

Peter van Dam

Ein Kanon der niederländischen Geschichte?

Man stelle sich vor: Eine Gruppe ausgewählter Fachkundiger bekommt den Auftrag, zu entscheiden, welche Ereignisse für die Geschichte eines bestimmten Landes die wichtigsten sind. Die Vermutung liegt nahe, dass sich eine solche Gruppe nach kurzer Zeit zermüht, zerstritten und ergebnislos auflöst. Nicht aber in den Niederlanden: Am 1. September 2006 präsentierte eine vom niederländischen Kultusministerium genau ein Jahr zuvor berufene Kommission einen *Kanon der niederländischen Geschichte*. In der Folge ging sie auch der Diskussion mit ihren Kritikern nicht aus dem Weg. Die Vorgeschichte des Geschichtskanons, Einwände gegen das Vorhaben, die Verteidigung der Kommission und die Ergebnisse ihrer Arbeit werden im Folgenden vorgestellt.

Die Initiative des niederländischen Kultusministeriums zum Erstellen eines „niederländischen Kanons“ hatte eine längere Vorgeschichte. Die Unzufriedenheit über das angeblich mangelhafte Geschichtsbewusstsein vieler Niederländerinnen und Niederländer hatte sich bereits einige Jahre angekündigt. Zum Beispiel, als sich 1996 bei einer Umfrage der Geschichtszeitschrift *Historisch Nieuwsblad* herausstellte, dass Mitglieder der Zweiten Kammer durchschnittlich nur sechs von zehn Fragen zur niederländischen Geschichte richtig beantworten konnten.¹ Auch als 2004 das Fernsehprogramm *De Grootste Nederlander* zu bestimmen suchte, wer der „größte Niederländer“ sei, zeigten sich Beobachter darüber schockiert, dass Viele Pim Fortuyn eine größere Bedeutung beimaßen als historischen Persönlichkeiten wie Wilhelm von Oranien, Desiderius Erasmus und Rembrandt van Rijn.

Die Kanonkommission gesteht in ihrem Bericht aber ein, dass Unmut über die historische Unkenntnis der Bevölkerung schon öfter an der Tagesordnung war. Allerdings gebe es diesmal tatsächlich Grund zur Sorge. In den Stundenplänen der Schulen und der Lehrerausbildungen seien erstens immer weniger Stunden für Geschichte vorgesehen. Zweitens habe man in den letzten Jahren den Erwerb von Fähigkeiten immer mehr dem Wissenserwerb vorgezogen. Weiterhin werde die Allgemeinbildung als Lernziel kontinuierlich ignoriert. Schließlich hätten auch fachspezifische Entwicklungen zur Misere beigetragen: im Fach Niederländisch werde Literatur gegenüber der Sprachpraxis abgewertet; Geschichte werde immer mehr thematisch und

¹ W. BOSSMANN/E. RENSMAN, *Willem van Oranje in 16-zoveel bij Dokkum vermoord*, in: *Historisch nieuwsblad* 5 (1996), S. 16–21.

weniger chronologisch, außerdem kaum noch erzählend unterrichtet. Dadurch fehle es den heutigen Absolventen der niederländischen Schulen an chronologischer Orientierung und an historischem Basiswissen.²

Solche Mängel wurden in den letzten Jahren von einigen namhaften Historikern angeprangert. So publizierten die Geschichtswissenschaftler Jan Bank und Piet de Rooy 2005 in der Tageszeitung *NRC Handelsblad* einen Beitrag unter dem Titel *Een canon van het Nederlandse verleden. Wat iedereen moét weten van de vaderlandse geschiedenis* (dt.: Ein Kanon der niederländischen Vergangenheit. Was jede(r) über die vaterländische Geschichte wissen muss).³ Darin versuchten sie, die niederländische Geschichte in wenigen sehr kurzen Epochen darzustellen, die vor allem chronologische Orientierung bieten sollten. Auch Andere unternahmen in den letzten Jahren in Publikationen populären Charakters häufig den Versuch, den Niederländerinnen und Niederländer die niederländische Geschichte oder eine wie auch immer begriffene niederländische Identität näher zu bringen.⁴

Neben dem Hinweis auf Kenntnismängel hat man den Wunsch nach einem Kanon auch mit dem Bedürfnis nach einer solchen „niederländischen“ Identität begründet. Die gefühlte Bedrohung durch schnelle Veränderungen, Migration und die vielfältigen Prozesse, die mit dem Schlagwort „Globalisierung“ angedeutet werden, treibt Menschen dazu, Halt in der Geschichte zu suchen. Diese Reaktion ist verständlich, denn Geschichte konstituiert Identität: Wer sich jemandem vorstellt, erzählt wahrscheinlich welchen Namen man ihm gegeben hat, wo er geboren wurde, wo er aufgewachsen und womöglich zur Schule gegangen ist, weiterhin wo er zum Beispiel gewohnt und

² F.P. VAN OOSTROM/H. SLINGS (Hrsg.), *Entoen.nu. Rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon, Deel A*, Amsterdam 2006, S. 16–19.

³ Der Beitrag wurde später auch eigenständig herausgegeben, obwohl nun nicht mehr von „müssen“, sondern von „wollen“ die Rede war: J. BANK/G. VAN ES/P. DE ROOY, *Kortweg Nederland. Wat iedereen wil weten over onze geschiedenis*, Wormer 2005; auch auf Englisch erschienen: Dies., *In short, the Netherlands. Everything you always wanted to know about Dutch history*, Wormer 2005.

