

**KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN**  
**FACULTEIT GODGELEERDHEID**



**KWAAD VOOR KINDEREN**  
**HOLOCAUSTEDUCATIE IN HET BASISONDERWIJS**

Promotor

**Prof. Dr. Didier POLLEFEYT**

Scriptie,  
Master in de  
werldgodsdiensten, de  
interreligieuze dialoog en de  
religiestudie

door

**Hendrik BUCKINX**

2011

<b>INHOUDSOPGAVE</b>	I-IV
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	V-XI
<b>INLEIDING: EEN MIJNENVELD VAN CONTROVERSE</b>	XII-XIV
<b>HOOFDSTUK 1: EEN VERKENNING VAN HET MIJNENVELD</b>	1 - 18
<b>INLEIDING</b>	
<b>§ 1. DE DRIE BASISCONTROVERSE DIE HUN OORSPRONG VINDEN IN DE DIVERSITEIT VAN HISTORISCHE BENADERINGEN</b>	
A. HET INTENTIONALISME VERSUS HET FUNCTIONALISME	
B. DE CONTROVERSE VAN DE UNICITEIT VERSUS UNIVERSALITEIT	
<b>1. Betekenis, oorzaken en implicaties van het debat</b>	
<b>2. Twee uitlopers van het uniciteitsdebat: de Amerikanisering van de Holocaust en de Holocaust als civiele religie</b>	
<i>a. De Amerikanisering van de Holocaust: een extreme vorm van universalisering</i>	
<i>b. De Holocaust als civiele religie: een extreme interpretatie van de uniciteit</i>	
<i>c. De paradoxale relatie tussen de Holocaust als civiele religie en de Amerikanisering van de Holocaust</i>	
C. DE PEDAGOGISCHE GEVOLGEN VAN DE TWEE HISTORISCHE CONTROVERSE INZAKE HET INTENTIONALISME EN DE UNICITEIT	
D. GESCHIEDENISONDERRICHT OF GODSDIENSTONDERRICHT	
<b>1. Teaching or preaching?</b>	
<b>2. Hoe effectief is Holocausteducatie als vehikel van burgerschapseducatie?</b>	
<b>§ 2. PEDAGOGISCHE CONTROVERSE EN VALKUILEN</b>	
A. CONTROVERSE INZAKE DE LEERMIDDELEN	
<b>1. Fiction of nonfiction: to protect or not to protect?</b>	
<i>a. De subjectieve benadering: Holocaustliteratuur, gebaseerd op fictie of op hoopvolle getuigenissen.</i>	
<i>b. De objectieve benadering: pleidooi voor realisme</i>	
<b>2. Complexiteit versus basis</b>	

## B. PSYCHOLOGISCHE HINDERNISSEN

### 1. Gebrek aan kennis als motief om geen Holocausteducatie te organiseren

### 2. Revisionisme versus negationisme

## BESLUIT

## HOOFDSTUK 2: IS HOLOCAUSTEDUCATIE MOGELIJK IN HET BASISONDERWIJS?

19 - 22

### § 1. DE OPPORTUNITEIT VAN HOLOCAUSTEDUCATIE IN HET BASISONDERWIJS

### § 2. DE ACADEMISCHE DISCUSSIE TUSSEN SEPINWALL, TOTTEN EN DECKERT-PEACEMAN

### § 3. PRAKTIJKERVARINGEN

### § 4. EEN VOORLOPIGE CONCLUSIE

## HOOFDSTUK 3: VOORBIJ DE CONTROVERSE: HET PERSPECTIEF VAN “*HISTORICAL UNDERSTANDING*” EN “*HISTORICAL EMPATHY*”

23 - 41

## INLEIDING

### § 1. “*HISTORICAL UNDERSTANDING*”: VAN FEITENKENNIS NAAR HISTORISCH DENKEN

### § 2. “*HISTORICAL EMPATHY*”: EEN METHODE EN EEN RESULTAAT

### § 3. EVALUATIE VAN DE METHODE IN STUDIES

#### A. STUDIES INZAKE “*HISTORICAL EMPATHY*”

#### B. ANDERE STUDIES

### § 4. HISTORISCHE EMPATHIE ALS DIDACTIEK VOOR HOLOCAUSTEDUCATIE IN HET (BASIS)ONDERWIJS

#### A. DIDACTISCHE MODELLEN IN HET KADER VAN HISTORISCHE EMPATHIE

#### B. VERWERVEN VAN DIEPTE-INZICHT VIA CONTEXTUALISERING

#### C. VOORBIJ DE CONTROVERSE OVER DE INTENTIONALITEIT EN DE UNICITEIT VIA CONTEXTUALISERING EN BRONNENANALYSE

#### D. DE FINALITEIT VAN HOLOCAUSTEDUCATIE: LEREN NADENKEN

#### E. EEN DIDACTISCHE METHODE IN PLAATS VAN EEN LESSENPAKKET

## **§ 5. FILOSOFISCHE EN JURIDISCHE ONDERBOUW VAN DE FINALITEIT VAN HOLOCAUSTEDUCATIE**

A. DE BANALITEIT VAN HET KWAAD: NIET DENKEN ALS HET KWAAD

B. DE JURIDISCHE BENADERING

### **BESLUIT**

## **HOOFDSTUK 4: RICHTLIJNEN VOOR DE IMPLEMENTATIE VAN HOLOCAUSTEDUCATIE IN HET (BASIS)ONDERWIJS**

42 - 50

### **INLEIDING**

#### **§ 1. HET VIERDELIGE DIDACTISCHE MODEL VAN SAMUEL TOTTEN**

#### **§ 2. DE INLEIDING EN ANALYSE VAN DE HOLOCAUST**

A. FORMULEREN VAN DUIDELIJKE DOELSTELLINGEN

B. HET KIEZEN VAN EEN INVALSHOEK OM LESSEN UIT TE WERKEN

#### **§ 3. CONTEXTUALISERING**

A. VERWERVEN VAN DIEPTE-INZICHT EN ACCURATE KENNIS DOOR CONTEXTUALISERING

B. CHRONOLOGIE

#### **§ 4. ANALYSE VAN PRIMAIRE EN SECUNDAIRE BRONNEN**

A. PRIMAIRE BRONNEN ALS LESIMPULSEN

B. DE CONTEXTUALISERING MOET REALISTISCH ZIJN

C. LITERATUUR GEBASEERD OP HISTORISCHE FEITEN

D. *NOT DONE*: ROLLENSPELEN

#### **§ 5. DE RECONSTRUCTIE VAN DE HISTORISCHE GEBEURTENIS OP BASIS VAN DE ANALYSE VAN HET BEWIJSMATERIAAL.**

### **BESLUIT**

**HOOFDSTUK 5: EEN VOORSTEL VAN INVALSHOEK: DE DAGE-  
LIJKSE REALITEIT VAN DE HOLOCAUST ERVAREN DOOR KINDEREN**

51 - 56

**INLEIDING****§ 1. INLEIDING EN ANALYSE VAN DE HOLOCAUST: HET FORMULEREN VAN DOEL-  
STELLINGEN EN DE AFBAKENING VAN HET ONDERWERP**

A. DE KEUZE VAN EEN PERSPECTIEF

B. MOTIVERING VAN DEZE KEUZE

**1. De Holocaust als een universeel menselijk verhaal****2. De joodse herinneringstraditie**

C. DE DOELSTELLING VAN DIT PERSPECTIEF

**§ 2. CONTEXTUALISERING****§ 3. ANALYSE VAN PRIMAIRE EN SECUNDAIRE BRONNEN**

A. EEN SELECTIE VAN IMPULSEN UIT PRIMAIRE BRONNEN

B. EEN SELECTIE VAN SECUNDAIRE BRONNEN:

**ALGEMEEN BESLUIT**

57

## BIBLIOGRAFIE

### I. BOEKEN

- BAUER, Yehuda, *Rethinking the Holocaust*, New Haven, CT - Londen, Yale University Press, 2000.
- BOECKX, Bert, OLIVIER, Hendrik, PEIREN, Luc & VERMANDERE, Martine, *De wereld van Anne Frank in België 1929-1945. Een dagboek voor de toekomst*, Antwerpen-Baarn, Hadewijch, 1993.
- BROPHY, Jere & VANSLEDRIGHT, Bruce, *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, New York, NY, Teachers College Press, 1997.
- BOSMAJIAN, Hamida, *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature About Nazism and the Holocaust*, New York, NY, Routledge, 2002.
- BRUCHFELD, Stéphane & LEVINE, Paul, *Tell Ye Your Children. A Book About the Holocaust in Europe 1933-1945*, Stockholm, Regeringskansliet, 1998.
- CARD, Claudia, *Confronting Evils. Terrorism, Torture, Genocide*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- CHAGOLL, Lydia, "Zigeuners". *Sinti en Roma onder het hakenkruis*, Berchem, EPO, 2008.
- De LANDTSHEER, Patricia, VAN ROOSBROECK, Marc & VAN DEN BULCKE, Etienne, *Genummerd voor het leven. De laatste getuigen van de concentratiekampen in Europa (1940-1945)*, Leuven, Davidsfonds, 2009.
- DUNKELBLUM-STEINER, Shlomit & RICHLER-FRIEDMAN, Yael, *Introduction*, in *Circles. Dialogue with the Past. Struggling to Maintain Jewish Tradition and Identity during the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem, 2004.
- FOURNET, Caroline, *The Crime of Destruction and the Law of Genocide*, Aldershot - Burlington, VT, Ashgate, 2007.
- GILBERT, Martin, *Een eeuw joods leven. Een fotografische geschiedenis van de joden in de 20<sup>ste</sup> eeuw*, Baarn, Tirion, 2001.
- GILBERT, Martin, *Nooit meer. Een geschiedenis van de Holocaust*, Vianen, The House of Books, 2001.
- GINZ, Petr, *Praags dagboek 1941-1942*, Antwerpen, Standaard, 2007.
- GRONOWSKI, Simon, *Simon, het jongetje dat wist te ontsnappen*, Brussel, Luc Piere, 2005.
- GUTMAN, Israel, BENDER, Sara & MICHMAN, Dan (ed.), *The Encyclopedia of the Righteous Among the Nations. Rescuers of Jews during the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem, 2005
- HAYNES, Stephen, *Holocaust Education and the Church-Related College. Restoring Ruptured Traditions*, Westport, CN -Londen, Greenwood Press, 1997.
- ISAACMAN, Clara, *Jaren van angst. Het ware verhaal van Clara Heller*, Antwerpen, Standaard, 1992.

- KERTZER, Adrienne, *My Mother's Voice: Children, Literature and the Holocaust*, Peterborough, Broadview, 2002.
- LEE, Carol Ann, *Anne Frank en haar lotgenoten*, Utrecht, Spectrum, 2005.
- NOVICK, Peter, *The Holocaust in American Life*, Boston, MA - New York, NY, Houghton Mifflin, 1999.
- OSIEL, Mark, *Making Sense of Mass Atrocity*, Cambridge - New York, NY - Cambridge University Press, 2009.
- SAX, Aline, *De laatste reis/Het verhaal van de Holocaust*, Hasselt - Amsterdam - New York, Clavis, 2010.
- SMITH Lyn, *Vergeten stemmen van de Holocaust*, Amsterdam, De Boekerij, 2006.
- SPECTOR, Shmuel (ed.), *The Encyclopedia of Jewish Life before and during the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem; New York, NY, New York University Press, 2001.
- TATELBAUM, Itzhak, *Through our Eyes. Children Witness the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem, 2004.
- TOTTEN, Samuel, *Holocaust Education. Issues and Approaches*, Boston, MA, Allyn and Bacon, 2001.
- VAN DEN BERGHE, Gie, *De uitbuiting van de Holocaust*, Antwerpen - Baarn, Houtekiet, 1990.
- VAN DER ROL, Ruud & VERHOEVEN, Rian, *Anne Frank*, Amsterdam, Anne Frank Stichting, 1992.

## II. ARTIKELEN UIT VERZAMELWERKEN

- ASHBY, Rosalyn & LEE, Peter, *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 62-88.
- BAUMAN, Zygmunt, *The Duty to Remember, - But What?*, in James KAYE & Bo STRATH (ed.), *Enlightenment and Genocide, Contradictions of Modernity*, Brussel - Bern, Peter Lang, 31-58.
- BIALYSTOK, Franklin, *Americanizing the Holocaust: Beyond the Limit of the Universal*, in MILLEN Rochelle (ed.), *New Perspectives on the Holocaust*, New York, NY - Londen, New York University Press, 1996, 122-130.
- BOTERMAN, Frits, *Geen Duitsers, geen Holocaust?*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het Holocaustdebat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 997, 120-129.
- BARTOV, Omer, *Gewone monsters. Hitlers gewillige beulen: Gewone Duitsers en de holocaust*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het holocaust debat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 26-37.

- BOOTH, Martin, *Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching*, in PORTAL Christopher (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 22-38.
- BURGGRAEVE, Roger, *Het kwade als keerzijde van het goede. Een denken vanuit Levinas over de paradoxale verhouding van goed en kwaad*, in Roger BURGGRAEVE & LUC ANCKAERT (ed.), *De vele gezichten van het kwaad. Meedenken in het spoor van Emmanuel Levinas*, Leuven - Amersfoort, Acco, 1996, 11-55.
- CROWE, David, *The Holocaust, Historiography, and History*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 24-61.
- DAVIS, Ozro, *In Pursuit of Historical Empathy*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 1-12.
- FIELD, Sherry, *Perspectives and Elementary Social Studies: Practice and Promise*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 115-138.
- FOSTER, Stuart, *Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER, Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 167-181.
- GÖTZ, Aly, *Hitlers gewillige beulen*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het holocaust debat*, Antwerpen-Houten, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 56-61.
- HERMSEN, Joke, *Arendt: niet-denken als het kwaad*, in Andreas KINNEGING & Rob WICHE (ed.), *Van kwaad tot erger. Het kwaad in de filosofie*, Utrecht, Het Spectrum, 2007, 322-340.
- HOUWINK TEN CATE, Johannes, *Woord vooraf. Het fenomeen Goldhagen*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het Holocaustdebat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 11-22.
- LEE, Peter & ASHBY, Rosalyn, *Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, p. 21-50.
- MOMMSEN, Hans, *Het dunne patina van de beschaving*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het Holocaustdebat*, Antwerpen-Houten, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 95-105.
- NOAKES, Jeremy, *Geen gewone mensen*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het Holocaustdebat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 73-78.
- POLLEFEY, Didier, *Auschwitz or How Good People can do Evil: An Ethical Interpretation of the Perpetrators and the Victims of the Holocaust in Light of the French Thinker Tzvetan Todorov*, in G. Jan COLIJN & Marcia SACHS LITTELL (ed.), *Confronting the*



*Holocaust. A Mandate for the 21<sup>st</sup> Century*, Lanham, MD - New York, NY - Oxford, University Press of America, 1997, 91-118.

- POLLEFEYT, Didier, *Developing Criteria for Religious and Ethical Teaching of the Holocaust*, in Myrna GOLDENBERG & Rochelle MILLEN (ed.), *Testimony, Tensions, and Tikkun. Teaching the Holocaust in Colleges and Universities*, Seattle, WA - Londen, University of Washington Press, 2007, 172-187.
- PORTAL, Christopher, *Empathy as an Objective for History Teaching*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 89-99.
- RILEY, Karen, *The Holocaust and Historical Empathy: The Politics of Understanding*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 139-166.
- ROSENFELD, Alvin, *The Americanisation of the Holocaust*, in Alvin ROSENFELD (ed.), *Thinking About the Holocaust. After Half a Century*, Bloomington, IN - Indianapolis, IN, Indiana University Press, 1997, 119-150.
- ROSENFELD, GAVRIEL, *The Controversy That Isn't. The Debate over Daniel J. Goldhagens Hitler's Willing Executioners in Comparative Perspective*, in David CESARANI (ed.), *Holocaust. Critical Concepts in Historical Studies*, Londen - New York, NY, Routledge, 2004, dl. 4, 340-368.
- ROSENFELD, GAVRIEL, *The Politics of Uniqueness. Reflections on the Recent Polemical Turn in Holocaust and Genocide Scholarship*, in David CESARANI (ed.), *Holocaust. Critical Concepts in Historical Studies*, Londen - New York, NY, Routledge, 2004, dl. 4, 369-404.
- SANSOM, Chris, *Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 116-141.
- SHAWN, Karen, *Choosing Holocaust Literature for Early Adolescents*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 139-155.
- TOTTEN, Samuel, FEINBERG, Stephen & FERNEKES, William, *The Significance of Rationale Statements in Developing a Sound Holocaust Education Program*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 1-23.
- TOTTEN, Samuel & HINES, Robert, *Using Primary Documents in a Study of the Holocaust*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 81-106.
- TOTTEN, Samuel, *Incorporating First-Person Accounts into a Study of the Holocaust*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 107-138.
- WIESER, Paul, *Instructional Issues/Strategies in Teaching the Holocaust*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 62-80.

YEAGER, Elizabeth & FOSTER, Stuart, *The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD , Rowman & Littlefield, 2001, 13-20.

### III. ARTIKELEN

ALI, Shainna & HORNE, Erik, *Holocaust Educational Practices: Reviews and Recommendations*, in *The University of Central Florida Undergraduate Research Journal* 4 (2010) 53-59; www.URJ.ucf.edu (toegang: 17.3.2011).

ASHBY, Rosalyn, LEE, Peter & DICKINSON, Alaric, *How Children Explain the "Why" of History*, in *Social Education* 1 (1997) 17-21.

BARTON, Keith, *"Bossed Around by the Queen": Elementary Students' Understanding of Individuals and Institutions in History*, in *Journal of Curriculum and Supervision* 4 (1997) 290-214.

BERENBAUM, Michael, *The Nativization of the Holocaust*, in *Judaism* 4 (1986) 447-457.

BUDD CAPLAN, Richelle, *An Educational Legacy: Pedagogical Approaches in Teaching about the Fate of Jewish Children during the Shoah*, in *The Journal of Holocaust Education* 2 (2001) 57-70.

CHARNY, Israel W, *Teaching the Violence of the Holocaust: A Challenge to Educating Potential Future Oppressors and Victims for Nonviolence*, in *Jewish Education* 2 (1968) 15-24.

COWAN, Paula & MAITLES, Henry, *Developing Positive Values: a Case Study of Holocaust Memorial Day in the Primary Schools of one Local Authority in Scotland*, in *Educational Review* 3 (2002) 219-229.

DAVIES, Ian & BROWN, Margot, *The Holocaust and Education for Citizenship: the Teaching of History, Religion and Human Rights in England*, in *Educational Review* 1 (1998) 75-84; mhtml:file:///K:\EBSCOhost2.mht (toegang: 04.05.2011).

FRIEDLANDER, Saul, *Toward a Methodology of Teaching the Holocaust*, in *Teachers College Record* 3 (1979) 519-542.

HALL, Katharina, *The Politics of Memory: Memory and the Dynamic of Empathetic Identification within Historical Accounts of National Socialism and the Holocaust*, in *The Journal of Holocaust Education* 8 (1999) 41-70.

HAUSFATHER, Sam, *Theme Study in Elementary-School Studies: A Different Approach to Gaining Knowledge*, in *Social Studies* 4 (1998) 171-176.

KAVADIAS, Dimo, *Voltooid verleden tijd? Het verband tussen kennis over de nazi-genocide en democratische attitudes bij adolescenten in Brussel*, in *Res Publica* 4 (2004) 535-554.

KREMER, Lillian, *Children's Literature and the Holocaust*, in *Children's Literature* 32 (2004) 252-263.

- LAZAR, Alon, CHAITIN, Julia, GROSS, Tamar & BAR-ON, Dan, *A Journey to the Holocaust: Modes of Understanding among Israeli Adolescents Who visited Poland*, in *Educational Review* 1 (2004) 13-31.
- LINDQUIST, David, *Guidelines for Teaching the Holocaust: Avoiding Common Pedagogical Errors*, in *Social Studies* 5 (2006) 215-221.
- MAITLES, Henry & COWAN, Paula, *Teaching the Holocaust in Primary Schools in Scotland: Modes, Methodology and Content*, in *Educational Review* 3 (1999) 263-271.
- REJAK, Sebastian, *Judaism Facing the Shoah: American Debates and Interpretations*, in *Dialogue and Universalism* 3-4 (2003) 81-102.
- RILEY, Karen & TOTTEN, Samuel, *Understanding Matters: Holocaust Curricula and the Social Studies Classroom*, in *Theory and Research in Social Education* 4 (2002) 541-562.
- SALMONS Paul, *Teaching or Preaching? The Holocaust and Intercultural Education in the UK*, in *Intercultural Education* 14 (2003) 139-149.
- SHOEMAKER, Ruth, *Teaching the Holocaust in America's Schools: Some Considerations for Teachers*, in *Intercultural Education* 14 (2003) 191-199.
- SPALDING, Elizabeth, GARCIA, Jesus, & SAVAGE, Todd, *The March of Remembrance and Hope: The Effects of a Holocaust Education Experience on Preservice Teachers' Thinking About Diversity*, in *Multicultural Education* 1 (2003) 35-40.
- SPREUTELS, Michel, *Het Joodse Home d'Ophem*, in *Uitgekamd. Gemeenschapskrant van Wezembeek-Oppem*, november 2002, 2-4; [www.derand.be/28061fil](http://www.derand.be/28061fil).
- STERN, Barbara, *Addressing the Concept of Historical Empathy: With Frauen: German Women Recall the Third Reich*, in *The International Journal of Social Education* 1 (1998) 43-48.
- TOTTEN, Samuel, *Should there be Holocaust Education for K-4 Students? The Answer is No*, in *Social Studies & the Young Learner* 1 (1999) 36-39; <http://www.chgs.umn.edu/educational/totten.html> (toegang: 8.3.2011).
- VON BORRIES, Bodo, *Research on the Attitudes of Pupils and Teachers Towards the Shoa in Germany*, in *Intercultural Education* 2 (2003) 201-214.
- YEAGER, Elizabeth, FOSTER Stuart, MALEY Sean, ANDERSON Thom & MORRIS III James, *Why People in the Past acted as They did: An Exploratory Study in Historical Empathy*, in *The International Journal of Social Education* 1 (1996) 8-25.
- YILMAZ, Kaya, *Historical Empathy and its Implications for Classroom Practices in Schools*, in *The History Teacher*, 3 (2007) 1-7; <http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/yilmaz.html> (toegang: 8.3.2011).

#### IV. ONUITGEGEVEN PROEFSCHRIFTEN EN VERHANDELINGEN

- BUCKINX, Hendrik, *Holocausteducatie in het basisonderwijs. Een evaluatie van de mogelijkheden, beperkingen en methodiek* (onuitgegeven paper voor het vak Post Holocaust Jewish-Christian Relations, Godgeleerdheid, K.U.Leuven), Leuven, 2010).

DOBRICK, Alison, *History at the Gates: How Teacher and School Characteristics Relate to Implementation of a State Mandata on Holocaust Education* (onuitgegeven doctoraatsproefschrift Pedagogie, Florida Atlantic University), Boca Rotan, Florida , 2008; *Dissertations International*, 2006, UMI number 3321058.

## V. ELEKTRONISCHE BRONNEN

BUDDINGH', Hans & WALTERS, Derk, *Woordenboek Surinaams geeft voorrang aan spreektaal*, in *NRC Handelsblad* 17 maart 2009; [http://vorige.nrc.nl/wetenschap/article2183840.ece/Woordenboek\\_Surinaams\\_geeft\\_vorrang\\_aan\\_spreektaal?Service=Print](http://vorige.nrc.nl/wetenschap/article2183840.ece/Woordenboek_Surinaams_geeft_vorrang_aan_spreektaal?Service=Print) (toegang 2.8.2011).

DECKERT-PEACEMAN, Heike, *Should there be Holocaust Education for K-4 Students? A Reply to Dr. Samuel Totten*; <http://www.chgs.umn.edu/educational/reply.html> (toegang 12.3.2011).

PECK, Carla, *New Approaches to Teaching History*, in *Canadian Social Studies* 2 (2005); [http://www2.education.ualberta.ca/css/css\\_39\\_2/editorial\\_39\\_2.htm](http://www2.education.ualberta.ca/css/css_39_2/editorial_39_2.htm) (toegang 8.3.2011).

SEPINWALL, Harriet Lipman, *Incorporating Holocaust Education into K-4 Curriculum and Teaching in the United States*, in *Social Studies & the Young Learner* 3 (1999); <http://www.chgs.umn.edu/educational/k4curriculum.html> (toegang 12.3.2011).

SCHWEBER, Simone, *Teaching Young Children About the Holocaust*; [http://website.education.wisc.edu/sschweber/pub\\_pdfs/bookchap2.pdf](http://website.education.wisc.edu/sschweber/pub_pdfs/bookchap2.pdf) (toegang 12.3.2011).

VAN DER KAAP, Albert, *Tijd-en plaatsgebondenheid*, in *Online Tijdschrift voor geschiedenis-didactiek*; <http://histoforum.net/2011/standplaatsgebondenheid.html> (toegang 12.3.2011).

## INLEIDING: EEN MIJNENVELD VAN CONTROVERSES

Na de eerste jodenvervolgingen in 1933, waar ook kinderen het slachtoffer van werden, schreef de Duitse filosoof Martin Buber dat kinderen een verklaring zochten voor de gebeurtenissen maar dat niemand in staat was om een antwoord te formuleren. Tachtig jaar later blijkt het nog steeds even moeilijk om het verschijnsel Holocaust uit te leggen aan kinderen. Hoe moet een gebeurtenis uitgelegd worden die de fundamenten van onze beschaving in vraag stelt en die confronterende vragen oproept over het wezen van de mens, onze beschaving en de moderne staatsorganisatie<sup>1</sup>?

De organisatie van Holocausteducatie in het (basis)onderwijs veronderstelt een antwoord op vier gerelateerde vragen: waarom, aan wie, waarover en hoe? De antwoorden worden fundamenteel beïnvloed door drie controverses die als een rode draad door deze thesis lopen. Er is de controverse over het intentionalisme versus het functionalisme, de discussie over de uniciteit versus de universaliteit en het debat of Holocausteducatie moet gaan over historisch dan wel over ethisch onderricht. Naast deze drie basiscontroverses, zullen een aantal pedagogische controverses moeten uitgeklaard worden zoals de vragen naar de doelstelling van Holocausteducatie, of Holocausteducatie in het basisonderwijs wel opportuun is, hoe effectief Holocausteducatie is en welke leermiddelen het meest geschikt zijn.

De drie basiscontroverses vinden hun oorsprong in de realiteit dat de Holocaust een historische gebeurtenis is, die zich afgespeeld heeft tussen 1933 en 1945. Dobrick licht toe dat complexe historische gebeurtenissen, zoals de Holocaust, door historici vanuit verschillende invalshoeken benaderd worden in functie van het belang dat zij toekennen aan bepaalde facetten van de complexiteit. Deze verscheidenheid van historische benaderingen heeft er mede toe bijgedragen dat de Holocaust een controversieel studieonderwerp is geworden. Wie een didactiek voor Holocaustonderwijs wil ontwerpen moet zich er van bewust zijn dat deze verschillende historische invalshoeken ook de concrete leerinhoud zullen bepalen<sup>2</sup>. Maar wat meer is, deze realiteit heeft tot gevolg dat ook elke pedagogische keuze inzake Holocausteducatie onvermijdelijk tot controverse zal leiden<sup>3</sup>.

Holocausteducatie in de basisschool wordt beschreven als “*daunting*”<sup>4</sup>. Het Engelse werkwoord “*to daunt*” staat voor ontmoedigen, intimideren, afschrikken. Vanuit elke betekenis is het niet verwonderlijk dat leerkrachten niet weten hoe ze met dit onderwerp moeten omgaan en dat er geen concrete handleidingen of leerpakketten bestaan ter ondersteuning van de leerkracht. Komt daarbij dat pedagogen en historici benadrukken dat de leerkracht moet weten waar hij/zij over praat. Al in 1979 waarschuwde Friedlander voor de gevolgen van een ondoordachte implementatie van de goed bedoelde intentie om Holocausteducatie te organiseren: wie les geeft over de Holocaust zonder de materie te beheersen zal meer kwaad dan goed doen<sup>5</sup> in de vorm van een oppervlakkige, simplistische en contraproductieve didactische benadering<sup>6</sup> die tot gevolg zal hebben dat de leerlingen zich afsluiten van de aangebrachte informatie, ze niet zullen begrijpen of niet zullen willen geloven<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Zie Richelle BUDD CAPLAN, *An Educational Legacy: Pedagogical Approaches in Teaching about the Fate of Jewish Children during the Shoah*, in *The Journal of Holocaust Education* 2 (2001) 57-70, p. 59.

<sup>2</sup> Zie Alison DOBRICK, *History at the Gates: How Teacher and School Characteristics Relate to Implementation of a State Mandate on Holocaust Education* (onuitgegeven doctoraatsproefschrift Pedagogie, Florida Atlantic University), Boca Rotan, Florida, 2008; *Dissertations International* UMI number 3321058, p.3 en 22; Zie Alon LAZAR, Julia CHAITIN, Tamar GROSS & Dan BAR-ON, *A Journey to the Holocaust: Modes of Understanding among Israeli Adolescents Who visited Poland*, in *Educational Review* 1 (2004) 13-31, p. 14-15.

<sup>3</sup> Zie Alon LAZAR, Julia CHAITIN, Tamar GROSS & Dan BAR-ON, *A Journey to the Holocaust*, p. 15.

<sup>4</sup> Zie Alison DOBRICK, *History at the Gates*, p. 10.

<sup>5</sup> Saul FRIEDLANDER, *Toward a Methodology of Teaching the Holocaust*, in *Teachers College Record* 3 (1979) 519-542, p. 520.

<sup>6</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education. Issues and Approaches*, Boston, MA, Allyn and Bacon, 2001, p. 38 en 47.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 76.

Die waarschuwing is dertig jaar later nog steeds actueel: illustratief is de toenemende interesse voor Holocausteducatie in Amerikaanse secundaire scholen die geleid heeft tot kwalitatief slechte studiepakketten met leemtes en fouten<sup>8</sup>. Omdat Holocausteducatie niet is opgenomen in het leerplan, is Holocausteducatie in het Vlaamse basisonderwijs afhankelijk van het persoonlijke initiatief van de leerkrachten. Echter, het gebrek aan kennis en aan specifieke ondersteuning houdt leerkrachten vaak tegen om Holocausteducatie te organiseren.

De eerste voorwaarde voor kwalitatieve Holocausteducatie is een degelijke historische kennis van de Holocaust en een inzicht in de historische controverses in hoofd van de leerkrachten<sup>9</sup>. De veelheid van politiek gekleurde benaderingen van de Holocaust en de controversiële aard van de Holocauststudie houden het gevaar in dat leerkrachten en leerlingen onbewust voor één bepaald perspectief kiezen. Daarom zullen leerkrachten zich eerst bewust moeten worden van die controverses voor ze lessen kunnen uitwerken over de Holocaust<sup>10</sup>. Naarmate ik de literatuur over de Holocaust en over de pedagogische implicaties van Holocaustonderwijs verwerkte, begon het te dagen waarom dit een “*daunting*” onderwerp is. Er is voldoende materiaal aanwezig om over elke controversie een masterthesis te schrijven. De drie gepolariseerde basiscontroverses beïnvloeden fundamenteel de academische visies op Holocausteducatie op elk onderwijsniveau, omdat deze visies telkens steunen op een standpunt dat ingenomen wordt ten aanzien van de basiscontroverses. Die standpunten zullen derhalve onvermijdelijk het standpunt bepalen ten aanzien van de pedagogische controverses inzake de leerdoelen, de opportuniteit, de effectiviteit en de leermiddelen van Holocausteducatie in het (basis)onderwijs. Het gevolg van deze realiteit is dat de leerkracht/ ontwerper die met de beste bedoelingen lessen over de Holocaust wil voorbereiden, zich onbewust begeeft in wat Wieser omschreef als een mijnenveld van controverses<sup>11</sup>. Omdat de drie basiscontroverses zo gepolariseerd en politiek beladen zijn, zal de leerkracht/ ontwerper van een lessenspakket geconfronteerd worden met de “*daunting*” realiteit om een verplichte keuze te maken tussen de bijl en de galg vermits elke keuze onvermijdelijk de kritiek van de voorstanders van de niet-gekozen optie zal oproepen. Een illustratie van de controversiële aard van de Holocaust kan gevonden worden in de reacties op de door professor Van den Berghe ingenomen standpunten in de drie basiscontroverses. De op het internet gevonden reacties zijn bijzonder scherp en emotioneel geladen. De vraag is of Vlaamse leerkrachten in het (basis)onderwijs of ontwerpers van lessenspakketten wel willen meegesleurd worden in deze scherpe en bittere woordenstrijd. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat vele leerkrachten geïntimideerd zijn door deze scherpe controverses. Dobrick merkt op dat Amerikaanse leerkrachten uit het basisonderwijs precies door de controversiële aard van de Holocaust weerhouden worden om over dit onderwerp les te geven<sup>12</sup>. Het is dan ook absoluut noodzakelijk dat voor leerkrachten een veilige context wordt gecreëerd. Een context die uitnodigt, niet intimideert. Het zoeken naar academische invalshoeken die de bestaande controverses kunnen overstijgen en het debat kunnen objectiveren, is dan ook een belangrijk leidmotief in deze thesis.

In het eerste hoofdstuk wordt een verkenning gemaakt van het mijnenveld van de controverses rond de verklaringsmodellen van de Holocaust en van de controverses met betrekking tot de specifieke pedagogische vraagstukken inzake Holocaustonderwijs in de (basis)school. Dit hoofdstuk kan ook als basis gebruikt worden om achtergrondinformatie ter beschikking te stellen in een handleiding voor leerkrachten. Het tweede hoofdstuk evalueert de discussie over de geschikte leeftijd voor Holocausteducatie en vervult een scharnierfunc-

<sup>8</sup> Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters: Holocaust Curricula and the Social Studies Classroom*, in *Theory and Research in Social Education* 4 (2002) 541-562, p. 544; Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*. p. 39.

<sup>9</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 38-39 en 42 en 47.

<sup>10</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy: The Politics of Understanding*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 139-166, p. 142.

<sup>11</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues/Strategies in teaching the Holocaust*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 62-80, p. 62.

<sup>12</sup> Zie Alison DOBRICK, *History at the Gates*, p. 9.

tie naar het derde hoofdstuk. In dat hoofdstuk worden de mogelijkheden beschreven die de recent voor het historisch onderwijs ontwikkelde didactiek van "*Historical empathy*" biedt om Holocaustonderwijs in de (basis)school te organiseren. Deze methode heeft het potentieel om zowel voor de leerkrachten als voor de leerlingen een academisch onderbouwde veilige en effectieve didactiek uit te bouwen voor het (basis)onderwijs. In het vierde hoofdstuk zullen de pedagogische richtlijnen beschreven worden die steunen op die methode, terwijl in het laatste hoofdstuk een voorzet wordt gegeven voor een concrete toepassing in het basisonderwijs.

