



15-3-2019

Europeanisering van Holocaustonderwijs: theorie en praktijk

Masterscriptie Geschiedenis en
Actualiteit

Stijn Vrijhoeven s4481135 Radboud Universiteit Nijmegen
BEGELEIDER: DR REMCO ENSEL

Inhoud

1. Inleiding	3
2. Stand van zaken: een literatuuroverzicht	7
Europeanisering in het onderwijs	7
Holocaustonderwijs	10
Methodologie schoolboekonderzoek	11
Methode en bronnen	14
3. Transnationale samenwerking omtrent onderwijs	16
Na de Eerste Wereldoorlog	16
Na de Tweede Wereldoorlog	17
De eerste afspraken	18
Het Georg Eckert Institute	20
‘The New Europe’	22
De benadering van de Holocaust	24
Conclusies	29
4. Ontwikkelingen binnen Europees Holocaustonderwijs	31
De rol van de docent	31
De rol van de leerling	34
Holocaustonderwijs in Nederland	36
Conclusies	38
5. Holocaustonderwijs in Nederlandse schoolboeken, 1990-2016	40
Periode 1990 tot en met 1994: ‘The New Europe’	40
Algemene opmerkingen schoolboeken	41
Het Nederlandse deel	42
Het internationale deel	43
Deelconclusie	45
Periode 1995 tot en met 2005: focus op de Holocaust	46
Algemene opmerkingen schoolboeken	46
Inhoudelijk	47
Didactisch	48
Deelconclusie	49
Periode vanaf 2006: relevantie en de Nederlandse canon	50
Algemene opmerkingen schoolboeken	51
Consequenties van de nieuwe indeling	51
Deelconclusie	52
6. Conclusies: De effecten van Europeanisering op Holocaustonderwijs in Europa	54
Bibliografie	57
Bijlage I: geconsulteerde schoolboeken	64

1. Inleiding

In februari 2018 nam de Poolse senaat een wet aan die het illegaal maakt om Polen te beschuldigen van medeplichtigheid aan de Holocaust. Daarbij is ook het refereren naar de concentratiekampen in Polen als ‘Poolse concentratiekampen’ verboden. Dit alles komt voort uit een uitgebreide discussie in Polen over de manier waarop de Holocaust vanuit nationaal perspectief beschreven dient te worden. Sinds de val van het communistische regime in 1989 is er in Polen opnieuw aandacht gekomen voor de Holocaust. De rol van de Poolse bevolking wordt hierbij nader onderzocht. De Poolse overheid probeert te laten zien dat de Poolse bevolking enkel slachtoffer was van het Nazi-regime. Als land dat als eerste binnengevallen is en waar wellicht wel de grootste oorlogsmisdaden zijn begaan heeft het hiervoor een duidelijk argument. Toch zijn er studies die aantonen dat er wel degelijk Polen collaboreerden met de Duitsers en dat antisemitisme al voor de komst van de Duitsers uitgebreid aanwezig was in Polen.¹ Vanuit internationaal perspectief is er daardoor kritiek op de houding van de Poolse regering als het gaat om de representatie van het verleden. Zeker gezien de extra aandacht voor geschiedenisonderwijs in een Europese context. Zo sprak de Raad van Europa zich in een open brief richting de Poolse premier stevig uit tegen de nieuwe wet in Polen.²

De situatie in Polen is een goed voorbeeld van de spanning die kan heersen tussen nationale en internationale invulling van geschiedenisonderwijs. Hier is duidelijk te zien dat de nationale visie op geschiedenisonderwijs botst met internationale richtlijnen. Geschiedenisonderwijs in Europa is over het algemeen tot stand gekomen in een nationaal verband. Dit nationale verband is van oudsher van groot belang voor het geschiedenisonderwijs in geheel Europa. Wanneer organisaties zoals de Raad van Europa zich bezig gaan houden met de inrichting van geschiedenisonderwijs ontstaat er de vraag of nationale overheden hun beleid hierdoor moeten aanpassen.

¹ Twee belangrijke werken die hier aantoongevend zijn geweest zijn: Gross, Jan, *Neighbors: The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland* (Londen, 2002)., Zimmerman, Joshua, *The Polish Underground and the Jews, 1939-1945* (New York, 2015).

² Council of Europe, ‘Commissioner concerned about human rights backsliding in Poland’ <<https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/commissioner-concerned-about-human-rights-backsliding-in-poland>> [geraadpleegd op 28-02-2019].

In 2017 bracht dezelfde Raad van Europa een uitgebreid rapport uit met daarin de richtlijnen voor het geschiedenisonderwijs binnen Europa.³ In de inleiding wordt het doel van het document besproken. Hierin wordt geschiedenisonderwijs geplaatst als mogelijke oplossing van actuele problemen in Europa:

*“History education has an important role to play in confronting the current political, cultural, and social challenges facing Europe; in particular, those posed by the increasingly diverse nature of societies, the integration of migrants and refugees into Europe, and by attacks on democracy and democratic values. The overall aim of these Principles and guidelines, therefore, is to enhance the expertise and capability needed if history education is to play that role successfully.”*⁴

Wat uit dit citaat op te maken valt is de grootte van de rol die geschiedenisonderwijs toegekend krijgt bij het aangaan van eenentwintigste eeuwse problemen zoals integratie, vluchtelingen crises en aanvallen op de democratie. Geschiedenisonderwijs zorgt ervoor dat leerlingen leren om vanuit vele perspectieven te kijken. Dit zou multinationaliteit en democratische waarden bevorderen.

Het document uit 2017 past in een traditie van Europese rapporten en verslagen over het geschiedenisonderwijs in Europees verband. Dit Europese perspectief op geschiedonderwijs past weer in een mondiaal streven om het geschiedenisonderwijs te stroomlijnen. Sinds de Tweede Wereldoorlog heeft de UNESCO een belangrijke rol gespeeld in de realisering van dit streven. De ervaringen van twee wereldoorlogen en de wens om een nieuwe start te maken met een minder op natiestaten gefundeerde wereld vormde hierbij het uitgangspunt. Democratische waarden en een moreel kompas moesten dit nieuwe Europa behoeden van oorlog en conflict en zouden daarnaast tot verbroedering leiden.⁵

In de praktijk blijkt de Holocaust een moeilijk thema om te behandelen dat pas zeer langzaam onderdeel van het geschiedverhaal wordt. Wanneer er in de jaren negentig een aantal Oost-Europese landen willen toetreden tot de Europese Unie, begint de internationale gemeenschap met het opstellen van richtlijnen rondom het geschiedenisonderwijs. De

³ Council of Europe, *Quality history education in the 21st century. Principles and guidelines* (2017), pdf via: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>.

⁴ Council of Europe, *Quality history education in the 21st century*, 5.

⁵ UNESCO, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding* (Parijs, 1949).

Holocaust roept vragen op over het handelen van de natie in deze periode. Dit komt in het debat in Polen goed aan het licht. Ook in andere landen ontstond er discussie over de manier waarop de Holocaust binnen het nationale perspectief moet worden bekeken.⁶ De vraag is: moet hier speciaal aandacht voor zijn? En zo ja, op welke manier dienen de lessen dan in te worden gevuld? De Raad van Europa hamert de laatste jaren steeds zwaarder op extra aandacht voor de Holocaust. In dit opzicht is het een steeds zwaarder wegende factor bij het evalueren van de democratische status van een land, hetgeen vaak grote politieke gevolgen kan hebben bij bijvoorbeeld toetreding tot de Europese Unie.⁷

De nieuwe impuls om naar geschiedenisonderwijs te kijken beperkt zich niet enkel tot richtlijnen voor Oost-Europese landen. In de vanaf de jaren negentig opgestelde richtlijnen en onderzoeken kijkt men ook naar hoe het in West-Europa met het geschiedenisonderwijs gesteld is. In 1991 organiseren zowel West- als Oost-Europese experts op het gebied van geschiedenisonderwijs een grootschalig symposium in Brugge, waarop zij geschiedenisonderwijs in het ‘nieuwe’ Europa bespreken. Dit is het begin van een groot aantal projecten en publicaties over geschiedenisonderwijs in Europa. Onderwijs over de Holocaust is hierin steevast een thema.

Er is in Europa onderzoek gedaan naar de manier waarop onderwijs over de Holocaust gegeven wordt. Hierin wordt gekeken naar de manier waarop dit onderwerp op dit moment behandeld wordt en welke zaken hierbij gevoelig liggen.⁸ Deze studies richten zich vaak op twee verschillende onderwerpen. Een aantal studies richt zich op de docent, wat wordt er van docenten verwacht als het gaat om het onderwijzen van de Holocaust en waar ontbreekt het aan? Waar liggen de pijnpunten en hoe wordt hier in het klaslokaal mee omgegaan? Een andere benadering richt zich voornamelijk op het curriculum zelf. Hoe komt dit curriculum tot stand en wat zijn de moderne wetenschappelijke debatten die spelen over Holocaustonderwijs?

Hoewel deze studies duidelijk inzicht bieden in de debatten die spelen omtrent Holocaustonderwijs in zowel wetenschappelijke als vakdidactische zin, ontbreekt het vaak aan informatie over de wijze waarop dit vastgestelde curriculum vorm gegeven wordt in de schoolboeken. Vele onderzoeken benoemen de rol van de Europese Unie die vanaf de jaren

⁶ Gray, Michael, *Contemporary Debates in Holocaust Education* (Basingstoke, 2014), 21-25.

⁷ Gray, *Contemporary Debates in Holocaust Education*, 76.

⁸ Bijvoorbeeld: Forster, Stuart, ‘Teaching about the Holocaust in English schools: challenges and possibilities’, *International Education* 24 (2013), 133-148., Hondius, Dienke, ‘Finding common ground in education about the Holocaust and slavery’ *International Education* 21 (2010), 62-68., Stradling, Robert, *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century* (Straatsburg, 2001), 106-107.

negentig steeds groter wordt, maar de praktische effecten van internationale aanbevelingen worden zelden getest. In deze scriptie onderzoek ik het Europese beleid ten aanzien van een Europabreed geschiedenisonderwijs alsook de feitelijke realisering hiervan in het onderwijs. Hoe heeft het Holocaustonderwijs zich in de context van de internationalisering van het Europese onderwijs tussen 1991 en het heden ontwikkeld en hoe is dit in Nederlandse schoolboeken terug te zien?

Allereerst worden de ontwikkelingen in de Europese regelgeving en adviezen omtrent het onderwijs belicht. Deze adviezen zijn vooral gebaseerd op de ideeën van de Raad van Europa en het Georg Eckert Institute for International Textbook Research in samenwerking met UNESCO. Vervolgens zal er vanuit deze adviezen gekeken worden naar geschiedenisonderwijs omtrent de Holocaust in Europa vanaf de jaren negentig. Zijn de internationale adviezen in het curriculum terug te zien of zijn er in de klaslokalen juist andere ontwikkelingen zichtbaar? Om deze vraag te beantwoorden zal er gekeken worden naar wetenschappelijke studies vanaf de jaren negentig. In het laatste deel wordt onderzocht in hoeverre het Europese beleid terug te vinden is in één aspect van het geschiedonderwijs in Nederland: de inhoud van schoolboeken. Achttien verschillende schoolboeken voor de tweede fase van het middelbaar onderwijs worden hierbij onderzocht. De focus ligt op schoolboeken uit deze fase, omdat leerlingen in de tweede fase van het middelbaar onderwijs over het algemeen verdiepende stof gepresenteerd krijgen. Dit is dan ook de fase waarin schoolboeken relatief gezien de meeste informatie bevatten over de Holocaust, mede door de zwaarte van het onderwerp. Tevens kan er door gericht te kijken naar deze boeken een duidelijk beeld van de ontwikkeling van Holocaustonderwijs geschetst worden aangezien er, in theorie, geen niveauverschil tussen de methoden bestaat. Ook in het deel van de scriptie waar deze casus beschreven wordt, zal de vraag gesteld worden of de internationale richtlijnen terug te vinden zijn. Wanneer het Nederland betreft, is het van belang om de discussie omtrent de opkomst van de Canon van Nederland vanaf de jaren negentig mee te nemen. Hier zal dan ook aandacht aan besteed worden in het laatste deel van deze scriptie.

2. Stand van zaken: een literatuuroverzicht

In dit hoofdstuk zal bekeken worden op welke manier er onderzoek is gedaan naar een aantal relevante onderwerpen voor deze studie. Er zal hier aandacht zijn voor drie verschillende thema's. Als eerste wordt Europeanisering in het onderwijs besproken. Welk onderzoek is er gedaan naar de effecten van Europeanisering op het onderwijs in Europa en wat houdt Europeanisering dan in? Daarna is er aandacht voor de manier waarop er onderzoek is gedaan naar Holocaustonderwijs in de afgelopen drie decennia. Hier wordt gekeken naar de onderzoeksvragen waar vanuit onderzoek gedaan is naar Holocaustonderwijs en welke bronnen zij hiervoor hanteerden. Tenslotte is er aandacht voor schoolboekonderzoek. Hoe is er in het verleden met deze bron omgegaan? Dit sluit dan weer aan op de methodologie van dit onderzoek. Op welke manier wordt er in deze scriptie geprobeerd Europeanisering in Holocaustonderwijs te onderzoeken?

Europeanisering in het onderwijs

Geschiedenisonderwijs wordt van oudsher door nationale overheden ingevuld. Het opstellen van internationale onderwijsnormen is dus niet vanzelfsprekend en botst in sommige gevallen met nationaal opgestelde curricula. Deze spanning is in sommige gevallen door historici bestudeerd. Hierbij was veelal de vraag in welke gevallen en op welke manier internationale organen zoals de Raad van Europa effect hebben gehad op het curriculum dat door nationale overheden wordt vastgesteld. Bovendien wordt de vraag gesteld of Europese samenwerking ook het vergroten van de Europese eenheid als doel heeft. Dit is een interessant en relevant onderwerp in een periode waarin de Europese Unie en de Europeanisering die hierbij gepaard een steeds grotere rol spelen in het publieke debat.⁹ Als er sprake is van bemiddeling door een Europese instelling, heeft dit dan ook Europeanisering tot gevolg?

In het voorwoord van het boek 'What shall we tell our children' bespreekt John Daniel, president van de 'Commonwealth of Learning', in het kort de rol van tekstboeken in internationale conflicten.¹⁰ Hij legt hierbij een van de grootste problemen uit waar de internationale gemeenschap tegenaan loopt bij het opstellen van internationale afspraken. Wanneer een land kenbaar maakt het oneens te zijn met de manier waarop een land of gebeurtenis uit het verleden wordt gepresenteerd, kan hierbij bemiddeling optreden van

⁹ Foster, Stuart en Crawford, Keith (red), *What shall we tell the Children, International Perspectives on School History Textbooks* (Greenwich, 2006), 113.

¹⁰ Foster, *What shall we tell the Children*, ix-x.

internationale organen zoals UNESCO of de Raad van Europa. Hiervoor is echter welwillendheid nodig van beide landen om deze punten aan te pakken en bespreekbaar te maken. Ook moeten beide landen inmenging van internationale instanties accepteren. Aangezien overheden verantwoordelijk blijven voor het opstellen van het curriculum, heeft de internationale gemeenschap, mocht dit nu via UNESCO of Europa lopen, te weinig gezag om landen te verplichten naar bepaalde problemen te kijken. Dit maakt het concreet aanpakken van bepaalde pijnpunten in sommige gevallen nog steeds lastig.

Maitland Stobart onderzocht in welke gevallen Europese bemiddeling tussen landen wel effect heeft gehad op het curriculum.¹¹ Hij ziet dat dit voornamelijk in Centraal- en Oost-Europa tot succes heeft geleid. Vanaf de jaren negentig organiseert de Raad van Europa op grote schaal projecten en congressen voor beleidsmakers en schrijvers van schoolboeken. Ook worden er projecten in grensgebieden gestimuleerd om de relatie tussen landen te bevorderen. Hierbij worden er zoveel mogelijk vertalingen gemaakt om internationalisering van onderwijs te bevorderen. Stobart plaatst een duidelijke kanttekening bij deze initiatieven uit de jaren negentig. Zo ziet hij dat er duidelijk nee wordt gezegd tegen het creëren van een universeel ‘Europees’ schoolboek. Er wordt hierbij, als we verklaringen van de Raad van Europa moeten geloven, niet ingezet op het promoten van Europese eenheid, maar het gaat enkel om Europese samenwerking. Toch ziet hij dat er vanuit een duidelijk Europees perspectief geschreven wordt in het nieuwe lesmateriaal.¹² De eerste stappen voor Europeanisering worden wel gezet.

Wat houdt deze Europeanisering binnen het onderwijs in? Historici debatteren al jaren over het bestaan en belang van een Europese identiteit. De grote vraag in dit debat is het bestaan van een Europese ‘demos’; het bestaan van een Europese gemeenschappelijke identiteit die een basis vormt waarvandaan wetgeving en instituties kunnen worden gevormd.¹³ Yasemin Soysal gaat binnen dit debat op zoek naar welke van de elementen die aan deze Europese identiteit worden opgehangen een rol kunnen spelen in de Europeanisering van het onderwijs. Zij vindt het antwoord in de eerste plaats in het presenteren van een

¹¹ Stobart, Maitland, ‘Fifty Years of European Co-Operation on History Textbooks: The Role and Contribution of the Council of Europe’, *Internationale Schulbuchforschung* 21:2, (Braunschweig, 1999), 147–161.

¹² Stobart, Maitland, ‘Fifty Years of European Co-Operation’, 152.

¹³ Enkele invloedrijke werken in het debat omtrent het bestaan en belang van een Europese demos zijn: García, Soledad, *European Identity and the Search for Legitimacy* (Londen, 1993)., Delanty, Gerard, *Inventing Europe, Idea, Identity, Reality* (New York, 1995). Kraus, Peter en Cederman, Lars-Erik, *Transnational Communication and the European Demos* (New York, 2002). Shqerra, Endri, *European Identity: The Newly Born European Demos?* (New York, 2017).

gezamenlijk verleden.¹⁴ Speerpunten zijn hierin voornamelijk een gezamenlijke Griekse/Romeinse traditie, het Christendom, de Verlichting en de parlementaire democratie. Dit zouden punten zijn die Europa zouden onderscheiden van de rest van de wereld. Toch is Europeanisering ook op een andere manier te interpreteren. Het gaat hier om een institutioneel besef van een Europa gebaseerd op een gezamenlijke geschiedenis. Het idee is hierbij dat Europa een soort overkoepelende identiteit is waaronder nationale staten vallen. De Europese identiteit die hierdoor gevormd wordt, staat voor parlementaire democratie, gelijkheid, multiculturaliteit, mensenrechten en genderneutraliteit. Soysals belangrijkste punt is dat de nationale identiteit niet per se vervangen wordt door de Europese identiteit maar dat deze Europese identiteit de nationale identiteit juist complementeert. De Europese identiteit biedt een bredere basis van Europese waarden waaraan nationale elementen toegevoegd kunnen worden. Dit zorgt ervoor dat een nationale identiteit niet meer uitzonderlijk of beter is dan andere Europese landen.¹⁵ Daardoor is het voor leerlingen mogelijk hun eigen identiteit in perspectief te plaatsen en zich te kunnen verplaatsen in anderen. Multiperspectiviteit is in deze zin dus ook onderdeel van Europeanisering in het onderwijs.

Dit bredere idee van Europeanisering binnen het onderwijs is door verschillende onderzoekers getest in Europese landen. Hieruit blijkt dat dit per Europees land zeer kan verschillen. Zo is er in 2009 een onderzoek gedaan naar de implementatie van de ‘nieuwe Europese realiteit’ in schoolboeken in Frankrijk en Engeland.¹⁶ Deze nieuwe Europese realiteit bestond naast adviezen van de Raad van Europa ook uit discussies in het publieke debat. Frankrijk bleek een stuk vooruitstrevender in het aanpassen van het curriculum dan Engeland. Het historische verschil in de manier waarop er in deze landen onderwijs werd samengesteld zou hier de reden voor zijn. Dit onderstreept nogmaals dat in elk Europees land de context anders is, wat weer leidt tot een verschil in de implementatie van adviezen van de Europese gemeenschap.

