

Geskiedenisonderrig in die Na-oorlogse Duitsland⁽¹⁾

deur

PROF. F. A. VAN JAARSVELD

I

MET die studie van die geskiedenisonderrig in Suid-Afrika na die Tweede Transvaalse Onafhanklikheidsoorlog, val dit 'n mens op dat lord Milner die onderrig van die vaderlandse geskiedenis tydelik verbied het, omdat dit, soos hy gevrees het, sou lei tot dislojaliteit en verenging van die blik, terwyl hy denasionalisering, binding aan die Britse Ryk en 'n verruiming van die gees as ideaal vir die Afrikaners voor oë gehad het. Volgens E. B. Sargant is die voormalige Republikeinse geskiedenisleerplanne deur „agitators” gebruik om die leerlinge instrumente te maak vir nasionalistiese „propaganda en sedisie”. Die geskiedenisonderrig moes dus nie Afrikaner- of Suid-Afrikasentries wees nie, maar algemeen en universeel. Lord Milner het ook groot waarde geheg aan nuwe skoolgeskiedenisboeke wat só opgestel moes word dat dit uitvoering aan sy ideale gee.⁽²⁾

Dit was die probleem van die geskiedenisonderrig by 'n oorwonne volk, wat na 'n historiese katastrofe „heropgevoed” moes word volgens die eise van die oorwinnaars, wat my gedagte tot die geskiedenisonderrig in die na-oorlogse Duitsland gelei het. Ek het hier nie 'n direkte vergelyking tussen die toestande hier en dáár na twee oorloë op die oog nie, want die omstandighede is verskillend. Wat egter van belang is, is die eendersheid van die probleem van die onderrig van die geskiedenis na die historiese ineenstorting in albei lande, wat vóór die katastrofes sterk nasionalisties ingestel was en wat hulle in 'n nuwe tydperk moes heroriënteer.⁽³⁾ En met die oog op die veranderde wêreld waarin ons tans leef, is dit miskien nie onvanpas nie, om, deur 'n studie van die geskiedenisonderrig in die buiteland, maatstawwe aan te lê waarvan die eie bedrywigheid op hierdie terrein bewus of onbewus gemeet behoort te word. Later kom ek weer op die huidige geskiedenisonderrig in Suid-Afrika terug.

Ek besef dat ek my op 'n wye terrein waag, 'n terrein waaroor ek nie met absolute sekerheid kan praat nie, want my toegang tot Duitsland is die literatuur. Ek het versamel so veel ek kon, maar dit spreek vanself dat my bibliografie sy beperkinge sal hê en daarom ook hierdie referaat waaruit heelwat onopgeloste vrae sal voortkom. Wat ek in gedagte het, is die probleem van die doelstellings van die geskiedenisonderrig en middele om dit te verwesenlik, veral met

(1) Referaat gehou voor die Afrikaans-Duitse Kultuurunie van Pretoria op 29 Augustus 1960.

(2) F. A. van Jaarsveld en J. I. Rademeyer: *Teorie en Metodiek vir Geskiedenisonderrig*, Johannesburg, 1960, p. 103.

(3) Eintlik sou 'n vergelyking tussen die ontwikkeling van die geskiedenisonderrig by ons na die Tweede Transvaalse Onafhanklikheidsoorlog en in Duitsland na die Eerste Wêreldoorlog tot hede 'n vrugbare studieveld wees wat interessante parallele kan openbaar.

betrekking tot die hoërskool. Hierby moet gevoeg word dat die probleem nie spesifiek Duits is nie, dit is algemeen, maar het in sy mees akute vorm in die na-oorlogse Duitsland te voorskyn gekom. Verder sal dit aantoon hoe die geskiedenisonderrig deur ideologieë en tydsomstandighede beïnvloed word. Die doelstelling en taak vloei dááruit voort.

II

Om tot begrip te geraak van die toestand na die Tweede wêreldoorlog is dit nodig om die probleem eers histories na te gaan. Geskiedenisonderrig het eers gedurende die 19e eeu algemeen geword op die Europese middelbare skole en eers in 1872 is dit in die Pruisiese laerskole ingevoer. Omdat die geestelike klimaat na 1870 nasionalisties was, is dit verstaanbaar dat die geskiedenisonderrig dit sou weerspieël.

Op 1 Augustus 1890 is die leerplanne vir die *Volkschule* goedgekeur en in sy edik het die Pruisiese Minister van Onderwys die klem laat val op die aankweking van „Duitse patriotisme”, op „trots” op die geskiedenis van die eie land en die regerende dinastie van die Hohenzollern. Keiser Wilhelm II het self in Desember 1890 verklaar: „Ons moet nasionalistiese jong Duitsers opkweek”. Die regulasies vir die opleiding van onderwysers het ook die nasionale geskiedenis beklemtoon en aankweking van liefde vir die vaderland vereis. Volgens W. C. Langsam⁽⁴⁾ wat ’n studie van die geskiedenisonderrig op die *laerskool* gedurende die tydperk van Keiser Wilhelm II gemaak het, was die verheerliking van die vaderland en die Keiser die kern van die geskiedenisonderrig. Daar is klem gelê op die missie van die Duitse Ryk, sy historiese taak, die prestasies van groot nasionale figure op verskillende terreine, die goed en bloed wat opgeoffer is vir volk en vaderland en heldeverheerliking veral met betrekking tot oorlog, militarisme en die leër.

