

Buurland in beeld

Het beeld van de Duitse geschiedenis
in Nederlandse schoolboeken Geschiedenis
voor de Tweede Fase (1997-2007)



Simone Timmermans

5940338

Masterscriptie Geschiedenis- Duitslandstudies UvA

Docent-begeleider: dr. W.F.B. Melching

Tweede lezer: drs. C. Broersma

06-18214069

Doetinchemseweg 26, 7007 CC Doetinchem

simonetimmermans@gmail.com

Maart 2011

Schoolboeken zijn het waard serieus genomen te worden

L. Dalhuisen

Post hoc ergo propter hoc

Inhoudsopgave

Inleiding	4
1. Belangrijk, maar ook bedreigd: Geschiedenisonderwijs in Nederland	12
1.1 1968-1992.....	12
1.2 1993-2007.....	14
2. Ondergewaardeerd en kleinschalig: Geschiedenis van schoolboekenonderzoek	18
2.1 Nationaal onderzoek	18
2.2 Internationaal onderzoek.....	20
3. Niet positief, niet negatief, niet goed: Eerder onderzoek naar het Duitslandbeeld in schoolboeken Geschiedenis	22
3.1 Recht doen aan het democratische Duitsland - De studie van M. Erbe	22
3.2 Hernieuwd onderzoek - De studie van K. Fenselau.....	23
3.3 Tekortkomingen, maar geen onvoldoende – De studie van R. Wolfs	24
3.4 Bijdrage aan de beeldvorming - De studie van C. Broersma	26
3.5 Duitsland als hét foute land? – De studie van H. Lagerweij	28
3.6 Duitsland, terra incognita? – De studie van A. Beening	29
3.7 Conclusie uit de onderzoeken.....	32
4. Onderzoeksmethode	34
4.1 Bronnenselectie	34
4.2 Dataverwerking en gegevensanalyse	35
5. <i>Sfinx</i> , <i>MeMo</i> en <i>Sprekend verleden</i> onderzocht: Casestudy	38
5.1 <i>Sfinx</i>	38
5.2 <i>MeMo</i>	47
5.2.1 Analyse <i>MeMo</i>	47
5.2.2 Veranderingen tussen <i>MeMo</i> 1995 en <i>MeMo</i> 1999	56
5.3 <i>Sprekend verleden</i>	61
5.3.1 Analyse <i>Sprekend verleden</i>	61
5.3.2 Veranderingen tussen <i>Sprekend verleden</i> 1994 en <i>Sprekend verleden</i> 1998	70
6. Duitsland als?: Dieptestudies naar het beeld van Duitsland als democratische staat, totalitaire staat en als frontstaat van de Koude Oorlog	76
6.1 <i>Sfinx</i>	76
6.1.1 Duitsland als democratische staat	76
6.1.2 Duitsland als totalitaire staat.....	77
6.1.3 Duitsland als frontstaat van de Koude Oorlog.....	78
6.2 <i>MeMo</i>	79
6.2.1 Duitsland als democratische staat	79

6.2.2 Duitsland als totalitaire staat.....	81
6.2.3 Duitsland als frontstaat van de Koude Oorlog.....	82
6.3 <i>Sprekend verleden</i>	84
6.3.1 Duitsland als democratische staat	84
6.3.2 Duitsland als totalitaire staat.....	85
6.3.3 Duitsland als frontstaat van de Koude Oorlog.....	88
7. Conclusie.....	90
Bronnen en literatuur	96
1. Geschiedenisschoolboeken per methode	96
2. Secundaire literatuur	96
Bijlage I: Grafieken	101
Bijlage II: Illustraties	104
Bijlage III: Lijst van dimensies, categorieën, items en specificaties.....	110
Bijlage IV: Codelijst voor analyse	113
Bijlage V: Onderwerpen van het Centraal Schriftelijk Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting (1981-2007).....	114

Inleiding

Duitsland is hip. Steeds meer jongeren verkiezen Berlijn als reisdoel voor een stedentrip en hun ouders gaan naar Duitsland op vakantie. Maar dit is een tamelijk recent verschijnsel. De politieke en psychologische verhoudingen tussen Nederland en Duitsland waren lange tijd problematisch en moeizaam. De Tweede Wereldoorlog vormt voor veel Nederlanders de meest directe en overweldigende confrontatie met Duitsland en Duitsers. Niet verwonderlijk is dan ook dat het denken van de naoorlogse generatie werd gevormd door de gebeurtenissen in de Tweede Wereldoorlog. Nederlandse kinderen die in de jaren vijftig opgroeiden, maakten kennis met Duitsland en de Duitsers aan de hand van herdenkingsrituelen en de verhalen van hun ouders, familie, burens en leraren, die uit eerste hand over hun oorlogservaringen konden vertellen.

Vanaf de jaren zestig en zeventig ontstond er een sterke anti-Duitse reflex in Nederland. De naoorlogse generaties beoordeelden hun Duitse generatiegenoten op wat de Duitsers in de oorlog hadden aangericht. Te denken valt aan de rellen bij de bruiloft van prinses Beatrix met de Duitse diplomaat Claus von Amsberg in 1966. Het terrorisme van de RAF in Duitsland leek in de jaren zeventig voor Nederlanders de vooroordelen te bevestigen dat Duitsers autoritair en gewelddadig waren.

Ook in de jaren tachtig bleek de verhouding van Nederland met Duitsland nog lang niet genormaliseerd vanwege niet verwerkt oorlogsleed. Het bezoek van bondskanselier Kohl en de Amerikaanse president Reagan aan het soldatenkerkhof Bitburg in april 1985 wordt gezien als een zoveelste bewijs voor het gebrek aan subtiliteit van de Duitsers in de omgang met hun eigen geschiedenis. Op het soldatenkerkhof lagen naast Wehrmacht-soldaten namelijk ook Waffen-SS-soldaten begraven.

De Val van de Muur in 1989 en de nieuwe Europese orde die met de eenwording van Duitsland daarop volgde, leken gezien te worden als een kans om de ingewikkelde verhouding van Nederland tot Duitsland te onderzoeken.¹ Hoewel vóór de Wende ook onderzoek werd gedaan naar de Nederlandse beeldvorming over Duitsland, ontstond na 1989 veel aandacht voor het Nederlandse Duitslandbeeld in onder andere de literatuur, pers, opiniepeilingen en het onderwijs.²

Een jaar na de val van de Muur hield *Elseviers Magazine* een enquête over de anti-Duitse gevoelens in de Tweede Kamer. Tweederde van de Kamerleden gaf aan dat de herinnering aan de Tweede Wereldoorlog bij de beoordeling van de hereniging van de twee Duitslanden een rol speelde, zestien procent

¹ F. Boterman, *Duitsland als Nederlands probleem. De Nederlands-Duitse betrekkingen tussen openheid en eigenheid* Duitsland Cahier 4 (Amsterdam 1999) 32.

² De Leidse filoloog Ernst Kossmann zocht in 1901 al naar de wortels van spanningen en vooroordelen tussen Nederlanders en Duitsers in de Duitse en Nederlandse literatuur. Historicus Johan Huizinga heeft zich in de jaren dertig in diverse artikelen bezig gehouden met de relatie tussen Nederland en Duitsland.

B. Müller, *Sporen naar Duitsland. Het Duitslandbeeld in Nederlandse romans 1945-1990* (Aken, 1993), J.C. Hess, F. Wielenga, *Duitsland in de Nederlandse pers-altijd al een probleem? Drie dagbladen over de Bondsrepubliek 1969-1980* (Den Haag, 1982) H. Noordink, *Het Duitslandbeeld in Nederlandse leermiddelen: Aardrijkskunde, economie, maatschappijleer* (Enschede 1997), R. Wolfs, *Het Duitslandbeeld in Nederlandse leermiddelen voor het vak geschiedenis* (Enschede 1997).

was van mening dat Duitsland een grotere risicofactor voor de veiligheid vormde dan andere landen.³

In 1993 kwam de anti-Duitse reflex van de Nederlandse jeugd in het nieuws toen het Nederlands Instituut voor Internationale Betrekkingen ‘Clingendael’ het rapport *Bekend en onbemind* publiceerde.⁴ Achttienhonderd jongeren tussen vijftien en negentien jaar waren gevraagd naar hun mening over Duitsland en Duitsers. Van alle jongeren oordeelde 56 procent negatief, Duitsers zouden ‘arrogant’ en ‘overheersend’ zijn. Bijna de helft zag Duitsland als een oorlogszuchtig land dat de wereld wilde overheersen. Het onderzoek had niet alleen een negatieve attitude aan het licht gebracht, ook werd duidelijk hoe weinig kennis leerlingen over Duitsland en Duitsers hadden. De *Deutsche Mark* was weliswaar bij negentig procent van de ondervraagde leerlingen bekend, slecht één procent kon de naam van een regeringspartij noemen. Onbekendheid en vooroordelen zouden volgens de Clingendael-onderzoekers ten grondslag liggen aan het negatieve beeld.

Het bekendmaken van de onderzoeksresultaten zorgde voor enige opschudding in zowel Nederland als Duitsland. Sommigen probeerden de uitkomsten van het onderzoek te relativiseren, met name door te wijzen op de periode waarin de enquête gehouden was. In deze periode stichtten namelijk extreemrechtse jongeren in Solingen brand in een huis waar een Turkse familie woonde. Hierbij kwamen vijf mensen om. Een jaar eerder, in 1992, werd in Rostock een aanslag gepleegd op een asielzoekerscentrum. In de Nederlandse samenleving werd hierop heftig gereageerd. De redactie van een radioprogramma riep haar luisteraars op te protesteren. Men kon voorgedrukte briefkaarten met de tekst ‘Ik ben woedend’ aanvragen. De redactie zou dan zorgen dat deze bij de Duitse regering terecht kwamen. Uiteindelijk werden meer dan één miljoen briefkaarten in Bonn bezorgd.

Het Clingendael-onderzoek liet een negatief Duitslandbeeld onder jongeren zien, opmerkelijk is echter dat onderzoek uit 1994 en 1995 bij volwassenen een veel positiever Duitslandbeeld laat zien. Zo gaf bijna de helft van de respondenten aan dat Nederland van alle Europese landen de beste betrekkingen had met Duitsland.⁵ De hereniging van Oost- en West-Duitsland werd in Nederland als positief beoordeeld, en ook bestond geen twijfel over de stabiliteit van de democratie in de Bondsrepubliek. De angst voor een hegemoniale rol van Duitsland leek te zijn verdwenen.

In 2006 onderzocht het tijdschrift *Intermediair* onder achthonderd lezers welk beeld zij van Duitsland hadden. Tachtig procent van de lezers gaf aan Duitsland als ‘redelijk tot zeer sympathiek’, ‘tolerant’ en ‘vredelievend’ te zien. Hoewel het onderzoek niet representatief voor de gehele Nederlandse bevolking was -de respondenten waren allen onder de 45 en hoog opgeleid -, is er volgens de Amsterdamse historicus Frits Boterman wel degelijk sprake van een mentaliteitsverandering vanaf de jaren negentig. De economie speelde hierin een belangrijke rol: in Nederland ging het voor de wind, de Duitse economie haper-

³ J. Hoedeman, ‘Anti-Duitse gevoelens in de Tweede Kamer. Elseviers parlementaire enquête’ Elseviers Magazine, 17 (1990), 36-43, aldaar 39. Geciteerd in: C. Broersma, *De verbeelding van de Duitse geschiedenis in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis 1968-1994* doctoraalscriptie Rijksuniversiteit Groningen (Leiden 1999), 67.

⁴ L. Jansen, *Bekend en onbemind. Het beeld van Duitsland en Duitsers onder de jongeren van vijftien tot negentien jaar* (Den Haag 1993).

⁵ De Volkskrant hield in 1995 onder haar lezers de enquête ‘Burengerucht’.

de vanwege de integratie van het voormalige Oosten. Als gevolg hiervan verminderde het zogenoemde ‘Calimero-effect’: het in Nederland onzichtbaar aanwezige minderwaardigheidscomplex tegenover het grote Duitsland. Mogelijk heeft ook de uitbreiding van de Europese Unie bijgedragen aan de omslag. De veelal Oost-Europese nieuwe lidstaten stonden veel verder van Nederland af dan Duitsland. De confrontatie met de nieuwe landen deed Nederland beseffen hoeveel het gemeen heeft met Duitsland, aldus Boterman.⁶

Toen de resultaten van het Clingendael-onderzoek naar buiten werden gebracht, ontstond in Nederland bezorgdheid. Met name om de mogelijke economische en politieke consequenties die de negatieve houding van jongeren zou kunnen hebben. De Nederlands-Duitse verhouding was op economisch gebied altijd hecht, verwacht werd dat de handelscontacten zouden lijden onder de negatieve publiciteit rondom het Clingendael-onderzoek. De Nederlandse regering reageerde snel en alert op de commotie en maakte zes miljoen gulden vrij voor een meerjarig programma dat de kennis van en de beeldvorming over het moderne Duitsland moest vergroten.⁷ In het kader van het Duitslandprogramma Hoger Onderwijs werden in Utrecht, Nijmegen en Amsterdam Duitsland Instituten opgericht om de interesse in het hedendaagse Duitsland te stimuleren en de kennis over Duitsland bij een breed publiek te bevorderen.⁸

Zoals gezegd is er bij volwassenen vanaf de jaren negentig sprake van een mentaliteitsverandering, onder jongeren lijkt het Duitslandbeeld echter niet of nauwelijks te veranderen vanaf het Clingendael onderzoek van 1993. In 1995 en 1997 werd dit onderzoek herhaald, maar door kritiek op de methode stilzwijgend stopgezet.⁹ Duitsland scoorde opnieuw het laagst op de sympathievraag, en ‘arrogant’ en ‘oorlogszuchtig’ waren de meest voorkomende woorden om Duitsers te beschrijven. Uit het Clingendael-onderzoek van 1993 was naar voren gekomen dat jongeren die weinig van Duitsland afwisten, een negatiever beeld hadden van het land dan jongeren met veel kennis. Bijna tien jaar later concludeerden twee Amsterdamse docentes Duits hetzelfde. Ook bij hun eigen leerlingen bleek de negatieve houding ten opzichte van Duitsland gepaard te gaan met onwetendheid: ‘Leerlingen in de onderbouw wisten ternauwernood dat Berlijn de hoofdstad van Duitsland was, maar verder hield het op. Politieke partijen, gebeurtenissen uit de geschiedenis, culturele bijzonderheden, het antwoord van de leerlingen luidde steevast:

⁶ F. Boterman, *Duitsland als Nederlands probleem. De Nederlands-Duitse betrekkingen tussen openheid en eigenheid* Duitsland Cahier 4 (Amsterdam 1999) 48.

⁷ V. Müller, ‘25 jaar EUREGIO-raad. Terugblik op een politiek orgaan in ‘klein Europa’ Euregio, beschikbaar op: http://www.euregio.nl/cms/publish/content/downloaddocument.asp?document_id=18

⁸ Tweede Kamer der Staten Generaal, ‘Aanhangsel van de handelingen, vergaderjaar 1997-1998’, beschikbaar op: <http://parlis.nl/pdf/kamervragen/KVR6043.pdf>

⁹ D. Linthout, *Onbekende Buren. Duitsland voor Nederlanders, Nederland voor Duitsers* (Amsterdam 2000), 27. De onderzoeksresultaten van 1995 zijn te vinden in H. Dekker, T. Olde Dubbelink, *Duitslandbeeld 1995. Verslag van een onderzoek naar beelden en houdingen ten aanzien van EU-landen en -volkeren, en Duitsland in het bijzonder, van Nederlandse scholieren in 1995* (Leiden 1995).

De onderzoeksresultaten van 1997 zijn te vinden in H. Dekker, R. Aspeslag, B. Winkel, *Burenverdriet. Attituden ten aanzien van de lidstaten van de Europese Unie* (Den Haag 1997).

‘Weet ik veel...’.¹⁰ Bijna de helft van de ruim 200 deelnemende leerlingen gaf aan neutraal tegenover Duitsland te staan. Ruim negen procent nam een zeer negatieve houding aan tegenover Duitsland. Opvallend is dat leerlingen die een zeer negatieve houding tegenover Duitsers hebben, vrijwel allemaal nog nooit contact hadden gehad met een Duitser. Een opvallende uitkomst van de enquête is dat de algemene houding tegenover Duitsland tamelijk positief is. Deze positieve houding wordt echter gerelativeerd door de concrete karaktereigenschappen die leerlingen de Duitsers hebben toegeschreven. Iets meer dan een derde van de leerlingen heeft ‘de typische Duitser’ namelijk met duidelijk negatieve kenmerken omschreven. In tegenstelling tot het Clingendael-onderzoek is het onderzoek van de Amsterdamse docentes niet vergelijkend.

Een groep geografiestudenten deed in 2005 opnieuw onderzoek naar het beeld dat Nederlandse jongeren over Duitsers hebben. Van de negenhonderd deelnemers vond een kwart Duitsers ‘prima’ of ‘gewoon’, 21 procent noemde Duitsers ‘vriendelijk’. Toch krijgen Duitsers van Nederlandse jongeren tussen de zestien en negentien jaar slechts een 6,3. Het gemiddelde rapportcijfer dat de Duitsers volgens dat onderzoek krijgen ligt met een 6,3 lager dan de Belgen (7,2) en het cijfer dat we onszelf toekennen (7), maar een stuk hoger dan de Fransen die met een 5,8 worden beoordeeld.

Een andere geografiestudente deed onderzoek onder 700 scholieren uit het Nederlandse deel van de *Euregio Gronau-Enschede*. Het merendeel van hen benoemde Duitsers als ‘trots op hun land’, vier op de tien leerlingen geloofden dat Duitsland oorlogszuchtig is. De vraag die ontstaat, is of er sinds het Clingendael-onderzoek niets veranderd is. Docenten geven aan dat in het onderwijs erg veel aandacht besteed wordt aan de Tweede Wereldoorlog, en het beeld bij jongeren hierdoor waarschijnlijk beïnvloed wordt. Opvallend is, net als bij het onderzoek van de Amsterdamse docenten blijkt, dat als daadwerkelijk contacten met Duitsers ontstaan, het beeld positiever wordt.¹¹

Het lijkt er op dat er sprake is van irrationele vooroordelen onder jongeren. Cultuurhistoricus Hermann von der Dunk vergelijkt de houding van jongeren met antisemitisme: ‘Da hielten sich irrationale Vorurteile über Jahrhunderte - bei Menschen, die Juden überhaupt nicht kannten.’¹² Robert Aspeslagh, projectleider van het eerste Clingendael-onderzoek is positiever, hij ziet wel degelijk een verandering onder Nederlandse jongeren: ‘de trend om rustig anti-Duits te zijn, is afgebroken’.¹³

Zowel uit de onderzoeken van 1995 en 1997 van Clingendael als uit het onderzoek van de twee docentes Duits én de geografiestudenten blijkt dat jongeren een niet al te positief Duitslandbeeld hebben.

¹⁰ B. Bendieck, M. Stehr, ‘Alles Wurst, alles Käse? Het Duitslandbeeld onder leerlingen van twee scholen in Amsterdam’ *Levende Talen Tijdschrift* 4 (2003), 3-10.

In totaal namen 219 leerlingen deel, verdeeld over tweede en vierde klassen van zowel mavo als havo en vwo.

¹¹L. Paul, ‘Duitsers zijn tegenwoordig prima of gewoon. Nieuwe onderzoeken naar Duitslandbeeld in Nederland’, *Duitslandweb*, beschikbaar op:

<http://www.duitslandweb.nl/actueel/uitgelicht/2005/11/Onbekend+maakt+onbemind.html>.

¹² E. Wiedemann, ‘Frau Antje in den Wechseljahren’, *Spiegel*, beschikbaar op:

<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13685150.html>.

¹³ ‘Jeugd oordeelt in enquête positiever over Duitsers’, *De Volkskrant*, beschikbaar op:

http://www.volkskrant.nl/archief_gratis/article642003.ece/Jeugd_oordeelt_in_enqueirc_te_positiever_over_Duitser

Bij volwassenen is dit duidelijk anders. De vraag ontstaat waar *jongeren* dit negatieve Duitslandbeeld vandaan halen. Het eerste Clingendael-onderzoek maakte duidelijk dat jongeren hun informatie opdoen in de media en via hun ouders. Daarnaast speelt het onderwijs een rol, waarbij de geschiedenisles voor 61 procent van de leerlingen belangrijk is, de Duitse les voor 49 procent en de aardrijkskundeles voor 32 procent.¹⁴ Uit het onderzoek van de docentes Duits komt hetzelfde beeld naar voren. Schoolboeken hebben dus zeker invloed op het Duitslandbeeld van leerlingen.

Het vak Duits werd sinds 1997 opgesplitst in het verplichte Duits 1 en keuzevak Duits 2, waardoor sommige scholieren alleen Duits kunnen lezen en verstaan. Door deze scheiding was er tevens nauwelijks meer ruimte voor docenten om landinformatie ('Landeskunde') in hun lessen te implementeren. Docenten Aardrijkskunde bepalen zelf welke thema's ze behandelen, waardoor Duitsland niet altijd aan bod zal komen. Leerlingen komen in de praktijk dan ook voornamelijk bij het vak Geschiedenis met Duitsland en de Duitse geschiedenis in aanraking. Schoolboeken vormen het basismateriaal voor de historische kennis van de overgrote meerderheid van de jongeren.¹⁵ Tevens komen veel jongeren vaak voor het eerst en voor het laatst via schoolboeken met geschiedenis in aanraking. Meer dan bij welk ander vak dan ook, de moderne vreemde talen niet meegerekend, richten de schoolboeken voor het vak Geschiedenis zich op andere landen en volken.

De informatie die uit een schoolboek naar voren komt, is het resultaat van consensus binnen de wetenschap, en daarmee vrijgehouden van emotionele reacties op gebeurtenissen. Hoewel schoolboekenauteurs in Nederland minder door de overheid gecontroleerd worden dan bijvoorbeeld in Duitsland, vertegenwoordigt de informatie in de schoolboeken wel degelijk een soort van officieel Nederlands standpunt.¹⁶ Voor docenten dient het schoolboek vaak als startpunt van de lessen en tevens als leidraad.

Interessant is daarmee de vraag welk beeld van de Duitse geschiedenis in boeken voor het vak Geschiedenis weergegeven wordt. Op het eerste gezicht lijkt het schoolcurriculum geen positief beeld te bevorderen. Niet alleen wordt de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog meerdere keren in het schoolcurriculum voorgeschreven, ook komt het moderne Duitsland pas aan bod binnen het keuzevak Geschiedenis, als de meeste leerlingen hier al niet meer voor gekozen hebben.

Onderzoeken van het Georg Eckert Institut für Schulbuchforschung (GEI) (1998 en 1996), Charlotte Broersma (RUG 1999), het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (1999) en André Beening (UvA 2000) constateren afzonderlijk van elkaar onevenredig veel aandacht voor de periode 1933-1945. Tevens stellen zij dat de informatie vaak eenzijdig is, en daarmee niet bijdraagt aan een genuanceerd beeld onder jongeren. De hedendaagse Duitse geschiedenis blijft veelal onbelicht of wordt sum-

¹⁴ L. Jansen, *Bekend en onbemind*, 33.

¹⁵ R. de Keyser 'Schoolboekenhistoriografie, een verkenning' in: J. Tollebeek, G. Verbeek, Tom Verschaffel ed., *De lectuur van het verleden. Opstellen over de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schrijver* (Leuven 1998) 333.

¹⁶ R. Loos, 'Der Nachbar Deutschland in niederländischen Schulgeschichtsbüchern seit 1945: Gratwanderung zwischen Toleranz und Intoleranz' in H. Lademacher, *Ablehnung, Duldung, Anerkennung: Toleranz in den Niederlanden und in Deutschland: ein historischer und aktueller Vergleich* (Münster 2004) 779.

mier behandeld.¹⁷ Meer historische kennis betekent niet automatisch dat vooroordelen bij jongeren weggenomen worden. Als jongeren meer historische kennis hebben, kan er echter wel beter wederzijds begrip ontstaan. Daarbij gaat het er niet om Nederland superieurder dan Duitsland voor te stellen, of om Duitsland tegen Nederland te verdedigen.¹⁸

Eerder uitgevoerd onderzoek naar het beeld van Duitsland in schoolboeken voor het vak Geschiedenis kenmerkt zich door de diverse invalshoeken. Zo zocht Renate Loos naar tolerantie ten opzichte van Duitsland, vergeleek Charlotte Broersma in haar onderzoek de onderzoeken van Michael Erbe en Klaus Fenselau (in opdracht van het GEI) met elkaar en stelde André Beening de vraag of er in schoolboeken voor geschiedenis en aardrijkskunde sprake is van een anti-Duitse traditie. Hans Lagerweij richtte zich specifiek op werk- en opdrachtenboeken, terwijl het onderzoek van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling zich voornamelijk richt op pedagogische vragen. Het daadwerkelijke beeld van Duitsland dat uit schoolboeken naar voren komt, is daarmee nog niet uitgebreid behandeld.

Daar komt bij dat alleen Beening, Lagerweij en Loos schoolboeken bestuderen die na 1997 uitgekomen zijn. Het is dan ook nog niet duidelijk welk beeld van Duitsland geschetst wordt in de schoolboeken voor de Tweede Fase. Deze zogenaamde ‘Tweede Fase’ werd in het schooljaar 1997-1998 op middelbare scholen in Nederland ingevoerd. In 2007 werd de Tweede Fase grondig hervormd, waardoor 1997-2007 als één periode gezien kan worden. De Tweede Fase zorgde ervoor dat de vrije pakketkeuze voor leerlingen in de bovenbouw havo en vwo verdween. Leerlingen konden vanaf dan kiezen uit vier profielen.¹⁹ Met de invoering van deze profielen werd het vak geschiedenis van een keuzevak tot een verplicht vak in het E&M- en C&M-profiel. De Tweede Fase betekende in de praktijk dat van leerlingen meer zelfstandigheid werd verwacht. Door het kiezen van een profiel zouden ze een goede voorbereiding krijgen op een naar inhoud verwante opleiding in het hoger onderwijs. Deze veranderingen hebben ongetwijfeld weerslag gehad op de inhoud van de geschiedenismethoden, die veelal totaal vernieuwd werden.

In dit onderzoek staat dan ook de vraag centraal welk beeld van de Duitse geschiedenis leerlingen meekregen. De keuze voor de periode van de ‘eerste’ Tweede Fase komt mede voort uit het feit dat het om bovenbouw havo en vwo gaat. Het vak Geschiedenis krijgt in de verplichte profielen in de boven-

¹⁷ M. Erbe, ‘Die Deutsche Geschichte in der Sicht neuerer niederländischer Schulbücher’ in: J.C.Hess & H. Schissler (hrsg.) *Nachbarn zwischen Nähe und Distanz. Deutschland und die Niederlande*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert Instituts, Band 52 (Frankfurt am Main 1988), K. Fenselau, ‘Deutschlandbilder des 20. Jahrhunderts. Eine Analyse niederländischer Geschichtsbücher’ in: U. Becher (hrsg.), *Grenzen und Ambivalenzen. Analysen zum Deutschlandbild in den Niederlanden und in niederländischen Schulbüchern*, Studien zur internationale Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert Instituts Band 87 (Frankfurt am Main 1996), R. Wolfs, *Het Duitslandbeeld in Nederlandse leermiddelen voor het vak Geschiedenis* (Enschede 1997), C. Broersma, *De verbeelding van de Duitse geschiedenis in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis 1968-1994* doctoraalscriptie Rijksuniversiteit Groningen (Leiden 1999), J. Lagerweij, *Duitsland in beeld. Beeldoverdracht en beeldvorming ten aanzien van Duitsland in de vragen en opdrachten in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis 1945-2001*. Doctoraalscriptie Erasmus Universiteit Rotterdam (Rotterdam 2004), A. Beening- ‘Tussen bewondering en verguizing’, *Het Duitslandbeeld in de Nederlandse schoolboeken 1750-2001* Duitsland Cahier VIII (Amsterdam 2001)

¹⁸ F. Boterman, *Duitsland als Nederlands probleem. De Nederlands-Duitse betrekkingen tussen openheid en eigenheid* Duitsland Cahier 4 (Amsterdam 1999) 32.

¹⁹ Economie&Maatschappij, Cultuur&Maatschappij, Natuur&Techniek en Natuur&Gezondheid.

bouw meer uren toebedeeld dan in de onderbouw. Het materiaal is hierdoor vaak meer verdiepend. Gebleken is tevens dat samenstellers van lesmateriaal dit in eerste instantie voor havo en vwo doen, en deze vervolgens ‘versimpelen’ voor de lagere niveaus.²⁰ Dit onderzoek omvat door het uitsluiten van vmbo en lagere niveaus het meest complete en originele werk van de methodesamenstellers.²¹

Uitgaande van de premisse dat schoolboeken grote invloed uitoefenen op de beeldvorming van jongeren, zullen schoolboeken centraal staan in dit onderzoek. Drie marktleidende methodes, te weten *Sfinx*, *MeMo* en *Sprekend verleden* zullen onderzocht worden op het beeld dat ze van de Duitse geschiedenis weergeven. Om te zien of de Tweede Fase werkelijk invloed heeft gehad op het beeld van de Duitse geschiedenis in geschiedenismethodes, zullen voor zowel *Sprekend verleden* als *MeMo* de edities van vóór de Tweede Fase vergeleken worden met de Tweede Fase-edities. Voor *Sfinx* is dit niet mogelijk, deze methode werd voor het eerst in 1998 uitgegeven.

De Duitse geschiedenis is een roerige geschiedenis. De twintigste eeuw speelt hier een belangrijke rol in. Ook voor de Nederlands-Duitse betrekkingen heeft deze eeuw nog steeds veel invloed. Dit is niet verwonderlijk, de meest directe confrontatie van Nederland met Duitsland is de Tweede Wereldoorlog geweest, die voor Nederland dramatisch uitpakte. Onder meer om deze reden zal de Duitse geschiedenis in de twintigste eeuw centraal staan in dit onderzoek. In deze eeuw gebeurde in negatieve, maar ook in positieve zin heel veel. De kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de Duitse geschiedenis worden aan de hand van een periodisering weergegeven, die grotendeels de keerpunten in de Duitse geschiedenis volgt: Eerste Wereldoorlog (1914-1918), Weimar Republiek (1919-1932), Nationaalsocialisme (1933-1939), Tweede Wereldoorlog (1939-1945) en Duitsland na 1945.

Specifiek zal in dit onderzoek in dieptestudies gekeken worden naar de verbeelding van Duitsland als democratische staat, Duitsland als totalitaire staat en Duitsland als frontstaat van de Koude Oorlog. Interessant hierbij zijn de keuzes die auteurs maken. Behandelen ze bijvoorbeeld bij het bespreken van de Tweede Wereldoorlog vooral verzet, of komt ook collaboratie in de bezette landen aan bod? Wordt het confirmeren aan een totalitair regime gezien als iets typisch Duits, of wordt ook op collaboratie gewezen? Bij het bespreken van de DDR kunnen auteurs ook de keuze maken om de collaboratie te benadrukken, of juist in te gaan op de vreedzame zelfbevrijding van de DDR-burgers.

In hoofdstuk 1 zal ingegaan worden op de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs in Nederland sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968. In hoofdstuk 2 zal aandacht besteed worden aan de geschiedenis van schoolboekenonderzoek, waarna in hoofdstuk 3 enkele eerdere onderzoeken naar het beeld van de Duitse geschiedenis uitgebreid beschreven zullen worden. Hoofdstuk 4 omvat de onderzoeksmethode, deels gebaseerd op de eerdere onderzoeken naar het Duitslandbeeld in Nederlandse schoolboeken. Hoofdstuk 5 toont uitgebreid de resultaten van de casestudy, waarna in hoofdstuk 6 aan de hand van dieptestudies ingegaan wordt op het beeld van Duitsland als democratische staat, totalitaire staat, en frontstaat in de Koude Oorlog. De bevindingen uit de casestudy en de dieptestudies zullen in de

²⁰ Zo bleek tijdens de stage die ik bij de Anne Frank Stichting in 2007 liep.

²¹ Een uitgebreidere beschrijving van de onderzoeksmethode volgt in hoofdstuk 4.

conclusie samenkomen.

1. Belangrijk, maar ook bedreigd: Geschiedenisonderwijs in Nederland

Vóór 1863 bestond er in Nederland zo goed als geen geschiedenisonderwijs op scholen voor het voortgezet onderwijs. Geschiedenis was slechts een verlengstuk van de klassieke talen. Met de invoering van de wet op het Middelbaar Onderwijs ontstond niet alleen de Hogere Burgerschool (hbs), maar ook het schoolvak Geschiedenis, dat de status van examenvak kreeg.²² Het vak Geschiedenis is sinds deze tijd minstens vier keer ingrijpend geherinterpreteerd. In dit hoofdstuk volgt een kort overzicht van de ontwikkelingen sinds het begin van de jaren zestig van de twintigste eeuw, een periode waarin gestreefd werd naar complete hervorming van het Nederlands voortgezet onderwijs. Gekozen is voor deze periode omdat de ontwikkelingen die toen ingezet werden, ook invloed op de Tweede Fase hebben. De nadruk ligt bij het behandelen op de veranderingen die invloed op het vak Geschiedenis hadden, zoals de *Wet op het Voortgezet Onderwijs* en de Tweede Fase.

1.1 1968-1992

In 1951 legde toenmalig minister van Onderwijs, Kunsten & Wetenschappen Theo Rutten (KVP) de basis voor de *Wet op het Voortgezet Onderwijs*. Zijn opvolger Jo Cals (KVP) borduurde met de Mammoetwet, die in 1968 in werking trad, voort op diens ideeën. Cals streefde naar betere aansluiting van, en doorstroming tussen de verschillende schoolsoorten. Tevens moest een brugklas ingevoerd worden om de selectie te verbeteren.

In de praktijk betekende de Mammoetwet afschaffing van mulo, mms en hbs. Deze werden vervangen door mavo, havo en vwo. Het gymnasium bleef bestaan, maar werd binnen het vwo naast het nieuwe atheneum geplaatst. Om dezelfde basis voor elke leerling te creëren werd de brugklas ingevoerd, die tenminste één jaar duurde. Pas na de brugklas mocht de leerling voor een definitieve richting kiezen, waarbij het mogelijk werd om door te stromen naar andere opleidingen. Door het stichten van scholengemeenschappen werd het voor leerlingen eenvoudiger over te stappen tussen de diverse schoolsoorten. Het aantal vakken waarin leerlingen examen moesten doen werd kleiner. Leerlingen konden zelf vakken kiezen en zo een ‘vakkenpakket’ samenstellen. Voor havo bestond dit pakket uit zes examenvakken, voor vwo uit zeven examenvakken. Geschiedenis was alleen nog een verplicht vak in de onderbouw (tot en met 3 havo en 3 vwo), omdat in de bovenbouw leerlingen zoals gezegd ‘vakkenpakketten’ samen moesten stellen.

Het vak Geschiedenis werd zo bij de uitvoering van de Mammoetwet van een vanzelfsprekend tot een bedreigd schoolvak. Ook pleitten sociologen voor vakverbinding tussen Geschiedenis, Maatschappijleer en Aardrijkskunde. Vanuit het Ministerie van Onderwijs werd gesteld dat urenvermindering nood-

²²J. Toebes, *Geschiedenis, een vak apart?; het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken –in het bijzonder maatschappijleer- in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Meppel 1981) 241.

zakelijk zou zijn.²³ Ook moest de inhoud van de schoolboeken aangepast worden door het ontstaan van ontzuilde scholengemeenschappen.²⁴ Weliswaar bleven de verzuilde structuren in het onderwijs bestaan, voor wat betreft de inhoud van het onderwijs was er sprake van ontzuiling. Voor het vak Geschiedenis betekende dit dat een centraal thema, de plaatsbepaling van de eigen zuil binnen de nationale geschiedenis, verdween. Des te nadrukkelijker werd er meer aandacht besteed aan staatsinrichting, de opvoeding tot mondig burger was altijd een belangrijk onderdeel van het vak geweest.²⁵ Om te kunnen reageren op de hervormingen en bedreigingen, was bundeling van krachten noodzakelijk. Dit gebeurde door de oprichting van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN). Met het *Doelstellingenrapport* (1967), het *Brugklasrapport* (1971) en het *Onderbouwrapport* (1976) liet de VGN blijken kritisch tegenover vele, in hun ogen, onpraktische, hervormingen te staan. Vanuit de wetenschappelijke wereld werd overigens nauwelijks gereageerd op de hervormingen, universitaire historici ondernamen weinig of niets om de invloed van de Mammoetwet op het vak geschiedenis ongedaan te maken.²⁶

Inspecteur-generaal van het onderwijs M. Goote stelde in 1962 dat de ‘historische gerichtheid van het onderwijs nu te groot is’.²⁷ Tevens zou het vak minder overheerst moeten worden door ‘antiquarische, monumentalistische, esthetische en op pure kennis gerichte doelstellingen’.²⁸ Deze druk leidde tot een gebrek aan het structureel behandelen van de wereld vóór de negentiende eeuw. Er ontstond bijvoorbeeld meer aandacht voor de Tweede Wereldoorlog in schoolboeken, uiteindelijk bleef de geijkte politiek-militaire geschiedenis dominant. De pogingen tot verbreding van de geschiedenis, die met name vanuit de sociologische hoek in gang waren gezet, hadden nauwelijks succes. De veranderingen hadden uiteindelijk meer met didactiek dan met thematiek te maken. Zo werd meer belang gehecht aan vaardigheden als het analyseren van bronnen, samenwerken met anderen en het kritisch nadenken.²⁹

De eerste methode in Nederland die leerlingen ‘onderzoek’ wilde laten doen was *Sprekend verleden*, ontwikkeld door didacticus Leo Dalhuisen en geschiedtheoreticus Van der Dussen. Samen formuleerden zij een stelsel van ‘structuurbegrippen’ voor het vak Geschiedenis: feit en objectiviteit, inleving en standplaatsgebondenheid, continuïteit en verandering, oorzaken en gevolgen, beeldvorming en interpretatie. Aan deze begrippen werden vaardigheden gekoppeld. Leerlingen moesten door bronnenonderzoek zelf een beeld van het verleden vormen, in plaats van geconfronteerd te worden met een kant-en-klaar verhaal voorzien van interpretatie.³⁰

Zoals hierboven gesteld lag het accent vanaf de invoering van de Mammoetwet op het behandelen

²³L. Dorsman, *Het zoet en het zuur: geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000) 116.

²⁴Ibidem, 249.

²⁵A. Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 75.

²⁶M. Grever, ‘Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs’ in: P. den Boer, *Geschiedenis op school: zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998) 29.

²⁷H. van Riel (ed.), *Vier voordrachten rond het thema ‘geschiedenis en maatschappij’* (zp 1962) 38.

²⁸J. Toebes, *Geschiedenis, een vak apart?*, 266.

²⁹Ibidem, 256.

³⁰A. Wilschut, ‘Zinnige en leerbare geschiedenis. Historische achtergronden van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke vorming’, *Kleio* 3 (2002) 6-13, aldaar 9. Geciteerd in: J. Lagerweij, *Duitsland in beeld*, 42.

van contemporaine geschiedenis. J. Toebes stelt in zijn proefschrift dat hierin diverse gevaren verscholen lagen, zoals het gebrek aan perspectief dat kon ontstaan, en het gevaar voor subjectiviteit. Een groter gevaar zag hij in het isolement waarin het vak Geschiedenis was geraakt.³¹ Als reactie hierop ontstonden in de jaren zeventig diverse projecten, waarin gestreefd werd naar het verbinden van Geschiedenis en Aardrijkskunde tot 'sociale wereldoriëntatie'. Deze projecten konden rekenen op forse kritiek. Zo zou het project *Leren door te Doen* voor leerlingen een 'vormeloze brei van tijdeloze gelijktijdigheid creëren. De Leidse hoogleraar Ivo Schöffner stelde: 'Het is geen kind kwalijk te nemen wanneer het, door U geïnformeerd, denkt dat Cuba een provincie is van Angola, Willem van Oranje de Vrede van Versailles tekende en Castro nu in Pakistan aan het vechten is'. Ook de vereniging van docenten Maatschappijleer (CMLGS) stond uiterst kritisch tegenover vakverbinding.³² Duidelijk werd dat het vak Geschiedenis een eigen status verdiende.

Met het falen van vakverbinding bleef het traditionele curriculum overeind, en Toebes stelt dan ook terecht de vraag of de veranderingen van de jaren zeventig wel fundamenteel zijn geweest; de meeste schoolboeken behandelden de geschiedenis immers nog steeds in een traditioneel chronologisch kader. Hiermee bleef de functie van cultuur- en kennisoverdracht overeind.³³ In de loop van de jaren tachtig werd de geschiedwetenschap steeds meer verbreed, wat zijn weerslag op schoolboeken had. Deze kenden meer thematisering en minder chronologie dan voorheen het geval was. Nieuw was ook de overheidsbemoeienis in de vorm van het opstellen van examen-kerndoelen na de invoering van het Centraal Examen in 1982. Deze kerndoelen bleken in de praktijk behoorlijk nietszeggend; jongeren moesten toegerust worden met 'historische en politiek-bestuurlijke inzichten en vaardigheden, waarmee zij deel kunnen nemen in 'leefverbanden' als 'consument en producent en als staats- en wereldburger'.³⁴

De invoering van het landelijk verplicht eindexamen zorgde voor grote onrust en onvrede. In 1984 werd de werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis geïnstalleerd. Nadat het Ministerie van Onderwijs de adviezen van de HEG had overgenomen, benoemde het een Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG), die als taak had het examen volgens de HEG-principes op te zetten. Vanaf 1994 wordt dan ook bij het Centraal Examen het historisch denken en redeneren aan de hand van twee thema's getoetst. Hierbij wordt een algemeen historisch kenniskader als bekend verondersteld. Een leerling die de twee examenthema's aan kan, zou ook andere thema's aankunnen, was de redering.³⁵

1.2 1993-2007

In 1993 werd voor de onderbouw de *Wet op de basisvorming* ingevoerd. Vijf jaar later, in 1998 de *Wet op de Tweede Fase* die van toepassing was op de bovenbouw van zowel havo als vwo. De brugklas werd

³¹J. Toebes, *Geschiedenis, een vak apart?*, 255.

³²Ibidem, 262.

³³Idem.

³⁴Dorsman, *Het zoet en het zuur*, 119.

³⁵Wilschut, 'Zinvolle en leerbare geschiedenis.', *Kleio* 3 (2002) 6-13, aldaar 9-10. Geciteerd in: J.C. Lagerweij, *Duitsland in beeld*, 42.

vervangen door de basisvorming. Voor de bovenbouw vonden omvangrijkere veranderingen plaats. Deze twee wetten werden ingevoerd toen bleek dat de Mammoetwet niet het gewenste effect had gehad; het concept brugklas werkte in de praktijk niet. Het niveauverschil tussen de leerlingen die van de basisschool kwamen, bleek hiervoor te groot. De *Wet op de basisvorming* zou leerlingen hierin beter moeten begeleiden. Het doel van de *Wet op de Tweede Fase* was tweeledig. In de eerste plaats zou een betere aansluiting van havo en vwo op het hoger onderwijs gerealiseerd moeten worden. Daarvoor was een modernisering van het onderwijsprogramma in de bovenbouw noodzakelijk. Daarnaast zou de Wet mogelijk maken dat scholen meer ruimte in de keuze van werkvormen kregen.³⁶

In de praktijk verdween de vrije pakketkeuze. In plaats daarvan kreeg de bovenbouw een uniformere opzet. Voor havo en vwo werden vier profielen ingevoerd.³⁷ Een leerling doorliep in zijn schooltraject het gemeenschappelijk deel, één profieldeel en vakken uit andere profielen in de zogenaamde ‘vrije ruimte’. Het profieldeel was bedoeld om leerlingen voor te bereiden op een naar inhoud verwante opleiding in het hoger onderwijs. Geschiedenis veranderde met de invoering van de Tweede Fase van een keuzevak naar een verplicht vak in de profielen C&M en E&M. De studielast voor het vak bedroeg voor havo leerlingen 240 klokuur, voor vwo-leerlingen 360 klokuur per jaar.³⁸

De Commissie De Wit stelde in 1998 een advies voor de regering op, waarin het onderwijs heringericht werd. Belangrijk hierbij was het concept dat leerlingen een ‘gemeenschappelijke basis mee zouden krijgen van historische overzichtskennis en vaardigheden. Juist de combinatie van kennis en vaardigheden zou leerlingen in staat moeten stellen inzicht te krijgen in het verloop van de geschiedenis.’³⁹ Het advies van de Commissie De Wit vormde echter geen totaalpakket. Over de concrete invulling van het advies van de Commissie De Wit boog de Commissie De Rooy zich in 1999. De commissie was van mening dat het ontwikkelen van *historisch besef* hét belangrijkste kerndoel van het vak geschiedenis zou moeten vormen.

De Commissie De Rooy signaleerde tevens dat het in het geschiedenisonderwijs ontbrak aan een chronologisch raamwerk waarbinnen historische kennis voor leerlingen te plaatsen was. Gekozen werd voor een stelsel van *tien tijdvakken*. Deze liepen van ‘Jagers en Boeren’ tot ‘Televisie en Computer’ en zouden de basis worden voor de komende generatie kerndoelen en lesmethodes, voor zowel basis- als voortgezet onderwijs. Het kader werd beperkt tot Europese en, wat de nieuwere perioden betreft, Westerse geschiedenis, waarbij de nadruk op Nederland zou liggen.⁴⁰ De indeling in tien tijdvakken mocht didactisch van pas komen, vanuit de wetenschap werd er veel bezwaar geuit. De kenmerkende aspecten konden rekenen op kritiek, ook werd de aandacht voor westerse geschiedenis als problematisch gezien. Want hoe konden Turkse en Marokkaanse kinderen zich identificeren met een geschiedenis en een we-

³⁶ Tweede Fase Adviespunt, *Zeven jaar Tweede Fase, een balans* (Den Haag 2005) 12.