Een ander grootschalig onderzoek naar Europeanisering van geschiedenisonderwijs is de studie van Thomas Nygren, die keek naar het Zweedse geschiedenisonderwijs.¹⁷ Qua

¹⁴ Soysal, Yasemin, ‘The Construction of European Identity 1945-present’, In: Foster, Stuart en Crawford, Keith (red), *What shall we tell the Children, International Perspectives on School History Textbooks* (Greenwich, 2006), 113-130.

¹⁵ Soysal, Yasemin, ‘The Construction of European Identity’, 127.

¹⁶ Haus, Leah, ‘Europeanization, Education, and School Curricula: The Role of Historical Legacies in Explaining Policy Variation Between England and France’, *Comparative Political Studies* (New York, 2009), 917-944.

¹⁷ Nygren, Thomas ‘UNESCO and Council of Europe Guidelines, and History Education in Sweden, c. 1960-2002’, *Education Inquiry* 2:1 (2011), 37-60.

opzet is deze studie het meest vergelijkbaar met deze scriptie. Nygren richt zich direct op de adviezen van UNESCO en de Raad van Europa en legt deze naast nationale richtlijnen voor geschiedenisonderwijs, het beeld van geschiedenisleraren en het werk van middelbare studenten in Zweden vanaf 1960. De schoolboeken zelf behandelt hij echter niet. Hij constateert dat er in Zweden duidelijk wordt meebewogen met de internationale adviezen. Hij komt tot de conclusie dat de speerpunten van UNESCO en de Raad van Europa geleidelijk een plek weten te vinden in het historische bewustzijn van zowel leraren als studenten. Zo zijn studenten vanaf de jaren zestig tot het heden meer gericht op andere landen en minderheden in de samenleving. Het Europese beleid is volgens Nygren duidelijk terug te zien in het Zweedse onderwijs.

Holocaustonderwijs

In de afgelopen tientallen jaren is Holocaustonderwijs een belangrijk deel geworden van onderzoek naar de Holocaust. Vanaf 1990 is er een levendige discussie ontstaan tussen historici en sociale wetenschappers over de manier waarop de Holocaust onderwezen dient te worden, onderbouwd met uitgebreide analyses en onderzoeken.¹⁸ Holocaustonderwijs wordt door verschillende historici als een van de belangrijkste taken van een historicus ervaren. Eckmann spreekt van een morele verplichting van historici om kennis van deze gruwelijke gebeurtenis over te dragen.¹⁹ De Holocaust wordt mede zo belangrijk gemaakt omdat het veelal ervaren wordt als een middel om mensenrechten te onderwijzen.²⁰ Deze rol van de Holocaust ligt echter onder vuur. Sommige historici stellen namelijk dat de Holocaust vooral laat zien waartoe de mens in staat is en er daarmee niet voor zorgt dat dergelijke gruwelijkheden in de toekomst voorkomen zullen worden.²¹ Andere historici reageren hierop en geven aan dat de lessen wel degelijk van meerwaarde kunnen zijn in het onderwijzen van mensenrechten als docenten met de juiste doelen en gepaste zorgvuldigheid te werk gaan.²²

Een punt waar discussie over is ontstaan, is de manier waarop er gekeken wordt naar de methode waarmee de effecten van Holocaustonderwijs onderzocht moet worden. Shemilt

¹⁸ Schweber, Simone, 'Education', In: Hayes, P. en Roth, J. (red) *The Oxford Handbook of Holocaust Studies*, (Oxford, 2010), 695.

¹⁹ Eckmann, Monique, 'Exploring the Relevance of Holocaust Education on Human Rights Education', *Prospects* 40:1 (2010), 10.

²⁰ Gorsky, Jonathan, *Teaching the Holocaust* (London, 1994).

²¹ Enige sceptische werken omtrent Holocaustonderwijs zijn: Novick, Peter, *The Holocaust in American Life* (New York, 1999)., Nicolas Kinloch, 'Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah', *Teaching History* 104 (2001), 8–14.

²² Short, Geoffrey, 'Lessons of the Holocaust: A Response to the Critics', *Educational Review* 55:3 (2003), 277-287.

onderscheidt hierin ‘onderwijzen’ en ‘leren’.²³ Bij onderwijzen gaat het over de intentie van de docent en het lesmateriaal, terwijl er bij leren wordt toegespitst op datgene dat daadwerkelijk bij de leerlingen blijft hangen. Shemilt constateert dat het merendeel van het onderzoek naar Holocaustonderwijs focust op het onderwijzen. Hij wil echter graag de focus verleggen naar het leren. Onderzoek naar onderwijs moet voornamelijk kijken naar het effect van de lesstof op de leerling in plaats en niet de lesstof zelf als uitgangspunt nemen.

Methodologie schoolboekonderzoek

Er bestaan verschillende manieren om onderzoek te doen naar geschiedenisonderwijs. Zo kan er gekeken worden naar leerplannen, naar discussies over het curriculum of naar de manier waarop er interactie ontstaat tussen de docent en de leerling. Ook kan er onderzoek gedaan worden naar de inhoud van de schoolboeken. Schoolboeken worden aan de hand van de bestaande discussie over het curriculum aangepast. Het is daarom vaak de uitkomst van een discussie die stand houdt totdat het bestaande debat zich dermate ontwikkeld heeft dat er weer een verandering in de schoolboeken gewenst is. Op deze manier is het mogelijk om door middel van de veranderingen die zichtbaar zijn in tekstboeken de ontwikkeling van de consensus weer te geven.

Daarnaast kan er vanuit onderzoek naar schoolboeken ook gekeken worden naar de manier waarop leerlingen de lesstof tot zich dienen te nemen. Op welke manier wordt de stof gepresenteerd en welke termen worden hierbij gebruikt? In schoolboeken wordt er al de vertaalslag gemaakt naar een presenteerbare vorm van leerstof voor leerlingen. Ook in deze vorm van presentatie zijn in de loop van de tijd veranderingen naar voren gekomen. Een schoolboek is uniek, aangezien hieruit te herleiden valt wat men de moeite waard vindt om aan leerlingen te onderwijzen en het tevens al is opgemaakt in een vorm die men voor de leerlingen geschikt acht. Daarin verschilt het bijvoorbeeld van leerplannen die geschreven zijn voor de docenten, aangezien de extra vertaalslag richting de leerlingen bij leerplannen niet wordt gemaakt.

Na afloop van de Tweede Wereldoorlog wordt schoolboekonderzoek voor het eerst serieus genomen. In West-Duitsland ontstond de vraag naar het vaststellen van een nieuw curriculum na de val van de nazi's. Onderzoek naar schoolboeken kwam hierdoor steeds meer op de voorgrond. In 1951 werd het Georg Eckert Institute opgericht, met als doel het

²³ Shemilt, Denis, ‘The Future of the Past: How Adolescents make Sense of Past, Present and Future’, *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching* (Utrecht, 2006).

doen van onderzoek naar tekstboeken en het geven van advies over toekomstige tekstboeken. De nadruk ligt bij dit instituut voornamelijk op geschiedenis tekstboeken. Vervolgens ontstaat er een nieuwe impuls in 1974, wanneer het Georg Eckert Institute meer gaat samenwerken met UNESCO.²⁴ Het instituut gaat vanaf dat moment meer internationaal werken, waardoor het tot op heden toonaangevend is in het onderzoek naar schoolboeken over de hele wereld.

In 1999 schreef de toenmalige directeur van het Georg Eckert Institute, Falk Pingel, een uitgebreid werk over de analyse van schoolboeken.²⁵ Hierin zette hij zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden voor deze vorm van onderzoek uiteen en besprak hij de grootste valkuilen en opgaven die daarbij hoorden. Tevens presenteerde hij een lijst met criteria die een constructieve analyse van schoolboeken mogelijk zou maken. Dit werk biedt onderzoekers tegenwoordig nog altijd een raamwerk van waaruit er onderzoek kan worden gedaan.

Marc Ferro was in 1984 een van de eersten die in de Lage Landen onderzoek deed naar de rol van schoolboeken in de vorming van het nationaal collectief geheugen.²⁶ De didactiek die in schoolboeken wordt gebruikt, staat in deze vorm van onderzoek centraal. Aangezien er vanuit nationaal perspectief wordt beredeneerd, is de manier waarop een schoolboek didactisch gezien een bepaald beeld van het verleden probeert over te brengen op de leerling het belangrijkste element om te bestuderen. Het onderzoek van Ferro had een belerend effect. Hoe zag het geschiedenisonderwijs er in het verleden uit en welke lessen kunnen hieruit getrokken worden om het geschiedenisonderwijs te verbeteren? Daarbij was er voornamelijk kritiek op nationalistische elementen, aangezien deze het beeld van het verleden beïnvloeden op een manier die de eigen natie verheerlijkte ten opzichte van andere naties.

Het is opvallend dat de kritiek op nationalistische elementen door de gehele geschiedenis van het schoolboekonderzoek gezien wordt als belangrijkste drijfveer voor het onderzoek, terwijl er vanaf de jaren negentig juist weer op zoek wordt gegaan naar het creëren van een nationale standaard binnen het geschiedenisonderwijs. In Nederland is dat terug te zien in de Canon van Nederland.²⁷ Onder historici is er erg veel discussie over de laatste versie van deze Canon. Deze bestaat uit vijftig verschillende vensters die de basis zouden moeten vormen van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Bekend Nederlands

²⁴ Nicholls, Jason, 'Methods in School History Textbooks', *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research* 3:2 (Oxford, 2003).

²⁵ Pingel, Falk, *UNESCO Guidebook*.

²⁶ Ferro, Marc, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Weesp, 1984), 7-12.

²⁷ Wilschut, Arie, *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam, 2005).

historicus Leo Dalhuisen noemde deze canon “onverbloemd nationalistisch”.²⁸ De mate waarin deze canon aansluit bij internationaal opgestelde richtlijnen omtrent geschiedenisonderwijs, en in het bijzonder het onderwijs rondom de Holocaust, komt in het vervolg van deze scriptie nog kort aan bod.

Peter Weinbrenner heeft kritiek op de manier waarop historici zoals Ferro onderzoek doen naar schoolboeken.²⁹ Zo is er volgens hem onvoldoende informatie over het effect van schoolboeken op de leerlingen, wat het trekken van conclusies over het nationaal collectief geheugen gecompliceerder maakt. Weinbrenner laat zien dat dit gebrek aan informatie een van de meest fundamentele problemen is voor het interpreteren van deze tekstboeken. Dit probleem wordt dan ook zichtbaar in studies die proberen de relatie tussen de collectieve herinnering en geschiedenisboekonderzoek te onderzoeken, dit is een van de redenen waarbij schoolboekonderzoek wordt gebruikt.

Historicus Jaan Mikk geeft in navolging op de ideeën van Weinbrenner een alternatieve manier om onderzoek te doen naar geschiedenisboeken.³⁰ In zijn werk reflecteert hij op de manier waarop schoolboekanalyse uitgevoerd wordt en vraagt hij zichzelf af of het op voorhand opstellen van een lijst met punten die geanalyseerd dienen te worden wel de beste manier is om deze vorm van onderzoek uit te voeren. Zo geeft hij aan dat het in sommige gevallen wellicht beter is om eerst naar de tekst te kijken en dan van daaruit te gaan kijken welke onderdelen verder geanalyseerd dienen te worden. Hierin heeft hij een andere kijk dan zijn voorgangers op schoolboekonderzoek, aangezien er vaak kritiek was op het werken met schoolboeken zonder gebruik te maken van een op voorhand vastgesteld raamwerk.

Een goed voorbeeld van Mikks manier van onderzoek doen naar schoolboeken is het werk van Bert Verhulle. In zijn werk gaat hij op zoek naar de filosofie achter Belgische schoolboeken. Daarin focust hij op het narratief dat door de auteur in schoolboeken wordt opgesteld en gaat hij puur en alleen vanuit dit narratief conclusies trekken. Hij behandelt dan ook het gehele tekstboek in plaats van op zoek te gaan naar bepaalde onderdelen binnen schoolboeken. Hij laat het schoolboek als het ware zelf spreken. Zijn werk sluit aan bij de zogenoemde ‘linguistic turn’, die vanaf het einde van de twintigste eeuw binnen de geschiedschrijving aan kracht begint te winnen en hierdoor ook een stempel heeft gedrukt op

²⁸ Dalhuisen, Leo, ‘Terugblik op een halve eeuw vakdidactiek geschiedenis’, In: *Kleio* 7 (2008), 10.

²⁹ Weinbrenner, Peter, ‘Methodologies of Textbook Analysis used to date’, In: Bourdillon, Harm (red.), *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis* (Amsterdam, 1992).

³⁰ Mikk, Jaan, *Textbook: Research and Writing* (Frankfurt, 2000).

schoolboeken.³¹ Hierbij wordt de taal waarmee een betoog wordt opgesteld een belangrijk onderzoeksobject.

Methoden en bronnen

In deze scriptie zal er ook sprake zijn van schoolboekonderzoek om te achterhalen hoe internationaal beleid effect heeft gehad op Holocaustonderwijs in Nederland. Het is belangrijk om in het achterhoofd te houden dat er niet wordt gekeken naar datgene wat leerlingen leren, maar dat er gekeken wordt naar de intentie van de schoolboekschrijvers in het opstellen van het lesmateriaal. Wat docenten en leerlingen hiermee doen, is een ander onderzoek dat in het verlengde kan liggen van deze scriptie.

Er zal, in tegenstelling tot bij onderzoeken van onder andere Mikk en Verhulle, wel worden gewerkt met een op voorhand opgesteld raamwerk. Dit raamwerk zal in de eerste twee hoofdstukken worden vastgesteld. In het eerste hoofdstuk zal er gekeken worden naar het beleid van de Raad van Europa, UNESCO en de onderzoeken van het Georg Eckert Institute. Het hoofdstuk daarna zal gericht zijn op hoe het Holocaustonderwijs er in Europa uitziet. Hierbij wordt gekeken of daarin het beleid van de Raad van Europa terug te zien is. Onderzoeken van de afgelopen jaren zullen leidend zijn. Op basis van deze twee hoofdstukken zullen er bepaalde kenmerkende aspecten uit verschillende periodes worden vastgesteld. In de schoolboeken zal daarna getest worden in hoeverre bepaalde thema's en didactische leervormen die kenmerkend zijn voor een bepaalde periode terugkomen. Deze periodes komen tot stand door noemenswaardige ontwikkelingen die in de eerste twee hoofdstukken naar voren komen. Daarna zal er chronologisch gekeken worden naar de schoolboeken en is er voornamelijk aandacht voor op welke manier de schoolboeken in een bepaalde periode verschillen van een andere periode.

Achttien verschillende schoolboeken uit de periode 1990 tot 2016 worden in deze scriptie onderzocht. Deze schoolboeken zijn te vinden in de Historisch Didactische Collectie die momenteel in de Erasmus Universiteitsbibliotheek te Rotterdam is gehuisvest. Uit deze collectie zijn alle handboeken voor de tweede fase geselecteerd. De focus op de tweede fase (4 en 5 havo en 4,5 en 6 vwo) heeft als reden dat in deze fase de leerlingen de meest verdiepende stof krijgen. Bovendien zorgt het ervoor dat schoolboeken goed met elkaar vergeleken kunnen worden aangezien er in theorie geen niveauverschil tussen de

³¹ Englund, Thomas, 'The Linguistic Turn within Curriculum Theory', *Pedagogy, Culture and Society* 19 (2011), 193-206.

schoolboeken zit. Ze zijn immers allemaal voor dezelfde doelgroep geschreven. In deze boeken komt in alle gevallen de Holocaust aan bod, bij de ene wat uitgebreider dan bij de anderen. Het gaat enkel om de schoolboeken. Speciale losse katernen zijn hierin niet meegenomen, aangezien deze niet het standaard beeld van Holocaustonderwijs zouden weerspiegelen maar eerder een uitzondering zouden zijn. Er zal dus ook geen aandacht uitgaan naar lerarenhandboeken, werkboeken en eventueel digitaal lesmateriaal. Er zal ingezoomd worden op wat er in de schoolboeken over de Holocaust wordt gepresenteerd. Wel zal er daarbij geprobeerd worden om de bredere opzet, zoals de standplaatsgebondenheid van de auteurs en de hoofdstukindeling van de schoolboeken, mee te nemen in de discussie.

3. Transnationale samenwerking omtrent onderwijs

In dit hoofdstuk wordt er op zoek gegaan naar de Europese regelgeving en adviezen omtrent geschiedenisonderwijs. De onderzoeksobjecten in dit hoofdstuk zijn voornamelijk rapporten, verslagen en handboeken opgesteld door, of in opdracht van, UNESCO, de Raad van Europa en het Georg Eckert Institute. Als eerste is er aandacht voor de opkomende drang om internationale afspraken te maken over geschiedenisonderwijs. Welke gedachte ligt hieraan ten grondslag en op welke manier uit deze internationalisering zich? Daarna wordt er specifiek gekeken naar de rol van de Holocaust in deze internationalisering. Vanaf wanneer is er steevast aandacht voor de Holocaust en wat wordt er dan over Holocaustonderwijs geadviseerd?

Na de Eerste Wereldoorlog

Toen de Volkenbond werd opgericht na de Eerste Wereldoorlog, ontstond er voor het eerst een transnationale samenwerking op het gebied van onderwijs. Om te voorkomen dat er vanuit nationalistische stereotyperingen en xenofobie nog meer conflicten in Europa zouden ontstaan, vond men het raadzaam om toezicht te houden op de manier waarop volkeren binnen het onderwijs werden beschreven. In 1922 richt de Volkenbond het International Committee on Intellectual Cooperation (ICIC) op, dat deze taak opgelegd kreeg.³² Het comité voerde een aantal onderzoeken uit en kwam in 1933 met een uitgebreide studie over schoolboeken in Europa.³³

De onderzoeken en publicaties van de ICIC hadden echter maar beperkt effect in het interbellum. Dit komt doordat het comité vaak uitging van een ideaal van een internationale gemeenschap waarin men zoveel mogelijk inclusief probeerde te zijn. Echter bleven overheden in de praktijk vasthouden aan hun nationaal ingerichte onderwijs. Een van de problemen die er mede voor zorgden dat er maar gering gehoor werd gegeven aan de ICIC was dat er in de samenleving nog vaak sprake was van discriminatie van bepaalde groepen.³⁴ Ondanks het gebrek aan feitelijke veranderingen in het onderwijs en de weer stijgende nationale spanningen, ondertekenden de leden van de Volkenbond in 1937 de ‘Declaration

³² Pingel, *UNESCO Guidebook*, 7.

³³ ICIC, *School Textbook Revision and International Understanding* (Parijs, 1933).

³⁴ Laqua, Daniel, ‘Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order’, *Journal of Global History* 6:2 (2011), 223-247.

