

**Driemaandelijks Tijdschrift  
van de Auschwitz Stichting**

**Nr. 63 April-Juni 1999**

**Inhoudstafel**

- 3 **Baron Paul HALTER**, *Editoriaal.*
- 7 **Yannis THANASSEKOS**. *«Auschwitz» op school ?*
- 19 **Jean-Paul WIBRIN**. *De herinnering aan Auschwitz in het onderwijs: een pedagogie van de emotie ?*
- 35 **Patrice VAN LAETHEM**. *Holocaust, Shoah en genocide : een semantische interpretatie.*
- 41 **Prof. Dr. Ido ABRAM**. *Opvoeding na Auschwitz, ook voor jonge kinderen !*
- 49 **Patrice VAN LAETHEM**. *De digitalisatie van de Transportlisten door het Joods Museum van Deportatie en Verzet van Mechelen.*
- 53 **MEDEDELINGEN**
- Prijs 'Jeugd en Civisme 1999' Antwerpen.
  - Het verleden voor vandaag.
  - Studiereis naar Auschwitz-Birkenau van 6 t.e.m. 11 april 1999.
  - Verhandelingswedstrijd 1998-1999: «Wie luistert naar een getuige, wordt zelf een getuige».
  - Prijs van de Auschwitz Stichting 1999.
- 67 **PEDAGOGISCHE DIENSTEN**
- 77 **NIEUWE AANWINSTEN VAN DE BIBLIOTHEEK**



**Baron Paul HALTER**

**Voorzitter Stichting**

**Auschwitz**

## **Editoriaal**

Dit nummer dat voor u ligt, beste lezer, staat voornamelijk in het teken van het onderwijs en van de plaats die de nazimisdaden en -volkenmoorden daarin neemt. De vraag die leerkrachten en vormingswerkers zich moeten stellen is niet of ze wel moeten vertellen over die misdaden en genocides, maar wel hoe ze dat moeten doen.

Onderwijzen over 'Auschwitz' is complex en moet rekening houden met verschillende factoren. Zowel contextuele, historisch-kritische als pedagogische elementen beïnvloeden op de ene of andere manier het spreken over 'Auschwitz' en de nazimisdaden en -genocides in de klas. Ook niet onbelangrijk is de rol van de emotie die loskomt bij dergelijk onderricht.

De Auschwitz Stichting maakt van 'het opvoeden na Auschwitz' haar belangrijkste taak. Ze probeert met wetenschappelijke argumenten een antwoord te bieden aan de ontkenners, ze strijdt iedere dag opnieuw tegen de ontmenselijking die vandaag nog vaak voortkomt, tegen extremisme, fascisme en elke vorm van racisme. Ze probeert 'de les van Auschwitz' door te geven en biedt hulp aan al diegenen die deze problematiek ter harte nemen. Ze probeert antwoorden te geven op de vragen die onherroepelijk opkomen wanneer men de gebeurtenis in de klas aanhaalt.

Deze uitgave wil dan ook enkele antwoorden bieden op de vragen die leerkrachten en vormingswerkers zich kunnen stellen bij hun aanpak en benadering van 'Auschwitz' in de klas.

De eerste bijdrage, van Yannis Thanassekos, directeur van de Stichting, zet dan ook, theoretisch, enkele algemene beschouwingen uiteen over het onderwijzen van 'Auschwitz': de vorming van leerkrachten, het pedago-

gisch gebruik van 'Auschwitz' en de manier waarop die kennis het best wordt doorgegeven.

De tweede bijdrage, van de Franstalige leraar Wibrin, geeft een beeld van hoe dit in de praktijk gebeurt en kan gebeuren. Dit artikel is een persoonlijke interpretatie, maar heeft een algemeen karakter door de aard van de hypothesen die worden voorgesteld. Toch moet men dit artikel veeleer zien als een uitnodiging aan leerkrachten uit het Vlaams onderwijs en vormingswerkers na te denken over de methode van dergelijk onderwijs.

In een derde bijdrage gaan we zoeken naar de terminologie van het gebeuren. Welke term geven aan de moord op zes miljoen Europese joden? Een goed onderricht over de nazimisdaden en -genocides begint altijd bij een historisch correcte benaming van het gebeuren.