³⁷ Economie & Maatschappij, Cultuur & Maatschappij, Natuur & Techniek en Natuur & Gezondheid.

³⁸ De studielast voor een heel jaar is 1600 klokuur. Hieronder valt ook het werk dat leerlingen thuis doen.

³⁹ Ministerie van OCW: beschikbaar op: http://www.minocw.nl/documenten/rapport_herzien.pdf.

⁴⁰ Idem. Voor de tien tijdvakken zie <http://histoforum.digischool.nl/tijdvakken/tientijdvakken.htm>.

reldbeeld dat zo ver van hen afstond en niet de hunne was?⁴¹

Naast het vormen van de tien tijdvakken adviseerde de Commissie De Rooy het ontwikkelen van een *canon*, waarin de belangrijkste gebeurtenissen in de Nederlandse geschiedenis weergegeven zouden worden. In een periode waarin Nederland in hoog tempo dreigde te polariseren, zou de canon kunnen fungeren als ‘sociaal bindmiddel’, zo stelde de Onderwijsraad, het belangrijkste adviesorgaan van het Ministerie van Onderwijs, in 2005. De canon zou de socialisatietaak van het onderwijs kunnen versterken, zeker gelet op de integratieproblematiek. Toenmalig Minister van Onderwijs Maria Van der Hoeven koos voor het instellen van de Commissie Van Oostrom, die de inhoud van de Nederlandse canon samen zou gaan stellen.⁴² De uiteindelijke Nederlandse canon werd in 2006 gepresenteerd als een reeks van vijftig, chronologisch geordende ‘vensters’. Zo werd naast de tien tijdvakken een nieuw totaaloverzicht vormgegeven. Per 1 augustus 2010 werd de canon officieel opgenomen in de kerndoelen voor het primair en voortgezet onderwijs.

Niet alleen het vak geschiedenis was aan verandering onderhevig, ook de invoering van de Tweede Fase verliep niet vlekkeloos. Vrij snel na de invoering van de Tweede Fase klonken kritische geluiden. Deze waren niet zozeer gericht op de doelstellingen van het veranderingsproces, maar met name op de complicaties die optraden bij de uitvoering. Zo klaagden leerlingen over een overvol programma en meldden docenten een fors toegenomen werkdruk. Ook bleek dat de structuur van de Tweede Fase, die gericht was op inhoudelijke samenhang tussen vakken in het profieldeel, in de praktijk niet uit de verf kwam. Deze golf van kritiek leidde tot aanpassingen van de zogenoemde ‘verlichtingsmaatregelen’. Ondanks deze maatregelen verstomde de kritiek niet. Het Ministerie van Onderwijs formuleerde hierop uitgangspunten voor inhoudelijke en organisatorische veranderingen.

Per augustus 2007 werden deze veranderingen gerealiseerd. Het *studiehuis*, de term die werd gebruikt voor het zelfstandig werken van leerlingen, werd ingeperkt. Hierdoor kregen docenten meer mogelijkheden voor eigen keuzes binnen hun vak en werd een groter beroep op het eigen kunnen gedaan.⁴³ Voor het vak Geschiedenis zijn de veranderingen voornamelijk te zien in een reductie van de eindtermen. De examenprogramma’s bestaan alleen nog uit ‘globale’ eindtermen, onderverdeeld in vijf domeinen, waarbij scholen zelf invulling kunnen geven aan de inhoud en vorm van schoolexamens.⁴⁴ Zo worden voor elk tijdvak kenmerkende aspecten genoemd, leerlingen moeten hierbij een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon kunnen noemen, en deze keuze beargumenteren.⁴⁵

Concluderend kan gezegd worden dat een ietwat merkwaardige situatie is ontstaan voor het vak

⁴¹H. Kurstjens, ‘Nederlandse geschiedenis canon: een discussie zonder eind?!’, Digischool, beschikbaar op: <http://www.digischool.nl/gs/community/canonartikel.htm>.

⁴²Idem.

⁴³Tweede Fase Adviespunt, *Zeven jaar Tweede Fase*, 12.

⁴⁴In Bijlage IV is een lijst van onderwerpen van het Centraal Schriftelijk Examen Geschiedenis en Staatsinrichting te vinden vanaf de invoering in 1981 tot 2007.

⁴⁵‘Examenprogramma Geschiedenis havo/vwo’, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, beschikbaar op: http://www.slo.nl/downloads/archief/Examenprogramma_geschiedenis_DEFINITIEF.pdf/

Geschiedenis. Enerzijds stimuleert de overheid het hanteerbaar maken van de Nederlandse geschiedenis door middel van het instellen van diverse commissies, de canon en de tien tijdvakken. Anderzijds zijn de verplichte eindtermen in het onderwijs niet meer dan globale leerprocessen. Scholen mogen tevens zelf bepalen hoe ze het geschiedenisonderwijs in het lesprogramma inpassen, waarbij de mogelijkheid bestaat het vak op te laten gaan in een combinatie van bijvoorbeeld Aardrijkskunde en Maatschappijleer, de kerndoelen maken namelijk geen expliciete scheiding tussen de vakken.

2. Ondergewaardeerd en kleinschalig: Geschiedenis van schoolboekenonderzoek

2.1 Nationaal onderzoek

Systematisch en historisch onderzoek naar schoolboeken is een jonge discipline, schoolboekenonderzoek is waardevol. Het kan enerzijds internationale verschillen aan het licht brengen, en anderzijds veranderingen in nationaal-historisch perspectief aanduiden. Vakdidacticus Geschiedenis Piet Fontaine pleit zelfs voor ‘schoolboekkunde’ als subdiscipline van de geschiedenis-didactiek.⁴⁶ Over het geschiedenisleerboek zegt hij:

‘Schoolboeken vormen binnen de lessen geschiedenis de meest constante factor. Een geschiedenisleraar moet het leerboek op een goede manier kunnen gebruiken, niet alleen als methodisch hulpmiddel, maar ook als bron van historische informatie. Een leraar moet de leerboektekst kunnen waarderen, ja deze moet hem, en zelfs de academisch historicus, nog iets kunnen bijbrengen, op het gebied van de feiten, dat ook, maar vooral door het bieden van nieuwe inzichten.’⁴⁷

Fontaine wijst tevens op het feit dat geschiedenisleerboeken wel eens de meest verbreide historische teksten zouden kunnen zijn: ‘Welk ander stuk historiografie (...) kan zich beroemen op oplagen van tienduizenden in totaal?’. Volkomen terecht stelt Fontaine daarnaast dat ‘kennismaken met geschiedenis’ voor velen blijft bij het schoolboek: ‘Het is daarom onmogelijk de betekenis van het leerboek geschiedenis als voertuig van kennisoverdracht te overschatten, onverschillig of dat boek ten goede of ten kwade werkt.’⁴⁸ Fontaine deed deze uitspraak in 1980, inmiddels is hier enige nuancering in aan te brengen. Veel docenten maken namelijk keuzes uit hoofdstukken en stimuleren de kritische omgang met de historische informatie in het leerboek door de leerlingen.⁴⁹ Daar komt bij dat schoolboeken voor informatie en beeldvorming steeds meer concurrentie krijgen van niet-schoolse kanalen. Televisie, strips, jeugdliteratuur en met name internet bieden jongeren steeds meer informatie.

Gevolg is dat het leerboek niet langer de hoofdleverancier van historische kennis is, stelt historicus de Keyser in 1998. Hij nuanceert zijn uitspraak door te stellen dat leerboeken geschiedenis wel ‘het basismateriaal geleverd hebben voor de historische kennis van de overgrote meerderheid van de jongeren.’ Ook wijst hij op het belang van schoolboekonderzoek als men wil nagaan welke historische bagage jongeren in hun schooltijd meekrijgen.⁵⁰ Schoolboekonderzoek kan tevens inzicht geven in de manier waarop jongeren tegen andere landen en culturen aankijken.

Toch is de wetenschap van het schoolboekenonderzoek in Nederland ondergewaardeerd. De *Stichting Leerplan Onderzoek* is in Nederland een belangrijke, maar kleine speler op het gebied van onderzoek. Veel schoolboekenonderzoeken worden uitgevoerd als doctoraalscripties of boekbesprekingen in *Kleio*, het tijdschrift voor geschiedenisdocenten. Onderwijshervormers besteden nauwelijks aandacht aan

⁴⁶ P. Fontaine, ‘Het schoolboek als geschiedschrijving’, *Historisch Didactisch Cahier* 3 (1980), 23.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ R. de Keyser ‘Schoolboekenhistoriografie, een verkenning’, 333.

⁵⁰ Idem.

dergelijk onderzoek.⁵¹ Onderwijshervormingen werden in het verleden geïnitieerd door een minister, die vervolgens een commissie oprichtte. Deze commissie moest vakdocenten, didactici en historici in het land raadplegen, om vervolgens zelf tot aanbevelingen en beleid te komen. De hervormers die in 1968 de Mammoetwet instelden, Commissie De Wit (1999), Commissie De Rooy (2001) en Commissie Van Oostrom (2006) hebben allemaal eigen lijnen uitgezet voor geschiedenis in het voortgezet onderwijs, zonder hierbij gestructureerd onderzoek te doen naar bestaande methodes. Onderwijshervormers lijken voornamelijk bezig te zijn met reageren op voorgaande hervormingen enerzijds, en het vormen van nieuw en duurzaam beleid anderzijds. Hierbinnen is weinig ruimte voor onderzoek naar de effectiviteit van voorgaande onderwijsmethodes.

Beperkende factor is dat de meerderheid binnen de academische wereld nauwelijks interesse toont in het basis- en voortgezet onderwijs. Academische docenten weten vaak alleen via hun kinderen wat er speelt binnen het onderwijs, zo stelt Dorsman.⁵² Fontaine gaat hierin verder: ‘De academische wereld vindt het vrijwel unaniem nog altijd eindeloos veel belangrijker dat de een of andere studie over de demografie van de stad Rouen in de dertiende eeuw wetenschappelijk verantwoord is, dan dat er een werkelijk goed leerboek tot stand komt.’⁵³ Als gekeken wordt naar de auteurs van diverse schoolboeken blijkt dat Fontaine hierin ongelijk heeft. Veel auteurs hebben een academische achtergrond. Zo werkte bijvoorbeeld historicus Maarten van Rossem mee aan methode *MeMo*.⁵⁴

Op het moment dat docenten in sectieverband een nieuw boek in willen voeren, worden veelal een aantal methodes vrij oppervlakkig met elkaar vergeleken. Veel tijd wordt daar meestal niet ingestoken. Praktische vragen als ‘hoeveel kost het?’ of ‘is het boek stevig?’ zijn vaak belangrijker dan vragen over de inhoud van het boek. Docenten waarderen een gemakkelijk te consumeren boek, dat inhoudelijk niet te moeilijk is, en didactisch tot in de details uitgewerkt. Dit niet vanuit gemakzucht van de docenten, maar omdat zij geen tijd hebben om creatief hun lesscenario’s te bedenken en uit te voeren. Het gebrek aan tijd zorgt er ook voor dat docenten geen tijd kunnen steken in het uitvoerig bestuderen van schoolboekonderzoeken. De instituten die in Nederland aan schoolboekonderzoek werken, doen dit dan ook voornamelijk op projectbasis.⁵⁵ Zo richt het ‘nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling’ zich voornamelijk op het ontwerp van leerplankaders en de concretisering hiervan, terwijl lerarenopleidingen als het IVLOS en ICLON zich in eerste instantie bezighouden met het opleiden van nieuwe docenten.

⁵¹ J. Even-Zohar, Wereldgeschiedenis in het Onderwijs Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis, 28.

⁵² Dorsman, *Het zoet en het zuur*, 119.

⁵³ P. Fontaine, ‘Het schoolboek als geschiedschrijving’, *Historisch Didactisch Cahier* 3 (1980), 24.

⁵⁴ Maarten van Rossem werkte o.a. mee aan D. Berents, H. Ulrich, J. Heij, *MeMo*. Geschiedenis voor de bovenbouw (’s-Hertogenbosch 1995) en C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo* Geschiedenis voor de tweede fase. havo (’s-Hertogenbosch 1999).

⁵⁵ Instituten zijn ‘SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling’ (Enschede), en lerarenopleidingen als het IVLOS (Utrecht), ICLON (Leiden), Fontys (Tilburg), en het Onderwijsmuseum (Rotterdam).

2.2 Internationaal onderzoek

De basis van schoolboekenonderzoek ligt bij de Volkenbond. Het *International Committee on Intellectual Co-operation* vormde binnen de Volkenbond de organisatie die zich bezig hield met het analyseren van schoolboeken op vooroordelen en stereotypen. De Eerste Wereldoorlog had duidelijk gemaakt dat xenofobie en stereotypen voorkomen moesten worden om de vrede te kunnen handhaven.⁵⁶ Hoewel de spanningen tegen het einde van het Interbellum hoog opliepen, ontstonden in deze periode diverse richtlijnen en handvesten, waarin werd vastgelegd dat schoolboeken herzien zouden worden om zo de leerlingen niet een stereotype beeld op te leggen. Toch veranderde weinig aan de inhoud van schoolboeken, overheden wilden geen inmenging van andere overheden of niet-gouvernementele organisaties.⁵⁷ Na de Tweede Wereldoorlog pakte de UNESCO en de Raad van Europa de ideeën van het *International Committee on Intellectual Co-operation* weer op. In 1949 werden gezamenlijke doelen opgesteld. Met name zou in de lidstaten geprobeerd moeten worden stereotypen te vermijden in schoolboeken, om zo conflicten te voorkomen.⁵⁸

Onder leiding van het *Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung* (GEI) werden in de jaren vijftig en zestig concrete onderzoeken en projecten opgezet.⁵⁹ Aan de orde kwamen onder andere de verhoudingen tussen de Verenigde Staten en Canada. Vanaf 1977 tot 1986 werd de manier waarop de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie informatie over elkaar weergaven in schoolboeken onderzocht. In deze periode van Koude Oorlog werden echter maar weinig projecten gewijd aan de representaties die landen aan beide zijden van het IJzeren Gordijn van elkaar vormden. In 1977, toen de grens tussen Polen en Duitsland nog definitief bepaald moest worden, probeerde de *Gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission* aanbevelingen te doen voor de representaties van beide landen. Het project moest rekening houden met de gevoelige situatie, en kon bepaalde zaken niet bespreken. Zo werd nauwelijks aandacht besteedt aan de verdrijving van Duitsers uit Pools gebied na de oorlog en werd de beschrijving van het Hitler-Stalinpact helemaal niet besproken.⁶⁰

Vanaf het einde van de Koude Oorlog hebben de *Körber-Stiftung* en de Europese Geschiedenislerarenvereniging *Euroclio* zich gestort op het vergelijken van tekstboeken. Dit in het project EUSTORY.⁶¹ Het Georg-Eckert Institut is de grootste organisatie die zich bezighoudt met schoolboekenonderzoek. Historicus Eckert initieerde in de jaren na de Tweede Wereldoorlog contacten met buitenlandse geschie-

⁵⁶F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs 1999) 6.

⁵⁷Ibidem, 8.

⁵⁸Ibidem, 9.

⁵⁹Het Georg Eckert Institut werd in 1951 opgericht door historicus Eckert (1912-1974), verbonden aan de Pädagogische Hochschule Niedersachsen te Braunschweig.

⁶⁰F. Pingel, *UNESCO Guidebook*, 11. Het project heette: GEMEINSAME DEUTSCH-POLNISCHE SCHULBUCHKOMMISSION: *Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen*. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: Braunschweig 1977 (German-Polish; rev. ed. 1995 German).

⁶¹Zie <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/eustory.html> en <http://www.euroclio.eu/site/index.php/core-information-about-euroclio-870>.

denisdocenten. Met medewerking van deze docenten probeerde hij projecten op te zetten die zouden moeten bijdragen aan het verdwijnen van eenzijdige, traditionele en nationalistische denkbeelden uit geschiedenislerboeken. Vanuit het eigen problematische verleden van Duitsland, en het misbruik van het onderwijs hierin om de jeugd te indoctrineren, zag Eckert het analyseren van problemen rondom de representatie van het eigen of een ander problematisch verleden, als centrale opdracht van het Instituut.⁶²

In eerste instantie hield het GEI zich voornamelijk bezig met de manier waarop Duitse geschiedenis in schoolboeken weergegeven wordt. Nederland was het eerste land waar het instituut contact mee zocht, de eerste ontmoeting vond plaats in 1956. Tijdens deze conferentie werd geprobeerd de weergave van de belangrijkste perioden uit de Duits-Nederlandse verhoudingen van beide landen met elkaar te vergelijken. Daarbij werd gekeken naar het Duitse Rijk en Nederland tot 1648 en de Tweede Wereldoorlog. Tijdens vervolgsconferenties in de jaren tachtig werd duidelijk dat het niet mogelijk is elkaars weergave van de geschiedenis vanuit de eigen visie te beïnvloeden. Wél kan er gekeken worden naar bijvoorbeeld economische verhoudingen en verschillen in politieke culturen.⁶³

Op basis van de ervaring werd het instituut steeds vaker gevraagd voor projecten die niets met Duitse geschiedenis te maken hadden. UNESCO vroeg het GEI een netwerk op te zetten van schoolboekonderzoekscentra over heel de wereld. Met instituten in onder andere Zweden, Korea en de Verenigde Staten is dit succesvol geweest.⁶⁴ Wel richten de instituten buiten Duitsland zich voornamelijk op de representatie van het eigen verleden. Het GEI blijft daarmee het voornaamste instituut wereldwijd. Tegenwoordig richt het GEI zich voornamelijk op vooroordelen over de islam die wereldwijd in schoolboeken te vinden zijn, en is er aandacht voor de wisselwerking tussen onderwijs en conflictgebieden.

⁶²F. Pingel, *UNESCO Guidebook* (Parijs 1999) 31.

⁶³J. Hess & H. Schissler (ed.) *Nachbarn zwischen Nähe und Distanz*, 12.

⁶⁴Voor een volledige lijst van instituten wereldwijd zie F. Pingel, *UNESCO Guidebook*, 47.

3. Niet positief, niet negatief, niet goed: Eerder onderzoek naar het Duitslandbeeld in schoolboeken Geschiedenis

Michael Erbe, als hoogleraar nieuwste geschiedenis verbonden aan de Freie Universität Berlin, verrichtte voor het Georg-Eckert Institut in 1988 het eerste onderzoek naar het Duitslandbeeld in schoolboeken geschiedenis. In 1996 voerde Klaus Fenselau nogmaals een dergelijk onderzoek uit voor het GEI. In dit hoofdstuk zullen deze studies aan bod komen, evenals de onderzoeken van Charlotte Broersma (doctoraalscriptie RUG), Remy Wolfs (Stichting Leerplan Ontwikkeling), Hans Lagerweij (doctoraalscriptie EUR) en André Beening (UvA).

3.1 Recht doen aan het democratische Duitsland - De studie van M. Erbe

In opdracht van het GEI onderzocht Erbe welk Duitslandbeeld in Nederlandse schoolboeken te vinden is. De vraag die Erbe stelt, is of in Nederland een gedifferentieerd en objectief beeld van Duitsland bestaat, dat recht doet aan de veelzijdigheid van de Duitse geschiedenis.⁶⁵ Slechts aan de hand van de voetnoten wordt duidelijk dat Erbe alleen schoolboeken Geschiedenis voor het voortgezet onderwijs heeft onderzocht. In de voetnoten komen tevens enkele methodes aan bod, maar een verantwoording voor de keuze voor de elf gebruikte methodes blijft achterwege. Ook is niet duidelijk of Erbe alleen leerlingenboeken of ook werkboeken heeft gebruikt, en geeft hij niet aan of opdrachten en illustraties meegenomen worden in de analyse.

Erbe heeft vijf bladzijden met tien voetnoten nodig voor het verslag van onderzoek naar elf Nederlandse methodes. De vrij scherpe conclusies die Erbe heeft getrokken, worden in deze vijf pagina's dan ook nauwelijks onderbouwd. Zo stelde hij dat Nederlanders, veel meer dan Duitsers, Europese geschiedenis bedrijven. Individuele buurlanden komen wel aan de orde, maar voornamelijk dan wanneer hun geschiedenis betrekking heeft op de Nederlandse geschiedenis. Invloedrijke processen en gebeurtenissen als het Engelse kolonialisme, de Franse revolutie en het fascisme en antisemitisme in Duitsland komen dan vaak in de aandacht. Erbe is van mening dat dit resulteert in het reduceren van de voorstelling van een ander land tot slechts deze gebeurtenissen.

Erbe gaf aan dat de feiten over de Weimar Republiek in alle methodes juist zijn, maar dat er sprake is van overmatige aandacht voor het nationaalsocialisme. Dit zou kunnen leiden tot een 'Fehlinterpretation': 'Was anfechtbar ist, ist die Tendenz, jene zwölf Jahre deutscher Geschichte gewissermaßen als Brennpunkt einer Linse anzusehen, auf den sich alles hinentwickelt und von dem alles weiter vielleicht sogar auszugehen hätte'.⁶⁶ Erbe deed daarom de aanbeveling dat methodes meer aandacht zouden moeten besteden aan het verzet tegen Hitler en zijn regime. Daarnaast zou hij graag zien dat de schoolboeken het nationaalsocialistische leiderschapssysteem behandelen.⁶⁷

⁶⁵M. Erbe, 'Die Deutsche Geschichte', 125.

⁶⁶Ibidem, 129.

⁶⁷Ibidem, 130.

Ten slotte vond Erbe het jammer dat de Duitse naoorlogse tijd weinig aandacht krijgt. Duitsland zal zo gezien blijven worden als de onrustige, voor het Europese evenwicht gevaarlijke buur in het Oosten. Deze indruk wordt bijna alleen door het overwicht van de nationaalsocialistische tijd in stand gehouden, terwijl de overige geschiedenis in verhouding meer gewicht zou moeten krijgen. Erbe stelt dat alleen zo de positieve ontwikkelingen in Duitsland bekend kunnen worden.⁶⁸

Opvallend is dat uit de conclusies van Erbe duidelijk wordt dat hij een West-Duitser is, hij heeft geen aandacht gehad voor het al dan niet voorkomen van de DDR in Nederlandse methodes en zou daarnaast graag zien dat het democratische gehalte van de Bondsrepubliek meer aan bod komt.⁶⁹

3.2 Hernieuwd onderzoek - De studie van K. Fenselau

Acht jaar na het onderzoek van Erbe stelde Fenselau, verbonden aan het Georg-Eckert Instituut, dat Erbe's onderzoek geactualiseerd moest worden. Niet alleen was een nieuwe generatie geschiedenisboeken in omloop, ook veranderden de machtsverhoudingen in Europa sinds de val van de Muur ingrijpend. Fenselau onderzocht dan ook welke weerslag deze ontwikkelingen hadden op geschiedenisboeken. Fenselau wilde naar aanleiding van de conclusies van het Clingendael-onderzoek uit 1993 nagaan in hoeverre geschiedenisboeken invloed hebben of kunnen hebben op het negatieve beeld van Nederlanders over Duitsers.⁷⁰ Hiervoor analyseerde hij negen schoolboeken voor het vak geschiedenis uit de periode 1987-1994, verdeeld over mavo, havo en vwo. In elf pagina's beschreef Fenselau hoe de Duitse geschiedenis van de twintigste eeuw in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis naar voren komt. Hierbij heeft Fenselau zijn uitspraken regelmatig met verwijzingen en citaten onderbouwd, een kwantitatieve onderbouwing ontbreekt echter.

Fenselau nam in zijn conclusie de periodes 1933-1940 en 1940-1945 samen, en was van mening dat deze perioden nog steeds kwantitatief overheersend veel aandacht krijgen. Het leek er zelfs op dat de tendens sterker wordt om de verhouding tussen Duitsland en Nederland op het nationaalsocialisme toe te spitsen.⁷¹ Alle methodes zijn wel feitelijk correct en proberen bij de bespreking van de schuldvraag van de Eerste Wereldoorlog een genuanceerd beeld te schetsen. Toch ontkomt men er niet altijd aan de Republiek van Weimar met terugwerkende kracht alleen maar als voorspel tot de Hitler-dictatuur te beschouwen en te omschrijven als 'twijfelachtig democratisch experiment', en de Duitse geschiedenis als decor voor de ontwikkeling van agressieve totalitaire ideologieën te zien. Hierin sloot Fenselau aan bij Erbe, en ging zelfs verder door te stellen dat deze ontwikkeling wel eens fataal zou kunnen zijn voor de vorming van een positief Duitslandbeeld in Nederland.⁷²

Fenselau betreurde het dat de methodes gebrekkige informatie over de Bondsrepubliek bieden, en dat het politieke systeem van de DDR niet aan bod komt. De DDR komt slechts aan de hand van de jaar-

⁶⁸Idem.

⁶⁹Ibidem, 129.

⁷⁰Fenselau, 'Deutschlandbilder', 153.

⁷¹Ibidem, 119.

⁷²Ibidem, 167.

tallen 1949, 1953, 1961 en 1989 aan bod. Het proces van de Duitse eenwording wordt door het onvermeld laten van de burgerrechtenbeweging gereduceerd tot de Maandagdemonstraties en laat juist het wezenlijke aspect van de eenwording achterwege; dat dit voortkwam uit niet voorziene gebeurtenissen. Door de toenemende politieke betekenis van andere werelddelen verdwijnt de traditionele Europese geschiedenis meer naar de achtergrond. Fenselau hierover:

‘Für Deutschland ist dies jedoch fatal, da die Etablierung demokratischer Strukturen in Deutschland eben erst in diese Späte Zeit globaler Zusammenhänge fällt und inhaltlich darin untergeht, so daß in den Geschichtsbüchern ein überproportionaler Anteil der Hitlerzeit entsteht.’⁷³

Zelfs de nieuwste methode die Fenselau behandelde, *Sprekend verleden* (1994) refereert slechts kort aan de eenwording van Duitsland: ‘Eind 1989 verloor de communistische regering van de DDR haar machtspositie. De bevolking van de DDR wilde massaal aansluiten bij de BRD. De aansluiting werd op 3 oktober 1990 een feit. Daarmee was de Duitse deling ten einde.’⁷⁴

Fenselau zag de overmatige aandacht voor het nationaalsocialisme in Duitsland, en het gebrek aan informatie over de Bondsrepubliek, DDR en de eenwording als een serieus manco van de Nederlandse methodes. Opvallend is dat Fenselau geen antwoord geeft op zijn eigen hoofdvraag en dus niet duidelijk wordt of Nederlandse methodes voor het vak geschiedenis bijdragen aan het negatieve beeld van Nederlanders over Duitsers.

3.3 Tekortkomingen, maar geen onvoldoende – De studie van R. Wolfs

De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) houdt zich bezig met onderzoek naar de kwaliteit van Nederlandse leermiddelen, en hoe deze verbeterd kan worden.⁷⁵ Remy Wolfs heeft met het onderzoek *Het Duitslandbeeld* een bijdrage willen leveren aan de vraag hoe de kwaliteit van onderwijs over Duitsland verbeterd kan worden.⁷⁶ Wolfs onderzocht op welke manier geschiedismethodes verschillende perioden, thema's en deelonderwerpen in de Duitse geschiedenis van de twintigste eeuw behandelden in de periode 1992-1997.⁷⁷ Wolfs analyseerde ook of de beeldvorming over Duitsers en Duitsland die uit de schoolboeken naar voren komt, aan stereotype beelden of vooroordelen beantwoordt.

Wolfs was van mening dat de manier waarop informatie gegeven wordt, de didactische kant van de schoolboeken, van groot belang is:

‘Het wekken van belangstelling voor en betrokkenheid bij Duitsland en haar inwoners is belangrijk. Dit kan door meer informatie, maar ook door aantrekkelijke vormgeving. Alleen zo kunnen jongeren stof over Duitsland op een creatieve manier verwerken, in opdrachten gericht op meningsvorming, discussie en reflectie.’⁷⁸

De gekozen methodes zijn dan ook geanalyseerd op de vraag hoeveel aandacht er is voor de geschiedenis van de twintigste eeuw in Duitsland, vervolgens welke onderwerpen wel en niet aan de orde komen, hoe

⁷³Idem.

⁷⁴Idem.

⁷⁵De Stichting Leerplanontwikkeling heet sinds 2006 ‘SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling’.

⁷⁶M.Tholey (ed.), *Het Duitslandbeeld in Nederlandse leermiddelen. Geschiedenis* (Enschede 1997).

⁷⁷Ibidem, 197.

⁷⁸Ibidem, 183.

deze onderwerpen in tekstsoorten uitgewerkt zijn, welke opdrachtvormen voorkomen, en ten slotte hoe inhoudelijke en didactische tekortkomingen opgelost kunnen worden.⁷⁹ Wolfs onderzoekt vijf methodes voor de basisvorming (mavo, havo, vwo) en drie voor de bovenbouw (havo, vwo).⁸⁰

Uit de kwalitatieve analyse blijkt dat de meeste onderwerpen (items) uit de Duitse geschiedenis aan bod komen. Bij de Eerste Wereldoorlog geven alle methodes informatie over kenmerken van deze oorlog en de gevolgen ervan. Bij het bespreken van de Weimar Republiek komen met name de economische kenmerken en het einde van de Republiek aan bod. Het nationaalsocialisme komt aan bod aan de hand van de opkomst van de totalitaire staat en kenmerken van deze stroming. Bij de Tweede Wereldoorlog worden zo goed als alle items in alle methodes behandeld. Alle methodes besteden aandacht aan de bezetting van Nederland en de gevolgen voor Nederland. Met betrekking tot de naoorlogse geschiedenis geven alle methodes informatie over de gevolgen van de oorlog, de deling van Duitsland en de hereniging.⁸¹

Het onderzoek maakt duidelijk dat bijna de helft van alle items die ontbreken betrekking heeft op de Duitse geschiedenis na 1945. Nauwelijks aan bod komen vredesinitiatieven tijdens de Eerste Wereldoorlog, het feit dat Duitsland deze oorlog niet alleen begon, culturele kenmerken van de Weimar Republiek, verzet in Duitsland tijdens de Tweede Wereldoorlog (terwijl er wél veel aandacht is voor verzet tegen Hitler tot 1940), politieke kenmerken van de Bondsrepubliek, *Ostpolitik*, economische kenmerken van de DDR en de gevolgen van de Duitse hereniging. Opvallend is dat de hereniging van Duitsland in elke methode aan bod komt, maar dat slechts twee methodes aandacht besteden aan de gevolgen hiervan.

Kwantitatieve analyse van de teksten, illustraties en opdrachten maakt duidelijk dat de Tweede Wereldoorlog veruit de meeste aandacht krijgt, gevolgd door het nationaalsocialisme en de Eerste Wereldoorlog. De naoorlogse Duitse geschiedenis krijgt zowel in de basisvorming als in de bovenbouw weinig aandacht. Met betrekking tot de inhoudelijke analyse wordt duidelijk dat naoorlogse geschiedenis dus niet alleen inhoudelijk onvolledig behandeld wordt, ook kwantitatief is er weinig aandacht voor deze periode in de onderzochte methodes. Alle methodes vertonen dit beeld.⁸² De analyse van de opdrachten laat zien dat ook binnen de opdrachten de Tweede Wereldoorlog het grootste aantal vragen toegewezen krijgt, gevolgd door nationaalsocialisme en Eerste Wereldoorlog.

Wolfs concludeert dat alle methodes in grote lijnen de belangrijkste historische gebeurtenissen over Duitsland in de twintigste eeuw behandelen. Diverse items komen niet aan bod, die met name betrekking hebben op de naoorlogse geschiedenis. Tevens is vastgesteld dat de kwantitatieve verdeling niet

⁷⁹De vraag welke onderwerpen wel en niet aan de orde komen, wordt beantwoord aan de hand van een referentiekader. Dit referentiekader deelt de Duitse geschiedenis op in dimensies, categorieën, items en specificaties. Voorbeeld: Dimensie B beslaat de periode van het nationaalsocialisme en de Tweede Wereldoorlog (1933-1945). Categorie B1 is de bespreking van het nationaalsocialisme en item B1-1 behandelt de kenmerken van het nationaalsocialisme en de opbouw van de totalitaire staat. Specificatie a is de beschrijving dat nationaalsocialisme niet hetzelfde als fascisme is. Het complete referentiekader is in bijlage III te vinden.

⁸⁰Onderbouw: *Andere Tijden, Chronoscoop, Sporen, Sprekend verleden, Stappen in de tijd*. Bovenbouw: *Historia, MeMo, Sprekend verleden*.

⁸¹Tholey, *Het Duitslandbeeld*, 187.

⁸²Ibidem, 190.

evenwichtig is. De thema's Tweede Wereldoorlog, nationaalsocialisme en Eerste Wereldoorlog krijgen naar verhouding veel aandacht. De naoorlogse geschiedenis krijgt maar beperkt aandacht.

Bij het bespreken van de didactische kant van de leerboeken uit Wolfs kritiek. Zo is er sprake van een onevenwichtige spreiding van tekstsoorten en opdrachtsoorten. Op basis van voorgaande betwijfelt Wolfs of de methodes in staat zullen zijn een veelzijdig, genuanceerd en authentiek beeld over de Duitse geschiedenis in de twintigste eeuw te bieden. Toch gaat het te ver om de methodes een onvoldoende te geven. Wolfs stelt 'niet te weten hoe de methodes het doen in de onderwijspraktijk'.⁸³ Ook vormt Duitsland slechts één van de vele thema's in de methodes. Ook andere thema's dragen wellicht impliciet bij aan kennis over Duitsland. Wolfs stelt dan ook dat elke methode een inhoudelijk en een didactisch fundament bevat voor goed onderwijs over Duitsland. Dit fundament kan verder worden opgebouwd door de aanbevelingen die voor elke methode geformuleerd zijn.

3.4 Bijdrage aan de beeldvorming - De studie van C. Broersma

Broersma bestudeerde de beeldvorming van Duitsland in Nederlandse schoolboeken in de periode 1968-1994. Aanleiding hiervoor vormden de onderzoeken van Erbe en Fenselau. Broersma was van mening dat deze onderzoeken uitgebreid zouden moeten worden. Zowel Erbe als Fenselau benadrukken namelijk in hun onderzoeken dat er meer aandacht voor Duitsland zou moeten zijn in Nederlandse schoolboeken, maar kijken niet naar een verklaring voor deze –in hun ogen- gebrekkige aandacht. Broersma was van mening dat de verklaring te vinden is in de Nederlands-Duitse relatie. Schoolboeken zijn een historisch product meent zij;

'de gebeurtenissen die in Nederland plaats vinden en invloed hebben op onze geschiedenis, zijn later terug te vinden in de Nederlandse methodes. Daarbij bepaalt de geschiedenis van ons land, en de historisch gegroeide context waarin de auteurs zich tijdens het schrijven bevinden, de manier waarop deze gebeurtenissen terug zijn te vinden in de geschiedenisboeken.'⁸⁴

Met behulp van een casestudy van drie methodes uit 1976, 1986 en 1992 onderzocht Broersma in hoeverre de beeldvorming van Duitsland in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis in het middelbaar en voortgezet onderwijs veranderd is in de periode 1968-1994.⁸⁵ Daarbij is in eerste instantie van belang wát er in de schoolboeken vermeld wordt, en heeft Broersma vervolgens naar de verschillen en veranderingen gekeken. Broersma vergeleek haar bevindingen met die van Erbe voor de periode 1968-1986 en met die van Fenselau voor de periode 1987-1994. Bij het uitvoeren van de casestudy past Broersma de methodologie van het onderzoek *Het Duitslandbeeld* deels toe. De casestudy toont aan dat de conclusies die Erbe trok, te kort door de bocht zijn. Zo worden fascisme en antisemitisme tot en met 1986 wel degelijk als Europees verschijnsel gezien, valt de overmatige aandacht voor de Tweede Wereld-

⁸³Tholey, *Het Duitslandbeeld*, 196.

⁸⁴Broersma, *De verbeelding van de Duitse geschiedenis*, 6.

⁸⁵Onderzochte methodes: *Geschiedenis in onderwerpen. Aspect van de wereldoriëntatie 3 vwo/havo* (1976), *Merlijn 3 havo/vwo* (1985), *Sporen geschiedenis voor de onderbouw 2*. (1992) en *Sporen geschiedenis voor de onderbouw 3* (1993).

oorlog enorm mee en is er meer aandacht voor de naoorlogse periode dan Erbe doet vermoeden.⁸⁶ De resultaten van de casestudy bevestigen wel de resultaten van het onderzoek van Fenselau.

Uit de casestudy blijkt dat het aandeel Duitse geschiedenis vrijwel constant bleef, terwijl de aandachtspunten verschoven zijn. Broersma concludeerde dat naarmate er ‘meer geschiedenis’ is, de voorkeur naar andere thema’s dan die uit de periode 1871-1918 uitgaat.⁸⁷ De naoorlogse periode wordt niet in zelfstandige Duitse thema’s behandeld, maar komt in het kader van de Koude Oorlog en internationale spanningen aan bod.

Zoals gezegd heeft Broersma geen gebruik gemaakt van een indeling die dimensies specificceert. Wél heeft zij er zelf voor gekozen om haar analyse op te zetten aan de hand van de thema’s ‘industriële/economische ontwikkeling’, ‘binnenlandse politiek en democratie’, ‘expansionisme’ en ‘eenwording en natie’.⁸⁸ Opmerkelijk is dat Broersma hierdoor geen aandacht heeft voor culturele kenmerken van de Duitse geschiedenis, terwijl Wolfs aangeeft dat juist de culturele kenmerken weinig aandacht in de methodes krijgen.⁸⁹

Aan de hand van haar eigen onderzoeksresultaten en de resultaten van Erbe en Fenselau reconstrueert Broersma de veranderingen en constanten in de beeldvorming van de Duitse geschiedenis. De democratische kansen van de Republiek van Weimar kwamen vanaf de jaren negentig uitgebreider aan de orde. Ook werd de informatie over nazi-Duitsland vanaf de jaren zeventig steeds genuanceerder, wel bleef Duitsland gezien worden als hét land dat een foute ontwikkeling doorgemaakt had. De naoorlogse geschiedenis bleef voornamelijk in het teken van de Koude Oorlog staan, hoewel er vanaf de jaren tachtig steeds meer aandacht kwam voor de ontwikkelingen in de Bondsrepubliek en DDR.

Constanten zijn te zien in de beschrijvingen van de aanloop naar de Eerste en Tweede Wereldoorlog. Alle schoolboeken besteedden aandacht aan de wankele basis van de Weimar Republiek en vervolgens aan de veranderingen in het leven in het Derde Rijk. Opvallend is dat de oorlog in Nederland en de bezettingstijd weinig ruimte toebedeeld krijgen, de nadruk ligt eerder op de Jodenvervolging en het idee van Duitsland als agressieve, dictatoriale en totalitaire staat. De zogenaamde *Drang nach Osten* en het streven naar autarkie kwamen ook in alle periodes aan bod, waarbij steeds minder gedetailleerd de internationale verdragen en bondgenootschappen werden genoemd.

Broersma sprak de verwachting uit dat:

‘deze constanten zullen hoogstwaarschijnlijk ook in de eenentwintigste eeuw in de schoolboeken voor het vak geschiedenis vertegenwoordigd zijn; deze vormen de geaccepteerde feiten van het Duitse verleden en zijn bepalend voor de Nederlandse identiteit. Zij zijn een indicator van de stand van zaken wat betreft de gebeurtenissen op het terrein van de economie, expansie, democratie en de vorm van de natie’.⁹⁰

⁸⁶Broersma, *De verbeelding van de Duitse geschiedenis*, 36.

⁸⁷Ibidem, 29.

⁸⁸Ibidem, 31.

⁸⁹Tholey, *Het Duitslandbeeld*, 187.

⁹⁰Ibidem, 70.

3.5 Duitsland als hét foute land? – De studie van H. Lagerweij

Hans Lagerweij krijgt tijdens zijn werk als docent geschiedenis regelmatig de vraag ‘Wanneer krijgen we les over de Tweede Wereldoorlog?’ gesteld.⁹¹ Het beeld van het geschiedenisonderwijs is blijkbaar dat het vak over oorlog en dan vooral over de Tweede Wereldoorlog gaat. In zijn doctoraalscriptie *Duitsland in beeld* stelde Lagerweij zichzelf de vraag wat de consequenties zijn voor het Duitslandbeeld als bij de behandeling van de Duitse geschiedenis de nadruk op de Weimar Republiek en de Tweede Wereldoorlog ligt.⁹² Aan de hand van een analyse van vragen en opdrachten onderzocht Lagerweij in hoeverre er sprake is van negatieve beeldoverdracht en beeldvorming ten aanzien van Duitsland in de twintigste eeuw in Nederlandse schoolboeken voor het vak Geschiedenis. Lagerweij behandelt hiervoor de periode 1968-2001. Tevens onderzocht hij welk beeld van Duitsland overgedragen en gevormd werd in de methodes.

Schoolboeken zijn een historisch product, daarom is het in het onderzoek van belang te kijken naar de samenhang tussen de geschiedenis van de Nederlands-Duitse relatie en het Duitslandbeeld in de methodes.⁹³ Lagerweij vormde niet alleen een inhoudelijke analyse aan de hand van het referentiekader dat Wolfs opstelde, maar beoordeelde methodes tevens op correctheid, representativiteit en leerlinggerichtheid.

Lagerweij constateert dat in de gehele periode 1945-2001 alle onderzochte methodes tekort schieten. Niet één methode behandelt alle items van het referentiekader. Hierdoor geven de methodes nauwelijks mogelijkheden voor een correct en representatief Duitslandbeeld, aldus Lagerweij. Het losse chronologische kader met thema's dat ingevoerd werd, viel in het nadeel van de geschiedenis van Duitsland uit. Het nationaalsocialistische Duitsland werd namelijk meer en meer als schoolvoorbeeld voor de ‘foute’ ontwikkeling van een land gebruikt.⁹⁴ Langzaam maar zeker constateert Lagerweij normalisering van de Nederland-Duitse verhoudingen. Lagerweij onderzocht voor de periode 1993-2001 vragen en opdrachten van de methodes *Sfinx* en *MeMo*. Beide methodes schetsen een beperkt beeld van de Duitse geschiedenis, waarbij vooral de periode na 1945 weinig aandacht krijgt. Ondanks de correctheid van de methodes geven de vragen en opdrachten onvoldoende mogelijkheden tot een volledig en dus correct en representatief Duitslandbeeld.

Als gevolg van het ontbreken van veel punten van de checklist is het Duitslandbeeld dat overgedragen wordt het volgende: ‘de door Duitsland, als ‘personificatie’ van de Centralen, veroorzaakte WO I wordt gevolgd door de tot mislukking gedoemde Republiek van Weimar, welke als ‘opmaat’ wordt gebruikt voor het nationaalsocialisme, welke WO II veroorzaakte.’⁹⁵ Hoewel de gegeven informatie nergens expliciet negatief is, krijgen leerlingen juist door het ontbreken van informatie een negatief Duitsland-

⁹¹Hans Lagerweij is al 27 jaar werkzaam als docent, geeft in 2004 (tijdens zijn onderzoek) les op havo en vwo, zowel in de onderbouw als Tweede Fase.

⁹²J.Lagerweij, *Duitsland in beeld*, 12.

⁹³Ibidem, 14.

⁹⁴Ibidem, 67.

⁹⁵Idem.

beeld mee, stelt Lagerweij.⁹⁶

Hij komt terug op de onderzoeken van Erbe, Fenselau en Broersma en onderschrijft de conclusies van deze onderzoeken grotendeels. Ook bij het analyseren van vragen en opdrachten blijkt dat de nadruk op de periode van het nationaalsocialisme en de periode van de Tweede Wereldoorlog ligt. Lagerweij gaat nogmaals in op het gebruik van Duitsland als ‘schoolvoorbeeld’, hij stelt dat auteurs van toekomstige methoden meer open doelstelling zouden moeten operationaliseren, waardoor auteurs meer vrijheid in hun themakeuze krijgen. Zo zou bijvoorbeeld China in plaats van Duitsland als ‘schoolvoorbeeld’ van een totalitaire staat genoemd kunnen worden, en moet er meer aandacht komen voor de ‘pluriforme Duitse samenleving’ in de vorige eeuw. Alleen dan kan de geschiedenisles een positief Duitslandbeeld onder jongeren in de hand werken.⁹⁷

3.6 Duitsland, terra incognita? – De studie van A. Beening

André Beening onderzocht in samenwerking met het Duitsland Instituut Amsterdam de beeldvorming in Nederland ten aanzien van Duitsland in de periode 1750-2001.⁹⁸ Hij zocht daarbij niet naar de wortels van bepaalde beelden, maar schetste de ontwikkeling van beeldvorming in de historische context. De vraag die hij hierbij stelde is of in Nederland een anti-Duitse traditie bestaat die eeuwen teruggaat.⁹⁹ In totaal werden voor het onderzoek 173 schoolboeken gebruikt, waarvan het merendeel voor het vak Geschiedenis. Opdrachten zijn niet meegenomen in het onderzoek.¹⁰⁰ Door middel van een spreiding over basis- en voortgezet onderwijs, bijzonder en openbaar onderwijs probeert Beening een representatief beeld te krijgen van de manier waarop Duitsland in het onderwijs is behandeld.

Beening onderscheidt vier Duitslandbeelden, die gekenmerkt worden door ontzag, kritiek, bewondering en verwarring. Schoolboeken uit de eerste jaren van het interbellum laten een tweezijdig beeld zien. Enerzijds wordt in de onderzochte boeken de vraag gesteld of Duitsland schuldig was aan de Eerste Wereldoorlog en is er veel kritiek op het Duitse optreden in de oorlog, anderzijds is er bewondering voor de poging om Duitsland te democratiseren in de Weimar Republiek.¹⁰¹ Beening wijt de heterogene Duitslandbeelden aan de historische context, die enerzijds gekenmerkt wordt door de verzuiling in Nederland en anderzijds door de turbulente ontwikkelingen in Duitsland.

