

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Geschiedenisdocumentatie
- 2 Doelstellingen van het Geschiedisonderwijs
- 3 Krieg und Frieden im Geschichtsunterricht
- 4 Toespraak van Drs J. R. v. d. Leeuw
- 5 Polemica
- 6 Thema: Toetanchamon en zijn tijd
- 7 Actualia

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

DR. MR. C. W. VAN VOORST VAN BEEST, *voorzitter*; Spoorsingel 35, Rotterdam 4, tel. 010 - 28 20 46

H. DE RUYTER, *1e secretaris*; Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761 - 36 57

S. P. M. VERHEIJ, *2e secretaris*; Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-83 87 25

W. PABST, *penningmeester*; Bovenkruierlaan 17, Rotterdam 12, tel. 010 - 18 48 84, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N., Rotterdam

A. J. V. M. ADANG, Waalwijk

DRS. A. H. VAN DEN BERG, Purmerend

DR. P. A. M. GEURTS, Leiden

DR. G. VAN ROON, Rijswijk

G. S. SCHAAFSMA, Breda

CONTRIBUTIE

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

LEDENADMINISTRATIE

De ledenadministratie berust bij S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070 - 83 87 25. Aangifte en afschrijvingen aan dit adres. Bij aangifte wordt dringend verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van school van hoofdbetrekking

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

DRS. A. H. VAN DEN BERG, *voorzitter*; DRS. J. H. BIERLING; C. H. M. BOSCH; DRS. J. HAM; A. C. E. JANSE; MEJ. A. V. M. KAMP; O. POLETIEK; DRS. D. T. STEENIS; H. E. DE WOLFF

Secr.-penn.: MEJ. M. A. AALDERS, De Laat de Kanterstraat 22, Leiden, tel. 01710 - 3 21 69

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIE PUBLICITEIT

DR. F. DROST, *voorzitter*; A. J. V. M. ADANG

Secr.: W. F. KALKWIEK, Hommelseweg 486, Arnhem, tel. 08300 - 3 21 49

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland

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

Secr.: DRS. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530 - 45 27

Abonnementen voor leden: gratis; voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgave aan S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070 - 83 87 25

KLEIO-DIDACTICA

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

Correspondentie over deze bestellingen: S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070 - 83 87 25

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.)

ACHTSTE JAARGANG - NUMMER 10 - DECEMBER 1967.

BESTUURSMEEDEDELINGEN

Aan het Westfriesche Lyceum te HOORN zijn direct te vervullen 34 vacante wekelijkse lessen in de geschiedenis. Aanmelden van sollicitanten zo spoedig mogelijk bij Inspecteur Dr S. Keyser, Kennemerstraatweg 53, te Alkmaar (tel. 02200-14277).

DE COLLEGECONFERENTIE, GEORGANISEERD DOOR DE COMMISSIE POSTACADE-
MIALE VORMING VAN DE V. G. N., WORDT GEHOUDEN OP VRIJDAGAVOND 19
en ZATERDAG 20 JANUARI 1968. (Zie Kleio no. 8/9, blz. 248).

Rechtsetzung

In het verslag van collega C. L. A. Daniëls over de Pietersbergconferentie (Kleio 8, no. 8/9, blz. 266) staat een tot misverstand aanleiding gevende passage. Het betreft de globale mededelingen over het Rijksleerplan geschiedenis en staatsinrichting. Men zou kunnen concluderen dat in de commissie geen eenstemmigheid bestond, vooral t. a. v. de vrijheid van leerstofkeuze in het brugjaar. Niets is minder waar. De commissie kwam na breedvoerige discussie tot een volledig akkoord.

H. de Wolff.

Nieuwe Leden:

Mevr. V. van Dam van IJsselt
Drs H. W. Harten
Mej. T. Knip
Drs W. E. Renkema
J. A. Roelofs

A. Tiktak
A.J.W. Vollebergh
Drs P.J. Weetink
N. Zwagerman

COMMISSIE VOOR GESCHIEDENISDOCUMENTATIE DER PEDAGOGISCHE CENTRA

EEN NIEUWE UITGAVE VOOR LERAREN GESCHIEDENIS

Zonder dat hiervan veel doordrong tot de meerderheid der "belanghebbende" collega's hebben de Pedagogische Centra, het A. P. C., het C. P. S., het K. P. C. en het O. S., in samenwerking met de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland plannen uitgewerkt voor een uitgave van documentatie-materiaal t. b. v. het onderwijs in de geschiedenis bij de verschillende takken van het voortgezet onderwijs. Peilingen werden verricht en daaruit werd de zekerheid verkregen dat er inderdaad behoefte bestaat aan een zorgvuldig opgezette, objectieve en werkelijk verantwoorde historische documentatie.

De bovengenoemde organisaties brachten een commissie bijeen, wier taak het is leiding te geven bij deze documentatie-arbeid. Het is niet zo, dat een groepje van acht mensen dit werk zal verrichten. Men zal een beroep doen op de medewerking van vele anderen. Historici van diverse voorkeur en specialisatie zullen uit een keur van goede en gemakkelijk te bereiken binnen- en buitenlandse geschiedkundige tijdschriften de daarin voorkomende belangrijke artikelen kiezen en daarvan samenvattingen maken. Deze résumé's worden vervolgens op kaarten van degelijke kwaliteit papier overgebracht. Het is de taak van de documentatie-commissie de aldus vervaardigde fiches onder te brengen in een systeem van rubricering en codering en dit voor uitgave gereed te maken.

Het ligt in het voornemen jaarlijks enige honderden fiches te doen gereedmaken en per kwartaal een honderdtal toe te zenden aan degenen die zich op dit documentatiesysteem hebben geabonneerd. De commissie voorziet dat de eerste portie in het eerste kwartaal van 1968 kan worden toegezonden.

Op deze wijze zullen de abonnees na vrij korte tijd beschikken over een uitgelezen verzameling documentatie-materiaal, in de eerste plaats bestemd voor het werk in de school.

De informatie zal zich over een breed terrein uitstrekken, men zal résumé's aantreffen uit vele deelgebieden van de historische wetenschap: kunstgeschiedenis, sociaal-economische en politieke geschiedenis, geschiedenis der internationale verhoudingen, godsdienst-, kerk- en ideeëngeschiedenis, koloniale geschiedenis, rechtsgeschiedenis, biografie en historiografie. Dat de buiten-Europese gebieden de volle aandacht zullen krijgen behoeft natuurlijk geen betoog.

Om te beginnen zal uit de volgende tijdschriften gedocumenteerd worden:

Bijdragen voor de Geschiedenis der Nederlanden,
Tijdschrift voor Geschiedenis,
Journal of Contemporary History,
Journal of Modern History,
American Historical Review,
Speculum,
History,
English Historical Review

Slavonic and East European Review,
 International Review of Social History,
 Historische Zeitschrift,
 Deutsche Vierteljahrshefte für Litteratur und Geistesgeschichte,
 Byzantinische Zeitschrift,
 Deutsches Archiv für Erforschung des Mittelalters,
 Le Moyen Age,
 Revue Historique,
 Revue des deux mondes,
 Revue d'histoire de l'église de France,
 Annales,
 Saeculum,
 Journal of Economic History,
 Revue d'histoire moderne et contemporaine,
 Past and Present,
 Encounter,
 Foreign Affairs,
 Internationale Spectator,
 History today,
 Spiegel HistoriaeI,
 Spiegel der Historie,
 Greece and Rome,
 Prehistorische Zeitschrift,
 Proceedings of the Prehistoric Society,
 Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte,
 Zeitschrift für Geschichtswissenschaft,
 Historisches Jahrbuch der Görri-gesellschaft,
 It Baeken,
 Groninger Almanak,
 Jaarboek Overijssel,
 Nieuwe Drentse Volksalmanak,
 Maasgouw,
 Die Haghe,
 Amstelodamum,
 Rotterdams Jaarboekje,
 Jaarboekje Oud-Utrecht
 Geschichte in Wissenschaft und Unterricht.

De fiches zullen een vorm krijgen als volgt:

Ned. / r/ Ns/ Sociale Gesch.	Nieuwe Drentse Volksalmanak, 1955, p. 86-115 H.J. Prakke, Multatuli in Drenthe, 1878, 1880 en 1881.
Van omstreeks 1870 af ondernam Eduard Douwes Dekker (Multatuli) vanuit zijn Duitse wijkplaats voordrachtentoernees door Nederland. In 1878, '80 en '81 deed hij ook Drenthe aan; hij vervulde spreekbeurten in Assen en Meppel. Te Assen, het centrum der Drentse bestuurders en intellectuelen (waarvan verscheidenen van elders afkomstig waren) werd hij bewonderd om zijn gedachtenrijkdom en taalvirtuositeit; te Meppel d. e. t., waar men sterker aan de oude tradities gebonden was en dat een minder moderne inslag had, waren de reacties veel minder gunstig. Multatuli wekte bij velen afkeer. Op zijn rede, die over zedelijkheid ging, reageerde o. a. de plaatselijke predikant der Hervormde Kerk; deze had vele bezwaren tegen de auteur van de Ideën, doch in de eerste plaats moest het hem van het hart dat Multatuli beter deed te zwijgen over zedelijkheid. Behalve deze aanval van dr. Oort bereikten nog meer blijken van antipathie de rubriek "ingezonden" van de Meppeler Courant. Daar stond tegenover dat Multatuli ook verdedigers vond in het "Drents Rotterdam". H. J. Prakke, thans hoogleraar in de publicistiek te Munster.	

De eerste zending fiches zal vergezeld gaan van een toelichting op het systeem van rubricering en codering en van de benodigde tabkaarten.

Een abonnement op deze publicatie komt op f 20, -- per jaar voor geschiedenisleraren aangesloten bij verenigingen gelieerd aan de deelnemende Pedagogische Centra, voor leden van de V. G. N., voor studenten in de geschiedenis aan universiteiten en aan geformeerde opleidingen voor de akte Geschiedenis M.O. Voor anderen bedraagt de prijs van een jaarabonnement f 30, --.

Abonnementen kan men opgeven bij de Administratie van de Commissie voor Geschiedenisdocumentatie der Pedagogische Centra, p. a. Katholiek Pedagogisch Centrum, Koninginnegracht 70-71, Den Haag.

Namens de Commissie voor Geschiedenisdocumentatie der Pedagogische Centra,

Dr L. Buning,
Secretaris.

UNIVERSITAIRE LEERGANGEN IN DE PROBLEMATIEK DER ONTWIKKELINGS- LANDEN

De problematiek der ontwikkelingslanden is een actueel onderwerp van verstrekkende betekenis. Vele aanstaande artsen, ingenieurs, landbouwkundigen, economen, leraren en anderen zullen in de toekomst voor korte of langere tijd in een ontwikkelingsland werkzaam zijn. Anderzijds zal men in Nederland steeds meer in

aanraking komen met personen afkomstig uit deze landen en geconfronteerd worden met ontwikkelingsproblemen.

Doch ook geheel onafhankelijk van de eisen die een toekomstige werkring zal stellen, is het voor een ieder die er prijs op stelt iets te begrijpen van de wereld waarin wij leven een noodzaak geworden, zich te verdiepen in de vragen die het bestaan van minder ontwikkelde landen aan de wereld stelt.

Uit deze overwegingen zijn de UNIVERSITAIRE LEERGANGEN IN DE PROBLEMATIEK DER ONTWIKKELINGSLANDEN voortgekomen die sedert het academische jaar 1961/1962 telkenjare hebben plaatsgevonden. Voor deze universitaire leergangen - die georganiseerd worden door de 'Stichting der Nederlandse universiteiten en hogescholen voor internationale samenwerking' (NUFFIC) - heeft steeds grote belangstelling bestaan: aan de zestien tot nu toe gehouden leergangen hebben ruim 3000 personen deelgenomen, ruim 2000 studenten en 1000 niet-studenten. In het academische jaar 1967/1968 worden wederom drie leergangen gehouden, onderscheidenlijk te Leiden, Amsterdam en Tilburg.

De leergang te LEIDEN, georganiseerd in samenwerking met de Rijksuniversiteit aldaar, zal op zaterdagochtenden worden gegeven, te beginnen op 13 januari 1968 en - met een onderbreking van twee zaterdagen in de paasvacantie - eindigen op 11 mei 1968.

De leergangen te Amsterdam en Tilburg zijn reeds aangevangen op 14 oktober 1967. Het aantal deelnemers aan de leergang te Amsterdam is ongeveer 500, aan die te Tilburg ongeveer 200.

De leergangen zijn toegankelijk voor studenten van alle studierichtingen die zich tenminste in hun derde studiejaar bevinden en voor anderen, van wie, naar het oordeel van de docentenraad, op grond van vooropleiding of ervaring kan worden verwacht dat zij de leergangen met vrucht zullen kunnen volgen.

Het inschrijvingsgeld bedraagt f 10, -- voor studenten en f 25, -- voor niet-studenten.

Nadere inlichtingen, prospectussen en aanmeldingskaarten zijn verkrijgbaar bij de 'Stichting der Nederlandse universiteiten en hogescholen voor internationale samenwerking' (NUFFIC), Molenstraat 27, 's-Gravenhage, tel. 070-630550, toestel 238.

Het Secretariaat der Leergangen

13 november 1967.

BEURZEN VAN DE FRANSE REGERING

Soort beurzen: beurzen voor wetenschappelijk onderzoek, studiebeurzen, zomerbeurzen.

Bedrag : 480 Francs per maand.

Maximum leeftijd: 30 jaar.

Sollicitaties: vóór 8 januari 1968.

Duur: universitair jaar 1968-1969 (1 October tot 30 Juni), behalve voor zomer-beurzen (Juli - Augustus - September 1968).

Plaatsing van de begunstigden: de provinciale ressorten (bij uitzondering Parijs).
- Behoorlijke kennis van de Franse spreektaal is vereist.

Aanmeldingen: de aanmeldingsformulieren moeten tijdig worden aangevraagd aan de Culturele Dienst van de Franse Ambassade, Museumplein 11 - Amsterdam-07.

Speciale bepalingen: Kandidaten, die ouder zijn dan 30 jaar en die hun beroep sedert 5 jaar uitoefenen (archivarissen, ingenieurs, ambtenaren, afgestudeerden aan een Universiteit of een Hogeschool) kunnen in aanmerking komen voor een "bourse de marque" (bedrag : 800 Francs per maand).

Een gemengde Frans-Nederlandse Commissie bestudeert de dossiers van de sollicitanten en doet voorstellen aan de Franse regering voor het toekennen van de beurzen.

Vóór het vergaderen van de gemengde Commissie moeten de kandidaten zich persoonlijk komen voorstellen aan het lid van de Commissie, dat hun specialisatie vertegenwoordigt.

DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENIS- ONDERWIJS

H. C. Verschoor

In augustus van dit jaar verscheen het "Rapport van de Doelstellingencommissie ingesteld door het bestuur der V. G. N. " in Kleio, 8e jaargang, nummer 6. Een reactie daarop werd gepubliceerd door Drs P. Hoogenboom, "Het slechte geweten van de historicus", in het Weekblad van de A. V. M. O., 61e jaargang, nr. 5, 29 september 1967.