De nadruk in deze thesis zal liggen op het perspectief van Holocausteducatie als geschiedenisonderricht zoals verdedigd door professor Samuel Totten. Dat betekent niet dat het ethisch-levensbeschouwelijk perspectief uit het oog verloren wordt. De methode van "*Historical empathy*" integreert immers beide benaderingen door haar multiperspectivistische methode en haar doelstelling om het manicheïstische denken over goed en kwaad te doorbreken. In toepassing van deze historische methode zal de doelstelling van Holocausteducatie in het (basis)onderwijs bescheiden maar concreet geformuleerd worden als het ontwikkelen bij jongeren van het vermogen tot zelfstandig en kritisch denken als basisvereiste om de banaliteit van het kwaad te kunnen erkennen en te bevechten.

Deze thesis kadert in de masteropleiding wereldgodsdiensten, interreligieuze dialoog en religiestudie. De drie componenten van de opleiding zullen aan bod komen. In de eerste plaats wil deze studie een concrete bijdrage leveren tot de joods-christelijke dialoog door het ontsluiten van de complexiteit van de Holocaust voor het basisonderwijs. Naast het uitwerken van inhoudelijke en methodologische ondersteuning zal onderzocht worden in welke mate het leerplan rooms-katholieke godsdienst invalshoeken biedt om Holocausteducatie te integreren in het godsdienstonderwijs. De component wereldreligies komt aan bod in de schets van de joodse theologische interpretaties van de Holocaust en in de bespreking van het belang van spiritueel joods verzet. Vanuit de invalshoek religiestudie tenslotte, zal het concept Holocaust als civiele religie gekaderd en toegelicht worden.

Tot slot nog enkele methodologische toelichtingen. De complexiteit en de omvang van de besproken problematiek laat niet toe om alle invalshoeken te bespreken. Wel zal getracht worden om de controversiële aard te illustreren met enkele opvallende tegenstellingen. Deze thesis is een academische studie, vandaar dat ze zal onderbouwd worden met uitsluitend academische literatuur. Meer bepaald Anglosaksische literatuur, met de nadruk op Amerikaanse academische perspectieven. Deze optie is ingegeven door de realiteit dat het onderwerp zeer veel academische aandacht gekregen heeft in de VS en omdat de Anglosaksische ervaringen met de implementatie van Holocausteducatie in het (basis)onderwijs inzichten hebben opgeleverd hoe Holocausteducatie wel en niet moet ingevuld worden. Wat niet wil zeggen dat mijn studie zou aansluiten bij de pedagogische implicatie van het perspectief dat bekend staat als de Amerikanisering van de Holocaust. Deze theorie wordt besproken maar niet bijgetreden. De andere Amerikaanse benadering van de Holocaust via "*Historical understanding*" en "*Historical empathy*" zoals geïnterpreteerd door Totten en Riley weerlegt immers zowel het uitgangspunt als de methode van dat model en biedt er een volwaardig alternatief voor. Hoewel deze thesis handelt over Holocausteducatie in het basisonderwijs, kunnen vele inzichten ook toegepast worden op het secundair onderwijs. In die gevallen zal "basis" tussen haakjes geplaatst worden en zal gesproken worden over (basis)onderwijs.

# HOOFDSTUK 1: EEN VERKENNING VAN HET MIJNEVELD

## INLEIDING

Wie lessen over de Holocaust in het (basis)onderwijs wil organiseren, moet er zich van bewust zijn dat hij/zij een tocht onderneemt door een mijnenveld van controverses. Dit hoofdstuk wil dat mijnenveld in kaart brengen, niet om de leerkracht te ontmoedigen, maar om bakens, rode vlaggetjes, te plaatsen zodat de tocht op een veilige manier kan gemaakt worden. De eerste helft van het mijnenveld is bezaaid met drie mijnen: de drie basiscontroverses. Ik heb ze deze kwalificatie gegeven omdat deze controverses de onderstroom vormen in alle literatuur over Holocausteducatie op elk onderwijsniveau. De tweede helft van het mijnenveld bestaat uit enkele specifieke pedagogische mijnen. Alle controverses hebben met elkaar gemeen dat ze de leerkracht dwingen tot fundamentele keuzes tussen binair geformuleerde controverses. De controverses worden met mijnen vergeleken omdat bepaalde keuzes ten aanzien van die controverses meer pedagogische schade dan voordeel zullen opleveren. De eerste basiscontroverse (intentionalisme versus functionalisme) beschrijft de tegengestelde visies over de historische oorzaak van de Holocaust. De tweede basiscontroverse (uniciteit versus universaliteit) omvat de twee interpretaties over de historische betekenis van de Holocaust. Bijzondere aandacht zal gaan naar de twee uitersten van dit debat. De Amerikanisering van de Holocaust verabsoluteert de universalistische interpretatie, terwijl het paradigma van de Holocaust als civiele religie, de specifiek joodse dimensie van de Holocaust benadrukt. De derde basiscontroverse tenslotte, betreft de vraag of Holocausteducatie een vorm van geschiedenisonderwijs moet zijn, of eerder moet gericht zijn op ethische, levensbeschouwelijke of maatschappelijke opvoeding. Onder dit thema wordt ook de effectiviteit van Holocausteducatie als medium van burgerschapseducatie kritisch geëvalueerd. De pedagogische controverses hebben betrekking op de keuze van de leermiddelen en op enkele psychologische hinderpalen waar leerkrachten in het (basis)onderwijs mee geconfronteerd worden.

## § 1. DE DRIE BASISCONTROVERSES DIE HUN OORSPRONG VINDEN IN DE DIVERSITEIT VAN HISTORISCHE BENADERINGEN

### A. HET INTENTIONALISME VERSUS HET FUNCTIONALISME

Beide historische scholen hebben een andere visie op de besluitvorming die tot de judeocide heeft geleid<sup>13</sup>. De **intentionalistische** historische interpretatie omvat drie elementen.

(1) Deze stroming gaat er van uit dat de Holocaust als concept werd gewild en ontworpen door het antisemitisme van Hitler<sup>14</sup>. In deze interpretatie ligt het antisemitisme aan de oorsprong van de Holocaust<sup>15</sup>. (2) Die these gaat er van uit dat de Holocaust werd gerealiseerd op basis van een samenhangend, doelgericht en gecoördineerd beleid<sup>16</sup> en zich ontwikkelde in een proces van "lineaire ontwikkeling van discriminatie via ontrecting naar massamoord"<sup>17</sup>. (3) In deze interpretatie zijn de daders "de nazipartijleden met inbegrip van hun

<sup>13</sup> Gie VAN DEN BERGHE, *De uitbuiting van de Holocaust*, Antwerpen - Baarn, Houtekiet, 1990, p. 28.

<sup>14</sup> Zie Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf. Het fenomeen Goldhagen*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het holocaust debat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 11-22, p. 12.

<sup>15</sup> Zie Omer BARTOV, *Gewone monsters. Hitlers gewillige beulen: Gewone Duitsers en de Holocaust*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het holocaust debat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 26-37, p. 27; Zie Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf*, p. 13-14.

<sup>16</sup> Zie Jeremy NOAKES, *Geen gewone mensen*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het Holocaustdebat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, p. 73-74.

<sup>17</sup> Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf*, p. 13.



bureaucratische instrumenten”<sup>18</sup>. Historica Lucy Dawidowicz onderschrijft deze interpretatie<sup>19</sup>.

Het **functionalistische** interpretatiekader (vroeger ook structuralisme genoemd<sup>20</sup>) is het spiegelbeeld van de intentionalistische interpretatie. (1) Niet het antisemitisme wordt als hoofdoorzaak gezien van de Holocaust, maar een combinatie van politieke structuren en processen<sup>21</sup>. De meeste auteurs benadrukken één of meerdere functionele factoren. Mommsen legt de nadruk op de belangrijke rol van de bureaucratische maatregelen die er op gericht waren om de joden “te isoleren en uit te stoten, en uiteindelijk te vernietigen”<sup>22</sup>. De moraal-filosofische these van de banaliteit van het kwaad – de overtuiging dat gewone mensen in oorlogsomstandigheden tot extreem kwaad in staat zijn – wordt bijgetreden door de functionarissen zoals Christopher Browning en Jeremy Noakes<sup>23</sup>. Ook Mommsen onderschrijft de these van de banaliteit van het kwaad die hij koppelt aan “ideologisch fanatisme, pathologische dwaling, morele onverschilligheid en bureaucratisch perfectionisme”<sup>24</sup>. In deze benadering wordt het antisemitisme beschouwd als een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor de Holocaust<sup>25</sup>. (2) De verantwoordelijkheid wordt verschoven van de architecten van de Holocaust naar de gewone mensen die de Holocaust implementeerden<sup>26</sup>, de “schrijftafelmoordenaars uit allerlei functionele elites” zoals de “bureaucratie”, “het bedrijfsleven”, de “kantoorklerken, soldaten, politiemensen, wetenschappers, artsen, advocaten”<sup>27</sup>. In deze visie vervaagt ook de grens tussen daders en toeschouwers omdat door die brede betrokkenheid niet kan aangenomen worden dat men niet op de hoogte was van de jodenmoord<sup>28</sup>. (3) Deze benadering gaat er ten slotte van uit dat het discrimineren, vervolgen en doden van joden geen lineair proces was, maar het resultaat was van een reeks onsamenhangende maatregelen<sup>29</sup>, een stelling die gekend is als de bochtige weg naar Auschwitz<sup>30</sup>. Verdedigers van de functionalistische benadering zijn o.m. Saul Friedlander<sup>31</sup> en Hans Mommsen<sup>32</sup>.

Enkele auteurs, zoals Karl Schleunes, Christopher Browning en Michael Marrus hebben gepoogd om beide extreme standpunten te verzoenen door een gematigd functionalisme te verdedigen. Zo kadert Browning het antisemitisme van Hitler in de historische tijdgeest en ziet hij dit antisemitisme niet als een onderdeel van een doordacht plan om de joden te vernietigen<sup>33</sup>.

<sup>18</sup> Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf*, p. 13.

<sup>19</sup> Zie Omer BARTOV, *Gewone monsters*, p. 27.

<sup>20</sup> Gie VAN DEN BERGHE, *De uitbuiting van de Holocaust*, p. 28.

<sup>21</sup> Zie Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf*, p. 13-15.

<sup>22</sup> MOMMSEN Hans, *Het dunne patina van de beschaving*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het Holocaustdebat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 95-105, p. 104.

<sup>23</sup> Zie Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf*, p. 17 en 20.

<sup>24</sup> MOMMSEN Hans, *Het dunne patina van de beschaving*, p. 99-100.

<sup>25</sup> Zie Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't. The Debate over Daniel J. Goldhagen's Hitler's Willing Executioners in Comparative perspective*, in David CESARANI (ed.), *Holocaust. Critical Concepts in Historical Studies*, Londen - New York, NY, Routledge, 2004, dl. 4, 340-368, p. 350-351; Zie Hans MOMMSEN, *Het dunne patina van de beschaving*, p. 99.

<sup>26</sup> Zie Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf*, p. 12-13.

<sup>27</sup> Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf*, p. 14.

<sup>28</sup> Zie Johannes HOUWINK TEN CATE, *Woord vooraf*, p. 14-15.

<sup>29</sup> Zie Aly GÖTZ, *Hitlers gewillige beulen*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het holocaust debat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 56-61, p. 61; Zie Jeremy NOAKES, *Geen gewone mensen*, p. 73-74.

<sup>30</sup> Zie Gie VAN DEN BERGHE, *De uitbuiting van de Holocaust*, p. 29.

<sup>31</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, 139-166, p. 155.

<sup>32</sup> Zie David CROWE, *The Holocaust, Historiography, and History*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 24-61, p. 29.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 30 en de daar geciteerde literatuur.

## B. DE CONTROVERSE VAN DE UNICITEIT VERSUS UNIVERSALITEIT

### 1. Betekenis, oorzaken en implicaties van het debat

Rosenfeld heeft de betekenis, oorzaken en implicaties van deze complexe en delicate controverse op een heldere wijze geanalyseerd en toegelicht. Zijn perspectief wordt hier uitgebreid behandeld omdat het bijdraagt tot de contextualisering van de drie basiscontroverses.

De uniciteit is een perspectief dat de joodse dimensie van de Holocaust centraal stelt. De verdedigers van de uniciteit beschouwen de moord op zes miljoen joden als een unieke gebeurtenis. Deze uniciteit steunt op twee overwegingen: het kwalitatieve verschil tussen de nazivervolging van de joden en die van andere groepen en de fundamentele onvergelykbaarheid van de Holocaust met andere genocides. De universalisten stellen daar tegenover dat de Holocaust niet verschilt van andere genocides. Voor hen is de omvang van de Holocaust niet beperkt tot de moord op 6 miljoen joden, maar gaat de Holocaust – afhankelijk van de schattingen – over de moord op 11 tot 26 miljoen mensen<sup>34</sup>.

De uniciteit is volgens Rosenfeld ontstaan als reactie op de naoorlogse pogingen tot historisering en politisering van de Holocaust. De historisering is de poging om de Holocaust te verklaren vanuit bestaande historische verklaringsschema's. Parallel hiermee werd de Holocaust ook in toenemende mate politiek uitgebuit. Beide benaderingen hebben echter geleid tot een devaluering van de betekenis en de omvang van de Holocaust: de uniciteitsclaim was dan ook gericht op de revaluatie van de joodse dimensie<sup>35</sup>. Er bestaat echter geen eensgezindheid over het criterium dat de Holocaust een unieke joodse dimensie zou verlenen. Rosenfeld somt enkele ingeroepen argumenten op: de intentie om zonder uitzondering iedereen te vernietigen, de industriële uitvoering van die vernietiging, de invloed van de Holocaust op de Westerse beschaving en op de visie van de moderniteit als verwerping van het Verlichtingsideaal, en de invloed van de Holocaust op de joodse geschiedenis<sup>36</sup>.

Rosenfeld beschrijft vijf historische verklaringsschema's. De **totalitaristische** benadering legt de nadruk op de middelen die totalitaire staten inzetten om hun dictatuur te vestigen ten koste van de ideologische verschillen zoals de nazistische rassenpolitiek. Het **fascisme** als verklaringmodel laat de vraag onbeantwoord waarom de Holocaust zich enkel in Duitsland ontplooidde en niet in Italië. Het **functionalistische of structuralistische** perspectief is actueel nog steeds een belangrijk model door het ontstaan en de uitvoering van de Holocaust te verklaren vanuit de structurele mogelijkheden die de moderniteit bood voor genocide. Hoewel deze benadering het potentieel voor een herhaling van massamoord beangstigend scherp stelt, zwakt ze het belang van antisemitisme in dit proces af. Onder de noemer van **moderniteit** werden een aantal verklaringen geformuleerd die de Holocaust ten koste van de joodse dimensie verklaarden als een universeel metagebeuren dat kenmerkend is voor de moderniteit. De vergelijkende studie van de Holocaust met andere vormen van **genocide** benadrukte de gelijkenissen, opnieuw ten koste van de specifieke joodse dimensie<sup>37</sup>.

De gepolitiseerde benaderingen van de Holocaust hebben volgens Rosenfeld gemeen dat ze geïnspireerd zijn door een politieke agenda en gericht zijn op het ondermijnen van de joodse eigenheid van de Holocaust. (1) De **dejudaizing** van de Holocaust. Tijdens de koude oorlog minimaliseerde het communistische Oostblok bewust de joodse dimensie van de Holocaust door de nadruk te leggen op de ideologische aanval van het Derde Rijk op het communisme. (2) De **Amerikanisering** van de Holocaust. Deze dejudaïsering leidde in de

<sup>34</sup> Zie Gavriel ROSENFELD, *The Politics of Uniqueness. Reflections on the Recent Polemical Turn in Holocaust and Genocide Scholarship*, in David CESARANI (ed.), *Holocaust. Critical Concepts in Historical Studies*, Londen - New York, NY, Routledge, 2004, deel 4, 369-404, p. 370.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 370-371.

<sup>36</sup> Gavriel ROSENFELD, *The Politics of Uniqueness*, p. 390 en voetnoot 114 op p. 404: "the totalizing intent of the perpetrators; the industrialized means of execution; the event's significance for Western civilization and modernity (refutation of the Enlightenment project); and the event's significance for Jewish history".

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 372-374.

VS tot een tegenreactie door de joodse dimensie van de Holocaust te accentueren, hetgeen dan ook een doelstelling werd van het in 1979 opgerichte United States Holocaust Memorial Museum (USHMM). Deze doelstelling kwam in conflict met het typische Amerikaanse streven naar inclusiviteit dat aanleiding gaf tot het voorstel om het USHMM uit te breiden tot andere nazislachtoffers. De druk werd weerstaan maar het streven naar inclusiviteit werd wel ervaren als een blijvende bedreiging van de joodse dimensie van de Holocaust. (3) Het concept **diefstal** van de Holocaust verwoordt de pogingen om het joodse lijden te misbruiken voor eigen doeleinden. Vooral in de VS wordt de Holocaustterminologie vaak gehanteerd om aandacht te vragen voor de belangen van minderheidsgroepen, terwijl de Arabische wereld vaak de behandeling van de Palestijnen in Israël vergelijkt met de Holocaust. (4) De **Holocaustontkenning** vindt haar oorsprong in een beweging die stelt dat de Holocaust een door de staat Israël gefabriceerde propagandastunt zou zijn die haar bestaansrecht moet legitimeren. (5) De **banalisering** van de Holocaust is het gevolg van een Duitse apologetisch geïnspireerde benadering van de Holocaust als één van de vele genocides uit de 20<sup>ste</sup> eeuw. Door de Holocaust als niet-exceptioneel te bestempelen hoopte men Duitsland uit de schaduw van haar verleden te laten treden<sup>38</sup>.

Gavriel Rosenfeld benadrukt het belang van de gaskamers als criterium voor de uniciteit van de Holocaust. De gaskamers waren een onderdeel van een gemechaniseerd, geïndustrialiseerd en bureaucratisch georganiseerd proces, dat werd geïmplementeerd door individuele personen zoals bureaucraten die de statistische gegevens verwerkten, spoorwegbeambten die voor het vervoer zorgden, industriëlen die de gaskamers en ovens leverden of architecten die de gaskamers ontwierpen, en die allen de belichaming waren van de banaliteit van het kwaad<sup>39</sup>. Auteurs die de uniciteit verdedigen zijn: Dawidowicz, Katz, Goldhagen en Lipstadt<sup>40</sup>.

Bauer wil de tegenstelling overstijgen door de uniciteit te erkennen en de mogelijkheid van een herhaling van een gelijkaardige tragedie te beklemtonen<sup>41</sup>. Bauer erkent de uniciteit, ook al verkiest hij de term "*unprecedentedness*"<sup>42</sup>, maar verwerpt de extreme vorm van uniciteit die de Holocaust ziet als een onverklaarbaar mystiek gebeuren<sup>43</sup>. Voor Bauer is de Holocaust wel degelijk inzichtelijk en vergelijkbaar met andere vormen van massale schendingen van mensenrechten omdat een vergelijkend onderzoek moet gericht zijn op het ontdekken van gemeenschappelijke kenmerken<sup>44</sup>. Die doorsnede bestaat uit de deshumanisering. Hiermee bedoelt Bauer niet dat slachtoffers en daders zouden ophouden mens te zijn, wel het proces dat tot gevolg had dat de slachtoffers werden herleid tot wandelende automaten als gevolg van het ontnemen van hun privacy, hun schaamtegevoel, hun persoonlijkheid en van het verbreken van hun familiale relaties<sup>45</sup>. De deshumanisering van de daders slaat op de vaststelling dat zij afstand genomen hadden van de morele principes die in het Europa van 1933 en daarbuiten als norm golden<sup>46</sup>. Bauer erkent ook de universele di-

<sup>38</sup> Gavriel ROSENFELD, *The Politics of Uniqueness*, p. 374-376.

<sup>39</sup> Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 352: "the gas chambers were part of a mechanised, industrialised, bureaucratically organised process of killing that was implemented by individuals (whether government bureaucrats who tallied deportation statistics, railroad officials who operated the trains, industrialists who shipped the materials for the gas chambers and ovens, or architects who designed them) who embodied the banality of evil".

<sup>40</sup> Zie GAVRIEL ROSENFELD, *The Politics of Uniqueness*, p. 380.

<sup>41</sup> Yehuda BAUER, *Rethinking the Holocaust*, New Haven, CT - Londen, Yale University Press, 2000, p. 15.

<sup>42</sup> *Ibid.* p. 20.

<sup>43</sup> Zie Yehuda BAUER, *Rethinking the Holocaust*, p. 14-16.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 15-16.

<sup>45</sup> Yehuda BAUER, *Rethinking the Holocaust*, p. 19: "the victims were deprived of privacy and personal feelings of shame, personalities, and family connections, of control over their bodily functions, and that many of them were reduced to walking automatons".

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 19: "they had lost their connection to ordinary moral precepts as they were understood in most European and other societies prior to 1933".

mensie door er op te wijzen dat een herhaling van “*Holocaust-like events*” nog steeds mogelijk is<sup>47</sup>.

## 2. Twee uitlopers van het uniciteitsdebat: de Amerikanisering van de Holocaust en de Holocaust als civiele religie

Het uniciteitsdebat heeft tot twee theorema's geleid die elkaars tegengestelden zijn door één van de aspecten van de controverse te benadrukken. De Holocaust als civiele religie benadrukt de uniciteit door een sacrale betekenis te geven aan de Holocaust. De Amerikanisering van de Holocaust benadrukt de universalistische benadering, hetgeen in de VS verregaande gevolgen heeft voor de pedagogie van Holocausteducatie.

### a. De Amerikanisering van de Holocaust: een extreme vorm van universalisering

De Amerikanisering van de Holocaust is de interpretatie van de geschiedenis van de Holocaust vanuit de Amerikaanse ethische en socio-politieke context<sup>48</sup>. Alvin Rosenfeld verklaart de oorsprong en betekenis van de Amerikaanse interpretatie. De Amerikaanse ethische context benadrukt goedheid, onschuld, optimisme, vrijheid, diversiteit en gelijkheid, maar schuift de donkere kant van het leven terzijde door de nadruk te leggen op de verlossende kracht van individueel moreel gedrag en collectieve daden van verlossing. Omdat dit Amerikaanse wereldbeeld haaks staat op de gruwelen van de Holocaust, kon de Holocaust slechts ingang vinden in het Amerikaanse collectieve geheugen via deze traditionele ethische concepten, die op hun beurt leiden tot een benadering die de nadruk legt op individualisering, heldendom, moralisering, idealisering en universalisering<sup>49</sup>.

Ook het Amerikaanse onderwijs over de Holocaust steunt op dit denkmodel<sup>50</sup>. Dat interpretatiekader heeft verregaande gevolgen voor de doelstellingen en methodiek van het Amerikaanse Holocaustonderwijs.

(1) Holocausteducatie wordt sociale therapie: Amerikaanse leerkrachten zien doorgaans in Holocaustonderwijs een middel om Amerikaans sociaal onrecht te bestrijden, in het bijzonder stereotypering en vooroordelen met als gevolg dat Amerikanen de Holocaust vanuit een universalistisch standpunt zullen benaderen<sup>51</sup>. Als gevolg van het typisch Amerikaanse streven naar inclusiviteit gaat Holocaustonderwijs over racisme, moet Holocausteducatie er op gericht zijn om signalen te detecteren die wijzen op het ontstaan van genocides en moet deze studie bruggen slaan tussen de etnische gemeenschappen<sup>52</sup>. Met dat doel voor ogen stelt het Amerikaanse model de afranseling van Rodney King gelijk aan de Holocaust en wordt de geschiedenis geweld aangedaan met de film “*The Liberators*”, waarin het werd voorgesteld alsof de Duitse concentratiekampen bevrijd werden door zwarte Amerikaanse soldaten. Bialystok verwijt de Amerikaanse interpretatie dat zij de grenzen van de universaliteit overschrijdt door de Holocaust op een geforceerde wijze toe te passen op de Amerikaanse maatschappelijke problemen<sup>53</sup>. Het gevolg van deze benadering is dat de unieke histori-

<sup>47</sup> Yehuda BAUER, *Rethinking the Holocaust*, p. 16.

<sup>48</sup> Zie Franklin BIALYSTOK, *Americanizing the Holocaust: Beyond the Limit of the Universal*, in MILLEN Rochelle (ed.), *New Perspectives on the Holocaust*, New York, NY - Londen, New York University Press, 1996, 122-130., p. 128; Zie Alvin ROSENFELD, *The Americanisation of the Holocaust*, in Alvin ROSENFELD (ed.), *Thinking about the Holocaust. After Half a Century*, Bloomington, IN - Indianapolis, IN, Indiana University Press, 1997, 119-150, p. 123.

<sup>49</sup> Zie Alvin ROSENFELD, *The Americanisation of the Holocaust*, p. 123.

<sup>50</sup> Zie Franklin BIALYSTOK, *Americanizing the Holocaust*, p. 124.

<sup>51</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 143 die verwijst naar M.T. GLYNN, G. BOCK & K.C. COHN, *American Youth and the Holocaust*, New York, National Jewish Resource Center, 1982, xix.

<sup>52</sup> Zie Franklin BIALYSTOK, *Americanizing the Holocaust*, p. 124; Zie Alvin ROSENFELD, *The Americanisation of the Holocaust*, p. 122.

<sup>53</sup> Zie Franklin BIALYSTOK, *Americanizing the Holocaust*, p. 124.

sche omstandigheden en oorzaken van de Holocaust miskend worden<sup>54</sup>. Riley stelt dat deze benadering – ondanks alle goede bedoelingen – een vorm van propaganda is die de essentie van de Holocaust miskent. Volgens haar hoeft de specificiteit en de complexiteit van de Holocaust geen geweld aangedaan te worden: de gebeurtenis zelf heeft het potentieel om het denken van individuen te vormen. Zo wordt de historische authenticiteit van de Holocaust geweld aangedaan door de Europese jodenvervolging vanuit een universalistisch oogpunt te vergelijken met het sociale onrecht in de Verenigde Staten als gevolg van vooroordelen en stereotypering. Bovendien heeft deze eenzijdige aanpak tot gevolg dat de “*real issues*” van de diverse Amerikaanse minderheden niet aangepakt worden. De Amerikanisering van de Holocaust heeft tot gevolg dat de Holocaustgeschiedenis niet op een wetenschappelijke wijze benaderd wordt, maar gebruikt wordt als een vorm van sociale therapie. In deze benadering wordt de Holocaust herleid tot een aanleiding om actuele Amerikaanse sociale vraagstukken te bespreken<sup>55</sup>. Tenslotte merkt Riley op dat de benadering van de geschiedenis als sociale therapie onwerkzaam is omdat het vergaren van louter kennis over het verleden, zelden een dam heeft kunnen opwerpen tegen onderdrukking en terreur door de overheid<sup>56</sup>.

(2) Het Amerikaanse denkmodel gaat uit van de stellige zekerheid dat Holocausteducatie in combinatie met de promotie van de Amerikaanse democratische waarden, zal leiden tot een minder racistische en meer tolerante samenleving. Bialystok onderschrijft dit lovenswaardige doel, maar wijst op de inherente zwakheid van dit uitgangspunt: er bestaat geen enkele mogelijkheid om de lange termijn resultaten van deze lovenswaardige doelstelling te meten. Ook Totten en Riley stellen vragen bij de efficiëntie van deze “*inoculation approach*” (het inenten van jongeren tegen het kwaad via de overdracht van kennis over het kwaad) door te wijzen op het gebrek aan bewijs voor de stelling dat kennis van het verleden de loop van de toekomst zou kunnen bepalen<sup>57</sup>. Bialystok concludeert dat de Holocaust een belangrijke historische gebeurtenis was die nog steeds relevant is voor onze tijd. Dat is dan ook de reden waarom Holocausteducatie gegeven moet worden, en waarom de Holocaust niet mag gereduceerd worden tot een aanleiding tot introspectie over racisme en democratie in de VS<sup>58</sup>. Daarom mag Holocausteducatie voor Bialystok niet gemotiveerd zijn door deze universalistische doelstelling, maar moet Holocaustonderwijs gaan over de Holocaust als een “*caesura*”, een breuk in onze geschiedenis, die geconditioneerd was door de concrete historische context, tijd en plaats<sup>59</sup>. Bialystok bekritiseert het Amerikaanse model ook omdat het een monocausale interpretatie geeft van de Holocaust. De Holocaust zou het gevolg geweest zijn van het antisemitisme, dat gedefinieerd wordt als de Europese variant van racisme. In deze visie bestaat er een rechte lijn tussen antisemitisme en de gaskamers. Deze monocausale verklaring miskent volgens hem de historische complexiteit van de Holocaust, negeert de functionalistische benadering en overschat de invloed van het antisemitisme, dat weliswaar een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde was voor de Holocaust<sup>60</sup>. Novick argumenteert dat de extreme aard van de Holocaust het onmogelijk zou maken om lessen te trekken uit de Holocaust. Volgens hem geeft het gedrag van gewone Amerikanen in het dagelijkse leven meer inzicht in de manier hoe gewone mensen daders kunnen worden dan het gedrag van ss-soldaten in oorlogstijd. Komt daarbij dat de Amerikaanse Holocaustmusea hun bezoekers er toe willen brengen om zich te identificeren met de

<sup>54</sup> Zie Franklin BIALYSTOK, *Americanizing the Holocaust*, p. 123; Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 42 die verwijst naar Deborah LIPSTADT, *Not Facing History* in *The New Republic* 6 1995, p. 27 en 29.

<sup>55</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p.143 die verwijst naar M.T. GLYNN, G. BOCK & K.C. COHN, *American Youth and the Holocaust*, New York, National Jewish Resource Center, 1982, xix.

<sup>56</sup> Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 153: “history-as-social-therapy approach, knowledge of the past alone has rarely served as a bulwark against government-sanctioned terror and oppression”.

<sup>57</sup> Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 542.

<sup>58</sup> Franklin BIALYSTOK, *Americanizing the Holocaust*, p. 128.

<sup>59</sup> Zie Franklin BIALYSTOK, *Americanizing the Holocaust*, p. 125.

<sup>60</sup> *Ibid.*, *Americanizing the Holocaust*, p. 123 en 126-127.

slachtoffers in plaats van hen te doen beseffen dat ze het potentieel hebben om zelf dader te worden<sup>61</sup>. Maar ook de uniciteitsclaim zou volgens Novick de traditionele doelstelling van Holocausteducatie – het ontwikkelen van een gevoeligheid voor uitingen van onderdrukking en gewelddadigheid – onmogelijk maken. Door de Holocaust als uniek te zien en als toetssteen voor andere vormen van extreem geweld te hanteren, worden andere wreedheden getrivialiseerd. Hij verwijst naar de Amerikaanse discussie ten tijde van de Bosnische oorlog in de jaren '90 van de vorige eeuw, toen de vraag gesteld werd of de gebeurtenissen moesten gekwalificeerd worden als een ware Holocaust of slechts als een genocide<sup>62</sup>. Onder het motto “baat het niet, dan schaadt het niet”, wil Novick Holocausteducatie niet afvallen, maar hij vermoedt dat het slechts een zeer beperkte invloed zal hebben<sup>63</sup>. Voor Novick moet Holocausteducatie de complexiteit van het gebeuren erkennen en op zoek gaan naar de gelijkenissen en verschillen met andere genocides. Voor Novick is het inzicht dat de meest barbaarse daden door gewone, gecultiveerde mensen werden begaan, veruit de belangrijkste les uit de Holocaust<sup>64</sup>.

(3) Onderwijs in de VS is pragmatisch en wil de actuele relevantie van historische gebeurtenissen verwoorden. Het Amerikaanse onderwijssysteem gaat er van uit dat complexe verklaringen een ontmoedigend effect hebben, reden waarom voorrang gegeven wordt aan eenvoudige verklaringen en emotionele reacties<sup>65</sup>. Dit pedagogische uitgangspunt heeft ook tot gevolg dat het Amerikaanse Holocaustonderwijs een ervaringspedagogiek is geworden: door studenten de Holocaust te laten ervaren in replica's van getto's, gaskamers en treinwagons, zouden ze de gevolgen van racisme en intolerantie ervaren. Bialystok bekritiseert deze pedagogiek als absurd en banaliserend en wijst er op dat geen enkele simulatie in staat is om de verschrikkingen van de Holocaust te evoceren. Deze aanpak ondergraaft bovendien de essentie van educatie die gericht moet zijn op het verwerven van kennis<sup>66</sup>. Op deze kritiek wordt verder ingegaan in de bespreking van de effectiviteit van de Holocaust.

#### *b. De Holocaust als civiele religie: een extreme interpretatie van de uniciteit*

Naast de invloed van de Holocaust op de gehele Amerikaanse samenleving, beschrijft Novick ook de impact van de Holocaust op de identiteit van de Amerikaanse joden. Het concept civiele religie heeft twee onderscheiden en tot op zekere hoogte, tegengestelde betekenissen.

(1) Civiele religie als Amerikaanse joodse identiteit. Reyak omschrijft een civiele religie als een religie waarin geen persoonlijke god centraal staat, maar die als doel heeft individuen te laten versmelten in een gemeenschap die dezelfde normen en waarden aanhangt. Dit proces leidt tot een collectieve identiteit, die zowel de gemeenschap als haar leden existentiële stabiliteit biedt en de overtuiging creëert uitzonderlijk te zijn<sup>67</sup>. De Holocaust heeft een dergelijke collectieve identiteit gecreëerd voor de Amerikaanse joden waarbinnen het collectieve bewustzijn wordt gestructureerd en de Holocaust op een geritualiseerde wijze wordt herdacht<sup>68</sup>. Novick duidt Israël en de Holocaust aan als de twee pijlers en symbolen van de Amerikaanse joodse “civiele religie”, die hij omschrijft als een gemeenschappelijke

<sup>61</sup> Zie Peter NOVICK, *The Holocaust in American Life*, Boston, MA - New York, NY, Houghton Mifflin, 1999, p. 13 en 261.

<sup>62</sup> Peter NOVICK, *The Holocaust in American Life*, p. 14; “truly holocaustal or merely genocidal”.

<sup>63</sup> Zie Peter NOVICK, *The Holocaust in American Life*, p. 260.

<sup>64</sup> *Ibid.* p. 261-262.

<sup>65</sup> Zie Franklin BIALYSTOK, *Americanizing the Holocaust*, p. 128.

<sup>66</sup> *Ibid.* p. 126-127.

<sup>67</sup> Sebastian REJAK, *Judaism Facing the Shoah: American Debates and Interpretations*, in *Dialogue and Universalism* 3-4 (2003) 81-102, p. 94: “to integrate and unite individuals into groups confessing common values and obeying the same laws. One of the most obvious results of that process has always been creating a collective identity, which gives the members of a given community existential stability and a sense of being “specific” or distinctive”.