Na de Tweede Wereldoorlog veranderde het onderwijs over Duitsland heel direct; alle Nederlanders waren in 1945 ‘ervaringsdeskundigen geworden op het gebied van Duitsers’.¹⁰² Vóór de oorlog had de school een bijna-monopolie gehad op kennisoverdracht over Duitsland. Na de oorlog vormde de ken-

⁹⁶Ibidem, 107.

⁹⁷Ibidem, 108.

⁹⁸A. Beening (1958-2007) was als historicus verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.

⁹⁹A. Beening, *Tussen bewondering en verguizing. Het Duitslandbeeld in Nederlandse schoolboeken 1750-2000* Duitsland Cahier VIII (Amsterdam 2001) 9.

¹⁰⁰132 boeken voor het vak Geschiedenis, 33 voor het vak Aardrijkskunde en 8 voor Aardrijkskunde en Geschiedenis gecombineerd.

¹⁰¹A. Commissaris, *Beknopt leerboek der Algemene geschiedenis* (Den Bosch 1936), deel II, 193, genoemd in: Beening, ‘Duitsland op school 1866-1940’, 161.

¹⁰²Ibidem, 77.

nisoverdracht op school nog slechts een aspect van een grote stroom aan informatie waarbij verhalen van ouders, herdenkingen, monumenten en media een grote rol spelen.¹⁰³

Het verdelen van geschiedenis in thema's in de jaren zeventig heeft het Duitslandbeeld geen goed gedaan. Duitsland werd in veel methodes het land waarmee men nationalisme en fascisme kon illustreren. Het Derde Rijk kwam zowel in het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs aan de orde. Mening leerling die vanaf de jaren zeventig een eindexamen voortgezet onderwijs kreeg met geschiedenis in het eindpakket, had vanaf de basisschool het nationaalsocialisme in een of andere vorm vier en soms vijf keer als lesstof gehad. Belangrijke onderwerpen waren de ideologie, het doel en de middelen van de nationaalsocialisten, de rol van Hitler, buitenlandse politiek, antisemitische politiek, oorlog en de bezetting. Vanaf de jaren zeventig kreeg de binnenlandse politiek, met de antisemitische politiek en de *Alltagsgeschichte* steeds meer aandacht. Steeds meer schoolboekenauteurs hadden geen eigen herinneringen meer aan de oorlog en baseerden zich enkel op literatuur. De bezetting werd hierdoor op een meer afstandelijke en analytische manier behandeld. Met name de doelen van de bezetter –nazificatie en economische exploitatie– werden behandeld.

Beening noemt de gevolgen voor het Duitslandbeeld tweeslachtig. Enerzijds bestond de mogelijkheid om zo zwart-witschema's te vermijden, anderzijds kwam het misdadige karakter van het regime nog sterker in het centrum van de belangstelling te staan.¹⁰⁴ De analytische benadering werd niet gevolgd bij het beschrijven van de Jodenvervolging, veel schoolboeken behandelden direct de lessen die men uit de Jodenvervolging moest trekken. Hierbij werden veelal verbanden gelegd naar andere historische en actuele kwesties. Beening is van mening dat dit grote invloed heeft gehad op het Duitslandbeeld van de scholieren; het nationaalsocialisme vormde bij deze politieke en morele vorming namelijk hét centrale antibeeld.¹⁰⁵

De relatie tussen het nationaalsocialisme en de Duitsers is veelbesproken in schoolboeken, maar schoolboekenauteurs blijken het onderling niet eens te zijn. Wel valt er een toenemende tendens te zien de complexiteit van de relatie te benadrukken en ruimte te geven aan nuances en verschillende posities die de Duitse bevolking ten opzichte van het regime kon innemen.¹⁰⁶ Het behandelen van de Duitse bezetting verloopt tot de jaren zeventig volgens een vast patroon: 'De Duitse bezetter was oppermachtig en barbaars. Het Nederlandse volk trachtte zich met alle middelen teweer te stellen, maar de krachtsverhoudingen waren te ongelijk en de bezetter trad meedogenloos op'.¹⁰⁷ De bezetting werd gezien als de donkerste periode uit de Nederlandse geschiedenis, en in geen enkel schoolboek ontbraken dan ook opsommingen van wandaden van Duitsers.

Over de aandacht voor het naoorlogse Duitsland trekt Beening harde conclusies; hij geeft aan dat

¹⁰³Ibidem, 78.

¹⁰⁴Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 109.

¹⁰⁵Ibidem, 121.

¹⁰⁶Ibidem, 116. Met betrekking tot de verschillende houdingen tegenover het regime geeft Beening aan dat er in eerste instantie veel nadruk werd gelegd op de tegenstelling tussen kerk en regime. In recentere boeken werden vaker Hans en Sophie Scholl (Die Weiße Rose) genoemd.

¹⁰⁷Idem.

Duitsland in het geschiedenisonderwijs in Nederland in de jaren zeventig en tachtig een *terra incognita* was. In de meeste boeken vormde Duitsland niet meer dan een decor voor de confrontatie tussen de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten. De lijst met onderwerpen die in Nederlandse schoolboeken *niet* aan de orde komen is indrukwekkend lang, stelt Beening.¹⁰⁸

Vanaf de Val van de Muur werd in Nederland duidelijk dat Duitsland anders benaderd zou moeten worden in het onderwijs. Dit werd versterkt door de resultaten van de Clingendael-enquête uit 1993. Beening merkt op dat het bij de veranderingen gaat om incidentele aanzetten, de grote lijnen werden niet gewijzigd. Wel nam de aandacht voor de naoorlogse geschiedenis toe, waarbij de ontwikkeling van de democratie in de Bondsrepubliek het centrale thema was. De DDR werd in de jaren negentig voor het eerst in de Nederlandse schoolboeken behandeld. De schoolboeken waren unaniem negatief over het regime en de auteurs toonden begrip en sympathie voor de Oost-Duitse bevolking. De eenwording van Duitsland zorgde voor onduidelijkheid, ook in de schoolboeken. Dat het nog lang zou duren voor Duitsland ook daadwerkelijk één land zou zijn, is een houding die in veel schoolboeken terug te vinden is.¹⁰⁹

Beening concludeert dat er geen sprake is van een anti-Duitse traditie in Nederlandse schoolboeken. Hij gaat zelfs verder door te stellen dat het Duitslandbeeld bijzonder dynamisch is en van grote bewondering tot diepe verguizing reikt. Beening ziet in de bezetting ‘een diepe breuk’, waarbij het niet alleen om emoties of kritiek ten opzichte van Duitsland gaat. Er is sprake van een fundamentele ideologische en culturele heroriëntering, waarbij Duitsland bewust de rug toegekeerd werd. Pas in de laatste jaren zijn aanzetten tot verandering te zien.

Aan de hand van het rapport van de Commissie de Rooy, getiteld *Verleden, heden en toekomst* doet Beening aanbevelingen over de manier waarom Duitsland in de toekomst behandeld zou moeten worden in het Nederlandse geschiedenisonderwijs.¹¹⁰ Beening uit hierbij met name kritiek op de invulling van de tijdvakken die de Commissie Van Rooy voorstelt. De invulling wordt vrij gelaten, maar tegelijkertijd noemt de commissie wel een aantal kenmerkende aspecten per tijdvak. Bij het tijdvak van de wereldoorlogen worden voornamelijk Duitsland-georiënteerde aspecten genoemd. En juist deze invulling van onderwijs heeft in het verleden bijgedragen tot een onevenwichtige beeldvorming over Duitsland.¹¹¹ Afsluitend geeft Beening concrete voorstellen voor de thema's die in schoolboeken behandeld zouden moeten worden. Daarbij onderstreept hij dat deze thema's in internationaal vergelijkend perspectief behandeld zouden moeten worden. Alleen dan zou het Nederlandse geschiedenisonderwijs een wezenlijke bijdrage kunnen leveren aan een meer evenwichtige beeldvorming over Duitsland.¹¹²

¹⁰⁸Beening sluit zich hiermee aan bij Erbe, die onder andere de binnenlandse politieke ontwikkelingen in de Bondsrepubliek noemt, de culturele ontwikkelingen, het links terrorisme en de DDR.

¹⁰⁹Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 140.

¹¹⁰N.n., *Verleden, heden en toekomst* (Enschede 2001).

¹¹¹Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 151.

¹¹²*Ibidem*, 152.

3.7 Conclusie uit de onderzoeken

Uit bovenstaande onderzoeken is te concluderen dat als Nederlandse scholieren al een negatief Duitslandbeeld hebben, dit niet afkomstig is uit schoolboeken geschiedenis. De informatie die in schoolboeken gegeven wordt is niet negatief of suggestief, stelden Lagerweij en Wolfs. Ook Beening concludeerde over de lange periode 1750-2000 dat er geen sprake is van een negatieve traditie in Nederlandse schoolboeken ten opzichte van Duitsland. Dit wil echter niet zeggen dat schoolboeken geen manco's vertonen.

Met betrekking tot de weergave van de Duitse geschiedenis zou Erbe graag zien dat het democratische karakter van de Bondsrepubliek meer benadrukt wordt. Fenselau pleitte voor meer aandacht voor de politieke situatie in de DDR en democratie in het inmiddels verenigde Duitsland. Wolfs benoemde heel specifiek vredesinitiatieven tijdens de Eerste Wereldoorlog, de politieke situatie in de Bondsrepubliek en de gevolgen van de hereniging als thema's die beter aan bod zouden moeten komen in Nederlandse methodes geschiedenis. Beening gaf aan dat er aandacht geschonken zou moeten worden aan het feit dat de beide wereldoorlogen niet alleen voor Europa, maar ook voor Duitsland zelf een ramp waren, waarvan de invloed nog lang merkbaar was.

Wolfs stelde dat de meeste tekortkomingen in de methodes betrekking hebben op de Duitse geschiedenis na 1945. Niet alleen komen van deze periode maar weinig thema's aan bod, ook worden er relatief weinig bladzijdes aan besteedt. Alle onderzoeken onderschrijven dit beeld.

Broersma gaf niet zozeer aan welke punten ontbraken, maar juist welke constanten er aan te merken zijn bij het behandelen van de Duitse geschiedenis in de periode 1968-1994. Zo komt de industriële ontwikkeling over de gehele periode aan bod. Ook is er veel aandacht voor de wankelende democratische basis van de Weimar Republiek en wordt ruimschoots aandacht aan het Derde Rijk besteed. Met name de 'Drang nach Osten', het streven naar autarkie en de Jodenvervolging krijgen hierbij aandacht.

Naast de inhoudelijke manco's die de schoolboeken vertonen, is er sinds 1945 een ontwikkeling gaande die nadelig zou kunnen zijn voor een positief Duitslandbeeld. Duitsland wordt steeds vaker niet meer in een nationaal of Europees kader ingebed. Des te vaker komt de informatie over Duitsland aan bod in een thematisch kader als Koude Oorlog en racisme. Dit zorgt ervoor dat Duitsland neergezet wordt als hét land dat een foute ontwikkeling doormaakte.

Lagerweij zegt hierover dat China in plaats van Duitsland als schoolvoorbeeld zou moeten gaan dienen.¹¹³ Of dit realistisch is valt nog te bezien, het zou in elk geval wel goed zijn de ontwikkeling van bijvoorbeeld China of Italië naast die van Duitsland te stellen. In 1988 wees Erbe al op het gevaar van de Nederlandse focus op het nationaalsocialisme en het zien van Duitsland als hét 'foute' land. Niet alleen Erbe heeft hier overigens aandacht voor, alle onderzoekers geven dit aan.

Des te opvallender is dat bij het bestuderen van de 'tien tijdvakken' die in 2003 voor het eerst in lesmethodes geïmplementeerd werden, blijkt dat alleen Duitsland als land hierin expliciet genoemd

¹¹³Lagerweij, *Duitsland in beeld*, 107.

wordt. Dit in het tijdvak ‘de tijd van de wereldoorlogen’ en dan ook nog eens onder het kopje ‘de Duitse bezetting van Nederland’.¹¹⁴ Alle andere kenmerken van het tijdvak ‘tijd van de wereldoorlogen’ hebben betrekking op Duitsland, zo wordt onder andere ‘de rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie’ en ‘racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de Joden’ genoemd. In het volgende tijdvak ‘de tijd van televisie en computer’ komt niet één onderwerp aan bod waaruit duidelijk zou kunnen worden dat Duitsland na de oorlog veranderde in de socialistische DDR en de democratische Bondsrepubliek, en nu is geworden tot een herenigd land. Het kader van de tijdvakken is beperkt tot Europese geschiedenis, maar Beening stelt dat door het hanteren van tijdvakken en kenmerken hierbinnen ‘die mengeling van thematisch en nationaal onderwijs lijkt te bestaan die in het verleden nu juist tot een onevenwichtige beeldvorming over Duitsland heeft bijgedragen.’¹¹⁵

Door de indeling van de geschiedenis in tien tijdvakken is het niet eenvoudig de aanbevelingen die Erbe, Fenselau, Wolfs, Lagerweij, Broersma en Beening doen te implementeren in onderwijsmethodes. Toch is het wel degelijk interessant na te gaan in hoeverre er in de onderwijsmethodes uit de periode 1997-2007 nog sprake is van onevenredig veel aandacht voor de periode 1933-1945, en juist een gebrek aan aandacht voor het naoorlogse Duitsland.

¹¹⁴‘Tien tijdvakken’, beschikbaar op: <http://histoforum.digischool.nl/tijdvakken/tientijdvakken.htm>

¹¹⁵Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 151.

4. Onderzoeksmethode

Om een antwoord te kunnen vinden op de vraag wat het beeld van de Duitse geschiedenis is dat leerlingen in het voortgezet onderwijs in de periode 1997-2007 meekregen is, zal in een casestudy zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek gedaan worden. In dit hoofdstuk zal de keuze voor de methodes *Sfinx*, *MeMo* en *Sprekend verleden* verantwoord worden. Ook zal aan bod komen waarom gekozen is voor het analyseren van tekstboeken voor het voortgezet onderwijs. Vervolgens zal uitgelegd worden hoe het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek is opgezet.

4.1 Bronnenselectie

Het tekstboek

De lessen Geschiedenis in het voortgezet onderwijs bestaan uit diverse componenten. Docenten maken naast de gekozen reguliere methode gebruik van aanvullend materiaal en hun eigen kennis. De meest constante factor is het gebruik van een lesmethode die meestal uit tekst- en opdrachtenboek bestaat. Uit onderzoek van het SLO uit 2009 blijkt dat slechts twee procent van de 134 respondenten aangeeft géén educatieve methode te gebruiken.¹¹⁶ Omdat het tekstboek dus vaak het startpunt en tevens de leidraad voor de te geven lessen vormt, is het een goede bron voor onderzoek naar het Duitslandbeeld in lesmethodes. Niet alleen de teksten, maar ook de illustraties uit het tekstboek zullen onderzocht worden. Opdrachtenboeken blijven buiten beschouwing.

Bovenbouw voortgezet onderwijs: Tweede Fase

Gekozen is voor de hogere klassen van het voortgezet onderwijs (bovenbouw/Tweede Fase), omdat het vak geschiedenis hier meer uren toebedeeld krijgt dan in de onderbouw. Het materiaal is hierdoor vaak meer verdiepend dan in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Er is gekozen voor een analyse van boeken behorend tot havo en vwo. Niet alleen omdat de informatie in deze boeken vaak uitgebreider blijkt te zijn dan de informatie voor mavo/vmbo-leerlingen, maar voornamelijk omdat gebleken is dat de samenstellers van lesmateriaal hun materiaal in eerste instantie maken voor havo en vwo. Deze wordt vervolgens ‘versimpeld’ voor de lagere niveaus.¹¹⁷ Het onderzoek omvat door het uitsluiten van vmbo en lagere niveaus het meest complete en originele werk van de methodesamenstellers.

¹¹⁶A. van der Kaap, ‘Enquête nieuwe examenprogramma voor het vak geschiedenis’, beschikbaar op: http://www.slo.nl/downloads/2009/Enquete_20nieuwe_20examenprogramma_20geschiedenis.pdf/download, 27.

¹¹⁷Zo bleek bij het evalueren van lesmateriaal tijdens mijn stage bij de Anne Frank Stichting in 2007. Ook Even-Zohar geeft dit aan: J. Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis in het onderwijs*, 15.

Methodelijst

Gekozen is voor de methodes *Sfinx*, *Sprekend verleden* en *MeMo*.¹¹⁸ Deze methodes werden in de Tweede Fase veel gebruikt, zo is gebleken uit diverse gesprekken en mailcontact met docenten. Vakdidacticus Geschiedenis Hanneke Tuithof gaf aan dat in de onderzochte periode vijftig procent van de geschiedenisdocenten gebruik maakte van *MeMo*, *Sfinx* werd door twintig procent van de docenten gebruikt. De methode *Sprekend verleden* kent sinds de eerste uitgave een klein maar stabiel marktaandeel, rond zes procent. Deze methode werd voornamelijk voor vwo-leerlingen gebruikt.¹¹⁹

Sfinx, *MeMo* en *Sprekend verleden* waren in de onderzochte periode belangrijke methoden, zo blijkt ook uit de diverse herdrukken van alle methoden. De gekozen selectie omvat de volgende boeken:

Jaar	Methode
1998	<i>Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. vwo informatieboek</i>
2003	<i>De twintigste eeuw. Gemeenschappelijk deel</i>
2003	<i>Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. vwo informatieboek</i>
1995	<i>MeMo. Geschiedenis voor de bovenbouw</i>
1999	<i>MeMo Geschiedenis voor de tweede fase. vwo</i>
2003	<i>MeMo Geschiedenis voor de tweede fase. vwo</i>
1994	<i>Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 1</i>
1994	<i>Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 2</i>
1998	<i>Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 4 vwo gemeenschappelijk deel</i>
1999	<i>Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 4 havo/5 vwo</i>
2000	<i>Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 5havo/6vwo</i>

Teksten en afbeeldingen

De basisteksten zullen meegenomen worden in de analyse. Om een volledige analyse te kunnen geven, is het echter ook van belang te kijken naar de daarbij gebruikte illustraties, kaarten, foto's en tabellen. Dit omdat Broersma heeft laten zien dat deze steeds vaker gebruikt worden, en verhoudingsgewijs tevens steeds meer ruimte in gaan nemen.¹²⁰ Hoewel de keuzeteksten en verdiepende teksten niet altijd tot de hoofdlijn van het onderwijs behoren, is het wel degelijk interessant deze ook mee te nemen in de kwantitatieve en kwalitatieve analyse.

4.2 Dataverwerking en gegevensanalyse

Voor dit onderzoek zal de methodologie van Wolfs gedeeltelijk gevolgd worden. Deze richt zich op het kwantificeren van kwalitatieve aspecten. Dat wil zeggen dat de *vondsten* met behulp van een referentiekader gecategoriseerd worden.¹²¹ Het referentiekader is gebaseerd op de kerndoelen en onderwijsdoelstellingen voor het vak Geschiedenis in de Tweede Fase. Het deelt de Duitse geschiedenis op in dimensies,

¹¹⁸In de casestudy zal de analyse van elke lesmethode voorafgegaan worden door een beschrijving van deze methode.

¹¹⁹Geciteerd uit e-mailcontact met Hanneke Tuithof.

¹²⁰Broersma, *De verbeelding van de Duitse geschiedenis*, 70.

¹²¹Elke tekst of illustratie waarin Duitsland (of Duitsers) expliciet aan de orde komt, is een vondst.

categorieën, items en specificaties, en is van algemene geschiedenis naar concrete gebeurtenissen ingedeeld.¹²² Naast het bekijken welke thema's wel en niet aan de orde komen, zal de inhoud van de lesboeken uitvoerig beschreven worden, waarbij gekeken zal worden naar argumentatiestructuur en de manier waarop informatie aan de orde komt.

Elke vondst krijgt een aantal kenmerken. Allereerst de niet-inhoudelijke informatie (boek, module/hoofdstuk, pagina) en het type vondst. Wolfs heeft in de 'Codelijst Geschiedenis' tien typen benoemd: beschrijvende/informatieve tekst, verhalende/literaire tekst, document humain, authentiek geschreven documenten, samenvatting, foto, schilderij, tabel/grafiek, landkaart, tekening/cartoon/strip en affiche.¹²³ Vervolgens wordt de relatieve waarde van een vondst bepaald. Alleen door het toekennen van relatieve waarden aan vondsten kunnen uiteindelijk conclusies getrokken worden over de aandacht voor bepaalde thema's ten opzichte van andere. Niet zelden wordt hiervoor gebruik gemaakt van simpelweg pagina's tellen. Dit is niet nauwkeurig, zeker niet omdat in de methodes van de afgelopen twintig jaar Duitsland vaak niet geïsoleerd behandeld wordt. Een eerste blik in enkele handboeken leert dat de Val van de Muur vaak aan de orde komt binnen een pagina over de ontwikkelingen die tot het einde van de Koude Oorlog hebben geleid. Dan is het niet juist te concluderen dat de volledige pagina informatie over Duitsland bevat.

Het toepassen van een eenvoudige formule blijkt nauwkeuriger. In het geval van één of twee geïsoleerde vondsten op een pagina krijgt elke vondst een gewicht van 0,1. Wanneer er drie of meer vondsten op de pagina te vinden zijn, krijgen deze het gewicht van één gedeeld door de hoeveelheid vondsten. Wanneer een vondst de totale pagina beslaat krijgt deze de relatieve waarde één.¹²⁴ Alleen op deze manier kunnen conclusies getrokken worden over de ruimte die een bepaalde periode of gebeurtenis krijgt, en in welke verhouding de aandacht voor verschillende periodes tot elkaar staat.

Naast deze niet-inhoudelijke gegevens worden inhoudelijke gegevens opgenomen over de vondst. De vondst wordt gecategoriseerd aan de hand van het al eerder genoemde referentiekader. Daarnaast zal de vondst worden voorzien van een korte samenvattende tekst, waarbij er op gelet wordt dat de denk- en argumentatiewijze van de auteur(s) intact blijft. De analysegegevens zullen in het programma Microsoft Excel ingevoerd worden. Dit programma maakt het mogelijk veel informatie op een overzichtelijke manier weer te geven in de vorm van tabellen en grafieken.

Het referentiekader vormt een goed kader voor het kwantificeren van informatie over Duitsland in de onderzochte methodes. Toch ontbreken veel belangrijke gebeurtenissen uit de Duitse geschiedenis in het referentiekader. Zo wordt bij het noemen van de DDR het bestaan van het *Ministerium für Staatssi-*

¹²²Dimensie A De Eerste Wereldoorlog en de Weimar Republiek, dimensie B Nationaalsocialisme en Tweede Wereldoorlog, dimensie C Duitsland na 1945. Een voorbeeld van categorisering: Dimensie B beslaat de periode van het nationaalsocialisme en de Tweede Wereldoorlog (1933-1945). Categorie B1 is de bespreking van het nationaalsocialisme en item B1-1 behandelt de kenmerken van het nationaalsocialisme en de opbouw van de totalitaire staat. Specificatie a is de beschrijving dat het nationaalsocialisme niet hetzelfde als fascisme is. Voor het volledige referentiekader zie bijlage III.

¹²³De codelijst is te vinden in bijlage IV.

¹²⁴Even-Zohar, *Wereldgeschiedenis in het onderwijs*, 17.

cherheit (Stasi) niet genoemd en ontbreekt de arbeidersopstand van 1953. Bij het categoriseren van de Jodenvervolging is deze opvallend genoeg alleen geplaatst in de categorie ‘Nederland onder Duitse bezetting’. Tevens valt op dat bij de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog ‘fysieke en psychische gevolgen voor de overlevenden en hun nageslacht’ wél een item vormt voor Nederland, maar dit niet genoemd wordt bij de gevolgen voor Duitsland en de rest van de wereld. Het duidelijkste manco van het referentiekader vormt het ontbreken van de eenwording als item. Bij het categoriseren van de totstandkoming van de hereniging komt als laatste item ‘in 1990 gaat Gorbatsjov ermee akkoord dat de DDR uit het Pact van Warschau treedt en zichzelf opheft’ aan bod, waarna overgegaan wordt op het bespreken van de gevolgen van de hereniging.

Ondanks deze manco’s zal het referentiekader gebruikt worden als kader waarmee informatie uit de methodes gecategoriseerd en gekwantificeerd kan worden. Door middel van dit kader wordt de informatie uit de methodes *Sfinx*, *MeMo* en *Sprekend verleden* in de casestudy chronologisch weergegeven, in plaats van de thematische ordening aan te houden die in veel methodes gebruikt wordt. De nadruk zal echter liggen op de uitgebreide bespreking van de informatie in de methodes.

5. *Sfinx*, MeMo en Sprekend verleden onderzocht: Casestudy

De casestudy is als volgt opgebouwd. Allereerst komt voor elke methode apart de samenstelling aan bod. Vervolgens staat aangegeven hoeveel aandacht aan Duitse geschiedenis besteed wordt, en hoeveel aandacht er is voor de verschillende perioden in de Duitse geschiedenis (1914-1933, 1933-1945, 1945-heden). Daarna volgt per categorie (Eerste Wereldoorlog, Weimar Republiek, nationaalsocialisme, Tweede Wereldoorlog, Duitsland na 1945) een inhoudelijke bespreking van de stof van de methodes.¹²⁵ De chronologische bespreking van de stof komt overigens meestal niet overeen met de volgorde van de stof in de methodes. Schoolboeken behandelen stof namelijk veelal thematisch in plaats van strikt chronologisch.¹²⁶ In bijlage I zijn de procentuele gegevens die bij de bespreking genoemd worden in grafieken verwerkt. Na de bespreking van de methode in de periode 1997-2007 volgt een vergelijking met de laatste uitgave vóór de Tweede Fase. Op deze manier worden de veranderingen die bij de invoering van de Tweede Fase ontstaan zijn, in kaart gebracht.

5.1 *Sfinx*

De methode *Sfinx* verscheen in 1998 voor het eerst, voor zowel onderbouw als bovenbouw. In dit hoofdstuk zal dan ook geen vergelijking met de situatie vóór de Tweede Fase gemaakt kunnen worden. De methode bestaat voor vwo in 1998 uit een informatieboek en een onderzoeksboek. In het informatieboek wordt nauwelijks informatie over Duitsland gegeven (1% van het gehele boek). In 2003 kregen leerlingen in 4 vwo les met *De twintigste eeuw*, het gemeenschappelijk deel van *Sfinx*. Dit boek zal samen met het informatieboek uit 2003 (voor 5 en 6 vwo) beschreven worden.¹²⁷

In de inleiding van *De twintigste eeuw* geven de auteurs aan dat het boek speciaal voor de Tweede Fase geschreven is, en de grote lijnen van de twintigste eeuw belicht. Daarbij vormt Europa en daarbinnen Nederland het brandpunt van de hoofdstukken. Het boek wil aansluiten bij de basisvorming omdat daarin weinig aandacht aan politieke geschiedenis besteed wordt. Tegelijkertijd vormt het een brug naar het profieldeel (5 en 6 vwo) van *Sfinx*, de inhoud van het informatieboek komt niet in *De twintigste eeuw* aan bod.¹²⁸ *De twintigste eeuw* is een onderzoeksboek; het bestaat uit tekst, afgewisseld door opdrachten die gekoppeld zijn aan bronnen. Het bevat vijf hoofdstukken die chronologisch de twintigste eeuw behandelen.¹²⁹

Het informatieboek bestaat uit elf hoofdstukken waarin ‘verschillende onderwerpen uit verschil-

¹²⁵De periode na 1945 is volgens het referentiekader een dimensie, maar omdat de categorieën zo specifiek zijn, worden deze samen behandeld.

¹²⁶Illustraties zijn te vinden in bijlage II.

¹²⁷M. Zewald, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. vwo informatieboek* (Zupthen: Thieme 1998), S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw. Gemeenschappelijk deel* (Utrecht: ThiemeMeulenhoff 2003), M. Zewald, H. Tuithof, F. van den Berg, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. vwo informatieboek* (Utrecht: ThiemeMeulenhoff 2003).

¹²⁸S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*. (2003) 4.

¹²⁹‘De Eerste Wereldoorlog’, ‘Herstel en crisis’, ‘De Tweede Wereldoorlog’, ‘Europa 1945-1980’ en ‘Nieuwe staten’.

lende tijden' aan bod komen.¹³⁰ Het informatieboek en *De twintigste eeuw* tellen samen 378 bladzijden, waarvan circa 30 bladzijden expliciet over Duitse geschiedenis gaan. Dat is bijna 8%. Binnen de bladzijden over Duitse geschiedenis gaan circa 10 pagina's over de periode 1914-1933. De periode 1933-1945 beslaat 12 pagina's (bijna 40%), de periode na 1945 komt in bijna 8 pagina's (32%) aan bod.

De Eerste Wereldoorlog

In hoofdstuk 1 van *De twintigste eeuw* wordt de Eerste Wereldoorlog uitvoerig besproken. De auteurs maken bij het bespreken van de oorzaken een onderscheid tussen directe en dieperliggende oorzaken. De onrust op de Balkan en de daaruit voortkomende moord op Franz Ferdinand en zijn vrouw worden als directe oorzaken gezien. Dat de Duitsers betrokken raakten bij de oorlog was een zaak van prestige: 'Als de Russen inderdaad de Serviërs niet te hulp zouden komen, dan zou het prestige van Duitsland enorm toenemen'.¹³¹ Duitsland wordt dus niet expliciet als aanstichter aangewezen. Bij het bespreken van dieperliggende oorzaken worden imperialisme en de wapenwedloop genoemd, en komen de verschillende bondgenootschappen aan bod. Uit vier verschillende bronnen, waaronder een fragment uit *Im Westen nichts Neues* en een fragment uit *Mein Kampf*, blijkt hoe enthousiast jonge mannen zich aanmeldden als vrijwilliger voor het leger.¹³² Vervolgens komt de mislukking van het *Schlieffenplan* aan bod en hoe Duitsland alsnog gedwongen werd een tweefrontenoorlog uit te vechten.

In de paragraaf 'het thuisfront' beschrijven de auteurs hoe de oorlog een totale oorlog werd waarbij de hele samenleving ten behoeve van de oorlog ingeschakeld werd. Als voorbeeld wordt het Hindenburg-programma genoemd. Zonder een land of voorbeelden te noemen komt het inzetten van propaganda en censuur aan bod. Bij het bespreken van de Vrede van Versailles halen de auteurs een bron aan waaruit blijkt hoe Duitse kinderen geleden hebben onder de oorlog: 'De schooldokter stelde vast dat 11 procent van de leerlingen hartklachten heeft, 33 procent heeft oogafwijkingen en 89 procent een kropgezwel. De dokter zegt dat dit het gevolg is van ondervoeding tijdens de oorlog'.¹³³ Het enthousiasme onder alle volkeren was omgeslagen in oorlogsmoeheid en ontevredenheid. De auteurs beschrijven hoe Ludendorff – zonder aan te geven wie hij was – vroeg om een wapenstilstand, onder de verantwoordelijkheid van een nieuwe regering. Vervolgens komt aan bod hoe de verschillende wapenstilstanden tot stand kwamen onder leiding van de nieuwe rijkskanselier Von Baden. De vloot begon een muiterie, keizer Wilhelm II deed afstand van de troon en vluchtte naar Nederland.

Bij het bespreken van de Vrede van Versailles komt verder aan bod dat de geallieerden Duitsland dwongen tot ondertekening van het verdrag, waarbij gedreigd werd met het hervatten van de oorlog. De

¹³⁰M. Zewald, H. Tuithof, F. van den Berg, *Sfinx* (2003) 18.

¹³¹S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*, 11.

¹³²Uit het dagboek van Norman Ellison, *Im Westen nichts Neues* (E.M. Remarque), *Mein Kampf* (A. Hitler) en *The Home Front* (S. Pankhurst).

¹³³S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*, 24. Fragment uit E. Demm 'German Teachers at War' in H. Cecil, P.H. Liddle (eds.), *Facing Armageddon*.

bepalingen van het Verdrag komen uitgebreid aan bod, waarbij de tekst wordt ondersteund door een kaart met de territoriale consequenties van het verdrag. De auteurs stellen dat het verdrag geen succes was:

‘Het veroorzaakte diepe verbittering in Duitsland. De Duitsers vonden het onacceptabel dat zij als aanstichter werden aangewezen van de oorlog. De meeste Duitsers vonden de geallieerden hypocriet, omdat die pretendeerden principes zoals het zelfbeschikkingsrecht aan te hangen, maar die principes vervolgens niet lieten gelden voor de verliezers van de oorlog.’¹³⁴

In het informatieboek komt over de Eerste Wereldoorlog slechts aan bod dat Duitsland gestraft werd door de Vrede van Versailles, en dat het land geen lid mocht worden van de Volkenbond.¹³⁵ De auteurs besluiten het hoofdstuk met: ‘Versailles creëerde een verbitterd, maar nog steeds machtig Duitsland dat slechts op een gelegenheid wachtte om het Verdrag van Versailles te reviseren’.¹³⁶

De methode *Sfinx* geeft veel informatie over de Eerste Wereldoorlog. De auteurs hebben de nadruk gelegd op politieke geschiedenis, waardoor industrialiseringsprocessen als oorzaak van de oorlog niet genoemd worden.

De Weimar Republiek

De auteurs schrijven dat het interbellum niet ‘uitsluitend een wapenstilstand van twintig jaar’ was, maar een periode gekenmerkt door pogingen tot herstel en crises.¹³⁷ Bij het bespreken van de Weimar Republiek komt aan bod hoe in de winter van 1918/1919 drie groepen ontstonden: de Spartakisten, SPD en de legerleiding. De auteurs beschrijven het neerslaan van de Spartakistenopstand door het leger: ‘De SPD was de winnaar, maar ook de ‘gevangene’ van de conservatieve legerleiding. Inmiddels had de voorlopige regering in Weimar (in Berlijn was het te gevaarlijk) verkiezingen uitgeschreven met als winnaars de SPD, liberalen en katholieken.’¹³⁸ Vervolgens komt aan bod dat de Republiek in de beginjaren met drie problemen kampte; economische problemen en inflatie, de Vrede van Versailles en het politieke geweld, waarbij de Kapp-putsch wordt genoemd.

Uit de beschrijving van het tijdperk 1919-1933 blijkt duidelijk dat de auteurs de nadruk leggen op politieke geschiedenis, zo is er nauwelijks aandacht voor de economische problemen waarmee de Republiek te kampen had. De auteurs noemen dat Minister van Buitenlandse Zaken Stresemann het Verdrag van Versailles probeerde te verzachten en hoe de situatie zich verbeterde. Over de crisis van 1929 wordt slechts vermeld dat Duitsland meegesleurd werd in de crisis en in 1932 zes miljoen werklozen kende.¹³⁹

Zoals gezegd ligt de nadruk in *De twintigste eeuw* op politieke geschiedenis. Hitlers weg naar de macht wordt echter summier beschreven: ‘In januari 1933 kreeg Hitler de kans een regering te vormen samen met de conservatieven. In maart vroeg hij aan het parlement dictatoriale volmachten. Alleen de

¹³⁴S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*, 28.

¹³⁵M. Zewald, H. Tuithof, F. van den Berg, *Sfinx* (2003)144.

¹³⁶S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*, 28.

¹³⁷Ibidem, 31.

¹³⁸Ibidem, 54.

¹³⁹Ibidem, 57.

SPD stemde tegen (de communisten waren inmiddels al gearresteerd). Hitler noemde dit een legale revolutie'.¹⁴⁰ Hitlers denkbeelden waren in de oorlog ontstaan: 'Voor Hitler was de nederlaag onnaceptabel. Al snel kwam hij tot de overtuiging dat de joden door middel van de sociaal-democratie en het pacifisme de stemming aan het Duitse thuisfront hadden vergiftigd en op die wijze de nederlaag van Duitsland hadden bewerkstelligd'.¹⁴¹

De beschrijving van de Weimar Republiek is vrij uitgebreid. Opvallend is dat de auteurs de Weimar Republiek zien als een periode op zichzelf, en niet slechts als de periode tussen twee wereldoorlogen. Zoals gezegd zijn de auteurs van mening dat daarmee geen recht gedaan wordt aan de periode. Pas in de afsluiting van het hoofdstuk geven de auteurs weer dat Duitsland in 1931 'aan de vooravond van het Derde Rijk stond'.¹⁴² Wel ligt, mede door het ontbreken van culturele en economische kenmerken, de nadruk op de zwakke punten van de Republiek.

Nationaalsocialisme

Bij het beschrijven van nationaalsocialisme en de Tweede Wereldoorlog geven de auteurs aan dat ze 'de loop van de gebeurtenissen willen beschrijven' en daarom 'niet meer dan beschrijvende vragen' kunnen stellen.¹⁴³ *De twintigste eeuw* behandelt het nationaalsocialisme kort in zowel het hoofdstuk over de Weimar Republiek als in het hoofdstuk 'Tweede Wereldoorlog'. Een beschrijving van fascisme wordt gegeven bij het behandelen van de opkomst van Mussolini in Italië. De opkomst van de NSDAP komt kort aan bod, maar bij de beschrijving hiervan wordt niet ingegaan op de kenmerken of ideologie van de partij, volstaan wordt met de mededeling dat het een rechtse partij betrof.¹⁴⁴ De auteurs gaan in op de gelijkschakeling en beschrijven daarbij hoe vakbonden, partijen en kranten verboden werden, en alle arbeiders lid moesten worden van het *Deutsche Arbeiterfront*. Joden werden ontslagen, jongeren moesten lid worden van de *Hitlerjugend* en de *Bund Deutscher Mädel*. 'Maar de belangrijkste maatregelen vormden de invoering van de dienstplicht en de opbouw van een wapenindustrie. Voor een komende oorlog was een sterke economie nodig.'¹⁴⁵

Het nationaalsocialisme komt slechts kort aan bod in zowel *De twintigste eeuw* als het informatieboek, veel blijft dan ook onduidelijk. Zo wordt niet duidelijk in welke verhouding het nationaalsocialisme tot fascisme staat. Ook komt de terreur van de SA en SS niet aan bod en blijft voor leerlingen onduidelijk uit welke personen de nazi-top bestond. Er is geen aandacht voor de aanhang van Hitler, en leerlingen leren niets over verzet in Duitsland tot 1940. In *De twintigste eeuw* komen geen andere totalitaire regimes aan bod, in het informatieboek echter wordt China gebruikt als voorbeeld om een totalitaire staat

¹⁴⁰Ibidem, 57.

¹⁴¹Ibidem, 56.

¹⁴²Ibidem, 59.

¹⁴³Ibidem, 57.

¹⁴⁴Ibidem, 59.

¹⁴⁵Ibidem, 58.

te behandelen, en komt Duitsland niet aan bod in het hoofdstuk ‘Oorlog en Vrede’. Duitsland dient in *Sfinx* dus niet als hét schoolvoorbeeld voor de totalitaire en oorlogszuchtige ontwikkeling van een land.

De Tweede Wereldoorlog

In *De twintigste eeuw* wordt een volledig hoofdstuk aan de Tweede Wereldoorlog gewijd. De oorzaken en het verloop van de oorlog komen uitgebreid aan bod, evenals de Holocaust en de bezetting van Nederland. De auteurs geven aan dat niet ingegaan wordt op onder andere de bezetting van andere Europese landen, het verzet in Duitsland tegen Hitler en vragen als ‘zijn alle Duitsers medeschuldig?’. ‘Als je deze onderwerpen belangrijk vindt, dan heb je die in het boek gemist. Om dit gemis aan te vullen zul je er zelf onderzoek naar moeten doen.’¹⁴⁶

Allereerst gaan de auteurs in op de doelen van Hitler: de smaad van de Vrede van Versailles uitwissen, alle Duitsers *Heim ins Reich* brengen en *Lebensraum* veroveren. ‘Ten slotte streefde hij naar een Europa, ‘vrij van Joden’’.¹⁴⁷ Vervolgens gaan de auteurs in op de appeasement-politiek en de Conferentie van München: ‘De conclusie die Hitler en Stalin trokken uit de houding van Groot-Brittannië en Frankrijk was duidelijk: het niet ingrijpen was een teken van zwakte van de westerse democratieën.’¹⁴⁸ Het verloop van de oorlog komt kort aan bod, aan de hand van belangrijke gebeurtenissen als de inval in Polen, de Battle of Britain, Operation Barbarossa en de slag om Stalingrad. De auteurs geven aan dat vanaf de inval in de Sovjet-Unie het tij keerde voor Duitsland omdat de Duitse soldaten niet voorbereid waren op de strenge Russische winters. De verslechterende situatie tijdens de oorlog wordt geïllustreerd met een diagram waarin de aantallen getorpedeerde schepen en gezonken Duitse U-boten genoemd worden. D-day komt aan bod, en hoe met het mislukken van de luchtlandingsoperatie Market Garden de hongervinter in Nederland aanbrak. De auteurs beschrijven vervolgens dat de geallieerde leiders in Jalta bijeenkwamen om afspraken over de na-oorlogse periode te maken. Het einde van de oorlog wordt als volgt samengevat:

‘Op 25 april 1945 ontmoetten Russische en Amerikaanse soldaten elkaar bij het plaatsje Torgau aan de Elbe. Twee weken later viel Berlijn en op 9 mei capituleerden de Duitse legers en eindigde de Tweede Wereldoorlog in Europa. Hitler had in zijn bunker in Berlijn zelfmoord gepleegd en veel van zijn belangrijkste medewerkers kozen dezelfde uitweg.’¹⁴⁹

In *De twintigste eeuw* komt de rassenleer en het antisemitisme van Hitler en de nationaalsocialisten in eerste instantie slechts kort aan bod. De auteurs beschrijven hoe Hitler het leven als een wrede strijd tussen de rassen zag, waarin Joden gevaarlijk waren omdat ze zich als parasieten tussen de Duitsers hadden gevestigd.¹⁵⁰ In een aparte paragraaf komt ‘de moord op zes miljoen Joden, de holocaust’ aan bod. De auteurs beschrijven hoe Hitler zijn denkbeelden in de praktijk bracht toen hij in 1933 aan de macht kwam. De Neurenberger wetten worden hierbij genoemd, evenals de Kristallnacht. Hierover vermelden de au-

¹⁴⁶Ibidem, 83.

¹⁴⁷Ibidem, 62.

¹⁴⁸Ibidem, 63.

¹⁴⁹Ibidem, 69. Overigens is deze informatie onjuist, de Duitsers capituleerden op 8 mei, en niet op 9 mei.

¹⁵⁰Ibidem, 56.

teurs dat het ging om het uitbreken van een grote pogrom. De suggestie lijkt hiermee gewekt te worden dat het om spontane volkswoede in plaats van een zorgvuldig opgezette actie ging. De auteurs doen uit de doeken dat de Duitse Joden een ‘schadevergoeding’ moesten betalen hiervoor. Vervolgens beschrijven ze hoe het ‘aanvankelijk de bedoeling leek van de nazi’s de joden uit Duitsland te dwingen tot emigratie’.¹⁵¹ ‘Door mannen als Adolf Eichmann’ werden allerlei maatregelen genomen om de vervolging van Joden in de bezette gebieden voor te bereiden. Met de Wannsee-conferentie werden de plannen concreet:

‘Na de inval in de Sovjet-Unie waren miljoenen joden in handen van de Duitsers gevallen. Deze, met de joden uit al eerder bezette gebieden, moesten overgebracht worden naar kampen in Polen. Daar zouden ze hun einde vinden, uitgeput door dwangarbeid en slechte voedselrantsoenen, of in de gaskamers van de vernietingskampen Auschwitz, Belzec, Chelmno, Sobibor en Treblinka’.¹⁵²

De auteurs wekken hier ten onrechte de suggestie dat de concentratiekampen pas sinds 1942 gebouwd werden en in gebruik waren.

De bezetting van Nederland komt in een aparte paragraaf aan bod. De auteurs beschrijven hoe Nederland nauwelijks was voorbereid op de Blitzkrieg, en de Nederlandse generaal Winkelman capituleerde nadat de koningin Wilhelmina en haar ministers naar Londen ‘vertrokken waren’.¹⁵³ De Duitsers lieten ‘ter voorkoming van mogelijke chaos’ het Nederlandse bestuur zijn post behouden, en plaatsten een Duitse bestuurstop boven het Nederlandse bestuur. De hoogste gezagsdrager werd Reichskommissar Seyss Inquart. De Duitsers wilden de Nederlandse bevolking overhalen tot de ideeën van de nationaalsozialisten, en tegelijkertijd Nederland en de Nederlanders inzetten bij de oorlogvoering. Vervolgens komt aan bod hoe de Duitsers ‘aanvankelijk correct en soepel’ optraden.¹⁵⁴ De maatregelen om de media onder controle te brengen komen aan bod, evenals de Artsenkamer en de Kultuurkamer. De auteurs beschrijven met welke maatregelen de Joodse Nederlanders te maken kregen, en dat uit solidariteit met de Joden de Februaristaking uitbrak. Deze werd met harde hand neergeslagen. Het werd de Duitsers duidelijk dat de nazificatie mislukt was, en er kwam een einde aan de grootmoedige behandeling. Hierdoor groeide de anti-Duitse stemming en stak verzet de kop op, wat vervolgens tot harder Duits optreden leidde. Als voorbeeld hiervan noemen de auteurs de april-meistaking van 1943, waarna de Duitsers overgingen tot de *Arbeitseinsatz*. Gevolg hiervan was dat velen onderdoken.

De houding van de Nederlandse bevolking wordt door de auteurs opgedeeld in aanpassing, collaboratie en verzet. Zij geven aan dat het grootste deel van de bevolking zich zo goed en kwaad als mogelijk probeerde aan te passen. Over de onderverdeling in drie soorten zeggen de auteurs dat het gaat om een ‘sterke vereenvoudiging van de werkelijkheid’: ‘Veel mensen collaboreerden soms, accommodeerden vaak en pleegden een enkele keer verzet’.¹⁵⁵ De bronnen bij het hoofdstuk besteden aandacht aan de Ne-

¹⁵¹Ibidem, 72.