Die gees van die geskiedenisonderrig soos in verskillende skoolgeskiedenisboeke uitgekom het, was dat die Duitse nasie altyd reg en die hom omringende nasies altyd verkeerd en vol sinistere bedoelinge was. Oorheersend op die laerskool in Pruise was die vaderlandse geskiedenis. Aan die geskiedenis van ander Europese nasies is geringe aandag gegee en in die hoëre klasse is dit vermeld slegs insoverre dit op die Duitse ontwikkeling invloed uitgeoefen het. Langsam het vasgestel dat van die 195 weke wat aan geskiedenis as aparte vak gewy is, slegs 10 weke vir buitelandse nasies as sodanig opsy gesit is. Die orige 95% van die tyd is vir nasionale geskiedenis gebruik.⁽⁵⁾ ’n Skoolgeskiedenis van Fritsche het vir 64% uit suiwer militêre geskiedenis van Pruise en Duitsland bestaan terwyl die resterende deel die prestasies en dade van die Hohenzollerns bevat het.⁽⁶⁾

Wat die *middelbare* skole in Pruise betref is in 1910 as riglyn vir die geskiedenisonderrig vasgestel „die aankweking van liefde vir vors en vaderland”. Die leerstof moes sodanig gekies word dat dit insig gee in die groot ontwikkelings-

(4) W. C. Langsam: *Nationalism in the Prussian Elementary Schools under William II in Nationalism and Internationalism* (New York, 1950) pp. 241-260.

(5) *Ibid.*, p. 252.

(6) *Ibid.*, p. 258.

lyne van die volk en 'n begrip vir die grootheid van die vaderland. Hierdie onderrig moes in „vaterländischer Wärme und Begeisterung” geskied.⁽⁷⁾

Langsam oordeel dat nasionalistiese indoktrinasie en nasionale superioriteit uit die geskiedenisonderrig gestraal het. Dit was volgens hom kleinerend van die buurstate en vol van propaganda en haat, veral teen Frankryk. Miskien is dit 'n oordrewe en alte swart siening wat deur die na-oorlogse omstandighede geïnspireer is, maar wat wel waar is, is dat dit Duitssentries en nasionalisties was.

Maar was die onderrig van geskiedenis beter en meer verlig in die Europese buurstate? Boyd Shafer,⁽⁸⁾ wat 'n studie van die onderwerp gemaak het, kom tot die gevolgtrekking dat dit daar nie anders gesteld was nie. In Frankryk is bv. deur die geskiedenisonderrig wraak teen die aartsvyand Duitsland aangekweek en in Brittanje was die geskiedenisonderrig ook nasionalisties en imperialisties. Shafer het aangetoon dat die gees waaruit die Eerste Wêreldoorlog te voorskyn gekom het, grootliks deur die nasionalistiese geskiedenisonderrig moontlik gemaak is. Daardeur is egosentriese mense sonder begrip vir mekaar se probleme gekweek.

Na die ineenstorting van die tweede Duitse Ryk in 1918 is die Weimarse Republiek opgerig. Dit het 'n kentering in die geskiedenisonderrig gebring. Die klem het nou geval op die buitelandse invloede wat in die wording van die Duitse volk van betekenis was. Die offisiële doelstelling, soos in 1925 uiteengesit, was die opwekking en bevordering van vaderlandsliefde en 'n staatsburgerlike gesindheid. 'n Mens kan praat van 'n afwending van die Duitse nasionalistiese tradisie en heropvoeding tot aanvaarding van die pligte van toekomstige demokratiesgesinde burgers.

Daar was egter groeiende verzet teen hierdie offisiële poging om die ideale en helde van die ou Imperiale Duitsland neer te haal en die politieke teenstanders het handig hiervan gebruik gemaak. Die poging tot heropvoeding deur middel van die geskiedenisonderrig en die inskakeling van Duitsland in 'n breër Europese verband het na 1933 gestrand op die rots van die Nasionaal-Sosialisme. Dit het weggedoen met die Weimarse Republiek en die Derde Ryk is geproklameer. Dit sal nodig wees om aandag aan Nazi-Duitsland te gee om tot 'n begrip van die geskiedenisonderrig na die Tweede Wêreldoorlog te geraak, want dit is tot op sekere hoogte 'n reaksie op die toestand voor die Oorlog.

III

Hier sal nou ingegaan word op die verband tussen die Ideologie, sy geskiedenisbeskouing en geskiedsbeeld. Die Nasionaal-Sosialisme het in die krisis en armoede na die Oorlog en in die vernederinge en beperkinge van die Versaillesverdrag gunstige ontkiem- en groeitoestande gevind en was dus die produk van besondere omstandighede. Dit het die *staat* as 'n organisme gesien en verabsoluteer. Dit berus op mag, lewensruimte en uitbreiding wat deur die *volk* bepaal word en wie se wil deur die *leier* verpersoonlik word.

(7) Wilhelm Oltrogge: *Der Geschichtsunterricht* (Berlyn, 1958), p. 11.

(8) Boyd C. Shafer: *Nationalism, Myth and Reality* (London, 1955).

Laasgenoemde vind sy besieling in die *Mythos* van die Germaanse ras, wat uitverkore is, besondere eienskappe besit en deur verbastering bedreig word. Verder was daar die mite van die *Duitse Ryk*, 'n historiese gedagte uit die Middeleeue. Hiervan het 'n imperialisme uitgegaan wat moes neerkom op 'n federalistiesgeordende Europa onder Duitse leiding. Die Ryk sou volgens die ideologie die Ewige Ryk wees wat deur die leier verwesenlik is. Om hierdie utopie of ideaal-toestand tot werklikheid te maak, is propaganda en geweld sowel na binne as na buite gebruik. Onder ideologie word dus verstaan 'n sisteem van teoretiese regverdiging en besieling vir die eie gedagte en handeling. Dit het 'n post-teoretiese of van agteraf-beredeneerde en regverdigende karakter. Selfs die negatief-gerigte handeling word in positiewe sin probeer regverdig.⁽⁹⁾

Die Nasionaal-Sosialistiese geskiedbeskouing was 'n uitvloeisel van die Ideologie, wat 'n bondgenoot in die geskiedeniswetenskap en -onderrig moes vind. Deur dwang, ontslag, swygverbod of internering is die eie stem van die na waarheidstrewende wetenskap gesmoor en die skool, radio, pers en populêre propagandageskrifte kon die nuwe geskiedbeskouing laat ingang vind.