Prof. Dr. Ido Abram, medewerker van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum van Utrecht en bijzonder hoogleraar bij de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam, vindt dat 'opvoeding na Auschwitz' twee dingen betekent: lesgeven over de nazimisdaden en -genocides en opvoeding in het algemeen. U leest zijn bevindingen in dit nummer.

Het Joods Museum van Deportatie en Verzet van Mechelen heeft onlangs de transportlijsten, de inventarissen van de 26 konvooien die vanuit Mechelen naar Auschwitz meer dan 25.257 mensen hebben gedeporteerd, gedigitaliseerd. Omdat dit project historisch van onschatbare waarde is, stellen we het u in dit nummer voor.

De jaarlijkse verhandelingswedstrijd, de studiereis naar de kampen van Auschwitz-Birkenau en de steun aan verschillende pedagogische projecten, zijn het beste bewijs dat 'opvoeding na Auschwitz' de hoofdprioriteit is van de Stichting.

De verhandelingswedstrijd, onder voorzitterschap van Paul De Keulenaer, beheerder van de Stichting, staat dit jaar in het teken van de getuige en zijn getuigenis, die van zijn aanhoorder zelf een getuige maakt. De jury, bestaande uit leerkrachten, leden van het inspectiekorps en leden van de Raad van Beheer, bepaalde het thema: «*Wie luistert naar een getuige, wordt zelf een getuige*». Die jury geeft blijk van een grote betrokkenheid in het volbrengen van die taak, die niet altijd even gemakkelijk is. Onze dank gaat zeker en

vast naar hem uit, alsook naar de verschillende provinciale overheden, die deze wedstrijd mogelijk maken. Verder in dit nummer vindt u meer informatie over deze -en andere- activiteiten.



Yannis

THANASSEKOS

Directeur van de

Auschwitz Stichting

## «Auschwitz» op school ?<sup>1</sup>

Enkele jaren al behoren de vragen over het onderricht van de nazimisdaden en -genocides tot een van de belangrijkste bekommernissen van bepaalde educatieve milieus en verenigingen van overlevenden van concentratie- en vernietigingskampen. Bedacht door bijzonder gemotiveerde leraars en uitgewerkt in een geest die didactische zorg en burgerlijk militantisme combineert, zien jaar na jaar steeds meer pedagogische projecten en activiteiten het daglicht. In bijna alle colloquia vindt men een pedagogisch luik terug, dat voor een vruchtbare uitwisseling van ervaringen tussen de leraars zorgt. Er worden ook vele ontmoetingen georganiseerd om hen te informeren. Het fenomeen heeft zelfs zo'n uitbreiding genomen, dat het voortaan heel moeilijk of zelfs onmogelijk is om een algemeen overzicht te geven dat zowel kwalitatief als kwantitatief voldoet. Tegelijk ontstaan meer circumstanciële debatten met het doel de krachtlijnen van de opgedane ervaring te analyseren en te beoordelen. In dat opzicht zijn de artikels van mevrouw Emma Schnur<sup>2</sup>, als antwoord op de stellingen van de leraars Jean-François Forges<sup>3</sup> en Robert Redecker<sup>4</sup>, de knuppel in het hoenderhok. Het werk van mevrouw Schnur overtreft in ruime mate het precieze kader van de stellingen van de genoemde leraars en de toon van haar bijdragen nodigt -vooral door hun polemische aspecten- uit tot een meer algemene reflectie over de fundamentele doelstellingen van een dergelijk onderricht.

Hoewel ik de kans heb gehad het verloop van meerdere pedagogische projecten in diverse Europese landen te volgen, beperk ik mij tot enkele reflecties over mijn ervaringen in België. De voorgestelde analyse is bijgevolg geen veralgemening. Ze nodigt eerder uit tot een vergelijking met wat in andere landen op dat vlak gebeurt. Toch zullen de geformuleerde denkpijpen een meer algemeen karakter hebben en

kunnen ze het voorwerp vormen van een discussie die de lokale eigenheden overstijgt.

