

Nationalisme in beeld gebracht

Historische schoolplaten in Nederland en Duitsland,
circa 1900-1970

Pascal de Rooij

Master thesis Maatschappijgeschiedenis
Erasmus Universiteit Rotterdam
Student: Pascal de Rooij
Studentnummer: 311344
Datum: 28-08-2011
Begeleider: prof. dr. Maria Grever
Tweede lezer: dr. Jacques Dane

|

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Hoofdstuk 1 Wetenschappelijke verantwoording	3
1.1 Inleiding	3
1.2 Onderzoeksvraag	6
1.3 Theoretische concepten	8
<i>Nationalisme</i>	8
<i>Verbeelding</i>	12
1.4 Bronnen en methoden	13
<i>Visuele en tekstuele bronnen</i>	13
<i>Kwalitatief of kwantitatief onderzoek?</i>	15
Hoofdstuk 2 Onderwijs en historische schoolplaten in Nederland en Duitsland	18
2.1 Onderwijs en het vak geschiedenis	18
2.2 Historische schoolplaten	24
Hoofdstuk 3 De verbeelding van koloniën	28
3.1 Prenten: stereotypen en beeldvorming	29
3.2 De koloniën in de Nederlandse klas	45
3.3 De Duitse benadering van de koloniën	71
3.4 Conclusie	82
Hoofdstuk 4 Godsdienst verbeeld	85
4.1 Historische schoolplaten en religie	85
4.2 Luther en Jezus Christus als toonaangevende Ariërs	87
4.3 Onderwijs en verzuiling in Nederland	108
4.4 Conclusie	122
Hoofdstuk 5 Slotbeschouwing	125
Bronnen en literatuur	129

Voorwoord

Ik ben er in dit jaar namelijk achter gekomen dat een master thesis niet door één persoon wordt geschreven. Als student werd ik omringd door mensen die me steunen of juist corrigeren als dat nodig was. Een team dat achter me stond en me motiveerde wanneer ik het niet meer zag zitten. Het zijn deze mensen die het verschil maken tussen een essay en een thesis en die ik daarom niet ongenoemd voorbij kan laten gaan.

Allereerst wil ik mijn begeleider prof. dr. Maria Grever en mijn medestudenten van de Research Workshop bedanken voor hun hulp gedurende de gehele master thesis. De verschillende bijeenkomsten en telefoon gesprekken met mevrouw Grever zorgden ervoor dat het thesis veel meer diepgang en structuur heeft gekregen. Ook de feedback van mijn medestudenten binnen de Research Workshop heeft mij geholpen tot het voltooien van deze thesis. Hierbij was van belang dat we elkaar als groep ook ondersteunden in drukke en zware perioden. De groep vormde hierbij een uitlaatklep waar wij al onze frustraties kwijt konden.

Daarnaast wil ik alle medewerkers van het Nationaal Onderwijsmuseum bedanken voor hun vriendelijkheid, vertrouwen en gastvrijheid. Tijdens mijn onderzoek kreeg ik toegang tot al het materiaal wat ik nodig had en kon ik voor vragen bij iedereen terecht. In het bijzonder wil ik hier Jacques Dane nog even in het zonnetje zetten. Altijd stond hij voor me klaar en maakte hij ruimte in zijn drukke schema om in het depot op zoek te gaan naar bronnenmateriaal. Jacques beschikt over ontzettend veel kennis over het onderwijs en de rol van historische schoolplaten hierin. Ik zou niet weten waar ik was gekomen zonder de kennis en toewijding van deze man.

Ook gaat mijn dank uit naar mijn familie en geliefden die me tijdens deze zware periode hebben ondersteund. Het was een emotionele ‘rollercoaster ride’ en mijn vriendin Simone en mijn ouders hebben genoeg geklaag aan moeten horen. Altijd was daar weer het luisterend oor of het hart onder de riem, dat er voor zorgde dat ik door ging met mijn werk. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar mijn vader die altijd klaar stond om stukken tekst na te kijken. Hierbij heeft hij denk ik elke zin van de master thesis wel vier keer voorbij zien komen.

Hoofdstuk 1 Wetenschappelijke verantwoording

1.1 Inleiding

Het geschiedenisonderwijs werd sinds de opkomst van natiestaten en nationalisme steeds meer gebruikt om kinderen tot vaderlandslievende burgers op te voeden. In 1806 werden onder koning Lodewijk Napoleon in Nederland enkele belangrijke onderwijswetten ingevoerd. Deze creëerden een nieuw schooltype ‘dat geschikt was voor kinderen uit de onderste laag van de bevolking’.¹ Het gevolg hiervan was dat halverwege de negentiende eeuw een nieuwe manier van lesgeven werd geïntroduceerd. Dit betrof de overgang van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs. Hoewel het systeem aansloeg en het analfabetisme daalde, ontbrak het aan goed en aantrekkelijk studiemateriaal. Het was boekhandel- en uitgeverij Wolters die hierop inspeelde en lesmateriaal voor basisscholen begon te maken. Hiervoor huurde Wolters bekende kunstenaars in die prachtige platen maakten van historische gebeurtenissen uit de vaderlandse geschiedenis. Daarnaast werden er ook alledaagse taferelen afgebeeld waar kinderen op de lagere school van konden leren. Eén van de bekendste kunstenaars die voor dit project in 1911 door Wolters werd aangetrokken, was Johan Herman Isings (1884-1977). Het was zijn taak om schoolplaten te schilderen die de liefde voor het vaderland op moest wekken.² Hierbij had Isings een duidelijke voorkeur voor de zeventiende eeuw, die hij als de belangrijkste periode van de Nederlandse geschiedenis zag.

Het gebruik van deze schoolplaten in het lager onderwijs tot midden jaren zeventig van de twintigste eeuw, was niet alleen een Nederlands verschijnsel. In heel Europa waren er landen die dit lesmateriaal gebruikten. Voor mijn master thesis onderzoek ik de verbeelding van het nationalisme in historische schoolplaten in de periode ca. 1900-1970. De twee landen die ik hierbij met elkaar vergelijk zijn Nederland en Duitsland. Mijn samenwerking met het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam maakte deze vergelijking mogelijk. Het museum heeft namelijk op 30 september 2010 de website www.historywallcharts.eu gelanceerd waarin praktisch de volledige collectie van Nederlandse, Duitse en Deense schoolplaten wordt tentoongesteld. In verband met de taal en het ontbreken van bronnenmateriaal heb ik besloten

¹ Herbert W.G.M. Willems, ‘Het hangt aan de muur en sticht: beschavingsidealen in de negentiende eeuw en de schoolplaten van Hendrik Jan van Lummel’, *De Negentiende Eeuw* 20 (1996) 184-191, 185.

² Jan Blokker, Jan Blokker Jr. en Bas Blokker, *Het vooroudergevoel. De vaderlandse geschiedenis* (Amsterdam 2005) 8.

om de Deense schoolplaten niet te onderzoeken en me te richten op een vergelijking van de Nederlandse en Duitse schoolplaten.

Ook in de moderne samenleving van vandaag speelt geschiedenisonderwijs een belangrijke rol. Nog geen twee jaar geleden werd de Canon van Nederland geïntroduceerd. Hierbij werden vijftig vensters samengesteld die een overzicht zouden bieden van wat iedereen in elk geval zou moeten weten van de geschiedenis en cultuur van Nederland.³ De discussie over de keuze en inhoud van deze thema's liet niet lang op zich wachten. Hieruit bleek wel de betrokkenheid van de Nederlandse burger bij de invulling van het geschiedenisonderwijs en de verbondenheid met de Nederlandse identiteit.

De keuze voor de onderwerpen in de Canon laat verschillende overeenkomsten zien met het onderwijs van eind negentiende en begin twintigste eeuw.⁴ In beide perioden werd binnen het onderwijs gebruik gemaakt van de belangrijkste gebeurtenissen van de vaderlandse geschiedenis. Aan het eind van de negentiende eeuw kwamen de historische schoolplaten steeds meer in gebruik. Dit naar aanleiding van het succes van eerdere schoolplaten die rond 1850 waren uitgegeven. Veel van deze kunstwerken werden zo geschilderd dat zij de beschavingsidealen van de negentiende-eeuwse burgerij op de jeugd konden over brengen. Door middel van moralisering en disciplineren probeerde Wolters de kinderen te overtuigen van hun plaats in de samenleving.⁵ De Nederlandse cultuur werd aan de hand van nauwkeurig geselecteerde gebeurtenissen verbeeld. Waarna ze door middel van de schoolplaat tot leven werden gewekt. Op deze manier werd het nationaal verleden vastgeklonken in het collectief geheugen van de kinderen.⁶ Een belangrijk voorbeeld hiervan waren de platen met de koloniën als onderwerp. Op deze afbeeldingen was aan de houding van de personen te zien hoe de relatie tussen de Nederlanders en de inheemse bevolking behoorde te zijn.

Als aankomend historicus leren deze historische schoolplaten mij echter meer. Het geeft een blik in de wereld van het onderwijs en de drijfveren die tot de ontwikkeling van deze schoolplaten hebben geleid. Een interessante vraag hierbij is bijvoorbeeld, waarom Isings negentien van zijn drieënveertig aquarellen over de zestiende en zeventiende eeuw heeft geschilderd. Waarschijnlijk schilderde hij er zoveel, omdat de gouden eeuw één van de welvarendste periodes uit de vaderlandse geschiedenis was. Door de concentratie van het aantal schoolplaten op de zestiende en zeventiende eeuw, ontstond daarentegen wel een

³ Maria Grever & Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 11-60.

⁴ Mieke de Vos, 'The return of the canon: transforming Dutch history teaching', *History Workshop Journal* 67 (2009) 111-124, 111.

⁵ Willems, 'Het hangt aan de muur en sticht', 185.

⁶ Jacques Dane, *Jetses aan de wand* (Kampen 2009) 9.

beperking in het geschiedenis aanbod. Waarom heeft Wolters deze onevenredigheid in zijn studiemateriaal toegestaan? Het zijn intrigerende vragen die opkomen bij het bekijken van de prachtige en zorgvuldig vervaardigde schoolplaten. Het zijn ook dit soort hersenkrakers die mijn interesse wekten in deze vorm van culturele en kunstzinnige uitdraging.

Het zwaartepunt van de onderwerpen lag, zoals we gezien hebben, in de zestiende en zeventiende eeuw. Hier bevindt zich dan ook de opening voor mijn onderzoek. Hoewel voor de meeste Nederlanders wel duidelijk zal zijn waarom de nadruk ligt op deze perioden in de vaderlandse geschiedenis, is het minder begrijpelijk hoe deze gebeurtenissen werden verbeeld in het onderwijs. In de periode waar zowel positieve als negatieve gebeurtenissen zich in de Nederlandse geschiedenis hebben voltrokken, is de beeldvorming achteraf van cruciaal belang. Het is daarom niet zonder reden dat ik hierboven heb verwezen naar 'het gebruik' van historische gebeurtenissen in het onderwijs. De manier waarop de verschillende onderwerpen worden belicht en verteld aan de kinderen in het lager onderwijs, is belangrijk voor de manier waarop de gebeurtenis in hun collectief geheugen wordt vastgeklonken.⁷ Op deze manier biedt het geschiedenisonderwijs in het bijzonder de mogelijkheid om het nationale verleden te gebruiken ter ondersteuning of ondermijning van de nationale cohesie. Dit is dan ook één van de redenen waarom mijn onderzoek zich richt op het nationalisme.

Een andere belangrijke factor hierbij is de gekozen tijdsafbakening. De periode 1900-1970 omvat in beide landen de hoogtepunten in het gebruik van historische schoolplaten. Daarnaast vonden er in deze zeventig jaar veel invloedrijke gebeurtenissen plaats die het gebruik van het visuele medium hebben beïnvloed. Voorbeelden hiervan zijn uiteraard de Eerste en Tweede Wereldoorlog, die een interessante vergelijking tussen Nederland en Duitsland opleveren. Het is alom bekend dat in Duitsland het onderwijs tijdens het Nazi-regime werd gebruikt om de schoolkinderen te indoctrineren. Het geschiedenisonderwijs werd vooral gebruikt om de jongens op te voeden tot goede soldaten en de meisjes tot gehoorzame moeders. Een interessante vraag hierbij is of deze vorm van indoctrinatie ook tot in de productie van schoolplaten is doorgedrongen. Deze en andere vragen worden in deze master thesis beantwoord.

Er is gekozen voor een vergelijkend onderzoek tussen Nederland en Duitsland, omdat dit ons meer informatie geeft over de productie en het gebruik van de historische schoolplaten. De nauwe relatie tussen de twee landen op sociaal en cultureel gebied zorgde ervoor dat er ook binnen het onderwijs veel lesmethoden en innovatieve gedachten werden

⁷ Maria Grever, 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', *Tijdschrift voor geschiedenis* 117 (1994) 207-229.

uitgewisseld. Hierbij was het voornamelijk Nederland dat veel vertalingen van Duitsland overnam.⁸ Dit zijn voor mij belangrijke argumenten om mij te verdiepen in de vraag naar de verbeelding van het nationalisme in historische schoolplaten. Omdat nationalisme een lastig en omstreken concept is om mee te werken, kom ik hier in de volgende hoofdstukken nog uitgebreid op terug. Duidelijk zal worden dat er verschillende soorten nationalisme bestaan die ieder hun eigen karakteristieke kenmerken hebben. Een vergelijkend onderzoek naar nationalisme in Nederlandse en Duitse schoolplaten zou op dit gebied nieuw licht kunnen werpen.

Mijn onderzoek naar nationalisme in historische schoolplaten in de periode ca. 1900-1970 zal op meerdere aspecten een toevoeging zijn aan de wetenschappelijke geschiedbeoefening. Hoewel de historische schoolplaat als visueel medium al vaker is bestudeerd, maakt mijn manier van onderzoek het verschil. Ik maak namelijk gebruik van een combinatie van tekstueel en visueel primair bronnenmateriaal. Dit houdt in dat ik niet alleen de verschillende schoolplaten, maar ook de bijbehorende handleidingen voor onderwijzers bestudeer. Op deze manier kunnen subtiele elementen in de schoolplaat door de handleiding worden verklaard. Uiteraard geldt dit ook andersom.

Een extra probleem is dat er weinig kwantitatief onderzoek is gedaan naar de productie van schoolplaten en het aandeel van diverse onderwerpen en thema's hierbinnen. Hierdoor is het onduidelijk hoeveel schoolplaten er in Nederland en Duitsland in totaal zijn uitgegeven. Helaas kunnen we daardoor niet achterhalen wat het belang van bijvoorbeeld het thema de koloniën of het christendom was binnen dit lesmateriaal.

Een ander nieuw aspect van mijn onderzoek is het feit dat ik historische schoolplaten uit twee West-Europese landen met elkaar vergelijk. Op deze manier kunnen de uitkomsten van mijn onderzoek ook worden gebruikt om het visuele lesmateriaal in een breder (Europees) kader te bekijken. Dit past precies binnen het project dat op dit moment door het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam wordt uitgevoerd.

1.2 Onderzoeksvraag

Als fundering voor mijn onderzoek maak ik gebruik van de volgende hoofdvraag:

⁸ André Beening, 'Duitsland op school: 1866-1940', *Theoretische Geschiedenis* 25/2 (1998) 146-167, 150.

In hoeverre veranderde de verbeelding van het nationalisme in de Nederlandse en Duitse historische schoolplaten tussen circa, 1900-1970, hoe zijn deze veranderingen te verklaren en wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen beide landen?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik twee deelvragen opgesteld die beide een belangrijk thema binnen de historische schoolplaten behandelen. De deelvragen zijn:

1. Welke rol speelden het kolonialisme en de dekolonisatie in de verbeelding van het nationalisme in de Nederlandse en Duitse historische schoolplaten?
2. Welke rol speelde religie in het verbeelde nationalisme in de Nederlandse en Duitse historische schoolplaten?

Ik heb gekozen voor deze twee thema's in verband met de vorming van de nationale identiteit. Omdat de koloniën en religie zo'n belangrijke rol speelden bij de sociale binding aan de natiestaat, werden zij binnen het geschiedenisonderwijs gebruikt ter ondersteuning van de natievorming. Dit gebeurde voornamelijk volgens de 'bottom up' methode, een benadering waarbij de burgers de natievorming zelf beïnvloedden. In het geval van het onderwijs en de historische schoolplaten uitte dit zich in de keuze van de diverse onderwerpen die door middel van enquêtes werden uitgekozen. Uit deze marktonderzoeken van Wolters bleek dat scholen en docenten een grote voorkeur hadden voor de zestiende en zeventiende eeuw.⁹

De eerste deelvraag over kolonialisme en dekolonisatie komt in hoofdstuk 3 aan de orde. Beide landen beschikten over een groot koloniaal rijk dat in de twintigste eeuw begon af te brokkelen. Hierbij moeten we ons realiseren dat het koloniale rijk van Nederland een stuk ouder en groter was dan dat van Duitsland. Dit had grote gevolgen voor de verbeelding van het nationalisme in historische schoolplaten. Bij de tweede deelvraag - in hoofdstuk 4 - staat het religieuze aspect van de thesis centraal. Ik bestudeer de invloed van religieuze gebeurtenissen in het nationale verleden. Het onderzoek richt zich hier voornamelijk op de verbeelding van nationalisme binnen historische schoolplaten met een religieuze achtergrond. Daarnaast laat dit hoofdstuk ook goed zien dat het nationale (christelijke) verleden vanuit elke politieke ideologie of religieuze groepering anders wordt gebruikt bij het creëren van sociale cohesie. Dit blijkt voornamelijk uit de analyse van schoolplaten met bekende christelijke helden zoals Bonifatius, Willibrord en Luther. Bij de bestudering van de diverse schoolplaten

⁹ Rik Vos, 'J.H. Isings en de schoolplaten voor de Vaderlandsche Geschiedenis', in D.P. Snoep e.a. *De geschiedenis gekleurd* (Assen 1982) 56.

moet ook rekening worden gehouden met de invloed van situaties in de samenleving. Een goed voorbeeld hiervan is de verzuiling in Nederland.

1.3 Theoretische concepten

Nationalisme

Over nationalisme is zeer veel geschreven. Tot 1918 werd het verschijnsel eigenlijk alleen bestudeerd door historici en in combinatie met de opkomst van de natiestaten. Nationalisme werd gezien als een onderdeel van de geschiedenis van een land in plaats van een op zichzelf staand studieobject. Er was weinig theoretische achtergrond over het onderwerp en zelfs grote theoretici als Marx, Weber en Durkheim schreven nauwelijks over nationalisme.¹⁰ Zij zagen het als een gegeven en onlosmakelijk onderdeel van het land.

Pas na de Eerste Wereldoorlog ontstond er meer belangstelling voor de kracht van het nationalisme.¹¹ De wetenschappelijke wereld gebruikte in eerste instantie de term chauvinisme voor de vaderlandsliefde die het Europese continent in een wereldoorlog had gesleept. Hierna kreeg het begrip nationalisme al snel een negatieve lading. De marxisten Otto Bauer en Karl Renner kwamen in 1924 als eersten met een theoretische onderbouwing van nationalisme. Zij zagen, in tegenstelling tot de orthodoxe marxisten, het nationalisme niet als een op valse beschouwingen berustte ideologie, maar als een noodzakelijke waarde gebaseerd op een nationale cultuur en gedeelde taal.¹²

In 1936 schreef socioloog Louis Wirth (1897-1952) het artikel 'Types of nationalism', waarin hij uitlegde wat hij verstond onder de basis van nationalisme en welke verschillende subvormen dit kon hebben. Nationalisme was volgens hem een sociaal systeem waarin verschillende nationaliteiten hun status in de wereld wilden verkrijgen, behouden of verstevigen. Hierbij werden zij voortdurend geconfronteerd met tegenstand en conflicten.¹³ Nationalisme verwees volgens hem naar sociale beweging, houding en ideologie die het doen en laten van mensen zou bepalen. De tekst van Wirth was één van de weinige werken vóór de Tweede Wereldoorlog die het nationalisme vanuit sociologisch oogpunt beschreef. Een historische benadering van dit fenomeen werd door Hans Kohn in 1944 in zijn boek *Ideas of nationalism* vertegenwoordigd. Kohn zag nationalisme als een doctrine en verbond dit met het

¹⁰ Ernest Gellner, *Nations and Nationalism* (Oxford 2006) XVI.

¹¹ Umut Özkirimli, *Theories of Nationalism* (New York 2010) 31.

¹² Gellner, *Nations and Nationalism*, XVI.

¹³ Louis Wirth, 'Types of nationalism', *The American journal of Sociology* 41/6 (1936) 723-737, 723.

idee van nationale geschiedenissen.¹⁴ Hierbij was de invloed van de twee wereldoorlogen duidelijk zichtbaar en werd nationalisme wederom gekoppeld aan verschrikkelijke gebeurtenissen. Het meest invloedrijke punt van Kohn was het onderscheid tussen Westers nationalisme en Oosters nationalisme. Hierbij werden Groot-Brittannië, Frankrijk en de Verenigde Staten van Amerika gezien als landen met Westers nationalisme die de democratie in hun land probeerden te versterken. Dit werd als een positief element van het nationalisme gezien. Hiernaast plaatste Kohn landen als Duitsland, Italië en Japan waarin multinationale staten vochten voor onafhankelijkheid. Deze tegenstelling is later opgegaan in de het zogenaamde ‘civil nationalism’ en ‘ethnic nationalism’.¹⁵ Na de Tweede Wereldoorlog werd nationalisme gezien als een werktuig waarmee het communisme gekoloniseerde landen aanspoorde tot onafhankelijkheid.¹⁶

Pas begin jaren tachtig van de twintigste eeuw kwam er een hernieuwde maar nu meer afstandelijke belangstelling voor het onderwerp. Het essentiedenken werd losgelaten, de natie werd meer als een constructie beschouwd. Een grote hoeveelheid studies over naties en nationalisme werd gepubliceerd. Als oorzaak voor deze belangstelling wordt vaak het boek *Imagined communities* van Benedict Anderson aangewezen. Volgens verschillende recensies brak dit boek in 1983 een nieuw onderzoeksterrein voor nationalisme open. Anderson was als antropoloog en politicoloog van Brits-Ierse afkomst van mening dat nationalisme niet thuis hoorde in het rijtje van fascisme of liberalisme, maar bijvoorbeeld bij het rijtje van geloof en verwantschap.¹⁷ Vanuit antropologisch oogpunt definieerde hij de natie als een ‘imagined political community’. Nationalisme moest volgens hem niet gezien worden als een openbaring van het zelfbewustzijn van een natie, maar juist als de drijvende kracht achter het proces van natievorming.¹⁸ Binnen dit proces zag hij een belangrijke rol weggelegd voor het onderwijs. Vooral het vak geschiedenis was volgens hem uitermate bruikbaar ter versterking van de sociale cohesie van de natie.¹⁹ Hierbij gaf hij aan dat het nationale verleden op verschillende manieren werd belicht en per politieke ideologie anders kon worden gebruikt.

In 1983 verscheen ook het boek *Nations and Nationalism* van Ernest Gellner. Hij wordt als één van de meest invloedrijke personen gezien binnen het debat over nationalisme. Zijn *Nations and Nationalism* is veelvuldig bediscussieerd. Hij probeerde om het nationalisme

¹⁴ Aangehaald in Gellner, *Nations and Nationalism*, XVII.

¹⁵ Gellner, *Nations and Nationalism*, XVII.

¹⁶ Idem, XIX.

¹⁷ Benedict Anderson, *Imagined communities* (Brooklyn, New York 2006) 5.

¹⁸ Idem, 6.

¹⁹ Anderson, *Imagined communities*, 197.

als geheel in een universeel historisch raamwerk te plaatsen.²⁰ Op zijn conceptuele benadering kwam van de kant van sociologen veel kritiek. Gellner maakte namelijk gebruik van het begrip ‘industrialism’ om aan te geven hoe het nationalisme als onderdeel van een open proces tot stand kwam.²¹ Hoewel Anderson en Smith enthousiast waren over het boek van Gellner vroegen zij zich wel af of er een verband bestond tussen industrialisatie en nationalisme. Anderson was van mening dat Gellner een goede benadering had gekozen, maar dat er toch een paar fouten in zaten. Zo zou hij bij zijn poging om de valse voorwendselen van het nationalisme te ontmaskeren, uit zijn gegaan van een negatieve lading van het begrip ‘uitvinding’. Gellner typeerde de uitgevonden traditie van nationalisme als een vals en geconstrueerd concept, terwijl Anderson het eerder zag als een proces van verbeelding en creatie wat het begrip nationalisme minder negatief maakte.²² Hiernaast introduceerde Gellner een nieuw begrip, namelijk het ‘anti-colonial nationalism’. Dit richtte zich voornamelijk op vormen van nationalisme die ontstonden bij de afwikkelingen van het koloniale tijdperk. Hij onderscheidde hierbij twee manieren. Mocht de ex-kolonisator zich terug trekken uit de kolonie dan kon het ‘anti-colonial nationalism’ uitgroeien tot een vorm van ‘civic nationalism’. Dit was een vorm van nationalisme dat uitging van de gelijkwaardigheid van alle landen en dus geen imperialisme accepteerde. Als er geen sprake was van een vrijwillige uittocht kon het nationalisme gezien worden als een belangrijk middel voor communisten.²³

In 1990 kwam de eerste editie van het boek van E.J. Hobsbawm, *Natie en nationalisme sedert 1780* uit. Hobsbawm is van huis uit een historicus met marxistische achtergrond. Deze historicus onderscheidde meerdere vormen van nationalisme. Hij kwam onder meer tot de conclusie dat er een zogenaamd ‘linguïstisch nationalisme’ bestond.²⁴ Hierbij werden de staat en de natie door middel van taal aan elkaar verbonden. Omdat dit in een groot land moeilijk te onderhouden was, werd er in landen als Duitsland en Italië aan het begin van de twintigste eeuw omgeschakeld naar de term ‘ras’. Hierbij werd voornamelijk gebruik gemaakt van de huidskleur van mensen om ‘het volk’ te karakteriseren. De wisselwerking tussen taal en nationaliteit is ook een belangrijk onderdeel van het ‘Wilsoniaans nationalisme’.²⁵ Hierbij werden de grenzen van een land aan de hand van nationaliteit en taal afgebakend. De laatste vorm van nationalisme die ik hier wil bespreken is

²⁰ Gellner, *Nations and Nationalism*, XXXII.

²¹ Idem, XXXIII.

²² Anderson, *Imagined communities*, 6.

²³ Gellner, *Nations and Nationalism*, XIX.

²⁴ E.J. Hobsbawm, *Natie en Nationalisme sedert 1780* (Amsterdam 1994) 142.

²⁵ Hobsbawm, *Natie en Nationalisme sedert 1780*, 177.

het 'militant nationalisme'.²⁶ In dit geval is een dreiging van buitenaf de oorzaak van de opkomst van een golf aan nationalisme. Dit kan zich onder andere uiten in de bedreiging van de koloniën, zoals we dat in het Nederlandse deel van hoofdstuk 3 zullen zien. Een Duits voorbeeld hiervan is de schuldvraag na de Eerste Wereldoorlog. Hier ontstaat een golf van nationalisme, doordat buitenlanders en verraders de schuld krijgen. Op deze manier worden de 'goede' burgers, afgezet tegen het 'slechte' deel van de bevolking.

Naast bovenstaande voorbeelden van Hobsbawm zijn er nog meer vormen van nationalisme geformuleerd. Ik zal twee daarvan gaan toepassen bij mijn analyse van de historische schoolplaten. Allereerst is er het zogenaamde 'martaal nationalisme'.²⁷ Dit begrip verwijst naar de manier waarop de natie zich achter een heroïsch en strijdbaar persoon uit het verleden schaaft. Belangrijk om te onthouden is dat de held of heldin in kwestie niet persé een militair hoeft te zijn. Elke persoon kan in aanmerking komen voor deze status, zolang hij of zij maar een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan de samenleving. De tweede vorm, nauw verwant met het martiaal nationalisme, is het Rembrandtiaans nationalisme.²⁸ Ook hierbij schaaft 'het volk' zich achter een nationale held. In dit geval moest de hoofdpersoon iemand zijn die zich onderscheidde door een kunstzinnige of culturele prestatie.

Het is belangrijk om te realiseren dat er verschillende begrippen worden gebruikt die in zekere mate hetzelfde betekenen, maar anders worden opgevat. Hiermee doel ik op termen als patriottisme en chauvinisme die veel overeenkomsten hebben met nationalisme, maar waarbij de eerst genoemde altijd positiever wordt beoordeeld. Alle drie hebben ze te maken met een vergevorderde liefde voor het vaderland. Nationalisme onderscheidt zich van de rest, omdat het wordt gekenmerkt door zijn status als ideologie. Daarentegen worden ze allemaal in meer of mindere mate gevormd door zowel de staat als de burgers van het land. De concrete uitwerking hiervan noemen we de natievorming. Hierbij wordt geprobeerd om de natie aan de staat te verbinden. Het onderwijs is hier een goed voorbeeld van, omdat bijvoorbeeld patriottische schoolboeken een nieuwe generatie inwijdden in een collectieve en verbeelde nationale identiteit.²⁹ Vooral vakken die betrekking hebben op de geschiedenis of religie van een land hebben een goede socialiserende uitwerking op de natie.³⁰

²⁶ Hobsbawm, *Natie en Nationalisme sedert 1780*, 157.

²⁷ J. van Goor, 'De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme', J. van Goor ed., *Imperialisme in de marge. De afronding van Nederlands-Indië* (Utrecht 1986) 63.

²⁸ P.B.M. Blaas, *Geschiedenis en nostalgie. De historiografie van een kleine natie met een groot verleden* (Hilversum 2005) 59.

²⁹ Knutsen, *A history of International Relations Theory*, 183.

³⁰ *Ibidem*.

Verbeelding

Naast nationalisme hanteer ik ook het duo-begrip beeld en verbeelding. Voor de uitleg van deze begrippen maak ik voornamelijk gebruik van drie hoofdwerken die ik aanvul met twee meer gespecialiseerde boeken. *Visuele strategieën. Foto's en films van fabrieksarbeiders in Nederland 1890-1919* van kunsthistorica Marga Altena geeft in het methodische hoofdstuk een uitgebreide beschrijving van de verschillende benaderingen die men kan gebruiken bij een onderzoek met visuele bronnen. Hoewel Altena gebruik maakt van foto's en films als visueel bronnenmateriaal kan ik een aantal methodes overnemen. Als basis van haar onderzoek maakt ze gebruik van een aantal duidelijk definities. Zo verstaat zij onder een afbeelding de fysieke weergave van een onderwerp.³¹ Verder is zij van mening dat een betekenis of beeldvorming van een in mijn geval historische schoolplaat overeenkomt met de ideologische boodschap van een visuele bron. Deze ideologische boodschap is in drie categorieën onder te verdelen die historicus Vos in zijn *Het verleden in bewegend beeld. Een inleiding in de analyse van audiovisueel materiaal* uitgebreid uitlegt. Volgens hem is er sprake van een intentionele, een inherente en een gepercipieerde betekenis. De eerste geeft de bedoeling van de kunstenaar weer. De tweede gaat uit van een betekenis die besloten ligt in de afbeelding. De gepercipieerde beeldvorming is volgens hem de boodschap zoals die bij de ontvanger binnenkomt.³²

Verder maak ik net als Marga Altena gebruik van iconografie. Deze methode heeft als doel om een duidelijke scheidslijn te trekken tussen de beschrijving en interpretatie van een historische schoolplaat. De bedenker van deze methode Erwin Panofsky legt in zijn boek *Studies in iconology* uit hoe dit in zijn werk gaat. Men begint met een feitelijke opsomming van alle afzonderlijke elementen. Vervolgens kunnen er verbanden tussen de verschillende elementen worden gelegd en kan het onderwerp worden benoemd.

Een andere bruikbare stroming is die van de semiotiek. Deze stroming gaat ervan uit dat beeldmateriaal onderdeel is van een betekenissysteem. De betekenis van een beeld was volgens semiotici Peirce, Metz en Eco contextveranderlijk. Niet alleen betrof dit de achtergrond van de kunstenaar, maar ook die van de ontvanger en de tijd waarin het kunstwerk gemaakt of bekeken werd.³³ Dit is erg belangrijk bij de bestudering van de historische schoolplaten, omdat veel platen ten tijde van verschillende politieke ideologieën

³¹ Marga Altena, *Visuele strategieën. Foto's en films van fabrieksarbeiders in Nederland 1890-1919* (Amsterdam 2003) 14.

³² Chris Vos, *Het verleden in bewegend beeld. Een inleiding in de analyse van audiovisueel materiaal* (Houten 1991) 14-15.

³³ Altena, *Visuele strategieën*, 26.

werden gebruikt. Het begrijpen van visuele beelden was volgens de semiotici geen gegeven, maar een aangeleerde vaardigheid.

De literatuurwetenschapster Mieke Bal zag ook het belang van de context en de verhoudingen tussen tekst en beeld. Zij was van mening dat teksten en beelden gezien konden worden als representaties van opvattingen die zich actief verhielden tot een bepaalde context. Hiermee bedoelde zij dat een foto uit 1943 een representatie was van de context, in dit geval de Tweede Wereldoorlog. Bal ging er vanuit dat afbeeldingen sociale constructies waren die ontleed konden worden om verschillende betekenislagen te ontdekken. Hierbij schonk zij aandacht aan de motieven van opdrachtgevers, kunstenaars en het publiek. Bij de bestudering van historische schoolplaten speelt dit een grote rol, omdat de kunstenaars in opdracht werkten van een redactie. De politieke of religieuze achtergrond van de redactie bepaalde grotendeels de inhoud van de afbeelding.

1.4 Bronnen en methoden

Visuele en tekstuele bronnen

Voor mijn onderzoek maak ik gebruik van diverse bronnen. Mijn belangrijkste bronnen zijn uiteraard de historische schoolplaten van het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam en de online database Picxl van de Duitse Universiteit van Würzburg. Daarnaast heb ik de daarbij behorende handleidingen voor onderwijzers bestudeerd.

Bij de selectie van de diverse schoolplaten liep ik al meteen tegen een probleem aan. Welke schoolplaten moest ik kiezen en hoe kon ik dat verantwoorden? Het enorme aanbod van afbeeldingen dwong mij om mijn analyse te beperken. Allereerst koos ik vanuit mijn vraagstelling over nationalisme voor platen met een religieuze of koloniale achtergrond. Binnen deze onderwerpen selecteerde ik vervolgens platen met invloedrijke karakteristieken. Ook de bekendheid van de schoolplaat was voor mij een belangrijke factor om te bepalen of ik een afbeelding in mijn onderzoek zou opnemen. Aan de hand van de Nederlandse platen over de koloniën bepaalde ik de keuze voor de Duitse afbeeldingen. Hierbij koos ik voor die platen die qua onderwerp en uitstraling overeenkwamen met de Nederlandse variant. Bij hoofdstuk 4 over religie deed ik dit precies andersom, om zo de balans tussen Nederlandse en Duitse bronnen te bewaren. Dit is noodzakelijk, omdat een vergelijkingsgeschiedenis uitgaat van een goed evenwicht tussen beide landen. Op deze manier voorkom ik dat Duitsland ondergeschikt raakt aan de keuze voor Nederlandse schoolplaten. Ik realiseer mij wel dat dit

onderzoek niet representatief is en dat er dus er mogelijk andere platen zijn die het nationalisme nog duidelijker of anders verbeelden. Maar ik hoop dat mijn thesis wel een goede aanzet kan geven voor verder onderzoek.

Visuele bronnen vragen om een andere benadering dan teksten en brengen zo een probleem met zich mee. Het zorgt er bijvoorbeeld voor dat de locatie als bron voor een herinnering in mijn onderzoek op meerdere terreinen onderzocht moet worden.³⁴ Allereerst geeft de plaats aan welk redactie opdracht heeft gegeven tot het maken van de historische schoolplaat. Daarnaast is het van belang welke locatie of setting is gekozen voor de afbeelding. Dit uiteraard, omdat gebeurtenissen aan de hand van verschillende locaties een compleet andere betekenis kunnen krijgen. Een voorbeeld hiervan is terug te vinden bij de analyse van de Nederlandse schoolplaat ‘Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665’. Bij deze afbeelding is gekozen voor de haven van Amsterdam om de link met het koloniale verleden te verwijderen. Dit geeft aan hoe belangrijk de locatie van een plaat kan zijn voor de verbeelding van de geschiedenis.

De afbakening van tijd en plaats door het beschikbare bronnenmateriaal zorgt ervoor dat ik mij vooral bezig moet houden met het beschrijven van karakteristieken van de wandplaten. Toch is bij de factor tijd een klein probleem zichtbaar. In de verschillende handleidingen bij de schoolplaten ontbreken namelijk de data van uitgifte. Gelukkig is hier door Lenja Crins, werkzaam bij het Nationaal Onderwijsmuseum, onderzoek naar gedaan. Door zorgvuldig onderzoek is er een gewogen schatting gemaakt bij data de uitgifte van de verschillende handleidingen.

Het beschrijven van de historische schoolplaat is geen eenvoudige klus. Zo is Vos van mening dat het ‘lezen’ van foto’s, films en platen een set van specifieke vaardigheden vraagt van de historicus. Elk onderdeel van de afbeelding heeft een betekenis. Zo vertelt bijvoorbeeld een gezichtsuitdrukking van een Nederlander in Nederlands-Indië niet alleen wat over die persoon, maar ook over de relatie tot de inheemse bevolking.³⁵ Dit is ook iets waar veel cultuurwetenschappers en antropologen aandacht aan schenken. Zij zijn van mening dat er nadruk moet worden gelegd op hiërarchische aspecten binnen de afbeelding en de traditie waaruit dit is voortgekomen.³⁶

De vertaling van visueel bronnenmateriaal naar tekst maakt het noodzakelijk dat de diverse historische schoolplaten voor de lezer als het ware worden voorgesteld. Dit probleem

³⁴ Eviatar Zerubavel, *Time maps. Collective memory and the social shape of the past* (Chicago 2004) 43.

³⁵ Altena, *Visuele strategieën*, 28.

³⁶ *Ibidem*.

wordt opgelost door twee methodes. Enerzijds worden de meest belangrijke historische schoolplaten opgenomen in de master thesis. Anderzijds biedt een analyse van de handleidingen een oplossing. In deze boekjes werd het verhaal tot in de puntjes uitgewerkt en werden soms zelfs toonhoogte en pauzes aangegeven. Aan de hand van deze handleidingen kunnen de problemen van mijn visuele bronnenmateriaal grotendeels worden opgelost. Over de combinatie van visuele en tekstuele bronnen is het één en ander geschreven dat mijn onderzoek kan onderbouwen. Het zijn voornamelijk literatuurwetenschappers als Barthes, Kress en Van Leeuwen die van mening zijn dat tekst en beeld niet zonder elkaar kunnen. Hierbij is Barthes van mening dat de betekenis van beeldmateriaal wordt bepaald door de begeleidende tekst. Kress en Van Leeuwen zien eerder een wederzijdse afhankelijkheid tussen de twee media.³⁷

Bij de selectie van mijn secundaire bronnenmateriaal heb ik mij voornamelijk gericht op de meest invloedrijke auteurs binnen het onderwerp. Ten aanzien van het nationalisme heb ik mij vooral op Hobsbawm, Gellner en Anderson gebaseerd. Deze schrijvers heb ik gekozen als leidraad voor mijn master thesis. Zij geven mij een inzicht in de meest voorkomende vormen van nationalisme en hoe deze tot uiting kunnen komen in tekstuele en visuele bronnen. Literatuur betreffende de historische schoolplaten heb ik voornamelijk verkregen via Jacques Dane en het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam. Met de doelstellingen voor de master thesis in het achterhoofd heb ik samen met hem een literatuurlijst opgesteld die zowel Nederlandse als Duitse boeken en artikelen bevat.