Dit het afwysend gestaan teenoor die ou of tradisionele Duitse geskiedeniswetenskap van Ranke en aansluiting gesoek by die nasionalistiese en subjektivistiese geskiedskrywing van Heinrich von Treitschke. Die Nasionaal-Sosialistiese geskiedskrywing het ook kontakpunte gevind in die tendensies in die geskiedenis teorie van ná die Eerste Wêreldoorlog, nl. 'n verlies van geloof in die Vooruitgang, 'n besef van toenemende spesialisering van die wetenskap en wantroue in die ideaal van objektiwiteit. Die 19e-eeuse neiging om alle beoordeling agterweë te laat en alles te wil verstaan, het na die vertwyfeling en onsekerheid van die Historisme gelei. Die Nasionaal-Sosialisme het egter misbruik van die moderne kennisteorie gemaak wat onvermydelike subjektivisme in die historiese kennis aanvaar het hoewel dit nog na objektiwiteit moet bly strew. Vir die geskiedeniswetenskap is die ideaal gestel van diensbaarheid aan die Ideologie: volgens Gerhard Schröder se *Geschichtsschreibung als politische Erziehungsmacht* wat die kern van die Nasionaal-Sosialistiese opvattinge omskryf het, moes die geskiedeniswetenskap die draagster van die „völkisch-politische” wees, nl. 'n „gesinnungsbildende Macht”, d.i. kennis moet in diens gestel word van 'n nasionalisties-opvoedende taak. Dit moes die leermeesterin van die politieke ideale van die dag wees, die eie volksbestaan, handeling en situasie regverdig, verdedig, bestendig en die omringende state aanval, m.a.w. pragmaties-aktiverend wees en daardeur afsien van die ideaal van objektiwiteit en die historiese waarheid, dus bewustelik 'n radikale subjektivisme invoer wat na propaganda en opsetlike vervalsing van die historiese werklikheid gelei het. Soos Theodor Litt dit uitdruk, moes geskiedenis geskryf word nie volgens die beginsel van „so war es” nie, maar van „so soll es gewesen sein” en „wie es ihr paszt”.⁽¹⁰⁾ In die vir die breë publiek bestemde

(9) Ivo Schöffer: *Het Nationaal-Sosialistiese Beeld van de Geschiedenis der Nederlanden* (Arnhem, 1957) hoofstukke 1 en 2; H. Grebing: *Der Nationalsozialismus, Ursprung und Wesen* (München, 1959), hoofstuk III.

(10) Vgl. Theodor Litt: *Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens* (München, 1948), p. 91.

propagandistiese publikasies, vind ons die noodwendige leuen en verdraaiings van die waarheid met die oog op binding aan die Ideologie en politieke vorming. Daar was uitsonderings maar oor die algemeen was die historiese werklikheid, waarin aanknopingspunte vir die regverdiging van die Ideologie gesoek is, sekondêr.⁽¹¹⁾

Tot sover die geskiedskrywing wat die grondslag vir die geskiedenisonderrig betref. Volgens die amptelike doel van die Nasionaal-Sosialisme staan die onderwys van die geskiedenis in diens van die opvoeding van die politieke Duitse mens. Die kind moet gevoel dat hy vir die voortbestaan van sy volk en Ryk alles offerwillig in die stryd sal werp. Dit moet die jeug met trots vervul op die prestasie van die Duitse volk en sy helde en toerus met kennis van die onvernietigbare rassiese oerkragte en 'n geloof in die missie van Duitsland. Daar is voorgeskryf dat dié metode op die gevoel 'n fantasie moet inwerk.⁽¹²⁾

Watter geskiedenisbeeld is nou aan die jeug voorgehou? Walter Frick het vyftien punte vir die geskiedenisbeoefenaars in onderrig voorgeskryf:⁽¹³⁾ Die prehistorie en die primitiewe ras wat die kiem in hom dra van alle groot volke en persoonlikhede van Germaanse oorsprong; die rasse- en nasionale idee in teëstelling tot die internasionale idee; die groot Germaanse gemeenskap oor die wêreld wat gebonde bly aan die lot van die Ryk; die idee van die heldedom wat onverbreeklik verbonde is aan die idee van die leier; die Germaanse heroïese ideaal wat steeds gedwonge was om hom te verset teen die omsingeling van vyande; die groot Volksverhuisings wat die geskiedenis van die Germaanse ras bepaal het; die Germaanse oorsprong van die Sumeriese, Egiptiese en Indiese beskawings; rasvermenging met sy nadelige gevolge; die verowering van die gebied ten ooste van die Elbe; die groot Germaanse volksverhuisings na Italië, Frankryk, Spanje, Engeland, Asië en Afrika wat die oorwig verklaar van dié volke oor die Russe en die Balkanslawe, wat geen nuwe Germaanse bloedtoevoer gekry het nie; die moderne geskiedenis waaruit blyk dat Duitsland te sterk oopgestel was vir moderne invloede, en die rol van die hedendaagse Duitsland wat in 'n stryd teen sy vyande verraai is, en deur die liberalisme en kommunistiese ideologie tot aan die rand van die ondergang gebring is, maar tot heroïese weeropstanding deur die Nasionaal-Sosialisme en die Leier gevoer is.

Deur die mite van *ras*, of *bloed* en *bodem* as beginsel te neem verander die beeld van die geskiedenis radikaal. Dit word uitgeskuif na die prehistoriese tyd waaroor maklik gefantaseer kan word. Die oorsprong, ontwikkeling en verspreiding van die uitverkore Germaanse ras bepaal die hele wêreldgeskiedenis. Die Middeleeue en Nuwe Tyd is ingeperk en die klem val op die groot Ryksbouers en hulle probleme soos Frederik die Grote en Bismarck. Die Derde Ryk (die eindfase van die beweging) is die grootste van al die Germaanse skeppings. Die Germaanse superioriteit word in die middelpunt geplaas en Duitsland sentraal gestel. Die geskiedenisbeeld word deur en deur Duits-nasionalisties. Daarin is weer feitlik geen plek vir die omringende lande nie,

(11) Vgl. Schöffer: a.w., p. 39.