Regarding the Teaching of History'.³⁵ In deze declaratie erkenden de overheden het belang van geschiedenisonderwijs bij de vorming van een wereldbeeld bij de nieuwe generatie. Daarbij is het streven om de aandacht voor buitenlandse geschiedenis te vergroten. Toch wordt er daarna weinig met deze intenties gedaan en zijn er geen concrete plannen of veranderingen in de jaren voor de Tweede Wereldoorlog zichtbaar.³⁶

Na de Tweede Wereldoorlog

Na de Tweede Wereldoorlog werden er opnieuw initiatieven voor internationaal georiënteerd geschiedenisonderwijs ontwikkeld. De Volkenbond was inmiddels opgeheven en daarmee hield ook het ICIC formeel op te bestaan. Het kreeg echter al snel een opvolger in de organisatie, genaamd United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Toen UNESCO in 1945 werd opgericht, nam het tevens het archief over dat het ICIC had achtergelaten en ging het grotendeels op dezelfde voet verder.³⁷

In een poging om net als na de Eerste Wereldoorlog toe te werken naar een vredig Europa, ging UNESCO samenwerken met de nieuw opgerichte Raad van Europa. Deze raad heeft als doel een Europese samenwerking te creëren waarbij mensenrechten, vrijheid en democratische waarden voor al haar leden bevorderd werden om op deze manier conflicten te vermijden.³⁸ Dit doet de raad door conferenties te houden waarin onderzoek wordt gepresenteerd en behandeld. Op basis hiervan worden er internationale afspraken gemaakt of richtlijnen opgesteld. Deze nieuwe internationale samenwerking op het gebied van onderwijs brengt, in tegenstelling tot de initiatieven voor de Tweede Wereldoorlog, ook daadwerkelijk verandering teweeg in het nog steeds nationaal opgestelde curriculum voor het geschiedenisonderwijs in Europa.

De oprichting van de raad moet in de context van de mensenrechtenschendingen in zowel de Tweede Wereldoorlog (met de Holocaust als dieptepunt) als de Koude Oorlog geplaatst worden. Thema's zoals de verbetering van mensenrechten en democratische waarden komen daarom in de eerste jaren na de oprichting veel aan bod. Met de val van De Muur en het uiteenvallen van de Sovjet Unie komt er vanaf de jaren negentig meer en meer aandacht voor deze thema's.

³⁵ Volkenbond, *Declaration Regarding the Teaching of History (Revision of School Text-Books)* (Geneve, 1937).

³⁶ Laqua, 'Transnational intellectual cooperation', 224.

³⁷ UNESCO, *60 ans d'histoire: actes du colloque international 16-18 novembre 2005, Paris* (Parijs, 2007) (verslag van congres).

³⁸ Council of Europe, *Statute of the Council of Europe* (Londen, 1949).

Het is wel van belang om bij de behandeling van de rapporten, adviezen en verslagen van conferenties het verschil in doelstellingen tussen UNESCO en de Raad van Europa in het achterhoofd te houden. De UNESCO richt zich op de geschiedenis van de gehele mensheid en is dan ook mondiaal actief.³⁹ De Raad van Europa richt zich daarentegen op thema's die binnen Europa bij kunnen dragen aan de totstandkoming van een vredig Europa. Dit verschil is voornamelijk terug te zien in de aanbevelingen die beide organisaties doen op het gebied van de thema's waar ze zich op richten. Zo richt UNESCO zich in haar aanbevelingen vaker op (neo)kolonialisme, racisme en apartheid; thema's die in een globale context geplaatst moeten worden. De Raad van Europa benadrukt daarentegen meer het bespreken van ideologieën zoals (de val van) het communisme en etnische/culturele minderheden in Europa.

De eerste afspraken

In 1949 brengt UNESCO in samenwerking met de Raad van Europa voor het eerst een grootschalig handboek uit waarin richtlijnen worden opgesteld voor de toekomst van het onderwijs in Europa.⁴⁰ Hierin spreken beide organisaties hun verlangen uit om middels internationaal ingericht geschiedenisonderwijs burgers immuun te maken voor propagandamiddelen. Op deze manier willen ze de wereld behoeden voor conflicten en daarmee ook het risico op mensenrechtenschendingen verkleinen. Om dit doel te verwezenlijken via geschiedenisonderwijs, presenteert het handboek drie belangrijke speerpunten. Ten eerste is het zaak om ervoor te zorgen dat er meer aandacht komt voor internationale onderwerpen in geschiedenisboeken. Hierbij moet het enkel nationale perspectief los worden gelaten of moet dit perspectief op zijn minst ingebed worden in een internationale context. Ten tweede moet er aandacht zijn voor meerdere perspectieven en moet ook de positie van minderheden besproken worden. Op deze manier zouden leerlingen leren om zich in een ander te verplaatsen wat hen minder vatbaar zou maken voor indoctrinatie. Tenslotte moet lokale geschiedenis en lokaal cultureel erfgoed hierbij niet verloren gaan. In sommige gevallen zou de aandacht zelfs juist gericht moeten worden op deze lokale geschiedenis, om op die manier de culturele diversiteit te behouden. Concluderend geeft dit handboek een duidelijk advies: maak het geschiedenisonderwijs internationaler en laat hierin meerdere globale perspectieven zien zonder daarbij het lokale perspectief te verliezen.

³⁹ UNESCO, *Report of the Director-General on the Activities of the Organization in 1947* (Parijs, 1947).

⁴⁰ UNESCO, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding* (Parijs, 1949).

In een seminar van UNESCO dat in 1951 plaatsvond, werd dit idee nog eens verder uitgewerkt. Geschiedenisonderwijs zou lokaal moeten beginnen en daarna moeten uitmonden in een internationaal geschiedverhaal. Hierbij werd er een grote rol toebedeeld aan lokale geschiedenis als de schepper van een identiteit. Deze identiteit mag gezien de recente drama's uit de Tweede Wereldoorlog niet vergeten worden en geschiedonderwijs kan een middel zijn om hiervoor te waken. Er wordt dan ook niet gesteld dat het nationale perspectief volledig losgelaten dient te worden. Daarom kan er geen algemeen curriculum voor de hele wereld worden opgesteld. De grootste reden hiervoor is het feit dat geschiedenisonderwijs zich in verschillende landen anders ontwikkelt. Wel wordt er gesteld dat Nederland en België meer uit zouden gaan van een ontwikkeling van de gehele mensheid, waar andere landen meer werken vanuit een nationaal perspectief.⁴¹

Eind jaren veertig en begin jaren vijftig wordt er door zowel de Raad van Europa als door UNESCO een basis gelegd voor internationale afspraken over het geschiedenisonderwijs. Maar wat wordt er in deze basis geadviseerd over de Holocaust? Uit het seminar van UNESCO in 1951 komen gebreken naar voren op dit gebied. In dit seminar wordt besproken op welke manier concepten als intolerantie en oorlog in het secundaire onderwijs behandeld dienen te worden. Zo laat het seminar zien dat deze concepten uit te leggen zijn aan de hand van conflicten in het verre verleden, zoals de onderdrukking van Christenen en Joden in het Romeinse Rijk, de oorlogen tussen Protestanten en Katholieken in Europa en de strijd van Voltaire ten tijde van de Franse Revolutie. Echter wordt er niet specifiek gerefereerd naar intolerantie en oorlog in het kader van de Holocaust. Er wordt wel aangegeven dat deze concepten ook in het 'heden' een grote rol spelen. Hier wordt de volgende kanttekening bij geplaatst:

“They may show, too, how intolerance has broken out in our own times in the form of racial prejudice, segregation and, as of old, anti-Semitism. If, however, teachers prefer to deal with subjects less charged with emotion than these, they may discuss long past rivalries and hatreds, such as those in Greek history.”⁴²

⁴¹ UNESCO, *Towards world understanding: some suggestions on the teaching of history; International Educational Seminar on the Teaching of History as a Means of Developing International Understanding* (Sèvres, 1951), 20.

⁴² UNESCO, *Towards world understanding*, 25.

Leraren krijgen de keuze om het recente oorlogsverleden en de tragische gebeurtenissen die hiermee gepaard gingen al dan niet te bespreken. Hieruit valt op te maken dat de Holocaust nog geen permanente plek in het curriculum gekregen heeft. Thema's zoals oorlog, vrede, intolerantie en discriminatie worden genoemd als cruciale onderwerpen in het geschiedenisonderwijs, maar het wordt niet aan docenten opgelegd om deze te koppelen aan de Tweede Wereldoorlog. Wanneer er gesproken wordt over de opkomst van internationale gemeenschappen, komt dit voornamelijk voort uit de drang om oorlog in het algemeen te voorkomen. Het benoemen van de Holocaust wordt hierbij gemeden.

Het Georg Eckert Institute

In de jaren zestig en begin jaren zeventig brengen beide organisaties vrijwel geen publicaties uit over geschiedenisonderwijs. Pas in 1974 zien we een volgend document verschijnen waarin geschiedenisonderwijs weer centraal gesteld wordt. Tijdens de achttiende algemene conferentie van UNESCO wordt het belang van internationale controle op onderwijs nogmaals duidelijk gemaakt. Het belangrijkste argument is het tegengaan van ideologische indoctrinatie van de leerlingen. Door hier controle op te houden worden vrijheid en mensenrechten in de lidstaten van de Verenigde Naties bewaakt. In navolging van deze conferentie komt UNESCO met een lijst van aanbevelingen met betrekking tot het onderwijs.⁴³ Geschiedenisonderwijs wordt hierin een grote rol toegeschreven in het bemiddelen ten tijden van conflicten en het creëren van een wereld met gelijke economische en sociale kansen.

In tegenstelling tot eerder uitgebrachte documenten neigt dit stuk in de richting van een groter algemeen deel binnen het curriculum. Waar eerdere stukken nog lieten zien dat elk land haar eigen onderwijs moest indelen gezien het feit dat ze in een ander deel van de ontwikkeling zaten, stellen de huidige aanbevelingen een groter internationaal ingericht deel voor waarin wordt gezocht naar een universeel gedeeld verleden. Dit kan gedaan worden door schoolboeken te vergelijken. Deze vergelijking kwam deels in handen te liggen van het Georg Eckert Institute, welke rondom schoolboekonderzoek een vaste samenwerking aangaat met UNESCO. Hiermee komt er een grotere nadruk te liggen op het internationaal vergelijken en complementeren van tekstboeken. Deze twee samenwerkende organisaties zien in dat geschiedenisonderwijs nog steeds een belangrijke functie heeft in het creëren van

⁴³ UNESCO, 'Recommendations concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms', In: *Records of General Conference, 18th session* (Parijs, 1974), 147-154.

een nationale identiteit en het begrijpen en verwerken van geleden leed. Schoolboeken zijn hierbij als dragers van informatie cruciaal. Het Georg Eckert Institute beaamt dit ook vandaag de dag nog en laat zien hoe controversieel schoolboeken daarom kunnen zijn:

“Textbooks, as carriers of the knowledge and information that one generation wishes to pass on to the next, frequently find themselves at the centre of political controversy. They may promote prejudice and animosity, yet can also contribute to reconciliation and peace-building.”⁴⁴

Het Georg Eckert Institute is in de loop van de jaren een van de belangrijkste instanties in het onderzoek naar tekstboeken geworden. Het instituut is na de oorlog in Duitsland opgericht om het Duitse geschiedenisonderwijs te herstructureren. Dit geschiedenisonderwijs was namelijk door het naziregime gebruikt bij het propaganderen van een ideologische agenda. Het instituut gaat vanaf 1974 steeds internationaler te werk. Hierbij stelt het zichzelf drie belangrijke doelen.⁴⁵ Allereerst wil het een zo groot mogelijke rol spelen in het opzetten en uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot de geschiedenis van het onderwijs. Hierbij neemt het onderzoek met tekstboeken als voornaamste bron van informatie. Daarnaast heeft het instituut als doel om nationale en internationale beleidsmakers op het gebied van cultureel en historisch onderwijs van advies te voorzien naar aanleiding van het uitgevoerde onderzoek. Op deze manier wil het instituut zelf de vertaalslag maken naar het heden en een actieve rol spelen in de totstandkoming van nieuwe methoden en projecten. Tenslotte richt het instituut zich op de bemiddeling tussen landen wanneer er conflicten zijn omtrent de behandeling van bepaalde culturele en historische thema's binnen het onderwijs. Een voorbeeld waarin alle drie de doelen van het instituut naar voren komen is het project in Israël en Palestina.⁴⁶ Het doel van dit project was allereerst om onderzoek te doen naar de manieren waarop een beeld van de recente geschiedenis in deze gebieden geschetst kon worden die bij beide kampen voor pacificatie zou zorgen. Vervolgens beoogde het project ook de meest geschikte manier te implementeren. In het kader van deze doelen werd er uitgebreid wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de bestaande lesmethodes in

⁴⁴ Georg Eckert Institute, 'The Institute' <<http://www.gei.de/en/the-institute.html>> [geraadpleegd op 07-12-2018].

⁴⁵ Georg Eckert Institute, 'The Institute'.

⁴⁶ Georg Eckert Institute, 'Approaches to Peace Pedagogy in History Geography and Civics Instruction in Israel and Palestine' <<http://www.gei.de/en/projects/completed-projects/approaches-to-peace-pedagogy-in-history-geography-and-civics-instruction-in-israel-and-palestine.html>> [geraadpleegd op 07-12-2018].

zowel Israël als Palestina.⁴⁷ Daarna werd er een advies gevormd en werden nieuwe methodes met nieuwe schoolboeken ontwikkeld die een narratief presenteerden waar beide kampen zich in konden vinden.⁴⁸ Het derde doel van het instituut, het bemiddelen tussen landen in situaties van conflict rondom geschiedenisonderwijs, komt in deze laatste stap van het proces goed naar voren. Het volgende citaat laat zien dat van de lidstaten van UNESCO wordt verwacht dat zij hiervoor openstaan:

“Member States should encourage wider exchange of textbooks, especially history and geography textbooks, and should, where appropriate, take measures, by concluding, if possible, bilateral and multilateral agreements, for the reciprocal study and revision of textbooks and other educational materials in order to ensure that they are accurate, balanced, up-to-date and unprejudiced and will enhance mutual knowledge and understanding between different peoples.”⁴⁹

‘The New Europe’

Hoewel er een neiging ontstaat om bepaalde thema's over de hele wereld als een soort basis van onderwijs te stellen, ontbreekt er vaak nog een uitgesproken lijst met specifieke onderwerpen. Er wordt bijvoorbeeld gesteld dat er aandacht moet zijn voor oorlog, discriminatie en apartheid en wordt er duidelijk gemaakt welk doel het bespreken van dit thema heeft. Het ontbreekt echter aan een manier waarop dit soort thema's behandeld dienen te worden. Schrijvers van schoolboeken hadden daarom vaak nog vanuit internationaal perspectief de vrijheid om deze thema's in te vullen. Vanaf de jaren negentig worden deze thema's middels aanbevelingen vanuit een internationaal perspectief verder ingevuld. Er werden begin jaren negentig een aantal Europese conferenties gehouden waarin geschiedenisonderwijs werd besproken. Dit project werd 'the New Europe' genoemd. De

⁴⁷ Voorbeeld hiervan zijn: Pingel, Falk, 'Contested Past - Disputed Present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools', *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung* 110:2 (Hannover, 2003)., Podeh, Elie, 'History and Memory in the Israeli Educational System: The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbooks (1948-2000)', *History and Memory* 12:1 (2000), 65-100.

⁴⁸ Verslag van het project: Ronde, Achim, 'Learning each other's historical narrative: a road map to peace in Israel/Palestine?', In: Korostelina, K.V. (red), *History education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering joint textbook projects* (Londen, 2013) 177-191. Verslag van de discussie: Kriener, Jonathan, 'The Debate on Israeli and Palestinian Textbooks', *Internationale Schulbuchforschung* 25 (2003), 198-200.

⁴⁹ UNESCO, 'Recommendations concerning Education', 154.

uitkomst van het project is later vastgelegd in een uitgebreid document genaamd ‘Against bias and prejudice, the council of Europe’s work on history teaching and history textbooks’.⁵⁰

Het ontstaan van dit project heeft alles te maken met de toetreding van voormalig Oostbloklanden aan de Europese gemeenschap. Door de val van het communisme probeerden deze landen zich een plek te verwerven binnen de Europese gemeenschap. Gezien het feit dat het hele politieke systeem in die landen grote veranderingen onderging, ontstonden er conflicten over een goede representatie van het verleden. De Raad van Europa probeerde deze discussies in goede banen te leiden en tot een constructieve oplossing te komen waarbij het geschiedenisonderwijs aansloot aan de liberaal democratische waarden waar deze landen naar streefden.⁵¹ Deze landen moesten af proberen te stappen van hun enkel nationaal ingerichte geschiedverhaal en op zoek gaan naar een nieuw curriculum waar democratische liberale waarden en tolerantie in terug te vinden zouden zijn. Buiten Europa was er in bijvoorbeeld Zuid-Afrika hetzelfde gaande.⁵² Dit alles zorgde ervoor dat er ook in de westerse wereld opnieuw gekeken ging worden naar de manier waarop geschiedenisonderwijs werd gegeven.

Met de val van het communisme ontstond er meer ruimte om de twintigste eeuw in zijn geheel op te nemen in de geschiedenisboeken. Op het symposium in Brugge wordt dan ook voor het eerst duidelijk de wens wordt uitgesproken om de volgende onderwerpen betreffende de Tweede Wereldoorlog standaard op te nemen in het curriculum voor Europese scholieren: ‘Europe between two totalitarian regimes’, ‘Resistance movements during the Second World War’ en ‘Fascism and its forms in Europe’.⁵³ Het laatste thema, ‘Fascism and its forms in Europe’, wordt samen met de thema’s ‘the Medieval City’ en ‘Industrial Revolution’ als eerste door de raad uitgewerkt. Het idee is dat er bij deze thema’s een tweedeling gemaakt dient te worden: een deel met zaken die door heel Europa onderwezen dienen te worden en een regionaal deel. Met de extra aandacht voor totalitaire regimes, de bezetting en het fascisme wordt de Holocaust indirect een vast onderdeel van de aanbevelingen van de Raad van Europa.

In navolging van het symposium in Brugge zijn er door de Raad van Europa plannen en rapporten opgesteld die besproken zijn op symposia door heel Europa. Deze documenten

⁵⁰ Council of Europe, *Against bias and prejudice, the council of Europe’s work on history teaching and history textbooks* (Straatsburg 1995).

⁵¹ Council of Europe, ‘The “New Europe”’ <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/the-new-europe->> [geraadpleegd op 19-12-2018].

⁵² Pingel, Falk, *UNESCO Guidebook*, 15.

⁵³ Council of Europe, *Against bias and prejudice*, 54-55.

staan voornamelijk in het teken van multiperspectiviteit en het integreren van culturele en etnische minderheden in de samenleving, waarbij de focus ligt op centraal- en Oost-Europa.⁵⁴ Ook wordt er op zoek gegaan naar een gezamenlijke Europese identiteit en de wijze waarop deze het beste in geschiedenisonderwijs kan worden besproken.

De benadering van de Holocaust

Het Council for Cultural Co-operation, een onderdeel van de Raad van Europa, bracht in 1995 een uitgebreid rapport naar buiten waarin werd besproken hoe er binnen geheel Europa om zou moeten worden gegaan met controversiële onderwerpen uit het verleden.⁵⁵ De wens wordt hierbij uitgesproken om controversiële thema's in het curriculum op te nemen in plaats van te mijden. De Holocaust is een van deze thema's. Het rapport bevat adviezen voor didactische veranderingen als het gaat om het behandelen van de Holocaust en daaraan gerelateerde thema's zoals militaire bezetting, verzetsbewegingen, deportaties, de pogroms, behandeling van minderheden, burgeroorlog en kolonialisme in het middelbaar onderwijs:

“Comparing and contrasting with parallel situations in other countries and communities; Providing students with a variety of source materials which offer them different perspectives on the same events and an opportunity to evaluate critically the evidence put forward to support each perspective; Looking at how historical interpretations and accounts of particular events and developments have been influenced by the historian's own era and culture; Asking the students to test their expectations against the available evidence a particularly useful and enlightening exercise when they themselves discover information that is contrary to their preconceived ideas and expectations.”⁵⁶

Er wordt geadviseerd de leerlingen naar verschillende bronnen te laten kijken, verschillende situaties te vergelijken en ze zelf onderzoek te laten doen. Op die manier kunnen de leerlingen een kritisch beeld vormen van het verleden. In dit rapport presenteert de Raad van Europa niet alleen de onderwerpen en concepten die behandeld moeten worden, maar ook een

⁵⁴ Voorbeelden van deze besprekingen en adviezen zijn: Council of Europe, *History Teaching and European Awareness* (Delphi, 1994)., Council of Europe, *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition* (Sophia, 1994)., Council of Europe, *History teaching and confidence building: the case of Central and Eastern Europe* (Smolensk, 1995).