De eerste vraag die ik wil behandelen betreft de vorming van de leerkrachten zelf in deze problematiek, waarvan we allen de complexiteit en de duidelijk interdisciplinaire aspecten erkennen. Uit een enquête die we in Franstalig België hebben gerealiseerd<sup>5</sup>, blijkt dat zelfs de meest gemotiveerde en geëngageerde leerkrachten op dat gebied een belangrijk -en soms zelfs treffend- tekort vertonen. Dat mag weliswaar niet enkel worden toegeschreven aan de leerkrachten zelf, die niet alleen blijf geven van een bewonderenswaardige, doorgedreven wil, maar ook van een opmerkelijke zin voor initiatief in een -vaak tegengesteld-institutioneel en pedagogisch kader. Maar globaal gezien lijkt het onderricht over deze problematiek -complex op zich en getekend door zijn ethisch gewicht en de aanwezigheid van de getuige en het getuigenis- geen gebruik te maken van de cognitieve vereisten die nochtans levensnoodzakelijk zijn voor een kwalitatief onderwijs op niveau<sup>6</sup>. Mogen we bijvoorbeeld de leerlingen van het laatste jaar van het secundair onderwijs met deze problematiek confronteren, zonder eerst een uitvoerige uiteenzetting te hebben gegeven over de Weimarepubliek, de mechanismen achter Hitlers greep naar de macht, de complexe structuren van het Derde Rijk en de diverse aspecten van haar politiek -die we niet alleen maar kunnen herleiden tot een criminele dimensie? Die vragen moeten we niet alleen maar in de historische wetenschap stellen. Ook in andere disciplines zal het resultaat gelijkaardig zijn. Of het nu gaat om de filosofie, de literatuur, de ethiek of de religie, de behandeling van die vragen in het onderwijs is niet mogelijk zonder bepaalde theoretische en intellectuele hulpmiddelen. Zij moeten ons zowel leiden in de studie van de thema's als in de definitie van de in de praktijk om te zetten pedagogie. Ik heb de indruk, gevoed door een aantal persoonlijke ervaringen, dat al die vereisten, die nochtans onontbeerlijk zijn voor een inzicht in de verschillende schakels en de context, of worden verwaarloosd of tot in het extreme worden geformaliseerd. Door tijds-, programma- en kalenderdruk, worden een hele reeks -zowel historische als conceptuele- stappen overgeslagen, om zo in de kortste keren het hoofdstuk 'Auschwitz' te kunnen aansnijden. Tenminste, als niet enkel het hoofdstuk 'Shoah' wordt aangesneden. Die laatste pedagogische 'verenging' drukt op haar beurt een andere vereenvoudiging uit : de reductie van een reeks andere vereisten, die noodzakelijk zijn voor een inzicht in het repressieve sys-



teem en de criminaliteit van de nazi's in haar geheel, tot de eenvoudige, formele informatie. Als die voorwaarden al gewoon niet worden overboord gegooid. Toch zijn er leerkrachten, zowel in België als in andere landen, die zo'n veralgemeningen proberen te vermijden. Maar uit mijn eigen ervaringen kan ik afleiden dat de algemene tendens alvast die richting uitgaat. Ik denk dat we onze pedagogische taken beter zouden kunnen definiëren en de moraliserende inkrimping tot de categorie van de 'herinneringsplicht' zouden vermijden als de leerkrachten die voorafgaandelijke kennis zouden hebben.

Om kort een antwoord te geven op die eerste vraag, zou ik zeggen dat het er in de eerste plaats op aan komt samen te praten over de initiatieven die, ook op institutioneel vlak, moeten worden genomen om de afstand tussen de legitieme pedagogische focus op deze problematiek en het contextuele vormings- en kennisniveau dat dat onderricht vereist, te dichten. Zeker vooraleer de diverse pedagogische initiatieven op het terrein verworden tot een banalisering door hun quasi gestandaardiseerde herhaling (uitstappen naar sites en herdenkingsplaatsen, tentoonstellingen, films, video's, getuigenissen in scholen, wedstrijden,...). Ik ben bijvoorbeeld verbaasd wanneer ik het met sommige leerkrachten heb over de bekende tekst van Martin Broszat '*Plädoyer für eine Historisierung des Nationalsozialismus*'<sup>7</sup> als element van reflectie op de pedagogische vereenvoudigingen waarnaar men vaak teruggrijpt -soms door er misbruik van te maken- bij het onderwijzen van de geschiedenis van het Derde Rijk. Buiten het feit dat de tekst zelf meestal bij de leerkrachten niet is gekend, wat we kunnen begrijpen, kenmerkt hun houding zich door het overslaan van de historiografische en ethische problemen, met het argument dat dat soort bijdragen eerder voortkomt uit onderzoek dan uit het onderwijs in de secundaire cyclus. Ik denk dat men de verbanden die men, vooral in een dergelijke thematiek, dient te leggen tussen de verwerking en de overdracht van de kennis, slecht aanpakt<sup>8</sup>.