<sup>68</sup> Zie Sebastian REJAK, *Judaism Facing the Shoah*, p. 92-93.

identiteit die joodse religieuze en politieke verschillen overstijgt<sup>69</sup>. Volgens Novick is de Holocaust het symbool geworden van de Joods- Amerikaanse seculiere cultuur. Deze identiteit zou ontstaan zijn in het begin van de jaren '70 als een reactie van Amerikaanse joden op een gepercipieerde heropleving van het antisemitisme in de VS en als steunbetuiging voor het toen bedreigde Israël<sup>70</sup>. Het gevolg hiervan is dat de Holocaust in het collectief bewustzijn van joodse en niet-joodse Amerikanen evolueerde van een door de historische omstandigheden geconditioneerde historische gebeurtenis naar een a-historisch mythisch gebeuren, drager van eeuwige waarheden en absoluut onverklaarbaar. Dit had mede tot gevolg dat de Holocaust het symbool werd van het onvermijdelijke eindpunt van het antisemitisme<sup>71</sup>. In deze betekenis staat de seculiere identiteit centraal. Reyak merkt op dat deze collectieve identiteit niet steunt op het geloof in het goddelijke, maar werd opgebouwd door joodse Amerikanen die zich recent bewust werden van hun identiteit en steunen op een gemeenschappelijke historische traditie en een persoonlijke interpretatie van de traditie<sup>72</sup>.

(2) Civiele religie als religieuze stroming. Novick beschrijft hoe de uniciteitsclaim gereleateerd is aan de sacralisering van de Holocaust, een verschijnsel dat hij koppelt aan het concept civiele religie. In deze betekenis is het wellicht beter om Novick's omschrijving "sacralisering van de Holocaust" te hanteren<sup>73</sup>. De sacralisering van de Holocaust betekent dat aan de Holocaust een unieke religieuze betekenis wordt gegeven, die op diverse manieren wordt uitgedrukt. Novick beschrijft hoe Abraham Foxman de Holocaust ziet als een poging om niet alleen het uitverkoren volk te doden, maar ook God zelf. Emil Fackenheim ijverde er voor om de Holocaust te integreren in het joodse geloof en in de rituele beleving. Daarom introduceerde Fackenheim het 614<sup>de</sup> gebod om Hitler geen postume overwinning te geven. Voor Greenberg is de Holocaust een openbaringservaring, vergelijkbaar met de openbaring in de Sinai en de Exodus. Greenberg stelde voor de Holocaust te integreren in de joodse liturgie door het rituele eten van matze te combineren met het rituele nuttigen van het rottende brood van Auschwitz. Voor Greenberg is het vergelijken van de Holocaust een heiligschennis<sup>74</sup>. Zoals de verwoesting van de tempel geleid heeft tot de creatie van de synagoge, zo heeft volgens Greenberg de Holocaust een nieuw religieus instituut gecreëerd: het Holocaustmuseum<sup>75</sup>. Ook Wiesel ziet de Holocaust als een openbaringservaring en beschouwt elke poging om de Holocaust te demystifiëren als een subtiele vorm van antisemitisme<sup>76</sup>. Vanuit dit perspectief kan begrepen worden waarom Eli Wiesel en anderen de Amerikaanse mini-serie "Holocaust" uit de jaren '70 bekritiseerden als heiligschennis<sup>77</sup>.

Yehuda Bauer is een scherpe criticus van de mystificatie van de Holocaust en wijst op de interne tegenstrijdigheid in Wiesels argumentatie. Wiesel houdt vast aan de onverklaarbaarheid van de Holocaust maar zet zich tegelijkertijd in om zijn ervaringen te delen en anderen inzicht te geven in de gebeurtenissen. Als de Holocaust niet verklaarbaar is dan heeft het geen enkele zin om er over te spreken met het oog op het voorkomen van een nieuwe Holocaust<sup>78</sup>. Voor Bauer was de Holocaust niet het gevolg van ontoegankelijke mystieke invloeden, maar van menselijk handelen, reden waarom een herhaling van dergelijke genocides steeds mogelijk is. Hij benadrukt dat het niet gaat om onmenselijk handelen, maar om een extreme vorm van kwaadaardig menselijk gedrag<sup>79</sup>.

Deze religieuze stroming is er nooit in geslaagd zich te integreren in de traditionele joodse leer en liturgie, deels uit conservatisme, deels omdat een meerderheid van religieuze leiders de interpretatie als een openbaring niet aanvaardden en de Holocaust eerder zien als

<sup>69</sup> Zie Peter NOVICK, *The Holocaust in American Life*, p. 146.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 170-203.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 178.

<sup>72</sup> Zie Sebastian REJAK, *Judaism Facing the Shoah*, p. 95.

<sup>73</sup> Zie Peter NOVICK, *The Holocaust in American Life*, p. 199.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 199-200.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 269.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 201.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 211-212.

<sup>78</sup> Zie Yehuda BAUER, *Rethinking the Holocaust*, p. 15-16.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p.15-16 en 20-21.

een theologisch zwart gat. De stroming moet dan eerder gezien worden als een Amerikaanse volkse interpretatie van het traditionele jodendom. De aanhangers van deze stroming benaderen de Holocaust als een onverklaarbaar religieus mysterie en passen een sacraal taalgebruik toe op de Holocaust. Getuigenissen van overlevenden krijgen het predicaat heilig, en de overlevenden zelf worden niet alleen als heilig beschouwd, maar krijgen een priesterlijk gezag toegekend als de enige gezaghebbende interpretatoren van het mysterie<sup>80</sup>.

Ondanks de relatief marginale status van deze stroming binnen het jodanisme, heeft de benadering van de Holocaust als mysterie een belangrijke invloed op de controverse van de uniciteit versus de universaliteit en dus op de inhoud van Holocausteducatie. Novick beschrijft de discussie – naar aanleiding van de oprichting van het USHMM – over de vraag of het museum de herinnering van 6 miljoen joodse slachtoffers zou levend moeten houden of de herinnering van 6 miljoen joodse en 5 miljoen niet-joodse slachtoffers<sup>81</sup>. Novick wijst er op dat voor zij die de Holocaust als een religieus gebeuren ervaren, de discussie extreem belangrijk was: voor hen ging het over 6 miljoen heilige slachtoffers en over 5 miljoen profane slachtoffers<sup>82</sup>.

### *c. De paradoxale relatie tussen de Holocaust als civiele religie en de Amerikanisering van de Holocaust*

De vraag dringt zich op wat de relatie is tussen het verschijnsel “Amerikanisering van de Holocaust” en “civiele religie als collectieve Amerikaans-joodse identiteit”. Beide concepten hebben als doorsnede dat ze ingebed zijn in de Amerikaanse maatschappij, maar ze vallen geenszins samen. Anderzijds is er wel een duidelijke wisselwerking tussen die Amerikaans-joodse identiteit en het Amerikaanse collectieve bewustzijn met betrekking tot de Holocaust. De precieze aard van die wederzijdse beïnvloeding is een thema dat in de context van deze thesis niet kan uitgediept worden, maar ik wil wel het verschil tussen beide concepten scherp stellen. Novick suggereert dat die Amerikaans-joodse identiteit het collectieve bewustzijn van joodse en niet-joodse Amerikanen heeft beïnvloed<sup>83</sup>. Michael Berenbaum beschrijft de invloed van de Amerikaans-joodse civiele religie op het Amerikaanse denkpatroon als een proces van “*Nativization of the Holocaust*”<sup>84</sup>. De “*nativization*” is een taalkundig proces waarbij een vreemde taal overgenomen wordt door autochtone bewoners, waardoor die taal een eigen, lokaal karakter krijgt<sup>85</sup>. Het concept kan vertaald worden als “autochtonisering”<sup>86</sup>. Berenbaum hanteert de term “*Nativization*” in een bredere betekenis door er het inculturatieproces mee te duiden waardoor de specifiek joodse Holocaustervaring werd geïncultueerd in de Amerikaanse samenleving en dat tot het paradoxale gevolg heeft geleid dat de Holocaust werd gedejudaiseerd<sup>87</sup>.

## C. DE PEDAGOGISCHE GEVOLGEN VAN DE TWEE HISTORISCHE CONTROVERSES INZAKE HET INTENTIONALISME EN DE UNICITEIT

In de inleiding werd al gewezen op de pedagogische gevolgen van deze historische controverses. De concrete leerinhoud wordt bepaald door de gekozen historische invalshoek en elke pedagogische keuze inzake Holocausteducatie zal onvermijdelijk tot controverse leiden. De leerkracht wordt niet enkel geconfronteerd met een overweldigende veelheid van Holo-

<sup>80</sup> Zie Peter NOVICK, *The Holocaust in American Life*, p. 200-201 en 269.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 214-220.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 225.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 178.

<sup>84</sup> Zie Michael BERENBAUM, *The Nativization of the Holocaust*, in *Judaism* 4 (1986) 447-457, p. 447-457.

<sup>85</sup> Zie <http://www.encyclopedia.com/doc/1O29-NATIVIZATION.html> (toegang 2.8.2011).

<sup>86</sup> Zie Hans BUDDINGH' & Derk WALTERS, *Woordenboek Surinaams geeft voorrang aan spreektaal*, in *NRC Handelsblad* 17 maart 2009; [http://vorige.nrc.nl/wetenschap/article2183840.ece/Woordenboek\\_Surinaams\\_geeft\\_voorrang\\_aan\\_spreektaal?service=Print](http://vorige.nrc.nl/wetenschap/article2183840.ece/Woordenboek_Surinaams_geeft_voorrang_aan_spreektaal?service=Print) (toegang 2.8.2011).

<sup>87</sup> Zie Michael BERENBAUM, *The Nativization*, p. 448 en 454-455.



caustliteratuur, al deze literatuur is geschreven vanuit een specifiek perspectief. Wie geen inzicht heeft in de merites en zwakheden van elke benadering zal minstens onbewust kiezen voor één benadering en een perspectivistische kijk op de Holocaust overdragen aan de leerlingen. Over welke oorzaken moet gesproken worden en welke slachtoffers moeten geïntegreerd worden in de lessen? Hoe moet de leerkracht de doelstelling van zijn/haar lessen definiëren?

Het praktische pedagogische belang van het uniciteitsdebat kan niet genoeg benadrukt worden omdat het om meerdere redenen de kern van Holocausteducatie raakt. Het debat is politiek geladen en blijft actueel. Leerkrachten moeten inzicht hebben in de betekenis van deze controverses en zich bewust zijn van de impact van deze controverses op de inhoud van hun lessen. De leerkracht wordt al geconfronteerd met het uniciteitsdebat wanneer hij/zij een definitie van de Holocaust moet kiezen of ontwerpen. Is de definitie beperkt tot de joodse slachtoffers (uniciteit) of moet ze uitgebreid worden tot de andere slachtoffers van de naziterreur? Zelfs de door het USHMM ontworpen evenwichtige definitie ontsnapt niet aan kritiek. Deze definitie wordt hier vertaald weergegeven: De Holocaust is een genocide die plaatsvond in de twintigste eeuw met als specifieke kenmerken dat het ging om de door de Duitse nazistaat en haar bondgenoten systematisch georganiseerde vervolging en uitroeiing van de Europese joden in de periode tussen 1933 en 1945. Het waren vooral de joden die geveiseerd werden met 6 miljoen slachtoffers als gevolg. Omwille van raciale, etnische of nationalistische redenen werden ook zigeuners, gehandicapten en Polen vermoord. Miljoenen anderen, waaronder homoseksuelen, Getuigen van Jehovah, Russische krijgsgevangenen en politieke dissidenten werden onder het nazi-juk het slachtoffer van onderdrukking en moord<sup>88</sup>.

Dobrick argumenteert dat deze definitie weliswaar ook andere dan joodse slachtoffers vermeldt, maar omdat de joodse slachtoffers worden beschreven als “*the primary victims*”, zou in deze definitie de uniciteit van de joodse vervolging benadrukt worden<sup>89</sup>. Zelfs het begrip “Holocausteducatie” is controversieel omdat het woord de nadruk legt op de joodse slachtoffers en daardoor de andere slachtoffers van de nazigenocide (politieke gevangenen, homoseksuelen, zigeuners, geestelijk gehandicapten) dreigt te marginaliseren<sup>90</sup>.

De controverses inzake de uniciteit is ook gerelateerd aan de controverses over de effectiviteit van Holocausteducatie als medium tot burgerschapseducatie. Naar aanleiding van een studiereis van 47 Israëliische middelbare schoolstudenten naar Poolse Holocaustsites, werd een studie gemaakt van hun impressies. Die evaluatie leidde tot de conclusie dat deze studenten een meer particularistische visie op de Holocaust hadden ontwikkeld, hetgeen aansluit bij het overheersende joods-Israëliische standpunt dat de Holocaust een historisch gebeuren is “*that mainly belongs to the Jewish people, much more than to the World.*”<sup>91</sup> De onderzoekers besloten dat deze evaluatie lijkt aan te geven dat het universalistische standpunt, dat gericht is op de bestrijding van alle vormen van racisme en onderschreven werd door Arendt, aan het wegdeemsteren is. De resultaten lijken aan te geven dat, althans voor een aantal van de deelnemende joods-Israëliische adolescenten, de bezoeken aan de Poolse Holocaustsites er toe geleid hebben dat zij voorrang geven aan hun eigen nationalistische belangen ten koste van een gevoeligheid voor universele mensenrechten<sup>92</sup>.

<sup>88</sup> Geciteerd door Alison DOBRICK, *History at the Gates*, p. 2: “The Holocaust refers to a specific genocidal event in twentieth century history: the state-sponsored, systematic persecution and annihilation of European Jewry by Nazi Germany and its collaborators between 1933 and 1945. Jews were the primary victims - 6 million were murdered; Gypsies, the handicapped, and Poles were also targeted for destruction for racial, ethnic, or national reasons. Millions more, including homosexuals, Jehovah’s Witnesses, Sovjet prisoners of war, and political dissidents, also suffered grievous oppression and death under Nazi tyranny”.

<sup>89</sup> Zie Alison DOBRICK, *History at the Gates*, p. 3.

<sup>90</sup> Zie Stephen HAYNES, *Holocaust Education and the Church-Related College. Restoring Ruptured Traditions*, Westport, CN - Londen, Greenwood Press, 1997, 185, p. 13.

<sup>91</sup> Alon LAZAR, Julia CHAITIN, Tamar GROSS & Dan BAR-ON, *A Journey to the Holocaust*, p. 26.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 26: “As a result, the end product of this process suggests a move away from the universalistic views, such as the need to fight against racism, wherever it might be - the view

Brown en Davies stellen het inzicht scherp dat wanneer de Holocaust gezien wordt als een zoveelste historisch voorbeeld van onrecht en intolerantie, er geen reden is om specifiek Holocaustonderwijs te geven. Andere historische gebeurtenissen kunnen dan even goed de boodschap van tolerantie overdragen zoals, om er maar enkele te noemen, de slavernij, de Joegoslavische oorlogen en de Rwandagenocide<sup>93</sup>. Holocausteducatie veronderstelt met andere woorden een erkenning van de Holocaust als onderscheiden (om de beladen term uniciteit niet te gebruiken) van andere schendingen van mensenrechten of genocides.

De consequenties van de controverses rond de uniciteit en de oorzaak van de Holocaust voor het Holocaustonderwijs kunnen geïllustreerd worden aan de hand van de polemiek die ontstaan is rond Daniel Goldhagens boek "Hitler's gewillige beulen". Goldhagen verklaart de Holocaust vanuit het intentionalisme en de uniciteit<sup>94</sup>. In zijn visie ligt dé oorzaak van de Holocaust in het antisemitisme van alle gewone Duitsers, die zo doordrongen waren van antisemitische gevoelens dat ze met gedrevenheid en enthousiasme meegewerkt hebben aan de uitroeiing van de joden<sup>95</sup>. Vanuit het universalistische en functionalistische perspectief wordt Goldhagens antisemitische thesiseer als een monocausale verklaring van de Holocaust die de complexiteit en multicausaliteit van het gebeuren miskent<sup>96</sup>. Elke alternatieve verklaring met een universalistische strekking zoals de invloed van dwanguitoefening, gehoorzaamheid, groepsdruk, bureaucratie onverschilligheid of het fragmentarische beslissingsproces worden door Goldhagen verworpen<sup>97</sup>. Goldhagens verklaringsmodel ziet de Holocaust als een eindpunt van een lineaire, doelgerichte historische evolutie en niet als een historische breuk veroorzaakt door de concrete tijdsgebonden historische omstandigheden<sup>98</sup>. Bovendien reduceert Goldhagen de oorsprong van de Holocaust tot het antisemitisme van *alle* Duitsers<sup>99</sup>.

Goldhagens verklaring reikt een monocausale, overgesimplificeerde en moraliserend verklaringsmodel aan, dat om die redenen aanslaat bij het grote publiek<sup>100</sup> en dat dus ook erg aantrekkelijk lijkt als basis voor Holocaustonderwijs in het (basis)onderwijs. Schijn bedriegt. Goldhagens model is immers verraderlijk optimistisch in een wereld waarin steeds meer genocides plaatsvinden omdat hij er van uitgaat dat de Holocaust uitsluitend veroorzaakt werd door een "uniek genocidaal volk", de Duitsers, die "geen gewone mensen waren zoals wij"<sup>101</sup>. Goldhagens standpunt dat het antisemitisme de unieke oorzaak was van de Holocaust, heeft tot de opvatting geleid dat er meer aandacht gehecht moet worden aan de strijd tegen het antisemitisme dan aan het bevorderen van de universele mensenrechten<sup>102</sup>.

---

supported so strongly by Arendt (1963). Therefore, it appears that, at least on some level, the Holocaust programme and journey to Poland had the effect of increasing the Jewish-Israeli adolescents' concern about their own people's rights, while decreasing their awareness or concern with human rights, in general".

<sup>93</sup> Zie Ian DAVIES & Margot BROWN, *The Holocaust and Education for Citizenship: the Teaching of History, Religion and Human Rights in England*, in *Educational Review* 1 (1998) 75-84; mhtml:file://K:\EBSCOhost2.mht (toegang: 04.05.2011), p. 6.

<sup>94</sup> Zie Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 357; Jeremy NOAKES, *Geen gewone mensen*, p. 73.

<sup>95</sup> Zie Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 340 en 347.

<sup>96</sup> Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 347; Aly GÖTZ, *Hitlers gewillige beulen*, p. 60.

<sup>97</sup> Zie Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 347.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 347 en 349.

<sup>99</sup> Aly GÖTZ, *Hitlers gewillige beulen*, p. 60; Zie Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 347; Zie Jeremy NOAKES, *Geen gewone mensen*, p. 74 en 78.

<sup>100</sup> Zie Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 347, 354 en 357; Frits BOTERMAN, *Geen Duitsers, geen Holocaust?*, in Rolf BINNER, Otto VAN DE HAAR & Jan-Willem BOS (ed.), *Wiens schuld? De impact van Daniel Jonah Goldhagen op het Holocaustdebat*, Antwerpen, Standaard; Houten, van Reemst, 1997, 120-129, p. 123.

<sup>101</sup> Jeremy NOAKES, *Geen gewone mensen*, p. 78; Zie Hans MOMMSEN, *Het dunne patina van de beschaving*, p. 100.

<sup>102</sup> Alon LAZAR, Julia CHAITIN, Tamar GROSS & Dan BAR-ON, *A Journey to the Holocaust*, p. 26 die verwijzen naar Daniël Goldhagen, *Hitler's Willing Executioners: ordinary Germans and the Holocaust*,

Voor Goldhagen is een herhaling van de Holocaust onmogelijk omdat zoals hij zelf stelt “*the re-education of the Germans banished the antisemitic curse for good*”<sup>103</sup>, terwijl academici het constante gevaar op nieuwe genocides benadrukken omwille van de modernistische krachten die er aan ten grondslag liggen<sup>104</sup>. Deze eenvoudige en definitieve verklaring van een verschijnsel dat wetenschappers maar niet weten te verklaren, heeft dan ook eerder het potentieel om het verleden definitief af te sluiten en de nazimisdrijven te vergeten<sup>105</sup>. Op basis van deze kritiek en vanuit de multiperspectivistische benadering van de didactiek van “*Historical empathy*” is het niet opportuun om Holocausteducatie vanuit dit monocausale model te ontwerpen.

## D. GESCHIEDENISONDERRICHT OF GODSDIENSTONDERRICHT

### 1. *Teaching or preaching?*

De derde fundamentele controverse betreft de vraag of Holocausteducatie moet gaan over de geschiedenis van de Holocaust of over de morele lessen die uit de historische gebeurtenis kunnen getrokken worden. De controverse wordt uitgedrukt in tegenstellingen zoals “*teaching or preaching*”<sup>106</sup> of de cognitieve versus de affectieve benadering<sup>107</sup>. Geschiedenis is traditioneel het terrein van de geschiedenisleerkrachten, ethiek het terrein van het godsdienstonderwijs. Deze controverse is fundamenteel omdat ze ook de finaliteit van Holocaust bepaalt: waarom Holocausteducatie geven en met welk doel?

Wat het algemeen geschiedenisonderwijs in Amerikaanse basisscholen betreft, bestaat er een gelijkaardige tegenstelling. Volgens de voorstanders van geschiedenis als onderdeel van het vak “*social studies*” is geschiedenis maar één van de middelen om het doel van burgerschapseducatie te bereiken. Deze stroming hecht minder belang aan de historische accurateit van de lessen. Als reactie op het niet zo nauw nemen van de historische realiteit verdedigt een andere stroming dat geschiedenis als een afzonderlijk vak moet gedoceerd worden met aandacht voor een chronologische en diepgaande benadering vanaf het derde studiejaar<sup>108</sup>.

Op het secundair niveau wordt het gebrek aan interactie tussen de leerkrachten van beide terreinen als een hinderpaal voor efficiënte Holocausteducatie ervaren<sup>109</sup>, maar dat is uiteraard geen probleem voor het basisonderwijs waar Holocausteducatie kan geïntegreerd worden in de lessen wereldoriëntatie en godsdienst. Het leerplan wereldoriëntatie<sup>110</sup> en het leerplan rooms-katholieke godsdienst<sup>111</sup> voorzien geen Holocaustonderwijs als doelstelling op zich. Evenmin komen de begrippen vredeseducatie of burgerschapseducatie voor in de leerplannen. Toch bieden beide leerplannen vele aanknopingspunten voor Holocaustonderwijs in het basisonderwijs. In bijlage 1 en 2 wordt een overzicht gegeven van de aanknopingspunten in beide leerplannen. Het overzicht van aanknopingspunten bij de eindtermen wereldoriëntatie, sociale vaardigheden en talen is een kopie van een ontwerptekst over kwaliteitsvolle herinneringseducatie, opgesteld door het Bijzonder Comité voor Herinnerings-

---

New York, Vintage Books, 1997: “there needs to be a stronger emphasis today on speaking out against anti-Semitism than on Universal human rights”.

<sup>103</sup> Daniël Goldhagen, *Hitler's Willing Executioners: ordinary Germans and the Holocaust*, New York, Vintage Books, 1997, geciteerd door Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 360.

<sup>104</sup> Zie Gavriel ROSENFELD, *The Controversy That Isn't*, p. 360.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 359.

<sup>106</sup> De *onliner* werd geformuleerd door Paul SALMONS, *Teaching or Preaching? The Holocaust and Intercultural Education in the UK*, in *Intercultural Education* 14 (2003) 139-149, p. 141.

<sup>107</sup> Zie Ian DAVIES & Margot BROWN, *The Holocaust and Education for Citizenship*, p. 7.

<sup>108</sup> Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, New York, NY, Teachers College Press, 1997, p. 4-5.

<sup>109</sup> Zie Ian DAVIES & Margot BROWN, *The Holocaust and Education for Citizenship*, p. 6.

<sup>110</sup> VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Wereldoriëntatie Leerplan*, 1998.

<sup>111</sup> ERKENDE INSTANTIE R.K. GODSDIENST, *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het lager onderwijs in Vlaanderen*, Brussel, LICAP, 1999.

educatie. Het overzicht van het leerplan rooms-katholieke godsdienst is overgenomen uit een onuitgegeven paper<sup>112</sup>.

## 2. Hoe effectief is Holocausteducatie als vehikel van burgerschapseducatie?<sup>113</sup>

Traditioneel wordt Holocausteducatie gerelateerd aan burgerschaps- en vredeseducatie. Holocausteducatie is dan gericht op het verwerven van inzicht in de relatie tussen de Holocaust en actuele vormen van racisme, intolerantie en sociale onrechtvaardigheid<sup>114</sup> en op het ontwikkelen van positieve waarden<sup>115</sup>. Het streven naar de bevordering en vrijwaring van de democratische waarden en normen wordt terecht algemeen bijgetreden als lovenswaardig, maar de vraag is hoe effectief Holocausteducatie is als invalshoek voor burgerschapseducatie. Ik verwijs naar de bespreking van het verschijnsel van de Amerikanisering van de Holocaust, waar diverse auteurs werden geciteerd die de werkbaarheid in vraag stellen van Holocausteducatie als een intellectuele inenting tegen het kwaad. Enkele studies lijken de twijfel over de effectiviteit van Holocausteducatie als medium van burgerschapseducatie te bevestigen.

De veronderstelling dat kennis over de nazigenocide zal leiden tot inzicht in de gevolgen van haat jegens “outgroups” en uiteindelijk tot “nooit meer Auschwitz”<sup>116</sup> steunt op een leerproces dat gekend is als het gedecontextualiseerde accumulatiemodel<sup>117</sup>. Kavadias voerde in 2004 een onderzoek uit in opdracht van de VUB bij Brusselse scholieren van de laatste graad van het secundair onderwijs. Deze studie wenste na te gaan in hoeverre er een correlatie kan vastgesteld worden tussen kennis over de Holocaust en bewustzijnsvorming op het vlak van ethocentrisme en anti-democratie<sup>118</sup>. Uit het onderzoek bleek dat een hoge mate van kennis over de Holocaust voor de Nederlandstalige taalgroep inderdaad leidde tot een lagere mate van ethocentrisme en tot een meer democratische ingesteldheid. Voor de Fransstalige leerlingen daarentegen, bleken kennis en attitudes helemaal los van elkaar te staan<sup>119</sup>. De studie leidt tot de conclusie dat er slechts een zeer bescheiden bijdrage is van kennis over de genocide op attitudes: “Lessen over Auschwitz hebben niet per definitie tot resultaat dat lessen getrokken worden uit Auschwitz”<sup>120</sup>. Een tweede conclusie luidt dat kennis een voorwaarde is om te komen tot inzicht en tot een democratische houding, maar geen voldoende voorwaarde is. De onderzoeker wijst er op dat “het contextualiseren van die kennis, door het zich bijvoorbeeld laten inleven in de situatie van een mogelijk genocideslachtoffer of het laten voelen wat discriminatie is, waarschijnlijk even belangrijk is voor de attitude component”<sup>121</sup>. De auteur van de studie stelt ook vast dat politiek relevante houdingen niet alleen bepaald worden door kennis, maar ook door de sociaal economische kenmerken van het gezin, interacties met anderen en de eigen etnische origine<sup>122</sup>. Deze vaststelling sluit aan

<sup>112</sup> Hendrik BUCKINX, *Holocausteducatie in het basisonderwijs. Een evaluatie van de mogelijkheden, beperkingen en methodiek* (onuitgegeven paper voor het vak Post Holocaust Jewish-Christian Relations, Godgeleerdheid, K.U.Leuven), Leuven, 2010, p. 5.

<sup>113</sup> Dit onderdeel steunt op Hendrik BUCKINX, *Holocausteducatie in het basisonderwijs*, p. 10-12.

<sup>114</sup> Elizabeth SPALDING, Jesus GARCIA, & Todd SAVAGE, *The March of Remembrance and Hope: The Effects of a Holocaust Education Experience on Preservice Teachers' Thinking About Diversity*, in *Multicultural Education* 1 (2003) 35-40, p. 35.

<sup>115</sup> Zie Henry MAITLES & Paula COWAN, *Teaching the Holocaust in Primary Schools in Scotland: modes, methodology and content*, in *Educational Review* 3 (1999) 263-271, p. 263; Zie Shainna ALI & Erik HORNE, *Holocaust Educational Practices: Reviews and Recommendations*, in *The University of Central Florida Undergraduate Research Journal* 4 (2010) 53-59, p. 54.

<sup>116</sup> Dimo KAVADIAS, *Voltooid verleden tijd? Het verband tussen kennis over de nazi-genocide en democratische attitudes bij adolescenten in Brussel*, in *Res Publica* 4 (2004) 535-554, p. 537.

<sup>117</sup> Dimo KAVADIAS, *Voltooid verleden tijd?*, p. 541.

<sup>118</sup> Zie Dimo KAVADIAS, *Voltooid verleden tijd?*, p. 537.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 549.

<sup>120</sup> Dimo KAVADIAS, *Voltooid verleden tijd?*, p. 553.

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 553-554.

<sup>122</sup> Zie Dimo KAVADIAS, *Voltooid verleden tijd?*, p. 546.

bij die van Von Borries, die ook wijst op het belang van de massamedia in de opinievorming<sup>123</sup>.

De conclusie van deze Belgische studie sluit aan bij de stelling van Britse onderzoekers dat Holocausteducatie geen panacee is voor racisme of antisemitisme, maar dat dit onderwijs wel kan bijdragen tot het inzicht van jongeren in deze verschijnselen<sup>124</sup>. Hoewel leerkrachten die Holocaustonderwijs geven in het Schotse basisonderwijs, zich bewust zijn van het gevaar van racisme in de actuele wereld, werd vastgesteld dat er geen specifieke aandacht besteed werd in de lessen aan het gevaar van antisemitisme. De meest bevreemdende conclusie van dit onderzoek van de Schotse praktijk, is de vaststelling dat de relatie tussen Holocausteducatie en antisemitisme niet zo evident is als men zou verwachten<sup>125</sup>.

In 2001 vond de "*March of Remembrance and Hope*" plaats, een interreligieuze reis naar Holocaust sites in Polen, waaraan 13 Amerikaanse student-leerkrachten deelnamen. De meest opvallende conclusie is wel dat deze studenten geen automatisch verband legden tussen de Holocaust en andere vormen van actuele of historische vormen van sociale onrechtvaardigheid zoals racisme en intolerantie. Dat verband werd pas gelegd nadat ze in de gelegenheid werden gesteld om hierover te reflecteren<sup>126</sup>.

## § 2. PEDAGOGISCHE CONTROVERSES EN VALKUILEN

De knelpunten kunnen herleid worden tot drie clusters. (1) Vanaf welke leeftijd kan Holocausteducatie in het basisonderwijs gegeven worden? (2) Welke leermiddelen en werkvormen zijn het meest geschikt? (3) Enkele psychologische hindernissen. De eerste vraag wordt in een afzonderlijk hoofdstuk besproken.

### A. CONTROVERSES INZAKE DE LEERMIDDELEN

#### 1. *Fiction of nonfiction: to protect or not to protect?*

Moet de historische realiteit van de Holocaust overgebracht worden aan kinderen middels literatuur die niet gebaseerd is op reële gebeurtenissen of op basis van non-fiction in de vorm van memoires, ooggetuigenverslagen of dagboeken?

*a. De subjectieve benadering: Holocaustliteratuur, gebaseerd op fictie of op hoopvolle getuigenissen.*

De subjectieve benadering van Adrienne Kertzer sluit aan bij de traditionele Amerikaanse Holocaustliteratuur voor jongeren. Zowel memoires als fictie zijn er op gericht om de lezer af te schermen van de rauwe realiteit en bieden een hoopvol perspectief aan<sup>127</sup>. Een wat extreem voorbeeld hiervan is "*Briar Rose*" van Jane Yolan, een herwerkte versie van het sprookje van "De schone slaapster". Het sprookje vertelt het verhaal van een jonge vrouw die vergast wordt in Chelmno, dood in een put met andere slachtoffers wordt gegooid en dan met een kus van een verzetsstrijder tot leven wordt gewekt<sup>128</sup>.

<sup>123</sup> Zie Bodo VON BORRIES, *Research on the Attitudes of Pupils and Teachers Towards the Shoa in Germany*, in *Intercultural Education 2* (2003) 201-214, p. 201-202.

<sup>124</sup> Zie Paula COWAN & Henry MAITLES, *Developing Positive Values: a Case Study of Holocaust Memorial Day in the Primary Schools of one Local Authority in Scotland*, in *Educational Review 3* (2002) 219-229, p. 221.

<sup>125</sup> Zie Henry MAITLES & Paula COWAN, *Teaching the Holocaust*, p. 269.

<sup>126</sup> Zie Elizabeth SPALDING, Jesus GARCIA & Todd SAVAGE, *The March of Remembrance*, p. 35 en 39.

<sup>127</sup> Zie Adrienne KERTZER, *My Mother's Voice: Children, Literature and the Holocaust*, Peterborough, Broadview, 2002, p. 38 en 74; Zie Lillian KREMER, *Children's Literature and the Holocaust*, in *Children's Literature 32* (2004) 252-263, p. 253 en 256-257.

<sup>128</sup> Zie Adrienne KERTZER, *My Mother's Voice*, p. 258; Zie Lillian KREMER, *Children's Literature*, p. 258.

b. De objectieve benadering<sup>129</sup>: pleidooi voor realisme

Professor Bosmajian bekritiseert deze benadering als contraproductief ten aanzien van het doel van Holocausteducatie: kinderen komen uiteindelijk weinig of niets te weten over de historische realiteit van de Holocaust<sup>130</sup>, de nadruk wordt te veel gelegd op de slachtoffers, terwijl de rol van de daders en de mechanismen van de Holocaust (de traditie, politiek, propaganda) worden geminimaliseerd<sup>131</sup>, waardoor deze kinderen noch de kennis, noch het inzicht verwerven om signalen van een nieuwe genocide te herkennen<sup>132</sup>. Bosmajian omschrijft het taalgebruik dat er op gericht is om de lezer te ontzien als “*enabling rhetoric*”. Die techniek houdt onder meer in dat de Holocaustervaringen worden verwoord in een binair taalgebruik dat vertrouwd klinkt in de oren van de lezers zoals de tegenstelling dood-wedergeboorte; verloren-terugggevonden; ervaring-betekenis<sup>133</sup>. Het eerste woord van de tegenstelling verwoordt het trauma, terwijl het tweede woord staat voor de voor de lezer en auteur helende dimensie<sup>134</sup>. Verder wordt de complexiteit van de Holocaustrealiteit omzeild door het negeren van de historische en politieke context van de Holocaust en het benaderen van de Holocaust vanuit een veilige historische en culturele context die fundamenteel verschilt van de historische context<sup>135</sup>. Zo bekritiseert Bosmajian het bekende werk “*I Never Saw Another Butterfly*” omdat deze collectie van kinderkunst uit het concentratiekamp van Theresiënstadt het resultaat is van een selectie die er op gericht was om het beeld te creëren van een normaal kind in abnormale omstandigheden. Door het weglaten van gedichten en tekeningen die het liegen en stelen als overlevingsstrategie evoceren, wordt de collectie herleid tot een traditionele, sentimentele en onrealistische voorstelling van de Holocaust<sup>136</sup>. Ook Langer verwerpt deze traditie van “*redemptive Holocaust writing*”, die een heroïsch taalgebruik hanteert om te troosten en te misleiden<sup>137</sup>. In haar analyse van een aantal fictieve verhalen wijst Bosmajian op het gevaar dat deze verhalen de Holocaust romantiseren en herleiden tot een spannend avonturenverhaal dat de historische realiteit geweld aandoet<sup>138</sup>. Bosmajian past deze kritiek toe op “*Daniel’s Story*”, het verhaal dat in opdracht van het USHMM werd geschreven door Carol Matas<sup>139</sup>. De “*enabling rhetoric*” in deze verhalen is het heroïsche gedrag van de Holocaustoverlevenden en het verplichte “*happy end*”, terwijl de antisemitische propaganda, het gedrag van de daders en de realiteit van de concentratiekampen worden verzwegen<sup>140</sup>. Het resultaat van deze schrijfstijl is dat geen kennis over de Holocaust wordt overgedragen en geen ruimte wordt gecreëerd voor een ethische reflectie over het menselijk gedrag tijdens de Holocaust<sup>141</sup>.