⁵⁵ Council of Europe, *Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches* (Praag, 1995).

⁵⁶ Council of Europe, *Mutual understanding and the teaching of European history*, 30-31.

aantal methodes om deze controversiële thema's te behandelen. De manier waarop staat zelfs centraal. Dit is dan ook de volgende stap in het proces van het creëren van een vast curriculum. Er wordt niet alleen gekeken naar wat er in de geschiedenisboeken moet staan maar ook gekeken naar de manier waarop deze inhoud behandeld dient te worden.

In hetzelfde jaar schreef Robert Stradling in opdracht van de Raad van Europa een uitgebreid rapport waarin het internationale deel van het curriculum werd besproken. De Holocaust, de opkomst van het fascisme en de verzetsbewegingen zijn hierin opgenomen.⁵⁷ Ook in het werk van Stradling staat de manier waarop deze onderwerpen worden besproken centraal. Zo wenst hij dat landen en perspectieven in Europa tijdens geschiedenislessen met elkaar worden vergeleken om verschillen en gelijkenissen te zoeken en daarmee de leerlingen aan te zetten tot het zelfstandig evalueren van een historische bron.

In navolging van deze twee rapporten schreef Carmel Gallagher een handboek voor onderwijzers in Europa.⁵⁸ Doel van dit handboek is om aan te geven hoe onderwijzers democratische waarden en tolerantie kunnen bevorderen door middel van geschiedenisonderwijs. Ook hier wordt er over de Holocaust gesproken en wordt er nogmaals aandacht besteed aan de manier waarop de Holocaust besproken kan worden en ingezet op het bespreken van individuele gevallen.

“History provides many opportunities to consider disturbing or controversial issues, for example, how aggression, assertive ethnicity and corroded sensitivity takes hold and spreads, especially in situations which appear to defy reality, such as the Holocaust. There is the potential to dismiss such deeds as inexplicable and to view the darker aspects of human behaviour as unlikely to be repeated. Yet, if young people are to learn anything from history, in particular how not to repeat its most horrific episodes, it is important to try to grapple with the nature of the circumstances and feelings which create such phenomena and to offer opportunities for pupils to engage with some of the moral issues such as: What moved individuals to act as they did? Why did many so calmly comply with their fate and why did others resist? What were the motives of the perpetrators, (obsession, compliance, conformity, obedience or fear)? Who did not stand by, and how did they differ from their fellow human beings (the rescuers who sheltered people they did not know, the dissenters who refused to be

⁵⁷ Stradling, Robert, *The European Content of the School History Curriculum* (Straatsburg, 1995).

⁵⁸ Gallagher, Carmel, *History Teaching and the promotion of democratic values and tolerance* (Straatsburg, 1996).

complicit and who often shared the fate of the persecuted)? What moral dilemmas did they face? How would you have responded in the circumstances? Could such events happen again? What sort of education and action is required to prevent their re-occurrence?''⁵⁹

Dit citaat laat zien dat de Holocaust gezien wordt als een voorbeeld dat goed te gebruiken is bij het creëren van moreel bewustzijn. Deze rol wordt in dit handboek voor het eerst door internationale instanties benoemd en aanbevolen bij het onderwijzen van de Holocaust.⁶⁰ Met dit handboek begint op deze manier aan een nieuw hoofdstuk als het gaat om het onderwijzen van de Holocaust in Europa. Het handboek toont dat er nog een heleboel ruimte ligt voor verder onderzoek over de recente geschiedenis, voornamelijk gezien het feit dat dit recente verleden volgens Gallagher van belang is om het heden te begrijpen.

In 1997 begint de Raad van Europa met een nieuw project genaamd 'Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century'.⁶¹ Dit is het eerste project in een reeks van projecten die, voornamelijk in de twintigste eeuw, geïnitieerd zijn vanuit de Raad van Europa. Nog niet eerder was een project in een dergelijk grote mate gericht op de Holocaust, gezien het feit dat het een moeilijk onderwerp is om te bespreken. Het project pleit dan ook voor uitgebreid lesmateriaal over dit onderwerp, waarin zowel primaire als secundaire bronnen aan bod zullen komen. Bovendien moet er wederom aandacht zijn voor de manier waarop de Holocaust wordt onderwezen. Ten eerste is dit van belang omdat er wellicht leerlingen zijn die zich verbonden voelen met de getroffen groepen tijdens de Holocaust. Hier dient extra rekening mee gehouden te worden in de lesstof en door de onderwijzer. Daarnaast is het beeldmateriaal over dit onderwerp vaak zo verschrikkelijk, dat het voor leerlingen lastig is om er grip op te krijgen. Daar tegenover staat dat er volgens het project leerlingen zullen zijn die de wreedheid van deze beelden fascinerend vinden. Hier moet voor gewaakt worden door de beelden op een menselijke manier te presenteren.⁶² Het project raadt aan om het probleem zoveel mogelijk vanuit individuele dilemma's aan te

⁵⁹ Gallagher, *History Teaching and the promotion*, 8

⁶⁰ Deze rol is al eerder door wetenschappers aangehaald zoals bij: Gorsky, Jonathan, *Teaching the Holocaust* (London, 1994).

⁶¹ Council of Europe, 'Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century' <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/learning-and-teaching-about-the-history-of-europe-in-the-20th-century>> [geraadpleegd op 20-12-2018].

⁶² Stradling, Robert, *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century* (Straatsburg, 2001), 106-107.

kaarten, om op die manier de stof begrijpelijk te maken. Ook hier zien we dat moraliteit een belangrijke rol speelt in het onderwijs over de Holocaust.

De vraag naar extra universeel lesmateriaal kreeg vanuit dit project een concrete vorm in ‘Teaching about the Holocaust in the 21st century’.⁶³ Het opstellen van dit lesmateriaal had volgens deze publicatie buiten het opvullen van het hiaat bij veel docenten ook nog een andere functie. Er wordt aangegeven dat Holocaustonderwijs extra aandacht zou moeten krijgen vanwege de toename van antisemitisme en Holocaust ontkenning in Europa:

*“Given the alarming rise of anti-Semitism in certain parts of Europe and the accessibility of “denial” history sites on the Internet, the Holocaust was an important theme of the project. Although some countries, in particular Germany, have high standards for Holocaust teaching, others are lacking in material.”*⁶⁴

Het is interessant om te bekijken of schoolboeken en ander lesmateriaal dat hierna volgt al dan niet deze redenering overnemen, op wat voor manier dan ook. De teksten, geschreven door de Franse socioloog Jean-Michel Lecomte zijn verder vooral informatiegevend voor docenten en schrijvers van schoolboeken. In vijftig ‘fact sheets’ worden bepaalde begrippen omtrent de Holocaust uitgelegd en worden bepaalde gebeurtenissen besproken. Zo is er aandacht voor het Judaïsme, het Antisemitisme, de zigeuners, de vervolging van Jehovagetuigen en homoseksuelen, de getto's en de concentratiekampen. Opvallend is dat er ook veel aandacht wordt gegeven aan de nasleep van de Holocaust. Zo worden de onderwerpen ‘revisionisme’ en ‘Holocaust ontkenning’ besproken. De rol van nieuwe media zoals internet in het verspreiden van dit soort ideeën wordt daarin meegenomen. Tevens worden interviews met slachtoffers en films besproken als mogelijke manieren voor het aanbieden van bronmateriaal aan leerlingen. Over deze media wordt aangegeven dat ze heel nuttig kunnen zijn, maar dat er goed over nagedacht dient te worden door de docent over de manier waarop het beeldmateriaal behandeld wordt. Het gebruiken van films en interviews creëert namelijk snel een bepaald beeld van het verleden bij leerlingen, een beeld dat vaak al gekleurd en niet volledig waarheidsgetrouw is. Het document geeft zoveel mogelijk informatie over de Holocaust; het gaat in op de uitleg, de uitvoering en de nasleep van de Holocaust.

⁶³ Lecomte, Jean-Michel, *Teaching about the Holocaust in the 21st century* (Straatsburg, 2001).

⁶⁴ Lecomte, *Teaching about the Holocaust*, 7.

In een poging om dit zo uitvoerig mogelijk te doen, wordt er per Europese regio specifiek ingegaan op het effect dat de Holocaust op deze gebieden heeft had. Zo is er ook een pagina gewijd aan de Benelux.⁶⁵ Het feit dat de Holocaust in dit gebied een dermate groot effect had, kwam volgens dit document voornamelijk omdat veel Duitsers en Oost-Europeanen zich in de voorgaande jaren in de Benelux hadden gevestigd. Zij waren nog niet geïntegreerd en daardoor makkelijk op te sporen. Ook wordt er gesteld dat de Nederlandse overheid en de politie in de meeste gevallen meewerkten met de bezetter.

In de jaren die volgen gaat de Raad van Europa door met het zoeken naar een gezamenlijke visie over Europese geschiedenis en het promoten van culturele diversiteit in diverse projecten. Hierbij wordt ook het concept ‘de ander’ uitgebreid behandeld.⁶⁶ Er wordt in deze periode niet vaak specifiek ingezet op de Holocaust zoals dat in voorgaande jaren gebeurde. Wel komen er algemene richtlijnen en adviezen over de manier waarop geschiedenisonderwijs tegenwoordig relevant kan blijven en in deze richtlijnen is de Holocaust opnieuw een interessante casus. De vraag wordt gesteld op welke manier het oorlogsverleden nog uitgelegd kan worden aan leerlingen van het secundaire onderwijs, nu er steeds meer afstand komt tussen de leerlingen en periodes waarin de oorlog plaatsvond. Dit is een van de kwesties die op het symposium in 2007 besproken zijn. Het belangrijkste advies dat op dit gebied gegeven wordt, is om het zo persoonlijk mogelijk te maken. In plaats van spreken over ‘de Holocaust’ moet er bijvoorbeeld gesproken worden over een ‘joodse familie’.⁶⁷ Dit maakt het mogelijk voor jongeren om zich in te leven in een tijd die al zo ver af staat van het heden. Ook wordt stevast de rol van erfgoed benadrukt. Het behandelen en ‘ervaren’ van objecten uit het verleden heeft een belangrijke rol in de mogelijkheid om zich in te leven in het verleden. Het wordt daarom aangeraden om lessen in de schoolbanken te combineren met bijvoorbeeld musea.⁶⁸

Naast het gebruik maken van materieel erfgoed wordt het gebruik van nieuwe media aangeraden. Audiovisueel materiaal zou beter aansluiten bij de belevingswereld van de huidige leerlingen. De Raad van Europa produceert vanaf 2010 haar eerste e-boeken met

⁶⁵ Ibidem, 85.

⁶⁶ Council of Europe, ‘The Image of the Other in History Teaching (2006-2009)’ <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/the-image-of-the-other-in-history-teaching>> [geraadpleegd op 28-12-2018].

⁶⁷ Council of Europe, *Learning History to Understand and Experience Cultural Diversity Today* (Straatsburg, 2007) 22.

⁶⁸ Council of Europe, *Learning History to Understand*, 24.

digitaal lesmateriaal.⁶⁹ In het meest recente project van de Raad van Europa ‘Educating for Diversity and Democracy: teaching history in contemporary Europe’, zien we ook dat nieuwe vormen van lesmateriaal via internet worden besproken. Er wordt hier niet alleen aandacht gegeven aan de nieuwe mogelijkheden van dit soort lesmateriaal, maar ook de eventuele gevaren.⁷⁰ Ook UNESCO zet al een tijdje in op het promoten van audiovisueel materiaal.⁷¹

Conclusie

Concluderend valt er een duidelijke trend vast te stellen in de ontwikkeling van het internationale onderwijs over de Holocaust. Na de Tweede Wereldoorlog wordt voortgebouwd op het vooroorlogse ideaal dat onderwijs kan worden ingezet om internationale conflicten en geweld te voorkomen. De UNESCO en de Raad van Europa zetten de eerste stappen om het tot dan toe nationaal ingerichte geschiedenisonderwijs in een breder Europees perspectief verder te laten ontwikkelen. In deze eerste fase ligt de nadruk nog niet zozeer op het samenstellen van een algemeen curriculum maar op het creëren van een algemeen bewustzijn over de rol en het belang van geschiedenisonderwijs. In 1974 stelt UNESCO pas een lijst op met bepaalde thema’s die besproken dienen te worden. Er is echter weinig aandacht voor de manier waarop deze thema’s dan het beste besproken kunnen worden. Met de Val van De Muur en de toetreding van Oost-Europese landen tot de Europese Unie wordt er opnieuw kritisch gekeken naar het geschiedenisonderwijs in Europa. Vanaf 1991 is er in eerste instantie extra aandacht voor het fascisme en de manier waarop deze stroming invloed heeft gehad op de Europese politiek. Hierbij wordt er aangestuurd op het Europabreed behandelen van de effecten van het fascistische regime. Vanaf 1995 komt de de Holocaust steeds centraler te staan. De Raad van Europa adviseert dan om vergelijkingen tussen verschillende landen te maken en om de leerlingen kennis te laten maken met zoveel mogelijk verschillende perspectieven op het verleden. Ook benadrukken ze het belang van het leren kritisch te kijken naar bronmateriaal. Dit stelt de leerlingen in staat om hun eigen beeld te schetsen van het verleden of om ze hun huidige beeld van het verleden wellicht te laten aanpassen. Vanaf 1996 wordt er voornamelijk ingezet op de morele lessen die te leren

⁶⁹ Council of Europe, ‘Shared Histories for a Europe without Dividing Lines (2010-2014)’ <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/2010-2014-shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines>> [geraadpleegd op 02-12-2018].

⁷⁰ Council of Europe, ‘Educating for Diversity and Democracy: teaching history in contemporary Europe’ <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/educating-for-diversity-and-democracy-teaching-history-in-contemporary-europe>> [geraadpleegd op 02-12-2018].

⁷¹ UNESCO, *Guidelines for Enhancing Quality Education through Textbooks and Learning Media* (Parijs, 2010)., UNESCO, *Making textbook content inclusive: a focus on religion, gender, and culture* (2017).

zijn uit het behandelen van de Holocaust. Hierbij wordt er in het bijzonder toegespitst op het inlevingsvermogen van de leerlingen. In 2001 ontstaat er aandacht voor een aantal diverse thema's en groeperingen. Zo probeert de Raad van Europa leraren te onderwijzen over het effect van de Holocaust op bijvoorbeeld Jehova's Getuigen, de Roma en Sinti en homoseksuelen, terwijl er in het verleden voornamelijk aandacht was voor de Joodse genocide. In de eenentwintigste eeuw komt er vervolgens meer en meer aandacht voor het gebruik van nieuwe alternatieve lesmethoden, zoals afbeeldingen, video's en erfgoed, bij het behandelen van de Holocaust. Deze zouden het vermogen van de leerlingen vergroten om een zwaar onderwerp als de Holocaust te begrijpen. Dit alles toont een ontwikkeling van algemene, internationale richtlijnen en afspraken over het geschiedenisonderwijs, naar specifieke richtlijnen over de manier waarop Holocaustonderwijs onderwezen dient te worden in de eenentwintigste eeuw.

4. Ontwikkelingen binnen Europees Holocaustonderwijs

In dit hoofdstuk wordt er gekeken naar de manier waarop Holocaustonderwijs vanaf de jaren negentig vorm heeft gekregen in Europa. Om hier een beeld van te krijgen is er voornamelijk gekeken naar wetenschappelijke studies over Holocaustonderwijs uitgevoerd door historici en sociale wetenschappers. De resultaten van deze onderzoeken zullen worden besproken en op basis hiervan zal er geprobeerd worden een beeld te schetsen van Holocaustonderwijs in Europa. Hoe ziet het Holocaustonderwijs er vanaf de jaren negentig in Europa uit en worden er door wetenschappers adviezen gegeven over hoe dit kan worden verbeterd? Welke problemen spelen er en op welke manier denken onderzoekers deze problemen aan te kunnen pakken? In eerste instantie wordt er gekeken naar onderzoeken in geheel Europa. Hier wordt een splitsing gemaakt tussen onderzoeken die zich richten op de docent en onderzoeken die zich richten op de leerlingen. In het laatste stuk wordt er toegespitst op Nederland aangezien de Nederlandse casus in dit onderzoek centraal staat. Tenslotte wordt er gekeken naar hoe de ontwikkelingen in het Holocaustonderwijs zich verhouden ten opzichte van de ontwikkeling van het Europese beleid, besproken in het vorige hoofdstuk.

De rol van de docent

Wanneer het gaat om het onderwijzen van de Holocaust is er veel onderzoek gedaan door historici. De relatie tussen docent en leerling staat hierbij centraal. Een gebrek aan kennis onder de docenten zorgt er vaak voor dat Holocaustonderwijs veelal in vaagheden blijft hangen. Over de kennis van docenten wordt veel onderzoek gedaan door wetenschappers die zich bezighouden met Holocaustonderwijs. Hierbij is de centrale vraag: Wat weten docenten wel en niet over de Holocaust en waardoor ontstaat er een mogelijk gebrek aan kennis?

In 2008 en in 2009 zijn er grootschalige onderzoeken geweest naar de kennis van middelbare school docenten over de Holocaust in respectievelijk Zweden en Engeland.⁷² In beide onderzoeken kwam een gebrek aan kennis onder docenten naar voren zoals zichtbaar is in het volgende citaat uit het Zweedse onderzoek:

⁷² Lange, Anders, *A Survey of Teachers' Experiences and Perceptions in Relation to Teaching about the Holocaust* (Stockholm, 2008)., Pettigrew, Alice e.a., *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools: An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice* (Londen, 2009).

“Only 2 [of 5081] teachers answered all the questions correctly, and a further fourteen gave correct answers in relation to all but one of the questions. ... Thus 70,4% of the respondents gave incorrect answers to at least eight of the eleven questions.”⁷³

In het Engelse onderzoek komen nog lagere percentages voor, zo heeft 37,8 procent van alle deelnemende docenten maar één of geen vragen correct ingevuld.⁷⁴ Het gaat hier om de beantwoording van historische vragen over de Holocaust. Het is daarom interessant om te kijken waar deze vragen over gingen. Bij beide onderzoeken zijn er vragen over de schaal van de Holocaust, de Kristallnacht, de ideologische motivatie achter de Holocaust en welke maatschappelijke groepen slachtoffer waren van de Holocaust. Het is opvallend dat er een hiaat in kennis bestaat onder de laatste twee onderwerpen in zowel Engeland als Zweden. Zoals in het vorige hoofdstuk te zien is zijn dit juist twee zaken die de Raad van Europa als belangrijke punten beschouwd als het gaat om de Holocaust. Het gaat hier namelijk om de effecten van het fascisme (en het nationaalsocialisme in het bijzonder) in Europa en het verlangen om de Holocaust breder te zien dan enkel de systematische vervolging van Joden, maar ook van onder andere Sinti en Roma, homoseksuelen, gehandicapten en Jehovagetuigen. Er wordt hier wederom een reden gegeven waarom er extra aandacht nodig is voor dit deel van Holocaustonderwijs. Opvallend is wel dat in het Engelse onderzoek de docenten die de meeste vragen goed hadden meer nadruk legden op de vervolging van de Joodse gemeenschap terwijl docenten die weinig vragen goed hadden juist wel de Holocaust zagen als een fenomeen waar meer maatschappelijke groepen onder leden.⁷⁵

Bij het Engelse onderzoek verklaarde 80% van de docenten dat zij nooit overkoepelende informatie aangereikt hebben gekregen over de Holocaust en dat zij daarom genoodzaakt waren om zelf op onderzoek uit te gaan.⁷⁶ Bijna alle docenten verklaarden dat zij de behoefte hadden om hun kennis te vergroten via docenten pakketten. Ze zoeken sturing in de manier waarop zij lessen over de Holocaust kunnen geven. Ook in Zweden zien we dat docenten onzeker zijn over hoe ze onderwijs moeten geven over de Holocaust. Er bestaat ook daar de wens voor meer sturend lesmateriaal.⁷⁷ Vanuit de Raad van Europa zijn daar wel documenten voor opgesteld. Het werk van Lecompte waarin de Holocaust in 50-factsheets

⁷³ Lange, *A Survey of Teachers' Experiences*, 73.