⁴ Siehe unter anderem: H.M. BELIËN, *De canons. Wat iedereen wil weten over geschiedenis, literatuur, filosofie en wetenschap*, Amsterdam 2005; B. BLOKKER/G. VAN ES/H. SPIERING, *De vaderlandse geschiedenis in jaartallen. Nederland in een handomdraai*, 4. revidierte Auflage, Amsterdam 2005; J. BLOKKER, *Als de wereld vergaat ga ik naar Nederland. De vaderlandse geschiedenis in 40 uitspraken en meer*, Amsterdam 2007; A. VAN DAM, *Lang geleden... De geschiedenis van Nederland in vijftig voorleesverhalen*, Houten 2007; Th. VON DER DUNK, *Het Nederlands museum. Een tweeduizendjarige wandeling door de vaderlandse geschiedenis*, Amsterdam 2005; H. VAN DER HORST, *Nederland. De vaderlandse geschiedenis van de prehistorie tot nu*, Amsterdam 2000; J. LENDERING, *Polderdenken. De wortels van de Nederlandse overlegcultuur*, Amsterdam 2005; J. PALM, *De vergeten geschiedenis van nederland. Waarom Nederlanders hun verleden zouden moeten kennen*, Amsterdam 2005. Auch die Reihe *De 25 dagen van Nederland: beslissende momenten uit de vaderlandse geschiedenis*, Zwolle 2005/2006, 25 Bände, und das Thema der Boekenweek 2005, *Spiegel van de Lage Landen – Boeken over onze geschiedenis* bezeugen das Wiederbeleben des Interesses für die niederländische Geschichte.

gearbeitet hat. Die Lebensgeschichte konstituiert somit einen wichtigen Bestandteil der eigenen Identität. Ähnlich konstituieren Erzählungen über die Geschichte eines Landes die möglichen Identitäten dieses Landes, mit der sich Staatsbürger ihrerseits identifizieren können.⁵

Die Diskussion um die Integration von Zuwanderern hat das Bedürfnis nach einer erkennbaren und vermittelbaren niederländischen Identität in den letzten Jahren verstärkt. Besonders deutlich hat der Publizist Paul Scheffer diesen Standpunkt verteidigt. Scheffer hatte im Jahre 2000 mit dem Aufsatz *Het multiculturele drama* auf die Probleme der, seines Erachtens misslungenen, Integration von Zuwandern in den Niederlanden aufmerksam gemacht.⁶ Um die Integration zu verbessern und dem Entstehen von Parallelgesellschaften entgegenzuwirken, forderte Scheffer eine Aufwertung der niederländischen Sprache, Kultur und Geschichte. Nur eine durch diese Aufwertung klar erkennbare niederländische Identität könne Zuwanderern etwas bieten, an das sie sich halten könnten.

Es ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass die Frage nach der „niederländischen Identität“ keine so neue ist. Seit dem 18. Jahrhundert hat man sich diese Frage immer wieder gestellt, und die gebotenen Antworten konnten nie wirklich überzeugen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Diskussion um den „niederländischen Volkscharakter“, die seit den 1920er Jahren unter niederländischen Intellektuellen geführt wurde. Die Angst vor der Modernisierung und der Entstehung einer Massenkultur einerseits und die Bedrohung einer kosmopolitischen, entwurzelten Zivilisation andererseits entlockten niederländischen Intellektuellen den Ruf nach der Vertiefung des nationalen Bewusstseins. Die niederländische nationale Kultur müsse gegen Verflachung und Auflösung in Schutz genommen werden.⁷

Vor diesem Hintergrund von Unmut über die Geschichtskennntnisse der niederländischen Bevölkerung und dem Wunsch nach Klarstellung über eine „niederländische Identität“ kam es zu einer bemerkenswerten Initiative des niederländischen Kultusministeriums. Dieses beauftragte im September 2005 eine neunköpfige Kommission damit, „die Relevanz des Unterrichts für die Gesellschaft durch die Realisierung eines Kanons für den Unterricht zu verstärken.“⁸ Dieser Kanon solle, so schrieb die damalige Kultusministerin Maria van der Hoeven im Auftrag der Kanonkommission, „die wertvollen Teile unserer Geschichte, die wir mittels des Unterrichts den neuen Generationen mitgeben wollen“, umfassen. Das Ziel des Kanons, so führte die Ministerin in ihrem Auftragsbrief aus, sei ein breit geteiltes Wissen über die niederländische Geschichte und Gesellschaft „in einem internationalen, vor

⁵ Dazu: C. LORENZ, *De constructie van het verleden. Een inleiding in de theorie van de geschiedenis*, 6. revidierte Auflage, Amsterdam 2002, 273–284.

⁶ P. SCHEFFER, *Het multiculturele drama*, in: *NRC Handelsblad*, 29.01.2000.

⁷ R. VAN GINKEL, *Op zoek naar eigenheid. Denkbeelden en discussie over cultuur en identiteit in Nederland*, Den Haag 1999.

⁸ Der gesamte Auftrag der Ministerin an die Kommission ist aufgenommen in: VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 95–98.

allem europäischen Kontext.“ Dieses geteilte Wissen sei einerseits ein Wert an sich, trage aber darüber hinaus auch zur Integration und staatsbürgerlichen Erziehung bei. Bei dem Aufstellen eines Geschichtskanons habe die Kommission einerseits auf eine angemessene Auswahl, andererseits auf die Möglichkeiten zur Anwendung des Kanons in der Unterrichtspraxis zu achten. Deshalb wurden Mitglieder mit fachwissenschaftlicher und didaktischer Erfahrung ausgewählt. Als Vorsitzender trat der Präsident der niederländischen Akademie der Wissenschaften, Frits van Oostrom, auf.

Die Kommission war sich des heiklen Charakters ihres Auftrags durchaus bewusst. Sie wolle den Kanon aber „nicht als ein Problem, sondern als eine Chance“ betrachten.⁹ Viele Kritikpunkte an dem Vorhaben fasst die Aufsatzsammlung *Controverses rond de canon* zusammen.¹⁰ Die in dieser Publikation festgehaltenen Einwände hat die Kommission bereits während ihrer Arbeit am Kanon zur Kenntnis genommen. Gerade deshalb ist auch ihre Reaktion auf die Kritik und die Warnungen interessant, die sie im ersten Teil des Abschlussberichts veröffentlichte. Zunächst sollen hier einige Einwände anhand der Diskussionsbeiträge aus *Controverses rond de canon* vorgestellt werden. Danach werden die Stellungnahmen der Kanonkommission zu diesen Einwänden besprochen.

Vorgeschichte: Fragen an den Kanon

Fundamental ist erstens die Frage, ob ein Kanon der niederländischen Geschichte überhaupt wünschenswert ist. Ein Kanon kann aus unterschiedlichen Gründen abgelehnt werden. Zunächst einmal könnte man sich fragen, ob die Form eine angemessene ist. Sollte man mit einer rigiden Selektion den Unterricht derart vorstrukturieren? Maria Grever ist der Meinung, die heutige niederländische Gesellschaft solle nicht auf eine eindimensionale Geschichte festgelegt werden. Damit Schülerinnen und Schüler historisches Denken lernen, sollten sie gerade erlernen, unterschiedliche Perspektiven auf die Geschichte auszuwerten. Auch die Präsentation der Geschichte als eine gradlinige historische Erzählung sei dazu nicht brauchbar, denn man solle lernen, die Geschichte als einen kontingenten, unvorhersagbaren und widersprüchlichen Prozess zu sehen. Ein eindimensionaler Kanon der niederländischen Geschichte hingegen führe zu einem „flachen“ Geschichtsbild, das außerdem notwendigerweise gewisse Gruppen und ihre Sichtweisen ausschließe. Grever hält es deshalb für verfehlt, den Geschichtsunterricht zu sehr auf ein Programm wie den Kanon der niederländischen Geschichte festzulegen. Man solle den Lehrenden höchstens Vorschläge für ihre Unterrichtspraxis unterbreiten. Gehe man darüber hinaus, so mache man den Geschichtsunterricht von der politischen

⁹ VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 13.

¹⁰ M. GREVER/E. JONKER/K. RIBBENS/S. STURMAN, *Controverses rond de canon*, Assen 2006.

Aktualität abhängig: „Die Büchse der Pandora ist dann geöffnet“, befürchtet sie.¹¹

Auch Siep Stuurman zweifelt in erster Linie an, ob ein Kanon der richtige Weg für die Zukunft des Geschichtsunterrichts sei. Die Aufklärung habe eine eindeutige historische Erzählung de facto unmöglich gemacht. Deshalb befürchtet Stuurman, dass die Entwicklung eines solchen Kanons vor allem falsche Hoffnungen macht und schließlich enttäuschen muss.¹² Ein Rahmen, der zu sehr auf Ereignisse abhebt und historische Prozesse nur innerhalb eines ereignisgeschichtlichen Rahmens abhandelt, vermittele außerdem historisches Wissen, aber kein historisches Denken.¹³ Ein weiterer Einwand gegen einen Kanon der niederländischen Geschichte ist seines Erachtens die nationale Perspektive, die eine solche Sichtweise auf die Geschichte einnimmt. So plädiert Stuurman dafür, nicht die niederländische Geschichte, sondern Weltgeschichte als Ausgangspunkt für den Schulunterricht zu wählen. Die globalisierte Welt, in der die heutigen Schülerinnen und Schüler aufwachsen, verlange eine internationale Orientierung. Geschichtsunterricht, der sich auf niederländische Geschichte beschränke, sei für die zukünftigen Weltbürger nicht angemessen.¹⁴

Kees Ribbens äußert sich ebenfalls sehr kritisch über die Entwicklung eines Kanons der niederländischen Geschichte. In den letzten Jahrzehnten sei in den Niederlanden eine multikulturelle historische Kultur entstanden. In einer solchen Kultur sei es elementar unterschiedliche historische Sichtweisen miteinander zu konfrontieren, unterschiedliche Akzentsetzungen zu akzeptieren und zum gegenseitigen Verständnis bereit zu sein. Die Konstruktion eines Kanons, der Zuwanderern eine niederländische Kultur und Geschichte vermitteln soll, passe nicht zu einer solchen multikulturellen historischen Kultur.¹⁵

Diese Einwände fallen ins Gewicht. Es fragt sich aber auch, ob man die Probleme löst, wenn man die Lehrenden mit ihnen allein lässt. Sicher ist auf jeden Fall, dass sich diese Lehrenden mit den Fragen nach dem Verhältnis von Basiswissen, chronologischem Bewusstsein, unterschiedlichen Identitäten und historischen Narrativen auseinandersetzen müssen. Man kommt in der Schule nicht um das Vermitteln von Eckdaten herum, die Grundvoraussetzung einer chronologischen Verortung historischen Wissens und somit ein wichtiges Fundament historischen Denkens sind. Obwohl man bei dem Aufstellen eines Rahmens historischer Eckdaten vorsichtig sein

11 M. GREVER, *Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving*, in: GREVER/JONKER/RIBBENS/STUURMAN (wie Anm. 10), S. 51–53.

12 S. STUURMAN, *Van nationale canon naar wereldgeschiedenis*, in: GREVER/JONKER/RIBBENS/STUURMAN (wie Anm. 10), S. 60–64.

13 STUURMAN (wie Anm. 12), S. 77 f.

14 STUURMAN (wie Anm. 12), S. 64–68.

15 K. RIBBENS, *Ruimte voor multiculturaliteit. De vaderlandse canon en de veranderende historische cultuur*, in: GREVER/JONKER/RIBBENS/STUURMAN (wie Anm. 10), S. 80–105.

sollte, so ist der Unterrichtspraxis mit dem Infragestellen jeglicher Unterfangen in diese Richtung auch nicht unbedingt geholfen.

Auffällig an der Kritik der Diskussionsteilnehmer ist daneben die historische Argumentation, mit der sie die Konstruktion einer nationalen Narrative ablehnen. Einstimmig sind sie der Meinung, unserer heutigen, postmodernen und multikulturellen Kultur könne eine solche Konstruktion nicht gerecht werden. Tatsächlich wird kaum jemand behaupten wollen, eine unumstrittene und eindeutige Erzählung der niederländischen Geschichte produzieren zu können. Dies ist aber keine neue Situation: auch vor hundert Jahren wäre dies nicht möglich gewesen, wie die reichlich vorhandenen und untereinander konkurrierenden Narrativen nationaler Identität aus verschiedenen Epochen belegen, wie unter anderem die bereits erwähnte Studie von Rob van Ginkel herausstellt.¹⁶ Die Kritiker des Kanons machen sich somit selbst häufig ahistorischer Argumentationen schuldig, die offenbar vor allem dazu dienen sollen, die Befürworter eines Kanons als „altmodisch“ darzustellen. Dabei ist die Pluralität nationaler Narrativen eben kein neues Phänomen, sondern ein Merkmal konkurrierender Identitätskonstruktionen, die Schülerinnen und Schüler durch historisches Denken in aktuellen und historischen Fällen erkennen und in Frage stellen lernen sollten.

Letzten Endes haben aber auch die meisten Kritiker des Kanonvorhabens Raum für kanonähnliche Konzepte gelassen, sei es mit einer abgeschwächten Verbindlichkeit oder einer weltgeschichtlichen oder multikulturellen Prägung. Auch Kritiker können schließlich nicht leugnen, dass der Unterricht gewisse Angaben und Eckpunkte braucht. Solche Eckpunkte müssen aber verschiedenen historischen Narrativen und Identitätskonstruktionen Raum bieten und sollten den Lehrenden vor allem Hilfe leisten, ohne Lehrende und Lernende zu überfordern. Die besten Chancen auf Erfolg verspricht somit ein „demütiger“, das heißt zurückhaltender und dienender Kanon, oder, wie es Ed Jonker in seinem Beitrag in *Controverses rond de canon* umschreibt, „ein Flüsterkanon.“¹⁷

Begründung des Kanons: Nationale Identität und Verbindlichkeit

Ob die Arbeit der Kanonkommission positiv beurteilt werden kann, hängt somit maßgeblich von dem Selbstverständnis der Kommission und von ihrem konkreten Ergebnis ab. Beides präsentierte die Kommission im September 2006 zunächst in zwei übersichtlichen Bänden. Im ersten Teil beschrieb die Kommission ihre Motivation, ihre Arbeitsweise und die Schnittstellen mit verschiedensten zivilgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Partnern. Im zweiten Teil ist die konkrete Auswahl dargestellt. In einem

¹⁶ VAN GINKEL (wie Anm. 7); N. VAN SAS, *De metamorfose van Nederland. Van oude orde naar moderniteit, 1750–1900*, Amsterdam 2004.

¹⁷ E. JONKER, *Sotto voce. Identiteit, burgerschap en de nationale canon*, in: GREVER/JONKER/RIBBENS/STUURMAN (wie Anm. 10), S. 26 f.

dritten Band, der im Frühjahr 2007 erschien, reagierte die Kommission dann auf die Diskussion anlässlich ihrer vorgelegten Ergebnisse und machte weitere Vorschläge zur Umsetzung. Das offene Auge für die Unterrichtspraxis und für die Verknüpfung des Kanons mit gesellschaftlichen Partnern überzeugt. Es spricht auch für die Arbeit der Kommission, dass sie ihre Ergebnisse ausführlich und übersichtlich präsentiert und ihren Willen zur öffentlichen Debatte mit dem dritten Teil unterstrichen hat. Zunächst sollen hier deshalb die Überlegungen aus dem ersten und dem dritten Teil des Berichts kritisch ausgewertet werden. Daran wird eine kurze Übersicht über die Form und die Inhalte des Kanons anschließen. Schließlich soll versucht werden, eine Bilanz zu ziehen.

Im ersten Teil des Berichts bespricht die Kommission zunächst die Beweggründe, das durchaus umstrittene Projekt in Angriff zu nehmen. Sie verweist ausdrücklich, aber ohne es belegen zu können, auf die Probleme der mangelnden Geschichtskennntnisse und der dürftigen Vermittlung eines Fundaments ereignisgeschichtlicher Basiskennntnisse.¹⁸ Die Kommission distanziert sich gleichzeitig von der Idee, ein Kanon solle „Nationalstolz“ vermitteln.¹⁹ Das hört sich zunächst beruhigend an, wird aber durch den weiteren Bericht nicht belegt. Die Kommission versucht sich zwar aus der Debatte über eine niederländische Identität herauszuhalten, aber kann sie das auch? Wer sich zum Ziel stellt, „die Geschichte des Landes, das wir gemeinsam bewohnen“²⁰, vorzustellen, macht notwendigerweise Aussagen über eine solche Identität. Eine Schwäche des Berichts ist dann auch, dass die Kommission, statt sich über die Folgen dieser Beschäftigung mit einer „niederländischen Identität“ Rechenschaft zu geben, lieber beschwört, mit dieser Frage nichts zu tun zu haben.²¹ Die Unmöglichkeit ihrer Entscheidung gesteht die Kommission selbst ein, wenn sie verzeichnet, dass der Kanon zur Einbürgerung sehr wohl beitragen kann, weil er „Wissen und Verständnis darüber, wie dieses Land sich entwickelt hat, was für Wertvolles es hervorgebracht hat und wofür es in der Welt bislang sehr wohl oder eben nicht gestanden hat“²², biete.

Auch die dargelegten Sorgen über die Verbindlichkeit des Kanons sucht die Kommission zu beschwichtigen. Der Kanon solle „kein Diktat, sondern ein Gespräch“, „nicht statisch, sondern dynamisch“ und „eine Wahl, aber keine Zwangsjacke“ sein.²³ Auch in diesem Fall setzt die Kommission diese wohlklingenden Versprechen aber nur bedingt um. So finden sich etwa unter den Empfehlungen für die künftige Verwendung des Kanons viele Hinweise

18 M. GREVER/E. JONKER/K. RIBBENS/S. STUURMAN, *Het behouden huis. Een commentaar op 'De canon van Nederland'*, in: GREVER/JONKER/RIBBENS/STUURMAN (wie Anm. 10), S. 107.

19 VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 13.

20 VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 13.

21 GREVER/JONKER/RIBBENS/STUURMAN (wie Anm. 18), S. 108–109.

22 VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 24.

23 VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 13.

auf eine verbindliche und zwingende Rolle des Kanons. Zunächst ist da das Prunkstück der Kommission, die Wandkarte. Auf dieser Karte sollen alle fünfzig ausgewählten Ereignisse abgebildet sein. Sie kann dann in den Klassenräumen aufgehängt werden, die Neugierde der Lernenden wecken und durch Wiedererkennung Kontinuität über die Schuljahre hinweg fördern. Damit spielt der Kanon dann aber eine zentrale Rolle in der historischen Orientierung der Schülerinnen und Schüler, die sich durch den wiederholten Blick auf die Wandkarte stark auf die fünfzig Fenster konzentrieren. In den Empfehlungen macht die Kommission weiterhin deutlich, dass der Kanon insofern nicht restriktiv sein solle, als dass die Lehrenden gerne auch über die fünfzig Fenster hinausgehen dürften. Der Auswahl der Kommission solle im Unterricht aber hohe Priorität eingeräumt werden.²⁴ Angesichts des von der Kommission festgestellten Stundenmangels des Faches Geschichte in den Schulen ist daher fraglich, inwiefern der Unterricht über den Kanon hinausgehen kann. Die Implementierung des Kanons ist mittlerweile soweit vorangeschritten, dass der derzeitige Kulturminister Ronald Plasterk angekündigt hat, der Kanon werde in die „Kernziele“ des Unterrichts für 8- bis 14-jährige Schüler aufgenommen.²⁵ Der Kanon soll dem Minister zufolge außerdem eine wichtige Vorlage für die Konzipierung eines Nationalen Historischen Museums, das in Arnheim errichtet werden soll, bilden.²⁶ Als „unverbindlich“ kann man den Kanon deshalb kaum noch bezeichnen.

Auf ähnliche Weise verfährt die Kanonkommission bei der Begründung des Fokus auf die Niederlande. Während von einigen Seiten vorgeschlagen wurde, die internationale Geschichte zum Ausgangspunkt des Unterrichts für „Weltbürger“ zu machen, hält die Kommission ganz selbstverständlich an einem Kanon der niederländischen Geschichte fest. Sie habe, so antwortet sie ihren Kritikern im dritten Teil des Berichts, nichts dagegen, eine „zivilisierte Form der niederländischen Bürgerschaft und des Selbstbewusstseins“ zu stützen. Außerdem wolle man mit dem Kanon ein Fundament legen, um von da aus „nach außen“ schauen zu können.²⁷ Damit entspricht die Kommission genau den Merkmalen, die Nationenbildung zugeschrieben werden. Nationenbildung ist ein Prozess der In- und Exklusion, bei dem man sich nach Außen kulturell abschottet, und nach Innen „kulturelle Kolonisierung“ betreibt.²⁸ Indem die Kommission Innen und Außen abgrenzt als „niederländisch“ und „international“ und für den Gebrauch im niederländischen Schulunterricht eine Selektion „niederländischer“ Ereignisse präsentiert, tut sie genau das. Obwohl sie sich gleichzeitig von der Diskussion um die niederländische nationale Identität fernhalten möchte, findet sich hier ein

²⁴ VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 42–55.

²⁵ *Canon in kerndoelen*, Pressemitteilung des Kulturministeriums, 03.07.2007, <http://www.minocw.nl/actueel/persberichten/12077/index.html>.

²⁶ *Nationaal Historisch Museum in Arnheim*, Pressemitteilung des Kulturministeriums, 29.06.2007, <http://www.minocw.nl/actueel/persberichten/12076/index.html>.

²⁷ VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel C*, S. 28.

²⁸ VAN GINKEL (wie Anm. 7), S. 301.

weiterer Hinweis dafür, dass dies vor allem ein rhetorisches Ausweichmanöver darstellt, was nichts an der tatsächlichen Stoßrichtung des Kanons ändert.

Als „naiv“ bezeichnen die Autoren von *Controverses rond de canon* daher die Tatsache, dass die Kommission sich nicht die Frage stellt, wie die eigene Machtstellung zu bewerten ist. Obwohl es weder selbstverständlich noch unumstritten ist, die Geschichte auf eine solche Weise aufzuarbeiten und dem Schulunterricht zu empfehlen, verteidigt die Kommission ihre Wahl nur mit der Begründung, dass sie an die Kraft und den Wert eines Kanons glaube.²⁹ Angesichts des umstrittenen Status eines Kanons, zumal eines nationalen, hätte man sich mehr erhoffen dürfen, zum Beispiel eine Antwort auf die Frage, ob dieser nationale Rahmen für den Unterricht noch angebracht ist. Eine Unterbauung der stillschweigenden Annahme der nationalen Perspektive wäre genauso wünschenswert wie nötig gewesen. Weiterhin wird die Machtstellung des Kulturministeriums bei der Entwicklung dieses Kanons nicht in Frage gestellt. Im Gegenteil, für die Zukunft wird das Projekt auch dem Ministerium als Leitfaden empfohlen, es soll unter anderem nach fünf Jahren eine Revision organisieren und die Implementierung des Kanons in den Schulunterricht vorantreiben.³⁰

Inhalt des Kanons: Fünfzig Fenster

Die Kritik an den von der Kommission vorgelegten Überlegungen zielt somit vor allem auf das Ausweichen in der Debatte über nationale Identität, über die Verbindlichkeit und über die Machtstellung der Kommission und des Ministeriums ab. Wie sieht es aber mit den Inhalten aus? Welche Geschichte erzählen die sogenannten Fenster über die Niederlande? Bieten die Fenster, die von der Kommission selektiert wurden, eine gute Vorlage für den Geschichtsunterricht für 8- bis 14-Jährige?

Fünfzig Fenster zählt der *Kanon der Niederlande*, der im zweiten Band des Berichts vorgestellt wird.³¹ Die Fenster sind chronologisch geordnet und werden entlang eines Zeitbalkens von 3000 v.Chr. bis heute vorgestellt, von „Hünengräber“ bis zum „Euro“. Die ausgewählten Ereignisse sind gleichmäßig über die verschiedenen Jahrhunderte verteilt; nur das 17. Jahrhundert und die Jahre 1950–2000 sind etwas überrepräsentiert. Die Kommission hat jedes Fenster mit einer kurzen Beschreibung versehen. Daneben sind jeweils hilfreiche Andeutungen für die Lehrenden der Primar- und Sekundarstufen aufgenommen. Außerdem sind Vorschläge enthalten, die Thematik auch mit der Gegenwart zu verknüpfen. Weiterhin sind Hinweise auf Kinderbücher, mögliche Exkursionsziele, Websites und Hintergrundliteratur aufgenommen. Es ist zudem eine „Schatztruhe“ in

²⁹ GREVER/JONKER/RIBBENS/STURMAN (wie Anm. 18), S. 109.

³⁰ VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 79–81.

³¹ VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel B*.

Arbeit, in der Gegenstände, die mit den jeweiligen Fenstern zu tun haben, zur Veranschaulichung des Unterrichts enthalten sein sollen. Zusammen mit der Website und der Wandkarte ist man somit didaktisch auf der Höhe der Zeit. Den Lehrenden werden viele praktische Hinweise geboten, die dem Unterricht sicherlich dienlich sein können. Die Kommission zeigt sich, wie auch in ihrer sonstigen Arbeit, nicht weltfremd: Lehrende und Lernende hat sie bei ihrer Arbeit stets als bestimmendes Maß vor Augen gehabt. In diesem Punkt wird sie ihren eigenen Vorsätzen somit gerecht.

Die Fenster verfolgen die Geschichte der Niederlande fünftausend Jahre zurück, in die Zeit derjenigen, die unter anderem in der heutigen Provinz Drenthe Hünengräber errichteten, die dort zum Teil bis zum heutigen Tag zu sehen sind.³² Über die Römerzeit und die Christianisierung kommt der Kanon dann zur ältesten niederländischen Handschrift, dem Gedicht *Hebban olla vogala*. Weiter geht es unter anderem mit dem holländischen Grafen Floris V., der Hanse, Karl V. und Wilhelm von Oranien. Auch im weiteren Verlauf des Kanons zeigt sich die Kommission konkreten, piktogrammartigen Ereignissen und Personen zugeneigt. Man bespricht beispielsweise nicht an erster Stelle die europaweite Reformation (zum Beispiel mit einem Fenster zu „Luther“), sondern den „Beeldenstorm“ in den niederen Landen, bei dem 1566 Kirchen durch randalierende Bevölkerungsgruppen verunstaltet wurden. Auch die französische (Die „Patriotten“-Bewegung, Napoleon Bonaparte) und die industrielle Revolution (Die Eisenbahn, Widerstand gegen Kinderarbeit) rücken nur beim Blick durch andere Fenster in Sicht.

Relativ gut gelungen sind die Versuche der Kommission, nicht nur politische Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Auch Kunst, Literatur, Geographie und Wissenschaft kommen an die Reihe. So hat man den Maler Rembrandt, den Kartographen Blaeu, den Beemster Polder, den Philosophen Spinoza und – bemerkenswerterweise – die typischen Wochenendhäuser der wohlhabenden Stadtbewohner aus dem 17. und 18. Jahrhundert aufgenommen. Trotzdem ist Kritik an der Auswahl erwartungsgemäß nicht ausgeblieben. Umstritten war unter anderem das Fenster „Srebrenica“, das von der UNO-Enklave, wo serbische Milizen 1995 unter den Augen der niederländischen Blauhelm-Soldaten mindestens 7.000 muslimische Männer umbrachten, handelt. In diesem Fall ist schwer einzuschätzen, welche Bedeutung das Ereignis für die niederländische Geschichte hat oder haben wird. Auch die Auswahl der Kinderbuchautorin Annie M.G. Schmidt – obwohl außer Multatulis Max Havelaar keine großen Werke der niederländischen Literatur aufgenommen wurden – hat Erstaunen hervorgerufen. Die Kommission parierte aber die Kritik auf ihre Auswahl in fast allen Fällen schlichtweg mit Hinweisen auf positive Reaktionen.³³

Andererseits gab es auch Kommentare, die das Fehlen gewisser Ereignisse und Persönlichkeiten bemängelten. Häufig wurde darauf hingewiesen, dass es

³² Es führt in diesem Rahmen zu weit, alle Fenster einzeln zu besprechen. Der gesamte Kanon ist, auch auf Englisch, zu sehen auf <http://www.entoen.nu>.

³³ VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel C*, S. 19 f.

ein Fenster zur „Pille“ oder „Geburtenregelung“ hätte geben sollen. Einige prominente christliche Historiker meinten, die Kommission habe zwar gute Arbeit geleistet, aber ihr Kanon sei eine „freisinnige, liberale Auswahl“, die der Rolle der Religion in der niederländischen Geschichte nicht gerecht werde, vor allem weil diese Rolle ab dem Fenster „Staatenbijbel“ nicht mehr thematisiert werde.³⁴ Als Reaktion publizierten sie einen eigenen Kanon, in dem einige Fenster ersetzt wurden. So hat man das Zweite Vatikanische Konzil und die Auseinandersetzung um die Gleichberechtigung christlichen Schulunterrichts („de schoolstrijd“, 1878–1917) aufgenommen.³⁵ Auch viele andere Gruppen haben mittlerweile eigene Kanons herausgebracht, die vermeintliche Lücken in dem Kanon der Kommission schließen sollen. In diesem Zusammenhang ist bereits von einem Wildwuchs oder „Kanonitis“ die Rede.³⁶ Als gravierend hat die Kanonkommission aber vor allem die Kritik von Naturwissenschaftlern empfunden. Diese bemängelten, dass die niederländischen Naturwissenschaften mit einem einzigen Fenster zu Eise Eisinga, der im friesischen Franeker selbst ein Planetarium baute, zu kurz kämen.³⁷ Schließlich hat die Kommission deshalb das Fenster „Buchdruckkunst“ aus der Auswahl herausgenommen, da diese Erfindung kein „niederländisches Phänomen“ sei. Außerdem könne man diese Erfindung auch über die Fenster zur niederländischen Literatur in den Blick bekommen. Es wurde durch das Fenster zum Wissenschaftler Christiaan Huygens, einem wichtigen Vertreter der wissenschaftlichen Revolution im 17. Jahrhundert, ersetzt.³⁸

Bedeutungsvoll ist die positive Aufladung vieler Fenster. Die Kommission beschreibt ihre Auswahl selbst als „goldumrandet“.³⁹ Für „schwarzumrandete“ Fenster hat man, trotz der im ministeriellen Auftrag formulierten Aufforderung, im Kanon auch „negative Aspekte“ zu berücksichtigen, weil auch diese wertvolle historische Elemente seien, nur wenig Platz eingeräumt – das Fenster „Sklaverei“ ist eine wichtige Ausnahme. Leider ist hingegen im Fenster „Verenigde Oostindische Compagnie“ von der Gewalt und dem teilweise menschenunwürdigen Handel, den diese Handelsgesellschaft trieb, kaum die Rede. Der Kanon untermauert damit in der Tat vor allem die liberale historische Narrative über die Niederlande als ein tolerantes, liberales und progressives Land. Dass die Kommission Wert auf diese Narrative legt, bezeugt beispielsweise das Beibehalten des Fensters über den radikalen

34 A.T. VAN DEURSEN, *Laten we de canon maar niet te ernstig nemen*, in: *Trouw*, 18.10.2007; T. VAN DER SCHANS, *Canon fundament om op te bouwen. Commissie heeft goed werk geleverd*, in: *Reformatorisch Dagblad*, 17.10.2006.

35 T. VAN DER SCHANS, *Canon voor het christelijk onderwijs*, in: *Nederlands Dagblad*, 15.02.2007.

36 *Canonitis*, in: *Nederlands Dagblad*, 14.08.2007; für die vielen verschiedenen Kanons die mittlerweile entwickelt wurden, siehe: <http://entoen.nu/andere.aspx>.

37 R. DIJKGRAAF/L. FRESCO, *Waar is Christiaan Huygens gebleven? Canon blijkt getrouwwe afspiegeling van onze nationale angst voor betavakken*, in: *NRC Handelsblad*, 18.10.2006.

38 VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel C*, S. 21 f., 33 und 68 f.

39 VAN OOSTROM/SLINGS (wie Anm. 2), *Deel A*, S. 33.

Aufklärungsphilosophen Spinoza, trotz der berechtigten Kritik, dass dieses Fenster für 8- bis 14-Jährige schwer zugänglich sei.⁴⁰ Der Schritt vom historischen Wissen zum historischen Denken wird durch die spärliche Berücksichtigung der Ambivalenz von historischen Ereignissen innerhalb der Fenster nicht unbedingt gefördert.

Bilanz

Damit kommen wir zurück zu den Fragen an den Kanon. Dient dieser Kanon dem Geschichtsunterricht? Es ist schwer, die Frage eindeutig zu beantworten, da vor allem die Praxis den Erfolg oder Misserfolg des Kanons beweisen wird. Es ist beispielsweise möglich, dass die Lehrenden die nationale Orientierung des Kanons in der Praxis durch eigene Ergänzungen ausgleichen. Obwohl das Vorhaben, einen Kanon für den Geschichtsunterricht aufzustellen, nicht von vornherein abgelehnt werden muss, ist es aber fraglich, ob die Lehrenden den aktuellen Kanon wirklich brauchen. Angesichts der bereits vorhandenen Lehrbücher, die durchaus Wert auf chronologisches Wissen legen und außerdem nicht nur eine Orientierung auf niederländische, sondern auch auf europäische und internationale Geschichte bieten, ist dieser Kanon keine große Verbesserung. Allerdings könnte er vielleicht als Begleitstück eingesetzt werden, um die historische Orientierung aus der niederländischen Geschichte heraus zu verbessern. Leider hat man bei den Empfehlungen zur Implementierung des Kanons jedoch nicht die dienende Haltung angenommen, die für eine solche Rolle angemessen wäre.

Daneben fragt sich, ob der Kanon die verschiedenen historischen Narrative, die für niederländische Schüler relevant sein können, ausreichend berücksichtigt. Dabei geht es nicht nur um unterschiedliche Narrative der niederländischen Geschichte, sondern auch um Möglichkeiten, Zuwanderergeschichten einzubeziehen. Wie Grever und Ribbens in einer aktuellen Studie belegen, identifizieren sich Schüler mit Migrationshintergrund kaum mit der „niederländischen“ Geschichte.⁴¹ Diese Identifikation wird sicherlich nicht gefördert, wenn man der niederländischen Geschichte schlicht eine dominantere Position im Unterricht zukommen lassen würde. Im Gegenteil raten Grever und Ribbens: „weite die Inhalte derart aus, dass nicht nur niederländische Geschichte, sondern auch wechselseitige Beziehungen zwischen den Niederlanden und den Herkunftsländern der Zuwanderer im politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereich verortet werden; beziehe dabei auch Außenperspektiven auf die Niederlande.“⁴² Der Kanon verkörpert also nicht nur vor allem eine liberale Narrative der niederländischen Geschichte, sondern bietet auch wenig Anhaltspunkte für

⁴⁰ H. OBBINK, *Ik kan bij mijn vmbo-leerlingen niet aankomen met Spinoza*, in: *Trouw*, 18.10.2006.

⁴¹ M. GREVER/K. RIBBENS, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, Amsterdam 2007.

⁴² GREVER/RIBBENS (wie Anm. 41), S. 160.

eine integrative Geschichtsbetrachtung. Nur durch die „niederländischen“ Fenster hindurch kann man mit diesem Kanon die Außenwelt wahrnehmen. Eine Außenansicht auf die Niederlande sucht man hingegen vergebens.

Weil die Kommission des Weiteren keinen Weg aus der potenziellen Falle der Verbindung der Identität und der Geschichte gefunden hat, fördert ihr Kanon die nötige Ausweitung des Geschichtsunterrichts nicht. Indem sie diese Diskussion stattdessen ignoriert, hat sie ihren Kanon geschwächt, denn gerade hier hätte eine große Chance gelegen, eine zukunftsfähige Entwicklung des Geschichtsunterrichts voranzutreiben. Statt einer strukturellen Berücksichtigung und Einbeziehung des internationalen Kontexts, die ein Kanon der niederländischen Geschichte gebraucht hätte, hat die Kommission einen Kanon zur Identifikation mit den Niederlanden aufzustellen versucht. Wer den *Kanon der Niederlande* überblickt, bekommt den Eindruck, die Niederlande hätten sich aus einem intrinsischen Antrieb heraus entwickelt. Es wird keinen verwundern, dass das Gegenteil der Fall ist: Die Niederlande haben sich, vielleicht noch stärker als größere Nachbarländer, vor allem aus der Dynamik internationaler Entwicklungen heraus fortentwickelt. Der Kanon bietet zwar ein Fundament von Kenntnissen über die Geschichte, die sich in den niederen Landen abgespielt hat, verkennt aber mit seiner „niederländischen“ Auswahl an Themen und Blickwinkeln den Einfluss internationaler Ereignisse und Entwicklungen auf diese Geschichte. Somit hat die Kanonkommission kein Fundament der Kenntnisse über die Geschichte der Niederlande, sondern höchstens einige Pfeiler eines solchen Fundaments bereitgestellt. Es hätte den Unterricht sicher nicht überfordert, wenn man zum Beispiel statt „Beeldenstorm“ „Die Reformation“ und statt „Widerstand gegen Kinderarbeit“ „Die industrielle Revolution“ direkt thematisiert hätte. Denn diese beiden Ereignisse hatten großen Einfluss auf die Entwicklung der niederen Lande, können aber zugleich nur in einem transnationalen Kontext verstanden werden. Solche Beispiele zeigen, dass es durchaus möglich und nötig ist, transnationale Geschichte zu unterrichten.

8- bis 14-Jährigen über die Geschichte ihrer eigenen Umgebung einen Einstieg in das Fach zu verschaffen, ist sicherlich eine gute Idee. Deshalb muss man aber weder Geschichte auf die Niederlande beschränken, noch die Entwicklung der eigenen Umgebung ausschließlich aus lokalen Ereignissen heraus erklären. Fachkundiges Lehrpersonal kann diese Schwäche sicherlich durch eigene Beiträge ausgleichen. Der *Kanon der Niederlande* ist trotzdem kein besonders guter Ausgangspunkt. Den Schülerinnen und Schülern durch Einsicht in die Interdependenz historischer Prozesse eine Orientierung in dieser globalisierten Welt zu bieten, ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Dem kann man wunderbar gerecht werden, in dem man zeigt, dass die Geschichte immer schon ein Wechselspiel von (Austausch-)Prozessen in verschiedenartigen geografischen Räumen gewesen ist. Die Kanonkommission hat mit ihrer nationalen Nabelschau leider die Chance, dazu beizutragen, größtenteils verpasst. Es ist nur zu hoffen, dass die Lehrenden und die historische Zunft den Handschuh, den ihnen die Arbeit der niederländischen Kanonkommission somit hingeworfen hat, aufnehmen.