

negende jaargang nummer 9 | 1968

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Tutzing II
- 2 Mededeling van de eindexamencommissie
- 3 Mededeling van de penningmeester

VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND (V.G.N.)

BESTUUR

H. DE RUYTER, *voorzitter*; Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657

C. M. H. BOSCH, *vice-voorzitter*; Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-61723

DRS. G. J. GERBSCHIED, *1e secretaris*; Stadionkade 76 III, Amsterdam, tel. 020-798286

DRS. A. J. M. VAN DER EERDEN, *2e secretaris*; Essesteynstraat 4, Voorburg, tel. 070-863757

M. LEEFLANG, *penningmeester*; Asterstraat 18, Enkhuizen, tel. 02280-3152; post-rekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen.

A. J. V. M. ADANG, Waalwijk

DR. P. A. M. GEURTS, Leiden

DRS. G. A. J. GIEZEMAN, Voorburg

G. S. SCHAAFSMA, Breda

CONTRIBUTIE

f 20,— per kalenderjaar, het abonnement op Kleio inbegrepen

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden dienen te worden gericht aan Administratie VGN, Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998. Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer.

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

H. E. DE WOLFF, *voorzitter, a.i.*; DR. J. H. BIERLING; C. M. H. BOSCH; A. C. E. JANSE; O. POLETIEK; DR. D. T. STEENIS;

Secr.: DR. J. HAM, Simon Stevinstraat 27, Amsterdam 6, tel. 020-51820

Penn.: MEJ. A. U. M. KAMP, Plantsoenlaan 19, Bloemendaal, tel. 023-56715

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P. A. - commissie staan vermeld op de laatste tekstpagina van dit nummer.

COMMISSIE PUBLICITEIT

A. J. V. M. ADANG, *voorzitter*; DR. J. B. STOMPH

Secr.: W. F. KALKWIEK, Rembrandtlaan 31, Velp, tel. 08302-5992

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland

Redactie: DR. P. A. M. GEURTS; DR. H. J. NANNEN; DR. G. W. T. M. TOMASSEN; G. WIJLING

Secr.: DR. S. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530-4527

Abonnementen voor leden gratis; voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgave aan Administratie VGN, Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

KLEIO DIDACTICA

Nummers te bestellen door overschrijving van het verschuldigde bedrag op post-rekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie over deze bestellingen: Administratie VGN, Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

Kleio en Kleio Didactica worden uitgegeven door de V.G.N. in samenwerking met de Stichting Onderwijs Oriëntatie, gevormd door de uitgevers J. M. Meulenhoff - J. Muusses - P. Noordhoff - Nijgh & Van Ditmar - Spruyt, Van Mantgem & De Does - W. J. Thieme

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland
(V.G.N.)

NEGENDE JAARGANG - NUMMER 9 - DECEMBER 1968

T U T Z I N G Nr. II

VERVOLG VERSLAGEN

GERHARD BINDER - Ulm

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem deutschen Widerstand an den Schulen und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland.

Ein Referat vor niederländischen Geschichtslehrern.
Tutzing, den 14. August 1968.

Die Niederlande haben unter dem Krieg und den mehr als vier Jahren deutscher Besatzung schwer gelitten. Die Holländer haben die nationalsozialistische Gewaltherrschaft am eigenen Leibe erlitten - ohne jene Schuld, die mit der Schuld der Deutschen an ihrem eigenen System verglichen werden kann.

Sie waren die Opfer. Das einzige, was man einigen unter ihnen und ihren Vorkriegsregierungen vorwerfen kann, waren zu viel Gutgläubigkeit und zuviel Friedfertigkeit einem Nachbarn gegenüber, der sich lange Zeit als harmloses Lamm tarnte, in Wahrheit aber ein Wolf gewesen ist, der auf Raub ausging.

Die Niederlande sind ein kleines Land, demokratisch und friedlich seit langem; ihre Bewohner haben ein Anrecht darauf, zu erfahren, wie man nun, nach 1945 in Deutschland sich verhält. Sie können die Abrechnung mit dem Nationalsozialismus von uns fordern und sie haben Grund genug, skeptisch, ja, misstrauisch zu sein.

Fragen wir also zuerst, wie es in dieser Hinsicht mit Westdeutschland steht: Bemüht man sich an Schule und Hochschule, zum Nationalsozialismus ehrlich Stellung zu nehmen? Ist man bereit, den Widerstand gegen das **Unrechtregime** zu bejahen und darauf hinzuwirken, dass er als patriotische Tugend, - und nicht als "Sabotage" und Angriff auf den Staat gesehen wird?

Wer fragt, was in dieser Hinsicht an deutschen Schulen und Universitäten geschieht, der darf nicht vereinfachen. Es ist gewiss falsch zu sagen, man würde in Westdeutschland den Problemen ausweichen, und es stimmt aber auch nicht, das genug geschieht. Wir müssen differenzieren:

In der Bundesrepublik Deutschland wird die zeitgeschichtliche Forschung seit Jahren ernsthaft und intensiv betrieben. Wir haben grosse Darstellungen zum Thema Widerstand von Gerhard Ritter mit seiner Goerdeler-Monographie und Hans Rothfels ("Opposition gegen Hitler") und kennen nun schon eine zweite Historiker-Generation, die diese Fragen gründlich, aufrichtig und mutig angeht. Und wir sehen auch bereits die Auswirkungen dieser Arbeit an den Hochschulen und Schulen. Wer heute deutsche Abiturienten befragt, wird bessere Information und klarere Begriffe finden, als noch vor fünf Jahren. Das ist die eine, die positive Seite. Die andere soll nicht verschwiegen werden:

Neben zahlreichen, auch jüngeren Professoren und Lehrern, die sich der Aufgabe stellen, finden wir immer noch Lehrstuhlinhaber, die sich der Auseinandersetzung entziehen. Sie tun es zum Teil dadurch, dass sie sich in die Fülle des Stoffes flüchten und in pseudowissenschaftlicher Weise die Darstellung derart mit Anmerkungen, Fussnoten und Zitaten füllen, dass sie sich selbst die Auseinandersetzung ersparen können. Diese armseligen Kärner einer missverstandenen Historie gleichen in der Tat dem Famulus Wagner des Faust: sie finden überall nur Regenwürmer!

Andere stellen die Zeitgeschichte so unbeteiligt dar, als handle es sich um die Punischen Kriege Hannibals. So hat ein angesehener Ordinarius an einer westdeutschen Universität zum Beispiel eine Studie des Hitler'schen Norwegeneinsatzes geschrieben, die als Muster angeblich wissenschaftlicher Eskapade gelten kann. Diese "Weserübung", wie das Buch heisst, wurde dann aber in einer historischen Zeitschrift von einem jungen deutschen Dozenten einer vernichtenden Kritik unterzogen. Die junge Generation in Deutschland ist nicht bereit, solche professoralen Ausflüchte zu honorieren. Jener Kritiker wagte seine Entgegnung, obgleich er damit einen reputierten Professor angriff und selbst noch nicht an eine Universität berufen war. Wer die deutschen Universitäten kennt, weiss diese Zivilcourage richtig einzuschätzen. . .

Wir sind also an den deutschen Hohen Schulen mitten in der Auseinandersetzung. Mut zur Wahrheit, Engagement, Ernst der Auseinandersetzung stehen neben Stoffhuberei und falsch verstandenem Konservatismus.

Auch hier ein Beispiel:

Der zweite Chef der Reichswehr in der Weimarer Republik, Generaloberst von Seeckt, war eine Schlüsselfigur in der Zeit nach 1920. Wer sich heute mit seiner Person und seinen Wirken auseinandersetzt, der muss sich der geschichtlichen Wahrheit stellen. Seeckt nur als bedeutender Soldat - so möchte man es in manchen Krisen in Westdeutschland wieder haben! Eine neue, sehr ausführliche und aus den Akten gearbeitete Seeckt-Biographie gehört in diese Kategorie.

Und manches, das man von älteren Offizieren in Bundeswehrkasinos hören kann, stimmt mit dem überein. Jüngere Historiker und ebenso auch jüngere Offiziere hingegen fragen nach dem Seeckt, der Pläne machte, wie im Krieg gegen Frankreich und Polen, gedeckt durch ein Bündnis mit Russland, der Erste Weltkrieg wieder wettgemacht werden könnte. Das wollen sie nicht wegschieben lassen. Und sie wollen daraus Konsequenzen ziehen.

Diese wissenschaftliche und publizistische Auseinandersetzung wirkt auf die deutschen Schulen, die Gymnasien, Realschulen und Volksschulen, zurück. Wir müssen feststellen, dass überall in allen elf Bundesländern, und fixiert in unzähligen Lehrplänen, Nationalsozialismus und Widerstand behandelt wird. Man fragt es im Abitur ab und fordert die Erarbeitung der Themen im Unterricht.

Die Bemühung ist also da. Und sie trägt auch Früchte.

Aber sie steht unter schweren Belastungen:

Erstens fehlt es immer noch an Lehrern, die dem heiklen Thema gewachsen sind. Viele ältere Lehrer scheuen die Auseinandersetzung, weil sie selbst in diese Zeit verstrickt waren. Viele jüngere wissen einfach zu wenig und können, was geschehen ist, verständlicherweise, nicht begreifen. Und so retten sie sich beide in den Stoff, der abgefragt und gelernt werden kann. Oder sie behandeln die Zeit bis 1914 ausführlich und entschuldigen sich dann mit dem Zeitmangel.

Diese Schwierigkeiten werden erst im Lauf der nächsten Jahre überwunden werden können, wenn wir Lehrer von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bekommen, die informiert und engagiert zugleich sind und so ihrer schwierigen Aufgabe voll gerecht werden können.

Zweitens aber ist die politische Wirklichkeit in der Bundesrepublik Deutschland nicht immer geeignet, der ehrlichen zeitgeschichtlichen und politischen Auseinandersetzung zu dienen.

Wir haben, vor allem bei Deutschen der älteren Generation, noch manche Nachwirkung der NS-Zeit. Oft erhält der Lehrer von solchen Ressentiment-geladenen Eltern erhebliche Schwierigkeiten, wenn er aufrichtig vom "Dritten Reich" sprechen will.

Und es ist in der Tat schwierig, kritisch von Nutzniessern und Mitläufern des Nationalsozialismus zu sprechen, wenn solche Leute noch in hohen Regierungs-posten sitzen. Wie soll da der junge Mensch an eine innere Wandlung glauben können? Wie soll er trauen, wenn in grossen Auflagen Zeitungen, Zeitschriften und Bücher gekauft werden, die ein Deutscher nur mit Scham und Wut betrachten kann? Es ist eine Schande, dass in der Bundesrepublik neonazistische Verlage ihre Pamphlete und Geschichtsfälschungen in grossen Auflagen herausbringen können und ein Blatt wie die "Deutsche National- und Soldatenzeitung" in mehr als 100.000 Exemplaren gedruckt wird! Wir haben eine Demokratie, die Zensur und Zeitungsverbot ausschliesst - aber wir müssen uns dafür schämen, dass mehr als 100.000 Deutschen diesen gemeingefährlichen Unsinn lesen. Unter ihnen sind auch Lehrer - auch Geschichtslehrer! Und wir haben immer noch die öffentlichen Reden unverfroren agitierenden Funktionäre, die "Heimattreffen" benützen, die Ressentiments zu nähren und eine Bereinigung des deutsch-tschechischen und des deutschpolnischen Verhältnisse verhindern wollen. Die Parteimanager der demokratischen Parteien lassen diese Leute gewähren - weil sie die Stimmen ihrer Anhänger nicht verlieren wollen. Es wäre für diese deutsche Demokratie besser, man würde solche Abgeordneten und Minister aus den demokratischen Parteien entfernen. Es genügt schon, wenn in den bundesdeutschen Parlamenten

NPD die deutschnationale Leier spielt.

Hier, in der politischen Wirklichkeit der Bundesrepublik, liegt die grösste Schwierigkeit für einen wirksamen Unterricht über Nationalsozialismus und Widerstand. Man kann nicht auf der einen Seite sich vom Nationalsozialismus distanzieren und andererseits noch mit abgestandenen nationalistischen Parolen politische Geschäfte betreiben wollen.

Es ist manches besser geworden, vor allem seit Dezember 1966, dem Beginn der Grossen Koalition. Doch wird die Situation wohl erst dann vollends geklärt sein, wenn mit dem Generationswechsel die letzten Nutzniesser und Mitläufer des nationalsozialistischen Regimes - pensioniert sind.

Fragen wir nun aber nach dem Gehalt dieses zeitgeschichtlichen Unterrichts, nach dem, was Nationalsozialismus und Widerstand bedeutet haben. Und nach den politischen Konsequenzen, die aus den Jahren von 1933 bis 1945 gezogen werden müssen.

Der Nationalsozialismus ist nicht zu begreifen, wenn man nicht vom Nationalismus in Deutschland ausgeht und bis in die Zeit nach 1871, also in die Epoche vor dem Ersten Weltkrieg, zurückgeht. Es war das Alldeutschtum eines Lueger und Schönerer und, während des Kriegs der Ludendorff und Class, aus dem Hitler seine Thesen und Ziele zog. Man kann sich das in der Gegenüberstellung zweier Geschichtskarten vergegenwärtigen: Im Jahr 1917 erschien in Deutschland eine kleine Schrift: "Die deutschen Kriegsziele". Der Verfasser war eben jener Geheimrat Class, Mitbegründer des "Alldeutschen Verbandes". Er zeigte in einer Karte die Ausdehnung des deutschen Machtgebiets im Osten. Und dieses Gebiet sollte bis zu einer Linie westlich von Moskau, dann östlich der Ukraine und bis Odessa reichen!

Im Jahr 1942 wurde in Hitlerdeutschland ein Geschichtsatlas gedruckt: "Diercke Schulatlas", amtlicher Schulatlas. Auf diesem Atlas waren die Linien des deutschen Einflussgebietes im Osten bezeichnet. Eine Linie von östlich Leningrad bis östlich der Krim gab die Grenzen an, die man im nationalsozialistischen Machtwahn für richtig hielt! Ostwärts davon gab es von Deutschland beherrschte Generalgouvernements. Unter ihnen ein Generalgouvernement Westsibirien und ein Generalgouvernement Ostsibirien und ein Generalgouvernement Ostsibirien mit Wladiwostok als Hauptstadt! Kann man sich die Übereinstimmung des Nationalismus 1917 und 1942 deutlicher vor Augen führen?

Die Konsequenzen daraus sind klar und bezeichnen den Nationalsozialismus: Wir haben es nicht mit einer völlig abseitigen Ausnahmeerscheinung zu tun, sondern beim Hitlerismus mit dem aufs höchste gesteigerten und dann 1945 ad absurdum geführten Nationalismus in Deutschland.

Ähnlich steht es mit den weltanschaulichen Wurzeln des Nationalsozialismus. Da müssen wir zurück bis in die deutsche Romantik und die Zeit der "Freiheitskriege" nach 1812. Kein Zweifel; hier finden wir auch edlen und berechtigten Patriotismus und einen an Schiller orientierten Idealismus. Zugleich aber jenen

schrecklichen Irrealismus eines Jahn, der uns immer wieder in der deutschen Geschichte begegnet. Und wir erinnern uns aus der Zeit vor 1914 an Paul de Lagarde, an jenen Professoren-Nationalismus, ohne den die Wirklichkeitsverfehlung auch der Zeit vor 1933 nicht möglich gewesen wäre. Und wir dürfen nicht vergessen, dass Ernst Jünger, Carl Schmitt, Hans Zehrer und andere Zerstörer der Weimarer Republik und Wegbereiter Hitlers gewesen sind. All das gehört auch zum Nationalsozialismus. Wer die Zeit von 1933-1945 überwinden will, der kann nicht anders, als eine Generalrevision der deutschen Geschichte zu veranstalten.