In deze reactie kwam Hoogenboom tenslotte op twee punten tot een benauwende conclusie: "En als we nou eens gewoon les gingen geven?" (pag. 127) en het begin van de slotalinea "We modderen in onze hulpeloosheid en onwetendheid maar wat aan; laten we toch niet zo gewichtig doen over onze "methoden"- en vooral niet pretenderen "begrip" bij te brengen voor dingen, die we zelf niet begrijpen". (pag. 128). Erger nog is het feit, dat hij de tekst van het Rapport uit zijn verband rukte en vals citeerde. Dit laatste was voor mij vooral de aanleiding tot het plaatsen van mijn handtekening onder een protest, dat gepubliceerd werd in het Weekblad van de A. V. M. O., 61e jaargang, nr. 11, 10 november 1967. Dit protest werd "geïncorporeerd" in het antwoord van Hoogenboom "Protest en Kritiek". In zijn antwoord komt Hoogenboom niet verder dan de opmerking "Het spijt me, heren", namelijk "dat ik het genoemde rapport blijkbaar weer eens niet "ernstig genoeg" genomen heb". (pag. 324). De kreet "En als we nou eens gewoon les gingen geven?" heet nu plotseling "een ironisch tussenwerpsel" (pag. 324), hetgeen hij prompt verzwakt door te zeggen, dat hij "gewoon lesgeven" "toevallig wel serieus neemt" (pag. 324). Nergens echter ontzenuwt hij onze beschuldiging de tekst te verminken, door deze uit het verband te rukken en vals te citeren! Wij behoeven geen "slecht geweten" te hebben, als wij ons bezinnen op het hoe en het wat. Dit alleen reeds is voor Hoogenboom voldoende om het Rapport af te

wijzen. Een tweede reden beluister ik in zijn "Protest en Kritiek" op pag. 325: wij nemen zijn "tamelijk gefundeerde kritiek niet au sérieux". Een derde reden vind ik op pag. 328: "de V. G. N. spreekt niet namens mij". Het spijt me, Hoogenboom

Op 6 en 7 oktober j. l. werd de jaarlijkse "Conferentie voor Geschiedenis-didactiek" gehouden. Het conferentie-thema luidde "Doelstellingen en Didactiek".

Deze conferentie zou gewijd worden "aan de samenhang tussen doelstellingen en didactiek bij het samenstellen van leerplannen en lessen voor het geschiedenis - onderwijs" aldus de convocatie). Beantwoordden de zaterdagochtend-zittingen nog aan het conferentie-thema, de vrijdagavond-zittingen leverden slechts algemeenheden op, die zelfs het conferentie-thema niet meer dekten. De gehele conferentie ging mank aan de bespreking van "de samenhang tussen doelstellingen en didactiek bij het samenstellen van leerplannen en lessen voor het geschiedenisonderwijs". Mijn hoop op inzicht werd in Arnhem niet vervuld. Kennelijk ook niet bij collega Daniëls, zie Kleio, 8e jaargang, nummer 8/9, pag. 267.

Dat inzicht meen ik wel nodig te hebben. Mijn artikel-titel eindigt op een vraagteken en op een uitroepteken. Het worde in het vervolg duidelijk, waarom.

De leden van de Doelstellingencommissie onderscheiden in hun rapport driemaal doelstellingen: van de opvoeding, van het onderwijs en van het geschiedenisonderwijs. Ik moge aannemen, dat bij de collega's weinig verzet zal zijn tegen de bij de eerste twee daarin behoedzaam geformuleerde doelstellingen. Heel veel moeite heb ik met de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs, en naar ik hoop velen met mij.

Wanneer ik het Rapport op de voet volg, dan constateer ik, dat de Commissie als uitgangspunt heeft genomen de door Drs A. J. S. van Dam gepubliceerde acht punten, opgenoemd in diens nota "De taak van de school in verband met haar doelstellingen" (pag. 168 en 169) in Kleio nummer 6). De Commissie vermeldt dit uitdrukkelijk onder de doelstellingen van het onderwijs. Zij gaat dan aan de hand van deze acht punten na, hoe de doelstellingen in het geschiedenisonderwijs zijn toe te passen. "Er wordt hier echter geen didactiek ontwikkeld, er wordt slechts een toelichting gegeven, met praktische voorbeelden, bij een aantal voor leerlingen belangrijke vaardigheden, waaraan ook het geschiedenisonderwijs het zijne bijdraagt, vaardigheden, die in enkele gevallen zelfs voor dat geschiedenisonderwijs onmisbaar zijn" (pag. 174 laatste alinea). De onderstreping is van mijn hand. Zijn die enkele gevallen de straks te behandelen punten b en g?

De Commissie stelt op de volgende pagina duidelijk "dat de zaken ... in de praktijk een complex en innig verstrengeld geheel vormen" ... Tot hier kan ik nog geheel met het Rapport meegaan, daarna komt voor mij het vraagteken.

Lezend en herlezend komt de gedachte in mij op dat de Commissie zelf verstrengeld is geraakt in dit complex en innig verstrengeld geheel. Zij overtuigt mij op alle acht punten van de mogelijkheden om de geschiedenisles "te benutten" die acht vaardigheden aan te brengen. Ik beluister uitgewerkt in punt b het aanleren van de vaardigheid "inleven en afstand nemen" ten behoeve van een "historische geesteshouding" (pag. 176), eenvoudig vertaald: het begrip "Bijbrengen van historisch besef". In de zittingen van zaterdag 7 oktober is die term vele malen genoemd, terecht dunkt mij. Maar, luidt mijn vraag, is punt b "samenwerking

met anderen (overleg, besluitvorming)" dáárdóór een specifieke geschiedenisdoelstelling? Dat bestrijd ik met klem. Historisch besef is zonder meer een specifieke geschiedenisdoelstelling. Dit is noch door de Commissie, noch tijdens de conferentie expliciet gesteld, dat geef ik toe. Is mijn gedachte hier onjuist: dit was en is zó evident, dat het gewoon overbodig is dáárover nog te praten als geschiedenisdoelstelling??? Op pag. 180 vind ik onderstreept "besef (is ontstaan) voor de relativiteit van elke historische voorstelling". Niemand zal hier moeite hebben met de afleiding van het begrip "historisch besef". Op deze pagina handelt de Commissie over punt g. "oordelen over personen en zaken (w.o. ook waardering voor kunstwerken". Met Hoogenboom zet ik een vraagteken bij het "vormen van een waardeoordeel over kunstwerken" (pag. 181). Eerstens lijkt mij dit zonder veel tegenspraak toch al een subjectieve kwestie, tweedens vraag ik mij in goede af, of dit niet thuis hoort in de lessen Kunstgeschiedenis, desnoods in het vak Tekenen, wanneer het vak Kunstgeschiedenis niet op het lesrooster prijkt. Gaat dit waardeoordeel over literatuur, dan bij ... Ik begrijp de zinsnede niet "Een cultuurhistorische aanpak immers is een noodzakelijk complement van een uitsluitend aesthetisch-technisch gerichte benadering" (pag. 181), tenzij de Commissie meent dat onze collega's van die vakken geacht worden eenzijdig te zijn. Ik wil dat dan weleens bewezen zien. Trouwens, komt eenzijdigheid bij geschiedeniscollega's niet voor? Terugkerend naar het "oordelen over personen en zaken", stel ik opnieuw de vraag: is dit nu een specifiek kenmerk van ons vak geschiedenis???

Van de genoemde acht punten zijn de punten b en g de enige punten die in de uitwerking van die acht punten aanrakingsvlakken hebben met het geschiedenisonderwijs, in die zin, dat ze lijken op doelstellingen. Ik kan niet geloven dat de andere vakken kunnen beweren, dat "samenwerking met anderen (overleg, besluitvorming)" en "oordelen over personen en zaken" voor hun niets is

Zonder het te willen, lijkt de Commissie mij te zijn uitgegleden. Wanneer De Groot in "Vijven en Zessen" de grote kwaal van ons onderwijs noemt het door ons, leraren, (weg)selecteren, (een fout die hij overigens niet ons nahoudt maar het Systeem), praat hij niet over ons onderwijs dat de leerlingen tracht bij te brengen te selecteren, te oordelen over personen en zaken, tot samenwerking met anderen te komen.

Hierboven heb ik onderstreept: "vaardigheden, die in enkele gevallen zelfs voor dat geschiedenisonderwijs onmisbaar zijn". Zijn die enkele gevallen de hierboven genoemde punten b en g in de vorm van "historisch besef"? (Nota bene: elkaars doublure). Wanneer de lezer er meer geschiedenisdoelstellingen kan uithalen, zal ik dankbaar zijn. Mijn bezwaar tegen het Rapport is, dat het woord doelstelling, toegepast op het geschiedenisonderwijs, in dit Rapport onjuist gehanteerd is. Het Verklarend Handwoordenboek der Nederlandse Taal van Koenen/Endepols verstaat onder doelstelling: bedoeling, streven, dus: doel, oogmerk, datgene wat men zich voorstelt te bereiken. Hier ligt een werkstuk voor ons, dat ten aanzien van de doelstelling van het onderwijs onderzoekt in hoeverre het geschiedenisonderwijs aan die doelstelling voldoet. Mijn mening is: de vakken in de sociale, economische letterkundige en kunsthistorische sfeer kunnen dit Rapport geheel onderschrijven, mits alle zinsneden verwijderd worden, die verraden dat dit Rapport eens werd ge-

Alkmaar - 30 januari

Docent : Prof. Dr. E. H. Waterbolk, Rijksweg 98g, Haren (Gr.);
tel.: 05900-45721 (37445)

Onderwerp : 16.00 uur: Oud en nieuw in de 16e eeuw.
19.00: Een tirannenbestrijder aan het hof van Filips II.

Amsterdam - 30 januari

Docent : Drs. L. C. Biegel, Pieter Lastmankade 39 bis, Amsterdam;
tel.: 020-737711

Onderwerp : 16.00 uur: Afro-Aziatisme en niet-gebondenen.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Arnhem - 31 januari

Docent : Prof. Dr. H. T. Waterbolk, Henricus Muntinglaan 9, Haren (Gr);
tel.: 05900-45772 (36945)

Onderwerp : 16.00 uur: De laatste 1000 jaar voor het begin der jaartelling in
Noord-Nederland.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Den Bosch - 9 februari (aanvang 16.30 uur: ')

Docent : Jkvr. Dr. I. M. van Winter, Brigittenstraat 20a, Utrecht;
tel. instituut: 030-13837.

Onderwerp : 16.30 uur: Ridderschap en ridderidealen.
19.30 uur: vervolg middagcollege.

Breda - 1 februari

Docent : Prof. Dr. B. W. Schaper, Hofbrouckerlaan 52, Oegstgeest;
tel.: 01710-50225 (42741)

Onderwerp : 16.00 uur: Het moderne imperialisme.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Eindhoven - 9 februari

Docent : Prof. Dr. H. L. C. Jaffé, Nieuwe Prinsengracht 17, Amsterdam;
tel.: 020-225595 (738146)

Onderwerp : 16.00 uur: De actualiteit van de Romantiek in de moderne beeldende
kunst.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Goes - 14 februari

Docent : Drs. F. L. van Holthoon, Meerkoetlaan 5, Paterswolde; tel. 05907-2158

Onderwerp : 16.00 uur: Keynes en de Vrede van Versailles.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Groningen - 8 februari

Docent : Drs. J. G. HEGEMAN, Othellodreef 13, Utrecht; tel. 030-711772

Onderwerp : 16.00 uur: Het moderne imperialisme.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Den Haag - 5 februari

Docent : Prof. Dr. G. J. D. Aalders, Parkietstraat 28, Badhoevedorp;
tel.: 02968-2682

Onderwerp : 16.00 uur: De late Keizertijd; staatkundige, sociale en economische
structuren.
19.00 uur: vervolg middagcollege.

Haarlem - 31 januari

Docent : Prof. Dr. F.W.N. Hugenholtz, Julianalaan 207, Bilthoven;
tel.: 03402-3820

Onderwerp: 16.00 uur: De ontwikkeling van de moderne souvereine staat in de late Middeleeuwen.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Heerlen - 15 februari

Docent : Drs. F.L. van Holthoon, Meerkoetlaan 5, Paterswolde; tel.: 05907-2158

Onderwerp: 16.00 uur: Het laat-19e eeuwse imperialisme als Europees probleem.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Hengelo - 15 februari

Docent : Dr. D.J. Roorda, Wilhelminastraat 31, Leiderdorp; tel.: 01710-25681

Onderwerp: 16.00 uur: De geschiedenis van Engeland in onze leerboeken en lessen; 17e eeuw.

19.00 uur: idem; tweede helft 18e en eerste helft 19e eeuw.

Leeuwarden - 9 februari

Docent : Drs. J.G. Hegeman, Othellodreef 13, Utrecht; tel.: 030-711772

Onderwerp: 16.00 uur: Het moderne imperialisme.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Maastricht - 5 februari

Docent : Prof. Dr. A.G. Weiler, Baljuwstraat 20, Nijmegen; tel.: 08800-52944

Onderwerp: 16.00 uur: Humanisme en Scholastiek: het conflict van twee denkrichtingen.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Rotterdam - 31 januari

Docent : Prof. Dr. Th. P. van Baaren, Hereweg 86a, Groningen; tel.: 05900-55510

Onderwerp: 16.00 uur: Godsdienstgeschiedenis van het oude Oosten en van de klassieke culturen.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Utrecht - 8 februari

Docent : Drs. J.R. van der Leeuw, Zacharias Jansestraat 54 bv, Amsterdam;
tel.: 020-942733

Onderwerp: 16.00 uur: De Komintern.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Venlo - 8 februari

Docent : Prof. Dr. F.W.N. Hugenholtz, Julianalaan 207, Bilthoven; tel.:
03402-3820

Onderwerp: 16.00 uur: De Nederlandse Middeleeuwse geschiedschrijving: eenheid of chaos.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Zutphen - 9 februari

Docent : Prof. Dr. G.J.D. Aalders, Parkietstraat 28, Badhoevedorp; tel.:
02968-2682

Onderwerp: 16.00 uur: De late Keizertijd; staatkundige, sociale en economische structuren.

19.00 uur: vervolg middagcollege.

Zwolle - 29 januari

Docent : Drs. J.D. Thijs, Laan van Poot 428, Den Haag; tel.: 070-360195

Onderwerp: 16.00 uur: Geschiedenis van het nationalisme in Azië.

19.00: vervolg middagcollege.

publiceerd onder de vlag van de V. G. N.

Nu dan het uitroepteken. Het Rapport spreekt wel degelijk over specifieke doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Vanaf pag. 169 tot op pag. 174 worden ze opgesomd. Het gaat hier dus om datgene wat men zich voorstelt te bereiken. De Commissie stelt:

"Het is in het verband van de selectie van de te behandelen stof niet overbodig er op te wijzen dat geschiedenisonderwijs niet bij uitstek de taak van de cultuuroverdracht te vervullen heeft".

Want:

"Die te begrensde opvatting leidt er toe, dat het onderwijs zich bij voorkeur richt op de culturele topprestaties van het verleden".

"Bovendien houdt de gerichtheid op de culturele topprestaties het gevaar in, dat het geschiedenisonderwijs een bij uitstek conserverend karakter krijgt". (pag. 170)

"Het geschiedenisonderwijs dient dus gericht te zijn op kennis van processen en structuren".

"Elk historisch feit van ook maar enigszins gecompliceerde aard (een slag bij Nieuwpoort b.v.) blijkt bij nadere bestudering processuele en structurele elementen te vertonen".

"Een uitsluitende of te eenzijdige gerichtheid van het geschiedenisonderwijs op het heden en jongste verleden zou de mogelijkheid van "vergelijken in de tijd" teniet doen en daardoor één van de meest wezenlijke voordelen van dit onderwijs verloren doen gaan". (pag. 173)

"Het opdringen van een bepaald schema of patroon van geschiedfilosofische of ideologische aard moet evenwel beslist worden afgekeurd" (pag. 174).