Kwalitatief of kwantitatief onderzoek?

Bovenstaand bronnenmateriaal heb ik gebruikt om een indruk te krijgen in het gebruik van historische schoolplaten op basisscholen. Bij mijn onderzoek maakte ik voornamelijk gebruik van de kwalitatieve onderzoeksmethode die uitging van een analytische benadering van het bronnenmateriaal. Deze methode was noodzakelijk, omdat ik zowel visuele als tekstuele bronnen analyseerde. De schoolplaten werden door kunstenaars gemaakt, maar door de redactie van een uitgeverij van een handleiding voorzien. Het was echter goed mogelijk dat de kunstenaar bij de creatie van de schoolplaten subtiele elementen of persoonlijke gevoelens uitte die niet in de handleiding werden opgenomen. Dit komt overeen met wat Vos noemt de intentionele betekenis van een afbeelding.³⁸ Deze unieke combinatie van visuele en tekstuele bronnen maakte het voor mij noodzakelijk om het materiaal naast elkaar te bestuderen.

³⁷ G. Kresse en T. van Leeuwen, *Reading images. The grammar of visual design* (Londen 2010) 16-17.

³⁸ Vos, *Het verleden in bewegend beeld*, 14/15.

De kwantitatieve onderzoeksmethode komt in deze thesis op bescheiden manier aan bod doordat ik de verschillende onderwerpen of eigenaardigheden heb omgezet in percentages. Een goed voorbeeld hiervan waren de tekeningen van Isings. Negentien van de drieënveertig hadden als tijdsperiode de zestiende of zeventiende eeuw. Uit een simpele rekensom bleek dat 44% van de aquarellen van Isings over één bepaalde periode uit de vaderlandse geschiedenis gingen. Dit soort kwantitatieve informatie geeft een goed inzicht in de gedachtegang van de kunstenaar. Ook bij de analyse van de handleidingen maakte ik gebruik van deze methode. Door te tellen hoeveel pagina's een auteur nodig had om bijvoorbeeld de relatie tussen twee volkeren te beschrijven, kon ik de relatieve waarde van het onderwerp achter halen. Gebruikte de auteur meerdere pagina's en afbeeldingen, dan hechtte de redactie veel waarde aan dit specifieke onderwerp.

Een specifiek onderdeel van het onderzoek was de analyse van de historische schoolplaten. Marga Altena hanteerde bij een soortgelijk onderzoek een eigen methode die erg nuttig was bij mijn analyse. Zij maakte gebruik van een stappenplan dat deels overeen kwam met de iconografie van Panofsky. Allereerst werden verschillende elementen van de afbeelding benoemd. Waar speelde de gebeurtenis zich af? Wanneer speelde de gebeurtenis zich af? Wat speelde zich af en welke personages stonden centraal. Deze vragen waren belangrijk bij de eerste fase. In de tweede fase werd gekeken naar de diepere relaties tussen de verschillende personages en hun emotionele verbondenheid. In de derde fase stonden de klasse, sekse en etniciteit van de verschillende personages centraal die de sociale relaties van de vorige fase extra diepgang moesten geven. Als laatste keek Altena naar de betekenis van de afbeelding in een sociaal en politiek kader. De eerste drie stappen kunnen gezien worden als een verdieping van de vorige, terwijl de laatste fase zich concentreert op de sociale en politieke betekenis binnen de samenleving.

In de hiernavolgende hoofdstukken behandel ik allereerst de context van mijn onderwerp. Hier zal ik voornamelijk in gaan op de ontwikkelingen van de schoolplaten en het vak geschiedenis. In hoofdstuk 3 staan de koloniën centraal. Voorafgaand aan de analyse van historische schoolplaat richt ik mij op de verbeelding van Nederlanders en Duitsers op de inheemse volkeren die zij op hun reizen tegen kwamen. Daarna vervolg ik in hoofdstuk 4 mijn onderzoek naar nationalisme in historische schoolplaten door afbeeldingen met een religieus onderwerp te analyseren. Tenslotte vat ik mijn bevindingen samen in hoofdstuk 5, de slotbeschouwing.

Hoofdstuk 2 Onderwijs en historische schoolplaten in Nederland en Duitsland

Voordat we overgaan tot het bespreken van de verschillende historische schoolplaten is het noodzakelijk om vast te stellen in welke context deze platen werden gebruikt. Het doel van dit contextuele hoofdstuk is dan ook om meer inzicht te krijgen in zowel de onderwijssystemen in Nederland en Duitsland als het gebruik van de historische schoolplaten in de klaslokalen. In de eerste paragraaf geef ik een beeld van de ontwikkelingen die zich in de negentiende eeuw in het onderwijs hebben voorgedaan. Voornamelijk op het gebied van de didactiek is er in deze periode een groot aantal veranderingen doorgevoerd dat het hele onderwijssysteem heeft omgegooid. In de eerste paragraaf ga ik in op het ontstaan van het vak geschiedenis en de problemen die dit met zich meebracht.

In de tweede paragraaf richt ik mij meer op de creatie en het gebruik van de historische schoolplaten. Het geeft ons een duidelijk inzicht in het feit dat de kunstenaars gebonden waren aan diverse regels en onder druk stonden van de redactie. Deze gegevens zijn belangrijk om de historische schoolplaten vanuit meerdere invalshoeken te kunnen bestuderen.

2.1 Onderwijs en het vak geschiedenis

Het vak geschiedenis bestaat nog niet zo lang als men misschien zou denken. In de schoolwet van 1806 stelde de regering, beïnvloed door de denkbeelden van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, het in als facultatief vak.³⁹ Deze onderwijswet zorgde ervoor dat het onderwijs in Nederland nationaal werd. Hiernaast stapte men af van hoofdelijk onderwijs, waarbij de kinderen hun eigen opdrachten maakten en alleen bij de docent kwamen voor een overhoring. Dit systeem werd in de loop van de negentiende eeuw vervangen door klassikaal onderwijs waarbij de hele klas naar het verhaal van de docent moest luisteren.⁴⁰ Dit was een belangrijke ontwikkeling, omdat de docent meer gebruik ging maken van het schoolbord. De overschakeling naar klassikaal onderwijs creëerde een vraag van docenten om meer

³⁹ E. Kamerbeek, 'Geschiedenis op school: een vak met historie. De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs op de lagere school tot de 20^{ste} eeuw', in: D.P. Snoep, *De Geschiedenis gekleurd* (Assen 1982) 104.

⁴⁰ Herbert W.G.M. Willems, 'Het hangt aan de muur en sticht. Beschavingsidealen in de negentiende eeuw en de schoolplaten van Hendrik Jan van Lummel', *De negentiende eeuw* (1996) 185-191, 186.

beeldmateriaal. Op deze manier kreeg ook het aanschouwingsonderwijs steeds meer de kans om zich te ontwikkelen. Deze nieuwe manier van les geven kon op twee manieren gebruikt worden. Allereerst was er de formalistische richting die als doel had om kinderen te leren aanschouwen. Hierbij werden verschillende vormen als kegels, cirkels en driehoeken gebruikt om de leerlingen de eigenschappen van voorwerpen te leren. Ten tweede was er de realistische richting die als doel had de aanduiding van zogenaamde ‘zaken’ te verklaren. Hierbij werden de kinderen geleerd om te ordening aan te brengen en relaties aan te geven tussen voorwerpen.⁴¹ Deze richting werd door de gebruikte term al snel bekend als zaakonderwijs.

Deze ontwikkeling in het onderwijs had zich enkele jaren daarvoor ook in Duitsland voorgedaan. In de negentiende en twintigste eeuw werd er tussen de Europese landen veel informatie uitgewisseld. Duitsland nam hier vaak een leidersrol in en verspreidde verschillende nieuwe trends op het gebied van didactiek en onderwijs. Landen als Denemarken, Frankrijk en Nederland hielden Duitsland dan ook goed in de gaten om de ontwikkelingen als eerste over te nemen. Bij de introductie van een nieuwe methode of de bloeiperiodes van de schoolplaten valt op te merken dat Nederland steeds vijf tot tien jaar na Duitsland kwam.⁴²

Ten tijde van de onderwijswet van 1857 was het zaakonderwijs over heel Nederland verspreid en volgde ongeveer driekwart van de kinderen lager onderwijs. Deze wet die de schoolwet van 1806 moest vervangen, bracht een groot aantal veranderingen met zich mee. De belangrijkste hiervan was dat er nu voor het eerst vrijheid van onderwijs werd gegarandeerd. Dit betekende dat elke godsdienstige richting zijn eigen scholen mocht stichten, mits ze dit maar uit eigen middelen betaalden.⁴³

Dit was een belangrijke stap, omdat tot 1857 het onderwijs een algemeen christelijk karakter had. Scholen hadden nog steeds tot taak om de kinderen op te voeden tot ‘alle christelijke en maatschappelijke deugden’. De wetgever voegde hier echter aan toe dat de onderwijzer zich diende te onthouden van alles ‘wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden’.⁴⁴ Dit zorgde echter wel voor onrust in de samenleving, omdat de protestanten vonden dat ook binnen het openbaar onderwijs ruimte moest komen voor het verklaren van het christendom. Zij waren van mening dat het geloof in

⁴¹ Elise Stork, ‘De eisch van aanschouwelijkheid. Schoolplaten en didactiek van het geschiedenis-onderwijs 1880-1920.’ In: D.P. Snoep, *De geschiedenis gekleurd* (Assen 1982) 89.

⁴² Kurt Dröge, *Landleben auf Schulwandbildern* (Münster-Hiltrup 1988) 11.

⁴³ Willems, ‘Het hangt aan de muur en sticht’, 186.

⁴⁴ Beening, ‘Duitsland op school, 1866-1940’, 149.

de geschiedenis zat en dat de uiteindelijke uitkomst van historische gebeurtenissen onderdeel was van het plan van God.⁴⁵ Deze Hegeliaanse speculatieve opvatting van de wereld werd door de regering niet geaccepteerd. Het onderwerp zou echter tot aan de gelijkschakeling van de financiering voor Openbaar en Bijzonder Onderwijs een voedingsbodem zijn voor discussie en conflicten.

Voor de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs was van belang dat het vak verplicht werd opgenomen in het lesprogramma van de hogere klassen van de lagere school. Daarnaast werd een scheiding aangebracht tussen vaderlandse geschiedenis en algemene geschiedenis. Van deze twee vakken werd het eerste gegeven op de lagere school. De algemene geschiedenis bleef gereserveerd voor het middelbaar onderwijs.⁴⁶ Binnen de vaderlandse geschiedenis behandelden de docenten voornamelijk de zestiende en zeventiende eeuw.⁴⁷ In deze periode kon de Nederlandse opstand tegen Spanje en de daaropvolgende Gouden Eeuw goed worden gebruikt om de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs te realiseren. Tevredenheid met de sociale positie die men had in de samenleving en liefde voor land en regerend Oranjestad waren een paar van de vereisten.⁴⁸ Ook de opwekking van warme vaderlandsliefde was een bestandsdeel der nationale opvoeding en werd opgenomen in de onderwijswet van 1857.⁴⁹

De tweede helft van de negentiende eeuw betreft op het gebied van onderwijs voor Nederland en Duitsland verschillende richtingen. In de jaren '80 en '90 van de negentiende eeuw rijst in Nederland de vraag of de instelling van het verplichte geschiedenisonderwijs wel een verstandige zet was. Docenten geven aan dat de kinderen het te moeilijk vinden en dat de plattelandskinderen er toch niets aan hebben voor hun toekomst.⁵⁰ Om dit tegen te gaan was het nodig om de stap te zetten richting 'Onmiddellijke aanschouwing'. Bij deze manier van lesgeven moest het onderwerp van de geschiedenisles aan de hand van een afbeelding voor kinderen direct te begrijpen zijn. Deze manier van lesgeven paste in het totaliteitsonderwijs, waarbij de stof in het klaslokaal moest worden ondersteund door uitstapjes en excursies.⁵¹

De twijfel over het wel of niet afschaffen van het geschiedenisonderwijs trad in Duitsland niet zo op de voorgrond. Hier werden de didactische en methodische waarden van

⁴⁵ Kamerbeek, 'Geschiedenis op school: een vak met historie', 105-108.

⁴⁶ André Beening, 'Duitsland op school, 1866-1940', 148.

⁴⁷ De Vos, 'The Return of the Canon: Transforming Dutch History Teaching', 117.

⁴⁸ Stork, 'De eisch van aanschouwelijkheid', 107.

⁴⁹ Kamerbeek, 'Geschiedenis op school: een vak met historie', 107.

⁵⁰ Stork, 'De eisch van aanschouwelijkheid', 95.

⁵¹ Jacques Dane (red.), *Jetses aan de wand*, 10. Zie voor informatie over het totaliteitsonderwijs als primaire bron: Douma, *Handboek voor de methodiek der leervakken* (Purmerend 1911) 289.

de schoolplaten en ander visueel materiaal vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw al ingezien. Het werd niet gebruikt ter ondersteuning van het verhaal, maar vormde juist de basis voor de geschiedenisles.⁵² Deze methode die vanaf 1860 al over heel Duitsland was verspreid kwam overeen met het Nederlandse systeem van ‘Onmiddellijke aanschouwing’. Dit geeft nogmaals aan dat de landen op het gebied van onderwijs en didactiek in contact met elkaar stonden en ook informatie uitwisselden.

Ook qua onderwerpkeuze in het geschiedenisonderwijs komen de beide landen overeen. Vóór de twintigste eeuw waren de onderwerpen in het geschiedenisonderwijs vooral gericht op religie en vaderlandse geschiedenis. Vanaf de eeuwwisseling tot aan de Tweede Wereldoorlog richtte men zich echter meer op de koloniën. De bloeiperiodes van de vaderlandse geschiedenis werden nog steeds uitgebreid beschreven, maar worden in de koloniale geschiedenis verweven. Deze fascinatie voor de koloniën moest vanaf het begin van de twintigste eeuw worden bekeken. Het koloniale rijk was een statussymbool en gaf aan hoe succesvol en welvarend een land was.⁵³ Hierbij is belangrijk om te onthouden dat Nederland en Duitsland zich ook zagen als onderdeel van het grote Europa. De verschillende Europese landen richtten zich uiteraard op hun eigen ontwikkeling en nationaliteit, maar beseften dat hun natie onderdeel was van het Europese lotsgemeenschap.⁵⁴ De overheersing van volkeren aan de andere kant van de wereld liet mensen aan het begin van de twintigste eeuw denken dat er een duidelijke etnische hiërarchie in de natuur aanwezig was. Deze hiërarchie werd voornamelijk gekoppeld aan de meest duidelijke kenmerken van de verschillende volkeren, namelijk huidskleur en religie. Door op deze manier scheiding aan te brengen tussen wat zij zagen als beschaafde en onbeschaafde volkeren, kwam Europa bovenaan de hiërarchie te staan. Dit soort gedachten werden ondersteund door uitspraken over de verschillende rassen. Het Europese volk was hierbij ‘die bildungsfähigste Rasse’ en de ‘Träger der Zivilisation und der Weltgeschichte’.⁵⁵ Deze vorm van superioriteitsgedachte, geplaatst tegenover een ‘onbeschaafde’ bevolking, was een van de belangrijkste gronden voor de koloniale politiek en kenmerkte het geschiedenisonderwijs van voor de Tweede Wereldoorlog.

⁵² Walter Müller, *Schulwandbilder. Lehren und lernen mit Anschauungsbildern* (Düsseldorf 1995) 15.

⁵³ Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990* (Amsterdam 1999) 148.

⁵⁴ Pim den Boer, *Europa. De geschiedenis van een idee* (Amsterdam 2009) 140. Hiernaast is aan de hand van de UNESCO'S Wereld Erfgoed Lijst te zien dat Europese landen de meeste waarde hechten aan plaatsen of uitvindingen die bijdragen aan de ontwikkeling van de mensheid en van invloed zijn geweest in andere gebieden. Voor meer informatie hierover Bouke van Gorp & Hans Renes, ‘A European Cultural Identity? Heritage and shared histories in the European Union’, *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* Vol. 98-3 (2007) 407-415, 412.

⁵⁵ Walter Müller, *EURO-VISIONEN in Schulwandbildern aus 100 Jahren* (Duisburg 1994) 4. Zie hierbij ook Siep Stuurman, *De uitvinding van de mensheid* (Amsterdam 2010).

Een verschil tussen beide landen is dat Nederland na de Eerste Wereldoorlog steeds minder nadruk legde op het rassenverschil, terwijl de Duitsers het belang van etnische hiërarchie in het interbellum juist continueerden en tijdens de periode van het nationaalsocialisme weer volop tot uiting brachten. De periode 1933 tot 1945 kenmerkte een belangrijk verschil met de ontwikkelingen in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Het nationalisme en eurocentrisme dat vanaf de eeuwwisseling een belangrijke rol speelden in het onderwijs zou in Nederland tot 1960 actief blijven.⁵⁶

Laten we voorop stellen dat er bij elke vorm van onderwijs een zekere mate van gedwongen beeldvorming is inbegrepen. De keuze voor de leerstof komt mede tot stand enerzijds onder invloed van de politieke elite en anderzijds door deskundige docenten. In de periode van 1933 tot 1945 ging het Duitse onderwijs een stap verder en kwam het tot regelrechte indoctrinatie van de leerlingen. Een oriëntatie op de verschillende themagebieden binnen het geschiedenisonderwijs ten tijde van het nationaalsocialisme leert ons veel over de manipulatie van de geschiedenis ter bevordering van het nationalisme.

De leerstof voor een scholier van het Duitse basisonderwijs was in deze periode: de Duitse geschiedenis met de nadruk op Duitse helden vanaf 1933, de geschiedenis der Nazibeweging en het derde rijk, krijgsvorbereiding, Duitse industrie en wetenschap, koloniën en de rassenleer.⁵⁷

Na de Tweede Wereldoorlog slaan Nederland en Duitsland wederom de zelfde richting in op het gebied van het geschiedenisonderwijs. Onder invloed van de dekolonisatie, die in hoofdstuk 3 verder wordt uitgewerkt, wordt er gezocht naar andere onderwerpen binnen de geschiedenis. Duitsland richt zich vanaf de jaren '50 van de twintigste eeuw voornamelijk op de Europese eenwording en vanaf de jaren '70 worden de bijbehorende instituties behandeld.⁵⁸ Ook Nederland keert terug naar het eurocentrisme van de negentiende eeuw en gaat over tot cultuurhistorische taferelen waarbij ook de Europese eenwording, weliswaar in mindere mate, wordt behandeld.⁵⁹ Een Duits voorbeeld van de cultuurhistorische benadering van de Europese eenwording is de serie 'Kulturgeschichtliche Bilder' uit 1956 die zich richtte op gemeenschappelijke Europese aspecten. Hieronder valt onder meer het Middeleeuwse kloosterleven. De omschakeling van beide landen naar deze cultuurhistorische inslag van het geschiedenisonderwijs is te verklaren. Vanaf het eind van de negentiende eeuw tot en met de Tweede Wereldoorlog bereikte het nationalisme namelijk een hoogtepunt. In

⁵⁶ Mieke de Vos, 'The return of the canon: transforming Dutch history teaching', 117.

⁵⁷ Walter Müller, *Anschauung und Ideologie. Schulwandbilder der NS-Zeit aus Duisburg* (Duisburg 1983) 8.

⁵⁸ Müller, *EURO-VISIONEN*, 10.

⁵⁹ Vos, 'J.H. Isings en de schoolplaten voor de Vaderlandsche Geschiedenis', 56.

deze periode was er geen ruimte voor supranationale organisaties, laat staan dat deze in het onderwijs werden verwerkt.⁶⁰ De invloed van nationalisme op de opkomst van supranationale organisaties blijkt wel uit het volgende Duitse voorbeeld. Hoewel het nationalisme na de Duitse nederlaag in de Eerste Wereldoorlog toenam werd er meer tijd en geld geïnvesteerd in een mogelijke eenwording van Europa. Deze tegenstrijdigheid is deels te verklaren, omdat Duitsland door het Verdrag van Versailles zijn koloniale status was kwijtgeraakt.⁶¹ Zo werden er andere manieren gezocht om de status van het land te versterken. Na de overwinning van Hitler in 1933 is goed te zien dat het nationalisme wederom de dominante factor werd bij de natievorming. Het gevolg hiervan is dat Duitsland zich compleet terugtrok uit de Europese eenwording en zich volledig richtte op de binnenlandse politiek.⁶²

Bovenstaande informatie over de onderwijssystemen en de politieke agenda van de beide landen is belangrijk voor de bestudering van de historische schoolplaten. Het geeft aan dat de platen en prenten producten zijn van de tijd waarin zij gemaakt werden. Dit komt overeen met de theorie van Mieke Bal over het plaatsen van afbeeldingen in de tijd waarin ze gemaakt zijn. Ook is het nodig om te realiseren dat geschiedenisonderwijs praktisch altijd tot doel heeft gehad om het volk aan de staat te binden. Het vak geschiedenis was voor de overheid een middel om de natievorming van bovenaf op te leggen. Dit wordt dan ook wel de ‘top down’ benadering genoemd. Maar ook vanuit de burgers zelf kwamen er initiatieven om het verleden te gebruiken om beschavingsidealen door te voeren. Deze ‘bottom up’ beweging werd voornamelijk vanuit de elite bevorderd. Op deze twee manieren werden verschillende bevolkingsgroepen steeds meer betrokken bij wat gezien werd als de identiteit van Nederland. Dat dit niet zo eenvoudig was, bleek uit de onderlinge strijd van verschillende religieuze groepen in zowel Nederland als Duitsland. In Nederland is de periode van de verzuiling een goed voorbeeld om de onrust in het land aan te geven.

Ook bij onze oosterburen was er op religieus gebied geen eensgezindheid te bekennen. De strijd van Bismarck tegen de groeiende invloed van de rooms-katholieke kerk tussen 1872 en 1879 mag niet worden vergeten.⁶³ Het is belangrijk om in de gaten te houden dat het onderwijs hierbij niet alleen een middel was om de christelijke moraal te verspreiden, maar ook een uiting was van de machtsverhoudingen in de samenlevingen. De politieke partijen, uiteraard gebaseerd op verschillende stromingen binnen het christendom, konden door de opvoeding van kinderen hun macht consolideren.

⁶⁰ Den Boer, *Europa*, 140.

⁶¹ Idem, 146.

⁶² Idem, 153.

⁶³ Grever & Ribbens, *Nationaliteit en meervoudig verleden*, 44.

2.2 Historische schoolplaten

Het is in het bovenstaande historische proces van het geschiedenisonderwijs in Nederland en Duitsland dat we de opkomst en de ontwikkeling in het gebruik van historische schoolplaten kunnen plaatsen. Zoals al vermeld, waren de Duitsers de eersten op het Europese continent die gebruik gingen maken van visueel materiaal ter ondersteuning van het onderwijs. In 1838 werd de eerste handplaten in de vorm van prenten in het Duitse onderwijs gebruikt.⁶⁴ Het duurde bijna twintig jaar voordat de productie van grotere wandplaten volgde. In de jaren '50 van de negentiende eeuw werd dit mogelijk gemaakt door verbeteringen in reproductietechnieken. Deze grote platen werden daarna over heel Europa verspreid. Ook Nederland maakte gretig gebruik van de Duitse platen. Hierbij plakten men Nederlandse teksten onder de platen, totdat er met de serie *Vaderlandsche Geschiedenis* in 1911 een goed Nederlands alternatief kwam.⁶⁵ Voor 1911 werden wel Nederlandse schoolplatenreeksen geproduceerd door Nederlanders zoals Ykema (1877) en Veenstra (1880), maar deze hadden niet het aanzien van de Duitse platen. Voor de twintigste eeuw zien we in beide landen dat platen met een religieuze achtergrond tot omstreeks 1890 het voortouw nemen.⁶⁶ Deze platen waren voornamelijk gericht op de verhalen uit de bijbel, maar werden na de opkomst van de historische schoolplaat steeds vaker verdrongen.

In 1857 kwam naar aanleiding van de onderwijswet de eerste Nederlandse platenreeks uit. Het christelijk onderwijs, dat de vrijheid had gekregen om zijn eigen scholen op te richten, verwachtte een groei in het aantal leerlingen en besloot te investeren in schoolplaten.⁶⁷ Deze ontwikkeling bracht echter wel problemen met zich mee. Veel onderwerpen waren taboe, omdat zowel politieke als religieuze tegenstellingen in de klas niet uitgebreid behandeld konden worden.⁶⁸ Uitzonderingen hierop waren de schoolplaten over Luther. Als verklaring werd gegeven dat deze platen door hun grote winstgevendheid niet mochten ontbreken.⁶⁹

Tot het eind van de negentiende eeuw baseerden de Nederlandse schoolplaten zich voornamelijk op religie en de zedelijke opvoeding. Deze laatste categorie richtte zich op de

⁶⁴ Dröge, *Landleben auf Schulwandbildern*, 11.

⁶⁵ Derk Persant Snoep, 'De geschiedenis gekleurd', D.P. Snoep e.a. *De geschiedenis gekleurd* (Assen 1982) 6-13, 8.

⁶⁶ Vera Lüpkes, 'Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930 – Künstlerische Gestaltung zwischen pädagogischem Auftrag und Zeitgeschick', Reinhard Stach, *Bilder aus der Schule. Wandbilder aus hundert Jahren* (Dortmund 1981) 72.

⁶⁷ Willems, 'Het hangt aan de muur en sticht', 186.

⁶⁸ Jan Jaap Heij, 'Geschiedenis in twee dimensies', D.P. Snoep e.a. *De geschiedenis gekleurd* (Assen 1982) 14-41, 22.

⁶⁹ Jan Jaap Heij, 'Geschiedenis in twee dimensies', 22.

menselijke eigenschappen die als sociaal wenselijk werden gezien. Hard werken, trots zijn op het vaderland en tevreden zijn met je positie in de samenleving waren hier voorbeelden van. Pas aan het eind van de negentiende eeuw, tijdens de discussie rond het geschiedenisonderwijs, begon men de historische schoolplaten veelvuldig te gebruiken. Deze platen werden vaak naar Duitse voorbeelden gemaakt en kwamen dan ook vaak qua compositie en kleur overeen.⁷⁰ Dit was mogelijk, omdat de Duitsers in 1880 hun eerste reeks historische schoolplaten, genaamd *Bilder der Deutsche Geschichte*, hadden uitgegeven.⁷¹ De laatste twee decennia van de negentiende waren in Duitsland één van de bloeiperioden van de schoolplaten.

Na 1900 kregen ook in Nederland de schoolplaten steeds meer aandacht. Een oorzaak van deze toenemende populariteit was de groei van het nationalisme dat in deze periode een enorme vlucht nam. Deze ontwikkeling zal in het hoofdstuk over de koloniën uitgebreid behandeld worden. Door deze populariteit ontstond er steeds meer vraag naar schoolplaten. De Groningse uitgeverij Wolters voorzag in deze vraag en verzamelde een heel team van kunstenaars om zich heen. De bekendste hiervan was J.H. Isings die uiteindelijk ook de meeste schoolplaten op zijn naam zou schrijven. Wolters bedacht met een team van onderwijzers en redacteurs welke onderwerpen in het onderwijs de ondersteuning van een historische schoolplaat konden gebruiken. Dat de selectie van de onderwerpen niet werd bepaald door een kleine groep mensen, bleek wel uit de verschillende enquêtes die in opdracht van Wolters door het hele land werden gehouden.⁷² Er werd aan onderwijzers gevraagd wat zij de belangrijkste periode uit de vaderlandse geschiedenis vonden en over welke onderwerpen zij een plaat zouden kopen. Hieruit werd duidelijk dat de onderwijzers de zestiende en zeventiende eeuw het belangrijkste vonden. Dit is ook terug te zien in de uiteindelijke verdeling van de historische schoolplaten. In 1912 waren 13 van de 24 (54%) platen uit deze twee periodes. Dat de Nederlandse opstand en de Gouden Eeuw verankerd waren met de Nederlandse identiteit, bleek eens te meer toen zelfs nog in 1971 19 van de 42 (45%) historische schoolplaten gebeurtenissen uit deze periode liet zien.⁷³

Nadat het onderwerp was gekozen kon de kunstenaar aan de slag gaan. Het was de bedoeling dat de historische gebeurtenis zo realistisch mogelijk werd afgebeeld. De gedachte hierachter was dat de toeschouwer het gevoel kreeg dat hij daadwerkelijk bij de

⁷⁰ Snoep, 'De geschiedenis gekleurd', 12.

⁷¹ Weingarten expositie, *Die Große Revolution und was man aus ihr lernen soll. Schulwandbilder aus Deutschland und Frankreich* (Duisburg 1989) 3.

⁷² Vos, 'J.H. Isings en de schoolplaten voor de Vaderlandsche Geschiedenis', 58.

⁷³ Idem, 57.

aangelegenheid aanwezig was. Dit beperkte de vrijheid van de kunstenaar echter niet. Deze had namelijk de mogelijkheid om de feiten aan te passen zolang dit het vooraf gesteld doel deed versterken en het beeld er geloofwaardig uit bleef zien.⁷⁴ Toch moest de aquarel of schets aan een aantal eisen voldoen. De protestants-christelijke inslag werd duidelijk toen Isings werd geconfronteerd met het feit dat hij geen blote lichamen mocht afbeelden. Hierbij werd nadrukkelijk vermeld dat ook het naakt van inheemse volkeren niet mocht worden afgebeeld.⁷⁵ Verder mochten bloederige situaties alleen tekstueel aan de orde mochten gesteld; het was niet de bedoeling om deze situaties te visualiseren.⁷⁶ Deze regel beperkte de vrijheid van de kunstenaar niet zo heel veel, omdat gruwelijke gevechten, weliswaar zonder bloed, toch gewoon werden afgebeeld. Een voorbeeld hiervan zullen we zien bij de bespreking van *De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894* van Jan Hoyneck van Papendrecht (1911).

Het tekstuele aspect van de schoolplaten is uiteraard grotendeels terug te vinden in de handleiding die bij de afbeelding werd geleverd. Tussen Nederland en Duitsland is op dit vlak een belangrijk verschil te onderscheiden. Over het algemeen is er een trend zichtbaar die laat zien dat de Nederlandse auteurs meer uitweiden over het desbetreffende onderwerp. De Duitsers daarentegen blijven vaak dichter bij de bron of bij de gebeurtenis die zij afbeeldden. Het enorme aanbod aan schoolplaten met zeer diverse onderwerpen is de mogelijke oorzaak voor het verschil tussen de twee landen. Als de Duitsers bij elke plaat veel nadruk zouden leggen op de context van het verhaal zouden veel handleidingen elkaar overlappen.

De verschillende bloeiperiodes van het gebruik van historische schoolplaten zijn te koppelen aan de technologische ontwikkelingen van de jaren '30 en '50 van de twintigste eeuw die het druksysteem met lithografen sterk verbeterde. In Duitsland werden deze stappen een aantal jaren eerder gezet, waardoor wederom is te zien dat daar de bloeiperiode eerder ontluikt. Het hoogtepunt van het Nederlandse gebruik van de historische schoolplaten ligt in het interbellum. In deze periode zien we een enorme uitbreiding van het assortiment schoolplaten en worden nieuwe series uitgegeven. De Duitsers kennen na een groei in het interbellum en de Tweede Wereldoorlog nog een bloeiperiode in de jaren '50 en '60 van de twintigste eeuw. De Duitse groei voor de Tweede Wereldoorlog is te verklaren door het nationaalsocialisme dat veel gebruik maakte van de historische schoolplaat.

⁷⁴ Jan Jaap Heij, 'Geschiedenis in twee dimensies', 18-19.

⁷⁵ Vos, 'J.H. Isings en de schoolplaten voor de Vaderlandsche Geschiedenis', 60.

⁷⁶ Jan Jaap Heij, 'Geschiedenis in twee dimensies', 20.

In de jaren na de Tweede Wereldoorlog en vooral tijdens het proces van de dekolonisatie zien we in Nederland dat de markt voor schoolplaten langzaam op zijn retour is. Afbeeldingen van de koloniën verdwijnen uit het assortiment en worden vervangen door cultuurhistorische platen. Na 1970 raakt de verkoop van de historische schoolplaten in de slop en verkoopt Wolters Noordhoff (vanaf 1968) zijn licentie aan De Vuurbaak.⁷⁷ De laatste bloeiperiode van de Duitsers komt voornamelijk door de creatie van schoolplaten die betrekking hebben op de Europese eenwording en de bijbehorende instituties.⁷⁸ Uiteindelijk zal ook in de laatste twee decennia van de twintigste eeuw het gebruik van schoolplaten verminderen. Na meer dan 100 jaar trouwe dienst en 20.000 verschillende Duitse schoolplaten komt er dan ook een einde aan de populariteit van dit unieke leermiddel.⁷⁹ De ondergang van de platen wordt voornamelijk toegeschreven aan de opkomst van nieuwe media als dia, film en overheadfolie.⁸⁰ Het is vooral de compactheid en de verschillende mogelijkheden die deze informatiedragers bieden, die er voor zorgen dat de schoolplaat uit de klaslokalen verdwijnt.

Na dit overzicht van het ontstaan en gebruik van historische schoolplaten gaan we over naar de bespreking van twee onderwerpen die in de afbeeldingen veelvuldig aanbod komen. In mijn onderzoek heb ik gekozen voor de platen met een koloniale (hoofdstuk 3) en religieuze (hoofdstuk 4) achtergrond. Zowel de koloniale status als het christelijk geloof werden gezien als belangrijke bouwstenen van de Nederlandse en Duitse identiteit. Omdat het hoofdstuk over religie ook onderdelen bevat over de kerstening van inheemse volkeren zal ik dit onderwerp pas behandelen na het hoofdstuk over de verbeelding van koloniën. Ik heb hiervoor gekozen, omdat in hoofdstuk 3 een paragraaf is opgenomen die de verbeelding van Nederlanders en Duitsers tegenover andere volkeren laat zien. Dit is noodzakelijk om de motieven van de kerstening in hoofdstuk 4 te kunnen achterhalen.

⁷⁷ Vos, 'J.H. Isings en de schoolplaten voor de Vaderlandsche Geschiedenis', 59.

⁷⁸ Müller, *EURO-VISIONEN*, 10.

⁷⁹ Dröge, *Landleben auf Schulwandbildern*, 11.

⁸⁰ Müller, *EURO-VISIONEN*, 2.

Hoofdstuk 3. De verbeelding van koloniën

De macht en positie van Nederland werden vanaf begin zeventiende tot ver in de twintigste eeuw afgemeten aan de status als koloniale grootmacht.⁸¹ Het was één van de fundamenteën waar de nationale identiteit van de Nederlanders op was gebaseerd en gaf hen eigenwaarde.⁸² Omdat het koloniale rijk voor Nederland en andere Europese landen zo belangrijk was, werd het bij de opvoeding van kinderen en in het onderwijs uitvoerig behandeld. Zo bleek ook uit de lijst van onderwerpen die de standaard vormden voor opvoedkundige prenten van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en de historische schoolplaten. Het begon allemaal in 1855 met een serie schoolplaten voor scholen en huisgezinnen. Vaak werd hier gebruik gemaakt van Duitse schoolplaten die van Nederlandse ondertitels waren voorzien.⁸³ De onderwerpen omvatten: kennis van natuur, kunst of het beroepsleven, vaderlandse geschiedenis, overzeese bezittingen en de geschiedenis hiervan, bijbelse geschiedenis en de hoofdgebouwen van Nederland. Hierbij werd bij de vaderlandse geschiedenis speciaal opgemerkt dat het tot doel had 'opwekking en aankweking van vaderlandsliefde en vaderlandse deugden'.⁸⁴ Deze vorm van patriottisme werd ook in Duitsland in de historische schoolplaten verwerkt. De uitwerking van dit onderwerp zal uiteindelijk antwoord geven op de deelvraag die bij dit hoofdstuk van toepassing is. Namelijk *wat waren de effecten van kolonisatie en dekolonisatie op het verbeelde nationalisme ten aanzien van westerse superioriteit en hiërarchische etniciteit?*

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. Ik begin met het bespreken van de Nederlandse en Duitse beeldvorming met betrekking tot de inheemse volkeren en hun cultuur. Dit doe ik door middel van prenten die niet zo groot en uitgebreid waren als de latere schoolplaten, maar wel dezelfde informatie verschaffen. De prenten omvatten een langere tijdsperiode als de grotere historische schoolplaten en werden zowel op de lagere als middelbare school gebruikt. De beeldvorming van Nederland en Duitsland is noodzakelijk om later bij de analyse van de historische schoolplaten meer duidelijkheid te krijgen over wat wel

⁸¹ Duco Hellema, *Buitenlandse politiek van Nederland. De Nederlandse rol in de wereldpolitiek* (Utrecht 2006). 133.

⁸² Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990* (Amsterdam 1999) 148.

⁸³ Snoep, 'De geschiedenis gekleurd', 8.

⁸⁴ Jo Thijsen, *Leerzame prentjens voor de jeugd. Schoolprenten van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* (Utrecht 2009) 99.

of niet uitingen zijn van de hiërarchische etniciteit. We moeten ons realiseren dat een zekere mate van ongelijkheid in de samenleving altijd vanzelfsprekend is geweest.⁸⁵ Hoewel er ook toen al tegengestelde geluiden waren, was de ongelijke positie van slaven, onderdanen, vrouwen en vreemdelingen tot in de twintigste eeuw de standaard. Dit werd ook (on)bewust verwerkt in het geschiedenisonderwijs. Een ander voordeel van de prenten is dat het ons alert maakt op subtiele elementen die zowel in de historische schoolplaten als in de bijbehorende handleidingen verwerkt kunnen zijn. Nadat dit fundament is gelegd, ga ik over tot de bespreking van de Nederlandse historische schoolplaten. Hierbij behandel ik de platen naar datum van uitgave. Ik heb hiervoor gekozen om te laten zien dat de uitgave van nieuwe schoolplaten synchroon loopt met gebeurtenissen in de samenleving. Deze manier van analyse is meer gericht op de historische schoolplaat als onderdeel van het historisch proces en minder op de plaat als een kunstwerk. Het Nederlandse gedeelte van de analyse sluit ik af met een speciale historische schoolplaat over het Nederlandse ingrijpen in de strijd bij Tjakranegara op Lombok. Tegen deze achtergrond bestudeer ik vervolgens de Duitse historische schoolplaten.

Voordat we beginnen met de analyse van de prenten en schoolplaten is één opmerking vooraf nog noodzakelijk. Mijn analyse betreft verschillende historische schoolplaten, maar het is belangrijk om te onthouden dat deze platen ook werden gebruikt bij andere vakken. Hoewel een groot gedeelte werd gebruikt bij het vak geschiedenis, werd deze prenten en schoolplaten ook gebruikt bij biologie, aardrijkskunde, menskunde en later in Duitsland bij het vak politieke vorming.

3.1 Prenten: stereotypen en beeldvorming

De eerste prent die ik analyseer werd gebruikt bij de opvoeding van kinderen tot zedig gedrag liet acht verschillende volkeren en hun karakteristieken zien (zie figuur 1). Het bijschrift vermeldde: *‘In deze prent zullen de kinderen kunnen opmerken: dat de aart van elk gewest, en de bijzondere kleeding van elk volk, de menschen van elkanderen zeer duidelijk doen onderscheiden.’*⁸⁶ De acht volkeren worden opgedeeld in twee groepen van vier. De bovenste vier afbeeldingen geven een algemene deling tussen Europeanen, Aziaten, Afrikanen en (inheemse) Amerikanen. Het is intrigerend om te zien hoe de verschillende karakteristieken

⁸⁵ Siep Stuurman, *De uitvinding van de mensheid. Korte wereldgeschiedenis van het denken over gelijkheid en cultuurverschil* (Amsterdam 2010) 10.