Sie fragen nun mit Recht, wieviel davon in Deutschland nach 1945 geschehen ist. Zweifellos wurde in dem Schock der Niederlage nach 1945 der Versuch einer solchen Bereinigung gemacht. Aber es ist ebenso gewiss, dass die schwierige und unangenehme Aufgabe noch nicht erfüllt ist. Im Gegenteil: in manchen Kreisen in der Bundesrepublik Deutschland versucht man mit den abgestandenen Parolen eines angeblich ungefährlichen Patriotismus wieder Wähler zu fangen und tut so, als gelte es lediglich, sich von Hitler und seinem Gangsterclan zu distanzieren. Es gibt noch zahlreiche Hindenburg- und Ludendorff-Strassen und Plätze und Kasernen. Neckischerweise gar eine von amerikanischen Truppen benützte "Ludendorff-Kaserne" in Neu-Ulm. Man tut so, als sei nur Hindenburg ein ehrenwerter Präsident gewesen und nicht auch der alte Mann, der am 30. Januar 1933 Hitler zum Reichskanzler berief. Und man lässt Ludendorff einen bedeutenden Strategen sein, als hätte der General nicht 1917 einen Kompromiss verhindert und im Jahr 1918 die rechtzeitige Beendigung des Kriegs blockiert. Kein Zweifel: die Bereinigung der deutschen Geschichte und die Klärung unseres historischen Bewusstseins stehen noch aus. Ohne diese Vorarbeit ist der Nationalsozialismus eben nicht erledigt !

Lassen Sie mich noch ein Wort zum Widerstand in Deutschland sagen.

Man kann den Widerstand der Niederländer gegen die nationalsozialistische Invasion und gegen die deutsche Fremdherrschaft nicht mit dem deutschen Widerstand gegen das Gewaltregime - den eigenen Staat - vergleichen. Aus zwei Gründen:

Erstens handelte es sich für Sie, die Holländer, um den Kampf gegen einen fremden Eindringling und eine von der überwältigenden Mehrheit des Volkes abgelehnte politische Doktrin. Dagegen hatten wie Widerstand leistenden Deutschen den Feind im eigenen Land, ein Regime, das mit dem eigenen Staat identisch war oder zumindest lange Zeit diese Identität auch in den Augen der Männer des Widerstandes behaupten konnte. Der Nationalsozialismus wiederum wurde als Weltanschauung - soweit er Nationalismus war oder sich als Patriotismus gab - von vielen Deutschen nicht von vornherein verneint. Vielmehr gab es viele Deutsche, die später zum Widerstand gingen, denen manches von der nationalsozialistischen "Weltanschauung" zusagte.

Ein Niederländer, der sich dem Eindringling widersetzte, handelte als Patriot und war es ganz unzweifelhaft auch nach den massstäben früherer Zeiten. Er

konnte mit vollem Herzen die Niederlage des Dritten Reiches wünschen und, soweit seine Kräfte reichten, auch zu ihr beitragen. Ein Deutscher hingegen musste zuerst einen Schritt wagen, der ihn weit aus den patriotischen Traditionen entfernte. Er musste - und das war der einzige Dienst, den er seinem Vaterland leisten konnte - die Niederlage seines Landes wollen. Denn dieses Deutschland konnte solange nicht mehr sein Vaterland heissen, solange es von den nationalsozialistischen Gewalthabern besetzt und beherrscht war. Während die Niederlage des NS-Reiches für die Niederlande die Freiheit und die Wiedergewinnung der staatlichen Souveränität bedeutete, musste die Niederlage der Deutschen Wehrmacht den Sturz der bisherigen Staatlichkeit und das Ende der Souveränität mit sich bringen. Diese Wahrheit konnte, jeder, der sich nicht durch die Propaganda vernebeln liess, spätestens nach Stalingrad sehen. Freiheit nach innen, das hiess unweigerlich Unfreiheit, Fremdherrschaft, Teilung, Ende des Deutschen Reiches nach aussen. Ganz zweifellos: Das war ein angemessener Preis! Jedoch, wer konnte schon so weit blicken, das zu erkennen? Zweitens. Die Niederlande sind ein Land mit einer alten demokratischen Überlieferung, die begonnen hat mit dem Freiheitskampf gegen Habsburg und in den darauf folgenden Jahrhunderten ihre Form gefunden hat. Der holländische Widerstand wurde daher ganz bewusst für die demokratische Freiheit und gegen die totalitäre Unterdrückung geleistet und konnte sich an dieser demokratischen Tradition orientieren.

In Deutschland dagegen gab es gewiss auch demokratische Überlieferungen, aber sie haben, abgesehen von der Weimarer Zeit, den Staat niemals bestimmen und daher auch keine Modelle geben können. Auf dem Vehikel des autoritären Konservatismus konnte Hitler in die Macht geführt werden. Der Feckelzug durchs Brandenburger Tor wurde von patriotischen Gesängen aus der Zeit des ersten Weltkriegs begleitet. Und der alte Hindenburg gab, vom Fenster seines Palais den Vorbeimarsch mitansehend, den Segen des "alten Preussen". Als die Deutschnationalen dann merkten, dass sie betrogen waren - die selbst ja den "Trommler" hatten betrügen wollen -, da war es zu spät. Die braunen Jakobiner hatten gesiegt. Die Männer des deutschen Widerstandes aber kamen, vor allem soweit sie Macht in Händen hatten und eine Aktion vorbereiten konnten, aus jenen konservativen Kreisen. Sie mussten also erst einmal alle diese Traditionen abtun und den Sprung in ein ganz neues, fremdes, ihnen oft unheimliches Land wagen. Sie hatten es in dieser Hinsicht viel schwerer als die Kommunisten. Denen half ihre Weltanschauung, die genug unfehlbare Rezepte hielt und den Einzelnen im übrigen mit der proletarischen Disziplin stützte. Dazuhin kam, nach dem 22. Juni 1941, die Unterstützung durch die Sowjetunion. Auch die Sozialdemokraten hatten es leichter. Sie besaßen das Modell des demokratischen Sozialismus und fanden es nicht schwer, auch die konservative Komponente im Nationalsozialismus abzulehnen. Man muss das alles wissen, um zu verstehen - nicht zu billigen -, dass es auch nach 1945 vielen älteren Deutschen überaus schwer fällt, die Dimensionen des Widerstandes zu begreifen und zu ihm, mit allen Konsequenzen, Ja zu sagen. Das zeigt sich ganz besonders klar am Fall des Generals im Amt Canaris - "Abwehr" der Wehrmacht - Hans Oster. General Oster war einer jener konservativen Deutschen, die den moralischen Mut hatten, mit allen falschen Traditionen zu brechen

und die vollen Konsequenzen aus der Überwältigung des Vaterlandes durch die nationalsozialistischen Ganster zu ziehen. Er verriet dem niederländischen Militärattaché Sas die Angriffstermine gegen die Niederlande und Belgien. Und er tat es ganz bewusst, weil er hoffte, die bedrohten Staaten würden durch eine volle Mobilisierung Hitler die Rechnung verderben und es der zögernden Wehrmacht zu ermöglichen, den Angriffstermin im Westen nocheinmal zu verschieben. Man hat Oster nicht geglaubt - zu ungläubhaft schien, dass ein deutscher Offizier um der Rettung seines Vaterlandes willen und für die Bewahrung Europas Landesverrat begehen könnte ! Der Fall Oster ist seitdem in Deutschland ein Prüfstein.

Viele Deutsche sind auch heute noch nicht bereit sich zu der Aussage des Sohns von Claus Schenk Graf Stauffenberg - gegeben im Jahr 1965 vor dem Schweizer Fernsehen - positiv zu stellen: Ein Deutscher musste, so sagte der Sohn des Attentäters, in den Jahren nach 1939 die Niederlage seines Landes wollen, ja, er hatte das Recht, an ihr mitzuwirken !

Alle diese Zusammenhänge machen es schwer, das Thema "Widerstand" im Unterricht an Schulen und Hochschulen angemessen zu behandeln. Es fehlen vielfach einfach noch die Maßstäbe, mit dem Problem sich angemessen auseinanderzusetzen. Und es fehlen die Menschen, diese Bildungsarbeit zu leisten. Die meisten älteren Lehrer und Professoren vermögen den Sprung über die alten Traditionen nicht zu tun. Sie weichen aus und bleiben bei bequemen Ausflüchten. Etwa so: Natürlich waren die Männer des Widerstandes Patrioten - sofern sie sich im "Rahmen" des Traditionellen hielten. Ebenso aber seien, so heisste es dann, auch die anderen Deutschen, die damals den Widerstand ablehnten und weiterkämpften, weitergehorchten Patrioten gewesen, die das "Beste" gewollt hätten. Also ob es nicht möglich ist, das angeblich Beste zu wünschen und zugleich doch das Schlimmste zu tun ! Erst wenn solcher Irrtum als Schuld anerkannt und die Umkehr als Konsequenz bejaht wird, erst dann, kann die falsche Überlieferung überwunden werden. Viele Deutsche sind dazu nicht fähig. Man wird warten müssen, bis der Generationenwechsel eine Weiterentwicklung erleichtert. Hier allerdings ergibt sich eine zweite Schwierigkeit. Viele Deutsche der Generation nach Hitler vermögen nicht zu begreifen, was damals geschah. Sie stehen fassungslos vor dem Phänomen Hitler und wollen von der ganzen Sache nichts mehr wissen. Sie glauben, dass sie an ihren eigenen Problemen genug haben. Sie wollen die Toten endlich begraben - und sehen nicht, dass die Leichen vielfach noch unbeerdigt in den Kellern liegen und erst einmal gesehen und beigesetzt werden müssen, dass die Vergangenheit also erst dann überwunden ist, wenn man sie voll und ganz zur Kenntnis genommen und aus ihr die Konsequenzen gezogen hat.

Jedoch, es gibt noch eine Schwierigkeit, die in den Natur des Menschen und im Wesen des totalitären Staates liegt.

Der Mensch ist von seiner Natur her nicht dazu geschaffen, Märtyrer zu sein. Vielmehr will er erst einmal sein privates Glück und möchte dem Druck ausweichen. Er ist gleichsam von Natur her Mitläufer. Er duckt sich und sucht nach einem Unterschlupf beim Gewitter.

Dieser Mitläufer gehört geradezu zur Signatur des Gewaltstaats. Er möchte unbeschädigt durchkommen und leistet sein Soll an Mitwirkung und Zustimmung, um im übrigen so weit wie möglich ungeschoren zu bleiben. Und er hört nicht auf, seinen Nutzen zu suchen. Dabei gehört es zu der Kunst des Überlebens, nicht zu sehen, was zu erkennen, peinlich wäre und sich als richtig einzureden, was nützt.

Schön und gut also: der Mitläufer ist die unvermeidliche Konsequenz der Gewalt und die Folge der Unübersichtlichkeit der modernen Welt in einem von der Diktatur beherrschten Grosstaat. Man wird ihn nicht verteufeln dürfen, - aber man sollte nicht verschweigen, dass auch Mitläufertum Mitverantwortung einschliesst. Wer mitgelaufen ist, der sollte zumindest für die verantwortlichen Positionen nicht in Grafe kommen. Es muss ihm genügen, die schlimme Zeit überstanden zu haben und jetzt in Ruhe gelassen zu werden. Mitläufer, die hernach auf einmal "auch" dagegen gewesen sein wollen und nun die Gunst der Stunde nützen und sich hinaufschaukeln, sind Opportunisten, die man, soweit es eben geht, fernhalten sollte.

So gesehen, war es in der Tat kein Glück, dass wir nach 1945 ebensowenig wie nach 1918 eine wirkliche Revolution gehabt haben. Für einige Zehntausend der Verantwortlichen und Hauptschuldigen der Galgen oder der Laternenpfahl, für die Mitläufer aber der Ausschluss aus führenden Positionen - das hätte eine Zäsur bezeichnet und den Neuanfang ermöglicht! Jedoch, Revolutionen waren noch nie die Sache der Deutschen, trotz Bauernkrieg, 1848 und der Räteherrschaft in München im Winter 1918/1919.

Ausserdem kann keine Besatzungsmacht die revolutionäre Anarchie gestatten. Sie braucht Ordnung und eine funktionierende Militärherrschaft. Da riskiert man schon lieber eine "Entnazifizierung", die nicht klappen kann, weil sie eben jenen Untertanengeist stärkt, den man doch überwinden möchte.

So konnte es kaum ausbleiben, dass nach 1945 viele, allzu viele Mitläufer, Geschäftemacher und Opportunisten ihre Chance nutzten.

Adenauers pragmatische Innenpolitik, die ihn einen Seebohm - den Verkehrsminister und törichten Sonntagsredner - einen Oberländer und Globke - den vielgewandten und ausgezeichneten Verwaltungsmann - benützen liessen, leistete dem Aufstieg der Opportunisten Vorschub. Und die Wähler sind unpolitisch genug, sich in der CSU etwa einen Bundestagsabgeordneten Becher gefallen lassen, obwohl dieser Henlein-Mann weder etwas gelernt noch etwas eingesehen hat. Er darf agieren, weil man seine Verbandsmacht fürchtet.

Kein Zweifel: die bundespolitische Realität macht die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Problem des Widerstandes nicht einfacher. Wie sollte man uns die Distanzierung von der Vergangenheit glauben, wenn manche Träger des vergangenen Regimes in Amt und Würden sind und Macht ausüben? Wie soll glaubhaft sein, dass wir mit der schlimmen Sache wirklich fertig werden können, wenn ein nationalistisches Schmierblatt wie die Deutsche National - und Soldatenzeitung" mehr als hunderttausend Exemplare

unter das Volk - es sind auch Studienräte dabei - bringen kann und eine so abgestandene Parolen verbreitende Partei wie die NPD zehn Prozent der Wähler erhält?

Man wird in jedem Land und unter jedem Volk einen Prozentsatz an Narren hinnehmen müssen. Und den Bodensatz von Dummheit, Gemeinheit und Ressentiment wird es immer und überall geben. Aber es muss Bodensatz bleiben, Schmutz, der als solcher bezeichnet und erkannt wird, Minderheit von Unbelehrbaren und Sektierern. Mir scheint, diese Minorität ist bei uns in Westdeutschland immer noch zu gross, zu anmassend, zu ungeniert, zu frech - und zu sehr der geheimen Zustimmung vieler törichter Menschen, die jetzt nur deshalb "Demokraten" sind, weil es ihnen gut geht, gewiss !

Erlauben Sie, dass ich das Fazit ziehe:

Die Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit hat in Deutschland zweifellos seit langen Jahren begonnen. Und es finden sich Zeichen, die hoffen lassen. Es wächst eine Jugend heran, die fragt, die ehrlich die Freiheit will und sich um Toleranz und demokratisches Verhalten bemüht. Und es gibt viele Zeichen auch in Staat und Gesellschaft, dass der Wandel eingesetzt hat. So wäre es auch falsch, einfachhin von der Unwirksamkeit des politischen Unterrichts und der Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte in der Bundesrepublik zu sprechen.