⁷⁴ Foster, Stuart, 'Teaching about the Holocaust in English schools: Challenges and Possibilities', *Intercultural Education* 24:1 (2013), 139.

⁷⁵ Pettigrew et al., *Teaching about the Holocaust*, 68.

⁷⁶ Foster, 'Teaching about the Holocaust', 143.

⁷⁷ Lange, *A Survey of Teachers' Experiences*, 91.

wordt beschreven is hier een goed voorbeeld van. In dit werk wordt ook sturing gegeven aan docenten. Er ligt hier dus een communicatief probleem waardoor dit werk niet bij docenten terecht komt en ze niet op de hoogte zijn van het bestaan van dit soort initiatieven.

Komt het gebrek aan kennis in Zweden en Engeland door het feit dat ze beide nooit door de nationaalsocialisten bezet zijn geweest? Het zou eenvoudig zijn om dit als reden te geven. Toch zien we in landen waar het naziregime wel aan de macht is geweest wellicht een nog groter gebrek aan kennis. In ex-Oostbloklanden Polen, Letland en Roemenië zijn er, in navolging van de onderzoeken in Zweden en Engeland, ook onderzoeken gedaan naar de kennis van docenten omtrent de Holocaust.⁷⁸ Hoewel deze onderzoeken een stuk kleinschaliger waren dan de onderzoeken in Zweden en Engeland, tonen ze aan dat er in Oost-Europa grote problemen zijn bij het onderwijzen van de Holocaust. Dit staat in schril contrast met de verschillende initiatieven vanuit de Raad van Europa om het geschiedenisonderwijs omtrent de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust juist in Oost-Europa te verbeteren. Sociale wetenschapper Thomas Misco laat zien dat dit gebrek aan kennis in Letland kan komen door een nationale slachtofferschap dat in Letland is ontstaan na de val van het communisme.⁷⁹ Hierbij worden het Naziregime en het Sovjetregime vaak als één periode gezien. Hierdoor wordt de Holocaust slechts een klein onderdeel van de onderdrukking van de Letse bevolking en daardoor niet extra noemenswaardig. Dit idee zien we ook terug in het onderzoek in Polen.⁸⁰

Toch ziet Misco dat het Europese beleid in sommige delen van Oost-Europa effect heeft gehad. Zo is in Roemenië de kennis van docenten over de Holocaust in korte tijd zeer vergroot door toedoen van internationale programma's en de toename van boeken en ander lesmateriaal omtrent de Holocaust.⁸¹ Het werk van de Raad van Europa heeft hier effect gehad. Het onderzoek van Misco laat zien dat deze initiatieven, hoewel veelal op grote schaal opgezet, vaak slechts lokaal succes hebben en enkel werken wanneer docenten zelf ook hun steentje bijdragen.

Er is daarnaast discussie over de problemen en mogelijkheden die de eenentwintigste eeuw voor docenten brengt. Hierbij gaat het om twee zaken; het feit dat er steeds minder

⁷⁸ Gross, Zehavit en Stevick E. D., 'Holocaust Education - International Perspectives: Challenges, Opportunities and Research', *Prospects* 40:1 (2010), 17-33., Misco, Thomas, "'Most Learn Almost Nothing": Building Democratic Citizenship by Engaging Controversial History through Inquiry in Post-Communist Europe', *Education, Citizenship, and Social Justice* 6:1 (2011), 87-104.

⁷⁹ Misco, 'Most Learn Almost Nothing', 93.

⁸⁰ Gross, 'Holocaust Education', 30.

⁸¹ *Ibidem*, 95.

ooggetuigen zijn en de komst van multimedia en internet. Michael Gray ziet dat het tweede een mogelijke oplossing kan zijn voor het eerste.⁸² Interviews kunnen worden vastgelegd en worden afgespeeld in de klaslokalen. Het internet maakt het dan ook mogelijk dat dit soort materiaal goed beschikbaar is. De Raad van Europa zet zwaar in op het gebruiken van deze middelen. Gray waarschuwt echter ook voor de rol van internet in het onderwijs over de Holocaust. Het is voor leraren steeds moeilijker grip te houden op waar leerlingen zich aan blootstellen. Bij een gevoelig onderwerp als de Holocaust kan dit tot problemen leiden.⁸³ Zo kunnen leerlingen een vertekend beeld krijgen van het verleden wanneer zij zelf op het internet gaan zoeken. Ook deze kritiekpunten worden door de Raad van Europa erkent en besproken.

Het is onmogelijk om een precies beeld te krijgen van de kennis van docenten in geheel Europa. Dit komt mede door het feit dat wanneer er een onderzoek wordt gehouden er niet altijd dezelfde standaard gehanteerd wordt als adequaat kennisniveau voor docenten. Wat met zekerheid te zeggen is, is dat er binnen Europa veel verschil is in kennis over de Holocaust onder docenten. Ook wordt het kennisniveau door onderzoekers vaak als te laag beschouwd. Van een centrale Europese standaard is geen sprake ondanks alle inzet van de Raad van Europa. Wel is te zien dat in sommige landen zoals in Roemenië het werk van de Raad van Europa effect heeft gehad op de kennis die docenten hebben over de Holocaust.

De rol van de leerling

Naast de rol van de docent wordt er in wetenschappelijk onderzoek ook gekeken naar hoe leerlingen Holocaustonderwijs vanaf de jaren negentig ervaren. Zoals Shemilts aanstipt gaat het hier niet over onderwijzen maar over leren. Hoe wordt de informatie door leerlingen ervaren, wat blijft er hangen en wat niet? Wat voor beeld hebben leerlingen bij een concentratiekamp of bij het naziregime? Welke aannames doen leerlingen? Een leerling neemt zijn eigen beeld van heden en verleden mee naar het klaslokaal en zal nooit het beeld van het verleden kunnen krijgen als dat een auteur van een tekstboek voor ogen heeft.⁸⁴ Sociale wetenschappers pleiten dan ook voor onderwijs waar eerst wordt vastgesteld wat een leerling weet, niet weet en nog wil weten alvorens er nieuwe informatie gegeven wordt.⁸⁵

⁸² Gray, Michael, *Preconceptions of the Holocaust among Thirteen and Fourteen year olds in English Schools*, (Onuitgegeven dissertatie, University of Londen, 2014).

⁸³ Gray, *Preconceptions of the Holocaust*, 110.

⁸⁴ Donovan, M.S. en Bransford, J.D, *How Students Learn, History in the Classroom* (Washington, 2005), 14.

⁸⁵ Totten, Samuel, 'The Start is as Important as the Finish: Establishing a Foundation for Study of the Holocaust', *Social Education* 62:2 (1998), 76.

In overeenstemming met Shemilts' pleidooi voor een op leerlingen gericht onderzoek zijn er ook een aantal onderzoeken waarin het beeld van leerlingen over de Holocaust als onderwerp wordt gepakt. In verschillende landen werd de kennis van leerlingen over de Holocaust getoetst.⁸⁶ Een van de voornaamste conclusies uit deze onderzoeken was dat er over het algemeen maar weinig kennis was over de Holocaust en dat, wanneer er wel kennis aanwezig was, deze onevenredig verdeeld was onder de leerlingen waarbij sommige leerlingen heel veel wisten en anderen bijna niks.⁸⁷

Uit onderzoek blijkt dat de relevantie van de Holocaust onder de jeugd vaak het grootste probleem is. Zeker in Oost-Europa zijn er onderzoeken gedaan waaruit blijkt dat leerlingen niet van nature geïnteresseerd zijn in de Holocaust.⁸⁸ Een van de belangrijkste oorzaken hiervan is dat het jarenlange stilzwijgen van het onderwerp onder het Sovjetregime. Leerlingen komen van huis uit niet met het onderwerp in aanraking en zien daardoor moeilijker de relevantie van het onderwerp in. Toch zien we ook in landen waar Holocaustonderwijs tot het standaard nationale geschiedenisverhaal behoort, problemen met de interesse van leerlingen voor het onderwerp.⁸⁹ In Italië wordt dit probleem gezien. Holocaustonderwijs loopt het risico als irrelevant te worden ervaren wanneer er in landen meer wordt ingezet op een politiek militaire invulling van geschiedenisonderwijs, zoals momenteel in Italië gebeurt.⁹⁰

Op welke manier denken onderzoekers dat Holocaustonderwijs voor leerlingen wel relevant kan worden gemaakt? Simone Schweber constateert dat er over het algemeen bij Holocaustonderwijs gekeken wordt naar slachtoffers en daders.⁹¹ Historici hebben kritiek op dit zwart-wit denken en pleiten voor meer aandacht voor grijs; mensen die geen verzet pleegden maar ook niet collaboreerden met de fascistten. Door ook deze groep te bespreken

⁸⁶ Een aantal voorbeelden van studies die zich richten op de leerling zijn: Ivanova, Elena, 'Ukrainian High School Students' Understanding of the Holocaust', *Holocaust and Genocide Studies* 18:3 (2004), 402-420., Smith, Tom e.a., *The Holocaust and its Implications: A Seven-Nation Comparative Study* (New York, 2005)., Jedwab, Jack, 'Measuring Holocaust Knowledge and its Impact: A Canadian Case Study', *Prospects* 40:2 (2010), 273-286.

⁸⁷ Smith, *The Holocaust and its Implications*, 6.

⁸⁸ Een aantal voorbeelden van onderzoeken in Oost-Europa die een gebrek aan interesse onder leerlingen als een van de belangrijkste problemen aangeven in Holocaustonderwijs: Frankl, Michal, 'Holocaust Education in the Czech Republic, 1989-2002', *International Education* 14:2 (2003), 177-189., Misco, Thomas, "'We did also save People': A Study of Holocaust Education in Romania after Decades of Historical Silence", *Theory and Research in Social Education* 36:2 (2008), 61-94., Gross, Michal, 'To Teach the Holocaust in Poland: Understanding Teachers Motivations to Engage the Past', *Intercultural Education* 24:1 (2013), 103-120., Michaels, Deborah, 'Holocaust Education in the "Black Hole of Europe": Slovakia's Identity Politics and History Textbooks Pre- and Post- 1989', *International Education* 24:1 (2013), 19-40.

⁸⁹ Santerini, Milena, 'Holocaust Education in Italy', *International Education* 14:2 (2003), 229.

⁹⁰ Santerini, 'Holocaust Education in Italy', 230.

⁹¹ Schweber, 'Education', 708.

zien de leerlingen beter de verschillende keuzes en problemen die de oorlog veroorzaakte. Dit zou de jeugd helpen meer inzicht te krijgen in het verleden, meer te laten inleven in het verleden en het verleden minder als een strijd van helden tegenover schurken te ervaren.⁹² Op deze manier zouden de leerlingen Holocaustonderwijs weer als interessant en relevant ervaren. Waarom handelden mensen op een bepaalde manier, wat zou jij doen? Op deze manier worden leerlingen meer geprikkeld om zich in te leven in het verleden en de waarde van Holocaustonderwijs in te zien.

Holocaustonderwijs in Nederland

Aangezien in het volgende hoofdstuk gekeken wordt naar exclusief Nederlandse schoolboeken is het verstandig een beeld te krijgen van Holocaustonderwijs in Nederland. Hierbij wordt het Europese perspectief even los gelaten en wordt er dieper ingegaan op de discussies die in Nederland spelen omtrent Holocaustonderwijs. Hoe wordt er in Nederland vanaf 1990 naar Holocaustonderwijs gekeken en is hierin een ontwikkeling zichtbaar? Gezien het beperkte aantal onderzoeken naar Holocaustonderwijs in Nederland, is het moeilijker om een splitsing te maken in het type onderzoek. In plaats daarvan is er meer sprake van een chronologisch overzicht van Holocaustonderwijs in Nederland. Dit sluit ook beter aan bij het volgende hoofdstuk waar ook chronologisch te werk wordt gegaan.

Onderzoek naar Holocaustonderwijs zit in Nederland altijd ingepakt in breder onderzoek naar het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog. Dat is ook logisch aangezien in Nederland de deportaties een onderdeel waren van de bezetting. De bezetting en alle gebeurtenissen die hiermee gepaard gingen vormen, samen met het militaire verhaal van de Tweede Wereldoorlog en de uiteindelijke bevrijding, het nationale geschiedenisverhaal van de Tweede Wereldoorlog. Naast les in de klaslokalen is er in Nederland gelijk na afloop van de oorlog sprake van een educatieve herdenkingscultuur die een grote rol speelt in onderwijs over de Tweede Wereldoorlog.⁹³ Denk hierbij aan alles wat te maken heeft met het lesgeven of informeren van het publiek over de gebeurtenissen van de Tweede Wereldoorlog zoals herdenkingen, film en tv, musea en literatuur. Mede door de emotionele waarde die deze herinneringscultuur heeft blijft deze tot op heden nog in stand. Hier is duidelijk een verschil met Oost-Europese landen zichtbaar. Deze waren tevens bezet maar hebben deze traditie van herdenking niet. Over de relevantie van Holocaustonderwijs is in Nederland weinig discussie.

⁹² Ibidem, 708.

⁹³ Hondius, Dienne, *Oorlogslessen: onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam, 2010), 9.

Aan het eind van de jaren tachtig krijgt in Nederland de Holocaust meer en meer aandacht in het geschiedenisonderwijs.⁹⁴ In eerste instantie is er sprake van de Jodenvervolging, maar gedurende de jaren negentig wordt ook het woord Holocaust vaker gebruikt. Deze ontwikkeling past binnen een nieuwe maatschappelijke beweging waarin de herdenking van slachtoffers toen, aandacht moet vestigen op uitingen van discriminatie in het heden. Het antisemitisme wordt hier gebruikt als voorbeeld van discriminatie in het verleden.⁹⁵

Vanaf midden jaren negentig gaan er in Nederland joodse gastsprekers voor de klas staan om hun ervaringen met deze vorm van discriminatie te bespreken.⁹⁶ In het verleden werd er ook gebruik gemaakt van gastsprekers in lessen over de Tweede Wereldoorlog, maar dat waren voornamelijk oud-verzetsstrijders. Het verlangen om meer joodse gastsprekers uit te nodigen in de klaslokalen komt voort uit een gevoel van urgentie. De oorlogsgeneratie is op dat moment al aan het uitsterven. Hierdoor ontstaat er een soort nu of nooit gevoel. Er heerst in Nederland debat over het nut van deze lessen. Zo is historicus Ido de Haan sceptisch over het gebruik van gastlessen als het om de Holocaust gaat.⁹⁷ De emotie die een gastpreker uitstraalt zou in de weg kunnen staan van een betrouwbare getuigenis. De Haan heeft kritiek op het gebruiken van de Holocaust om een morele standaard aan te geven. Hierdoor wordt het volgens De Haan alleen maar moeilijker voor leerlingen om een historisch beeld te krijgen van het verleden.⁹⁸

In de jaren negentig komt er in Nederland de vraag op voor het opstellen van een nationale canon. Deze zou de basis moeten gaan vormen voor een nationale identiteit en zou daarnaast geschiedenisonderwijs een richting geven.⁹⁹ De Nederlandse canon krijgt uiteindelijk na veel discussie in 2006 vorm door de Commissie Van Oostrum.¹⁰⁰ Deze canon bestaat uit vijftig vensters die de Nederlandse geschiedenis zouden weergeven. Deze vensters zijn ingedeeld in tien tijdvakken. Historici staan kritisch tegenover de canon. Zij zien hierin niet de oplossing om geschiedenis weer een relevant vak te laten worden. Deze wordt door historici eerder gezien in het creëren van historisch besef.¹⁰¹ Het gaat hier om de

⁹⁴ Hondius, *Oorlogslessen*, 180.

⁹⁵ *Ibidem*, 181.

⁹⁶ *Ibidem*, 218.

⁹⁷ De Haan, Ido, *Na de ondergang* (Den Haag, 1997).

⁹⁸ De Haan, *Na de ondergang*, 188.

⁹⁹ Wilschut, Arie, *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar*.

¹⁰⁰ Bruinse, Julian, *Onderwijs als monument: De Tweede Wereldoorlog in schoolmethoden uit het voortgezet onderwijs bij havo en vwo van 1945 tot 2016* (onuitgegeven masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen, 2017), 38.

¹⁰¹ Grever, Maria en Ribbens, Kees, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007), 83.

bewustwording van leerlingen dat het verleden doorleeft in het heden en daarbij tegelijkertijd te zien dat heden en verleden van elkaar afgesloten zijn. Het inlevingsvermogen van de leerlingen vergroten staat hierbij cruciaal.

Vanaf 2005 zijn er een aantal studies die ervoor pleiten dat erfgoedstudies dit historisch besef doen vergroten.¹⁰² Het verleden tastbaar maken door bijvoorbeeld naar musea te gaan of een historisch object het klaslokaal in te nemen maakt de stap tussen heden en verleden kleiner. Ook film en video dragen bij aan het creëren van historisch besef door de leerling in een moment in het verleden te plaatsen.¹⁰³ Het internationale verlangen om nieuwe vormen van onderwijs te gebruiken als het gaat om de Holocaust vindt dus ook in Nederland gehoor.

Als het gaat over de schoolboeken in Nederland zien we dat er maar beperkt onderzoek is gedaan. Toch zijn er wat interessante constatering gedaan. Zo zou er in Nederland, wanneer schoolboeken een thematische opzet hebben, een focus zijn op Duitsland.¹⁰⁴ Duitsland wordt in deze als voorbeeld gebruikt voor nationalisme en fascisme en is daarmee leidend in het Nederlandse onderwijs over de eerste helft van de twintigste eeuw. Wat opvalt is dat door deze focus op Duitsland, er maar heel beperkt aandacht is voor de rest van Europa in deze periode ten opzichte van andere landen. Het volledige verhaal van de Tweede Wereldoorlog wordt hierdoor niet besproken.¹⁰⁵ Ook zouden Nederlandse schoolboeken van nature de Tweede Wereldoorlog als een moralistisch onderwerp beschouwen. Zo worden discriminatie, antisemitisme en racisme allemaal aan de hand van de Tweede Wereldoorlog besproken.¹⁰⁶

Conclusies

Holocaustonderwijs is vanaf de jaren negentig een grotere rol gaan spelen in de geschiedenislessen in Europa. Toch is er discussie over de kwaliteit van dit onderwijs. In de eerste plaats wordt er gekeken naar de rol van docenten. In Europa zien we een gebrek aan kennis onder docenten. De extra aandacht van de Raad van Europa voor de Holocaust heeft er

¹⁰² Van der Laarse, Rob, *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* (Amsterdam, 2005), Grever, *Nationale Identiteit*, Van Boxtel, Clara, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam, 2009), Grever, Maria en Van Boxtel, Clara, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum, 2014), 20-29.

¹⁰³ Hondius, *Oorlogslessen*, 254.

¹⁰⁴ Beening, André, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken 1750-2000* (Amsterdam, 2001).

¹⁰⁵ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 7.