⁸⁶ Thijsen, *Leerzame prentjens voor de jeugd*, Catalogus I

van de volkeren worden uitgebeeld. Zo staan de Afrikanen en Amerikanen op enige afstand van de Europeanen en Aziaten en worden zij als enige gewapend afgebeeld. Dit geeft de volken een agressief uiterlijk. De Europeanen zijn aangekleed en de schaars geklede Aziaten worden afgebeeld met een overdaad aan specerijen op een achtergrond met tropische palmbomen. Door deze manier van portretteren wordt er vastgehouden aan de stereotype beelden die er van deze volkeren waren. De aansluiting van de kunstenaar bij de bestaande beelden van de volkeren maakte de voorstelling optimaal herkenbaar.⁸⁷ De onderste vier figuren geven minieme verschillen tussen Britten, Fransen, Duitsers en Nederlanders weer. Hoewel het opvallend is dat de Nederlander de enige persoon is die zijn hand op zijn hart houdt, moet hier niet te veel achter worden gezocht. Aan het begin van de twintigste eeuw had dit vaker een religieuze betekenis dan dat het een teken van patriottisme was.

Het doel van deze prent was om de kinderen het onderscheid te leren tussen verschillende volkeren en hun karakteristieken. Belangrijk om te realiseren is het feit dat het ontbreken van uiterlijke verschillen tussen de diverse Europese volkeren een punt op zich is. Landen als Groot-Brittannië, Engeland, Duitsland en Nederland hielden zich allemaal bezig met het koloniseren van de wereld en hier kwamen zij in aanraking met volkeren die een andere huidskleur hadden. De indeling in rassen door middel van huidskleur werd van oudsher gebruikt om de hiërarchische etniciteit te verklaren.⁸⁸ Dit versterkte bovendien het onderlinge saamhorigheidsgevoel tussen de blanke Europese naties. Zij identificeerden zich buiten Europa eerder als Europeaan dan als Nederlanders of Duitsers.⁸⁹

Een duidelijker beeld van hoe de Nederlandse samenleving keek naar de inheemse volkeren vindt men op de prenten die de cultuur in Nederlands-Indië bespreken (zie figuur 2). Op deze afbeelding ziet men vier personages (twee mannen en twee vrouwen), een tempel en het landschap van Java. Allemaal geven zij op een ander gebied een afkeurend beeld van de Javaanse cultuur.

Allereerst was er de religie die nauwlettend in de gaten werd gehouden. Zo staat er onder de afbeelding van een vervallen tempel: *‘Een afgodstempel. Een afgodstempel! Welk een huis! Wordt dat vereerd? Och, arme zielen, die daarvoor neder moeten knielen! God dank! Ik ken en kribbe en kruis; Javaan! Och, waart gij in ons midden, dan zoudt ge ook: „Onze vader!” bidden.*’⁹⁰ In dit bijschrift is niet zozeer sprake van een afkeuring van het geloof van de Javanen als wel van een religieus superioriteitsgevoel dat de Nederlanders

⁸⁷ Jan Jaap Heij, ‘Geschiedenis in twee dimensies’, 27.

⁸⁸ Hobsbawm, *Natie en Nationalisme sedert 1780*, 141.

⁸⁹ Ute Frevert, ‘Europeanizing Germany’s twentieth century’ *History and Memory* 17/1 (2005). 87-116, 91.

⁹⁰ Thijsen, *Leerzame prentjens voor de jeugd*, Catalogus 43.

ervaren. Dit christelijke superioriteitsgevoel wordt extra versterkt door een prent over een inheemse christen op Ambon (zie figuur 3). *O kind van 't Vaderlijke huis! Bestuurd door d'allerbesten Vader, Knielt ge op Amboina voor het kruis. Breng velen uwer broedren nader; Zoo wordt het rijk van vrede en licht tot heil van hun geslacht gesticht.*⁹¹ Dit is een duidelijk voorbeeld van hoe twee verschillende prenten hetzelfde doel nastreven. De eerste is wat negatiever tegenover de inheemse religie waardoor de tweede prent nog beter de positieve elementen van vrede en verdraagzaamheid kan verkondigen. Hoewel deze twee prenten niet naast elkaar werden afgebeeld, bevonden zij zich wel in de zelfde serie en werden zij waarschijnlijk naast elkaar gebruikt. De bevolking van Java en Ambon werd gezien als een heidens volk met veel vormen van bijgeloof. Dit was in 1897 echter minder erg dan de islam zoals blijkt uit de *Handleiding voor de kennis van het volksleven der bewoners van Nederlandsch Oost-Indië*. In de tekst wordt aangegeven dat de inheemse bevolking die nog niet door de islam is beïnvloed moet worden overtuigd van de kracht van het christendom.⁹² De onderlinge bekeringsstrijd tussen de islam en het christendom werd door de Nijland op symbolische wijze verwoord. *Het licht van de halve maan zal verbleken voor den glans, die van het kruis afstraalt.*⁹³

Het tweede aspect van de inheemse cultuur dat op kritiek kon rekenen, was de zedelijkheid. In dit geval werd de Javaanse onzedelijkheid onder de aandacht van het jonge publiek gebracht. Het bijschrift bij figuur 2 van een Javaanse danseres luidt: *'Foei, meisje! Foei, zoo naakt en bloot, En dansend om en om te zweven, Dat kunstje geeft u ligt den dood, En o! hoe kostlijk is het leven! En schoon de mode 't u gebiedt, Denk toch er aan: het past zoo niet.*'⁹⁴ Hierbij geeft de schrijver van de tekst niet de danseres, maar de cultuur de schuld van haar onzedelijk gedrag. Het is immers de mode (traditie) die het haar gebiedt.

Een ander voorbeeld van de Nederlandse visie op de Javaanse cultuur komt tot uiting in de bespreking van de mannelijke Javaan. Zie hierbij figuur 4. Het bijschrift bij een gewapende Javaan met ontbloot boven lichaam luidt: *'O neen! Mijn moedige Javaan, Uw wapentuig staat ons niet aan; Want wij zijn vrienden van den vrede, maar reik ons broederlijk de hand, Want daaglijks stijgt ook onze bede voor u in 't lieve vaderland.*'⁹⁵ De vreedzame boodschap van het bijschrift zal zonder uitgebreide kennis van het Nederlands kolonialisme een duidelijke invloed hebben gehad op de kinderen in het primair onderwijs. De kinderen

⁹¹ Thijsen, *Leerzame prentjens voor de jeugd*, Catalogus, 53.

⁹² E. Nijland, *Handleiding voor de kennis van het volksleven der bewoners van Nederlandsch Oost-Indië* (Leiden 1897) 162.

⁹³ Idem, 163.

⁹⁴ Thijsen, *Leerzame prentjens voor de jeugd*, Catalogus 43.

⁹⁵ Ibidem.

kregen een gewelddadige inheemse bevolking voorgesteld, terwijl zij ontwetend bleven over de negatieve kanten van het Nederlandse imperialisme. Een ander element van het bijschrift, waar snel overheen gekeken kan worden is het woord 'ons'. De schrijver probeert hiermee aan te geven dat dit niet alleen zijn eigen visie is, maar de mening van het hele Nederlandse volk. Het vredelievende karakter van de Nederlanders, dat in bovenstaande beschrijving naar voren kwam, wordt tegenover het agressieve en onbetrouwbare karakter van de inheemse bevolking geplaatst.

Een belangrijk aspect bij deze prent is het ontbreken van informatie. De afbeelding is overgenomen van een schilderij waarbij de Javaan in kampstrijders-uniform voor een Koninklijke residentie staat (zie figuur 5). Het personage op het schilderij is nagenoeg hetzelfde als op de prent. Het verschil zit hem in blik en de glimlach van de Javaan op het schilderij.⁹⁶ Deze opgewektheid en vriendelijkheid is niet terug te vinden in de prent waarbij de Javaan juist nors kijkt. Door het weglaten van de informatie dat dit een ceremoniële strijder betreft, lijkt het des te meer alsof het Javaanse volk van nature gewelddadig is. Dit standpunt blijkt ook uit de beschrijving van een krijger uit Timor (zie figuur 3 linksonderin). *De krijgsman van Timor. Die man van Timor schijnt een Heer, Waarvan men niet te bont moet spreken, Zijn vlammend zwaard en schietgeweer doen menigeen van schrik verbleeken. Blijf, goede Vriend! In uw gebied; wij houden hier van 't vechten niet.*⁹⁷ Het achterwege laten van de informatie kan niet worden verklaard door het ontbreken van kennis. In de publicatie van de geschiedschrijver E. Nijland - tevens directeur van de Nederlands Hervormde Burgerschool te Utrecht - over de bewoners van Nederlandsch Oost-Indië werd dit onderwerp uitgebreid behandeld. Hier werd ook de traditionele waarde van de kris sterk benadrukt.⁹⁸

Het laatste voorbeeld van figuur 2 betreft het landschap van Java. Deze prent is door een jury van de Maatschappij tot nut van 't Algemeen bekroond als één van de mooiste en beste prenten uit hun collectie. De grootste afbeelding van de zes bevindt zich in het midden en is de enige met een positieve strekking. Het laat het bergachtige landschap van Java zien dat met zijn dichte begroeiing een waarheidsgetrouw beeld van een oerwoud schetst. De enige persoon op de prent staat links onderin en beweegt zich terug naar zijn hut na een dag vol noeste arbeid. Dat deze arbeid gewaardeerd wordt door de Nederlandse makers blijkt uit het onderschrift. *Een landschap op Java. Hoe spreidt natuur haar pracht ten toon! Zij paart het goede aan 't rijkste schoon, Op Java wellen milde bronnen, Waaruit genot en duurzaam nut*

⁹⁶ Ben Brommer, *Reizend door Oost-Indië. Prenten en verhalen uit de 19^e eeuw* (Utrecht 1979) 71.

⁹⁷ Thijsen, *Leerzame prentjens voor de jeugd*, Catalogus 53.

⁹⁸ Nijland, *Handleiding voor de kennis van het volksleven der bewoners van Nederlandsch Oost-Indië*, 25.

*door noesten ijver wordt geput en rijke welvaart is gewonnen. Daar wast aan iedere boom of plant een gouden vrucht voor Nederland.*⁹⁹ Het geeft duidelijk aan dat de schoonheid van Java door zware arbeid kan worden omgezet in rijkdom. De makers van deze prenten waren in de negentiende en twintigste eeuw goed op de hoogte van het belang van de koloniën voor de Nederlandse welvaart.

Om deze rijkdom te bereiken moest er hard worden gewerkt. De drie kleine prentjes over de arbeiders van Nederlands-Indië geven echter een dubbelzinnig beeld over het arbeidsethos van de inheemse bevolking. De vissers van Ambon (zie figuur 3) zijn de enige die positief worden afgeschilderd. Volgens het bijschrift is het duidelijk een ander soort visserij dan in Scheveningen, maar toch kan het beroep rekenen op een vorm van respect. Dit is geen vreemde uitspraak voor een zeevarend volk als de Nederlanders. De Maleijers en de Javaanse vogelverkopers hoeven dit echter niet te verwachten. De karakteristieke eigenschappen van Maleische knapen zijn namelijk: *Getrouw en goed maar wel wat lui.*¹⁰⁰ De Javaanse vogelverkopers zijn dan misschien niet lui, maar worden ook niet positief beschreven. De prent laat een drietal mannen zien die in een boot op een nachtelijk tijdstip op vogels aan het jagen zijn. Aan de kwaliteit van de goederen wordt echter getwijfeld zo blijkt uit het onderschrift. *De Javaansche vogelkooplieden. Koop kaketoë en papegaai! Dat is 't waartoe deez' zwartjes nooden, maar zijn ze ook in hun veeren fraai? Door mij wordt niet op hen geboden; de leeuwrik en den nachtegaal dien kies ik om hun zachte taal.*¹⁰¹ Het onderschrift is op verschillende manieren te interpreteren, maar de toon van het stuk is niet positief. Het lijkt mij dat het geschreeuw van de verkopers niet op prijs wordt gesteld. De zachte taal van de nachtegaal wordt daarom verkozen boven de harde taal van de verkopers.

De prenten over de bevolking en cultuur van Nederlands-Indië schetsten een belangrijk beeld over hoe er tegen de koloniën en haar inwoners werd aangekeken. De twee culturen worden als het ware tegenover elkaar gesteld, met elkaar vergeleken en beoordeeld. Hierbij komt de inheemse cultuur nooit als winnaar uit de bus en wordt deze omschreven als onzedelijk, heidens en onbetrouwbaar. Om dit te begrijpen moet men kijken naar de heersende gedachten over de superioriteit van continenten. Europa werd gezien als een continent dat superieur was ten opzichte van alle andere continenten. Dit uitte zich in zowel een generale superioriteit, die uitging van wetenschap, oorlogsvoering en kunst en een morele superioriteit. Dit betrof de taak als drager van de 'White Man's Burden' en de opvoeding van

⁹⁹ Thijsen, *Leerzame prentjens voor de jeugd*, Catalogus, 43.

¹⁰⁰ Idem, 53.

¹⁰¹ Ibidem.

inheemse volkeren.¹⁰² Een belangrijk element uit deze prenten is het feit dat elke set een andere invalshoek heeft, maar uiteindelijk toch het zelfde doel probeert te bereiken. Het geheel aan prenten kan gezien worden als manier van onderwijs om de kinderen te overtuigen van de natuurlijke goede bedoelingen van de Nederlanders tegenover de in hun ogen onbetrouwbare en achterlijke cultuur van de inheemse bevolking. Dit klinkt misschien hard, maar het paste wel binnen de doelstellingen die dit soort prenten en historische schoolplaten hadden. De historische schoolplaten die hieronder zullen worden beschreven en geanalyseerd, legden de nadruk op de beschaving die de Nederlanders naar de koloniën brachten.¹⁰³ ‘Beschaving’ kon echter alleen worden gevestigd op plekken die eerst als onbeschaafd of achterlijk werden beschouwd. De heersende gedachte van een achterlijke bevolking hing ook samen met het idee dat zij Europa zagen als een continent superieur aan andere continenten. Deze gedachte komt goed tot uiting in een uitspraak uit een boek uit 1897: *Als kinderen veelal uit het (vrije) huwelijk van Europeanen en inlandsche vrouwen voortgesproten, is het geen wonder, dat zij zich, door het Europeesch bloed, dat door hun aderen stroomt, boven de inlander verheven achten.*¹⁰⁴

Nederland was niet het enige land dat afbeeldingen van andere volkeren op school vertoonde. De productie van prentjes over verschillende ‘rassen’ gebeurde ook in Duitsland. Vanaf 1911 tot 1928 was er een serie prenten (zie figuur 6) genaamd, *Hölzel, Rassentypen der Menschen*, die vier herdrukken kende.¹⁰⁵ De opbouw en bedoeling van de prenten komen overeen met de Nederlandse variant die in dit hoofdstuk als eerste werd besproken. Ook de personen op de prent lijken op de verschillende bevolkingsgroepen op de Nederlandse plaat. Zo zijn er bijvoorbeeld een Aziat, een Afrikaan, een Australiër en een Europeaan te zien. Deze Europeaan wordt echter niet zoals bij de Nederlandse prent het geval was, getypeerd als een speciaal volk, maar puur als blanke machthebber. Dit blijkt wel uit de verschillen die zijn op te merken. Zo staat bij een andere Duitse uitgave (zie figuur 7) een Europeaan in het midden, omringd door een viertal inheemse mannen. Hier komt nog bij dat de blanke persoon in het midden een klein beetje groter is afgebeeld dan de rest van de mannen.¹⁰⁶ Dit te samen illustreert dat de kunstenaar de Duitsers belangrijker achtte dan de inheemse bevolking. Vaak

¹⁰² Stefan Berger, Linas Eriksonas & Andrew Mycock, *Narrating the nation. Representations in history, media and the arts.* (New York 2008) 225.

¹⁰³ Lenja Crins, ‘Van gewest tot geweest’, *Lessen 2/2* (2010) 12-19, 14.

¹⁰⁴ Nijland, *Handleiding voor de kennis van het volksleven der bewoners van Nederlandsch Oost-Indië*, 174.

¹⁰⁵ Universiteit van Würzburg. Database Picxl Serie: *Hölzel, Rassentypen der Menschen*.

¹⁰⁶ Universiteit van Würzburg. Database Picxl Serie: *Five Races of Mankind*.

werden deze personen per etniciteit gerangschikt, zodat meteen de stand van de beschaving in de wereld aantoonbaar werd gemaakt.¹⁰⁷

Naast deze series, die het uiterlijk van de inheemse bevolking benadrukten, maakten de Duitsers ook nog gebruik van een serie die meer het karakter van verschillende bevolkingsgroepen moest weergeven. De serie *Völkertypen* richtte zich in de afbeelding op één volk. Deze groep werd dan geschetst in een situatie die onderdeel uitmaakte van de cultuur van het volk. De Duitsers beschreven in dit geval niet alleen de inheemse bevolking van de koloniën, zoals dat in Nederland het geval was, maar verwerkten ook Eskimo's en zelfs Sioux-indianen.¹⁰⁸ De titel van de verschillende platen vertelt ons al het één en ander over de Duitse motieven. *Negerfamilie mit Hütte, Hausgerät und Waffen* en kortweg *Neger* zijn twee platen die een niet nader gespecificeerde Afrikaanse familie weergeven. De eerstgenoemde is de versie van 1892 tot 1911. In 1914 werd er gekozen voor de term *Neger* hoewel duidelijk te zien is dat het dezelfde plaat betreft. In de tweede versie zijn enkele dieren en één van de Afrikaanse hutjes verwijderd. Hiervoor in de plaats is een stuk landbouwgrond gekomen. In beide platen zijn de wapens, die de krijger draagt, duidelijk op de voorgrond aanwezig. Dit is het geval bij nagenoeg alle platen in de serie *Völkertypen*.

Dit komt overeen met de stereotypen in de Nederlandse prenten. Ook daar werd de inheemse bevolking afgebeeld met wapens om het agressieve karakter van het volk te benadrukken. Hoewel de doelstelling ongetwijfeld hetzelfde was als in Nederland, ontbreekt bij de Duitse prenten en karakterplaten echter de verheerlijking van het vreedzame ideaal. Het lijkt alsof de Duitse auteur meer nadruk wilde leggen op de voorstelling van de inheemse bevolking als barbaars en onbetrouwbaar, en minder op de eigen nationale superioriteit. Hoewel de Duitse en Nederlandse prenten en platen betreffende de verscheidene bevolkingsgroepen veel overeenkomsten vertonen, is er bij de Duitsers een unieke ontwikkeling gaande. Vanaf 1934 werden de karakterplaten uitgebreid met Duitse en Europese inwoners.¹⁰⁹ Voorbeelden hiervan zijn de twee platen *Die Rassen Deutschlands und des übrigen Europa I + II* in de serie *Der praktische Schulmann* (zie figuur 8). Deze moeten naar mijn mening gezien worden in het licht van het opkomend nazisme. Dit blijkt ook uit een Duits schoolboek in 1940 dat spreekt over een tijd van verval waarin alleen de 'echte' Duitsers het tij konden keren.¹¹⁰ Hoewel het motief achter deze platen door het gevoel van superioriteit van de Duitsers wordt verklaard, leert het ons ook wat over de eerdere

¹⁰⁷ Grever & Ribbens, *Nationaliteit en meervoudig verleden*, 50.

¹⁰⁸ Universiteit van Würzburg, Database Picxl Serie: Lehmann, *Völkertypen*. Serienummer 1 en 9.

¹⁰⁹ Universiteit van Würzburg, Database Picxl Serie: *Der praktische Schulmann*. Serienummer 165 en 167.

¹¹⁰ Dietrich Klagges, *Volk und Führer* (Frankfurt 1940) 91.

karakterplaten. Door het ontbreken van tekstuele uitleg bij de prenten werden de 'werkelijke' Duitse gevoelens tegenover de inheemse bevolking niet duidelijk. Maar aangezien precies dezelfde methode werd gebruikt als bij de nationaal-socialistische karakterplaten mogen we er van uit gaan dat het superioriteitsgevoel wel degelijk bij de platen over de inheemse bevolking aanwezig is.

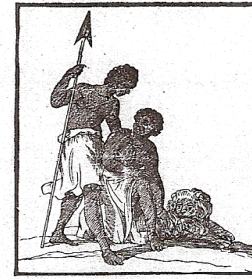
In deze Prent zullen de Kinderen kunnen opmerken: dat de aart van elk Gewest, en de bijzondere Kleding van elk Volk, de Menschen van elkanderen zeer duidelijk doen onderscheiden: A



Een Man en Vrouw uit Europa.



Een Man en Vrouw uit Afiën.



Een Man en Vrouw uit Africa.



Een Man en Vrouw uit America.



Een Engelschman.



Een Hollander.



Een Duitfcher.



Een Eskquisian.

Te Amftelam, bij J. BOUWER en de Wed. J. R A TELBAND, op de Rooze Gragt, zuid-zijde, in de Bijbel-Drukkerije.

I zeden

karakteristiek van mensen uit diverse landen en werelddelen

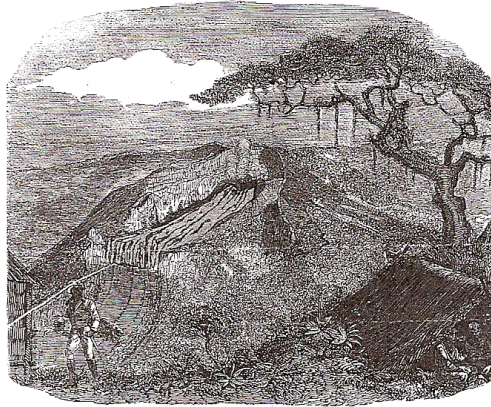
Figuur 1. 'Zeden. Karakteristiek van mensen uit diverse landen en werelddelen' uitgave door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Catalogusnummer 1. Eerste editie verschenen onder naam van Bouwer & Wed. Ratelband.

PRENTEN TOT NUT VAN HET ALGEMEEN.
 NEDERLANDSCH OOST-INDIE.



EEN JAVAAN.

O neen! mijn mooie Javaan,
 Uw wapentag staat ons niet aan;
 Want wij zijn vrienden van den vrede,
 Maar reik ons broederlijk de hand,
 Want daagtijks stijgt ook onze beide
 Voor u in 't lieve vaderland.



EEN LANDSCHAP VAN JAVA.

Hoe spreidt natuur haar praelt ten toon!
 Zij paart het goede aan 't rijkste schoon,
 Op Java wellen milde bronnen,
 Waaruit gemot en duurtzaam nut
 Door rousten ijver wordt geput
 En rijke welvaart is gewonnen.
 Daar wast aan icdre boom of plant
 Een gouden vrucht voor Nederland.



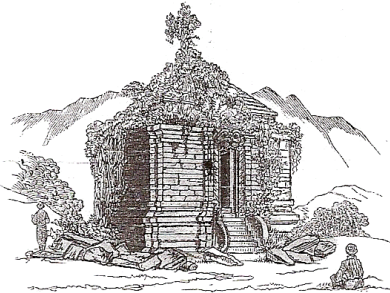
EENE JAVAANSCH E VROUW MET DEN VOORNAMEN
 STAND.

Wat is dat dameje opgetuit!
 't Is mogelijk een Javaansche bruid,
 Of moet zij ergens kermis houden?
 Dat is een toon die 'k niet begreep:
 Maar ocht het is 't lands wijf, 't lands eer,
 De jongen kleeden zich als de ouden.



EENE DANSERES.

Vrei, meisje! voet, zoo naakt en bloot,
 En dansend om en om te zweren,
 Dat kunstje geeft u ligt den dood,
 En o! hoe kostlijk is het leven!
 En schoon de mode 't u gebiedt,
 Denk toch er aan: het past zoo niet.



EEN AFGODSTEMPEL.

Ein afgodstempel! welk een huis!
 Wordt dat vereerd? och, arme zielen!
 Die daarvoor neder moeten knielen!
 God dank! ik ken en kribbe en kraai:
 Javaan! och, want jij in ons midden,
 Dan zoudt ge ook: „Onze Vader!“ bidden.



EEN JAVAAN IN HOPESSCHUW.

Wel zoo, Javaanijel in feestgewaad,
 Gaat gij den Gouverneur begroeten?
 Maar 'k vind toch dat het aardig staat
 Om dat te doen op blode vanden.
 Nu, doet hem ook een groet van mij,
 En zet uw speer grinst ter zij.

Uitgave van A. W. SYTHOFF, te Leyden.

43

Nederlands Oost-Indië

Java, landschap, afgodstempel, diverse Javaanse klederdrachten

Figuur 2. 'Nederlands Oost-Indie' uitgave door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.
 Catalogusnummer 43. Alle edities zijn verschenen onder de naam van A.W. Sythoff.

PRENTEN TOT NUT VAN HET ALGEMEEN.

NEDERLANDSCH

OOST-INDIË.



DE JAVAANSCHÉ DANSERES.
Wat zet ge een kommertot gelag!
De vreugd moet onzen geest ontpantten,
En als gij zóó uit dansen gaat
Zoudt gij wel alle vreugd verbannen
Kom eens van Java, malle meed!
Wij dansen hier uit vrolijkheid.



DE CHRISTEN VAN AMBOINA.

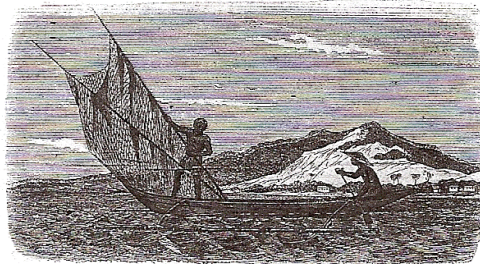
O kind van 't Vaderlijke huis!
Bestuurd door d' allerbesten Vader,
Knielt ge op Amboina voor het Kruis.

Bring velen uwer broedren nader;
Zóó wordt het rijk van vrede en licht
Tot heil van hun geslacht gesticht.



DE MALIEJER.

Getrouw en goed maar wel wat lui
Zijn trecken van Maliesche knapen;
Wij hebben somtijds ook een lui,
Een lui van loijeten en gapen,
'Geen ons vooral niet mooijer staat
Dan hen in hun zóó heet klimaat.



DE VISSCHERS VAN AMBOINA.

Elk visscher vischt op zijn getij,
En laat zijn net in 't water sinken;
Dit is een andre visscherij

Als van de Scheveningsche pinken.
Eet niet dese Amboinezen hier:
Een ieder vischt op zijn manier.



DE KRIJGSMAN VAN TIMOR.

Die man van Timor schijnt een Heer,
Waarvan men niet te lout' onet spreken,
Zijn vlammond zwaard en schietgeweer
Doen menigeen van schrik verbleken.
Blijf, goede Vriend! in uw gebied:
Wij houden hier van 't rechten niet.



DE JAVAANSCHÉ VOGELKOOPLIEDEN.

"Koop kaketon en papegani!"
Dat is 't waartoe deer' swarjes nooden,
Maar zijn ze ook in hun voren fens!
Door mij wordt niet op hen gehoden;
De loeuwrik en den nachtegaal,
Dien kies ik om hun zachte taal.



DE JAVAANSCHÉ PRINS

Die prins is wonderlijk gedost;
Dat tooniel schijnt hem te belagten,
Maar of dat kleed ook schatten kost,
Ik zou het toch niet willen dragen.
Javani! zend maar geen modeplaat:
Geen hier die zich zóó kleeden laat.

Uitgave van A. W. SYTHOFF, te Leyden.

Figuur 3. 'Nederlands Oost-Indië' uitgave door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Catalogusnummer 53. Alle edities zijn verschenen onder de naam A.W. Sythoff.



EEN JAVAAN.

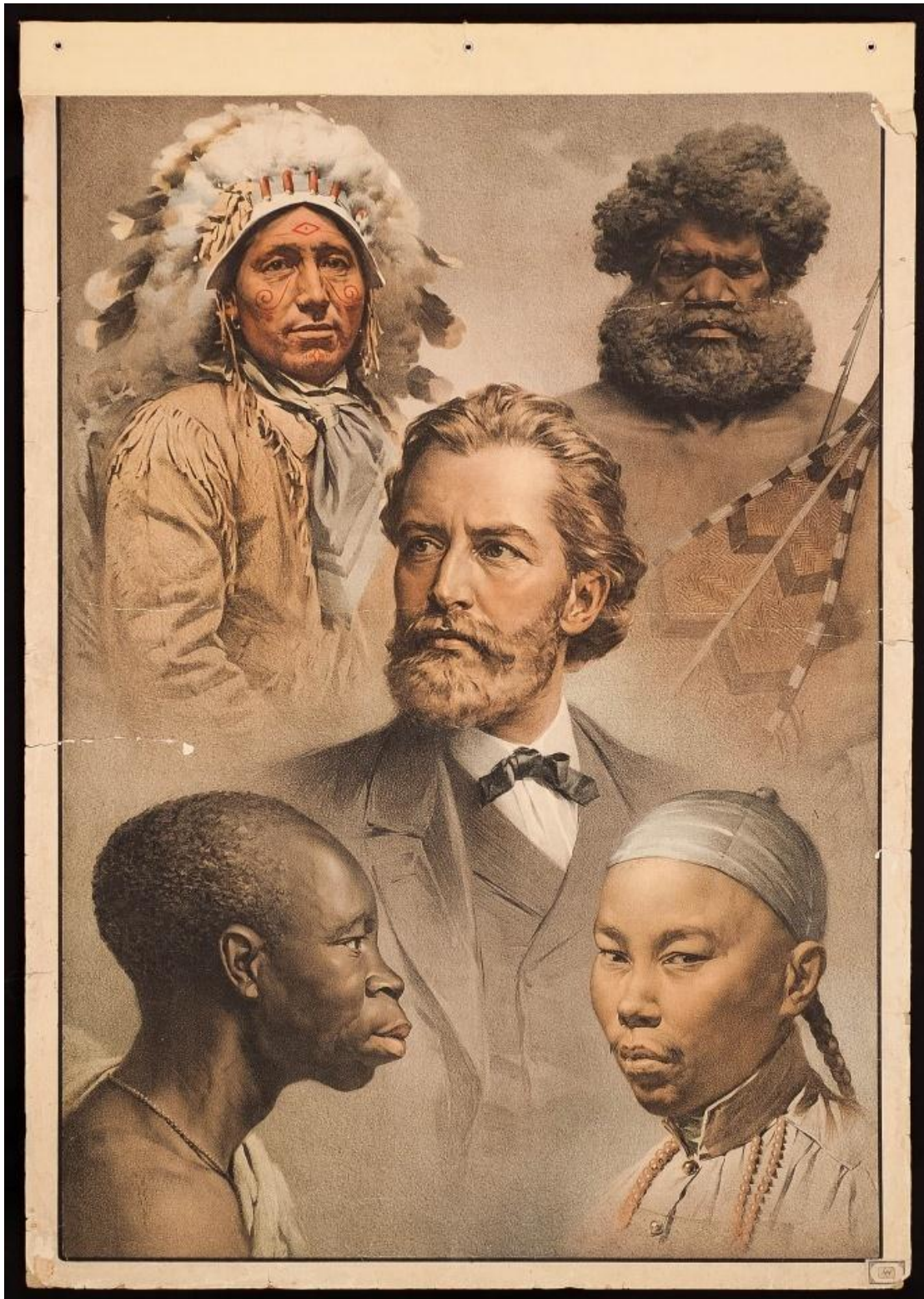
Figuur 4. 'Een Javaan' onderdeel van de plaat 'Nederlands Oost-Indie' met catalogusnummer 43.



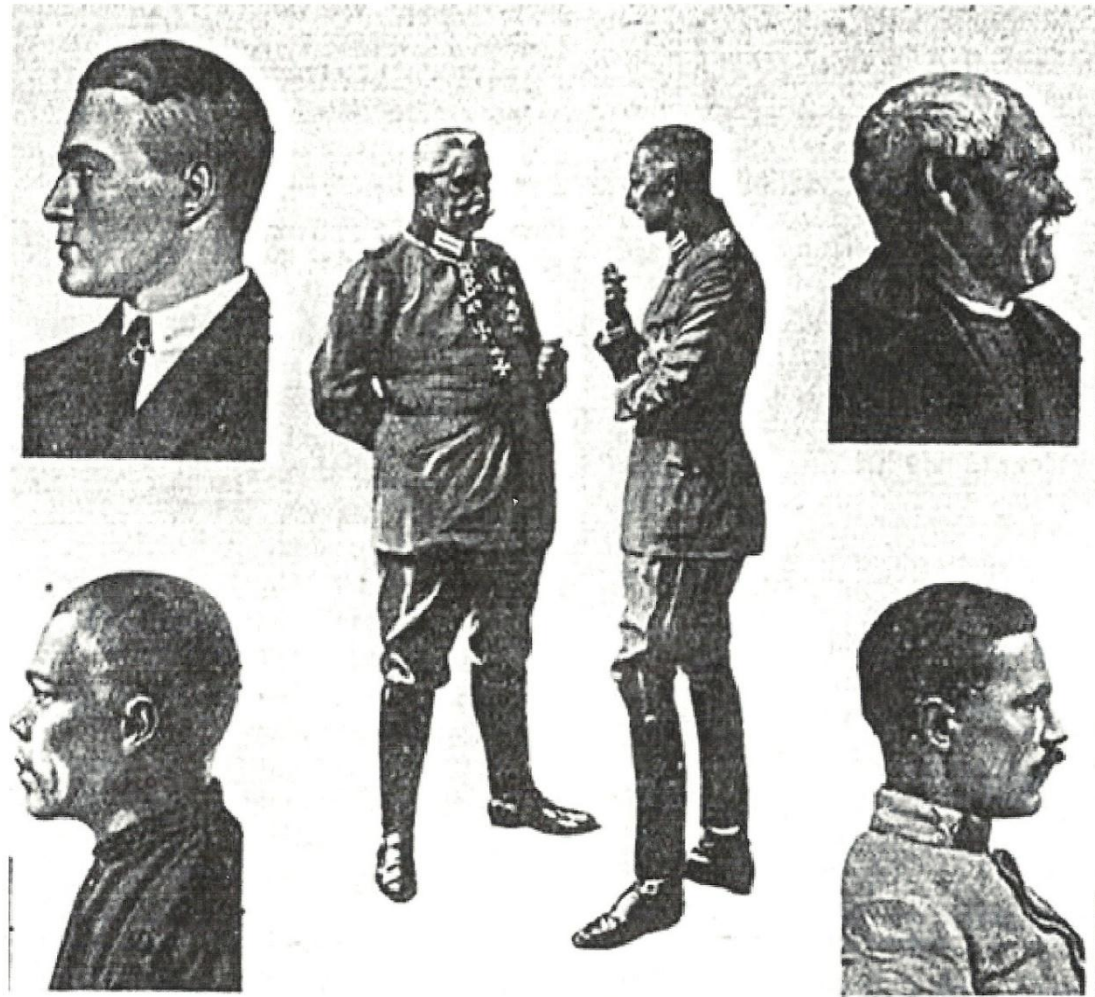
Figuur 5. 'Javaan in kampstrijders-uniform' Afbeelding in het boek: Ben Brommer, Reizend door Oost-Indië. Prenten en verhalen uit de 19e eeuw (Utrecht 1979) 71.



Figuur 6. Universiteit van Würzburg. Database Picxl Serie: 'Hölzel, Rassentypen der Menschen'.



Figuur 7. Universiteit van Würzburg. Database Picxl Serie: 'Five Races of Mankind'.



Figuur 8. Universiteit van Würzburg, Database Picxl 'Die Rassen Deutschlands und des übrigen Europa I + II' als onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann. Serienummer 165.

3.2 De koloniën in de Nederlandse klas

Voor de bespreking van de Nederlandse historische schoolplaten met een koloniaal onderwerp zal ik mij beperken tot vier verschillende platen. Bij de analyse van elke nieuwe plaat zal ik de titel, auteur en jaar van uitgave gebruiken als kop voor de onderstaande tekst. Samen schetsen deze vier platen een lijn in het gebruik van historische schoolplaten en de verbeelding van de koloniën hierin. De eerste drie platen zijn van de hand van J.H. Isings. De eerste plaat is ‘De eerste O.I. vaarders op de rede van Bantam’ uit een veelzeggende serie getiteld *Onze beschavingsgeschiedenis in beeld* uit 1904. Door het ontbreken van de handleiding bij de serie van Isings bespreek ik alleen de historische context die noodzakelijk was om deze plaat te creëren. De tweede plaat die ik ga bespreken heet ‘*Op de Reede van Bantam 1598*’ en is in 1913 gemaakt. Het verhaal achter de plaat betreft de tweede reis naar Bantam onder leiding van Admiraal Jacob van Neck. Als derde volgt de plaat ‘*Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665*’. Isings schilderde deze historische plaat in 1960 toen de populariteit van het medium al minder begon te worden. Het schetst de binnenkomende V.O.C. vloot in Amsterdam in 1665. Juist door het ontbreken van een koloniale setting is deze plaat erg belangrijk voor de ontwikkeling van de visie op de westerse superioriteitsgedachte. Deze drie-eenheid vul ik aan met een unieke plaat over ‘*De verovering van Tjakranegara op Lombok in 1894*’. Deze plaat die van 1911 tot 1928 is uitgegeven, schetst een bloedige strijd tussen het Nederlandse leger en de opstandelingen van Lombok en werpt een duidelijk licht op de verhouding tussen Nederland en de koloniale bevolking. Hij is ontworpen door de kunstenaar Jan Hoyneck van Papendrecht die gespecialiseerd was in militaire taferelen.¹¹¹

‘De eerste O.I. vaarders op de rede van Bantam’ J.H. Isings (1904)

Belangrijke oorzaken voor de creatie van platen als ‘De eerste O.I. vaarders op de rede van Bantam’ kunnen gezocht worden in gebeurtenissen vlak voor 1900. De Europese politieke omstandigheden werden rond 1880 gedomineerd door de rivaliteit tussen koloniale grootmachten. De dreiging om opgeslokt te worden door een grotere macht was reëel aanwezig en dwong Nederland om na te denken over haar positie in de wereld. Daarom zie je vanaf deze periode een nationaal imperialistisch sentiment opkomen.¹¹² Nog meer dan in 1880 zien we dat het uitbreken van de tweede Zuid-Afrika-oorlog in oktober 1899 een fervent

¹¹¹ Jan Jaap Heij, ‘Geschiedenis in twee dimensies’, 30.

¹¹² Blaas, *Geschiedenis en nostalgie*, 37.

imperialistisch nationalisme doet ontvlammen.¹¹³ Dit komt overeen met de overheersende gedachte dat vanaf het eind van de negentiende eeuw het imperialistisch chauvinisme opkomt.¹¹⁴ Hierbij wordt de liefde voor het vaderland direct afgemeten aan de overzeese successen. Het waren deze overwinningen die leidden tot opwinding en nationalistische euforie.¹¹⁵

In het licht van deze belangrijke gebeurtenissen zien we rond 1900 een debat ontstaan onder Duitse en Nederlandse historici. Het debat ging over de theorie van de Duitse historicus Karl Lamprecht waarbij het historisch imperialisme een belangrijke rol speelde. Lamprecht beschreef hierbij de Nederlandse geschiedenis als een klein onderdeel van het Duitse verleden. Hij beschouwde Nederlandse nationale helden als Willem van Oranje, Van Oldenbarnevelt, Rembrandt en De Ruyter als ware vertegenwoordigers van de Duitse stam. Bij deze theorie ging Lamprecht ook in op de toekomstige verhouding tussen Nederland en Duitsland. Volgens hem was het slechts een kwestie van tijd voordat de kleine half-Duitse landen (België en Nederland) zich aansloten bij het Duitse rijk.¹¹⁶ De Duitse beweging naar het westen was met de inlijving van Elzas-Lotharingen immers al begonnen.