¹⁵²Ibidem, 73.

¹⁵³Ibidem, 76.

¹⁵⁴Ibidem, 77.

¹⁵⁵Ibidem, 79.

derlandse Unie en laten een oostfrontvrijwilliger aan het woord. Genoemd wordt hoe de NSB openlijk goedkeurde wat Hitler deed, ‘ook als het om anti-joodse maatregelen ging’.¹⁵⁶

Duitsland na 1945

Hoofdstuk 4 van *De twintigste eeuw* wordt ingeleid met de opmerking dat het na 1945 vooral ging om ‘puinruimen en herstellen’.¹⁵⁷ Dit wordt geïllustreerd aan de hand van een foto van de ruïne van de Reichstag. Ook lezen leerlingen een dagboekfragment van schrijver Erich Kästner, die zich afvraagt met welke middelen men de volgende Hitler in toom zal kunnen houden.¹⁵⁸ Bij het beschrijven van de Holocaust gaven de auteurs al aan dat de direct verantwoordelijken, de kampbeulen en de leiders zoveel mogelijk opgepakt en berecht werden. In het informatieboek komt aan bod dat tussen 1946 en 1949 in Neurenberg en Tokio processen werden gevoerd tegen oorlogsmisdadigers door het Internationale Militaire Tribunaal. Hier stonden ook artsen, juristen en hoge officieren van leger en politie terecht.¹⁵⁹

De auteurs gaan in op het ontstaan van de Koude Oorlog, ze beschrijven hoe de stemming tussen de Verenigde Staten en Rusland escaleerde toen Churchill sprak over een IJzeren Gordijn, en Stalin hem hierop een oorlogshitser noemde. Vervolgens komt aan bod hoe Duitsland direct na de oorlog ‘op bevel’ in vieren werd gedeeld. Aan de hand van fragmenten uit *Herinneringen* van de latere Bondskanselier Adenauer wordt geïllustreerd hoe verwoest Duitsland was, en dat de wegen ‘vol waren met vluchtelingen’.¹⁶⁰ De auteurs beschrijven hoe de Russen Duitse bestuurders, die in 1933 voor Hitler gevlucht waren, uit Moskou haalden en voor het bestuur van de Sovjet-bezettingszone inzetten. Op Russisch bevel fuseerden de KPD en de SPD tot de Socialistische Eenheidspartij Duitsland (SED), verzet werd bestraft met verblijf in een voormalig concentratiekamp. Vervolgens komt aan bod hoe de Amerikaanse en Engelse bezettingszones Bizonië werden en hoe het Marshallplan hard nodig was voor de Duitse bevolking. Het inflatieprobleem komt aan bod, de auteurs beschrijven hoe de *Deutschmark* ingevoerd en werd, en Stalin hierop de toegang tot West-Berlijn afsloot.

Na het beschrijven van de oprichting van de Bondsrepubliek en DDR gaan de auteurs uitgebreid in op de Koude Oorlogpsychose, de wederzijdse angst in zowel Oost als West. Hierbij noemen ze dat de Bondsrepubliek in 1955 lid werd van de NAVO, met een eigen leger. Als reactie hierop werd de DDR lid van het Warschaupact, de Sovjet-tegenhanger van de NAVO. In een aparte paragraaf worden Konrad Adenauer en Walter Ulbricht tegenover elkaar gezet. Over Adenauer vermelden de auteurs dat hij sterk gericht was op binding aan het democratische westen en daarmee afzag van Duitse eenheid: ‘Zijn politieke volgorde was ‘Freiheit, Frieden, Einheit’’.¹⁶¹ Vervolgens komt de rol van de Bondsrepubliek in internationale organisaties aan bod, de Bondsrepubliek trad in 1951 toe tot de EGKS en in 1957 tot de EEG.

¹⁵⁶Ibidem, 48.

¹⁵⁷Ibidem, 84.

¹⁵⁸Idem.

¹⁵⁹M. Zewald, H. Tuithof, F. van den Berg, *Sfinx* (2003) 150.

¹⁶⁰S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*, 88.

¹⁶¹S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*, 92.

Adenauer gebruikte het succes van de economische opbouw, het *Wirtschaftswunder*, naar twee zijden. Niet alleen naar zijn eigen bevolking maar ook naar de DDR: 'waar bevindt zich het arbeidersparadijs?'.¹⁶²

Vervolgens komt in *De twintigste eeuw* aan bod hoe Walter Ulbricht van de Sovjet-Unie niet veel ruimte kreeg voor een eigen DDR-politiek. De DDR werd gevormd volgens het Sovjetmodel: 'staatsbedrijven, onderwijs en cultuur in dienst van de staat, een staatsveiligheidsdienst (Stasi) en een eigen jeugdbeweging'.¹⁶³ De opstand van 17 juni 1953 wordt gezien als uitbarsting van de economische problemen. Toen het Westen niet reageerde op het moment dat de Sovjet-Unie de opstand met geweld neersloeg, voelden veel DDR-burgers zich in de steek gelaten door het Westen. De auteurs beschrijven hoe de DDR economisch leegliep toen veel burgers naar het Westen vluchtten. 'Op 13 augustus 1961 begonnen Oost-Duitse bouwvakkers en soldaten de bouw van de Muur of zoals Ulbricht het noemde 'de verdedigingsmuur tegen het Westerse fascisme'. De vluchtelingenstroom stopte. De Duitse hereniging leek verder weg dan ooit.'¹⁶⁴

Na het behandelen van de Cubacrisis en détente wordt specifiek ingegaan op de détente in Duitsland onder Willy Brandt en zijn opvolger Helmut Schmidt. Brandt had het geluk dat de Duitse kiezers achter 'verandering door toenadering' stonden en dat hij steun van de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie kreeg. Adenauers Westpolitiek werd als het ware aangevuld met *Ostpolitik* van Brandt. De 'koppige Ulbricht' vormde in de DDR een 'lastige sta-in-de-weg' en werd vervangen door Erich Honecker.¹⁶⁵ De auteurs vragen zich af of de *Ostpolitik* succesvol was. Weliswaar steeg de welvaart in de DDR, Honecker voerde een binnenlandse politiek van 'Abgrenzung': 'Wie te veel contacten met het Westen had, was verdacht. Daarbij had Honecker 'het geluk' dat in de DDR nauwelijks dissidenten waren zoals bijvoorbeeld in Polen. Wie openlijk protesteerde zoals de zanger Wolf Biermann kreeg een gratis enkele reis naar de BRD. Slechts via tv en radio bleven de DDR-burgers betrokken bij het Westen.'¹⁶⁶ Na het behandelen van dekolonisatie wordt in *De twintigste eeuw* ingegaan op de Europese eenwording en het ontstaan van de EGKS. De auteurs beschrijven dat het hier een idee van Monnet betrof, 'Adenauer omarmde het plan direct'.¹⁶⁷

De val van de Muur komt slechts kort aan bod, voornamelijk in een bron, een fragment uit *Van pantservuist tot pantservest* van de journalist Dick Verkijk. Hij beschrijft hoe Schabowski tijdens zijn dagelijkse briefing meldde dat DDR-burgers rechtstreeks naar de Bondsrepubliek mochten reizen, en dat dat ook voor Berlijn gold. Ook beschrijft Verkijk hoe uitgelaten de stemming in Berlijn was en duizenden mensen naar West-Berlijn gingen.¹⁶⁸

Hoewel ruim dertig procent van alle Duitse geschiedenis in *Sfinx* betrekking heeft op de periode

¹⁶²Ibidem, 93.

¹⁶³Idem.

¹⁶⁴Ibidem, 94.

¹⁶⁵Ibidem, 97.

¹⁶⁶Idem.

¹⁶⁷Ibidem, 105.

¹⁶⁸Ibidem, 130.

na 1945, komen veel onderwerpen niet aan bod. Zo wordt niet expliciet aandacht besteedt aan het proces van democratisering, dat na 1945 plaatsvond. De politieke kenmerken van de Bondsrepubliek komen, behalve het noemen van het bestaan van een Bondskanselier, niet aan bod. De economische kenmerken van de DDR worden niet behandeld. De aanloop naar de val van de Muur wordt in *Sfinx* summier genoemd, in één zin wordt beschreven hoe DDR-burgers via Hongarije naar de Bondsrepubliek konden reizen en in november 1989 de Muur viel. Over de hereniging wordt slechts gezegd dat het om een ‘vreedzame hereniging van Bondsrepubliek en DDR’ ging.¹⁶⁹ Zowel de totstandkoming van de eenwording als de gevolgen ervan komen niet aan bod in *Sfinx*.

¹⁶⁹Ibidem, 131.

5.2 MeMo

5.2.1 Analyse MeMo

De methode *MeMo* bestond in 1995 uit een bovenbouweditie, vanaf 1997 verschenen de basisvormingedities en vanaf 1999 de Tweede fase-edities. Elk deel van de methode bestaat uit een handboek, werkboek en vanaf 1997 een leerlingencd-rom. Het basisboek heeft de intentie leerlingen een ‘boeiende samenvatting van de geschiedenis van de Middeleeuwen tot het heden’ te geven.¹⁷⁰ De thema’s die in tien modules aan bod komen, zijn gekozen aan de hand van het examenprogramma geschiedenis.

Allereerst zal uitgebreid beschreven worden welke informatie over Duitsland in *MeMo* uit 1999 en 2003 te vinden is.¹⁷¹ Vervolgens zal, aan de hand van *MeMo. Geschiedenis voor de bovenbouw* uit 1995, beschreven worden hoe de informatie over Duitsland met de invoering van de Tweede Fase al dan niet aangepast is.

MeMo uit 1999 telt aan inhoudelijke stofbehandeling 269 bladzijden. De items die betrekking hebben op Duitsland omvatten 12% van het totaal aantal bladzijden. Hiervan heeft meer dan de helft betrekking op de periode 1933-1945 (58% van het geheel aan besproken Duitse geschiedenis). De periode 1914-1933 beslaat bijna 12 bladzijden (30%), de periode na 1945 komt in 3 bladzijden aan bod (12%).

De Eerste Wereldoorlog

Bij het behandelen van de Eerste Wereldoorlog is ‘Waarom werd de Eerste Wereldoorlog gevoerd en welke gevolgen had deze oorlog voor het ontstaan van de Tweede Wereldoorlog?’ de hoofdvraag.¹⁷² Uitgebreid komen de oorzaken en kenmerken aan bod. De auteurs leggen uit dat Oostenrijk-Hongarije steun zocht bij Duitsland om Servië aan te kunnen pakken. Rusland zocht ondertussen hulp bij Frankrijk en steunde Servië. Toen tsaar Nicolaas de II zijn leger mobiliseerde ‘schrokken de Duitsers daarvan en sommeerden zij Rusland om er onmiddellijk mee op te houden. Toen de tsaar dat weigerde zette Wilhelm II de volgende stap en verklaarde Rusland de oorlog.’¹⁷³ *MeMo* ziet Duitsland niet als de initiatiefnemer van de oorlog, de ene oorlogsverklaring lokte de andere uit. De auteurs geven daarna aan dat er zowel bij de Centralen als de geallieerden sprake was van enthousiasme voor de oorlog. Een foto bij de paragraaf laat vrolijke Duitse soldaten in een wagon- met daarop de tekst ‘Ausflug nach Paris’- onderweg naar het front zien.

Ook de diepere oorzaken van de oorlog komen aan bod. Allereerst wordt het fenomeen nationalisme beschreven. De auteurs gaan in op de Duits-Franse oorlog van 1870 waaruit het Duitse keizerrijk

¹⁷⁰C. Backx e.a., *MeMo. Geschiedenis voor de tweede fase. Basisboek havo.* ('s-Hertogenbosch 1999) 3.

¹⁷¹D. Berents, H. Ulrich, J. Heij, *MeMo. Geschiedenis voor de bovenbouw* ('s-Hertogenbosch 1995), C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo Geschiedenis voor de tweede fase. vwo* ('s-Hertogenbosch 1999), C. Backx, M. Kropman, I. van Manen, *MeMo Geschiedenis voor de tweede fase. vwo* ('s-Hertogenbosch 2003).

¹⁷²C. Backx, M. Kropman, I. van Manen, *MeMo* (2003). 156.

¹⁷³Idem.

ontstond, en waarbij de Fransen Elzas-Lotharingen verloren: ‘De Fransen zouden dat niet gauw vergeten. Ooit zouden ze wraak nemen op de Duitsers’.¹⁷⁴ Beschreven wordt hoe Bismarck aan de industrie van het keizerrijk bouwde, het leger en de vloot versterkte en graag bondgenootschappen vormde. Er werden twee grote bondgenootschappen gevormd, de triple alliantie van Oostenrijk-Hongarije, Duitsland en Italië en de triple entente tussen Frankrijk, Rusland en Engeland. De tegenstellingen tussen de landen in Europa wakkerden een wapenwedloop aan, en steeds meer mensen hielden sterk rekening met oorlog.

Beschreven wordt hoe het Schlieffenplan ervoor zou moeten zorgen dat Frankrijk snel verslagen werd, en vervolgens Rusland. De traditionele offensieve manier van oorlog voeren werkte niet meer, deze oorlog werd in de loopgraven uitgevochten. De methode beschrijft hoe deze manier van oorlogvoeren aan veel mensen het leven kostte, weinig terreinwinst opleverde, maar bovenal zorgde voor lichamelijke verwondingen en trauma’s waarmee de soldaten hun hele leven nog mee zouden worstelen. Bij het beschrijven van de loopgravenoorlog blikken de auteurs in *MeMo* uit 2003 vast vooruit: ‘Ordonnansen, zoals aan de Duitse kant de toen nog onbekende Oostenrijker Adolf Hitler, zorgden voor de communicatie tussen de legerleiding en de voorste linies. Dat was gevaarlijk werk. Hitler overdreef later veel in zijn propaganda, maar hij had in de Eerste Wereldoorlog niet het makkelijkste baantje.’¹⁷⁵

Het einde van de oorlog werd in 1917 in gang gezet, doordat de Verenigde Staten hun intrede in de oorlog deden. Hoewel de Duitsers na het sluiten van de Vrede van Brest-Litovsk met Rusland al hun troepen in hadden kunnen zetten in West-Europa, was het tij gekeerd. Het einde van de oorlog wordt in *MeMo* eenvoudig beschreven: ‘Tegen de overmacht van Fransen, Belgen, Engelsen en Amerikanen konden ze niet op. In november 1918 kwam er een einde aan de oorlog in het westen. De Duitse keizer trad af en de nieuw gevormde Duitse regering gaf zich vervolgens over’.¹⁷⁶

Voor de Fransen en Belgen was het duidelijk dat de Duitsers schuld waren aan het leed dat was aangericht. Bij het bespreken van de Vrede van Versailles komen de deelnemende politici en hun verschillende intenties aan bod. ‘Duitsland en de overige verliezers van de oorlog (die niet bij naam genoemd worden) mochten niet meedoen aan de onderhandelingen, zij kregen slechts het eindresultaat gepresenteerd om te ondertekenen’.¹⁷⁷ In een aparte bron komt het standpunt van Frankrijks eerste minister Clemenceau als volgt aan bod: ‘De Duitsers zijn een volk met een slavenziel, tegenover wie geweld als argument gebruikt moet worden. (...) U beiden ligt beschermd, wij zijn dat niet’.¹⁷⁸ Duitsland raakte gebied kwijt, Elzas-Lotharingen ging terug naar Frankrijk, Danzig werd als een vrijhaven losgemaakt uit Duitsland en het Rijnland moest worden gedemilitariseerd. Ook moest Duitsland jarenlang goud betalen als herstelbetaling voor de aangerichte verwoestingen en mocht het land er maar een klein leger op na houden: ‘Ten slotte stond in het verdrag de bepaling die de Duitsers misschien wel het meest geriefde: Duits-

¹⁷⁴Ibidem, 168.

¹⁷⁵Ibidem, 219.

¹⁷⁶Idem.

¹⁷⁷Idem.

¹⁷⁸Ibidem, 174.

land kreeg de schuld van de Eerste Wereldoorlog'.¹⁷⁹ Vanwege de gehele procedure en de harde voorwaarden spraken de Duitsers niet van een vredesverdrag, maar van een 'Diktat'.

Een niet geheel voor de hand liggend gevolg van de oorlog komt zijdelings aan bod in de module 'Een natie van immigranten'. Hierin staat dat toen de Verenigde Staten de oorlog verklaarden aan Duitsland, er in de Verenigde Staten een nationale hysterie ontstond waar Duitsers slachtoffer van werden. Duitse immigranten zouden niet genoeg sympathie hebben voor de zaak van de geallieerden, Duits mocht niet meer op scholen onderwezen worden, 'sauerkraut' werd omgedoopt tot 'liberty cabbage' en een 'hamburger' moest voortaan een 'salisbury steak' heten.¹⁸⁰

Wat opvalt is dat in *MeMo* Duitsland niet gezien wordt als de initiatiefnemer van de oorlog, wél beschrijft de methode Duitsland als de voornaamste aanvallende partij. Dat Duitsland in heel Europa gezien werd als de schuldige van de oorlog lijkt een vaststaand gegeven, doordat in *MeMo* geen aandacht is voor het concept schuldvraag en de verschillende meningen die hierover toen bestonden.

De Weimar Republiek

Bij het bespreken van de Weimar Republiek komt eerst de buitenlandse politiek aan bod. Het verdrag van Rapallo wordt genoemd, en hoe dit verdrag ervoor zorgde dat Duitsland meer van zijn leger overeind kon houden dan Versailles toestond. De Fransen bezetten het Ruhrgebied waardoor een financiële crisis ontstond en Duitsland geen herstelbetalingen meer kon doen. De Verenigde Staten stelden daarom het Dawesplan op. 'Om iets terug te doen besloot de Republiek van Weimar over te gaan op een buitenlandse politiek waarin men zo goed en zo kwaad als het kon aan Versailles voldeed.'¹⁸¹ Door het sluiten van deze verdragen leek het erop alsof de grote problemen opgelost waren en Europa een vredige toekomst tegemoet ging. Beschreven wordt hoe de beurscrisis van 1929 grote werkloosheid met zich meebracht en hoe de economische ontwrichting het klimaat schiep waarin de nazi's onder leiding van Adolf Hitler konden gedijen.

De sfeer in Duitsland aan het einde van de Eerste Wereldoorlog wordt als revolutionair omschreven. Sommige Duitsers, zoals Karl Liebknecht en Rosa Luxemburg zagen de Eerste Wereldoorlog als de laatste stuip trekking van het kapitalistische systeem en hoopten dat er net als in Rusland ook in Duitsland een revolutie zou uitbreken. De auteurs beschrijven dat deze revolutie pogingen neer werden geslagen en de Republiek probeerde aan de verplichtingen van de Vrede van Versailles te voldoen. Ook hier wordt aangegeven dat het goed had kunnen gaan met Duitsland mits er niet een economische crisis was uitgebroken. De regering van de Republiek van Weimar slaagde er niet in de crisis afdoende te bestrijden. De auteurs wijten dit aan het gebrek aan respect voor het parlementaire systeem. Er waren twintig kabinetwisselingen in de periode dat de Republiek van Weimar bestond en velen verloren het vertrouwen in de slagvaardigheid van de parlementaire democratie: 'voor een democratie waren er in Duitsland eigenlijk te

¹⁷⁹Ibidem, 174.

¹⁸⁰Ibidem, 97.

¹⁸¹Ibidem, 176.

weinig democraten'.¹⁸² Het einde van de Weimar Republiek wordt in *MeMo* ingeluid met de komst van 'de man die de Duitsers een gouden toekomst beloofde. Hij was geboren in 1889 in een Oostenrijks grensplaatsje en zou in 1945 sterven in Berlijn. Zijn naam was Adolf Hitler'.¹⁸³

Vóór de crisis profiteerde een groot deel van de Europese bevolking van de snelle groei van de productiviteit. De methode gaat in op het ontstaan van massavermaak, en geeft aan dat Berlijn tot 1933 hét Europese centrum van grote culturele bloei was en talrijke schilders, schrijvers, acteurs en componisten aantrok. Berlijn werd toonaangevend op het gebied van de moderne kunst, opera's, toneelstukken en films. Te zien is het schilderij *Die Grossstadt* van Otto Dix, dat het Berlijnse uitgaansleven in beeld bracht.

Met name politieke kenmerken van de Weimar Republiek worden niet duidelijk verwoord. Zo stellen de auteurs dat de Weimar Republiek een parlementaire democratie was, maar worden de verscheidene stromingen en de meerpartijencoalities die ontstonden nergens beschreven.

Nationaalsocialisme

De machtsovername van Hitler wordt nogal vereenvoudigd weergegeven: 'In 1933 kwam Hitler in Duitsland aan de macht veranderde Duitsland in een totalitaire staat'.¹⁸⁴ Verderop gaan de auteurs uitgebreider in op het einde van de Duitse democratie. In januari 1933 werd Hitler de regeringsleider van een coalitie-kabinet van de 'nationale eenheden'. Van de twaalf ministers waren er slechts drie lid van de NSDAP. De brand in de Rijksdag wordt genoemd, en de arrestatie, rechtszaak en terdoodveroordeling van de Nederlander Marinus van der Lubbe. In *MeMo* uit 2003 wordt Van der Lubbe slechts genoemd als aanstichter van de brand, en komt zijn verdere lot niet meer aan bod. Hitler zorgde ervoor dat de regering bijna onbeperkte macht kreeg voor een periode van vier jaar. Alle partijen werden verboden op de NSDAP na, er kwam een einde aan de zelfstandige vakbeweging en de media werden onder nazicontrol gesteld. 'Het Derde Rijk was begonnen en de Duitsers zouden het weten.'¹⁸⁵

Uitgebreid beschrijven de auteurs hoe de hele Duitse samenleving rijp werd gemaakt voor de totale dienstbaarheid aan het nieuwe bewind. Daarbij komt aan de orde dat niet alle Duitsers achter Hitler stonden: 'Velen ook waren bepaald niet enthousiast, maar hadden uit wanhoop over de economische crisis hun steun gegeven. Velen ook waren fel tegen de nazileer, maar hun krachten schoten tekort om het gevaar te weren'.¹⁸⁶ Namen worden hierbij niet genoemd, de auteurs geven alleen aan dat het verzet binnen de protestantse *Bekennende Kirche* geleid werd door ds. Niemöller en de katholieke bisschop von Galen. Tegenstanders van het regime werden door de Gestapo opgespoord en voor heropvoeding naar concentratiekampen gestuurd. Hierbij komen SA en SS niet aan bod, en ook wordt het ontstaan van concentratiekampen niet verder toegelicht.

¹⁸²Ibidem, 245.

¹⁸³Ibidem, 196.

¹⁸⁴Ibidem, 176.

¹⁸⁵Ibidem, 197.

¹⁸⁶Ibidem, 201.

Vervolgens komt het Ministerie van Propaganda onder Goebbels aan de orde, en hoe de *Reichskulturkammer* toezicht hield op alle Duitse kunstenaars. Voor het lidmaatschap was raszuiverheid en politieke betrouwbaarheid doorslaggevend. De rol die propaganda speelt in totalitaire systemen komt verder aan bod in het dossierhoofdstuk. Hierin wordt aan de hand van propagandaposters gezocht naar de verschillen tussen de propaganda van de nationaalsocialisten in Duitsland en communisten in Rusland. In *MeMo* wordt aandacht besteed aan de *Hitlerjugend* en de *Bund Deutscher Mädel*, die als min of meer verplichte organisaties worden benoemd.

Verdere kenmerken van de totalitaire staat komen aan bod in een paragraaf die algemene uitspraken doet over Italië en Duitsland. De auteurs merken hierbij op dat een totalitaire staat niet per se fascistisch hoeft te zijn, maar dat het fascisme wel alles in zich heeft dat een staat totalitair kan maken. Het Duitse nationaalsocialisme is een variant van het fascisme, waaraan een racistische component toegevoegd is.

Over het antisemitisme van Hitler zeggen de auteurs dat het geen uitzondering was: 'In de negentiende eeuw groeide het antisemitisme explosief en in de Republiek van Weimar schaamde niemand zich daar eigenlijk meer voor'. Hierbij wordt niet verwezen naar antisemitisme in andere landen, waardoor het lijkt alsof het antisemitisme een puur Duits begrip is. De Neurenberger-wetten worden genoemd, en over de Kristallnacht wordt gezegd dat deze 'spontane uitbarsting van woede van het Duitse volk' in werkelijkheid een georganiseerde pogrom was. Uitgelegd wordt dat nazi's uitgingen van de gedachte dat mensen in rassen zijn te verdelen en dat er superieure en inferieure rassen bestaan. Bovenaan stond het arische ras, onderaan het Joodse. De auteurs geven vervolgens weer hoe de ideale Duitser eruit zag. Om Duitsland raszuiver te krijgen moesten alle on-Duitse elementen worden opgeruimd. Opvallend is dat de methode daarbij geen vermelding maakt van het uiterlijk van een *Untermensch* met de 'typisch Joodse' kenmerken als een grote neus. In de module over heksenvervolging wordt de vergelijking tussen heksen en Jodenvervolging gemaakt. Een tekening van een Jood die kinderen opeet wordt getoond, de tekst vermeldt:

'In het twintigste eeuwse Duitsland valt de overeenkomst op met de vervolging van joden. Er werden ook hier onwaarheden doorverteld, namelijk door de joden als heel slecht voor te stellen. Ze zouden kinderen offeren en opeten, en ze zouden het drinkwater vergiftigen, net zoals heksen en ketters vroeger de waterputten vergiftigden. (...) In nazi-Duitsland werden joden bovendien voorgesteld als vijanden van de staat'.¹⁸⁷

In de module 'totalitaire dictatuur of democratie' wordt een antwoord gezocht op de vraag waarom Rusland en Duitsland wel in totalitaire staten veranderden en Nederland niet. Hierbij komt de NSDAP aan bod. De auteurs zijn van mening dat Hitler de grote man achter de partij was. De indruk wordt gewekt dat de NSDAP als het ware rondom Hitler opgericht werd, ook al stellen de auteurs dat de partij een fascistische partij was zoals die er in diverse landen waren ontstaan na de Eerste Wereldoorlog.

In *MeMo* wordt uitgebreid informatie gegeven over het nationaalsocialisme, toch ontbreken er twee specificaties van het referentiekader. Zo komen de nazileiders en hun functies nauwelijks aan bod en ontbreekt

¹⁸⁷Ibidem, 22.

uitleg over de politieke structuur van het Derde Rijk. De auteurs beschrijven wel dat alle partijen behalve de NSDAP verboden werden, maar niet hoe Duitsland verder geregeerd werd. Daarnaast ontbreekt het feit dat veel joden en tegenstanders van het naziregime naar het buitenland vluchtten.

Tweede Wereldoorlog

De Tweede Wereldoorlog komt uitgebreid aan bod in *MeMo*. De auteurs stellen aan leerlingen de ietwat absurde vraag: ‘Als Hitler in de jaren twintig onder een paardentram was gekomen, was er dan ook een Tweede Wereldoorlog uitgebroken?’.¹⁸⁸ Hitler wilde breken met alle bepalingen van het ‘Diktat von Versailles’. De auteurs stellen dat oorlog verheerlijkt werd binnen de nationaalsocialistische ideologie en Hitler daarom vanaf 1933 een politiek van chantage en oorlogsdreiging inzette. De inval van Duitse troepen in het eigen Rijnland komt aan bod, waarmee Hitler kon rekenen op begrip van de Engelsen die vonden dat de bepalingen van Versailles wel erg hard waren geweest voor Duitsland.

‘De Nederlandse premier Colijn verzuchtte in 1936: De toestand in de wereld is vol van ernstige spanningen. Dat de voormalige nationale tegenstellingen worden vervangen door ideologieën: fascisme, communisme, democratie, en als die tegenstellingen zich ten slotte gaan ontlasten, dan vloeit daaruit een wereldoorlog voort waarvan de gevolgen niet zijn te overzien.’¹⁸⁹

Geïllustreerd door het schilderij *Guernica* komt het Duitse bombardement van het gelijknamige Spaanse stadje aan bod. De auteurs noemen de politiek van Hitler, die gericht was op het toevoegen van gebieden aan het Duits Rijk zonder dat het tot oorlog kwam, een voortdurende test van de appeasement-politiek. Hitler richtte zijn pijlen eerst op Oostenrijk. In 1934 schoten door Hitler opgestookte Oostenrijkse nazi’s de conservatieve katholieke dictator Dolfuss dood. Een staatsgreep van de nazi’s mislukte en vier jaar later nodigde Hitler de Oostenrijkse premier Schussnigg uit voor een bespreking. Uiteindelijk leidde dit tot het grijpen van de macht door Hitler. Engeland en Frankrijk uitten protest, maar ‘Juist in Groot-Brittannië geloofde men dat het verbod op een samengaan van Oostenrijk en Duitsland één van de oneerlijkste bepalingen van Versailles was geweest. Bovendien kon men zich voorstellen dat Duitsers graag in één land wilden wonen’.¹⁹⁰ De aanloop naar de conferentie van München komt aan bod, met name hoe deze conferentie de agressieve bedoelingen van Hitler en de zwakheid van de democratieën liet zien. Toen Hitler van Tsjechië een Duits protectoraat maakte was het afgelopen met het enige democratische land in Europa. Het Molotov-von Ribbentropact en de intentie die Hitler hiermee had –het vermijden van een tweefrontenoorlog- komen aan bod.

Beschreven wordt vervolgens hoe de Duitse troepen de Poolse grens overschreden in september 1939 en Frankrijk en Engeland twee dagen later de oorlog aan Duitsland verklaarden. De auteurs gaan uitgebreid in op Operatie Barbarossa. Beschreven wordt dat de *Drang nach Osten* de Duitsers *Lebensraum* zou verschaffen. Tegelijkertijd moest Duitsland in Oost-Europa het Jodendom bestrijden en de *Untermenschen* daar, de Slavische volkeren, onderwerpen:

¹⁸⁸C. Backx, M. Kropman, I. van Manen, *MeMo. vwo* (2003) 272.

¹⁸⁹C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo. vwo* ('s-Hertogenbosch 1999) 177.

¹⁹⁰*Ibidem*, 180.

‘Hoewel het communistische schrikbewind van Stalin verre van geliefd was, kon Stalin zijn onderdanen(...) verenigen in de Grote Vaderlandse Oorlog tegen Hitler. (...) Hier en daar, met name in de Oekraïne, bestond de hoop dat de Duitsers als bevrijders zouden komen. Maar de bezetting door de legers van het ‘Herrenvolk’ betekende overal in het oosten een ongekende verschrikking. Zodra de eerste soldaten verschenen, begon het moorden en terroriseren uit naam van het nationaalsocialisme.’¹⁹¹

Bij Stalingrad werd in februari 1943 de Duitse opmars tot staan gebracht. Vanaf dat moment moesten de Duitsers terrein aan het Rode Leger prijsgeven, tot aan Berlijn toe.

De paragraaf ‘Nederland bezet’ gaat uitgebreid in op de bezetting van Nederland. De auteurs behandelen de Jodenvervolging, verzet en aanpassing, en de gebeurtenissen na D-Day. Zij beschrijven hoe de Oostenrijker Seyss-Inquart tot *Reichskommissar* benoemd werd en hoe hij Nederland voorzichtig aanpakte. De Duitse doelstellingen –gebruikmaken van de Nederlandse economie, nazificatie van de Nederlanders en deportatie van Joden, waren doordoor voor lang niet iedereen duidelijk: ‘pas geleidelijk aan werd het Duitse beleid grimmiger en liet de bezetter zijn ware gezicht zien’.¹⁹² In 2003 uitten de auteurs zich positiever, dit aan de hand van een citaat van de Haagse burgemeester De Monchy die aangaf dat de Duitsers zich ‘volkomen correct’ gedroegen.¹⁹³ De Nederlandse Unie wordt genoemd als verzet tegen de NSB en de Duitsers. Alle partijen behalve de NSB werden verboden en censuur werd ingesteld. Nederland werd een gelijkgeschakelde dictatuur.

Vervolgens gaat de methode in op het langzamerhand isoleren van Joden, waarbij de nadruk op Nederlandse Joden ligt. De Ariërverklaring die ambtenaren moesten hebben komt aan bod, en het ontslag van Joden uit overheidsdienst en onderwijs. De Februaristaking was een openlijke vorm van protest tegen de manier waarop de Joden werden behandeld. Beschreven wordt hoe Joden in getto’s bijeengedreven werden en in de Sovjet-Unie door *Einsatzgruppen* werden geëxecuteerd. De auteurs geven aan dat de Wannsee-conferentie zorgde voor systematiek in de Jodenvervolging door middel van de *Endlösung der Judenfrage*. ‘Joden werden massaal in kampen gestopt, aan slavenarbeid gezet en uiteindelijk in speciale vernietigingskampen met het voor ongedierte bedoelde gas Zyklon B omgebracht. Miljoenen mensen werden omgebracht in deze Shoah of Holocaust.’¹⁹⁴ Het ging niet alleen om Joden; zigeuners, homoseksuelen, communisten, jehova’s getuigen, en (verstandelijk) gehandicapten trof hetzelfde lot. De auteurs stellen dat het ‘achteraf gezien opvallend is hoe weinig tegenstand werd geboden tegen het wegvoeren van Joden’.¹⁹⁵

Het verzet in Nederland wordt benoemd aan de hand van illegale kranten, de Landelijke organisatie voor hulp aan Onderduikers, de Knokploegen en de Persoonsbewijzen Centrale. Over de verhouding tussen Nederlanders in het verzet en collaborateurs zegt de methode het volgende: ‘Er hebben ongeveer evenveel Nederlanders aan het actieve verzet deelgenomen als er vrijwillig met de Duitse legers mee naar het oostfront togen. (...) Velen verkozen het om zich aan te passen, ze accommodeerden en probeerden

¹⁹¹Ibidem, 220.

¹⁹²Ibidem, 261.

¹⁹³C. Backx, M. Kropman, I. van Manen, *MeMo. vwo* (2003) 273.

¹⁹⁴C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo. vwo* (1999) 222.

¹⁹⁵Ibidem, 261.

het zo goed en zo kwaad als mogelijk was uit te zingen'.¹⁹⁶ Dagboeken in bezettingstijd worden als bron aangehaald, waarbij de vraag gesteld wordt hoe mensen de oorlog ervaren hebben. De dagboekfragmenten belichten veel verschillende perspectieven op de oorlog, zo komt een vrijwilliger van het Nederlands legioen in Oost-Pruisen aan het woord, maar ook Anne Frank.¹⁹⁷

De auteurs gaan in op D-Day en de verwachting dat Nederland snel bevrijd zou zijn. Beschreven wordt hoe NSB'ers en andere landverraders op Dolle Dinsdag naar de oostgrens vluchtten. De Slag om Arnhem mislukte en toen de geallieerden Nederland links lieten liggen volgde de Hongerwinter. 5 mei 1945 werd Bevrijdingsdag: 'in aanwezigheid van prins Bernhard tekenden de Duitsers de overgave in hotel de Wereld in Arnhem'.¹⁹⁸

De gevolgen van de oorlog komen met uitzondering van de internationale verhoudingen nauwelijks aan bod in *MeMo*, er staat: 'behalve voor de internationale verhoudingen en het persoonlijk leven van tientallen miljoenen mensen had de Tweede Wereldoorlog ook gevolgen voor het internationaal recht. In Neurenberg werden de Duitse oorlogsmisdadigers door een internationaal tribunaal berecht.'¹⁹⁹ Er is relatief veel aandacht voor de bezetting in Nederland, maar weinig wordt gezegd over de gevolgen van de oorlog voor Nederland die ook tot in deze tijd merkbaar zijn. Een manco van *MeMo* is dat de relatie tussen regime en bevolking in Duitsland nergens echt uitgelegd wordt. De auteurs geven nergens duidelijk aan of er in Duitsland sprake van verzet was. Alleen uit het volgende citaat van publicist Sebastian Haffner is de houding in Duitsland enigszins af te leiden:

'Het belangrijkste en eenvoudigste criterium is de houding ten opzichte van de politiek tegenover joden in Duitsland. Veel mensen, loyale aanhangers van het regime, keuren dit onderdeel af. (...) De echte nazi is het type mens dat onder dit regime gedijt en dus bereid is met hand en tand te verdedigen. (...) Scrupules en gevoelens kennen zij niet. Ze vormen een getalsmatig sterke en politiek zelfs nog sterkere garde van het regime'.²⁰⁰

Duitsland na 1945

Mei 1945 vormde voor Duitsland *Stunde Null*, 'het absolute nulpunt maar ook het begin voor degenen die achter Hitler definitief een punt wilden zetten'.²⁰¹ De denazificatie komt aan bod aan de hand van het proces van Neurenberg; de auteurs noemen dat de geallieerden het eens waren over het idee dat alle nog levende nazi's uit hun ambten ontzet en berecht moesten worden.

De deling van Duitsland komt vrij uitgebreid aan bod. De auteurs geven aan dat in februari 1945 al besloten werd tot het verdelen van Duitsland, Oostenrijk en de stad Berlijn. Het Marshallplan zou de wederopbouw van Europa gaan financieren. De auteurs geven aan dat het IJzeren Gordijn door het weigeren van Marshallhulp door de Sovjet-Unie een strikte scheiding werd tussen twee tegengestelde gebieden. Vervolgens komt de Blokkade van Berlijn aan bod. De vorming van de Bondsrepubliek en de Deutsche

¹⁹⁶Ibidem, 223.

¹⁹⁷Ibidem, 236.

¹⁹⁸Ibidem, 223. Overigens staat Hotel de Wereld in Wageningen, niet in Arnhem.

¹⁹⁹Ibidem, 225.

²⁰⁰C. Backx, M. Kropman, I. van Manen, *MeMo. vwo* (2003) 242.

²⁰¹C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo. vwo* (1999) 257.

Demokratische Republik wordt nogal vereenvoudigd weergegeven: ‘de drie westelijke bezettingszones in Duitsland gingen ten tijde van de blokkade op in een nieuwe staat naar westers model: de Bondsrepubliek Duitsland (BRD). Kort hierop volgde de nieuwe communistische satellietstaat DDR (Duitse Democratische Republiek) met Oost-Berlijn als hoofdstad’.²⁰² In *MeMo* uit 2003 is er al meer aandacht voor de Bondsrepubliek, de partijen die aan de eerste verkiezingen deelnamen worden genoemd. De auteurs beschrijven hoe Adenauer de eerste Bondskanselier werd, en fungeerde als de verpersoonlijking van het nieuwe Duitsland.²⁰³ Ook de DDR krijgt meer aandacht in *MeMo* uit 2003. De auteurs beschrijven hoe de DDR afhankelijk was van de Sovjet-Unie. Het land kende een eenpartijstelsel, iedereen die er een mening op nahield die afweek van het officiële standpunt riskeerde vervolging.

De opstand van 1953 komt aan bod bij het bespreken van de dood van Stalin. De auteurs beschrijven slechts dat de arbeiders in opstand tegen hun eigen ‘boeren- en arbeidersstaat’ kwamen en dat deze hardhandig werd onderdrukt.²⁰⁴ Vrijheid en het vooruitzicht op een goede baan oefenden op veel Oost-Duitsers een grote aantrekkingskracht uit. Zij vluchtten naar het vrije Westen. Op aandrang van Chroesjtsjov sloot het Oost-Duitse leger in 1961 alle straten af die Oost- en West-Berlijn met elkaar verbonden. De Muur diende officieel om het fascisme af te weren, maar in feite werd alleen Oost-Duitsers verhinderd naar het Westen te gaan. ‘Wie het toch probeerde werd zonder pardon neergeschoten.’²⁰⁵ Bij het beschrijven van de jaren zeventig in *MeMo* uit 1999 wordt de Duitse bondskanselier Willy Brandt aangehaald, zonder te verduidelijken hoe de politieke structuur van de Bondsrepubliek eruitzag. De knieval van Brandt wordt beschreven als het moment waarop hij laat blijken zich neer te leggen bij de nieuwe grenzen ten oosten van Duitsland.

De val van de Muur wordt ingeleid aan de hand van het vallen van het IJzeren Gordijn in de andere Oostbloklanden. Steeds meer Oost-Duitsers vluchtten via Hongarije naar het westen en partijleider Honecker trad af. De daadwerkelijke val van de Muur wordt eenvoudig weergegeven: ‘binnen enkele weken viel de Muur. Op 9 november 1989 leek heel Berlijn er bovenop geklommen te zijn om te feesten. In 1990 sloot de DDR zich bij de Bondsrepubliek van Helmut Kohl aan’.²⁰⁶ In 2003 komt de val van de Muur al iets uitgebreider aan bod: ‘Na een bericht van de machthebbers dat iedereen vrij naar het Westen mocht reizen, trokken de Oost-Berlijners massaal naar de muur. Jongeren beklommen het bouwwerk en sloegen er stukken uit. Oost- en West-Duitsers vielen elkaar in de armen.’²⁰⁷

Over de eenwording stellen de auteurs dat deze sneller kwam dan verwacht. Toen bleek dat Gorbatsjov geen bezwaar meer zag in NAVO-lidmaatschap van een verenigd Duitsland, en ook de andere bezettingmachten toestemming gaven, vond de eenwording plaats op 3 oktober 1990.

²⁰² Ibidem, 226.

²⁰³ C. Backx, M. Kropman, I. van Manen, *MeMo. vwo* (2003) 257.

²⁰⁴ C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo. vwo* (1999) 228.

²⁰⁵ Ibidem, 230.

²⁰⁶ Ibidem, 235.

²⁰⁷ C. Backx, M. Kropman, I. van Manen, *MeMo. vwo* (2003) 259.

De verwachtingen waren hoog gespannen maar het bleek niet zo eenvoudig van een planeconomie over te schakelen naar een vrije kapitalistische economie en van een dictatuur naar een democratisch stelsel. De hereniging bracht voor Oost en West lasten met zich mee, de auteurs gaan in op de kosten van het aanpakken van de economie en de werkloosheid. De ontevredenheid in zowel Oost- als West-Duitsland heeft tot het ontstaan van rechts-extremistische groeperingen geleid: ‘maar de democratische traditie heeft zich in West-Duitsland stevig geworteld en de nieuwe Bondsrepubliek lijkt sterk genoeg om de moeilijkheden te overwinnen’.²⁰⁸

5.2.2 Veranderingen tussen *MeMo* 1995 en *MeMo* 1999

Bij het vergelijken van de kwantitatieve analyses van *MeMo* uit 1995 en *MeMo* uit 1999 vallen enkele dingen op. Allereerst blijkt dat de aandacht voor de Eerste Wereldoorlog in de Tweede Fase veel groter is dan ervoor (2,4% in 1995 tegenover 20,7%). De aandacht voor de Weimar Republiek is in de Tweede Fase enigszins groter dan ervoor. Procentueel is deze verschuiving echter veel kleiner (7,3% tegenover 9,8%). In 1995 gaat meer dan de helft van de behandelde Duitse thema’s nog over de Tweede Wereldoorlog, in 2003 is dit gedaald tot een kwart. Wanneer de aandacht voor nationaalsocialisme en de Tweede Wereldoorlog samengenomen worden, blijkt dat de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog weliswaar afneemt, maar het nationaalsocialisme en Tweede Wereldoorlog in 2003 nog steeds meer dan de helft van de behandelde Duitse thema’s inneemt. De aandacht voor Duitse geschiedenis na 1945 is in 1995 en 1999 gelijk, pas in 2003 nam de aandacht toe.

De Eerste Wereldoorlog

De Eerste Wereldoorlog komt in 1995 slechts aan bod bij het behandelen van de opkomst van fascisme in Duitsland. De auteurs beschrijven hoe de Eerste Wereldoorlog een breuk in de geschiedenis van Europa vormt. Ze geven aan dat het geloof in vooruitgang, vrede en groeiende welvaart door de oorlog ernstig aangetast werd. Ook had de oorlog de afkeer van het kapitalistische stelsel doen toenemen, ‘velen waren op zoek naar een nieuw houvast’.²⁰⁹ Daarnaast was de kaart van Europa door de vredesregelingen compleet veranderd, wat voor veel onzekerheid zorgde. In 1995 komen dus slechts de gevolgen van de Eerste Wereldoorlog aan bod, in 1999 wordt de oorlog vollediger beschreven. De toename in onderwerpen in 1999 verklaart het procentuele verschil van de aandacht in vergelijking met 1995.

De Weimar Republiek

In 1995 stellen de auteurs van *MeMo* dat de ontwikkeling van Duitsland achteraf bekeken ‘een duidelijke’ lijkt: ‘de vrede van Versailles was zo onmenselijk hard en de economische crisis die Duitsland in de jaren dertig trof zo mensonterend, dat het logisch is geweest dat er een Hitler aan de macht kon komen’.²¹⁰ De

²⁰⁸C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo. vwo* (1999) 274.

²⁰⁹D. Berents, H. Ulrich, J. Heij, *MeMo. Geschiedenis voor de bovenbouw* (1995) 153.

²¹⁰*Ibidem*, 195.

werkelijkheid was uiteraard veel gecompliceerder geven de auteurs vervolgens aan. De auteurs beschrijven puntsgewijs de bepalingen van het Verdrag van Versailles. Uitgebreider dan in 1999 wordt beschreven dat de Weimar Republiek een democratische grondwet kreeg. ‘De president had weliswaar het recht de wetten tijdelijk buiten werking te stellen als het land in gevaar was, maar niemand kon toen vermoeden waartoe dat recht nog eens zou leiden’.²¹¹ Ook de binnenlandse onrust, crisis, en de daaruit voortvloeiende inflatie worden uitgebreider beschreven dan in 1999. Door deze crisis daalde het vertrouwen in de regering en laaide de haat tegen het ‘dictaat van Versailles’ op. In 1995 geven de auteurs aan dat een vrij onbelangrijke partij, de Nationaal Socialistische Duitse Arbeiderspartij, haar grote slag kon slaan, waarna de auteurs uitvoerig ingaan op de jonge jaren van Hitler. In 1999 wordt Hitler, en niet de partij, gezien als voornaamste reden voor de ondergang van de Republiek. De auteurs gaan hier niet in op zijn leven vóór de mislukte putsch van 1923.