De tweede vraag die ik wil opwerpen betreft het vooropgesteld pedagogisch gebruik van de nazimisdaden en -genocides -en van de Shoah in het bijzonder. Op voorwaarde dat men niet de mechanismen van een specifiek etatistische criminaliteit beschrijft, maar de inhoud zelf van deze extreme ervaring en haar betekenis voor de aantasting van het zelfbewustzijn, aankaart.

In ruime zin is het pedagogische gebruik van 'Auschwitz' (de 'les van Auschwitz') gebaseerd op de normatieve tegenwaarde die men haar toekent als tegenmodel voor elke politieke opvoeding en negatieve standaard van elke rechtsstaat. In dat verband blijkt de geschiedenis van het nationaal-socialisme terecht onvervangbaar -door haar suggestieve kracht als tegenmodel van burgerlijkheid- voor de conceptuele oriëntatie en wereld van de hedendaagse tijd. Hoe meer men zich vastbijt in de exploratie van het enigma van de nazi-criminaliteit, hoe meer men ervan bewust wordt dat het hier niet gaat om een tegenmodel dat ons nog zou kunnen leiden, maar wel om een zwart gat, waar alles wordt beschadigd en waar oriëntaties met elkaar botsen en vervagen. De negativiteit lijkt hier alles op te slorpen, ze wordt absoluut en onmogelijk om via dialectiek te overwinnen. Het is bijgevolg gerechtvaardigd zich de vraag te stellen hoe en in welke mate men van zo'n radicale negativiteit het onderwerp kan maken, niet van een intieme meditatie, maar van een algemeen, ruim verspreid onderwijs. Pedagogisch gesproken is er een gangbare manier om die vraag te omzeilen. Die omzeiling bestaat erin een evenwichtige interpretatie van de negativiteit aan te nemen door de positieve waarden, zoals verzetsdaden -zowel actieve als passieve- en solidariteit in die onmenselijke en afschrikwekkende omgeving, te laten primeren. Die manier van voorstellen, die overvloedig door voorbeelden wordt gevoed, maar soms ook wordt herleid tot een retorische confrontatie met stereotiepe beelden, leidt uiteindelijk op het ethische vlak tot een herhaalde bevestiging van een triviale 'antropologische' waarheid van het type 'elke mens verenigt het goede en het kwade in zich'<sup>9</sup>. Omdat ze het permanent karakter en de stabiliteit van de mechanismen van identificatie en tegen-identificatie vooronderstelt, zijn enige reserves tegenover de pedagogische doeltreffendheid van zo'n 'les' niet uit de lucht, vooral omdat die 'les' zich tot jongeren richt. Ten tweede laat een dergelijke interpretatie uitschijnen dat 'Auschwitz' niets zou hebben bijgedragen tot de historische kennis en tot onze kennis van mens en maatschappij. Het is net deze vraag die aan de basis ligt van onze extreme interesse voor deze problematiek : waarom en op welke manier verstoort deze 'nutteloze kennis' onze band met de wereld -onze kennis, denkbeelden, waarden (zelfs de meest diep verankerde) en tradities inbegrepen ? We moeten rekening houden met het radicale karakter van de vraag die Auschwitz heeft gesteld : waarop kunnen we steunen om de verwoestende effecten van dit 'totaal verlies van vertrouwen in de mensheid' dat 'Auschwitz' onherroepelijk

heeft veroorzaakt, te boven te komen ? Die vraag is des te crucialer voor de leerkracht omdat zijn 'eerste pedagogisch doel het geven van vertrouwen in de wereld is'<sup>10</sup>. Ik begrijp bijgevolg leerkrachten die, zoals de heer Forges, weigeren voor de gemakkelijkste oplossing te kiezen en met vuur en overtuiging pleiten voor een onderwijs dat de verantwoordelijkheid opneemt van een directe confrontatie met de kern van het probleem - 'zonder geruststellende hoop en zonder enige troost'<sup>11</sup>. De keuze van de film *Shoah* als geprivilegieerd pedagogisch instrument zegt genoeg over de pedagogische proef die ze beogen.