(12) Oltrogge, a.w., pp. 12-14.

(13) Schöffer, a.w., pp. 47-48.

behalwe insoverre hulle op die Duitse ontwikkeling invloed gehad het. Die Mythos (ras, bloed, bodem en ryk) oorheers die beeld en beperk dit tot één middelpunt van die wêreld, nl. Duitsland.⁽¹⁴⁾ Watter praktiese uitwerking dié beeld gedurende die jare 1933 — 1945 kon hê, is moeilik om vas te stel. Die Tweede Wêreldoorlog het tot die val van Duitsland gelei.

IV

Die ineenstorting van die Nasionaal-Sosialistiese Duitsland het dié vraag by die verowerdes laat opkom: hoe was dit alles moontlik? Waar was nou die ideale wat die Ideologie gestel het? Die eie situasie is gediagnoseer en in teëstelling met die reaksie na die val van die Tweede Ryk in 1918, toe die „Kriegschuldfrage” gestel is, het een stroming die skuld aanvaar en na die „dwaalwee” van die verlede, wat op die katastrofe uitgeloop het, gesoek. Die verlede is in die lig daarvan herinterpreteer. Constantin Silens se *Irrweg und Umkehr, Betrachtungen über das Schicksal Deutschlands* is ’n voorbeeld hiervan.⁽¹⁵⁾

’n Ander stroming het die geskiedenis probeer ontvlug. Daar is gevoel dat die groot geskiedenisbeeld van die Duitse verlede onherroeplik verlore is. Die *re-education* van die Besettingsmagte het bewus probeer om die Duitse nasionale verlede uit te skakel. Deur die oorwinnaars is die Duitsers as ’n nasie van politieke misdadigers bestempel. By vele het die gevoel ontstaan dat die jaar 1945 die jaar nul in die Duitse geskiedenis is en dat ’n verbintenis met die verlede slegs onheil sal bring. Dit verklaar hierdie anti-historiese stroming. Eers sowat vyf jaar na die Besetting kan weer van ’n herontwaking van die Duitse geskiedenis-bewussyn gepraat word.⁽¹⁶⁾

Die geskiedenisonderrig is nie onmiddellik na die Oorlog deur die Besettingsmagte toegelaat nie. Die Nasionaal-Sosialistiese geskiedenisbeeld het soos mis voor die son verdwyn en van gebruik van die vooroorlogse skool-geskiedenisboeke was daar nie sprake nie. Geskiedenis is algemeen beskou as ’n gevaarlike vak en dit het van alle skoolvakke die mees problematiese geword.⁽¹⁷⁾ Die vraag het ontstaan of die geskiedenisonderrig nog enige waarde het. Oral het daar verwarring en onsekerheid geheers veral oor die doelstelling, taak en waarde van die onderrig van die geskiedenis.

Maar sake kon nie daar gelaat word nie. In 1947 het K. König en dr. K. Witte ’n brosjure gepubliseer wat deur die *Education Branch* goedgekeur is, nl. *Grundprobleme und Aufgaben des Geschichtsunterrichts von heute*, waarin almal wat by die geskiedenisonderrig betrokke is, uitgenooi is om aan ’n diskussie oor die probleme en taak van die onderrig deel te neem sodat daar helderheid in die verwarring kon kom. Die skrywers gaan uit van die gedagte dat Duitsland slegs met ’n jeug opgebou kan word, wat op skool met die elementêre grondfeite van die Duitse geskiedenis vertrouwd gemaak is en wat die huidige situasie vanuit die geskiedenis kan laat begryp.

(14) H. von Srbik: *Geist und Geschichte vom deutschen Humanismus bis zur Gegenwart*, II, hoofstuk XXII; Hans Ebeling: *Methodik des Geschichtsunterrichts* (Berlin, 1955), pp. 16-17.

(15) Basel, 1946.

(16) Vgl. W. Drascher: *Das Widererwachen des deutschen Geschichtsbewusstseins in Afrika-Post*, Nov. 1959, p. 25.

(17) Gerhard Ritter: *Geschichte als Bildungsmacht* (Stuttgart, 1949), p. 7.

Of dit reaksie hierop was of nie, vooraanstaande historici en opvoedkundiges soos Erich Weniger, Gerhard Ritter, W. Hofer, Theodor Litt, Hans Ebeling, Eduard Spranger onder andere het sedert 1947 heelwat oor die ideale, doelstellings en probleme van die geskiedenisonderwys gepubliseer.⁽¹⁸⁾ Ook onderwysers het aan die bespreking deelgeneem, soos o.a. blyk uit konferensies en referate wat deur die *Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände* georganiseer is. Een van sy publikasies *Geschichtsunterricht in unserer Zeit, Grundfragen und Methoden* gee 'n helder insig in die aard van die gedagtewisseling.⁽¹⁹⁾ In die vyftigerjare het nuwe boeke, sowel metodiek- as teksboeke, die lig gesien,⁽²⁰⁾ terwyl 'n mag der menigte artikels in tydskrifte⁽²¹⁾ oor die onderwerp verskyn het soos o.a. in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 'n maandblad van die Duitse geskiedenisonderwysers.