Dit zijn naar mijn gevoel de essentialia uit de pagina's over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Het Rapport gaat nog één punt verder: het ziet als laatste doelstelling "Als remedie tegen deze gevaren is het noodzakelijk dat de leerlingen de vaardigheden worden bijgebracht die nodig zijn om zich zowel de kennis van als de opvattingen over geschiedenis zo zelfstandig mogelijk te verwerven".

Welnu, de cirkel gaat zich sluiten: het bijbrengen van de vaardigheden enz. is niet iets specifiek van de geschiedenis: het komt bij alle vakken voor, de een meer, de ander minder (iets wat het Rapport zelf erkent).

Wat is nu de slotconclusie? We kunnen dankbaar zijn voor het Rapport. Er staat van alles in wat een discussie op gang kan brengen. Mijn bijdrage is slechts een steentje, van wat, naar ik hoop, een stevige muur zal gaan worden, die ons tegenwoordig aangevochten vak (bespeur ik een verbetering?) best kan gebruiken in een technocratische wereld. Dit Doelstellingenrapport behoeft geen "discussie zonder eind" te worden, maar leidt, naar ik vurig wens, wèl tot een discussie.

Op dinsdag 26 september j. l. , 's-avonds om 8 uur 15 spraken in de Blauwe Zaal van het Internationaal Congrescentrum R. A. I. te AMSTERDAM: professort dr. Gail van de Pädagogische Hochschule Rheinland, Abteilung Köln en drs. J. R. van der Leeuw van het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie over: "Wege und Irrwege des Geschichtsunterrichts".

Deze voordrachten werden gehouden bij gelegenheid van een tentoonstelling van Duitse boeken.

De redactie verkreeg, door bemiddeling van dr. G. van Roon, verlof beide voordrachten op te nemen.

Red.

KRIEG UND FRIEDEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Prof. Dr. Anton J. Gail

Zu Anfang des Jahres 1966 hatte der amerikanische Senator Fulbright seinen Ausschuss zu einer ungewöhnlichen Sitzung einberufen. Drei Psychiater und Psychoanalytiker referierten aus ihrem Fachgebiet, indem sie Erkenntnisse aus dem Bereich seelischer Erkrankungen auf die zwischenstaatlichen Beziehungen anwandten. Fulbright hatte die Sitzung mit der Erinnerung an einen Briefwechsel zwischen Einstein und Freud aus dem Jahre 1932 eingeleitet ¹⁾. Damals hatte Einstein Freud gefragt, ob es einen Weg gebe, die Menschheit vom Verhängnis des Krieges zu befreien und ihre seelische Entwicklung so zu beeinflussen, dass sie weniger anfällig für Hass und Zerstörungsdrang werde. In einem sehr ausführlichen Brief an Einstein bezeichnete Freud den Aggressionstrieb als etwas Unausrottbares und zeigte sich misstrauisch gegen Berichte über Völker und Stämme, die frei wären von diesem Trieb und seinen Auswirkungen. Ebenso misstrauisch zeigte er sich gegen die Hoffnung bzw. den Plan (des Bolschewismus, wie er ausdrücklich hervorhebt), die Völker durch materielle Saturierung vom Zwang zur Aggression frei zu machen. Er setzte seine Hoffnungen nur auf Gefühlsbindungen. "Alles, was bedeutsame Gemeinsamkeit unter den Menschen herstellt", was, "solche Gemeingefühle, Identifizierungen hervorruft", das allein scheint ihm wirksam im Hinblick auf eine Einschränkung des Krieges.

In negativer Abgrenzung hat dies das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gemeint, das in Artikel 26 ausdrücklich bestimmt, dass Handlungen, die geeignet sind und in der Absicht vorgenommen werden, das friedliche Zusammenleben der Völker zu stören, verfassungswidrig und strafwürdig sind. Das Bundesverwaltungsgericht betont, dass das Gesetz Friedensgesinnung als sozialethische Einstellung der Jugend fordert. Diese Einstellung wird nicht nur durch eine uneingeschränkte Verherrlichung des Krieges gefährdet, sondern schon durch eine Darstellung, durch die der Krieg irgendwie qualifiziert positiv bewertet wird. Das Bundesverwaltungsgericht geht noch weiter, wenn es meint, dass die Jugend auch sittlich gefährdet werde, wenn der Krieg in erster Linie als solche Bewährungsprobe erscheint. Der Blick der Jugend wird dann von der Tatsache abgelenkt, "dass letztlich entscheidend

für die Daseinsbehauptung der Völker die Bewahrung ihrer Menschen im Alltag ist". 2)

Auf diesem Hintergrund gewinnt der Geschichtsunterricht besondere Bedeutung. Ihm würde doch offenbar die Aufgabe zufallen, jene Friedensgewinnung als sozial-ethische Einstellung mit Vorrang zu bilden. Um so befremdlicher ist es, dass unser Geschichtsunterricht durch reichlich hundert Jahre mit Fleiss Aggressionen belebt und Identifikationen vermieden hat. Ob es die siegreichen sogenannten Einigungskriege von 1864 bis 1871 waren oder die Niederlage von 1918, unser Geschichtsunterricht hat unverdrossen "pour le roi de Prusse" gearbeitet, wobei dieses "travailler pour le roi de Prusse" im Ergebnis nicht minder "für die Katz" war als die Politik weiland Ludwigs XV.

In eine wirkliche Profilneurose aber geriet der Geschichtsunterricht erst nach dem zweiten Weltkrieg. Als man 1945 in Deutschland den Schulunterricht wieder aufnahm, blieb der Geschichtsunterricht zunächst unter Verdikt. In dieser Massnahme traf man gerade das Fach, das am stärksten zum Sprachrohr des Nationalsozialismus geworden war. Es kam aber noch anderes darin zum Ausdruck. Kein anderes Schulfach hatte seit je so sehr für heteronome Einflüsse offen gestanden wie der Geschichtsunterricht. Schon die Motivation einer Beschäftigung mit der Vergangenheit hatte ihre Argumente zunächst aus anderen Bereichen bezogen. Ursprünglich war die Geschichte das Feld, auf dem der Heilsweg der Menschheit demonstriert werden sollte. So war Geschichtsunterricht noch den Reformatoren wichtig erschienen. Humanisten meinten dagegen schon, die Geschichte begründe oder festige doch das Bewusstsein des Zusammenhanges mit dem eigenen Volke. Noch schien freilich die Zeit nicht reif für einen derart national umschriebenen Geschichtsunterricht. Statt dessen nahm man das Geschichtliche Material als Beispielsammlung für moralische Einwirkungen und Unterweisungen. Die absoluten Fürsten goutierten im Zeitalter der Aufklärung das Fach als ein Medium staatsbürgerlicher Belehrung, und Aufklärer wie John Locke verstanden die Weltgeschichte als den grossen Erfahrungsvorrat der Menschheit und empfahlen ihn als eine Schule der Urteilskraft. Auf diesem Hintergrund war die Geschichtsunterricht durch von Zedlitz für die preussischen Schulen obligat gemacht worden.

Es mag verständlich erscheinen, dass im Rahmen einer heilsgeschichtlichen und besonders im Rahmen einer monarchistischen Betrachtung dem Geschichtsunterricht auch die Aufgabe zufällt, die kriegerischen Massnahmen des compelle intrare (des Zwanges zum Glauben) und die staatsexpansiven und -erhaltenden Massnahmen des Regenten zu preisen. Unter solchen Vorzeichen mag dann der Krieg, getragen von Kreuzzugsideologie (oder Religionspathos) einerseits und von Fürstenapologie anderseits, einen steigenden Stellenwert im Geschichtsunterricht erhalten. Trotzdem: aller Religionsfanatismus des Mittelalters und der frühen Neuzeit und alles Ruhmbedürfnis absoluter Monarchen können nicht ausreichend erklären, dass Geschichtsunterricht im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert noch in so enger Symbiose mit der Verklärung des Krieges praktiziert wurde.

Dieses Faktum war für den aufmerksamen Beobachter so eindrucksvoll, das beispielsweise Kurt Tucholsky 1931 behauptete:

"Man hat ja noch niemals versucht, den Krieg ernsthaft zu bekämpfen. Man hat

ja noch niemals alle Schulen und alle Kirchen, alle Kinos und alle Zeitungen für die Propaganda des Krieges gesperrt. Man weiss also gar nicht, wie eine Generation aussähe, die in der Luft eines gesunden und Kampfesfreudigen, aber kriegsablehnenden Pazifismus aufgewachsen ist. Das weiss man nicht. Man kennt nur staatlich verhetzte Jugend... " 3)

Als einen Hauptschuldigen dieser "staatlich verhetzten Jugend" glaubte zu diesem Zeitpunkt - als die Weimarer Republik ihrem Zerfall schon entgegenging - Tucholsky die Schule und in dieser vor allem den Geschichtsunterricht anklagen zu müssen. Nach dem Willen der Verfassungsgeber von Weimar sollte doch "die Schule im Dienste des Volkes und der Völkerversöhnung" stehen. ⁴⁾ Doch schon wenige Jahre nachdem dieser Artikel beschlossen worden war, erschien im Jahre 1922 ein Geschichtsbuch, das sehr weite Verbreitung fand, ⁵⁾ mit der wiederholten eindringlichen Mahnung: "Deutscher Junge, rüste Dich! ... Dieser Friede darf nicht ewig gelten. Das merke Dir, deutsche Jugend!" ⁶⁾ Im selben Jahre, als Tucholsky seine Feststellung traf, hatte ein sehr weitverbreitetes Geschichtsbuch ⁷⁾ in seiner 12. Auflage unter insgesamt 175 Seiten Umfang allein 15 Seiten für die reine Schlachtenschilderung des 1. Weltkrieges reserviert. Die Tatsache, dass der Geschichtsunterricht den Krieg glorifizierte, wurde nicht einmal bestritten. Wir fragen uns: Wie war es möglich, dass der Geschichtsunterricht sich so unverhohlen zum Partner eines militaristischen Nationalismus machen konnte, und das im Gegensatz zu einer Verfassung mit völkerversöhnenden Intentionen. Die Vorgeschichte dieser Entwicklung beginnt nicht mit dem Kult des religiösen Vorurteils, noch viel weniger mit der Selbstdarstellung des monarchischen Prinzips. Immerhin spielte die enge Verbindung von Staat und Schule in Deutschland seit dem Ausgang des Absolutismus eine verhängnisvolle Rolle auf dem Weg dorthin. Dass die Schule unter "Polizey und Kultus" wie es in der preussischen Amtssprache heisst, zu einem Instrument der Regierung wurde, machte sie einer wie immer gearteten Reglementierung verfügbar. Das wird dann vor allem deutlich in der Darstellung der Freiheitskriege gegen Napoleon im Geschichtsunterricht der Volksschulen, der Lehrerseminare und Präparandien zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts. Für die Zeitgenossen sind die Freiheitskriege gegen Napoleon noch keineswegs ausschliesslich, nicht einmal primär Grosstaten nationalen Heroismus, sondern ein Medium innerer Befreiung. Nicht der Krieg um seiner selbst willen wird hier glorifiziert, sondern die Aufgabe, die der unvermeidlich gewordene Krieg stellte. Und diese Aufgabe war vor allem eine Aufgabe neuer Friedens- und Freiheitsordnung. Der Kampf um die Freiheit wurde in der Folgezeit durch den Widerstand partikularer Fürstengewalt im Verein mit ihren ausländischen Verbindungen mehr und mehr zu einem Kampf um die Einheit. Die fürstliche Gewalt kaufte dem Volk seinen Freiheitswillen ab durch Scheinangebote von nationaler Einheit. Das alles mag sehr gewaltsam vereinfachend klingen, aber der Geschichtsunterricht auf unseren Schulen spiegelt diese Entwicklung. Noch mehr: jene überstaatliche liberal-demokratische Haltung der ersten Jahrhunderthälfte, das Geschichtsbild einer freien Nation unter freien Nationen, war kaum über den Bereich der akademisch Gebildeten hinausgedrungen. Allzu fest waren Schule und Geschichtsunterricht unter dem Diktat von "Polizey und Kultus". Der Geschichtsunterricht war das Medium, mit dessen Hilfe das einfache Volk an seine Regenten gebunden werden sollte. Es

lag nahe, dass als Grosstat der Regenten mehr und mehr an Stelle der angeblich väterlichen Fürsorge die kriegerische Leistung trat.

In einem weitverbreiteten Schulbuch für die Oberklasse der Volksschulen aus dem Vormärz werden Kriegs- und Friedensleistungen der Hohenzollern noch ziemlich ausgewogen dargestellt, ja, der Frieden wird als die eigentliche Wohltat gepriesen. Trotzdem werden die Feldzüge schon minutiös entwickelt, und wie in den meisten Geschichtsbüchern dieser Epoche erscheinen napoleonische und Zeit der Freiheitskriege unter dem Titel "Deutschlands Schmach und Deutschlands Ruhm". Das Wort des Fürsten Schwarzenberg, dass "das Band, das mächtige Nationen zu einem Zwecke vereinigt, auf dem Schlachtfeld enger und fester geknüpft wird", erscheint mit besonderer Hervorhebung. Erstaunlich ist immerhin - und auch dies entspricht der durchgehenden Sprachregelung im Geschichtsunterricht damals - dass man die Segnungen des folgenden dreissigjährigen Friedens rühmt. Doch dieser Frieden wird als eine Wohltat des regierenden Königs für sein Volk dargestellt ⁸⁾. Das Volk freut sich des Friedens, den es als eine Wohltat aus der Hand des Fürsten empfängt, auf den es aber selbst nicht einwirken kann. Zugleich rühmt es die kriegerischen Gross-taten seiner Regenten, die ihm einen Staat geschaffen haben, für den es selbst keine Verantwortung tragen darf. Als dieses Geschichtsbild Ende der Vierziger Jahre ins Wanken geriet, als der Kampf um die Freiheit Konflikte herausbeschwor, musste es leicht sein, die unbekannte Freiheit gegen eine Einheit einzuwechseln, für die man wieder zum Fürsten aufblicken konnte. Die Freiheit wollte er ja nicht geben, und zum Nehmen war man nicht erzogen. Die merkwürdige und für den Frieden nicht gerade ehrende Symbiose mit dem Krieg stand somit unter einem makabren Vorzeichen: Das Volk empfing beides aus der Hand der Regierenden, genoss das "Geschenk" des Friedens und bewunderte die Grosse des Fürsten im Kriege. Die preussischen Reformer hatten ein gefährliches Experiment gemacht, als sie das Volk in Waffen nach französischem Muster konzipierten und dieses Volk in Waffen als Stufe zum Volk in Freiheit verstehen und gebrauchen wollten. Wenn das Experiment scheiterte, wie es tatsächlich der Fall war, musste das Volk in Waffen zu einem Machtinstrument des Obrigkeitsstaats werden. Der Prinz und spätere König Wilhelm beschritt diesen Weg mit Hilfe Bismarcks. Hier wurde das Volk in Waffen zu einem Instrument gegen die Freiheit. Diese ganze Entwicklung spiegelt sich im Geschichtsunterricht der Volksschulen zunächst auffallender als im Geschichtsunterricht der höheren Schulen. Dort hält man sich anfanglich an den Grundsatz eines Faktenwissens, ¹⁰⁾ wobei der antiken Geschichte ein breiter Raum zugestanden wird. Während die Geschichtspädagogik der Volksschulen die Obrigkeit kultivierte und mit ihr deren erfolgreiche Taten, ihre Kriegserfolge, mehr und mehr in den Mittelpunkt der Betrachtung rückte, ging die Geschichtspädagogik der Gymnasien schliesslich einen anderen Weg. Der Elberfelder Kohlrausch ¹¹⁾ wurde mit seinen geschichtspädagogischen Schriften und Lehrbüchern und mit seinem Wirken in der Schulverwaltung (Hannovers) zum Motor und Exponent dieser Entwicklung. Aus dem Erbe der Romantik, im Anschluss an Arndt und Fichte machte er die Lehre von der christlich-germanischen Sendung zum Prinzip des Geschichtsunterrichts. Hier liegen die Wurzeln des totalen Sendungsbewusstseins der deutschen Nation. Nach den Griechen und Römern sind für ihn die Deutschen die Hauptträger der mensch-

lichen Entwicklung. Auf diesem Hintergrund entwickelt sich jenes massive nationale Vorurteil, das schon bei Kohlrausch seine besondere Präzisierung gegen "französische Grausamkeit", "französische List" und "Frankreichs Übermut" erhält. Das christlich-germanische Sendungsbewusstsein also und das sich mit nationalen Vorurteilen aufrüstende Selbstbewusstsein stehen am Anfang eines Geschichtsunterrichts (in der höheren Schule), der dem Krieg einen wachsenden Stellenwert gibt, als Leistungsnachweis dieses christlich-germanischen Sendungsbewusstseins in der Vergangenheit und als Bedingung seiner Verwirklichung in der Zukunft. Hier begegnen sich dann auch die Glorifizierung des Krieges in der Volksschule mit seiner Apotheose in der höheren Schule. Wir sahen, dass dort Krieg und Frieden in der Hand des Landesherrn liegen und dass die Wohltaten des Friedens immer den kriegerischen Leistungen des Landesvaters folgen. Hier aber, im Geschichtsunterricht des Gymnasiums, ist es der in romantischen Geist gesehene charismatische Führer, der die Nation zum Siege und damit zu sich selbst führt. Gewiss sind diese patriarchalisch-romantischen Vorstellungen zunächst noch durchaus mit germanischen Ideen von Selbstregierung, Volkswille und Bund der Freien verbunden, aber für die weitere Entwicklung entscheidend ist doch die Verquickung von nationaler Sendung und nationalem Führer.