Naar aanleiding van deze discussie ontstond er een golf van publicaties die de eigenheid van Nederland moeten belichten en uitwerken. Het was historicus P.J. Blok die destijds zijn populairste werk de achtdelige *Geschiedenis van het Nederlandse volk* schreef. Een belangrijke reden waarom hij het boek schreef was de realisatie dat in de late negentiende eeuw er in Nederland weinig sprake was van nationaal besef. Blok zag dit als een gevaar voor de samenleving en benadrukte in 1905 nogmaals de unieke geschiedenis van Nederland met de uitspraak: 'Een eigen zelfstandige volksgeschiedenis van meer dan drie eeuwen heeft van het Nederlandsche volk een afzonderlijk volk gemaakt met eigen denkbeelden [en] eigen idealen.'¹¹⁷ Een belangrijk element van Blok, dat we ook in de schoolplaten terug zullen zien, is het heroïsme.¹¹⁸ Blok probeert het nationalisme in Nederland aan te wakkeren door een persoonlijke aanpak, gericht op helden en de avonturen die zij hebben beleefd.

De creatie van *De eerste O.I. vaarders op de rede van Bantam* moet met dit debat in het achterhoofd worden bestudeerd. Een voorbeeld hiervan is dat de titel van de reeks

¹¹³ Blaas, *Geschiedenis en nostalgie*, 38.

¹¹⁴ Hobsbawm, *Natie en Nationalisme sedert 1780*, 152.

¹¹⁵ Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren*, 169.

¹¹⁶ Blaas, *Geschiedenis en nostalgie*, 32. Zie hier ook: Michael Wintle, 'Natievorming, Onderwijs en godsdienst in Nederland, 1850-1900', in: H. te Velde, *De eenheid en de delen. Zuilenvorming, onderwijs en natievorming in Nederland 1850-1900* (Amsterdam 1996) 7-39. 16.

¹¹⁷ P.J. Blok, 'Duitsland en Nederland', *Onze Eeuw*, 5, 1905, deel 1, 418-437, 435.

¹¹⁸ Blaas, *Geschiedenis en nostalgie*, 34. Voor meer informatie over de verering van helden ten tijde van de Boerenopstand en het 'verraad van Lombok' zie Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren*, 149.

schoolplaten duidelijk verwijst naar het feit dat het gaat over onze, de Nederlandse, geschiedenis. De reeks kan gezien worden als een belangrijke argumentatiestap in het bewijs van de eigenheid van Nederland. Als we kijken naar de plaat (zie figuur 9.) zien we een ontmoeting tussen Cornelis Houtman en de inheemse bevolking van Bantam. Het ziet eruit als een rustig tafereel waarbij beide volkeren elkaar voor het eerst ontmoeten. De Nederlanders zijn bont aangekleed en zijn inclusief Houtman met veertien mannen op het strand. Dit staat tegenover de twaalf half ontklede Bantanezen, waarvan zich er zeven op het strand bevinden. Het niet dragen van kleding was aan het begin van de twintigste eeuw een uiting van een gebrek aan beschaving en een karakteristiek van ‘wilden’ in het algemeen.¹¹⁹ Het kleine overwicht in (op één na ongewapende) manschappen wordt echter vergroot door de vier grote schepen die achter hun liggen. Er is niet zozeer sprake van een directe dreiging, maar het geeft wel duidelijk de machtsverhouding aan tussen beide partijen.

‘Op de reede van Bantam, 1598’ J.H. Isings (1913)

Isings had de opdracht gekregen om een aquarel te schilderen over de tweede reis naar Bantam. De handleiding die uiteindelijk bij de historische schoolplaat geleverd werd, gaf hier een duidelijke verklaring voor. Zo stelden J.W. de Jongh en H. Wagenvoort, schoolhoofden van respectievelijk een openbare en een christelijke school, in hun inleiding dat de tweede scheepvaart naar de oost een stuk belangrijker was dan de eerste.¹²⁰ Als argumenten gaven zij dat tijdens de tweede reis veel contacten werden gelegd die cruciaal waren voor het verdere handelsverloop van de toekomstige V.O.C. De Jongh zag weliswaar de waarde van de eerste reis, ondernomen door Cornelis Houtman, maar was toch van mening dat Jacob van Heemskerck en Jacob van Neck de echte stichters waren van de handel in Indië.¹²¹

Een ander belangrijk argument voor de heren was het feit dat de eerste reis niet voldeed aan de standaarden om als verhaal voor een jeugdig publiek te presenteren. Het verhaal kenmerkte zich door verdeeldheid, slecht bestuur, ruwe handelingen tegenover de inlanders en wangedrag der schepelingen. Hoewel deze handelingen waren te verklaren door het ruwe volk dat men aan boord had, waar Cornelis Houtman volgens de schrijvers niet voor onder deed, was het niet geschikt om als verhaal te dienen. Na een kort negatief stukje over de eerste reis begon De Jongh meteen te vertellen dat het op de tweede reis allemaal beter zou gaan. De schepen stonden nu immers onder leiding van admiraal Van Neck, vice-admiraal

¹¹⁹ Vos, ‘J.H. Isings en de schoolplaten voor de Vaderlandsche Geschiedenis’, 60.

¹²⁰ J.W. de Jongh en H. Wagenvoort, *Schoolplaten voor de vaderlandsche geschiedenis. Op de Reede van Bantam, 1598* (Groningen 1913) 3.

¹²¹ De Jongh, *Op de Reede van Bantam, 1598*, 4.

Van Warwijck en Van Heemskerck als de kommiezen voor de handel.¹²² Niet alleen de leidinggevendenden waren met zorg gekozen. Ook de rest van de bemanning was zorgvuldig geselecteerd, zoals bleek uit de volgende uitspraak. *Maar ook van den aanvang af zijn er lieden heen gegaan, die niets op hun kerfstok hadden, die oogen en ooren open hielden en die zich wisten te gedragen, zelfs tegenover menschen van een ander ras en een andere kleur.*¹²³ Het harde karakter van deze uitspraak komt tot uiting in het woord *zelfs*. In de handleiding had het woord als doel om aan te geven dat de Nederlanders ontwikkeld genoeg waren om zich in elke situatie te gedragen. De heersende gedachte in 1913 ging er vanuit dat de Nederlanders meer ontwikkeld waren dan de inheemse bevolking van Nederlands-Indië.

De schrijver legt in de handleiding bij de plaat ook uit hoe de Groote Vaart tot stand is gekomen. Naast specifieke gebeurtenissen als de verovering van Portugal door Spanje in 1580 en de val van Antwerpen in 1585 richt hij zich vooral op twee belangrijke elementen. De schrijver is erg enthousiast over de geweldige nederlaag van de Spaanse armada in 1588, waardoor de Spaanse zeemacht voorgoed gebroken was. De patriottische toon blijkt uit de zin: *de zegepraal door de onzen in de jaren 1590-1594 op den vijand behaald.*¹²⁴ Een ander belangrijk element dat hier mogelijk uit voortvloeit is de bespreking van de bruisende ondernemingslust van de Nederlanders. De Jongh besteedt drie keer zoveel tekst aan dit argument voor de ontdekkingsreizen dan aan elk ander argument. Voor de opkomende ondernemingslust in de eind zestiende eeuw worden echter geen oorzaken genoemd. De Jongh beschrijft het belang van het zoeken naar avontuur en verbetering.¹²⁵ De tekst oogt alsof het gebruikt moest worden om kinderen enthousiast te maken voor avontuurlijke reizen vol spanning. Dit is een element dat de schrijver vaker in zijn handleiding terug laat komen. Dit werd volgens Jan Jaap Heij gedaan om de kinderen trots te maken op hun vaderland en ze op deze manier aan te zetten tot roemrijke daden.¹²⁶

Na een korte beschrijving over het ontstaan van de V.O.C. in 1602 richt De Jongh zijn aandacht op de historische schoolplaat. Isings baseerde zijn aquarel op een stuk tekst uit *Begin ende Voortgang, 1.*¹²⁷ De officiële titel is: *Begin ende voortgangh van de Vereenighde Nederlantsche Geoctroyeerde Oost-Indische Compagnie. Vervatende de voornaemste reysen/by de inwoonderen der selver provincien derwaerts gedaen.* Hierin werden alle reizen besproken die van enige betekenis waren voor het ontstaan en de ontwikkeling van de V.O.C.

¹²² De Jongh, *Op de Reede van Bantam, 1598*, 19.

¹²³ Idem, 5.

¹²⁴ Idem, 7.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ Jan Jaap Heij, 'Geschiedenis in twee dimensies', 17.

¹²⁷ De Jongh, *Op de Reede van Bantam, 1598*, 11.

Isings heeft, zoals we op figuur 10 kunnen zien de informatie gebruikt om een geweldig kunstwerk te produceren.

De afbeelding biedt een spectrum aan verschillende elementen die ik kort zal bespreken. Allereerst is er de geografische ligging van Bantam die tot in de puntjes is uitgewerkt. Het eiland dat de vorm heeft van een halve maan creeërt op deze manier een ruime baai waar genoeg plek is voor de acht schepen van Admiraal Jacob van Neck. De baai wordt beschermd door koraalriffen die aan de rechterzijde van de plaat deels zichtbaar zijn. De stad Bantam is gelegen aan de voet van het gebergte, waarbij de moskee en de rode stadsmuur het meest opvallen. Het laatste geografische aspect dat de kunstenaar heeft verwerkt is het jaargetijde. De V.O.C. bron waar hij gebruik van maakte vermeldde dat het 31 december 1598 was. Dit is de tijd van het jaar dat in deze regio de West-moesson waait. Dit zorgt ervoor dat de lucht minder helder is en er grote kans is op zogenaamde plasregens.¹²⁸

Het belangrijkste onderdeel van het schilderij is toch wel de Nederlandse vloot die opgedeeld is in twee groepen. Het zal later blijken dat dit ook berust op de waarheid en dat Isings bewust voor deze situatie heeft gekozen om te vereeuwigen. In de handleiding worden drie pagina's gewijd die zich voornamelijk richten op de beschrijving van de verschillende schepen.

Het belangrijkste schip ligt links vooraan en betreft het schip van de admiraal Jacob van Neck. De aanwezigheid van de admiraal is af te leiden aan de wimpel die waait vanaf de bazaansroe.¹²⁹ De naam van het schip is de *Mauritius*, wat ook vermeld staat op het achterstevan. De verwijzing naar de geëerde prins Maurits wordt extra kracht bijgezet door het beeld van 'Maurits te paard' als spiegelversiering. Hoewel dit element niet extra is toegevoegd dient het wel een belangrijk doel door één van de vaderlandse helden nogmaals te benadrukken.¹³⁰ Een ander opvallend onderdeel van dit schip en de schepen in het algemeen zijn de vlaggen. Allemaal dragen zij de Nederlandse vlag met op de witte baan het teken van de stad van herkomst. Zo heeft de *Mauritius* op het achterstevan het wapen van Amsterdam. De gele vlag met de rode leeuw is de Statenvlag. De leeuw houdt in zijn rechterklauw een blauw zwaard en in zijn linkerklauw een bundel met zeven pijlen vast. Verder ligt aan de linker kant van de *Mauritius* de *Utrecht* en dichterbij de kust het kleine jacht de *Overijssel*. De kleine inheemse bootjes op de voorgrond zijn vissersprauwen waarmee de inheemse bevolking vruchten en vis probeerden te ruilen voor goederen van tin. Van de rechtergroep is

¹²⁸ De Jongh, *Op de Reede van Bantam, 1598*, 13.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ Blaas, *Geschiedenis en nostalgie*, 34.

het meest linker schip de *Friesland*. Gevolgd door de *Amsterdam* en de *Geldria*. Het grote schip vooraan is de *Hollandia* van vice-admiraal Van Warwijck, maar is slechts deels zichtbaar.

Na de beschrijving van de plaat gaat De Jongh over tot de bespreking van het reisverhaal van Jacob van Neck. Hij schakelt over van een wetenschappelijke naar een persoonlijke benadering van de materie en beschrijft het verhaal door de ogen van Van Neck die het aan zijn kinderen vertelde. Mijns inziens is dit het verhaal dat de docenten konden gebruiken als lesmateriaal voor in de klas. Allereerst komt er een huiselijke scene waarbij Burgemeester Van Neck wordt herinnerd aan de reizen die hij vroeger ondernam. Dit gebeurt door middel van een vergulde zilveren beker die hij voor al zijn verdiensten van de aandeelhouders had gekregen. Deze beker staat symbool voor de daadkracht en handelsgeest van Van Neck en wordt daarom in het verhaal sterk uitgemeten. Dit kan wederom worden gezien als een manier om de ondernemingsgeest en de drang naar avontuur van de kinderen te stimuleren.¹³¹ Dit wordt versterkt door het feit dat in het verhaal de kinderen van Van Neck de beker uit de kast halen en vragen aan vader of hij het verhaal kan vertellen over de jonge koning van Bantam, de gierige gouverneur en de listige havenmeester.¹³² Door deze manier van vertellen wordt er meteen een bepaalde verwachting geschapen voor de houding en het gedrag van de inlandse vorsten en bewindslieden. Aan het begin vertelt Van Neck over de voorbereidingen voor de reis. Naast wapens en geschut werd er ook handelswaar ingeladen. Kostbare geschenken voor de koning van Bantam en spullen die *wij hier kochten voor een appel en een ei om daar in Indië duur te verkopen*.¹³³ Hiernaast beschikten zij ook over documenten van Prins Maurits om aan te geven dat zij geen zeerovers waren, maar handelden in opdracht van het land. Dit was noodzakelijk volgens Van Neck, omdat de Portugezen aan inheemse vorsten hadden verteld dat wij gewelddadig waren en goedkoop goederen probeerden te bemachtigen. Van Neck ontkende de aanklacht niet en verwees ze door naar de eerste vaart onder leiding van Houtman.

Van Neck vervolgt zijn verhaal over de ontmoeting met de vorst van het eiland Santa Maria. *Ik ontving Zijne Zwarte Majesteit vriendelijk en noodigde hem aan mijn tafel, doch hij wilde spijs nog drank gebruiken. Ik speelde voor hem op mijn luit, wat hem zeer behaagden. Ik ging met hem aan land en kocht voor mijn blauwen mantel een koe en een kalf van den*

¹³¹ Jan Jaap Heij, 'Geschiedenis in twee dimensies', 17.

¹³² De Jongh, *Op de Reede van Bantam, 1598*, 17.

¹³³ Idem, 20.

*Koning en 1500 kleine citroenen.*¹³⁴ Het hele verhaal schetst een onevenredige situatie, waarbij Van Neck de volgens hem onbeschaafde zwarte koning van Santa Maria volgens de etiquette behandelt en hem daarnaast met muziek vermaakt. De afstand tussen de vorst en de admiraal wordt verder vergroot door het enorme aantal producten die hij krijgt voor zijn blauwe mantel. Het benadrukt zowel zijn belangrijke status, hij draagt immers een zeer waardevol product, als wel zijn goede onderhandelings technieken.

Drie van de zeven schepen kwamen op 26 november 1598 aan. Al snel bleek echter dat de Sabandaar (havenmeester) en gouverneur corrupt waren en zoveel mogelijk geld probeerden te verdienen aan de Nederlanders. Van Neck was van mening dat hij met meer schepen en manschappen genoeg druk kon zetten om dit soort malafide praktijken te stoppen. De andere vier schepen waren echter na drie weken nog steeds niet aangekomen en konden Van Neck dus niet ondersteunen. Na blijvend dreigen van de havenmeester besloot Van Neck het hard te gaan spelen. Hij wees de mannen erop dat zijn schepen en bemanning tot de tanden bewapend waren en dat hij van plan was om zijn leven duur te verkopen als hij doorging met de afpersing.¹³⁵ De strategie wierp zijn vruchten af, want de havenmeester en gouverneur staakten hun vijandelijkheden. Van Neck en zijn bemanning kregen hierna meer respect van de edelen die hen nu zagen als echte kooplieden.¹³⁶

Nadat de rust was weder gekeerd, mocht Van Neck en een deel van zijn bemanning op bezoek bij de koning van Bantam. Vooraf wisten ze dat de koning erg jong was, omdat zijn vader vroegtijdig was overleden. Ze waren echter zeer verbaasd toen zij de driejarige koning omringd door mooie vrouwen in de paleiszaal zagen.¹³⁷ Van Neck was van mening dat het een klein mooi kind was met verstandige ogen. Het kind werd behandeld als een godheid, waar Van Neck met verbazing naar keek. Geen van de bedienden keek de jonge koning aan toen hij de kamer uitliep, nadat hij zijn cadeaus van de Nederlanders had ontvangen. Iedereen boog zijn hoofd behalve de Nederlandse delegatie.

Deze expliciete vermelding van de cultuurverschillen en de manier waarop de Nederlanders daar mee omgingen kan op een tweetal manieren worden geïnterpreteerd. Aan de ene kant kunnen we het opvatten als een vorm van onwetendheid aan Nederlandse kant, waarbij de mannen niet beseffen dat het in de samenleving van Bantam gewoon is om te buigen voor de koning. Een betere verklaring is echter te vinden in een subtiele uiting van

¹³⁴ De Jongh, *Op de Reede van Bantam, 1598*, 21.

¹³⁵ Idem, 24.

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ Idem, 25.

superioriteitsgevoel waarbij Van Neck en zijn bemanning er onbewust van uit gingen dat zij hoger op de hiërarchische ladder stonden.

Na het korte bezoek bij de koning begonnen de vijandigheden van de kant van de havenmeester opnieuw. Van Neck werd kwaad en zei tegen zijn mannen: *als onze vloot maar groter was, dan zouden ze meer respect voor ons hebben gehad en zouden tegen ons niets durven bestaan.*¹³⁸ Op oudejaarsdag was het dan zover. Na vier weken te hebben rondgedoold, kwamen de andere schepen onder leiding van Van Warwijck en Van Heemskerck in de baai van Bantam aan. De schepen begroetten elkaar onder het gedonder van de kanonnen en hesen de vlaggen. Dit was in de zeevaart een gebruikelijke manier om landgenoten op zee te begroeten. Uiteindelijk waren de schepen weer bij elkaar.

Volgens de handleiding is het juist dit moment dat Isings heeft gevangen in zijn *Op de reede van Bantam, 1598*. De linkerschepen waaronder het admiraalschip van Van Neck verwelkomen de teruggevonden schepen. Het gebulder van de kanonnen, dat in de handleiding zo groot wordt uitgemeten, wordt echter niet duidelijk afgebeeld. Het schip links van het admiraalschip de *Mauritius* vertoont samen met twee van de rechtsgelegen schepen, sporen van een witachtige wolk. Waarschijnlijk is dit het resultaat van de afgevuurde kanonnen waarover de handleiding ons vertelde. Toch is het raar dat Isings bij het belangrijkste schip van allemaal, dat ook nog eens de meest prominente plaats in de historische schoolplaat inneemt geen rookpluimen uit haar kanonnen heeft geschilderd. De effecten van de hereniging van de schepen wordt niet afgebeeld op de schoolplaat, maar komen in de handleiding duidelijk tot zijn recht. *Den anderen dag vernamen wij van de Sabandaar, hoe heftig de Bantammers door ons schieten verschrikt waren geworden. Zij meenden, dat wij, als weleer Houtman had gedaan, de stad gingen beschieten.*¹³⁹

De terugreis wordt nauwelijks besproken en alleen de aankomst in Amsterdam wordt uitgewerkt. Vreugde, rijkdom en heldendom zijn de enige dingen waaraan gedacht wordt. Er wordt niet gesproken over de slachtoffers die tijdens de reis zijn gevallen of de slechte omstandigheden die ze hebben doorgemaakt.

Deze plaat is vanaf 1913 verschillende malen opnieuw uitgegeven. Het interessante is hierbij dat van de vier herdrukken van de plaat en handleidingen alleen de laatste handleiding van 1927 anders is. In de periode 1925-1928 werd de collectie door het bestuur van Wolters onderzocht en werden eventuele aanpassingen doorgevoerd. Terwijl sommige platen compleet

¹³⁸ De Jongh, *Op de Reede van Bantam, 1598*, 26.

¹³⁹ Idem, 27.

van de lijst verdwenen, werd bij *Op de reede van Bantam* alleen de handleiding aangepast.¹⁴⁰ Het grootste gedeelte van het stuk is hetzelfde, maar vooraf is één klein hoofdstuk toegevoegd over de rol van de Portugezen en de overname van de Nederlanders. In tegenstelling tot de andere handleidingen ging dit hoofdstuk alleen maar over het Portugese zendelingenwerk in het tegenwoordige Indonesië. Er werd verteld hoe goed de bekering van de verschillende volkeren tot het christendom ging, maar dat de Portugezen de situatie uiteindelijk niet meer onder controle hadden.¹⁴¹ Ze waren heersers over een groot rijk met veel christenen, maar durfden deze mensen niet te beschermen tegen onderdrukking van andere volkeren en religies. Het waren uiteindelijk de Nederlanders die de situatie onder controle zouden krijgen.

De toevoeging van het extra hoofdstuk zou te verklaren zijn vanuit de ervaringen met de Eerste Wereldoorlog. Het religieuze aspect zou dan op deze manier de broederschap tussen de Europese volkeren weer kunnen versterken. De invloed van de Eerste Wereldoorlog is echter niet terug te vinden in het hoofdstuk uit 1927 of in de andere herdrukken. Dit is vreemd, omdat de afkeer van het militarisme vanaf het begin van de twintigste eeuw zich had ontwikkeld en na de Eerste Wereldoorlog nog versterkt werd.

Deze ontwikkeling die rond de eeuwwisseling begon, ging samen met de herevaluatie van het beeld dat Nederland aan de rest van Europa wilde uitstralen. Het was en bleef een koloniale machthebber, maar het ging zich minder richten op krijgsgeschiedenis en probeerde meer aandacht te trekken met de rijke wetenschap en kunstgeschiedenis.¹⁴² Dit was een logische stap voor een geografisch klein land als Nederland dat verschillende grootschalige oorlogen (Frans-Duitse-oorlog 1870-1871) om zich heen zag woeden. De angst om hier zelf ook het slachtoffer van te worden, was duidelijk aanwezig.¹⁴³ Dit werd in de politiek verwoord door Victor de Stuers die in de Tweede Kamer een jaar na de grote Rembrandt-herdenking in 1906 de volgende woorden sprak: *‘Wij zijn een klein land en als het aankomt op geweld zijn wij vrijwel machteloos. Maar wat ons groot en geëerbiedigd maakt, is onze prachtige geschiedenis en onze beteekenis op het gebied van wetenschap en kunst.’*¹⁴⁴ De stem van de politiek kreeg al snel navolging in de rest van de samenleving en de nieuwe representatie van Nederland kreeg steeds meer aanhang.

De populariteit van de omslag in denken wordt duidelijk door een brochure uit 1913 van C. van Vollenhoven, *De Eendracht van het Land*. Hoewel de titel het doel van de

¹⁴⁰ Vos, ‘J.H. Isings en de schoolplaten voor de Vaderlandsche Geschiedenis’, 56.

¹⁴¹ J.H. Werkman, *Schoolplaten voor de vaderlandsche geschiedenis. Op de Reede van Bantam, 1598* (Groningen 1927) 8.

¹⁴² André Beening ‘Duitsland op school: 1866-1940’, 148.

¹⁴³ Idem, 148.

¹⁴⁴ Blaas, *Geschiedenis en nostalgie*, 59.

brochure al goed verwoordt, wordt dit nog extra versterkt door de uitspraak die Van Vollenhoven in zijn brochure deed. *Voor wie andermaal een zeventiende-eeuw voor Holland begeeren ligt het eindpunt integendeel nog ver en hoog*. Het getuigt van een nostalgisch verlangen naar niet zozeer de rijkdom als wel de status van Nederland ten tijde van de Gouden Eeuw. Het geeft ook de onzekerheid ten opzichte van de toekomst aan die de Nederlanders aan het begin van de twintigste eeuw voelden, alsmede de conclusie dat er voor een herleving van de Gouden Eeuw nog veel moest gebeuren.¹⁴⁵ Zoals ik in hoofdstuk 1 al stelde is deze kunstzinnige representatie van de Nederlandse natie in het debat over nationalisme bekend komen te staan als Rembrandtiaans nationalisme.¹⁴⁶ Het is een vorm van nationalisme waarbij de natie zich schaart achter één of meerdere helden en die symbool stellen voor de rest van de bevolking. Normaal gezien waren dit vaak belangrijke politieke figuren of avondtuurlijke personages. Het Rembrandtiaans nationalisme maakt gebruik van het zelfde idee, maar richt zich op wetenschappers en kunstenaars.

Deze vorm van nationalisme werd actief doorgevoerd in het onderwijssysteem. Er kwamen vanaf het begin van de twintigste eeuw steeds meer hulpmiddelen die het geschiedenisonderwijs vanuit deze gedachte moest ondersteunen. Historische atlanten, platenatlanten en de historische schoolplaten met bronnenteksten waren hier een belangrijk onderdeel van.¹⁴⁷ Het is dan ook in deze ontwikkeling dat de doorbraak van het gebruik van historische schoolplaten in de twintigste eeuw moet worden gezien. Belangrijk was hierbij wel dat de platen om de zoveel jaar opnieuw werden bekeken of ze nog voldeden aan de vraag van het onderwijs. Het is deze vraag die een belangrijke rol speelt bij de productie en receptie van de historische schoolplaat: *Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665* van J.H. Isings.

'Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665' van J.H. Isings (1960)

Deze historische schoolplaat die in 1960 in opdracht van Wolters Groningen door Isings is gemaakt, moet niet alleen in het licht van bovenstaande historische ontwikkeling worden geplaatst (zie figuur 11). De antimilitarisering is ook in deze plaat duidelijk aanwezig, maar een belangrijke factor die in het achterhoofd moet worden gehouden is het verloop van de Tweede Wereldoorlog. De daarmee samenvallende dekolonisatie heeft in Nederland veel

¹⁴⁵ Blaas, *Geschiedenis en nostalgie*, 59.

¹⁴⁶ Ibidem.

¹⁴⁷ Beening, 'Duitsland op school: 1866-1940', 149.

invloed gehad op de verbeelding van de koloniën in historische schoolplaten. *Op de reede van Bantam* werd na 1927 niet meer opnieuw uitgegeven, maar zal zeker nog een aantal jaren zijn gebruikt. Toch onstond er langzaam vraag naar een nieuw soort plaat die de V.O.C. geschiedenis kon weergeven met de recente gebeurtenissen in ogenschouw. De invloed van de dekolonisatie was naast de economie en de politiek voornamelijk te merken als een sociale misschien zelfs emotionele aangelegenheid. Van den Doel schetst de emotionele impact van de dekolonisatie aan de hand van twee uitspraken. ‘*De tragedie, die zich in deze maanden afspeelt, niet alleen ten aanzien van alles wat hier in de loop der eeuwen is opgebouwd, doch ook voor het persoonlijk leven van tallozen in het KNIL, het Binnenlandse Bestuur en zo vele andere takken van het Indonesische bestuur, is inderdaad hartverscheurend*’. Deze uitspraak benadrukt het idee van een continue Nederlands gezag dat na een aantal eeuwen ten onder gaat. Het verwijst ook naar de moeite die de Nederlanders hebben gedaan om het land te ontwikkelen en de bevolking op te voeden. De andere uitspraak was van een vertegenwoordiger van de kroon genaamd Lovink. Hij omschreef *de afbouw van het verleden* [als] *een deprimerende bezigheid*.¹⁴⁸

Het is met deze emotie op de achtergrond te begrijpen dat men een andere richting op wilde in de benadering van de geschiedenis. In tegenstelling tot de eerder besproken historische schoolplaten wordt in de inleiding van *Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665* expliciet vermeld wat de doelstellingen van de plaat waren. Isings moest een plaat maken die het belang van de zeevaart en de grondslag voor de Hollandse welvaart in de zeventiende eeuw benadrukte. De auteur van de handleiding D. Wijbenga geeft aan dat het verleidelijk was om de oprichting van de V.O.C. en de uitbreiding van haar macht in de oost uitgebreid te behandelen, maar dat hij hier expres niet voor had gekozen. Over deze onderwerpen was volgens hem in elk handboek genoeg stof te vinden.¹⁴⁹

Om de zeevaart en de rijkdom van het gewest Holland te benadrukken besloot men om de historische gebeurtenis in de haven van Amsterdam plaats te laten vinden. Dit keer geen ontmoetingen met inheemse volkeren of taferelen van schepen in tropische baaien. Een vloot met op de achtergrond de stad Amsterdam zei alles wat het moest zeggen. Belangrijker nog, het verzweg alle dingen waar men liever niet over wilde praten. De koloniale periode was voorbij en het leek wel alsof niemand er nog aan herinnerd mocht worden. Het dilemma onstond nu hoe de beroemde Gouden Eeuw moest worden geportretteerd zonder dat het een

¹⁴⁸ H.W. van den Doel, *Afscheid van Indië. De val van het Nederlandse imperium in Azië*. (Amsterdam 2001) 351.

¹⁴⁹ D. Wijbenga, *Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665* (Groningen 1960) 4.

koloniaal karakter kreeg. Gelukkig was Nederland op het gebied van de kunst altijd al beroemd geweest om zijn zeevaarders schilderijen. In het licht van het Rembrandtiaans nationalisme is dit het uitgelezen thema om indruk mee te maken. De zeevaart was belangrijk en volgens Wijbenga had de V.O.C. vloot in de zeventiende eeuw enorm veel indruk gemaakt op de overige Europese landen.¹⁵⁰ De vloot komt op deze manier symbool te staan voor de macht van de Nederlandse republiek ten tijde van de Gouden Eeuw. Doordat de schepen bij terugkomst in de Amsterdamse haven werden geschilderd en er in de handleiding niets over werd verteld, werd het koloniale karakter weggemoffeld. De enige uitspraak over de koloniale handel betrof een verdediging waarom dit onderwerp verder niet werd besproken. *‘Ze zeilden naar Afrika’s westkust om goud en ivoor. Maar ze haalden er negers ook. [...] En in onze tijd schenken we aan dit gedeelte van de handel maar liever niet te veel aandacht. Niemand toch spreekt graag over eigen schande?’*¹⁵¹

De kleine handleiding besteedt verder alleen maar aandacht aan de vele gevaren die de zeevaart kende. Van de 24 pagina’s gaan er 18 over het leven op een schip. Hierbij wordt er uitgebreid verteld over de slechte voeding en het armoedige chirurgijnswerk. In overeenkomst met de eerste vaart en in tegenstelling tot de tweede vaart wordt de slechte kwaliteit van de bemanning wederom benadrukt. Een aantal extra dingen vallen op bij het lezen van de handleiding. Het hele stuk wordt in mineur geschreven. De blijde of gelukzalige momenten die voor komen in de handleidingen worden meteen tegenover de negatieve aspecten van de handel gesteld.¹⁵² Terwijl bij de eerste twee platen het avontuurlijke leven en het gevaar op zee werden geroemd, werd er hier op neer gekeken. Verder gaat Wijbenga in op de ronselmethodes van de zogenaamde zielverkopers en het drank en gokmisbruik van de vaak ongeletterde bemanning.¹⁵³ Hij behandelt alle thema’s die normaal gesproken onderbelicht blijven. Zo gaat hij in op de armoede en zelfs de kinderarbeid. *Armoede in de Gouden Eeuw! Het is een figuur, die niet past in het beeld, dat wij ons van die tijd zo graag maken. Evenmin als de kinderarbeid, die er niet minder wezenlijk was.*¹⁵⁴

Deze negativiteit werkt ten dele door in de plaat zelf. Donkere wolken pakken zich samen boven de stad en geven de plaat zo een onheilspellend gevoel. De keuze voor dit specifieke weertype is op zich niet vreemd, omdat het past bij de Nederlandse weeromstandigheden. Het eigenaardige hierbij is dat Isings in de voorgaande handleidingen

¹⁵⁰ Wijbenga, Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665, 3.

¹⁵¹ Idem, 9.

¹⁵² Idem, 24.

¹⁵³ Idem, 23.

¹⁵⁴ Idem, 10.

de gewoonte had om uit te leggen waarom hij voor een speciale setting koos. Zo gaf hij bij *Op de reede van Bantam, 1598* precies aan hoe de wolken zich vormden en aan hun kleur kwamen.¹⁵⁵ Bij de *Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665* laat hij deze informatie echter achterwege. Wat de reden ook achter zijn keuze is geweest, de donkere setting zorgt ervoor dat de plaat een grimmige sfeer ademt. Dit karakter wordt nog versterkt door de palen die aan de rechterkant van de plaat uit het water steken. Wijbenga noemt het *een geschuwde plek; eeuwen achtereen stonden daar de galgen en de raderen met de overblijfselen van misdadigers*.¹⁵⁶ Vervolgens gaat hij verder met de beschrijving van de achterliggende stad en haar status als belangrijkste stapelmarkt van de zeventiende eeuw. Tussen de schepen door zijn het 's Lands Magazijn, de Schreierstoren en de Oude Kerktoren zichtbaar. Uiterst rechts bij het schip met de Deense vlag, ziet men de koepel van het raadhuis op de Dam en de Zuiderkerktoren. De beschrijving van een aantal van de belangrijkste gebouwen van Amsterdam gaf Wijbenga de mogelijkheid om het belang van de havenstad nogmaals te benadrukken. De gebouwen waren hiernaast ook zelf onderdeel van het geschiedenisonderwijs zoals we in de inleiding van de eerste paragraaf al hebben gelezen. Op deze manier combineerde de historische schoolplaat de vaderlandse geschiedenis, het beroepsleven en de hoofdgebouwen van Nederland.

Hierna gaat Wijbenga in op de verschillende schepen die op het IJ te zien zijn. Hoewel het voornamelijk zeemanstaal is over de structuur en bouw van de schepen wil ik een aantal opmerkelijke elementen uit de plaat uitvergrooten. Het grootste schip op de voorgrond is juist op dit moment zijn zeilen aan het drogen. Dit is te zien aan de tegengestelde bolling in de zeilen. Op het eerste gezicht is hier niets vreemds aan, maar als men dieper kijkt ziet men dat het een schilderstruc is die Isings in staat stelde om de aandacht van het jonge publiek ergens anders op te richten. Het is namelijk de spiegelversiering, die door de draaiing van het schip, zichtbaar is geworden en een belangrijk verhaal vertelt over kunst en rijkdom. Op de spiegelversiering die Isings af heeft gekeken van een ets van Reinier Nooms genaamd 'De Paerrel, een Oostindis vaerder' zien wij een parel die beschermd wordt door een paar tritons. De parel was volgens Isings het zinnebeeld van de oosterse weelde. De tritons zijn mythologische figuren die de god van de zee Neptunus (Poseidon: Grieks) beschermen en helpen op zijn reizen. Zoals wel vaker zijn ze ook hier net als Neptunus zelf afgebeeld met

¹⁵⁵ De Jongh, *Op de Reede van Bantam, 1598*, 13.

¹⁵⁶ Wijbenga, *Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665*, 13.

een drietand. De drietand zelf is een symbool van macht over de zeven zeeën.¹⁵⁷ De keuze voor deze symboliek is te begrijpen als men het literaire stuk leest dat de auteur heeft bijgevoegd om de sfeer van de plaat duidelijk te maken. *Een zeeschip als de Gouden Leeuw, met zijn acht stukken aan ieder boord, was op het IJ niet te zien. De korenvarenders en de zouthalers waren maar krotten bij dit kasteel en het talloze grut van kagen en jollen, schouwen en pramen was zoals mussen bij een arend.*¹⁵⁸ De grootsheid van de Gouden Leeuw, waarmee uiteraard niet alleen het schip werd bedoeld, deed alles er om heen verbleken. Hoewel de auteur hiermee een uiterst positief beeld schetste, werd dit meteen in perspectief gebracht door de slachtoffers te herdenken die op de reizen gestorven waren.

Het is vreemd dat Isings een aantal elementen weglaat in zijn plaat. De handleiding geeft aan dat de binnenkomst van de vloot een feestelijke aangelegenheid was, waarbij de kerkklokken luidden, mensen massaal met bootjes het IJ opgingen en de schepen hun kanonnen afvuurden.¹⁵⁹ Van al deze uitingen van feestelijkheden is alleen het afvuren van één kanon op het meest linker schip zichtbaar.

Naar mijn mening is de plaat een goede weergave van de nationale gevoelens na de dekolonisatieperiode. Het lijkt alsof de kunstenaar en auteur de koloniale periode uit de geschiedenis willen schrappen. Het doet mij denken aan de uitspraak van Lovink over het afbouwen van het verleden. De Gouden Eeuw en de welvaart van de koloniën waren belangrijke aspecten van de nationale trots, maar werden door de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie afgebroken.¹⁶⁰ Het machtige imperium was gevallen. En hoewel het roemruchte verleden altijd nog ruimte bood voor een weemoedige blik terug in de tijd, was de pijn in de natie groot.¹⁶¹ Om deze belangrijke periode in de geschiedenis toch te kunnen verwoorden en te gebruiken in het onderwijs ging men over op een andere strategie. Zoveel mogelijk aspecten die aan de voormalige koloniën deden herinneren werden uit de historische schoolplaat en de handleiding verwijderd. Het kan gezien worden als een vorm van selectieve amnesie op school.¹⁶² Door het wegvallen van dit onderwerp, moest de balans worden verschoven naar het belang van de scheepvaart en handel in het algemeen. Het ontbreken van de koloniale locatie kon goed worden opgevuld door het belang van Amsterdam en haar gebouwen te benadrukken. Op deze manier sloeg de auteur twee vliegen in één klap.

¹⁵⁷ Michael Wintle, 'Personifying the Past: National and European History in the Fine and Applied Arts in the Age of Nationalism', Stefan Berger ed. *Narrating the nation*, 241.

¹⁵⁸ Wijbenga, *Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665*, 24.

¹⁵⁹ Idem, 25.

¹⁶⁰ J. van Goor, 'De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme', 64.

¹⁶¹ Den Boer, *Europa*, 172.

¹⁶² Zie over dit onderwerp Willem Frijhoff, *De mist van de geschiedenis* (Nijmegen 2011).

Dat niet alleen in het onderwijs de koloniën uit de lesboeken werden geschrapt bleek wel uit het feit dat ten tijde van de dekolonisatie sommige musea met een koloniale collectie werden opgedoekt. Alle banden tussen Nederland en ex-Nederlands-Indië werden op deze manier verbroken.¹⁶³

De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894 van Jan Hoyneck van Papendrecht (1911).