Watter grondgedagtes is in hierdie gesprekke na vore gebring? In die eerste plek is helderheid gebring in die vraagstuk van die historiese objektiwiteit. Die onsekerheid en skeptisisme wat as gevolg van die veranderde doelstellinge ingetree het, moes teëgewerk word. Teoretici het verduidelik dat daar altyd verskillende keuseprinsipes, sinsuitlegmoontlikhede en standpunte sal wees, maar dat daar maar één waarheid bestaan. Lewensbeskouing en staanplekgebondenheid sal sowel wisseling van perspektiewe bring as beperkinge van die kennis, wat iets anders is as die Nasionaal-Sosialistiese geskiedenisvervalsing. Die verlede moet „verstaan” word deur insig, maar alles verstaan beteken nie alles vergewe nie, want wanneer kritiese en sedelike maatstawwe aangewend word, hoef insig in die geskiedenis nie tot 'n sedelike relativisme te lei nie. Vir die jeug moet voorgehou word niks minder nie as die waarheid — al sou dit ook bots met geliefkoosde opvattinge.⁽²²⁾

Tweedens is daar gewaarsku teen negatiewe kritiek op die verlede, wat tog nie deur die jeug verstaan sal word nie. 'n Positiewe benadering sal beter meewerk om die jeug in die huidige situasie te oriënteer. Deur negatiewe kritiek kan die gevaar intree dat die jeug wat uit een mite gestap het, 'n ander kan binnetree.

Derdens is daarop gewys dat daar op die oorwonne Duitsland ook 'n taak rus. Die jeug moet opgekweek word om verantwoordelikheid in die nuwe demokraties-parlementêre stelsel te dra. Omdat daar nie langer bloot bevele uitgevoer hoef te word nie rus die verpligting op elke burger om deur die *organon* van die geskiedenis van hulle verantwoordelikheid ten opsigte van staat en volk bewus te word. 'n Skool sonder geskiedenis sou 'n teken daarvan wees dat die Duitse volk nie langer aan sy historisiteit en taak teenoor die mensheid glo nie.⁽²³⁾

(18) Vgl. o.a. G. Ritter: a.w.; Theodor Litt: *Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens* (1948).

(19) Braunschweig, 1951.

(20) O.a. Dr. A. Borck: *Einführung in den Geschichtsunterricht* (1950); E. Weniger: *Neue Wege im Geschichtsunterricht* (1949); Ernst Willmans: *Geschichtsunterricht* (1949); W. Oltrogge: *Der Geschichtsunterricht* (1958); Hans Ebeling: *Methodik des Geschichtsunterrichts* (1955); Heinrich Roth: *Kind und Geschichte* (1955); W. Kleinknecht: *Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts* (1956).

(21) Vgl. die lyste van die vernaamste na-oorlogse geskrifte in *Geschichtsunterricht in unserer Zeit* (Braunschweig, 1951), pp. 157-171 en Hans Ebeling: *Methodik des Geschichtsunterrichts* (Berlyn, 1955), pp. 128-139.

(22) Vgl. veral Gerhard Ritter, Theodor Litt en Erich Weniger. *Kyk voetnoot 18 en 20.*

(23) Vgl. Weniger, a.w.

In die vierde plek is aan die karaktervormende waarde van die geskiedenis-
onderwys geglo. Groot persoonlikhede kan met vrug bestudeer word sonder om
hulle valslik te heroïseer.

Vyfdens is daarop gewys dat die geskiedenis die leermeesterin van die
sosiale werklikheid is en dat dit verdraagsaamheid in plaas van haat of engheid
in die hand kan help werk.

Sesdens is verklaar dat begrip van die verlede noodsaaklik is vir insig
in die eietydse probleme en vir 'n oriëntering in die nuwe wêreld.

Verder moet die geskiedenis opvoed tot kritiese denke — daar mag nie
ligtelik oor persone of sake uit die verlede geoordeel word nie, veral nie met
die maatstawwe van die eie tyd nie omdat so 'n projeksie 'n valse beeld van
die geskiedenis gee.⁽²⁴⁾

V

Dit was nie net hierdie teoretiese bespiegeling wat invloed op die
geskiedenisonderrig sou uitoefen nie; die veranderde wêreld na die Oorlog
het as vanself nuwe doelstellinge vir die geskiedenisonderrig verpligtend
gemaak. Daaruit het kritiek op die Nasionaal-Sosialistiese geskiedenisbeeld
gevolg en het die eis om 'n hersiening van die tradisionele Duitse geskiedenisbeeld
voortgekom. Vanuit die veranderde omstandighede in Europa en die wêreld
is opnuut offisiële doelstellinge vir die geskiedenisonderrig neergelê.

Reeds vroeg na die ineenstorting is besef dat daar afskeid geneem sou moes
word van die ou Europa, en dat hulle in die breukvlak tussen twee eeue staan
— aan die een kant die nasionalistiese ingesteldheid van die soewereine nasionale
state en aan die ander kant dié van 'n Europa met sy supra-nasionale tendensies.
Daar is besef dat die wêreld één geword het en dat die swaartepunte van die
internasionale beslissings nie langer in Europa sou wees nie, maar in die
randgebiede soos Rusland en Amerika. Ludwig Dehio het daarop gewys hoe
Ranke se universele geskiedenis-konsepsie nie plek het vir genoemde lande nie.⁽²⁵⁾
Daar moes plek ingeruim word vir die gekleurde koloniale volke wat hulle
met die beweging van die anti-kolonialisme geëmansipeer het van die oorheersing
van die blanke Weste. Met die deurbraak van die globale denke het dit duidelik
geword dat Duitsland nie die middelpunt van die wêreldgeskiedenis is nie,
maar soos 'n blaas sit aan die groot lewensboom van die mensheid; dat die
wording en lot van die Duitse volk soos dié van die algemeen-menslike groei
en strewe is. Dit was dus noodsaaklik om weg te breek van die enge, nasionalis-
tiese benadering van die geskiedenis en die blik te verbreed tot 'n wêreld-
omvattende skou.

Historici het debatte gevoer oor vraagstukke soos „Die einde van die
Nuwe Tyd”,⁽²⁶⁾ „Ons historiese Toekoms”,⁽²⁷⁾ „Afskeid van die Geskiedenis
tot Hiertoe”,⁽²⁸⁾ „Afskeid van Europa?”⁽²⁹⁾ Tipies is die herskrywing van die

(24) Vgl. ook o.a. Kleinknecht, Wilmanns, Ebeling, ens. Kyk voetnoot 20.

(25) Ludwig Dehio: *Gleichgewicht oder Hegemonie* (1948).

