgebeeld als stakkerige tragische mensen met davidsterren, meestal in lopen, ongewassen, armoedig en uitgemergd. Joodse kinderen komen nauwelijks in beeld. Leden van andere minderheidsgroepen komen we nooit tegen. In *Bronnen, geschiedenis voor 3V* staat een grove aantasting van fatsoensnormen en menselijke waardigheid. Het is een foto van Auschwitz, waar men in een kuil honderden rommelig door elkaar gegooide, uitgemergde lijken ziet liggen. Het onderschrift luidt: 'bron 2.36 Auschwitz, net na de bevrijding van het kamp; februari 1945'. Vraag: 'Hoe denken de Nederlanders na de oorlog over de Duitsers?' Let wel, dit staat in een hoofdstukje over de toenadering tussen Nederland en Duitsland.¹⁶

Onze aanbevelingen aan vormgevers en beeldredacteuren zijn dan ook duidelijk: let op de samenhang en de functie bij de keuze van citaten, illustraties, bijschriften bij illustraties en bronnen opdat er geen onbedoelde, discriminerende samenhang ontstaat.

Update van kerndoelen

De huidige multiculturele samenleving heeft een eeuwenoude geschiedenis, maar de basis voor vele kenmerken van nu zijn gelegd in de twintigste eeuw. Kennis over de achtergronden, oorzaken en gevolgen van de Tweede Wereldoorlog zijn voor onze huidige samenleving van groot belang. De periode 1940-1945 is nog steeds een belangrijk ijkpunt als het gaat om goed en fout, een dilemma dat steeds weer in de belangstelling staat. De roep vanuit de politiek om te komen tot herijking van normen en waarden is daarvan een exponent. De prominente aanwezigheid van deze oorlog in het publieke discours en de openbare ruimte in de vorm van herinneringstekens, monumenten en publicaties, kan volgens historicus Frank van Vree worden opgevat als een aanwijzing dat deze geschiedenis is uitgegroeid tot het belangrijkste politieke en morele richtpunt in de hedendaagse cultuur. Het is daarom belangrijk dat jongeren lering trekken uit de ontwikkelingen die voorafgingen aan de Tweede Wereldoorlog, en uit de gebeurtenissen tijdens en na de oorlog en vervolgens relaties weten te leggen naar het heden.

In de samenleving is het in de eerste plaats de verantwoordelijkheid van de overheid om informatie over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust door te geven, juist omdat een groeiend aantal leerlingen niet vanuit de eigen familiegeschiedenis er kennis van heeft. Het is té belangrijk dit aan de goede wil van geschiedenisdocenten over te laten.

Wel kunnen docenten alert(er) zijn en moeten zij zonder angst hun vak uitoefenen, omdat de discriminatie, racisme en antisemitisme actuele verschijnselen zijn en ook daarom gekoppeld dienen te worden aan onze geschiedenis.

Het is belangrijk dat geschiedenisdocenten zich – al of niet georganiseerd – hiervoor wenden tot de taakgroep vernieuwing basisvorming, maar het gaat om meer, namelijk om geschiedenisonderwijs vanaf de basisschool tot en met vwo, dus de aanbevelingen van de commissie-De Rooij. Alle geschiedenisdidactici moeten, zoals in de kerndoelen staat, vanaf nu Holocaust-educatie gaan gebrui-

ken, ook al geven veel huidige methodes (gelukkig niet alle) daarvoor duidelijk onvoldoende informatie. Daarom moeten er (in elk geval op dit punt) betere schoolboeken komen.

Wij pleiten daarom voor een belangrijke update van de kerndoelen juist met het oog op de veranderende multiculturele samenleving! De bestaande kerndoelen blijken onvoldoende. Bij de update is het zeer gewenst goed te letten op de inhoudelijke kwaliteit van de leermiddelen.

Noten

- 1 *Wijzer door de Tijd*. Geschiedenismethode voor de basisschool, groep 7/8, 30.
- 2 De drie hoofddoelstellingen van het jeugdvoorlichtingsbeleid zijn kortweg geformuleerd:
Jongeren wijzen op de gevaren van hedendaagse ontwikkelingen in hun leefomgeving, die herinneren aan bepaalde gebeurtenissen van de Tweede Wereldoorlog.
Jongeren wijzen op de historische achtergrond van 4 en 5 mei; het motief schetsen van de jaarlijkse herdenking en viering; de betrokkenheid van jongeren activeren.
Bij jongeren begrip kweken voor de slachtoffers van geweld tijdens de Tweede Wereldoorlog en voor actuele geweldsgetroffenen (asielzoekers).
- 3 *Bij de Tijd*. Basisschool, groep 6/7, 89.
- 4 *Sprekend Verleden*, geschiedenis voor de basisvorming 3, 7.
- 5 *Sporen* 1993, Geschiedenis voor de onderbouw 3, 36.
- 6 *Sporen* 2000, Geschiedenis voor de onderbouw 3, 120.
- 7 *Pharos*, VWO-gemeenschappelijk deel Themaboek, 53. *Pharos*, Themaboek VWO, 315.
- 8 *Bronnen*, geschiedenis voor 2 (i)VBO, 56. *Bronnen*, geschiedenis voor 2 (i)VBO, werkboek, 56.
- 9 *Sfinx*, geschiedenis voor de basisvorming 3hv, leesboek, 53.
- 10 *Sfinx*, geschiedenis voor de basisvorming 3hv, leesboek, 60.
- 11 *Bronnen*, voor 2 (i)VBO, 37.
- 12 *Pharos*, VWO-gemeenschappelijk deel Themaboek, 120.
- 13 *Vragen aan de geschiedenis* 3 VBO/Mavo, 127.
- 14 *MeMo*, handboek 3 mavo/havo hfst. 5.
- 15 *Sfinx*, geschiedenis voor de basisvorming 3hv, leesboek/werkboek, 63-64.
- 16 *Bronnen*, voor 2 (i)VBO, 60.
Bronnen, voor 3V, werkboek, 39.