Uit de kwantitatieve analyse bleek dat de aandacht voor de Weimar Republiek in 1995 nauwelijks kleiner was dan in 1999. De kwalitatieve analyse laat ook zien dat dezelfde kenmerken ontbreken. Wat betreft de culturele kenmerken van de Republiek is er verandering te zien. Vóór de Tweede Fase worden culturele kenmerken namelijk niet genoemd, in de Tweede Fase komt aan bod dat Berlijn het Europese centrum van grote culturele bloei was in 1933. Hoewel de auteurs in beide drukken niet expliciet aangeven de Weimar Republiek te zien als een tussenperiode, wordt de beschrijving van de Republiek zowel in 1995 als in 1999 in een hoofdstuk over fascisme geplaatst. In 1995 valt het binnen het hoofdstuk ‘Fascisme’ in de paragraaf ‘Duitsland van democratie tot dictatuur’, in 1999 binnen het hoofdstuk ‘Dictatuur en democratie’ in de paragraaf ‘Lenin en Hitler veroveren de macht’.

Nationaalsocialisme

Het leven van Hitler komt in 1995 nog uitgebreid aan bod, in tegenstelling tot in 1999. De auteurs beschrijven in 1995 hoe maar weinig mensen zich in 1925 nog druk maakten over ‘die kleine man met de grote bek, over zijn knokploegen onder leiding van Ernst Röhm en over andere ongunstige types als Goebbels en Göring’.²¹² Hitlers weg naar de macht wordt uitgebreid beschreven, waarbij de Rijksdagbrand wordt gezien als een ‘prachtige gelegenheid om de Rijksdag machteloos te maken’.²¹³ Marinus van der Lubbe werd met enkele andere communistische verdachten gearresteerd, alleen Van der Lubbe werd ter dood veroordeeld. Daar waar de auteurs van *MeMo* uit 1999 en 2003 geen melding maken van de discussie rondom de daders, doen de auteurs in 1995 dit nog wel. Zij geven aan dat het ‘vrijwel zeker’ lijkt dat Van der Lubbe de brand heeft gesticht, maar dit nog altijd ‘geen uitgemaakte zaak is’.²¹⁴

Bij het behandelen van antisemitisme wordt het blad *Der Stürmer* onder leiding van Julius Streicher aangehaald, het blad dat ‘het goorste antisemitisme onder zijn lezers spuide’.²¹⁵ De Neurenberger-

²¹¹Ibidem, 163.

²¹²Ibidem, 165.

²¹³Ibidem, 166.

²¹⁴Idem.

²¹⁵Ibidem, 169.

wetten en de *Kristallnacht* komen aan bod, waarbij de auteurs aangeven: de gruwelijkheden waarmee de Joden voor de Tweede Wereldoorlog werden geconfronteerd, waren nog maar kinderspel vergeleken bij wat hen in de oorlog te wachten stond.²¹⁶ Bij het analyseren van *MeMo* uit 1995 en *MeMo* uit 1999 valt op dat er in 1995 veel meer feitenkennis in de tekst naar voren komt. Zo wordt de Nacht van de lange Messen uitgebreider beschreven, komt *Der Stürmer* aan bod, en is er meer aandacht voor Hitlers leven. Meer dan in de Tweede Fase is er aandacht voor het fascisme in Italië en Spanje, de nadruk ligt dus niet op Duitsland als hét foute land. Wel wordt het Duitse fascisme tot de ‘kwaadaardigste variant van het fascisme’ benoemd.²¹⁷ Opvallend is dat nergens benoemd wordt dat antisemitisme niet alleen in Duitsland, maar in heel Europa voorkwam.

Het meest opvallende verschil tussen *MeMo* vóór en in de Tweede Fase is de aandacht voor neofascisme, in 1999 komt dit totaal niet aan bod, in 1995 worden er nog twee volledige pagina’s aan besteed. De auteurs beschrijven hoe het fascisme na de oorlog nog een tijd officieel bestond in een gematigde vorm. Tot aan de jaren tachtig bleef de aanhang van neofascistische bewegingen beperkt. In de jaren tachtig komen partijen op die het vermijden om op fascistische groeperingen te lijken, en veel succes boeken. De auteurs noemen hier onder andere de *Republikaner* in Duitsland en de Centrumdemocraten in Nederland. Hoewel de tekst algemeen is, hebben de afbeeldingen allemaal betrekking op Duitsland. Te zien zijn Duitse neonazi’s die de Hitlergroet brengen op de honderdste geboortedag van Hitler, en delen van racistische Duitse liedteksten.

De Tweede Wereldoorlog

Ook bij het analyseren van de weergave van de Tweede Wereldoorlog in *MeMo* 1995 blijkt dat leerlingen meer feitenkennis voorgeschoteld krijgen dan in de Tweede Fase. Zo worden onder andere de *Anschluss* en de Conferentie van München uitgebreider beschreven. ‘Zonder een schot te lossen had de Führer het Duitse Rijk aanzienlijk vergroot en sprak niemand meer over de bepalingen van de Vrede van Versailles.’²¹⁸ De beschrijving van de oorlog zelf volgt dezelfde lijnen als *MeMo* in zowel 1999 en 2003. De Jodenvervolgung krijgt in 1995 meer aandacht dan in 1999 en 2003. De auteurs beschrijven hoe de Neurenberger Wetten en de *Kristallnacht* ‘onheilspellende voorboden’ van de Holocaust waren. De Wannseeconferentie komt aan bod, de organisatie van deze massamoord werd toevertrouwd aan ‘Adolf Eichmann, een kleurloze gasfitter zoals Harry Mulisch hem later beschreef’.²¹⁹ Voor leerlingen is niet duidelijk waar deze opmerking op slaat, en blijft het bij een losstaande opmerking. Ook het noemen van Heydrich als chef van de Gestapo maakt weinig duidelijk als er nergens uitleg wordt gegeven over de politieke structuur van het Derde Rijk.

De verschillende kampen komen aan bod, geïllustreerd met foto’s van een massagraf in Bergen-

²¹⁶Idem.

²¹⁷Ibidem, 156.

²¹⁸Ibidem, 180.

²¹⁹Ibidem, 187.

Belsen. Opvallend is dat nergens in het hoofdstuk aandacht wordt besteed aan verzet tegen de Jodenvervolging. De auteurs houden het bij de opmerkingen:

‘het aantal joodse slachtoffers had veel kleiner kunnen zijn als de geallieerden eerder hadden ingegrepen, als het verzet tijdens de oorlog hardnekkiger was geweest en als de joden in bezet gebied meer hulp hadden gekregen. Ze waren er wel, de velen die de joden hielpen tijdens de oorlog. Maar de meeste mensen waagden zich er niet aan. En dan waren er ook nog de verraders van de joden’.²²⁰

Ook voor de situatie in Nederland is in 1995 meer aandacht dan in de Tweede Fase. De auteurs beschrijven uitgebreid hoe verouderd het Nederlandse afweersysteem was, en hoe de Nederlandse militaire attaché in Berlijn, majoor Sas, al meermaals voor een Duitse aanval had gewaarschuwd. Aan bod komt de vlucht van de koninklijke familie naar Engeland, en de capitulatie van opperbevelhebber Winkelman. De auteurs geven aan dat de Duitse bezetter in eerste instantie ‘fluwelen handschoenen’ droeg, het leven van alledag leek gewoon door te gaan. Beschreven wordt hoe het Duitse bestuur een *Aufsichtsverwaltung* was, wat betekende dat Nederlanders op hun post bleven:

‘Ook burgemeesters en politiecommissarissen bleven hun werk ‘gewoon’ doen, net zoals de postbode die brieven bezorgde en de treinmachinist die de locomotief in beweging zette – ongeacht wat de trein vervoerde. (...) De fluwelen aanpak bleek slechts een tactische zet, in de fluwelen handschoen bleek een ijzeren vuist te steken die de Nederlanders keihard trof’.²²¹

Het beeld dat hier van de Duitse bezetting van Nederland geschetst wordt, is daarmee negatiever dan in 1999 en 2003. Het verzet in Nederland komt in 1995 uitgebreider aan bod dan in 1999 en 2003. De auteurs wijzen erop dat Nederlanders zich niet massaal verzetten tegen de Duitse overheersing. Daarbij geven ze aan dat er heel wat foute Nederlanders waren, waarbij het aantal NSB’ers en Oostfrontvrijwilligers genoemd wordt. Bij het beschrijven van het einde van de oorlog geven de auteurs aan dat de Duitsers hierbij ‘alle maskers afdeden’ en ze bijzonder hard optraden tegen verzet.²²²

Duitsland na 1945

De bespreking van de periode na 1945 begint met de bizarre speculatie dat Duitsland de Koude Oorlog heeft veroorzaakt: ‘Als nazi-Duitsland niet zulke enorme ambities had gehad om Europa aan zich te onderwerpen, was er geen Tweede Wereldoorlog geweest en zouden de Amerikanen en de Russen elkaar nooit aan de rivier de Elbe hebben getroffen’.²²³ De denazificatie komt alleen aan bod aan de hand van de processen van Neurenberg. Wél geven de auteurs hierbij aan dat er na deze processen nog duizenden andere gevoerd zijn. ‘Nog steeds lopen er oorlogsmisdadigers op vrije voeten rond. Zij slapen waarschijnlijk niet rustig zolang iemand als Simon Wiesenthal actief speurt naar hun bestaan, omdat hij hen voor de rechter wil brengen’.²²⁴

De groeiende tegenstellingen tussen Amerika en de Sovjet-Unie komen uitgebreid aan bod. In de

²²⁰Ibidem, 188.

²²¹Ibidem, 191.

²²²Ibidem, 196.

²²³Ibidem, 253.

²²⁴Ibidem, 189.

paragraaf over ‘Amerikanen als verdedigers van de vrijheid’ komt de blokkade van Berlijn aan bod. Opvallend is dat bij het bespreken hiervan totaal niet duidelijk wordt waarom Stalin alle toegangswegen naar Berlijn afsloot. De auteurs stellen slechts dat Stalin een snelle vorming van een West-Duitse staat wilde blokkeren. Het Marshallplan wordt genoemd, maar hierbij wordt niet vermeld hoe dit leidde tot het *Wirtschaftswunder* in de Bondsrepubliek. De oprichting van zowel de Bondsrepubliek als de DDR komt niet goed aan bod. Over Berlijn wordt gezegd dat het westelijk deel van de stad een democratisch eiland binnen de DDR werd en het enige gat in het IJzeren Gordijn vormde: ‘De massale vlucht uit de DDR destabiliseerde deze vazalstaat volkomen. Vroeg of zouden de Russen daarom proberen het laatste gat in het IJzeren Gordijn te dichten’. Voor leerlingen blijft onduidelijk waarom mensen vluchtten van de DDR naar de Bondsrepubliek, en hoe de DDR er uit zag. de bouw van de muur wordt beschreven aan de hand van het ultimatum dat Chroestsjov aan de Amerikanen stelde.

‘Op 13 augustus sloten de Oost-Duitsers bij verrassing oost-Berlijn hermetisch af met prikkeldraad. Het prikkeldraad werd al snel vervangen door een metershoge muur. Het laatste gat in het IJzeren Gordijn was gedicht. De Oost-duitsers zouden tot november 1989 gevangen zitten in eigen land. De Berlijnse Muur werd het symbool bij uitstek van de Koude Oorlog. (...) Na de bouw van de muur ebden de spanningen rond Berlijn weg en keerden niet meer terug.’²²⁵

De val van de Muur komt heel kort aan bod in *MeMo* in 1995. Beschreven wordt hoe begin november de Berlijnse Muur, het meest gehate symbool van de Koude Oorlog viel. ‘Voorlopig voelde Gorbatsjov nog niets voor een snelle hereniging van de beide Duitslanden, zeker niet als het herenigde Duitsland lid van de NAVO zou worden. Toch ging hij ook binnen enkele maanden akkoord.’²²⁶ De Duitse geschiedenis na 1945 wordt in *MeMo* in 1995 behandeld aan de hand van de Koude Oorlog. Gevolg is dat alleen de ‘hoogtepunten’ als de bouw en de val van de Muur in de methode aan bod komen.

²²⁵Ibidem, 263.

²²⁶Ibidem, 271.

5.3 *Sprekend verleden*

5.3.1 Analyse *Sprekend verleden*

Leerlingen krijgen in *Sprekend verleden* een historisch overzicht ‘waarin personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen beschreven worden, die Nederlanders doorgaans tot de kern van hun geschiedenis rekenen’.²²⁷ In de inleiding van het boek voor 5 vwo vermelden de auteurs:

‘tijden veranderen en dat geldt ook voor de vragen die aan het verleden worden gesteld. Tot lang na de Tweede Wereldoorlog richtte men bijvoorbeeld de aandacht vooral of alleen op wat er fout was geweest aan de kant van de verliezers. De laatste jaren neemt de aandacht echter toe voor fouten aan de zijde van de overwinnaars en voor mensen onder de verliezers die verzet hebben geboden tegen de dictatuur in hun land.’²²⁸

De methode bestaat voor vwo in de Tweede Fase uit drie tekstboeken, één voor 4 vwo, één voor 5 vwo (en 4 havo) en één voor 6 vwo (en 5 havo).²²⁹ De items die betrekking op de Duitse geschiedenis hebben, omvatten bij elkaar 17% van het totaal aantal bladzijden. Hiervan heeft meer dan tweederde betrekking op de periode 1933-1945. De periode 1914-1933 beslaat bijna 15 bladzijden, de periode na 1945 komt in 14 bladzijden aan bod. *Sprekend verleden* voor 4 vwo en 6 vwo zullen uitgebreid geanalyseerd worden. In *Sprekend verleden* voor 5 vwo is namelijk nauwelijks informatie te vinden over Duitsland. Wél is deze methode meegenomen in de kwantitatieve analyse omdat ook voor *Sfinx* en *MeMo* alle boeken geanalyseerd zijn die leerlingen gedurende de hele Tweede Fase gebruiken. Alleen op deze manier kunnen methoden met elkaar vergeleken worden.

De Eerste Wereldoorlog

De Eerste Wereldoorlog wordt aan de hand van oorzaken, kenmerken en gevolgen beschreven. *Sprekend verleden* maakt een onderscheid tussen directe en dieper liggende oorzaken van de Eerste Wereldoorlog. De moord op Franz Ferdinand en zijn vrouw door een ‘vijftal studenten uit een nationalistische groep’ wordt gezien als de directe aanleiding voor de oorlog. Vervolgens leggen de auteurs uit hoe een ‘kettingreactie van mobilisaties en oorlogsverklaringen’ leidde tot het uitbreken van de oorlog. De ‘eenheid-opdracht’ gaat expliciet in op de schuldvraag, een prent van Louis Raemaekers uit 1916 maakt duidelijk dat hij Duitsland als schuldige voor de oorlog aanmerkt, de zes geschiedschrijvers hebben elk een andere opvatting.²³⁰

Het verloop van de oorlog komt puntsgewijs aan bod. Besproken wordt hoe alle betrokkenen enthousiast de oorlog ingingen en Wilhelm II zijn soldaten beloofde dat ze weer thuis zouden zijn ‘voor-

²²⁷L.G. Dalhuisen, C. Y Bastiaans, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 5havo/6vwo* (Baarn 2000) 4.

²²⁸L.G. Dalhuisen, C.Y. Bastiaans, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 4 havo/5 vwo* (Baarn 1999) 8.

²²⁹J.C.H. Blom, P.D.M Latour, *Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 1* (Rijswijk 1994), L.G. Dalhuisen, M.S. Hassankhan, *Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 2* (Rijswijk 1994), L.G. Dalhuisen, T. Dankert, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 4 vwo gemeenschappelijk deel* (Baarn 1998), L.G. Dalhuisen, C.Y. Bastiaans, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 4 havo/5 vwo* (Baarn 1999), L. G. Dalhuisen, C. Y Bastiaans, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 5havo/6vwo* (Baarn 2000).

²³⁰Zie bijlage II (figuur 12) voor de prent. Uit de tekst blijkt niet of de geschiedschrijvers fictief zijn.

dat de bladeren vallen'. Vervolgens gaan de auteurs in op de onverwachte tegenstand van de Belgen, die de Duitsers 'ergerde' en hoe het Duitse leger het verzet op wrede wijze onderdrukte. Ook komt aan bod hoe veel meer burgers bij de oorlog werden betrokken en hoe de manier van oorlogvoeren veranderde door uitvindingen.

Propaganda en censuur speelden in de Eerste Wereldoorlog een grotere rol dan tevoren. Over de Duitsers wordt gezegd dat zij 'slechts verslaggevers van kranten uit neutrale landen toe lieten in de hoop deze neutrale landen voor zich te winnen'. Verderop in de tekst: 'Het Duitse persbureau ging het verst met het doorgeven van onjuiste berichten. Verliezen werden bijvoorbeeld veel lager gehouden dan in werkelijkheid het geval was'.²³¹ De auteurs beschrijven vervolgens hoe in het Westen de beeldvorming van Duitsers sterk beïnvloed werd door gebeurtenissen tijdens de Duitse verovering van België:

'De Duitse propaganda verkondigde dat Belgen aan Duitse soldaten sigaren met buskruit aanboden en dat Franse priesters vergiftigde koffie aan Duitse troepen gaven. In de geallieerde pers werden de Duitsers afgeschilderd als bruten en cultuurbarbaren die de handen van baby's afhakten en kinderen in heet water kookten om olie voor hun machines te krijgen.'²³²

Over het einde van de oorlog vermelden de auteurs dat het Duitse volk genoeg had van de oorlog en de Duitse generaals beseften dat de oorlog niet meer te winnen was. Er brak een revolutie uit, de keizer vluchtte naar het neutrale Nederland en het keizerrijk veranderde in een republiek. Vervolgens komt aan bod dat de nieuwe regering een wapenstilstand had gesloten met de geallieerden. De bepalingen van de Vrede van Versailles worden puntsgewijs genoemd, evenals de verbittering van de Duitse bevolking. Dit wordt geïllustreerd met twee prenten, één ervan toont hoe een Duitse moeder haar kind troost met de woorden: 'Wacht maar af, als we de honderd miljard afbetaald hebben, dan zal er weer eten zijn!'.²³³ Velen in de geallieerde landen waren ook van mening dat het Verdrag van Versailles onrechtvaardig was. Het volgende hoofdstuk gaat verder in op de overige gevolgen van de Eerste Wereldoorlog en beschrijft hierbij dat totalitaire bewegingen als het fascisme en communisme veel aanhang kregen.

De Weimar Republiek

De auteurs verklaren direct waarom *Sprekend verleden* uitgebreid op de Republiek van Weimar ingaat:

'Meer dan welk ander land heeft Duitsland in de eerste helft van de twintigste eeuw zijn stempel gedrukt op de geschiedenis van Europa. Daarom besteden we aandacht aan de val van de parlementaire democratie in dat land, de alleenheerschappij van Hitler en zijn partij en het herstel van de democratie'.²³⁴

Aan bod komt hoe de wapenstilstand leidde tot een machtsstrijd tussen de socialistische SPD en de communistische KPD. Een nieuw parlement werd in januari 1919 gekozen en de auteurs beschrijven dat de afgevaardigden niet bijeenkwamen 'in het onrustige Berlijn maar in het provinciestedje Weimar; vandaar de naam Republiek van Weimar'.²³⁵ De samenstelling van de coalitie van Sozialdemokratische Partei

²³¹L. Dalhuisen e.a, *Sprekend verleden 4 vwo-gemeenschappelijk deel* (1998) 97.

²³²Ibidem, 98.

²³³Ibidem, 103. Voor de prent zie bijlage II (figuur 14).

²³⁴Ibidem, 34.

²³⁵Idem.

Deutschlands (SPD), Deutsche Demokratische Partei (DDP) en de Centruumpartij komt aan bod, en hoe deze de ruggengraat van de Republiek vormde. Toen de DDP bij de latere verkiezingen veel zetels verloor had de Republiek nog maar twee steunpilaren over. Het vertrouwen tussen die twee partijen was echter niet groot. Een andere bedreiging voor de Republiek wordt door de auteurs gezien in het feit dat veel Duitsers de Republiek verantwoordelijk hielden voor de nederlaag in de Eerste Wereldoorlog en het daarna gesloten verdrag van Versailles. Ook de Dolkstootlegende wordt gezien als één van de oorzaken voor de chaos in de Republiek. Deze wordt uitgebreid beschreven, en genoemd als beïnvloeding van de Kapp-putsch in 1920.

Puntsgewijs noemen de auteurs de zwakke plekken van de Republiek, waarbij ze aandacht besteden aan het feit dat de Republiek geen democratische traditie kende. De Republiek ondervond tegenstand van zowel communisten als ook nationalist en conservatieven. Tevens wordt genoemd dat veel soldaten die na de oorlog terugkeerden met problemen te maken kregen:

‘Zij gaven de parlementaire democratie en haar vertegenwoordigers de schuld van alles wat naar hun mening verkeerd was. Sommige sloten zich aan bij bestaande groepen, weer anderen begonnen een nieuwe partij met als leer het fascisme.’²³⁶

Vervolgens komt de economische crisis in de Verenigde Staten aan bod, en hoe de Verenigde Staten leningen aan Europese landen terug ging vragen. Vooral Duitse bedrijven hadden dankzij dat geld sterk kunnen uitbreiden. Toen er een einde kwam aan die leningen, gingen veel van deze bedrijven failliet. De partijen hoopten dat alles weer goed zou komen, toch viel de coalitie regering uiteen door de crisis. Beschreven wordt vervolgens hoe Centrumleider Brüning rijkspresident en kanselier in één werd.

Nationaalsocialisme

In *Sprekend verleden* komt in tien punten het nationaalsocialisme aan bod aan de hand van de ideologie. De auteurs geven aan dat het definiëren van fascisme niet eenvoudig is: ‘je moet dan ook niet verbaasd opkijken als je in verschillende schoolboeken niet precies dezelfde omschrijving van het begrip fascisme aantreft’.²³⁷ De tien punten worden toegelicht met Italiaanse en Duitse voorbeelden. Het Duitse fascisme werd nationaalsocialisme genoemd. De auteurs beschrijven bij het benoemen van nationaalsocialisme dat antisemitisme geen uitvinding van de nationaalsocialisten was, maar bijna overal in Europa al eeuwenlang bestond en vooral tot uiting kwam in moeilijke tijden, als de bevolking een zondebok zocht. Wél vermelden de auteurs dat ‘geen overheid toen op het krankzinnige idee kwam een volk uit te moorden’.²³⁸ De fascisten hebben geen gemeenschappelijke denker en gemeenschappelijke geschriften, wel hadden ze hun eigen ‘Bijbel’, ‘Mein Kampf, geschreven door Adolf Hitler, de Leider van de NSDAP’. Opvallend is dat de auteurs hier het begrip Leider gebruiken, en niet Führer, dat wel al eerder in de methode gebruikt wordt. De rassenleer van Gobineau, Chamberlain en Rosenberg wordt genoemd, die de superioriteit van

²³⁶Ibidem, 35.

²³⁷Ibidem, 36.

²³⁸Idem.

het Arische ras, en de negatieve rol van het joodse ras benadrukten, komt aan bod.²³⁹

De volgende paragraaf gaat in op Hitlers weg naar de macht en beschrijft hoe het kabinet Hitler in 1933 werd gevormd. Hitler gebruikte terreur om meer stemmen te krijgen. De Rijksdagbrand komt aan de orde en hoe de dag na de brand een noodverordening ter bescherming van volk en staat werd goedgekeurd. ‘Deze maakte een einde aan alle burgerrechten en gaf de politie de bevoegdheid tot willekeurige arrestaties. Deze noodverordening, waardoor vakbonden en andere partijen uitgeschakeld werden, zou blijven bestaan zolang Hitler aan de macht was.’²⁴⁰ Uitgebreid beschrijven de auteurs hoe eerst de Nederlandse bouwvakker Marinus van der Lubbe en vervolgens vier prominente communisten gearresteerd werden na de brand. De nazi’s deden hun uiterste best de brandstichting voor te stellen als een communistische actie. Van der Lubbe hield vol dat alleen hij de brand had gesticht, hij werd veroordeeld en geëxecuteerd. De auteurs geven aan dat er nooit zekerheid gekomen is over de ware toedracht van de brand.

Ook wordt de ‘Nacht van de Lange Messen’ genoemd en hoe Hitler bang was dat de SA en leider Ernst Röhm hem boven het hoofd zouden groeien. Kort daarop stierf president Von Hindenburg en werd Hitler Führer van het Derde Rijk. De auteurs leggen daarbij uit welk rijk als Eerste Rijk en als Tweede Rijk gezien werd. Vervolgens komt aan de hand van sterke punten van het nationaalsocialisme en zwakke punten van de tegenstanders aan bod waarom het nationaal socialisme zoveel succes had. Zo maakte Hitler veel indruk met zijn redenaarstalent, was er voor elk wat wils in de propaganda en maakten de mannen van de SA en SS indruk. Tegenstanders keken neer op de primitieve geest van Hitler en zijn aanhangers, en hadden verwacht dat de machtsovername van Hitler tot chaos zou leiden. Aan de hand van een diagram met verkiezingsuitslagen van 1919 tot 1933 en de uitslagen van twee stadjes wordt ingegaan op de aanhang van Hitler. Leerlingen maken hier uit op dat Hitler voornamelijk door (land-) arbeiders en kantoorbedienden gesteund werd.

Na het beschrijven van de ideologie van het nationaalsocialisme komt de toepassing in de praktijk aan bod. Beschreven wordt hoe het bedrijfsleven ingeschakeld werd ter voorbereiding op oorlog en hoe vrouwen enerzijds verheerlijkt en anderzijds gediscrimineerd werden. De auteurs stellen dat er door het nationaalsocialisme diepe verdeeldheid onder de Duitse bevolking was ontstaan:

‘Ook onder de meelopers van de nazi’s of neutralen waren er heel wat die hun twijfels hadden of kregen over sommige punten van het beleid van Hitler. Lang niet alle Duitsers konden zich verenigen met de vervolging van joodse medeburgers, met maatregelen als de boekverbranding en met wat hun kinderen op school leerden.’²⁴¹

De auteurs wekken hier ten onrechte de suggestie dat een aanzienlijk deel van de Duitse bevolking het niet eens was met het nazibewind en zich actief verzette. Bij het beschrijven van geestelijke gelijkschakeling op scholen komt een heel ander beeld naar voren daar waar de auteurs aangeven dat de nazi’s grote aanhang hadden onder docenten, leerlingen en studenten. Het ministerie van Volksvoorlichting en propaganda komt vervolgens aan bod. Goebbels zorgde ervoor dat iedereen naar de radio kon luisteren. De

²³⁹Ibidem, 39.

²⁴⁰Ibidem, 41.

²⁴¹Ibidem, 46.

tekst maakt duidelijk dat propaganda erg belangrijk was voor de nazi's, dit wordt ondersteund door de vele affiches die in *Sprekend verleden* getoond worden. Ook komt de film *Triumph des Willens* voor, en de vraag of het hier om propaganda gaat of om een documentaire. De auteurs zijn van mening dat wie wil weten wie gelijk heeft de film zelf zal moeten zien.²⁴² Onder het kopje 'Boeken verbrand, schoolboeken bewerkt' komt aan bod wiens boeken verbrand werden en hoe het onderwijs aangepakt werd. De auteurs illustreren dit met een som waarin uitgerekend moet worden hoeveel gezonde families gehuisvest kunnen worden van het bedrag dat de zorg voor geesteszieken, doven, blinden en kreupelen kost.²⁴³ Vervolgens komt de terreur van de nazi's aan bod, waarbij beschreven wordt hoe de SS de machtigste organisatie in het Derde Rijk werd, en de leiding had over de concentratiekampen. Een diagram met daarin de staatsinrichting van het Derde Rijk laat dit zien.²⁴⁴ Opvallend is dat de auteurs bij het behandelen van de rassenspolitiek niet zo uitgebreid en expliciet zijn als bij de andere thema's. Zo wordt niet genoemd hoe en waar de *Endlösung der Judenfrage* ontstaan is (in de methode slechts *Endlösung* genoemd). Het concept *Lebensraum* wordt besproken aan de hand van verschillende Duitstalige gebieden in Europa, en hoe door het inlijven van deze gebieden bij het Derde Rijk de schande van 'Versailles' uitgewist werd.

De moeilijkheden rondom verzet in Duitsland komen uitgebreid aan bod. Daar waar de auteurs eerder in het hoofdstuk niet duidelijk stellen hoe de Duitse bevolking tegen het nazisme aankeek, wordt hier gesteld dat de meerderheid van de bevolking achter Hitler stond en verzet daardoor zeer gevaarlijk was. De kerk protesteerde tegen het opheffen van kerkelijke instellingen en verenigingen. De enige groepering die het Hitler-regime daadwerkelijk bedreigde was het leger. Aan bod komt hoe officier graaf Von Stauffenberg en een groep officieren een aanslag op Hitler pleegde. In de onderzoeksopdracht, waarbij de vraag centraal staat of de Duitse jeugd gehersenspoeld was, komt het verzet van *Die Weisse Rose* aan bod aan de hand van een fragment uit het boek van Inge Scholl.²⁴⁵

De Tweede Wereldoorlog

De Tweede Wereldoorlog komt aan de hand van oorzaken, een vergelijking met de Eerste Wereldoorlog en gevolgen aan bod. *Sprekend verleden* besteedt eerst aandacht aan de oorlogsverwerking: 'de Duitse bevolking heeft na de oorlog op een open en bewonderenswaardige wijze gepoogd het verleden te verwerken. Aan de voormalige geallieerde kant is dat lange tijd niet of nagenoeg niet gebeurd'.²⁴⁶ De auteurs geven aan dat er sinds de jaren zestig discussie is ontstaan over de oorzaken van de Tweede Wereldoorlog. Leerlingen kunnen aan de hand van deze vraag een eigen onderzoek opzetten. Hierbij moeten ze teksten lezen (uit drie schoolboeken zonder titel) en enkele prenten bekijken, waaronder een prent waarop

²⁴²Ibidem, 42.

²⁴³Ibidem, 47.

²⁴⁴Ibidem, 49. Zie bijlage II.

²⁴⁵Inge Scholl beschreef in het boek 'Die Weisse Rose' de gelijknamige verzetsgroep, waar haar broer Hans en zus Sophie lid van waren.

²⁴⁶Ibidem, 106.

soldaten rechtstreeks het graf (een kist met een hakenkruis) inlopen.²⁴⁷ In 6 vwo behandelen leerlingen de vraag of Hitler een ‘bedrijfsongeval’ was. De auteurs leggen uit dat sommigen van mening zijn dat het aan de macht komen van de nazi’s door toevalligheden ontstaan is. Anderen vinden dat dit geen bedrijfsongeval genoemd kan worden: ‘Sommigen zien antisemitisme in Duitsland al sinds Luther. Anderen brengen hier tegenin dat antisemitisme en racisme ook al eerder dan Luther voorkwamen en ook in andere landen’.²⁴⁸

De buitenlandse politiek van Duitsland in de periode 1933-1939 komt chronologisch aan bod en wordt toegelicht met een kaart die de Duitse expansie in beeld brengt. Speciale aandacht is er voor de conferentie van München. De Duitse aanval op Guernica komt aan bod aan de hand van het gelijknamige schilderij, de Duitsers hielpen de Spaanse generaal Franco bij zijn strijd tegen de republikeinse regering.

De kenmerken van de Tweede Wereldoorlog geven de auteurs weer aan de hand van een vergelijking met de Eerste Wereldoorlog. Allereerst komt aan bod dat men niet meer enthousiast de oorlog in ging, zoals wel gebeurde bij de Eerste Wereldoorlog. De verschrikkingen van de Eerste Wereldoorlog lagen nog vers in het geheugen van veel volwassenen, en er hing dan ook een angstige bedrukte sfeer in Duitsland in 1939. Bij het beschrijven van de bezetting van Europa stellen de auteurs dat de Duitse bezetting zeer wreed was:

‘Veel burgers werden tijdens de tweede wereldoorlog gedeporteerd en zonder eerlijke rechtspraak veroordeeld, gemarteld en gedood. Regelmatig werd de burgerbevolking gestraft voor acties van het verzet tegen de Duitse bezetting. Gijzelaars en soms ook krijgsgevangenen werden zonder pardon door het Duitse leger geëxecuteerd’.²⁴⁹

De Eerste Wereldoorlog was een starre loopgravenoorlog, waarbij vaak ‘im Westen nichts Neues’ gemeld werd, de Tweede Wereldoorlog was een bewegingsoorlog. Als gevolg hiervan kwamen meer soldaten en meer burgers om, met name aan het Oostfront sneuvelden veel soldaten.

De auteurs gaan verder in op de verandering in oorlogvoering door uitvinding van radar, vliegedekschepen en de atoombom. Bij het beschrijven van nationaalsocialisme besteedden de auteurs al aandacht aan propaganda, ook bij het beschrijven van de Tweede Wereldoorlog komt dit uitgebreid aan bod. Zo is er specifieke aandacht voor propaganda in radio en film. Aan bod komt dat de Engelse en Amerikaanse zenders vooral zakelijk en informatief probeerden te zijn, waar de Duitse en Japanse radiozenders een meer propagandistisch karakter hadden.²⁵⁰ Daartegenover stellen de auteurs dat de Duitsers tegen het einde van de oorlog hun eigen radio niet meer geloofden en met gevaar voor eigen leven naar de geallieerde zenders luisterden. Bij het beschrijven van propaganda in film komt aan bod hoe misbruik gemaakt werd van beeld, geluid, historische gegevens en de eigen visie. Hierbij worden Engelse, Amerikaanse, Russische en Duitse voorbeelden gebruikt.²⁵¹ Als verder kenmerk van de oorlog wordt genoemd dat deze een totale oorlog was, waarbij specifiek ingegaan wordt op aanpassing en verzet in bezette gebieden.

²⁴⁷Ibidem, 112.

²⁴⁸L.G. Dalhuisen, C. Y Bastiaans, *Sprekend verleden. 5havo/6vwo* (2000) 23.

²⁴⁹Ibidem, 116.

²⁵⁰Ibidem, 120.

²⁵¹ Genoemd worden: ‘Kolberg’, ‘Der Ewige Jude’, ‘The great dictator’, ‘Sergeant York’ en ‘De grote vaderlandse oorlog’(een Russische film over de oorlog tegen nazi-Duitsland).

Diverse voorbeelden van verzet worden genoemd, maar de auteurs stellen daarbij dat het georganiseerde verzet slechts een kleine minderheid in Nederland was. De houding van de nazi's wordt steeds vijandiger als blijkt dat de West-Europeanen niet voor het nazisme te winnen zijn. Interessant is de internet-oefening 'Wat zou jij doen?'. Hierin krijgen leerlingen inzicht in de keuzes die Nederlanders maakten in de oorlog: 'moest je als fabrikant arbeiders laten werken aan producten die voor de Duitsers waren bestemd? Wat moest je als leraar of leerling doen toen Joodse docenten werden ontslagen, en wat toen de Joodse leerlingen werden weggevoerd naar concentratiekampen?'. Over de Nederlandse houding zeggen de auteurs: 'Na de oorlog wilde men in veel landen graag vergeten dat aanzienlijk meer mensen in georganiseerd verband de bezetter hebben gesteund dan bestreden. In Nederland stonden bijvoorbeeld tegenover de 25.000 mensen uit het verzet 80.000 leden van de met de bezetter samenwerkende NSB en 22.500 Nederlanders die zich als vrijwilliger melden voor dienst in het Duitse leger (Waffen-SS)'.²⁵²

De gevolgen van de Tweede Wereldoorlog worden in *Sprekend verleden* kort, maar volledig beschreven. Veel aandacht is er voor de lessen die geleerd kunnen worden uit de oorlog. Bij het beschrijven van het proces van Neurenberg geven de auteurs niet alleen weer welke nazi-kopstukken veroordeeld werden, maar stellen ze ook dat de geallieerden hoopten dat de Duitsers door dit proces meer informatie over het verleden zouden krijgen.²⁵³ Ook komt aan bod dat het tribunaal veel vragen heeft opgeroepen. Zo was de haat tegen de Duitsers in Europa na de oorlog enorm groot. Leerlingen worden aangezet na te denken over de vraag of in een dergelijke sfeer wel eerlijke rechtspraak kon worden gehouden.

Niet alleen soldaten en burgers in frontgebieden hadden na de oorlog veel te verwerken, ook de overlevenden van de concentratiekampen hadden gruwelen meegemaakt. Beschreven wordt hoe mensen eigen rechter gingen spelen om zo de oorlog te verwerken. Daarnaast komen politieke, artistieke, wetenschappelijke en educatieve activiteiten aan bod.²⁵⁴

De auteurs zijn erg positief over de Duitse verwerking van het oorlogsverleden:

'De Duitse bevolking pooft sinds het einde van de tweede wereldoorlog op een open en bewonderenswaardige wijze het eigen oorlogsverleden te verwerken. Alle zwarte bladzijden in haar geschiedenis zijn opengeslagen en worden (...)geanalyseerd, besproken, betreurd en verwerkt. Dat kan niet altijd worden gezegd van de zwarte bladzijden in de geschiedenis van haar tegenstanders, van 'neutrale' landen als Zwitserland en Zweden en van bondgenoten van Duitsland als Oostenrijk en Japan.'²⁵⁵

Duitsland na 1945

De besluiten van Jalta en Potsdam komen als eerste aan bod. Genoemd wordt hoe de besluiten slechts tijdelijk zouden zijn, en de toekomst van Duitsland op een latere conferentie besproken zou worden. Deze vond echter nooit plaats. Hitler pleegde zelfmoord en zijn opvolger Dönitz tekende de onvoorwaardelijke capitulatie van het Duitse Rijk. Beschreven wordt hoe Duitsland en Oostenrijk gedeeld werden en hoe het wantrouwen tussen Stalin, Attlee en Truman groeide. De blokkade van Berlijn wordt kort genoemd, maar komt in *Sprekend verleden* voor 6 vwo uitgebreider aan bod. Hier wordt de blokkade gezien als een

²⁵²Ibidem, 125.

²⁵³Ibidem, 124.

²⁵⁴Ibidem, 133.

²⁵⁵Ibidem, 135.

'kwestie' die de Koude Oorlog aanwakkerde. De auteurs beschrijven hoe Stalin zoveel mogelijk schadevergoeding uit zijn bezettingszone probeerde te halen. De blokkade werd hierdoor een krachtmeting tussen Oost en West. De oprichting van de Bondsrepubliek is volgens de auteurs een resultaat van de blokkade. Stalin beantwoordde dit met oprichting van de DDR. In de Bondsrepubliek kwam een leger tot stand, waarop de Sovjet-Unie reageerde met het oprichten van de Nationale Volksarmee en het Warschaupact.²⁵⁶

De auteurs gaan bij het bekijken van de Bondsrepubliek eerst in op de denazificatie en democratisering in de Bondsrepubliek. Zij beschrijven hoe in Neurenberg en later in kleinere zaken nazi-misdadigers werden berecht:

'Een veel moeilijker probleem was, wat te doen met de miljoenen Duitsers die verantwoordelijke posities in het Derde Rijk hadden bekleed (in het bestuur, het onderwijs en wetenschap, bij de rechtspraak, in het bedrijfsleven)? Moesten die allemaal worden gestraft en ontslagen? In het begin stonden de geallieerden op het standpunt dat dit inderdaad moest gebeuren. In de westelijke zones werden in totaal ongeveer 750 000 'meelopers' van het nazi-regime gestraft. Maar er waren miljoenen meelopers geweest. Het bleek onbegonnen werk die allemaal te straffen.²⁵⁷

Met behulp van een diagram komt de staatsinrichting van de Bondsrepubliek aan bod. Hierbij wordt beschreven hoe bij het oprichten van politieke partijen ook neonazistische partijen ontstonden, maar deze bij de kiezers geen voet aan de grond kregen. Vervolgens gaan de auteurs in op Ludwig Erhard, onder wiens leiding het *Wirtschaftswunder* zich voltrok. Dit zorgde voor politieke stabiliteit en verdere opbouw van de democratie. In vogelvlucht beschrijven de auteurs de jaren zestig tot en met negentig. Zij staan stil bij Willy Brandt en de *Ostpolitik*, waarmee hij hoopte dat communistische burgers meer vrijheid kregen. *Sprekend verleden* noemt hoe hij hier de Nobelprijs voor de Vrede voor kreeg. Deze *Ostpolitik* had voor de Sovjet-Unie ook een schaduwzijde, ze kon hierdoor namelijk niet langer optreden als de grote beschermer van Oost-Europa tegen kwade bedoelingen van de Bondsrepubliek.²⁵⁸

Bij het bespreken van groeiende betrokkenheid bij de politiek van West-Duitsers komen Rudi Dutschke en de *Rote Armee Fraktion* aan bod. De *Republikaner* worden gezien als een stroming zonder echte aanhang, al vermelden de auteurs wél dat er bij delen van de bevolking een vijandige stemming ten opzichte van allochtonen ontstond. Ze noemen de brandstichting in Solingen in 1993, waarbij vijf Turkse vrouwen en kinderen om kwamen. 'Dit leidde tot massale demonstraties tegen vreemdelingenhaat. Ook nam Duitsland meer asielzoekers op dan alle andere EU-landen samen: ruim drie miljoen in nog geen vier jaar (eind 1989-midden 1993)'.²⁵⁹

Een aparte paragraaf gaat in op de communistische samenleving in de DDR. Beschreven wordt hoe de planeconomie in werd gevoerd, en de werkelijke macht in de DDR in handen was van de SED onder leiding van Ulbricht, maar meer nog van de Sovjet-Unie. Als gevolg van het wegtrekken van burgers uit de DDR werd de Muur gebouwd. Ulbricht had hiervoor om toestemming gevraagd aan Sovjetlei-

²⁵⁶L.G. Dalhuisen, C. Y Bastiaans, *Sprekend verleden 5 havo/6 vwo* (2000) 77.

²⁵⁷L.G. Dalhuisen, T. Dankert, *Sprekend verleden 4 vwo gemeenschappelijk deel* (1998) 56.

²⁵⁸L.G. Dalhuisen, C. Y Bastiaans, *Sprekend verleden. 5 havo/6 vwo* (2000) 83.

²⁵⁹L.G. Dalhuisen, T. Dankert, *Sprekend verleden. 4 vwo gemeenschappelijk deel* (1998) 58.

der Chroestjov. De bouw van de Muur wordt beschreven als één van de ernstige conflicten tussen Chroesjtsjov en Kennedy:

‘Een tijd lang stonden Russische en Amerikaanse tanks bij de doorlaatpost ‘Checkpoint Charlie’ dreigend tegenover elkaar. Maar president Kennedy liet het Amerikaanse leger niet ingrijpen. De Verenigde Staten en de SU leken tevreden met een compromis, West-Berlijn was als vluchtroute uitgeschakeld, maar bleef bestaan als ‘etalage en voorpost van het kapitalisme’ midden in de DDR’.²⁶⁰

De Stasi onderdrukte iedere openlijke vorm van oppositie in de DDR. Een stembiljet afkomstig uit de Stasi-archieven is te zien, naast een advertentie van de Deutsche Post, het bijschrift vermeldt: ‘De ‘Wende’ betekende een einde aan het installeren van afluisterapparatuur op grote schaal. Uit deze advertentie valt op te maken dat er daarna (door de installateurs zelf?) geld te verdienen viel aan het weghalen van de apparatuur.’²⁶¹ De kritische houding ten opzichte van het socialisme vanuit de evangelisch-lutherse kerk komt aan bod, de gemeenschapsleden wilden de DDR niet afschaffen, maar een menselijk gezicht geven. De laatste paragraaf gaat in op de ontevredenheid in de DDR die ontstond, nadat Gorbatsjov in de Sovjet-Unie met hervormingen was gestart. Demonstraties in Leipzig, Dresden, Magdeburg en Oost-Berlijn worden genoemd. Daar waar *Sprekend verleden* uitgebreid op veel aspecten van de Duitse geschiedenis ingaat, wordt de val van de Muur in verhouding erg vereenvoudigd weergegeven:

‘DDR-leider Honecker, sinds 1971 opvolger van Walter Ulbricht, trad af. Op 9 november 1989 ging de Muur open. Het enthousiasme van de Oost-Duitse bevolking kende geen grenzen. Binnen enkele dagen bezochten vier miljoen Oost-Duitsers West-Berlijn of de Bondsrepubliek. De partijleiding kon er niet meer tegenop en trad in haar geheel af. De ‘Wende’ (grote ommekeer) was een feit.’²⁶²

Het proces van hereniging van de DDR met de Bondsrepubliek was moeilijk. De auteurs beschrijven dat Gorbatsjov, na het inzetten van dertien miljard Mark van de zijde van bondskanselier Kohl, instemde met de hereniging van de DDR met de Bondsrepubliek. Tot slot leggen ze uit welke moeilijkheden eenwording met zich meebracht. Zo maakten Oost-Duitsers kennis met werkloosheid. In *Sprekend verleden* voor 6 vwo komt de val van de Muur nauwelijks aan bod, leerlingen lezen hoe Gorbatsjov toeliet dat het communisme in veel landen werd afgeschaft, en dat de DDR uit het Warschaupact stapte en zichzelf ophief. De eenwording wordt hierbij niet expliciet genoemd.

In *Sprekend verleden* wordt slechts in twee hoofdstukken aandacht besteed aan de Duitse geschiedenis na 1945. Diverse thema’s ontbreken dan ook. Bij het beschrijven van de val de Muur komt niet aan bod dat veel DDR-burgers via Hongarije naar de Bondsrepubliek vluchtten en wordt geen aandacht besteedt aan de sociale problemen rondom de hereniging. Opvallend is dat leerlingen in 4 vwo informatie over Duitsland na 1945 krijgen in een gelijknamig hoofdstuk, terwijl grotendeels dezelfde informatie in 6 vwo in het hoofdstuk ‘de Koude Oorlog’ verwerkt wordt.