(26) Romano Guardini: *Das Ende der Neuzeit* (Basel, 1950).

(27) *Unsere geschichtliche Zukunft* (Würzburg).

(28) Alfred Weber: *Abschied von der bisherigen Geschichte* (Bern, 1946).

(29) Heinrich Scharp: *Abschied von Europa?* (Frankfurt, 1953).

Duitse geskiedenis vanuit die gesigspunt van die Europese eenheid.⁽³⁰⁾ Dit is kenmerkend van die Duitse historiografie ná die Tweede Wêreldoorlog.

Hierdie gesigspunte het kritiek op die Nasionaal-Sosialistiese geskiedsbeeld meegebring. Erich Weniger het, soos trouens ook Litt en Ritter, 'n „Geschichte ohne Mythos” geëis, terwyl Hans Ebeling die „Rückkehr zum Logos” bepleit het. Hierdie kritiek raak veral die Germaans-sentriese beperking van die visie en die oornasionalisering wat tot self-isolering en self-oorskating gelei het, die biologiese teorie van die rassiese bepaaldheid van alle menslike lewensuitinge en die selfbegogeling en illusie van wêreldheerskappy en uitverkorenheid. Eers in die vergelyking van die geskiedenis van verskillende lande kan deur die beperkinge van die nasionalistiese geskiedenisvisie gebreek en die historiese verbondenheid met die volke van die wêreld ondervind word.⁽³¹⁾

Geen wonder nie dat daar na die Tweede Wêreldoorlog geëis is dat die Duitse tradisionele geskiedsbeeld hersien moet word.⁽³²⁾ Dit was veral noodsaaklik omdat daar tussen geskiedsbeeld en politieke handeling so 'n intieme verhouding bestaan. Om 'n geskiedenisbeeld te skep, beteken om uit die menigvoudige gebeurtenisse van die verlede die vir óns wesenlike uit te werk. Die Duitse geskiedsbeeld is 'n produk van veral die 19e-eeuse nasionalistiese geskiedskrywing.

Dit was egter spoedig 'n probleem van omvangryke diskussie, want die hersiening van 'n geskiedsbeeld is nie so eenvoudig soos dit lyk nie en dit kan nie ornag plaasvind nie. Die geskiedsbeeld vorm die grondslag van die geskiedenisonderrig en hang saam met die lewens- en wêreldbeskouing van 'n volk. As die geskiedsbeeld hersien wil word, moet vóóraf eers die *weltanschauliche* grondslae, wat die geskiedsbeeld bepaal, analiseer word. Daarna kom die konkrete samehange aan die beurt. Nie feite sal verander nie, maar die verbande waarin hulle tot mekaar staan.

Tipiese aspekte van die Duitse geskiedsbeeld wat intensief bespreek is, is die volgende: die idealisering en verheerliking van mag, (imperialisme); die heroïsering en etisering van oorlog - (militarisme); die radikalisering en verabsoluttering van die Duitse nasionale idee (nasionalisme); die valse heroïsering van historiese persoonlikhede; die verwaarlosing van die studie van die kragte van die maatskaplike en ekonomiese lewe, die gebrek aan universele gesigspunte en 'n gebrek aan sedelike maatstawwe vir die beoordeling van dinge uit die verlede.⁽³³⁾

Dit is nie moontlik om verder hierop in te gaan nie. Interessant is die diskussie wat oor sekere omstrede persoonlikhede en gebeurtenisse in die konkrete geskiedenisbeeld ontstaan het.⁽³⁴⁾ Dit raak o.a. Frederik die Grote, Bismarck en die Pruisiese militarisme. Waar die klem voorheen geval het op die verheerliking van die veldslae van Frederik die Grote, word nou daarop

(30) Vgl. bv. Albert Mirgeler: *Geschichte Europas* (Freiburg, 1953).

(31) Ebeling, *a.w.*, p. 17.

(32) Hans Kohn: *German History, some new German views* (London, 1954); Walther Hofer: *Geschichte zwischen Philosophie und Politik* (1956), p. 15 en 125; Wilhelm Schüssler: *Um das Geschichtsbild* (1953); *Gibt es ein deutsches Geschichtsbild?* (Konferenz der Ranke-Gesellschaft, Frankfurt, 1955).

(33) Vgl. W. Hofer: *Geschichte Zwischen Philosophie und Politik* en hierin: *Weltanschauung und Geschichtsbild in Deutschland*, p. 26; W. Schüssler: *Um das Geschichtsbild*, pp. 10-11.

(34) Vgl. Schüssler en Hans Kohn, *a.w.* (voetnoot 32).

gewys dat, toe hy Frankryk in Europa vasgebind het, dit Engeland in staat gestel het om die wêreld te verower en die grondslae van die Britse Ryk te lê. Die visie word daardeur verbreed.

Hoe het hierdie denkbeelde hulle uitgewerk in die offisiële doelstellinge van die geskiedenisonderrig ná die Tweede Wêreldoorlog? Op 17 Desember 1953 het die Kultuurminister vir die *Deutsche Länder* aanbeveel dat daar soveel moontlik ooreenstemming oor die doelstellinge van die onderwys van geskiedenis moet wees. As ons die nuwe riglyne⁽³⁵⁾ wat hy neergelê het, vergelyk met vorige amptelike verklarings, spring die veranderinge wat ingetree het duidelik in die oog.

Volgens die riglyne moet die geskiedenisonderrig die jongmens opvoed om 'n eie wêreld- en mensbeeld te verkry asook om sy plek en taak in die gebeure te erken. Om dit te bereik is die volgende dinge nodig: kennis van die veelkantigheid van die menslike lewe en die veelvoudigheid van historiese kragte; insig in die wese van die mens en sy gemeenskap; insig in die motiewe vir die menslike handeling en die verstaan van die politieke geskiedenis deur vergelyking van die werkende kragte op al die terreine van die lewe. Verder is nodig: begrip van die samehange van die verlede en huidige gebeurtenisse wat wetenskaplik verantwoord en „wertbestimmt” moet wees. Deur die geskiedenisonderrig moenie net die vermoë bereik word om te kan oordeel nie, maar ook die bereidheid tot die daad in die diens van die gemeenskap, volk én mensheid. Daar moet verder gelet word op die prestasie en die waardigheid van die mens in die geskiedenis.