Eén van de meest intrigerende schoolplaten uit de serie *Schoolplaten voor de Vaderlandsche geschiedenis* is toch wel de *verovering van Tjakranegara op Lombok* (zie figuur 12). Het is opmerkelijk om te zien dat zeventien jaar na 1894 de hele gebeurtenis in 1911 al was opgenomen in het geschiedenisonderwijs en werd gebruikt als onderwerp voor een historische schoolplaat. De auteur van de handleiding, J.W. de Jongh, geeft een goede reden voor de snelle integratie van het onderwerp in het onderwijs. Hij is namelijk van mening dat de Oost-Indische krijgsgeschiedenis nauwelijks wordt onderwezen. Dit komt volgens hem door het feit dat leraren niet beschikken over de benodigde kennis en huiverig zijn om het onderwerp te behandelen. De docenten zouden niet graag spreken over een oorlog tegen mensen *die ons nooit eenig kwaad deden* en de verovering van landsdelen *waar wij niets te maken hadden*.¹⁶⁴ Toch zijn er volgens hem een aantal belangrijke motieven waarom juist dit onderwerp behandeld moet worden. De krijgsgeschiedenis is volgens De Jongh niet altijd even netjes, maar bevat echter ook *menige schone bladzijde*, waaruit blijkt dat het Nederlandse *gewapend optreden vaak werd ingezet ten goede van de bevolking*.¹⁶⁵

Het is juist deze zin die de toon van de hele handleiding weergeeft. De rechtvaardiging van de oorlog en de creatie van de historische schoolplaat is één van de belangrijkste elementen in de handleiding. Hier speelt de korte periode tussen oorlog en creatie van de historische schoolplaat zeker een belangrijke rol, omdat oudstrijders en andere mensen die het hebben meegemaakt nog steeds in leven zijn. Dit is een belangrijk element dat bij de bestudering van de plaat in gedachte moet worden gehouden. Allereerst rechtvaardigt De Jongh de keuze voor juist deze periode voor de belichting van de krijgsgeschiedenis. Hij is van mening dat deze plaat twee verschillende periodes laat zien. Eén periode van vreedzame onderhandeling, ondersteund door machtsvertoon en de andere van een krachtig gewapend optreden. Dit is een vreemde verantwoording, omdat één blik op figuur 12. duidelijk maakt dat dit geen periode van vreedzame onderhandeling betreft. Ook is het volgens hem een

¹⁶³ Susan Lêgene, *Spiegelreflex. Culturele sporen van de koloniale ervaring* (Amsterdam 2010) 16-20.

¹⁶⁴ J.W. de Jongh en H. Wagenvoort, *Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894*. (Groningen 1911) 3.

¹⁶⁵ De Jongh, *De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894*. 3.

voorbeeld van een situatie in de Nederlandse geschiedenis *waarbij krachtige inmenging, gevolgd door annexatie, een zegen werd voor de oorspronkelijke bevolking*.¹⁶⁶ Hierbij werd vermeld dat men expres niet had gekozen voor een gebeurtenis als de Atjeh-oorlog, omdat deze geschiedenis te complex was en nog niet objectief was geschreven. Ook de Tweede Boerenoorlog (1899-1902) in Afrika werd niet gekozen als onderwerp. Hoewel deze oorlog een golf van nationalisme in Nederland deed ontvlammen, bekoelde dit al snel.¹⁶⁷ Na de annexatie van de Britten in 1902 kon deze nederlaag niet meer worden gebruikt in de schoolboeken.

Bij *De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894* werd gekozen om gebruik te maken van de tweede helft van de expeditie op Lombok. Dit betrof de zogenaamde ‘bestrafing’ van het verraad van Lombok. Hierbij sloeg het Nederlandse leger hard terug nadat ze in eerste instantie een diepe nederlaag hadden geleden. De Jongh en bevoegden waren echter van mening dat men niet mocht spreken van het ‘verraad van Lombok’. De Nederlandse troepen waren *immers in vijandelijke land, te midden eener vijandig gezinde bevolking. Steeds had men daarom op de opening der vijandelijkheden voorbereid moeten zijn. Dat de omstandigheden tot een noodlottige uitkomst leidden, rechtvaardigt niet den vijand van verraad te beschuldigen*.¹⁶⁸ Dit werd volgens hem ondersteund door de goede (medische) behandeling van Nederlandse soldaten die krijgsgevangen waren genomen.

Toch zit hier een vreemde tegenstelling tussen de moderne literatuur en de handleiding van De Jongh. Historicus J. van Goor spreekt over een vijandige uitbarsting als een uiting van verraad.¹⁶⁹ Hiernaast hebben historici Remieg Aerts en Martin Bossenbroek het over verraad en een nachtelijke overval.¹⁷⁰ Deze verdediging ten gunste van de Balinezen is een gedurfde zet in een oorlog die ten tijde van publicatie pas zeventien jaar voorbij was en ook aan Nederlandse zijde de nodige slachtoffers had geëist. Door de aanval van de Balinezen te verklaren, ondermijnt De Jongh het heroïsche handelen van de soldaten. De vergelding van de militairen op het verraad van Lombok was namelijk de belangrijkste reden waarom ze bij terugkomst werden ontvangen als helden. Daarom ben ik van mening dat deze redenatie van De Jongh op een andere manier moet worden geïnterpreteerd. Hij had niet de intentie om de soldaten van hun heroïsche status te ontdoen, wat ook wel blijkt uit de rest van de

¹⁶⁶ De Jongh, *De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894*, 4.

¹⁶⁷ Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren*, 169.

¹⁶⁸ De Jongh, *De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894*, 16.

¹⁶⁹ Van Goor, ‘De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme’, 19-20.

¹⁷⁰ Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren*, 148 & 169. Zie ook: Martin Bossenbroek, *Holland op zijn breedst. Indië en Zuid-Afrika in de Nederlandse cultuur omstreeks 1900* (Amsterdam 1996) 27-28.

handleiding. Het gaat om de uitspraak: *immers in vijandelijke land, te midden eener vijandig gezinde bevolking*, die de Balinezen als een aggressief volk doet neerzetten.

Voordat De Jongh overschakelt naar de uitvoerige bespreking van de strijd om Tjakranegara melt hij nog vluchtig dat de plaat niet moest dienen als een tekening boven een wervingsactie, maar als voorbeeld van heldenmoed van het leger.¹⁷¹ Van Goor is het hier wederom niet mee eens. Hij benadrukt in zijn boek dat het ‘mannelijk’ optreden in de oorlog moest worden benadrukt door de kernbegrippen ‘eer’ en ‘plicht’.¹⁷² De verklaring van De Jongh moet ook worden gezien als waarschuwing vanuit Wolters. Als één van de weinige schoolplaten met een duidelijk militair karakter moesten de kinderen ook enigszins beschermd worden. Omdat de kunstenaars platen maakten voor lagere scholen, mochten zij geen bloederige taferelen schetsen.¹⁷³ Alleen in tekstuele vorm mochten deze gruwelijkheden worden beschreven. Hierbij moet worden opgemerkt dat ook zonder bloed de plaat gruwelijk genoeg is voor kinderen om te begrijpen wat er in een oorlog kan gebeuren.

De Jongh heeft 21 van de 42 pagina’s, nodig om het hele verloop van de strijd om Tjakranegara uit te werken. Het bevat weinig extra informatie die later in de handleiding nogmaals wordt behandeld. Twee elementen uit dit krijgsverslag wil ik toch nog even benadrukken. Net voordat de strijd uitbreekt, vermeldt de auteur hoe de Nederlanders in deze oorlog verzeild raakten. Het waren de Sasaks, die de onderdrukking van de Balinezen niet meer aan konden en om hulp vroegen bij de Nederlandse regering. Hoewel die in eerste instantie weigerde, kon in 1894 de strijd tussen de Sasaks en de Balinezen alleen door directe tussenkomst van de Nederlanders opgelost worden.¹⁷⁴ Ook hier zitten een aantal tegenstellingen met de moderne literatuur. De handleiding vermeldt namelijk niet dat de Nederlandse regering in eerste instantie éénstemmig achter de Balinezen stond. Ze gaven de voorkeur aan een hindoe-balinees bestuur boven de moslimse Sasaks. Dit uit vrees voor islamitisch fanatisme.¹⁷⁵ Het besluit om uiteindelijk in te grijpen in naam van de Sasaks ontstond, omdat zij vonden dat Lombok rechtvaardig moest worden bestuurd. De achterliggende motieven werden echter verwoord door de uitspraak: *‘Zij hechtten ook meer waarde aan het handhaven van het Nederlandse prestige in de archipel en vreesden voor onrust elders als men op Lombok de zaak op zijn beloop zou laten. Zowel vreemde naties als*

¹⁷¹ De Jongh, *De verovering van Tjakranegara op Lombok*, 1894, 4.

¹⁷² Van Goor, ‘De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme’, 33.

¹⁷³ Jan Jaap Heij, ‘Geschiedenis in twee dimensies’, 20.

¹⁷⁴ De Jongh, *De verovering van Tjakranegara op Lombok*, 1894, 8.

¹⁷⁵ Van Goor, ‘De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme’, 25.

*onderdanen zouden een slechte indruk krijgen van de Nederlandse macht in de archipel.*¹⁷⁶

De Jongh acht het nodig voordat hij overgaat tot de bespreking van de plaat om het één en ander te vertellen over de ethnografische verschillen tussen de volkeren. Dit zorgt ervoor dat hij (on)bewust ook conclusies trekt over hiërarchische verschillen tussen Europeanen en de inheemse volkeren. Het belangrijkste verschil tussen de Sasaks en de Balinezen is de religie die als een splijtzwam tussen hen in staat. De Sasaks zijn goede mohammedanen, maar verhouden zich alleen oppervlakkig tegenover de religie en bezitten weinig kennis. De Jongh omschrijft ze als arbeidzaam, vlijtig, lijdzaam en gedwee zijn. De Balinezen, die geloven in het hindoeïsme komen er minder gunstig vanaf en worden omschreven als slimme maar slordige onderdrukkers met een goed gevoel voor kunst.¹⁷⁷

De methode van beeldvorming die hier gebruikt wordt, zijn we in de eerste paragraaf ook al tegen gekomen. De verschillen tussen west en oost zijn nu welliswaar vervangen door twee inheemse volkeren, maar de aanpak blijft hetzelfde. De Balinezen worden zwart gemaakt, terwijl de onderdanige positie van de Sasaks wordt benadrukt. Op deze manier krijgen de kinderen de indruk dat Nederland door de ondersteuning van de Sasaks aan de goede kant staat. Dat de Nederlandse regering in eerste instantie voor de andere partij koos wordt expres weggelaten.

De Jongh bespreekt verder de kleding van de bevolking, die overeen komt met de afbeeldingen van de Javanen en senennangangers uit de eerste paragraaf. Ook in dit korte stukje komt wederom tot uiting dat De Jongh de klederdracht en de tradities van de beide volkeren maar raar vindt. Zo benadrukt hij dat beide seksen met ontbloot bovenlijf lopen en dat kinderen tot hun achtste levensjaar helemaal naakt zijn.¹⁷⁸ Ook over de woningen van de Sasaks en Balinezen is De Jongh niet te spreken. Het is klein, nauw, vies en vol met vuilnis en beesten.¹⁷⁹ Eén familie ommuurd met een aantal huizen een klein stuk grond waar ruimte is voor de verering van hun goden.

Het is juist deze plek die Jan Hoyneck van Papendrecht heeft gekozen voor de plaat. De bespreking van de plaat wordt ondersteund door een persoonlijk verhaal van een gepensioneerd Indisch korporaal. Om herhaling te voorkomen, behandel ik de beschrijving van de plaat tezamen met het verhaal van de korporaal. Na urenlange beschietingen van de artillerie, die zijn sporen in de dikke muren duidelijk had nagelaten, begon de aanval op de dessa-tempel waar de Balinese elitekrijgers zich verscholen. Rechtsboven is de tempel te zien

¹⁷⁶ Van Goor, 'De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme', 27.

¹⁷⁷ De Jongh, De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894, 31.

¹⁷⁸ Idem, 32.

¹⁷⁹ Idem, 33.

waar de Balinezen hun diverse hindoegoden vereerden en tot wie zij nu toevlucht zochten. De verschillende stenen beelden op de plaat, worden door De Jongh op een opmerkelijke manier uitgelegd. *De neergeplofte steenen beelden en de tempelwachters ter weerszijden van het deurtje zijn geen godheden. Het zijn de grootsche figuren uit het een of ander oud heldendicht, een Indisch Nibelungenlied, waarin een andere Siegfried de verrukkelijkste zegepralen behaalt.* De Jongh maakt hier een vergelijking tussen de hindoestaanse godsdienst en de Germaanse mythologie. Hij vertelt over de Indische variant op het Nibelungenlied. Het Nibelungenlied ging over de ondergang van het huis der Bourgondiërs in de dertiende eeuw. Op zich een opmerkelijke keuze, omdat deze oorlog tegen de Balinezen zou resulteren in de gelijkschakeling van rechten en uiteindelijk de ondergang van het vorstenhuis zou bewerkstelligen. De vergelijking tussen de hindoestaanse godsdienst en de mythologie is al een belediging op zich, omdat mythologie aan het begin van de twintigste eeuw af werd gedaan als onzin. Op deze manier maakt De Jongh de godsdienst niet zo zeer belachelijk als wel ondergeschikt aan het christendom.

Zoals hierboven al vermeld speelt de scene zich af bij een dessa-tempel. Na menigmaal om een overgave te hebben gevraagd begon de artillerie, ondersteund door een marineschip, met het bombarderen van het complex. Nadat de eerste granaat de tempel had geraakt, stormden de Balinezen gewapend met lansen als bezetenen naar buiten. Deze poepotan, beter bekend als lansuitval of letterlijk genomen ‘einde’, deed de manschappen verschrikken.¹⁸⁰ Voordat men het wist lag het tempelcomplex bezaaid met neergestoken kameraden.

De soldaten hadden het meeste moeite met de vrouwelijke strijders die ook mee deden aan de poepotan. De Indische korporaal gebruikt de hele paragraaf om te beschrijven hoe erg het is om een vrouw te doden. Hij vertelt dat hij op school te horen kreeg over het beleg van Haarlem waarbij de vrouwen onder leiding van Kenau Hasselaar actief meevochten. Hierbij vermeldde hij dat hij medelijden had met de Spaanse soldaten die de Nederlandse vrouwen moesten doden.¹⁸¹ Dat de korporaal op school les heeft gehad over dé vrouw van het beleg van Haarlem, Kenau Simons Hasselaar, is goed mogelijk. In 1856 werd er namelijk een schoolplaat gemaakt over haar rol in de strijd tegen de Spanjaarden.¹⁸²

¹⁸⁰ Van Goor, ‘De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme’, 58.

¹⁸¹ De Jongh, *De verovering van Tjakranegara op Lombok*, 1894. 39.

¹⁸² J.H. Eichman en H. Altmann, ‘Kenau Simonsz Hasselaar te Haarlem’ uitgegeven in 1856 als onderdeel van de serie: *Vaderlandsche Historieplaten voor scholen en huisgezinnen*. Deze plaat is ook te zien op de website <http://www.historywallcharts.eu/>

Op de plaat *De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894* is echter geen sprake van vrouwelijke strijders. Hier zijn enkele verklaringen voor te vinden. Allereerst bleek uit de beschrijving van de inheemse volkeren dat zowel de mannen als vrouwen met ontbloot bovenlichaam rond liepen. De mening van J.H. Isings kwam hierbij overeen met de andere kunstenaars. Hij liet geen enkel bloot zien, zelfs niet al was dit het bloot van wilden.¹⁸³ Dit had ook te maken met de protestants-christelijke inslag van de auteurs en de redacteuren, die dit soort afbeeldingen nooit hadden goedgekeurd. Dit probleem zou echter eenvoudig op te lossen zijn door de personages kleding te laten dragen. Dit heeft hij immers ook bij de strijdende mannen gedaan. Een betere verklaring kan gevonden worden in het feit dat de samenleving van begin twintigste eeuw sterk verankerd zat in de rolpatronen van mannen en vrouwen. Er was nagenoeg alleen aandacht voor ‘stoere mannelijkheid’ en ‘zachte vrouwelijkheid’.¹⁸⁴ Het beeld van strijdende vrouwen paste niet binnen dit sociale kader en werd daarom weggelaten.

De korporaal die een heroische pose aanneemt links van de vurende fuselier, is de verteller van het verhaal.¹⁸⁵ De status van de korporaal wordt bevestigd door te vertellen dat hij tijdens het gevecht gewond is geraakt. Hij ging daarentegen zo op in het moment dat hij hier pas naderhand achterkwam.¹⁸⁶ Zijn vastberaden houding lijkt de andere soldaten aan te sporen tot standvastigheid. Dit komt overéén met een andere regel binnen het schoolplaten genre, namelijk dat helden er te allen tijde onbevreesd uit horen te zien.¹⁸⁷ Opvallend aan de soldaten is het feit dat het allemaal blanke mannen zijn. Het Indische leger zoals het ook wel werd genoemd, bestond voor een groot gedeelte uit gekleurde mannen uit de koloniën. Hierbij speelde ongetwijfeld een rol dat een blanke militaire macht tegenover de gekleurde inheemse bevolking meer tot de verbeelding sprak van de jonge kinderen dan een gemengd leger. Dit komt ook overéén met het feit dat de plaat aan moest sluiten bij de beeldvorming van de kinderen, om zo de voorstelling optimaal herkenbaar te maken.¹⁸⁸ Op deze manier was het immers eenvoudiger om de inheemse bevolking af te schilderen als wild en onbeschaafd. Dit komt tot uiting in de houding van de Balinese strijders die als bezetenen op de groep geordende soldaten afstormd.

Er is een ander vreemd punt met betrekking tot de inheemse strijders. Van de vier zichtbare en levende strijders zijn er drie van hoge komaf. De auteur verwijst hier naar de

¹⁸³ Rik Vos, ‘J.H. Isings en de schoolplaten voor de *Vaderlandsche Geschiedenis*’, 60.

¹⁸⁴ Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren*, 149.

¹⁸⁵ De Jongh, *De verovering van Tjakranegara op Lombok*, 1894, 36.

¹⁸⁶ Idem, 41.

¹⁸⁷ Jan Jaap Heij, ‘*Geschiedenis in twee dimensies*’, 18.

¹⁸⁸ Idem, 27.

rijksgröote in het rood, de Ballische prins in het geel en de man van adel in het blauw. Alleen de man met het ontbloote bovenlichaam is van een lagere klassen. Een belangrijk argument voor de keuze van deze personages is het feit dat deze mannen de macht van het land representeren. Op deze manier vecht het Nederlandse leger dus niet tegen de bevolking, maar direct tegen de onderdrukkers van de Sasaks. Het is een extra manier om de argumentatie van de oorlog kracht bij te zetten.

Deze argumentatie was noodzakelijk, omdat we weten dat er slechts een korte periode zat tussen gebeurtenis en geschiedschrijving. Het volgende citaat uit *De Indische Gids* van 1903 maakt de gevoelens van het Nederlandse leger duidelijk: *Gebleken is, dat onze tusschenkomst in de Lomboksche zaken onvermijdelijk was, om het land voor den ondergang, waarmede de bloedige strijd tussen Baliërs en Sasaks het bedreigde, te redden. Er bleef daarom geen andere keuze dan invoering van ons rechtstreeksch bestuur, teneinde rust en orde te verkrijgen.*¹⁸⁹ De argumentatie is duidelijk en geeft ook de gevolgen weer van het Nederlandse ingrijpen in de onrust op Lombok, iets wat in de handleiding niet expliciet wordt genoemd. Om de rust daar te behouden neemt de Nederlandse regering de controle over. De auteur vervolgt zijn betoog met de woorden: *Niet alleen is (thans) de rust hersteld en de veiligheid van personen en goederen beter verzekerd dan ooit te voren, maar ook wat den landbouw betreft, zijn alle sporen van vroegere ellende verdwenen en kan men zeggen, dat alles bebouwd is, wat er voor het oogenblik voor vatbaar is te achten.*¹⁹⁰ Het ingrijpen van het Nederlandse leger heeft dus niet alleen de Sasaks bevrijd van onderdrukking, maar het heeft ook de economie en landbouw doen groeien. Dit alles zou echter geen zegen zijn als de bevolking niet de kans kreeg om de christelijke beschaving over te nemen.¹⁹¹ De Nederlandse regering hielp als het ware mee om Lombok op te bouwen en de bevolking op te voeden. Deze vorm van superioriteitsgevoel waarbij de opvoeder als een vader voor het kind zorgde, was dus duidelijk aanwezig bij het ontwerpen van deze plaat.¹⁹²

Een samenvatting van deze paragraaf toont aan dat de historische schoolplaten kunnen worden gezien als een spiegel van het historisch proces. ‘De eerste O.I vaarders’ (1904) schetst een verschuiving van belangen die voor de eeuwwisseling belangrijk waren. De nadruk ligt minder op de militaire overwinningen maar meer op het aangaan van handelsbelangen. ‘De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894’ uit 1911 kan gezien

¹⁸⁹ De Jongh, *De verovering van Tjakranegara op Lombok*, 1894. 28.

¹⁹⁰ Idem, 29.

¹⁹¹ Van Goor, ‘De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme’, 61.

¹⁹² Berger, e.a., *Narrating the nation*, 225.

worden als een uniek geval in de geschiedenis van de schoolplaten en past daarom niet helemaal in het historisch proces van antimilitairisering. Het is een speciale plaat, omdat het in speelt op een golf van nationalisme die zich uit in verschillende stromingen. Het ‘verraad’ van Lombok doet een stroom van militant en martiaal nationalisme opkomen. Militant nationalisme kan gezien worden als een vorm van vaderlandsliefde, waarbij het volk opkomt voor het vaderland als dit wordt bedreigd door andere naties.¹⁹³ Bij martiaal nationalisme staat het heroïsche aspect centraal.¹⁹⁴ Zowel slachtoffers als overwinnaars kunnen, naar gelang de situatie als held worden bestempeld. Het is de vaderrol die Nederland op zich neemt om de inheemse bevolking te helpen en op te voeden. Al deze vormen van nationalisme zorgen ervoor dat het volk zich met elkaar gaat identificeren en zo een hechtere samenleving vormt.¹⁹⁵

Met ‘Op de reede van Bantam, 1598’ uit 1913 gaan we weer terug naar het historisch proces. Hier zien we de antimilitairisering doorwerken in de plaat. De negatieve eigenschappen van de eerste vaart naar Bantam zijn vervangen door een machtige handeldrijvende vloot voor de kust van de stad. Zoals we hebben kunnen lezen was er na de Tweede Wereldoorlog en de dekolonisatie geen behoefte meer aan een plaat met een koloniale achtergrond. Deze manier van omgaan met het koloniale verleden wordt omschreven als koloniaal nationalisme.¹⁹⁶ In de Nederland probeerde men de koloniale geschiedenis op deze manier uit de geschiedenisboeken te wissen.

¹⁹³ E.J. Hobsbawm, *Natie en Nationalisme sedert 1780*, 157.

¹⁹⁴ Van Goor, ‘De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme’, 63.

¹⁹⁵ E.J. Hobsbawm, *Natie en Nationalisme sedert 1780*, 188.

¹⁹⁶ Van Goor, ‘De lombokexpeditie en het Nederlandse nationalisme’, 64.



Figuur 9. J.H. Isings, 'De eerste O.I. vaarders op de rede van Bantam' (1904) Onderdeel van de serie: Onze beschavingsgeschiedenis in Beeld. 2e serie, No. 5.



Figuur 10. J.H. Isings, 'Op de reede van Bantam, 1598' (1913) Onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis.



Figuur 11. J.H. Isings, 'Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665' (1960) Onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis.



Figuur 12. Jan Hoyneck van Papendrecht, 'De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894' (1911) Onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de Vaderlandsche geschiedenis.

3.3. De Duitse benadering van de kolonie

Voor mijn analyse van Duitse historische schoolplaten met een koloniale achtergrond maak ik gebruik van een viertal afbeeldingen. Deze vergelijk ik in dit hoofdstuk meteen met de Nederlandse schoolplaten. Allereerst beginnen we met de plaat ‘Aus Deutsch-Ostafrika’ die voor de Eerste Wereldoorlog werd gebruikt bij de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. Hierna vervolgen wij onze weg naar het gebruik van de koloniën ten tijde van het Naziregime. In deze periode werd het onderwijs en de daarbij horende historische schoolplaten in dienst gesteld van de natievorming. Om deze reden heb ik er voor gekozen om drie verschillende platen in de periode 1933-1945 te analyseren. Omdat de platen ‘Deutsch Ost-Afrika Eingeborenendorf des Kustengebietes’, ‘Deutsche farm in Sudwestafrika’ en ‘Deutsche Pflanzungen am Kamerunberg’ omtrent de zelfde periode zijn uitgegeven ga ik hier voornamelijk in op de onderlinge overeenkomsten en verschillen.

Voordat we beginnen met de analyse van de Duitse koloniale schoolplaten, moeten we ons realiseren dat de overzeese gebieden van onze oosterburen minder lang in bezit zijn geweest dan in Nederland. Pas aan het eind van de negentiende eeuw zien we dat bij de verdeling van Afrika, Duitsland een aantal gebieden krijgt aangewezen. Dit late imperialisme heeft tot gevolg dat de overzeese gebieden minder verweven zijn met het vaderland. Dit betekent echter niet dat de koloniën niet gebruikt konden worden voor de versterking van de sociale cohesie in het land.

‘Aus Deutsch-Ostafrika’ van onbekende auteur (1911)

Deze plaat (zie figuur 13) als onderdeel van de serie *Lehmann, Geographische Charakterbilder* werd in 1911 uitgegeven. Wie het heeft gemaakt is niet bekend, maar wel weten we dat het gebruikt werd bij de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. Het gebied dat onze oosterburen Duits Oost-Afrika noemden, kennen we nu als de landen Burundi, Rwanda en Tanzania. Als we naar de plaat kijken, valt het op dat het gebied in grofweg drie stukken te verdelen is. Bovenin is een ruw berglandschap zichtbaar wat volgens de auteur van een leerboek de Kilima-Roscharo berg moet zijn.¹⁹⁷ Een persoonlijke zoektocht op het internet en verscheidene geografische boeken heeft echter niet geleid tot een bevestiging van dit punt. Hoogstwaarschijnlijk heeft de kunstenaar zich laten inspireren door de Kilimanjaro, waar hij erg veel op lijkt. De accuraatheid van het gebied was ook niet erg belangrijk, omdat het vak

¹⁹⁷ H. Harms, *Erdkundige hilfsbücher für lehrerbildungs-Unstalten* (Leipzig 1919) 99.

aardrijkskunde zich voornamelijk richtte op verschillende soorten grond, vegetatie en inwoners. Voor de kunstenaar bracht de toevoeging van de berg daarentegen wel degelijk voordelen met zich mee. In combinatie met de uitgestrekte jungle geeft het de afbeelding namelijk een ruimtelijk gevoel. Dit is één van de elementen die bij Duitse koloniale schoolplaten vaker terugkomen. De bevestiging hiervan zien we ook terug in een handleiding die een paar jaar eerder werd opgesteld. De auteur benadrukte dat de kolonie ruim twee keer zo groot was als het moederland en dat het deels was bedekt met een uitgestrekte ondoordringbare jungle.¹⁹⁸ De grootte van de kolonie diende hierbij als maatstaf voor het succesvolle imperialisme. Dit komt overeen met wat we ook in de Nederlandse paragraaf zagen. De verwijzing naar de ondoordringbare jungle in deze zin is een interessante opmerking. Verderop in de handleiding benadrukt de auteur het belang van de Duitse natie voor de ontwikkeling van Duits Oost-Afrika. Hierbij belicht hij alle ontwikkelingen die in de loop van de tijd zijn gedaan. Dit betrof voornamelijk de aanleg van plantages en infrastructuur om de Afrikaanse producten zo snel en goedkoop mogelijk naar Duitsland te vervoeren. Het waren vooral bananenplanten en kokospalmen die na het kappen van het oerwoud werden geplant. De Duitsers zagen dit als een positief punt, omdat ze de oorspronkelijke inwoners (eingeboeren) op deze manier een kans gaven om zich te ontwikkelen. Hieruit blijkt ook weer de Europese gedachte van ‘The White Man’s Burden’, waarbij de inheemse bevolking moest worden opgeleid.¹⁹⁹

De handleiding onderbouwt dit punt door de ontstaansgeschiedenis van de kolonie te vertellen. Zo kwam volgens Harms Duits Oost-Afrika in 1884 in handen van de Duitsers door een expeditie genaamd de ‘Kolonial-Gesellschaft’. Hoewel het klimaat voor Europeanen ongezond zou zijn, werkten zij samen met de eingeboeren om het land steeds meer in cultuur te brengen.²⁰⁰ Op deze manier kon volgens de auteur het gebied uitgroeien tot een machtige kolonie.²⁰¹ Deze overgang van een ondoordringbaar oerwoud naar een hoger ontwikkelde samenleving is ook zichtbaar in de plaat. Het middelstuk van de afbeelding wordt ingenomen door een plantagerrein dat omringd is met bananenplanten. Het contrast van de witte huizen met de groene dichtbepakte jungle geeft inderdaad een gevoel van modernisering weer. De bananenplanten, die de overgang vormen naar het onderste deel van de plaat, waren erg belangrijk voor de Duitse handel. Hoewel het op de plaat in mindere mate te zien is benadrukt de handleiding keer op keer hoe invloedrijk de Duitse handelaren waren voor de ontwikkeling

¹⁹⁸ H. Harms, *Vaterländige Erdkunde* (Braunschweig 1904) 428.

¹⁹⁹ Berger, Eriksonas & Mycock, *Narrating the nation*. 225.

²⁰⁰ Harms, *Erdkundige hilfsbücher für lehrerbildungs-Unstalten*, 99.

²⁰¹ Harms, *Vaterländige Erdkunde*, 440.

van het land. De groothandel was voornamelijk in handen van handelslieden uit Zanzibar en Duitse bedrijven. De binnenlandse markt werd gedomineerd door Arabieren.²⁰²

Naast de verschillende producten die op de plantages werden geteeld, was er ivoor (Elfenbein), waar de Duitse bedrijven het alleenrecht op hadden. Duits Oost-Afrika was de grootste leverancier van dit kostbare materiaal en werd op deze manier gebruikt als een statussymbool voor het Duits imperialisme.²⁰³ Het belang van dit product komt ook tot uiting in de historische schoolplaat. Op de voorgrond zien we namelijk een aantal leden van de Djchagga-stam die gespecialiseerd waren in het verzamelen van ivoor.²⁰⁴ Hoewel er een groot aantal personen op de plaat is afgebeeld, vertelt de handleiding erg weinig over het werken en leven van de 'eingeboeren'. Harms vermeldt dat het een nomadisch jagersvolk is dat zich goed heeft aangepast aan het warme klimaat. Eén van de karakteristieken van de verschillende stammen die in Duits Oost-Afrika woonden, was hun manier van transport. Alle handel verliep door middel van karavanen die van stad naar stad trokken. De kunstenaar heeft dit afgebeeld door een rij mannen met hun kostbare lading in karavaanformatie op te stellen.

Het ontbreken van informatie over de verschillende stammen is op zich eenvoudig te verklaren. Het doel van deze plaat was voornamelijk te laten zien hoe invloedrijk de Duitse handelaren waren in de koloniën. Het oprichten van plantages en infrastructuur was niet alleen noodzakelijk om geld te verdienen. Het gaf net als in de Nederlandse koloniale platen aan dat de Europeanen een superieur ras waren die de inheemse bevolking konden en moesten opvoeden. Dit zou ook een belangrijk element zijn bij de platen die tijdens het Naziregime werden uitgebracht.

'Deutsch Ost-Afrika: Eingeborenendorf des Küstengebietes' van W. Planck (1939)

Voordat we beginnen met de analyse van deze plaat van W. Planck uit 1939 moeten we ons realiseren dat Duitsland na de nederlaag in de Eerste Wereldoorlog zijn overzeese grondgebied kwijtraakte. Door het Verdrag van Versailles werd het land in één klap zijn status als koloniale grootmacht afgenomen. Tot aan de Tweede Wereldoorlog konden de Duitsers het verlies van hun koloniën niet accepteren. Vanaf 1933 zien we dat het Naziregime inspeelt op het sentiment van de burger door actief te verwijzen naar de koloniale status van

²⁰² Harms, *Vaterländige Erdkunde*, 436.

²⁰³ Idem, 437.

²⁰⁴ Harms, *Erdkundige hilfsbücher für lehrerbildungs-Unstalten*, 99.

voor de Eerste Wereldoorlog. Uiteraard was dit onderdeel van het plan om tijdens de Tweede Wereldoorlog hun grondgebied terug te claimen.²⁰⁵

De historische schoolplaten en de bijgeleverde handleidingen zijn duidelijke voorbeelden van hoe belangrijk de koloniale status voor een land kan zijn. De kracht van overzeese gebiedsdelen als machtssymbool is niet te onderschatten en werkt door in de creatie en het gebruik van historische schoolplaten. De eerste van drie voorbeelden hiervan is ‘Deutsch Ost-Afrika: Eingeborenendorf des küstengebietes’ (zie figuur 14) uit 1939. Dat het Verdrag van Versailles veel emotionele schade had gedaan, bleek wel uit de handleiding. Hierin maakte de auteur prof. Dr. H. Walter duidelijk dat het koloniaal grondgebied van Duitsland ruw was ontnomen.²⁰⁶ Het gevoel dat de Duitse natie onrecht is aangedaan blijkt overduidelijk uit de tekst. Op de schoolplaat zelf zijn hier minder tekenen van te vinden.

Net als bij de vorige plaat neemt de handel een belangrijke plaats in bij deze plaat met koloniale achtergrond. De kunstenaar Planck heeft ongetwijfeld gekozen voor deze locatie om zoveel mogelijk producten en attributen te laten zien. We moeten namelijk niet uit het oog verliezen dat deze platen werden gebruikt voor de lagere school en dat inheemse producten mogelijk niet bij alle kinderen bekend waren. Het belang van de handel wordt ook in de handleiding sterk uitgemeten, maar wordt op verschillende manieren gebruikt. Allereerst gaat het net zoals bij de vorige plaat in op het feit dat de Duitsers de ontwikkeling van het land op gang hebben gebracht. Hier herkennen we wederom het Europese superioriteitsgevoel.

Een verschil met de plaat van voor de oorlog is dat er een dramatische ondertoon is te bespeuren. Zo schrijft Walter over alle investeringen die de Duitse bedrijven hebben gedaan in het gebied. De grote hoeveelheid grond die ze hebben ontgonnen en klaar hebben gemaakt voor de plantages. Op de schoolplaat is dit zichtbaar in een soort verticale tweedeling links van het midden. Aan de rechterkant staan de getypeerde hutjes van de ‘ingeborenen’ omringd door een tropisch oerwoud. Aan de linkerkant zien we een dorre boom en een plantage. Het ruimtelijke gevoel hierbij wordt gecreëerd door de lichtbewolkte lucht. Walter is na dit alles van mening dat zonder de Duitsers een goedlopende economie in dit gebied ondenkbaar zou zijn.²⁰⁷ Op deze manier laat de auteur zien dat het Verdrag van Versailles alles wat onze oosterburen hadden opgebouwd, heeft afgenomen. Het schetst een gevoel van

²⁰⁵ Dit soort uitspraken zijn ook terug te vinden in de handleidingen van de historische schoolplaten die tijdens het Naziregime zijn uitgegeven. Der praktische Schulmann, Deutsch Ost-Afrika: Eingeborenendorf des Küstengebietes (Stuttgart 1939) 18-24.

²⁰⁶ Idem, 24.

²⁰⁷ Idem, 18.

onmacht en teleurstelling over de situatie. Op dit gevoel, dat ook onder de Duitse burgers heerste, werd door het Naziregime ingespeeld.

De invloed van de Duitse handelaren in het gebied is ook verwerkt op de schoolplaat. Er zijn 24 verschillende personages te zien die in drie groepen zijn onder te verdelen. De eerste groep is op de afbeelding geportretteerd aan de hand van één persoon. Het is de blanke man in zijn witte tropenpak die de productie op de plantages in het oog houdt. De tropenhelm is voor de Duitser noodzakelijk, omdat hij anders snel een zonnesteek zou lopen. De witte kleding is voorbehouden voor Europeanen en mensen die voor hen werken. Als we naar de afbeelding kijken zien we dat inclusief de Duitser er twaalf mannen en vrouwen zijn die in het wit zijn gekleed. Dit betekent dat de helft van de bevolking in dienst van de Duitse handelaren werkt. De laatste groep zijn de felgekleurde mannen en vrouwen die op de markt hun spullen aan het verkopen zijn. In de hiërarchie vormen zij de onderste groep van de samenleving. Ook in deze plaat is dus duidelijk sprake van een hiërarchische etniciteit waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen Europeanen en de ‘ingeborenen’. De inheemse bevolking die werkzaam is voor de Europeanen, vormt op deze manier een tussengroep.

‘Deutsche Farm in Südwestafrika’ van W. Planck (1940)

De tweede plaat uit het de tijd van het Naziregime is ‘Deutsche Farm in Südwestafrika’ (zie figuur 15). De kunstenaar is wederom W. Planck en de afbeelding is in 1940 uitgegeven. In tegenstelling tot de voorgaande platen heeft de kunstenaar gekozen voor het zuidwesten van de Duitse koloniën in Afrika. Dit komt in de plaat voornamelijk tot uiting in het droge klimaat en de zanderige vlaktes. Bij bestudering van de afbeelding valt het oog al snel op de smalle doorgang die twee gebieden van elkaar scheidt. Aan de linker kant zien we boven op de heuvel een aantal inheemse hutjes staan. Een paar kinderen en een enkele volwassenen komen kijken naar een boer die zijn kudde richting een Duitse boerderij leidt. De boerderij oogt een stuk moderner dan de rest van de afbeelding. De metalen windmolen gecombineerd met de witachtige gebouwen wekt de indruk van modernisering. Het contrast met de inheemse hutjes zorgt ervoor dat de Duitse boerderij het toonbeeld vormt van de ontwikkeling van de inheemse bevolking. En van modernisering was zeker sprake als we de auteur van de handleiding Walter mogen geloven. Hij was van mening dat sinds de komst van de Duitsers in het gebied, elke boer de beschikking kreeg over een auto.²⁰⁸ Hier is een duidelijke

²⁰⁸ Der praktische Schulmann, Deutsche farm in Südwestafrika (Stuttgart 1940) 22.

overeenkomst zichtbaar met de gebruikte propaganda in het vaderland, waarbij elke Duitser een auto werd beloofd.

Het punt van de Duitse superioriteit is in deze plaat vrij moeilijk waarneembaar. Gelukkig biedt de handleiding wederom uitkomst. De auteur verwijst naar het feit dat het gebied een niemandsland was, voordat de Duitsers het in bezit namen.²⁰⁹ De boerderij symboliseert hier de vooruitgang die door onze oosterburen naar Afrika werd gebracht. Hier komt ook de rol van de herder om de hoek kijken. Deze man verbindt namelijk de inheemse hutjes met de moderne boerderij en loopt als het ware op het pad der ontwikkeling.

‘Deutsche Pflanzungen am Kamerunberg’ van W. Planck (1941)

De laatste plaat die ik hier kort ga bespreken is ‘Deutsche Pflanzungen am Kamerunberg’ (zie figuur 16) uit 1941. Deze plaat van W. Planck verbeeldt ook enkele kenmerken van het nationaalsocialisme. De verschillende plantages aan de voet van de Kameroenberg zijn de setting voor deze koloniënplaat. De afbeelding laat een prachtig regenwoud zien dat alleen wordt gebroken door een grootse witte villa en een reusachtig schip. De auteur van de handleiding speelde hierop in en vermeldde dat voor de komst van de Duitsers dit gebied één grote jungle was.²¹⁰ Onder andere door handelsondernemingen uit Hamburg kon dit oerwoud worden omgetoverd tot een grootse plantage.²¹¹ Dit is een element dat we al vaker zijn tegen gekomen bij de analyse van de Duitse koloniale schoolplaten.

Het grootste deel van de begeleidende tekst gaat over het verbouwen van de verschillende gewassen. Hierbij werd wederom diep in gegaan op het klimaat, waaraan de Europeanen moeilijk konden wennen. Volgens de auteur was het dan ook de bedoeling dat de Duitsers in de grote villa op de berg zouden vertoeven.²¹² Het was hun taak om de producten vanaf de velden naar de haven te vervoeren. Hier werden de nog groene bananen in het enorme schip geladen om vervolgens naar Europa vervoerd te worden.

Een interessant element dat ook in ‘Deutsche Farm in Südwestafrika’ niet werd vermeld, is dat er niet werd gesproken over de afname van de koloniën. Het Verdrag van Versailles en de Eerste Wereldoorlog worden beiden niet genoemd. De afname van het Protectoraat Kameroen zoals de Duitsers van 1884 tot 1916 hun kolonie noemden, was ongetwijfeld van invloed op het eergevoel van het Duitse volk. Hier speelde Hitler dan ook op

²⁰⁹ Der praktische Schulmann, Deutsche farm in Südwestafrika, 21.

²¹⁰ Der praktische Schulmann, Deutsche Pflanzungen am Kamerunberg (Stuttgart 1941) 23.

²¹¹ Maria Grever, ‘Geschichtsschulwandbilder im Internet Ein digitalisiertes Erbe europäischer Bildungsgeschichte’, *Zeitschrift für Museum und Bildung* 73/2011. 53.

²¹² Ibidem.

in door deze plaat in 1941 uit te geven en te verwijzen naar de terugverovering van het koloniale grondgebied.²¹³ Daarnaast ontbreekt elk spoor van de wens om de overzeese gebieden weer te veroveren. Dit zagen we wel bij de schoolplaat ‘Deutsch Ost-Afrika: Eingeborenendorf des Küstengebietes’, maar komt bij de laatste twee afbeeldingen niet aan de orde.

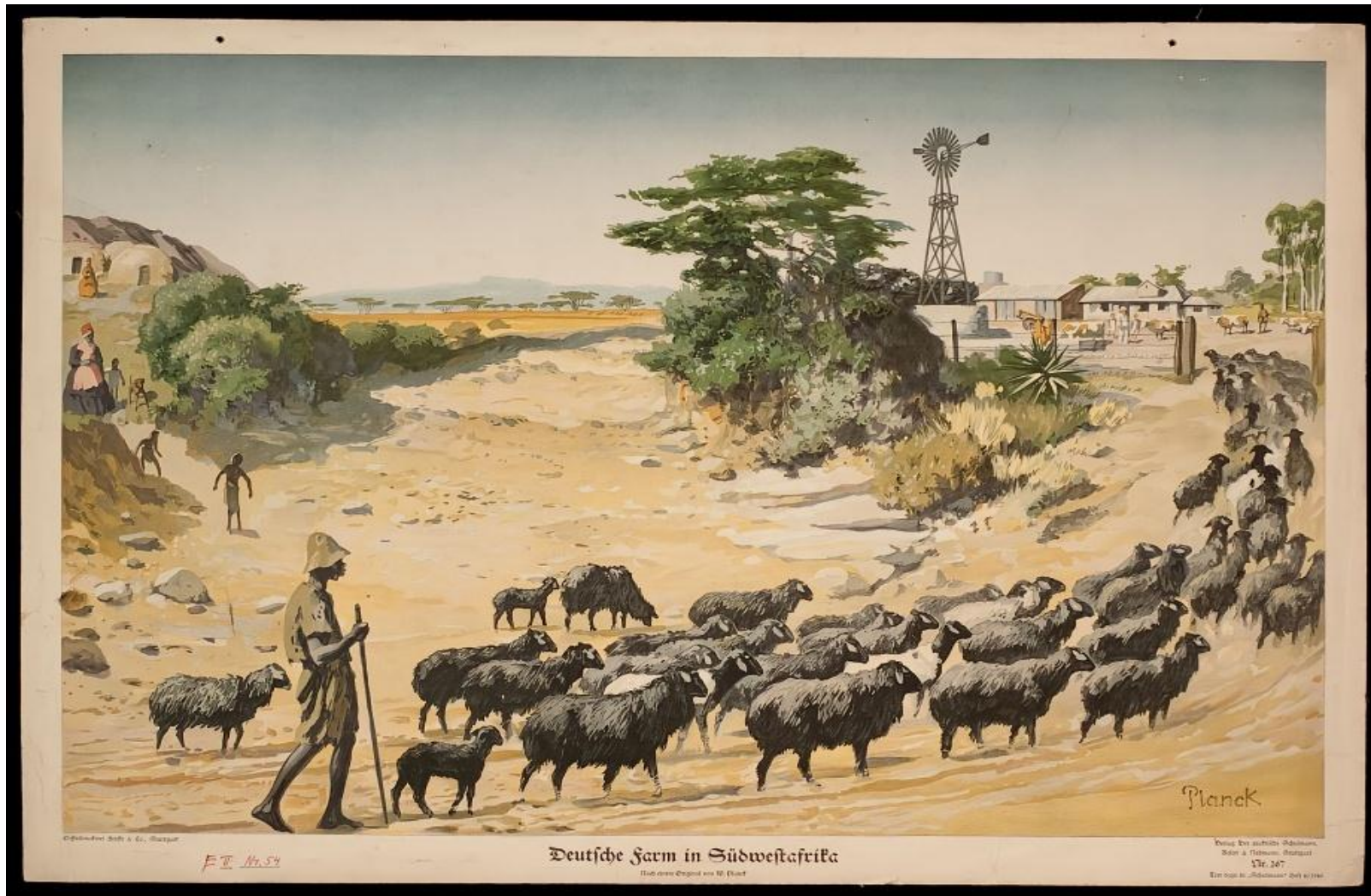
²¹³ Grever, ‘Geschichtsschulwandbilder im Internet Ein digitalisiertes Erbe europäischer Bildungsgeschichte’ 53.



Figuur 13. Kunstenaar onbekend, 'Aus Deutsch-Ostafrika' (Leipzig 1911) Als onderdeel van de serie: Lehmann, Geographische Charakterbilder (66 x 88 cm).



Figuur 14. W. Planck, 'Deutsch Ostafrika: Eingeborenendorf des Küstengebietes', (Stuttgart 1939) Onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann (66x100 cm).



Figuur 15. W. Planck, 'Deutsche farm in Südwestafrika', (Stuttgart 1940) Als onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann (66 x 100 cm).



Figuur 16. W. Planck, 'Deutsche Pflanzungen am Kamerunberg, (Stuttgart 1941) Als onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann (66 x 100 cm).

3.4 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn we veel te weten gekomen over de productie en het gebruik van historische schoolplaten. De afbeeldingen met een koloniale achtergrond werden op verschillende manieren gebruikt, maar toch delen de platen uit Nederland en Duitsland een aantal overeenkomsten met elkaar.

Ten eerste wordt in de schoolplaten van beide landen het belang van de handel sterk benadrukt. In de Nederlandse platen kunnen we de populariteit van de Gouden Eeuw als verklaring geven. Deze periode stond immers bekend om zijn zeevaart en handel met de koloniën. Op de reizen naar de oost werden veel spullen ingekocht om die vervolgens in Europa te verkopen. De confrontatie bij de inheemse bevolking zorgde voor unieke situaties die een aantal eeuwen later in een kunstwerk werden vereeuwigd. In de loop van de jaren zien we dat in de verschillende schoolplaten met een koloniaal karakter steeds minder geweld wordt gebruikt. Dit heeft te maken met de antimilitaristische stroming die na de Eerste Wereldoorlog aan invloed wint. Bij Duitsland zien we dat handel een nog belangrijker rol speelt in de verbeelding van de koloniën dan in Nederland. Dit heeft onder meer te maken met mijn selectie van historische schoolplaten, omdat hier voornamelijk afbeeldingen werden gebruikt die ook voor de aardrijkskundeles in aanmerking kwamen. We zien hier dan ook meer achtergrondinformatie over de verschillende grondsoorten en gewassen. Een ander belangrijk argument voor dit verschil tussen beide landen is dat Duitsland pas sinds 1884 overzeese gebieden beheerde. Dit terwijl Nederland al sinds de zeventiende eeuw grote delen van Azië onder controle had. Hoewel de koloniën voor zowel Nederland als Duitsland als een belangrijk statussymbool werden gezien, kon Nederland teren op een roemrijk verleden. De schok is dan ook groot als na de Tweede Wereldoorlog het koloniale rijk langzaam afbrokkelt. Dit proces resulteerde in een vorm van sociale amnesie waarbij overzeese gebieden uit de Nederlandse geschiedenis werden geschreven. Bij onze oosterburen zien we dit niet terug, omdat deze na ruim dertig jaar hun koloniale rijk al kwijt waren. Onder het Naziregime zien we nog wel een nostalgisch blik naar het begin van de twintigste eeuw en de wens om de verloren gebieden te heroveren.

Een tweede overeenkomst tussen beide landen is een duidelijke uitdrukking van westerse superioriteit en een zekere etnische hiërarchie. Zowel Nederland als Duitsland zien zich als een onderdeel van het grootse Europa waarbij vooral de huidskleur en godsdienst belangrijke factoren waren. Deze elementen zien we niet alleen terug in de handleidingen, maar ook in de schoolplaten. Bij de Duitse afbeeldingen is dit nog beter te herkennen, omdat

daar het onderscheid tussen de verschillende bevolkingsgroepen aan de hand van kleding duidelijk wordt gemaakt.

Ondanks bovengenoemde overeenkomsten zijn er ook enkele duidelijke verschillen op te merken. Zo zagen we bij de analyse van de Nederlandse schoolplaten dat er werd gekozen voor een meer persoonlijke benadering. Bij de handleidingen kwam duidelijk naar voren dat het verhaal voor de kinderen zich richtte op de heldendaden van hoofdpersoon. Hier zien we dan ook verschillende vormen van nationalisme terug die zich baseren op de verering van heroïsche personen, met name het martiaal of Rembrandtiaans nationalisme. Deze vormen zijn ook terug te vinden bij de diverse schoolplaten. Vooral het martiaal nationalisme komt vaak tot uiting in afbeeldingen waarbij één hoofdpersoon een belangrijke gebeurtenis representeert. Deze twee vormen van nationalisme ben ik bij mijn analyse van de Duitse schoolplaten echter niet tegen gekomen. Dit komt voornamelijk, omdat er geen sprake is van een duidelijke verhaallijn. Door het ontbreken van specifieke personages kregen de kinderen niet de kans om zich in een held te verplaatsen. Het ontbreken van deze vormen van nationalisme werd deels gecompenseerd door andere elementen die gebruikt konden worden ter versteviging van de sociale cohesie. In de Duitse schoolplaten ligt de nadruk meer op de overdracht van ontwikkeling en modernisering. Hierbij werd de Duitse natie gezien als superieur waarbij zij in sommige platen werden geportretteerd als de enige hoop voor de inheemse bevolking. In bijna alle platen was dit element zichtbaar, terwijl dit bij de Nederlandse versies nauwelijks aanbod kwam. In Nederland lag de nadruk meer op de opvoeding van het volk, waarbij de rol van het christendom een belangrijke rol speelde. Bij onze oosterburen betrof het voornamelijk de economische en technologische ontwikkelingen waar men respect voor had. Het voorbeeld van de ontginning van het oerwoud zijn we vaak tegen gekomen.

Een ander belangrijk verschil tussen Nederland en Duitsland komt tot uiting in de schoolplaten uit de periode 1933-1945. Onder het Naziregime werden er verschillende afbeeldingen uitgegeven die met een bepaald doel voor ogen werden gecreëerd. Hierbij werd een gedeelde geschiedenis gebruikt ter versterking van de sociale cohesie van de burgers. De paragraaf over beeldvorming leerde ons dat tegenstellingen werden opgezocht om dit doel te bereiken. Een voorbeeld hiervan was het belachelijk maken van de inheemse cultuur om er zo zelf beter vanaf te komen. Dit zien we bij de Duitse schoolplaten ook terug. Daarin wordt de minder ontwikkelde status van de overzeese gebieden benadrukt om vervolgens aan te kunnen geven hoe modern de Duitse samenleving is. Op deze manier creëren ze niet alleen een saamhorigheidsgevoel onder de Duitse bevolking, maar vinden we ook een uiting van

westerse superioriteit.

Hoofdstuk 4 Godsdiens verbeeld

Tot ver in de twintigste eeuw speelde godsdiens een grote rol in het dagelijks leven van veel mensen. De religieuze achtergrond van een persoon bepaalde vaak welke keuzes iemand in zijn leven maakte. Godsdiens wordt ook gezien als één van de belangrijkste cultuurhistorische factoren bij de vorming en uitbouw van een natiestaat.²¹⁴ We hebben in het tweede en derde hoofdstuk gezien, dat het gedachtegoed van overwegend christelijk Nederland veel invloed had op het onderwijs en de lesmethoden die werden gebruikt. We zagen dat de creatie en het gebruik van historische schoolplaten grotendeels afhing van de keuzes die bijvoorbeeld de protestants-christelijke redactie van uitgeverij Wolters maakte.²¹⁵

Om deze redenen zal ik in dit hoofdstuk ingaan op de religieuze aspecten van de historische schoolplaten. Om de balans met het hoofdstuk over de verbeelding van koloniën te herstellen heb ik er voor gekozen om ditmaal eerst te beginnen met Duitsland. Nadat ik een duidelijk beeld heb geschetst over het gebruik van de historische schoolplaten met een religieus thema in Duitsland, ga ik over tot het bespreken van de overeenkomsten en verschillen met de Nederlandse platen. De uitwerking van dit onderwerp zal uiteindelijk antwoord geven op de deelvraag die bij dit hoofdstuk van toepassing is, namelijk: *Welke rol speelde religie in het verbeelde nationalisme in Duitse en Nederlandse historische schoolplaten?* De invloed van religie is samen met het hoofdstuk over de verbeelding van de koloniën het fundament van mijn onderzoek en geeft een antwoord op mijn centrale onderzoeksvraag.

4.1 Historische schoolplaten en religie

Voordat we daadwerkelijk beginnen met de analyse van de verschillende historische schoolplaten zijn een paar punten van belang. Allereerst moeten we ons realiseren dat religie bij veel landen een belangrijk onderdeel van een nationale identiteit vormt.²¹⁶ Met de acceptatie van andere bindende factoren als taal, huidskleur en diverse culturele aspecten wordt een identiteit van een gemeenschap gevormd. Eén nationale identiteit, zover die al kan bestaan door de vele verschillende subculturen in een samenleving, bestaat uit een combinatie van verschillende identiteiten. Voordat een Duitser of een Nederlander zich daadwerkelijk gebonden voelt aan zijn land, moet zijn referentiekader aansluiten bij het kader dat in de loop

²¹⁴ Den Boer, *Europa*, 155.

²¹⁵ Snoep, 'De geschiedenis gekleurd', 7.

²¹⁶ Grever & Ribbens, *Nationaliteit en meervoudig verleden*, 35-60.

der tijd binnen de natie is gecreëerd. Het spreken met een accent of een gedeeld regionaal verleden kan al leiden tot de vorming van een subcultuur, maar kan daarentegen ook voor onrust zorgen. Deze subculturen hebben vaak een minder grote aanhang, maar zijn wel degelijk belangrijk bij de bestudering van culturele elementen in de samenleving. Onze focus moet bij de bespreking van de schoolplaten met een religieuze achtergrond dus liggen bij de interactie tussen de bevolking en de overheid. De natiestaat belichaamt een eenheid van een ‘imagined community’. Bij deze aanname wordt het karakter van deze eenheid ook steeds beïnvloed en veranderd.²¹⁷ Door eerder genoemde elementen als taal en religie wordt dit proces van natievorming gerealiseerd. Hoewel verschillende subculturen elk met een andere blik naar het verleden kijken, delen zij deze geschiedenis met andere mensen in het land. Zo kan het verleden de onderlinge band tussen mensen of groepen binnen de natie versterken. Het kan echter ook zorgen voor scheuren en op deze manier de natievorming belemmeren, of zelfs ondermijnen.

Het is om deze redenen dat de combinatie van religie en historische schoolplaten uitermate bruikbaar is ter verdieping van de band tussen natie en staat. We moeten daarentegen rekening houden met het feit dat verschillende religies, maar ook stromingen binnen de christelijke kerk, elk een andere kijk hebben op het gebruik en de inhoud van de bron. Bij de bestudering van de Nederlandse bronnen zullen we zien dat katholieken en (orthodox) protestanten onderdak boden aan verschillende subculturen en dat zij ook anders dachten over de invulling van het geschiedenisonderwijs.²¹⁸

Deze tweedeling zien we ook terug in de verschillende scholen in Duitsland. Het religieus getint onderwijs bij onze oosterburen kan grofweg in twee richtingen worden opgesplitst.²¹⁹ Allereerst is er de ‘Evangelische Volksschule’ die uit gaat van een protestants-christelijke basis. Op deze school staat de autoriteit en het gezag van de bijbel centraal. Dit in tegenstelling tot de tweede religieuze onderwijsvorm: het rooms-katholicisme. De term ‘Volksschule’ betekent niet meer dan dat kinderen uit alle lagen van de bevolking onderwijs dienden te volgen. In Nederland werd dit geregeld na de invoering van de wet op leerplicht in 1900/1901.

Ten tweede is het belangrijk om te onthouden, dat wat religie betreft er op de lagere school twee vakken waren, die beschikten over schoolplaten. Zowel tijdens de godsdienst- als de geschiedenisles waren deze schoolplaten onderdeel van de nieuwe lesmethode. We mogen

²¹⁷ M. Wintle, ‘Natievorming, onderwijs en godsdienst in Nederland 1850-1900’, 15.

²¹⁸ Grever & Ribbens, *Nationaliteit en meervoudig verleden*, 65.

²¹⁹ Vera Lüpkes, ‘Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930’, 72.

echter niet meteen aannemen dat beide vakken kozen voor dezelfde afbeeldingen. Hoewel uitwisseling tussen de vakken mogelijk was, werden de afbeeldingen met een bepaald doel voor ogen ontworpen. Voor de historische schoolplaten met een religieuze achtergrond was het hoofddoel niet persé het godsdienstonderwijs. Oorspronkelijk werden ze ontworpen voor de geschiedenisles waarbij ze meestal de onderbouwing van de nationale identiteit moesten bevorderen. Ook hier zit een verschil met het godsdienstonderwijs. De doelstelling bij dit vak was namelijk de verduidelijking van de bijbel en de versterking van het geloof.²²⁰ Een belangrijk verschil met de platen voor het godsdienstonderwijs, was het feit dat daar nauwelijks historische gebeurtenissen werden afgebeeld. De bijbel diende als inspiratiebron voor de lessen en dus ook voor de schoolplaten. Religieuze schoolplaten laten dan ook nagenoeg alleen maar taferelen uit de bijbel zien. Een enkele keer wordt dit afgewisseld met een schoolplaat gebaseerd op christelijke rituelen of attributen.

Andere verschillen zijn op te merken bij de bestudering van de compositie van de schoolplaten. De hoofdpersonen in de platen die werden gebruikt voor het godsdienstonderwijs zijn vaak in de vorm van een driehoek geplaatst. Dit werd gedaan om rust uit te stralen en de heilige drie-eenheid te benadrukken.²²¹ Bij de historische schoolplaten hadden de kunstenaars meer vrijheid om hun eigen compositie en stijl te gebruiken. We zullen dit ook zien bij de behandeling van de Duitse schoolplaten.

4.2 Luther en Jezus Christus als toonaangevende Ariërs

De eerste plaat die ik ga bespreken in dit hoofdstuk is ‘Bonifatius fällt die Donareiche bei Geismar’ (zie figuur 17) van de kunstenaar Van Hess. Deze schoolplaat werd in 1899 gepubliceerd als onderdeel van de serie ‘Vaterländische Geschichtsbilder nach Originalen in den königlichen Museen’ en kreeg nog vijf herdrukken in dertig jaar. De waarde van de schoolplaat en het onderwerp worden al snel duidelijk. Het beeldt Bonifatius af die bij het dorpje Geismar de bevolking bekeert. De missionaris wordt gezien als de grondvester van het christendom in Duitsland en is daarom van onschatbare waarde voor het Duitse volk. Het vellen van de Donar-eik is één van de onderwerpen die in alle christelijke stromingen binnen het onderwijs werd gebruikt. Dit is ook wel te begrijpen als we ons realiseren dat Bonifatius in de overlevering de fundering legde voor de latere Duitse natie en hij nog steeds de ‘Apostel

²²⁰ Vera Lüpkes, ‘Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930’, 72.

²²¹ Idem, 73.

der Deutschen' wordt genoemd.²²² De vraag die door deze afbeelding in de les moet worden beantwoord is: door wie zijn wij (in dit geval de Duitsers) christenen geworden?²²³

Bij nadere bestudering van de plaat zijn er enkele elementen die opvallen. Naast de boom die een groot gedeelte van het midden van de schoolplaat in beslag neemt, valt het grote aantal mensen op dat aanwezig is bij de ceremonie. Drieëntwintig personen en een dode geit zijn op de plaat afgebeeld. Dit is vreemd, omdat het geheel in gaat tegen de standaard-compositie bij religieus getinte historische schoolplaten. Het is namelijk zo dat vanaf de eeuwwisseling de focus binnen een afbeelding moest liggen op een enkel persoon.²²⁴ Dit was vaak een belangrijke heilige die in al zijn glorie moest worden afgebeeld. Op deze manier valt Bonifatius die met gevaar voor eigen leven de heilige eik van de Hessen omhakt, weg in het publiek.

Laten we met dit in het achterhoofd kijken naar de tekst uit de handleiding en het verhaal dat aan de kinderen wordt verteld. Het begint allemaal met een deel van het levensverhaal van Bonifatius uit Engeland. Winfried, zoals zijn eigenlijke naam was, stond bekend als een goede missionaris en hoorde dat er in het gebied dat nu kennen als Nederland en Duitsland volkeren waren die niet in Jezus Christus geloofden. Om die reden kwam Bonifatius in 723 na Christus naar deze streek om zowel de Friezen als de Hessen te bekeren tot het christendom. Aangekomen bij het dorp Geismar in het huidige Duitsland, treft hij de Hessen aan die in noordse god Donar geloven. Om de superioriteit van het christendom te bewijzen besluit Bonifatius om de eik die aan Donar gewijd is, om te hakken. De Hessen kijken angstig wat er gebeuren gaat, omdat zij verwachten dat de brenger van het christendom door een bliksemschicht zal worden getroffen. Terwijl Bonifatius stug door gaat met het omhakken van de boom, blijft een reactie van de oppergod uit. De Hessen zijn verbaasd en beginnen te denken dat de god van missionaris misschien machtiger is. De handleiding vermeldt dat de bevolking het christendom accepteert en een christelijk gebedshuis bouwt ter ere van Bonifatius.²²⁵ Dat uiteraard niet de gehele bevolking in één klap werd bekeerd, wordt voor het gemak achterwege gelaten.

De schoolplaat kunnen we nu als volgt duiden. De aanwezigheid van de drieëntwintig personen verwijst waarschijnlijk naar het feit dat Bonifatius door het omhakken van de Donar-eik de gehele bevolking zou hebben bekeerd. De groep Hessen bestaat onder meer uit

²²² A. Tecklenburg, *Der ersten selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Theorie und Praxis* (Hannover/Berlin 1904) 327.

²²³ Idem, 342.

²²⁴ Vera Lüpkes, 'Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930', 72.

²²⁵ Tecklenburg, *Der ersten selbständige Geschichtsunterricht*, 327.

kinderen, volwassenen en ouderen. Daarnaast laat de kleding van de personen zien dat verschillende sociale groepen bij de bijeenkomst aanwezig zijn. Dit blijkt onder meer uit de krijger, te herkennen aan de speer, en de wijze man die beiden aan de rechterzijde van de boom staan. De aanwezigheid van de vrouwen en kinderen moeten de indruk wekken dat het hier daadwerkelijk om de gehele gemeenschap gaat.

Naast het verhaal laat de afbeelding nog een aantal zaken zien die in de handleiding niet expliciet wordt vermeld. Een goed voorbeeld hiervan is de geofferde geit die direct onder de boom gelegen is. Het afbeelden van bloederige taferelen was zoals we al eerder hebben gezien niet toegestaan bij de creatie van een schoolplaat.²²⁶ We kunnen er daarom van uit gaan dat de dode geit een belangrijke rol speelt. Naar mijn mening benadrukt het offerritueel het heidense karakter van de Hessen. Dit wordt ondersteund met de aanwezigheid van wapens en de kleding, gemaakt van dierenhuiden, om het volk zo als primitief af te beelden. Op deze manier maakt de kunstenaar een ‘before’ en ‘after’ afbeelding en verwerkt die in één schoolplaat. De kinderen zien hoe het Duitse volk was voor de komst van het christendom. Zo wordt de christelijke samenleving van 1899 afgezet tegen de primitieve samenleving van de Hessen. Het geloof wordt op deze manier dus ook gekoppeld aan termen als vooruitgang en beschaving.

Dat de schoolplaten gebruikt konden worden voor verschillende lessen wordt duidelijk aan de hand van de handleiding. Hierin wordt het portret van Bonifatius namelijk gebruikt om uitleg te geven over het kloosterleven en de regels waaraan geestelijken zich moesten houden. Er wordt beschreven dat Bonifatius geen wereldlijke bezittingen mocht hebben, een speciale haardracht moest hebben en niet mocht trouwen. De haardracht van de missionaris, die op de schoolplaat goed te zien is, was de aanleiding om meer te vertellen over de wereld van het christendom. Dat het verklaren van het kloosterleven een belangrijke taak was binnen het geschiedenisonderwijs blijkt wel uit de hoeveelheid tekst die aan dit onderwerp wordt besteed. Terwijl het verhaal van het vellen van de Donar-eik nog geen pagina beslaat, wordt het kloosterleven in ruim vijf pagina's verteld.

Het belang van Bonifatius voor de identiteitsconstructie van het Duitse volk blijkt wel uit het feit dat na de oorlog de plaat opnieuw wordt uitgegeven (zie figuur 18). In 1956 wordt de bekering van de Hessen in een andere stijl afgebeeld. Het oogt erg modern en kleurrijk. Deze plaat van Bonifatius is niet de enige die in deze stijl is opgezet. Ook de plaat ‘Karl der Große wird zum Kaiser gekrönt’, (zie figuur 19) net als Bonifatius in 1956 gepubliceerd, heeft

²²⁶ Jan Jaap Heij, ‘Geschiedenis in twee dimensies’, 27.

de zelfde uiterlijke kenmerken.²²⁷ Deze kunststijlen konden sneller door de redacties worden opgenomen, omdat de vraag naar schoolplaten in Duitsland erg hoog lag.

Hieronder zal ik een kleine indruk geven van de ruim twaalf duizend schoolplaten die in de database 'Picxl' van de Universiteit van Würzburg zijn opgeslagen. Naast de anatomie van planten en dieren, zijn er veel verschillende onderwerpen te vinden. Religie, geschiedenis en politiek komen veelvuldig aan bod, maar ook van diverse sprookjes werden schoolplaten gemaakt.²²⁸ Minder onschuldige afbeeldingen als een onderzeeboot in oorlogstijd werden niet geschuwd en werden gewoon uitgegeven. Dit soort afbeeldingen werden voornamelijk gemaakt in de tijd waarin schoolplaten als medium een enorme populariteit doormaakten. Een voorbeeld hiervan zijn de jaren '50 en '60 van de twintigste eeuw.²²⁹ Daarnaast is ook een groei waar te nemen in het aanbod aan schoolplaten met de opkomst van het nationaalsocialisme in 1933.²³⁰

Als we naar de plaat kijken en de verschillen zoeken met de uitgaven uit de eerste helft van de twintigste eeuw zien we deze verschillende elementen terugkomen. Hoewel Bonifatius op de vorige plaat al werd afgebeeld als een martiale en energieke held, wordt hij hier neergezet als een heilige. Op de plaat uit 1956 heeft hij zijn de bijl vervangen door het kruis en laat hij zijn volgelingen de Donar-eik omhakken. Doordat de plaat wat minder ruim is opgesteld ontbreken er ook personen. Van de drieëntwintig personages op de afbeelding uit de eerste helft van de twintigste eeuw, zijn er nu nog elf over. Een opvallend detail hierbij is dat alle vrouwen uit de plaat zijn verwijderd. Ook is goed te zien dat er een duidelijke scheiding is aangebracht tussen Bonifatius en zijn volgelingen en de Hessen. De missionarissen nemen door het bidden en omhakken van de boom het linker deel van de afbeelding in beslag. De zichtbaar geschrokken en agressieve Hessen staan op de rechter zijde afgebeeld.

Naast deze verschillen is nog steeds goed zichtbaar dat deze uitgave gebaseerd is op de plaat uit de helft van de twintigste eeuw. Door de twee platen naast elkaar te bestuderen, krijgen we een beter beeld van wat de kunstenaar en de redactie belangrijk vonden. Het zijn namelijk de noodzakelijke elementen binnen de plaat die zowel op in de eerste als in de tweede uitgave aanwezig zijn. De geofferde geit en wapentuig als toonbeeld voor een barbaarse samenleving. De omvallende Donar-eik als symbool voor het wegvallen van de heidense oogkleppen. Te samen construeren deze visuele elementen, ondersteund met de

²²⁷ Deze plaat is te bewonderen op de website: www.historywallcharts.eu

²²⁸ Dröge, *Landleben auf Schulwandbildern*, 116-133.

²²⁹ Weingarten expositie, *Die Große Revolution und was man aus ihr lernen soll*, 4.

²³⁰ Walter Müller, *Anschauung und Ideologie*, 2.

tekstuele handleiding, de gedachte dat het christendom de drijfveer is geweest achter de civilisatie van het Duitse volk.

We moeten hierbij niet vergeten dat Duitsland in 1899 toen de plaat voor het eerst werd uitgegeven pas kort een politieke eenheid vormde. Het in 1871 samensmelten van de vele onafhankelijke staatjes van de Duitse Bond tot het Duitse keizerrijk was de aanleiding voor een serieuze politiek gericht op natievorming en eenheid. Het is dan ook niet verwonderlijk dat na 1871 een golf van nationalisme ontstaat die zich ook in het onderwijs duidelijk manifesteert.²³¹ We hebben dit kunnen zien in het vorige hoofdstuk, maar ook op het gebied van religieus getinte historische schoolplaten zijn er dus genoeg voorbeelden te vinden. Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk is uitgelegd is dit niet vreemd, omdat zowel de koloniën als een gedeelde levensbeschouwing belangrijke bouwstenen zijn voor een nationale identiteit.

We hebben kunnen zien dat levensbeschouwing gekoppeld kan worden aan termen als vooruitgang en beschaving. Dit is te verklaren aan de hand van een belangrijk element binnen de beeldvorming. Zoals we in eerdere hoofdstukken al hebben besproken vindt beeldvorming altijd plaats tussen twee of meerdere partijen. De identiteit van de ene partij wordt hierbij altijd vergeleken en beoordeeld aan de hand van de status van de andere partij.²³² Bij de vorming van een nationale identiteit wordt vaak automatisch en onbewust een vergelijking met andere landen gemaakt. Dit kan onder andere betrekking hebben op de politieke indeling van het land, de dominante levensbeschouwing of culturele tradities. In het geval van Duitsland werd de voorname positie van het land in verband gebracht met het christendom. Om dit in het onderwijs te verwerken, werden bovenstaande platen gebruikt, die de christelijke levensbeschouwing afbeeldde als de weg van primitief naar beschaafd. Belangrijk om te onthouden is dat deze vergelijking steeds werd gemaakt en dat hier ook een hiërarchie werd gevormd. Deze rangschikking van landen was vaak het startpunt voor koloniale overheersing en de bekering van volkeren. Dat religie een belangrijke rol speelde bij deze rangschikking van landen blijkt wel uit de tijd van de Weimar republiek (1918-1933). In deze periode richtte Duitsland zich meer op het imperialisme en het zendelingwerk. Hierbij werd Europa gezien als de leermeester van de wereld.²³³

De historische schoolplaat ‘Belagerung Jerusalems durch Kreuzfahrer’ (zie figuur 20) uit 1933 past goed in het beeld over de superioriteitsgedachte van het christendom. De

²³¹ Den Boer, *Europa*, 137.

²³² Joep Leerssen, *Spiegelpaleis Europa. Europese cultuur als mythe en beeldvorming* (Nijmegen 2011) 110-118.

²³³ Müller, *EURO-VISIONEN*, 4.

verspreiding van het geloof onder heidenen of ongelovigen werd gezien als één van de taken van een goed christen. Dit hield niet alleen in dat volkeren met een polytheïstische levensbeschouwing moesten worden bekeerd. Ook religieuze stromingen die net als het christendom uitgingen van één God, moesten worden bekeerd of bevochten.

De afbeelding die door A. Hoffmann werd gemaakt en werd opgenomen in de serie *Der Praktische Schulmann* is hier een uiting van. Het verhaal dat in de handleiding werd verteld, legde sterk de nadruk op de samenbindende factor van het christelijke geloof. Christenen uit heel Europa kwamen onder leiding van Peter von Amiens (1050-1115), bij elkaar en ondernamen samen de tocht naar het Midden-Oosten.²³⁴ Vooral over de strijdbaarheid van het Europese volk is de auteur van de handleiding zeer te spreken. Zo werd er geschreven dat in naam van de barmhartige God de wapens werden opgenomen om te strijden tegen de ongelovigen. Op deze manier werden hun zonden vergeven en zouden zij het eeuwige leven krijgen.²³⁵

Zoals we kunnen zien waren de doelstellingen voor de Eerste Kruistocht in 1095 na Christus duidelijk. De strijd tegen de ongelovigen en de verovering van het heilige centrum van Jeruzalem waren het belangrijkste.²³⁶ De vraag is echter waarom het noodzakelijk is voor de Duitsers om deze plaat 850 jaar later uit te geven. Een gegronde verklaring hiervoor is het feit dat vanaf 1933 het nationaalsocialisme in Duitsland aan de macht kwam. Vanaf het begin van het nieuwe regime werd het onderwijs als middel ingezet om het volk te indoctrineren.²³⁷ In deze periode werden verschillende nieuwe series uitgegeven waar 'Wachsmuth: Führer und Volk. (Neue) Bilder zur deutschen und großdeutschen Geschichte' er één van was. Hoewel de plaat over de belegering niet in deze serie is opgenomen, zou hij er wel deel van uit kunnen maken. Dit is het geval, omdat hij qua inhoud en doelstelling overeen komt met bijvoorbeeld de plaat 'Widukind' (zie figuur 21) uit 1936. Beide benadrukken de gedeelde geschiedenis van het Duitse volk, het geloof dat hun samenbindt en de wil om te vechten voor het vaderland.

Dit blijkt bij de plaat over de bestorming van Jeruzalem niet alleen uit het grootse gevecht, maar ook uit de handleiding. Hierin wordt namelijk de loyaliteit aan God en de leider benadrukt. Het was volgens de auteur de bereidwilligheid van het volk dat de onderneming

²³⁴ *Der praktische Schulmann* 1933, *Belagerung Jerusalems durch Kreuzfahrer* (Donauwörth 1933) 1.

²³⁵ *Idem*, 2.

²³⁶ *Idem*, 6.

²³⁷ Walter Müller, *Anschauung und Ideologie*, 2.

uiteindelijk tot een succes kon maken.²³⁸ Het belang van deze loyaliteit voor de Duitse staat ten tijde van het nationaalsocialisme hoef ik niet te onderstrepen.

Naast dit element is de samenbindende factor van de christelijke gemeenschap erg belangrijk voor de nieuwe regering. Het volk moest onder leiding van Hitler worden gemobiliseerd en daarbij was een gemeenschappelijk verleden noodzakelijk. De strijd tegen de ongelovige moslims kan gezien worden als een metafoor voor de latere Tweede Wereldoorlog. De kinderen op het lagere onderwijs werden op deze manier voorbereid om tegen de heidenen van de twintigste eeuw te vechten, de tegenstanders van het Duitse regime. De gewelddadige plaat gaf naast de verhalen over heroïsche daden ten tijde van de Eerste Kruistocht ook inzichten in verschillende oorlogstactieken. Belangrijk hierbij was dat de christelijke troepenmacht onder leiding van Peter von Amiens de zegen behaalde. Dit is opmerkelijk, omdat de tochten die na deze overwinning volgden, lang niet zo succesvol waren als de Eerste Kruistocht. Door het weglaten van deze informatie kregen de kinderen de indruk dat het christelijke Europa alleen maar overwinningen had behaald. Hoewel hier feitelijk niets van waar was, kon het wel de band met de staat versterken.

De laatste plaat die ik hier ga bespreken is uitgegeven in twee verschillende periodes en haakt aan het thema oorlog dat hierboven kort is aangestipt. De twee tijdvakken geven ons de mogelijkheid om een enkele plaat in twee politieke situaties te bestuderen. Dit is voor ons interessant, omdat uit de literatuur blijkt dat de verschillende schoolplaten nagelang het politieke regime anders worden besproken.²³⁹ ‘Der Thesenanschlag zu Wittenberg 1517’ (zie figuur 22) van Arthur Kampf is oorspronkelijk uitgegeven in 1916. Te midden van de Eerste Wereldoorlog kende de populaire plaat een herdruk in 1917 ter viering van het 400jarig bestaan van de gebeurtenis.²⁴⁰ Het gebruik van deze plaat en de teksten plaats ik vervolgens tegenover dezelfde afbeelding die in 1936 opnieuw werd uitgegeven. Het is belangrijk om hierbij te onthouden dat de historische schoolplaat over Maarten Luther alleen is uitvergroot en los is gepubliceerd. Omdat er geen visuele aanpassingen zijn doorgevoerd krijgen we de kans om de verschillen tussen de teksten nauwkeurig te analyseren.

Een opmerking vooraf is hier noodzakelijk. Bij de bestudering van de teksten blijkt dat het hier niet daadwerkelijk gaat om een handleiding zoals wij die kennen uit Nederland. Het thematische tijdschrift *Schulwart* gaf elk half jaar een lijst uit met de verschillende schoolplaten die besteld konden worden. Daarnaast werd er kort ingegaan op de inhoud van

²³⁸ Der praktische Schulmann 1933, 2.

²³⁹ Reinhard Stach, *Hundert Jahre Schulisches Wandbild. Eine Einführung in die weite welt im klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980* (Duisburg 1984) 9.

²⁴⁰ Schulwart. Centralorgan für Lehr und Lernmittel, XIV jaargang 1916, 1/2 (Berlijn) 14.

de afbeelding en het achterliggende verhaal. We moeten ons realiseren dat de historische schoolplaten op dit niveau niets meer zijn dan producten die aan de man gebracht moesten worden. Hierbij was het verkooppraatje van de auteur van cruciaal belang. Op deze manier kon hij de verschillende schoolplaten koppelen aan recente gebeurtenissen, maar ook het uiteindelijke gebruik van de afbeeldingen sturen.

Een voorbeeld hiervan is een plaat die op de lijst net boven ‘Der Thesenanschlag’ staat. De veelzeggende titel van de plaat is: ‘Es kommt ein Tag... Unterseeboot in London’. Hoewel deze plaat weinig uitleg nodig had om het doel te verduidelijken, kon de auteur Franz Schneider de docent wel een bepaalde richting op sturen. Door zijn woordkeus benadrukte hij dat de afbeelding de gedachte van het volk weergaf. Namelijk dat een ieder hoopte en vooruitzag dat de dag ooit zou komen dat een Duitse onderzeeboot de Theems op zou varen.²⁴¹ In de uitgave uit 1917 zijn verscheidene van dit soort platen opgenomen. De schoolplaat van Luther was nu naast een onderzeeboot ook omringd door een slagschip en een gevechtssluchtballon.²⁴² Dit geeft tevens aan dat niet alleen in de NS-tijd in Duitsland de schoolplaten en het onderwijs gebruikt werden ter voorbereiding van de jeugd op het militaire leven.