²⁶⁰L.G. Dalhuisen, C. Y Bastiaans, *Sprekend verleden. 5 havo/6 vwo* (2000) 77.

²⁶¹Zie bijlage II. L.G. Dalhuisen, T. Dankert, *Sprekend verleden. 4 vwo gemeenschappelijk deel* (1998) 59.

²⁶²Ibidem, 60.

5.3.2 Veranderingen tussen *Sprekend verleden 1994* en *Sprekend verleden 1998*

Sprekend verleden uit 1994 besteedt 17% van het totale aantal pagina's aan Duitse geschiedenis. Bij het vergelijken van de kwantitatieve analyses van *Sprekend verleden* uit 1994 en 1998 valt op dat de aandacht voor zowel de Eerste Wereldoorlog als de Weimar Republiek in de Tweede Fase minder is dan vóór de Tweede Fase. De aandacht voor het nationaalsocialisme neemt in de Tweede Fase iets toe (28,2% tegenover 32,6%). De aandacht voor de Tweede Wereldoorlog neemt iets af in de Tweede Fase. Het nationaalsocialisme en de Tweede Wereldoorlog samen nemen ook in de Tweede Fase tweederde van de totale informatie over Duitsland in. De Duitse geschiedenis na 1945 krijgt in de Tweede Fase iets meer aandacht dan ervoor (13,7% tegenover 17,1%).

Eerste Wereldoorlog

De informatie over de Eerste Wereldoorlog is met de invoering van de Tweede Fase nauwelijks veranderd. De voornaamste verandering is dat in *Sprekend verleden* uit 1994 nog ingegaan wordt om de resolutie die ruim voor het einde van de Eerste Wereldoorlog in het Duitse parlement aangenomen werd. Hierin werd 'gestreefd naar een vrede van begrip en blijvende verzoening van de volken'. De auteurs beschrijven vervolgens dat de legerleiding zich tegen deze resolutie verzette.²⁶³ Ook vóór de Tweede Fase ligt de nadruk in *Sprekend verleden* op politieke en culturele geschiedenis en komt de industrialisering die ten tijde van de Eerste Wereldoorlog in Europa ontstond niet aan bod.

Weimar Republiek

Bij het bespreken van het einde van de Eerste Wereldoorlog beschrijven de auteurs van *Sprekend verleden* uit 1994 uitgebreid hoe Ludendorff en Hindenburg een jaar na het afwijzen van de resolutie voor vrede beseften dat een wapenstilstand noodzakelijk was. Een nieuwe regering kwam tot stand, Von Baden trad af en Ebert werd zijn opvolger. Vervolgens beschrijven de auteurs hoe Scheidemann de Republiek uitroept en keizer Wilhelm II naar Nederland vluchtte. In 1998 wordt het ontstaan van de Republiek vrij summier samengevat:

'In oktober 1918 vroeg de Duitse regering om een wapenstilstand in de Eerste Wereldoorlog. Terwijl hierover werd onderhandeld, kwamen arbeiders en soldaten in opstand. Op 9 november trad de regering af. Nog diezelfde middag werd de republiek uitgeroepen. De keizer vluchtte de volgende dag naar Nederland, dat in de oorlog neutraal was gebleven. Op 11 november was de wapenstilstand een feit.'²⁶⁴

In *Sprekend verleden* uit 1994 zijn de auteurs positiever over de Weimar Republiek dan in 1998. Zij geven aan dat de onstabiele situatie in de Weimar Republiek verbeterde toen de economie opbloede en er

²⁶³J.C.H. Blom, P.D.M. Latour, *Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 1* (Rijswijk 1994) 82.

²⁶⁴L.G. Dalhuisen, T. Dankert, *Sprekend verleden. Handboek 4 vwo gemeenschappelijk deel* (1998) 34.

een milder politiek klimaat ontstond. Ook noemen de auteurs in 1994 dat Stresemann en Briand de Nobelprijs voor de Vrede kregen voor hun inspanningen voor het verdrag van Locarno.²⁶⁵

Nationaalsocialisme

Fascisme wordt besproken in het hoofdstuk 'Ismen: begrippen blijven, hun inhoud verandert'. Hierin beschrijven de auteurs fascisme als een bijzondere vorm van staatsnationalisme: 'In Duitsland werd zelfs het begrip 'cultuur' vervangen door het begrip 'ras'. (...) In Duitland werden sommige bevolkingsgroepen zoals de Joden –ook geassimileerd- zelfs vermoord'.²⁶⁶ De auteurs van *Sprekend verleden* uit 1994 geven aan dat ze 'als gevolg van de beperkte ruimte' alleen aandacht besteden aan de bijzondere kenmerken van fascisme in Italië, Nederland en vooral Duitsland.²⁶⁷ Vervolgens komen de kenmerken van fascisme voornamelijk aan bod aan de hand van Italiaanse voorbeelden.

De rassenpolitiek van de nazi's komt aan bod aan de hand van de vraag 'hoe was het mogelijk?'. Hierin vragen de auteurs zich af of de moord op de Joden te verklaren is als de fatale 'vergissing' van één man die toevallig de macht in handen had. Beschreven wordt hoe velen hebben meegewerkt aan het vermoorden van de Joden, en het daarom dus niet als een ongeluk in de geschiedenis gezien kan worden. 'De nazi's hebben de laatste stap zorgvuldig geheim proberen te houden. In de rapporten en vergaderingen werd slechts gesproken van *Endlösung* (...) waarmee moord werd bedoeld.'²⁶⁸ Interessant is dat de auteurs met de vraag 'hoe was het mogelijk?' ingaan op het debat tussen structuralisten en intentionalisten en leerlingen hiermee aanzetten tot nadenken over het gebeurde. De tekst is alleen te kort door de bocht daar waar gesproken wordt over de *Endlösung* 'waarmee moord werd bedoeld'. In eerste instantie zou *Endlösung* gedwongen emigratie van Joden betekenen. Dit bleek echter teveel praktische problemen met zich mee te brengen, waarna overgegaan werd op de massale moord op de Joden. De auteurs zijn van mening dat de *Endlösung* in Duitsland een geheim bleef:

'Zeer veel Duitsers hebben tijdens de oorlog hooguit kunnen vermoeden wat er met de joden gebeurde. Gebeurtenissen als de 'Nacht van de Lange Messen', de Reichskristallnacht en vele andere terreurmaatregelen boden voldoende stof tot nadenken. Maar of dat ook voldoende is gebeurd?'²⁶⁹

In 1994 krijgen leerlingen de mogelijkheid hier over na te denken door middel van de opdracht 'De Tweede Wereldoorlog, wie had(den) schuld?'. Fragmenten uit het Hossbach-Memorandum, herinneringen van de Zweedse gezant in Berlijn Dahlerup en een overzicht van de binnenlandse politiek van Duitsland voor 1933-1939 moeten leerlingen meer informatie hierover verschaffen. In 1998 zijn deze bronnen vervangen door fragmenten uit fictieve schoolboeken en prenten.

²⁶⁵J.C.H. Blom, P.D.M Latour, *Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 1* (1994) 84.

²⁶⁶Ibidem, 33.

²⁶⁷Ibidem, 73.

²⁶⁸Ibidem, 101.

²⁶⁹Idem.

Tweede Wereldoorlog

In *Sprekend verleden* uit 1994 komt de oorlog voornamelijk aan bod in vergelijking met de Eerste Wereldoorlog. In *Sprekend verleden* uit 1998 wordt de Tweede Wereldoorlog eerst op zichzelf besproken en vervolgens puntsgewijs vergeleken met de Eerste Wereldoorlog. Ook is de indeling in 1998 thematischer, zo komt de Tweede Wereldoorlog pas veel later aan bod in het boek dan de bespreking van fascisme en nationaalsocialisme, terwijl deze in 1994 meer met elkaar verbonden zijn. De informatie in beide drukken van *Sprekend verleden* is grotendeels hetzelfde.

De bezetting van Nederland komt in 1994 in een apart hoofdstuk aan bod, in 1998 wordt de informatie over Nederland in oorlogstijd verweven in andere hoofdstukken. De inval in Nederland komt in 1994 nog uitgebreid aan bod. Zo beschrijven de auteurs hoe in Nederland verontwaardigd gereageerd werd toen bleek dat Hitler zich niets aantrok van de Nederlandse neutraliteit. In *Sprekend verleden* uit 1998 komt de inval in Nederland slechts heel kort aan bod. Bij een foto van Duitse troepen die Nederland binnenrijden staat slechts te lezen dat Duitse troepen in mei 1940 Nederland binnen trekken.²⁷⁰ De Nederlandse regering in ballingschap wordt in 1998 ook niet meer genoemd. Ook de informatie over de Duitse bezetter is in 1998 sterk ingekort. Zo valt in *Sprekend verleden* uit 1994 nog te lezen dat Nederland een *Reichskommissariat* werd en het bestuur een *Aufsichtsverwaltung*; ‘De Duitsers beperkten zich voornamelijk tot het geven van bevelen en aanwijzingen aan de bestaande Nederlandse bestuursorganen en het toezicht houden op de uitvoering’.²⁷¹ Deze informatie ontbreekt in 1998 volledig, de nadruk ligt meer op de exploitatie en nazificatie van Nederland. Het verzet komt aan bod, maar ook Nederlanders die zich voor de Waffen-SS meldden. In 1994 vermelden de auteurs de verschillende houdingen in Nederland aan de hand van de rol van de Nederlandse kranten bij de Duitse propaganda:

‘Enkele kranten weigerden mee te werken en hebben het op een verbod laten aankomen. De meeste hebben zich van harte of met tegenzin aangepast. Sommige zijn de Duitsers zo terwille geweest dat zij na de oorlog niet meer zijn verschenen, of voor een bepaalde periode een verschijningsverbod opgelegd hebben gekregen’.²⁷²

Hoewel het verzet dus in 1998 en 1994 duidelijk aan bod komt, is er in 1998 geen aandacht voor de houding van Nederlanders tegenover de Jodenvervolging. In 1994 gaan de auteurs nog op zoek naar verklaringen voor de geringe steun van Nederlanders aan Joden, in 1998 ontbreekt informatie hierover.

De gevolgen van de oorlog komen in de Tweede Fase veel uitgebreider aan bod dan ervoor. In 1994 geven de auteurs slechts een beschrijving van de deling van Duitsland en de veranderende grenzen. Ook komt kort het proces van Neurenberg, het ontstaan van de Verenigde Naties en de versnelde ontwikkeling van wapens aan bod. In *Sprekend verleden* uit 1998 is er meer aandacht voor de versnelde ontwikkeling van wapens. Het grootste verschil qua aandacht voor de Tweede Wereldoorlog is te zien bij de bespreking van oorlogsverwerking. Opvallend is wel dat zowel in 1994 als in 1998 niets wordt gezegd over de negatieve gevoelens die Nederlanders tegenover Duitsland en Duitsers ontwikkelden na de oorlog.

²⁷⁰L. Dalhuisen e.a, *Sprekend verleden*. vwo-gemeenschappelijk deel (1998) 114.

²⁷¹J.C.H. Blom, P.D.M Latour, *Sprekend verleden*. *Bovenbouw havo/vwo deel 1* (1994) 121.

²⁷²J.C.H. Blom, P.D.M Latour, *Sprekend verleden*. *Bovenbouw havo/vwo deel 1* (1994) 124.

Duitsland na 1945

Bij het vergelijken van *Sprekend verleden* uit 1994 met *Sprekend verleden* uit 1998 valt allereerst op dat de Duitse geschiedenis na 1945 in 1994 in het kader van de Koude Oorlog behandeld wordt. Hier komt de naoorlogse Duitse geschiedenis aan bod in de hoofdstukken ‘De grote alliantie valt uiteen’, ‘De Koude Oorlog’ en ‘Voortzetting Koude Oorlog of co-existentie?’. In de Tweede Fase is er een compleet hoofdstuk voor de Duitse naoorlogse geschiedenis gereserveerd: ‘Herstel van de democratie in Duitsland’.

De auteurs gaan in 1994 eerst in op het ontstaan van het wantrouwen dat tussen de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog bestond. Ze beschrijven hoe de Poolse kwestie het wantrouwen tussen de Westelijke geallieerden en de Sovjet-Unie versterkte. Vervolgens komen de besluiten van Jalta en Potsdam puntsgewijs aan bod. Hierbij wordt niet alleen ingegaan op de verdeling van Duitsland en Oostenrijk. Ook beschrijven de auteurs hoe besloten werd tot volledige ontwapening, democratisering en denazificatie en hoe de Duitse bevolking ondanks de verschillende bezetters zoveel mogelijk gelijk behandeld zou worden.²⁷³ Vervolgens beschrijven de auteurs hoe miljoenen Duitsers uit de gebieden ten oosten van de Oder-Neisse grens door de Russen en Polen verdreven waren. De Sudetenduitsers trof hetzelfde lot. Bij de bespreking van de *Vertriebenen* komt ook aan bod hoe Duitsland veel vluchtelingen moest huisvesten. Deze groei van de bevolking zorgde voor problemen. Bijkomend probleem was dat de bevolkingsopbouw onevenwichtig was geworden: vooral de mannelijke bevolking tussen 18 en 60 jaar was uitgedund.²⁷⁴ Opvallend is dat de *Vertriebenen* in 1998 helemaal niet meer genoemd worden in *Sprekend verleden*.

In 1994 wordt door de auteurs veel meer nadruk besteed aan de onenigheid tussen de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten dan in 1998. Vóór de Tweede Fase wordt bij het beschrijven van de verdeling en de blokkade van Berlijn en het ontstaan van de twee Duitslanden steeds weer de nadruk gelegd op de onenigheid tussen de bezetters. Kort beschrijven de auteurs van *Sprekend verleden* uit 1994 hoe de Bondsrepubliek en de DDR opgericht werden. Hierbij komt ook aan bod dat de toetreding van de Bondsrepubliek bij de NAVO en het oprichten van een eigen leger Stalin deed beslissen de DDR ook een eigen leger –de Volksarmee– toe te staan en het Warschaupact te sluiten.²⁷⁵ Hoewel de informatie over de DDR en de Bondsrepubliek vrij volledig is, wordt deze weergegeven in de paragraaf ‘De kwestie Duitsland wakkert de Koude Oorlog aan’, waardoor de indruk bij leerlingen kan ontstaan dat de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten volledig bepaalden wat er in de beide Duitslanden gebeurde. Zoals gezegd is dit in 1998 aangepast, de informatie over de deling van Duitsland komt hier in een apart hoofdstuk aan bod.

Opvallend is dat in 1994 één volledige pagina aan de arbeidersopstanden in Oost-Europa gewijd wordt, terwijl dit thema in 1998 helemaal niet meer aan bod komt. De bouw van de Muur wordt gezien als een internationale crisis die vreedzame co-existentie in de weg staat. Bij het beschrijven van de bouw

²⁷³L.G. Dalhuisen, M.S. Hassankhan, *Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 2* (Rijswijk 1994) 154.

²⁷⁴*Ibidem*, 200.

²⁷⁵*Ibidem*, 164.

van de Muur ligt in 1994 de nadruk op de politieke ontwikkelingen tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie, terwijl in 1998 de nadruk meer ligt op de DDR-burgers die het land verlieten en zich door de Muur ‘gevangenen in hun eigen staat’ gingen voelen.²⁷⁶

Na een uitgebreide bespreking van de situatie in Vietnam schakelen de auteurs van *Sprekend verleden* uit 1994 ineens over naar de situatie in Europa. Hierbij bespreken ze hoe het ontstaan van de nieuwe regering in West-Duitsland in 1969 zorgde voor een omslag in de houding van West-Duitsland tegenover Oost-Europa. Het CDU raakte in de oppositie en de SPD en de liberale FDP gingen samen regeren onder leiding van bondskanselier Willy Brandt, die bekend werd vanwege zijn Ostpolitik. De auteurs beschrijven hoe Brandt in 1970 bloemen legde bij het monument ter nagedachtenis van de slachtoffers van de opstand in het Joodse getto in Warschau. Hiermee wilde hij een streep zetten onder het leed en de offers van een slecht verleden.²⁷⁷ De politieke structuur van de Bondsrepubliek wordt in een apart kader uitgebreid uitgelegd. De auteurs beschrijven dat Konrad Adenauer in 1949 de eerste Bondskanselier werd. Onder Adenauer en zijn minister van economische zaken -en latere opvolger- Erhard zorgde het *Wirtschaftswunder* voor economische opbloei. De Bondsrepubliek hoopte op eenwording van Duitsland, maar wilde tegelijkertijd in het Westelijke kamp blijven. Daarom bleven de betrekkingen lange tijd koel. Met de Ostpolitik van Willy Brandt kwam hier verandering in. Bij het beschrijven van ultraradicalisme komt de *Rote Armee Fraktion* aan bod als voorbeeld. Hierbij wordt Ulrike Meinhof aangehaald. Vooral studenten in Duitsland, Frankrijk en Italië hingen marxistische theorieën. Hierbij worden Rudi Dutschke en de Franse Daniel Cohn-Bendit genoemd.²⁷⁸

Opvallend is dat de auteurs in 1994 uitgebreid ingaan op de politieke structuur van de Bondsrepubliek en de gebeurtenissen in de beide Duitslanden, maar de val van de Muur niet en de eenwording nauwelijks aan bod komen. Bij het beschrijven van het einde van de Koude Oorlog geven de auteurs weer dat Gorbatsjov eind 1989 toeliet dat de DDR uit het Warschaupact trad en zichzelf ophief. Verderop in het hoofdstuk: ‘Eind 1989 verloor de communistische regering van de DDR haar machtspositie. De bevolking van de DDR wilde massaal aansluiting bij de Bondsrepubliek. Die aansluiting werd op 3 oktober 1990 een feit. Daarmee was na 45 jaar een einde gekomen aan de verdeling van Duitsland’.²⁷⁹ De val van de Muur krijgt in 1998 meer aandacht, hoewel deze ook hier nog steeds sterk vereenvoudigd wordt weergegeven. Zo komt de ontevredenheid van de DDR-burgers nergens echt aan bod, waardoor voor leerlingen de eenwording eigenlijk uit de lucht lijkt te komen vallen. In 1994 worden de gevolgen van de eenwording ook niet beschreven. Een verklaring hiervoor zou kunnen liggen in het feit dat deze bij het schrijven van *Sprekend verleden* nog niet volledig in kaart te brengen waren.

Hoewel in *Sprekend verleden* uit 1994 veel aandacht besteedt wordt aan de Duitse geschiedenis na 1945 ontbreekt vooral informatie over de DDR. Zo is voor leerlingen onduidelijk hoe de economische situatie van de DDR was. Ook wordt de politieke situatie niet beschreven, de auteurs geven alleen aan dat

²⁷⁶L.G. Dalhuisen, T. Dankert, *Sprekend verleden 4 vwo gemeenschappelijk deel* (1998) 59.

²⁷⁷L.G. Dalhuisen, M.S. Hassankhan, *Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 2* (Rijswijk 1994) 202.

²⁷⁸Ibidem, 208.

²⁷⁹Ibidem, 202.

de DDR in feite door de Sovjet-Unie bestuurd werd. Nergens wordt melding gemaakt van de SED, Uibricht of Honecker.

6. Duitsland als?: Dieptestudies naar het beeld van Duitsland als democratische staat, totalitaire staat en als frontstaat van de Koude Oorlog

6.1 *Sfinx*

6.1.1 Duitsland als democratische staat

De eerste poging tot democratisering van Duitsland werd gedaan in de vorm van de Weimar Republiek. De auteurs van *Sfinx* zien in de Weimar Republiek twijfel over de parlementaire democratie, maar ook pogingen tot democratische opbouw. De nadruk ligt op het bespreken van de politieke geschiedenis. Zo komt de samenstelling van de eerste regering van SPD, liberalen en katholieken aan bod, en behandelen de auteurs de problemen van de republiek; economische problemen, de vrede van Versailles en het politiek geweld, waarbij de Kapp-putsch wordt genoemd. Doordat de auteurs de politieke kenmerken als belangrijk zien, én zij aangeven dat de Weimar Republiek als een periode op zichzelf gezien moet worden, is het beeld van de republiek niet negatief.

Puinruimen en herstellen vormde de belangrijkste opdracht voor het naoorlogse Duitsland. De drie westerse bezettingsmogendheden droegen Duitse politici op om een nieuwe grondwet te ontwerpen. Veel Duitsers aarzelden, maar werden door de West-Berlijnse burgemeester Reuter over de streep getrokken. Hij gaf aan dat de deling van Duitsland ‘reeds een feit’ was.²⁸⁰ Aan bod komt hoe de Bondsdag, het West-Duitse parlement, in 1949 Adenauer als bondskanselier koos. Adenauer vond versteviging van de jonge democratie belangrijker dan eenwording, zo bleek uit zijn politieke volgorde ‘Freiheit, Frieden, Einheit’. Iedere poging tot toenadering van de DDR deed hij af met: ‘Keine Experimente’.²⁸¹ De auteurs uitten zich positief over Adenauer en zijn inzet voor de democratie. Ze geven aan dat de democratie bij het aftreden van Adenauer in 1963 stevig in zijn schoenen stond. Ook had Adenauer zich ingezet voor internationale samenwerking. Hierin was hij ook succesvol, de Bondsrepubliek was lid van de EGKS en later van de NAVO en de EEG.

De val van de Muur komt aan bod in een hoofdstuk dat het einde van de Koude Oorlog in Midden- en Oost-Europa behandelt. Aan de hand van herinneringen van journalist Dick Verkijk, die bij de dagelijkse briefing van partijwoordvoerder Schabowski aanwezig was, komt de val van de Muur aan bod. Over de hereniging vermelden de auteurs slechts dat het om een ‘vreedzame hereniging van DDR en Bondsrepubliek’ ging. De DDR wordt tot de Oostbloklanden gerekend, ‘waar het nationalisme het heersende geloof’ is: ‘steeds weer laait nationalistisch en etnisch geweld op’.²⁸²

De Weimar Republiek wordt niet als opmaat van het Derde Rijk gezien, eerder als lovenswaardige poging die door de vele problemen mislukte. Het beeld van de democratie die in de Bondsrepubliek gevestigd werd is positief, de auteurs geven aan dat de jonge democratie in 1963 al sterk in zijn schoenen

²⁸⁰ S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*. (2003) 90.

²⁸¹ Ibidem, 92.

²⁸² Ibidem, 131.

stond. Ook tonen ze begrip voor de principieel afwijzende houding van Adenauer tegenover de DDR.

6.1.2 Duitsland als totalitaire staat

Bij het bespreken van de Tweede Wereldoorlog en het nationaalsocialisme vermelden de auteurs dat het gaat om een ‘tamelijk feitelijke paragraaf, met veel aandacht voor militaire zaken’.²⁸³ De auteurs gaan dan ook nauwelijks in op de ideologie van het nationaalsocialisme, maar volstaan met de mededeling dat de NSDAP een rechtse partij was en racisme en antisemitisme een hoofdrol speelden in Hitlers opvattingen. Fascisme komt aan de hand van Mussolini aan bod. Voor leerlingen blijft dan ook onduidelijk hoe nationaalsocialisme en fascisme zich tot elkaar verhouden.

De gelijkschakeling en de opbouw van de wapenindustrie komen uitgebreid aan bod. De relatie tussen regime en bevolking wordt niet behandeld. Expliciet vermelden de auteurs niet op het verzet in Duitsland tegen Hitler in te gaan. Ook is er geen aandacht voor de vraag of alle Duitsers medeschuldig zijn. Leerlingen zullen, als ze deze onderwerpen belangrijk vinden, er zelf onderzoek naar moeten doen.²⁸⁴ Dit vormt een merkwaardig hiaat, temeer omdat zowel *MeMo* als *Sprekend verleden* hier wel op ingaan.

De bezetting van Nederland wordt in een complete paragraaf behandeld. De houding van de Nederlandse bevolking wordt opgedeeld in aanpassing, collaboratie en verzet. Het grootste deel van de bevolking probeerde zich aan te passen. De auteurs geven aan dat dit een sterke vereenvoudiging van de werkelijkheid is. Veel mensen collaboreerden soms, accommodeerden vaak en pleegden een enkele keer verzet.²⁸⁵ Hoewel de NSB in ledenaantal groeide, en 22.500 vrijwilligers naar het Oostfront vertrokken, werden zij gezien als landverraders. De nazificatie in Nederland was dan ook mislukt, de Februaristaking wordt hierbij als voorbeeld aangehaald.

Propaganda moest in alle oorlogvoerende landen burgers motiveren zo hard mogelijk te werken om de overwinning te behalen. Het maakte duidelijk waarom de oorlog gevoerd werd. Een Russische, Duitse en Engelse propagandaposter illustreren de tekst.

De rol van terreur in de totalitaire staat komt nauwelijks aan bod. Hierover wordt slechts vermeld dat ‘duizenden leiders van SPD, KPD en vakbonden werden opgesloten in concentratiekampen’.²⁸⁶ De Holocaust komt in een complete paragraaf aan bod. De beginfase van de Holocaust zien de auteurs in de boycot van Joodse ondernemingen vanaf 1933, de Neurenberger wetten en de Kristalnacht. Aanvankelijk leek het de bedoeling de Joden uit Duitsland te dwingen tot emigratie. De Jodenvervolging wordt verklaard vanuit het denkbeeld van Hitler dat joden gevaarlijk waren en alles ondermijnden wat de Duitsers opbouwden.²⁸⁷ Op de Wannsee-conferentie werden de plannen rondom het eerder genomen besluit tot

²⁸³Ibidem, 161.

²⁸⁴Ibidem, 83.

²⁸⁵Ibidem, 79.

²⁸⁶Ibidem, 58.

²⁸⁷Ibidem, 56.

Endlösung der Judenfrage concreet. De auteurs vermelden dat de Tweede Wereldoorlog zich van alle eerder gevoerde oorlogen onderscheidde door de systematische terreur die werd uitgevoerd. Deze terreur, met name de moord op zes miljoen Joden, wordt met verschillende termen aangeduid. Holocaust en Shoah zijn de meest gebruikte termen.

De auteurs geven aan dat ‘de discussie over de verantwoordelijkheid van anderen dan de directe betrokkenen (...) voortdurend blijft doorgaan’.²⁸⁸ Ze maken echter niet goed duidelijk wie deze ‘directe betrokkenen’ zijn. In het hoofdstuk over de Holocaust wordt gesproken over ‘de verantwoordelijke nazi’s’, ‘racistische leiders’, ‘Hitler’ en ‘mannen als Adolf Eichmann’, waarmee de suggestie gewekt lijkt te worden dat deze mensen ver van het volk afstonden. Verderop in het hoofdstuk wordt ook de term ‘de Duitsers’ gebruikt, waarmee het voor leerlingen lijkt alsof nazi’s aan Duitsers gelijkgesteld worden, en daarmee alle Duitsers schuld hadden aan de Holocaust.

Hoewel bijna veertig procent van alle informatie over Duitsland de periode 1933-1945 behandelt, is het beeld van de totalitaire staat onvolledig. Dit doordat de auteurs de nadruk op militaire onderwerpen hebben gelegd. Duitsland als totalitaire staat komt niet goed uit de verf. Zo blijft voor leerlingen onduidelijk wat nationaalsocialisme inhoudt, en welke rol de Duitse bevolking had bij het succes van Hitler. Ook bij het behandelen van de Holocaust blijft dit onduidelijk.

6.1.3 Duitsland als frontstaat van de Koude Oorlog

De Koude Oorlog komt in *Sfinx* aan bod in het hoofdstuk ‘Europa 1945-1980’. Uit de kwantitatieve analyse blijkt dat ruim dertig procent van alle informatie over de Duitse geschiedenis op de periode na 1945 ingaat. De deling van Duitsland komt in een aparte paragraaf aan bod, waarin de auteurs aangeven dat de Fransen en Russen weinig voelden voor een Duitse eenheid. Vervolgens wordt gedetailleerd ingegaan op de verwoestingen in Duitsland, waarbij een foto van *Trümmerfrauen* de tekst illustreert. Opvallend is dat de opbouw van het bestuur in de Sovjet-zone uitgebreid aan bod komt. De vorming van de *Gruppe-Ulbricht* en de fusie van KPD en SPD tot SED worden hierbij genoemd. Na het behandelen van de decentralisatie van Duitsland gaan de auteurs in op het inflatieprobleem en de Blokkade van Berlijn. Deze blokkade leverde een enorm psychologisch effect op, voor West-Duitsers waren de vroegere overwinnaars nu beschermers geworden.²⁸⁹ Tevens wordt de blokkade gezien als dé gebeurtenis waardoor de Koude Oorlog voelbaar en zichtbaar werd.

Het beeld dat van de Bondsrepubliek geschetst wordt, kenmerkt zich door Adenauer en het belang dat hij hechtte aan democratisering en economische opbouw. Hij ‘voerde gevechten tegen het naziverleden, maar vooral tegen het communisme’, waarbij het verbieden van de West-Duitse KPD in 1956 als voorbeeld dient.²⁹⁰ Aan de hand van het *Wirtschaftswunder* laten de auteurs zien hoe het de Bondsrepu-

²⁸⁸Ibidem, 75.

²⁸⁹Ibidem, 98.

²⁹⁰Ibidem, 92.

bleik steeds beter ging. Adenauer gebruikte dit succes om aan zijn eigen bevolking te laten zien dat het nog nooit zo goed was geweest, maar ook om aan de DDR te laten zien dat het arbeidersparadijs niet in de DDR lag.

De DDR komt met name aan bod in het kader van de ‘harde Koude Oorlog’ die tussen Adenauer en Ulbricht woedde. Bij het beschrijven van Ulbricht vermelden de auteurs hoe de DDR naar Sovjetmodel werd gevormd: ‘staatsbedrijven, onderwijs en cultuur in dienst van de staat, een staatsveiligheidsdienst (Stasi) en een eigen jeugdbeweging’.²⁹¹ De opstand van 17 juni 1953 wordt aangehaald, waarbij ‘criminele elementen uit het Westen’ door de DDR als schuldigen aangewezen werden. Hierop riep Adenauer 17 juni tot nationale herdenkingsdag voor eenheid en vrijheid uit. De DDR liep leeg toen veel burgers naar het Westen vluchtten. Met de bouw van de Muur stopte deze vluchtelingenstroom en leek de hereniging verder weg dan ooit.²⁹² Over de DDR vermelden de auteurs verder hoe Honecker een binnenlandse politiek van *Abgrenzung* voerde, zo nam de omvang van de Stasi toe en waren personen met te veel contacten met het Westen al snel verdacht.²⁹³

Na het behandelen van de Cubacrisis komt de détente in Duitsland onder Willy Brandt en Helmut Schmidt aan bod. Brandt had het geluk dat de Duitse kiezers achter ‘verandering door toenadering’ stonden en dat hij steun van de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie kreeg. Adenauers Westpolitiek werd als het ware aangevuld met de Ostpolitiek van Brandt.

Hoewel Duitsland geen eigen hoofdstuk in *Sfinx* toebedeeld krijgt, wordt de informatie over Duitsland wel weergegeven in paragrafen die specifiek over Duitsland gaan. Dit gebeurt echter nog steeds in het hoofdstuk ‘De Koude Oorlog’, naast de gebeurtenissen in de beide Duitslanden komt alleen de Cubacrisis in dit hoofdstuk aan bod. Hierdoor kan bij leerlingen het beeld ontstaan van Duitsland als belangrijkste strijdtoneel van de Koude Oorlog. De Bondsrepubliek wordt vrij neutraal behandeld, de DDR komt negatief aan bod. Voor leerlingen zal dit voornamelijk duidelijk worden aan de hand van het taalgebruik, zo was Ulbricht ‘koppig’ en vormde ‘een lastige sta-in-de-weg’.²⁹⁴

6.2 MeMo

6.2.1 Duitsland als democratische staat

De poging tot democratisering van Duitsland na de Eerste Wereldoorlog komt in *MeMo* in nog geen tien procent van de pagina’s over Duitsland aan bod. Doordat de nadruk op het behandelen van economische kenmerken van de Weimar Republiek ligt, is het beeld van de Republiek niet erg volledig. Het beeld dat ontstaat, is dat van een regering die zo goed en zo kwaad als het ging probeerde te voldoen aan de verplichtingen van de Vrede van Versailles. De Republiek had te kampen met een groot gebrek aan respect

²⁹¹Ibidem, 93.

²⁹²Ibidem, 94.

²⁹³De naam Honecker wordt in *Sfinx* consequent verkeerd (Honnecker) gespeld.

²⁹⁴Ibidem, 97.

voor het parlementaire systeem, dat steeds verder afbrokkelde. In de periode dat de Republiek bestond, waren er dan ook twintig kabinetswisselingen. Het einde wordt volgens de auteurs ingeluid met de komst van Adolf Hitler in 1933. De nadruk ligt in *MeMo* op de zwakte van de Republiek, waar Hitler een einde aan zou maken. Hierdoor ontstaat het beeld van de Weimar Republiek als opmaat tot het nationaalsocialisme. Dit wordt nog eens versterkt doordat de informatie over de Republiek met name in het hoofdstuk ‘Lenin en Hitler, de route naar de macht’ geplaatst is.

De democratisering die na het Derde Rijk werd opgestart, komt uitgebreider aan bod dan de poging tot democratisering in de vorm van de Weimar Republiek. *MeMo* geeft in 1999 de democratisering in de Bondsrepubliek als volgt weer: ‘het opgaan van de drie westerse bezettingszones in een nieuwe staat naar Westers model’.²⁹⁵ In de volgende druk, uit 2003, komen ook de partijen die aan de eerste verkiezingen deelnamen aan bod en wordt Adenauer gezien als boegbeeld en verpersoonlijking van het nieuwe democratische Duitsland. De blokkade van Berlijn vormt volgens de auteurs hét conflict dat de tweedeling van Europa compleet maakte. Hieruit blijkt dat de auteurs de Duitse geschiedenis in het licht van de Koude Oorlog zien.

De informatie over de Bondsrepubliek komt in 1999 volledig aan bod in hoofdstukken die betrekking hebben op de Koude Oorlog. De nadruk ligt daarbij niet op de democratische ontwikkelingen in Duitsland, maar juist op de spanningen in de wereld. Daardoor is de informatie over Duitsland beperkt. Het beeld van de Duitse geschiedenis na 1945 dat uit *MeMo* naar voren komt, maakt niets duidelijk over de politieke structuur van de Bondsrepubliek. Zo blijft bijvoorbeeld onduidelijk wat de functie van de Bondskanselier is.

De val van de Muur en de eenwording worden vereenvoudigd weergegeven, in 1999 stellen de auteurs simpelweg: ‘in 1990 sloot de DDR zich bij de Bondsrepubliek van Helmut Kohl aan’.²⁹⁶ In de volgende druk uit 2003 gaan de auteurs uitgebreider in op de eenwording. Ook komen hier voor het eerst de gevolgen van de eenwording aan bod. Met name de ontevredenheid en de hoge verwachtingen in de nieuwe *Bundesländer* worden benoemd. Afgesloten wordt met de mededeling dat rechts-extremistische groeperingen in de nieuwe Bondsrepubliek geen vat krijgen. De democratische traditie is blijkbaar stevig geworteld in West-Duitsland. De nieuwe Bondsrepubliek lijkt sterk genoeg om de moeilijkheden te overwinnen.

Het beeld van de pogingen om Duitsland te democratiseren is onvolledig. De Weimar Republiek komt in *MeMo* naar voren als de opmaat tot het nationaalsocialisme, gekenmerkt door pogingen democratie te vestigen in een land waar te weinig democraten waren. Het beeld van de Duitse geschiedenis na 1945 kenmerkt zich door de Koude Oorlog, waardoor de democratische ontwikkelingen in de Bondsrepubliek nauwelijks aandacht krijgen. In *MeMo* uit 2003 is dit al veranderd, en komt de informatie over de Bondsrepubliek en DDR in een paragraaf aan bod waarin de nadruk op nationale ontwikkelingen ligt. Het

²⁹⁵C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo Geschiedenis voor de tweede fase. vwo* ('s-Hertogenbosch 1999) 226.

²⁹⁶*Ibidem*, 235.

beeld van de democratie in het naoorlogse Duitsland is niet negatief. Over de DDR zijn de auteurs impliciet negatief, wat bijvoorbeeld blijkt uit de tekst: ‘iedereen die er in het eenpartijstelsel een mening op nahield die afweek van het officiële standpunt, riskeerde vervolging’.²⁹⁷ De auteurs maken leerlingen ook in 1999 duidelijk dat de democratische traditie stevig geworteld is in de nieuwe Bondsrepubliek. Ook uiten zij zich positief over de in 1990 nieuw ontstane Bondsrepubliek.

6.2.2 Duitsland als totalitaire staat

Bij het beschrijven van nazi-Duitsland als totalitaire staat geven de auteurs aan dat een totalitaire staat niet per se fascistisch hoeft te zijn, maar het fascisme wel alles in zich heeft dat een staat totalitair kan maken. Het nationaalsocialisme is een racistische variant van het fascisme. Het antisemitisme van Hitler vormde geen uitzondering in Duitsland. Doordat niet verwezen wordt naar antisemitisme in bijvoorbeeld Frankrijk of Rusland lijkt het of antisemitisme puur een Duits verschijnsel is. Het principe ‘totalitaire staat’ wordt uitgebreid beschreven, waarbij de auteurs aangeven dat veel mensen uit economische wanhoop achter het regime stonden. Tegenstanders waren niet in staat het gevaar van het fascisme te weren.

Dat er verzet bestond in Duitsland wordt leerlingen alleen duidelijk gemaakt aan de hand van het verzet van enkele protestantse en katholieke geestelijken, waarbij niet duidelijk wordt wat dit verzet in de praktijk inhield. Hierdoor wordt de suggestie gewekt dat alleen binnen de kerk verzet bestond, en de overgrote meerderheid van de Duitsers zich simpelweg neerlegde bij het Hitler-regime. Bij het beschrijven van de situatie in bezet Nederland is wel een grote rol weggelegd voor de ‘keuzeproblemen’ die ontstonden. Uitgebreid komen verzetsactiviteiten in Nederland aan bod. Daarbij zijn de auteurs juist wel genuanceerd door aan te geven dat in Nederland ongeveer evenveel Nederlanders aan het actieve verzet deelnamen als er vrijwillig met de Duitse legers naar het Oostfront gingen.²⁹⁸

De rol van propaganda in totalitaire systemen krijgt in *MeMo* een dossierhoofdstuk toegewezen. Aan de hand van diverse posters zoeken leerlingen naar de verschillen tussen nationaalsocialistische en communistische propaganda. Aan bod komt hoe ‘alle kranten, tijdschriften, radioprogramma’s en films papegaaiden wat Goebbels wilde’.²⁹⁹ De *Reichskulturkammer* hield toezicht op alle Duitse kunstenaars en media, en op deze manier controleerde Goebbels de hele Duitse cultuur. Kinderen in Duitsland keken wekelijks naar ‘politiek waardevolle’ films en het luisteren naar de radio werd gestimuleerd door de *Volksempfänger*. Leerlingen moeten zelf informatie vergaren over het gebruik en het effect van propaganda, het boek vermeldt hier niets over. Onduidelijk blijft zo dat in de loop van de oorlog in Duitsland een kritische houding ten opzichte van de eigen propaganda ontstond.

Naast het gebruik van propaganda, en het al dan niet voorkomen van verzet vormt het gebruik van terreur een belangrijk aandachtspunt. *MeMo* geeft slechts weinig informatie over het inzetten van terreur

²⁹⁷Ibidem, 258. Manco is hierbij dat de DDR geen eenpartijstelsel was. In de *Volkskammer* waren vijf partijen en diverse massaorganisaties vertegenwoordigd, maar alle sleutelposities waren in handen van de communistische SED.

²⁹⁸Ibidem, 223.

²⁹⁹Ibidem, 201.

in de beginfase van het Derde Rijk. Bij het beschrijven van de kenmerken van een totalitaire staat geven de auteurs aan dat de geheime politie door middel van willekeurige arrestaties, geheime processen, deportaties en concentratiekampen voor handhaving van de orde zorgt.³⁰⁰ Met betrekking tot Duitsland komt slechts aan bod dat tegenstanders door de Gestapo opgespoord werden en voor heropvoeding naar concentratiekampen werden gestuurd. Bij het behandelen van de Jodenvervolging ligt de nadruk op de situatie in Nederland en de gevolgen voor Nederlandse Joden. Hierdoor blijft de omvang van de Holocaust ietwat onduidelijk. Zo komt de ingewikkelde organisatie achter de Holocaust niet aan bod. Voor leerlingen blijft onbekend waar de ‘miljoenen Joden’ die vermoord werden, eigenlijk vandaan kwamen. Wel geven de auteurs aan wat er in de kampen gebeurde, en hoe deze eigenlijk een ‘soort fabrieken waren om efficiënt en onzichtbaar voor de buitenwereld mensen te doden’.³⁰¹

De auteurs wagen zich niet aan het benoemen van de uniciteit van de Holocaust. Ook geven ze geen verklaring voor het feit dat zoveel mensen aan deze Holocaust mee hebben gewerkt. Het enige dat hierover gezegd wordt is: ‘Auschwitz heeft ons beeld van de menselijke natuur voorgoed veranderd’.³⁰² Uitleg hierbij ontbreekt, het zal hierbij van de docent afhangen hoe hij hier invulling aan geeft.

Ondanks dat nazi-Duitsland in vier van de tien hoofdstukken in *MeMo* uit 1999 voorkomt, ontbreekt veel informatie over de totalitaire staat. Met name bij het behandelen van verzet in Duitsland is de informatie ongenueanceerd. Zo schetsen de auteurs het beeld van een staat, waarin iedereen uit wanhoop achter Hitler aanliep, en verzet alleen binnen de kerk leek te bestaan. Dat Duitsers ook keuzemogelijkheden hadden, en verzet gevaarlijk was wordt niet duidelijk. De moeilijkheden rondom het maken van een keuze komen alleen aan bod bij de bezetting van Nederland. Hierdoor lijkt het alsof Duitsers als makke schapen achter Hitler aan zijn gelopen, en Nederlanders wel na hebben kunnen denken.

6.2.3 Duitsland als frontstaat van de Koude Oorlog

De gebeurtenissen in Duitsland na de Tweede Wereldoorlog komen in *MeMo* aan bod in het hoofdstuk ‘Duitsland en de Sovjet-Unie op weg naar democratie’ en ‘de Koude Oorlog’. Kwantitatief onderzoek toont aan dat de aandacht voor Duitse geschiedenis na 1945 in *MeMo* af is genomen. Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt echter dat *MeMo* uit 2003 de meest volledige informatie geeft over de DDR en de Bondsrepubliek van de drie onderzochte drukken.

De auteurs vermelden hoe *Stunde Null* betekende dat de Duitse bevolking na de confrontatie met de wandaden van de nazi’s niets meer van politiek wilde weten. De geallieerden waren het eens geworden over denazificatie en ontwapening van Duitsland. De blokkade van Berlijn maakte duidelijk dat de kloof tussen Verenigde Staten en de Sovjet-Unie onoverbrugbaar was geworden, en er daarom twee Duitsland moesten ontstaan. Adenauer vormt de verpersoonlijking van het nieuwe en democratische Duitsland,

³⁰⁰Ibidem, 203.

³⁰¹Ibidem, 220.

³⁰²Idem.

voorzien van ‘het hart van een paard en de bloedsomloop van een jonge man’.³⁰³ Onder zijn leiding werd het *Wirtschaftswunder* succesvol. Dit zorgde voor politieke en sociale rust. Het beeld dat de auteurs van de Bondsrepubliek schetsen is erg positief. Ondanks de moeilijke omstandigheden na de oorlog, waarbij de auteurs de vluchtelingen uit het oosten en de economie die op oorlogsproductie ingesteld was noemen, zette het herstel in de jaren vijftig in: ‘de burgers waren tevreden dat ze meer geld in hun loonzakje kregen. (...) Er waren zelden stakingen en iedereen was bereid zich in te zetten voor de wederopbouw van het land’.³⁰⁴

De DDR werd naar het Sovjetmodel ingericht, de communisten kregen het voor het zeggen in een eenpartijstelsel.³⁰⁵ De burgers kregen vooral te maken met een inperking van hun vrijheid en een gebrek aan consumptiegoederen. De auteurs doen hier een poging leerlingen duidelijk te maken waarom velen via Berlijn naar het Westen vluchtten. Naar mijn mening is voor leerlingen ‘inperking van de vrijheid’ een begrip waar ze zich weinig bij voor kunnen stellen. De auteurs leggen niet uit wat dit in de praktijk betekende. Om de ‘vluchtdeur naar het Westen voorgoed te vergrendelen’ werd de Muur gebouwd.³⁰⁶

Wanneer de informatie over de Bondsrepubliek en de DDR naast elkaar gelegd worden, ontstaat het beeld van de DDR als achtergebleven broertje van de Bondsrepubliek. Allereerst omdat de informatie over de Bondsrepubliek uitermate positief is. De democratie lijkt daar stabiel gevestigd, met name door het ontbreken van informatie over de *Rote Armee Fraktion* lijkt de Bondsrepubliek compleet uit voorstanders van de democratie te bestaan. De informatie over de DDR laat alleen de inperkingen voor burgers zien, en hoe zij het land wilden ontvluchten.