Die klem val dus op die vorming van die *bele* mens en op die inskakeling van die leerling in die gemeenskap; op besonne oordeel, verdraagsaamheid en die groot samehange van die mensheidsgeskiedenis. Hier is die chauvinistiese en die Duits-sentriese geskiedsbeeld uitgeskakel.

Hierdie riglyne word weerspieël in die na-oorlogse skoolgeskiedenisboeke. Die vierdelige reeks wat in Nordrhein-Westfale in die middelbare skole gebruik word, dra die volgende titels:

- (1) *Das Abendland im Werden* (einde van die Romeinse Ryk);
- (2) *Das Abendland in der Einheit* (Middeleeue);
- (3) *Das Abendland als europäisches Staatensystems* (tot 1815);
- (4) *Europa und die Welt* (einde van die Tweede Wêreldoorlog).

Die Duitse vaderlandse geskiedenis is hier ingeskakel as onderdeel van die Aandland of Wes-Europa en dié weer as onderdeel van die buite-Europese of planetariese geskiedenis van 'n eengeworde wêreld.

VI

Die hersiening van die tradisionele Duitse geskiedenisbeeld, die eliminerings van nasionalistiese trekke en die verbreding van die visie tot die ander en

(35) Oltrogge, *a.w.*, pp. 9-11.

buite-Europese gebiede, hang ook saam met die internasionale pogings om skoolgeskiedenisboeke te hersien met die oog op die verbetering van die onderlinge verhouding van die volke van die wêreld.

Reeds na die Eerste Wêreldoorlog het die Volkebond 'n komitee benoem om skoolboeke uit verskillende lande te ondersoek. Uit sy rapporte het dit geblyk dat hulle deurtrokke was van nasionalistiese propaganda en vooroordele. Van die pogings om teksboeke te verbeter het egter nie veel tereggekome nie.⁽³⁶⁾

Na die Tweede Wêreldoorlog het daar in verskillende lande stemme opgegaan vir die uitskakeling uit skoolgeskiedenisboeke van frases wat skadelik kan wees vir die Europese samewerking en die verhouding tussen volke. Van die kant van die V.V.O. het *Unesco* hom beywer vir die internasionale uitwisseling en verbetering van skoolboeke. In 1950 het ook die Raad van Europa hom dit ten doel gestel om die verstandhouding tussen die Europese lande te verbeter deur konferensies van geskiedenisonderwysers te belê. Vooraf word skoolgeskiedenisboeke uitgeruil. Franse gesaghebbendes kry bv. Duitse skoolboeke om te beoordeel en omgekeerd. Op so 'n konferensie — die eerste is in 1950 gehou — word dan rapport uitgebring, referate word gelewer en aanbevelings gemaak, wat aan die Raad van Europa voorgelê word. Die aanbevelings word dan deur die Raad vir oorweging aan die betrokke uitgewers en outeurs gestuur. Die verslae bevat aanbevelings oor subjektiewe uitdrukkings, inkorrekte bewerings, vooroordele, weglatings en die inbring van aspekte wat agterweë gelaat is en wat die betrokke land graag vermeld wil sien. Ook word aanbeveel dat die skoolgeskiedenisboeke dinge opneem wat die lande gemeenskaplik bind. Baie goeie resultate is hierdeur behaal. Deur die inisiatief van die Raad van Europa is bv. konferensies in Oslo, Rome, Parys en Scheveningen gehou.⁽³⁷⁾

In Duitsland het die *Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände* onder toesig van *Unesco* hom ook vir internasionale kongresse van die Europese en Amerikaanse geskiedenisonderwysers beywer. So is bv. Frans-Duitse gesprekke in Parys en Mainz, en Amerikaans-Duitsê diskussies in Braunschweig⁽³⁸⁾ gehou; verder gesprekke tussen Denemarke en Duitsland en 'n *Unesco*-seminaar in Sèvres, ens.

Die doelstelling van laasgenoemde konferensies is gerig op 'n bowenasionale integrasie van die tradisionele voorstelling, wat die konsepsie van die soewereine staat moet vervang. Dit moet omvorm word tot 'n Aandlandse (Europese) en nog verder daaroorheen tot 'n algemeen-menslike geskiedenisbewussyn. Die uitgangspunt is dat wêreldgeskiedenis vir die Europese mens nie langer die hoogkulture van die Mediterreens-Europese wêreld is nie: dit omvat die geskiedenis van alle mense en alle tye op ons planeet wat in die 20e eeu tot één wêreld geword het. Waar die uitgangspunt voorheen nasionalisties was, is dit tans internasionalisties.

(36) J. A. Lauwerys: *History Textbooks and International Understanding* (Unesco, 1953).

(37) Vgl. Verslag in *Nieuwe Rotterdamse Courant*, 19.9.1957.

(38) *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* (Braunschweig, 1953), p. 121 e.v. Gehou op 12-23 Mei 1952.

Die referate en besprekings van hierdie internasionale konferensies word gepubliseer in die *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* waarvan daar nou al drie lywige bande verskyn het.⁽³⁹⁾

* * *

Daar mag nou gevra word wat die posisie van die geskiedenisonderrig in die kommunisties-beheerde Oos-Duitsland is. Die beginsel daar is om die opgroeiende jeug te vervreem van Wes-Duitsland en 'n geslag te kweek wat in hulle wese kommunisties sal wees. Die historiese materialisme lewer hiervoor die ideologiese grondslag. Marx word daar voorgedhou as die grootste seun van die Duitse nasie. Die geskiedenisonderrig is 'n heerskappy-instrument vir die beheersing van die massas.