De literatuurkritische benadering sluit aan bij de evaluatie door historici. Hoewel erkend wordt dat historische fictie de interesse van kinderen kan opwekken, bestaat het gevaar dat zij de fictie gaan gelijkstellen aan de realiteit, waardoor een vervormd beeld ontstaat van de historische realiteit. Tegenstrijdigheden tussen fictieve verhalen en historische weergaven worden door kinderen van het Amerikaanse vijfde studiejaar eenvoudigweg genegeerd omdat ze niet het inzicht hebben dat geschiedenisweergave het resultaat is van historisch on-

<sup>129</sup> Zie Lillian KREMER, *Children’s Literature*, p. 256-257.

<sup>130</sup> Zie Hamida BOSMAJIAN, *Sparing the Child: Grief and the Unspeakable in Youth Literature About Nazism and the Holocaust*, New York, NY, Routledge, 2002, xvii.

<sup>131</sup> *Ibid.*, xxii.

<sup>132</sup> *Ibid.*, xxii.

<sup>133</sup> Hamida BOSMAJIAN, *Sparing the Child*, p. 126.

<sup>134</sup> Lillian KREMER, *Children’s Literature*, p. 254.

<sup>135</sup> Zie Hamida BOSMAJIAN, *Sparing the Child*, p. 126-127.

<sup>136</sup> Lillian KREMER, *Children’s Literature* p. 254- 255.

<sup>137</sup> Lillian KREMER, *Children’s Literature*, p. 257, die verwijst naar Lawrence LANGER, *Versions of Survival: The Holocaust and the Human Spirit*, Albany, Suny Press, 1982.

<sup>138</sup> Zie Hamida BOSMAJIAN, *Sparing the Child*, p. 185; Zie Lillian KREMER, *Children’s Literature*, p. 256.

<sup>139</sup> Zie Hamida BOSMAJIAN, *Sparing the Child*, p. 192-198; Zie Lillian KREMER, *Children’s Literature*, p. 256.

<sup>140</sup> Lillian KREMER, *Children’s Literature*, p. 256.

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 256.

derzoek. Bij het gebruik van teksten moeten kinderen gewezen worden op de verschillende doelstellingen van fictieve en historische teksten en op het feit dat historische teksten opgebouwd worden op basis van historisch bewijsmateriaal<sup>142</sup>. Zonder dat inzicht zullen kinderen de hen gepresenteerde historische feiten niet kunnen verwerken en zullen ze niet de kritische en synthetiserende vaardigheden kunnen ontwikkelen die nodig zijn om tot historisch inzicht te komen<sup>143</sup>.

## 2. Complexiteit versus basis

Een van de pedagogische richtlijnen van het USHMM bestaat uit de aanbeveling om geen eenvoudige antwoorden te formuleren op de complexe problematiek van de Holocaust. Dit is wellicht de grootste uitdaging van Holocausteducatie in het basisonderwijs: hoe kan de complexiteit vertaald worden naar kinderniveau, een niveau dat traditioneel eenvoudig is. Deze problematiek zal verder uitgebreid geanalyseerd worden in het hoofdstuk over de historische empathie.

### B. PSYCHOLOGISCHE HINDERNISSEN

#### 1. Gebrek aan kennis als motief om geen Holocausteducatie te organiseren

Omdat Holocausteducatie ook niet opgenomen is in de leerplannen van het basisonderwijs, is Holocausteducatie in het Vlaamse basisonderwijs afhankelijk van het persoonlijke initiatief van de leerkrachten en zijn er geen handleidingen of lessenspakketten beschikbaar. Zonder een gedegen kennis durven gemotiveerde leerkrachten de taak niet aan. Een wijze reactie, want in de inleiding werd er op gewezen dat zonder kennis en voorbereiding Holocausteducatie een contraproductief effect zal hebben. Komt daarbij dat de Holocaust een zeer controversieel onderwerp is, dat vele Amerikaanse leerkrachten weerhoudt om er les over te geven<sup>144</sup>. Het is precies één van de doelstellingen van deze thesis om een springplank te ontwerpen om beide hordes te kunnen nemen.

#### 2. Revisionisme versus negationisme

Heel wat leerkrachten voelen zich onzeker in de confrontatie met de vele scherpe historische controverses, temeer omdat voor velen de grens tussen revisionisme en negationisme niet duidelijk is.

Van den Berghe maakt een klaar onderscheid tussen revisionisme en negationisme. Hij beschrijft revisionisme als “het ter discussie stellen en herzien van geschiedkundige interpretaties” en als een “noodzakelijke en legitieme geschiedkundige werkwijze of praktijk” die gerealiseerd wordt “in het licht van nieuwe waarden, inzichten, perspectieven of gebeurtenissen, en door middel van nieuwe documenten of methodologieën”<sup>145</sup>. Van den Berghe legt uit dat het negationisme op drie vlakken fundamenteel verschilt van het revisionisme: (1) ontkenkers zijn geen historici en zelden of nooit wetenschappers, zodat er geen “officiële waarborgen voor wetenschappelijke bekwaamheid” bestaan; (2) Hoewel ze die indruk proberen te geven, vormen ontkenkers geen alternatieve historiografische school. Historische stromingen willen immers geen gebeurtenissen ontkennen, maar willen ze op alternatieve wijze verklaren; (3) Historische stromingen gaan uit van gevestigde feiten, die ze herzien, anders verklaren en interpreteren, terwijl ontkenkers boutweg ontkennen zonder te herzien, te verklaren

<sup>142</sup> Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning History*, p. 19-20 en de daar aangehaalde literatuur.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 23: “prevent them from developing the critical, interpretative, and synthetic thinking abilities required for cultivating historical understanding”.

<sup>144</sup> Zie Alison DOBRICK, *History at the Gates*, p. 9.

<sup>145</sup> Gie VAN DEN BERGHE, *De uitbuiting van de Holocaust*, p. 25.

of te interpreteren<sup>146</sup>. Revisionisme gaat onder meer over de nuancering van de verantwoordelijkheid voor de Holocaust en behandelt thema's zoals de "passieve medeplichtigheid van de VS, de geallieerden, het Vaticaan, het Rode Kruis en de rol van de joden in het vernietigingsproces"<sup>147</sup>. Het probleem is echter dat de negationisten zichzelf revisionisten noemen om zo een schijn van historische geloofwaardigheid te wekken. Reden waarom Van den Berghe er voor pleit om het begrip revisionisme te beperken tot authentieke geschiedschrijving en niet te gebruiken als synoniem voor ontkenning<sup>148</sup>.

Het vraagstuk heeft een belangrijke praktische relevantie omdat de wet van 23 maart 1995 de ontkenning van de Holocaust, het schromelijk minimaliseren van de Holocaust, het pogen te rechtvaardigen van de Holocaust of het goedkeuren van de Holocaust strafbaar heeft gesteld. Deze wet werd aangevochten voor het Arbitragehof met onder meer het argument dat deze wet de vrijheid van onderwijs zou beknotten. Dit argument werd door het Arbitragehof met steekhoudende en gemotiveerde overwegingen weerlegd. Het Hof definieerde heel precies het misdrijf van het ontkennen van de Holocaust als het loochenen van het bestaan ervan in haar totaliteit. Het Hof argumenteerde verder: "Omdat volgens de wetgever de bedoelde genocide vaak niet zonder meer wordt ontkend of goedgekeurd, doch op een subtielere wijze wordt betwist of gerechtvaardigd aan de hand van pseudo-wetenschappelijke studies, is het schromelijk minimaliseren en het pogen te rechtvaardigen strafbaar gesteld". In de context van deze thesis is het vooral van belang dat het Arbitragehof het in de parlementaire voorbereiding ingenomen standpunt bevestigd heeft dat "het wetenschappelijk onderzoek in het algemeen en het objectief en verantwoord historisch onderzoek" niet onder de toepassing van de wet valt en dat het Hof stelde dat de wet "een dergelijk onderzoek of een dergelijke berichtgeving binnen het onderwijsgebeuren" niet verhindert<sup>149</sup>. Anders gesteld: er is geen enkele reden voor leerkrachten om zich te laten intimideren door de argumenten van de Holocaustontkenners.

Wat Holocaustontkenning is en wat het niet is, kan het best geïllustreerd worden met een metafoor. In een overigens geheel andere context, gebruikte Field de metafoor van een berg om het concept perspectiefname uit te leggen. Wanneer men een berg observeert vanuit verschillende perspectieven zal men telkens andere aspecten van de berg zien<sup>150</sup>. Om de metafoor door te trekken naar Holocaustontkenning: ontkenners nemen geen perspectief in, ze ontkennen gewoonweg het bestaan van de berg. Hoe moet Holocausteducatie met de onzin van Holocaustontkenning omgaan? Voor vele auteurs is Holocaustontkenning een motivatie om Holocaustonderwijs te geven als tegengewicht. Totten et al stellen voor om de beperkte lestijd niet te verkwanselen aan het weerleggen van de argumenten van de ontkenners. Goede Holocausteducatie is de beste remedie om de argumenten van de ontkenners te counteren<sup>151</sup>.

## BESLUIT

Het lijkt wel of de leerkracht van het (basis)onderwijs die Holocausteducatie wil geven eerst een mijnenveld van principiële controverses moet overschrijden en dan een pedagogisch hindernissenparcours moet doorlopen. Hoe moet de leerkracht uit het (basis)onderwijs daar mee omgaan? Moet de Vlaamse leerkracht de doelstellingen en pedagogie overnemen die

<sup>146</sup> Gie VAN DEN BERGHE, *De uitbuiting van de Holocaust*, p. 27.

<sup>147</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 27 en 30.

<sup>149</sup> Arbitragehof, Arrest nr. 45/96 van 12 juni 1996; <http://www.const-court.be/public/n/1996/1996-045n.pdf>.

<sup>150</sup> Zie Sherry FIELD, *Perspectives and Elementary Social Studies: Practice and Promise*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 115-138, p. 116.

<sup>151</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements in Developing a Sound Holocaust Education Program*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 1-23, p. 20-21.



werd ontwikkeld in het kader van de Amerikanisering van de Holocaust? Holocausteducatie als intellectuele inenting tegen het kwaad en als sociale therapie? Moeten de kritische bedenkingen bij die benadering genegeerd worden? Welk alternatief is er voor deze Amerikaanse voor de hand liggende en gemakkelijke benadering? Zijn studiepakketten voor het (basis)onderwijs, ontwikkeld door de overheid (zoals in de VS) of op basis van privé-initiatieven het ei van Columbus? Volgens Riley en Totten niet want deze pakketten zijn historisch niet accuraat en omdat geschiedenis een controversieel onderwerp is, zal altijd het risico bestaan dat studiepakketten inzake de Holocaust vanuit een specifiek perspectief geschreven worden en dat bijgevolg de makers hun perspectief zullen opleggen aan de leerlingen<sup>152</sup>. Is er een mogelijkheid uit deze patstelling? De twee volgende hoofdstukken zijn gewijd aan de evaluatie van een uitweg uit de patstelling: de methode van "*Historical empathy*".

---

<sup>152</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 542.

## HOOFDSTUK 2: IS HOLOCAUSTEDUCATIE MOGELIJK IN HET BASIS-ONDERWIJS?

Deze controverser vervult een dubbele scharnierfunctie in deze thesis: Holocausteducatie in het basisonderwijs staat of valt met het antwoord op deze vraag. In dit hoofdstuk wordt deze fundamentele vraag uitgeklaard op basis van de analyse van de academische discussie die over dit vraagstuk gevoerd werd tussen Sepinwall, Deckert-Peaceman en Totten. In de argumentatie die het positieve antwoord onderbouwt, ligt ook de uitweg besloten uit de patstellingen die gecreëerd werden door de drie basiscontroverses en de controverses inzake de leermiddelen, zoals besproken in het vorige hoofdstuk.

### § 1. DE OPPORTUNITEIT VAN HOLOCAUSTEDUCATIE IN HET BASISONDERWIJS

Schweber beschrijft de drie academische visies over dit vraagstuk: (1) Een eerste benadering is tegen Holocaustonderwijs in de basisschool omdat kinderen moeten beschermd worden tegen de harde realiteit van de Holocaust en omdat kinderen niet het intellectuele vermogen hebben ontwikkeld om de complexiteit van de Holocaust te kunnen vatten. (2) Een tweede stroming stelt dat kinderen zo vroeg mogelijk Holocausteducatie moeten krijgen, desnoods in een vereenvoudigde versie. Die visie sluit aan bij de opvatting van pedagoog Jerome Bruner dat elke materie kan onderwezen worden voor zover dit gebeurt op een aangepaste wijze. De kennismaking met racisme bijvoorbeeld kan kinderen voorbereiden op een latere meer diepgaande studie. (3) Een derde school stelt voor om Holocausteducatie aan kinderen te geven zonder dit historische gebeuren inhoudelijk te vereenvoudigen of emotioneel af te zwakken. De ratio achter deze stelling is dat kinderen in de wereld van vandaag hoe dan ook vroeg geconfronteerd worden met de Holocaust en dat volwassenen maar beter ook zo vroeg mogelijk deze kinderen begeleiden om deze kennis te kaderen<sup>153</sup>.

Schweber merkt zeer terecht op dat de drie benaderingen te algemeen zijn: de kernvraag in deze controverser is daarom "hoe oud is oud genoeg"? Vanaf welke concrete leeftijd kunnen kinderen een voorbereidende vorm en vervolgens een meer diepgaande studie van Holocausteducatie aan? En wat moet de inhoud zijn van een voorbereidende vorm van Holocausteducatie?<sup>154</sup> Op basis van haar onderzoek is gebleken dat kinderen van de Amerikaanse derde "grade" (het equivalent van het Vlaamse derde studiejaar: 8-9 jaar) intellectueel en emotioneel niet in staat zijn om Holocausteducatie te verwerken<sup>155</sup>. Schweber adviseert om de Holocaust inhoudelijk pas ter sprake te brengen vanaf ten vroegste de Amerikaanse vijfde "grade" (het equivalent van het Vlaamse vijfde studiejaar: 10-11 jaar) en de onderwerpen te beperken tot positieve verhalen zoals verzet en redding. Vóór die leeftijd adviseert zij om een vorm van vredeseducatie te geven die gericht is op het aanvaarden van verschil, helpen van mensen in nood, mensen niet bevooroordeeld beoordelen, kritisch denken en op de joodse religie<sup>156</sup>.

### § 2. DE ACADEMISCHE DISCUSSIE TUSSEN SEPINWALL, TOTTEN EN DECKERT-PEACEMAN

In een academische polemiek tussen Sepinwall, Totten en Deckert-Peaceman werden de drie beschreven perspectieven in stelling gebracht. De artikelen gaan over de wenselijkheid en de mogelijkheid van Holocausteducatie in de Amerikaanse leerjaren K-4 ("kindergarten

---

<sup>153</sup> Zie SCHWEBER Simone, *Teaching Young Children about the Holocaust*, [http://website.education.wisc.edu/sschweber/pub\\_pdfs/bookchap2.pdf](http://website.education.wisc.edu/sschweber/pub_pdfs/bookchap2.pdf) (toegang 12.3.2011), p. 1.

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 2.

through grade 4<sup>157</sup>, wat het equivalent is van de Vlaamse kleuterschool (5-6 Jaar) tot het vierde studiejaar (9-10 jaar).

Voor Sepinwall moet Holocaustonderwijs in de basisschool voor deze leeftijdsgroep gericht zijn op de morele lessen uit de Holocaust: het aanleren van tolerantie, respect en vreedzame conflictoplossing door inzicht te verwerven in het ontstaan en de werking van vooroordelen, stereotypering, discriminatie en uitsluiting. Inhoudelijke kennisoverdracht vande Holocaust is volgens Sepinwall mogelijk via verhalen over Holocaustervaringen van kinderen<sup>158</sup> en is al mogelijk vanaf de kleuterschool<sup>159</sup>.

Voor Totten gaat Holocaustonderwijs essentieel over inhoudelijk onderricht over de complexe geschiedenis van de Holocaust. Voor Totten kan de complexiteit van de Holocaust niet vereenvoudigd worden. Elke poging om de complexe historische feiten uit te leggen aan vijf- tot achtjarigen kwalificeert Totten als waanzin omdat onderwijs over de complexe realiteit van de Holocaust slechts mogelijk is als de complexiteit “*is watered down enough, totally passed over, ignored or simplified beyond recognition*”<sup>160</sup>. Verder verzet Totten zich tegen het gebruik van beelden van wreedheden bij deze leeftijdsgroep omdat deze kinderen niet in staat zijn om deze wreedheden te kaderen en omdat ze psychologisch belastend zijn<sup>161</sup>. Ook het gebruik van boeken met verhalen over ervaringen van kinderen tijdens de Holocaust wijst Totten af omdat deze kinderen niet in staat zijn om die ervaringen (schuilen, breuk met het gezin) te kaderen in een bredere context<sup>162</sup>. Totten kan zich vinden in het geven van lessen over tolerantie, respect en vreedzame conflictoplossing aan leerlingen jonger dan 10 jaar, maar dat is voor hem geen Holocausteducatie maar “*prejudice reduction education*”, of “*preparatory Holocaust Education*”<sup>163</sup>.

Voor Deckert-Peaceman is de vraag in het internettijdperk – waarin geen geheimen meer bestaan – niet of het verantwoord is om kinderen te confronteren met de Holocaust, wel of het verantwoord is om kinderen niet te begeleiden in hun confrontatie met de Holocaust<sup>164</sup>. Op basis van ervaringen in Duitse scholen is zij van mening dat kinderen vanaf 9 jaar in staat zijn om de historische grote lijnen van de Holocaust en concepten zoals deportatie en uitroeiing cognitief te vatten zonder traumatische reacties, mits voldaan is aan de hierna volgende voorwaarden. Holocaustonderwijs op dit niveau moet op een aangepaste wijze gebeuren door het achterwege laten van de gruwelijke details, die overigens geen meerwaarde hebben in het leerproces. Holocausteducatie moet gradueel opgebouwd worden waarvoor de basiskennis kan gelegd worden in de basisschool. Verder benadrukt zij het belang van de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen die op die leeftijd (in tegenstelling tot tieners) nog steeds een vertrouwensrelatie is en borg staat voor een open communicatie. Voor de groep van 9-jarigen moet eerst geëvalueerd worden of alle kinderen uit de groep dit onderwerp aankunnen<sup>165</sup>. Deckert-Peaceman pleit verder voor een gelijktijdig behandelen van de historische inhoud als van de morele lessen van de Holocaust en benadrukt tenslotte dat de leerkracht de materie moet beheersen en in staat moet zijn om de mogelijke emotionele gevolgen van Holocausteducatie in te schatten<sup>166</sup>. Deckert-Peaceman onderbouwt haar stelling door te verwijzen naar recent onderzoek dat de traditionele visie van Piaget op de

<sup>157</sup>Zie Harriet SEPINWALL, *Incorporating Holocaust Education into K-4 Curriculum and Teaching in the United States*, in *Social Studies & the Young Learner* 3 (1999); <http://www.chgs.umn.edu/education/all/k4curriculum.html> (toegang 12.3.2011), p. 1.

<sup>158</sup>Zie Harriet Lipman SEPINWALL, *Incorporating Holocaust Education into K-4 Curriculum*, p.1-2.

<sup>159</sup>*Ibid.*, p. 3-4.

<sup>160</sup>Samuel TOTTEN, *Should there be Holocaust Education for K-4 Students? The Answer is No*, in *Social Studies & the Young Learner* 1 (1999) 36-39; <http://www.chgs.umn.edu/educational/totten.html> (toegang: 8.3.2011), p. 36-37.

<sup>161</sup>Zie Samuel TOTTEN, *Should there be Holocaust Education for K-4 Students?*, p. 37.

<sup>162</sup>*Ibid.*, p. 36-37.

<sup>163</sup>Samuel TOTTEN, *Should there be Holocaust Education for K-4 Students?*, p. 38-39.

<sup>164</sup>Zie Heike DECKERT-PEACEMAN, *Should there be Holocaust Education for K-4 Students? A Reply to Dr. Samuel Totten*; <http://www.chgs.umn.edu/educational/reply.html> (toegang 12.3.2011), p. 4.

<sup>165</sup>*Ibid.*, p. 2-3.

<sup>166</sup>*Ibid.*, p. 3-4.

helling zet: mits aanwending van de juiste pedagogische technieken, zouden jonge kinderen tot meer complexe denkprocessen in staat zijn dan voorheen aangenomen werd. Het probleem zou zich eerder situeren op communicatief vlak omdat deze kinderen nog niet de communicatieve vaardigheden ontwikkeld hebben om hun inzichten te verwoorden<sup>167</sup>. Hier zal dieper op ingegaan worden in het hoofdstuk over “*historical understanding*” en “*historical empathy*”.

De graduele benadering is ook terug te vinden bij Holocaustpedagoog Judi Freeman, die drie redenen geeft voor Holocausteducatie in het basisonderwijs<sup>168</sup>. Kinderen moeten zo vroeg mogelijk vertrouwd raken met de verschijnselen die aan de basis van de Holocaust lagen zoals discriminatie, stereotypering en vooroordelen. Ze moeten ook zo vroeg mogelijk het verband kunnen leggen tussen deze negatieve verschijnselen en hun eigen leven. Op die wijze kunnen ze een positief gedragspatroon ontwikkelen en een vocabularium ontwikkelen dat de basis kan vormen voor een latere meer diepgaande studie van de Holocaust<sup>169</sup>. Deze benadering steunt op het concept van “*layered learning*”<sup>170</sup>: het leerproces impliceert dat een bepaald kennisdomein op verschillende wijzen wordt aangeleerd, en dit afhankelijk van de leeftijd. Elk kennisniveau vormt als het ware een laag waar met nieuwe inzichten op wordt voortgebouwd<sup>171</sup>. Ook Charny benadrukt dat Holocausteducatie gradueel moet opgebouwd worden in functie van het intellectuele en emotionele ontwikkelingsniveau van kinderen<sup>172</sup>.

### § 3. PRAKTIJKERVARINGEN

Dobrick wijst er op dat de leeftijdsdiscussie nagenoeg uitsluitend gevoerd wordt op academisch niveau terwijl studies over de praktijk van Holocaustonderwijs uitzonderlijk zijn en zich beperken tot het niveau van middelbare en hogescholen. Haar studie van de onderwijspraktijk inzake Holocaust in een aantal basisscholen van Florida is daarom uniek in haar soort. Dobrick pleit daarom voor meer van dit soort studies, niet in het minst om te leren uit de ervaringen van deze leerkrachten<sup>173</sup>.

In Engeland en Wales maakt Holocausteducatie deel uit van van het “*National Curriculum*” voor de doelgroep van 13 tot 14-jarigen<sup>174</sup>. Dit komt overeen met de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs. Een Schotse studie heeft aangetoond dat Holocaustonderwijs in het Schotse basisonderwijs vooral gericht was op “*Primary 7 stage*”, de groep van 11-jarigen<sup>175</sup>. Dit onderzoek toonde ook aan dat één Schotse basisschool in haar geheel was betrokken bij de voorbereidingen van de nationale *Holocaust Memorial Day*, met dien verstande dat zij de jongere leerlingen lieten werken aan thema's die deel uitmaakten van hun “*Personal and Social Development programme*”, zoals gevoelens, vriendschap en pesten<sup>176</sup>. Uit de ervaring met Holocausteducatie in het Schotse basisonderwijs is gebleken dat Holocausteducatie zinvol en succesvol kan zijn in het basisonderwijs voor leerlingen tussen 9 en 11 jaar, op voorwaarde dat de juiste leertechnieken worden toegepast<sup>177</sup>.

<sup>167</sup> Zie Heike DECKERT-PEACEMAN, *Should there be Holocaust Education for K-4 Students?*, p. 3.

<sup>168</sup> Ook aangehaald door Hendrik BUCKINX, *Holocausteducatie in het basisonderwijs*, p. 1.

<sup>169</sup> Geciteerd door Ruth SHOEMAKER, *Teaching the Holocaust in America's Schools: Some Considerations for Teachers*, in *Intercultural Education* 14 (2003) 191-199, p. 197.

<sup>170</sup> Ruth SHOEMAKER, *Teaching the Holocaust in America's Schools*, p. 197.

<sup>171</sup> Zie Ruth SHOEMAKER, *Teaching the Holocaust in America's Schools*, p. 197.

<sup>172</sup> Zie Israel W CHARNY, *Teaching the Violence of the Holocaust: A Challenge to Educating Potential Future Oppressors and Victims for Nonviolence*, in *Jewish Education* 2 (1968) 15-24, p. 23.

<sup>173</sup> Zie Alison DOBRICK, *History at the Gates*, 11-13.

<sup>174</sup> Zie Henry MAITLES en Paula COWAN, *Teaching the Holocaust*, p. 265.

<sup>175</sup> Zie Paula COWAN en Henry MAITLES, *Developing Positive Values*, p. 226.

<sup>176</sup> *Ibid.*, p. 226.

<sup>177</sup> Zie Henry MAITLES en Paula COWAN, *Teaching the Holocaust*, p. 263 en 270.

#### § 4. EEN VOORLOPIGE CONCLUSIE

Voor Totten gaat Holocausteducatie over geschiedenisonderwijs en dit onderwijs moet recht doen aan de complexiteit van het gebeuren. Het plaatsen van de Holocaust in een groter geheel, de context, is essentieel om de Holocaust te kunnen begrijpen en er lessen uit te kunnen trekken. Deze vorm van onderwijs kan geïmplementeerd worden vanaf de leeftijd van 10 jaar. Voor Sepinwall, Deckert-Peaceman en Schweber gaat Holocaustonderwijs in de eerste plaats over vredeseducatie en kan de historische dimensie op een graduele en inhoudelijk aangepaste wijze aangebracht worden. Voor de eerste auteur kan dat al vanaf de Amerikaanse kleuterschool (5 jaar), voor de tweede vanaf 9 jaar en voor de derde vanaf 10 jaar. De beschreven controverse kan vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief onder kritiek geplaatst worden. De verdedigde stellingen lijken te zijn gebaseerd op een ontwikkelingspsychologische visie over hetgeen kinderen intellectueel al dan niet aankunnen op een bepaalde leeftijd. Die onderliggende premissen worden echter niet toegelicht of uitgewerkt. Alleen Deckert-Peaceman kaart deze dimensie kort aan door te verwijzen naar de kritiek op de traditionele Piagetiaanse visie. Het volgende hoofdstuk zal wel dieper ingaan op de ontwikkelingspsychologische inzichten, die een hoeksteen zullen vormen van deze thesis. Deze analyse zal het wat verrassende inzicht opleveren dat de producten van de kritiek op de Piagetiaanse school (de didactiek van de “*Historical understanding*” en “*Historical empathy*”) precies de fundamenten zijn van het perspectief van Totten (nog een hoeksteen van deze thesis), die de historische dimensie van de Holocaust centraal plaatst. En dat terwijl Deckert-Peaceman deze kritiek op Piaget als argument tegen Totten inzette.

## HOOFDSTUK 3: VOORBIJ DE CONTROVERSES: HET PERSPECTIEF VAN “HISTORICAL UNDERSTANDING” EN “HISTORICAL EMPATHY”

### INLEIDING

In hoofdstuk 1 werd het mijnenveld van controverses in kaart gebracht. De drie basiscontroverses en de pedagogische controverses werden als dichotomieën voorgesteld waarop het gezegde “kiezen is verliezen” toepasselijk is. In het vorige hoofdstuk werd tot de conclusie gekomen dat Holocausteducatie wel degelijk mogelijk is vanaf het vijfde studiejaar. In hoofdstuk 3 wil ik verder gaan dan het plaatsen van rode vlaggetjes bij de mijnen. In dit hoofdstuk wil ik op zoek gaan naar een methode om de mijnen te ontminnen. In de inleiding werd er al op gewezen dat de Holocaust een bijzonder controversieel en politiek geladen onderwerp is. Welke keuze de leerkracht ook maakt, hij/zij zal steeds het risico lopen bekritiseerd te worden door de aanhangers van de afgewezen optie. De mijn kan ook detoneren door slechts één perspectief van de controversie te onderwijzen waardoor de leerkracht zijn/haar eigen, beperkt perspectief opdringt aan de leerlingen en de fundamentele complexiteit van de Holocaust miskent. Dit kan er toe leiden dat de lessen geen enkele toegevoegde waarde zullen hebben of in extreme gevallen zelfs een contraproductief effect zullen ressorteren. In dit hoofdstuk wil ik nagaan of de didactiek van “*Historical empathy*”, een avant-gardistische didactiek voor het geschiedenisonderwijs, de binaire logica van de controverses kan overstijgen. Deze benadering steunt op de visie van Totten en Riley dat Holocausteducatie in de eerste plaats moet gericht zijn op het verwerven van historisch diepte-inzicht. In de eerste drie paragrafen wordt de theoretische onderbouw van deze didactiek toegelicht en worden de ervaringen met deze methode in het algemeen geschiedenisonderwijs besproken. Vervolgens zullen de mogelijkheden en voordelen van “*Historical Empathy*” als didactiek voor Holocaustonderwijs in de (basis)school geëvalueerd worden.

### § 1. “HISTORICAL UNDERSTANDING”: VAN FEITENKENNIS NAAR HISTORISCH DENKEN

Dit hoofdstuk sluit uiteraard aan bij de visie van Totten en Riley, die Holocaustonderwijs definiëren als geschiedenisonderwijs, niet in de zin van het onthouden van namen, plaatsen en data, maar in de betekenis van het verwerven van diepte-inzicht<sup>178</sup>.

Traditioneel werd op basis van de theorie van Piaget aangenomen dat kinderen het abstracte denkvermogen nog niet ontwikkeld hebben om historisch inzicht te verwerven<sup>179</sup> en de Piagetiaanse grens van concreet naar formeel denken op het vlak van historisch denken pas rond de leeftijd van 16 jaar overschreden wordt<sup>180</sup>. Reden waarom geschiedenisonderwijs in Groot-Brittannië beperkt wordt tot het aanleren van concrete feiten en het vertellen van verhalen, zonder integratie in de lessen van concepten zoals verandering, continuïteit, oorzakelijk verband, creatief denken of het beoordelen van bronnenmateriaal<sup>181</sup>. De theorie van Piaget is de laatste jaren onder druk gekomen door nieuwe inzichten in het vermogen

---

<sup>178</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 541 en 545.

<sup>179</sup> Zie de literatuur, geciteerd door Keith BARTON, “*Bossed Around by the Queen*”: *Elementary Students’ Understanding of Individuals and Institutions in History*, in *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1997) 290-314, p. 293; Zie Carla PECK, *New Approaches to Teaching History*, in *Canadian Social Studies*, 2 (2005) 1-7; [http://www2.education.ualberta.ca/css/css\\_39\\_2/](http://www2.education.ualberta.ca/css/css_39_2/) editorial\_39\_2.htm (toegang: 8.3.2011), p. 2

<sup>180</sup> Zie Martin BOOTH, *Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 22-38, p. 25; Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning History*, p. 11; Zie Chris SANSOM, *Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 116-141, p. 118.

<sup>181</sup> Zie Martin BOOTH, *Ages and Concepts*, p. 25; Zie Rosalyn ASHBY, Peter LEE & Alaric DICKINSON, *How Children Explain the “Why” of History*, in *Social Education*, 1 (1997) 17-21, p. 17.

van kinderen van de basisschool om historisch te denken. Een analyse en evaluatie van de kritiek op de Piagetiaanse benadering zou buiten de grenzen van deze thesis treden, maar het volstaat op te merken dat volgens Booth de theorie van Piaget spreekt over het formeel logisch-mathematisch denkvermogen, terwijl het historische denken een andere vorm van intellectuele activiteit zou zijn, niet gericht op het oplossen van problemen, maar eerder gericht op het stellen van vragen en het benutten van het gezond verstand<sup>182</sup>.

Recent Brits onderzoek heeft aangetoond dat kinderen wel degelijk in staat zijn tot complexe historische denkprocessen, zoals het werken met bewijsmateriaal, het zich inleven in het perspectief van historische figuren en het inzicht verwerven in de relatie tussen oorzaak en gevolg<sup>183</sup>. Hoewel de mogelijkheid om historisch te denken vooral toegepast werd in het secundair geschiedenisonderwijs<sup>184</sup>, zijn er ook onderzoekers die beweren dat de methode, mits aanpassing, ook geschikt is voor “*students of any age*”<sup>185</sup>. Ook Sansom verwijst naar een reeks studies, waarvan hij de conclusies samenvat: het vermogen om historisch te denken ontwikkelt geleidelijk tussen de leeftijd van 10 en 18 jaar en ongeveer 40 tot 50 % van de leerlingen tussen 14 en 15 hebben dat vermogen ontwikkeld op die leeftijd<sup>186</sup>.

Sansom beschrijft de instrumenten van de historicus, de “*rules of thought*” die het historische denken schragen: de concepten tijd en verandering, bewijs, oorzaak en motiveering<sup>187</sup>. Na meer dan 10 jaar onderzoek heeft Shemilt in kaart gebracht hoe kinderen deze concepten integreren in hun denken. Deze niveaus worden niet beschreven als ontwikkelingsfasen, maar als een “*dynamic thinking process*”: de grenzen tussen de niveaus zijn immers niet duidelijk afgebakend. Wat wel opvalt, is dat kinderen alleen op het laagste niveau niet in staat zijn tot historisch denken, maar in de meeste gevallen blijken kinderen toch te beschikken over het basisvermogen om historisch te redeneren, een vermogen dat kan ontwikkeld worden<sup>188</sup>. Het graduele inzicht in de vier historische concepten ziet er als volgt uit<sup>189</sup>:

#### **Inzicht in oorzakelijk verband:**

Niveau 1: Geen inzicht in logische causaliteit: dingen gebeuren gewoon zonder met elkaar in verband te staan.

Niveau 2: Wat gebeurt, wordt beschouwd als het onvermijdelijke mechanische eindresultaat van een reeks voorafgaande gebeurtenissen.

Niveau 3: Gebeurtenissen zijn het gevolg van een combinatie van meerdere oorzaken die op elkaar inwerken. Er wordt ingezien dat het verleden anders had kunnen verlopen. Het inzicht ontstaat dat het niet mogelijk is om alle oorzaken te kennen en dat gebeurtenissen het resultaat zijn van een unieke samenloop van omstandigheden die zich niet op exact dezelfde manier zullen presenteren.