Het beeld wordt geschetst van een akelig land om te leven, waarin aardige mensen woonden. evens wordt bij de beschrijving van de Bondsrepubliek Adenauer en later Brandt genoemd, terwijl Hon-ecker en Ulbricht niet bij naam genoemd worden, maar ‘de machthebbers’ genoemd worden. Ten slotte draagt ook de toonzetting van de tekst bij aan dit beeld. Zo geeft een zin als ‘De oude machthebbers deden het in hun broek van angst en vroegen hulp aan grote broer de Sovjet-Unie’ weinig inhoudelijke informatie, maar des te meer de subjectiviteit van de auteurs weer. Tevens klopt dit niet, er werd juist geen hulp aan de Sovjet-Unie gevraagd.³⁰⁷ De informatie wordt niet alleen in het kader van de politieke ontwikkelingen van de Koude Oorlog weergegeven, waardoor bij leerlingen ook een beeld kan ontstaan van de situatie in de Bondsrepubliek en de DDR.

³⁰³C. Backx, *MeMo* geschiedenis voor de Tweede Fase. vwo ('s-Hertogenbosch 2003) 275.

³⁰⁴Ibidem, 258.

³⁰⁵Dit is feitelijk onjuist.

³⁰⁶C. Backx, *MeMo* geschiedenis voor de Tweede Fase. vwo ('s-Hertogenbosch 2003) 258.

³⁰⁷Ibidem, 259.

6.3 *Sprekend verleden*

6.3.1 Duitsland als democratische staat

In de periode 1914-2007 zijn in Duitsland diverse pogingen tot democratisering ondernomen. Te denken valt hierbij aan het oprichten van de Weimar Republiek en later de Bondsrepubliek. Ook na de eenwording in 1990 vormde democratisering van het verenigde Duitsland en de nieuwe *Bundesländer* in het bijzonder een belangrijk thema. *Sprekend verleden* gaat op al deze pogingen tot democratisering uitgebreid in, zo wordt aan het herstel van de democratie na de Hitler-dictatuur een heel hoofdstuk besteed. Dit omdat de auteurs van mening zijn dat Duitsland meer ‘dan welk ander land in de eerste helft van de twintigste eeuw’ zijn stempel op de geschiedenis van Europa heeft gedrukt: ‘Daarom besteden we aandacht aan de val van de parlementaire democratie in dat land, de alleenheerschappij van Hitler en zijn partij en het herstel van de democratie’.³⁰⁸

Niet alleen de val van de eerste parlementaire democratie in Duitsland komt aan bod, ook de totstandkoming wordt uitgebreid besproken. Zo beschrijven de auteurs hoe tijdens het onderhandelen over een wapenstilstand in de Eerste Wereldoorlog arbeiders en soldaten in opstand kwamen. De auteurs geven aan dat vervolgens de regering aftrad, de republiek werd uitgeroepen en de keizer naar het neutrale Nederland vluchtte. De informatie over de Republiek van Weimar is te vinden in een hoofdstuk getiteld ‘De Republiek van Weimar door de nationaalsocialisten ten val gebracht’. De auteurs gaan dan ook vooral in op de zwakke punten van de Republiek die hebben geleid tot deze val. Zo komt aan bod hoe de Coalitie van Weimar, bestaande uit SPD, DDP en Zentrumpartei en gekozen in het ‘provinciestadje Weimar’ op weinig steun onder de Duitse bevolking kon rekenen. Dit werd alleen maar minder toen de liberale DDP bij latere verkiezingen veel zetels verloor. Puntsgewijs komen verdere zwakke plekken als de bezwaren tegen het Verdrag van Versailles en het gebrek aan ervaring met parlementaire democratie aan bod. Door de Weimar Republiek aan de hand van deze zwakke plekken te beschrijven, ontstaat het gevaar deze periode alleen te zien als opmaat tot de machtsovername van Hitler.

Na twaalf jaar nazidictatuur deed het verwoeste en gedeelde Duitsland opnieuw een poging tot democratisering. In West-Duitsland werd deze democratisering door de Amerikanen opgestart. De auteurs beschrijven hoe de Amerikanen de West-Duitse bevolking wilden heropvoeden door middel van cursussen voor elke Duitser die een openbare functie wilde bekleden. Konrad Adenauer, voormalig burgemeester van Keulen, werd de eerste bondskanselier. Bij de staatsinrichting van de nieuwe Bondsrepubliek werd lering getrokken uit de Republiek van Weimar en de nazitijd. Zo gaan de auteurs in op de macht van de bondspresident, de bondskanselier en de kiesdrempel van vijf procent. Beschreven wordt hoe het belang van een democratische republiek al snel werd ingezien in West-Duitsland. Neonazistische partijen kregen geen voet aan de grond bij de kiezers, de communisten hadden ook niet veel succes en werden in

³⁰⁸L.G. Dalhuisen, T. Dankert, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 4 vwo gemeenschappelijk deel* (1998) 34.

1956 zelfs verboden.³⁰⁹ De auteurs stellen: ‘anders dan bij de Republiek van Weimar (een republiek zonder republikeinen) was de Bondsrepubliek vanaf het begin een ‘republiek met republikeinen’’.³¹⁰

Daar waar *Sprekend verleden* uitgebreid op veel aspecten van de DDR ingaat, komt de val van de Muur sterk vereenvoudigd aan bod: ‘Op 9 november 1989 ging de Muur open. Het enthousiasme van de Oost-Duitse bevolking kende geen grenzen. (...) De partijleiding kon er niet meer tegenop en trad in haar geheel af. De ‘Wende’ was een feit.’ De val van de Muur leverde in zowel de DDR als de Bondsrepubliek de vraag ‘wat nu?’ op.

De auteurs gaan in op de eerste vrije verkiezingen in de DDR, waarbij de tot PDS (Partei des Demokratischen Sozialismus) omgevormde SED met zestien procent een slecht resultaat behaalde, vergeleken met de 99 procent die de SED minder dan een jaar tevoren had behaald. Een grote coalitie tussen de zusterpartijen van de West-Duitse CDU, SPD en FDP streefde naar een snelle vereniging met de Bondsrepubliek. Op 3 oktober 1990 kwam deze tot stand: ‘de grondwet van de Bondsrepubliek gold nu voor heel Duitsland’.³¹¹ Beschreven wordt hoe niemand deze snelle vereniging had voorzien. Daarbij komen vooral de economische gevolgen aan bod.

Doordat de informatie over Duitsland als democratie zich voornamelijk richt op de fouten van de Weimar Republiek en de ontwikkeling van de Bondsrepubliek in de periode 1945-1989, blijft het beeld van de geschiedenis van het democratische Duitsland onvolledig. Leerlingen leren immers wel welke fouten Duitsland in haar democratische ontwikkeling gemaakt heeft en hoe de democratische traditie tot 1989 gevestigd werd, maar informatie over het democratische én verenigde Duitsland blijft achterwege. Het beeld dat van de democratie in Duitsland geschetst wordt, is echter niet negatief. Het is eerder impliciet positief te noemen. De tekortkomingen en gebreken van *Sprekend verleden* doen daar niets aan af.

6.3.2 Duitsland als totalitaire staat

Bij het bespreken van Duitsland als totalitaire staat besteden de auteurs aan de hand van tien punten aandacht aan de ideologie van het nationaalsocialisme. Bij het bespreken hiervan stellen de auteurs dat leerlingen niet verbaasd op moeten kijken als verschillende schoolboeken niet dezelfde omschrijving van het begrip fascisme geven. Het definiëren van fascisme is immers niet eenvoudig.³¹² De auteurs proberen zich bij het beschrijven van fascisme genuanceerd op te stellen, zo geven ze niet alleen Duitse maar ook Italiaanse voorbeelden en benoemen ze dat antisemitisme geen Duitse uitvinding is. Hitlers weg naar de totalitaire staat komt uitgebreid aan bod in *Sprekend verleden*. Zaken als de Rijksdagbrand, de machtigingswet en de Nacht van de Lange Messen worden uitgebreid beschreven. Veel aandacht besteden de auteurs aan de achterban van Hitler. Uit een opsomming van sterke punten van het nationaalsocialisme en zwakke punten van de tegenstander blijkt dat het succes van Hitler en de nazi's uit een combinatie van factoren bestaat, waarbij het sterkste punt Hitler zelf en zijn redenaarstalent was. Leerlingen moeten aan de hand

³⁰⁹Ibidem, 57.

³¹⁰Idem.

³¹¹Ibidem, 60.

³¹²Ibidem, 36.

van grafieken en tabellen bepalen uit welke lagen van de bevolking Hitler de meeste steun kreeg. Leerlingen maken hier uit op dat Hitler voornamelijk door (land-)arbeiders en kantoorbedienden gesteund werd.

Het idee dat alle Duitsers achter Hitler stonden is onjuist. Toch meten de auteurs het verzet geen grotere rol aan dan het daadwerkelijk gehad heeft. De meerderheid van de Duitse bevolking stond achter Hitler. De enige groepering die het Hitler-regime daadwerkelijk bedreigde was de groep officieren rondom graaf Von Stauffenberg.³¹³ Uitgebreid gaan de auteurs in op de houding van de kerken in Duitsland, waarbij ze stellen dat ondanks het verzet van velen het merendeel van de dominees en de katholieke geestelijken tot het einde van de oorlog in de Duitse kerken bleef bidden voor het welzijn van de Führer.³¹⁴ Toch maken de auteurs niet alleen onderscheid tussen verzet enerzijds en meelopers anderzijds, duidelijk wordt ook dat onder de meelopers veel mensen hun twijfels hadden over sommige punten van het beleid van Hitler.

Ook bij het bespreken van de situatie in de bezette gebieden komen verzet en medeplichtigheid aan bod. Veel Nederlanders waren ‘zoals altijd bij een bezetting’ bereid samen te werken met de bezetter. Het aantal actieve verzetsleden valt dan ook in het niet vergeleken met het aantal vrijwilligers voor dienst in het Duitse leger en NSB-leden. Toch waren er, net als in Duitsland, in Nederland niet alleen verzetsleden enerzijds en nazi-sympathisanten anderzijds, maar lag het onderscheid genuanceerder. Leerlingen worden hierover tot nadenken aangezet door de Internetoefening ‘Wat moet je doen?’, waarbij ze nadenken over vragen als ‘Moest je als fabrikant arbeiders laten werken aan producten die voor de Duitsers waren bestemd?’³¹⁵

Bij het tot stand komen van een totalitair regime speelt propaganda een belangrijke rol. In *Sprekend verleden* wordt dan ook hier uitgebreid op ingegaan, niet alleen in de tekst, maar ook in drie onderzoeksopdrachten. Bewijs ontbreekt, stellen de auteurs, maar propaganda werd als zeer effectief gezien. Het ministerie voor Volksvoorlichting en Propaganda maakte onder leiding van Joseph Goebbels ‘meesterlijk gebruik’ van film en radio. Goebbels maakte het mogelijk dat iedereen in Duitsland met goedkope toestellen naar de radio kon luisteren. Redevoeringen moesten het volk inspireren, maar ook nieuwsuitzendingen en politiek ‘gekleurde’ ontspanningsprogramma’s werden veel beluisterd. De eigen geschiedenis, maar ook beeld en geluid werden misbruikt voor propagandadoeleinden. Duitse, maar ook Engelse, Amerikaanse en Russische films dienen hierbij als illustratie. Tegen het einde van de oorlog vertrouwden de Duitsers hun eigen radio dan ook niet meer, en schonken ze meer vertrouwen in de buitenlandse zenders. De auteurs stellen dat veel nazipropaganda zich richtte op de jongeren. In een verwerkingsopdracht komt dit uitgebreid aan bod. Leerlingen moeten hierbij aan de hand van herinneringen van jonge mensen nadenken over de stelling ‘De Duitse jeugd was gehersenspoeld en wist niet meer wat ze deed’.³¹⁶

Net als propaganda vormt terreur een belangrijke factor bij het vestigen van een totalitaire staat. De nazi’s maakten vanaf het begin gebruik van terreur om tegenstanders uit te schakelen, maar ook om

³¹³ Zie bijlage II (figuur 18).

³¹⁴ Ibidem, 51.

³¹⁵ Idem.

³¹⁶ Ibidem, 52.

weifelaars en tegenstanders schrik aan te jagen. Vanaf 1933 brachten de nazi's hun antisemitische ideeën in de praktijk. De boycot van Joodse winkels, de Neurenberger wetten en het verbieden van de toegang tot openbare voorzieningen voor Joden wordt genoemd. De *Reichskristallnacht* vormt het toppunt van terreur voor de oorlog. Doel van deze discriminatie tegen Joden was hen tot emigratie aan te zetten. Een deel van de Duitse Joden emigreerde naar Palestina, veel landen waren echter huiverig Joden op te nemen. Met het veroveren van Polen, en daarmee twee miljoen Poolse Joden, werd duidelijk dat emigratie geen oplossing vormde voor het 'Joodse vraagstuk'. De *Endlösung* zou de oplossing moeten zijn. In de praktijk betekende dit het doodschieten van mensen door speciale *Einsatzgruppen* van de SS. Dit bleek te omslachtig en de SS ging over op vergassen in concentratiekampen, die al van voor de oorlog stamden.

De Holocaust, de poging alle Joden in de door Duitsers bezette gebieden te vermoorden, onderscheidt volgens de auteurs de Tweede Wereldoorlog van alle vorige oorlogen in Europa. Niet één overheid kwam immers 'op het krankzinnige idee een volk uit te moorden'.³¹⁷ Opvallend is dat de Holocaust vrij summier behandeld wordt. Drie verdiepingsopdrachten, die samen zeven pagina's beslaan behandelen propaganda, terwijl de Holocaust op slechts één pagina beschreven wordt.

Het beeld dat in *Sprekend verleden* ontstaat van Duitsland als totalitaire staat is erg genuanceerd. Allereerst omdat uitgebreid ingegaan wordt op de mensen die voor Hitler kozen. Zij worden weergegeven als mensen die een eigen keuze hadden, en niet als onnadenkende makke schaaapjes. Deze mensen werden als het ware verleid door Hitler en uitzicht op een betere toekomst. Niet alleen de persoon Hitler, maar ook propaganda gaf het grootste deel van de Duitse bevolking hoop. Ondanks dat zij het op sommige punten wellicht niet eens waren met Hitlers ideeën. Dat veel mensen hierin geloofden is nu wellicht moeilijk te begrijpen, maar ook in Nederland waren er mensen die het fascistische gedachtegoed aanhingen. Fascisme is dus geen puur Duits verschijnsel, net als antisemitisme dat niet is. Het beeld dat de auteurs schetsen, toont Duitsers als normale mensen die achter Hitler aan zijn gelopen, er als het ware ingetrapt zijn. Door aan te geven dat er in Nederland ook fascistten waren, schetsen de auteurs dat ook Nederlanders achter iemand als Hitler aan hadden kunnen lopen.

Het beeld van de Holocaust toont de etnische strijd binnen de Tweede Wereldoorlog. Waarom de Holocaust zo 'succesvol' is geweest, blijkt niet uit *Sprekend verleden*. Slachtoffers, helpers en meelopers komen aan bod, over daders wordt weinig gezegd. Zelfs bij het bespreken van de verwerking van het oorlogsverleden wordt niets gezegd over de omgang met daders, en de omgang van daders met hun eigen verleden. Het beeld dat van de Duitse oorlogsverwerking geschetst wordt, is positief. De auteurs zijn van mening dat de Duitse bevolking sinds het einde van de oorlog op een 'open en bewonderenswaardige wijze' het eigen oorlogsverleden probeert te verwerken.

³¹⁷Ibidem, 36. De auteurs verwijzen hier niet naar de Armeense genocide. Waarschijnlijk is hiervoor gekozen vanuit praktische overwegingen (ruimte).

6.3.3 Duitsland als frontstaat van de Koude Oorlog

De auteurs van *Sprekend verleden* besteden een compleet hoofdstuk 'Herstel van de democratie in Duitsland' aan de Duitse geschiedenis na 1945. Duitsland wordt door de auteurs voorgesteld als hét punt waarover de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten het oneens waren. Stalin zag graag een verenigd, maar militair zwak Duitsland, terwijl de westelijke geallieerden de voorkeur gaven aan een verdeeld Duitsland. De Blokkade van Berlijn wordt duidelijk uitgelegd, en gezien als een 'kwestie' die de Koude Oorlog aanwakkerde, een krachtmeting tussen Oost en West. Als gevolg hiervan werd de Bondsrepubliek opgericht, door Stalin beantwoord met de oprichting van de DDR.

Hoewel de Duitse geschiedenis na 1945 een eigen hoofdstuk in *Sprekend verleden* heeft, wil dit niet zeggen dat de geschiedenis van Duitsland slechts nationaal gezien wordt. Het is onmogelijk de Koude Oorlog niet te betrekken bij de Duitse geschiedenis na 1945. In *Sprekend verleden* zien de auteurs de Duitse geschiedenis echter toch deels in het kader van de Koude Oorlog, enkele ontwikkelingen worden voornamelijk verklaard aan de hand van de omstandigheden in de wereld. Zo wordt de bouw van de Muur gezien als 'één van de ernstigste conflicten tussen Chroesjtsjov en Kennedy'.

De DDR krijgt veel aandacht in *Sprekend verleden*, de auteurs gaan in op de opbouw van de DDR naar voorbeeld van de Sovjet-Unie. De werkelijke macht in de 'volksdemocratie' was in handen van Walter Ulbricht, de leider van de SED, die op zijn beurt door de Sovjet-Unie geleid werd.³¹⁸ Alle industriële bedrijven, winkels en warenhuizen werden staatsbedrijven en de landbouw werd gecollectiviseerd. Door middel van de geleide planeconomie moest de DDR een socialistische modelstaat worden. Velen in de DDR waren ontevreden, wat versterkt werd doordat men in grote delen van de DDR de rijkdom van het Westen via de te ontvangen West-Duitse televisie zag. De Stasi onderdrukte openlijke oppositie met behulp van '85.000 ambtenaren en honderdduizenden informanten (verklikkers)'.³¹⁹ De hervormingen van Gorbatsjov in de Sovjet-Unie versterkten de ontevredenheid in de DDR, waar vanaf september 1989 demonstraties werden gehouden.

Ook de geschiedenis van de Bondsrepubliek wordt uitvoerig behandeld. Aan bod komt welke partijen na de Tweede Wereldoorlog ontstonden, en welke coalities ontstonden. Het herstel van de Duitse economie in de jaren vijftig wordt gezien als persoonlijk succes van Ludwig Erhard. De auteurs beschrijven hoe de economie van de Bondsrepubliek tot de sterkste ter wereld ging behoren, en het *Wirtschaftswunder* de politieke stabiliteit en de opbouw van de democratie bevorderde. De *Ostpolitik* van Willy Brandt komt aan bod, waarmee hij normale betrekkingen tussen de twee Duitse staten mogelijk wilde maken. West-Duitsers voelden zich steeds meer betrokken bij de democratie en politiek. Een van de uitingen hiervan was de kritische beweging die onder jongeren ontstond. Rudi Dutschke wordt genoemd als leider van deze studentenbeweging. Hieruit kwam een communistisch georiënteerde beweging, de *Rote*

³¹⁸Idem.

³¹⁹Idem.

Armee Fraktion of Baader/Meinhof-groep voort, die gebruik maakte van terrorisme om de overheid tot harde maatregelen te dwingen. Ook de rechts-radicalen *Republikaner* komen aan bod, waarbij de auteurs vermelden dat ze nauwelijks aanhang kregen in Duitsland. De auteurs laten hiermee zien dat democratie inmiddels een belangrijke waarde was geworden in de Bondsrepubliek.

Het beeld dat van de Duitse geschiedenis na 1945 uit *Sprekend verleden* naar voren komt, laat twee landen zien. Landen, die beide sterk beïnvloed werden door de internationale politiek. Toch vormen de Bondsrepubliek en de DDR niet alleen het toneel van de internationale politiek, maar kennen beide landen een eigen geschiedenis. In de Bondsrepubliek ontwikkelde zich een stabiele democratie, waarbij uit het verleden geleerd werd. In de DDR, ‘volksdemocratie’ genoemd, maar in werkelijkheid geleid door de Sovjet-Unie, werd de burgers een goed leven voorgesteld, maar raakte een groot deel van de bevolking gedesillusioneerd. Onvrede en oppositie waren het gevolg, wat uiteindelijk leidde tot de val van de Muur. De nieuwe DDR-regering wenste hereniging met het Westen. Deze hereniging leidde tot veel problemen, met name de economische eenwording.

7. Conclusie

In dit onderzoek stond de vraag centraal wat het beeld van de Duitse geschiedenis is dat Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs in de periode 1997 tot en met 2007 meekregen. Gekozen voor het analyseren van methodes voor het vak Geschiedenis. Uit het eerste Clingendael-onderzoek van 1993 bleek dat namelijk dat de geschiedenisles een grote rol speelde bij het negatieve Duitslandbeeld onder jongeren. 61 procent van de leerlingen gaf aan dat de geschiedenisles invloed had op hun Duitslandbeeld. De meest constante factor in het geschiedenisonderwijs vormt de leer methode, meestal bestaande uit tekst- en opdrachtenboek.

Hoewel systematisch en historisch onderzoek naar schoolboeken een jonge discipline is, is sinds het eerste Clingendael-onderzoek diverse keren onderzoek verricht naar het beeld van Duitsland in Nederlandse schoolboeken. Uit de onderzoeken die tot 1997 gedaan zijn, blijkt dat de onderzochte geschiedemethodes geen negatief Duitslandbeeld laten zien vanaf 1750 tot 1997. Wél is sinds 1945 in het Nederlandse onderwijs een ontwikkeling gaande die nadelig kan zijn voor een positief beeld van de Duitse geschiedenis. Steeds vaker wordt de Duitse geschiedenis niet meer in een nationaal of Europees kader ingebed, maar in een thematisch kader als totalitarisme, Koude Oorlog en racisme. Dit maakt dat Duitsland in het merendeel van de onderzochte methodes neergezet wordt als hét land dat een ‘foute’ ontwikkeling doorgemaakt heeft.

Omdat de meeste onderzoeken de periode tot 1997 behandelen, is in dit onderzoek gekozen voor de periode van 1997-2007.³²⁰ In deze periode werd in Nederland in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs de Tweede Fase ingevoerd. Om antwoord te vinden op de vraag wat het beeld is dat leerlingen van de Duitse geschiedenis in de Tweede Fase meekregen, is het van belang diverse methodes te onderzoeken. De methodes *Sfinx*, *MeMo* en *Sprekend verleden* werden veel gebruikt in de Tweede Fase. Door het uitsluiten van mavo en lagere niveaus bevat dit onderzoek het meest complete en originele werk. Om willekeurigheid te voorkomen is elke tekst en illustratie waarin Duitsland en Duitsers voorkomen, met behulp van een –voor eerder onderzoek opgesteld- referentiekader gekwantificeerd.

Aan de hand van drie aandachtspunten is het beeld van de Duitse geschiedenis geanalyseerd. Gekeken is naar de weergave van Duitsland als democratische staat, Duitsland als totalitaire staat, en Duitsland als frontstaat van de Koude Oorlog. De keuzes die de auteurs op deze punten maken, vertellen veel over het beeld dat ze van de Duitse geschiedenis willen geven. Wordt het confirmeren aan een totalitair regime bijvoorbeeld als iets typisch Duits gezien, of komt ook de collaboratie in bezette landen aan bod? Zijn de Duitsers zelf schuld aan hun eigen geschiedenis, of had welk volk dan ook dit kunnen gebeuren? De antwoorden op deze vragen maken, samen met een uitgebreide analyse en een kwantitatieve analyse

³²⁰Zowel Lagerweij als Beening behandelt de periode tot 2001. Lagerweij analyseert alleen werkboeken, Beening zoekt specifiek naar een anti-Duitse traditie.

duidelijk welk beeld van de Duitse geschiedenis te vinden is in schoolboeken voor het vak Geschiedenis in de periode 1997-2007.

De kwantitatieve analyse laat zien dat *Sprekend verleden* van de drie methodes zowel vóór als in de Tweede Fase de meeste aandacht aan Duitsland besteedt. De aandacht voor Duitsland neemt bij *MeMo* toe, in 1995 betreft het ruim acht procent, in 2003 is het percentage gestegen tot meer dan 13 procent. *Sfinx* besteedt de minste aandacht aan Duitsland, slechts op acht procent van de pagina's wordt informatie over Duitsland gegeven.

Sfinx

Voor de methode *Sfinx* kon geen vergelijking gemaakt worden met het beeld van de Duitse geschiedenis vóór de Tweede Fase. De auteurs geven aan dat het boek de grote lijnen van de twintigste eeuw zal belichten, waarbij de politieke geschiedenis van Europa centraal zal staan. De focus op de politieke geschiedenis doet het beeld van Duitsland in de Eerste Wereldoorlog geen goed. Hoewel de auteurs uitgebreid ingaan op de tegenstellingen die tot de oorlog leidden en vermelden dat Duitsland vanwege prestige aan de oorlog deelnam, beschouwen zij de schuld van Duitsland aan de oorlog als een voldongen feit. Bij het bespreken van de bepalingen van de Vrede van Versailles komt aan bod hoe Duitsland hierdoor gestraft werd. Doordat niet weergegeven wordt dat er ook Europeanen waren die het Verdrag erg hard voor de Duitsers vonden, ontstaat het idee dat Duitsland de bepalingen ook verdiend had. De auteurs geven dat de Duitsers 'verbitterd' waren, en wachten op een kans het Verdrag te reviseren.³²¹

De Weimar Republiek wordt als een periode op zichzelf behandeld, en niet alleen gezien als opmaat tot de Tweede Wereldoorlog. Toch ligt de nadruk op de zwakke punten van de Republiek.

Hoewel veertig procent van alle informatie over Duitsland over de periode 1933-1945 gaat, geven de auteurs aan 'niet meer dan beschrijvende vragen te kunnen stellen'. Dit betekent dat er veel aandacht is voor de militaire ontwikkelingen in de oorlog. Expliciet stellen de auteurs geen aandacht te zullen besteden aan verzet in Duitsland. Ze vermelden echter ook niets over de steun die Hitler in Duitsland had. De schuld voor de Holocaust wordt dan ook simpelweg gelegd bij de 'racistische leiders van het Derde Rijk'. Bij het beschrijven van de bezetting in Nederland uiten de auteurs zich genuanceerd door aan te geven dat de Duitsers pas een grimmige houding aannamen toen de nazificatie mislukt bleek. Doordat bij het beschrijven van de Nederlandse houding ten opzichte van de Duitsers wél gekeken wordt naar aanpassing, collaboratie en verzet kan bij leerlingen wellicht het beeld ontstaan van Nederlanders die wel in staat waren tot kritisch denken en reageren, waar Duitsers dit niet konden.

De gebeurtenissen in de Bondsrepubliek en DDR worden nauwelijks uit de context van de Koude Oorlog gehaald. Hoewel veel items ontbreken, is het beeld van de Bondsrepubliek positief, de auteurs geven aan dat de jonge democratie in 1963 al sterk in zijn schoenen stond. De DDR komt negatief in bod,

³²¹ S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw*, 28.

wat met name blijkt uit het subjectieve taalgebruik van de auteurs. Samengevat zou het beeld van de Duitse geschiedenis in *Sfinx* als volgt weergegeven kunnen worden:

Duitsland, als aanstichter van de Eerste Wereldoorlog, probeerde te democratiseren na de Eerste Wereldoorlog. De Weimar Republiek was echter gedoemd te mislukken, hoewel het voor de Duitsers spreekt dat ze probeerden het land te democratiseren. Ook wachtten de Duitsers op een mogelijkheid het Verdrag van Versailles te reviseren. Deze kans kregen ze in de Tweede Wereldoorlog, waarin alle Duitsers geleid werden door Hitler en zijn racistische leiders, welke dan ook schuld hadden aan de Holocaust. In het bezette Nederland was er sprake van aanpassing, collaboratie en verzet. Na de Tweede Oorlog vormde het verwoeste land het strijdtoneel van de Koude Oorlog. Veertig jaar lang was Duitsland opgedeeld, tot in 1989 door Schabowski duidelijk werd gemaakt dat mensen vanuit de DDR mochten reizen, daarmee de Muur viel en de beide Duitslanden herenigd werden.

MeMo

De auteurs van *MeMo* geven aan leerlingen een ‘boeiende samenvatting van de geschiedenis van de Middeleeuwen tot het heden’ willen geven. Duitsland komt in ruim een tiende van alle pagina’s aan bod. Vóór de Tweede Fase komt de Eerste Wereldoorlog alleen in het kader van de opkomst van het fascisme in Duitsland aan bod. In de Tweede Fase wordt Duitsland niet gezien als initiatiefnemer van de oorlog. Wel zien de auteurs Duitsland als voornaamste aanvallende partij. De auteurs stellen dat het voor de Fransen en Belgen duidelijk was dat Duitsland schuldig aan het uitbreken van de oorlog was, en daarom de harde bepalingen van het Verdrag van Versailles verdiend had. De auteurs schetsen de Republiek van Weimar dan ook voornamelijk als een land dat zo goed en zo kwaad als het ging probeerde te voldoen aan de bepalingen van de Vrede van Versailles. De auteurs zijn negatief over de Republiek door te stellen dat er te weinig democraten in Duitsland waren voor een democratie. Doordat de informatie over de Republiek in een hoofdstuk over fascisme geplaatst is, ontstaat de indruk dat de Weimar Republiek niet meer dan een opmaat tot het fascisme was.

De aandacht voor de Tweede Wereldoorlog neemt in de Tweede Fase in *MeMo* af, toch is de aandacht voor het nationaalsocialisme en de Tweede Wereldoorlog in *MeMo* uit 2003 nog steeds onevenredig groot. In vier van de tien hoofdstukken in het boek komt nazi-Duitsland aan bod. Doordat niet alleen Duitsland, maar ook Italië aangehaald wordt bij het beschrijven van fascisme, ontstaat niet het beeld van Duitsland als het enige foute land. De auteurs vermelden echter niets over antisemitisme in de rest van Europa, waardoor het lijkt alsof antisemitisme puur Duits is. Dit wordt nog eens versterkt doordat de auteurs vermelden dat het antisemitisme van Hitler geen uitzondering vormde in Duitsland. Duitsland wordt dus niet als hét enige fascistische en totalitaire land, maar wel als het enige antisemitische land neergezet. Doordat alleen het verzet van enkele protestantse en katholieke geestelijken genoemd wordt, wordt de suggestie gewekt dat alleen binnen de kerk verzet bestond en de overgrote meerderheid van de Duitsers zich neerlegde bij het Hitler-regime. Het verzet in Nederland komt wel aan bod, waardoor bij

leerlingen wellicht het beeld ontstaat dat Duitsers puur uit wanhoop zonder kritisch te denken achter Hitler aanliepen, en Nederlanders wel in staat waren kritisch te denken.

De Duitsers krijgen van de auteurs van *MeMo* uit 1995 de schuld van de Koude Oorlog in de schoenen geschoven, in de Tweede Fase is het beeld al genuanceerder. De Duitse geschiedenis komt aan bod ter illustratie van de Koude Oorlog, de informatie is dan ook onduidelijk. De oprichting van zowel de Bondsrepubliek als de DDR komt niet duidelijk aan bod, en ook blijft voor leerlingen onduidelijk waarom zoveel mensen de DDR wilde ontvluchten. De auteurs vermelden namelijk niet meer dan dat het om een ‘vazalstaat’ van de Sovjet-Unie ging. Zowel de bouw als de val van de Muur worden uiterst summier beschreven. Het beeld wordt in 2003 al vollediger, zo worden de partijen genoemd die aan de eerste verkiezingen deelnamen en beschrijven de auteurs hoe Adenauer het boegbeeld van het nieuwe democratische Duitsland werd. De DDR krijgt ook iets meer aandacht. Het land wordt namelijk beschreven als een land dat afhankelijk was van de Sovjet-Unie, waarin iedereen die er een mening op nahield die afweek van het officiële standpunt vervolging riskeerde. *MeMo* uit 2003 gaat duidelijk in op de val van de Muur, de eenwording en de gevolgen ervan. Hoewel het moeilijk zou blijken van een planeconomie naar een vrije kapitalistische economie over te schakelen zijn de auteurs van mening dat de nieuwe Bondsrepubliek hier sterk genoeg voor zou zijn. Net als voor *Sfinx* is voor *MeMo* gebleken dat niet alle items uit het referentiekader behandeld worden. Het beeld van de Duitse geschiedenis zou als volgt omschreven kunnen worden:

Duitsland was de voornaamste aanvallende partij in de Eerste Wereldoorlog. De democratisering die na deze oorlog in de vorm van de Weimar Republiek werd opgestart, kon niet anders dan mislukken, er waren in de Republiek te weinig democraten voor een democratie. Zowel Duitsland als Italië waren totalitaire staten, in Duitsland werd aan het fascisme nog een racistische component toegevoegd. Hitler werd door de overgrote meerderheid van de Duitsers gesteund, hoewel er marginaal ook sprake van verzet was, met name vanuit de kerkelijke hoek. Na de Tweede Wereldoorlog vormde Duitsland het strijdtoneel van de Koude Oorlog. De Bondsrepubliek was democratisch, de DDR naar Sovjet-model opgebouwd en daarmee het achtergebleven broertje van de Bondsrepubliek. De Val van de Muur en de eenwording brachten problemen met zich mee, maar de nieuwe Bondsrepubliek is sterk genoeg deze moeilijkheden te overwinnen.

Sprekend verleden

De auteurs van *Sprekend verleden* geven aan leerlingen een historisch overzicht te willen geven waarin personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen beschreven worden die Nederlanders als de kern van hun geschiedenis zien. De Duitse geschiedenis neemt hiervan ongeveer een vijfde deel in. Hierbinnen heeft ruim tweederde van alle informatie betrekking op de periode van het nationaalsocialisme en de Tweede Wereldoorlog.

De invoering van de Tweede Fase heeft nauwelijks invloed gehad op de informatie over de Eerste Wereldoorlog. Voornaamste verandering is dat in de Tweede Fase geen aandacht besteedt wordt aan de

pogingen tot vrede van het Duitse parlement, terwijl dit voor de Tweede Fase nog wel gebeurd. De nadruk blijft liggen op politieke en culturele geschiedenis. De auteurs bespreken uitgebreid hoe de oorlog ontstond, en gaan vervolgens in op de schuldvraag. Dit aan de hand van prenten, waarvan er één duidelijk maakt dat de tekenaar de Duitsers als schuldigen aan de oorlog ziet. De Vrede van Versailles wordt door de auteurs genuanceerd behandeld. Naast het weergeven van de belangrijkste bepalingen en de verbittering in Duitsland beschrijven zij dat ook in geallieerde landen mensen van mening waren dat het verdrag onrechtvaardig voor de Duitse bevolking was.

Ook de informatie over de Weimar Republiek is nauwelijks veranderd. Uitgebreid wordt ingegaan op de zwakke plekken van de Republiek. Opvallend is dat in 1994 nog aangegeven wordt dat de situatie in de Republiek iets verbeterde toen de economie opbloede en een milder politiek klimaat ontstond. Deze informatie ontbreekt in de Tweede Fase druk volledig, waardoor de indruk bij leerlingen kan ontstaan dat het in de Weimar Republiek alleen maar kommer en kwel was. Dit wordt versterkt doordat niet aan bod komt dat vooral Berlijn een cultureel centrum van Europa was in de jaren twintig.

Het nationaalsocialisme neemt samen met de Tweede Wereldoorlog tweederde van alle informatie over Duitsland in. De aandacht voor het nationaalsocialisme is dan ook in pagina's gemeten groot. Ook komt er veel informatie aan bod. De auteurs maken hierbij een onderscheid tussen het behandelen van de ideologie enerzijds, en de uitvoering in de praktijk anderzijds. Dit geïllustreerd met Italiaanse en Duitse voorbeelden. De auteurs gaan puntsgewijs in op de aantrekkingskracht van het nazisme, waarbij ook aandacht wordt besteed aan de zwakke punten van de tegenstanders van de nazi's. Door middel van onderzoek ontdekken leerlingen dat de nazi's veel aanhang hadden in Duitsland. Doordat de meerderheid van de Duitse bevolking achter Hitler stond was verzet gevaarlijk. De auteurs tonen zich goed geïnformeerd door aan te geven dat er niet alleen sprake was van verzet of meelopen, maar dat er onder de meelopers ook mensen waren die hun twijfels hadden bij sommige punten van het beleid van Hitler. Bij het beschrijven van de Jodenvervolging gaan de auteurs met de vraag 'hoe was het mogelijk?' in op het debat tussen structuralisten en intentionalisten en zetten leerlingen hiermee aan tot nadenken over het gebeurde.

Niet alleen de persoon Hitler, maar ook propaganda gaf het grootste deel van de Duitse bevolking hoop. Ondanks dat zij het op sommige punten wellicht niet eens waren met Hitlers ideeën. Dat veel mensen hierin geloofden is nu wellicht moeilijk te begrijpen, maar ook in Nederland waren er mensen die het fascistische gedachtegoed aanhingen. Fascisme is dus geen puur Duits verschijnsel, net als antisemitisme dat niet is. Het beeld dat de auteurs schetsen, toont Duitsers als normale mensen die achter Hitler aan zijn gelopen, er als het ware ingetrapt zijn. Door aan te geven dat er in Nederland ook fascistena waren, schetsen de auteurs dat ook Nederlanders achter iemand als Hitler aan hadden kunnen lopen.

Bij het vergelijken van *Sprekend verleden* uit 1994 met *Sprekend verleden* uit 1998 valt allereerst op dat de Duitse geschiedenis na 1945 in 1994 in het kader van de Koude Oorlog behandeld wordt. Hier komt de naoorlogse Duitse geschiedenis aan bod in de hoofdstukken 'De grote alliantie valt uiteen', 'De Koude Oorlog' en 'Voortzetting Koude Oorlog of co-existentie?'. In de Tweede Fase is er een compleet hoofdstuk voor de Duitse naoorlogse geschiedenis gereserveerd: 'Herstel van de democratie in Duits-

land'. De informatie is dan ook erg uitgebreid, waarbij de auteurs laten zien dat in de Bondsrepubliek lering werd getrokken uit het naziverleden. De partijen en coalities worden genoemd, en ook wordt ingegaan op het *Wirtschaftswunder*. De DDR werd naar voorbeeld van de Sovjet-Unie opgebouwd. Het land moest een socialistische modelstaat worden. De ontevredenheid en de onderdrukking door de Stasi komt ook aan bod. De val van de Muur zorgde voor vrije verkiezingen in de DDR. De coalitie die ontstond, wenste hereniging met de Bondsrepubliek. Deze hereniging leverde met name economische problemen op. Van de drie onderzochte methodes weten de auteurs van *Sprekend verleden* het meest genuanceerd om te gaan met de Duitse geschiedenis. Het beeld dat bij leerlingen ontstaat, is het volgende:

Duitsland was niet alleen verantwoordelijk voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog. Het Verdrag van Versailles was hard voor de Duitse bevolking, en zorgde dan ook voor veel verbittering. Sommigen zochten naar een mogelijkheid zich hierop te revancheren. Hitler werd door de meerderheid van de Duitse bevolking gesteund, wat verzet lastig maakte. Toch was hier wel sprake van. Na de Tweede Wereldoorlog wordt getracht de democratie in Duitsland te herstellen. In de Bondsrepubliek werd lering getrokken uit het naziverleden en ontwikkelde zich een stabiele democratie. De DDR werd naar voorbeeld van de Sovjet-Unie opgebouwd. De ontevredenheid in de DDR leidde tot de Val van de Muur. De nieuwe DDR-regering wenste hereniging met het Westen. Deze hereniging leidde tot veel problemen, met name de economische eenwording. Toch ontstond een stabiele democratie, die tegen deze problemen opgewassen was.

Bronnen en literatuur

1. Geschiedenischoolboeken per methode

MeMo

- D. Berents, H. Ulrich, J. Heij, *MeMo. Geschiedenis voor de bovenbouw* ('s-Hertogenbosch 1995).
C. Backx, I. van Manen, W. Miedema, *MeMo Geschiedenis voor de tweede fase. Vwo* ('s-Hertogenbosch 1999).
C. Backx, M. Kropman, I. van Manen, *MeMo Geschiedenis voor de tweede fase. Vwo* ('s-Hertogenbosch 2003).

Sfinx

- M. Zewald, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. vwo informatieboek* (Zupthen 1998).
S. Boom, J. Greep, *De twintigste eeuw. Gemeenschappelijk deel* (Utrecht 2003).
M. Zewald, H. Tuithof, F. van den Berg, *Sfinx. Geschiedenis voor de tweede fase. vwo informatieboek* (Utrecht 2003).

Sprekend verleden

- J.C.H. Blom, P.D.M Latour, *Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 1* (Rijswijk 1994).
L.G. Dalhuisen, M.S. Hassankhan, *Sprekend verleden. Bovenbouw havo/vwo deel 2* (Rijswijk 1994).
L.G. Dalhuisen, T. Dankert, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 4 vwo gemeenschappelijk deel* (Baarn 1998).
L.G. Dalhuisen, C.Y. Bastiaans, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 4 havo/5 vwo* (Baarn 1999).
L. G. Dalhuisen, C. Y Bastiaans, *Sprekend verleden. Geschiedenis tweede fase. Handboek 5havo/6vwo* (Baarn 2000).

2. Secundaire literatuur

- Aspeslagh, R. (red.), *De stand der betrekkingen. De Nederlands-Duitse relatie nader bekeken* (Den Haag 1996).
- Becher, U., *Grenzen und Ambivalenzen. Analysen zum Deutschlandbild in den Niederlanden und Niederländischen Schulbüchern Georg Eckert Institut* (Frankfurt 1996).
- Beening, A., 'Duitsland op school, 1750-1866', *Theoretische Geschiedenis* 3 (1997).
- Beening, A., 'Duitsland op school, 1866-1940', *Theoretische Geschiedenis* 2/3 (1998).
- Beening, A., *Tussen bewondering en verguizing. Het Duitslandbeeld in Nederlandse schoolboeken 1750-2000* Duitsland Cahier VIII (Amsterdam 2001).
- Bendieck, B., M. Stehr, 'Alles Wurst, alles Käse? Het Duitslandbeeld onder leerlingen van twee scholen in Amsterdam' *Levende Talen Tijdschrift* 4 (2003), 3-10.
- Bisschops, J., *Geschiedenis en vooroordeel* (Zeist 1979).
- Boer, den, P., *Geschiedenis op school: zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998).

- Boterman, F., *Duitsland als Nederlands probleem. De Nederlands-Duitse betrekkingen tussen openheid en eigenheid* Duitsland Cahier 4 (Amsterdam 1999).
- Brands, M., *Denkend aan Duitsland. Een essay over moderne Duitse geschiedenis en enige hoofdstukken over de Nederlands-Duitse betrekkingen in de jaren '70* ('s-Gravenhage 1983).
- Broersma, C., *De verbeelding van de Duitse geschiedenis in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis 1968-1994* (Leiden 1999).
- Brouwer, J. (red.), *Regeren zonder rood: het kabinet De Quay-1959-1963* (Amsterdam 2007).
- Dalhuisen, L., *Geschiedenis op school in theorie en praktijk* (Groningen 1976).
- De Keyser, R., 'Schoolboekenhistoriografie, een verkenning' in: J. Tollebeek, G. Verbeek, Tom Verschaffel ed., *De lectuur van het verleden. Opstellen over de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schrijver* (Leuven 1998) 330-348.
- Dekker, H. (red.), *Duitsland in Beeld. Gemengde gevoelens blootgelegd* (Amsterdam 1997).
- Dekker, H. (red.), *Burenverdriet. Attituden ten aanzien van de lidstaten van de Europese Unie* ('s-Gravenhage 1997).
- Dekker, H. en Olde Dubbelink, T., *Duitsland-beeld 1995. Verslag van een onderzoek naar beelden en houdingen ten aanzien van EU-landen en -volkeren, en Duitsland in het bijzonder, van Nederlandse scholieren in 1995.* (Leiden 1995).
- Dorsman, L., *Het zoet en het zuur: geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000).
- Dunk, von der, H., *Twee burenen twee culturen. Opstellen over Nederland en Duitsland* (Amsterdam 1994).
- Dunk, von der, H. (red.), *In de schaduw van Duitsland. Een discussie* (Baarn 1979).
- Elias, T., *Van Mammoet tot Wet* ('s-Gravenhage 1963).
- Even-Zohar, J., *Wereldgeschiedenis in het Onderwijs Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis* doctoraalscriptie (Leiden).
- Grever, Maria, *Controverses rond de canon* (Assen 2006) .
- Hagendoorn, L., *Cultuurconflict en vooroordeel: essays over de waarneming en betekenis van cultuurverschillen* (Alphen aan den Rijn 1986).
- Rösgen, P., *Zimmer Frei: Nederland-Duitsland na 1945* (Amsterdam 2001).
- Hess, J., 'Veertig jaar na dato: voltooid Neder-Duitse normalisering?' *Internationale Spectator* 11 (1985) 686-696.
- Hess, J., *Nachbarn zwischen Nähe und Distanz. Deutschland und die Niederlande.* Georg Eckert Institut (Frankfurt 1988).
- Hondius, D., *Oorlogslessen. Onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam 2010).
- Jansen, L., *Bekend en onbemind. Het beeld van Duitsland en Duitsers onder de jongeren van vijftien tot negentien jaar* (Den Haag 1993).