Einen anderen Akzent gewann der Geschichtsunterricht an den Realschulen oder Bürgerschulen. Dort beschränkte man sich nicht auf die Griechen, Römer und Deutschen, sondern behandelte auch die Geschichte der westlichen Völker, insbesondere der Franzosen und Angelsachsen. Diese Horizonterweiterung bewahrte den Unterricht dort aber nicht vor einer anderen massiven und für die Zukunft verhängnisvollen Verengung: Man entwickelte und kultivierte einen ausgeprägten Glauben an die Höherwertigkeit der sogenannten kaukasischen Rasse, begründete freilich damit auch das Interesse für den Westen. ¹²⁾

Die sogenannten Kriege der deutschen Einigung von 1864 bis 1871 haben dem Geschichtsunterricht das Mass an Kriegsapotheose gegeben, was ihm noch fehlte. Alles war aber seit den zwanziger Jahren des Jahrhunderts vorbereitet auf diesen "krönenden" Abschluss hin: Das geradezu krankhafte Selbstbewusstsein vor allem der konservativen Pädagogen hatte nach dem Versagen der liberal-demokratischen Revolution in den fünfziger Jahren eine kaum überbietbare Höhe erreicht, und die Schulen waren, ohnedies von der liberal-demokratischen Bewegung kaum erreicht, "in obrigkeitsfromme Bahnen" gezwungen ¹³⁾. So hatten sich nach 1848 zunehmend pangermanisch-kriegerische Tendenzen gezeigt, und man zitierte gern das Wort von Gutsmuths: "Wir glauben an den Geist und die Kraft des germanischen Stammes; von der Varusschlacht bis zu der bei Leipzig haben sich beide bewährt" ¹⁴⁾. Der Realschulpädagoge Philipp Wackernagel hielt 1855 eine "blutige Zwiesprache mit dem Erbfeind der deutschen Nation" für notwendig ¹⁵⁾, und der Rostocker Professor Schirrmacher verglich die Franzosen mit den Kanaanitern ¹⁶⁾. Die drei wirksamsten Tendenzen im Geschichtsunterricht seit den zwanziger Jahren, die obrigkeitsfromme Haltung, das christlich-germanische Sendungsbewusstsein und die/ getragene Pflege des nationalen Vorurteils strebten in den 60er Jahren dem Höhepunkt zu, d. h. sie begegneten sich in einer Heroisierung des Krieges. Das kommt sehr eindrucksvoll in einem amtlich veranlassten Gutachten über "geschichtliche Volksschriften" aus dem November 1863 zum Ausdruck: ¹⁷⁾ Darin wendet man sich

/ von ihm und von einem Rassenglauben

gegen eine historisch-kritische Darstellung. Der preussische Standpunkt sei allein wahr, sogar um den Preis "wirklicher Verstösse gegen die geschichtliche Wahrheit". Preussen sei das Land mit der "Geschichte ohne gleichen". Es soll das Bild eines "zuversichtlichen Kriegers" entworfen werden, der mit Gebetsgeist die Seinen zu den Waffen und zum Siege ruft, "weil des Herren Schlachten geschlagen werden sollen". Es war also nicht bloss die aktuelle Euphorie errungener Schlachtensiege, wenn nach 1871 die Darstellung der Kriegsverläufe von 1864 bis 1871 im Geschichtsunterricht jedes Mass überschritt und jede einlässliche Darstellung von Friedensleistungen unerträglich beschränkte. Das alles war durch eine jahrzehntelange Entwicklung vorbereitet. So konnte der Franzose Bréal 1875 mit Recht Anstoss nehmen am deutschen Geschichtsunterricht und an dessen These vom ennemi héréditaire sowie an seiner kriegerischen Gesinnung ¹⁸⁾. Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts zwischen 1871 und 1914 wird am eindrucksvollsten belegt durch das Wirken des schwäbischen Geschichtspädagogen Oskar Jäger, der 30 Jahre in Köln lebte und wirkte. Von Hause aus Demokrat und dann sein Leben lang ein sehr kritischer Nationalliberaler, verlangte er immer Förderung parlamentarischen Bewusstseins nach englischem Modell und deshalb auch ausdrücklich "politische Bildung" durch den Geschichtsunterricht. Von dieser letzten Forderung nahm er erst Abstand, als er merkte, dass politische Bildung als primitiver Chauvinismus und unkritische Obrigkeitsverehrung verstanden wurde. Deshalb wollte er die Behandlung der Gegenwartsgeschichte von 1871 ab schliesslich auch auf eine Stunde beschränkt wissen. Oskar Jäger war universalhistorisch eingestellt in einer Zeit, als die nationalistische Enge allein goutiert wurde. Er lehnte das Heldische, das Gewaltige, das Prunkhafte, das Aufdringliche und Selbstgefällige radikal ab. Der Lehrer, so meinte er, müsse sich hüten "vor den hoch daherfahrenden Worten der Reglements, der Direktorenkonferenzen, der Lehrerversammlungen. Und wenn er irgendwo liest oder auf Versammlungen oder bei Festessen hört, was alles durch unseren Geschichts- und anderen Unterricht Grosses auf der Welt hervorgebracht werde, und dass der Schulmeister bei Sadowa gesiegt habe, so schlage er an seine Brust und spreche: Gott sei mir Sünder gnädig". Das war deutlich, und noch deutlicher die Feststellung "patriotische, religiöse usw. Gesinnung zu fördern, ist alles nichts, ist bloss Phrase, ja schlimmer, wird zum schlimmen Keime der Unwahrheit und Unwahrhaftigkeit, wenn dies oberste Gesetz, dass Geschichte erzählt, nicht gemacht werden darf, vernachlässigt wird". ¹⁹⁾ Was er forderte, verwirklichte er in seinem "Hülfsbuch" für den Geschichtsunterricht. Sein Tenor war universalhistorisch, urteilbildend, überkonfessionell, gegen nationale Klischees und Stereotype und gegen Heroisierung des Krieges. Durch fast dreissig Jahre, von 1882 bis 1909 kämpfte er mit diesem Buch und zahlreichen didaktischen Veröffentlichungen, mit seinem "Gymnasialverein" und in öffentlichen Reden für diese Prinzipien, aber seine Nüchternheit ist nicht repräsentativ für seine Zeit und für die Wirklichkeit des Geschichtsunterrichts in seiner Zeit. So wenn er sich gegen die unwahre Phrase wandte, die Errichtung des Deutschen Reiches sei 'der Väter frommer, heisser Wunsch' gewesen. Hier handelte es sich, so meinte er, um eine ähnliche Erscheinung wie bei der Formel, von der die Geschichtspädagogik der früheren Jahrzehnte gezehrt hatte, nämlich dass 1813 'alle' gekommen seien, als der König rief. Sie sei gerade von denen verbreitet worden, die selbst nicht gekommen seien. Auch gegen das 1897 "nicht

mehr sehr gefährliche Gutheiltturnen mit seinen verschiedenen Alfanzereien" wandte sich Jäger, und er witzelte über die militärisch gefärbten Direktoren, die zum 'Soldatenspielen' neigten. Meistens seien es solche, die selbst nicht gedient hätten. . . , 'die es nun juckt, selbst sich als eine Art Oberst und Kriegsherrn aufzuspielen. Dem deutschen Volk, das war seine Auffassung, sei nach der Reichsgründung durch seine Stellung in der Mitte Europas die Aufgabe zugefallen, den Frieden unter den europäischen Völkern an erster Stelle zu gewährleisten. Statt der Sendung war es eine ernste Verpflichtung, und auf solchem Hintergrunde war nur ein Geschichtsunterricht möglich, der Kooperation und Friedensgesinnung begründen sollte. Doch darin stand Oskar Jäger mehr und mehr einsam. Nach der Jahrhundertwende gewannen die Lehrbücher von Friedrich Neubauer mehr und mehr Resonanz. Dieser hatte sich 1894 als Oberlehrer in Halle mit einer neuen Bearbeitung des Lehrbuches von Kohlrausch bemerkbar gemacht. Im Jahre 1902 schrieb dieser Friedrich Neubauer, dessen Lehrbücher dann bis zum Ende des Kaiserreiches tonangebend blieben, in seinem Programm, der "Traum eines universalgeschichtlichen Geschichtsunterrichts sei dahingeschwunden, seit die Deutschen eine Nation geworden seien, also genau das Gegenteil zur Auffassung Jägers. Neubauer wollte die deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts "mit ihren erhebenden Erinnerungen und grossen Errungenschaften für das Vaterland" ausführlicher behandeln als bisher, die "Beispiele gewaltigen Handelns und heldenhafter Aufopferung" in der Geschichte den Schülern von der untersten bis zur Obersten Klasse so nah wie möglich bringen und die "Liebe und Ehrfurcht vor der Monarchie, den Königs- und kaisertreuen Sinn" stärken und pflegen. 21) Neubauers Geschichtsbücher sind noch bis in den Beginn der Weimarer Republik hinein wirksam geblieben. Der Anteil der Kriegsgeschichte in den Geschichtsbüchern der wilhelminischen und weithin auch noch der Weimarer Zeit schwankt zwischen 25 und 50 %. Allerdings, und das gilt nach den Untersuchungen Schallenbergers 22) auch wiederum für die Weimarer Zeit, ist die Kriegsgeschichte in der Wirkung noch sehr viel stärker exponiert; denn durch die heroisierende Diktion (in der Weimarer Zeit durch die Diskriminierung des Versailler Friedens), durch Ausstattung und vor allem durch das von Jäger schon ironisierte Kompensationsbedürfnis der Geschichtslehrer wurde die Funktion des Krieges noch sehr viel stärker in das Bewusstsein gehoben. Daran hat sich grundsätzlich in der Weimarer Zeit nichts geändert. Von der Forderung in Artikel 148 der Weimarer Verfassung hatten die wenigsten Autoren Notiz genommen. Eine verhängnisvolle Rolle spielte hier die durchgehende Diskriminierung der Pariser Vorortverträge. Sie mussten in Bausch und Bogen ungerecht erscheinen und als ungerecht demonstriert werden, weil sie als Ergebnis nicht zur Apotheose der militärischen Leistung und zum Sendungsbewusstsein passten. Eine solche Einstellung verhinderte darum auch jede Einsicht in die wenn auch nur partielle Ordnungsleistung im Rahmen dieser Verträge (cordon sanitaire). Hier wirkte auf eine merkwürdige Weise jene von Theodor Litt 23) demaskierte Irrlehre von der geschichtlichen Notwendigkeit nach. Bismarck war für den deutschen Geschichtsunterricht zum paradigmatischen Vollstrecker der geschichtlichen Notwendigkeit erhoben worden. Der Ausgang des 1. Weltkrieges und insbesondere der Versailler Vertrag aber gingen nun (da nicht sein kann, was nicht sein darf) als Sünde wider die geschichtliche Notwendigkeit in das deutsche Geschichtsbewusstsein ein. War hier das Sendungsbewusstsein gestört, dann sträubten sich

machtpolitisches und etatistisches Denken gegen eine Aufgeschlossenheit für die Idee des Völkerbundes. Von unbeteiligter Gleichgültigkeit bis zu schroffer Diskriminierung variierte hier die Haltung in den Geschichtsbüchern der Weimarer Zeit. Nur wenig anders verfuhr der Geschichtsunterricht mit den politischen Leistungen der Weimarer Zeit, vor allem mit der Europa-Politik Briands und Stresemanns. Während die KriegslLeistungen immer noch spürbar glorifiziert wurden, erst recht in der Praxis des Geschichtsunterrichts, während das Ressentiment gegen Versailles pauschal geschürt wurde, blieb die Europa-Politik fast ohne jede Sympathieerklärung im Geschichtsbuch. Auch hier stand die im Geschichtsbuch des 19. Jahrhunderts mit Fleiss gepflegte etatistische Auffassung im Wege.

Schliesslich entwertete der Geschichtsunterricht eine Politik des Aushandelns und der Kooperation, weil er seit je überwiegend Geschichte als das Werk "grosser Männer" demonstriert hatte. Der althergebrachte und nur von wenigen Liberalen wie Oskar Jäger kritisierte Obrigkeits- und Führerglaube blieb in Kraft. Ein unterschwelliger, meist sogar unverhohlener Militarismus konzentrierte die Aufmerksamkeit auf Hindenburg und andere Weltkriegsgenerale.

Zu einem ähnlichen Untersuchungsergebnis war schon 1927 Siegfried Kawerau in seiner Denkschrift über die deutschen Schulgeschichtsbücher der Weimarer Zeit gekommen. Kawerau fand selbst in den Geschichtsbüchern der Republik alles das noch mehr oder weniger in Kraft, was Oskar Jäger schon an den Geschichtsbüchern seiner Zeit kritisiert hatte: man verschwieg wichtige Tatsachen, die für das eigene Volk ungünstig waren (die bewusste Kriegspolitik Bismarcks und dessen Antiparlamentarismus, die Vorenthaltung der Abstimmung in Nordschleswig, die emotionale Verbundenheit des Elsass mit Frankreich, die Kriegspolitik Wilhelms II und Bethmann Hollwegs, die glimpfliche Behandlung Deutschlands in den Pariser Vorortverträgen), man rechtfertigte eigene Eroberungen (Schlesien, Polnische Teilungen) und diskreditierte fremde (Ludwig XIV), man verschloss die Augen gegen fremde Leistungen, man begnügte sich hinsichtlich anderer Völker und Rassen mit Klischees und Stereotypen höchst negativer Art und vermied eine loyale Behandlung überstaatlicher Einrichtungen wie Haager Konferenzen und Völkerbund²⁴⁾. Wir stellen fest, dass diese Mängel und Fehlleistungen des Geschichtsunterrichts der Weimarer Zeit ihre Wurzeln in einem Geschichtsbild hatten, das keineswegs auf die Schule beschränkt und in seinem Etatismus auf das 18. Jahrhundert, in seiner Kriegspolitik, seinem Führerglauben und Rassenegoismus (Sendungsglaube) auf die Romantik zurückzuführen ist. Friede und Friedensleistung, seine Organisation und die Kräfte seiner Ordnung genossen in einem so "fundierten" Geschichtsunterricht nur ein Schattendasein. Es sind demgemäss auch nur wenige Geschichtswerke der Weimarer Zeit, die der Darstellung der Friedensorganisation und der Friedensleistung Beachtung schenken. Was nützt aber eine unbeteiligte wie ein Pensum abgehandelte Darstellung sozialer, technischer und kultureller Leistungen und Vorgänge in Friedenszeiten, wenn diese nur wie Stillstand oder Wartezeit erscheinen zwischen den Epochen der "eigentlichen" Geschichte, die mit Blut und Eisen gemacht wird! Ohne einzelne positive Leistungen wie die von Franz Schnabel²⁵⁾ zu bagatellisieren, muss man doch zugestehen: der Geschichtsunterricht und das Geschichtsbuch des Nationalsozialismus haben bis tief in die Weimarer Zeit hinein ihr Vorspiel gehabt. In seinem Buch "Verführer Geschichte" hat der Engländer E. H. Dance²⁶⁾ in dem Kapitel "Clio abused" das 1944 erschienene Geschichtsbuch "Der Weg zum Reich" gründlich analysiert. Er hat es übrigens getan, ohne dabei die Sünden der eigenen

englischen Schulbücher zu verschweigen ²⁷⁾. Die dort geübte Taktik des Verschweigens, Auslassens, Verkleinerns und der Exposition, der Klischierung und der doppelten Moral ist nicht neu, wie wir gesehen haben, sondern dem Geschichtsunterricht schon seit einem Jahrhundert in mehr oder weniger ausgeprägter Form eigentümlich geworden. Noch schonungsloser verfährt die Amerikanerin Ruth Miller Elson ²⁸⁾ mit der doppelten Moral und der Apotheose des Krieges im Geschichtsunterricht. Sie tut es am Beispiel des amerikanischen Geschichtsunterrichts und der amerikanischen Geschichtsbücher. Es wird also durchaus offenbar - und das haben die beharrlichen Revisionsbemühungen der französischen Historiker gegenüber ihrem eigenen Geschichtsbild seit den dreissiger Jahren ebenfalls bestätigt: ²⁹⁾ der Geschichtsunterricht hatte im 19. Jahrhundert und teilweise bis heute allgemein eine fatale Neigung zur Kriegsgeschichte, die ihrerseits motiviert war durch ein hypertrophes Staatsbewusstsein. Hegels Wort "Der Staat ist Gott auf Erden, er ist die höchste Versittlichung des Menschen, alle individuellen Motivationen sind ihm unterzuordnen" hat, und das gilt allerdings mit Vorrang für den deutschen Geschichtsunterricht, in der geschichtlichen Bildung eine verhängnisvolle Anwendung erfahren. Geschichtsbilder aber sind, wie wir vor allem durch die vom Braunschweiger Internationalen Schulbuchinstitut geleistete Revisionsarbeit und vergleichende Schulbuchanalyse wissen, selbst geschichtsbildende Faktoren. Diese seit den dreissiger Jahren und vor allem seit 1947 von Historikern und Geschichtslehrern vieler Länder aufgewandten Bemühungen ³⁰⁾ haben Vorurteile und Klischees beseitigt und die verhängnisvolle Wirkung von Stereotypen nachgewiesen. Was unseren eigenen Geschichtsunterricht angeht, haben sie aber auch erkennbar gemacht, warum der Krieg hier unverhältnismässig stark heroisiert und die Friedensleistung depriviert wurde.

In der Überlieferung des deutschen Geschichtsunterrichts ist das Nationalbewusstsein eine folgenschwere Verbindung mit dem Mythos vom Volksgeist eingegangen. Daraus entwickelte sich jenes schon genannte Sendungsbewusstsein, das sich mit dem Dogma von der geschichtlichen Notwendigkeit ein pseudowissenschaftliches Alibi verschaffte. Auf solchem Hintergrund formiert sich ein Geschichtsbild und bildet sich ein Geschichtsbewusstsein, das nicht nur einseitig, sondern geradezu unrealistisch ist. Man korrigiert das auch nicht, indem man die machtpolitisch-militärischen Fakten und Stationen - in jenem Sinne, dass der Frieden eine Unterbrechung des Krieges sei - mit kultur- und vielleicht sogar schon gesellschaftspolitischen Exkursen unterbricht. Das ist eine bis heute beliebte Methode. Sie vermag aber, selbst da, wo sie verschwenderisch geübt wird, nur den Einwand zu bekräftigen, dass sie die eherne Notwendigkeit des Krieges zu kaschieren versuche. Toynbees Wort "Allerdings ist es leider unmöglich, sich mit der Geschichte der Menschheit seit dem Entstehen der ersten Kulturen und der sie tragenden Gesellschaften eingehender zu beschäftigen, ohne dabei festzustellen, dass die Einrichtung des Krieges ein wesentlicher Bestandteil dieses tragischen Gegenstandes ist" ³¹⁾ gilt ohne Einschränkung. Doch schon der zweite Weltkrieg und erst recht die Entwicklung seither macht eines deutlich: quer zu den Staaten verlaufende gesellschaftliche Prozesse sind in ihren Auswirkungen wichtiger und folgenreicher als die machtpolitischen und militärischen Entscheidungen. Lenins neuzeitliche Formulierung des Heiligen Krieges als ideologischer Krieg, als Weltbürgerkrieg an Stelle der

etatistischen Volkskriege ³²⁾ ist durch den 2. Weltkrieg und die Entwicklung seither weitgehend bestätigt worden. D.h. aber dass erst das vollentwickelte Verständnis der gesellschaftlichen Vorgänge, also Sozialgeschichte einerseits und diese in einer universalen Weite des Aspekts andererseits geschichtliches Bewusstsein zu entfalten vermögen. Dann erhält der Krieg nicht nur seinen Stellenwert, sondern die bewegenden sozialen Kräfte werden hinter dieser makabren Vordergrundszenen sichtbar.

Es ist eine längst beklagte Tatsache, dass der Geschichtsunterricht in Deutschland sein sozialgeschichtliches Pensum bis heute sträflich vernachlässigt hat. Nun soll man den Sack nicht schlagen, wenn man den Esel meint; denn die Geschichtswissenschaft selbst ist auf diesem Felde bei uns lange fast alles schuldig geblieben. Es gehört zu den erfreulichsten Ergebnissen der vergleichenden Schulbuchforschung, dass man garnicht beim oberflächlichen Aufräumen von Irrtümern, Verzerrungen und Vorurteilen verweilen kann. Gerade die intensive Beschäftigung mit Vorurteilen zwingt ja die Historiker, etwas Psychologie nachzuholen (wie Richard Alewyn es einmal gefordert hat, freilich mit der Auflage für die Psychologen, sich auch etwas gründlicher mit Geschichte einzulassen). Dann aber ist es unerlässlich, dass man den sozialen Strömungen und Wandlungen mehr Aufmerksamkeit schenkt, und diese machen bekanntlich vor Staatsgrenzen nicht halt. So impliziert die Aufmerksamkeit für die sozialgeschichtliche Dimension notwendig den überstaatlichen Aspekt. Nehmen wir schliesslich den wirtschaftlichen im besonderen, dann haben wir das Sündenregister der Versäumnisse in unserem Geschichtsunterricht vollständig und begreifen zugleich, warum es diesem von einer etatistisch-romantischen Tradition befangenen Geschichtsunterricht so lange schwer wurde, ein positives Verhältnis zur Darstellung und Bewertung von Friedensleistung, Friedensordnung und überstaatlichen Foederationen zu gewinnen.

Die Einengung unseres Geschichtsbildes auf den Staat und die Sendung der Nation hat uns schliesslich auch daran gehindert, die liberal-demokratische Überlieferung in der deutschen Geschichte wahrzunehmen ³³⁾. Noch bis in unsere Tage grassiert die These, wir hätten keine demokratische Tradition. Theodor Litt hat diese These noch vor zehn Jahren ³⁴⁾ wiederholt. Bei ihm wie bei allen, die sich nach Hegels Vorgang auf Staat und Volkstum konzentrieren, ist der Blick für die Mannigfaltigkeit unserer Überlieferungen getrübt. Gerade weil aber die liberal-demokratischen Kräfte nicht anders als die sozialistischen in einem Wirkungszusammenhang standen, der europäisch und nicht staatlich bestimmt war, bildete er im Geschichtsunterricht einen Fremdkörper.

In einer Untersuchung, die italienische Repräsentanten der Widerstandsbewegung an italienischen Geschichtsbüchern unserer Tage vorgenommen haben, ³⁵⁾ findet man folgende Feststellung:

"Die historische Rekonstruktion erscheint so dem Jugendlichen als ein abgeschlossenes Ganzes, als eine geschlossene Abhandlung, in die er sich nicht einschalten kann, wozu er auch nicht aufgefordert wird". Es ist kein Zufall, dass gerade Vertreter der Widerstandsbewegung solche Kritik üben. Für sie ist, vor allem für jene, die aus einer sozialen Verantwortung im Widerstand gestanden waren - der zweite Weltkrieg nur auf der Oberfläche ein konventionelles militärisch-politisches Unternehmen. Darum aber muss seine Darstellung und Behandlung eingebettet sein in

jene überstaatlich erfasste Darstellung der sozialen Kräfte und Strömungen. In der kritischen Feststellung der Italiener wird nicht nur die Absage an ein bloss staatlich und machtpolitisch verstandenes Geschichtsbild erkennbar, sondern auch der Zusammenhang von universal- und sozialgeschichtlicher Konzeption einerseits und historischem Verständnis anderseits. Als Darstellung des Aufbaus staatlicher Macht, ihrer Konzentration und Expansion und der daraus folgenden zwischenstaatlichen Konflikte wird die Geschichte notwendig zu jenem "abgeschlossenen Ganzen", zu einer "geschlossenen Abhandlung, in die (der Jugendliche) sich nicht einschalten kann". Sie entbehrt dann jenes politisch aktivierenden Wertes, der sich vor allem da erschliesst, wo im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich der Mensch schlechthin als handelnder und kooperierender erscheint. Auf diesem Hintergrund aber werden Konflikte und Kriege als Unglücksfälle und Misserfolge, Friedensordnungen und die sie tragenden überstaatlichen Organisationen aber als die wirkliche ultima ratio einsehbar.

- 1) Sigmund Freud, Gesammelte Werke, Band 16, London 1950, S. 20 ff.
- 2) Walther Becker, Wie weit geht Jugendschutz bei Kriegsdarstellungen? (= "Die Welt" Nr. 194 v. 22. 8. 1966)
- 3) Kurt Tucholsky, Die brennende Lampe (rororo-Taschenbuchausgabe "Zwischen Gestern und Morgen" S. 142)
- 4) Weimarer Verfassung, Artikel 148
- 5) Kümstler-Haacke-Schneider, Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, Leipzig 1922
- 6) Kümstler-Haacke-Schneider S. 286
- 7) Hermann Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes, Mittelstufe, 1648 bis zur Gegenwart, 12. Aufl., Leipzig 1931
- 8) "Lesebuch für obere Classen in katholischen Elementarschulen", 17. Aufl., Köln 1849
- 9) So wie vor hundert Jahren im Geschichtsunterricht wird "Der Freiheitsgedanke in der deutschen Geschichte" heute noch in einer Broschüre (Verfasser Prinz Hubertus von Löwenstein) pervertiert und über das Auswärtige Amt bzw. "Inter Nationes" in vielen Sprachen im Ausland kolporiert.
- 10) Süwerns Edikt über die Abiturientenprüfungen vom 25. 7. 1812
- 11) Ernst Weymar, Das Selbstverständnis der Deutschen, Stuttgart 1961, S. 19 ff. u. S. 132 ff.
- 12) Weymar S. 156 ff.
- 13) Weymar S. 133
- 14) Weymar S. 137
- 15) Weymar S. 137
- 16) Weymar S. 145
- 17) Weymar S. 51/52
- 18) Weymar S. 145/46, Anm. 102
- 19) Weymar S. 103
- 20) Weymar S. 221

- 21) Weymar S. 224
- 22) Horst Schallenberg: Untersuchungen zum Geschichtsbild der wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit, Braunschweig 1964
- 23) Theodor Litt: Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens, Münch 1948, S. 61
- 24) Schallenberg S. 222
- 25) Franz Schnabel: Einführung in die Geschichte der neuesten Zeit, Leipzig 1926 (zu der perspektivischen Verzerrung dieses Werkes durch eine "Bearbeitung" von Gerhard Ritter im "Grundriss der Geschichte III", Stuttgart 1951, vgl. die Untersuchung des Verfassers im "Rheinischen Merkur" Nr. 42 vom 16.10.1953)
- 26) E. H. Dance, History the Betrayer, London 1960, S. 53 ff.
- 27) Dance S. 56
- 28) Ruth Miller Elson, Guardians of Tradition, New York 1964
- 29) vgl. "Tagungen deutscher und französischer Geschichtslehrer" 1950 - 1953, Baden-Baden 1954; "Die deutsch-französischen Beziehungen im Mittelalter, Ergebnisse der deutsch-französischen Historikertagung Bamberg 1956", Braunschweig 1956; "Deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte", Neudruck Braunschweig 1958
- 30) vgl. Otto-Ernst Schüddekopf, 20 Jahre Schulbuchrevision in Europa, Braunschweig 1966
- 31) Arnold J. Toynbee, Krieg und Kultur, Fischer-Bücherei 235, Frankfurt und Hamburg 1958, S. 7
- 32) W. I. Lenin, Über den Kampf um den Frieden, eine Sammlung ausgewählter Aufsätze und Reden, besorgt vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlin 1956
- 33) Anton J. Gail, Nationale und europäische Bindungen in der neueren deutschen Geschichte (=Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht Bad. VIII, Braunschweig 1961/62, S. 297-306)
- 34) Theodor Litt, Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Bonn 1961⁶ (Neudruck "Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung", Heidelberg 1964)
- 35) Einsicht in das Manuskript der Untersuchung wurde dankenswerterweise durch das Internationale Schulbuchinstitut vermittelt

TOESPRAAK VAN Drs. J. R. v. d. LEEUW

Meine Damen und Herren,

Wenn ich nach dem Referat von Prof. Anton J. Gail das Wort nehme so ist das nicht um ein richtiges Korreferat zu halten, denn alles was Prof. Gail gesagt hat ist für mich gerade so neu gewesen wie für Sie, aber um in wenigen Worten zu skizzieren wie für Sie, aber um in wenigen Worten zu skizzieren wie ich das Problem von Krieg und Frieden im Geschichtsunterricht, und zwar im niederländischen Geschichtsunterricht sehe, und wie ich diese Frage beantworte im Zusammenhang mit der Neuordnung und Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, wie

diese jetzt in den Niederlanden in der Durchführung begriffen sind.

Gibt es bei uns auch Erscheinungen, wie die von Prof. Gail in Deutschland beobachtete Heroisierung des Krieges? Einen Erbfeind den man abschildert mit Hilfe der schroffsten Farben? Erstens meine ich konstatieren zu können, dass auch bei uns die reine Kriegsgeschichte (samt Jahreszahlen) einen zu grossen Raum in den Geschichtsbüchern zugemessen ist.