Niveau 4: Oorzaken worden gezien als een net, waarvan de relatie tussen de knopen even belangrijk is als de knopen. Het belang van de knopen en hun onderlinge relatie kunnen wijzigen in de loop der tijden.

#### **Het tijdsbegrip: verandering en continuïteit:**

Niveau 1: Veranderingen gebeuren zonder reden en worden niet gezien als evoluties in een verhaal.

Niveau 2: Alle veranderingen zijn te herleiden tot één oorzaak en alles wat in het verleden gebeurde is gerelateerd aan het heden.

<sup>182</sup> Zie Martin BOOTH, *Ages and Concepts*, p. 26-27.

<sup>183</sup> Zie de literatuur, geciteerd door Keith BARTON, *Bossed Around*, p. 293.

<sup>184</sup> Carla PECK, *New Approaches*, p. 3.

<sup>185</sup> *Ibid.*, p. 2 en de daar aangehaalde auteurs.

<sup>186</sup> Zie Chris SANSOM, *Concepts, Skills and Content*, p. 118 en de daar geciteerde literatuur.

<sup>187</sup> Chris SANSOM, *Concepts, Skills and Content*, p. 117.

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 119 en 120 en de daar geciteerde literatuur; Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning*, p. 12-13.

<sup>189</sup> Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning*, p. 13-14; Zie Chris SANSOM, *Concepts, Skills and Content*, p. 120-121.

Niveau 3: Het inzicht ontstaat dat historische veranderingen geleidelijk verlopen, dat niet alles tegelijkertijd verandert en dat de veranderingen beperkt of ingrijpend kunnen zijn.

#### **De motivering en intenties van historische actoren:**

Niveau 1: Het gedrag van historische figuren wordt als dom en achterlijk gezien.

Niveau 2: Er ontstaat een eerste inzicht in de realiteit dat historische actoren vanuit een eigen perspectief handelden maar motieven worden ingevuld op een stereotype wijze.

Niveau 3: Actueel geldende motieven worden geprojecteerd op het gedrag van historische actoren.

Niveau 4: Het inzicht ontstaat dat historische actoren eigentijdse motieven hadden.

Niveau 5: Men leert werken met historische bronnen om de historische motieven te reconstrueren.

#### **Bewijs als historische methode:**

Niveau 1: Feitelijke informatie wordt gelijkgesteld aan bewijs. Men slaagt er niet in om tegenstrijdige feiten te begrijpen.

Niveau 2: Historisch bewijs moet gezocht worden: bewijs neemt de vorm aan van een verhaal.

Niveau 3: Bewijs moet geïnterpreteerd worden door de historicus die geconfronteerd wordt met tegenstrijdige bronnen.

Niveau 4: Het inzicht ontstaat dat de historicus de geschiedenis moet reconstrueren op basis van contextuele kennis en authentieke bronnen en dat de onderbouwde historische interpretaties altijd voorlopig zijn.

## **§ 2. “HISTORICAL EMPATHY”: EEN METHODE EN EEN RESULTAAT**

“*Historical empathy*” is een vorm van “*Historical understanding*”, die leidt tot diepte-inzicht<sup>190</sup>. “*Historical empathy*” was oorspronkelijk geconcipeerd om inzicht te verwerven in het gedrag en de beslissingen van historische sleutelfiguren, zoals de beslissing van Truman om atoomwapens in te zetten. Maar dit model van historische benadering kan ook toegepast worden op historische gebeurtenissen zoals de Holocaust<sup>191</sup>.

Deze didactische methode is controversieel: er bestaat geen eensgezindheid over de definitie<sup>192</sup> of over de concrete methodologische invulling<sup>193</sup> en roept heel wat kritiek op, die echter overtuigend weerlegd wordt<sup>194</sup>. Stern definieert “*Historical empathy*” gevat als “*the ability to understand historical events in the context of their time*”<sup>195</sup>. Yilmaz definieert “*Historical Empathy*” als “*historical imagination*”: het vermogen om het verleden te begrijpen in haar

<sup>190</sup> Zie Ozro DAVIS, *In Pursuit of Historical Empathy*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 1-12, p. 3.

<sup>191</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 545; Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 144.

<sup>192</sup> Zie Rosalyn ASHBY & Peter LEE, *Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 62-88, p. 62-63; Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 167-181, p. 167-168; Zie Peter LEE & Rosalyn ASHBY, *Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, p. 21-50, p. 21.

<sup>193</sup> Zie Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER, *The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding*, in Ozro DAVIS, Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER (ed.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2001, 13-20, p. 13.

<sup>194</sup> Zie Ozro DAVIS, *In Pursuit*, p. 5-10; Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 168-169; Zie Peter LEE & Rosalyn ASHBY, *Empathy, Perspective Taking*, p. 22-23.

<sup>195</sup> Barbara STERN, *Addressing the Concept of Historical Empathy: With Frauen: German Women Recall the Third Reich*, in *The International Journal of Social Education* 1 (1998) 43-48, p. 43.



tijdsgebonden context door op basis van historisch bewijsmateriaal inzicht te verwerven in de tijdsgeest, referentiekaders, geloofsovertuigingen, waarden en doelstellingen van historische actoren<sup>196</sup>. Om de betekenis van het concept beter te ontsluiten en misverstanden te voorkomen, wordt “*Historical Empathy*” bij voorkeur negatief gedefinieerd: “*empathy*” wordt hier niet gebruikt in de traditionele betekenis van meeleven met anderen, sympathie voelen voor historische actoren, vergiffenis schenken of het aanvaarden of goedkeuren van historische gebeurtenissen<sup>197</sup>, nuanceringen die niet genoeg kunnen benadrukt worden in de studie van een controversieel onderwerp als de Holocaust<sup>198</sup>. De methode houdt dus niet in dat studenten zich zouden moeten identificeren met Hitler<sup>199</sup>. De methode is evenmin gericht op het reconstrueren van de gevoelens van historische actoren<sup>200</sup>, noch is het een methode om te fantaseren over het verleden want de methode steunt essentieel op rationeel bronnenonderzoek<sup>201</sup>. Precies om deze misverstanden te vermijden wordt de alternatieve uitdrukking “*perspective taking*” gehanteerd<sup>202</sup> of “*rational understanding*”<sup>203</sup>. In het Nederlands wordt het concept vertaald als “tijd - of plaatsgebondenheid” of “historische empathie”<sup>204</sup>.

Als methode hanteert “*Historical empathy*” contextualisering en primaire historische bronnen als de basistechnieken<sup>205</sup>. Contextualisering wordt door Rogers beschreven als “*enabling knowledge*” omdat gebleken is dat kinderen historisch gedrag beter kunnen begrijpen wanneer ze eerst of gelijktijdig een stevige basis van onderliggende historische feitenkennis hebben opgebouwd<sup>206</sup>. Die contextuele basis zal studenten ook beter in staat stellen om historische bronnen te begrijpen<sup>207</sup>. Het is evident dat de contextuele kennis aangepast moet worden aan de leeftijd en de mogelijkheden van de leerlingen<sup>208</sup>. Hoe meer bronnen beschikbaar zijn en hoe meer perspectieven aan bod komen, hoe rijker de resultaten van de didactiek zullen zijn. Aan de selectie van de historische bronnen zal dus voldoende aandacht besteed moeten worden: de voorkeur gaat naar primaire bronnen zoals memoires en ooggetuigenverslagen<sup>209</sup>. De twee belangrijkste praktische modellen werden ontwikkeld door Portal enerzijds en door Yeager en Foster anderzijds. De beide methodes worden verder besproken in het deel dat de “*Historical empathy*” toepast op het Holocaustonderwijs.

Als resultaat geformuleerd is “*Historical empathy*” een “*intellectual achievement: it is where we get to when we have successfully reconstructed other people’s beliefs, values, goals and attendant feelings*”<sup>210</sup>. Of uitgedrukt door Yeager en Foster: de bedoeling van de

<sup>196</sup> Kaya YILMAZ, *Historical Empathy and its Implications for Classroom Practices in Schools*, in *The History Teacher* 3 (2007), 1-7 p. 1; <http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/yilmaz.html> (toegang: 8.3.2011).

<sup>197</sup> Zie Rosalyn ASHBY & Peter LEE, *Children’s concepts*, p. 63; Zie Ozro DAVIS, *In Pursuit*, p. 3; Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 169; Zie Barbara STERN, *Addressing the Concept*, p. 48; Zie Kaya YILMAZ, *Historical Empathy*, p. 1.

<sup>198</sup> Barbara STERN, *Addressing the Concept*, p. 48.

<sup>199</sup> Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 169; Zie Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER, *The Role of Empathy*, p.13.

<sup>200</sup> Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 169-170; Zie Kaya YILMAZ, *Historical Empathy*, p. 2.

<sup>201</sup> Zie Ozro DAVIS, *In Pursuit*, p. 4; Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 169.

<sup>202</sup> Zie Ozro DAVIS, *In Pursuit*, p. 3.

<sup>203</sup> Peter LEE & Rosalyn ASHBY, *Empathy, Perspective Taking*, p. 24.

<sup>204</sup> Albert VAN DER KAAP, *Tijd-en plaatsgebondenheid* in *Online Tijdschrift voor geschiedenisdidactiek*; <http://histoforum.net/2011/standplaatsgebondenheid.html>. (toegang 12.3.2011).

<sup>205</sup> Zie Ozro DAVIS, *In Pursuit*, p. 3-4; Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 172.

<sup>206</sup> P.J. ROGERS, *History: Why? What? And How?*, in *Teaching of History Series 60*, Londen, Historical Association, 1991, p. 34-83, geciteerd door Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 172 en door Elizabeth YEAGER et al., *Why People in the Past acted as They did: An Exploratory Study in Historical Empathy*, in *The International Journal of Social Education* 1 (1996) 8-25, p. 20.

<sup>207</sup> Zie D. SHELMT, *Adolescent Ideas about Evidence and Methodology*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 39-61, p. 59, geciteerd door Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 172.

<sup>208</sup> Elizabeth YEAGER et al., *Why People*, 8-25, p. 20.

<sup>209</sup> Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 173.

<sup>210</sup> Rosalyn ASHBY & Peter LEE, *Children’s concepts*, p. 63.

methode is: “to reconstruct, understand, and make sense of the past”<sup>211</sup>. Concreet wil deze methode inzicht verwerven in de relaties tussen motiveringen, omstandigheden en handelingen om te begrijpen hoe het menselijke handelen beïnvloed werd door hun wereldbeeld en concrete levensomstandigheden<sup>212</sup>. “Historical empathy” wil presentisme vermijden: het interpreteren van het verleden vanuit het actuele perspectief<sup>213</sup>. Daarom is de methode er op gericht om het verleden te begrijpen vanuit het standpunt en het denkpatroon van diegenen die de historische gebeurtenissen beleefd hebben, waarbij van de student verwacht wordt dat hij/zij het verleden evalueert vanuit de toenmalige normen en waarden en niet vanuit de actuele<sup>214</sup>. Studenten moeten leren inzien dat het verleden fundamenteel verschilt van het heden en dat het gedrag van historische actoren niet kan herleid worden tot het gedrag van moreel en intellectueel inferieure mensen<sup>215</sup>. Presentisme is niet zomaar een slechte gewoonte, maar “our psychological condition at rest”, een gemakkelijke en voor de hand liggende manier van denken die steeds weer simplistische antwoorden op historische dilemma’s produceert<sup>216</sup>. Holocaustoverlevende Primo Levi werd ooit door een leerling van het vijfde studiejaar gevraagd waarom hij niet gewoonweg ontsnapt is: het was voor deze leerling toch heel eenvouding om de bewaker te doden, zijn kleren aan te trekken, de elektriciteit af te sluiten en over het hek te klimmen<sup>217</sup>. De strijd tegen presentisme houdt niet in dat de student zijn kennis of actuele perspectief zou moeten uitschakelen om zich in te kunnen leven in het verleden. Integendeel, van de leerling wordt verwacht dat hij/zij gebruik maakt van deze “benefit of hindsight” door de kennis die actueel voorhanden is – en vaak niet gekend was door de historische actoren – af te zetten tegen de historische bronnen<sup>218</sup>.

Als resultaat geformuleerd is “Historical empathy” een horizon, een streefdoel: elk historisch inzicht is weliswaar per definitie beperkt en voorlopig omdat die inzichten zullen evolueren in functie van nieuwe kennis en ervaring, maar deze relativiteit ondergraaft geenszins de waarde van de methode als een uitdagende en actieve denkstijl om vanuit meerdere perspectieven inzicht in historische gebeurtenissen te verwerven<sup>219</sup>. “Historical empathy” als horizon geeft naar mijn mening aan dat de methode er van uitgaat dat de Holocaust weliswaar bestudeerd kan worden, maar dat deze methode niet claimt het vermogen te hebben om een volledig en definitief inzicht te verwerven.

Op welke wijze en onder welke voorwaarden kan de didactiek van “Historical empathy” op een succesvolle manier geïntegreerd worden? (1) Groepswork en klasdiscussies zijn uitermate geschikt om het conceptuele inzicht van kinderen te bevorderen, maar volgens Asby en Lee is verder onderzoek vereist<sup>220</sup>. (2) Deze methode is zeer tijdsintensief: de methode gaat er van uit dat het intellectuele potentieel aanwezig is maar het verwerven van historisch inzicht vergt tijd en geduld<sup>221</sup>. (3) De methode is veeleisend voor de leerkrachten: van hen wordt verwacht dat ze een leeromgeving creëren waarin leerlingen gestimuleerd worden om op basis van contextualisering en analyse van primaire bronnen te komen tot onderbouwde verklaringen<sup>222</sup> door middel van open discussies, het stellen van vragen, het in-

<sup>211</sup> YEAGER Elizabeth & Stuart FOSTER, *The Role of Empathy*, 13-20, p. 14.

<sup>212</sup> Zie Peter LEE & Rosalyn ASHBY, *Empathy, Perspective Taking*, p. 21-50, p. 24.

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>214</sup> Zie Kaya YILMAZ, *Historical Empathy*, p. 2.

<sup>215</sup> Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 171.

<sup>216</sup> S. WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, in *Phi Delta Kappan* 3 (1988), p. 488-499, geciteerd door Peter LEE & Rosalyn ASHBY, *Empathy, Perspective Taking*, p. 27.

<sup>217</sup> Zie S. WINEBURG, *Historical Thinking*, p. 488-499, geciteerd door Peter LEE & Rosalyn ASHBY, *Empathy, Perspective Taking*, p. 27.

<sup>218</sup> Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 172-173; Zie Elizabeth YEAGER et al., *Why People*, p. 21.

<sup>219</sup> Zie Ozro DAVIS, *In Pursuit*, p. 3-4.

<sup>220</sup> Rosalyn ASHBY & Peter LEE, *Children’s concepts*, p. 85-86.

<sup>221</sup> *Ibid.*, p. 85-87; Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 178.

<sup>222</sup> Zie Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, 167-181, p. 172.

haken op bestaande kennis over andere periodes en het laten aansluiten van de nieuwe kennis bij de leefwereld van de kinderen<sup>223</sup>.

### § 3. EVALUATIE VAN DE METHODE IN STUDIES

#### A. STUDIES INZAKE “HISTORICAL EMPATHY”

De technieken van de “*Historical Empathy*” werden geëvalueerd in een aantal studies. In een studie van Downey met leerlingen uit de Amerikaanse vijfde graad (vijfde studiejaar) werd de didactiek van “*perspective taking*” toegepast door de leerlingen primaire en secundaire bronnen ter beschikking te stellen over bepaalde aspecten van de Amerikaanse geschiedenis en hen te betrekken in de analyse ervan in klasgesprekken. Uit de daaropvolgende opdracht aan de leerlingen om de gebeurtenissen en de rol van de historische actoren te beschrijven in een verhaal bleek dat deze leerlingen in staat waren om zelf een verklaring uit te werken (in plaats van het traditionele reproduceren van gestudeerde standpunten) en dat de leerlingen in staat waren om diverse perspectieven in te nemen. Dit positieve resultaat was afhankelijk van het ter beschikking stellen van voldoende informatie en van voldoende tijd krijgen om de informatie te verwerken<sup>224</sup>.

In een studie van Cooper over de mogelijkheden van kinderen uit de basisschool om historisch te denken is gebleken dat de groep die toegang had tot een veelheid van historische bronnen, beter in staat was om deze bronnen te integreren in het denkproces gericht op het zich inleven in, en het verklaren van, de denk- en gevoelswereld van historische figuren<sup>225</sup>.

Een study van Asby en Lee bij leerlingen van 11 tot 18 jaar leidde tot de conclusie dat het historisch empathisch vermogen van kinderen kan onderverdeeld worden in vijf niveaus waartussen interactie bestaat. De auteurs benadrukken dat deze categorieën geen ontwikkelingsniveaus zijn in Piagetiaanse zin<sup>226</sup>. (1) In het eerste niveau wordt het gedrag van historische actoren verklaard als dom en irrationeel gedrag dat misprijzend wordt bejegend. Op dit niveau is een kind intellectueel niet in staat om te vatten dat mensen in het verleden niet de kennis hadden die het kind zelf wel heeft en als vanzelfsprekend ervaart. In deze fase zijn kinderen evenmin intellectueel in staat om de complexiteit van sociale structuren te vatten. (2) In het tweede niveau wordt historisch menselijk gedrag verklaard met stereotypen. Het gaat om verklaringen gebaseerd op stereotype rolpatronen en situaties die geprojecteerd worden op historisch gedrag. (3) “*Everyday Empathy*”: in dit niveau wordt getracht om de historische situatie te verklaren vanuit de persoonlijke ervaringen van het kind in het nu. Er wordt nog steeds geen onderscheid gemaakt tussen de manier van denken of de waarden in het verleden en die van vandaag. (4) “*Restricted Historical Empathy*”: kinderen begrijpen dat de historische situatie en de normen en waarden anders waren. Dit inzicht is echter beperkt tot de concrete omstandigheden en kinderen zijn niet in staat om die inzichten in een groter geheel te plaatsen of om onderlinge verbanden te zien. (5) “*Contextual Historical Empathy*”: in deze fase wordt getracht om de specifieke historische situatie in een bredere sociaal-ethische context te plaatsen, wordt getracht om verbanden te leggen met de concrete

<sup>223</sup> Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning*, p 12.; Zie Chris SANSOM, *Concepts, Skills and Content*, p. 118.

<sup>224</sup> Zie T. DOWNEY, *Perspective Taking and Historical Thinking: Doing History in a Fifth-Grade Classroom*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association), San Francisco, California, 1995, geciteerd door Elizabeth YEAGER et al., *Why People*, p. 14 en door Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER, *The Role of Empathy*, p. 16.

<sup>225</sup> H. COOPER, *Children’s Learning, Key Stage 2: Recent Findings*, in M. BOOTH, H. MONIOT & K. PELLENS, (ed.), *Communications of the International Society for History Didactics* 16 (1995), p. 55, geciteerd door Elizabeth YEAGER et al., *Why People*, p. 14-15 en door Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER, *The Role of Empathy*, p. 16-17: “was better able to make a range of valid suppositions about sources in order to try and understand how people in the past may have felt and thought and to begin to try to explain attitudes and values different from their own”.

<sup>226</sup> Rosalyn ASHBY & Peter LEE, *Children’s concepts*, p. 66-67.

levensomstandigheden en wordt nagedacht over onuitgesproken doelstellingen en functies van historische instellingen<sup>227</sup>. Deze studie, gericht op het historisch empathisch vermogen van kinderen, is qua resultaat opvallend gelijklopend met de hoger beschreven analyse van Shemilt over het evolutieve inzicht van kinderen in de historische concepten, motivering en intenties van historische actoren.

In een studie van één jaar werd de impact gemeten van drie verschillende perspectieven van geschiedenisonderwijs aan kinderen van een vijfde studiejaar in een Amerikaanse basisschool. Mary Lake gebruikte de verhaaltechniek. Ramona Palmer benaderde geschiedenis als een wetenschappelijke historica door de nadruk te leggen op het belang van historisch bewijsmateriaal en historisch denken. Sara Atkinson zag geschiedenis als een medium om sociaal-kritisch denken te ontwikkelen<sup>228</sup>. Uit de evaluatie van het eerste perspectief bleek dat de verhalende benadering op basis van fictie en non-fictie zoals kranten en dagboeken, de leerlingen geïnteresseerd en betrokken maakte. De lessen waren gericht op het verwerven van inzicht. Slechts enkele geselecteerde thema's werden uitgewerkt rond een aantal sleutelgedachten met aandacht voor de onderlinge relatie van die kernconcepten. Haar lessen over de Amerikaanse geschiedenis werden geïntegreerd in andere vakken zoals taal. Ze contextualiseerde deze geschiedenis chronologisch met tijdsbanden en ruimtelijk met kaarten. De leerstof werd gerelateerd aan de leefwereld van de kinderen door aandacht te besteden aan het leven van gewone mensen. Inzicht in het groter geheel en in de verbanden is belangrijker dan het van buiten leren van feiten. De leerlingen kregen de kans om in kleine groepjes of individueel de nieuw verworven kennis te bespreken. Lake gaf haar leerlingen ook inzicht in de eigenheid van geschiedenis als discipline door er op te wijzen dat geschiedenis als vak het resultaat is van menselijk denken en het verwerken van historische informatie. Dit alles gebeurde in een voor deze kinderen toegankelijk taalgebruik. Op de debetzijde van de evaluatie werd het te grote overwicht geschreven van fictieve literatuur, het niet geven van de kans aan de leerlingen om zelf historisch onderzoek te doen en de nadruk op voorlezen ten koste van kladdiscussies<sup>229</sup>.

De evaluatie van de wetenschappelijke benadering leert dat de verhalende historische fictie goed gecombineerd kan worden met historisch feitenmateriaal. De lessen waren gericht op het verwerven van diepte-inzicht, met oog voor historisch detail en aandacht voor causale relaties. Het belang van historische empathie werd benadrukt op een aan de leerlingen aangepast niveau, maar toch werd in de praktijk meer aan feitenoverdracht gedaan dan aan historisch onderzoek. Deze ervaring toonde ook aan dat een diepgaande analyse van diverse historische perspectieven in de praktijk te tijdsintensief blijkt te zijn waardoor de andere doelstellingen van het leerplan niet meer gehaald kunnen worden<sup>230</sup>. Met de sociaal-kritische benadering werd de leerlingen geleerd om op een kritische manier tussen de regels te lezen en propagandistisch taalgebruik te identificeren. Veel aandacht werd besteed aan actuele gendergerelateerde thema's. Maar "*unchecked reformist approaches sometimes degenerate into zealotry*": wanneer geschiedenis gezien wordt als het instrument om tot actuele sociale verandering te komen wordt veel kostbare tijd gealloceerd aan klasdebatten over historische details of actuele sociale vraagstukken, ten koste van de behandeling van het eigenlijke geschiedenisonderricht. Deze aanpak leidt tot "stopping to make connections, past to present"<sup>231</sup>.

## B. ANDERE STUDIES

Tenslotte verwijs ik naar één praktijkervaring en één studie waarin geen toepassing werd gemaakt van de theorie van historische empathie, maar er inzake doelstelling en methodiek wel bij aansluit en kan bijdragen tot het inzicht in de mogelijkheden van de didactiek.

<sup>227</sup> Rosalyn ASHBY & Peter LEE, *Children's concepts*, p. 68-85.

<sup>228</sup> Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning*, xi-xiii.

<sup>229</sup> *Ibid.*, p. 67-71.

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 217-220.

<sup>231</sup> Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning*, p. 247-249.

Hausfather werkte gedurende een heel schooljaar succesvol aan een project over slavernij in een vijfde studiejaar van de Amerikaanse basisschool. Hij leidde dit langetermijn project in met een vragensessie die de bestaande kennis in kaart bracht. Vervolgens hebben de leerlingen informatie opgezocht over de onderzoeksvragen, de verworven inzichten via presentaties aan hun klasgenoten voorgesteld. Het leidmotief in deze studie was niet het zoeken naar eenvoudige antwoorden op complexe vragen, maar het leren begrijpen van het complexe probleem. In deze studie stond het gebruik van een primaire bron (een krantenadvertentie voor een slavenmarkt) centraal, aangevuld met de film “*Roots*” en het boek “*The Slave Dance*”. De literatuur gaf een menselijk gezicht aan het thema en belichtte de innerlijke strijd van de bemanning van een slavenschip tussen hebzucht en medeleven. Hausfather benadrukt dat door het koppelen van het thema aan meerdere vakken, de mogelijkheid werd geschapen om de schoolse kennis toe te passen op maatschappelijke vraagstukken<sup>232</sup>. Het project was revolutionair in die zin dat Hausfather zijn leerlingen een grote medeverantwoordelijkheid gaf voor het invullen van het leerprogramma<sup>233</sup>.

Met een wetenschappelijke studie over een periode van één jaar, heeft Barton willen nagaan wat kinderen precies begrijpen als ze geschiedenis bestuderen en op welke manier zij geschiedenis interpreteren<sup>234</sup>. Het weze benadrukt dat deze studie niet gebaseerd was op de didactiek van “*Historical Empathy*”. Deze studie, uitgevoerd bij kinderen uit het Amerikaanse vierde en vijfde studiejaar, leidde tot de conclusie dat deze kinderen historische gebeurtenissen interpreteren als het resultaat van individueel gedrag of de interactie tussen individuen. Het inzicht in de rol van maatschappelijke structuren en processen, zoals staatkundige verhoudingen, het rechtssysteem, sociale evoluties of economische wetmatigheden blijkt afwezig te zijn<sup>235</sup>. Vandaar de titel van het artikel: de oorsprong van de Amerikaanse onafhankelijkheidsstrijd werd geïnterpreteerd als een reactie van de kolonisten, “*to keep people from being bossed around by the Queen*”<sup>236</sup>. Opvallend is dat in deze lange studie aandacht werd besteed aan de integratie in de lessen van achtergrondinformatie en primaire bronnen, dat de leerlingen via individuele taken en groepswork actief betrokken werden bij het leerproces en aldus zelfs mee de lesinhoud konden bepalen en dat de leerkrachten hun leerlingen aanmoedigden om zelf conclusies te trekken uit de geconsulteerde bronnen<sup>237</sup>. Ondanks uitgebreide lessen over de politieke en economische oorzaken van het conflict tussen Engeland en haar Amerikaanse kolonies, reduceerden de leerlingen de problematiek telkens tot conflicten tussen individuen en waren zij niet in staat om het onderliggende politieke conflict te begrijpen<sup>238</sup>. Ook andere studies hebben aangetoond dat kinderen een traditionele politieke historische weergave vertalen naar een persoonlijk verhaal<sup>239</sup>. Barton benadrukt dat dit niet het gevolg is van een gebrek aan taalinzicht, maar dat de leerlingen eenvoudigweg de essentie niet kunnen vatten: de historische tekst wordt geïnterpreteerd op een manier die de tekst voor hen inzichtelijk maakt door de politieke structuren te negeren en zich te concentreren op individueel gedrag<sup>240</sup>. Barton verwijst ook naar studies die deze conclusies bevestigen bij studenten van 7 tot 14 jaar<sup>241</sup> en naar studies die bevestigen dat kinderen jonger dan 11 jaar geen inzicht hebben in maatschappelijke of economische structuren of processen en daarom geschiedenis interpreteren in termen van individuele acties<sup>242</sup>. Barton concludeert dat deze cognitieve stijl leidt tot een vertekend historisch inzicht bij de leerlingen en adviseert daarom om dit didactische inzicht te verdisconteren in het geschiedenisonderwijs om

<sup>232</sup> Zie Sam HAUSFATHER, *Theme Study in Elementary-School Studies: A Different Approach to Gaining Knowledge*, in *Social Studies* 4 (1998) 171-176, p. 171-174.

<sup>233</sup> *Ibid.*, p. 174-175.

<sup>234</sup> Zie Keith BARTON, *Bossed Around*, p. 293.

<sup>235</sup> *Ibid.*, p. 291, 298-299, 301, 306 en 310-311.

<sup>236</sup> Keith BARTON, *Bossed Around*, p. 308.

<sup>237</sup> Zie Keith BARTON, *Bossed Around*, p. 299-301.

<sup>238</sup> *Ibid.*, p. 302-303.

<sup>239</sup> Zie de literatuur, geciteerd door Keith BARTON, *Bossed Around*, p. 306.

<sup>240</sup> Zie Keith BARTON, *Bossed Around*, p. 306.

<sup>241</sup> Zie de literatuur geciteerd door Keith BARTON, *Bossed Around*, p. 306-307.

<sup>242</sup> Zie de literatuur geciteerd door Keith BARTON, *Bossed Around*, p. 308.

te vermijden dat deze lessen hun doel volledig zouden voorbijgeschieten<sup>243</sup>. Barton stelt voor om historische onderwerpen te contextualiseren binnen een groter geheel zodat de leerlingen in staat zijn om een kennisstructuur op te bouwen waarbinnen de historische informatie kan geplaatst worden. Zo impliceert een studie over de tweede wereldoorlog aandacht voor de economische depressie, politieke partijen en internationale relaties<sup>244</sup>.

#### § 4. HISTORISCHE EMPATHIE ALS DIDACTIEK VOOR HOLOCAUSTEDUCATIE IN HET (BASIS)ONDERWIJS

In de vorige paragrafen werd “*Historical empathy*” ingeleid als een innovatieve en veelbelovende didactiek voor algemeen geschiedenisonderricht in de (basis)school. In de volgende paragraaf en het volgende hoofdstuk wordt geëvalueerd in welke mate deze didactiek kan bijdragen tot het ontmijnen van het mijnenveld van controverses dat de weg verspert naar het ontwikkelen van een didactiek voor Holocausteducatie in het (basis)onderwijs.

##### A. DIDACTISCHE MODELLEN IN HET KADER VAN HISTORISCHE EMPATHIE

De literatuur beschrijft twee didactische modellen. Er is de didactiek van Portal enerzijds en die van Yeager & Foster anderzijds. Het verschil tussen beide modellen wordt niet behandeld in de literatuur, maar de eerste methode lijkt meer geconcentreerd te zijn voor de analyse van individueel gedrag en lijkt door de hogere eisen die gesteld worden aan de impulsen (paradoxaal en uniek) minder praktisch bruikbaar, zeker voor het basisonderwijs. Drie auteurs stellen voor om de methode van historische empathie toe te passen op Holocausteducatie. Stern kiest voor de didactiek van Portal, terwijl Riley en Totten kiezen voor het model van Yeager & Foster.

1. Stern past de door Portal<sup>245</sup> ontwikkelde interpretatie van “*Historical Empathy*” toe op dit boek. Stern suggereert als didactische impuls het boek “*Frauen: German Women Recall the Third Reich*” van Owings, een verzameling van interviews met Duitse vrouwen die betrokken waren bij de Holocaust als daders of als toeschouwers. Wat deze studie zo interessant maakt vanuit het perspectief van “*Historical Empathy*” is de vraag die aan de basis lag van deze studie: “Hoe is het gedrag van elke vrouw te verklaren, gegeven hun concrete levensomstandigheden?” Dit boek laat studenten ervaren dat de Holocaust zich afspeelde in de alledaagse realiteit van een oorlog waarin mensen trachtten te overleven<sup>246</sup>. Volgens Portal moet de didactiek toegepast worden in vijf stappen, die door Stein worden geïllustreerd aan de hand van het boek: (1) Elk verhaal laat toe dat de student zijn/haar bestaande gevoelens en inzichten over deze historische gebeurtenis toetst aan het verhaal. (2) De leerlingen moeten geconfronteerd worden met een paradox, dat is de vaststelling dat de gebruikelijke verklaringspatronen niet gebruikt kunnen worden om het historische gedrag te verklaren. Dat gebeurt in de verhalen door de confrontatie met lieve oma’s die vertellen over hun inzet als bewaakster van een concentratiekamp. (3) Deze interviews vormen belangrijke primaire bronnen, die noodzakelijk zijn voor deze didactische benadering. Bovendien kunnen studenten deze gekleurde persoonlijke ervaringen toetsen aan andere historische bronnen. (4) De studie moet gebeuren op basis van unieke omstandigheden: aan die voorwaarde is voldaan omdat elke vrouw een uniek a-typisch verhaal schetst. (5) Een “*two-sided narrative*” opbouwen: een benadering van de bestudeerde historische gebeurtenis vanuit alle perspectieven kan opgebouwd worden door de uitspraken van de geïnterviewde vrouwen over de Holocaust en hun rol daarin, af te zetten tegen de context van antisemitisme en propagan-

<sup>243</sup> Keith BARTON, *Bossed Around* p. 291, 308 en 311.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 310-311.

<sup>245</sup> De methode van Portal wordt beschreven door Christopher Portal, *Empathy as an Objective for History Teaching*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 89-99, p. 94-97 en wordt samengevat door Elizabeth YEAGER et al, *Why People*, p. 8-9.

<sup>246</sup> Barbara STERN, *Addressing the Concept*, p. 45.

da<sup>247</sup>. Stern verduidelijkt dat deze vijf stappen-didactiek een aantal vaardigheden vereist, die door Downey werden beschreven: deze methode veronderstelt dat leerlingen het onderscheid kennen tussen het heden en het verleden, ze moeten inzien dat een historisch verschijnsel vanuit diverse perspectieven benaderd kan worden, ze moeten in staat zijn om die diverse perspectieven objectief te benaderen, ze moeten in staat zijn om een specifiek perspectief te verklaren en die verklaringen moeten gebaseerd zijn op historisch bewijs en accurate feitenkennis<sup>248</sup>. Stern suggereert de volgende leermiddelen op basis van dit boek: de leerlingen kunnen een verhaal kiezen en verklaren voor de klas; ze kunnen in groep diverse verhalen vergelijken en contrasteren; ze kunnen trachten om de vrouwen te kwalificeren als daders, toeschouwers, slachtoffers of redders, om dan geconfronteerd te worden met de moeilijkheid om tot een eenduidige kwalificatie te komen<sup>249</sup>.

2. Yeager en Foster beschrijven een didactiek in vier fases: (1) een inleiding en analyse van een historische gebeurtenis, (2) inzicht verwerven in de historische context en chronologie, (3) de analyse van een veelheid van historisch bewijsmateriaal en interpretaties en (4) de creatie van een “*narrative framework*” waarbinnen historische conclusies getrokken kunnen worden<sup>250</sup>. Voor Riley en Totten moet Holocausteducatie concreet opgebouwd worden rond die didactiek van vier fases van “*Historical Empathy*”, zoals geformuleerd door Yeager en Foster<sup>251</sup>.

## B. VERWERVEN VAN DIEPTE-INZICHT VIA CONTEXTUALISERING

Een van de misvattingen waartegen Holocaustonderwijs moet opboksen is de overtuiging dat de Holocaust onbegrijpelijk is. Stern en Shemilt zien in de didactiek van “*Historical empathy*” een unieke kans om het complexe verschijnsel Holocaust wel degelijk te doorgronden<sup>252</sup>.

Volgens Stern kan de grondige studie van een historische gebeurtenis gehinderd worden door drie factoren: “*presentist thinking*”, het reduceren van een controversieel verhaal tot slechts enkele aspecten en het onderschatten van het potentieel van studenten om complexe en dubbelzinnige historische gebeurtenissen te begrijpen<sup>253</sup>. Voor Riley en Totten bieden de richtlijnen van het USHMM en de inzichten van de “*Historical empathy*” het denk-kader voor een onbevooroordeelde studie van de complexe en paradoxale geschiedenis van de Holocaust. Het concept “contextualisering” vormt een hoeksteen in de benadering van Riley en Totten: de studie van de Holocaust moet gebaseerd zijn op accurate historische informatie en moet voldoende contextuele informatie integreren die het mogelijk maakt om een zo volledig mogelijke reconstructie van het verleden te maken<sup>254</sup>. Voor deze auteurs sluiten vele van de pedagogische richtlijnen van het USHMM aan bij de inzichten van “*Historical empathy*”, zoals de aanbeveling om geen eenvoudige antwoorden op complexe vragen te

<sup>247</sup> Zie Barbara STERN, *Addressing the Concept*, p. 43 en 46.

<sup>248</sup> Zie Barbara STERN, *Addressing the Concept*, p. 44, die verwijst naar Yeager et al, *The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Ill, 1996.

<sup>249</sup> Barbara STERN, *Addressing the Concept*, p. 46-47.

<sup>250</sup> Zie Elizabeth YEAGER et al, *Why People*, p. 8; Zie Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER, *The Role of Empathy*, p. 14.

<sup>251</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 541, 544 en 556; Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 145-148 en 161.

<sup>252</sup> Zie D. SHEMILT, *Adolescent Ideas about Evidence and Methodology*, in Christopher PORTAL (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Barcome - Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1987, 39-61, p. 44, geciteerd door Stuart FOSTER, *Historical Empathy*, p. 172; Zie Barbara STERN, *Addressing the Concept*, p. 43.

<sup>253</sup> S. STERN, *Beyond the Rhetoric: An historian's View of the National Standards for United States History*, in *Journal of Education*, 176 (1994) 61-71, geciteerd door Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 545.

<sup>254</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 545-546; Elizabeth YEAGER et al., *Why People*, p. 19 en de daar aangehaalde literatuur.

geven, het contextualiseren van de informatie en het streven naar een evenwichtige inbreng van de diverse benaderingen<sup>255</sup>.

Riley en Totten hebben de methode van “*Historical empathy*” als criterium gehanteerd, naast de door het USHMM gepubliceerde richtlijnen voor Holocausteducatie, om de van overheidswege ontworpen studiepakketten ter ondersteuning van Holocaustonderwijs in de Amerikaanse secundaire scholen, kritisch te evalueren<sup>256</sup>. Zoals hoger reeds gesteld, gaan Riley en Totten er van uit dat Holocausteducatie gericht moet zijn op het verwerven van diepte-inzicht in de historische realiteit van de Holocaust. Deze kritische studie leidde tot de conclusie dat de officiële pakketten dit doel voorbijschieten door een gebrek aan historische accuraatheid, oppervlakkige benaderingen, leemtes en ideologische vooringenomenheid<sup>257</sup> tot zelfs het bevestigen voor negatieve stereotypen<sup>258</sup>. Deze studie ondersteunt de motieven van Riley en Totten om het belang van accurate feitenweergave en contextualisering te benadrukken: foutieve data, onderschatte of overschatte cijfers en verkeerd weergegeven gedrag van historische actoren ondermijnen de geloofwaardigheid van het gehele leerpakket. Verkeerde voorstellingen van feiten zijn minder storend voor diegenen die vertrouwd zijn met de materie, maar voor neofieten wordt de verkeerde weergave de historische realiteit<sup>259</sup>. Een overvloed aan gebundelde informatie zonder contextualisering maakt die informatie voor leerkrachten en leerlingen niet inzichtelijk. Zo zal het oppervlakkig behandelen van bijvoorbeeld het joodse verzet de omvang van dat verzet devalueren<sup>260</sup>.

### C. VOORBIJ DE CONTROVERSES OVER DE INTENTIONALITEIT EN DE UNICITEIT VIA CONTEXTUALISERING EN BRONNENANALYSE

Voor Riley en Totten kan slechts inzicht in de complexiteit van de Holocaust verworven worden door een gecombineerde inzet van intellectuele vaardigheden en analyse van een veelheid van primaire en secundaire bronnen<sup>261</sup>. Yeager et al argumenteren dat die noodzakelijke context mede, maar niet uitsluitend kan verworven worden door de analyse van een selectie van authentieke historische bronnen<sup>262</sup>. Studenten moeten ook aangemoedigd worden om de bronnen kritisch te bestuderen<sup>263</sup>. De kwaliteit en de hoeveelheid van de bronnen bepaalt de kwaliteit van lessen op basis van deze methode. Het is de uitdaging van de leerkracht om de selectie van bronnen niet te beperken tot de bronnen die zijn/haar standpunt ondersteunen waardoor onbewust een vertekend beeld van de historische realiteit wordt gegeven. Wanneer de figuur van Oskar Schindler enkel belicht wordt vanuit de film *Schindler's List* zal een ander beeld gecreëerd worden, dan wanneer ook de complexe en paradoxale Schindler uit andere bronnen belicht wordt<sup>264</sup>. De bronnenanalyse is er op gericht om studenten te helpen om zelf tot inzichten en conclusies te komen. In dit actief denkproces is het belangrijker om nieuwe onderzoeksvragen te formuleren dan te zoeken naar gemakkelijke antwoorden<sup>265</sup>.

In hun studie gaan Riley en Totten er van uit dat het voorwerp van de “*Historical empathy*”- benadering niet beperkt is tot het gedrag van Hitler, maar ook het gedrag van de vele toeschouwers en collaborateurs en de centrale rol van de bureaucratie omvat. Voor deze auteurs is de studie van de context, met inbegrip van de historische antecedenten, van

<sup>255</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 546-547.

<sup>256</sup> Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 541 en 545; Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 149-160.

<sup>257</sup> Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 541-542.

<sup>258</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 149.

<sup>259</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 549-550.

<sup>260</sup> *Ibid.*, 549-550

<sup>261</sup> Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 543.

<sup>262</sup> Zie Elizabeth YEAGER et al., *Why People*, p. 20.

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 19 en de daar aangehaalde auteurs.

<sup>264</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 558; Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 147-148.

<sup>265</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 559-560.



groter belang dan de studie van het individuele gedrag van sleutelfiguren zoals Hitler<sup>266</sup>. Riley wijst er op dat de keuze voor de intentionalistische interpretatie de gemakkelijks-oplossing is waarvoor leerkrachten graag kiezen. De structuralistische benadering daarentegen is een stuk uitdagender omdat het een analyse vereist van de onderliggende mechanismen<sup>267</sup>.

Via contextualisering kan ook het manicheïstische denkschema doorbroken worden. De delicate aard van de Holocaust heeft geleid tot de misvatting dat de motieven van de daders niet zouden geanalyseerd mogen worden, waardoor hun motieven herleid worden tot de simplistische noemer "kwaadaardigheid". Nochtans kan de Holocaust niet begrepen worden zonder inzicht in het waarom van de daders<sup>268</sup>. Zo kan bij de studie van de redder Schindler ook aandacht besteed worden aan de rol van oorlogsprofiteur<sup>269</sup>. De contextualisering impliceert ook dat naast de rol van de historische sleutelfiguren zoals Hitler ook de rol belicht moet worden van de toeschouwers, de actieve participanten, de internationale passiviteit (Conferentie van Evian), de nazibureaucratie en de technologische mogelijkheden tot massamoord<sup>270</sup>. Vanuit de contextuele benadering gaat "*Historical empathy*" er van uit dat ook het lot van niet-joodse slachtoffers zoals de Roma deel moet uitmaken van Holocaust-educatie<sup>271</sup>.

"*Historical Empathy*" verwerpt de traditionele éénzijdige geamikaniseerde benadering en pleit voor een brede en diepgaande studie van de Holocaust waarin zowel het particularistische en universalistische standpunt aan bod komt, niet met het oog op propaganda, indoctrinatie of sociale therapie, maar om studenten de kans te geven om een evenwichtige interpretatie van de Holocaust uit te bouwen<sup>272</sup>. Riley bekritiseert de "*social therapy*"-aanpak van sommige lessenspakketten die gehanteerd worden in de Amerikaanse secundaire scholen. Niemand kan een bezwaar hebben tegen de doelstelling om ethisch en burgerschapsbewustzijn te ontwikkelen, maar Riley argumenteert dat de aanpak van Holocaust-onderwijs in bepaalde lessenspakketten niet zal bijdragen tot de realisatie van die doelstellingen. De kritiek is dat de Holocaust wordt gebruikt als een opstapje naar burgerschaps-educatie, terwijl de Holocaust zelf oppervlakkig behandeld wordt waardoor de band tussen het heden en het verleden verbroken wordt. De belangrijkste kritiek is wel dat de handboeken in gebreke blijven om studenten de technieken aan te reiken die hen kunnen helpen om kritische denkers te worden. Holocaustonderwijs op basis van de didactiek van "*Historical empathy*" reikt die technieken aan in plaats van de Holocaust te herleiden tot een aanleiding tot sociale therapie<sup>273</sup>.

#### D. DE FINALITEIT VAN HOLOCAUSTEDUCATIE: LEREN NADENKEN

In de bespreking hoger van de derde controverse, werden kritische academici geciteerd die argumenteren dat lessen over de Holocaust niet automatisch het effect hebben van een intellectueel vaccin tegen nieuwe genocides en niet vanzelfsprekend bijdragen tot de opbouw van meer burgerschapszin, moreel inzicht en verdraagzaamheid. Hoger werd ook al gesteld dat attitudes niet alleen bepaald worden door kennis, maar ook door de sociaal-economische context van de leerlingen en de invloed van de massamedia. Dit laatste wordt bijgetreden door Riley, die de oppervlakkige en simplistische verklaringen van de moderne massamedia bekritiseert omdat ze bijgedragen hebben tot de ontwikkeling van een denigre-

<sup>266</sup> Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 545.

<sup>267</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 156.

<sup>268</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 557; Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 147 en 151.

<sup>269</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 557; Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 147.

<sup>270</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 144-145 en 148.

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>272</sup> *Ibid.*, p. 143-144.

<sup>273</sup> *Ibid.*, p. 157-160.

rende houding ten aanzien van accuraatheid en kritisch denken<sup>274</sup>. Daarom is het de opdracht van de school, vanaf de kleuterklas tot het einde van de secundaire school, om leerlingen aan te zetten tot kritisch denken<sup>275</sup>. Ook Ashby en Lee sluiten zich aan bij deze realistische benadering: zij erkennen dat het denken van mensen in de eerste plaats bepaald wordt door eigenbelang, angst en hun sociale context, waarmee de in het onderwijs aangeboden rationeel onderbouwde alternatieven niet kunnen concurreren. Daarom verwachten deze architecten van de “*Historical Empathy*” niet dat hun didactiek alle vooroordelen tegen andere culturen zal uitroeien. De door hen geformuleerde doelstelling van “*Historical Empathy*” is dan ook bescheiden, maar zeer concreet: kinderen helpen om uit te stijgen boven het beperkte denkniveau waarop alles wat vreemd is, herleid wordt tot dom en minderwaardig. Aldus kan de basis gelegd worden van een doorleefd begrip voor het anders- zijn<sup>276</sup>.

De doelstelling van Holocaust moet daarom gericht zijn op het ontwikkelen van het vermogen om zelfstandig, creatief en kritisch te denken. Alleen wanneer jongeren en volwassenen er in slagen om de eerste twee niveaus van verklarend denken (andermans gedrag verklaren als dom of met stereotypen) te overstijgen, kan er een bescheiden basis gelegd worden voor begrip voor andersdenkenden, toenadering en wederzijds respect. Zolang deze basisvoorwaarde niet vervuld is, zal de uitroep “Nooit meer Auschwitz” het niveau van de sloganeske retoriek niet kunnen overstijgen. Alleen een (zelf)kritische, autonome denkstijl kan bijdragen tot het voorkomen van de proliferatie van de banaliteit van het kwaad, kan het steriele manicheïstische denken doorbreken, kan voorkomen dat nieuwe “hersendode” Eichmanns worden gekweekt en dat de waarden en verworvenheden van de democratie als vanzelfsprekend worden beschouwd.

De essentie van deze boodschap kan herkend worden in de brief van een Holocaust-overlevende, gericht aan een leerkracht: Gaskamers, gebouwd door geleerde ingenieurs. Kinderen vergiftigd door hoog opgeleide artsen. Kinderen vermoord door gekwalificeerde verpleegsters. Vrouwen en baby's, doodgeschoten en verbrand door hoger opgeleiden. Ja, ik sta wantrouwig ten opzichte van onderwijs. Mijn oproep aan leerkrachten: help uw leerlingen om meer mens te worden. Het kan niet de bedoeling van uw inzet zijn om opgeleide monsters, psychopaten of Eichmanns te creëren. Lezen, schrijven, rekenen hebben maar een toegevoegde waarde indien ze bijdragen tot de ontwikkeling van meer menselijkheid<sup>277</sup>.

Deze finaliteit heft ook de valse tegenstelling tussen historisch en ethisch onderwijs op omdat via de historische benadering de basis gelegd wordt van ethisch denken. “*Good history offers a window on human character, motivation and principles*”<sup>278</sup>. Geschiedenis wil het waarom verklaren van het gedrag van individuen en van groepen binnen een gegeven historische context<sup>279</sup>. En daar gaat het uiteindelijk om in Holocausteducatie: het is een zoektocht naar het antwoord op de vraag hoe dit alles is kunnen gebeuren met betrokkenheid van zoveel mensen en naar het antwoord op de vraag hoe dit in de toekomst kan vermeden worden.

<sup>274</sup> Zie G. LERNER, *Why History Matters*, New York, Oxford University Press, 1997, p. 123, geciteerd door Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 140.

<sup>275</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 140.

<sup>276</sup> Rosalyn ASHBY & Peter LEE, *Children's concepts*, p. 65: “Unless we can get children past the stage where the alien is seen as stupid and inferior, there is little chance of progress towards genuine understanding”.

<sup>277</sup> Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 129: “Gas chambers build by learned engineers. Children poisoned by educated physicians. Infants killed by trained nurses. Woman and babies shot and burned by high school and college graduates. So, I am suspicious of education. My request is: Help your students become human. Your efforts must never produce learned monsters, skilled psychopaths, educated Eichmanns. Reading, writing, arithmetic are important only if they serve to make our children more humane”.

<sup>278</sup> I. BERLIN, *The Concept of Scientific History*, in W.H. DRAY (ed.), *Philosophical Analysis and History*, New York, Harper & Row, 1966, p. 5-53, geciteerd door Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER, *The Role of Empathy*, p. 13.

<sup>279</sup> Elizabeth YEAGER & Stuart FOSTER, *The Role of Empathy*, p. 14.

## E. EEN DIDACTISCHE METHODE IN PLAATS VAN EEN LESSENPAKKET

Vanuit het perspectief van “*Historical empathy*” mag Holocausteducatie niet steunen op geprefabriceerde perspectivistische handboeken, die een didactiek hanteren die door Riley expressief omschreven wordt als de “*we-want-you-to-understand-the-Holocaust-this-way-because-it-is-true approach*”<sup>280</sup>. “*Historical empathy*” wil leerlingen helpen om hun inzicht in de Holocaust zelf te construeren met behulp van een wetenschappelijk denkkader dat gebaseerd is op de kritische analyse van historisch bewijsmateriaal<sup>281</sup>. “*Historical empathy*” biedt een kader om te leren over de Holocaust en is te onderscheiden van Holocausteducatie: dit laatste is een “one-shot deal” dat van de leerkracht verwacht dat hij/zij een specialist is. “*Historical empathy*” is een methode die het mogelijk maakt om elk onderwerp zelf te bestuderen<sup>282</sup>.

Deze benadering sluit aan bij de visie van Dobrick over Holocausteducatie in het basisonderwijs. Met het concept van leerkrachten als “*the gatekeepers of the curriculum*” geeft zij aan dat de leerkracht finaal beslist met welke middelen en methodes de leerdoelstellingen het best in de gegeven pedagogische omstandigheden kunnen gerealiseerd worden<sup>283</sup>.

## § 5. FILOSOFISCHE EN JURIDISCHE ONDERBOUW VAN DE FINALITEIT VAN HOLOCAUSTEDUCATIE

Leren zelfstandig nadenken als finaliteit van Holocausteducatie, is een logisch voortvloeisel uit de pedagogische visie waarop “*Historical empathy*” steunt. Deze finaliteit vindt ook steun in het filosofische, psychologische en juridische perspectief op de Holocaust.

### A. DE BANALITEIT VAN HET KWAAD: NIET DENKEN ALS HET KWAAD

Voor de joodse filosofe Hannah Arendt ligt het individuele onvermogen om zelfstandig en kritisch na te denken en om zich bewust te worden van de morele implicaties van zijn gedrag, aan de basis van het kwaad<sup>284</sup>. Arendt illustreert dit onvermogen tot kritisch en creatief denken aan de hand van de houding die de nazi-oorlogsmisdadiger Eichmann aannam tijdens zijn proces. Zij beschreef Eichmanns houding als één van “gedachtenloosheid”, en als een “afwezigheid van denken”<sup>285</sup>. Ik citeer Arendt: “De afgezaagde wendingen en stereotype spreekwijzen die hij gebruikte als ook het vasthouden aan conventionele, gestandaardiseerde uitdrukkings- en gedragscodes, hadden de functie hem tegen de werkelijkheid te beschermen, te beschermen tegen de claim die de gebeurtenissen op zijn intellectuele aandacht konden doen gelden”<sup>286</sup>. Met andere woorden: Eichmann heeft nooit kritische vragen gesteld bij zijn rol in het mechanisme van de Holocaust. Hij was een “saaie, volgzaam en beleefde man, die zijn superieuren gehoorzaamde en nooit één enkele keer tegensprak” en wiens geweten “een zwart gat” geworden was: de alledaagsheid of de banaliteit van het kwaad<sup>287</sup>.

De banaliteit van het kwaad impliceert niet dat het kwaad zelf gebanaliseerd wordt, wel dat het kwaad een universele mogelijkheid is die in iedere mens schuilt. De Bulgaarse filosoof Todorov gaat er van uit dat de banaliteit van het kwaad steunt op een optimistische antropologie: de mens is op het goede gericht en wordt van dit doel afgewend onder druk

<sup>280</sup> Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 156.

<sup>281</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 148, 150-151 en 153.

<sup>282</sup> Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 155.

<sup>283</sup> Zie Alison DOBRICK, *History at the Gates*, p. 159.

<sup>284</sup> Zie Joke HERMSEN, *Arendt: niet-denken als het kwaad*, in Andreas KINNEGING & Rob WICHE (ed.), *Van kwaad tot erger. Het kwaad in de filosofie*, Utrecht, Het Spectrum, 2007, 322-340, p. 349; Zie Alon LAZAR, Julia CHAITIN, Tamar GROSS & Dan BAR-ON, *A Journey to the Holocaust*, p. 14.

<sup>285</sup> Joke HERMSEN, *Arendt: niet-denken als het kwaad*, p. 350.

<sup>286</sup> Joke HERMSEN, *Arendt: niet-denken als het kwaad*, p. 350, die verwijst naar Arendt.

<sup>287</sup> *Ibid.*, p. 352.

van historische en maatschappelijke omstandigheden en structuren<sup>288</sup>. Volgens Todorov was Auschwitz dan ook het logische uitvloeisel van de moderne maatschappij met haar anonieme bureaucratische structuren<sup>289</sup>. De theorie van de banaliteit van het kwaad doorbreekt ook de simplistische voorstelling van goed en kwaad en bevestigt het inzicht van Burggraave dat, “goed en kwaad veel meer met elkaar vermengd zijn dan gewenst en gehoopt wordt”<sup>290</sup> of zoals Pollefeyt het uitdrukte: de scheidingslijn tussen goed en kwaad loopt door het hart van elke mens<sup>291</sup>.

Het perspectief van de banaliteit van het kwaad sluit mijns inziens aan bij de methode van “*Historical Empathy*” door de kritiek die beide perspectieven formuleren op het manicheïstische zwart-wit denken. Zo bekritiseert Stern de traditionele geromantiseerde zwart-wit benadering van het Holocaustonderwijs van de “*good guys*” tegen de “*bad guys*”, terwijl historische empathie als een didactiek die gericht is op diepgaande analyse, dit zwart-wit denken kan doorbreken<sup>292</sup>. Ook Riley benadrukt dat de methode een objectief denkkader biedt om een historische gebeurtenis te evalueren. Dat betekent dat in de eerste plaats afstand moet gedaan worden van de geromantiseerde benadering van Holocaustonderwijs van “*all Germans were bad, while all Jews were pure*”<sup>293</sup>. Het doorbreken van het zwart-wit denken is ook terug te vinden bij Israël Charney, die er als klinisch psycholoog van uitgaat dat mensen instinctief gewelddadig zijn en dat mensen moeten leren omgaan met hun agressieve gevoelens<sup>294</sup>. Charney pleit voor Holocausteducatie aan kinderen omdat kinderen moeten beseffen dat geweld ook in hun natuur besloten ligt<sup>295</sup>.

Todorov beschrijft drie zelfbedriegende mechanismen die de mens onbewust hanteert wanneer hij zich overgeeft aan het kwaad<sup>296</sup>. Er is de **fragmentatie**, het opwerpen van een psychologisch schot tussen de professionele en persoonlijke gevoelens, de **depersonalisatie**, het ontnemen van elke menselijke waardigheid aan slachtoffers en de **ethisering**, het voorstellen van het kwaad als een ethische noodzaak<sup>297</sup>. Todorov stelt de banaliteit van het goede tegenover de banaliteit van het kwaad. De fragmentatie wordt geneutraliseerd door de **waardigheid**, de vaardigheid om in deterministische omstandigheden onafhankelijk te handelen. Pollefeyt haalt vele voorbeelden aan van mensen die in de concentratiekampen hun morele vrijheid wisten te handhaven<sup>298</sup>. **Zorgzaamheid** voor anderen is een andere dagelijkse deugd, waardoor aan het belang van de ander prioriteit gegeven wordt. Zorgzaamheid erkent het individu in zijn unieke menselijkheid en neutraliseert dan ook het kwaad van de depersonalisatie in de concentratiekampen<sup>299</sup>. Met **creativiteit** tenslotte kunnen mensen zin geven aan zinloosheid, barbaarsheid en machtsmisbruik<sup>300</sup>.

<sup>288</sup> Didier POLLEFEYT, *Auschwitz or How Good People can do Evil: An Ethical Interpretation of the Perpetrators and the Victims of the Holocaust in Light of the French Thinker Tzvetan Todorov*, in G. Jan COLIJN & Marcia SACHS LITTELL (ed.), *Confronting the Holocaust. A Mandate for the 21<sup>st</sup> Century*, Lanham, MD - New York, NY - Oxford, University Press of America, 1997, 91-118, p. 95.

<sup>289</sup> *Ibid.*, p. 95: “a logical consequence of our modern civilization with its anonymous, bureaucratic structures”.

<sup>290</sup> Roger BURGGRAEVE, *Het kwade als keerzijde van het goede. Een denken vanuit Levinas over de paradoxale verhouding van goed en kwaad*, in Roger BURGGRAEVE & Luc ANCKAERT (ed.), *De vele gezichten van het kwaad. Meedenken in het spoor van Emmanuel Levinas*, Leuven - Amersfoort, Acco, 1996, 11-55, p. 11.

<sup>291</sup> Didier POLLEFEYT, *Auschwitz or How Good People can do Evil*, p. 96.

<sup>292</sup> Barbara STERN, *Addressing the Concept*, p. 43; Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p.140-140.

<sup>293</sup> Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 147 en 154-155.

<sup>294</sup> Zie Israël CHARNY, *Teaching the Violence*, p.17-18.

<sup>295</sup> Israël CHARNY, *Teaching the Violence*, p. 16 : “regardless of information coming from the outside, children learn about man’s violence from inside themselves”.

<sup>296</sup> Deze paragraaf steunt ook op Hendrik BUCKINX, *Holocausteducatie in het basisonderwijs*, p. 9-10.

<sup>297</sup> Zie Didier POLLEFEYT, *Auschwitz or How Good People can do Evil*, p. 97-103.

<sup>298</sup> *Ibid.*, p. 105-106.

<sup>299</sup> *Ibid.*, p. 107-108.

<sup>300</sup> *Ibid.*, p. 108-109.

Het joodse spirituele verzet is naar mijn overtuiging een illustratie van de toepassing van deze deugden. Zo benadrukt Totten ook dat naast de traditionele vormen van fysiek verzet, Holocausteducatie ook aandacht moet hebben voor het joodse spirituele verzet, wat in de joodse traditie omschreven wordt als de heiliging van het leven. Dit spiritueel verzet heeft geleid tot het ontstaan van scholen, theaters en orkesten, waardoor een structuur werd gecreëerd waarbinnen de joodse gemeenschap haar waardigheid kon vrijwaren. Hetzelfde geldt voor het naleven van religieuze voorschriften in extreme omstandigheden en het zorg dragen voor persoonlijke hygiëne<sup>301</sup>. Een andere illustratie is te vinden in het artikel van Thomas Rahe over het joodse religieuze leven in het concentratiekamp Bergen-Belsen dat gebaseerd is op ooggetuigenverslagen. In dit werk beschrijft de auteur de brede impact van religie op het dagelijkse leven van de gevangenen. Het religieuze leven was meer dan een uiting van geloof of een vorm van spiritueel verzet. Het was ook een medium ter bescherming tegen het proces van dehumanisering en de-individualisering, het bood kinderen een zinvolle structuur en bood een vorm van ontspanning door het vieren van de religieuze feesten<sup>302</sup>. Yad Vashem gaf in 2004 een set van educatieve boekjes in een box uit, genoemd "Circles" waarin beschreven wordt hoe kinderen tijdens de Holocaust getracht hebben om hun waardigheid en joodse identiteit te vrijwaren door het vieren van de joodse feestdagen en overgangsrituelen. In de inleiding wordt gesproken over de "*creativity and coping mechanisms*" van kinderen, volwassenen en publieke figuren. Deze boekjes zijn geschreven voor studenten van de eerste jaren van de Amerikaanse middelbare school, maar mits aanpassing zijn deze boekjes zeer geschikt als impuls voor het basisonderwijs<sup>303</sup>.

De theorie van de banaliteit van het kwaad sluit tenslotte ook aan bij de psychologische benadering van het kwaad. Het experiment van Milgram en Zimbardo heeft bevestigd dat gewone mensen zonder kritische reflectie over de morele gevolgen van hun gedrag in staat zijn om blindelings bevelen uit te voeren<sup>304</sup>. Of zoals de echtgenote van één van de deelnemers aan het experiment van Milgram het uitdrukte: "*You can call yourself Eichmann*"<sup>305</sup>.

## B. DE JURIDISCHE BENADERING

De juridische benadering van genocide sluit aan bij de filosofie van de banaliteit van het kwaad door de simplistische manicheïstische verklaring af te wijzen. Osiel argumenteert dat deze aanpak blind maakt voor de complexiteit van genocides, inzichten onmogelijk maakt en een vals veiligheidsgevoel creëert<sup>306</sup>. Genocide wordt in de juridische benadering niet veroorzaakt door irrationeel gedrag, maar wordt beschouwd als het resultaat van een rationele afweging van slaagkansen, reden waarom genocide kan voorkomen worden<sup>307</sup>. Dat heeft op

<sup>301</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 56-57.

<sup>302</sup> Zie Katharina HALL, *The Politics of Memory: Memory and the Dynamic of Empathetic Identification within Historical Accounts of National Socialism and the Holocaust*, in *The Journal of Holocaust Education* 8 (1999) 41-70, p. 66-67, die verwijst naar Thomas RAHE, *Jewish Religious Life in the Concentration Camp Bergen-Belsen*, in Jo REILLY et al. (ed.), *Belsen in History and Memory*, London, Frank Cass, 1997, p. 85-121.

<sup>303</sup> Shlomit DUNKELBLUM-STEINER & Yael RICHLER-FRIEDMAN, *Introduction*, in *Circles. Dialogue with the Past. Struggling to Maintain Jewish Tradition and Identity during the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem, 2004, p. 1.

<sup>304</sup> Zie Claudia CARD, *Confronting Evils. Terrorism, Torture, Genocide*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, p. 10-16; Zie Peter NOVICK, *The Holocaust in American Life*, p. 136-137.

<sup>305</sup> Peter NOVICK, *The Holocaust in American Life*, p. 137.

<sup>306</sup> Zie Mark OSIEL, *Making Sense of Mass Atrocity*, Cambridge - New York, NY - Cambridge University Press, 2009, xvi.

<sup>307</sup> Mark OSIEL, *Making Sense of Mass Atrocity*, p. 13 die verwijst naar Helen FEIN, *Patrons, Prevention and Punishment of Genocide*, in Helen FEIN (ed.), *The Prevention of Genocide: Rwanda and Yugoslavia Reconsidered* 5, 1994: "Genocide is preventable because it is usually a rational act: that is, the perpetrators calculate the likelihood of success, given their values and objectives".

internationaalrechtelijk vlak tot juridische technieken geleid die tot doel hebben de collectieve verantwoordelijkheid voor genocide te koppelen aan de individuele verantwoordelijkheid van de hiërarchisch hoger geplaatsten<sup>308</sup>. De juridische interpretatie sluit aan bij het functionalistische verklaringsschema van de Holocaust en van andere genocides. Osiel benadrukt dat de moderne arbeidsverdeling de gefragmenteerde betrokkenheid van zoveel ambtenaren mogelijk gemaakt heeft bij het uitvoeren van de Holocaust en dat staatsgeweld vaak het resultaat is van collectief, systematisch en bureaucratisch handelen. De genocide in Cambodja heeft bovendien aangetoond dat de lokale administraties over zoveel autonomie beschikten in de uitvoering van de genocide, dat deze lokale administraties een autonoom en nog extremer uitroeiingsbeleid voerden<sup>309</sup>.

Het juridisch perspectief benadrukt de essentie van elke genocide en dus ook van de Holocaust. Die essentie is de intentie om te deshumaniseren. Het is een intentie, want de slachtoffers kunnen hun humaniteit niet verliezen. De intentie tot deshumanisering is er op gericht om de slachtoffers fysiek te vernietigen en om hun individuele en collectieve herinnering uit te wissen<sup>310</sup>. Het bijzondere aan de Holocaust is dat deze intentie werd uitgevoerd op een industriële schaal en bureaucratisch georganiseerd<sup>311</sup> en dat dit proces van deshumanisering een aanvang nam met juridische maatregelen gericht op het afbouwen van de rechten en vrijheden van de joden, voortgezet werd tijdens de transporten en extreme vormen aannam in de kampen<sup>312</sup>.

De intentie tot het vernietigen van de herinnering verklaart waarom de joodse herinneringsinitiatieven de nadruk leggen op de herinnering van de joodse gemeenschappen die zich tijdens de diaspora ontwikkeld hadden in Europa. De joodse gemeenschap wordt begrepen als een joodse sociaal-politieke structuur die de Europese diasporajoden gedurende twee millennia toegelaten heeft om hun identiteit en cultuur te ontwikkelen, beleven en vrijwaren<sup>313</sup>. De Holocaust was niet enkel gericht op de vernietiging van de joodse bevolking, maar ook op de totale uitwissing van het joodse cultuurerfgoed, reden waarom Yad Vashem instaat voor de herinnering aan die verloren rijkdom<sup>314</sup>.

Het juridisch perspectief benadrukt verder dat de plicht tot herinnering van de Holocaust ligt in de realiteit dat de Holocaust niet tot het verleden hoort: de gevolgen van de Holocaust en van andere genocides van de twintigste eeuw zijn immers nog steeds voelbaar in onze maatschappij<sup>315</sup>. Het in ere houden van de herinnering is belangrijk omdat vastgesteld wordt dat de toename van genocides gepaard gaat met toenemende onverschilligheid, mede volgens Fournet, omdat de internationaalrechtelijke pogingen om genocides te voorkomen en te bestraffen ontoereikend zijn gebleken<sup>316</sup>.

Wil Holocausteducatie een op de toekomst gericht project zijn, dat de waarden en verworvenheden van de democratie wil vrijwaren, dan moet het filosofisch-juridische perspectief ernstig genomen worden. Het juridisch-administratieve perspectief is een hoeksteen geworden van mijn visie op Holocaustonderwijs in de (basis)school omdat (1) vanuit elke historische benadering een sleutelrol toebedeeld wordt aan de juridische en administratieve verankering van de voorbereiding en uitvoering van de Holocaust; (2) uit de juridische analyse door Osiel van de Cambodjaanse genocide, de rol van het administratieve apparaat als een autonoom functionerend apparaat werd ontsluitend en (3) het precies dit

<sup>308</sup> Zie Mark OSIEL, *Making Sense of Mass Atrocity*, p. 13

<sup>309</sup> *Ibid.*, p. 23 en de daar geciteerde literatuur.

<sup>310</sup> Zie Caroline FOURNET, *The Crime of Destruction and the Law of Genocide*, Aldershot - Burlington, VT, Ashgate, 2007, p. 13-14.

<sup>311</sup> *Ibid.*, p. 18 en de daar aangehaalde literatuur.

<sup>312</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>313</sup> Shmuel SPECTOR, *Introduction*, in Shmuel SPECTOR (ed.), *The Encyclopedia of Jewish Life before and during the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem; New York, NY, New York University Press, 2001, eerste ongenummerde pagina.

<sup>314</sup> *Ibid.*, eerste en derde ongenummerde pagina.

<sup>315</sup> Zie Caroline FOURNET, *The Crime of Destruction*, xxx.

<sup>316</sup> *Ibid.*, xxxi.

platwalspotentieel van het administratieve apparaat is dat naar de toekomst toe een reëel gevaar is voor mensenrechtenschendingen op grote en kleine schaal.

## BESLUIT

De didactiek van historische empathie biedt een model, een denkkader aan van waaruit de historische complexiteit van de Holocaust kan benaderd worden. De methode erkent de veelheid van de historische perspectieven en controverses in plaats van ze te reduceren tot binaire keuzemogelijkheden. Door deze invalshoek kan de grootste pedagogische horde genomen worden: het vertalen van de complexiteit van de Holocaust naar kinderniveau. Dit denkmodel steunt op de premisse dat kinderen het intellectuele vermogen hebben om historisch te denken en dat dit potentieel kan ontwikkeld worden. De benaming van de methode als “Historische empathie” is wat misleidend. De methode is er immers niet op gericht om emotionele gevoelens op te wekken in de vorm van meeleven met, of het zich identificeren met historische actoren zoals slachtoffers en daders van een genocide. De methode creëert precies afstand. Dat gebeurt door de historische gebeurtenissen en actoren vanuit alle perspectieven te benaderen op basis van een drievoudige objectieve methodiek: de analyse van primaire bronnen, de contextualisering van de historische informatie uit die bronnen en het zelfstandig of in groep verwerken van die informatie. Deze didactiek biedt een uitweg uit de binaire logica van de drie basiscontroverses. De methodiek laat de controverses over de intentionaliteit en de uniciteit aan bod komen in de bronnenanalyse. De leerkracht kiest geen stelling in plaats van zijn/haar leerlingen, maar biedt de leerlingen de mogelijkheid om na te denken over de complexe mechanismen die de Holocaust mogelijk maakten. De contextualisering laat toe om het simplistische zwart-wit denken te doorbreken zodat kinderen kunnen nadenken over het complexe gedrag van mensen in extreme omstandigheden en – vooral – om na te denken over de realiteit dat het kwaad niet alleen van de ander komt maar besloten ligt in henzelf. Uiteraard verwacht deze methode niet van kinderen dat ze in staat zouden zijn om de historische oorsprong en betekenis van de Holocaust te verklaren of om de denkpatronen van de historische actoren te doorgronden. De didactiek wil wel de intellectuele horizon van kinderen verruimen door het ontwikkelen van hun potentieel om zelfstandig en kritisch na te denken. De finaliteit van deze methode is gericht op het overstijgen van het basale perspectivistische en stereotype denkniveau. Deze doelstelling heft de derde basiscontroversie op, door geschiedenisonderwijs te integreren in ethisch onderwijs. “*Historical empathy*” is weliswaar een innovatieve didactiek, maar de finaliteit ervan vindt steun in de filosofische, psychologische en juridische benadering van de Holocaust. De grote uitdaging voor Holocausteducatie in het basisonderwijs bestaat er dan ook in om een aan het niveau van kinderen aangepaste invulling van deze methodiek te ontwikkelen. De studies hebben aangetoond dat de implementatie van dit denkmodel zeer arbeids- en tijdsintensief is, maar daar staat tegenover dat deze didactiek kinderen wel degelijk ondersteunt in het ontwikkelen van hun historisch en ethisch denkvermogen.

Dit denkkader, dat de complexiteit van de Holocaust erkent, kan er toe bijdragen om het hoofd te bieden aan de drie uitdagingen van Holocausteducatie in het hoger en secundair onderwijs, zoals beschreven door Pollefeyt. Holocausteducatie moet er zich voor hoeden niet te vervallen in een nieuw ethisch absolutisme, een nieuw religieus absolutisme of een ethisch en religieus relativisme.

De nazi-ideologie was een geperverteerde ethiek, die steunde op een manicheïstische voorstelling van goed en kwaad, waarin de grijstinten werden herleid tot een extreme wit-zwart polariteit. Holocausteducatie mag geen nieuw ethisch absolutisme introduceren door de Holocaust in binaire termen van goed en kwaad voor te stellen. Indien Holocausteducatie, door het verabsoluteren van het eigen als ethisch correct beschreven standpunt, geen ruimte creëert voor twijfel, dialoog en nuance dan dreigt het gevaar dat ze op haar beurt de basis legt van onverdraagzaamheid en geweld<sup>317</sup>. Deze thesis bevestigt de stelling

<sup>317</sup> Zie Didier POLLEFEYT, *Developing Criteria for Religious and Ethical Teaching of the Holocaust*, in Myrna GOLDENBERG & Rochelle MILLEN (ed.), *Testimony, Tensions, and Tikkun. Teaching the*

van Pollefeyt dat het organiseren van godsdienst- of ethisch onderwijs niet voldoende is om genocides te voorkomen. De realiteit moet onder ogen gezien worden dat ook tijdens de Holocaust in Duitsland ethiek en religie werd onderwezen. Deze realiteit getuigt van de kwetsbaarheid van de ethiek, reden waarom godsdienst- en ethisch onderricht niet vanuit een manicheïstisch perspectief mogen georganiseerd worden, maar aandacht moeten hebben voor de medeverantwoordelijkheid van religie en ethiek voor het ontstaan van de Holocaust. Dit heeft in de pedagogische praktijk tot gevolg dat godsdienstleerkrachten zich ervoor moeten hoeden hun eigen theologische interpretaties over te brengen of hun pedagogische doelstellingen te realiseren ten koste van de uniciteit van de Holocaust. Zo moet vermeden worden het lijden van Christus te vergelijken met dat van de Holocaustslachtoffers of om impulsen te selecteren die aansluiten bij voorgeprogrammeerde doelstellingen en daardoor een beperkt beeld van de Holocaust schetsen<sup>318</sup>.

Holocausteducatie mag evenmin steunen op een verabsoluteerde christelijke waarheidsclaim. De uitdaging van Holocausteducatie vanuit de invalshoek van godsdienst-onderricht, bestaat erin om onderricht te geven over de eigen traditie zonder de waarheidsclaim van andere tradities te miskennen. Dat uitgangspunt impliceert de afwijzing van de substitutieleer die stelt dat de kerk het jodanisme heeft vervangen en dat het joodse volk verdoemd zou zijn door haar afwijzing van Christus. Alleen door de erkenning van de religieuze pluraliteit kan vermeden worden dat kwaad en onrecht aangedaan worden in naam van een religie<sup>319</sup>. De methode van historische empathie erkent precies de pluraliteit van benaderingen en biedt daarom een structuur waarbinnen deze uitdaging kan aangegaan worden.

Holocausteducatie mag tenslotte ook niet vervallen in het andere uiterste: ethisch en religieus relativisme. Het alternatief voor absolutisme is niet relativiteit. Voor Pollefeyt moet religieus en ethisch Holocaustonderricht op zoek gaan naar normen en waarden die een universele betekenis hebben en die het niveau van particularistische ethische of religieuze benaderingen overstijgen. Studenten moeten leren dat ethisch gedrag niet het gevolg is van individuele, relatieve keuzes, maar voortvloeit uit fundamentele ethische imperatieven zoals de erkenning van de ander<sup>320</sup>. Pollefeyt vat de doelstelling van Holocausteducatie als volgt samen: Holocausteducatie moet studenten leren om op een kritische wijze en met een open geest, om te gaan met de fundamentele dilemma's en vraagstukken die opgeroepen worden door ethisch en religieus geïnspireerde Holocausteducatie, en dit vanuit een inzicht in het kwaad en in de religieuze traditie zoals vormgegeven door de ervaring van de Holocaust<sup>321</sup>.

Deze thesis toont aan dat de methode van historische empathie niet alleen kan helpen om het hoofd te bieden aan deze uitdagingen op het niveau van het hoger en het secundair onderwijs, maar geeft ook aan dat het denkkader van historische empathie een onderbouwd pedagogisch model biedt om de beschreven uitdagingen en doelstelling te realiseren in de basisschool.

---

*Holocaust in Colleges and Universities*, Seattle, WA - Londen, University of Washington Press, 2007, 172-187, p. 182-183.

<sup>318</sup> Zie Didier POLLEFEYT, *Developing Criteria*, p. 173-174 .

<sup>319</sup> *Ibid.*, p. 173 en 183-184.

<sup>320</sup> *Ibid.*, p. 184.

<sup>321</sup> Didier POLLEFEYT, *Developing Criteria*, p. 175: "In Holocaust education, students should learn to deal, in a critical and open way, with the basic dilemmas and problems entailed in ethical and religious Holocaust education and, consequently, in their own understanding of human evil and religious convictions as influenced by the Holocaust".



## HOOFDSTUK 4: RICHTLIJNEN VOOR DE IMPLEMENTATIE VAN HOLOCAUST-EDUCATIE IN HET (BASIS)ONDERWIJS

### INLEIDING

Het uitgangspunt en de finaliteit van de didactiek van historische empathie heeft verregaande gevolgen op het vlak van de in te zetten leermiddelen en werkvormen. Holocausteducatie is geen *ex cathedra*-onderwijs, maar eerder een zoektocht en een leerproces voor zowel de leerlingen als voor de leerkracht. Die zoektocht verloopt op een gestructureerde wijze in vier fases: het afbakenen van het te bestuderen onderwerp, het contextualiseren van de Holocaust in een breder historisch kader, de analyse van primaire en secundaire bronnen en het verwerken van de verworven informatie. In dit hoofdstuk kom ik ook terug op de laatste nog niet genomen pedagogische horde: de controverse over het realiteitsgehalte van de gebruikte literatuur.

### § 1. HET VIERDELIGE DIDACTISCHE MODEL VAN SAMUEL TOTTEN

De uitgangspunten van Totten's en Riley's historische en pedagogische benadering van Holocaustonderwijs kunnen samengevat worden als de erkenning van de complexiteit en de controversiële aard van de Holocauststudie, de erkenning van de historische uniciteit van de Holocaust samen met de erkenning van de universele ethische implicaties ervan. Dit leidt op pedagogisch niveau tot een multiperspectivistische benadering, bronnenstudie, contextualisering en het streven naar het ontwikkelen van kritisch historisch denkvermogen.

Deze principes werden vertaald in concrete pedagogische richtlijnen, die ook de pedagogische richtlijnen van het USHMM integreren, in een verzamelwerk waarvan Totten co-editor en coauteur is<sup>322</sup>. Het gaat om richtlijnen, niet om een concreet lessenpakket, die moeten aangepast worden aan het niveau van de leerlingen. Bij het lezen van deze richtlijnen moet in het achterhoofd gehouden worden dat voor Totten Holocausteducatie mogelijk is vanaf de leeftijd van 10 jaar. Het is wel opvallend dat geen enkele auteur in dit verzamelwerk een expliciete melding maakt van de methode van historische empathie. Totten en Hines vermelden enkel dat het gebruik van primaire bronnen het de leerlingen mogelijk moet maken om het vak van de historicus te waarderen en aan te leren<sup>323</sup>. Anderzijds komen in deze pedagogische richtlijnen geen leermiddelen ter sprake die gericht zijn op de analyse van het gedrag van de daders. In het artikel over ooggetuigenverslagen worden de getuigenissen van de daders zelfs uitdrukkelijk uitgesloten van de bespreking<sup>324</sup>. Evenmin wordt de vierdelige didactische structuur van Yeager beschreven, hoewel die structuur wel herkenbaar is voor wie er mee vertrouwd is. Deze vaststelling geldt ook voor het boek van Totten, "*Holocaust Education. Issues and Approaches*", waarin hij zijn visie op Holocausteducatie bundelt, die eerder verscheen in tijdschriftenartikelen, en waarin richtlijnen worden geformuleerd. Moet hieruit afgeleid worden dat historische empathie, zoals theoretisch geconcipieerd, te radicaal is voor de (Amerikaanse) praktijk?

Brophy en VanSledrig beschrijven een geschiedenisdidactiek voor het basisonderwijs die mede steunt op de principes van historisch onderzoek en historische empathie<sup>325</sup>. De inzichten van dat boek sluiten grotendeels aan bij de uitgangspunten zoals door Totten geformuleerd. Maar er zijn ook belangrijke verschillen, die verrekend moeten worden in de evalu-

---

<sup>322</sup> Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001.

<sup>323</sup> Zie Samuel TOTTEN & Robert HINES, *Using Primary Documents in a Study of the Holocaust*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 81-106, p. 82.

<sup>324</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Incorporating First-Person Accounts into a Study of the Holocaust*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 107-138, p. 108.

<sup>325</sup> Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning*, p. 251-253 en 264.

atie van beide modellen. De Holocaustdidactiek van Totten is vooral gericht op het secundair onderwijs, hoewel hij er van uitgaat dat dit onderwijs mogelijk is vanaf 10 jaar. De didactiek van Brophy en VanSledright is uitsluitend bedoeld voor het basisonderwijs. Totten beschrijft een didactiek specifiek voor Holocausteducatie, terwijl de methodiek van Brophy en VanSledright gericht is op het algemeen geschiedenisonderwijs. Zo hecht de algemene didactiek een groot belang aan rollenspelen als impuls<sup>326</sup>, terwijl dit anathema is voor het Holocaustonderwijs. En tenslotte, terwijl Totten niet spreekt over “*Historical empathy*”, steunen Brophy en Vansledright expliciet op deze methode voor hun didactiek.

Brophy en VanSledright argumenteren dat kinderen uit het vijfde studiejaar in staat zijn om een bescheiden begin te maken met historische empathie en met het overwinnen van presentisme, maar dat niet van hen verwacht mag worden dat ze zich gedragen als beginnende historici omwille van de intellectuele beperkingen, eigen aan die leeftijd. Deze kinderen zijn in de eerste plaats concrete denkers, zonder achtergrondkennis en wat ze weten is gekleurd door hun sociale context, oppervlakkig en fragmentair<sup>327</sup>. Dat bescheiden resultaat is afhankelijk van een aantal didactische voorwaarden: (1) De beste resultaten lijken afhankelijk van het gebruik van verhalen. (2) Geschiedenis mag niet benaderd worden als een wetenschappelijke discipline, maar als een invalshoek voor burgerschapseducatie. (3) De lessen moeten gecontextualiseerd worden door ze chronologisch te structureren. (4) De lessen moeten inhoudelijk de leerlingen in staat stellen om hun kritisch denkvermogen te ontwikkelen, de doelstellingen van de lessen moeten op voorhand omschreven worden, de lessen moeten gericht zijn op een diepgaande studie van een beperkt aantal onderwerpen<sup>328</sup>. (5) Het koppelen van de nieuwe kennis aan de bestaande kennis en de nieuwe kennis contextualiseren zodat de informatie in een groter geheel kan geplaatst worden<sup>329</sup>. (6) Het personaliseren van de lessen door het gedrag van individuen te analyseren en het gebruik van verhalen waar de leerlingen zich mee kunnen identificeren. (7) Het gebruik van fictie die gebaseerd is op historisch accurate feiten en geen vooroordelen of stereotypen overbrengt<sup>330</sup>. Dit doet vermoeden dat de narratieve stijl meer geschikt is voor het basisonderwijs. Verder onderzoek dringt zich op over de mogelijkheid om deze narratieve stijl te integreren in het model zoals voorgesteld door Totten, model dat hierna beschreven wordt.

## § 2. DE INLEIDING EN ANALYSE VAN DE HOLOCAUST

### A. FORMULEREN VAN DUIDELIJKE DOELSTELLINGEN

Totten, Feinberg en Fernekes (hierna Totten et al) benadrukken dat het formuleren van de doelstellingen de eerste stap moet zijn in het implementeren van Holocausteducatie. Omdat niet alles kan bestudeerd worden, zal de leerkracht een gemotiveerde selectie moeten maken die aangepast is aan het niveau van de leerlingen en die een actuele relevantie heeft. Een duidelijk geformuleerde finaliteit is om twee redenen van belang. De finaliteit zal een richtsnoer zijn bij het ontwerpen van de lessen, de selectie van de bronnen, het ontwikkelen van de leermiddelen en de evaluatie. Zonder een duidelijke doelstelling voor ogen zal Holocausteducatie door een te brede of te enge aanpak volledig haar doel voorbijschieten<sup>331</sup>.

Voor deze auteurs moeten de doelstellingen zowel cognitief als affectief zijn. De historische feiten moeten steeds vergezeld zijn van een uitleg over het waarom. Affectief moeten de lessen de leerlingen aanzetten om na te denken over de relevantie van de opgedane kennis voor hun eigen leven, over hun eigen waarden en gedrag en over hoe om te

<sup>326</sup> Zie Jere BROPHY & Bruce VANSLEDRIGHT, *Teaching and Learning*, p. 266.

<sup>327</sup> *Ibid.*, p. 251-254.

<sup>328</sup> *Ibid.*, p. 252-255 en 259-261.

<sup>329</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>330</sup> *Ibid.*, p. 262-263.

<sup>331</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, 2001, 1-23, p. 1-3.

gaan met vooroordelen en discriminatie<sup>332</sup>. Totten et al verwerpen het clichématig gebruik van uitdrukkingen zoals “Nooit meer Auschwitz” en gelijkaardige *oneliners*. Deze uitdrukkingen zijn wel degelijk betekenisvol wanneer ze uitgesproken worden door overlevenden, niet wanneer ze gebruikt worden als vlot in de mond liggende *oneliners* door politici of studenten<sup>333</sup>. Voor Totten is de oproep om te herinneren ook een oproep tot handelen om bij te dragen tot het voorkomen van nieuwe genocides tegen joden of niet-joden, een oproep om niet passief te blijven in de confrontatie met het kwaad en actuele vormen van mensenrechtenschendingen<sup>334</sup>. Hij noemt deze toekomstgerichte herinnering “*authentic remembrance*”<sup>335</sup>.

De doelstellingen van Holocausteducatie – die de inhoud van de lessen zullen bepalen – moeten de controverse van de uniciteit versus universaliteit overstijgen door zowel de historische uniciteit van de Holocaust te erkennen, als de universele dimensie en betekenis ervan. Volgens Totten et al ligt de historische uniciteit in de poging om van staatswege een volledig volk uit te roeien. De universele dimensie vloeit voort uit de mechanismen die aan alle genocides gemeenschappelijk zijn: vooroordelen, discriminatie, het zondebokmechanisme, het ontzeggen van fundamentele mensenrechten en inhumane behandeling<sup>336</sup>. Daarom mag Holocausteducatie niet de fout maken om de Holocaust gelijk te stellen met eender welke vorm van schending van mensenrechten, terwijl omgekeerd elke andere genocide moet erkend worden als een uniek en complex historisch gegeven<sup>337</sup>. Totten et al adviseren om de leerlingen in de mate van het mogelijke te betrekken in de ontwikkeling van de doelstellingen. Dat kan door de leerlingen te vragen waarom ze zelf de Holocaust willen bestuderen en welke vragen ze wensen beantwoord te krijgen. Die motieven en doelstellingen kunnen op het bord weergegeven worden en geëvalueerd worden na de lessenreeks<sup>338</sup>.

De eerste en de laatste les van een lessenreeks zijn bijzonder belangrijk. De eerste les geeft de toon aan en schetst de context voor de volgende lessen. De laatste les kan bijdragen tot het reflecteren over de lessen en het integreren van de lessen in de dagelijkse realiteit van de leerlingen<sup>339</sup>.

## B. HET KIEZEN VAN EEN INVALSHOEK OM LESSEN UIT TE WERKEN

De Holocaust is het resultaat van menselijk handelen. De studie van de Holocaust zoekt naar het antwoord op de vraag hoe de Holocaust is kunnen gebeuren. Traditioneel wordt de complexiteit van die vraag omzeild door slechts één aspect van de complexiteit te benaderen. Meestal is dat een eendimensionale verklaring die beschreven wordt in een handboek. Op die wijze wordt de complexiteit herleid tot eenvoudige antwoorden, hetgeen haaks staat op de richtlijnen van het USHMM. Totten en Riley pleiten voor een holistische benadering die recht doet aan de complexiteit van de Holocaust. Die globale benadering kan gerealiseerd worden door de leerlingen een lijst te laten opstellen met vragen en thema's die het onderwerp conceptueel en chronologisch kunnen structureren. Via deze vragen kunnen de diverse aspecten van de complexiteit onderzocht worden. Zo kan de vraag “Waarom de joden?” leiden tot de bestudering van de historische antecedenten van het antisemitisme. Alleen door het vooroorlogse bruisende joodse leven te schetsen wordt de noodzakelijke context ge-

<sup>332</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 4.

<sup>333</sup> *Ibid.*, p. 4; Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 140-144.

<sup>334</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 144.

<sup>335</sup> Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 148-149.

<sup>336</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 17-18.

<sup>337</sup> *Ibid.*, p. 19-20.

<sup>338</sup> *Ibid.*, p. 15-16.

<sup>339</sup> *Ibid.*, p. 14.

ven om te kunnen inschatten wat er tijdens de Holocaust verloren is gegaan en krijgt het abstracte cijfer 6 miljoen een menselijke invulling<sup>340</sup>.

De hiernavolgende richtlijnen hebben betrekking op de lesinhoud, leermiddelen en werkvormen.

### § 3. CONTEXTUALISERING

Het plaatsen van de Holocaust in een zo breed mogelijke historische context is absoluut noodzakelijk om inzicht te kunnen verwerven in de complexiteit van de Holocaust<sup>341</sup>. Holocausteducatie moet daarom expliciet de complexiteit van de Holocaust erkennen als een historische gebeurtenis die meerdere oorzaken heeft, die niet op een simplistische manier verklaard kan worden en ook een inspanning van de leerlingen verwacht om de complexiteit te doorgronden<sup>342</sup>.

#### A. VERWERVEN VAN DIEPTE-INZICHT EN ACCURATE KENNIS DOOR CONTEXTUALISERING

Dieptestudie van bepaalde thema's wordt verkozen boven een oppervlakkige benadering van vele onderwerpen<sup>343</sup>. Dat betekent ook dat lessen over de Holocaust moeten streven naar de integratie van de rollen van de slachtoffers, daders, collaborateurs, toeschouwers en redders<sup>344</sup>. Uit het principe dat Holocausteducatie gericht moet zijn op het verwerven van diepte-inzicht en het ontwikkelen van een kritisch denkvermogen vloeit ook voort dat de betrokken groepen (joden, Roma, Duitsers, Polen, redders, toeschouwers) niet op een simplistische eendimensionale wijze mogen voorgesteld worden. Stereotypering is een wijze van voorstellen die een groep van mensen voorstelt als monolithisch in denken en gedrag, reden waarom joden niet enkel als slachtoffers mogen voorgesteld worden, de Duitsers niet allemaal als nazi's of daders mogen afgeschilderd worden en de Polen niet allemaal als collaborateurs. Daarom moeten leerkrachten er zich voor hoeden in algemene termen te spreken over de betrokken groepen zonder nuancerende bijwoorden zoals "soms" of "gewoonlijk"<sup>345</sup>. Volgens Wieser kan een stereotype benadering zelfs leiden tot antisemitische vooroordelen: wanneer de joodse geschiedenis uitsluitend wordt voorgesteld als een opeenvolging van vervolgingen en lijden, kan de indruk gecreëerd worden dat het joodse volk hier zelf verantwoordelijk voor was. Een dergelijke benadering is historisch niet correct en onethisch. Daarom is het ook belangrijk om de triomfen van het joodse volk te benadrukken<sup>346</sup>. Door het contextualiseren van de Holocaust in het breder kader van de Tweede Wereldoorlog kan een beter inzicht bekomen worden in de ontplooiing van de Holocaust, kan zowel aandacht besteed worden aan de niet-joodse slachtoffers als aan de positie van de toeschouwers, kan het optreden van de redders beter geplaatst worden<sup>347</sup> en kan de misvatting aangepakt worden dat de joden zich als schapen naar de slachtbank zouden hebben laten leiden<sup>348</sup>. Verder pleit Wieser er voor om, bij voorkeur als inleiding op Holocausteducatie, expliciet aandacht te besteden aan het mechanisme van stereotypering als een ongefundeerd proces van veralgemening<sup>349</sup>.

<sup>340</sup> Zie Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 556-557; Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p.145-146 en 148.

<sup>341</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 11.

<sup>342</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 42 en 91.

<sup>343</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 8.

<sup>344</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 18-19.

<sup>346</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 74-75.

<sup>347</sup> Zie David CROWE, *The Holocaust, Historiography, and History*, p. 54.

<sup>348</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 58-59.

<sup>349</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 75.

Totten benadrukt het belang van diepte-inzicht en accurate feitenkennis omdat ze bestaande misvattingen over de Holocaust – veroorzaakt door films, computerspelletjes of sociaal ingewortelde vooroordelen – kunnen corrigeren. Wanneer men zich als leerkracht niet bewust is van die misvattingen en ze niet doelgericht geconcipieerd worden, zullen de lessen geen enkele impact op het denken van de jongeren hebben<sup>350</sup>. Een van die misvattingen is de “*One Man*” of “*Evil Man*”-theorie”. De simplistische misvatting dat de Holocaust het resultaat is van het alleen optreden van Hitler moet tegengesproken worden door de betrokkenheid van het volledige staatsapparaat in de Holocaust te belichten, met inbegrip van het juridische en bureaucratische apparaat<sup>351</sup>. De contextualisering wil de gemakkelijke, monocausale verklaringen en de simplistische zwart-wit-benadering counteren door de complexiteit in kaart te brengen en door leerlingen aan te zetten om na te denken over de vele factoren die het gedrag van slachtoffers en daders konden beïnvloeden<sup>352</sup>. Holocausteducatie moet ook inzicht geven in de dilemma’s waar slachtoffers mee geconfronteerd werden. Het ging om “*choiceless choices*”<sup>353</sup>, keuzes tussen het onmogelijke en het onaanvaardbare, in een situatie die de slachtoffers was opgedrongen en die niet geëvalueerd kunnen worden volgens de traditionele normen<sup>354</sup>.

## B. CHRONOLOGIE

Chronologie is ook een belangrijk aspect van contextualisering<sup>355</sup>. Dat betekent dat Holocausteducatie aandacht moet hebben voor het chronologische verloop van de Holocaust, die aanvangt in 1933 en eindigt in 1945. Ook moeten de lessen aandacht besteden aan het rijke vooroorlogse joodse leven, waardoor kinderen kunnen begrijpen wat er precies verloren is gegaan door de Holocaust<sup>356</sup>. Als werkvorm kan gedacht worden aan het laten samenstellen van een tijdslijn die tegen de muur van de klas aangebracht wordt<sup>357</sup>.

## § 4. ANALYSE VAN PRIMAIRE EN SECUNDAIRE BRONNEN

### A. PRIMAIRE BRONNEN ALS LESIMPULSEN

Primaire bronnen kunnen als leermiddelen ingezet worden indien ze aan de volgende voorwaarden voldoen<sup>358</sup>: ze geven diepte-inzicht in specifieke aspecten van de Holocaust, zijn vlot leesbaar, zetten aan tot nadenken en zijn relatief kort. Zowat alle documenten komen in aanmerking, zoals dagboeken, brieven, ooggetuigenverslagen, pamfletten, toespraken, wetgeving, allerhande administratieve documenten, notulen, telegrammen, foto’s en politieke cartoons. Het is evident dat deze bronnen gekaderd moeten worden in hun historische context<sup>359</sup>. Het voordeel van het gebruik van primaire bronnen is ook dat de lessen concreet aansluiten bij het verleden<sup>360</sup>. Door het stellen van vragen worden de leerlingen gestimuleerd om over de informatie in deze primaire bronnen na te denken. Totten en Hines geven een uitgebreid overzicht van mogelijke vragen<sup>361</sup>.

Een bijzondere categorie van primaire bronnen zijn ooggetuigenverslagen van zij die rechtstreeks betrokken waren bij de Holocaust (overlevenden, redders, bevrijders van de concentratiekampen). Deze bronnen geven een menselijk gezicht aan de historische feiten

<sup>350</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 50.

<sup>351</sup> Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 56-57.

<sup>352</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>353</sup> *Ibid.*, p. 100, die verwijst naar Lawrence Langer en Daniël Berenbaum.

<sup>354</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 100.

<sup>355</sup> Zie Elizabeth YEAGER et al., *Why People*, p. 19 en de daar aangehaalde auteurs.

<sup>356</sup> Zie Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 152.

<sup>357</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 78.

<sup>358</sup> Zie Samuel TOTTEN & Robert HINES, *Using Primary Documents*, p. 82.

<sup>359</sup> *Ibid.*, p. 82-83 en 89.

<sup>360</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 77.

<sup>361</sup> Zie Samuel TOTTEN & Robert HINES, *Using Primary Documents*, p. 91-94.

en zijn door hun persoonlijke dimensie zeer geschikt om een morele gevoeligheid te ontwikkelen ten aanzien van vooroordelen, discriminatie, antisemitisme, racisme, onrechtvaardigheid, stereotypering, onverdraagzaamheid en totalitarisme<sup>362</sup>. Opnieuw wordt benadrukt dat deze bronnen slechts toegankelijk zijn wanneer ze in een historische context geplaatst worden<sup>363</sup>. Primaire bronnen over de daders kunnen bijdragen tot het verwerven van het inzicht dat de daders niet stereotiep mogen afgeschilderd worden als monsters, maar als mensen die om diverse redenen tot hun gedrag zijn gekomen<sup>364</sup>. Totten adviseert om gebruik te maken van meerdere bronnen die geschreven werden vanuit diverse perspectieven<sup>365</sup>. Wat persoonlijke getuigenissen van overlevenden betreft, stelt Totten dat het imperatief is dat de leerlingen grondig voorbereid worden: zonder een historische onderbouw bestaat de kans dat het verhaal niet geloofd wordt of niet begrepen wordt. Een persoonlijke getuigenis moet ook steeds gevolgd worden door een debriefing om vragen te beantwoorden en emoties bespreekbaar te maken<sup>366</sup>.

## B. DE CONTEXTUALISERING MOET REALISTISCH ZIJN

De leermiddelen moeten het potentieel hebben om leerlingen aan het denken te zetten. Daarom moeten leermiddelen geweerd worden die de Holocaust minimaliseren, de historische realiteit verkeerd voorstellen, simplistische antwoorden geven op de complexe vragen of romantiseren door uitsluitend de hoopvolle dimensie te belichten met verhalen over redding, bevrijding en de boodschap mee te geven dat de Holocaust een louter historisch gegeven is zonder het actuele gevaar te benadrukken<sup>367</sup>. Een simplistische benadering van de Holocaust leidt tot het bevestigen van foutieve inzichten en mythes. Om dit te voorkomen en te remediëren, stellen Totten et al dat Holocausteducatie moet steunen op accurate historische feitenkennis. En die kennis kan verworven worden door de kritische analyse van academische bronnen<sup>368</sup>. Een voorbeeld is de mythe dat de Deense koning uit protest een jodenster zou gedragen hebben. Een dergelijke simplistische voorstelling staat een correcte historische inschatting in de weg van de collectieve redding van de Deense joden<sup>369</sup>.

De feiten en getallen van de Holocaust moeten een menselijk gezicht krijgen. Holocausteducatie moet een menselijke dimensie geven aan de getallen door te spreken over concrete grootouders, ouders en kinderen. De studie van primaire en andere bronnen zoals historische documenten, dagboeken, brieven, foto's, rechtbankverslagen en documentaires dragen er toe bij om die persoonlijke dimensie vorm te geven<sup>370</sup>. Wieser stelt voor om bronnen te gebruiken die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen zoals antisemitische wetgeving die een directe impact had op het leven van kinderen<sup>371</sup>. Volgens Budd Caplan moet het ontstaan en het verloop van de Holocaust benaderd worden vanuit het perspectief van kinderen. Dit perspectief laat leerlingen toe om zich in te leven in de ervaringen van hun leeftijdsgenoten en om te reflecteren over wat zij geleerd hebben<sup>372</sup>.

<sup>362</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Incorporating First-Person Accounts*, p. 107 en 111 en de daar geciteerde literatuur.

<sup>363</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>364</sup> *Ibid.*, p. 119.

<sup>365</sup> *Ibid.*, p. 119-120.

<sup>366</sup> *Ibid.*, p. 121-122.

<sup>367</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 13 en 16-17.

<sup>368</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>369</sup> Zie David CROWE, *The Holocaust, Historiography, and History*, p. 53-54.

<sup>370</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 11 en 14.

<sup>371</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 77.

<sup>372</sup> Zie Richelle BUDD CAPLAN, *An Educational Legacy*, p. 57-60.

### C. LITERATUUR GEBASEERD OP HISTORISCHE FEITEN

Diverse vormen van literatuur, zoals ooggetuigenverslagen, memoires en korte verhalen, zijn zeer geschikte leermiddelen om de historische feiten op een gepersonaliseerde manier inzichtelijk te maken en om jongeren aan te zetten tot reflectie<sup>373</sup>. Wieser beschrijft aan welke voorwaarden literatuur als leermiddel voor Holocausteducatie moet voldoen<sup>374</sup>: (1) De literatuur moet aangepast zijn aan het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Ideaal is literatuur waarvan het hoofdpersonage ongeveer de leeftijd heeft van de leerlingen. (2) De illustraties mogen niet tot doel hebben de interesse voor het onderwerp te wekken, maar moeten de tekst ondersteunen. (3) De literatuur moet gebaseerd zijn op historisch accurate feiten, een voorwaarde die ook Totten sterk benadrukt<sup>375</sup>. Zonder een historische context zal literatuur slechts een verhaaltje zijn zonder historische betekenis<sup>376</sup>. (4) De boeken moeten een algemeen beeld weergeven en mogen niet uitsluitend over ongewone gebeurtenissen handelen (zoals reddingsacties) omdat dit een vertekend beeld van de Holocaust geeft.

Shawn somt acht kenmerken van bruikbare literatuur op. Naast de eerste drie criteria van Wieser, vermeldt zij: (1) Goede literatuur geeft een menselijk gezicht aan de Holocaust, (2) moet de joodse ervaring centraal stellen, met inbegrip van het rijke en actieve joodse vooroorlogse leven, (3) moet een hoopvol perspectief bieden, (4) moet de leerlingen aanzetten om na te denken over de betekenis van de Holocaust voor hun leven en (5) is praktisch bruikbaar als leermiddel<sup>377</sup>. Wat de derde voorwaarde betreft, is Shawn van mening dat het hoopvol perspectief moet ondersteund worden met verhalen over gewapend, maar ook religieus en spiritueel verzet<sup>378</sup>. Shawn gaat er uitdrukkelijk van uit dat literatuur die aan deze voorwaarden voldoet, kan gebruikt worden voor Holocausteducatie vanaf de leeftijd van 10 jaar<sup>379</sup>. Shawn bespreekt voor elk criterium een aantal Amerikaanse boeken die al dan niet aan de voorwaarden voldoen<sup>380</sup>. De bijdrage van Shawn toont aan dat het belangrijk is dat het inzetten van literatuur als leermiddel moet voorafgegaan worden door een grondige analyse van de betrokken literatuur.

Het dagboek van Anne Frank is een klassieke lesimpuls, maar een aantal auteurs waarschuwen voor het beperken van Holocausteducatie tot dit werk. Zonder afbreuk te doen aan het belang van het werk, wordt er op gewezen dat dit boek slechts een beperkt zicht geeft op de Holocaustrealiteit: het leven in de concentratiekampen komt niet ter sprake en het geeft geen historische context. Ook wordt het verhaal soms sentimenteel voorgesteld als de overwinning van de liefde op de haat. Deze nadelen kunnen overwonnen worden door het verhaal in een brede historische context te plaatsen<sup>381</sup>.

De brutaliteit van de Holocaust moet niet verzwegen worden, maar het overdadig gebruik van expliciet realistisch beeldmateriaal is anathema. Het is gebleken dat dit eerder een negatief effect resorteert omdat vele leerlingen zich als reactie afsluiten van deze realiteit, waardoor de lessen hun doel zullen voorbijschieten<sup>382</sup>.

<sup>373</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 72.

<sup>374</sup> *Ibid.*, p. 71-73.

<sup>375</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 19.

<sup>376</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 72, die verwijst naar Margaret Drew.

<sup>377</sup> Zie Karen SHAWN, *Choosing Holocaust Literature for Early Adolescents*, in Samuel TOTTEN & Stephen FEINBERG (ed.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston, MA - Londen, Allyn and Bacon, 2001, 139-155, p. 141-153.

<sup>378</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>379</sup> *Ibid.*, p. 139.

<sup>380</sup> *Ibid.*, p. 142-153.

<sup>381</sup> Zie David LINDQUIST, *Guidelines for Teaching the Holocaust: Avoiding Common Pedagogical Errors*, in *Social Studies* 5 (2006) 215-221, p. 216.

<sup>382</sup> Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 17.

## D. NOT DONE: ROLLENSPELEN

Alle auteurs<sup>383</sup> met uitzondering van Sepinwall<sup>384</sup> formuleren een scherp “*no passeran*” ten aanzien van rollenspelen als werkvorm. Totten wijdt een heel hoofdstuk aan argumenten tegen het gebruik van rollenspelen. Vele leerkrachten gaan er ten onrechte van uit dat rollenspelen de interesse van de leerlingen zullen wekken door hen een interactieve rol toe te bedelen en dat de leerlingen zouden kunnen voelen wat mensen in het verleden ervaren hebben of inzicht zouden kunnen verwerven in historische gebeurtenissen<sup>385</sup>. Totten verwierpt het gebruik van rollenspelen omdat het een simplistische techniek is die een verkeerd beeld van de realiteit oplevert. Het is immers onmogelijk voor leerlingen om de verschrikking van de Holocaust te ervaren omdat de veilige klascontext onvergelykbaar is met de historische realiteit en context waardoor een vertekend beeld van de realiteit wordt gegeven dat de werkelijke verschrikkingen eerder miskent<sup>386</sup>. Volgens Totten speelt het gebruik van rollenspelen onrechtstreeks in de kaart van de Holocaustontkenners, die de gevolgen van de Holocaust trachten te minimaliseren<sup>387</sup>. Als alternatief voor rollenspelen pleit Totten voor de studie van primaire en secundaire bronnen zoals ooggetuigenverslagen, die gericht moeten zijn op het verwerven van accurate feitelijke kennis<sup>388</sup>.

## § 5. DE RECONSTRUCTIE VAN DE HISTORISCHE GEBEURTENIS OP BASIS VAN DE ANALYSE VAN HET BEWIJSMATERIAAL.

Voor Totten gaat Holocausteducatie niet over het verzamelen van feiten, maar over het verwerven van diepte-inzicht. Het afronden van een lessenkompakket moet er dan ook niet op gericht zijn om feitenkennis te meten, zoals dat traditioneel gebeurt met examens of quizzes. Lessen moeten afgesloten worden op een wijze die de leerlingen toelaat (1) om te synthetiseren wat ze geleerd hebben, (2) te reflecteren over wat ze geleerd hebben en over hoe ze hun inzichten kunnen toepassen in hun eigen leefwereld en (3) om een basis te leggen die leerlingen uitnodigt om hun kennis uit te diepen<sup>389</sup>.

Totten suggereert een aantal werkvormen om dit doel te bereiken. Ik beperk mij tot de suggesties die bruikbaar zijn voor het basisonderwijs: (1) De leerlingen de gelegenheid geven om vragen te stellen over aspecten die ze niet goed begrijpen, ze uitnodigen om uit te spreken wat het meest indruk gemaakt heeft, wat ze geleerd hebben, of ze meer willen leren over de Holocaust en waarom? (2) De vragen kunnen klassikaal besproken worden. (3) De leerlingen laten opschrijven (of laten zeggen) wat ze nooit meer willen vergeten van de lessen. (4) De leerlingen een brief laten schrijven naar hun ouders, naar zichzelf of naar een grotere groep waarin ze uitdrukken wat ze geleerd hebben, wat ze niet willen vergeten en waarom ze dat niet willen vergeten. (5) Het uitwerken van een *mindmap*. (6) Het uitnodigen van een spreker<sup>390</sup>.

## BESLUIT

Deze uitgebreide analyse van de methodiek van “*Historical empathy*” startte vele bladzijden eerder met de vraag op welke leeftijd inhoudelijk Holocaustonderwijs mogelijk is. Deze analyse toont aan dat de controverse over deze vraag minder scherp is dan het lijkt. De inzichten in de mogelijkheden van kinderen om historisch te denken hebben aangetoond dat de

<sup>383</sup> Zie Richelle BUDD CAPLAN, *An Educational Legacy*, p. 60; Zie Heike DECKERT-PEACEMAN, *Should there be Holocaust Education for K-4 Students?*, p. 1; Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 115-123; Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 73.

<sup>384</sup> Zie Harriet Lipman SEPINWALL, *Incorporating Holocaust Education into K-4 Curriculum*, p.3.

<sup>385</sup> Zie Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 115 en 118.

<sup>386</sup> *Ibid.*, p. 119 en 122-123.

<sup>387</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>388</sup> *Ibid.*, p. 115 en 123.

<sup>389</sup> *Ibid.*, p. 126-127.

<sup>390</sup> *Ibid.*, p. 127-134.



traditionele grens van 16 jaar om de historische dimensie van de Holocaust te kunnen begrijpen moet verschoven worden naar 10 jaar. De studies inzake het vermogen van kinderen om historisch te denken werden uitgevoerd in de leeftijdsgroep van 10 tot 18 jaar: niets wijst er op dat kinderen jonger dan 10 jaar in staat zouden zijn om historisch te denken. Integendeel, uit de studies blijkt dat eerder een minderheid op die leeftijd dit vermogen ontwikkeld heeft.

Dat betekent dat inhoudelijk historisch Holocaustonderwijs zou kunnen georganiseerd worden vanaf de derde graad van het basisonderwijs. De door Riley en Totten ontworpen didactiek, bedoeld voor kinderen vanaf 10 jaar en geïnspireerd door de methodiek van “*Historical empathy*” biedt vele aanknopingspunten voor Holocausteducatie in het Vlaamse basisonderwijs. Deze didactiek is echter zeer arbeidsintensief, vereist een grondige kennis van de leerkrachten en vergt een gigantische tijdsinvestering<sup>391</sup>. Het veronderstelt dat de leerkrachten de materie zelf goed beheersen en dat ze zich zo nodig bijscholen<sup>392</sup>. Wieser merkt op dat gebrek aan tijd, leerkrachten er toe kan aanzetten om het onderwerp oppervlakkig te benaderen. Niet alleen schiet die aanpak haar doel voorbij, jongeren zien ook een directe link tussen het belang van een onderwerp en de tijd die er in geïnvesteerd wordt op school<sup>393</sup>.

Dit roept enkele indringende vragen op. Bestaat er wel ruimte binnen de leerplannen wereldoriëntatie en rooms-katholieke godsdienst om deze arbeidsintensieve langetermijn didactiek van Riley en Totten te implementeren? Is het actuele onderwijssysteem wel klaar voor deze vorm van Holocausteducatie? Hoeveel tijd zijn de beleidsmakers bereid te alloceren aan herinneringseducatie in het (basis)onderwijs? Is het beleid bereid om tijd te investeren in de opleiding van de leerkrachten? Wordt gekozen voor de goedkope oppervlakkige benadering of voor de dure diepgaande lange termijn benadering? Welke opties zijn er om de inzichten van deze methode op een realistische wijze te integreren in het onderwijssysteem? Een eerste optie bestaat er in om Holocaustonderwijs in de derde graad van het basisonderwijs te koppelen aan de eerste graad van het secundair onderwijs. Deze aanpak verzoent de eis van een diepgaande analyse van deze complexe gebeurtenis, de eis van graduele kennisopbouw en het tekort aan beschikbare tijd. Het andere uiterste is de optie van de snelcursus “Holocaust”. Dit laatste zou teleurstellend zijn omdat deze aanpak de negatie zou zijn van alle door Riley en Totten beschreven didactische strategieën en hun theoretische onderbouw. Een tussenoplossing bestaat er in om een kader te ontwerpen, waarbinnen een reeks lessen gegeven kunnen worden vanuit het perspectief van kinderen die de Holocaust beleefd hebben. Het uitgangspunt van Riley en Totten indachtig dat lessenspakketten steeds het perspectief van de ontwerper reflecteren, zal in volgend hoofdstuk een structuur beschreven worden, maar geen concreet lessenspakket. Gegeven de innovatieve, om niet te zeggen revolutionaire aard van de didactiek van historische empathie, is het aangewezen dat dit kader multidisciplinair wordt uitgewerkt met inbreng van historici, (godsdienst)pedagogen en leerkrachten lager onderwijs.

<sup>391</sup> Karen RILEY & Samuel TOTTEN, *Understanding Matters*, p. 542.

<sup>392</sup> Zie David CROWE, *The Holocaust, Historiography, and History*, p. 54; Zie Samuel TOTTEN, Stephen FEINBERG & William FERNEKES, *The Significance of Rationale Statements*, p. 7.

<sup>393</sup> Zie Paul WIESER, *Instructional Issues*, p. 64.

## HOOFDSTUK 5: EEN VOORSTEL VAN INVALSHOEK: DE DAGELIJKSE REALITEIT VAN DE HOLOCAUST ERVAREN DOOR KINDEREN

### INLEIDING

De voorgaande hoofdstukken hebben de theoretische basis gelegd voor een didactiek voor Holocausteducatie in het (basis)onderwijs. De onoverkomelijk lijkende hinderpalen voor deze vorm van onderwijs werden in het eerste hoofdstuk metaforisch beschreven als mijnen. Op basis van de resultaten van studies over de didactiek van “*Historical empathy*” werd geconcludeerd dat Holocausteducatie mogelijk is vanaf het vijfde leerjaar. Deze gedurfde, innoverende didactiek blijkt ook in staat te zijn de als mijnen beschreven intimiderende controverses te neutraliseren. Deze didactische methode biedt geen kant-en-klaar lessenpakket, geschreven vanuit een specifiek perspectief, maar biedt een denkmodel dat kinderen kan ondersteunen om zelfstandig complexe informatie te verwerken. Het theoretische deel werd afgesloten met richtlijnen die op een gestructureerde wijze vorm geven aan dit denkproces. In dit laatste hoofdstuk wil ik een model aanreiken waarin de theoretische richtlijnen geconcretiseerd worden en dat kan dienen als een structuur waarbinnen Holocausteducatie in de (basis)school kan uitgebouwd worden. Dit model is niet bedoeld als een traditioneel perspectivistisch lessenpakket, en het model pretendeert evenmin volledig te zijn. Zo suggereer ik enkele secundaire bronnen, maar Totten en Riley hebben er op gehamerd dat de historische informatie correct moet zijn. Het is aan historici om de historische accuraatheid van die bronnen te evalueren. Ook laat ik het aan leerkrachten en (godsdiens)pedagogen over om te oordelen over de meeste geschikte leermiddelen en werkvormen die kinderen kunnen ondersteunen in het bereiken van een meer empatisch denkniveau. Dit voorstel van structuur is dan ook te beschouwen als een voorzet, als een invulling vanuit mijn eigen achtergrond, van de eerste drie door Totten beschreven fases van zijn didactisch model: de inleiding van de Holocaust, de contextualisering en het gebruik van primaire en secundaire bronnen.

### § 1. INLEIDING EN ANALYSE VAN DE HOLOCAUST: HET FORMULEREN VAN DOELSTELLINGEN EN DE AFBAKENING VAN HET ONDERWERP

#### A. DE KEUZE VAN EEN PERSPECTIEF

Hoe kunnen de principiële uitgangspunten en pedagogische richtlijnen vertaald worden naar het basisonderwijs zonder de complexiteit te miskennen? Ik zie twee invalshoeken: het perspectief van de dagelijkse leefwereld van kinderen en het gebruik van impulsen die de doorsnede van de controverses reflecteren, **en dus de kern van de problematiek raken**. Of het antisemitisme de hoofdoorzaak van de Holocaust of een noodzakelijke, maar onvoldoende oorzaak was, zal nooit met zekerheid geweten zijn. Het zijn uiteindelijk hypotheses, geen wetenschappelijke zekerheden. Wat wel met zekerheid geweten is, is dat de Holocaust een vorm van deshumanisering was, een inzicht dat beklemtoond wordt in het juridische perspectief. Een andere zekerheid is de rol van de bureaucratie in de uitvoering, die in beide perspectieven een rol wordt toebedeeld, hetzij op uitvoeringsniveau, hetzij als één van de noodzakelijke, maar niet voldoende oorzaken. Deshumanisering en bureaucratie belichten de gevolgen van de Holocaust op het dagelijkse leven van concrete mannen, vrouwen en kinderen. Totten beschreef dit juridische en bureaucratische lange termijnproces van afbouw van rechten en vrijheden van de joden als “*the Nazi’s strangulation*”<sup>394</sup>.

#### B. MOTIVERING VAN DEZE KEUZE

Het thema van de impact van de Holocaust op het dagelijkse leven van kinderen en hun directe omgeving sluit aan bij de vereiste van het contextualiseren en het linken van de

---

<sup>394</sup> Samuel TOTTEN, *Holocaust Education*, p. 45-46.

Holocaust aan de leefwereld van kinderen. Hoewel het perspectief van de ervaringen van kinderen en vrouwen tijdens de Holocaust een onderbelicht thema is in Holocaustonderzoek<sup>395</sup>, kan die benadering onderbouwd worden met literatuur en sluit ze aan bij de joodse traditie. Dit perspectief lijkt mij ook een sterk wapen tegen de deshumaniserende retoriek van de Holocaustontkenning. In een negationistisch pamflet werd het volgende antwoord geformuleerd op de vraag waarom er geen joods verzet werd gepleegd: "Er was geen verzet om de eenvoudige reden dat niemand van plan was hen uit te roeien. Zij werden eenvoudig geïnterneerd en voor allerlei werken gebruikt"<sup>396</sup>. Deze retoriek is er op gericht om de gevolgen van het wurgende proces van deshumanisering te minimaliseren. Het voorgestelde perspectief wil die retoriek ontmaskeren door de reële omvang van de deshumanisering scherp te stellen en de menselijke waardigheid van de slachtoffers te bevestigen.

## 1. De Holocaust als een universeel menselijk verhaal

Voor Budd Caplan is de Holocaust een menselijk verhaal met universele betekenis, reden waarom Holocaustonderwijs moet uitstijgen boven het statische niveau en de concrete menselijke slachtoffers moet centraal stellen<sup>397</sup>. Daarom moet Holocausteducatie gericht zijn op het in ere herstellen van de menselijke waardigheid van deze kinderen en van alle andere slachtoffers van de Shoah. Dit is van essentieel belang omdat de nazipolitiek er precies op gericht was om hun menselijke slachtoffers te herleiden tot nietszeggende sterftetabellen<sup>398</sup>. Die visie heeft zeven tactische pedagogische implicaties: (1) Holocaustonderwijs moet gaan over echte mensen en niet over fictieve personen<sup>399</sup>. (2) Het ontstaan en het verloop van de Holocaust moet benaderd worden vanuit het perspectief van kinderen<sup>400</sup>. Dit perspectief laat leerlingen toe om zich in te leven in de ervaringen van hun leeftijdsgenoten en om te reflecteren over hetgeen zij geleerd hebben. In deze context beschouwt Budd Caplan het gebruik van rollenspelen overigens als ongepast<sup>401</sup>. (3) Holocaustonderwijs moet steunen op de door kinderen destijds zelf gecreëerde woorden en beelden waarmee ze uitdrukking gegeven hebben aan hun oorlogservaringen. (4) Holocausteducatie mag niet beginnen met het verhaal van de vernietiging van de joodse bevolking, maar met een kennismaking met het dagelijkse leven van joodse kinderen in de periode vóór de opkomst van het nazisme in 1933. Alleen door deze benadering kan inzicht verworven worden in de omvang van de menselijke en culturele rijkdom die verloren is gegaan door de Shoah<sup>402</sup>. (5) Tijdens de behandeling van het proces van de Holocaust moet niet alleen de brutale realiteit van uithongering, mishandeling en moord van joodse kinderen ter sprake komen, maar ook de invloed van het vernietigingsproces op het dagelijkse leven, die tot uiting komt in de dagelijkse strijd om te overleven<sup>403</sup>. (6) Ook het verschijnsel van de redders moet benaderd worden vanuit de rol die niet-joodse kinderen gespeeld hebben in reddingsoperaties. Als eerbetoon voor de redders en als voorbeeld voor de leerlingen<sup>404</sup>. (7) Tenslotte moet ook de moeilijke fysieke, mentale en materiële situatie van kinderen na de bevrijding aan bod komen<sup>405</sup>.

<sup>395</sup> L.T. EPSTEIN, *Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding*, in *Social Education* 61 1997 28-31, geciteerd door Karen RILEY, *The Holocaust and Historical Empathy*, p. 149.

<sup>396</sup> Pamflet gepubliceerd in Bert BOECKX, Hendrik OLIVIER, Luc PEIREN & Martine VERMANDERE, *De wereld van Anne Frank in België 1929-1945. Een dagboek voor de toekomst*, Antwerpen-Baarn, Hadewijch, 1993, p. 90.

<sup>397</sup> Zie Richelle BUDD CAPLAN, *An Educational Legacy*, p. 57.

<sup>398</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>399</sup> *Ibid.*, p. 57-59.

<sup>400</sup> *Ibid.*, p. 57-59.

<sup>401</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>402</sup> *Ibid.*, p. 61; Zie Elie WIESEL, Voorwoord bij Shmuel SPECTOR (ed.), *The Encyclopedia of Jewish Life*, eerste ongenummerde bladzijde.

<sup>403</sup> Zie Richelle BUDD CAPLAN, *An Educational Legacy*, p. 62.

<sup>404</sup> *Ibid.*, p. 66.

<sup>405</sup> *Ibid.*, p. 67-77.

Om het menselijk verhaal te benadrukken en de controverse over de definitie te overstijgen, stel ik voor om de definitie van Bauman te hanteren voor het basisonderwijs: Een aantal mensen hebben op een methodische en systematische wijze andere mensen geselecteerd en gedood, terwijl andere mensen toekeken, hetzij medelevend en wanhopig, hetzij onverschillig, hetzij goedkeurend. Maar al deze toeschouwers deden niets of te weinig om het moorden te stoppen<sup>406</sup>.

## 2. De joodse herinneringstraditie

Vanaf de jaren '50 werd een indrukwekkende hoeveelheid *Yizkor* boeken (herinneringsboeken) uitgegeven die zowel de vooroorlogse geschiedenis van een specifieke joodse gemeenschap beschrijven, als de vernietiging ervan door de nazi's. Deze boeken vinden hun oorsprong in de joodse traditie van geschiedschrijving. Enerzijds was er de "*Pinkas Kehilot*", een verslag van het sociale, economische en culturele leven van een bepaalde gemeenschap en anderzijds was er de traditie van de "*Yisker-bukh*", een register dat vanaf de zeventiende eeuw door Oost-Europese joden werd bijgehouden van pogromslachtoffers<sup>407</sup>. De *Yizkor* boeken zijn dus tegelijkertijd een eerbetoon aan het leven en de rijke cultuur van een joodse gemeenschap als een rouwbetoon voor de vernietiging ervan. Deze *Yizkor* boeken willen niet alleen de herinnering levendig houden, ze willen ook getuigenis afleggen en "*symbolically reclaim the individuals and communities, that have been lost*"<sup>408</sup>.

Het voorgestelde perspectief sluit ook aan bij de historische stroming die de geschiedenis van het joodse dagelijkse leven ("*Alltagsgeschichte*") in ere wil herstellen als reactie op de academische verklaringsmodellen die de rol van het individu in het historisch gebeuren negeren. Deze stroming heeft met de *Yizkor* boeken gemeen dat ze de herinnering van individuele joodse mensen op de voorgrond plaatst en gebruik maakt van persoonlijke primaire bronnen zoals dagboeken, memoires en andere vormen van ooggetuigenverslagen om inzicht te krijgen in de ontwrichting van het dagelijkse leven als gevolg van de stroom van verbodsbepalingen<sup>409</sup>.

### C. DE DOELSTELLING VAN DIT PERSPECTIEF

De doelstelling is drievoudig. Kinderen het inzicht laten verwerven (1) in het universele thema van het structurele kwaad, dat het individu vergruist; (2) dat het administratieve en juridische apparaat zowel de basis vormen van een democratische rechtstaat, als de instrumenten van het structurele kwaad kunnen zijn; (3) in de historisch unieke rol van de bureaucratie en het rechtssysteem in de van staatswege georganiseerde uitroeiing van de Europese joden.

De eerste les is de belangrijkste les. Daarom wordt aan de leerlingen uitgelegd (1) dat de Holocaust erg complex is en moeilijk te begrijpen is; (2) dat het de bedoeling is van de lessen om te leren nadenken over deze complexe materie en dat het absoluut niet de bedoeling is dat alles begrepen wordt; (3) dat de situatie van kinderen tijdens de Holocaust werd gekozen om het onderwerp toegankelijker te maken voor hen. Aan de leerlingen kan gevraagd worden wat ze weten en met welke vragen ze zitten. De vragen kunnen gebundeld worden en genoteerd worden zodat ze tijdens de laatste les als basis van de evaluatie kunnen dienen.

<sup>406</sup> Zygmunt BAUMAN, *The Duty to Remember, - But What?* in James KAYE & Bo STRATH (ed.), *Enlightenment and Genocide, Contradictions of Modernity*, Brussel - Bern, Peter Lang, 31-58, p. 41: "Certain people methodically and systematically murdered certain other people earmarked for extermination, while some other people watched extermination, while some other people watched – in despair, with indifference or without barely concealed joy – but did too little or nothing all to stop the murder".

<sup>407</sup> Zie Katharina HALL, *The Politics of Memory*, p. 47.

<sup>408</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>409</sup> *Ibid.*, p. 64-65.

## § 2. CONTEXTUALISERING

De lessen kunnen best starten met een definitie van de Holocaust, bijvoorbeeld de definitie van Bauman, maar die definitie moet gekaderd worden in een bredere context. Die context kan geboden worden door het voorlezen of het laten lezen van de volgende voor kinderen geschreven boeken.

Een uitstekend boek is het werk van Aline Sax, "*De laatste reis/Het verhaal van de Holocaust*", geschreven voor kinderen vanaf 10 jaar<sup>410</sup>. Het werk bestaat uit twee delen. "Het verhaal van de Holocaust" geeft een beknopt en zeer toegankelijk overzicht van de geschiedenis van de Holocaust en laat zowel de joodse als niet-joodse slachtoffers aan bod komen. Het tweede deel bevat een verhaal, "*de laatste reis*".

Het werk "*Anne Frank*" van Ruud van der Rol en Rian Verhoeven vertelt het verhaal van Anne Frank voor kinderen. In dit boek wordt dit verhaal gecontextualiseerd via acht historische thema's<sup>411</sup>.

Het boek "*Anne Frank en haar Lotgenoten*" van Carol Ann Lee vertelt het verhaal van de Holocaust voor jongeren op basis van het leven van Anne Frank en ervaringen van andere oorlogskinderen. Lee beschrijft op twee bladzijden een definitie van de Holocaust en de impact van de Holocaust op kinderen<sup>412</sup>. Dit is een voor kinderen inhoudelijk toegankelijke inleiding, maar ze steunt op het perspectief van de uniciteit door enkel het lot van joodse kinderen te beschrijven. Hoewel dit werk als secundaire bron veel waardevolle impulsen biedt en een duidelijke chronologie bevat, is het door haar omvang (208 pagina's tekst) minder geschikt als medium voor contextualisering. Het werk van Sax met 40 bladzijden tekst is daarvoor meer geschikt omdat elk hoofdstuk tijdens één les kan gelezen worden.

Naarmate het lezen van deze boeken vordert, kunnen na elk hoofdstuk één of meerdere foto's op een tijdslijn geplakt worden. Dat kan door bijvoorbeeld na elk hoofdstuk, verschillende voor het hoofdstuk representatieve foto's uit te delen aan de leerlingen, hen te vragen om de meest markante foto uit te kiezen voor de tijdslijn en hen te laten verklaren waarom. Aanvullend kan dezelfde oefening gedaan worden met passages uit persoonlijke documenten, zoals dagboeken of brieven. Ik stel de volgende tijdslijn voor, die ook als kader gehanteerd kan worden voor de bestudering van de primaire en secundaire bronnen.

- 1. KINDEREN ZOALS WIJ (1918-1933)** Het joodse leven tot aan de vooravond van de Holocaust.
- 2. GESTOLEN JEUGD (1933-1939)** Het sluipende juridische en administratieve proces van uitsluiting en dehumanisering en het verzet hiertegen.
- 3. GEBROKEN LEVENS (1939-1945)** Deportatie naar getto's en concentratiekampen.
- 4. DE DRAAD VAN HET LEVEN TERUG OPNEMEN (1945- ...)** De nasleep van de Holocaust voor de bevrijde kinderen.

Contextualisering betekent ook dat de leerlingen een inleiding moeten krijgen in de joodse religie. Die inleiding is ook noodzakelijk om het spirituele verzet van de joodse gemeenschap te kunnen kaderen en begrijpen. De set van educatieve boekjes, uitgegeven door Yad Vashem, over de wijze waarop kinderen de joodse feestdagen en overgangsrituelen beleefden als vorm van spirituele houvast, biedt – mits ondersteuning met ander materiaal – waardevolle ondersteuning<sup>413</sup>.

<sup>410</sup> Zie Aline SAX, *De laatste reis/Het verhaal van de Holocaust*, Hasselt - Amsterdam - New York, Clavis, 2010.

<sup>411</sup> Zie Ruud VAN DER ROL & Rian VERHOEVEN, *Anne Frank*, Amsterdam, Anne Frank Stichting, 1992.

<sup>412</sup> Zie Carol Ann LEE, *Anne Frank en haar lotgenoten*, Utrecht, Spectrum, 2005, p. 14-16.

<sup>413</sup> Zie Shlomit DUNKELBLUM-STEINER & Yael RICHLER-FRIEDMAN, *Circles. Dialogue with the Past. Struggling to Maintain Jewish Tradition and Identity during the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem, 2004.

### § 3. ANALYSE VAN PRIMAIRE EN SECUNDAIRE BRONNEN

In deze fase kunnen impulsen gebruikt worden die meer concreet gerelateerd zijn aan de impact van het administratieve apparaat op het leven van kinderen.

#### A. EEN SELECTIE VAN IMPULSEN UIT PRIMAIRE BRONNEN

- Het getuigenis van Clara Heller: *“Jaren van angst. Het ware verhaal van Clara Heller”*. Clara Heller beschrijft hoe zij als kind de *“Nazi’s strangulation”* ervaren heeft in het Antwerpen van 1942 en hoe zij ondergedoken geleefd heeft. Vooral het hoofdstuk over de bezetting evoceert de impact op het dagelijkse (school)leven van de administratieve voorbereiding van de Holocaust<sup>414</sup>.
- Het werk van Itzhak Tatelbaum, *“Through our Eyes”*, is bedoeld voor kinderen tussen 12 en 15 jaar en is gebaseerd op de Holocaustervaringen van kinderen tussen 10 en 17 jaar. Het boek bevat een rijke verzameling van dagboekuitreksels, gedichten en ooggetuigenverslagen die ondersteund worden met beeldmateriaal. De bovenvermelde tijdslijn en structuur zijn overigens geïnspireerd door dit werk<sup>415</sup>.
- Het boekje van Simon Gronowski, *“Simon, het jongetje dat wist te ontsnappen”*, verhaalt de ervaringen van de schrijver die als 12-jarige op transport gezet werd, maar wist te ontsnappen<sup>416</sup>. Het boekje is in toegankelijke taal geschreven voor kinderen en wordt ondersteund met illustraties. Het boekje vermeldt op de rugzijde dat het werkje volwassenen kan helpen om kinderen aan te sporen om over het verhaal eens goed na te denken.
- Kopie van de verordening van 27 mei 1942 betreffende het dragen van de Jodenster vanaf de leeftijd van zes jaar en kopie van een document, uitgevaardigd door de Stad Antwerpen in augustus 1942 waarin de zesjarige Lea Klein opgedragen wordt een davidster te dragen<sup>417</sup>.
- *“Vergeten stemmen”*, een werk van Lyn Smith, is een verzameling van interviews met Holocaustoverlevenden. De getuigenissen van kinderen komen ruim aan bod<sup>418</sup>.
- Patricia De Landtsheer, Marc VAN ROOSBROECK & Etienne VAN DEN BULCKE, *Genummerd voor het leven. De laatste getuigen van de concentratiekampen in Europa (1940-1945)*, Leuven, Davidsfonds, 2009.
- Petr Ginz, *Praags dagboek 1941-1942*, Antwerpen, Standaard, 2007. De dertienjarige Petr Ginz heeft tot aan zijn dood in Auschwitz de sluipende segregatie en discriminatie om hem heen beschreven in zijn dagboek. Opmerkelijk is het gedicht waarin hij op een cynische, maar treffende wijze de uitsluiting van de joden beschrijft<sup>419</sup>. Het gedicht is opgenomen als bijlage 3.

#### B. EEN SELECTIE VAN SECUNDAIRE BRONNEN:

- De contrasterende verhalen van de ondergedoken joodse driejarige jongen Jacky Offen en het joodse meisje Sarah Migdal. Jacky werd door zijn beschermeling ingeschreven in een katholieke kleuterschool. Maar één van de nonnen kwam zijn identiteit te weten en sloot hem daarom systematisch uit, onder andere door hem geen sinterklaascadeautjes te geven. Sarah Migdal was streng joods en weigerde oorspronkelijk om onder te duiken in een

<sup>414</sup> Zie Clara ISAACMAN, *Jaren van angst. Het ware verhaal van Clara Heller*, Antwerpen, Standaard, 1992, p. 36-44.

<sup>415</sup> Zie Itzhak TATELBAUM, *Through our Eyes. Children Witness the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem, 2004.

<sup>416</sup> Zie Simon GRONOWSKI, *Simon, het jongetje dat wist te ontsnappen*, Brussel, Luc Piere, 2005.

<sup>417</sup> Documenten gepubliceerd in Bert BOECKX, Hendrik OLIVIER, Luc PEIREN & Martine VERMANDERE, *De wereld van Anne Frank*, p. 60.

<sup>418</sup> Zie Lyn SMITH, *Vergeten stemmen van de Holocaust*, Amsterdam, De Boekerij, 2006.

<sup>419</sup> Zie Petr GINZ, *Praags dagboek 1941-1942*, Antwerpen, Standaard, 2007, p. 64-66.

katholiek klooster. De discretie en hartelijkheid van de nonnen die zich ontfermden over de joodse kinderen deden haar de situatie aanvaarden<sup>420</sup>.

- Het verhaal over de redding van 58 joodse weeskinderen van het joodse weeshuis van Wezembeek-Oppem<sup>421</sup>.

- Een boek uitgegeven door de Zweedse regering, *Tell Ye Your Children* is niet specifiek bedoeld voor jongeren, maar het werk besteedt veel aandacht aan de ervaringen van kinderen<sup>422</sup>.

- Lydia Chagoll, "*Zigeuners*". *Sinti en Roma onder het hakenkruis*, Berchem, EPO, 2008.

- Martin Gilbert, *Nooit meer. Een geschiedenis van de Holocaust*, Vianen, The House of Books, 2001.

- Martin Gilbert, *Een eeuw joods leven. Een fotografische geschiedenis van de joden in de 20<sup>ste</sup> eeuw*, Baarn, Tirion, 2001.

---

<sup>420</sup> Zie Israel GUTMAN, Sara BENDER & Dan MICHMAN (ed.), *The Encyclopedia of the Righteous Among the Nations. Rescuers of Jews during the Holocaust*, Jeruzalem, Yad Vashem, 2005, p. 70-71 en 180-181.

<sup>421</sup> Zie Michel SPREUTELS, *Het Joodse Home d'Ophem*, in *Uitgekamd. Gemeenschapskrant van Wezembeek-Oppem*, november 2002, 2-4; [www.derand.be/28061fil](http://www.derand.be/28061fil).

<sup>422</sup> Zie Stéphane BRUCHFELD & Paul LEVINE *Tell Ye Your Children. A Book About the Holocaust in Europe 1933-1945*, Stockholm, Regeringskansliet, 1998.

## ALGEMEEN BESLUIT

Op basis van de buitenlandse studies en ervaringen kan geconcludeerd worden dat inhoudelijke Holocausteducatie in het Vlaamse basisonderwijs mogelijk is. Wat de eerste en tweede graad betreft, lijkt het er op dat het geen nut heeft om Holocausteducatie te organiseren, gegeven het intellectuele en emotionele ontwikkelingsniveau van deze kinderen. Voor de eerste twee graden zijn er voldoende aanknopingspunten in de leerplannen om ethische opvoeding te onderwijzen.

De controversiële en politiek geladen aard van de Holocaust maakt het noodzakelijk dat leerkrachten inzicht verwerven in de aard van de historische en pedagogische controverses. Zonder dat inzicht lessen over de Holocaust organiseren kan leiden tot contraproductieve pedagogische resultaten. Een uitgewerkt lessenspakket biedt geen uitweg uit het mijnenveld van de controverses, want de Amerikaanse praktijk heeft aangetoond dat elk lessenspakket het standpunt van de samensteller reflecteert en dus nooit objectief kan zijn. Deze thesis heeft ook aangetoond dat wanneer inspiratie gezocht wordt in de wijze waarop in andere landen Holocaustonderwijs wordt georganiseerd, men er zich van bewust moet zijn dat die lessenspakketten beïnvloed werden door de politieke en socio-culturele context van die landen. Het kopiëren van buitenlandse ervaringen of lessenspakketten zonder die context te kennen en te evalueren, is absoluut te vermijden. De didactiek van de historische empathie biedt wel een uitweg uit het mijnenveld van controverses. Deze didactiek biedt immers geen voorgeprogrammeerd perspectivistisch lessenspakket, maar een wetenschappelijke methode om controversiële historische gebeurtenissen te analyseren en biedt bovendien een alternatief voor simplistische antwoorden op complexe vragen. De methode is tijdrovend en veeleisend voor leerkrachten en leerlingen, maar wetenschappelijke studies hebben aangetoond dat kinderen vanaf 10 jaar met de methode kunnen werken. De methode is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek van het historisch denkvermogen van kinderen. Hieruit is gebleken dat kinderen een dynamisch historisch denkproces doorlopen. Kinderen verklaren historisch gedrag eerst als dom en vervolgens met stereotypen, maar naarmate ze ouder worden kunnen ze het potentieel ontwikkelen om meer genuanceerd historisch te denken. De didactiek van historische empathie wil kinderen er toe brengen om op een hoger, meer objectief historisch niveau te denken. Vanuit die invalshoek wordt de doelstelling van Holocausteducatie concreet, maar bescheiden geformuleerd: het aanzetten van kinderen tot het ontwikkelen van een kritisch denkvermogen als verweermiddel tegen de universele mogelijkheid van het kwaad.

Deze studie heeft de krijtlijnen getrokken waarbinnen Holocausteducatie in de basisschool zou kunnen geïmplementeerd worden. Bijkomend onderzoek is gewenst om de voorgestelde concrete benadering te kunnen evalueren. De ultieme vragen die nog moeten beantwoord worden zijn niet academisch van aard. Is het beleid bereid om de nodige tijd en budgetten te alloceren aan deze vorm van Holocausteducatie? Moet onderwijs gericht zijn op het verwerven van kennis of op het ontwikkelen van het vermogen tot zelfstandig en kritisch nadenken? En tenslotte: kan de voorgestelde bescheiden doelstelling wel concurreren met de klassieke, maar nog steeds levendige brood en spelen-cultuur?