Aber es ist auch nicht erlaubt, ohne Sorge zu sein. Wir sind auf dem Weg. Aber wir haben keine Sicherheit, dass wir im Fall einer schweren Krise auf diesem guten Weg bleiben werden. Noch ist vieles offen. Noch wissen wir nicht mit Gewissheit, dass "Bonn" nicht am Ende doch "Weimar" sein könnte. Die Auseinandersetzung ist im Gang. Sie geht jeden Deutschen an. Ihr Ergebnis aber betrifft auch die Nachbarn. Deshalb haben sie ein Recht, zu fragen und besorgt zu sein.

* * * * *

Das wichtigste Ziel dieser Begegnung ist: einander kennen zu lernen, und wenn wir uns nicht verstehen, dann zu begreifen warum wir uns nicht verstehen. Bei vielen Deutschen lebt der Gedanke, dass Niederländer eigentlich eine Art misstratener Deutscher seien. Mit gleichem Recht würde man das Gegenteil behaupten können. Unsere Geschichte geht oft parallel, aber schon im Mittelalter wählten wir einen anderen Weg als das deutsche Kaiserreich, und als im Westfälischen Frieden auch das juristische Band durchgeschnitten wurde, war das nur eine Bestätigung einer schon lange bestehenden Situation. Ich brauche nur auf den Sprachunterschied hinzuweisen. Wir sprechen jetzt deutsch, höflicherweise, aber nicht weil uns die deutsche Sprache etwa näher liegt als z.B. die französische.

Der Anfang der Zeitgeschichte ist ziemlich vag: das Reglement der Reifeprüfung spricht von "den letzten 50 Jahren". Man kann dann als wichtigstes Ereignis nehmen: den Eintritt (sehr buchstäblich) amerikanischer Soldaten an der Westfront, der U. S. A. in eine bisher europäische Welt. Am Anfang auch der Versailler Vertrag. Jeder niederländische Kollege wird mit jedem Deutschen darüber einig sein, dass die Unterzeichnung dieses Vertrages durch Deutschland nicht beweist, dass nur Deutschland Schuld am Kriege hat. Es beweist aber auch nicht das Gegenteil. Wir werden aber bestimmt mit der Behauptung einverstanden sein, dass Hitler Schuld am zweiten Weltkriege hat.

Man kann natürlich "Versailles" verurteilen ohne dass man das verteidigt, was in Deutschland nach 1933 getan worden ist, um es zu annullieren. Man kann auch den Anschluss verteidigen und sich wundern, dass er dem Reichskanzler Brüning verweigert wurde und Hitler erlaubt. Hier haben wir Kritik, gleichwie an dem oberflächlichen Optimismus, der im Oktober 1925 das "Jahrhundert von Lokarno" beginnen liess. In derselben Zeit zog sich Amerika in den Isolationismus zurück, aber dass dennoch die Welt eins war, zeigte sich an dem Hinübergreifen der Weltkrise über den Atlantischen Ozean. So hat die Welteinheit auch ihre Nachteile. Natürlich: wenn man etwas durchaus will, muss man auch die Nachteile wollen. Dass heute die europäische Sache schlecht marschiert, kommt daher, dass man den Preis nicht zahlen will. Ich gestehe aber, dass ich auch sehr gut verstehe, warum die Niederländer bestimmte Opfer nicht bringen wollen, während es mir sehr schwierig fällt, zu verstehen, warum Deutschland oder Frankreich eben kleine Konzessionen nicht machen wollen. Das bringt mich auf die Relativität aller Dinge, und ich betrachte es als meine grösste Aufgabe, die Schüler darauf hinzuweisen. Wir möchten gleich zugeben, dass der Vorwurf, wonach Roosevelt ein Kommunist sei, eine Folge unreinen Denkens ist. Aber es ist genau dieselbe Sache, wenn man alles mit dem Worte Faschismus andeuten will, z. B. wenn die Kommunisten absichtlich von Sozial-Faschisten sprechen, wenn sie Sozialdemokraten meinen.

Marx und die Internationale ist ein wichtiges Thema. Eine wichtige Tatsache ist es, dass die Hälfte der kommunistischen Welt die Vorherrschaft der Sowjetunion

nicht erträgt, gleich wie in der französischen Revolution viele Demokraten (oder Liberale, wie sie sich zu nennen anfangen) die ersten waren, die die französische Herrschaft bekämpften. In den Niederlanden sind die Liberale ohne viel Schwierigkeiten in die herrschende Klasse aufgenommen worden, in Deutschland nicht. Das beweist einmalmehr, dass auch 1848 unsere Länder zwei Welten zugehörten.

Was die Besatzungszeit betrifft, jeder Deutscher wird erkennen, dass wir darüber nicht objectiv reden können. Wir wollen bis zur Anerkennung gehen, dass es einen deutschen Widerstand gegeben hat. Wir wollen so weit gehen, dass dieser mit viel grösseren Schwierigkeiten zu kämpfen hatte als der unsrige: in Deutschland bekämpfte man die eigene, in gesetzlicher Weise emporgekommene Regierung; während wir gegen eine uns auferlegte fremde Gewalt kämpften. Die Vorstellung, dass die Deutschen 1933 und wir 1940 hereingeflogen sind, hat einen Reiz, aber erschöpft die Frage nicht.

Man kommt bei diesen Problemen in viele Streitfragen, und es ist die Aufgabe des Geschichtslehrers, in den Schülern, die Erkenntnis zu wecken, dass jede Lösung eines Problems neue Fragen aufwirft. Das Tragische ist aber, dass wir in diesen Tagen Deutschen begegnen, die ihre Vergangenheit "überwunden" haben. Tragisch, umsomehr als viele nicht gekommen sind, die es am meisten brauchen.

Ein europäisches Recht ist es, miteinander uneinig zu sein. Es ist eine Gewohnheit, in einer Resolution den Erfolg einer Konferenz festzulegen. Beschränken wir uns auf die Hoffnung, dass diese erste Begegnung nicht die letzte sein wird.

* * * * *

LEHRBÜCHER UND HILFSMITTEL DES GESCHICHTSUNTERRICHTS
IN DEN NIEDERLANDEN.

A. Allgemeine Situation. In den Niederlanden hat der Lehrer immer die völlige Freiheit gehabt, selbst seine Lehrbücher zu wählen. Irgendeine staatliche Genehmigung hat es niemals gegeben. Die Folge war, dass es eine grosse Menge Schriftsteller gegeben hat, während es jedoch nur ganz Wenigen gelungen ist, ein Buch zu veröffentlichen, das mehrere Auflagen erlebt hat. Die Maximalperiode, worin ein einzelnes Lehrbuch in den Schulen gebraucht worden ist, beträgt dennoch annähernd ein halbes Jahrhundert.

B. Charakter der Bücher. Hierbei sollen drei Fragen untersucht werden:

- I. Inhaltlich: Welche historischen Fakten und Begriffe soll der Schüler kennen?
- II. Wie behandelt der Schriftsteller diesen Lehrstoff, damit der Erfolg am grössten sei?
- III. Wie versucht der Schriftsteller das Historische, i. c. das Leben der Menschheit in anderen Umständen und Epochen für den Schüler interessant zu machen, so dass einige historische Erkenntnis möglich wird?

Zu B. I. Die älteren Bücher, geschrieben zwischen 1900 und etwa 1930, kennen fast alle das völlige Primat der politischen Geschichte des alten Nahen Ostens, Hellas und Roms und Westeuropas. Sie geben viele Fakten ohne dem Schüler recht deutlich zu machen, warum diese so wichtig sind oder diese Phänomene auf einen - zumindest pädagogischen - Nenner zu bringen. Man schreibt zum Beispiel umständlich über die Gesetze Solons usw., aber in dem ganzen Abschnitt über Hellas erscheint das Wort Demokratie nicht ein einziges Mal.

Kurz vor dem Zweiten Weltkrieg fängt eine Erneuerung an, weil einige Schriftsteller auf einem anderen Standpunkt stehen. Sie wünschen - sich auf die soziologische Richtung in der Geschichtswissenschaft berufend - eine grössere Aufmerksamkeit für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung in der Geschichte, wodurch der Schüler eine gewisse Einsicht in das historische Geschehen und in die Gegenwart erreichen kann.

Trotz diesem Prinzip geben die Bücher jener Zeit noch sehr viele politisch-historischen Tatsachen, aber ihre Gliederung ist besser. Zum Beispiel:

Ähere Bücher nennen oft gar nicht die Begriffe Stand und Klasse, wenn sie reden über Plebejer und Proletarier, die jüngeren nützen sie. Dadurch wird es dem Schüler besser möglich sein, irgend einen Zusammenhang zu erfassen und eine wirkliche Erkenntnis in bezug auf das behandelte Subjekt sich zu eigen zu machen.

Um 1950 findet wiederum eine wichtige Änderung statt. Dann erscheinen

zwei Bücher die beide den kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Seiten der Geschichte einen erstrangigen Platz einräumen. Grundsätzlich wird der Versuch zur Vollständigkeit bei der politischen Geschichte aufgegeben. Ausserdem finden die Prähistorie und die Geschichte Asiens, zumal Indiens und Chinas, eine grössere Aufmerksamkeit.

Diese Auffassung hat einen merklichen Einfluss auf neue Auflagen älterer Bücher ausgeübt und heutzutage ist sie passiv anwesend in den neuerschienenen Werken, die geschrieben werden als notwendige Folge des Umschwungs des Abiturinhalts seit 1967.

Zu B. II. Bezüglich der Behandlung des Lehrstoffes liegen den Büchern verschiedene Pläne zugrunde.

1. Eine Teilung in vaterländische und allgemeine Geschichte. Nur bei einigen älteren Büchern gibt es noch Separatbände mit dem entsprechendem Inhalt. Später geschriebene Werke zeigen immer eine Kombination der beiden Forschungsgebiete, wobei seit 1950 versucht worden ist, die vaterländische Geschichte als einen integrierenden Teil der europäischen zu behandeln.

2. Die älteren Bücher, die schon die oben bezeichnete Kombination kennen, haben fast alle eine sogenannte synchrone Gliederung, während die jüngere einen strukturellen Entwurf besitzen. Bei dem Letzten wählt man die Abschnitte der Geschichte der verschiedenen Staaten in solcher Weise, dass jeder eine geschlossene Einheit bildet und nicht, wie bei dem synchronen Plan, zersplittert werden kann, weil man ihn in eine Reihe von Staaten, wofür andersartige Periodisierungen gelten, hineinfügt.

3. Seit 1950 kennt man Bücher mit einem kulturhistorischen Plan. Bei ihnen geht eine ausführliche Auseinandersetzung über die Kulturgeistliche und materielle - einer bestimmten Epoche der Beschreibung der Geschichte der verschiedenen Staaten im betreffenden Zeitalter voraus.

4. Die "semi-konzentrische" Methode ist heutzutage im Aufmarsch. Hierbei wird die Geschichte bis zur Gegenwart in drei statt fünf oder sechs Jahre behandelt, während in den letzten Jahren in der Schule *Capita selecta* und noch einmal das 20. Jahrhundert unterrichtet werden.

Zumal der neue Inhalt des Abiturs hat bei manchen Kollegen Interesse für diese Art des Geschichtsunterrichts geweckt. Es gibt eben eine merkwürdige Variante, die die Schüler im 12 jährigem Alter mit der Gegenwart anfangen lässt und in drei Jahren bis in die Vorgeschichte hinabtaucht.

Zu B. III. Die Art der Behandlung zeigt folgende Entwicklung:

1. Sehr viele Bücher kennen die epische, oder erzählende Behandlung des Stoffes. Obwohl es Schriftsteller gegeben hat und auch noch gibt, die es vermögen, eben ein Lehrbuch in eine Quelle historischer Suggestionskraft zu verwandeln, ist der Sprachgebrauch doch oft zu schwierig für Schüler der Unterstufen unserer Gymnasien.

2. Seit 1940 hat man grössere oder kleinere Quellen innerhalb des Textes hineingefügt und ausserdem einen darlegenden Stil geführt statt besser oder weniger

gelungener epischen Versuche.

3. Als Erweiterung des zweiten Punktes sammelt man am Ende des Buches oder der Behandlung eines Zeitalters eine Anzahl Lesestücke, entweder Quellen oder Zitate aus Monographien.

4. Die Illustrationen sieht man immer mehr als ein integrierendes Element des Lehrstoffes. Gerade dieser unmittelbare Kontakt mit der Vergangenheit kann dem Schüler eine "historische Sensation" geben und besser zum historischen Begriff dienen als eine reine Erzählung.

Es ist ein hervorragendes Kennzeichen der älteren Bücher, dass der Schriftsteller immer "chronologisch" weiterfährt, immer mehr Facta und Res Gestae anhäuft, ohne mit einer einleitenden Übersicht über ein bestimmtes Zeitalter anzufangen oder - und dieses ist noch immer eine Ausnahme - mit einer Zusammenfassung zu enden. Dem Lehrer ist es fast immer überlassen, das Buch zu erläutern, den Lehrstoff interessant und anschaulich zu machen und zusammenzufassen, kurz gesagt, Strukturen hervorzuheben und Verständnis bei dem Schüler zu wecken.

C. Die Hilfsmittel sollen noch zusätzlich kurz betrachtet werden.

Was die Atlasse, Karten, Dias, Filme und Schallplatten anbelangt, gibt es zwischen Deutschland und den Niederlanden keinen wesentlichen Unterschied. Hilfsbücher wurden schon vor einem halben Jahrhundert benützt. Sie enthielten manche Fragen, die zum besseren Verständnis einzelner Sätze und Absätze dienen konnten. Heute legt man mehr Wert darauf, den Schüler in den Stand zu setzen, den Lehrstoff wirklich zu integrieren, indem man synthetische Fragen stellt, allerlei Schemen entwirft usw.

In den letzten Jahren sind auch einige Bücher erschienen, die längere Texte enthalten, welche aus Quellen oder **Fragmenten aus** Monographien bestehen. Dazu gibt es Fragen und Aufträge. Die Schüler können sie individuell oder in Zusammenarbeit machen. Die Verfasser sind sich der Folge bewusst gewesen, dass die Erledigung der Fragen in der Klasse Zeit in Anspruch nehmen wird, und dass der Lehrer auf keinen Fall mit seinem Buchen fertig werden kann. Statt der Vollständigkeit wählt man positiv wichtige Themen, die man eingehend behandelt.

Seit dem Erscheinen semi-konzentrischer Lehrbücher sind manche kleinen Werke von etwa 30 Seiten geschrieben worden. Jedes enthält ein einzelnes Thema, zum Beispiel eine Biographie, der Ausbruch des Ersten Weltkrieges, oder die Aufklärung. Sie dienen alle der neuen Gestalt des Arbiturs, wobei die Forderung gilt, dass der Kandidat mindestens sechs Gegenstände studieren muss. Fast alle werden geschrieben als Aufsätze, zuweilen mit Quellenangabe. Nur ganz wenige sind als Paradigmata konzipiert.

D. Schlussbemerkung.

Ganz absichtlich sind im Texte des Referats keine Titel einzelner Bücher genannt

worden. Die Anzahl ist sehr gross und die Sache wird noch komplizierter durch den Umstand, dass es bei den oben behandelten Typen immer katholische, protestantische und neutrale Werke gibt. Bemerkenswert aber ist ein Buch, das von Vertretern der drei "Säulen" in Zusammenarbeit geschrieben worden ist.

Als wichtigste Quelle dieses Referats ist zu nennen:

"Memorandum inzake de huidige praktijk van het onderwijs in de Geschiedenis namens de docenten in de didactiek der Geschiedenis aan de Nederlandse universiteiten en middelbare opleidingen aan de staatssecretaris van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen", (erschieden in *Kleio*, tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, juni 1963).

* * * * *

Lehrbücher und Hilfsmittel für Geschichtsunterricht und Sozialkunde in der Bundesrepublik Deutschland

Zur Methode der Untersuchung: Keine umfassende empirische Bestandsaufnahme, sondern lockeres Nebeneinander einzelner Befunde und Gesichtspunkte. Der Leitfaden für die Auswertung der Bücher ist ihre didaktische und methodische Grundkonzeption.

Zur Rolle des Lehrbuches in der Bundesrepublik: Fast unübersehbare Vielfalt des Angebotes. Alle Bücher werden einem Zulassungsverfahren durch die Kultusministerien der Bundesländer unterworfen. Schulbuchverlage und Autoren bemühen sich, auf einem mittleren Wege möglichst vielen Länderrichtlinien gerecht zu werden; das bedingt manchen Kompromiss.

Geschichtsbücher

Versuch einer Gesamtcharakteristik: (1) Seit Jahrzehnten ist eine Reduzierung des Stoffwissens festzustellen. (2) Damit korrespondiert eine stärkere Pädagogisierung des Schulbuches (am weitestgehenden bei Volksschulbüchern). (3) Nahezu alle Bücher versuchen den Schüler zu aktivieren (Quellen und Arbeitsmaterialien). (4) Seit einigen Jahren ist eine sorgfältige und kostspielige Buchgestaltung zum Standard geworden. (5) Die meisten Bücher enthalten sich betont aller Urteile und Wertungen. (6) Eine nationalistische Enge ist nicht mehr festzustellen; die ausländische Geschichte wird im allgemeinen ausführlich berücksichtigt.

Zu den Inhalten der Geschichtsbücher : (1) Der von den deutschen Soziologen von Friedeburg und Hübner ("Das Geschichtsbild der Jugend", 1964) erhobene Vorwurf, Geschichte werde in der Schule zu stark personalisiert, wird durch einige Volks- und Realschulbücher teilweise bestätigt. Der Vorwurf trifft nicht die Lehrbücher für die gymnasiale Oberstufe, wengleich hier die Verfassungs-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte nicht immer anspruchsvoll und detailliert genug dargestellt wird. (2) Die Zeitgeschichte ist quantitativ im allgemeinen stark berücksichtigt; zu oft tritt freilich das moralische Urteil an die Stelle einer politisch-sozialen Analyse. (3) Ein gewisses "Legitimitätsdenken" ist weit verbreitet: die etablierte Macht will stets das Beste für die ihr Unterworfenen. Der Kommunismus wird fast immer recht pauschal und gross verketzert.

Bücher für Politische Bildung

Die Politische Bildung ist im Vergleich zum Geschichtsunterricht noch immer fachwissenschaftlich, didaktisch, methodisch Neuland.

Darum ist das Lehrbuchangebot in seiner Qualität recht unterschiedlich. Es begegnen heute zwei Lehrbuchtypen: der eine bietet ein systematisch geordnetes,

möglichst vielseitiges und umfangreiches Wissen als Lernstoff dar; der andere konfrontiert den Leser mit offenen Fragen und Problemen und unternimmt nicht den Versuch, für alle Fragen abschliessende Antworten zu geben.

Neuralgische Punkte: (1) Die im Anfang der Entwicklung vorherrschende Neigung, die Institutionenkunde besonders ausführlich zu berücksichtigen, ist heute kaum noch - wenn überhaupt, dann in der Mittelstufe, - anzutreffen. (2) Die politische Ordnung der Bundesrepublik wird im allgemeinen unkritisch und unreflektiert bejaht; kritisch-einschränkende Bemerkungen sind zumeist recht allgemein und unverbindlich. (3) Von den in der Politischen Bildung vertretenen wissenschaftlichen Disziplinen, sind die Politik- und die Wirtschaftswissenschaft durchweg angemessen in die schulische Fragestellung übersetzt; dagegen ist das Niveau der soziologischen und rechtswissenschaftlichen Kapitel zumeist noch unbefriedigend. (4) Die Informationen über die DDR sind - mit einer Ausnahme - quantitativ und qualitativ unzureichend; recht penetrant ist das Bemühen der meisten Autoren, die DDR ausschliesslich als einen Staat des Unrechts und der Unfreiheit darzustellen.

• • • • •

Meine Damen und Herren:

Der bekannte niederländische Historiker Johan Huizinga hat einmal gesagt, dass so viele Geschichtslehrer in ihrem Auftrag scheitern, da sie eigentlich nicht gut wissen, was das Ziel ihrer Arbeit ist.

An diese Worte muss ich denken, da ich mit Ihnen über das Thema Europa im Unterricht sprechen muss. Sie werden doch von mir erwarten, dass ich Ihnen darlege, in welcher Weise meines Erachtens der Prozess der Einigung Europas durch den Unterricht beschleunigt werden kann oder in welcher Weise der europäische Geist bei unseren jungen Leuten herangebildet werden kann.

Aber wir müssen voraussetzen, dass wir erst genau wissen müssen, was wir wollen, sonst scheitern auch wir.

Es ist deshalb meine Absicht mit Ihnen nachzugehen, was das Ziel des Unterrichts in europäischem Geiste ist und danach, wie wir dieses Ziel anstreben müssen. Wenn ich sage "Unterricht in europäischem Geiste" habe ich eigentlich schon eine Wahl gemacht. Ich will nämlich nicht sprechen über das Kennen lernen von Europa ohne weiteres. Das Ziel ist nicht Kenntnis von Europa bei zubringen. Ich spreche über Unterricht in europäischem Geiste, ich denke also an eine Erziehung zum Europäer. Wie sollen wir dann diese Begriffe verstehen? Was ist Europa, was ist ein Europäer, was ist europäischer Geist?

Wenn man mit der Eisenbahn von Moskau durch den Ural fährt, sieht man am Bahnhof von Uralsky Chrebet einen Grenzpfahl, auf dem auf der einen Seite Asien, auf der anderen Europa geschrieben steht. Geographisch kann man dann sagen, dass Europa das Gebiet ist, das zwischen dem Ural und dem Atlantischen Ozean liegt. Aber Sie sind sicher mit mir einverstanden, wenn ich sage, dass ich über den geographischen Begriff Europa nicht sehr zufrieden bin. Geographisch ist ja von europäischer Einheit gar keine Rede.

Vielleicht gibt es keinen Weltteil der betreffs Bodenbeschaffenheit, Klima, Möglichkeiten zur Förderung von Rohstoffen so verschieden ist wie gerade Europa. Dabei sind mindestens die östlichen Grenzen dieses Europas nur historisch zu erklären.

Die geographische Einheit ist deshalb sicher keine Grundlage für eine Entstehung der europäischen Einheit. Sollen wir dann der Einheit nachspüren auf demographischen Grundlagen? Das wird vielleicht noch schwieriger sein.

Schon in einem Lande wie den Niederlanden gibt es einen grossen Unterschied zwischen z.B. einem Friesen und einem Holländer oder Limburger. Grösser noch werden die Differenzen, wenn wir die verschiedenen Europäer beobachten. Denken wir nur an einen Spanier und einen Franzosen, an einen Engländer und

einen Deutschen, an einen Ungarn oder einen Finnen.
Besonders in Russland wird es sehr schwierig sein, von Europäern zu sprechen.
Ein Russlandkenner sagte mir einmal: "Ach was, der Russe ein Europäer? Vielleicht für den äusseren Schein, aber im Grunde bleibt er ein Asiat."

Wenn wir also die Sache beobachten, müssen wir verzagt die Achseln zucken und sagen: "Gibt es überhaupt Europäer?" Denis de Rougemont, Direktor des Centre de la culture Européenne hat jedoch einmal nicht ohne Ironie gesagt: "Jemand der behauptet, dass der Europäer nicht besteht, kann kein Afrikaner oder Asiat, sondern nur ein Europäer sein."

Das heisst: Afrikaner, Asiaten, Amerikaner und Australier werden immer über Europäer sprechen und sie denken dabei - teils zu Unrecht - an einen bestimmten Menschentyp. In der Zeitschrift "der Altmühl-Bote" vom 10. August 1968 schrieb Emil-Erwin Klug: "Wir sind Europäer - aber wir warten noch auf Europa".

Lassen wir jedoch die Frage, was wir unter Europäern verstehen müssen einen Augenblick auf sich beruhen. Wir kommen darauf bald zurück, wenn wir zwei andere Fragen erst beantwortet haben, nämlich: warum wollen wir eigentlich die europäische Einheit, und danach: ist Einheit in Verschiedenheit möglich und/oder notwendig?

Für mich ist die europäische Einheit kein Endziel. Wenn wir die Entwicklung der Menschheit von der Urzeit bis heute beobachten, dann können wir nur feststellen, dass die Menschheit sich zu einer immer grösser werdenden Einheit entwickelt. Von den kleinen menschlichen Verbänden ist die Menschheit zu immer grosseren Verbänden gewachsen.

Schon Hugo Grotius in seinem Buch De iure belli ac pacis hat darauf hingewiesen, dass der Mensch immer mehr ein "Ens sociale" ist und Johannes XXIII, übernahm in seiner Enzyklika Mater et Magistra eine Aussage von dem übrigens in Rom nicht so geachteten Gelehrten Teilhard de Chardin. "Wir sind auf dem Wege nach der Sozialisation der Menschheit". Die Erfahrungen der letzten zehn Jahre haben wohl bewiesen, wie schnell die Entwicklung nach einer grösseren Einheit in diesem Augenblick geht. Darf ich ein Beispiel geben? Im Jahre 1938 sprach ich in einem Kreis junger Mittelständler über die Entwicklung in Deutschland, Österreich und der Tschechoslowakei und ich wies darauf hin, dass der Nationalsozialismus für die Niederlande eine reelle Gefahr zu werden drohte. Man lachte mich aus, denn Deutschland war so weit und die Niederlande waren so ruhig. Heute sind wir in Sorgen über Rassenkrawalle in Amerika, wir sind empört über die Mordtat gegen einen Negerpastor, wir leben mit den Biafranern und wir verfolgen mit Abscheu den Verlauf eines Krieges in Vietnam, der von beiden Seiten mit abscheulichen Mitteln geführt wird. Und wir sind ängstlich, weil wir aus dem grossen China so wenig erfahren.

Japaner, Chinesen, Indier sind unsere Mitmenschen geworden und wir wissen, dass

wir nicht mehr existieren können ohne die anderen, also ohne Japaner, ohne Chinesen, ohne Indier.

Die Entstehung der europäischen Einheit ist deshalb für mich nur eine Etappe in der Entwicklung nach der totalen Einheit der Menschheit. Ich bin darum nicht einverstanden mit Leuten wie Churchill, Mansholt oder wem immer, die da sagen, dass Europa eine starke Einheit werden muss, da wir nur so eine russische Gefahr abwenden können.

Ein Streben nach Einheit darf nie gegen andere gerichtet sein. Aus diesem Grunde misslangen viele Versuche, zur Einheit zu gelangen. Ich verweise Sie nur auf die Schriften eines Pierre Dubois und eines Abbé de Saint-Pierre auf die Pläne eines Peters des Grossen oder eines Alexanders von Russland, eines Napoleons oder eines Hitlers.

Wenn wir nach einer europäischen Einheit - und also nach einer Welteinheit - streben, dann müssen wir das tun, weil wir einsehen, dass nur in Einheit die Menschen in Frieden, in gegenseitiger Achtung und Liebe, in Wahrer Gerechtigkeit leben können. Der Mensch wird nur existieren können, wenn er alle anderen als seinesgleichen sieht. Kein Mensch wird dann in seinem Mitmenschen einen Feind sehen dürfen.

Die zweite Frage die wir beantworten müssen, war: Ist Einheit in Verschiedenheit möglich und/oder notwendig? Ich will auf diese Frage nicht zu tief eingehen, da die Antwort eigentlich so naheliegt, Einheit bedeutet nicht Uniformität. Ich möchte hier noch hinweisen auf das Heft Die Geschichte und die europäische Politik von Rolf Hellmut Foerster (Heft 67 von der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung). Gerade die Verschiedenheit in Charakter, in Anlage, in Auffassungen befruchtet die Einheit. Wir brauchen uns nur umzusehen. Jede Organisation kennt ökonomische, soziologische, kulturelle, technische Sachverständige und gerade die Verschiedenheit ihres Beitrags verstärkt die Organisation. Nicht weil alle Deutsche oder alle Niederländer gleichartig waren, kamen in Deutschland oder in den Niederlanden grosse Dinge zustande, sondern weil in einem gewissen Dialog von allen mit allen aus dieser Verschiedenheit eine einstimmige Auffassung wuchs. Der grosse niederländische Politiker Thorbecke, dem die Niederlande eine - jetzt noch - wahre demokratische Verfassung verdanken, hat einmal gesagt: "Seid gute Einwohner Ihrer Stadt oder Ihres Dorfes, und ihr werdet gute Vaterlandsfreunde sein". Ich möchte hier sagen: "Seid gute Deutsche, gute Niederländer, und ihr werdet gute Europäer sein, die wissen, dass sie jetzt eine Verantwortlichkeit haben über die Grenzen hinaus." Das heisst: um zur Einheit zu kommen, ist es nicht notwendig ihre Eigenart als Deutsche oder als Niederländer aufzugeben.

Im Gegenteil: mit Kollege Buning bin ich der Meinung, dass Regionalgeschichte gefördert werden muss. Die Konklusion kann also hier sein: Einheit in Verschieden-

heit ist nicht nur möglich sondern auch notwendig.

Und jetzt können wir zur ursprünglichen Frage zurückgehen: was ist ein Europäer? Wir brauchen hier nicht zu erwarten, dass es einen Typ Europäer gibt. Wir gehen sogar davon aus, dass die Europäer alle verschieden sind.

Was wir nachgehen müssen ist, ob es Eigenschaften oder Interessen gibt, die man als Gemeingut der Europäer sehen kann, kraft derer dann eine Basis für die Einigung Europas gefunden werden kann.

Gemeinschaftliche Interessen haben Deutsche, Niederländer, Franzosen, Engländer, Belgier, Luxemburger, Italiener, und andere europäische Völker gewiss. Sie sind besonders ökonomischer und leider noch politischer Art (politisch hier im engen Sinne des Wortes). Aus diesen Interessen entstanden die europäischen Organisationen. Aber derartige Gemeinschaften an sich stützen sich auf eine relativ schwankende Basis, Ökonomische Interessen können sich ja ändern und jede Änderung kann zur Zergliederung dieser Gemeinschaften führen.

Die ökonomischen Interessen bestehen also, aber sie sind nicht die Interessen oder Faktoren, die uns für immer binden. Das Gemeinschaftliche, das uns bindet, liegt auf kultureller, auf geistlicher Ebene.

Ich werde nicht mit Ihnen dieses Gemeinschaftliche besprechen.

Professor Hendrik Brugmans, der im Juni während der Didaktika in Hannover den Pestalozzipreis bekam, Friedrich Schneider u. a. in seinem Buch Europäische Erziehung, Denis de Rougemont u. a. in Vingt-huit siècles d'Europe, Friedrich Heer in Europäische Geistesgeschichte oder Christopher Dawson u. a. in seinem Buch The historic reality of Christian Culture haben hierüber überzeugende Information gegeben. Aber wenn wir Europa in den Unterricht einbeziehen wollen, werden wir einsehen müssen, dass es um mehr geht als um eine ökonomische Gemeinschaft, dass es geht um eine europäische Gesinnung, wie Guardini es sagte, oder dass es geht "um jene bestimmten Gegebenheiten, die wir "europäisch" nennen, wie Rolf Helmut Foerster sagt.

Darf ich für meine weitere Erörterung annehmen, dass Sie mit mir in dieser Richtung mitdenken können? Wenn ja, dann muss die Frage gestellt werden: wie kann ich dem jungen Menschen die europäische Gesinnung beibringen? Oder anders gesagt: wie kann ich die Jugend davon überzeugen, dass die Europäer eine gemeinschaftliche Kultur haben und wie kann ich die jungen Leute zu guten Europäern erziehen? Ich meine, dass es Eduard Spranger war, der einmal sagte: "Der Auftrag des Lehrers ist ein undankbarer Auftrag, da der Lehrer nie seine Arbeit vollenden kann". Nehmen wir doch nicht an, dass es uns in der Schule gelingen wird, aus den Kindern gute Europäer zu machen. Wir setzen sie nur auf den Weg, in der Hoffnung, dass sie einmal - vielleicht wenn sie 20, 30 oder 40 Jahre alt sind - gute Europäer werden. In der Schule ist es unser Auftrag, das

Kind zu bilden, das Kind zu modellieren nach einem bestimmten Bild, aber das Kind selbst wird unsere Arbeit innerlich vollenden müssen.

Bei dieser Bildung können wir absichtlich oder unabsichtlich vorgehen. Obwohl ich es für selbstverständlich halte, dass wir auch hinsichtlich Europas informativ vorgehen, dass wir also den Kindern über Europa immer wieder selbst abfragbare Informationen geben, meine ich doch, dass wir im Allgemeinen der nicht-absichtlichen Weise des "Bildens" den Vorzug geben müssen. Wenn wir zu viel über Europa als Einheit sprechen, wurde das Kind, einmal erwachsen, uns dafür tadeln können, entweder dass wir uns "Hineininterpretieren" haben zuschulden kommen lassen, oder dass wir eine neue Form von Chauvinismus oder Nationalismus gefördert haben. Nein, wir müssen den Kindern helfen, selbst zu entdecken, dass Europa eine historische Realität ist, dass es der Mühe wert ist, an der Einheit Europas mitzubauen, dass europäische Kultur ein Gut ist, aber gleichzeitig, dass Europa einen Auftrag in der Welt hat, nicht in dem Sinne, dass wir, Europäer besser sind als andere und dass wir darum unsere Kultur auf andere übertragen müssen, sondern im Bewusstsein, dass Europa in seiner Eigenart eine eigene Verantwortlichkeit zu tragen hat für die Verwirklichung der Einheit der Menschheit, wie auch die asiatische oder afrikanische Kultur immer ein eigenes Gesicht behalten müssen. Wir setzen die Kinder auf den Weg, aber sie selbst werden entdecken müssen, dass es der richtige Weg ist, den wir angewiesen, aber nicht auferlegt haben. Nicht ohne Grund sagt man, dass der Historiker sich nur um die Wahrheit bemühen soll. Aber haben wir in der Vergangenheit nicht zu sehr gesucht, zu sehen, was die Völker trennt und nicht was die Völker bindet? Wenn wir wirklich die Kinder erkennen lehren wollen, dass die Europäer eins sind, werden wir mit der Verkündigung von Vorurteilen aufhören müssen. Gelre hat einmal Holland ausgeplündert und gebrandschatzt, aber trotz der grossen Feindschaft, die es einmal gab, fühlen beide Teile der Niederlande sich in ihrem Lande einig. Engländer, Franzosen, Deutsche oder Niederländer haben niemals entweder um des Kaisers oder des Königs willen, oder um ökonomischer Interessen willen oder wegen falscher Ideologien untereinander gekämpft und zuweilen steckt der Hass gegen andere auch tief im Herzen, aber wir werden niemals den europäischen Geist bringen können, wenn wir diesen Hass nicht überwinden können.

Eigentlich dürfen wir nur einen Feind bekämpfen, und das ist die Ideologie, das System, eine Politik, eine Regierung, welche die Demokratie nicht akzeptiert. Denn Demokratie ist im Wesentlichen trotz aller Formen von Absolutismus oder Diktatur, die wir in achtundzwanzig Jahrhunderten in Europa gekannt haben, ein typisch europäisches Gepräge. Und wenn sie mich fragen, was ich unter Demokratie verstehe, will ich kurz sagen:

unter Demokratie verstehe ich nicht nur das Recht der Bürger, ihre Regierung zu wählen und sogar zu vertreiben, sondern auch das Recht von jedermann, zu hören und zu sprechen und das Verlangen, dass auch der andere das Recht hat zu sprechen und zu hören. Das heisst: Demokratie setzt das Recht auf einen

ehrlichen Dialog zwischen dem Ich und dem Anderen voraus, und dieses Ich kann dann ein Regierender, ein Vater oder eine Mutter, ein Lehrer oder ein Arbeitgeber sein oder auch ein Kind oder Schüler. Wenn wir auch in der Schule demokratisch sind, erziehen wir die Kinder nichtabsichtlich zu guten Europäern.

Svetlana, die Tochter Stalins, hat vielleicht den besten Beweis gegeben, dass es in Russland keine Demokratie gibt, als die schrieb, dass es unmöglich gewesen sei, mit Stalin zu reden, wenn er einmal eine Idee im Kopfe hatte. Demokratie und Dialog sind fast Synonyme. Einer unserer wichtigsten Aufträge wird es sein, das Kind den richtigen Dialog zu lehren. In dieser Weise lernt das Kind, demokratisch zu sein und so wird es erfahren, dass es auf dem Wege ist, ein Europäer zu werden.

Ich habe gesagt: wir müssen den Kindern helfen, selbst zu entdecken, dass Europa eine historische Realität ist und dass der Weg nach der Einigung Europas ein richtiger Weg ist. Darf ich noch einige Hinweise geben, die uns im Unterricht helfen können? Bei unserem Unterricht können wir in europäischem Geist vorgehen. Allzu viel sind wir von Vorurteilen ausgegangen. Wir versuchten, die Ereignisse von unsrer Auffassung aus zu erklären. Wenn man katholisch ist, hatten die Katholiken immer recht. Wenn man Niederländer ist, hatten die Niederländer immer recht, usw. Aber wenn wir die Geschichte wie eine europäische Geschichte sehen, dann erfahren wir, dass jeweils die Franzosen, dann die Deutschen und die Engländer oder gar die Niederländer in ihrem Auftrage gescheitert sind. Trotzdem haben sie alle an einer gemeinschaftlichen Kultur mitgearbeitet. Zuweilen ist es wirklich notwendig, dass wir einander besser kennenlernen. Ich meine dass in dieser Zeit eine Begegnung der jungen Leute aus verschiedenen Ländern notwendig ist. Es gibt schon Reisen von Schülern, z. B. aus Deutschland nach den Niederlanden, aber sprechen die Teilnehmer auch mit niederländischen jungen Leuten? Eine Begegnung ist nur wertvoll, wenn sie zu einem Dialog führt. Ich bedauere es, dass im allgemeinen die Kultusministerien und der Europarat in Strassburg zu wenig Geld für Auslandsreisen zur Verfügung stellen. Nicht ein kleiner Teil der Jugend, sondern fast alle müssten die Gelegenheit haben, mindestens einmal während ihrer Studienzeit ins Ausland zu fahren. Dahn würden sie erfahren, dass der Unterschied zwischen einem Deutschen und einem Niederländer nicht so gross ist.

Meine Damen und Herren, ich bin eigentlich noch nicht mit meinen Darlegungen fertig. Trotzdem hoffe ich, Ihnen mit meinen Worten Stoff zu einer Diskussion gegeben zu haben und Ihnen einen Weg gewiesen zu haben, auf welchem durch den Unterricht die Einheit Europas gefördert werden kann. Denn vergessen wir nicht das Wort von Teilhard de Chardin: "Zum ersten mal in der Geschichte ist die Einheit der Auftrag für jeden Menschen geworden".

• • • • •

Die Teilnehmer der Historikerkonferenz in Tutzing 12-17 August '68 werden sich sehr gewundert haben, dass sie nicht den zweiten Teil des Berichtes in Kleio empfangen haben.

In dieser Nummer sollten die Referate des Herrn Dr. Felix Messerschmid, des Direktors des Institutes für politische Bildung in Tutzing erscheinen.

Im Nachsommer antwortete er auf einen Brief von mir, dass er mit den Vorträgen beschäftigt war. Das war das letzte Lebenszeichen das uns erreicht hat. Fünf Briefe von mir und Dr. Bruch blieben unbeantwortet. Darum erscheint erst jetzt die schon längst sonst fertige Nummer von Kleio. Dr. Geurts war so freundlich einen Aufsatz zur Verfügung zu stellen um die Lücke auszufüllen.

H. J. Nannen

DE HISTORICUS BETREKkelijk

In 1961 schreef ik in *Kleio*, het tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland een klein opstel onder de titel: Absentie van de geschiedenisleraar (II, nr. 2, 8-9), later herdrukt in: *Kleio de pols gevoeld. De toestand van het geschiedenisonderwijs bij het V. H. M. O.* (Groningen 1965, Janusreeks 3, 8-11). Ik poneerde daar de stelling, dat in de moderne Nederlandse literatuur de geschiedenisleraar slechts een te verwaarlozen plaats inneemt. Zoals vaker gebeurt, bleek die thesis later niet ongenueanceerd houdbaar. Breidt men het begrip geschiedenisleraar uit tot historicus, dan bieden de vele boeken van Marnix Gijsen talrijke aanknopingspunten om een meer gedifferentieerd standpunt te illustreren.

In 1925 promoveerde Marnix Gijsen - maar dan onder de naam die hij volgens het bevolkingsregister draagt nl. Jan-Albert Goris - op een proefschrift over een onderwerp uit de economische geschiedenis van Antwerpen, getiteld: *Etude sur les colonies marchandes méridionales (portugais, espagnols, italiens) à Anvers de 1488 à 1567. Contribution à l'histoire des débuts du capitalisme moderne.* Het is een bijzonder omvangrijk werk van ruim 700 bladzijden. Het verscheen in een serie van erkend wetenschappelijke standing: *Recueil de travaux publiés par les membres des conférences d'histoire et de philologie.*

Bij zijn promotie was Gijsen 26 jaren oud. Hij is Antwerpenaar. Om gezondheidsredenen bracht hij verschillende jaren op het platteland door, maar in zijn geboorteplaats bezocht hij de scholen van de zusters Apostelinnen, van de broeders van de Christelijke scholen en het Hoger Handelsinstituut van de Jezufieten. Ofschoon de economie niet aan hem voorbijging, toonde hij in die periode een bijzondere voorkeur voor de klassieke oudheid. Strijdbaar lid van de Vlaamse beweging verliet hij laatstgenoemde instelling voortijdig en niet vrijwillig. Alvorens zijn studie in de geschiedenis aan de universiteit van Leuven te beginnen, was Gijsen werkzaam bij een weekblad voor kunst en letterkunde en bij een uitgeverij. In dit interstudium mag men zijn eerste literaire activiteiten, die de aandacht trokken, plaatsen.

Na zijn promotie bezoekt Gijsen om studieredenen verschillende Europese steden en ook, gedurende een jaar, de Verenigde Staten, waar hij later een groot deel van zijn leven zal doorbrengen. Hij is werkzaam - volgens zijn eigen woorden - "als kamergeleerde en hoogleraar". Maar weldra stapt hij over op een ambtelijke functie: kabinetchef van de Antwerpse burgemeester Frans van Cauwelaert; in 1932 kabinetchef op het Ministerie van Economische zaken, waar hij een zevental jaren blijft.

Hij wordt commissaris-generaal van de Dienst voor Toerisme. De Tweede Wereldoorlog overvalt hem in Amerika, waar hij hoofd wordt van de Belgische Voorlichtingendienst. Daarna wordt hij afgevaardigde bij de Verenigde Naties en zal

zelfs de titel Gevolmachtigd Minister voeren. Hij was daar medewerker aan het weekblad dat de Belgische regering-in-ballingschap gedurende de oorlog uitgaf en aan het maandblad van de Belgische Kamer van Koophandel aldaar. In Amerika verschenen reeds twee bundels met bloemlezingen uit deze bijdragen. In 1964 één in Nederland. Zoals hij België bekend maakte in Amerika, zo verzorgde hij voor de Belgische radio en televisie uitzendingen over de Verenigde Staten. Momenteel is Marnix Gijsen als ambtenaar gepensioneerd.

De romans en novellen van Gijsen bevatten veel autobiografische elementen. Natuurlijk is slechts de auteur zelf competent op dit punt, inconcreto en in detail een authentieke interpretatie te geven. Gijsen wijdt over dit thema uit in zijn pas verschenen autobiografische schets: Zelfportret, gevleid, natuurlijk. Hij zegt behalve Klaaglied om Agnes nooit een strikt autobiografisch werk geschreven te hebben. Hij zet uiteen, dat hij veelvuldig gegevens uit zijn eigen leven op schepende wijze verwerkt. Ik beperk mij hier in hoofdzaak tot hetgeen Gijsens figuren uit zijn novellen en romans zeggen en denken over de geschiedenis en de historicus, én ook over het leraarschap en het onderwijs.

Van een aantal van Gijsens romans, zoals Telemachus in het dorp en De oudste zoon en van de novellen gebundeld in Allengs gelijk de spin, mag men aannemen, dat ze **reminiscenties** bevatten aan de jeugd van de schrijver.

De amateur-archeoloog Heinrich Schliemann is daar vaak het idool van de jeugdige ik-figuur. Geen wonder dat de dertienjarige besluit archeoloog te worden. In de stedelijke bibliotheek wordt hij reeds als kind graag door het bedienend personeel geholpen vanwege zijn voorliefde voor historische boeken, waaruit hij ijverig aantekeningen maakt. In het dorp Blaren vlak bij de grote stad maakt de jongen kennis met de enige universiteitsstudent. Deze Albert Geysen, dichter bij tijd en wijle, heeft een grote verering voor Homeros, van wiens Odyssee hij hele stukken van buiten kent. Daarmee fascineert hij zijn jonge vriend. Maar aan die vriendschap komt een abrupt einde als zij, om de glorie van Hellas te doen herleven, een Homerische worsteling organiseren. Een voorliefde voor verwijzingen naar- en citaten uit Homeros blijft echter bestaan. De jongeman is er trots op, dat hij klassieke talen leert.

In het begin van Klaaglied om Agnes, waarin Gijsen het verhaal van zijn jeugdliefde doet, is de ik-figuur een zeventienjarige jongeman, die aan zijn eerste gedichten toe is, een boekenworm, opgevoed met een eerbied voor het verleden, die grenst aan een eredienst; die zich thuis voelt in de bibliotheek, zolang daar nog boeken zijn die hij niet gelezen heeft. Verdiept in een boek loopt hij over straat en zelfs onder het eten legt hij zijn boeken niet uit de hand. Tot die lectruur horen o. a. biografieën van Plutarchus, waarin hij leest, dat Alexander de Grote op twintigjarige leeftijd de wereld veroverd had. Hem restte dus niet zo heel veel tijd meer, is de conclusie. Herhaaldelijk geeft de ik-figuur blijk van vertrouwdheid met klassieke schrijvers, de Griekse en Romeine mythologie.

De gebeurtenissen spelen zich af gedurende de Eerste Wereldoorlog en vlak daarna. Na een baantje bij een klein weekblad "De Bannier" wordt de hoofdpersoon in militaire dienst geroepen, waar hij weinig spectaculaire functies vervult: hij past zieken op en verricht vrij onnozel administratief werk. Daarna is hij sportjournalist en als Agnes aan tuberculose sterft is hij secretaris van een vooraanstaand plaatselijk politicus.

Op Klaaglied om Agnes sluit logischerwijze Terwille van Leentje aan. Jacobus Vasteels, de ik-figuur in dat boek, is in het burgerleven student in de rechten en doet nu dienst als soldaat 3e klas in de militaire kazerne Lindeloo. Dat dienstverband speelt zich weer af in het lazaret en op de administratie. Zo goed en zo kwaad als het onder de gegeven omstandigheden mogelijk is, houdt hij zijn rechtenstudie bij. Daarnaast voorziet hij zich van historische lectuur en leest o. a. Spengler. Hij verdiept zich in de geschiedenis der filosofische systemen. Zijn voorkeur gaat uit naar de biografieën van Plutarchus, welke hem zelfs op de meest merkwaardige tochten vergezellen; op de duozit van een motor en tot in de gevangenis. Dat zijn omgeving hem een boekenworm vindt, is begrijpelijk.

In Dr. Robijns, hoofdfiguur uit De vleespotten van Egypte, kan men verschillende trekken terugvinden van de pas gepromoveerde Gijsen, die een studiereis maakt naar de Verenigde Staten. De roman begint als de jonge doctor na zijn promotie in de geschiedenis huiswaarts keert. Zijn proefschrift noemt hij:

"Een wetenschappelijk werk met veel voetnoten in verschillende levende talen".

Op deze badinerende toon komt het proefschrift nog enkele malen ter sprake:

"Mijn thesis handelde over een vrij dor onderwerp en heeft mij een tijd lang beroemd gemaakt bij tenminste twintig specialisten in Europa en elders. Over mijn onderwerp raadpleegde men "Robijns". Ieder die er iets van wist, beseftte dat de vermelding van de titel overbodig was. Het was een van die talloze boeken die geschreven worden niet om gelezen maar om geraadpleegd te worden: bouwstof voor de werkelijke geschiedschrijver".

Later in San Francisco stelt Dr. Robijns met trots vast:

"dat de openbare bibliotheek van dit wereldmiddelpunt een (zij het onopengesneden) exemplaar van mijn geleerd werk bezat".

Voorlopig zonder vooruitzicht op een betrekking als leraar verdient Dr. Robijns iets als amateur-genealoog, die onder de prijs werkt. Daarnaast snuffelt hij in het plaatselijk archief voor een detailonderzoek.

Wanneer hij in dienst van de oude barones van Bever speurwerk verricht in oude familistukken ten behoeve van een verjaringskwestie, wordt hem een studiebeurs

voor Amerika toegewezen. Andreas van Bever, de zoon van zijn adellijke werkgeefster, die zich zelf betitelt als "de bekende laatste telg uit een vermoeid geslacht", zal hem vergezellen. Deze zonderling bestudeert de zelfmoord, welke dood hij zich zelf heeft toebedacht, hij legt een verzameling macabere rariteiten aan. Toch zet deze Andreas Dr. Robijns aan het denken over zijn vak.

"Jij bestudeert oude historie, en je doet tenslotte niets anders dan de lieden van eeuwen geleden doen handelen, denken en spreken zoals jijzelf denkt. (bij mezelf dacht ik: de gewone lekenheresie tegen de geschiedschrijving). Je zoekt naar een waarheid, en weet toch zeker dat ze niet te bereiken is. Geen twee getuigen zien hetzelfde kleine ongeval op dezelfde manier. Je schrijft altijd het best over een tijdvak waaruit slechts weinige bescheiden zijn overgebleven. Dat laat je toe te fantaseren. Rampzalig de dag toen men heeft verkondigd dat de geschiedenis een vak was, een wetenschap, terwijl zij in feite thuishoort bij de kunsten van zieners en waarzeggers. Maar ja, er zijn wel meesters in de theologie die ons zeggen hoe de hemel er uitziet. Laat je door dit alles niet ontmoedigen. Jij bent een parasiet; ik ben een parasiet. We teren allebei op het verleden: ik op het fortuin, jij op het archief".

Intussen heeft Andreas van Bever Dr. Robijn gevraagd, hoe hij ertoe kwam geschiedenis te studeren:

"Ik vertelde hem dat ik voor cijfers en exacte wetenschappen geen aanleg had, dat ik in mijn eenzame jeugd nooit anders dan geschiedkundige boeken en verhalen had gelezen, dat de historie mij werkelijk het meest aantrekkelijke vak had geschenen".

In zijn Zelfportret schrijft Gijsen zijn bekering "van de gebroken-armen-en-benen-journalistiek naar de studie der geschiedenis" toe aan een kwaadaardige en tententieuze kritiek op zijn Loflied van Franciscus van Assisi en achteraf acht hij deze ommekeer een bijzonder fortuinlijke gebeurtenis in zijn leven.

Toen Dr. Robijns zijn academische studie voltooide waren de vooruitzichten op een betrekking als leraar geschiedenis weinig hoopvol. Na de promotie had een der professoren aan hem gezegd:

"dat ik niet moest hopen zo maar dadelijk in het onderwijs te worden aangesteld. Het wachten kon wel eens een paar jaren duren, en dan zou men mij wellicht doen aanvangen in een of ander provinciaal nest waar ik onherroepelijk met de lelijke dochter van mijn hospita zou trouwen".

De gevoelens van de jonge doctor schommelden bijgevolg tussen twee polen:

"Nu eens was ik fier tot de klasse der mandarijnen te behoren, dan weer zag ik met vertwijfeling de komende tijden tegemoet".

Als de toekomstige schoonvader van Andreas van Bever de historicus naar zijn toekomstplannen vraagt, krijgt hij de volgende repliek:

"Ik antwoordde hem dat ik op weg naar huis was, waarschijnlijk leraar aan een middelbare school zou worden, misschien zelfs hoogleraar; dat ik, als hij, een gezin wilde stichten, maar dat mijn rustperiode stellig eerst na de vijftenzestig zou beginnen, wanneer de staat mij een pensioen zou uitkeren ongeveer de helft van het loon van een sneeuwruimer".

De perspectieven van de Amerikaanse collega's bleken ook niet steeds bemoedigend:

"De leraar bracht mij troostrijk bij, dat zijn bestaan ook geen bed van rozen was, want voegde hij er bij, hij had met de verstrooidheid, kenmerkend voor alle geleerden, een onverantwoordelijk groot gezin verwekt, en had sedert jaren zes dochters op de markt".

Wanneer Andreas van Bever, helemaal veramerikaanst en zijn mentor geestelijk ontgroeid, Dr. Robijns tracht over te halen in de Verenigde Staten te blijven, houdt hij hem het volgende toekomstbeeld voor ogen:

"Naar wat ging ik terug?, vroeg hij retorisch. Naar de papieren die enkele eeuwen oud waren en waar een klein aantal maniakken belang in stelde, naar een schoollokaal waar ik een dertigtal of misschien wel een honderdtal verstrooide jongelui de belangrijkste data van de geschiedenis zou inpompen, waar ik eerbiedig moest spreken over koningen en keizers, omdat hun naam nu eenmaal een goede klank had. Misschien zou ik voorzitter worden van de archeologische kring van het provinciestedje waar men mij ongetwijfeld zou heenzenden. En als alles goed ging zou ik mijn leven met een woest twistgeschrijf over zekere historische feiten met een ander zachtaardige maniak zoals ik, die op vijftig kilometer afstand mij regelmatig zou bestoken met venijnige korte bijdragen in het plaatselijke geschiedkundige tijdschrift en waarin hij op halfbedekte wijze mijn geleerdheid, zelfs mijn verstand in twijfel zou trekken, zodat ik wel verplicht zou worden hem met dezelfde munt te betalen. Zou ik een gezin stichten en armoedig leven, wachtend op een pensioen dat een vierde van

mijn mager salaris zou bedragen, op de koudste dagen warmte zoekend in een bibliotheekzaal, een geëerbiedigde maar nutteloze figuur in de gemeenschap?"

Terwijl Andreas van Bever tot over de oren verliefd wordt op een op-en-top Amerikaanse, Vivian, en dit paar spoedig voorbereidingen tot een huwelijk treft, vormt de beoefening van de geschiedenis in een vorm waarvoor Gijsen steeds meer afkeer aan de dag gaat leggen, de *trait d'union* tussen Dr. Robijns en een vrouwelijke collega, die in het moederland een dissertatie voorbereidt:

"Ik ontving sedert enkele maanden regelmatig brieven van een meisje dat ik aan de universiteit gekend had en dat zorgvuldig doorwerkte aan een Clossarium der financiële terminologie van de veertiende-eeuwse Lombarden. Zij was al een heel eind op streek en vroeg mij om raad. Ze bracht mij haar kleine vraagstukken, zoals een moederkat haar jongen van enkele dagen neerlegt voor de voeten van haar meesters. Anna, doctorandus of doctoranda (ze wist nooit of ze het verleden deelwoord zou vervoegen), maakte mij op die wijze, van verre en bescheiden, het hof. Ik had uit ijdelheid Vivian over Anna verteld en zij was met stomheid geslagen toen ik haar het onderwerp van onze correspondentie mededeelde. "En zegt ze nooit dat ze van je houdt?" vroeg ze. "Dat is niet nodig," zei ik, "ik lees dat tussen de regels." "Goede genade," zei Vivian, "wat een koele vrijage."

Dr. Robijns bereidt zich zonder groot enthousiasme voor op zijn terugkeer naar Europa. Er zullen maar weinig vrienden en kennissen zijn, die hem daar opwachten.

"En misschien Anna, de jonge geleerde, die mij bleef bestoken met onhandige en overbodige vraagjes van wetenschappelijke aard, waarvoor zij zeer gemakkelijk een oplossing kon vinden in ieder goed lexicon".

En iets verder:

"Stellig ik ging terug naar Anna-met-de-voetnoten, die niet eer een vrouw zou worden voor ik haar schrijfboeken voor goed zou wegsluiten en haar een kookboek zou ten geschenke geven".

In Amerika ging de belangstelling van de historicus Robijns - zoals bekend op studiereis - in de eerste plaats uit naar de universiteiten. Daar kwam hij voor

verrassingen te staan, waarvan hij met enige aarzeling moest toegeven, dat ze toch wel hun aantrekkelijke zijden hadden.

In de woorden waarin Gijsen die ervaringen beschrijft proeft men duidelijk kritiek van de auteur op het Europese onderwijssysteem.

"In plaats van een autoritaire alleenspraak van een hoogleraar die jaar na jaar zijn zelfde college opdreunde, kregen wij een levendige, zij het ietwat vulgariserende uiteenzetting, nauw verbonden met de dingen van de dag en van onze omgeving, zonder ooit een woord retoriek en zonder geestelijke tautologieën. Tot mijn ontsteltenis eerst, tot mijn vreugde later, hoorde ik af en toe een student de spreker onderbreken en zeggen: Ik begrijp U niet. Welk een heiligschenen zou dit niet geschieden hebben in mijn land, waar een professor verondersteld wordt niet alleen alles te weten, maar ook alles wat hij weet volmaakt te verkondigen. De professor wierp de onverlaat niet buiten, maar beijverde zich om hem zijn denkbeeld duidelijker uiteen te zetten. Veel meer echter dan door deze dingen, die tenslotte enkel schilderachtig konden heten, werd ik getroffen door het voortdurend, vertrouwelijk en Socratisch verband tussen de leraar en de leerlingen. Ik merkte dat de Amerikaanse universiteit er vooral op uit was de studenten op te voeden, er redenerende mensen van te maken, voor wie het verleden slechts in zoverre betekenis heeft, dat het ter illustratie van dingen van de dag kan dienen; dat heel de geestkracht van de intelligentsia gericht was op de toekomst; dat men hier openstond voor ieder denkbeeld, elke opvatting, welke ook maar een schijn van rechtvaardiging bezat. Ik kwam uit een milieu waar de Cartesiaanse twijfelzucht als stelsel, de allergrootste ketterij werd geheten, waar elke leraar volkomen zeker was van zijn stuk en waar elk vak, elk feit belicht werd van uit de hoek ener onwrikbare waarheid. Thans bevond ik mij in een gemeenschap waar men voor geen enkele proefneming, technisch of zedelijk, terugschrikte, waar onze verstgevorderde meningen tam en conservatief schenen. Van honderd kanten werden de grondvesten van mijn geestelijk bestaan aangevallen, of beter gezegd: aangeknaagd".

In een andere passage die de afsluiting van Robijns' studie aan een Amerikaanse universiteit markeert, vat hij zijn indrukken nog eens samen:

"Ik nam node afscheid van de universiteit. In mijn vak was ik niet veel wijzer geworden. Toch gevoelde ik een diepe eerbied voor mijn leermeesters en grote genegenheid voor hun werkwijzen. Hetgeen mij het meest had getroffen was het formaat van hun opvattingen en de uitgestrektheid die hun beschouwingen bestreken. Het pijnlijke en vervelende archiefwerk was hun volkomen vreemd; zij hadden er ter plaatse de kans noch de behoefte toe. Wilden zij lijn in hun uiteenzettingen en studies verkrijgen, dan waren zij wel gedwongen breed te zien

en de schakering waar wij zulk een overdreven belang aan hechten, te verwaarlozen, ten voordele van een misschien gewaagde, maar in elk geval samenhangende synthese. Volgens hun opvatting en gevoelen was de geschiedenis nooit dood. Zij kreeg een nieuwe betekenis wanneer men haar in hedendaagse termen kon overbrengen. Caesar was een fascist en Napoleon een Hitler. Onwillekeurig voerden zij alles terug tot hun eigen maat. Ik had goed protesteren en nuances, nu en dan zelfs een grondig onderscheid, onderlijnen; zij gaven mij ten antwoord dat de Europese geschiedschrijving meestal in dienst stond van een monarchistische of tenminste vaderlandse gedachte en vroegen mij of deze dienstbaarheid niet erger was, want baatzuchtig, dan die van de al te actuele gedachtengang die ik hen verweet. Voor de Europese vorsten hadden zij een spontaan misprijzen en voelden er slechts dan belangstelling voor wanneer deze door schilderachtige ondeugden of door grootsheid van hun militaire verrichtingen opvielen. De geschiedenis werd door het volk gemaakt - beweerden ze - door de boer, de arbeider, de handelaar en de zeevaarder. Ik gaf dit slechts ten dele toe en wees erop hoe het tenslotte de geest is, die de wereld leidt en drijft en dat zij druk bezig waren hun eigen historische figuren tot halfgoden te verheffen. Zij gaven dat toe maar vroegen me dan weer, wie over een eeuw van grotere betekenis zou zijn: Clémenceau of Ford. Een groot staatsman en bezielde schrijver of een barbaar die, begaafd op een beperkt gebied, het aanzien van de beschaafde wereld grondig had gewijzigd. "Goed," zei ik, "nu rijden we honderd maal sneller dan een eeuw geleden, maar we rijden nog steeds ergens naar toe. Naar een opgang of een ondergang".

Dat Gijsen hier inderdaad vaak zijn eigen persoonlijke mening geeft door de mond van Dr. Robijns, mag blijken uit vroeger door hem geuite kritiek op school en onderwijs zoals hij die thuis kende. Naar aanleiding van de uitdrukking "onderwijs genieten" schreef hij in een bespreking van literair werk:

"Wanneer zullen wij afleren het woord "genieten" te misbruiken. Al de gebiografeerden genoten onderwijs en opvoeding. Laat ons eerlijk zijn en zeggen "ondergingen" of "leden" of "konden niet ontsnappen aan" wat in ons land opvoeding wordt genoemd. Maar dat "genieten". Ieder weet toch dat de schooljaren de miserabelste periode van ons leven zijn".

Bij een latere gelegenheid klonk het als volgt:

"Wij hebben in ons onderwijs alles verstart om utilitaire redenen. Alleen in de Verenigde Staten heeft men in de universiteiten durven afwijken van de les in monoloogvorm. Het levendige element blijft uit onze methoden geweerd: er is geen dialoog, de gedachte groeit niet in de les en uit de les, zij treedt geharnast,

in staal en blik, tevoren uit het brein van de meester en niemand stelt haar vragen".

Hieraan is verwant de verklaring die de student in de rechten Jacob Vasteels in het begin van de roman *Terwille van Leentje* aflegt:

"Ik ben tot het besluit gekomen dat ik al wat men mij tot dan toe had geleerd, en wat ik aanvaard had op grond van het gezagsargument, moest verwerpen. Men had mij niet onderwezen, begreep ik opeens, men had mij duizend dingen wijsgemaakt. Men had mijn hoofd en hart volgepropt met allerlei rommel die niet de toets van de werkelijkheid kon doorstaan".

Wat het geschiedenisonderwijs betreft, vertelt Filip Meeuwissen, hoofdpersoon uit *De man van overmorgen*, die als arbeiderszoon door plichtsgetrouwe studie opklom tot succesvol stadsmagistraat, de volgende herinneringen:

"Ook in de geschiedenis maakte ik grote vorderingen na een tijdje: er was in heel Europa sedert Clovis geen overdracht van grondgebied gebeurd, ook al was die maar een paar vierkante kilometer groot, of ik kon zeggen waarom, en ik had Lloyd George kunnen beschamen toen hij bekende niet te weten waar het Banaat van Temesvar lag".

Dit bedierf wonderlijk genoeg zijn smaak voor geschiedenis niet. De lokale geschiedenis genoot zijn voorkeur:

"Ik stelde veel belang in de geschiedenis onzer stad en kende na een tijdje al de legenden en verhalen die aan de straten en monumenten verbonden waren".

In zijn latere politieke carrière zou deze kennis hem te stade komen. Na deze uitlatingen zal het niemand meer verwonderen, dat de leraren die in Gijsens boeken voorkomen geen opvallend succesvolle figuren zijn.

Een voorbeeld daarvan is de hoofdfiguur uit de roman *Mijn vriend de moordenaar* - heel terloops blijkt dat hij Jan heet - kind van een weduwe die heel haar leven in dienst stelde van de studie van haar zoon. Hij heeft:

"over het gebruik van (de ablatief) deze zesde Latijnse naamval een dik proefschrift in het licht gegeven; wel te verstaan het schemerlicht van een honderdtal geleerde bibliotheken".

De moeder was er diep van onder de indruk, ofschoon zij natuurlijk geen idee had wat zij ermee aanmoest:

"Ik heb het toen maar op de kast gezet, naast de glazen stolp waaronder haar bruidsbouquet bewaard staat. Zo'n boek blijft gemakkelijk rechtop staan; het was zwaar van geleerdheid. De trots mijn werk te zien prijken op het larenaltaar van ons klein gezin, naast het portret van vader en het bouquet van moeder, is de enige voldoening die het mij ooit heeft verschaft".

Toen hij zijn studie beëindigde waren zijn vooruitzichten alles behalve rooskleurig:

"Een paar maanden na mijn promotie stelde ik vast dat leraren klassieke talen bijzonder taai zijn, want er kwam nergens in het onderwijs een betrekking vrij".

Hij nam deel aan een examen voor de diplomatieke dienst en slaagde. Na gedurende twee jaren een onbetekenende post bekleed te hebben op het ministerie - visvangstjurisdictie - werd hij uitgezonden naar een stadje in het Middenwesten van Amerika:

"Ik heb mijn proefschrift achtergelaten, maar ik heb moeder gevraagd of ik het bruidsbouquet mocht meenemen".

Hij wordt voortijdig teruggeroepen vanwege zijn onhandige bemoeiingen met een gevangen stad- en buurtgenoot, Hyppoliet Verstraeten, in Amerika tot levenslang veroordeeld wegens moord. Het is de moordenaar uit de titel van het boek.

Ofschoon de bezigheden van de vice-consul van overwegend prozaïsche aard zijn, vindt hij toch een zekere bevrediging in de propaganda voor Belgisch bier. Daar glorieert hij zelfs in:

"Dat was een andere vreugde dan die welke mijn standaardwerk over de ablatief mij had bezorgd".

Het is echter zijn enige triomf. Bij tegenslag kijk hij, weer met een zekere weemoed naar zijn wetenschappelijk verleden:

"Was ik maar trouw gebleven aan de ablatief".

Als zijn optreden in de zaak Hyppoliet Verstraeten definitief een fiasco is gebleken, eindigt het boek aldus:

"Ik heb aan mijn uitgever geschreven om een exemplaar van mijn proefschrift. Als de wroeging om Hyppoliet mij overmant, zal ik er in bladeren, want er is nog veel meer te zeggen over de ablatief dan wat ik heb geschreven. En de ablatief, die begrijp ik; van al het overige dat in de wereld omgaat begrijp ik geen snars".

Een ander classicus uit Gijsens arsenaal is Philip, de ik-figuur in Lucinda en de lotoseter. Hij moest in de Tweede Wereldoorlog onderduiken omdat hij betrokken was bij de verzetsbeweging; hij verloor tengevolge daarvan zijn vrouw en enige zoon. Na de oorlog heeft het leraarsambt voor Philip zijn laatste bekoring verloren. Hij heeft er nog slechts cynische opmerkingen voor over. De 25 jaren trouwe dienst had hem de gebruikelijke ridderorde opgeleverd, spottend genoemd: "de orde van de Vermoeide Kameel".

"Ach ja, ik was de vermoeide kameel die geen einde ziet aan de zandwoestijn en die niet weet of er een oase voor zijn dorst zal opdagen".

Hij wist niet meer:

"Waarom ik een bende verstrooide meisjes en jongens verplichtte de Odussee te ontcijferen totdat elke glans uit de luisterrijke woorden van de dichter was geweken. Soms was ik het grondig eens met de anonieme auteur die het onderwijs heeft omschreven als het werpen van valse parels voor echte zwijnen".

Zelf definieert hij zijn beroep aldus:

"moeizaam elke volzin (te) verklaren aan onwennige jongens, die meer belangstelling gevoelden voor de nieuwste automodellen dan voor de taalmuziek van Homeros".

Ook over zijn vroegere wetenschappelijk werk spreekt Philip nu op denigrerende

toon:

"Roem of bijval zocht ik niet, tenzij de heel bescheiden voldoening nu en dan een korte bijdrage te publiceren in het Tijdschrift voor Klassieke Talen: glossen bij een tot dan toe verkeerd verklaarde versregel van Plautus, bij een slecht geplaatste komma die het juist begrip van een Hellenistische schrijver verstoort. Soms dreef ik zelf de spot met deze pedante onbenulligheden die mij de faam van geleerde verschaffen".

Sneren op een voetnoten-wetenschap kan men in Lucinda en de lotoseter herhaaldelijk aantreffen:

"theoretische opstellen met talrijke voetnoten, die hem in de beperkte kring van zijn leven de faam van een gezaghebbend man hadden bezorgd".

Lucinda spot met Philips toekomst als er een einde dreigt te komen aan hun verloving:

"Ik zie je al over een paar jaar, terug tussen je boeken, onder een groen gekapte lamp, voetnoten zitten schrijven".

Deze verloofde stelt Philip voor het dilemma:

"Wil je nog meer voetnoten schrijven bij je geliefde auteurs, of ben je van plan eindelijk te gaan leven?"

Philip vertoont duidelijk kenmerken van een beroepsdeformatie:

"Mijn denken en voelen waren afgestemd op de grote figuren der oudheid: op Thucidides - die de zwartste dag van zijn loopbaan in één neutrale, volkomen objectieve volzin vermeldt - op Caesar en Cicero, op Augustus en Marcus Aurelius. Ik zocht vergeefs naar huns gelijken onder de vedetten van dit wereldforum".

En veel later:

"Mijn enige leidsmannen zijn de oude schrijvers. Ik bezit niets dan boekenwijsheid en schaam me daar niet over. Men heeft een zogenaamde intellectueel van mij gemaakt en ik betaal de tol van die misvorming, zoals een ambachtsman een kromme rug krijgt of een mijnwerker longtering".

Het is verklaarbaar, dat een collega, strijdbaar communist, Philip weinig vleiend betitelt: "Meneer het fossiel".

Philip keert het onderwijs de rug toe en krijgt door relaties een plaats in de Belgische legatie bij de Verenigde Naties. Daar maakt hij zich spoedig onmogelijk door een geestige maar tactisch moeilijk acceptabele uitval. Het resultaat is dat Philip op tournee door de Verenigde Staten wordt gestuurd om daar lezingen te houden over cultuur en geestelijk leven van België.

Lucinda stelt de Amerikaanse levensbeschouwing tegenover die van Philip, meegebracht uit het oude Europa:

"In ons land telt alleen macht. In de eredienst van de macht zijn we opgevoed. Jij maakt je bezorgd om wat het nageslacht zal denken over je verhandeling over Horatius. Jij wil na je dood leven; wij niet. Wij willen vandaag leven, omdat we in de toekomst niet geloven, en aan het verleden maling hebben".

Langzaam maar zeker raakt Philip los van zijn Europees verleden, waarin:

"luxe voor mij bestond in het aankopen van de deeltjes van de Budé-collectie: die met het uiltje van Athene en die met de Romeinse wolvin".

Lucinda die dit verschijnsel als een ziekteproces beschouwt nl. "intellectuele mazelen", helpt hem daarbij krachtdadig:

"We gaan de goede kant op. Je bent aan het genezen. Nog een stap en je zult Henry Ford gelijk gaan geven, die zei "Geschiedenis is prullerij".

In tegenstelling met Dr. Robijns uit de Vleespotten van Egypte en de classicus-van-de-ablatief uit Mijn vriend de moordenaar, kapituleert Philip tenslotte voor Amerika, geïncarneerd in Lucinda. Het boek eindigt:

"Heel mijn leven had ik de gedachte als opperste leidraad erkend; de verfining van geest en gemoed als einddoel van al mijn streven gesteld. Aan deze overdaad zou ik ten onder zijn gegaan indien Lucinda met niet op het nippertje had gered..." "Onlangs ben ik Amerikaan geworden, en bij de eedsaflegging heb ik alle vreemde vorsten en potentaten moeten afzweren. Ik zou desnoods bereid geweest zijn het gehele mensdom te verloochenen behalve Lucinda, de krachtige, gele roos".

In 1964 verschenen van Marnix Gijsen, onder zijn eigen naam Jan-Albert Goris, een bloemlezing uit zijn journalistiek werk in de Verenigde Staten: *Candid Opinions on sundry subjects*. De opgenomen artikelen verschenen oorspronkelijk in een periode van tien jaren in: de *Belgian Trade Review*, het maandblad van de Belgische Kamer van Koophandel in Amerika waarvan Gijsen sinds 1954 hoofdredacteur was. Hier doet Gijsen zich voortdurend als een populariserend historicus kennen. Hij noemt zich ook historicus, maar met de toevoeging tussen haakjes: sinds 25 jaren aan de rol ("an historian on the loose for a quarter of a century"). Hij introduceert werken in de Engelse taal over de geschiedenis van België. Het verschijnsel dat zijn romanfiguur Dr. Robijns als een weldaad ervoer aan de Amerikaanse universiteit prijst Gijsen hier expliciet, nl. dat in de geschiedbeoefening het leven van de gewone man in het middelpunt der belangstelling dient te staan en niet koningen, vorsten en grote figuren. Hij toont zich ook hier een vijand van de geleerden met een voorliefde voor voetnoten ("foot-note scholars").

Nog een ander stokpaardje berijdt hij, nl. dat het Europese onderwijs het contact met het gewone leven verloren heeft laten gaan. Gijsen vertelt over Europeanen, speciaal Belgen, die als immigrant of tijdens een verblijf van langere duur een rol speelden in de geschiedenis van de Verenigde Staten. Hij is in deze populariserende artikelen steeds weer opnieuw wat men tegenwoordig noemt: een goodwill-ambassadeur voor België.

In 1965 verscheen een ander verzamelwerk van Gijsen: *Scripta manent*. De opstellen, waarbij helaas niet consequent vermeld wordt waar en wanneer ze oorspronkelijk verschenen, zijn ingedeeld in een zestal rubrieken. Maar niet slechts onder de titel: Kunst en Geschiedenis doet de auteur zich als historicus kennen. Ook elders geeft de Antwerpenaar blijken van zijn bewondering voor Peter Paul Rubens, die hij herhaaldelijk heeft verdedigd toen het auteurschap van diens oeuvre voor een aanzienlijk deel werd toegeschreven aan Frans Snijders. Gijsen doet geen moeite zijn liefde voor Antwerpen te camoufleren en hij tekent protest aan wanneer de geschiedenis van zijn vaderstad al te eenzijdig en onwetenschappelijk, te romantisch, wordt beschreven. Hij gebruikt op de meest verrassende momenten historische beelden:

Er zijn ministers die doen denken aan die vadsige Merovingische vorsten die

in de handboeken voor geschiedenis rondrijden in ossewagens met volle houten wielen".

Deze beschouwing over ministers besluit Gijsen als volgt:

"Men moet een flinke maag bezitten en een dikke huid om zonder last minister te zijn. Men moet een filosoof zijn met veel lankmoedigheid, en men moet het inzicht hebben van een historicus om de gebeurtenissen in hun juiste proporties te zien".

In een opstel over het Vlaamse Volkskarakter komt aan het slot de historicus Jan-Albert Goris duidelijk naar voren.

Een opstel in het Engels over de Nederlander Leo Vroman, bioloog-dichter in de Verenigde Staten, geef Gijsen weer gelegenheid enkele ideeën die hem bijzonder dierbaar zijn, te lanceren.

Hij mag zich zelf nauwelijks nog een geleerde noemen, eerder een gepensioneerde, die zo'n twintig jaren her de wetenschap in de steek liet voor de iets rooskleuriger vooruitzichten in een ambtelijke functie. Het lijkt wel of hij over die "desertie" nog steeds een soort schuldgevoelens met zich draagt.

Weer het verwijt aan Europese wetenschappers, die zich opsluiten in hun ivoren torens en het contact met de levende werkelijkheid verliezen.

Het woord voet-noot-geleerden gebruikt Gijsen hier opnieuw. Hij rekende er zich zelf ook eens toe en toen hij die uitdrukking voor de eerste keer tegenkwam, voelde hij zich gekwetst. Hun prestaties kunnen vaak echter eerder toegeschreven worden aan doorzettingsvermogen en het onvermogen zich te vervelen, dan aan ware intelligentie.

Vele jonge intellectuelen aan Europese universiteiten spenderen jaarlijks veel tijd en verstand aan het schrijven van werkstukken over onwaarschijnlijk kleine details uit een ver verleden, op welk gebied zij dan hele specialisten worden.

Aan een Europese universiteit kan een professor zijn colleges dikteren, vertrekken en zijn studenten vergeten, als hij ze tenminste opgemerkt heeft.

Laat de Europeaan voorzichtig zijn met zijn kritiek op de Amerikaanse universiteiten.

Het ligt geenszins in mijn bedoeling aan het slot kritische opmerkingen ten beste te geven naar aanleiding van de dikwijls kritische uitlatingen van Marnix Gijsen met betrekking tot geschiedenis en de historicus, de leraar en het onderwijs.

Dat laat ik graag over aan de lezer van zijn boeken, die zulks kan doen aan de hand van eigen opvattingen en ervaringen. Ik wilde hier slechts demonstreren, dat vele van zijn romans en novellen een speciale aantrekkelijkheid hebben voor

historici, vooral wanneer zij in het onderwijs werkzaam zijn.

Iedere lezer met smaak kan ervan genieten. Want de schrijver beschikt over een zeer onderhoudende verteltrant. Hij is geestig in de dubbele betekenis van het woord. Hij mag niet zelden sarcastisch of zelfs cynisch zijn, menervaart het van hem slechts bij uitzondering als kwetsend.

Maar de historicus voelt regelmatig een zekere affiniteit met de auteur, ook al is hij het niet eens met hem. Want Gijsen kan zich wel eens als deserteur ten aanzien van de geschiedenis voorstellen, hij is toch nooit van haar losgekomen.

Misschien houdt hij ons vaak een lachspiegel voor. Wanneer het soms een echte spiegel blijkt, hoeft het beeld er niet minder verrassend om te zijn.

P. A. M. Geurts

BOEKBESPREKINGEN

H. G. VAN DEN DOEL, DAAR MOET VEEL STRIJDS GESTREDEN ZIJN;
DIRK RAFAELSZ CAMPHUYSEN EN DE CONTRAREMONSTRANTEN;
EEN BIOGRAFIE.

J. A. Boom en Zoon, Meppel 1967.

Een uitnemende levensbeschrijving van deze sympathieke theoloog-dichter. Reeds vroeg heeft Camphuysen biografen gevonden, die o. a. konden gebruik maken van de nuttige en levendige mededelingen zijner weduwe, Anneke van Allendorp. Thans zijn nog veel meer bronnen benut, boeken en archiefstukken. De bronnenlijst, een verzameling van volledige teksten of titels met uitvoerige inhoudsopgave, telt 93 nummers; bovendien zijn er 99 vrij uitvoerige aantekeningen. Dan volgen 7 bijlagen, o. a. 4 lijsten met titels van uitgaven van Camphuysen's werken. En ten slotte een "lijst van gesiteerde werken", 177 nummers bevattende. Dank zij deze degelijkheid beslaat de eigenlijke biografie nog geen 2/5 van het ganse boek. Voorlopig zal het moeilijk zijn iets nieuws over Dirk Rafaelsz. te vinden of te schrijven.

Behalve door uitvoerigheid en grondigheid munt dit werk uit door een sterke onpartijdigheid. Zomin de wandaden der ene als die der andere partij in de z. g. godsdiensttwisten worden verzwegen of verbloemd. Daarom kan mij een regel uit de introductie op de achterzijde van het werk minder bekoren. "Na tal van omzwervingen stierf hij in 1627 te Dokkum, uitgeput door vervolging en ontbering." Het lijkt mij n. l. heel moeilijk om aan te tonen, dat de vrij jeugdige leeftijd, waarop Camphuysen overleed, te wijten is aan de onaangename behandeling die hij van zijn tegenstanders ondervond. Zijn vrouw daarentegen, die ten volle al zijn moeilijkheden gedeeld heeft en bovendien nog de hare had - zes kinderen - overleefde onder al die ellende haar echtgenoot 41 jaar. Hiermede wil ik natuurlijk allerminst de wandaden der Contra-Remonstranten goed praten, doch het is m. i. minder juist van deze afgezette predikant een martelaar te maken. In de Katholieke landen was men destijds wel wat anders gewend.

Overigens niets dan bewondering voor Dirk Rafaelsz. Camphuysen. Hij stond voor zijn zaak en waagde er alles aan, zich zelf en zijn gezin, zijn ambt en zijn levensgeluk. De tegenstellingen dier dagen mogen nu voor ons haar waarde en betekenis grotendeels verloren hebben, 's mans karaktervastheid blijft eerbied inboezemen en zijn dichtwerk heeft de soms al te enge kerkgrenzen overschreden.

Dit boek is zowel voor de litterair-historicus als voor de gewone geschiedenisman van bijzondere waarde. De 7 illustraties, grotendeels mij onbekend, zijn zeer verhelderend.

H. J. de Graaf

G. P. J. VAN ALKEMADE, JAN WILLEM BARON VAN RIPPERDA, EEN DIPLO-
MAAT-AVONTURIER UIT DE ACHTTIENDE EEUW. Mozaiek, grepen uit cultuur
en geschiedenis.

Uitgeverij Semper Agendo N. V., Apeldoorn.

Dit boekje vertelt op zakelijke, zij het wat droge manier de wonderlijke avon-
turen van de Groningse edelman, wiens naam de titel bevat. Blijkbaar is het
werkje bedoeld voor de schoolbibliotheek, gezien de bescheiden omvang en de
eenvoudige verhaaltrant. Men zie o. a. de uiteenzetting over Europa na de
Spaanse Successie-oorlog (p. 11-15). Als zodanig zou het zeer goed als eindexa-
menonderwerp kunnen dienst doen. Niettegenstaande het trouwhartige, onpar-
tijdige verhaal van de merkwaardige levensloop van deze diplomaat-avonturier,
blijft deze Groninger, wiens ras gemeenlijk als niet te meegaand beschouwd wordt,
toch m. o. m. een zieleraadsel. Hoe is het mogelijk, dat deze vreemde figuur
uit een Republiek zo hoog kon klimmen in een absolutistisch land? Een vergelij-
king met de tuinmanszoon - kardinaal-eerste minister van Spanje Giulio Alberoni
had hier wellicht kunnen verspreiden. Dit boekje lost het raadsel niet op.

's Mans gelaatsuitdrukking is niet bepaald innemend. Toch moet in deze Ripperda
iets meeslepends, boeiends gelegen hebben. Hoe had hij anders zo hoog kunnen
stijgen, al was het maar voor een korte spanne tijds?

Het werkje is wat eenzijdig geïllustreerd: twee portretten: van de held en zijn
echtgenote; vijf afbeeldingen van het Spaanse adelsdiploma, berustend in het
Groningse Rijksarchief, waarbij "Yo el Rey" de "Duque de Ripperda" verhief tot
de "Grandeza de Espana". Overigens geen serieuze bronvermeldingen dan "Enige
literatuur" in het 12e hoofdstuk.

Een bezwaar acht ik het te gering aantal jaartallen. Sommige boeken geven er
te veel en overstelpen ons er mee, maar dit bevat te weinig. Zo geeft de schrij-
ver na het jaar van het verdrag van Wenen (1725) pas drie jaar later een nieuwe
tijdsaanduiding, n. l. Ripperda's ontsnapping uit het gevang te Segovia. Maar in
die drie jaren valt nu juist het hoogtepunt van zijn leven, t. w. zijn ministerschap
(1725-26). Toegegeven, dat het moeilijk is de ingewikkelde loopbaan van de
diplomaat-avonturier te volgen, maar als nu nog de data ontbreken, wordt het al
heel bezwaarlijk.

Het verhaal ligt binnen het bevattingsvermogen van een gevorderd scholier M. O.
maar of het hem amuserend zal?

H. J. de Graaf

H. P. WAALWIJK, HET BRITSE PARLEMENT.
Uitgeverij Semper Agendo N. V. Apeldoorn.

Een alleraardigst boekje! Het schetst de geschiedenis van het Britse Parlement, van zijn eerste schuchter begin als 's Konings Raad in de 12e tot zijn volwassenheid als "volwaardige volksvertegenwoordiging" in onze eeuw. Als kenner van Engeland's geschiedenis in de vorige eeuw, is hij voor dit tijdperk zeker niet te kort geschoten.

Ook is het werkje prettig en aangenaam om te lezen, dank zij de vele anecdoten, waarmede de auteur zijn verhaal heeft gekruid. Mededelingen over oude gebruiken zijn tegelijk curieus en actueel, want in Engeland leven nog vele tradities, o. a. het jaarlijks onderzoek van het Parlements gebouw, beducht als men is voor een tweede buskruitverraad. Toch is het boekje stelselmatig geschreven, behandelt verleden en heden, en de geschiedenis eindigt met: De regels van het spel, een passende titel, waar spel in het Engelse leven zo belangrijk is.

Aangenaam doet het aan, dat de schrijver een lans durft te breken voor het thans zo vaak gesmade Victoriaanse tijdperk (p. 30). Terecht zal hij zich de vraag gesteld hebben; Wat zal men eens van onze tijd zeggen?

Interessant zijn ook zijn verhalen over het optreden van en tegen de z. g. suffragettes, waaraan ouderen onder ons nog gemengde herinneringen bewaren. Zeker zou niemand toen gedacht hebben, dat deze Mrs. Pankhurst eens haar standbeeld aan de Thames zou krijgen.

Oneens ben ik het met de verzekering, dat Wilhem I, de latere Duitse keizer, zich de "haat der Berlijners op de hals" zou hebben gehaald, "omdat hij in maart (1848) met kanonvuur een opstand in de Pruisische hoofdstad had weten te bedwingen" (p. 85). Wel bezat de toenmalige prins Wilhelm een reputatie van reactionair, doch m. i. miste hij de bevoegdheid de lastige Berlijners met kanonnen uit elkaar te schieten. Het was generaal Von Prittwitz die de Berlijnse straten met geschutvuur poogde schoon te vegen, en deze stond onder rechtstreeks bevel van koning Friedrich Wilhelm IV. Als de domme Berlijners toch van een "Kartetschenprinz" spreken, behoeft men hen daarin niet na te volgen.

Doch deze opmerking betreft maar een kleinigheid. Leerzame tabellen en overzichten besluiten dit aardige boekje, dat door goed gekozen afbeeldingen wordt geïllustreerd.

Het lijkt mij zeer geschikt, om aan eindexamencandidaten, die een vrij onderwerp zoeken, in handen te geven.

H. J. de Graaf.

RAAD VAN ADVIES

Prof. Dr. J. C. Boogman (Univ. Utrecht), Prof. Dr. A. E. Cohen (Univ. Leiden)
Prof. Dr. A. F. Manning (Univ. Nijmegen), Prof. Dr. A. B. Breebaart (G. U.
Amsterdam), Prof. Dr. M. C. Smit (V. U. Amsterdam), Prof. Dr. E. H. Waterbolk
(Univ. Groningen), Dr. J. L. P. Brants (Inspecteur VHMO), J. W. Fossen (Hfd. insp.
Kweekschool).

KERNCOMMISSIE

Drs. G. A. J. Giezeman, Dirk van Voorburglaan 16, Voorburg, Tel. 070-868123
Voorzitter: algehele leiding en universitaire cursussen.

Drs. J. C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, Tel. 070-555671,
1e Vice-Voorzitter; conferenties.

Dr. M. T. J. van der Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, Tel. 070-685609,
2e Vice-Voorzitter: beleid collegedagen.

P. Knoppers, Nieuwe Parklaan 138, Schèveningen. Tel. 070-540129,
1e secretaris, interne zaken.

J. C. M. Greep, Middelweg 104, Wassenaar, Tel. 01751-6387, 2e secretaris:
organisatie en administratie van de collegedagen.

H. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, Tel. 070-680355, penningmeester,
Postrekening 527314, t. n. v. penningmeester Commissie Postacademiale Vor-
ming der V. G. N. te 's-Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges bedraagt f. 10. --
voor de leden van de V. G. N. en f. 15. - voor niet-leden.

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen. Tel. 05920-3006, portefeuilles.

Drs. R. H. Cools, Zijdeweg 57, Wassenaar. Tel. 01751-8215, publicaties.

KRINGSECRETARIATEN

Alkmaar: Honthorstlaan 19

Arnhem: Rembrandtlaan 31, Velp

Breda: Biesdonkweg 65,

Goes: Valckeslotlaan 89,

Den Haag: Kijkduinsestraat 990,

Heerlen: Leenderkapelweg 27, Schaesberg,

Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum,

Rotterdam: Pr. Julianalaan 49,

Venlo: Groenstraat 244,

Amsterdam: Titiaanstraat 33',

Den Bosch: Boxtelseweg 48, Vught

Eindhoven: Kruisakker 76,

Groningen: Vondellaan 138,

Haarlem: Da Costalaan 46, Driehuis,

Hengelo: Frerikshuislaan 113, Almelo,

Maastricht: Passementsmakersdreef 30,

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum,

Zutphen: Deventerweg 58,

Zwolle: Stevinstraat 9.

S. J. VAN DER MOLEN

GOUD IN DE GOLVEN

De ware geschiedenis van de „Lutine”

Er zijn in de loop der eeuwen honderden schepen voor de Nederlandse kust vergaan, maar geen scheepsramp heeft ooit zo sterk de aandacht getrokken als de ondergang van de „Lutine”, het goudschip, dat op 9 oktober 1799, ten noorden van Vlieland, een prooi van storm en branding werd.

UIT DE PERS:

„Van der Molen heeft vele bronnen aangeboord om een ware geschiedenis over de Lutine te schrijven”

(Algemeen Dagblad)

„Het boek berust uitsluitend op authentieke gegevens”

(Dagblad v. d. scheepvaart)

„... die zich behalve als een stuk goede geschiedschrijving ook als een spannende roman laat lezen”

(Zutphens Dagblad)

Geïllustreerd met ruim 40, merendeels niet eerder gepubliceerde afbeeldingen naar foto's, oude kaarten en gravures, waaronder de originele bouwtekeningen van de „Lutine”.

Gebonden f 19,50

Verkrijgbaar in de boekhandel

NIJGH & VAN DITMAR - 's-GRAVENHAGE / ROTTERDAM

Een onmisbaar hulpmiddel bij modern geschiedenis-onderwijs

ATLAS

DER ALGEMENE EN VADERLANDSE GESCHIEDENIS

door Dr. B. A. Vermaseren

met een voorwoord van Prof. P. Geyl

De 18e druk is aangevuld met een grote kaart en twee bijkarten betreffende de Belgische Congo tot 1960. Verder zijn toegevoegd vier schema's van de belangrijkste internationale organisaties: de Verenigde Naties, de Europese Gemeenschap, het Europees Parlement en de NAVO.

De atlas geeft verder kaarten betreffende alle politieke en economische aangelegenheden, die sinds de Tweede Wereldoorlog van enig belang zijn geweest; nieuwe kaarten van Europese gemeenschappen en van het Nabije Oosten. Kaarten van de Vaderlandse Geschiedenis, Praehistorie der Nederlanden, Vlaanderen en Brabant. De Classes der Ned. Hervormde Kerk.

BEKNOPTE ATLAS

DER ALGEMENE EN VADERLANDSE GESCHIEDENIS

door Dr. B. A. Vermaseren

In deze 11e druk heeft het gedeelte over de Vaderlandse Geschiedenis een totaal ander aanzien gekregen. De wens in de schoolboeken meer aandacht te schenken aan de historie van de Benelux partners, ook in die perioden waarin zij staatkundig gescheiden waren, heeft in deze atlas tal van kaarten opgeleverd, die elders niet bestaan.

Het gedeelte dat de moderne tijd behandelt, heeft uitbreiding ondergaan, o.m. kaartjes over „Europa 1919-1939 en de Volkenbond”; een grote kaart „De Ontwikkeling in Afrika”, alsmede een nieuw kaartje aangaande de toestand in het Nabije Oosten. Verder geeft deze 11de druk een aantal schema's over twee pagina's, die inzicht geven in de opbouw van de voornaamste internationale organisaties, die na de Tweede Wereldoorlog zijn ontstaan. De in aanmerking komende kaarten zijn bijgewerkt.