Von wenigen ganz modernen Methoden abgesehen ist es noch immer Gang und Gäbe, dass man in der Schule Geschichte lehrt als wäre sie die Ilias, das Epos von den gewaffneten Konflikten der Menschen und nicht die Odyssee, das Epos vom Irrweg des Menschen auf der Suche nach seiner Heimat.

Zum Glück haben wir in unserer Geschichte keinen Erbfeind gehabt, sondern eine ganze Reihe von feindlichen Nationen. Der erste Feind in unserer Geschichte, Spanien, spielt noch heute in manchen Geschichtsbüchern eine tief-schwarze Rolle dem blendenden Weiss der aufständischen Niederländern gegenüber, und bildet also ein angemessenes Setzstück bei dem Mythos-Spiel unseres Aufstandes. Aber zum richtigen Erbfeind haben die Spanier es niemals bringen können. Es fehlt Ihnen nämlich eine Eigenschaft, die wesentlich ist bei der Entstehung der Erbfeindschaft: die Aktualität der Drohung. Spanien spielte doch seit 1648 nur noch eine ziemlich untergeordnete Rolle in Europa.

Auch unser grosser Handelskonkurrent, England, hat trotz sechs Kriegen niemals als unser Erbfeind fungieren können. Hatten wir doch sehr ähnliche Lebensauffassungen: auf dem Gebiete der Religion, des Handels, der Schifffahrt, der Kolonien usw. redeten wir dieselbe oder eine ähnliche Sprache, sicher seit der glorious revolution (1688). Frankreich hätte vielleicht die Rolle des Erbfeindes übernehmen können, wenn wir schon eine gemeinschaftliche Grenze gehabt hätten und Ludwig XIV statt Strassburg Maastricht erobert hätte.

Deutschland kann auch nicht als Erbfeind gesehen werden; fünf Jahre Krieg und Besatzung sind dafür anscheinend nicht hinreichend. Auffällig in unserer Geschichte ist vielmehr, dass Deutschland bis ins 18. Jahrhundert hinein an unserer Ostgrenze ein politisches Vakuum bildete. Leider sind in unserer Zeit einige Geschichtsbücher erschienen, die bei der Behandlung der jüngsten Vergangenheit leider so politisch engagiert sind, dass Russland in der Gestalt der Sowjetunion die Rolle eines Erb- und Naturfeindes bekommt. Ich glaube, dass wir so auf den falschen Weg sind: der Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit kann und muss uns behilflich sein bei dem Bau von Brücken zu dem von den Kummunisten beherrschten Teil von Europa; wenn er verwendet wird als Stütze für eine politische Hetze oder sogar für die Propagierung von Revanche Ideen, so ist dies ein offensichtlicher Missbrauch.

In veräлтeten Geschichtsbüchern findet man noch Spuren der Heroisierung der Kolonialkriegen im ehemaligen Niederländisch-Indien, womit wir das Licht des Christentums, die pax neerlandica und den Segen der abendländischen Kultur gebracht haben sollen, oder Stolz über den bequemen Sieg über die "meuterische Rotte" der aufständischen Belgier (1830), wobei Van Speyk der nationale Held wird. Ein gewisser naiver Nationalstolz begegnet man auch im Geschichtsunterricht des 19. Jahrhunderts, wenn man die "Vaterländische Geschichte" entdeckt, eine späte Blüte der Romantik, gemischt mit liberal-protestantischen Ideen, und sie "die

Kanzel in der nationalen Kathedrale" nennt.

Weniger harmlos wird die Sache, wenn man den damaligen Leitfaden für den Geschichtsunterricht des staatlichen Schulaufsichts zur Hand nimmt, und man dort liest, dass das Ziel des Geschichtsunterrichts die Pflege der Ehrfurcht für das Erbe der Väter ist, sowie das züchten eines "angemessenen" nationalen Gefühls, das beleuchten der Bedeutung des Hauses Oranien für das niederländische Volk und zum Schluss das wachrufen von Interesse für den Fortschritt der Kultur, die das niederländische Volk während seiner Entwicklung aus verschiedenen Stämmen zu einem Volk mit einem eigenen Charakter erworben hat.

Vergleicht man diese obenaufgeführten Ziele mit den Formulierungen, welche die Zielsetzungskommission der "Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland" in August dieses Jahres publiziert hat, dann sieht man gleich, dass hier eine Umwälzung zum Guten stattgefunden hat. Das Ziel der Erziehung ist nicht mehr die Übertragung des Wertsystems der älteren Generation auf die jüngere, sondern die Förderung der selbständigen Aktivität in denken, fühlen und handeln. Neben der Übertragung von Kenntnissen, steht die Entwicklung der Fähigkeit mit historischen Fakten arbeiten zu können auf dem Vordergrund. Das kritisch lesen und verarbeiten eines historischen Textes, das herausbilden einer kritischen Beurteilung der Umwelt, die Lösung historischer Probleme, und ähnliche Sachen mehr haben den Platz der alten moralistischen Ziele eingenommen. Die aktive, vielleicht möglicherweise kreative Verarbeitung des historischen Stoffes hat das alte memorisieren verdrängt. Dabei können wir nicht die Vergangenheit selbst übertragen, sondern nur heutige Kenntnisse, Auffassungen und Fähigkeiten über die Vergangenheit.

Die Zielsetzungskommission, die ich soeben erwähnte, hat sich auch die Frage gestellt welche Kenntniss man übertragen will, wie man die Selektion der Fakten zustande bringt.

Im Gegensatz zu der Meinung der Rapporteurs behaupte ich, dass Kulturübertragung ein primäres Ziel des Geschichtsunterrichts ist, dass es unsere Aufgabe ist Höhepunkte der Kultur, wie Rembrandt, Erasmus und die Gotik zu unterrichten und nicht die Grenzänderungen nach dem Siebenjährigen Krieg. Der Wahn der vorigen Generation, dass man der Jugend ein "vollständiges" Bild der Vergangenheit geben musste, ist schon längst überholt. Die Geschichtslehrer haben aber noch nicht immer den richtigen Mut gefunden dies und jenes wegzulassen. Hierbei soll man selbstverständlich vermeiden, dass dieses Hervorheben von Höhepunkten der Kultur den Unterricht einen konservativen, statischen Charakter gibt. Das "Klassische" Beispiel, das Mass und Wert gibt, soll rot sein und bleiben. So wie auch die altherkömmliche Methode beim Geschichtsunterricht, wobei der Lehrer die lauschende oder nicht lauschende Klasse etwas einhämmert; es soll ein Gleichgewicht entstehen zwischen der Predigt des Lehrers und den guten Werken der Diszipel.

Im Lehrplan soll m. E. auch genügend Freiheit eingebaut werden. In unserer Zeit entstehen riesige Schulengemeinschaften infolge des sogenannten Mammutgesetzes, das den Fortgesetzten Unterricht ab August 1968 neuregeln wird. Man sagt schon dass sogenannte objektive Studienprüfungen die altmodischen Extemporalia ersetzen sollen. Es soll streng programmierter Unterricht gegeben werden. In dieser

Zeit der neuen Sachlichkeit hoffe ich aufrichtig, dass es ein Fach auf diesen Schulen geben wird das grösstenteils exempt ist von den neuen Anordnungen; ein Luxusfach ist es, das ich meine, die Geschichte. Wenn der Geschichtsunterricht seine erste Aufgabe, die Bildung der freien Persönlichkeit also, treu bleiben will, dann braucht es auch in der neuen Ara dazu die nötige Freiheit. Denn Geschichte ist im Grunde genommen nicht so sehr eine Wissenschaft, die doziert werden soll, sondern eine Kunst, in der wir unsere Kinder einweihen müssen.

J. R. v. d. Leeuw

POLEMICA

ZONDER EIND? JA - DISCUSSIE? NEE.

Het bezwaarschrift van Von der Dunk tegen mijn Volkskrant-artikel over Romein heb ik opgemerkt. Het verbaast me dat hij het probleem van specialisering binnen de geschiedwetenschap aansnijdt naar aanleiding van een kranteartikel. En dat hij ernstig wil argumenteren tegen een door een dagbladredactie gecreëerde headline. Hij zou toch kunnen weten, dat de tekstgedeelten die hij misvormend parafraseert in hun oorspronkelijke staat slechts subjectieve verwachtingen willen weergeven. En niet de pretentie voeren van algemeen geldende objectief geverifiëerde waarheden. Dat is in een krant normaal. Wanneer Von der Dunk zich daaraan ergert kan hij zijn inquisitoriale behoefte om de journalistiek van subjectieve verwachtingen te vrijwaren dagelijks uitleven. Bij het in druk verschijnen van tal van subjectieve verwachtingen over Geyl heeft hij van die mogelijkheid geen gebruik gemaakt. Zijn zuiveringswoede is wat eenzijdig.

Ik heb de krantelezers er nog op attent gemaakt, dat ik me in het betreffende artikel van wetenschappelijke critiek onthoud. En voor zover ik mijn subjectieve verwachtingen wilde objectiveren, althans geschreven dat de tijd zal moeten leren of de naam Romein, zoals die van Burckhardt en Huizinga, in lengte van jaren glans behoudt. Iemand die zegt, dat de tijd zal moeten leren wat wel en wat niet beklijft, belijdt juist zijn onmacht tot profetie. Von den Dunk kan goed acribisch lezen. Waarom heeft hij dan geen aandacht geschonken aan dit zinnetje dat hij niet gebruiken kon bij de profetenrol die hij me wilde opdringen? Raakte zijn woede zo snel ontvlamd, dat hij tot rustig lezen niet meer in staat was? Ik geef nog een voorbeeld ten bewijze dat dit inderdaad het geval was.

Inderdaad schreef ik, dat de waarde van Romeins werk mede afhankelijk is van de daarin gebruikte door mij ambivalent genoemde theoretische concepten. Die zin is te interpreteren als een waarschuwing aan de lezer dat eventuele non valeurs onder die theoretische concepten de waarde van het werk zelf zouden aantasten. Von der Dunk maakt van die waarschuwing aan de lezer over het ambivalent karakter van theoretische concepten een getuigenis van verrukking daarover:

Kom nou; we moesten eindelijk eens ophouden met de gedachten van een ander - tot opponent gebombardeerd - tot in het caricaturale te transformeren en dan tegen dat caricatuur ten strijde te trekken. Het lijkt me gewoon niet zindelijk.

Bij Geyl heb ik die agonale impuls, die overbodige agressiviteit van zijn polemische geschriften steeds gezien als klein-menselijke zijden aan een groot historicus. Blijkbaar zijn die niet met hem ten grave gedaald, maar heeft hij ook daarin school gemaakt. Van de vruchten heb ik al eerder (1) een exemplaar op mijn dak gehad. 'Zonder einde' lijkt het wel maar met 'discussie' heeft het allemaal niets van doen. Voor ieder die de plaats van de geschiedwetenschap in het huidige maatschappelijk bestel ter harte gaat is het was genant dat medehistorici, ambtsbroeders van naam, beoefenaren van een wetenschap ooit geesteswetenschap genoemd, smaak vonden en vinden in zulke kinderachtigheden.

E. E. G. Vermeulen.

(1) zie mijn Smit over Fruin, Nijmegen-Utrecht 1958, alsmede B. G. N. XV (1960) 54-59.

T H E M A

Drs. C. Fischer, TOETANCHAMON EN ZIJN TIJD
(uitg. J. H. Kok, Kampen)

Ieder van de twee ondergetekenden (de heren J. J. Janssen en D. J. Roorda) bespreekt hier vanuit een andere gezichtshoek dit pas verschenen boekje, waarbij beiden tot een vrijwel gelijklopende conclusie komen.

Onder de vele kleine boekjes die de leraren het vinden van speciale onderwerpen voor eindexamencandidaten moeten vereenvoudigen, verscheen ook bovenstaand werkje. Eigenlijk zijn het twee boekjes, want naast het tekstboek gaf de auteur ook onder dezelfde titel (serie: Teksten dichterbij) een verzameling "bronnen" uit, voor een klein gedeelte vertalingen en bewerkingen van oud-egyptische teksten, grotendeels uittreksels uit werken van moderne schrijvers over Oud-Egypte. Bij het beoordelen van dergelijke "capita selecta" kan men allerlei maatstaven aanleggen. Daarbij spelen in de huidige onderwijssituatie didactische vaak de hoofdrol. Toch mag men m. i. allereerst en bovenal van de auteur verwachten dat hij deskundig is. Daaronder versta ik, dat hij toegang heeft tot de primaire bronnen, dat hij in staat is de waarde van wetenschappelijke publicaties op grond van deze bronnen te beoordelen, eventueel hier en daar te controleren, en dat hij op de hoogte is van de jongste ontwikkelingen op het gekozen vakgebied. Dit alles hoeft natuurlijk niet in elke alinea tot uiting te komen; hij spare ons bijv. de geleerdheid van een notenapparaat. Maar uit zijn formuleringen, literatuuropgave, enz., moet blijken dat hij weet waar hij het over heeft.

Dit nu is - het spijt me dat ik het zo scherp moet stellen - bij de hier besproken werkjes niet het geval. In hoeverre de auteur in staat zou zijn zelf een Egyptische tekst te vertalen, dus ook andermans vertaling te controleren - toch zeker noodzakelijk als men een "bronnenboek" publiceert - onttrekt zich aan mijn beoordeling. Hij laat er echter niets van blijken. Zou hij anders de drukfout "Nebmar" voor "Nebmare" (Bronnenboek, p. 32) over het hoofd hebben kunnen zien?

De auteur neemt klakkeloos de weer uit het Frans vertaalde vertalingen van Mme. Desroches-Noblecourt's "Toutanchamon" over. Hierin fouten aanwijzen zou een voor dit blad te technische aangelegenheid worden, zodat ik het helaas achterwege moet laten. Ook citeert hij de bewerkingen door Bertus Aafjes van oud-egyptische gedichten. Zou de auteur niet bemerkt hebben dat hij hier in feite geen stukje oud-egyptische maar moderne cultuurgeschiedenis geeft? Alleen al Aafjes' woordkeus is on-egyptisch - hetgeen de dichter natuurlijk in geen dele mag worden verweten; als "bron" voor de geschiedenis van de Oudheid zijn ze echter onbruikbaar. Het gaat ons toch in een eindexamenklas niet om romantiek, maar om een ontmoeting met het verleden zelf. Naar mijn inzicht geeft de auteur aan de lezers stenen voor brood. Waarom heeft hij het boeiende "gesprek van de Levensmoede met zijn Ba", eventueel een gedeelte ervan, niet zelf vertaald en van enige uitleg voorzien? Dan had hij een prachtige "bron" aangeboord.

Ook aan het tweede bovengestelde criterium heeft de auteur niet voldaan. Hij heeft zich geheel laten leiden door het bovengenoemde boek van Mme. Desroches. Ieder, die beide naast elkaar legt, zal dit direct kunnen zien; zelfs hele zinnen zijn zonder meer overgenomen. Nu schijnt het aan de Heer Fischer niet bekend te zijn dat dit boek, hoe fraai de foto's ook mogen zijn, in vakkringen nauwelijks serieus wordt genomen. Mme. Desroches is een energieke en charmante dame, maar geen groot geleerde. Zij zelf echter heeft één ding heel goed begrepen: de periode van Echnaton en zijn opvolgers is nog vrijwel geheel onbekend (zie haar boek, p. 76, ik citeer de pocketuitgave). Dat haar theorieën over afkomst en familie van Toetanchamon, over het milieu waarin hij opgroeide en over zijn jeugdjaren, enz., voor het overgrote deel op pure fantasie berusten, is zij zich zelf nog wel bewust. Zij weet ook wel dat er over geen periode uit de oud-egyptische geschiedenis zoveel gefabeld is als over deze. De Heer Fischer geeft echter geen blijk zich dit te realiseren, en neemt de theorieën, als is het soms - toegegeven - met aarzeling, over.

Enkele voorbeelden. Veel geleerden schrijven over een mederegering van Amenophis IV (Echnaton) met zijn vader, Amenophis III. Zo ook Fischer (p. 12). Nu is recent afdoende bewezen dat geen van de argumenten steek houdt (zie Redford, *History and Chronology of the Eighteenth Dynasty of Egypt*, Toronto, 1967). Dat de auteur van onze boekjes dit niet weet is nog tot daar aan toe. Maar de al oudere weerlegging door Hornung (*Untersuchungen zur Chronologie und Geschichte des neuen Reiches*, Wiesbaden, 1964, 71 vlgg.) zou geen vakman durven negeren. Dat Fischer op p. 12 de onzekerheid van de mederegering toegeeft, deze echter op p. 10 als vaststaand accepteert - anders kan hij geen paleis van Amenophis III in Amarna vinden - lijkt mij alleen te verklaren op grond van gebrek aan doorzicht in de bronnen.

Voorts - ik kies slechts enkele voorbeelden: de onzin die Fischer over Horemheb neerschrijft (p. 15) mag toch na Hari's dissertatie van 1965 niet meer voorkomen (R. Hari, *Horemheb et la reine Moutnedjemet*, Geneve, 1965). Ook schijnt de schrijver geen idee te hebben van wat nu precies de rol was van de koningin bij de erfopvolging. Hij zegt wel dat ze een rol speelt (p. 10), maar waarom dan niet een verband gelegd bij de zin (p. 15): "Hij (Echnaton) . . . liet hem (Smenchkare)

met zijn oudste dochter in het huwelijk treden"? En waarom niet bij de erfopvolging van Toetanchamon zelf? De hele noodzaak om hem tot zoon van Echnaton te maken valt toch weg als de erfenis via de dochter van deze vorst verliep? Heeft de auteur dat niet gemerkt?

De schrijver hanteert het begrip "monotheïsme" (p. 15) voor de Aton-religie, maar noteert op dezelfde bladzijde onverfroren dat de goden Re en Maat niet werden vervolgd - hij had moeten zeggen: nog altijd tot in de staatsgodsdienst werden vereerd. Wat is dan monotheïsme?

Hoe weet de schrijver (p. 13) dat in paleizen en tempels de spreektaal taboe was? Zouden er voor zoiets bewijzen kunnen bestaan?

Waarom neemt hij die curieuse - en door niemand serieus genomen - vertaling "zonnebol" voor Aton van Mme. Desroches over? En waarom stelt hij - nog altijd, want het is een oud verhaal - dat Teje uit Nubië kwam (p. 10), hoewel haar ouders Yoeja en Toeja Egyptenaren waren? Het "bewijs", dat hun mummies volgens Mme. Desroches voor hun Nubische afkomst moeten leveren, doet zij zelf af (p. 84) met een: zoals de mummies "vrij(sic!) duidelijk aantonen". Wel, zij tonen vrij duidelijk niets aan; het zijn gewone Egyptische koppen, zoals er zovele uit mummiewikkels te voorschijn zijn gekomen. Maar onze auteur praat hier weer Mme. Desroches na.

Hoe weet hij eigenlijk dat Echnaton "weinig kijk op staatszaken had" (p. 11)? We weten immers niets over de persoon en het karakter van een Egyptische farao; enkel een heel klein beetje van zijn daden, voor zover de officiële, zeer stereotiepe teksten ons die meedelen.

Waarom spreekt de auteur zo ongenueanceerd (p. 13) over "het niets ontziend realisme" van de Amarna-kunst? Een blik in het betreffende hoofdstuk van Wolf's "Die Kunst Agyptens", het algemeen aanvaarde handboek van de vakman, leert toch dat er in deze periode een ontwikkeling valt aan te tonen, en dat "niets ontziend realisme" hoogstens voor de eerste jaren zou kunnen gelden. De zin: "In deze kunst was er eveneens een doorbreken van de traditie, een zoeken naar het ware wezen" bevat in het eerste deel een radicale fout - de Amarna-stijl wordt wel degelijk voorafgegaan door een periode van geleidelijke voorbereiding - terwijl het tweede deel zo zonder toelichting pseudo-diepzinnige nonsens inhoudt. Zou een beknopte beschrijving van de Amarna-kunst en haar ontwikkeling niet nuttiger zijn geweest? Wat, bijv., wil het woord "realisme" voor deze periode eigenlijk zeggen? Zo zou ik door kunnen gaan. Laat ik slechts vaststellen dat de schrijver geen blijk geeft uit eigen studie het tijdperk te kennen waarover hij schrijft. Zelfs schijnt hij niet te weten hoe weinig er van bekend is. Nergens blijkt bijv. dat hij beseft dat er nooit een wetenschappelijk verslag is verschenen van de ontdekking van Toetanchamon's graf. Het journalistieke werk van Carter kan daar toch, ook in diens eigen ogen, niet voor doorgaan. Hij wist wel beter. Van de duizenden voorwerpen zijn alleen enkele pronkstukken gepubliceerd. De rest, in zijn totaliteit van hoge wetenschappelijke waarde, is (voorgoed?) verdwenen in de kelders van het museum te Cairo. Pas in 1963 verscheen, als noodoplossing, de "Handlist to Howard Carters Catalogue of the objects in Tutankhamun's Tomb", waarin althans de voorwerpen staan opgesomd, niet beschreven. Zoiets mag toch

in een boekje dat zoveel ruimte aan dit graf wijdt, wel vermeld worden? De zin uit de inleiding die zegt dat dit graf "een ongekennde bron (is geworden) voor alle Egyptologen" is juister dan de schrijver schijnt te hebben bedoeld.

Het is wel overbodig vast te stellen dat ik collegae die niet uit eigen kennis in staat zijn de beide hier besproken boekjes kritisch te hanteren niet kan aanraden ze aan hun leerlingen in handen te geven, zolang ze althans bezig willen zijn middelbaar of voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, onder welke naam dan ook, te geven. We hopen als geschiedenis-leraren op weg te zijn naar een betere waardering door het publiek, maar als dat moet gaan ten koste van de integriteit als historici lijkt mij de prijs te hoog.

J. J. Janssen

In het algemeen heb ik bewondering voor de didaktische opzet, die uitgever en redakteuren aan de serie "Dichterbij" hebben meegegeven. De uitwerking van die opzet in ieder afzonderlijk deeltje is afhankelijk van de aard van het onderwerp, en vooral ook van de auteur, zijn beheersing van de stof en zijn didaktische kwaliteiten. Die laatste twee zaken kunnen onmogelijk volledig gescheiden worden. Ook de beste docent kan alleen maar goed lesgeven over dingen die hij voldoende beheerst. Alleen een goed historicus kan in ons vak ook een goed didacticus zijn. Na het voorgaande spreekt het dus wel vanzelf, dat ook de didaktische kwaliteiten van deze boekjes nadelig beïnvloed zijn door het gebrek aan vakmanschap, dat reeds gesignaleerd werd. De tekst van het boekje "Toetanchamon en zijn tijd" heeft weinig structuur. Een grote veelheid van dingen wordt aangesneden. Men kan er lang niet altijd in slagen de leerling voor dat alles ook "begrip" bij te brengen. Het gevaar is dus niet denkbeeldig dat het in het gebruik zal leiden tot leerwerk zonder bezinning op of uitdieping van het onderwerp. Dat komt mede, omdat niet duidelijk is aangegeven, wat de leerling met het deeltje "teksten" moet doen. Daardoor maken ook de vraagjes op blz. 29 geen imposante indruk. Er wordt geen poging gedaan "onderwijskundig" orde te brengen in de suggesties, die achter in het boekje zijn opgesomd. Er is een zekere systematiek, maar van didaktische aard is ze allerm minst. Het zou misschien mogelijk zijn, zeker voor een kenner van het oude Egypte, voor een leerling die die belangstelling eveneens heeft, een weg aan te geven, een studieplan op te stellen, zo, dat hij zich in de loop van zijn schoolloopbaan in Egypte kan blijven verdiepen. In andere deeltjes van "Dichterbij" heeft men zo iets wel geprobeerd, zij het niet voor die hele schoolloopbaan en meer dan eens was het resultaat respectabel. Hier staan in die laatste vier bladzijden allerlei zaken kris kras dooreen, variërend van het verzamelen van postzegels tot het maken van diorama's. Het zijn dingen die men in bepaalde stadia van de ontwikkeling van de leerling zeker wel eens kan aanmoedigen, maar bij voorkeur niet ter directe voorbereiding van een eindexamen-onderwerp, lijkt mij. Ook de in deze catalogus van suggesties opgenomen "actualisering" van het onderwerp door bestudering van het tegenwoordige Egypte lijkt me niet erg ter zake. Mag men nu werkelijk zeggen dat men het onderwerp "Toetanchamon en zijn tijd" kan "actualiseren" door de leerling kennis bij te

brengen over Nasser en zijn politiek? Natuurlijk moet een leerling die de farao en zijn tijd bestudeert iets van de aardrijkskunde van Egypte weten. Maar Nasser lijkt me glad overbodig, en het woord actualiseren is in dit verband een tamelijk voze slogan. De neiging tot het gebruik van geleerd aandoende didaktiekerige taal kan men ook signaleren in zinnestelsels als "De illustraties zijn van een dusdanig formaat dat zij op functionele wijze in de klas gebruikt kunnen worden".

De vraag of een illustratie functioneel is, hangt toch bepaald niet in de eerste plaats van het formaat af! Het maakt op mij werkelijk de laatste tijd wel eens de indruk dat uitgevers en auteurs zich beijveren termen uit de didaktiek te misbruiken ter verfraaiing van de stijl van hun reclamecampagnes. Ik verbeeld mij dat de geschiedenisleraar te nuchter is om zich daardoor te laten vangen. Of vergis ik mij?

D. J. Roorda.

ACTUALIA

MEER WAARDERING

Van Prof. Dr L. de Jong, die in het verleden vaak kritiek oefende op het geschiedenisonderwijs in Nederland, omdat het de contemporaine geschiedenis zou verwaarlozen, stond op 1 november j.l. het volgende ingezonden stuk in de Nieuwe Rotterdamse Courant:

Het verslag in de N. R. C. van woensdag 25 oktober van een inleiding die ik te Utrecht over het onderwijs in de jongste geschiedenis gehouden heb, kan aanleiding geven tot misverstand. De voorbeelden die ik aanhaalde van schoolboeken waarin weinig aandacht aan de naziperiode besteed werd, dateerden alle uit 1962. Ik heb daar uitdrukkelijk op gewezen; even uitdrukkelijk op het feit dat het mij bekend was dat het onderwijs in de geschiedenis zich sindsdien steeds meer oriënteert op de geschiedenis van de eeuw waarin wij leven - een ontwikkeling die ik toejuich.

Bovenstaande kreeg op 10 november een vervolg van Prof. dr. H. W. von der Dunk.

"LACUNES IN SCHOOLBOEKEN OVER WERELDOORLOG II"

Degenen die in de laatste jaren op enigerlei wijze in contact zijn gekomen met het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs of met de opleiding tot leraar in de geschiedenis zullen waarschijnlijk met enige verwondering het bericht "Lacunes in de schoolboeken over Wereldoorlog II" in de N. R. C. van 25 okt. j.l. hebben gelezen. In dit bericht wordt verslag gedaan van een inleiding die prof. dr. L. de Jong op een door het pedagogisch instituut van de Straatsburgse universiteit georganiseerde conferentie heeft gehouden, in welke inleiding hij mededelingen deed over een onderzoek dat hij in 1962 ingesteld had naar wat de voornaamste leerboeken die toen bij het onderricht in gebruik waren, bevatten over de Tweede Wereldoorlog.

Uit dit bericht zou de lezer kunnen opmaken dat de jeugd vandaag wordt losgelaten op de maatschappij met een kennis van het verleden die rond 1900 ophoudt, enkele oppervlakkige grepen uit latere jaren daargelaten; dat zij vertrouwd is met Willem de Zwijger, Alva en de slag bij Heiligerlee dan met Churchill, Hitler en de invasie, omdat de meeste docenten een grote terughoudendheid zouden betonen wat het jongste verleden betreft. Slechts onder de druk van allerlei heilzame initiatieven van buitenaf (zoals de televisie-uitzendingen over de bezetting) zouden zij gedreven worden zich wat meer aan te passen. Deze indruk moet de lezer uit de woorden van De Jong, althans zoals zij samengevat en weergegeven waren in het genoemde bericht, gekregen hebben.

Nu schijnen De Jongs woorden niet geheel volledig te zijn weergegeven. Hijzelf immers geeft er een rectificatie op in de rubriek Uw mening in de N. R. C. van 1 november jl. Toch moet gevreesd worden dat met deze rectificatie bij de lezer dat sombere beeld van een onuitgeslapen onderwijs nog niet geheel is weggenomen. De in sommige kringen heersende twijfels omtrent de waarde van het vak geschiedenis zullen er niet geringer door worden. De neiging om het in de toekomst nog sterker te beknotten evenmin. Het turfschip van Breda behoort nu eenmaal niet tot de onmisbare bestanddelen van het moderne cultuurpatroon, en ook Van Speijks "dan liever de lucht in" biedt niet meer het inzicht in de politieke en maatschappelijke verhoudingen waar de jonge Nederlander behoefte aan heeft.

De praktijk van het onderwijs is echter heel wat minder onnozel. Om te beginnen komt de twintigste eeuw er in de nieuwere drukken van de meest gangbare leerboeken lang niet zo bekaaid af als het bericht zou doen vermoeden, en sommige besteden zelfs heel wat aandacht aan de naoorlogse ontwikkelingen. Dat neemt nog zienderogen toe.

Belangrijker echter lijkt mij de groeiende belangstelling onder leraren en aanstaande leraren ook voor de moderne tijd, en bovenal de bereidheid bij velen om de eigen vorming niet te verwaarlozen en, naast het onderwijs, de voeling met de wetenschappelijke ontwikkeling niet te verliezen, getuige een instelling als de drukbezochte postacademiale cursussen, die juist van de laatste tijd dateert. Het opmerkelijke daarbij is de belangstelling voor de waarlijk recente zaken, zoals dekolonisatievraagstukken en alles wat met de ontwikkelingsgebieden samenhangt. De docent die zich zo in vorige eeuwen vastbijt dat hij nauwelijks 1914 haalt, is vandaag niet representatief meer voor het geschiedenisonderwijs, al zal hij natuurlijk voorkomen. Hij zal het dan echter wel moeilijk krijgen met de huidige eind-examenregeling, die de kennis van de laatste vijftig jaren als verplichte examensstof voorschrijft. Na 1900 begint het dus pas goed menens te worden voor de leerling. En daarbij heet het zeer terecht "de laatste vijftig jaren". Laten we niet denken, dat het allemaal per se moet komen van de Tweede Wereldoorlog. De vernieuwing zit trouwens niet enkel in de behandelde periode, maar meer nog in de methode en vraagstelling. Ik kan de Tweede Wereldoorlog op totaal verouderde wijze behandelen en de Franse revolutie zeer modern.

Er is in de laatste jaren bij sommigen een neiging te bespeuren om gebiologeerd te blijven of te worden door de bezetting en alles wat zich in die jaren heeft afgespeeld, een neiging die, hoe verklaarbaar ook op grond van persoonlijke beleve-

nissen, toch ook tot verwrongen perspectieven kan leiden en in 1967 zelf een symptoom van conservatisme is. Dat een boek als *Ondergang* in 140.000 exemplaren is verkocht - men mag het verheugend vinden of zich ergeren aan het "best-seller"-verschijnsel bij zo'n onderwerp, een bewijs van evenwichtigheid of van moderne instelling van de kant van het publiek is het nu precies niet, wat het dan verder ook mag bewijzen.

We zijn er dus nog allerm minst, maar dat ligt niet in de eerste plaats aan het v. w. o.

"Aha-Erlebnis"

Een aankondiging van een uitgever:

Hoe leren we de vrede, opvoeding en onderwijs in het atoomtijdperk, door Drs S.C. Derksen. In deze folder lezen wij nog dat dit boek de uitwerking is van een artikel over opvoeding en vrede in het tijdschrift "De Gids", en ook "dat hierbij wel eens op wat hardhandige wijze tegen bestaande vooroordelen en gevestigde belangen wordt aangeschopt".

Het boek heb ik nog niet gelezen, maar wat het Gids-artikel betreft is dat schoppen beslist waar. Maar of het alleen maar "vooroordelen en gevestigde belangen" zijn, waar Derksen tegen aantrapt? Ik weet het niet. Het leek mij meer op dat nu wel overbekende procédé: maak eerst een caricatuur en schop er dan extra-hard tegen aan. Een caricatuur van het geschiedenisonderwijs dus eerst, en daarna: schoppen-in-pacifistische-zin!

Men mag zich dan weer wrevelig afvragen of in ons tijdsgewricht iedere idealist die, terecht of ten onrechte, iets van ons verwacht, nu echt beginnen moet met beledigend te zijn. Er kon, als ik het me goed herinner, eigenlijk geen "de goeden niet te na gesproken" af. Men mag zich ook afvragen of dat extra-hard schoppen niet een zoveelste uiting is van een zoveelste pressiegroep die een zoveelste eenzijdigheid van ons verwacht. Weer een nieuw-soort-geschiedenis-met-een-nieuw-soort-bijbedoelingen? Een uitnodiging het schoolvak geschiedenis door polemologie te vervangen, en dat dan nog te doceren en te doseren met die nadrukkelijkheid die bij leerlingen altijd averechts werkt?

En toch.... gelukkig las ik ook in deze zelfde week Waltraut Küppers, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts (Bern-Stuttgart, 1961). Met op pag. 37 de vraag: "Was für einen Sinn hat das für Euch dass Ihr Euch mit Geschichte beschäftigt?" En het antwoord van een leerling (8. Schuljahr Volksschule): "Geschichte ist für die heutige Politik vielleicht wichtig, wenn man Geschichte weiss, weiss man genau, ob man einen Krieg anfangen kann".

Dank aan de schrijfster dat zij dit niet weg "mof"felde, dat zij het opnam, in dat boeiende boek waarover de redactie van *Kleio* weldra meer hoopt te kunnen publiceren.

Maar laat ons ook het geschop van de Heer Derksen ernstig nemen! Hij zal ons willen zeggen: "Wenn man (meine) Geschichte weiss, weiss man genau dass man keinen Krieg anfangen kann". Hebben wij eigenlijk bij de redactie al een recensie-exemplaar ontvangen?

D. J. Roorda.

De redactie ontving onderstaand schrijven. Gezien de geladenheid van het onderwerp meent de redactie er goed aan te doen het schrijven van Mr. Drs. W. A. Spruyt te plaatsen boven de recensie.

Red.

Geachte Redactie,

Hierbij zend ik u een korte boekbespreking van 'Vietnam, aspecten van een tragedie'. Het is mijn ervaring, dat deze veelzijdige publicatie in een belangrijke behoefte van ons hedendaags geschiedenisonderwijs voorziet. Het is daarom m. i. waardevol de aandacht van onze collega's op dit boek te vestigen.

Noch met de uitgever, noch met de auteurs heb ik enig contact gehad.

Met vriendelijke groet,

Mr. Drs. W. A. Spruijt.

Vietnam, aspecten van een tragedie. Nauta-reeks,
N. Samson N. V. Alphen aan de Rijn, 1967, f 7,90

'Vietnam' behoort zowel tot de belangrijkste als tot de moeilijkste onderwerpen, die de geschiedenisleraar moet behandelen. Wij willen onze leerling geen mening opdringen, maar hem zelf laten kiezen, nadat hij voldoende informatie heeft gekregen.

Waar halen wij echter die informatie vandaan? Heel wat boeken over 'Vietnam' zijn tamelijk partijdig. Sommige artikelen in tijdschriften en een aantal T. V. - en radio-uitzendingen geven een objectief beeld, dat echter uiteraard brokkelig en vluchtig is. Er bestaat dus grote behoefte aan een publicatie (makkelijk verkrijgbaar ook voor de leerlingen), die de kwestie Vietnam van vele kanten belicht.

In 'Vietnam, aspecten van een tragedie' zijn niet-gelijkgezinde schrijvers aan het woord. Het boek bevat dus verschillende standpunten, elk voorzien van een groot aantal argumenten. Degene, die alle hoofdstukken doorgelezen heeft, is goed ingelicht, maar tevens vrij in het bepalen van zijn eigen standpunt.

Om een indruk te geven van het boek volgt hier een, uiteraard zeer summiere, samenvatting:

Achtergronden en feiten werden behandeld door H. J. M. Mennes, medewerker Oost-West Instituut. Daarop volgen de officiële standpunten van de V. S., de Chinese Volksrepubliek en de U. S. S. R. .

De heer Prabasi, landbouwkundig econoom uit Nepal, vermeldt de vrees, die sommige Aziatische staten, b. v. India en de Filipijnen, voor China en het communisme

koesteren. Maar een oplossing voor het probleem Vietnam moet z.i. in de eerste plaats in het politieke vlak gezocht worden, b.v. door de rechtmatige zeggen-schap van China in Aziatische aangelegenheden te erkennen.

Mr. Ph. P. Everts, medewerker Polemologisch Instituut, sluit zich bij deze mening aan. Meer nog dan de heer Prabasi keurt hij de tegenwoordige Amerikaanse politiek af. De V.S. miskennen z. i. de revolutionaire situatie in Vietnam en overschatten het aandeel van Noord-Vietnam. Dr. M. W. J. M. Broekmeijer, directeur Defensiestudiecentrum, is van mening, dat de V.S. zowel de economische als de militaire toestand in Zuid-Vietnam gunstig beïnvloeden, terwijl de Vietcong uit alle macht tegenwerkt. Hij geeft hiervan voorbeelden.

Professor Dr J. de Graaf, hoogleraar in de ethiek, stelt, dat de Vietnamese oorlog de (door beide partijen) geproclameerde ethische doelen frustreert. Hij stelt hier zowel de onverzoenlijken in het communistische kamp als Amerika (verkeerde prioriteiten enz.) voor verantwoordelijk. De de-escalatie moet z.i. van de V.S. uitgaan.

De heer J. de Kadt stelt hier tegenover, dat de wereld niet een zodanig gemoedelijk oord is, dat ze het zonder 'politie' kan doen. Alleen de V.S. kunnen z.i. deze taak (hoe gebrekkig ook) vervullen.

W. A. Spruyt.

TUTSING

Willen leden, die in beginsel belangstelling hebben voor een bijeenkomst van 12 tot 17 augustus 1968 in de "Akademie für Politische Bildung" in Tutsing (Oberbayern) met een aantal Duitse leraren, zich ten spoedigste gegeven bij de eerste secretaris van de V. G. N., de heer H. de Ruyter.

Een aantal onderwerpen van wetenschappelijke en didactische aard zullen door ter zake kundige nederlandse en duitse sprekers worden ingeleid.

Aan deelneming zijn waarschijnlijk geen kosten verbonden.

Het bestuur van de V. G. N.

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. A'dam)
Prof. Dr. M. C. Smit (V. U. A'dam), Prof. Dr. E. H. Waterbolk (Univ. Gron.),
Dr. J. L. P. Brants (Insp. VHMO), J. W. Fossen (Hfd. insp. Kweeksch.)

KERNCOMMISSIE

Dr. G. v. Roon, Burgemeester Elsenlaan 17, Rijswijk, ZH. tel.: 070-984590
voorz.: algeh. leiding en univ. cursussen

Drs. G. A. J. Giezeman, Dirk v. Voorburglaan 16, Voorburg, tel.: 070-868123
vice-voorz.; roosters collegedagen en contact met sprekers.

P. Knoppers, Ten Hovestraat 51, Den Haag, tel.: 070-546133, 1e secr.

Drs. J. C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, 2e secr.; kringenwerk

W. J. A. v. d. Berg, Teunisbloemplein 50, Den Haag, tel.: 070-689866

alg. adjunct; conferenties.

Penningmeester H. v. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, tel.: 070-680355

Postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale

Vorming der V. G. N., 's-Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f 6, -- (leden V. G. N.) of f 10, -- (niet-leden).

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN CONTACTPERSONEN DER RAYONS

Drs. A. Plaatsman, Haydnlaan 18, Groningen, tel.: 05900 - 35119

(rayon 1: Groningen, Leeuwarden, Zwolle).

C. C. A. v. d. Wilde, Thorbeckestraat 28 III, Arnhem, tel.: 08300 - 37305

(rayon 2: Arnhem, Hengelo, Zutphen).

Drs. J. H. Bierling, Saturnusstraat 72, IJmuiden, tel.: 02550 - 7997 (rayon 3 :
Noord-Holland).

Dr. M. T. J. v. d. Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, tel.: 070 - 685609

(rayon 4 : Zuid-Holland en Utrecht)

Dr. F. Vercauteren, Dr. Mollerlaan 1, Waalwijk, tel.: 04160 - 2902

(rayon 5 : Zeeland en Noord-Brabant).

Drs. L. Nellissen, Kon. Emmaplein 16, Maastricht, tel.: 04400 - 15928

(rayon 6 : Limburg).

PORTEFEUILLES

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen, tel.: 05920 - 3006.

POSTACADEMICA: Drs. R. H. Cools, Zijdeweg 57, Wassenaar, tel.: 01751-8251

KONTAKT MET KLEIO: Drs. P. J. van Zweeden, Liornestraat 119, Hoorn.

tel.: 02290 - 5270

KRINGSECRETARIATEN:

Alkmaar: Honthorstlaan 19; Amsterdam: Titiaanstraat 33/I;

Arnhem: Hommelseweg 486; Den Bosch: Boxtelseweg 48, Vught;

Breda: Biesdonkweg 65; Eindhoven: Hoogstraat 301 A;

Goes: Valckeslotlaan 89, Groningen: Achter 't Hout 1, Roden;

Den Haag: Kijkduinsestraat 990; Haarlem: Da Costalaan 46, Driehuis;

Heerlen: Eykhagen college, Leenderkapelweg 27, Schaesberg;

Hengelo: Curacaostraat 67; Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum;

Maastricht: Passementmakersdreef 30; Rotterdam: Jan Evertsenplaats 229;

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum; Venlo: Groenstraat 244;

Zutphen: Deventerweg 58; Zwolle: Steinstraat 9, Kampen.

Aanvraag-formulier voor een abonnement op de geschiedenisdocumentatie van de Commissie voor Geschiedenisdocumentatie der Pedagogisch Centra.

Aan de Administratie van de Commissie voor Geschiedenisdocumentatie der Pedagogische Centra,

p. a. Katholiek Pedagogisch Centrum,
Koninginnegracht 70-71,
DEN HAAG.

Ondergetekende,

Naam:

Adres:

abonneert zich bij deze op de geschiedenisdocumentatie van bovengenoemde commissie voor een jaar.

Hij/Zij gaat ermee akkoord, dat opzegging van het abonnement moet geschieden minstens twee maanden voor het einde van het lopende abonnementsjaar en dat bij niet voldoen hieraan het abonnement geacht wordt niet te zijn opgezegd.

Hij/Zij komt om de volgende reden(en) in aanmerking voor de gereduceerde abonnementsprijs van f 20, -- per jaar:

Handtekening,

Ook leraren bij het middelbaar onderwijs kunnen veel plezier hebben van het *docentenboek* dat Prof. Dr. W. Jappe Alberts schreef bij de L.O.-methode

„DE LANGE WEG”

De schrijver geeft een korte samenvatting van de regionale en lokale geschiedenis van ons land. Hij voorziet elk hoofdstuk van een uitvoerige bronvermelding, die vele mogelijkheden biedt voor verbreding en verlevendiging van het geschiedenis-onderwijs.

Korte inhoudsopgave:

Inleiding en algemene literatuurlijst

De voorgeschiedenis

Romeinse tijd

De vroege Middeleeuwen met literatuurlijst per provincie

Karel de Grote

Denen en Noormannen

De Middeleeuwen, algemeen en per gewest

De Middeleeuwse samenleving

Karel V – De Kerkhervorming

Van 1555 – 1648

Van de 16e tot de 19e eeuw met speciale opmerkingen over de terminologie.

Prijs van het docentenboek f 5,—.

Levering via de erkende boekhandel.

SPRUYT, VAN MANTGEM & DE DOES N.V.

Pieterskerkhof 38

— Telefoon 01710 - 2 21 75

— Leiden

VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN
IN NEDERLAND

penn. : Bovenkruierlaan 17,
Rotterdam 12.

Rotterdam, december 1967.

Geachte collega,

Gaarne zie ik uw contributie over het jaar 1968, groot f 20.-, tegemoet op girorekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de VGN te Rotterdam.

Indien u dat wenst kunt u door verhoging van het bedrag van f 20.- eveneens een of meer deeltjes uit de reeks Kleio-Didactica bestellen. Tot heden zijn de volgende nummers verschenen : 1. over de thematische methode, 2. een conferentieverslag over de plaats van de vad. geschiedenis, 3. over schoolreizen, 4. een methode van zelfwerkzaamheid, 5. over de vraag of geschiedenis een leervak is, 6. geschiedenis in de brugklas. De nummers 1, 2 en 3 kosten f 1.50, de overige nummers f 2.25. (Gelieve het gevraagde nummer aan te geven op de girostrook.)

Ik hoop van harte dat enige tientallen leden die over 1967 nog geen contributie hebben betaald, thans ook dat bedrag overmaken.

Met vriendelijke groeten,

W. Pabst, penningmeester.



GRIEKSE MYTHEN NAVERTELD

Robert Graves

MYTHEN VAN DE OUDE GRIEKEN

Met illustraties van Joan Kiddel Monroe

Gebonden f 6,50

Dit boek bevat 27 Griekse mythen, waarin vrijwel de gehele Griekse godenwereld in zijn ingewikkelde verhoudingen en onderlinge tegenstellingen wordt weergegeven. De index vergemakkelijkt het snel opzoeken van een bepaalde persoon. In dit werk heeft de schrijver gepoogd een moderne versie van deze mythen voor de jeugd te geven.

Robert Graves

HET BELEG EN DE VAL VAN TROJE

Met illustraties van Walter Hodges

Gebonden f 6,50

In deze uitgave wordt ook de voorgeschiedenis en de nasleep van de Trojaanse oorlog vermeld. De gedichten van Homerus zijn volstrekt niet de enige bron van de legende: ongeveer tweederde van dit boek is ontleend aan andere Griekse en Latijnse schrijvers. Dit is waarschijnlijk de eerste moderne poging om het hele verhaal van de stichting van Troje af tot aan de thuiskomst van de overwinnende Grieken te vertellen in een beknopt boek voor jongens en meisjes.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en

N.V. W. J. THIEME & CIE - Postbus 7 - ZUTPHEN - Tel. 05750 - 38 43 *