¹⁰⁶ Praag, Theo, 'Tijd voor kwaliteit: de Tweede Wereldoorlog in de schoolboeken', *Kleio* 44:7 (2003), 24-27.

niet voor gezorgd dat in geheel Europa docenten een brede kennisbasis hebben over de Holocaust. Zo zijn docenten in West-Europa vaak niet bekend met het bestaan van het voor docenten gecreëerd lesmateriaal vanuit de Raad van Europa. In Oost-Europa heerst onder zowel docenten als leerlingen een probleem omtrent de relevantie van Holocaustonderwijs. Toch zien we juist hier dat het beleid van de Raad van Europa wel enig effect heeft gehad. In Roemenië zien we dat de kennis van docenten en leerlingen vanaf de jaren negentig flink vooruit is gegaan. Dit was vanaf de jaren negentig een van de grootste doelen van de Raad van Europa. Vanaf het begin van de eenentwintigste eeuw geven wetenschappers aan dat Holocaustonderwijs kan worden verbeterd door leerlingen zich meer te laten inleven in historische figuren. Dit ligt in lijn met het Europese beleid waarin ook wordt ingezet op het presenteren van individuele gevallen, waardoor leerlingen makkelijker zichzelf in het verleden kunnen verplaatsen. In Nederland speelt de term historisch besef een grote rol. In eerste instantie worden gastsprekers ingezet om dit te vergroten. Later wordt er aangespoord om het verleden naar de leerling toe te brengen door gebruik te maken van historisch erfgoed. Verder wordt er meer ingezet op de rol van nieuwe media, ook dit ligt in lijn met het beleid van de Raad van Europa.

5. Holocaustonderwijs in Nederlandse schoolboeken, 1990-2016

In het laatste hoofdstuk zal er specifiek gekeken worden naar Holocaustonderwijs in Nederlandse schoolboeken. Zien we dat Holocaustonderwijs vanaf de jaren negentig is veranderd en als dit zo is, zien we hierin de Europese richtlijnen terug? Het onderzoeksmateriaal wordt in drie periodes opgedeeld. Per periode zal er eerst uiteengezet worden welke Europese richtlijnen er in deze periode zijn opgesteld door terug te kijken op de vorige hoofdstukken. Deze richtlijnen kunnen zowel inhoudelijk als didactisch zijn. Daarna wordt er gekeken of deze richtlijnen terug te zien zijn in de schoolboeken die in deze periode zijn uitgegeven. Vanaf 1995 wordt door de Raad van Europa specifieke regelgeving gemaakt omtrent de Holocaust. Vandaar dat er gekeken wordt naar het Holocaustonderwijs van voor en na 1995. De invoering van de Nederlandse canon in 2006 zorgt ervoor dat het geschiedenisonderwijs op een andere manier wordt ingedeeld. De consequenties hiervan voor het Holocaustonderwijs worden in de laatste periode geëvalueerd.

Periode 1990 tot en met 1994: 'The New Europe'

In deze periode zien we, door de val van de Sovjet Unie, het verlangen ontstaan om meer internationale samenwerking omtrent geschiedenisonderwijs te organiseren. Het project 'the New Europe' start in 1989 in een poging West- en Oost-Europees onderwijs te verenigen. Er bestaan in deze eerste periode nog geen richtlijnen die zich specifiek richten op de Holocaust. Wel zien we door te kijken naar Oost-Europese landen een bewustwording ontstaan over de nationale kaders waarbinnen geschiedenisonderwijs in geheel Europa wordt opgezet. Geschiedenisonderwijs in Europa moet liberaal democratische waarden weerspiegelen. Betreffende de Tweede Wereldoorlog wordt er ingezet op onderwijs over het fascisme. Daarbij is de wens om deze te splitsen in een Europees deel, waarbij het effect van het fascisme in geheel Europa wordt besproken, en een regionaal deel. Hierbij wil de Raad van Europa wel een Europese component terug zien in het geschiedenisonderwijs, omdat het fascisme in geheel Europa effect heeft gehad.

Aangezien er in deze periode nog geen specifieke richtlijnen zijn omtrent Holocaustonderwijs, kan deze periode als een soort basis dienen die eventuele veranderingen in de komende periodes zichtbaar maakt. Naast te evalueren of er een internationaal perspectief gehanteerd wordt is het daarom van belang om stil te staan bij de manier waarop er over de Holocaust geschreven wordt. Europeanisering kan op twee manieren gezien worden. Ofwel gaat het om het erkennen en het hanteren van een Europees perspectief in

schoolboeken, ofwel gaat het om het volgen van Europese richtlijnen en adviezen omtrent de inhoud en de didactiek. In deze periode gaan we op zoek naar het eerste, aangezien er nog geen Europese richtlijnen en adviezen specifiek over de Holocaust zijn opgesteld. Zien we in deze periode dat schoolboeken de Holocaust beschrijven vanuit een internationaal Europees perspectief, of blijft het enkel nationalistisch ingericht? Het is hierbij van belang dat dit Europese perspectief zowel West- als Oost-Europa beslaat. Daarnaast is het nuttig om te kijken wat er wordt geschreven over het handelen van de natie, aangezien dit zou kunnen ingaan tegen internationale richtlijnen.

Algemene opmerkingen schoolboeken

Voor deze periode zijn er zes verschillende handboeken onderzocht (zie bijlage voor de titels). Het woord Holocaust komt in de methodes uit deze periode bijna niet voor. De handboeken gebruiken voornamelijk het woord ‘Jodenvervolging’ en de Duitse term ‘Endlösung’ als het gaat om de vernietigingskampen. Hierin is de focus op de vernietiging van het Joodse volk meteen zichtbaar. Slechts in een enkel geval worden bijvoorbeeld de Roma en Sinti genoemd. De vervolging van homoseksuelen en gehandicapten wordt in geen enkele methode uit deze periode besproken. De methode *Historisch Perspectief* is de enige die vanuit een bepaalde politiek maatschappelijke overtuiging geschreven is, namelijk vanuit een christelijke overtuiging.¹⁰⁷ In het voorwoord wordt deze christelijke overtuiging benoemd en wordt geschiedenis als iets belangrijks gepresenteerd in het vervullen van een ‘christelijke roeping’. In de lopende tekst van het schoolboek zien we deze christelijke roeping terug in de omschrijving van de *Endlösung* als hoofdonderdeel van de ‘demonische nazi-ideologie’. Op deze manier krijgt het bespreken van deze nazi-ideologie een christelijk moraliserend karakter en wordt de leerling een waardeoordeel opgelegd. Dergelijke uitgesproken religieuze waardeoordelen zijn in andere methoden niet te vinden.

In alle schoolboeken uit deze periode wordt standaard een tweedeling gemaakt in het onderwijs over de Holocaust, waarin aan de ene kant de Holocaust wordt beschreven in een paragraaf over de bezetting van Nederland, en er aan de andere kant aandacht is voor de Holocaust in een meer internationaal stuk tekst over de Tweede Wereldoorlog. Deze tweedeling ligt in lijn met het advies van de Raad van Europa waarin geadviseerd werd om

¹⁰⁷ Knigge, J., *Historisch Perspectief: wereldgeschiedenis van de twintigste eeuw boek 1 1900-1945* (Hilversum, 1990).

een internationaal beeld op de oorlog te presenteren, maar hierbij het nationale of regionale verhaal niet buiten beschouwing te laten. Deze tweedeling in daarvoor uiterst effectief.

Het Nederlandse deel

In alle schoolboeken uit deze periode is er sprake van een afzonderlijk stuk over de bezetting van Nederland. De Jodenvervolging is hierin een van de besproken thema's. Over het algemeen wordt deze vrij onpersoonlijk aan de leerlingen gepresenteerd. Aan de hand van chronologische gebeurtenissen, ondersteunt door historische feiten en getallen, wordt er een betoog opgesteld over de Jodenvervolging. Persoonlijke ervaringen worden hierin niet meegenomen, enkel de auteur is aan het woord. Een goed voorbeeld van deze manier van presenteren is te lezen in de methode *Historisch Perspectief*:

“Nederland, door de eeuwen heen een wijkplaats voor vervolgd, telde in 1940 140.000 joodse burgers. Hiervan hebben de Duitsers er 104.000 uitgeroeid. Het begon geleidelijk met kleine onschuldig lijkende maatregelen.”¹⁰⁸

Daarna bespreekt het boek de oplopende ernst van de maatregelen: van de Ariërverklaring tot de razzia's tot de uiteindelijke deportatie. Slechts een enkele keer wordt er in deze periode in de basistekst van de handboeken gebruik gemaakt van een meer emotioneel geladen narratief over de Holocaust. Het betreft hier een citaat uit het werk *Ooggetuigen uit de Tweede Wereldoorlog* over de gaskamers. Het is aangrijpend en in de tegenwoordige tijd geschreven, in een duidelijke poging om de lezer terug te nemen naar de gebeurtenis:

“Iedereen is al binnengebracht, Er wordt een bevel geschreeuwd: ‘De SS en het Sonderkommando de zaal verlaten!’ Ze gaan naar buiten en worden geteld. De deuren gaan dicht en de verlichting wordt van buiten uitgedraaid....”¹⁰⁹

De Jodenvervolging wordt in de meeste teksten in een breder narratief over de bezetting geplaatst. Hierin wordt er in eerste instantie gesproken over berusting van de Nederlandse bevolking dat langzaam omslaat in verzet. Het verzet is in alle boeken uit deze periode een belangrijk thema. Er is in mindere mate aandacht voor collaborateurs. De methode *Toen voor*

¹⁰⁸ Knigge, J., *Historisch Perspectief: wereldgeschiedenis van de twintigste eeuw boek 2 1945-heden* (Hilversum, 1991), 15.

¹⁰⁹ Knigge, *Historisch Perspectief, boek 1*, 272.

Straks heeft in het bespreken van de houding van de Nederlandse bevolking ook duidelijk aandacht voor collaboratie.¹¹⁰ De andere methodes bespreken dit ook, maar geven er de voorkeur aan meer aandacht te besteden aan het verzet. Anno doet dit ook en plaatst collaboratie lijnrecht tegenover verzet. Wat deze collaboratie dan verder inhoud wordt niet besproken:

“Tegenover het verzet stonden de collaborateurs. Na de oorlog kregen 30.000 van hen een gevangenisstraf, terwijl 39 landverraders werden gefusilleerd”¹¹¹

Het gebruik van de term ‘landverrader’ laat wel een nationalistische invalshoek zien. Daarnaast is het opvallend dat er niet wordt besproken wat deze collaborateurs nu gehad hebben, enkel wat voor straffen ze hebben gehad. Dit terwijl er wel verschillende vormen van verzet worden besproken. Hierin schuilt wellicht een vorm van nationale trots zoals we dat in Polen terug zien. Ook Anne Frank wordt in een aantal schoolboeken uitgebreid besproken als het gezicht van Nederlandse oorlogsslachtoffers.¹¹² Het verzet wordt veel aandacht gegeven maar wordt niet verheerlijkt en is er aandacht voor verschillende houdingen ten opzichte van de Duitse bezetter onder de Nederlanders. Elk boek bevat wel een vorm van nuancering en laat zien dat er in Nederland ook gecollaboreerd werd. Hoewel de schoolboeken zich richten op Nederland tijdens de oorlogstijd en nationalistische Nederlandse elementen laten zien, betekent het niet dat collaboratie wordt verzwegen.

Het internationale deel

Naast het nationale deel over de bezetting behandelt elk schoolboek de Tweede Wereldoorlog in een breder internationaal kader. De eerst uitgebrachte methode, *Historisch Perspectief*, is de enige methode die een militaire focus presenteert.¹¹³ Hierin vormen belangrijke militaire operaties de leidraad voor het narratief over de oorlog in Europa. De handboeken die later uit zijn gebracht hanteren een ideologische focus. De meeste methodes bespreken in één hoofdstuk twee totalitaire regimes in Europa; het nationaal-socialisme in Duitsland en het communistische regime in de Sovjet Unie. Hierbij worden veelal de verschillen en overeenkomsten tussen de twee regimes beschreven. De opening van het hoofdstuk over

¹¹⁰ Dalhuisen, L.G. e.a., *Toen voor straks deel 3* (Amsterdam, 1993), 33.

¹¹¹ Lam, D. e.a., *Anno deel 3* (Voorschoten, 1994), 63.

¹¹² Een voorbeeld hiervan staat beschreven in: Dalhuisen, L.G. e.a., *Toen voor straks deel 3* (Amsterdam, 1993), 22-23.

¹¹³ Knigge, J., *Historisch Perspectief, boek 1*.

totalitaire dictaturen in de twintigste eeuw geeft de leerling een uitleg van waarom het bespreken van deze twee regimes van belang is:

“De dictators Adolf Hitler en Josef Stalin hebben het bloederige karakter van de twintigste eeuw voor een groot deel bepaald. Twee politieke systemen, het nationaal socialisme en communisme, hebben in een relatief kort tijdsbestek tot ongekende wreedheden geleid. Concentratiekampen, terreur, onderdrukkingen en - in het geval van Hitler Duitsland - de poging om een geheel volk systematisch te vernietigen, waren uitingen van de misdadige aard van deze twee alleenheersers.”¹¹⁴

Uit deze opening valt op te maken dat de ‘misdaden’ van de twee regimes de belangrijkste redenen zijn om deze uitgebreid te gaan bespreken. Door deze regimes te bespreken ontstaat er een internationaal perspectief waarin ook Oost-Europese geschiedenis een plek heeft. Daarnaast sluit deze focus volledig aan bij het verlangen van de Raad van Europa om het onderwerp ‘fascisme in Europa’ uitgebreider te bespreken in de geschiedenisles. In plaats van historische gebeurtenissen als leidraad te gebruiken bij het opstellen van een geschiedenisboek, wordt een bepaald gedachtegoed leidend. Bij een dergelijke thematische aanpak worden historische gebeurtenissen gebruikt om een idee uit te leggen in plaats van dat deze gebeurtenissen centraal staan. Over het vergelijken van deze twee totalitaire regimes heerst discussie. Zo zou een dergelijke vergelijking de oorzaak en de uitvoering van de Holocaust bagatelliseren.¹¹⁵ Toch blijft deze vergelijking in bijna alle schoolboeken die in deze scriptie onderzocht worden bestaan.

De opkomst van het nationaal-socialisme in Duitsland wordt uitgebreid beschreven. Hierin wordt het lange bestaan van antisemitisme erkend en de ontwikkeling in de richting van de Jodenvervolging uitgebreid belicht. De meeste schoolboeken richten zich enkel op de effecten hiervan in Duitsland of hintten enkel naar de effecten die de Jodenvervolging in Nederland heeft gehad. Deze focus op Duitsland die ook al door Beening werd aangekaart staat hier duidelijk in de weg van een Europees beeld van de Tweede Wereldoorlog.¹¹⁶ Alleen

¹¹⁴ Kemperman, C. e.a., *Historia, geschiedenis en staatsinrichting voor de bovenbouw havo vwo* (Amsterdam, 1994) 180.

¹¹⁵ Een uitgebreid overzicht van deze discussie is te vinden in: Verbeeck, Georgi, ‘In de schaduw van Auschwitz en de Goelag Archipel. De Historikerstreit’, In: Dassen, Patrick en Nijhuis, Ton, *Gegijzeld door het verleden: Controverses in Duitsland van de Historikerstreit tot het Sloterdijk-debat* (2001), 23-42.

¹¹⁶ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 7.

de methode *Anno* probeert de effecten van het fascisme Europabreed te bekijken en bespreekt voorbeelden van verzet en collaboratie in verschillende Europese landen.¹¹⁷

In niet-nationaal opgestelde delen wordt er door de schoolboeken ook meer gekeken naar de effecten van het fascisme na afloop van de Tweede Wereldoorlog. Zo legt *Toen voor Straks* een directe link tussen de misdaden van het fascistisch regime en de oprichting van de Verenigde Naties. Het werk van de Verenigde Naties wordt daarna als een groot succes beschreven in het vermijden van nieuwe internationale conflicten en het beschermen van mensenrechten.¹¹⁸ Daarnaast wordt er in verschillende methoden gekeken naar antisemitisme in het heden. Door naar het verleden te kijken wordt er geprobeerd discriminatie in het heden tegen te gaan. In 'Sprekend Verleden' worden de leerlingen aan de hand van korte stukjes tekst over antisemitisme in Europa gevraagd hoe antisemitisme het best bestreden kan worden en of antisemitisme afdoende kan worden bestreden.¹¹⁹ Op deze manier worden de leerlingen zelf aan het denken gezet aan de hand van situaties uit het verleden. Dit is een van de zaken waar ook de Raad van Europa en UNESCO zich hard voor maken als het gaat om het bestrijden van discriminatie en racisme in het onderwijs.

Deelconclusie

De geschiedenisboeken uit het begin van de jaren negentig sluiten over het algemeen goed aan bij de adviezen die door de Raad van Europa zijn opgesteld. Ten eerste zien we dat er een nationaal en internationaal deel in het curriculum is opgesteld. In dit eerste deel wordt een nationaal verhaal verteld zonder dat de teksten zelf nationalistisch zijn. Hoewel er voornamelijk aandacht uitgaat naar het verzet, wordt er zeker erkend dat er Nederlanders waren die hier niet aan mee deden of met de Duitsers collaboreerden. In het internationale deel komt de Europese wens tot uitdrukking veel aandacht aan het fascisme te besteden. Door een thematische aanpak wordt de ideologie het hoofdonderwerp. Wel zien we dat er in de meeste gevallen gefocust wordt op de situatie in Duitsland, slechts een enkel handboek probeert expliciet een Europees perspectief te gebruiken. Ook aan de wens van zowel de Raad van Europa als UNESCO om geschiedenisonderwijs te gebruiken om discriminatie in het heden tegen te gaan, wordt in de meeste methoden gehoor gegeven door leerlingen aan het denken te zetten op basis van voorbeelden uit het verleden.

¹¹⁷ Lam, *Anno*, 24-25.

¹¹⁸ Dalhuisen, *Toen voor straks*, 56-58.

¹¹⁹ Dalhuisen L.G. en Van der Geest, H.J.M., *Sprekend Verleden deel 3* (Amsterdam, 1991), 60.

Periode 1995 tot en met 2005: focus op de Holocaust

Vanaf 1995 worden er vanuit de Raad van Europa concrete adviezen omtrent Holocaustonderwijs opgesteld. Deze adviezen zijn in de eerste plaats voornamelijk gericht op de manier waarop het onderwerp besproken dient te worden. Er wordt aangegeven dat het een meerwaarde heeft wanneer situaties in verschillende Europese landen worden vergeleken. Hierin schuilt weer het verlangen om met een Europees perspectief naar de Tweede Wereldoorlog te kijken. Ook is het zaak om verschillende brontypen te gebruiken in het bespreken van de Holocaust en is het belangrijk om het concept standplaatsgebondenheid te gebruiken. Dit alles moet de leerlingen in staat stellen zelf historisch materiaal te interpreteren en daardoor zelf inzicht te verwerven in het verleden. Dit inzicht moet tot stand komen door verschillende perspectieven uit het verleden te evalueren. Daarbij is enig inlevingsvermogen in historische figuren noodzakelijk. Individuele dilemma's moeten besproken worden om dit inlevingsvermogen te realiseren.

In het verlengde van deze focus op multiperspectiviteit zien we dat minderheden een belangrijkere rol krijgen als het gaat om wat er besproken dient te worden. In tegenstelling tot de vorige periode zien we in deze periode een duidelijke richtlijn ontstaan vanuit de Raad van Europa om de vervolging van andere groeperingen in de concentratiekampen zoals de Roma en Sinti, Jehova's Getuigen, homoseksuelen en gehandicapten mee te nemen in het narratief omtrent de Holocaust. De Holocaust wordt op deze manier meer een voorbeeld van discriminatie in brede zin en niet alleen van antisemitisme. Zo kan de Holocaust als voorbeeld dienen van een bredere discussie omtrent in- en uitsluiting van minderheden en gemakkelijker als voorbeeld dienen in een discussie omtrent discriminatie en racisme. Dit wordt nog eens versterkt door de extra aandacht in de adviezen van bijvoorbeeld Lacomte naar de nasleep van de Holocaust en het bestaan van Holocaust-ontkenning.