- Krockow, Ch. en P. Michielsen, *Moelijk nabuurschap: over de geschiedenis en toekomst van de Duits-Nederlandse betrekkingen* (Amsterdam 1994).
- Labusch, M., 'Die Niederländische Gedenkkultur seit 1945 und ihr Niederschlag im Schulunterricht und in niederländischen Schulbüchern' in: Moldenhauer, G., *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen. Studien zur Geschichte und Kultur Nordwesteuropas (2)* (Münster 2001) 395-408 .
- Lademacher, H., *Zwei ungleiche Nachbarn: Wege und Wandlungen der deutsch-niederländischen Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert* (Darmstadt 1990).
- Lagerweij, J., *Duitsland in beeld; beeldoverdracht en beeldvorming ten aanzien van Duitsland in de vragen en opdrachten in Nederlandse schoolboeken voor het vak geschiedenis 1945-2001* doctoraalscriptie (Rotterdam 2004).
- Lehning, A., *Duitsland: voorbeeld of waarschuwing?* (Baarn 1976).
- Linthout, D., *Onbekende burenen: Duitsland voor Nederlanders, Nederland voor Duitsers* (Amsterdam 2000).
- Loos, R., 'Der Nachbar Deutschland in niederländischen Schulgeschichtsbüchern seit 1945: Gratwanderung zwischen Toleranz und Intoleranz' in Lademacher, H., *Ablehnung, Duldung, Anerkennung : Toleranz in den Niederlanden und in Deutschland: ein historischer und aktueller Vergleich* (Münster 2004) 776-799.
- Mikk, J., *Textbook: Research and Writing* (Frankfurt 2000).
- Müller, B., *Kannitverstan. Deutschlandbilder aus den Niederlanden* (Münster 1995).
- Pingel, F., *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision* (Parijs 1999).
- Quené, T., *Onder invloed van Duitsland. Een onderzoek naar gevoeligheid en kwetsbaarheid in de betrekkingen tussen Nederland en de BRD. Wetenschappelijke raad voor het regeringsbeleid ('s-Gravenhage 1982).*
- Renckstorf, K. en J. Janssen, *Erger dan Duitsers...: het beeld van Duitsers en Duitsland in de Nederlandse media* (Nijmegen 1989).
- Rossem, van, M., *Heeft geschiedenis nut?* (Utrecht 2003).
- Tholey, M. (ed.), *Het Duitslandbeeld in Nederlandse leermiddelen. Geschiedenis* (Enschede 1997).
- Stiphout, R. en Deijkers, R., 'WO 2.0 Oorlogsgeneratie sterft uit, maar tweede wereldoorlog blijkt onder scholieren meer te leven dan ooit. Wat leren en weten ze?' *Elsevier* 1 mei 2010, 16-22.
- Süssmuth, H., *Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden: Dokumentation der Tagung Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden* (Baden-Baden 1996).
- Toebes, J., *Geschiedenis, een vak apart?: het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens-en maatschappijvakken –in het bijzonder maatschappijleer- in het voorgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Meppel 1981).
- Tweede Fase Adviespunt, *Zeven jaar Tweede Fase, een balans* ('s-Gravenhage 2005).
- Vis J. en Moldenhauer, G. (red.), *Nederland en Duitsland: elkaar kennen en begrijpen* (Assen 2000).

Westheide, H., *Trügerische Nähe: Niederländisch-deutsche Beziehungen in Geschichte, Sprache und Kultur* (Münster 1997).

Westers, O., *Hoe de Duitsers dapper standhielden in Vietnam en andere verfrissende visies van de schooljeugd op onze geschiedenis* (Utrecht 2006).

Wielenga, F., *De Duitse buur. Visies uit Nederland, België en Denemarken 1945-1955* ('s-Gravenhage 1996).

Wielenga, F., *Van vijand tot bondgenoot. Nederland en Duitsland na 1945* (Amsterdam 1999).

Winkel, B., *Das Leiden des jungen Deutschland. Houdingen van Nederlandse schoolgaande jongeren ten aanzien van landen in Europa en hun verklaring*. Scriptie. (Leiden 1997).

3. Websites:

Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung: <http://www.gei.de>

Nationaal expertisecentrum Leerplanontwikkeling: <http://www.slo.nl>

Körper Stiftung: <http://www.koerber-stiftung.de>

Duitslandweb: <http://www.duitslandweb.nl>

Boterman, F., 'Duitsland als Nederlands probleem', De Volkskrant, beschikbaar op: http://www.volkskrant.nl/archief_gratis/article779298.ece/Duitsland_als_Nederlands_probleem

'Jeugd oordeelt in enquête positiever over Duitsers', De Volkskrant, beschikbaar op: http://www.volkskrant.nl/archief_gratis/article642003.ece/Jeugd_oordeelt_in_enquetcirc_te_positiever_over_Duitsers

Kaap, van der, A., 'Enquête nieuwe examenprogramma voor het vak geschiedenis', Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, beschikbaar op: http://www.slo.nl/downloads/2009/Enquete_20nieuwe_20examenprogramma_20geschiedenis.pdf/download.

Müller, V., '25 jaar Euregio-raad. Terugblik op een politiek orgaan in 'klein Europa'', Euregio, beschikbaar op: http://www.euregio.nl/cms/publish/content/downloaddocument.asp?document_id=18

Paul, L., 'Duitsers zijn tegenwoordig prima of gewoon. Nieuwe onderzoeken naar Duitslandbeeld in Nederland', Duitslandweb, beschikbaar op: <http://www.duitslandweb.nl/actueel/uitgelicht/2005/11/Onbekend+maakt+onbemind.html>

Slager, S., 'Tolerantie voor Duitsers neemt toe', Trouw, beschikbaar op: http://www.trouw.nl/nieuws/wereld/article2766336.ece/Tolerantie_voor_Duitsers_neemt_toe.html?part=2

Wielenga, F., 'Europa sieht Deutschland: Distanz und Nähe. Die Niederländer und die Deutschen 1990-2000', beschikbaar op: http://www.ofg.uni-osnabrueck.de/ofg_2001/pdf_JB_2001/07wielenga.pdf

Wiedemann, E., 'Frau Antje in den Wechseljahren', Spiegel, beschikbaar op:
<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13685150.html>

Bijlage I: Grafieken

Bijlage II: Illustraties

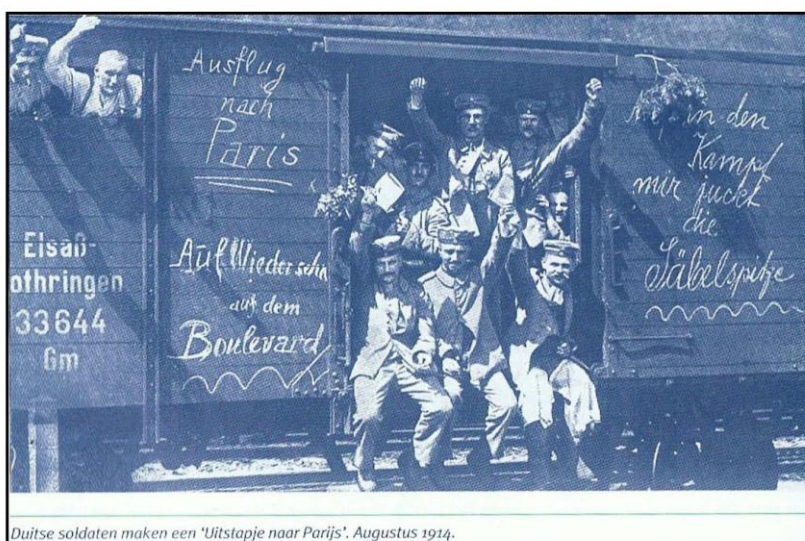


Figuur 1: *Sfinx De twintigste eeuw* 2003 blz. 55

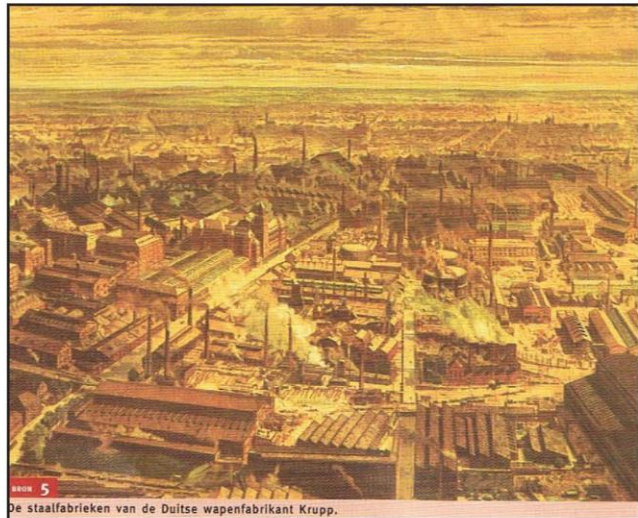
Figuur 2: *Sfinx. Informatieboek* 2003 blz. 220



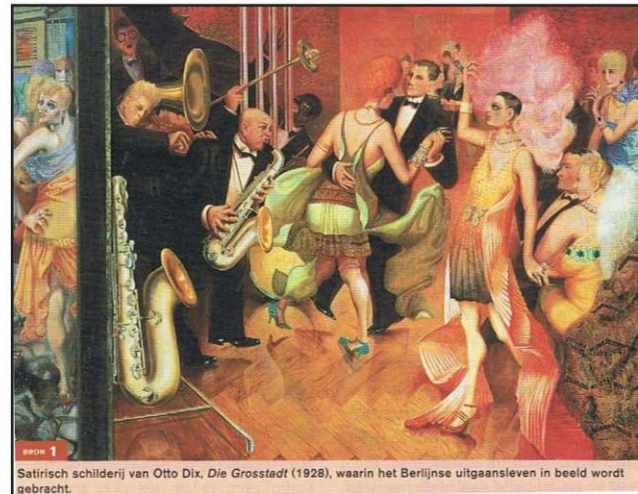
Figuur 3: *Sfinx De twintigste eeuw* 2003 blz. 85



Figuur 4: *Sfinx* 1998 blz. 116



Figuur 5: *MeMo* 1999 blz. 168



Figuur 6: *MeMo* 2003 blz.329

**Zug um Zug zerriss
Adolf Hitler
das Diktat v. Versailles!**

1933 Deutschland verläßt den Völkerbund von Versailles!

1934 Der Wiederaufbau der Wehrmacht, der Kriegsmarine und der Luftwaffe wird eingeleitet!

1935 Saargebiet heimisch!!! Wehrdienst des Reiches wiedergewonnen!

1936 Rheinland vollständig befreit!

1937 Kriegsverhandlungen feierlich ausgelacht!

1938 Deutsch-Österreich dem Reich angegliedert! Großdeutschland verwirklicht!

Darum bekennen sich ganz Deutschland - 10. April zu seinem Befreier
Adolf Hitler

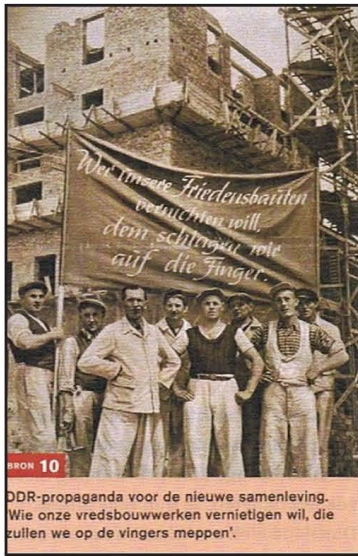
Alle sagen: Ja!

BRON 9 Verkiezingsaffiche met de successen van Hitler.

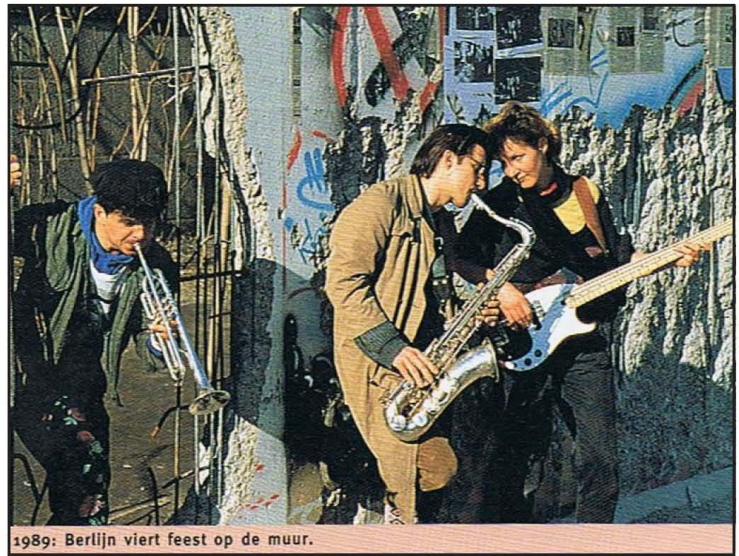
Figuur 7: *MeMo* 1999 blz. 197



Figuur 8: *MeMo* 1995 blz. 186

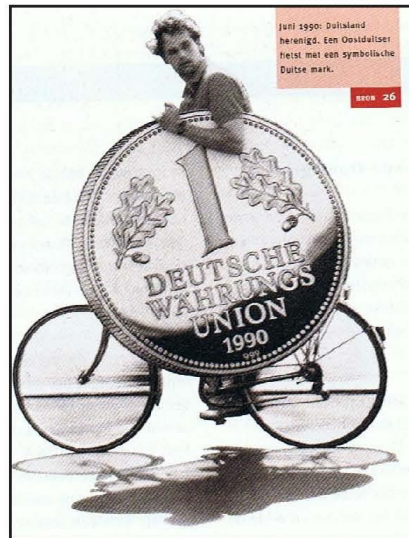


Figuur 9: *MeMo* 2003 blz. 258



1989: Berlijn viert feest op de muur.

Figuur 10: *MeMo* 1999 blz. 235



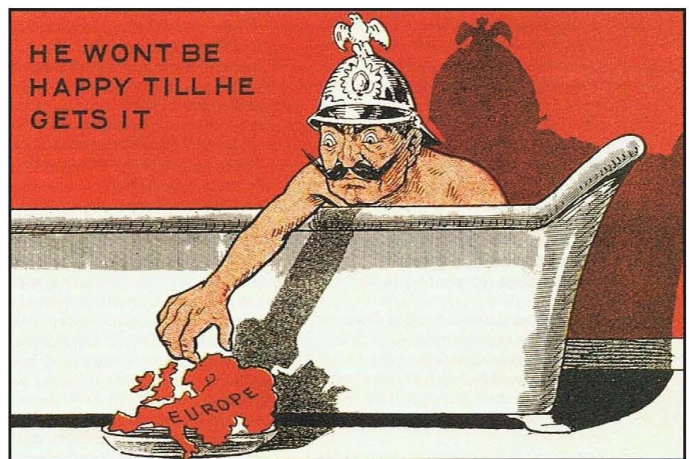
Figuur 11: *MeMo* 1995 blz. 271

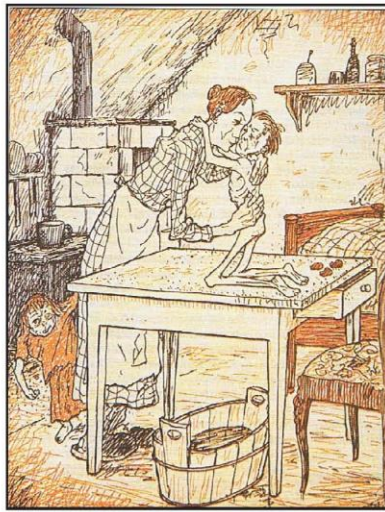


Figuur 12: *Sprekend verleden* 1998 blz. 90

Figuur 13: *Sprekend verleden* 2000 blz. 39

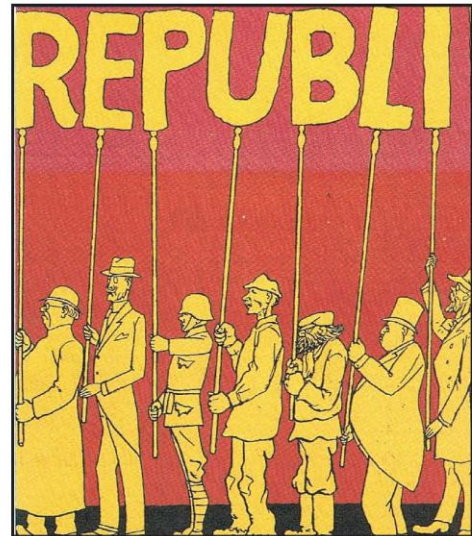
De Engelse tekenaar van deze prent uit 1914 ziet in keizer Wilhelm II van Duitsland de grote imperialistische boosdoener.





1 Niet alleen het onthouden van het zelfbeschikkingsrecht aan Duitsland werd door het tijdschrift 'Simplicissimus' aan de kaak gesteld. Op deze prent (24 juni 1919) troost een Duitse moeder haar kind met de volgende woorden: 'Wacht maar af, als we de honderd miljard afbetaald hebben, dan zal er weer een zijn!'

Figuur 14: *Sprekend verleden* 1998 blz.103



2 Prent 3
Op deze politieke tekening geeft de tekenaar 'Th. Heine' zijn kritiek op de Republiek van Weimar. Het onderschrift luidt: 'Zij dragen de lasten van de firma, maar in de draag de goet!' 'Wat bedoelt de tekenaar met 'prent 3'?

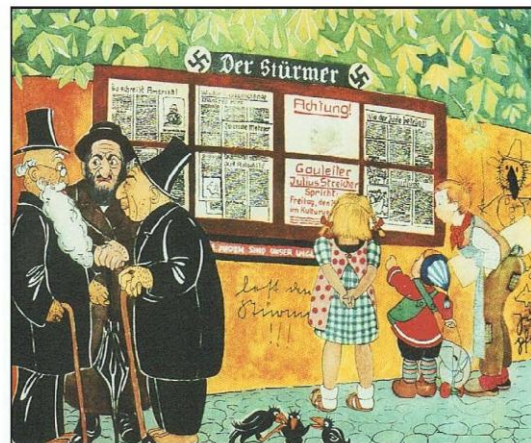
Figuur 15: *Sprekend verleden* 1998 blz.112



Hierboven zie je vier affiches van politieke partijen uit de jaren 1930-1932. Van welke partijen? Hoe dachten de partijen over de parlementaire democratie, te oordelen naar deze affiches? Welke partij wordt meer gevreesd: die van de fascisten of die van de communisten? Op de affiche van de SPD is rechts een vertegenwoordiger van Stahlhelm, een bond van oud-strijders te zien.

Figuur 16: *Sprekend verleden* 1994 blz.85

3 Afbeelding uit een antisemitisch schoolboekje in het Derde Rijk. Kinderen lezen geboeid 'Der Stürmer', een antisemitische krant, geleid door Julius Streicher.



Figuur 17: *Sprekend verleden* 1998 blz.27



De dader van de aanstlag tegen Hitler in 1944, Von Stauffenberg, werd nog dezelfde dag getekeneerd. Anderen die aan het complot hadden meegedaan, werden voor een rechtbank gedaagd die onder leiding stond van Roland Freisler. Hoe het tijdens de rechtszaak 'toegang, toont deze foto: generaal-veldmaarschalk Von Witzleben wordt gedwongen met een te ruime breek zunder: brefels voor het Volksgerichtshof te staan. Kort daarop werd hij terechtgesteld.

Figuur 18: *Sprekend verleden* 1994 blz.101



Niet alleen de Duitsers (zie bladzijde 121) maar ook de Geallieerden hebben weerloze steden gebombardeerd. Op deze foto zie je een plein in Dresden na een bombardement: 35.000 tot 200.000 slachtoffers wordt geschat. Russische krijgsgevangenen verzamelen en verbranden de lijken van de slachtoffers. De Geallieerden achter het bombardement noodzakelijk om de Duitse bevolking tot de overgave te dwingen. Wat is jouw oordeel?

Figuur 19: *Sprekend verleden* 1994 blz.110



Berlijn was in mei 1945 bijna één grote puinhoop. Van de anderhalf miljoen woningen was er maar een kwart voor de winter bewoonbaar. Zeer veel Duitse mannen waren gesneuveld of zaten in krijgsgevangenkampen. Het puinruimen moest daarom voornamelijk door vrouwen gebeuren. Deze 'Trümmerfrauen' (puinruimsters) werkten acht uur per dag en zes dagen per week.

Figuur 20: *Sprekend verleden* 1994 blz.200



5 De Duitser in de ogen van een Nederlandse tekenaar

Figuur 21: *Sprekend verleden* 1994 blz.55

Theunde Vries
Het meisje met het rode haar
Querido

Bevrijdingsfestivals
Ook in 1998 barsten de bevrijdingsfestivals weer los in alle provincies en in de hoofdstad Amsterdam. Met deze festivals worden jongeren op een eentonige manier bij de viering van de bevrijding betrokken. De toegang is gratis en daarmee zijn de bevrijdingsfestivals voor iedereen toegankelijk. 1916 jaar trokken ze gezamenlijk meer dan 20.000 bezoekers. Daarmee zijn de bevrijdingsfestivals uitgegroeid tot het grootste live-musiekfestival van het land. Met Nationaal Comité 4 en 5.

RINNESRIJKE NIET DE SCHULD, WEL DE STRAF
Herinneringen van een NSB-kind

Rapport historici: 'Zwitserse bank kocht roofofgoud'
Zwitsers: 16 miljard Zwitserland heeft ten minste 119,5 kilo goud van de markt gehaald dat afkomstig was van slachtoffers van de Holocaust. Dit concludeert een internationale commissie van historici.

Documentaire NEDERLAND EN DE TWEEDE WERELDOORLOG
HERENSCHEP VAN NAZIEN

Monumentenroute 1940 - 1945
Auto-rij- & wandelroutes

4 en 5 mei Vier-vrijheid

Figuur 22: *Sprekend verleden* 1998 blz.45

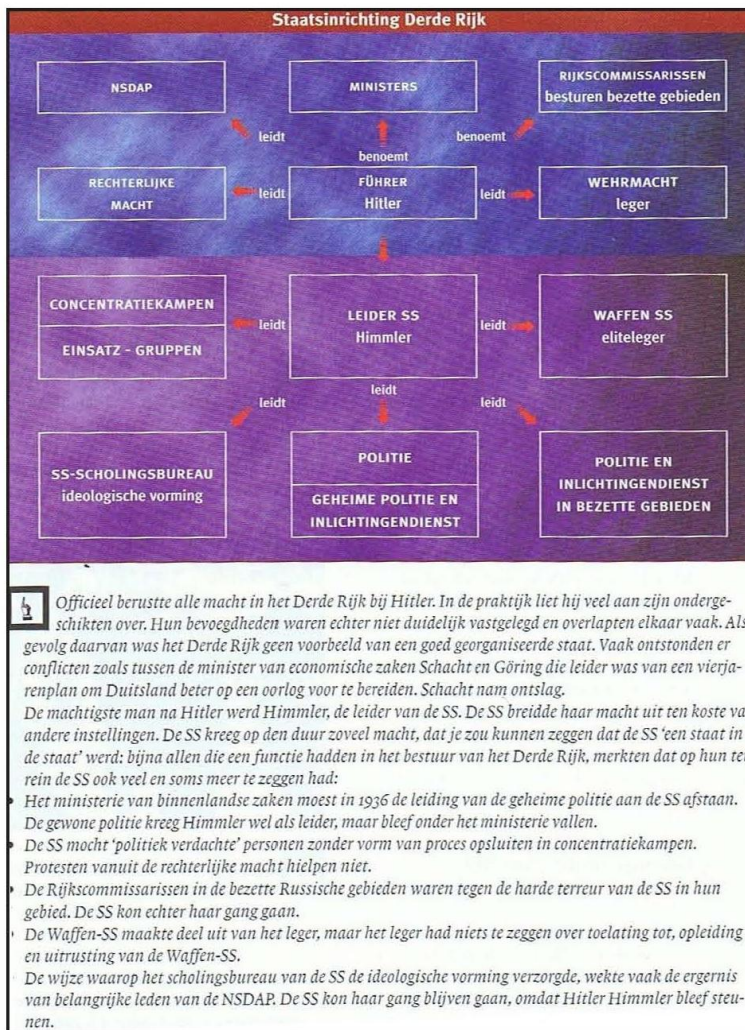
1945: 'Bruder!'

1955: 'Mein lieber Vetter!'

1965: 'Ach ja, - wir haben Irgendeinen entfernten Verwandten im Ausland...'

Deze politieke prent van H. E. Köhler is vervaardigd in 1949. Welke gevolgen verwachtte de tekenaar van de splijting van Duitsland? Het hier op de lange duur anders. Hoe kwam dat?

Figuur 23: *Sprekend verleden* 1998 blz.55



Figuur 24: Sprekend verleden 1998 blz.49

h Links: Deze tekst is na de val van de DDR op een stembiljet gevonden in de Stasi-archieven. Volgens de kieswet in de DDR hadden beschreven stembiljetten moeten worden vernietigd. Rechts: De 'Wende' betekende een einde aan het installeren van afliesterapparatuur op grote schaal. Uit deze advertentie valt op te maken dat er daarna (door de installateurs zelf?) geld te verdienen viel aan het weghalen van de apparatuur.

Gründe für mein NEIN u.a.:
 Die Kand. der Nat. Front lassen zu, daß man Entspannung sagt-u. Oböbögöörischen Wehrunterrichteinf.;
 Frieden sagt-u. schon bei K...
 dem Feindbilder aufbaut;
 kommunistische Sozialkritik einsperrt;
 der Staat noch immer am Erziehungsmonopol festhält;
 noch immer die krasse Schwarz/Weiß-Malerei der DDR-Presse zuläßt;
 eine Pressezensur übt, krasser als bei Kaiser Wilhelm;
 im real existierenden Sozialismus dem Bürger weniger Freiheiten gewährt als im Spätkapitalismus!
Darum: NEIN ! NEIN ! NEIN !

Manches Geheimnis war gar keins!
 Es wurde schon während seines Entstehens bekannt - durch versteckt angebrachte Mikrofunkendianlagen - im Volkumund „Wanzen“ genannt - in Tagungsstätten, Künstlergarderoben, Geschäfts- und Privaträumen ...
Und heute? Sind Sie sicher davon? Haben Sie auch an Ihre Konkurrenz gedacht?
Keine Panik! Suchen Sie nicht selbst!
Beauftragen Sie uns!
 Wir sind die Profis von der Deutschen Post! Ihr Wunsch nach Diskretion in Ihren Räumen - wir erfüllen ihn!
 Für Parteien und politische Vereinigungen noch vor der Wahl!
 Unsere Erfahrung und modernste technische Ausrüstung für Ihre Sicherheit!
 Wir arbeiten zuverlässig und schnell!

Deutsche Post
 Zentralamt für
 Funkkontroll- und
 Medieneinst.
 Waldpromenade 4
 Berlin, 1170

Telefon: Berlin 6 50 23 15
 Telex: 0112697 ZFK

Figuur 25: Sprekend verleden 1998 blz. 59

Bijlage III: Lijst van dimensies, categorieën, items en specificaties

A De Eerste Wereldoorlog en de Weimar Republiek (1914-1933)

A1 De Eerste Wereldoorlog (WO I)

A1-1 De auteur geeft informatie over politieke oorzaken voor het ontstaan van WO I. Aandachtspunten voor analyse: a. het ontstaan van Europese bondgenootschappen; b. het ontstaan van nationale staten; c. imperialisme; d. anders...

A1-2 De auteur geeft informatie over economische oorzaken voor het ontstaan van WO I. Aandachtspunten voor analyse: a. industrialiseringsprocessen; b. imperialisme; c. anders...

A1-3 De auteur geeft aan dat Duitsland WO I niet alleen is begonnen.

A1-4 De auteur geeft informatie over kenmerken van de Eerste Wereldoorlog. Aandachtspunten voor analyse: a. oorlogspartijen: centralen en geallieerden; b. West- en Oostfront; c. loopgravenoorlog aan het westelijk front; d. grootste aantal slachtoffers aan het westelijk front; e. anders...

A1-5 De auteur geeft aan dat tijdens WO I er in Duitsland sprake was van vredesinitiatieven. Aandachtspunten voor analyse: a. in 1917 nam het Duitse parlement een resolutie aan met een oproep tot vrede en begrip en verzoening tussen volken; b. vanuit de bevolking zijn vredesinitiatieven naar voren gekomen; c. anders...

A1-6 De auteur geeft aan dat het einde van WO I werd bezegeld in het Verdrag van Versailles. Aandachtspunten voor analyse: a. kenmerken van het Verdrag van Versailles; b. Duitsland kreeg het verdrag van Versailles opgedrongen; c. anders...

A1-7 De auteur geeft informatie over de gevolgen van WO I voor Duitsland. Aandachtspunten voor analyse: a. territoriale gevolgen: Duitsland geeft territorium af aan andere landen (o.a. Frankrijk, België, Polen, Rusland en Denemarken), de Duitse koloniën worden verdeeld onder de geallieerden; b. politieke gevolgen: afdanken van de Keizer, machtsstrijd tussen socialisten en communisten; c. sociale gevolgen: Duitsers voelen zich onrecht aangedaan door Verdrag van Versailles; d. economische gevolgen: inflatie, te grote betalingsverplichtingen aan geallieerden; e. militaire gevolgen: Duitsland moest ontwapenen en mocht slechts een klein beroepsleger houden; f. anders...

A2 De Weimar Republiek

A2-1 De auteur geeft aan dat in 1919 in Duitsland de Weimar Republiek werd gevestigd.

A2-2 De auteur geeft informatie over politieke kenmerken van de Weimar Republiek. Aandachtspunten voor analyse: a. de Weimar Republiek was een parlementaire democratie; b. verschillende politieke stromingen: SPD, DDP, Centruumpartij; c. de meerpartijencoalities: socialisten, liberalen en katholieken; d. politieke versplintering en polarisering; e. de Weimar-regering gaat akkoord met het Verdrag van Versailles; f. de verdragen van Locarno; g. internationale erkenning van Duitsland dankzij Stresemann en Ebert; h. anders...

A2-3 De auteur geeft informatie over economische kenmerken van de Weimar Republiek. Aandachtspunten voor analyse: a. een korte periode van economische opleving; b. tussen 1924 en 1928 ontving Duitsland twee maal zoveel aan leningen dan het aan de geallieerden moest betalen; c. uitbreiding Duitse industrie, afname werkloosheid; d. vanaf 1929: economische crisis als gevolg van internationale economische crisis, toename aantal werklozen, e. anders...

A2-4 De auteur geeft informatie over culturele kenmerken van de Weimar Republiek. Aandachtspunten voor analyse: a. Duitsland was het culturele centrum van Europa, Berlijn de cultuurhoofdstad van Europa; b. kunstuitingen: cabaret, DaDa enz.; c. anders...

A2-5 De auteur geeft informatie over factoren die tot het einde van de Weimar Republiek hebben geleid. Aandachtspunten voor analyse: a. de (internationale) economische crisis van 1929; b. de opkomst van het nationaalsocialisme; c. de zwakte van de parlementaire democratie in Duitsland; d. politieke polarisering door economische crisis; e. Nationaalsocialisten en communisten waren tegenstanders van parlementaire democratie; f. anders...

B Nationaalsocialisme en Tweede Wereldoorlog (1933-1945)

B1 Nationaalsocialisme

B1-1 De auteur geeft informatie over kenmerken van het nationaalsocialisme en de opbouw van de totalitaire staat. Aandachtspunten voor analyse: a. nationaalsocialisme is niet hetzelfde als fascisme; b. totalitarisme; c. rassenleer; d. antisemitisme; e. NSDAP als politieke partij; f. het 'Führer-principe'; g. het hele volk wordt gelijkgeschakeld; h. Hitlers weg naar de macht, in 1933 benoemd rijkspresident von Hindenburg Adolf Hitler tot rijkskanselier van de Republiek van Weimar; i. de benoeming van Hitler betekende het einde van een periode waarin getracht werd een democratische republiek te grondvesten; j. de terreur van de NSDAP: concentratiekampen, SS; k. de leiders: Hitler, Himmler, Göring, Goebbels; l. de rol van de Hitlerjugend; m. de rol van de massapropaganda; n. het streven naar een 'Derde rijk'; o. anders...

B1-2 De auteur geeft informatie over het verzet in Duitsland tegen de nazi's tot 1940. Aandachtspunten voor analyse: a. stond de meerderheid van de bevolking achter Hitler?; b. veel tegenstanders vluchten naar het buitenland; c. veel tegenstanders komen in concentratiekampen terecht; d. diverse verzetsgroepen in Duitsland: bijvoorbeeld 'gewone mensen', communisten, socialisten, leger, kerk, intellectuelen; e. anders...

B2 De Tweede Wereldoorlog (WO II)

B2-1 De auteur geeft informatie over oorzaken voor het ontstaan van WO II. Aandachtspunten voor analyse: a. nazi's en autarkie; b. nazi's en het 'Derde Rijk', 'Lebensraum'; c. de Conferentie van München; d. de Duitse bewa-
pening; e. de inval in Polen in 1939; f. anders...

B2-2 De auteur geeft aan dat er verschillende opvattingen bestaan over het ontstaan van WO II. Aandachtspunten
voor analyse: a. was Duitsland (Hitler) alleen schuld?; b. anders...

B2-3 De auteur geeft informatie over kenmerken van WO II. Aandachtspunten voor analyse: a. bewegingsoorlog
(ipv. Loogravenoorlog); b. grootste aantal slachtoffers aan het oostelijk front; c. oorlogsvoering verandert door
nieuwe uitvindingen; d. veel aandacht voor propaganda en censuur; e. totale oorlog; f. anders...

B2-4 De auteur geeft aan dat Duitsland tijdens WO II Europa beheerst

B2-5 De auteur geeft informatie over het verzet in Duitsland tegen de nazi's tussen 1940 en 1945. Aandachtspunten
voor analyse: a. stond de meerderheid van de bevolking achter Hitler?; b. veel tegenstanders vluchten naar het bui-
tenland; c. veel tegenstanders komen in concentratiekampen terecht; d. diverse verzetsgroepen in Duitsland: bij-
voorbeeld 'gewone mensen', leger, kerk, intellectuelen; e. anders...

B2-6 De auteur geeft informatie over kenmerken van Nederland onder Duitse bezetting. Aandachtspunten voor
analyse: a. Duitse inval betekent einde neutraliteit Nederland; b. het Duitse bestuur tijdens de bezetting; c. de exploi-
tatie van Nederland; d. Duitse propaganda in Nederland; e. de vervolging van de Joden: Anne Frank, Etty Hillesum;
f. het verzet tegen de Duitse overheersing; g. de Nederlandse regering in ballingschap; h. collaboratie, NSB; i. an-
ders...

B2-7 De auteur geeft informatie over de gevolgen van WO II voor Duitsland. Aandachtspunten voor analyse: a.
enorme verwoestingen in Duitsland; b. Duitsland werd in vier bezettingszones verdeeld; c. Duitsland moest territo-
rium inleveren; Duitsland werd een democratie (einde Derde Rijk); e. anders...

B2-8 De auteur geeft informatie over de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog voor Nederland. Aandachtspunten
voor analyse: a. 250.000 Nederlanders verloren het leven; b. fysiek en psychische gevolgen voor de overlevenden en
hun nageslacht; c. Nederland was na 1945 een ontwricht land; d. de gevolgen van WO II zijn tot in deze tijd merk-
baar: herdenkingen en hun functies, Duitslandhaat; e. anders...

B2-9 De auteur geeft informatie over de gevolgen van WO II voor de wereld. Aandachtspunten voor analyse: a. zes
miljoen joden vermoord door Nazi's (maar ook zigeuners, zieken en homoseksuelen); b. enorme verwoestingen in
heel Europa; c. nieuwe grenzen in Europa; d. de Nürenberger processen; e. de VS en Sovjet Unie werden de twee
grote wereldmachten; f. de oorlog droeg bij aan versnelde ontwikkeling wapens; g. anders...

C Duitsland na 1945

C1 Duitsland tussen 1945 en 1949

C1-1 De auteur geeft informatie over kenmerken van Duitsland tussen 1945 en 1949. Aandachtspunten voor analy-
se: a. denazificatie; b. democratisering; c. anders...

C2 De deling van Duitsland

C2-1 De auteur geeft informatie over aspecten van de Duitse deling: BRD-DDR. Aandachtspunten voor analyse: a.
de geallieerden waren het onderling oneens over de toekomst van Duitsland; b. de blokkade van West-Berlijn; c.
Duitsland werd verdeeld in twee staten: de Bondsrepubliek Duitsland (BRD) en de Duitse Democratische Repu-
bliek; d. de BRD werd in 1949 opgericht op het grondgebied van de voormalige Engelse, Amerikaanse en Franse
bezettingszones; e. de DDR werd in 1949 opgericht op het grondgebied van de Russische zone; f. Berlijn werd in
tweeën gedeeld, West-Berlijn (BRD), Oost-Berlijn (DDR); g. anders...

C3 Politieke kenmerken van de BRD en de DDR

C3-1 De auteur geeft informatie over politieke kenmerken van de BRD. Aandachtspunten voor analyse: a. de BRD
wordt in 1955 een soevereine staat met een eigen grondwet; b. de BRD is federaal en democratisch en kent een
eigen parlement (Bondsdag); c. de deelstaten hebben een eigen parlement en regering en mogen op bepaalde terrei-
nen eigen bestuur voeren; d. de belangrijkste politieke partijen in de BRD zijn de CDU/CSU, SPD, FDP; e. de
Bondsregering bestaat uit de bondskanselier en de bondsmistressen; f. het staatshoofd is de bondspresident met be-
perkte bevoegdheden; g. in 1955 krijgt de BRD weer een eigen leger: de Bundeswehr; h. de eerste bondskanselier
heet Konrad Adenauer, CDU aan de macht tot 1969 (Adenauer, Erhard, Kiesinger), SPD/FDP aan de macht van
1969 tot 1982 (Brandt, Schmidt), na 1992 CDU/CSU aan de macht (Kohl); i. anders...

C3-2 De auteur geeft informatie over politieke kenmerken van de DDR. Aandachtspunten voor analyse: a. de DDR
is een socialistische eenpartijstaat (de macht is in handen van de communistische partij SED); b. er is sprake van
ideologische bevlogenheid en onfeilbaarheidswaan onder de leiders; c. om te voorkomen dat mensen uit de DDR
naar het Westen zouden vluchten is de Berlijnse Muur in 1961 gebouwd en is het grensgebied met de BRD beveiligd;
d. de eerste leider heet Walter Ulbricht, die in 1971 opgevolgd werd door Erich Honecker; e. West-Berlijn als
voorpost van het kapitalisme midden in de DDR; f. DDR was een lid van het Warschau Pact; g. de DDR is ideologi-
sche anti-militaristisch maar bouwt wel een krachtig leger op; h. de relatie tussen de Sovjet Unie en de DDR was
niet altijd vriendschappelijk; i. anders...

C3-3 De auteur geeft informatie over kenmerken van de Ostpolitik van de BRD. Aandachtspunten voor analyse: a.
tot 1969 was er sprake van koude betrekkingen tussen de BRD en de DDR; b. de BRD erkende de gedwongen ge-

biedsafstand aan Polen niet; c. in de BRD was altijd hoop op eenwording met de DDR; d. Brandt (SPD) brengt na 1969 toenadering met Oost-Europa tot stand (Ostpolitik); e. Brandt krijgt vanwege Ostpolitik de Nobel-prijs voor de vrede; f. anders...

C4 Economische kenmerken van de BRD en de DDR

C4-1 De auteur geeft informatie over economische kenmerken van de BRD. Aandachtspunten voor analyse: a. het Marshall-plan: VS investeren 13 miljard dollar in de wederopbouw van de BRD; b. dankzij de Marshall-hulp en een grote eigen inspanning begon de BRD aan een periode van grote economische bloei; c. het Wirtschaftswunder: in tien jaar tijd veranderde de BRD van een verwoest land in een van de sterkte industrie- en handelsnaties van de wereld; d. anders...

C4-2 De auteur geeft informatie over economische kenmerken van de DDR. Aandachtspunten voor analyse: a. de DDR kende een planeconomie; b. vanaf 1952 werd een begin gemaakt met collectivisatie van de landbouw; c. de DDR hanteerde industriële meerjarenplannen naar Russisch model; d. er waren uitstekende sociale voorzieningen voor arbeiders; e. anders...

C5 Internationale organisaties

C5-1 De auteur geeft aan dat de BRD en de DDR lid waren van internationale organisaties. Aandachtspunten voor analyse: a. in 1951 oprichting van EGKS door West-Duitsland en Frankrijk ten behoeve van economische samenwerking; gaat later op in EEG en EG; b. in 1955 wordt de BRD lid van de NAVO; c. in 1955 wordt de DDR lid van het Warschau Pact; d. voor wat betreft economische samenwerking tussen Oostblokstaten was de DDR lid van Comecon; e. anders...

C6 De hereniging van Duitsland

C6-1 De auteurs geven informatie over de totstandkoming van de Duitse hereniging. Aandachtspunten voor analyse: a. sociale en economische ontevredenheid in de DDR in de jaren tachtig; b. perestroika en glasnost van Sovjetleider Gorbatsjov tussen 1995 en 1998; c. partijleider Honecker trekt zich weinig aan van ontwikkelingen in Sovjet-Unie: hij weigert democratische hervormingen; d. eind 1989 laat Gorbatsjov toe dat in Oosteuropese landen het communisme wordt afgeschaft; e. er is een sterke drang tot hereniging onder Oostduitsers eind jaren tachtig; f. veel DDR-burgers vluchten naar BRD via Hongarije in 1989; g. in 1989: val van de Berlijnse muur; h. in 1990 gaat Gorbatsjov ermee akkoord dat de DDR uit het Pact van Warschau treedt en zichzelf opheft; i. anders...

C6-2 De auteur geeft informatie over de gevolgen van de hereniging voor het nieuwe Duitsland. Aandachtspunten voor analyse: a. veel economische en sociale problemen in de DDR; b. democratische rechten voor voormalige inwoners DDR; c. toegang tot westerse producten voor voormalige inwoners DDR; d. de kater van de eenwording; e. anders...

Bijlage IV: Codelijst voor analyse

Tekstsoorten

- A. Beschrijvende/informatieve tekst. Voorbeelden: leerteksten waarin een gebeurtenis of ontwikkeling beschreven wordt; waarin begrippen, definities staan
- B. Verhalende/literaire tekst. Fragmenten uit literaire werken of verhalen over een onderwerp die iets over Duitsland vertellen. Gaat het echter om een tekst die een situatie helemaal vanuit het gezichtspunt van een of meerdere personen belicht, dan gaat het om een document humain
- C. Document humain. Hieronder verstaan we teksten waarin persoonlijke ervaringen, meningen en waarnemingen uit het perspectief van een of meer bestaande of fictieve personen weergegeven worden. Voorbeelden: teksten uit het dagboek van Anne Frank en interviews
- D. Authentiek geschreven documenten. Voorbeeld: een stuk uit Mein Kampf
- E. Samenvatting
- F. Foto
- G. Schilderij/Portret
- H. Tabel, grafiek of diagram
- I. Landkaart of plattegrond
- J. Tekening, cartoon of strip
- K. Affiche
- L. overig (tekst)
- M. overig (illustratie)

Bijlage V: Onderwerpen van het Centraal Schriftelijk Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting (1981-2007)

- 1981 'China na de dood van Soen Jat-Sen tot de dood van Mao-Tse Toeng (1925-1976)
- 1982 'Koning-Kabinet-Kamers'
- 1983 'Nederland vóór, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)'
'Nationaalsocialisme in Duitsland'
- 1984 'Nederland in de jaren 1940-1949'
'De Verenigde Staten van Amerika in de jaren 1917-1949'
- 1985 'Nederland in de jaren 1945-1973'
'De Verenigde Staten van Amerika in de jaren 1933-1974'
- 1986 'Nederland in de jaren 1917-1940'
'De Sovjet-Unie in de jaren 1917-1953'
- 1987 'Het functioneren van het parlementair stelsel in het Koninkrijk der Nederlanden'
'De Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964'
- 1988 'Nederland en Nederlands-Indië 1918-1949'
'De afbraak van het Britse en Franse Wereldrijk'
- 1989 'Nederland en Nederlands-Indië 1918-1949'
'China na de dood van Sun Yatsen tot het moderniseringsproces onder Deng Xiaoping 1925-1986'
- 1990 'Nederland vóór, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog 1939-1946'
'Continuïteit en verandering: De positie van de vrouw in Nederland en de Verenigde Staten, 1929-1969'
- 1991 *In verband met de invoering van de tweejaarlijkse onderwerpen van het CSE gelijk aan 1990.*
- 1992 'Nederland in het interbellum 1917-1940; de verhouding staat en maatschappij'
'Europese integratie 1945-1990, eenheid in verscheidenheid'
- 1993 'Europese integratie 1945-1990, eenheid in verscheidenheid'
'Nederland naar een modern-industriële samenleving. Economische, sociale en culturele verandering in Nederland 1948-1973'
- 1994 'Nederland naar een modern-industriële samenleving. Economische, sociale en culturele verandering in Nederland 1948-1973'
'De ontwikkeling van de parlementaire democratie in Duitsland 1871-1990'
- 1995 'De ontwikkeling van de parlementaire democratie in Duitsland 1871-1990'
'De Opstand in de Nederlanden 1555-1588'
- 1996 'De Opstand in de Nederlanden 1555-1588'
'De Verenigde Staten (1787-1914): samenleving op de rails'
- 1997 'De Verenigde Staten (1787-1914): samenleving op de rails'
'Nederland 1780-1830'
- 1998 'Nederland 1780-1830'
'Europa en de buitenwereld (1150-1350)'
- 1999 'Europa en de buitenwereld (1150-1350)'
'Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919'
- 2000 'Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919'
'Duitsland en Europa 1945-2000'
- 2001 'Duitsland en Europa 1945-2000'
'Nederland en Indonesië: Vier eeuwen contact en beïnvloeding'
- 2002 'Nederland en Indonesië: Vier eeuwen contact en beïnvloeding'
'De Sovjet-Unie onder Stalin en Brezjnev. Een systeem onder spanning'
- 2003 'De Sovjet-Unie onder Stalin en Brezjnev. Een systeem onder spanning'
'Nederlanders en hun gezagsdragers 1950-1990: verzuiling, polarisatie en herwonnen consensus'
- 2004 'Nederlanders en hun gezagsdragers 1950-1990: verzuiling, polarisatie en herwonnen consensus'
'Met de loep op Lancashire, katoen en samenleving 1750-1850'
- 2005 'Met de loep op Lancashire, katoen en samenleving 1750-1850'
'Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam'
- 2006 'Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam'
'Van kind tot burger: Volksoopvoeding in Nederland (1780-1920)'
- 2007 'Van kind tot burger: Volksoopvoeding via het onderwijs in Nederland (1780-1920)'
'De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië'