
Beelden van Nederlandse kinderen over Duitsland en de Duitsers

*Meaning is radically plural, always open,
and there is politics in every account.*

E.M. Bruner¹

1. Inleiding

Nederlandse kinderen hebben geen hoge pet op van Duitsland en de Duitsers, zo wijzen enquêtes uit. Uit een met medewerking van het Clingendael Instituut uitgevoerd onderzoek in 1993 en 1995 onder Nederlandse scholieren van 15 tot 19 jaar bleek dat hun attitude tegenover Duitsland in vergelijking met andere landen van de Europese Unie het meest negatief was. Eigenschappen als 'oorlogszuchtig' en 'overheersend' werden veel vaker aan Duitsers toegekend dan aan de bewoners van andere landen.²

Attitudes worden beschouwd als relatief stabiele houdingen van mensen ten aanzien van objecten en personen. Dat zou betekenen dat de verhoudingen tussen de beide buurlanden grondig verstoord zijn en niet zo gemakkelijk te verbeteren. Het is echter de vraag in hoeverre een zo complex fenomeen als de houding van jonge mensen tegenover een buurland en zijn bewoners vastgesteld kan worden door middel van gangbaar attitude-onderzoek. Enquêtes werken overwegend met gesloten vragen en voorgegeven antwoordcategorieën. Het gevaar doet zich dan voor dat de categorieën, zoals bedoeld door de onderzoeker, niet aansluiten bij de betekenissen die de ondervraagden aan de categorieën geven, of dat zij niet kwijt kunnen wat zij eigenlijk willen zeggen omdat er geen alternatief voor is.³ Daar komt bij dat de thematiek - de verhouding tot buurlanden en hun bewoners - niet voor elke respondent dezelfde relevantie heeft, terwijl deze variatie niet in de antwoorden tot uitdrukking komt.

In mijn bijdrage wil ik aannemelijk maken dat beelden over anderen en andere landen *sociale constructen* zijn die de betrokkenen in concrete interactiesituaties aan de orde stellen en in onderhandeling brengen. De wijze waarop Nederlandse jongeren denken en voelen over Duitsland en de Duitsers ligt lang zo vast niet als het Clingendael-onderzoek suggereert.⁴ Afhankelijk van de sociale en persoonlijke situatie en de institutionele en communicatieve context stellen individuen hun voorstelling van zaken en die van anderen ter discussie.

Dat wil ik aan de hand van een reeks kleine empirische studies aantonen, die ik samen met doctoraal-studenten uitgevoerd heb, mede in reactie op de eerste Clingendael-studie.⁵ Ik ga eerst in op socialisatie-invloeden die de achtergrond vormen van de beeldvorming van jongeren, en hoe zij daarover praten. Daaruit zal blijken hoe ingewikkeld processen van beeldvorming zijn, maar vooral dat zij altijd te maken hebben met interacties en interpretaties (paragraaf 2). Vervolgens bespreek ik de instrumenten die wij hebben gebruikt en voor een deel zelf ontworpen om beeldvormingsprocessen te onderzoeken (paragraaf 3). In de paragrafen 4 en 5 presenteer ik de onderzoeksresultaten die antwoord beogen te geven op de volgende vragen:

1. Welke beelden over Duitsland en Duitsers dragen Nederlandse kinderen in hun hoofd, en welke gevoelens koesteren ze tegenover Duitsland en Duitsers?
2. Zijn deze beelden eenduidig, of zijn zij ambivalent, bestaan ze uit verschillende, misschien zelfs tegenstrijdige elementen?
3. Welke rol spelen de verschillende socialisatie-milieus - gezin, school, media - in het ontstaan en voortbestaan van de beelden?

In de slotparagraaf trek ik enkele conclusies en geef ik suggesties voor verder onderzoek naar processen van beeldvorming.

2. Socialisatie en beeldvorming

Hoe iemand over zijn eigen land en andere landen denkt en voelt, komt tot stand in een onontwarbare mengeling van intentionele en niet-intentionele handelingen en expliciete en impliciete ervaringen. Dat het gezin bij het tot stand komen en in stand houden van nationale stereotypen een beslissende rol speelt, zal niemand ontkennen. Hoe echter gezinsinvloeden zich verhouden tot de invloeden van andere socialisatie-milieus, zoals school en media, is een vraag waar geen theorie een goed antwoord op kan geven. We kunnen wel om analytische redenen onderscheid maken tussen gezins-socialisatie, media-socialisatie, schoolse socialisatie, maar we moeten ons realiseren dat dit kunstmatige indelingen zijn; de werkelijkheid zit complexer en ook chaotischer in elkaar.

Dat moge het volgende voorbeeld illustreren, dat misschien iets geforceerd is, maar in het leven van een modern kind zeker niet denkbeeldig: een kind leest een stripverhaal waarin een Duitse SS-man optreedt, terwijl zijn ouders in de keuken staan te praten over de aanstaande 4 en 5 mei herdenkingen; op de televisie staat het jeugdjournaal aan met een uitzending over Turkse leerlingen en hun thuiscultuur.

Welk van deze politiek geladen stimuli oefent welk soort invloed uit op het kind? Zit het maar doelloos in het stripboek te bladeren en dringt het beeld van de SS-man zich helemaal niet (of slechts halfbewust) aan hem op? Associeert het kind de SS'er met 'foute Duitsers', en bedoelt het daarmee alle Duitsers? Of slechts die van toentertijd? Of slechts de SS'ers van toentertijd? Luistert het kind misschien naar het gesprek van zijn ouders en roept wat zij vertellen over 4 en 5 mei herinneringen bij hem op aan eerdere herdenkingen? Welke? En (hoe) houden die verband met de beelden in het stripverhaal? Legt het kind, naar aanleiding van de journaaluitzending, een verband tussen de discriminatie tegenover Turkse medeburgers en discriminatie tegenover Duitsers? Zit het kind misschien, terwijl al deze verschillende stimuli om hem heen aanwezig zijn, aan iets heel anders te denken - aan het proefwerk morgen op school bijvoorbeeld - en trekt het kind zich derhalve helemaal niets aan van de politieke boodschappen? Of werken al deze verschillende invloeden wel degelijk op hem in - maar hoe dan, en met welke gevolgen voor zijn beelden van Duitsland en de Duitsers?

Binnen het gehele proces van socialisatie leren kinderen en jongeren de wereld om hen heen begrijpen door erover met anderen te communiceren, en communiceren is altijd ook interpreteren. In het sociale leven bestaat geen waardevrije communicatie, aan interpretaties kleven waardeoordelen en gevoelens. Het kind in ons voorbeeld interpreteert misschien het stripverhaal tegen de achtergrond van vele gesprekken in de familie over 'die vervelende Duitsers die altijd...'. Of juist tegen de achtergrond van een verhaal van zijn grootvader die hem vertelde hoe hij door een Duitse soldaat gered werd. Hoe dan ook: alles wat kinderen over 'de wereld' te weten komen, is het resultaat van interactieprocessen die zich ooit in zijn leven hebben afgespeeld en zich dagelijks blijven afspelen. Naarmate kinderen deelnemen aan communicatie, nemen zij deel aan interpretaties en produceren op basis daarvan zelf nieuwe interpretaties.

Socialisatietheorieën vestigen de aandacht op de verschillende socialisatiemilieus - gezin, school, leeftijdgenoten - die hoe dan ook een rol spelen in het ontstaan van beelden over andere landen en volkeren. Vaak wordt in dit denkkader onderscheid gemaakt tussen 'primaire', 'secundaire' en 'tertiaire' socialisatie als op elkaar aansluitende fasen in de jeugdige ontwikkeling. Dat is echter een problematische voorstelling van zaken. Beter wordt de werkelijkheid door een model gerepresenteerd dat de wereld van het kind voorstelt als samengesteld uit verschillende socialisatie-invloeden en -milieus (Heitmeyer & Jacobi 1991; Claußen & Geißler 1996).

3. De onderzoeksinstrumenten

'Children are constantly engaged in interpreting the world they live in.' (Cullingford 1995, 197; 1992). Willen we te weten komen hoe kinderen hun wereld interpreteren, dan moeten we onderzoeksinstrumenten kiezen die interpretaties aan het licht brengen. Dat zijn per definitie open instrumenten die de inbreng van het subject in eerste instantie onverkort tot uitdrukking laten komen. Pas in tweede instantie, in de verdere data-analyse, kan worden overgegaan tot het vormen van meer algemene categorieën. Wij zochten naar instrumenten die de alledaagse situaties waarin nationale stereotypen geuit en besproken worden, zo dicht mogelijk benaderen. We experimenteerden met *groepsdiscussies* en met *opstellen*. De instrumenten zijn op een dusdanige manier gebruikt (groepsdiscussies) dan wel ontworpen (opstel-thema's) dat zij de kinderen ertoe uitnodigen hun associaties, meningen en gevoelens aangaande Duitsland en de Duitsers zo onbevangen mogelijk te uiten.

Groepsdiscussies worden in de sociale wetenschappen als instrument gebruikt om de dimensies van een onderwerp in kaart te brengen (Krüger 1983; Lamnek 1989). Het onderwerp van de discussie moet alle groepsleden op de een of andere manier aangaan, het liefst zo direct mogelijk. Vragen over, en problemen in een multiculturele samenleving zijn in het leven van hedendaagse kinderen beslist aanwezig en worden in gezin, school en *peer group* besproken. Een tweede wezenlijk kenmerk is dat de deelnemers de groepsdiscussie als een situatie moeten kunnen ervaren die *overeenkomsten* vertoont met hun *alledaagse communicatie*. Wij hebben de discussies met de kinderen op school gevoerd. Op school praten kinderen uit een klas vaak in kleine groepjes over van alles en nog wat met elkaar, zij zijn dus gewend aan een gesprekssituatie zoals deze in een groepsdiscussie bestaat. De deelnemers worden opgevat als *competente informanten* die in staat geacht worden om uitsluitel te geven over het ter discussie staande fenomeen zoals dat in hun leefwereld en in hun opvatting geldigheid heeft. Het is met name in het geval van kinderen belangrijk om meningen en gevoelens in quasi-natuurlijke gesprekssituaties te weten te komen omdat gestandaardiseerde instrumenten zoals enquêtes juist bij hen 'non-attitudes' zouden kunnen meten, attitudes die de kinderen niet hebben maar die het instrument hun oplegt (Wasmund 1982). Pollock (1955), één van de ontwerpers van deze onderzoeksmethode, waarschuwt ervoor om attitudes en meningen geïsoleerd te bestuderen, juist omdat zij ook in het werkelijke leven niet geïsoleerd tot stand komen maar altijd het resultaat zijn van interactie. In overeenstemming met alledaagse communicatieprocessen hebben meningen, geuit in groepsdiscussies, in eerste instantie

geldigheid in deze specifieke gesprekssituatie. Data van groepsdiscussies maken dan ook geen aanspraak op context-onafhankelijke geldigheid. Dat klinkt vrij beperkend, maar ook alledaagse gesprekken tussen mensen verlopen altijd context-gebonden en produceren context-afhankelijke meningen. Juist in de discussie met gangbaar grootschalig attitude-onderzoek werpt dat de kennistheoretische vraag op of er überhaupt context-onafhankelijke attitudes bestaan.⁶

Wij hebben om verschillende redenen gekozen voor relatief kleine gespreksgroepen: 4 tot 5 deelnemers. Ten eerste wilden we dat ieder kind een goede kans had om aan bod te komen. Ten tweede, en dat was misschien de belangrijkste reden, wilden we de verwerking van de gesprekken niet te ingewikkeld maken. Ook al werkten we met kleine groepen, dan nog is de verwerking van de data moeilijk en tijdrovend. Wij zijn als volgt te werk gegaan: van elk gesprek is een uitgebreid veld-memo gemaakt waarin de lokaliteit, persoonsgegevens van de gespreksdeelnemers en informatie over de gesprekssituatie vastgelegd zijn. Alle groepsdiscussies zijn door de onderzoekers letterlijk uitgeschreven. De interpretatie van de data is in nauwe aansluiting op de verwerking en in een aantal stappen ondernomen. Allereerst zijn de onderwerpen uit de discussie vastgesteld en in de tekst gemarkeerd. Vervolgens is het transcript omgezet in een tekst van twee kolommen met links de originele tekst en rechts een synchroon lopende interpretatie. Pas in een derde stap is ertoe overgegaan om de data met meer afstand te interpreteren en meer generaliserende uitspraken te doen.

Behalve met groepsdiscussies hebben we met schriftelijke kwalitatieve instrumenten geëxperimenteerd om naar beelden over Duitsers bij kinderen te informeren. De opstel-thema's zijn vanuit een interactionistische invalshoek ontworpen, dat wil zeggen, de thema's zijn zo gekozen dat zij alledaagse situaties uitbeelden waarin kinderen zich kunnen herkennen. De data zijn door middel van een inhoudsanalytische methode verwerkt: zin-voor-zin interpretatie per document alvorens de documenten op gezamenlijke thema's te screenen (Mayrink 1988).

4. Duitse kinderen in de opstellen van Nederlandse kinderen

Wij vroegen aan 78 basisschool-leerlingen van 11-13 jaar om twee opdrachten uit te voeren:⁷

- a) Beschrijf een Engels, Belgisch en Duits kind van jouw leeftijd.
- b) Met welk van de drie zou je het liefst bevriend willen zijn? En waarom?

Met deze opdrachten wilden we te weten komen welke eigenschappen 12-jarige kinderen aan Duitse *kinderen* (dus niet aan Duitsers in het

algemeen) toekennen, en of zij verschil maken tussen Duitse en niet-Duitse kinderen.⁸ Met de eerste opdracht wilden wij te weten komen hoe gevarieerd de beelden over Duitse kinderen zijn en of zij al dan niet aansluiten bij de bekende (negatieve) nationale stereotypen. Met de tweede opdracht wilden we erachter komen of een Duits kind minder kansen heeft door een Nederlands kind als vriendje of vriendinnetje gekozen te worden dan een Engels of Belgisch kind.

Ten aanzien van de eerste opdracht hadden we geen duidelijke verwachtingen - hoogstens dat bekende stereotyperingen van Duitsers ook in de opstellen op zouden duiken. Maar of die ook betrokken zouden worden op Duitse *kinderen*, en in welke mate, daarover durfden we geen uitspraken te doen, en ook niet of en hoe vaak de kinderen gebeurtenissen rond de Tweede Wereldoorlog zouden noemen in verband met (negatieve) nationale stereotypen. Twee tegenstrijdige verwachtingen zijn even aannemelijk: Nederlandse kinderen noemen gebeurtenissen rond de Tweede Wereldoorlog met grote waarschijnlijkheid wanneer het om Duitsers en óók om Duitse kinderen gaat omdat in hun omgeving deze verbinding vaak gelegd wordt (in het onderwijs, in de media, thuis). Of, andersom, 12-jarige kinderen zijn te jong om aan de Tweede Wereldoorlog te denken, en de opdracht suggereert zo'n associatie ook niet.

Wat de tweede opdracht betreft, gingen we ervan uit dat het Engelse kind het meest gekozen zou worden en het Duitse kind het minst. De reden hiervoor is gelegen in de lage taalbarrière voor Engeland en omgekeerd de hoge taalbarrière voor Duitsland voor de meeste Nederlandse kinderen - althans in het Westen van het land. Ook zou de negatieve beeldvorming over Duitsland en de Duitsers in Nederland het oordeel van de kinderen kunnen beïnvloeden.

De opstellen laten een breed spectrum zien van beelden die Nederlandse kinderen van 12 jaar over Duitse leeftijdgenoten hebben. De beelden zijn voor een groot deel opgebouwd uit negatieve stereotypen: Duitse kinderen zijn dik (11 keer); macho (4 keer); niet echt slim/heel stom (3 keer); egoïstisch; ordinair; drinken bier; zijn brutaal; vechters; hebben eigendunk, zijn asociaal; verwaand; ruig, snauwerig. In hoeverre deze negatieve stereotypen uit het bestand van Nederlandse vooroordelen tegen (volwassen) Duitsers geput worden, valt niet na te gaan, maar we achten dit aannemelijk (vgl. Hagedoorn & Linssen 1991, 186 e.v.; Dekker & Jansen 1995; Wilterdink 1991).

Bij de positieve stereotypen springt de eigenschap 'aardig' eruit (17 keer). Dat zou kunnen betekenen dat de leerlingen die iets positiefs over Duitse kinderen willen zeggen, niet goed weten wát precies en het derhalve op het niet veel zeggende adjectief 'aardig' houden.⁹

Ten aanzien van onze vraag, welke rol de Tweede Wereldoorlog speelt in de beeldvorming van de kinderen, laat het resultaat twee conclusies toe:

1. Voor het merendeel van de kinderen speelt de context van de oorlog geen rol wanneer zij, zoals in deze opdracht, door middel van een open stimulus uitspraken doen over Duitse kinderen.
2. Uitspraken die wèl verwijzen naar de oorlog bepalen het beeld van Duitsland en Duitse kinderen meestal negatief. Daarnaast bevatten deze uitspraken in rudimentaire vorm historisch-morele argumentaties en reflecties, zoals: 'Duitse kinderen zijn aardig en proberen zo aardig mogelijk te doen tegen buitenlanders om de zwarte oorlog van Hitler goed te maken. Ze schamen zich voor hun eigen land. Zo dacht ik erover. Maar nu weet ik we zijn gewoon allemaal hetzelfde' (jongen van 12 jaar).

Onze verwachting dat Engelse kinderen boven Duitse kinderen als vriendje verkozen worden is uitgekomen, evenals de verwachting dat bekendheid met de taal hierbij een belangrijke rol speelt. Ook bij de keuze voor Belgische vriendjes speelt het taalargument een grote rol (geen kind denkt aan het Franssprekende gedeelte van België!). De kinderen doen in dit verband veel negatieve uitspraken over de Duitse taal: 'lelijk', 'walgelijk' (Westheide, 1989).

Een behoorlijk aantal kinderen (14) wenst helemaal geen (negatieve) nationale stereotypen aan Duitse kinderen toe te kennen: Duitse kinderen zijn in wezen niet anders dan Nederlandse of Belgische kinderen, 'een kind is een kind'.

We vroegen aan twintig leerlingen van 14-15 jaar van een tweede klas VWO in Rotterdam een opstel schrijven over het volgende onderwerp:¹⁰ 'Dirk/Saskia uit Nederland ontmoet ergens op een camping Hans/Lotte uit Duitsland. Wat vertelt Dirk/Saskia over Nederland en wat wil hij/zij weten over Duitsland?'

Het gaat hier dus om een *imaginair gesprek*, dat de respondent met een Duits leeftijdgenootje voert. Zo'n gesprekssituatie zou zich ook in de werkelijkheid voor kunnen doen, hedendaagse kinderen zijn gewend om op vakantie met kinderen uit andere landen te communiceren. Dit instrument hebben wij ontwikkeld om te weten te komen wat Nederlandse kinderen over Duitsers en Duitsland weten. Onderzoek laat zien dat Nederlandse kinderen slechts selectieve kennis over Duitsland en de Duitsers aangereikt krijgen. In schoolboeken noch op tv maken Nederlandse kinderen kennis met het 'normale' alledaagse leven in Duitsland. Vooral ontbreekt informatie over *jonge* Duitsers, terwijl dit toch voor Nederlandse jongeren juist interessant zou zijn. Kennis-vragen in enquête-onderzoek doelen op objectieve (meetbare) feiten, zoals de namen van politici en

hoofdsteden. Daar waren wij niet in geïnteresseerd omdat we ervan uitgaan dat dergelijke kennis irrelevant is voor meningen en gevoelens over een ander land en zijn bewoners; de Clingendael studies (Dekker & Jansen 1995) hebben dat overigens bevestigd. Wij wilden daarentegen weten wat Nederlandse kinderen over het alledaagse leven van Duitse leeftijdgenoten weten, ervan uitgaande dat dergelijke kennis relevantie heeft voor hun houdingen ten aanzien van Duitsland en Duitsers.

De opstellen laten inderdaad zien dat Nederlandse kinderen weinig concrete informatie hebben over het alledaagse leven in Duitsland. De voorgestelde Duitse kinderen komen uit bekende grote steden zoals Hamburg, Berlijn, Bonn, München, Düsseldorf en Leipzig, die verder niet beschreven worden, op enkele toeristische kenmerken na. Zeer vlug in de opstellen komen de kinderen dan ook te spreken op dat wat ze wèl over Duitsland en Duitsers 'weten' - en dat zijn de bekende stereotypen over eten en drinken (braadworst, bier), hedendaags racisme en zaken die te maken hebben met de Tweede Wereldoorlog (jodenvervolgning, Hitler, moffen).

Het blijkt dat 'kennis' over buurlanden en hun bewoners, wanneer daarnaar met een open stimulus geïnformeerd wordt, niet los staat van meningen en houdingen: de kinderen schreven niet alleen op wat zij wisten van het alledaagse leven van Duitse kinderen, maar zij reproduceerden ook gangbare stereotypen. Wat wij niet hadden verwacht was dat de kinderen dit gegeven zelf opmerken en hier morele uitspraken over doen: 'Zo zie je maar hoe weinig we van elkaar weten!' De opstellen leveren daarnaast verrassende inzichten in *kindspecifieke strategieën* om met stereotyperingen om te gaan. Enkele voorbeelden:

- 'Tjuus, Kaaskop!

- 'Dag, Bierbuik!

- 'Je vind het toch niet erg als ik je een Mof noem, hé? Ik vind het zo'n grappige naam.'

- 'Nee hoor, maar dan noem ik je Kaaskop.'

- 'Wat voor beeld hebben jullie eigenlijk van Nederland?'

- 'Ik dacht aan een blonde klompdragende kaasetende mens met tulpen in zijn hand met op de achtergrond een molen.'

Door (zelf-)ironisch een Nederlands kind door een Duits kind 'kaaskop' te laten noemen, en omgekeerd een Duits kind door een Nederlands kind 'bierbuik', geven de leerlingen aan dat stereotype beelden niet serieus genomen hoeven te worden maar een speels element bevatten. Een soortgelijke relativering brengen zij aan bij het zwaar beladen woord 'mof'. En

door 'verdichting' van standaardbeelden over een ander volk (alle Nederlanders zijn, in de ogen van buitenlanders, blond, dragen klompen, eten alleen maar kaas en wonen in een land vol tulpen en molens), laten zij juist het onwerkelijke van deze beelden zien.

We vroegen aan 25 jongeren van 18-19 jaar van een zesde klas vwo in Rotterdam om een essay over het volgende probleem te schrijven: 'Een Nederlands(e) meisje/jongen komt terug van vakantie. Tijdens haar/zijn vakantie is zij/hij stapelverliefd geworden op een Duitse jongen/meisje. Beschrijf de reacties van haar/zijn ouders en vrienden op dit gegeven.'

Het gaat hier om imaginaire voorbeelden van communicatie in gezinnen. Van de respondenten wordt verwacht om een drieduidig perspectief in te nemen: jezelf verplaatsen in een situatie van verliefdheid, je daarnaast de (Duitse) partner voorstellen op wie je verliefd bent, en je tenslotte de reacties van gezins- en familieleden voorstellen. Ook bij dit opstel-thema gaat het om een situatie die zich in het leven van een moderne jongere voor kan doen: tijdens vakantie intieme relaties aanknopen met een leeftijdgenote van een ander Europees land is niet ongebruikelijk.

Dit instrument hebben we ontworpen om meer te weten te komen over de generatie-verhoudingen en gezinsrelaties. Onze veronderstelling was dat Nederlandse ouders problemen met een Duitse vriend of vriendin van hun dochter of zoon zouden hebben. Maar hoe zouden ze hun afkeer uiten als het klaarblijkelijk om *jonge* Duitsers gaat die met de Tweede Wereldoorlog niets te maken hebben en die bovendien door hun eigen kind in het gezin geïntroduceerd worden? Anders gevraagd: verwachten Nederlandse jongeren conflicten in hun gezin wanneer zij zelf Duitsers (althans Duitse jongeren) positief zien, en hoe komen deze conflicten tot uiting?

We verwachtten dat de jongeren, evenals de publieke opinie-makers, een twee-generatie-model zouden hanteren: de oudste familieleden - grootouders, (oudere) ooms en tantes - zouden het felst reageren op de Duitse vriend of vriendin, zij hebben immers de oorlog en bezettingstijd nog meegemaakt. De ouders zouden gematigder zijn, omdat zij reeds verder van de tragische gebeurtenissen verwijderd zijn. Of dat echter in de generatieketen daadwerkelijk zo werkt, is een open vraag. In geschriften wordt aannemelijk gemaakt dat juist leden van de 'tweede generatie' een bijzonder problematische betrekking tot de Duitsers hebben omdat zij tijdens hun jeugd steeds weer met de verhalen van hun ouders over de verschrikkingen van toen geconfronteerd werden (Von der Dunk 1994; Du Bois-Reymond 1996).¹¹

In de opdracht was het motief van 'generatie-solidariteit' geïmpliceerd: het ging immers om een *love story*. Wij verwachtten dat moderne jongeren zich niet van de wijs laten brengen door eventuele negatieve houdingen van hun ouders maar erop staan dat zij hun eigen keuzen maken (Du Bois-Reymond, Peters & Ravesloot 1994).

In zo goed als alle opstellen gaan de schrijvers ervan uit dat een Duitse vriend(in) mee naar huis brengen tot negatieve reacties in de familie leidt. We hadden echter niet voorzien hoe fel deze familieconflicten uitgebeeld zouden worden.¹² En wat wij evenmin hadden verwacht, was een 'gender-bias': de mannelijke familieleden zijn volgens de jongeren feller anti-Duits dan de vrouwen. Enkele voorbeelden:

Aan de familietafel: 'Iedereen begon aandachtig te luisteren. Zelfs mijn opa en oma die op die dag een bezoek brachten aan ons, om te zien hoe gezond en wel hun kleinkind terug was van weggeweest, luisterden aandachtig. Ik vertelde van alles, maar Cindy bewaarde ik als "surprise" voor 't laatst. *Zodra ik daar over begon, stond mijn opa op en liep weg naar de tuin. Mijn vader is hem toen gevolgd. Ik begreep het niet helemaal. De uitleg kwam toen van mijn moeder die ook al niet aardig naar me keek. Mijn oma vertelde me over haar leven tijdens de Duitse bezetting, over hoe moeilijk en pijnlijk het woordje "Duits" in de oren klinkt.*

De dag daarop vertelde ik mijn vader, die nog een beetje boos op me was, wat ik ook in 't bijzijn van opa en oma verteld had: dat mijn relatie met Cindy een zeer hechte relatie was en dat die, *wat er dan ook moge gebeuren* nooit zal worden verbroken. Mijn vader gaf toe dat ik gelijk had, maar waarschuwde me daar nooit meer over te praten als opa er bij was. Mijn moeder feliciteerde me toen ze de foto van Cindy had gezien, vanwege mijn goede smaak. (...)

Vrienden van me hebben het ontzettend leuk gevonden...'

Opa is het meest negatief, gevolgd door oma. Maar terwijl opa als enige reactie heeft de kamer uit te lopen, luistert oma naar het verhaal van haar kleinkind. Vader en moeder zijn beide boos dat hun zoon hen in zo'n precarie situatie tegenover hun eigen ouders heeft gebracht. Maar zij draaien bij en respecteren de keuze van hun zoon; moeder gaat daar verder in dan vader. De vrienden hebben geen problemen met de Duitse vriendin van hun leeftijdsgenoot.

In het volgende verhaal anticipeert de jongere direct al op mogelijke negatieve reacties in zijn gezin:

Ik vroeg (aan moeder): 'Vind je het niet erg of raar?' 'Nee, nee absoluut niet. Het zal wel een aardig meisje zijn.' (...) Ik zei even niets ook omdat mijn opa binnenkwam. Ik vermoedde al dat mijn opa het niet goed zou vinden. Hij was

oudgediende in het verzet tijdens de Tweede Wereldoorlog. Maar voordat ik wat kon zeggen, zei mijn *moeder* tegen mijn opa: 'Vader, weet je het al, Arnie heeft een nieuw vriendinnetje, een Duitse'. 'Een Halfduitse', riep ik nog hard. 'Eehh een Duitse, een halfbloed! De Duitsers doodden onze buurman omdat hij half Joods was.' (...) Toen kwam mijn *vader* binnen en zag meteen dat opa kwaad was. 'Ja jongen, het maakt voor mij niet uit, ik heb niets tegen een Duits meisje. Van mij mag ze gerust komen en we hebben afgesproken dat je opa een week bij tante Annie gaat logeren.' Mijn *opa* gromde nog zachtjes.

Het gevreesde conflict loopt met een sisser af door de onverzoenlijke oudste generatie van de ouder- en jongeren-generatie te 'verwijderen': opa wordt (tijdelijk) uit huis geplaatst, de gezinsvrede op deze wijze hersteld. De ouders tonen zich zelfs moderner dan de zoon vermoedde.

Ook in de andere verhalen komt het generatie-thema aan bod: de jongeren zijn huiverig, zoeken raad bij moeder, en moeder bemiddelt tussen zoon of dochter en vader. Bemiddeling is zeker nodig want de jongeren staan erop dat zij uiteindelijk zelf beslissen over hun leven, wat de ouders en andere familieleden daar ook van mogen vinden.

De jongeren profileren zich ook als morele opvoeders van hun ouders en grootouders. Zij kennen hun houding tegenover 'de Duitsers', zij hebben er begrip voor, maar zij delen deze houding niet, zij willen een nieuwe tijd inluiden, de oorlog is immers 50 jaar voorbij. De jongeren willen, kortom, dat het conflict waar zij in verzeild zijn geraakt door op een Duits(e) meisje/jongen verliefd te zijn, niet alleen voor deze specifieke situatie oplossen, maar het liefst voorgoed: 'De haat voor de Duitsers is gebaseerd op gevoelens die met het verleden te maken hebben, en die eigenlijk niet juist zijn, als je met je verstand redeneert.'

We kunnen en willen niet concluderen dat de voorgestelde gezins- en familieconflicten een weerspiegeling zijn van wat er daadwerkelijk in de gezinnen van de leerlingen gedacht en gezegd wordt over Duitsers. Wel mogen we vermoeden dat er in Nederlandse gezinnen een *conflictpotentieel* aanwezig is aangaande Duitsers, dat, afhankelijk van de situatie, geactiveerd kan worden.

5. Nederlandse kinderen praten over Duitsland en Duitsers

We voerden vier groepsdiscussies met leerlingen van een Rotterdamse scholengemeenschap uit twee tweede klassen VWO (12-14 jaar), een vijfde klas HAVO (17-19 jaar) en een zesde klas VWO (18-19 jaar), in totaal 20

jongeren. De discussies werden met de volgende startstimulus geopend: 'Wat voor gevoelens heb je over Duitsland en de Duitsers?'

De groepsdiscussies bleken heel verschillend te verlopen; elke discussie ontwikkelde haar eigen dynamiek en benaderde het thema - meningen en gevoelens over Duitsland en de Duitsers - op een andere manier. In alle discussies komt tot uitdrukking hoe complex het thema is. De jongeren bewegen heen en weer tussen geïnternaliseerde negatieve stereotypen, die zij soms met grote onbevangenheid uiten. Tegelijkertijd nuanceren zij deze stereotypen en geven zij er blijk van zich van eigen vooroordelen bewust te zijn. Waar ligt de 'waarheid' wanneer er in de discussies tegenstrijdige ervaringen geventileerd worden - dat vragen de gespreksdeelnemers zich af. De interactie tussen de gespreksdeelnemers produceert voortdurend nieuwe kennis over het onderwerp, waar de andere deelnemers hun positie tegenover moeten bepalen - hun standpunt volhouden of bijstellen.

Het op elkaar ingaan en eventueel de eigen mening bijstellen is een kenmerk van (quasi-)natuurlijke gesprekssituaties en op zichzelf niet afhankelijk van leeftijd. Het was in de discussies dan ook niet zo dat de jongere kinderen (12-14 jaar) meer bij een eenmaal ingenomen standpunt bleven staan of zich juist meer lieten beïnvloeden door andere gespreksdeelnemers of de gespreksleider. We vonden geen leeftijdsverschillen in thema's en argumentaties. De oudere leerlingen hebben in wezen geen argumenten gebruikt die de jongere leerlingen niet ook hanteerden, en ook het niveau van argumentatie verschilde niet dermate dat we tussen de groepen moeten differentiëren.

Vier onderwerpen werden in de loop van de discussie door de groepsleider geïntroduceerd:

1. Welke stereotype beelden hebben jongeren over Duitsland en de Duitsers?
2. Welke ervaringen hebben zij met Duitsland en Duitsers?
3. Welke socialisatie-invloeden (gezin en familie, school, media) werken in op de houding van jongeren?
4. Hoe kijken jongeren tegen de 4 en 5 mei herdenking aan?¹³

Onze verwachtingen sloten aan bij onze bevindingen op basis van de opstellen, maar we wilden ons zo open mogelijk voor nieuwe inzichten houden. Wij verwachtten de gangbare stereotypen, maar ook dat de jongeren die tijdens de groepsgesprekken zouden 'bewerken', analoog aan de opstellen. We verwachtten verder dat concrete ervaringen met Duitsers via vrienden, kennissen en familie het beeld over Duitsers eerder positief dan negatief zouden beïnvloeden. En we verwachtten dat van familie, school

en media over het algemeen eerder een negatieve dan een positieve invloed zou uitgaan.

In navolging van de door Glaser & Strauss ontwikkelde methode van de 'grounded theory' (Strauss 1991) analyseerden we het materiaal en construeerden we kerncategorieën. De kerncategorieën betreffen de noties van *cultuur*, *generatie*, *nationale gevoelens*, *eenzijdige informatieverstrekking* en *'counterbalancing' ter bestrijding van eenzijdige informatieverstrekking*. Zij bevatten de voorwetenschappelijke theorieën van de gespreksdeelnemers. We bespreken ze achtereenvolgens.

1. Cultuurverschillen en cultuurrelativisme.

In gesprek over beeldvorming lanceren kinderen aan de ene kant hypothesen over culturele verschillen tussen Nederland en Duitsland: verschillen in nationale eigenschappen en karakter, in taal en gedrag. Aan de andere kant beklemtonen zij overeenkomsten en betwijfelen zij de houdbaarheid van de hypothese van cultuurverschillen: zijn er niet minstens zo grote verschillen binnen Nederland of Duitsland als tussen de beide landen? Zijn er, op de keper beschouwd, überhaupt verschillen tussen de beide volkeren? Zijn niet Duitsers en Nederlanders uiteindelijk allemaal Europeanen, en zijn niet Nederlandse en Duitse kinderen gewoon kinderen? Deze twee hypothesen worden meestal in elkaars verlengde bediscussieerd: éérst worden de verschillen genoemd, dan worden deze verschillen onder de druk van tegenargumenten gerelativeerd.

In alle groepsdiscussies produceerden de leerlingen, net als in de opstellen, een weelde aan (meestal) negatieve stereotypen over Duitsers: dikke buik - vaak een grote mond - heel trots op hun eigen land - iedereen moet naar hen luisteren omdat zij Duitsers zijn - betweterig - schreeuwerige typetjes - asociaal - erg luidruchtig - heel ambitieus - als ze wat doen dan doen ze het goed (inclusief oorlog voeren) - ze hebben heel veel traditie - *Lederhosen* - echt van die jagers - die dikke Duitsers die veel bier zitten te zuipen - dikke vette Mercedes - braadworsten - hele dikke Duitsers in zo'n kuil op 't strand.

Alhoewel de kinderen deze standaard-stereotypen met veel lust en ijver (re)produceren, zijn zij zich wel degelijk bewust van het feit dat zij stereotypen benoemen, en dat die niet altijd overeenkomen met de werkelijkheid. Er worden tegenvoorbeelden genoemd, een stereotype wordt in zijn context geplaatst of naar zijn oorsprong verwezen (het beeld van de kuiltjes gravende Duitser berust op een reclamebeeld van Amstelbier).

Niet alle stereotypen echter zijn volgens de deelnemers ongegrond: sommige kinderen berichten van persoonlijke ervaringen waardoor negatieve stereotypen over Duitsers bevestigd worden: A. kent Duitsers die bier

drinken, B. hééft luidruchtige Duitsers in Scheveningen meegemaakt. Een ander heeft Duitsers op een camping meegemaakt die zijn vooroordeel bekrachtigd hebben dat 'ze zich gauw iets meer dan iemand anders voelen'; Duitse kinderen zijn brutaler en luidruchtiger dan Nederlandse kinderen (observatie op het strand); Duitsers zijn kortaf (in een Duitse winkel); Duitsers varen in enorme luxe motorboten in Friesland rond.

Stereotypen die met persoonlijke ervaringen verbonden zijn hebben onder kinderen een hogere status dan 'kale' stereotypen. Maar ook deze 'eerste-graads stereotypen' worden niet zomaar voor waar aangenomen maar moeten het opnemen tegen persoonlijke ervaringen die het stereotype beeld relativeren. Tegenover de luidruchtige Duitse kinderen worden de even luidruchtige Nederlandse kinderen geplaatst, en ook Antillianen gedragen zich luidruchtig; tegenover de protserige Duitser wordt de krenterige Nederlander geplaatst (alhoewel deze krenterigheid ook weer niet overdreven moet worden, het is immers niet zo 'dat wij het afwaswater opvangen om de WC mee door te trekken'), en Duitsers zijn niet puur protserig, maar ze zijn ook gastvrij.

Het sterkste argument tegen anti-Duitse stereotypen (in alle discussies genoemd) is het 'normaliteitsargument': Duitsers zijn gewone mensen, 'een beetje hetzelfde als een Nederlander', 'gewoon Europees-normaal'. Dit resultaat komt overeen met hetgeen we in de opstellen van de basisschoolleerlingen vonden ('een kind is een kind').

Zelfs de racistische incidenten in Duitsland tegen Turken en asielzoekers - deze incidenten komen in alle groepsdiscussies aan de orde - worden gerelativeerd door op drie dingen te wijzen. Ten eerste zijn het niet alle Duitsers die zo iets verschrikkelijks doen. Ten tweede zijn ook Nederlanders niet vrij van racistische gevoelens (alhoewel het hier nooit zover komt als in Duitsland!). Ten derde vinden de kinderen dat 'het allemaal een beetje opgeblazen wordt' door de media.

Een provocatie voor de leerlingen is het wanneer zij geconfronteerd worden met het feit dat sommige Duitsers niet meer naar Nederland komen omdat zij de buik vol hebben van anti-Duitse houdingen (in twee groepsdiscussies aan de orde gesteld); zij voelen zich sterk in hun positieve nationale zelfbeeld gekwetst. 'Voor zover ik weet is er nog nooit een Duitser in elkaar geslagen of hier vermoord omdat ie Duitser was', wijst een VWO-leerling de zaak van de hand. De groep moet echter toegeven dat 't wel eens gebeurt dat ze worden aangepakt op straat of zo', of dat 'pubertjes of gasten "Sieg Heil" roepen tegenover Duitsers'. De groep keurt dit gedrag vehement af en herstelt haar nationale eigenwaarde door erop te wijzen dat de vooroordelen tegen Duitsers in Spaanse badplaatsen nog veel erger zijn.

2. Variaties op de notie van generatie

Ideeën over de samenhang tussen generatie en negatieve beeldvorming over Duitsland en Duitsers duiken in verschillende vormen op: in de vorm van de 'drie-generatie hypothese' (van grootouders op ouders op kinderen); in de vorm van het argument van slijtage (het is begrijpelijk dat de oudere generaties nog steeds negatieve gevoelens tegen Duitsers hebben, maar de jongere generatie heeft die niet meer); in combinatie met de 'contact-these' (persoonlijke ontmoetingen met Duitsers kunnen negatieve oordelen over Duitsers van zowel de oudere als de jongere generatie verzachten); in de vorm van de 'peergroup-solidariteits-these' (wij jonge Nederlanders voelen ons verbonden met jonge Duitsers), of in de vorm van een moreel appèl (wij jongeren kunnen en moeten de oudere generatie - de ouders - helpen om hun negatieve gevoelens tegenover hedendaagse Duitsers te beteugelen).

Deze ideeën worden in alle groepsdiscussies geventileerd. De jongeren leggen rechtstreekse verbindingen tussen het oorlogsverleden en anti-Duitse gevoelens en stereotypen. In alle discussies realiseren zij zich dat stereotypen door intergenerationele overdracht in leven gehouden worden. Leerlingen uit 6-VWO bijvoorbeeld meenden dat het 'nog wel een jaartje of twintig' zal duren tot de verhoudingen tussen beide landen genormaliseerd zijn.

In de families spelen anti-Duitse houdingen soms wel en soms niet mee bij de opvoeding van de kinderen, en dat maakt een schatting van de invloed van gezin en familie op de houding van de kinderen zo moeilijk. Als er een traumatisch oorlogsverleden aanwezig is bij een of meer familieleden, dan is de kans groter dat er anti-Duitse gevoelens geuit worden dan wanneer dit niet het geval is. Maar de zaak ligt ingewikkelder, zoals uit de verhalen blijkt. Zo vertelt D., een leerling van de zesde klas vwo, dat alle vijf oudere broers van zijn vader in de oorlog 'in dienst' zaten, 'die hebben dus van alles meegemaakt'. De vader van D. is veel jonger (1941), hij heeft de oorlog niet bewust meegemaakt maar er van zijn broers, D.'s ooms, veel over gehoord. Hij heeft 'niet echt een hekel aan ze (de Duitsers)', maar hij vindt wel dat 'ze zich even rustig mogen houden na wat ze allemaal hebben gedaan.' We kunnen ons naar aanleiding van dit verhaal voorstellen hoe in de familie van D. een getrapte gezinssocialisatie over Duitsland en de Duitsers plaats vindt.

E. uit 5-HAVO is, zegt ze, met 'een anti-Duitse houding opgevoed', die zij zelf niet deelt. Zij begrijpt de gevoelens van wrok bij de oudere generatie, maar zij zelf heeft deze gevoelens niet omdat zij tot een andere generatie hoort. De generatiekloof overbrugt zij met een humanistische ideologie: iedere persoon is anders, dat geldt voor Duitsers en ook voor Nederlanders.

Wat of wie haar ertoe in staat gesteld heeft om zo'n ideologie te vormen, weten wij niet. Evenmin weten we waarom een medeleerling blijk geeft van een tolerante houding tegenover Duitsers ondanks het feit dat een van haar twee opa's in een kamp gezeten heeft.

Weer anders ligt de zaak bij B. uit 5-HAVO. Zij heeft twee oma's. De ene oma spreekt altijd van 'die domme rotmoffen', terwijl de andere oma gek is op Duitsland en altijd Duitse televisie kijkt, zij is een 'Duitsland-freak'. De anti-Duitse oma heeft in het verzet gezeten, de pro-Duitse oma was te jong om de oorlog bewust mee te maken. Maar ze heeft wel gezien dat 'ze z'n (vaders) armen kapot sloegen'. B. geeft geen verklaring waarom deze oma zo pro-Duits is, en we weten ook niet wat het 'netto-effect' van deze tegenstrijdige oma-opvoeding op het kleinkind is. Wat deze familie verhalen echter illustreren is dat grootouders en andere familieleden met een oorlogsverleden een belangrijke rol in de beeldvorming kunnen spelen. Overigens bevat ons materiaal maar één terloopse vermelding van een 'foute' Nederlandse grootouder.¹⁴

3. Beeldvorming en nationale gevoelens.

In verschillende groepsdiscussies maken de jongeren onderscheid tussen hun eigen gevoelens tijdens het kijken naar voetbalwedstrijden Nederland-Duitsland en die van hun ouders of grootouders. Bij de oudere generaties speelt het oorlogsverleden mee. Zo is A. uit 6-VWO 'natuurlijk voor Nederland', maar ziet hij bij zijn vader dat die zijn trots op het Nederlandse elftal met zijn anti-Duitse gevoelens vermengt: 'dan is het toch wel eens van "rotmof sodemieter op, heb je hem weer neergeschoot!"'.

Naast voetbal speelt de 4 en 5 mei-herdenking een rol bij nationale gevoelens en (negatieve) beeldvorming over Duitsland en Duitsers. De jongeren zouden er geen problemen mee hebben om Bevrijdingsdag samen met Duitsers te vieren, maar ze hebben er begrip voor dat dat voor de oudere generatie wel anders ligt. Zij realiseren zich bovendien de dubbelzinnigheid van zo'n gezamenlijke viering: bevrijding vieren samen met de toenmalige bezetters?!

Haast alle leerlingen zijn het erover eens dat 'we af moeten van dat eeuwige "jullie schuld"'. Overigens, zo wordt opgemerkt, zou er anders voor de Duitsers ook geen stimulans zijn om te veranderen, want dan zou het niet uitmaken hoe ze zich gedragen.

4. De invloed van informatiebronnen op negatieve Duitslandbeelden.

De jongeren zijn van mening dat de televisie te veel informatie verstrekt over de oorlog: 'Dat je bijna geen kanaal aan kunt zetten en je ziet wel weer wat over de oorlog'. Op de vraag of ze ooit iets positiefs over Duits-

land op tv gezien hebben volgt een stilte, dan: Linda de Mol, Rudi Carell, Peter Jan Rens. In films en boeken wordt het oorlogsverleden breed uitgemeten; reclamespots maken van Duitsers een karikatuur.

Het vak Duits is saai, de Duitse taal is lelijk. Bij geschiedenis wordt het onderwerp 'Duitsland of Hitler ingeprent'. De leerlingen zijn het erover eens dat ze eigenlijk weinig over Duitsland weten, terwijl het hun buurland is: 'Wij horen over Duitsland bijna niets anders dan over de Tweede Wereldoorlog, en dat is eigenlijk best wel slecht.'

5. 'Counter-balancing' ter bestrijding van negatieve beeldvorming.

Met name de jongere leerlingen zijn optimistisch in het bestrijden van negatieve beeldvorming. Zij stellen diverse maatregelen voor, van minder negatieve uitzendingen op de televisie tot uitwisselingsprogramma's. De oudere leerlingen zijn sceptischer. Maar over het geheel genomen is er eensgezindheid dat er aan een betere verstandhouding gewerkt moet worden: door de overheid, door de media (alhoewel de televisie bijvoorbeeld niet moet proberen om mensen die de oorlog meegemaakt hebben over te halen tot 'ga gezellig naar Duitsland' - waarom zouden ze, als 'die rotmoffen mijn vader hebben vermoord bij wijze van spreken'), door onderwijsprojecten. Er zou 'wat meer begrip (getoond moeten worden) voor jongeren van nu (...) dat we toch een hele nieuwe generatie zijn'. De nieuwe generatie zal elkaar over en weer begrijpen: 'Dan kun je bij elkaar zijn en elkaar vragen stellen of gewoon met elkaar omgaan. Als je bij elkaar bent dan kom je erachter hoe iemand in elkaar zit.'

6. Conclusies en suggesties voor verder onderzoek

In het begin stelden we een drietal vragen die we nu op basis van gewonnen inzichten willen beantwoorden:

1. Welke beelden over Duitsland en de Duitsers dragen Nederlandse kinderen in hun hoofd, en welke gevoelens koesteren ze tegenover Duitsers?

Er worden door de onderzoeksgroepen meer negatieve dan positieve stereotypen geuit. De negatieve stereotypen zijn explicieter, terwijl de positieve stereotypen globaler en vager zijn. Daaruit concluderen we dat negatieve stereotypen uit een reservoir van aanwezige nationale stereotypen over Duitsland en Duitsers geput kunnen worden maar dat zo'n reservoir voor positieve stereotypen veel minder aanwezig is. Leerlingen blijken slechts zeer selectieve kennis over Duitsland en de Duitsers te hebben, ook daarom vallen zij terug op bestaande (negatieve) stereotypen.

Uit het gegeven dat er meer negatieve dan positieve stereotypen geuit worden, kan niet zonder meer geconcludeerd worden dat Nederlandse kinderen overwegend negatieve gevoelens tegenover Duitsers koesteren. Dat blijkt uit het feit dat zij negatieve stereotypen (zelf-)ironisch *relativeren*.

Taalkennis speelt een grote rol in het al dan niet overbruggen van mentale afstand: vele kinderen kiezen geen Duits vriendje omdat zij de taal niet beheersen en geven daarom de voorkeur aan een Engels of Belgisch vriendje.

Veel kinderen en jongeren maken er een punt van dat Duitse leeftijdgenoten niet zoveel van henzelf verschillen en dus aardig zijn. Dit argument, in alle onderzoeksgroepen naar voren gebracht, relativeert de negatieve stereotypen. Eigen ervaringen met Duitsland en Duitsers worden zowel in negatieve als positieve zin geuit. Dat ondersteunt overigens hetgeen ook in de Clingendael studies en ander onderzoek is gevonden: het is de *aard* van de ervaring die telt.

2. Zijn de beelden eenduidig, of zijn zij ambivalent, bestaan ze uit verschillende, misschien zelfs tegenstrijdige elementen?

Beelden over Duitsers zijn niet uitsluitend positief of negatief. Veel kinderen en jongeren verzetten zich tegen het toekennen van nationale eigenschappen als zodanig. Zij beroepen zich op de universele categorie 'kind' die boven nationale stereotypen prevaleert of relativeren stereotypen over de dikke, bier drinkende, kuiltjes gravende Duitser en overwinnen deze beelden met wat genoemd zou kunnen worden *generatie-solidariteit*.

Kortom, voor de kinderen en jongeren valt de wereld niet uiteen in twee delen - Duitsers zijn slecht, boosaardig, oorlogszuchtig of aardig, vriendelijk, zoals-wij. Zij dragen argumenten aan die het zwart-wit beeld in een scala van grijstinten differentiëren. Anders dan gangbaar attitude-onderzoek laat dit kwalitatieve onderzoek zien dat en hoe binnen één en hetzelfde individu verschillende, elkaar voor een deel tegensprekende meningen, houdingen en gevoelens tegenover een ander land en zijn bewoners kunnen bestaan.

3. De vraag naar de rol van de verschillende socialisatie-milieus bij het tot stand komen en in stand houden van (negatieve) beelden over Duitsland en Duitsers kunnen op basis van onze bevindingen opgesplitst worden in de volgende twee deelvragen:

a) *Hoe komen volgens de kinderen (negatieve) beelden en gevoelens tot stand?*

Kinderen zijn zich er al van bewust dat er in hun gezinnen sprake is van intergenerationale overdracht van anti-Duitse gevoelens. Met name in de

opstellen 'Duits-Nederlandse liefde' komt dat tot uitdrukking. De grootouder-generatie draagt haar traumatische ervaringen uit de bezettingstijd over aan de ouders, en die confronteren hun kinderen ermee. We hebben gezien hoe jongeren dit mechanisme opsporen en ermee omgaan: zij begrijpen hun ouders en grootouders best, maar zij volharden erin dat het verleden hen niet in hun eigen ervaringen en gevoelens mag belemmeren. Ook hier weer wordt de solidariteit met de eigen leeftijdsgenoten naar voren gehaald: wij zijn een generatie die geen enkele verantwoordelijkheid heeft voor wat er in het verleden is gebeurd. Dit betekent niet dat het verleden geen rol meer speelt: veelvuldig wordt naar de Tweede Wereldoorlog verwezen, racistische incidenten die zich in Duitsland voordoen worden ten sterkste afgekeurd en vaak met het verleden in verband gebracht. Tegelijkertijd wordt er op gewezen dat een incident niet veralgemeniseerd mag worden en dat racisme ook in Nederland voorkomt, zij het - menen veel jongeren - niet zo vaak.

Ook de 4 en 5 mei-viering draagt volgens de kinderen bij tot het in stand houden van negatieve beelden over Duitsland en de Duitsers. Maar welke consequenties hieraan verbonden moeten worden, daarover zijn de meningen verdeeld. Sommigen vinden dat de vieringen tot de nationale cultuur horen en zeker behouden moeten blijven. Anderen geven te kennen dat de vieringen vooral voor de oudere generatie van betekenis zijn en dat zij er zelf niet zo'n behoefte aan hebben.

De jongeren bekritisieren de media als bevestigers van vooroordelen tegenover Duitsers. Zij merken op dat zij bijna uitsluitend negatieve informatie over Duitsland ontvangen en wijzen op de bevooroordeelde houding van sportjournalisten en tv-commentatoren. Kritische opmerkingen worden eveneens gemaakt over eenzijdige geschiedenisboeken (bijna uitsluitend informatie over de Tweede Wereldoorlog) en reclamespots (de kuilen gravende Duitser bij Amstelbier).

b) *Hoe praten kinderen en jongeren over het (morele) probleem van negatieve beeldvorming?*

Ook al uiten kinderen en jongeren negatieve stereotypen over Duitsland en Duitsers, ze keuren deze stereotypen toch af. Het *uiten* van (negatieve) stereotypen mag dus niet gelijk gesteld worden aan het *instemmen* ermee. Dat is de belangrijkste les die we uit dit kwalitatieve onderzoek trekken en tegen de resultaten van gangbaar attitude-onderzoek inbrengen.

We hebben gezien hoe kinderen met stereotypen 'spelen' door ze te ironiseren, te relativiseren, en hoe zij de oudere generatie (hun ouders) vermanend toespreken om zich vergevingsgezinder tegenover Duitsers op te stellen, zeker tegenover jonge Duitsers. Dat wijst op een ander belangrijk punt waarin enquêtes tekort schieten.

De jongere kinderen zijn optimistischer dan de oudere over het bestrijden van negatieve beelden, maar beide leeftijdsgroepen willen dat er aan een betere verstandhouding gewerkt wordt. Geen enkel kind zegt dat Nederlanders Duitsers moeten blijven wantrouwen.

Op basis van onze bevindingen willen we enkele suggesties doen voor verder onderzoek naar beeldvorming:

1. *Longitudinaal onderzoek* is het enige onderzoekstype dat betrouwbaar uitsluitsel kan geven over de ontwikkeling van negatieve dan wel positieve beelden van andere landen en volkeren. Gezien het feit dat dit proces reeds vroeg in het leven van individuen begint, zou zo'n onderzoek moeten beginnen met hele jonge kinderen, en dan het liefst in hun natuurlijke omgeving. Gezien de onderzoekstechnische moeilijkheden is het echter te verwachten dat dit type onderzoek weinig realiseringkansen heeft.

2. *Onderzoek naar familie- en gezinsinvloeden* op de beeldvorming van kinderen en jongeren lijkt van groot belang. Het 'drie-generatie model' dat jongeren hanteren om (negatieve) stereotypen over Duitsland en de Duitsers te verklaren, waarbij de ouders als tussengeneratie bemiddelend tussen de oorlogs- en de jeugdgeneratie optreden, zou verder geëxploreerd moeten worden. Het zou gewenst zijn na te gaan welke betekenis vader en moeder ieder voor zich alsook grootouders en andere familieleden hebben voor de politieke socialisatie van de kinderen.

3. *Onderzoek naar de factor leeftijd* voor de formatie van stereotypen: hiermee bedoelen we niet alleen de leeftijd van de betrokken subjecten maar ook een differentiatie naar de leeftijd van de populatie waarop stereotypen betrekking hebben. Het feit dat kinderen en jongeren geneigd zijn om minder negatieve stereotypen te uiten wanneer het om hun eigen leeftijdsgroep gaat, is ook uit pedagogisch oogpunt van belang.

4. Tenslotte ligt het bij het thema beeldvorming voor de hand om *intercultureel vergelijkend onderzoek* in meer Europese landen uit te voeren. De hier voorgestelde methoden zouden ook in zo'n kader gebruikt kunnen worden, en de gesuggereerde hypothesen verder getoetst.

Wanneer we ons realiseren dat de huidige en komende generaties kinderen en jongeren (en hun opvoeders) steeds minder alleen in nationaal verband zullen denken en handelen, dat zij steeds meer over de grenzen heen zullen kijken en bewegen (Du Bois-Reymond 1995), dan is onderzoek in deze richting niet alleen van theoretisch, maar ook van opvoedkundig belang.

Noten

* Met dank aan de redactie van AST, in het bijzonder Nico Wilterdink, voor commentaar en suggesties.

1. Bruner (1993), 1.

2. Vgl. voor een uitgebreide bespreking van de onderzoeken Dekker, Asperslagh & du Bois-Reymond 1997.

3. In de Clingendaelstudie uit 1993 waren van 45 vragen 4 open vragen.

4. De tweede studie uit 1995 liet overigens een iets vriendelijker Duitslandbeeld zien; het was echter in relatie tot andere landen niet veranderd.

5. De onderzoeken vonden plaats in 1995 en werden in het kader van doctoraalscripties uitgevoerd door Jenny Koot-Martijns (1995) en Irene van Kuijk (1996). De studies maken geen aanspraak op statistische representativiteit. De hier gepresenteerde resultaten mogen zeker niet zonder meer gegeneraliseerd worden. Het doel van de studies is veeleer om dimensies van beeldvorming bij kinderen op het spoor te komen die in gangbaar attitude-onderzoek niet naar boven komen.

6. Het zou juist bij kinderen kunnen dat de mening van de groepsleider die van de kinderen beïnvloedt. Algemeen wordt in de literatuur over groepsdiscussies vastgesteld dat het instrument bijzonder robuust is tegen beïnvloeding: de respondenten 'vergeten' de groepsleider of schenken hem na korte tijd geen opmerkzaamheid meer omdat zij volledig geïnvolveerd zijn in de discussie. Maar geldt dat ook voor kinderen? Hiernaar is naar ons weten geen onderzoek verricht. Het enige wat wij kunnen zeggen is dat wij ons van dit gevaar bewust waren en de groepsleiders zich zo veel mogelijk van commentaar onthielden (een van de eerste regels voor het slagen van een groepsdiscussie). Het leek ons niet waarschijnlijk dat de kinderen meningen niet

durfdten te uiten omdat zij 'bang' waren voor de groepsleider; zij schroomden immers niet om ook uitgesproken negatieve statements over Duitsers te maken. Bovendien lijken de resultaten uit de verschillende deelonderzoeken elkaar te versterken.

7. Het onderzoek vond plaats op vier Leidse basisscholen. Drie zijn openbare scholen, gesitueerd in uiteenlopende wijken; de vierde is een protestants-christelijke school.

8. We concentreren ons hier op de resultaten aangaande Duitse kinderen.

9. Het attribuut 'aardig' werd opvallend vaker aan Duitse dan Belgische en Engelse kinderen toegekend. Vgl. ook Renckstorf (1991) die tot een soortgelijke bevinding komt, nl. dat jonge Nederlanders Duitsers niet graag labels opplakken en daarom de in dat onderzoek aangeboden uitspraken relatief vaak met 'oneens' hebben beantwoord (156). Naast dat 'weinig geprofileerde beeld' vindt hij vooral negatieve omschrijvingen bij de jongste respondenten (15-29 jaar).

10. In hoeverre er trendmatig andere resultaten gevonden zouden zijn als we de opdracht niet in een vwo-klas maar een lager schoolniveau gesteld hadden, weten we niet. Misschien hadden MAVO- of VBO-leerlingen (nog) meer standaardstereotypen gereproduceerd of waren zij minder in staat geweest tot taalspelletjes. 11. Renckstorf (1991) vindt bij de door hem onderzochte groep Nederlanders dat de 50-plussers aan Duitsers vaker dan gemiddeld zowel negatieve als positieve attributen toekennen, terwijl de jongeren (15-29) dat juist minder vaak dan gemiddeld doen (156).

12. Men zou kunnen redeneren dat de in de verhalen beschreven hevige familieconflicten meer te maken hebben met de narratieve constructie - een verhaal moet

immers spannend gemaakt worden - dan dat zij iets zeggen over (mogelijke) werkelijke ervaringen. Voor een deel is dat zeker zo. Maar er moet wel het benodigde 'materiaal' aanwezig zijn voor zo'n constructie. En daar ging het ons nu juist om: de jongeren imagineren conflicten die zij typerend achten voor de Nederlands-Duitse verhoudingen. Het is dan een secundaire kwestie of zich dergelijke conflicten daadwerkelijk in hun families

(zouden kunnen) afspeelen.

13. De groepsdiscussies vonden vlak voor en na 4-5 mei 1995 plaats. Vandaar dat we de vijftig-jarige herdenking aan oorlog en bevrijding in de gesprekken aan de orde stelden.

14. In hoeverre Nederlandse families hun rol in de bezettingstijd tegenover hun (klein)kinderen 'opschonen' is een aspect dat naar ons weten nog helemaal niet onderzocht is.

Literatuur

- Bois-Reymond, M. du (1995). European Identity in the Young: Studies from the Netherlands. In: *Political Education. Towards a European Democracy* (141-154). Report of a European Conference. Instituut voor Publiek en Politiek/Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bois-Reymond, M. du (1996). Das interkulturelle Auge. *Siegen: Sozial 1/1*, 19-24.
- Bois-Reymond, M. du, E. Peters & J. Ravesloot (1994). *Keuzeprocessen van jongeren. Een longitudinale studie naar veranderingen in de jeugdfase en de rol van ouders*. Den Haag: VUGA.
- Bruner, E.M. (1993). Introduction: The ethnographic Self and the Personal Self. In P. Benson (Ed.), *Anthropology and literature* (1-26). Urbana: University of Illinois Press.
- Claußen, B. & R. Geisler (Hrsg.) (1996). *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation - Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Cullingford, C. (1992). *Children and Society*. London: Cassell.
- Cullingford, C. (1995). German Children's Attitudes towards Great Britain. In C. Cullingford & H. Husemann (Eds.), *Anglo-German attitudes* (pp. 195-208). Brookfield, USA: Avebury. Aldershot.
- Dekker, H., R. Asperslagh & M. du Bois-Reymond (1997). *Duitsland in beeld*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dekker, H., & L.B. Jansen (1995). Attitudes and Stereotypes of Young People in the Netherlands with Respect to Germany. In: CYRCE, L. Chisholm, S. Hübner-Funk, M. du Bois-Reymond, & B. Sellin (Eds.), *The Puzzle of Integration. European Yearbook of Youth Policy and Youth Research*, Vol. 1 (49-61). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Dunk, H.W. von der (1994). *Twee burenen, twee culturen*. Amsterdam: Prometheus.
- Hagendoorn, L., & H. Linssen (1991). Nationale karakteristieken en stereotypen. In: A.J.A. Felling & J. Peters (red.): *Cultuur en Sociale Wetenschappen* (pp. 171-197). ITS: Nijmegen.
- Heitmeyer, W., & J. Jacobi (1991). *Politische Sozialisation und Individualisierung*. Juventa: Weinheim.
- Koot-Martijns, J. (1995). *De Kaasmof*. Doctoraalscriptie Rijksuniversiteit Leiden.

- Krüger, H. (1983). Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion Sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. *Soziale Welt*, 34, 90-109.
- Kuik, I. van (1996). *Het Duitslandbeeld van basisschoolleerlingen*. Doctoraalscriptie Rijksuniversiteit Leiden.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Methoden*. 2 Bände. München: Psychologie Verlags Universität.
- Mayring, P. (1988). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Juventa.
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment* (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 2). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Renckstorf, K. (1991). Nederlanders over Duitsers. In: A.J.A. Felling & J. Peters (Red.), *Cultuur en sociale wetenschappen* (143-169). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Strauss, A.L. (1991). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wasmund, K. (1982). Ist der politische Einfluß der Familie ein Mythos oder eine Realität. In: B. Claußen & K. Wasmund (Hrsg.), *Handbuch der Politischen Sozialisation* (23-63). Braunschweig: Agentur Pedersen.
- Westheide, H. (1989). Kontrastive Dialoganalyse. Die Beschreibung stilistischer Werte von Redemitteln im Niederländischen und im Deutschen. In: E. Weigand & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Dialoganalyse II* (311-321). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Wilterdink, N. (1991). Beelden van nationaal karakter: Fransen, Engelsen en Duitsers. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*. 18, 3-36.
-