Algemene opmerkingen schoolboeken

Voor deze periode zijn er acht verschillende schoolboeken bestudeerd (voor de titels zie bijlage). Dit zijn er twee meer dan voor de vorige periode, maar deze periode is dan ook langer dan de eerste. Het woord 'Holocaust' wordt in deze boeken vaker gebruikt en lijkt daarmee de standaard geworden voor het aangeven van de systematische vervolgingen door het nazi-regime. Aangezien er door de Raad van Europa veel wordt geschreven over de manier waarop Holocaustonderwijs zou moeten uitgevoerd, wordt er in dit deel gefocust op didactische methoden die de schoolboeken gebruiken. Zowel didactisch als inhoudelijk zijn

er duidelijk verschillen met de vorige periode. De schoolboeken zijn inhoudelijk diverser in opbouw.

Inhoudelijk

Ten eerst is er van de tweedeling die we in de vorige periode zien weinig sprake meer. Slechts één schoolboek hanteert deze tweedeling waarin er sprake is van een apart hoofdstuk over bezet Nederland en een ander hoofdstuk over het fascisme in Duitsland.¹²⁰ Het Nederlandse hoofdstuk over de bezetting wordt in alle andere methoden weggelaten. De Holocaust in Nederland wordt in de meeste schoolboeken nog wel besproken maar vormt hier slechts een onderdeel van een groter narratief. Een goed voorbeeld hiervan is terug te vinden in de methode *Sprekend Verleden* uit 1998. In het hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog komt pas bij het bespreken van de gevolgen van de oorlog de eerste keer de focus op Nederland te liggen. Zelfs hier wordt dit ingekaderd in een internationaal verband:

“... In dit hoofdstuk zul je dan ook merken dat weliswaar rekening is gehouden met zoveel mogelijk landen, maar dat aan de gevolgen voor Nederland extra aandacht is besteed.”¹²¹

In plaats van een hoofdstuk op te bouwen vanuit een nationaal perspectief wordt er hier “extra aandacht” gegeven aan de situatie in Nederland in een hoofdstuk waarin zoveel mogelijk landen worden besproken. Ook andere schoolboeken bespreken de situatie in Nederland als tussenkopjes in een breder opgezet hoofdstuk. Zo bespreekt *Pharos* uit 2003 de aantallen Nederlandse slachtoffers van de Holocaust pas aan het eind van een stuk over het fascisme.¹²²

De focus op het fascisme en haar ideologie blijft wel vaak overeind. In het bespreken van het fascisme zijn de rassenleer en het antisemitisme de meest besproken onderwerpen. Schoolboeken blijven de fascistische dictatuur in Duitsland bespreken in combinatie met de communistische dictatuur in Rusland. De methode *Memo* voegt echter nog iets toe aan deze vergelijking door zich af te vragen waarom in Nederland de parlementaire democratie standhield.¹²³

¹²⁰ Kemperman, C. e.a., *Historia, geschiedenis en staatsinrichting voor de bovenbouw havo vwo* (Amsterdam, 1997).

¹²¹ Dalhuisen, L.G. e.a., *Sprekend Verleden, geschiedenis voor de tweede fase vwo 4* (Amsterdam, 1998), 130.

¹²² Hageraats, B. e.a., *Pharos, geschiedenis voor de tweede fase* (Zutphen, 2003), 340-341.

¹²³ Backx, C. en Ulrich, H., *Memo, totalitaire dictatuur of democratie* ('s Hertogenbosch, 1998).

Naast de verandering in de opzet van de schoolboeken zien de schoolboeken de Holocaust als meer dan enkel de Jodenvervolgung. In alle schoolboeken die de Holocaust uitgebreid bespreken worden ook andere maatschappelijke groepen als slachtoffer genoemd. Zo heeft het schoolboek *Sporen* aandacht voor ‘verzetsstrijders, communisten, zigeuners, homoseksuelen en criminelen’ en zien we in *Sprekend Verleden* aandacht voor ‘zigeuners, communisten en politieke tegenstanders’.¹²⁴ Er vormt zich op deze manier een inclusiever beeld van de door de Nazi’s gedane vervolgingen in Europa. Al is het opvallend dat verzetsstrijders in één adem genoemd worden met de andere groepen, aangezien deze niet vanuit ideologische motivatie vervolgd worden en de andere groepen wel.

Tenslotte komt er, overeenkomstig de richtlijnen van de Raad van Europa, meer aandacht voor de nasleep van de Holocaust. Het schoolboek *Sfinx* richt zich in een specifiek deel op oorlogstribunalen en het Neurenberg Tribunaal na afloop van de oorlog.¹²⁵ In *Sprekend Verleden* wordt de Tweede Wereldoorlog besproken in combinatie met de Eerste Wereldoorlog. Er is daarom veel aandacht voor de nasleep van de Tweede Wereldoorlog in vergelijking met de Eerste Wereldoorlog, waarvan de nasleep wordt gepresenteerd als reden voor het uitbreken van de volgende oorlog. De Tweede Wereldoorlog wordt gepresenteerd als een ‘totale oorlog’ met een sterk ideologisch karakter. De Holocaust is hier een van de zwaarwegende elementen. Daarna worden de misdaden van de Holocaust gekoppeld aan de opkomst van mensenrechtenorganisaties.¹²⁶

Didactisch

Naast inhoudelijke ontwikkelingen is er in de schoolboeken ook sprake van grootschalige verandering in de manier waarop de stof aan de leerlingen wordt gepresenteerd. Het boek *Sporen* heeft als intentie om de leerlingen via het schoolboek zelf historisch onderzoek te laten doen. Het boek heeft dus niet alleen het doel om de leerlingen historische kennis bij te brengen maar ook te leren hoe zij zelf historische kennis kunnen verwerven. Het boek kent dan ook een thematische opzet. Aan het begin van het boek wordt dit duidelijk gemaakt:

“Dit boek is een oefenboek waarmee je leert hoe je een historisch probleem aanpakt. Je moet vaardigheden die je aan de hand van voorbeelden leert in andere situaties

¹²⁴ Wilschut, A. e.a., *Sporen, geschiedenis voor vwo 5/6* (Amsterdam, 1996), 73., L.G. Dalhuisen, *Sprekend Verleden*, 48.

¹²⁵ Zewald, M. e.a., *Sfinx, geschiedenis voor de tweede fase informatieboek vwo* (Zutphen, 1998).

¹²⁶ Dalhuisen, *Sprekend Verleden*, 48.

*kunnen toepassen. ... De onderwerpen zijn niet zozeer gekozen vanwege de inhoud, maar omdat ze geschikt zijn om uit te leggen hoe geschiedenis in elkaar zit of hoe mensen met hun verleden omgaan.*¹²⁷

Een van de onderwerpen die geschikt zijn om uit te leggen hoe de geschiedenis in elkaar zit of hoe mensen met hun verleden omgaan is de Holocaust. In een hoofdstuk genaamd 'Treinreis naar Mauthausen' wordt aan de hand van historische bronnen en interviews de geschiedenis van het concentratiekamp Mauthausen uitgelegd.¹²⁸ Opvallend is dat er hier niet alleen sprake is van interviews van slachtoffers van het concentratiekamp, maar ook van leerlingen en docenten die in 1993 een rondleiding kregen door het concentratiekamp. De ervaringen van deze leerlingen en docenten worden als onderwerp meegenomen. Daarnaast wordt er tevens secundaire literatuur besproken en gewogen. Zo worden verschillende stukjes tekst uit historische werken over de Holocaust geciteerd. Bij al deze bronnen worden vragen gesteld over zowel de inhoud als de standplaatsgebondenheid van de auteur.

De andere schoolboeken richten zich niet zo direct als *Sporen* op het doen van historisch onderzoek, maar proberen ook meer vanuit historische vragen aan de slag te gaan. Aan het begin van een hoofdstuk wordt een aantal vragen gesteld waarvan de antwoorden in het hoofdstuk worden gezocht. Zo opent de *Pharos* een hoofdstuk over de Duitse dictatuur met de deelvraag in hoeverre de bevolking van Duitsland de dictatuur accepteerde.¹²⁹ Vervolgens wordt de oorzaak van het ontstaan van verzet in Duitsland gevonden in kritiek op de Jodenvervolging. De leerling kan op deze manier de intentie van de auteur goed volgen en kan grip krijgen op hoe de geschiedenis in elkaar zit. Daarnaast is er ook sprake van veel meer vragen in de lopende tekst. Dit heeft alles te maken met de toename van verschillende bronnen in en naast de hoofdtekst. De auteur is veel minder aan het woord dan in de vorige periode en aan de hand van bronnen wordt er kennis over het verleden overgedragen. Op deze manier moet de leerling actief de bron evalueren en over de lesstof nadenken.

Deelconclusie

Ook in deze periode zien we de aandachtspunten van de Raad van Europa over het algemeen terugkomen in de schoolboeken. Inhoudelijk wordt het nationale verhaal meer geïncorporeerd in het internationale verhaal en is het op die manier meer een voorbeeld dan het hoofdverhaal.

¹²⁷ Wilschut, *Sporen*, 5.

¹²⁸ Ibidem, 70-93.

¹²⁹ Hageraats, *Pharos*, 276.

Dit sluit aan bij de Europese wens voor het presenteren van een internationaler geschiedenisverhaal. Het Nederlandse perspectief is op deze manier slechts een van de vele perspectieven. De multiperspectiviteit is tevens toegenomen in het bespreken van minderheden. De Jodenvervolging blijft vaak hetgeen waar het meeste aandacht over is als het gaat om de Holocaust maar de schoolboeken laten zien dat er ook andere minderheden slachtoffer waren. Didactisch is er ook gehoor gegeven aan de wensen van de Raad van Europa. Zo wordt er meer met verschillende bronnen gewerkt en worden er meer vragen gesteld waardoor de leerlingen zelf met deze bronnen aan de slag moeten.

Periode vanaf 2006: relevantie en de Nederlandse canon

Vanaf 2006 worden veel internationale adviezen omtrent de Holocaust van de voorgaande periode uitgebouwd en versterkt. Het belang van multiperspectiviteit wordt verder bevestigd in de start van het project over 'de ander' in geschiedenisonderwijs in 2006. Er zijn geen teksten meer die zich specifiek richten op de Holocaust. In plaats daarvan wordt er ingezet op het promoten van culturele diversiteit binnen Europa.

Wel wordt de Holocaust besproken als het gaat om de relevantie van het geschiedenisonderwijs in Europa. Door de toenemende chronologische afstand tussen de historische gebeurtenis en de leerling ontstaat er onverschilligheid omtrent de gebeurtenissen tijdens de Tweede Wereldoorlog. Om dit tegen te gaan wordt er nogmaals ingezet op individuele dilemma's die de leerlingen forceren om na te denken over het verleden. Er wordt ook een nieuwe mogelijke oplossing besproken in de vorm van erfgoed en audiovisueel materiaal. Voor dit laatste wordt echter wel gewaarschuwd. Het gebruik van audiovisueel materiaal zoals films en interviews kan heel bepalend zijn in het creëren van een bepaald beeld over het verleden. Dit materiaal dient dus altijd besproken en geëvalueerd te worden in het klaslokaal en kan nooit op zichzelf staan. Wat dit betreft sluiten deze aanbevelingen aan bij de adviezen van historici en sociale wetenschappers.

Hetgeen deze periode scheidt van de vorige periode is het gebruik van de Nederlandse canon. Vanaf 2006 zit de indeling in 10 tijdvakken standaard in alle schoolboeken. Deze indeling is nationaal opgesteld en focust zich op de vaderlandse geschiedenis. Het geschiedenisonderwijs wordt op deze manier op een andere gestandaardiseerde manier ingedeeld. De vraag is of deze verandering ervoor zorgt dat een internationaal perspectief, dat in de vorige periode juist steeds meer gebruikt werd ten opzichte van het nationale perspectief, verder op de achtergrond wordt geplaatst of dat deze wel geïncorporeerd wordt in de nieuwe opzet.

Algemene opmerkingen schoolboeken

De Nederlandse canon komt in alle vier onderzochte schoolboeken vanaf 2006 voor. Hierdoor neemt het onderlinge verschil tussen deze schoolboeken sterk af. De canon bestaat uit tien verschillende tijdvakken. Elk tijdvak heeft een aantal kenmerkende aspecten waar de leerlingen van op de hoogte dienen te zijn. Deze kenmerken zijn vaak gebaseerd op bepaalde begrippen. Vandaar dat er in alle schoolboeken in deze periode gefocust wordt op het uitleggen van bepaalde termen. Deze worden dan ook in de lopende tekst in een aparte kleur weergegeven. Verder geven de schoolboeken aan dat er geoefend kan worden middels digitaal lesmateriaal. Deze is niet in deze analyse opgenomen.

Naast de nieuwe focus op begrippen zijn er didactisch weinig verschillen aan te duiden met voorgaande periode. Nog steeds wordt er middels verschillende bronnen een beeld geschetst van het verleden en wordt er aan de leerlingen gevraagd deze bronnen te wegen en hier zelf mee aan de slag te gaan.

Consequenties van de nieuwe indeling

In de nieuwe indeling valt de Holocaust in het tijdvak ‘Tijd van Wereldoorlogen’. Het gedachtegoed van totalitaire regimes, Nederland ten tijde van de bezetting en de genocide als gevolg van racisme en discriminatie zijn allen kenmerkende aspecten van deze periode en worden daarom allemaal in een apart stuk besproken. We zien dat op deze manier het nationale perspectief standaard terugkomt in de schoolboeken. In het stuk over Nederland ten tijde van de bezetting worden de effecten van de Holocaust in Nederland besproken. Het is opvallend dat er hierbij ongeveer evenveel aandacht is voor collaboratie dan voor verzet, waar in de vorige perioden het verzet meer aandacht genoot. Zo erkennen de auteurs van *Geschiedenis Werkplaats* als eerste de rol van Nederlanders in de Holocaust:

*“Veel NSB’ers maakten zich schuldig aan collaboratie. ... Sommigen deden mee aan de jacht op joden. De politiekorpsen hadden hiervoor speciale afdelingen. In Amsterdam werd in 1943 een aparte groep jodenjagers opgericht.”*¹³⁰

¹³⁰ Van den Geugten, I. e.a. *Geschiedenis werkplaats tweede fase havo* (Groningen, 2012), 156.

Deze aandacht voor de ‘foute’ Nederlander is een goed voorbeeld van de manier waarop er in de schoolboeken gekeken wordt naar Nederland tijdens de oorlog. De hernieuwde aandacht voor bezet Nederland leidde niet tot een extra nationalistisch ingesteld narratief.

Ook de berechting van deze collaborateurs en de moeilijkheden die daarbij gepaard gingen worden een belangrijk onderwerp in de schoolboeken. Zo krijgt het zwart-wit-grijs denken veel aandacht. De tv-serie van Loe de Jong wordt uitgebreid besproken.¹³¹ Door dit uitgebreid te bespreken wordt er stilgestaan bij de vele verschillende perspectieven.

De bespreking van totalitaire regimes blijft grotendeels hetzelfde. Zowel het fascistische en het communistische totalitaire regime in respectievelijk Duitsland en de Sovjet Unie worden besproken. Opvallend is dat er vanaf nu ook het fascisme in Italië wordt besproken. Dit geeft aan dat er van de focus op Duitsland, die door Beening wordt aangehaald en een Europabreed geschiedverhaal in de weg zou staan minder sprake is dan voorheen. Toch blijft er het meeste aandacht voor het fascisme in Duitsland. Betreffende de Holocaust wordt ook hier de rassenleer van het nationaalsocialisme in Duitsland besproken.

Door de nieuwe indeling is er in de schoolboeken vanaf 2006 altijd sprake van een apart deel over de Holocaust. Het woord genocide wordt gebruikt om de Holocaust te beschrijven. Daarbij bespreken de auteurs van ‘Geschiedenis Werkplaatst’ ook even kort de Armeense genocide.¹³² Op deze manier wordt de Holocaust in een context geplaatst en minder gezien als een eenmalig incident. Deze koppeling tussen de Holocaust en de Armeense genocide is nieuw voor deze periode.

De aparte paragraaf over de Holocaust is vanuit Europees perspectief geschreven. Zo heeft ‘Sprekend Verleden’ het over het ‘van west naar oost uitkammen van Europa’ als het gaat om de Jodenvervolging.¹³³ Ook is er aandacht voor alle verschillende groepen in Europa die het doelwit waren van de Holocaust. In plaats van enkel de cijfers te presenteren over Nederland en West-Europa wordt er duidelijk gemaakt dat er over het aantal vermoorde Sinti en Roma in Oost-Europa geen gegevens bekend zijn.¹³⁴

Deelconclusie

De invoering van de Nederlandse canon heeft geleid tot een andere indeling van het geschiedenisonderwijs in Nederlandse schoolboeken. Dit heeft echter niet tot gevolg gehad

¹³¹ Van den Geugten, *Geschiedenis werkplaats*, 173.

¹³² Ibidem, 210.

¹³³ Bastiaans, C. e.a., *Sprekend verleden, geschiedenis bovenbouw vwo* (Zutphen, 2016), 193.

¹³⁴ Bijvoorbeeld bij: Venner, J. e.a., *Feniks, geschiedenis voor de tweede fase* (Groningen, 2007), 233.

dat de Europese richtlijnen niet meer gevolgd worden. Het nationale perspectief kwam terug maar er kwam ook een deel over de Holocaust bij waarin er Europabreed gekeken wordt. Hierin worden alle minderheden die leden onder de Holocaust besproken. Tevens wordt er hierbij gebruik gemaakt van verschillende primaire en secundaire bronnen. De leerling wordt ook hier geforceerd om zelf over deze bronnen te reflecteren. Dit zien we ook terug in delen over verzet en collaboratie. Het zwart-wit-grijs denken wordt besproken. Het concept 'de ander' zien we niet concreet terugkomen maar door te focussen op het individuele handelen is er toch indirect meer aandacht voor.

6. Conclusies: De effecten van Europeanisering op Holocaustonderwijs in Europa

Aan het begin van deze scriptie werd de vraag gesteld hoe het Holocaustonderwijs zich in de context van internationalisering van het Europese onderwijs tussen 1990 en nu ontwikkeld heeft en hoe dit terug te zien is in Nederlandse schoolboeken. Op deze internationalisering wordt in eerste instantie door UNESCO en later door de Raad van Europa aangestuurd. Onder internationalisering van het Europese onderwijs vallen twee ontwikkelingen: de ontwikkeling van een internationaal perspectief in de geschiedenisboeken in plaats van het klassieke nationale perspectief enerzijds, en de ontwikkeling van Europese richtlijnen specifiek voor Holocaustonderwijs anderzijds.

Met de val van de Sovjet Unie en de door deze gebeurtenis ontstane nieuwe samenwerking tussen Oost- en West-Europa worden er concrete plannen gemaakt om het onderwijs in Europa te verbeteren. Er moet voor Oost-Europese landen een kader gecreëerd worden waarbinnen hun nieuwe onderwijs kan worden opgebouwd. Hierdoor ontstaat er ook een drang om in West-Europa het geschiedenisonderwijs te verbeteren. De Holocaust wordt een van de onderwerpen waar veel aandacht naar uitgaat. De adviezen van de Raad van Europa richten zich dan ook onder andere op het zien van de Holocaust als een internationaal fenomeen. In de tweede helft van de jaren negentig worden er vervolgens concrete richtlijnen opgesteld over het Holocaustonderwijs. Het belang van multiperspectiviteit bij het behandelen van de Holocaust wordt meerdere malen aangehaald. In het verlengde hiervan vindt de Raad van Europa het van belang om de Holocaust te zien als meer dan enkel de Jodenvervolgung. Andere slachtoffers die in de concentratiekampen omkwamen verdienen ook aandacht. Om de toename van multiperspectiviteit bij het Holocaustonderwijs te verwezenlijken, wordt er aangestuurd op het behandelen van verschillende bronnen en het bespreken van individuele dilemma's. Leerlingen zouden zich op deze manier moeten kunnen inleven in het verleden en daarbij ook kritisch blijven over verschillende bronnen. Dit zou daarnaast bijdragen aan het relevant houden van de Holocaust voor de leerlingen. In de eenentwintigste eeuw wordt daarbij ook aangeraden om audiovisueel materiaal zoals interviews, film of erfgoed te gebruiken. Tenslotte wordt er stilgestaan bij de rol die de Holocaust kan spelen in moderne discussies omtrent racisme, discriminatie en antisemitisme.