De context van bovenstaande plaat werkt ook door bij de bestudering van de plaat van Kampf. Luther staat namelijk gepositioneerd tussen de portretten van grote heersers uit de Duitse geschiedenis. Dit geeft al aan hoe belangrijk de Duitsers hem achtten voor de nationale identiteit van het volk. Dit wordt ondersteund door het feit dat de historische schoolplaat een hele pagina in beslag neemt. Keizer Wilhelm II krijgt daarentegen maar een schamel aantal vierkante centimeters tot zijn beschikking. De overige ruimte van de pagina is opgevuld met de beschrijving van de gebeurtenis en compositie van de kunstenaar. In tegenstelling tot de plaat van Bonifatius was er blijkbaar geen ruimte voor een korte biografie over het leven van Luther. Om de afbeelding wat meer tegen een achtergrond te plaatsen zal ik een zeer korte schets geven van de gebeurtenis.

De plaats van handeling op de schoolplaat is een kerk in de stad Wittenberg. Het was op deze plek dat hij in 1508 benoemd werd tot hoogleraar moraaltheologie aan de universiteit. In de jaren die volgden verzette Luther zich steeds meer tegen een aantal praktijken binnen de christelijke kerk. Nadat hij zijn bezwaren op papier had gezet, nagelde hij zijn zogenaamde academische stellingen op 31 oktober 1517 aan de deur van de kerk in Wittenberg. Voor

²⁴¹ Schulwart. Centralorgan für Lehr und Lernmittel, XIV jaargang 1916, 1/2 (Berlijn) 14.

²⁴² Schulwart. Centralorgan für Lehr und Lernmittel XIV jaargang 1917 2/2 (Berlijn) 131.

velen is deze gebeurtenis het symbolische begin van het protestantisme.²⁴³ Het is dit moment dat op ‘Der Thesenanschlag zu Wittenberg 1517’ is vereeuwigd.

Dat de auteur er van uit ging dat de gebeurtenis bij een ieder bekend was bleek wel uit het feit dat hij hier erg weinig woorden aan besteedde. Zonder enige achtergrondinformatie plaatste hij Luther bij de kerk in Wittenberg. Hij beschreef de setting aan de hand van de diverse personages die op de afbeelding zichtbaar waren. Door gebruik te maken van de compositie van de verschillende mensen kreeg het verhaal als nog de diepgang wat het nodig had. Schneider begon zijn betoog met de beschrijving van de held. De heroïsche manier van lopen straalde een grote mate van zelfverzekerdheid uit. In de ene hand de hamer, waar hij zojuist zijn aanklachten tegen de kerk aan de deur heeft genageld, zijn andere op zijn borst. Om te benadrukken dat het ging om een monnik die tegen de kerk was uitgetreden, werd Luther los van de andere personages afgebeeld. Volgens de auteur is specifiek gekozen voor de isolatie, om de ogen en de gemoedstoestand te concentreren op de grote betekenis van de gebeurtenis.²⁴⁴ Om Luther toch contact te laten maken met de rest van de personages en te laten zien dat hij de bevolking van Wittenberg inspireert, heeft de kunstenaar gebruik gemaakt van een andere monnik. Deze volgt de heroïsch weglopende geestelijke met zijn ogen en brengt de twee groepen weer bij elkaar. De auteur geeft op dit punt aan dat de monnik bij de kerkdeur vol bewondering kijkt naar de prestatie van Luther.²⁴⁵ Hiermee wil hij zeggen dat het gedachtegoed van de reformatie ook door de rest van de samenleving wordt gedeeld. Aangezien de uitgaven van 1916 en 1917 nagenoeg overeenkomen, zal ik nu overgaan tot de vergelijking met de schoolplaat uit 1933. Zoals we al meerdere malen hebben vastgesteld werd het onderwijs ten tijde van het nationaalsocialisme gebruikt bij de indoctrinatie van de kinderen. Volgens Walter Müller, vooraanstaand historicus en specialist op het gebied van schoolplaten, bevat elke afbeelding wel aspecten van politieke beïnvloeding.²⁴⁶ Hoewel bovenstaande platen dit allemaal in zich dragen, gaan ze niet zo ver als de uitgave van ‘Der Thesenanschlag zu Wittenberg 1517’ uit 1933.

In de februari-editie van Schulwart uit 1933 werd Maarten Luther niet alleen als voorman voor de reformatie gebruikt. Hij moest het toonbeeld voorstellen van de perfecte ariër. Om dit op de Duitse bevolking over te brengen werd de collectie rond om hem uitgebreid met verschillende platen en collectoritems. Voordat Luther in verband werd gebracht met het nationaalsocialisme moest allereerst het geloof op zich worden gekoppeld

²⁴³ Beening, ‘Duitsland op school: 1866-1940’, 154.

²⁴⁴ Schulwart, XIV jaargang 1916, 92.

²⁴⁵ Ibidem.

²⁴⁶ Walter Müller, *Anschauung und Ideologie*, 2.

aan deze ideologie. Dit gebeurde door de symbolen van het nationaalsocialisme te verbinden aan de symboliek van het christendom. Om dit te bewerkstelligen werd er een speciale schoolplaat ontworpen voor alle vormen die te maken hadden met het (haken)kruis (zie figuur 23).²⁴⁷ Om de verkoop te stimuleren vermeldde de anonieme auteur, dat het een zeer waardevol leermiddel zou zijn ter educatie van het symbool van de nieuwe staat. Symbolen waren een belangrijk onderdeel van propaganda en voorlichting, omdat ze de burgers in hun dagelijks leven beïnvloedden en hen langzaam maar zeker verbonden aan de staat.²⁴⁸

De verbinding tussen christendom en nationaalsocialisme was gelegd en dus kon men overgaan tot de bespreking van Maarten Luther. [...] *Lichtbildern und Bildbändern usw. Aufgeführt und besprochen worden, die geeignet sind, uns die person und das Lebenswerk diesen echten christen und wahrhaft großen Deutschen.*²⁴⁹ Nog meer dan in de uitgaven uit 1916 of 1917 werden dezelfde uitspraken gedaan om de producten zo goed mogelijk aan te prijzen. Er werd geprobeerd om Luther zo dicht mogelijk bij het Duitse volk te krijgen. Er werd als het ware een poging ondernomen om het leven van de geestelijke binnen het referentiekader van de Duitse natiestaat te krijgen. Aangezien we hadden geconstateerd dat godsdienst en levensbeschouwing een belangrijke factor was binnen identiteitsvorming werd hier op ingespeeld. Zo blijkt ook uit de onderstaande beschrijving. *Hierüber ergrimmte Luther, der von der Kanzel gegen den Anzug predigte und durch Seine Streitfäße, die er am 31. Oktober 1517 in der Mittagstunde an die Schlosskirche zu Wittenberg anschlug, diesen mißbrauch des ablasses als einen Verstoß gegen das wort Gottes kennzeichnete. [...] Welche Blätter liegen verstreut umher, über die der kühne Kämpfer mit wichtigen schritten hinwegschreitet.*²⁵⁰ Op deze manier kan het Duitse volk Luther zien als een held die in 1517 gestreden heeft voor de godsdienst van nu.

In deze editie van Schulwart werd het assortiment met artikelen over Luther uitgebreid. *Die charakteristischen Äugen sind ein typische abbild deutscher Kraft und mächtigen Glaubenslebens.*²⁵¹ Deze uitspraken maken van Luther niet alleen een voorvechter voor het protestantisme, maar ook een held van het Arische ras. Dit bleek wel uit de volgende opmerking. *Luthers Kopf, wie ihn die vorliegende Büfte wiedergibt, spiegelt mit ihren*

²⁴⁷ Schulwart. *Berichte über neue Lehrmittel* XXX jaargang 1933 2/2 (Berlijn) 105.

²⁴⁸ Hobsbawm, *Natie en Nationalisme sedert 1780*, 184. Hobsbawm legt de werking van symbolen kort uit. Symbolen confronteren burgers continu met datgene waar het symbool voor staat. In het geval van Duitsland was dit uiteraard de nieuwe staat. Symbolen worden hierbij ook gebruikt om onderscheid te maken tussen de wij- en de zij-groep. Voor meer informatie over symboliek en natievorming Anthony D. Smith, *Nationalism and Modernism* (New York 1998) 181-185.

²⁴⁹ Schulwart. *Berichte über neue Lehrmittel* XXX jaargang 1933 2/2 (Berlijn) 105.

²⁵⁰ Idem, 106.

²⁵¹ Idem, 105.

*nordisch-dinarischen Rasseeigentümlichkeiten die ganze Tatkraft des Ariers wider.*²⁵² Op deze manier werden naast zijn daden nu ook zijn lichamelijke karakteristieken in het Duitse referentiekader gepast. Luther was hierbij geen uitzondering. Andere heiligen ondergingen een zelfde metamorfose waarbij zelfs de maagd Maria en Jezus niet werden overgeslagen. Ook zij kregen blond haar en blauwe ogen zodat zij voldeden aan de lichamelijke kenmerken van het Duitse volk.²⁵³ Nu zij in het referentiekader waren ingepast konden zij gezien worden als ware strijders voor het Duitse volk.

Naast beelden en portretten van de legendarische hervormer werden er ook andere objecten toegevoegd. Zo waren er speciaal voor deze gelegenheid culturele documenten te koop die Luther als strijder in de tijd zouden plaatsen. Een voorbeeld hiervan was een document met de 95 stellingen. Dit alles zorgde voor een lucratieve handel waarbij werelds grootste hervormer langzaam maar zeker werd ingelijfd in nazi-Duitsland.

Volgens Vera Lüpkes komt er aan het eind van de Tweede Wereldoorlog een eind aan het gebruik van religieuze schoolplaten. Als argument hiervoor geeft zij het feit dat het godsdienstonderwijs door de nationaalsocialisten was afgeschaft.²⁵⁴ Hoewel er na de Tweede Wereldoorlog nog enkele religieus getinte schoolplaten werden uitgegeven, was het gebruik ervan in de klas beperkt. De wandplaten werden al snel overgenomen door illustraties in schoolboeken.²⁵⁵ Dat na 1945 inderdaad nog religieus getinte schoolplaten werden uitgegeven blijkt wel de publicatie van ‘Klosterleben (12. Jh.)’ (zie figuur 24) uit 1956 en ‘Kreuzzüge’ (zie figuur 25) uit 1974. Deze laatste plaat betreft een scene uit de kruistochten waarbij op de afbeelding zelf geen enkele vorm van religieuze uiting te zien is. De christelijke levensbeschouwing komt pas in de handleiding echt naar voren.

In dit hoofdstuk hebben we tot nu toe kunnen zien dat de Duitse historische schoolplaten met een religieus karakter voornamelijk een speelbal waren van verschillende politieke ideologieën. Het nationalisme was in de platen eenvoudig te herkennen en ook in de handleidingen waren er genoeg uitingen van nationalisme terug te vinden. Wat mij persoonlijk verbaasde was het feit dat ook in de Eerste Wereldoorlog de schoolplaten werden gebruikt om de strijdlust onder de basisschoolkinderen te versterken. Dit bewijst des te meer dat een extreem nationalistische regering als het nationaalsocialisme van Hitler geen vereiste is voor de indoctrinatie van een politieke ideologie.

²⁵² Schulwart. *Berichte über neue Lehrmittel* XXX jaargang 1933 2/2 (Berlijn) 106.

²⁵³ Vera Lüpkes, ‘Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930’, 78.

²⁵⁴ *Ibidem*.

²⁵⁵ *Ibidem*.

Ook is aan de hand van de platen duidelijk geworden dat de levensbeschouwing van mensen erg belangrijk is de sociale cohesie onder de burgers. Het voordeel van religie als fundament voor natievorming is het feit dat het zo verankerd is in het verleden. De eeuwenoude traditie maakt het mogelijk om religie te koppelen aan vooruitgang en moderniteit. Zoals we hebben kunnen zien bij de platen over Bonifatius kan dit worden gebruikt om de Duitse samenleving van nu af te zetten tegen de brute Germanen van vroeger.

Als laatste viel op dat de Duitse kunstenaars meer ruimte kregen binnen het ontwerpen van hun schoolplaten. Het toestaan van diverse stijlen in de afbeeldingen geeft aan dat de Duitse uitgeverijen meer gebruik maakten van wat er in de samenleving speelde. Dit was ook noodzakelijk, omdat de moordende concurrentie zich elke keer probeerde te vernieuwen en te onderscheiden van de rest. Dit resulteerde in een enorm aanbod van onderwerpen die ook nog eens in diverse kunststijlen werden uitgegeven. Ook komt dit goed tot uiting in het tijdschrift *Schulwart* waarbij geprobeerd werd om zoveel mogelijk platen te verkopen. Of dit ook het geval was in Nederland zullen we zien in de volgende paragraaf.



Figuur 17. H. v Hess, Bonifatius fällt die Donareiche bei Geismar (München 1911) Onderdeel van de serie: Engleder, Vaterländische Geschichtsbilder nach Originalen in den königlichen Museen.



Figuur 18. F. Spindel, Bonifatius Fällt die Donareiche bei Geismar (Essen 1956) Onderdeel van de serie: Tellus, Geschichtsbilder, Serie 1.



Figuur 19. B. Rösel, Karl der Große wird zum Kaiser gekrönt (Essen 1956) Onderdeel van de serie: Tellus, Geschichtsbilder, Serie 1.



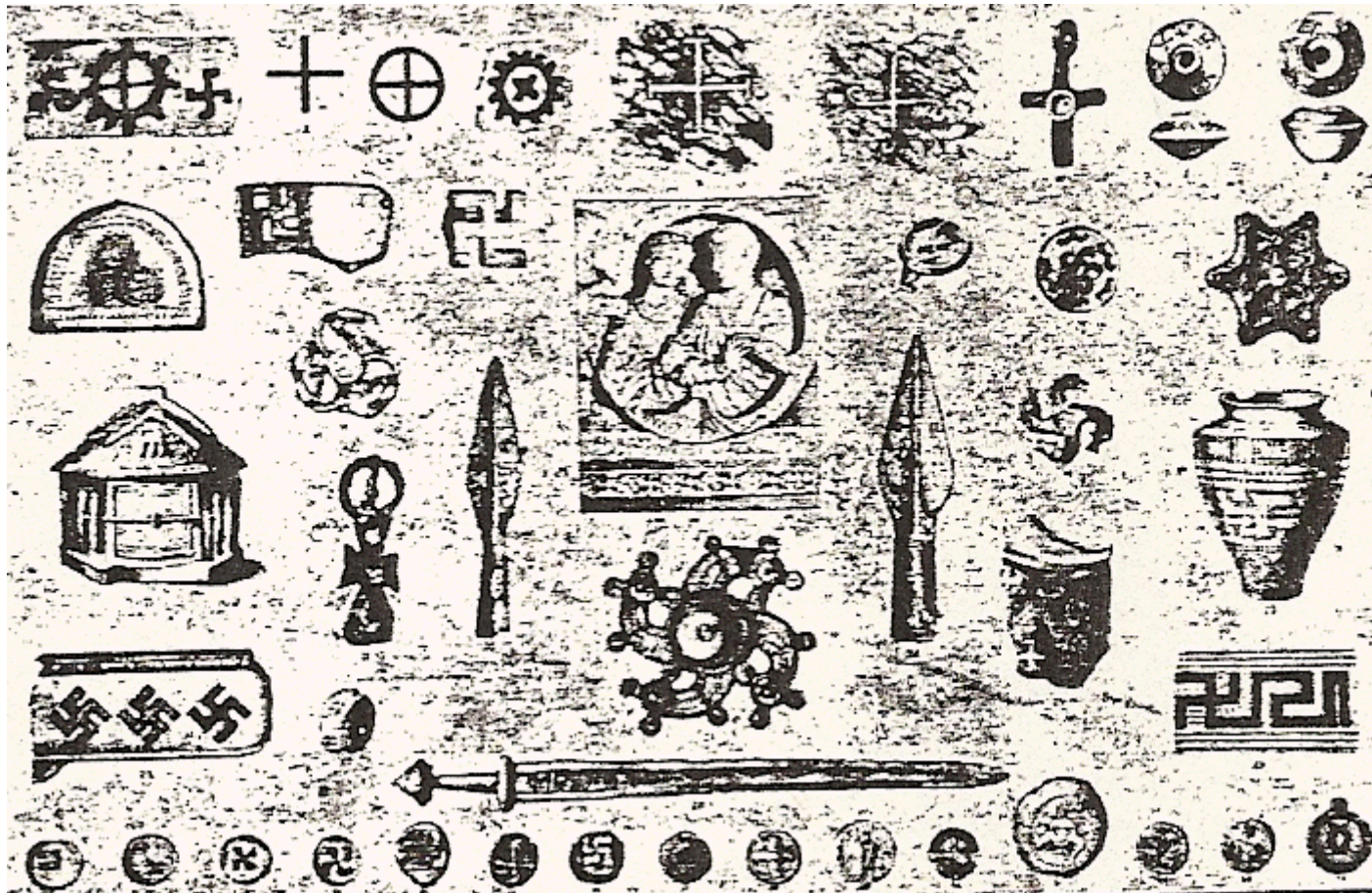
Figuur 20. A. Hoffmann 'Belagerung Jerusalems durch Kreuzfahrer' (Stuttgart 1933) Onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann.



Figuur 21. W. Petersen 'Widukind' (Leipzig 1936) Onderdeel van de serie: Wachsmuth: Führer und Volk. (Neue) Bilder zur deutschen und großdeutschen Geschichte.



Figuur 22. Arthur Kampf, 'Der Thesenanschlag zu Wittenberg 1517' (Berlijn 1936) Als losse plaat uitgegeven.



Figuur 23. Wilhelm Scheuermann, 'Das Hakenkreuz als Sinnbild in der Geschichte' Gepubliceerd in Schulwart. Berichte über neue Lehrmittel XXX jaargang 1933 2/2 (Berlijn).



Figuur 24. Illustrator onbekend, 'Klosterleben (12. Jahrhundert)' (Kempen 1956) Als onderdeel van de serie: Dr. te Neues, Kulturgeschichtliche Bilder.



Figuur 25. F. Hoffmann, 'Kreuzzüge' (Herzogenbuchsee 1974) Als onderdeel van de serie: Das Schweizerische Schulwandbilder Werk.

4.3 Onderwijs en verzuiling in Nederland

Om de overeenkomsten en verschillen tussen Nederland en Duitsland beter zichtbaar te maken heb ik ervoor gekozen om dezelfde onderwerpen te gebruiken als in de Duitse paragraaf. Om deze reden ben ik tot een viertal schoolplaten gekomen die ik hier ga analyseren. Voor de vergelijking met Bonifatius maak ik gebruik van de Nederlandse equivalent, genaamd Willibrord. Het belang van beide missionarissen wordt duidelijk uit het feit dat zowel Bonifatius als Willibrord zijn opgenomen in het boekje ‘Evangeliëpredikers in de lage landen’ van D. Wijbenga. Dit boekje uit 1974 zet de belangrijkste evangeliëpredikers van Nederland en België op een rij. Voor ons is dit van belang, zodat we begrijpen dat in ieder geval in Nederland tot ver in de jaren zeventig van de twintigste eeuw dit soort schoolplaten van belang was. De afbeelding over Willibrord is net zoals de Duitse variant in twee verschillende periodes is uitgegeven. Het enige verschil tussen de beide landen is het feit dat de Nederlandse plaat al in 1856 is opgenomen. Hoewel ik hierdoor niet binnen mijn periodisering blijf, vond ik de vergelijking te waardevol om te negeren. Dit des te meer, omdat de vernieuwde uitgave net als de Duitse plaat over Bonifatius in de jaren vijftig van de twintigste eeuw is uitgegeven.

Naast deze twee platen maak ik gebruik van de historische schoolplaat ‘Ter Kruisvaart’, om de vergelijking te maken met ‘Belagerung Jerusalems durch Kreuzfahrer’. Beide schoolplaten benadrukken het belang van de kruistochten. Als laatste heb ik de plaat ‘Luther op de Rijksdag te Worms, 1521’ geselecteerd, die ik logischerwijs zal gebruiken als tegenhanger van op ‘Der Thesenanschlag zu Wittenberg 1517’.

Een belangrijk aspect bij de bestudering van de Nederlandse schoolplaten met een religieus getint onderwerp is de Reformatie. Door grote tegenstellingen tussen katholieken en protestanten in de Nederlandse verzuilde samenleving kwamen een aantal onderwerpen niet in aanmerking om als schoolplaat te worden gebruikt. Het wegvallen van deze platen werd goedge maakt door een grotere hoeveelheid afbeeldingen over de middeleeuwen.²⁵⁶ In deze periode was er immers nog meer sprake van eenheid in de christelijke kerk en konden de onderwerpen op beide scholen gebruikt worden. Voorbeelden uit deze periode zijn dan onder andere bekende missionarissen als Willibrord en Bonifatius en de kruistochten. Willibrord kan hier gezien worden als een ‘neutrale’ christen die nog niet door de scheuring in de christelijke kerk is gekleurd. Door gebruik te maken van dit soort neutrale onderwerpen probeerden de uitgeverijen de verzuilde partijen in Nederland tevreden te houden.

²⁵⁶ Jan Jaap Heij, ‘Geschiedenis in twee dimensies’, 22.

De plaat ‘Willibrord predikt het christendom’ (zie figuur 26) uit 1856 vertoont veel overeenkomsten met zijn Duitse tegenhanger die ruim veertig jaar later werd gepubliceerd. Het is dan ook goed mogelijk dat de Duitse plaat over Bonifatius is gebaseerd op deze litho van J.H. Eichman en H. Altmann. Na een zeer korte inleiding van het verhaal, waarbij ook enkele overeenkomsten duidelijk zullen worden, gaan we over tot de inhoudelijk bespreking van de plaat. We zullen de overeenkomsten en verschillen één voor één bestuderen. Allereerst kijken we naar de compositie van de afbeelding. Daarna gaan we inhoudelijk in op de personages en als laatste komt de rest van de omgeving aanbod.

Het verhaal van Willibrord kent veel overeenkomsten met dat van Bonifatius en het omhakken van de Donar-eik bij het dorpje Geismar. De handleiding benadrukt keer op keer het belang van de helden van het christendom. Een held moest verschillende eigenschappen bezitten voordat hij als voorbeeld voor de kinderen kon worden gebruikt. Godvrezendheid, deugdzaamheid en volharding waren hier de belangrijkste van en werden ook bij Willibrord terug gevonden.²⁵⁷ Om deze eigenschappen te onderstrepen werd er in de handleiding vaak in gegaan op het feit dat de missionarissen hun eigen leven waagden om heidense volkeren ‘de waarheid’ te laten zien.²⁵⁸ Het voordeel van deze handleiding uit 1857 is dat het de belangrijkste begrippen voor de kinderen schuin gedrukt heeft. Op deze manier krijgen we een duidelijk inzicht in wat de belangrijkste leerdoelen van de schoolplaat waren. Woorden als ‘heiden’ en ‘heidendom’ werden cursief afgedrukt, zodat de docent wist dat hij hier extra aandacht aan moest schenken. Het belang van deze woorden schuilt voornamelijk in het feit dat ze net als in Duitsland gelijk stonden aan barbarisme en achterlijkheid. Op deze manier kregen de kinderen de indruk dat zij de moderne christelijke samenleving te danken hadden aan helden zoals Willibrord. Dit werd versterkt door de handleiding die aangaf dat de kinderen zich moesten realiseren dat het overtuigen van mensen tot een nieuw geloof geen makkelijke opgave was. Hier werd uitgelegd dat de kinderen door hun ouders werden opgevoed in het heidendom en dat ze dus niet beter wisten.²⁵⁹ Dit wekt de indruk dat zonder mannen als Willibrord de kinderen nog steeds als heidenen waren opgevoed. Hierin zien we een vorm van martiaal nationalisme terug, waarbij de bevolking zich schaart achter invloedrijke helden.

Verder gaat het verhaal uiteraard in op de bekering van het volk van Zeeland dat hier op Walcheren bijeen is gekomen. Het in het verhaal omver werpen van het standbeeld van

²⁵⁷ Beening, ‘Duitsland op school: 1866-1940’, 149.

²⁵⁸ J.H. Eichman en H. Altmann, *Geschiedenis der Vaderlands. Een leesboek voor de hoogste klassen der lagere scholen, naar aanleiding en bij de beschouwing van historie-schoolplaten* (Goes 1857) 16.

²⁵⁹ Eichman en Altmann, *Geschiedenis der Vaderlands*, 15.

Wodan of Mercurius komt overeen met het omhakken van de Donareik. Het is een symbolische daad waarbij het heidense geloof wordt vervangen door het woord van God.

Als we nu kijken naar de plaat zien we dat veel van de elementen uit het verhaal zijn verwerkt. Met de afbeelding van Bonifatius in het achterhoofd zien we dat de compositie erg overeenkomt. Het grootste verschil is dat Willibrord meer in het midden is geplaatst en zo wat meer ruimte om hem heen heeft dan in de Duitse variant. Door de houding van Willibrord zelf wordt de aandacht geleid naar de grond voor de missionaris. Zijn staf met het kruis ten tekenen van het christendom leidt de ogen van de toeschouwer naar het kapotte beeld op de grond. Op de betekenis van het beeld kom ik zo nog terug. Bij de compositie zien we ook dat de hoofdpersoon is omringd door een grote groep mensen die duidelijk verscheidene sociale groepen binnen de samenleving (moeten) representeren. Het is mogelijk dat deze opstelling door de Duitse kunstenaar in 1899 is overgenomen.

De rol van de verscheidene personages in de samenleving wordt wederom duidelijk aan de hand van hun kleding en de bijbehorende symbolen. De sikkel van de man links van Willibrord verwijst naar zijn beroep als boer. De aanwezigheid van wapens bij de mannen aan de rechterzijde van de plaat verwijst naar de primitieve status van de samenleving. Dit waren elementen die ook in de Duitse plaat naar voren waren gekomen. Aan de hand van de plaat is te zien dat de kunstenaar veel moeite heeft gedaan om de Germaanse bevolking zo waarheidsgetrouw mogelijk te schetsen. Zo zien we dat de kleding en vooral het hoofddekse van de man te paard overeenkomen met het strijdkostuum dat Germaanse strijders droegen. De man op de rechtervoorgrond heeft eikenloof op zijn hoofd. Dit was de Germaanse variant van de bekende laurierkrans die ten tijde van de Romeinen gebruikelijk was. De eik symboliseerde macht en daarom werd een deel van de boom door de leider van het volk op zijn hoofd gedragen.

De onduidelijkheid wat betreft de oorsprong van het beeld is erg interessant. Vandaag de dag weet een groot gedeelte van bevolking het verschil tussen Wodan en Mercurius. Het zijn twee verschillende goden die respectievelijk in de Noordse en Griekse mythologie voorkomen. Wodan, of Donar zoals de Germanen hem noemden, is de Noordse oppergod terwijl Mercurius bij de Grieken de god van de handel was. Vroeger was dit onderscheid echter niet zo duidelijk aanwezig en het was de Romeinse geschiedschrijver Tacitus die voor meer verwarring zorgde. Bij een tekst over de Germanen noemde hij de heidense goden niet bij naam, maar vergeleek hij ze met de Griekse mythologie. Op deze manier vergeleek hij Wodan met Mercurius en omdat men niet wist om welke godheid het nou precies ging, werden beide termen gebruikt. Dat hierover lang is gediscussieerd, blijkt wel uit het feit dat

de handleiding nog steeds de beide termen aanhoudt²⁶⁰ en dat pas dit jaar het boek van Gardenstone genaamd ‘Het Mercurius-Wodan complex’ is uitgekomen.²⁶¹

De onwetendheid van de kunstenaar op dit gebied wordt ook duidelijk aan de hand van de uiterlijke kenmerken van het standbeeld. Het beeld is erg minimalistisch opgezet en bevat geen symbolen waaraan de vele goden van het pantheon normaal herkend konden worden. Dit is een logische stap als we bedenken dat de kunstenaar niet precies wist om welke heidense religie het ging. Op zich is de identiteit van het beeld ook niet erg belangrijk, omdat het symbool staat voor de heidense praktijken van de samenleving in kwestie. In zowel de Noordse als de Griekse mythologie ging men er namelijk vanuit dat de goden in de beelden en in de tempels leefden. Door het omverwerpen van het beeld werd het heidendom letterlijk en figuurlijk omver gehaald. Dit werd onderbouwd doordat de missionaris omhoog wijst, waarmee hij wil zeggen dat daar het huis van God is. Het lijkt alsof de Duitse kunstenaar Van Hess in 1899 beter op de hoogte was van de verschillende heidense goden, want hij koos zoals we hebben kunnen zien voor de presentatie van de Donar-eik.

Een krappe eeuw lang werd deze plaat gebruikt in het geschiedenisonderwijs. Pas in 1955 werd de historische schoolplaat ‘Willibrord, de Apostel der Friezen’ (zie figuur 27) door Wolters Groningen uitgegeven. Ditmaal werd de plaat vervaardigd door de bekende kunstenaar J.H. Isings die een nieuwe opdracht had gekregen. Dat de kunstenaar ondanks het neutrale onderwerp toch beïnvloed kon worden door andere religieuze stromingen bleek wel bij de creatie van deze plaat. Hierbij vermeldde Isings persoonlijk dat hij moest waken voor kritiek van Roomse zijde.²⁶²

Het was de bedoeling dat elk element binnen de schoolplaat een ander verhaal kon vertellen. Dit blijkt onder meer uit de keuze voor een andere setting dan de bekering van de Germaanse stam op Walcheren. Als we de plaat bekijken zien we bijvoorbeeld op de voorgrond de resten van een Romeinse vesting.²⁶³ De handleiding speelt hier direct op in door de rijke geschiedenis van Nederland te benadrukken. Hierbij worden de Romeinen in het Nederlandse verleden geïncorporeerd om zo de eenheid onder het volk te versterken. Isings heeft juist voor dit dorpje Trajectum net onder Utrecht gekozen, omdat hier volgens de auteur van de handleiding het centrum lag voor de zendingsmissie in heel Nederland. Vanuit deze plek, waar Willibrord de St. Salvatorkerk had gebouwd, ondernam hij met zijn gezelschap

²⁶⁰ Eichman en Altmann, *Geschiedenis der Vaderlands*, 16.

²⁶¹ Voor meer informatie omtrent de verwarring tussen Wodan en Mercurius raad ik het volgende boek aan. Gardenstone, *Het Mercurius-Wodan complex* (2011).

²⁶² Vos, ‘J.H. Isings en de schoolplaten voor de *Vaderlandsche Geschiedenis*’, 61.

²⁶³ D. Wijbenga, *Evangeliepredikers in de Lage Landen* (Groningen 1974) 0.

meerdere tochten om de heidense volkeren in de omgeving te bekeren. De superioriteit van het christendom komt ook in deze handleiding duidelijk naar voren. De auteur vertelde hoe de (geweldloze) bekering in zijn werk ging en gaf een kort gesprek weer tussen Willibrord en de heidenen. Hierin sprak Willibrord over de kracht van God en de onmacht van de heidense goden. Zijn verhaal onderbouwde hij met het argument dat de christelijke wereld veel verder ontwikkeld was en in rijkdom leefde.²⁶⁴ Deze directe verhouding tussen levensbeschouwing en modernisering zijn we ook tegengekomen bij de analyse van de Duitse schoolplaten.

De St. Salvatorkerk neemt op de schoolplaat een belangrijke plaats in en vormt zo de aanleiding voor diverse verhaallijnen. De docent kreeg op deze manier de mogelijkheid om bijvoorbeeld het wonderlijke verhaal over de bouw van de St. Salvatorkerk te vertellen. Een ander belangrijk element binnen de plaat is het grote houten kruis dat links naast de kerk is opgericht. Bij elke nieuwe zendingsmissie kwamen alle monniken en dorpbewoners bijeen om voor een goede afloop te bidden en de heilige uit te zwaaien. Het uitzwaaien van Willibrord is ook op deze plaat zichtbaar aan de groepen mensen aan de linker- en rechterkant.

De docent kon door gebruik te maken van het kruis diverse verhaallijnen vertellen. Hij kon bijvoorbeeld ingaan op de rituelen en tradities binnen de kerkgemeenschap of hij kon het gevaarlijke leven van een missionaris benadrukken. Dit laatste is een aspect dat in de handleiding veelvuldig aanbod komt. Zo wordt steeds benadrukt dat het leven van een missionaris zwaar, gevaarlijk en ondankbaar is.²⁶⁵ Dit wordt daarna altijd meteen in verband gebracht met het doorzettingsvermogen en het vertrouwen in God van de missionaris.

Uiteraard nemen Willibrord en zijn gezelschap de belangrijkste plaats in op de plaat. De groep bestaat uit Willibrord, zijn monniken en een viertal Frankische ruiters die de missionaris op zijn reis moeten beschermen. Isings heeft er ditmaal voor gekozen om Willibrord niet als eenzame held af te beelden, maar in het gezelschap van lotgenoten. Dit creëert een soort van minigemeenschap waarbij alle aanwezigen belangrijk zijn voor het voortbestaan van de groep. Een mogelijke verklaring voor deze nieuwe aanpak zou kunnen komen van het mandement van Nederlandse bisschoppen uit 1954: 'De katholieke in het openbare leven van deze tijd'. Het mandement dwong de katholieken nog meer om hun zuil te beschermen en de eenheid te bewaken.²⁶⁶ De aanwezigheid van de ruiters biedt de auteur wederom de mogelijkheid om in te gaan op het gevaarlijke leven van een missionaris.

²⁶⁴ D. Wijbenga, *Evangeliepredikers in de Lage Landen* (Groningen 1974) 8.

²⁶⁵ Idem, 2.

²⁶⁶ Remieg Aerts e.a., *Land van kleine gebaren*, 277.

Daarnaast vermeldt hij dat Willibrord liever geen bewaking om hem heen had, maar dat deze verplicht werden gesteld door de Frankische vorst. Dit geeft de auteur de aanleiding om uitvoerig te vertellen over de diverse politieke verwickelingen in de lage landen. Hierbij werd bijvoorbeeld ook gesproken over het feit dat bekering van overwonnen volkeren noodzakelijk was, zodat deze het nieuwe gezag eenvoudiger zouden overnemen.

Een belangrijk verschil tussen de twee platen is de manier waarop de plaat gebruikt diende te worden. De plaat moest gebruikt kunnen worden voor een breed scala aan onderwerpen, omdat na de Tweede Wereldoorlog steeds vaker plaatjes in schoolboeken verschenen. Dit bleek des te meer uit de handleiding van 1974 waarbij de tekst al veelvuldig werd aangevuld met visueel materiaal en de grote schoolplaat aan waarde verloor.

De volgende plaat die we gaan analyseren is ‘Ter Kruisvaart’ (zie figuur 28) uit 1911. Bij de analyse van de schoolplaat richt ik mij alleen op de belangrijke elementen binnen de plaat die door J.J.R. Wetstein Pfister werd gemaakt. Deze punten kunnen dan eenvoudig tegenover de Duitse afbeelding worden geplaatst. Voordat we aan de analyse beginnen wil ik er nogmaals op wijzen dat afbeeldingen over kruistochten of de middeleeuwen in het algemeen door beide stromingen binnen het christendom gebruikt konden worden.²⁶⁷

Opvallend aan de plaat is dat het geen gevechtssituatie weergeeft. Dit is één van de belangrijkste verschillen met de Duitse plaat, maar wordt in de handleiding meteen verklaard. Volgens de auteur De Jongh moesten de kruisvaarders namelijk uitgerust afgebeeld worden. Als argument hiervoor stelt hij dat deze gemoedstoestand uiteindelijk leidde tot de verovering van Damiate (1219).²⁶⁸ Ook gaf de plaat op deze manier aan dat de kruisvaarders geen ongeorganiseerd zootje waren, maar een streng gedirigeerde missie. En een missie was het zeker als we een andere handleiding uit 1975 mogen geloven. Iedereen werd gemotiveerd om mee te vechten, omdat de leiders het volk vertelden over de verwoesting van huizen, mishandeling van pelgrims en de ontwijding van heiligdommen.²⁶⁹ Een interessant verschil met de motieven van de Duitse plaat is hierbij dus dat de kruistocht niet zo zeer ging om de bekering van heidense volkeren als wel de bescherming van christelijk eigendom. Dit is tenminste de gedachte die in de schoolplaat en de handleiding werd verkondigd.

Daarnaast gaf deze opstelling, waarbij een grote groep kruisridders zich liet inspireren door de aartsbisschop, de mogelijkheid om de kledij van de soldaten te bespreken. De handleiding heeft alleen voor de kleding van de ridders meer dan twee pagina's gereserveerd.

²⁶⁷ Jan Jaap Heij, ‘Geschiedenis in twee dimensies’, 22.

²⁶⁸ J.W. de Jongh, H. Wagenvoort en J.J. Moerman, Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. Ter Kruisvaart (Groningen circa 1915) 3.

²⁶⁹ D. Wijbenga, Kruis en halve maan (Groningen 1975) 5.

Ook de uiterlijke kenmerken van de gebouwen en de gebruikte bouwstijlen worden op deze manier besproken. Dit is iets wat we bij de Duitse schoolplaten en handleidingen niet snel tegen zouden komen.

Een ander interessant verschil met de Duitse schoolplaat is de aanwezigheid van het beeld rechts onderin. De gevleugelde leeuw die hier als boegbeeld van een schip is gebruikt, houdt een bijbel vast. Onder het kruis staat de Latijnse tekst 'In hoc signo vinces'. De betekenis hiervan is: In dit teken zult gij overwinnen. Dit was naast de zin 'God wil het', de leus van de kruistocht. Op de Duitse plaat zien we weinig van dit soort symbolische aspecten terug. Het enige symbool dat in de Duitse afbeelding terug komt is het rode kruis ter herinnering van de heilige eed die elke kruisvaarder moest afleggen. Slechts twee van de Duitse kruisridders hebben dit teken op hun schild wat ongeveer overeenkomt met het aantal rode kruizen in de Nederlandse plaat. Voor het ontbreken van deze symbolen heb ik geen verklaring kunnen vinden.

De laatste Nederlandse plaat die ik ga analyseren is 'Luther op de Rijksdag te Worms, 1521' (zie figuur 29) van H. Wislicenus. De afbeelding is gebaseerd op het oorspronkelijke kunstwerk van deze man die onder de naam 'Luther auf dem Rijkstag te Worms' in 1880 werd uitgegeven. Om het te kunnen gebruiken als een historische schoolplaat werd de onderste strook van het kunstwerk verwijderd. Hier waren andere taferelen van Luther afgebeeld die niets bijdroegen aan het onderwerp. Nadat de plaat was aangepast, kon de afbeelding in 1911 worden uitgegeven. Het interessante van 'Luther op de Rijksdag te Worms, 1521' is het feit dat het Rooms-katholicisme en het protestantisme beide anders naar de historische gebeurtenis terug keken. Het is begrijpelijk dat er vanuit protestants-christelijke zijde veel platen werden gemaakt over Luther en de Reformatie. Voor deze groep markeerde het aan de deur nagelen van de 95 stellingen van Luther vaak het begin van de Reformatie en hun levensbeschouwing.²⁷⁰ De vorige platen die we in dit hoofdstuk hebben besproken, betroffen onderwerpen die in beide stromingen van het christendom goed gebruikt konden worden. Hier zagen we dan ook geen verschillen in de handleidingen. Bij deze plaat is het echter anders. Van de drie handleidingen uit de periode circa 1911-1925 waren er twee voor een protestants-christelijke school en één voor een Rooms-katholieke school. De twee schoolplaten voor het protestants-christelijk onderwijs kwamen overeen en zullen verder niet met elkaar vergeleken worden. Het onderscheid tussen de twee verschillende religieuze stromingen is echter immens en illustreert de invloed van de verzuiling. Bij de bespreking van

²⁷⁰ Beening, 'Duitsland op school: 1866-1940', 154.

de twee handleidingen die gebruik maken van dezelfde plaat, zal ik ook de verschillen met de Duitse plaat betrekken. Voordat we beginnen met de analyse wil ik benadrukken dat enkele stukken van de tekst overeenkomen. Dit zijn vaak alinea's die qua onderwerp bij beide partijen overeenkomen.

Aan de hand van een aantal typische zinnen uit de handleidingen wil ik de plaat vanuit beide religieuze stromingen benaderen. De protestants-christelijke handleiding van Wagenvoort opende met de zin: *'Er is in de nieuwe geschiedenis wellicht geen gebeurtenis te noemen, die van groter invloed geweest is op het godsdienstig en staatkundig leven der volkeren van West-Europa, dan de kerkhervorming'*.²⁷¹ Hierbij gaf de auteur aan dat hoewel Maarten Luther als Duits persoon buiten de vaderlandse geschiedenis viel, zijn betekenis voor ons land het noodzakelijk maakte dat hij werd besproken. Hierbij werd zijn invloed op de Tachtigjarige oorlog benadrukt en werd hij neergezet als een heroïsche Augustijner monnik tegenover het kwade Spanje.²⁷² Op deze manier werd Luther in een belangrijke periode van de Nederlandse geschiedenis geïncorporeerd. Hoewel we dit we ook hebben gezien bij de bespreking van de Duitse plaat, was daar door de invloed van het nationaalsocialisme een krachtiger effect zichtbaar.

De rooms-katholieke handleiding, geschreven door J.H. Werkman, geeft echter een andere draai aan de rol van Luther in de vaderlandse geschiedenis. *'Een ontzettende invloed heeft de ketterij van Maarten Luther op den loop der geschiedenis gehad. Waar tot dan toe de kerkelijke, sociale en maatschappelijke structuur der Europese samenleving gevormd en geheel doordrongen was van de Katholieke levensopvatting, kwam nu een geheel andere wereldbeschouwing Europa in vuur en vlam zetten.'*²⁷³ Dit waren de eerste twee zinnen van de rooms-katholieke handleiding en hiermee was meteen de toon gezet. Volgens de auteur was Luther verantwoordelijk voor het versplinteren van het katholieke fundament van heel West-Europa. Dit statement werd verder in de handleiding nog vaker herhaald. De volgende vijftien pagina's schakelde Werkman in de verdediging en probeerde hij alle aantijgingen van Luther te weerleggen. Hieronder volgt een voorbeeld van zijn verweer. *'Wat de Kerk deed in den loop der eeuwen, was haar opgelegd door Christus.'* Hierbij vulde hij aan dat er altijd gelovigen zullen zijn voor wie *'aardsche ooren die diepzinnige woorden van een*

²⁷¹ J.W. De Jong en H. Wagenvoort, Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. Luther op den Rijksdag te Worms, 1521. (Groningen 1911) 3.

²⁷² Ibidem.

²⁷³ J.H. Werkman, Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. Luther op den Rijksdag te Worms, 1521 (Groningen circa 1920) 3.

*bovennatuurlijk leven ijle klanken, dwaasheid zijn.*²⁷⁴ De auteur rekende Luther ook tot deze groep. Na zijn verweer ondernam de auteur een poging om Luther persoonlijk zwart te maken. Zoals onderstaande zinnen duidelijk maakten, werd hij gezien als een falende christen die zich door de duivel had laten verleiden. *‘Maarten Luther is hier ’t treurig en waarschuwend voorbeeld van een ziel in hoogmoed ten onder gegaan door de verwaarlozing van ’t Gebed en van de oefening der Christelijke nederigheid.’ ‘In plaats van te bidden om licht bij zijn levensroeping en om de kracht bij wanhoop, waarin de Satan hem bracht.’*²⁷⁵

Uit analyse van de vorige schoolplaten bleek dat de auteurs wetenschappelijk omgingen met hun bronnenmateriaal. Hoewel dit nog steeds het geval is bij de tekst van Wagenvoort, is hier bij Werkman geen spoor van terug te vinden. De auteur gaf aan niets te willen zeggen over de strijd tussen Luther en de aflaatpredikant Tetzl. Vervolgens benadrukt hij dat Tetzl de 95 stellingen van de Augustijner monnik heeft overtroffen en dat hij hiermee Luther *‘kort en klein heeft geslagen’*.²⁷⁶ Het taalgebruik van Werkman was bepaald niet wetenschappelijk en in zijn woorden was de woede voelbaar.

Het zijn deze harde woorden die het verschil vormen tussen de protestants-christelijk en de katholieke handleidingen. De protestants-christelijke handleiding bespreekt in twee pagina’s wat de motieven waren voor de 95 stellingen van Luther en gaat daarna snel door naar de analyse van de plaat. Hierbij begon Wagenvoort uiteraard met Luther die het centrum van de schoolplaat in beslag nam. De blik van de toeschouwers werd meteen getrokken naar de monnik die in een zaal in het bisschoppelijk paleis zijn verdediging uitsprak. Dit kwam voornamelijk door de wacht die de achterkant van zijn wapen op Luther had gericht. De auteur benadrukte de kleding van de monnik en de houding van zijn lichaam. Hieruit was volgens hem duidelijk op te maken dat hij ontroerd was. Het is juist dit moment waarop Luther als ‘onverschrokken strijder’ zei: *‘Hier sta ik, ik kan niet anders, God helpe mij’*.²⁷⁷ Vervolgens begon Wagenvoort met de bespreking van alle personen die in de kamer aanwezig zijn. Hoewel elk personage een belangrijke rol speelde binnen het verhaal over Luther en de reformatie, zal ik alleen de personages die in de twee handleidingen van rol verschillen toelichten. De auteur begon met de bespreking van de twee kardinalen achter Karel V. Het was voornamelijk kardinaal Alexander die als een sluwe schurk werd neergezet, omdat hij Luther continu tegen probeerde te werken. De tekst legt de nadruk op de houding en de

²⁷⁴ Werkman, Luther op den Rijksdag te Worms, 1521, 5.

²⁷⁵ Idem, 10.

²⁷⁶ Idem, 12.

²⁷⁷ De Jong en Wagenvoort, Luther op den Rijksdag te Worms, 1521, 10.

‘vernietigende blik’ van de man.²⁷⁸ Hoewel Alexander niet positief is geportretteerd, blijft de toon van de tekst wetenschappelijk.

Dit is wederom niet het geval als we kijken naar de bespreking van de plaat door de katholieke Werkman. Het relaas van de auteur gaat verder door te benadrukken dat de houding van Luther aangaf dat *‘hij niets anders wil. Indien hij gebeden had om hulp en licht van Boven, dan ware hij wellicht nooit voor dezen Rijksdag gekomen.’*²⁷⁹ Kardinaal Alexander kon bij Werkman op meer respect rekenen dan bij Wagenvoort het geval was. De geestelijke werd bewonderd voor het feit dat hij hard zijn best had gedaan om het dreigende gevaar te keren en Luther uiteindelijk vogelvrij zou verklaren. Niet alleen Luther moest het als persoon ontgelden. Ook de keurvorst van Saksen die later onderdak zou bieden aan de monnik kreeg kritiek. Dit betrof voornamelijk zijn houding tegenover het geloof en het feit dat hij persoonlijk verantwoordelijk was voor de voortzetting van het *‘vernietigende werk’*²⁸⁰ van Luther. En vergelijking met de Duitse schoolplaat is moeilijk, maar maakt duidelijk dat bij onze oosterburen de schoolplaten meer doordrongen waren van nationalisme. Dit nationalisme begon al voor 1900, maar nam na de Eerste Wereldoorlog alleen maar verder toe. Een ander belangrijk punt wat naar voren is gekomen bij de platen over Luther is het feit dat voor beide landen de geestelijkheid een zeer invloedrijke rol in de vaderlandse geschiedenis innam. De rol van Luther kon hierbij zowel positief als negatief uitgelegd worden. Dit oordeel hing puur af de keuze voor de katholieken of protestanten. Eén ding is onmiskenbaar en dat is dat hij in beide religieuze stromingen enorm invloedrijk is geweest.

²⁷⁸ De Jong en Wagenvoort, Luther op den Rijksdag te Worms, 1521, 11.

²⁷⁹ Werkman, Luther op den Rijksdag te Worms, 1521, 18.

²⁸⁰ Idem, 29.



Figuur 26. J.H. Eichman en H. Altmann, 'Willibrord predikt het christendom' (Goes 1856) Als onderdeel van de serie: Vaderlandsche historieplaten voor scholen en huisgezinnen.



Figuur 27. J.H. Isings, 'Willibrord, de Apostel der Friezen' (Groningen 1955) Als onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis.



Figuur 28. J.J.R. Wetstein Pfister, 'Ter Kruisvaart' (Groningen 1911) Als onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandsche geschiedenis.



Figuur 29. H. Wislicenus, 'Luther op den Rijksdag te Worms' (Groningen 1911) Als onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandsche geschiedenis.

4.4 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn we op zoek gegaan naar een antwoord op de vraag welke rol religie speelde in het verbeelde nationalisme in historische schoolplaten. Bij de bestudering van de verschillende afbeeldingen en de bijbehorende handleidingen ben ik tot een aantal conclusies gekomen enerzijds over het gebruik van de schoolplaten, anderzijds ten aanzien van de overeenkomsten en verschillen tussen Nederlandse en Duitse platen.

De keuze voor de onderwerpen van beide landen is niet toevallig tot stand gekomen. Er is gekozen voor onderwerpen over invloedrijke heiligen, kruistochten en de bekering van volkeren juist omdat deze zo van belang zijn bij de vorming van de natiestaat. Het zijn als het ware puzzelstukjes die overeenkomen met het referentiekader van de verschillende groepen in de samenleving. Zoals we hebben gezien is het besef dat je onderdeel uitmaakt van de natie een cultureel proces. Voordat dit besef mogelijk wordt, is het noodzakelijk dat het referentiekader van de persoon overeenkomt met het algemeen geaccepteerde kader in de samenleving. Dit nationale kader vormt de basis voor de nationale identiteit waar iedereen zich aan spiegelt. Het zijn de culturele factoren als taal, religie en het verleden die hier een onderdeel van uit maken. De combinatie van religie en geschiedenis is een belangrijk middel om het natiebeseft te bevorderen. De beste plek hiervoor is uiteraard de school en het is daarom ook niet verwonderlijk dat je religieus getinte historische schoolplaten tegen komt.

Om dit gevoel van eenheid onder de bevolking te stimuleren wordt er dus gekozen voor onderwerpen die passen binnen het referentiekader van de ‘imagined community’. Een middel om het natiebeseft van jonge kinderen te versterken is laten zien in wat voor ontwikkelde samenleving zij leven. Hoe kan je een kind beter laten zien hoe goed hij het heeft dan door te benadrukken hoe slecht zijn leven zou kunnen zijn? De platen over Bonifatius en Willibrord spelen hier goed op in. Deze twee mannen waren niet alleen belangrijk voor de burgers uit de twintigste eeuw. In 2007 bleek dat Willibrord nog steeds belangrijk werd geacht voor de constructie van de Nederlandse identiteit, toen hij werd opgenomen in de Canon der Vaderlandse geschiedenis.²⁸¹ De kracht van de twee mannen ligt niet alleen in het vertellen in wat voor heidense samenleving zij konden leven, maar ook hoe dit is verholpen. Het maakt van het christendom de motor tot de ontwikkeling van de natiestaat. Dit kwamen we ook tegen in de verschillende handleidingen waarbij het zelfs werd vermeld als argument voor zendingswerk. Het christendom als voertuig voor modernisering en vooruitgang is één van de punten die ik in de schoolplaten heb terug gevonden.

²⁸¹ Gerben Graddesz Hellinga, *Geschiedenis van Nederland. De Canon van ons vaderlands verleden* (Zutphen 2007) 20-23.

Een ander punt wat hier veel mee te maken heeft en vaak in dezelfde platen aanwezig is, is het superioriteitsgevoel van het christendom. De link tussen een mogelijke superieure levensbeschouwing en een theorie over de ontwikkeling van samenlevingen is snel gelegd. Het is daarom ook dat we deze twee punten beide terug zien komen in de bekeringsplaten. In de platen over Willibrord en Bonifatius zien we dit voornamelijk terug in de manier waarop de volkeren worden gekerstend. Uiteraard moeten we ons hierbij realiseren dat alleen het idee van kerstening al een uiting is van religieus superioriteitsgevoel. Het omhakken van de Donar-eik of het omver halen van een afgodsbeeld zijn hier voorbeelden van. Dit komt voornamelijk door het feit dat de andere levensbeschouwing als inferieur wordt beschouwd en het zo op deze manier verdiend om ten onder te gaan.

Een uitermate goed voorbeeld van het superioriteitsgevoel van het christendom vinden we terug in de platen over de kruistochten. Hier zien we echter wel een klein verschil tussen beide landen. Hoewel de superioriteitsgedachte bij zowel de Nederlandse als Duitse platen is verwerkt, zien we dat dit bij onze oosterburen sterker naar voren komt. Een belangrijk argument hiervoor is het feit dat de Duitse plaat over de kruistochten in de periode van het nationaalsocialisme is uitgegeven. In deze periode zijn nagenoeg alle schoolplaten doordrenkt van het nationalisme en worden ze gebruikt ter indoctrinatie van de burgers.

Bij de Nederlandse plaat over de kruistochten zien we dat het bevorderen van de sociale cohesie in de samenleving het belangrijkste doel is. Hierbij is binnen de religieus getinte onderwerpen niets beters te vinden dan de kruistochten. Er is geen beter onderwerp te vinden waarbij een verscheidenheid aan bevolkingsgroepen uit diverse landen zich in naam van het christendom verenigen om vervolgens ten strijde te trekken.

De samenbindende factor van religie is het laatste punt dat ik in mijn onderzoek ben tegen gekomen. Deze factor was ook duidelijk aanwezig in de platen over Luther. Vooral in de Duitse plaat was goed te zien dat een heroïsch persoon werd gebruikt ter bevordering van de eenheid van de natie. Wederom moeten we hier rekening houden met het feit dat ook deze plaat in het tijdperk van het Naziregime werd uitgegeven. Het nationalisme speelde een erg belangrijke rol bij de keuze en de uitwerking van onderwerpen. De incorporatie van diverse heiligen moeten we hierbij ook opvatten als een vorm van martiaal nationalisme.

Ook in Nederland was dit, weliswaar in mindere mate, zichtbaar. Met name in de protestants-christelijke handleiding werd duidelijk verwezen naar de belangrijke rol van Luther voor de vaderlandse geschiedenis. Bij de katholieken was dit minder zichtbaar, maar hier is dan ook een goede reden voor aan te merken. Luther en de Reformatie stonden voor deze religieuze stroming bekend als een zwarte bladzijde binnen de vaderlandse geschiedenis.

Het is daarom logisch dat de auteur zich fel uitte tegen alles wat met de geestelijke te maken had.

Zoals duidelijk is geworden uit dit hoofdstuk speelt religie een heel belangrijke rol binnen het verbeelde nationalisme van een land. Het is kennelijk een noodzakelijk onderdeel van de nationale identiteit, maar is zoals we hebben kunnen zien ook goed manipuleerbaar binnen verschillende politieke ideologieën.

Hoofdstuk 5 Slotbeschouwing

Voor deze thesis over de veranderende verbeelding van het nationalisme in de Nederlandse en Duitse schoolplaten heb ik de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *In hoeverre veranderde de verbeelding van het nationalisme in de Nederlandse en Duitse historische schoolplaten tussen circa, 1900-1970, hoe zijn deze veranderingen te verklaren en wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen beide landen?* Aan de hand van drie empirische hoofdstukken hebben we veel geleerd over de productie en het gebruik van historische schoolplaten. Hoofdstuk 2 heeft ons laten zien wat er allemaal bij komt kijken voordat een afbeelding in een klaslokaal te bewonderen is. Hierbij is het vooral belangrijk om op te merken dat zowel de kunstenaar als de redactie onder druk van buitenaf stonden. Dit manifesteerde zich bij de redactie in de populariteit van verschillende onderwerpen. Als er veel of juist weinig vraag naar een specifiek onderwerp was, dan moest de uitgever daar op inspelen, wilde hij enige winst behalen. De kunstenaar die verantwoordelijk was voor de verbeelding van het onderwerp moest echter rekening houden met andere zaken. Zo mocht er geen bloot en bloed worden afgebeeld.

De onderzoeksvraag bestaat uit twee deelvragen die ik hier elk apart zal beantwoorden aan de hand van de informatie uit hoofdstuk 3 en 4 over godsdienst en koloniën. Dat betrof allereerst de vraag in welke mate de verbeelding van het nationalisme in historische schoolplaten veranderde. We hebben kunnen zien dat er verschillende vormen van nationalisme binnen de afbeeldingen voorkwamen. In de zeventig jaar die mijn periodisering omsluit zien we dat hier kleine verschuivingen ontstaan. Vooral na de Eerste en Tweede Wereldoorlog is een aantal veranderingen in de verbeelding van het nationalisme waar te nemen. In Nederland is dit duidelijk zichtbaar aan de hand van het antimilitarisme en het opkomend Rembrandtiaans nationalisme. Na de Eerste Wereldoorlog ontstaat het besef dat een klein land als Nederland zich nooit effectief kan verdedigen. Binnen de natie wordt er vervolgens op zoek gegaan naar een nieuwe manier van presenteren tegenover de buitenwereld. Hier werd gekozen om zich te richten op het kunstzinnige verleden van Nederland. Dit werkt ook door binnen de creatie en het gebruik van de historische schoolplaten. Hiernaast zien we voornamelijk de impact van de dekolonisatie. Het afbrokkelen van het koloniale imperium wordt gezien als een verlies en dit wordt dan ook snel verwerkt in het verbeelde nationalisme in het onderwijs. De afhandeling van het

koloniale verleden uitte zich in een vorm van antikoloniaal nationalisme waarbij de overzeese gebieden uit de geschiedenis werden geschreven.

Dit soort duidelijke voorbeelden zijn in Duitsland moeilijker te vinden. De belangrijkste reden hiervoor is dat bij de Duitse schoolplaten het lastiger was om de vinger te leggen op een specifieke vorm van nationalisme. Het is duidelijk dat vanaf het begin van de twintigste eeuw het nationalisme zich in Duitsland blijft ontwikkelen. Dit heeft mede geresulteerd in twee wereldoorlogen die de onderwerpen en invulling van de historische schoolplaten sterk hebben beïnvloed. Een voorbeeld hiervan is voor Duitsland de onteigening van de koloniën door het Verdrag van Versailles. Na de Eerste Wereldoorlog en vooral ten tijde van het Nazi-regime zien we een nostalgische blik naar het koloniale verleden. Dit nationalistische sentiment wordt vervolgens door de Nazi's gebruikt om de bevolking te indoctrineren.

Binnen de Duitse afbeeldingen zien we dat vooral bij de religieuze schoolplaten, net als in Nederland, veel gebruik wordt gemaakt van het martiaal nationalisme. Dit komt voornamelijk door het feit dat bij de platen met een koloniale achtergrond een duidelijke verhaallijn ontbrak. Ook hier zien we onder invloed van het nationaalsocialisme een verandering optreden in het gebruik van het martiaal nationalisme. Niet alleen schaaft de natie zich achter belangrijke personages als Luther en Maria, maar geeft men hen ook de lichamelijke karakteristieken van het Arische ras.

De volgende deelvraag hoe deze veranderingen te verklaren zijn is erg interessant, maar niet eenvoudige te beantwoorden. Zoals eerder kort besproken, wordt de beeldvorming dikwijls als het ware bijgesteld naar aanleiding van grootschalige maatschappelijke gebeurtenissen. Dit is noodzakelijk, omdat de 'state of mind' van de gehele samenleving overhoop wordt gehaald. Bij Nederland is er geen duidelijker voorbeeld te zien dan de dekolonisatie. De teleurstelling onder het Nederlandse volk was zo groot dat men nergens meer in contact wilde komen met het koloniaal verleden. Op deze manier werden de overzeese gebieden uit de vaderlandse geschiedenis geschreven. Hieraan zien we ook dat de historische schoolplaten vanuit een 'bottom up' manier worden gevormd. Het zijn namelijk de behoeftes van de burgers die uiteindelijk het onderwerp en de invulling van een historische schoolplaat bepalen.

Een aantal van de grootste veranderingen op het gebied van het verbeelde nationalisme hebben zich onder invloed van de twee wereldoorlogen voorgedaan. Bij de Duitse schoolplaten wordt in de tijd van het nationaalsocialisme vooral veel aandacht besteed aan de samenbindende factoren van het Duitse volk. Het christendom, invloedrijke personages en de

koloniën werden hierbij als zeer belangrijk geacht. veel veranderingen met de Nederlandse afbeeldingen.

Zoals is gebleken uit de twee hoofdstukken zijn er tussen de inhoud en het gebruik van historische schoolplaten veel overeenkomsten te vinden tussen Nederland en Duitsland. Zo zien we voornamelijk bij de platen met een koloniale achtergrond het belang van de handel. Op zich is dit niet vreemd, omdat beide landen op dit gebied erg sterk zijn. Daarnaast zien we in deze platen dat de koloniën door zowel Nederland als Duitsland worden gezien als een zeer belangrijk statussymbool. Dit is interessant om te zien, omdat de Duitsers maar een krappe veertig jaar overzeese gebieden hebben bestuurd. Deze periode valt in het niet bij het roemrijke koloniale verleden van de Nederlanders, die ten tijde van de Gouden Eeuw door middel van handel met de oost hun fortuin hadden verdiend. De duur van het koloniale rijk zorgt er ook voor dat de Duitsers veel minder moeite leken te hebben met het kwijtraken van hun territorium. Dit in tegenstelling tot de Nederlanders die in de jaren vijftig van de twintigste eeuw dachten dat alles verloren was.

Eén van de belangrijkste overeenkomsten tussen de landen betreft een gevoel van westerse superioriteit en een zekere mate van etnische hiërarchie die in de platen verwerkt is. Dit uit zich vooral in de handleidingen die hier meer informatie verstrekken dan de historische schoolplaten. Om de westerse superioriteit te benadrukken maakten beide landen de tegenpartij zwart om er zo zelf beter voor te staan. Dit gebruik van tegenstellingen concentreerde zich voornamelijk op de huidskleur en het geloof van de volkeren. Een voorbeeld van een tegenstelling die vaker terug kwam was de oppositie van een barbaarse gemeenschap tegenover een moderne en ontwikkelde samenleving. Hierbij was het ook de bedoeling dat de Europeanen de inheemse bevolking de mogelijkheden bood om zich te ontwikkelen. Hoewel beide landen dit inderdaad deden, richtten de Duitsers zich voornamelijk op de economische en technologische ontwikkeling, terwijl de Nederlanders zich met de zedelijke opvoeding bezighielden.

Bij deze zedelijke ontwikkeling werd veel aandacht geschonken aan het christelijke geloof. Uit zowel de Nederlandse als de Duitse schoolplaten bleek dat de Europeanen deze godsdienst als superieur zagen. Het werd dan ook als hun missie gezien om zoveel mogelijk volkeren tot het christendom te bekeren. Een belangrijke overeenkomst tussen beide landen is dat het geloof werd gebruikt als voertuig voor modernisering en vooruitgang. Heidendom werd gekoppeld aan een barbaarse gemeenschap terwijl het christendom een ontwikkelde samenleving moest representeren. Dit alles met het doel om de sociale cohesie onder de burgers van Nederland en Duitsland te versterken. Het christelijke geloof was verankerd in

het (Europese) verleden en was het ideale middel om de eenheid onder de bevolking te versterken.

Bij de bespreking van de overeenkomsten zijn we al op een enkel verschil gestuit tussen Nederland en Duitsland. De grootste verschillen zien we terug in het hoofdstuk over de verbeelding van nationalisme in de koloniën. Dit is op zich niet verwonderlijk, omdat het imperialistisch hoogtepunt van beide landen zich in een ander tijdvak bevindt. Zoals we hebben gezien, had bijna de helft van alle Nederlandse schoolplaten betrekking op de zestiende of zeventiende eeuw. Dit geeft al aan hoe belangrijk deze twee periodes zijn voor de identiteitsconstructie van de natie. In Duitsland was de invloed van de koloniën een stuk minder groot en daarom zien we daar de meeste verschillen optreden. Een voorbeeld hiervan is dat bij de Nederlandse schoolplaten meer wordt gekozen voor een persoonlijke aanpak. Door de rol van de hoofdpersoon in het verhaal te volgen kan er meer aandacht worden besteed aan zijn heldendaden en het belang voor de vaderlandse geschiedenis. Deze schrijfstijl werkt goed samen met het martiaal nationalisme dat in de koloniale schoolplaten veelvuldig naar voren komt. Bij de Duitse afbeeldingen die ik heb geanalyseerd, kwam ik weinig vormen van nationalisme tegen. Een belangrijke reden hiervoor was dat de Duitsers zich niet baseerden op een specifieke gebeurtenis, maar puur op de beschrijving van de verschillende plantages. Hieruit blijkt wederom hoe belangrijk zij de koloniale handel vonden in het Duitse verleden.

Het grootste verschil tussen Nederland en Duitsland wordt gevormd door de periode van het nationaalsocialisme. De impact van deze ideologie op de historische schoolplaten is enorm. Dit uit zich voornamelijk in de sterke mate van indoctrinatie die in deze afbeeldingen is verwerkt. In deze periode werd er niet zo nauw gekeken naar de historische waarheid van de afbeeldingen; belangrijker was of de plaat dienstig kon zijn aan het nationaal-socialisme.

De bestudering van de verschillende historische schoolplaten in het lager onderwijs heeft veel duidelijk gemaakt over het gebruik van dit visuele medium. In het kader van het Europa-project van het Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam kunnen echter nog weinig harde uitspraken worden gedaan. Hoewel er meer overeenkomsten dan verschillen tussen beide landen zijn, is er nog geen sprake van een gedeelde Europese geschiedenis. Om te achterhalen of dit mogelijk is, zal verder onderzoek naar schoolplaten uit andere landen noodzakelijk zijn. Hopelijk is deze thesis een goed uitgangspunt voor verder onderzoek naar het gebruik van dit fascinerende medium.

Bronnen en literatuur

Historische schoolplaten

Eichman, J.H., en H. Altmann, 'Willibrord predikt het christendom' (Goes 1856) Als onderdeel van de serie: Vaderlandsche historieplaten voor scholen en huisgezinnen.

Hess, v. H., Bonifatius fällt die Donareiche bei Geismar (München 1911) Onderdeel van de serie: Engleder, Vaterländische Geschichtsbilder nach Originalen in den königlichen Museen.

Hoffmann, A., 'Belagerung Jerusalems durch Kreuzfahrer' (Stuttgart 1933) Onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann.

Hoffmann, F., 'Kreuzzüge' (Herzogenbuchsee 1974) Als onderdeel van de serie: Das Schweizerische Schulwandbilder Werk.

Hoyneck van Papendrecht, Jan, 'De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894' (1911) Onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de Vaderlandsche geschiedenis.

Isings, J.H., 'Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665' (1960) Onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis.

Isings, J.H., 'De eerste O.I. vaarders op de rede van Bantam' (1904) Onderdeel van de serie: Onze beschavingsgeschiedenis in Beeld. 2e serie, No. 5.

Isings, J.H., 'Op de reede van Bantam, 1598' (1913) Onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis.

Isings, J.H., 'Willibrord, de Apostel der Friezen' (Groningen 1955) Als onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis.

Kampf, Arthur, 'Der Thesenanschlag zu Wittenberg 1517' (Berlijn 1936).

Kunstenaar onbekend, 'Aus Deutsch-Ostafrika' (Leipzig 1911) Als onderdeel van de serie: Lehmann, Geographische Charakterbilder (66 x 88 cm).

Kunstenaar onbekend, 'Klosterleben (12. Jahrhundert)' (Kempen 1956) Als onderdeel van de serie: Dr. te Neues, Kulturgeschichtliche Bilder.

Petersen, W., 'Widukind' (Leipzig 1936) Onderdeel van de serie: Wachsmuth: Führer und Volk. (Neue) Bilder zur deutschen und großdeutschen Geschichte.

Planck, W., 'Deutsch Ostafrika: Eingeborenendorf des Küstengebietes', (Stuttgart 1939) Als onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann (66 x 100 cm).

Planck, W., 'Deutsche farm in Südwestafrika', (Stuttgart 1940) Als onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann (66 x 100 cm).

Planck, W., 'Deutsche Pflanzungen am Kamerunberg', (Stuttgart 1941) Als onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann (66 x 100 cm).

Rösel, B., Karl der Große wird zum Kaiser gekrönt (Essen 1956) Onderdeel van de serie: Tellus, Geschichtsbilder, Serie 1.

Scheuermann, Wilhelm, 'Das Hakenkreuz als Sinnbild in der Geschichte' Gepubliceerd in Schulwart. Berichte über neue Lehrmittel XXX jaargang 1933 2/2 (Berlijn).

Spindel, F., Bonifatius Fällt die Donareiche bei Geismar (Essen 1956) Onderdeel van de serie: Tellus, Geschichtsbilder, Serie 1.

Universiteit van Würzburg. Database Picxl Serie: 'Hölzel, Rassentypen der Menschen'.

Universiteit van Würzburg. Database Picxl Serie: 'Five Races of Mankind'.

Universiteit van Würzburg, Database Picxl 'Die Rassen Deutschlands und des übrigen Europa I + II' als onderdeel van de serie: Der praktische Schulmann. Serienummer 165.

Wetstein Pfister, J.J.R., 'Ter Kruisvaart' (Groningen 1911) Als onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandsche geschiedenis.

Wislicenus, H., 'Luther op den Rijksdag te Worms' (Groningen 1911) Als onderdeel van de serie: Schoolplaten voor de vaderlandsche geschiedenis.

Handleidingen

Der praktische Schulmann, Deutsch Ost-Afrika: Eingeborenendorf des Küstengebietes (Stuttgart 1939).

Der praktische Schulmann, Deutsche farm in Südwestafrika (Stuttgart 1940).

Der praktische Schulmann, Deutsche Pflanzungen am Kamerunberg (Stuttgart 1941).

Der praktische Schulmann 1933, Belagerung Jerusalems durech Kreuzfahrer (Donauwörth 1933).

Eichman, J.H., en H. Altmann, *Geschiedenis der Vaderlands. Een leesboek voor de hoogste klassen der lagere scholen, naar aanleiding en bij de beschouwing van historie-schoolplaten* (Goes 1857).

Harms, H., *Erdkundige Hilfsbücher für lehrerbildungs-Unstalten* (Leipzig 1919).

Harms, H., *Vaterländige Erdkunde* (Braunschweig 1904).

Jongh, de J.W., en H. Wagenvoort, *Schoolplaten voor de vaderlandsche geschiedenis. Op de Reede van Bantam, 1598* (Groningen 1913).

Jongh, de J.W., en H. Wagenvoort, *Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. De verovering van Tjakranegara op Lombok, 1894.* (Groningen 1911).

Jongh, de J.W., H. Wagenvoort en J.J. Moerman, *Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. Ter Kruisvaart* (Groningen circa 1915).

Jongh, de J.W., en H. Wagenvoort, *Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. Luther op den Rijksdag te Worms, 1521.* (Groningen 1911).

Schulwart. Centralorgan für Lehr und Lernmittel, XIV jaargang 1916, 1/2 (Berlijn).

Schulwart. Centralorgan für Lehr und Lernmittel, XIV jaargang 1917 2/2 (Berlijn).

Schulwart. Berichte über neue Lehrmittel XXX jaargang 1933 2/2 (Berlijn).

Tecklenburg, A., *Der ersten selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Theorie und Praxis* (Hannover/Berlin 1904).

Werkman, J.H., *Schoolplaten voor de vaderlandsche geschiedenis. Op de Reede van Bantam, 1598* (Groningen 1927).

Werkman, J.H., *Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. Luther op den Rijksdag te Worms, 1521* (Groningen circa 1920).

Wijbenga, D., *Schoolplaten voor de vaderlandse geschiedenis. Binnenkomende vloot vóór Amsterdam omstreeks 1665* (Groningen 1960).

Wijbenga, D., *Evangeliepredikers in de Lage Landen* (Groningen 1974).

Wijbenga, D., *Kruis en halve maan* (Groningen 1975).

Literatuur

Aerts, Remieg, e.a., *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990* (Amsterdam 1999).

Altena, Marga, *Visuele strategieën. Foto's en films van fabrieksarbeiders in Nederland 1890-1919* (Amsterdam 2003).

Anderson, Benedict, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (Brooklyn, New York 2006).

Beening, André, 'Duitsland op school: 1866-1940', *Theoretische Geschiedenis* 25/2 (1998) 146-167.

Berger, Stefan, 'Writing national histories in Europe: reflections on the pasts, presents, and futures of a tradition', in Konrad Hugo Jarausch en Thomas Lindenberger, *Conflicted memories: Europeanizing contemporary histories* (2007).

Berger, Stefan, Linas Eriksonas & Andrew Mycock eds., *Narrating the Nation. Representations in History, Media and the arts* (New York 2008).

Blaas, P.B.M., *Geschiedenis en nostalgie. De historiografie van een kleine natie met een groot verleden* (Hilversum 2005).

Blok, P.J., 'Duitsland en Nederland', *Onze Eeuw*, 5, 1905, deel 1, 418-437.

Blokker, Jan, Jan Blokker Jr., Bas Blokker, *Het vooroudergevoel: de vaderlandse geschiedenis* (Amsterdam 2005).

Boer, Pim den, *Europa. De geschiedenis van een idee* (Amsterdam 2009).

Bossenbroek, Martin, *Holland op zijn breedst. Indië en Zuid-Afrika in de Nederlandse cultuur omstreeks 1900* (Amsterdam 1996).

Brommer, Ben, *Reizend door Oost-Indië. Prenten en verhalen uit de 19^e eeuw* (Utrecht 1979).

Dane, Jacques, *Jetses aan de wand* (Kampen 2009).

Doel, H.W. van den, *Afscheid van Indië. De val van het Nederlandse imperium in Azië.* (Amsterdam 2001).

Dorsman Leen, Ed Jonker en Kees Ribbens, 'Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland' (Wereldbibliotheek 2000) Recensie door Arjen Fortuin 'Op klompen door de mitsen en maren. Nederlanders en hun verleden' NRC 10 november 2000.

Dröge, K., *Landleben auf schulwandbilder* (Münster-Hiltrup 1988).

Douma, H., *Handboek voor de methodiek der leervakken* (Purmerend 1911).

Frevert, Ute, 'Europeanizing Germany's twentieth century' *History and Memory* 17/1 (2005). 87-116.

Frijhoff, Willem, *De mist van de geschiedenis* (Nijmegen 2011).

Gellner, Ernest, *Nations and Nationalism* (Oxford 2005).

Goor, J. Van ed., *Imperialisme in de marge. De afronding van Nederlands-Indië* (Utrecht 1986)

Gorp, Bouke van, Hans Renes, 'A European cultural identity? Heritage and shared histories in the European Union', *Tijdschrift voor economische en sociale geografie* 98/3 (2007) 407-418.

Grever, Maria, 'History wall charts: Scenes from a shared European past or images of history learning in Europe', in EUROCLIO, *A bridge too far? Teaching Common European History: Themes, Perspectives and levels* (Den Haag 2010).

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

Grever, Maria, 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', *Tijdschrift voor geschiedenis* 117 (1994) 207-229.

Haasse, Hella S., *Bij de les. Schoolplaten van Nederlands-Indië* (Amsterdam 2004).

Heij, Jan Jaap, 'Geschiedenis in twee dimensies', D.P. Snoep e.a. *De geschiedenis gekleurd* (Assen 1982) 14-41.

Hellema, Duco, *Buitenlandse politiek van Nederland. De Nederlandse rol in de wereldpolitiek* (Utrecht 2006).

Hellinga, Gerben Graddesz, *Geschiedenis van Nederland. De Canon van ons vaderlands verleden* (Zutphen 2007).

Hobsbawm, E.J., *Natie en nationalisme sedert 1780* (Amsterdam 1994).

Kamerbeek, E 'Geschiedenis op school: een vak met historie. De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs op de lagere school tot de 20^{ste} eeuw' in: D.P. Snoep, *De Geschiedenis gekleurd* (Assen 1982).

Klagges, Dietrich, *Volk und Führer* (Frankfurt 1940).

Knutsen, Torbjørn, *A history of International Relations theory* (Manchester 1997).

Kress, Gunther, en Theo van Leeuwen, *Reading images. The grammar of visual design* (New York 2006).

Leerssen, Joep, *Spiegelpaleis Europa. Europese cultuur als mythe en beeldvorming* (Nijmegen 2011).

Lêgene, Susan, *Spiegelreflex. Culturele sporen van de koloniale ervaring* (Amsterdam 2010).

Lüpkes, Vera 'Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930 – Künstlerische Gestaltung zwischen pädagogischem Auftrag und Zeitgeschack', Reinhard Stach, *Bilder aus der Schule. Wandbilder aus hundert Jahren* (Dortmund 1981).

- Müller, Walter, *Anschauung und Ideologie - Schulwandbilder der NS-Zeit aus Duisburg* (Duisburg 1983).
- Müller, Walter, *Bild - Bilder - Bildung Schulwandbilder : Lehren und lernen met Anschauungsbildern 24 Bilder* (Düsseldorf 1995).
- Weingarten expositie, *Die grosse Revolution und was man aus ihr lernen soll : Schulwandbilder aus Deutschland und Frankreich* (Duisburg 1989).
- Müller, Walter, *EURO-VISIONEN in Schulwandbildern aus 100 Jahren* (Duisburg 1994).
- Nijland, Evert, *Handleiding voor de kennis van het volksleven der bewoners van Nederlandsch Oost-Indië* (Leiden 1897).
- Özkirimli, Umut, *Theories of Nationalism* (Londen 2010).
- Smith, Anthony D., *Nationalism and Modernism* (Londen 1998).
- Snoep, Derk Persant, *De geschiedenis gekleurd* (Assen 1982).
- Stach, Reinhard, *Hundert Jahre Schulisches Wandbild. Eine Einführung in die weite welt im klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980* (Duisburg 1984).
- Stork, Elise 'De eisch van aanschouwelijkheid. Schoolplaten en didactiek van het geschiedenis-onderwijs 1880-1920.' In: D.P. Snoep, *De geschiedenis gekleurd* (Assen 1982).
- Stuurman, Siep, *De uitvinding van de mensheid. Korte wereldgeschiedenis van het denken over gelijkheid en cultuurverschil* (Amsterdam 2010).
- Thijssen, Jo, *Leerzame prentjens voor de jeugd. Schoolprenten van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* (Utrecht 2009).
- Vos, C., *Het verleden in bewegend beeld. Een inleiding in de analyse van audiovisueel materiaal* (Houten 1991).
- Vos, Mieke de, The return of the canon: transforming Dutch history teaching, *History Workshop Journal* 67 (Oxford 2009) 111-124, 111.
- Vos, Rik 'J.H. Isings en de schoolplaten voor de Vaderlandsche Geschiedenis', in D.P. Snoep e.a. *De geschiedenis gekleurd* (Assen 1982).
- Willems, Herbert W.G.M., 'Het hangt aan de muur en sticht: beschavingsidealen in de negentiende eeuw en de schoolplaten van Hendrik Jan van Lummel', *De Negentiende Eeuw* 20 (1996) 184-191.
- Wintle, M., 'Natievorming, onderwijs en godsdienst in Nederland 1850-1900', H. te Velde, *De eenheid en de delen. Zuilenvorming, onderwijs en natievorming in Nederland 1850-1900* (Amsterdam 1996) 7-39.
- Wintle, M 'Personifying the Past: National and European History in the Fine and Applied Arts in the Age of Nationalism', Stefan Berger ed., *Narrating the nation* (Oxford 2008).
- Wirth, Louis, 'Types of nationalism', *The American journal of Sociology* 41/6 (1936) 723-737.
- Zerubavel, Eviatar, *Time maps. Collective memory and the social shape of the past* (Chicago 2003).