Die Sowjet-Duitse geskiedskrywing beklemtoon die verbondenheid van Oos-Duitsland met die Slawiese wêreld.⁽⁴⁰⁾ Daar word bv. beweer dat wanneer die Duitse volk aan die kant van die Russe was, dit altyd met hom goedgegaan het. Ook word die Oosterse invloede op die Duitse ontwikkeling beklemtoon. 'n Historikus, S. M. Lesnik, veroordeel Pruië as die wegbereider van die Nasionaal-Sosialisme terwyl A. Busch in sy *Irrweg einer Nation* die „misdadigheid” in die Duitse geskiedenis beklemtoon. Die Oos-Duitse geskiedsbeeld is afhanklik van en geïntegreer met die Russiese geskiedsbeeld. Daar word egter met twee maatstawwe gemeet. Terwyl die Russiese kolonisasie van die noorde, ooste en suide goed is, is die Duitse ooskolonisasie misdadig en roofsugtig. Die Russiese politiek ten opsigte van Pole was bevrydend maar die Duitse onderdrukkend. Terwyl die Russiese integrasiepoging van die lande rondom Moskou in die vorming van 'n sentrale staat as goed geoordeel word, word die Pruisiese poging tot 'n soortgelyke integrasie van Duitsland verdoem.

'n Skoolgeskiedenisboek⁽⁴¹⁾ wat in Oos-Duitsland gebruik word (bestem vir die 8e klas vir 'n leerling van plus-minus 14 jaar) is oorspronklik in Russies geskryf maar in Duits vertaal (1951). Dit is 'n kollektiewe werk wat die wêreldgeskiedenis deur 'n Russiese bril betrag. Op die kaf is 'n groot foto van Stalin en binne-in is sy foto nog sowat 'n dosyn keer afgedruk.

Die Duitse jeug moet hieruit leer hoe dit met Rusland vóór die Rewolusie van 1917 gesteld was en watter historiese betekenis dié gebeurtenis vir die mensheid gehad het. Dit stel Rusland sentraal en behandel die Duitse geskiedenis as reaksionêr, kapitalisties en verraderlik. Die bevryding word aan Rusland toegeskryf wat ook by Potsdam die basis sou gelê het vir 'n nuwe, demokratiese Duitsland. Aan die einde van elke hoofstuk is 'n aantal vrae. Twee voorbeelde hiervan is:

- (i) Spreek oor die misdadige aanval van die Fasciste op die Sowjetunie!
- (ii) Gee 'n oorsig van die belangrikste gebeurtenisse van die groot vaderlandse oorlog van die Sowjetvolk.

(39) Die eerste in 1951, die tweede in 1953 en die derde in 1959.

(40) *Gibt es ein deutsches Geschichtsbild?* pp. 101-120, *Das Geschichtsbild der Sowjetzone*, van prof. G. von Rauch.

(41) Vgl. *Nieuwe Rotterdamse Courant*, 1.10.1952, *Achter het ijzeren Gordijn V, Het Geschiedenisboek*.

VII

Ten slotte keer ons, soos beloof, na Suid-Afrika terug. Soos daar in Europa spanning tussen die nasionaliteite bestaan, bestaan daar in ons land ook spanning tussen die taalgroepe en rasse. Waar daar in die skoolgeskiedenisboeke verborge (en onbewuste) vooroordele steek, mag dit uit die weg geruim word deur die wedersydse uitwisseling en hersiening van stelle boeke. Die geskiedenis-
onderwysers uit die taalgroepe mag dan saamkom om 'n gesamentlike grondslag neer te lê wat die grootste mate van nasionale eenheid kan bevorder.⁽⁴²⁾

Verder kan die verhouding tussen die Vaderlandse en Algemene geskiedenis by ons ook op 'n nuwe basis verdeel word. Ook ons voel die uitwerking van die eengeworde wêreld. As gevolg hiervan behoort daar in die leerplan ook klem gelê te word op die Oosterse volke wat 'n steeds groter rol in die wêreld gaan speel. Gelukkig is Afrika reeds beklemtoon. In die Transvaalse leerplanne tot st. VIII word voorgeskryf dat Algemene Geskiedenis net gedurende die eerste kwartaal behandel sal word, m.a.w. drie-kwart van die jaar moet aan Vaderlandse Geskiedenis gewy word. Die skoolgeskiedenisboeke weerspieël noodwendig hierdie ongunstige verdeling.

In die Natalse geskiedenisleerplan vir st. VI word vir eksamendoeleindes geen Suid-Afrikaanse geskiedenis vereis nie, terwyl vir nie-eksamendoeleindes, slegs as keuse toegelaat word die opkoms van die demokrasie in Suid-Afrika as een van vyf onderwerpe. Vir die Junior Sertifikaat (sts. VII en VIII) word slegs die geskiedenis van Suid-Afrika van 1595 tot 1662 verpligtend gemaak. Van die res van die Suid-Afrikaanse geskiedenis leer die leerling van st. VI tot st. VIII dus niks. Waarvan die Transvaalse leerplanne te veel het, het die Natalse weer te weinig. Gelukkig is die verdeling tussen Algemene en Vaderlandse geskiedenis vir sts. IX en X in beide provinsies meer gunstig verdeel. Dit geld ook vir die Vrystaat en Kaapprovinsie wat tot st. VIII egter Sosiale Studies i.p.v. geskiedenis as vak doseer. Ook die Sosiale Studies vereng die blik na buite.

Die Europese leerplanne behandel die geskiedenis so na as moontlik aan die eie tyd. Gelukkig het die Transvaalse leerplanne hierin verbetering aangebring en word die Suid-Afrikaanse en Algemene geskiedenis tot 1939 behandel. In Natal gaan dit egter nog net tot 1910 en 1918 respektiewelik.

(42) In hierdie verband het ek reeds 'n soortgelyke opmerking gemaak in *Historia* Jrg. 2, nr. 1, 1957, p. 53, *Die waarde van die Algemene Geskiedenis op Skool*.