In de praktijk is de toename van de aandacht voor de Holocaust in het Europese geschiedenisonderwijs vanaf de jaren negentig in lijn met de extra aandacht die de Raad van Europa aan het onderwerp geeft. Daarnaast is het kennisniveau over de Holocaust snel gestegen in Oost-Europese gebieden zoals Roemenië, waar er bewust met de documenten van

de Raad van Europa aan de slag is gegaan. Uit onderzoek blijkt echter dat er een aantal problemen zijn die beter Holocaustonderwijs in de weg staan. Een van grootste problemen die wordt aangekaart in onderzoeken is het kennispeil van docenten. In zowel Oost- als West-Europa zijn er onderzoeken gedaan die aantonen dat de kennis omtrent de Holocaust beperkt is. In West-Europa geven docenten daarnaast aan dat ze graag meer sturing willen. Dat de Raad van Europa deze sturing biedt lijkt echter niet bekend te zijn bij de docenten. Daarnaast wordt het belang van Holocaustonderwijs in sommige Oost-Europese landen door zowel docenten als leerlingen niet ingezien. Wanneer het onderwerp door docenten niet met gepaste ernst benaderd wordt, is het lastig om van hogerhand veranderingen door te voeren. Dit is een mogelijke verklaring voor het feit dat de adviezen van de Raad van Europa niet volledig tot uiting zijn gekomen.

In Nederland is er geen probleem omtrent de relevantie van de Holocaust. Er heerst een educatieve herdenkingscultuur en de geschiedenisles is daardoor niet het enige moment waarop leerlingen in aanraking komen met de Holocaust. Vanaf de jaren tachtig spelen gastdocenten een grote rol in het Nederlandse onderwijs over de Holocaust. Mede door kritiek van historici dat deze gastdocenten niet het gewenste effect hebben en het feit dat de oorlogsgeneratie aan het uitsterven is, zijn gastdocenten tegenwoordig vervangen door beeldmateriaal en bezoeken aan musea of andere erfgoedinstellingen. Dit laatste sluit aan bij het creëren van historisch besef, een van de meest besproken doelstelling van het Nederlandse geschiedenisonderwijs.

De Nederlandse schoolboeken sluiten over het algemeen goed aan bij de internationale adviezen over Holocaustonderwijs en lijken dan ook meer gehoor te geven aan deze adviezen dan dat er elders in Europa gedaan wordt. De Holocaust wordt vanaf de jaren negentig gezien als een Europees fenomeen, welke vanaf toen ook binnen een internationaal kader besproken wordt. Wel wordt er op dat moment duidelijk een splitsing gemaakt tussen het internationale en het nationale perspectief. In dit internationale deel is er voornamelijk aandacht voor Duitsland en het ontstaan van het nationaalsocialisme. Ook wordt de Holocaust stevast gebruikt om discriminatie of antisemitisme in het heden te bespreken. Wanneer er vanaf 1995 specifieke richtlijnen ontstaan, beginnen ook ontwikkelaars van schoolboeken gehoor aan deze richtlijnen te geven. Inhoudelijk wordt het nationale verhaal over de Holocaust meer geïncorporeerd in een internationaal verhaal en worden er meer verschillende minderheden besproken. Ook didactisch zijn er grote veranderingen. Zo gaan de schoolboeken meer bronnen gebruiken en proberen ze verschillende perspectieven op het verleden aan de scholieren voor te leggen. In 2006 komt er met de Nederlandse canon een

gestandaardiseerde indeling van het geschiedenisonderwijs in Nederland. Hoewel historici de meerwaarde van de Nederlandse canon niet altijd inzien, zien we dat de invoering van de canon geen negatieve gevolgen heeft op het Holocaustonderwijs. In de nieuwe standaard indeling is er altijd plaats voor het bespreken van de Holocaust. De manier waarop deze besproken wordt, blijft doorgaans hetzelfde als in de vorige periode: er is aandacht voor verschillende minderheden en er wordt standaard vanuit een internationaal perspectief geschreven.

Of de veranderingen in het Nederlandse Holocaustonderwijs daadwerkelijk veroorzaakt zijn door de nieuwe Europese richtlijnen is op basis van deze studie niet met zekerheid vast te stellen. Wel kan geconcludeerd worden dat deze richtlijnen duidelijk terug te zien zijn in de schoolboeken. In toekomstig onderzoek kan er wellicht gekeken worden naar de discussies die door auteurs en beleidsmakers gevoerd zijn bij het opstellen van de schoolboeken. Daarnaast zou het wellicht van toegevoegde waarde zijn om onderzoek te doen naar de ideeën van leerlingen en docenten over het Nederlandse Holocaustonderwijs. Schoolboeken zijn immers slechts een deel van het onderwijs en het meenemen van het beeld van docenten en leerlingen zou dan ook nieuwe inzichten kunnen bieden. Een internationale vergelijkende studie zou daarnaast meer kunnen vertellen over het Europese Holocaustonderwijs. Dit soort onderzoeken biedt ook voor auteurs en beleidsmakers meer inzicht in de verschillen die er in de praktijk gezien worden en de manier waarop er op ingespeeld kan worden.

Bibliografie

Literatuur:

- Beening, André, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken 1750-2000* (Amsterdam, 2001).
- Bruinse, Julian, *Onderwijs als monument: De Tweede Wereldoorlog in schoolmethoden uit het voortgezet onderwijs bij havo en vwo van 1945 tot 2016* (onuitgegeven masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen, 2017).
- Dalhuisen, Leo, 'Terugblik op een halve eeuw vakdidactiek geschiedenis' In: *Kleio* 7 (2008).
- De Haan, Ido, *Na de ondergang* (Den Haag, 1997).
- Delanty, Gerard, *Inventing Europe, Idea, Identity, Reality* (New York, 1995).
- Donovan, Suzanne en Bransford, John, *How Students Learn, History in the Classroom* (Washington, 2005).
- Eckmann, Monique, 'Exploring the Relevance of Holocaust Education on Human Rights Education', *Prospects* 40:1 (2010).
- Englund, Thomas, 'The Linguistic Turn within Curriculum Theory', *Pedagogy, Culture and Society* 19 (2011), 193-206.
- Ferro, Marc, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Weesp, 1984).
- Forster, Stuart, 'Teaching about the Holocaust in English schools: challenges and possibilities', *International Education* 24 (2013), 133-148.
- Foster, Stuart en Crawford, Keith (red), *What shall we tell the Children, International Perspectives on School History Textbooks* (Greenwich, 2006).
- Foster, Stuart, 'Teaching about the Holocaust in English schools: Challenges and Possibilities', *Intercultural Education* 24:1 (2013).
- Frankl, Michal, 'Holocaust Education in the Czech Republic, 1989-2002', *International Education* 14:2 (2003), 177-189.
- Gallagher, Carmel, *History Teaching and the promotion of democratic values and tolerance* (Straatsburg, 1996).
- García, Soledad, *European Identity and the Search for Legitimacy* (Londen, 1993).
- Gorsky, Jonathan, *Teaching the Holocaust* (London, 1994).

- Gray, Michael, *Contemporary Debates in Holocaust Education* (Basingstoke, 2014).
- Gray, Michael, *Preconceptions of the Holocaust among Thirteen and Fourteen year olds in English Schools*, (Onuitgegeven dissertatie, University of Londen, 2014).
- Grever, Maria en Ribbens, Kees, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam, 2007), 83.
- Grever, Maria en Van Boxtel, Clara, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum, 2014), 20-29.
- Gross, Jan, *Neighbors: The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland* (Londen, 2002).
- Gross, Michal, 'To Teach the Holocaust in Poland: Understanding Teachers Motivations to Engage the Past', *Intercultural Education* 24:1 (2013), 103-120.
- Gross, Zehavit en Stevick, E. D., 'Holocaust Education - International Perspectives: Challenges, Opportunities and Research', *Prospects* 40:1 (2010), 17-33.
- Haus, Leah, 'Europeanization, Education, and School Curricula: The Role of Historical Legacies in Explaining Policy Variation Between England and France', *Comparative Political Studies* (New York, 2009), 917-944.
- Hondius, Dienne, *Oorlogslessen: onderwijs over de oorlog sinds 1945* (Amsterdam, 2010).
- ICIC, *School Textbook Revision and International Understanding* (Parijs, 1933).
- Ivanova, Elena, 'Ukrainian High School Students' Understanding of the Holocaust', *Holocaust and Genocide Studies* 18:3 (2004), 402-420.
- Jedwab, Jack, 'Measuring Holocaust Knowledge and its Impact: A Canadian Case Study', *Prospects* 40:2 (2010), 273-286.
- Kraus, Peter en Cederman, Lars-Erik, *Transnational Communication and the European Demos* (New York, 2002).
- Kriener, Jonathan, 'The Debate on Israeli and Palestinian Textbooks', *Internationale Schulbuchforschung* 25 (2003), 198-200.
- Lange, Anders, *A Survey of Teachers' Experiences and Perceptions in Relation to Teaching about the Holocaust* (Stockholm, 2008).

- Laqua, Daniel, 'Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order', *Journal of Global History* 6:2 (2011), 223-247.
- Lecomte, Jean-Michel, *Teaching about the Holocaust in the 21st century* (Straatsburg, 2001).
- Michaels, Deborah, 'Holocaust Education in the "Black Hole of Europe": Slovakia's Identity Politics and History Textbooks Pre- and Post- 1989', *International Education* 24:1 (2013), 19-40.
- Mikk, Jaan, *Textbook: Research and Writing* (Frankfurt, 2000).
- Misco, Thomas, "'Most Learn Almost Nothing": Building Democratic Citizenship by Engaging Controversial History through Inquiry in Post-Communist Europe', *Education, Citizenship, and Social Justice* 6:1 (2011), 87-104.
- Misco, Thomas, "'We did also save People": A Study of Holocaust Education in Romania after Decades of Historical Silence', *Theory and Research in Social Education* 36:2 (2008), 61-94.
- Nicholls, Jason, 'Methods in School History Textbooks', *International Journal of Historical Learning, Teaching, and Research* 3:2 (Oxford, 2003).
- Nicolas Kinloch, 'Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah', *Teaching History* 104 (2001), 8-14.
- Novick, Peter, *The Holocaust in American Life* (New York, 1999).
- Nygren, Thomas 'UNESCO and Council of Europe Guidelines, and History Education in Sweden, c. 1960-2002', *Education Inquiry* 2:1 (2011), 37-60.
- Pettigrew, Alice e.a., *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools: An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice* (Londen, 2009).
- Pingel, Falk, 'Contested Past - Disputed Present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools', *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung* 110:2 (Hannover, 2003).
- Pingel, Falk, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Hannover, 1999).
- Podeh, Elie, 'History and Memory in the Israeli Educational System: The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbooks (1948-2000)', *History and Memory* 12:1 (2000), 65-100.
- Praag, Theo, 'Tijd voor kwaliteit: de Tweede Wereldoorlog in de schoolboeken', *Kleio* 44:7 (2003), 24-27.

- Ronde, Achim, 'Learning each other's historical narrative: a road map to peace in Israel/Palestine?', In: Korostelina, K.V. (red), *History education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering joint textbook projects* (Londen, 2013), 177-191.
- Santerini, Milena, 'Holocaust Education in Italy', *International Education* 14:2 (2003).
- Schweber, Simone, 'Education', In: Hayes, P. en Roth, J. (red) *The Oxford Handbook of Holocaust Studies*, (Oxford, 2010).
- Shemilt, Denis, 'The Future of the Past: How Adolescents make Sense of Past, Present and Future', *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching* (Utrecht, 2006).
- Short, Geoffrey, 'Lessons of the Holocaust: A Response to the Critics', *Educational Review* 55:3 (2003), 277-287.
- Shqerra, Endri, *European Identity: The Newly Born European Demos?* (New York, 2017).
- Smith, Tom e.a., *The Holocaust and its Implications: A Seven-Nation Comparative Study* (New York, 2005).
- Soysal, Yasemin, 'The Construction of European Identity 1945-present', In: Foster, Stuart en Crawford, Keith (red), *What shall we tell the Children, International Perspectives on School History Textbooks* (Greenwich, 2006), 113-130.
- Stobart, Maitland, 'Fifty Years of European Co-Operation on History Textbooks: The Role and Contribution of the Council of Europe', *Internationale Schulbuchforschung* 21:2, (Braunschweig, 1999), 147-161.
- Stradling, Robert, *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century* (Straatsburg, 2001).
- Stradling, Robert, *The European Content of the School History Curriculum* (Straatsburg, 1995).
- Totten, Samuel, 'The Start is as Important as the Finish: Establishing a Foundation for Study of the Holocaust', *Social Education* 62:2 (1998).
- Van Boxtel, Clara, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam, 2009).
- Van der Laarse, Rob, *Bezeten van vroeger. Erfgoed, identiteit en musealisering* (Amsterdam, 2005).
- Verbeeck, Georgi, 'In de schaduw van Auschwitz en de Goelag Archipel. De Historikerstreit', In: Dassen, Patrick en Nijhuis, Ton, *Gegijzeld door het verleden:*

Controverses in Duitsland van de Historikerstreit tot het Sloterdijk-debat (2001), 23-42.

- Weinbrenner, Peter, 'Methodologies of Textbook Analysis used to date', In: Bourdillon, Harm (red.), *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis* (Amsterdam, 1992).
- Wilschut, Arie, *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: Over geschiedenisonderwijs en de rol van de canon daarin* (Amsterdam, 2005).
- Zimmerman, Joshua, *The Polish Underground and the Jews, 1939-1945* (New York, 2015).

Websites:

- Council of Europe, 'Commissioner concerned about human rights backsliding in Poland' <<https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/commissioner-concerned-about-human-rights-backsliding-in-poland>> [geraadpleegd op 28-02-2019].
- Council of Europe, 'Educating for Diversity and Democracy: teaching history in contemporary Europe' <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/educating-for-diversity-and-democracy-teaching-history-in-contemporary-europe>> [geraadpleegd op 02-12-2018].
- Council of Europe, 'Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century' <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/learning-and-teaching-about-the-history-of-europe-in-the-20th-century>> [geraadpleegd op 20-12-2018].
- Council of Europe, 'Shared Histories for a Europe without Dividing Lines (2010-2014)' <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/2010-2014-shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines>> [geraadpleegd op 02-12-2018].
- Council of Europe, 'The "New Europe"' <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/the-new-europe->> [geraadpleegd op 19-12-2018].
- Council of Europe, 'The Image of the Other in History Teaching (2006-2009)' <<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/the-image-of-the-other-in-history-teaching>> [geraadpleegd op 28-12-2018].
- Georg Eckert Institute, 'Approaches to Peace Pedagogy in History Geography and Civics Instruction in Israel and Palestine' <<http://www.gei.de/en/projects/completed-projects/approaches-to-peace->

[pedagogy-in-history-geography-and-civics-instruction-in-israel-and-palestine.html](http://www.gei.de/en/the-institute.html)> [geraadpleegd op 07-12-2018].

- Georg Eckert Institute, 'The Institute' <<http://www.gei.de/en/the-institute.html>> [geraadpleegd op 07-12-2018].

Publicaties op naam van de Raad van Europa, UNESCO en de Volkenbond:

- Council of Europe, *Against bias and prejudice, the council of Europe's work on history teaching and history textbooks* (Straatsburg 1995).
- Council of Europe, *History teaching and confidence building: the case of Central and Eastern Europe* (Smolensk, 1995).
- Council of Europe, *History Teaching and European Awareness* (Delphi, 1994).
- Council of Europe, *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition* (Sophia, 1994).
- Council of Europe, *Learning History to Understand and Experience Cultural Diversity Today* (Straatsburg, 2007).
- Council of Europe, *Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches* (Praag, 1995).
- Council of Europe, *Quality history education in the 21st century. Principles and guidelines* (2017), pdf via: <<https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>>.
- Council of Europe, *Statute of the Council of Europe* (Londen, 1949).
- UNESCO, *60 ans d'histoire: actes du colloque international 16-18 novembre 2005, Paris* (Parijs, 2007).
- UNESCO, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding* (Parijs, 1949).
- UNESCO, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding* (Parijs, 1949).
- UNESCO, *Guidelines for Enhancing Quality Education through Textbooks and Learning Media* (Parijs, 2010).
- UNESCO, *Making textbook content inclusive: a focus on religion, gender, and culture* (2017).

- UNESCO, 'Recommendations concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms', In: *Records of General Conference, 18th session* (Parijs, 1974), 147-154.
- Volkenbond, Declaration Regarding the Teaching of History (Revision of School Text-Books) (Geneve, 1937).
- UNESCO, *Report of the Director-General on the Activities of the Organization in 1947* (Parijs, 1947).
- UNESCO, *Towards world understanding: some suggestions on the teaching of history; International Educational Seminar on the Teaching of History as a Means of Developing International Understanding* (Sèvres, 1951).

Bijlage I: geconsulteerde schoolboeken

Periode 1990 tot en met 1994 (chronologisch)

- Knigge, J., *Historisch Perspectief: wereldgeschiedenis van de twintigste eeuw boek 1 1900-1945* (Hilversum, 1990).
- Knigge, J., *Historisch Perspectief: wereldgeschiedenis van de twintigste eeuw boek 2 1945-heden* (Hilversum, 1991).
- Dalhuisen, L.G. en Van der Geest, H.J.M., *Sprekend Verleden deel 3* (Amsterdam, 1991).
- Dalhuisen, L.G. e.a., *Toen voor straks deel 3* (Amsterdam, 1993).
- Lam, D. e.a., *Anno deel 3* (Voorschoten, 1994).
- Kemperman, C. e.a., *Historia, geschiedenis en staatsinrichting voor de bovenbouw havo vwo* (Amsterdam, 1994).

Periode 1995 tot en met 2005 (chronologisch)

- Wilschut, A. e.a., *Sporen, geschiedenis voor vwo 5/6* (Amsterdam, 1996).
- Kemperman, C. e.a., *Historia, geschiedenis en staatsinrichting voor de bovenbouw havo vwo* (Amsterdam, 1997).
- Backx, C. en Ulrich, H., *Memo, totalitaire dictatuur of democratie* ('s Hertogenbosch, 1998).
- Backx, C. en Ulrich, H., *Memo, historisch overzicht van de twintigste eeuw* ('s Hertogenbosch, 1998).
- Zewald, M. e.a., *Sfinx, geschiedenis voor de tweede fase informatieboek vwo* (Zutphen, 1998).
- Dalhuisen, L.G. e.a., *Sprekend Verleden, geschiedenis voor de tweede fase vwo 4* (Amsterdam, 1998).
- Backx, C. e.a., *Memo, geschiedenis voor de tweede fase* ('s Hertogenbosch, 2003).
- Hageraats, B. e.a., *Pharos, geschiedenis voor de tweede fase* (Zutphen, 2003).

Periode vanaf 2006 (chronologisch)

- Verkuil, D. e.a., *Geschiedenis werkplaats* (Groningen, 2006).
- Venner, J. e.a., *Feniks, geschiedenis voor de tweede fase* (Groningen, 2007).

- Van den Geugten, I. e.a., *Geschiedenis werkplaats tweede fase havo* (Groningen, 2012).
- Bastiaans, C. e.a., *Sprekend verleden, geschiedenis bovenbouw vwo* (Zutphen, 2016).