Maar de vraag blijft : wat heeft 'Auschwitz' nog meer bijgedragen tot onze overdraagbare kennis en op welke manier kan en moet die bijdrage worden doorgegeven -via het onderwijs welteverstaan. Op dat vlak kan men het belang van de vragen, aangebracht door mevrouw Emma Schnur, niet ontkennen. Hoe zal dit 'weten', als resultaat van die extreme historische ervaring, onze andere kennis, onze denktradities, sociale en gedragsnormen beïnvloeden ? Een simpele aanvulling of een schok met onvoorziene effecten, diepgaande veranderingen ? Kunnen we deze effecten voorzien en inschatten bij jongeren die op school kennis en sociaal gedrag verwerven ? Zo'n vraag spreekt geen enkel oordeel uit, ook niet impliciet, over de maturiteit van de jongeren van vandaag. De moderne wereld met zijn communicatietechnieken en spektakelwaarde van alles en niets, heeft hen al ruimschoots ondergedompeld in een omgeving waar normen vervagen, waarden zeldzaam worden en waar de illusie groeit dat men directe en onmiddellijke toegang heeft tot kennis en informatie. Het gaat hier om de school als instituut en zijn rol in het verwerven van kennis, in de 'wijze van handelen' en 'zijn'. Het is in functie van deze taak dat men de rol van 'Auschwitz' in het onderwijs moet beschouwen. Tenzij het gaat om een eerste initiatie, betekent die pedagogische optiek dat we kwalificaties als 'onoverdraagbaar', 'onbegrijpelijk', 'onuitspreekbaar' en 'onvoorstelbaar', vaak gebruikte termen om de gebeurtenis te beschrijven, moeten herbekijken. Tenzij we de leerlingen willen vrijwaren van een theologische houding van gelatenheid en angst voor de 'ondoordringelijke wegen van het absolute kwaad', is het ook belangrijk de vraag naar het 'waarom'<sup>12</sup> niet te negeren en het 'onnoembare' niet te verzwijgen<sup>13</sup>. Als de confrontatie met de 'onbestaande zin van Auschwitz' tot geen objectiverende en daarom overdraagbare kennis leidt, kan die thematiek zich bezwaarlijk in het onderwijs en de pedagogie

integreren<sup>14</sup>. Het risico bestaat hier 'Auschwitz' te situeren in een onherroepelijk gesloten ruimte, opgedragen aan de rite, de herdenking en de emotie die de gebeurtenis veroorzaken. Niet om kennis voort te brengen, maar om een einde te maken aan de vernietiging van de zin en het mentale, waartoe de gebeurtenis 'Auschwitz' heeft geleid. Het bestempelen van elke poging tot begrijpen als '*obscurité absolue*'<sup>15</sup> kan de mogelijkheid tot inzicht enkel hinderen, zeker bij jongeren. Verstoken van filosofische bagage -die evidenties soms complex maakt- denken jongeren in hun eenvoudig realisme dat als die zaken door toedoen van de mens zijn gebeurd, er geen enkele reden is waarom hij die dan niet kan begrijpen. Daarom is het beter de vraag anders te formuleren : wat weerhoudt ons, wetende subjecten, van een begrippelijke benadering van het fenomeen ? Die vraag ontwijken, is gevangen blijven in het web van de emotie en het gebruik van de afschuw. En die brengen noch kennis noch zin voort. Elke poging tot begrijpen kan hier enkel het resultaat zijn van een strijd tegen wat in de gebeurtenis zelf voortdurend die poging teniet doet en tegen wat onze geest en onze cognitieve faculteiten verlamt. Voor we het hebben over kennisoverdracht via de school, stelt zich de vraag of de leerkracht zelf voldoende voorbereid en gewaard is om deze vragen te trotseren.

Wat moet men van deze ervaring doorgeven ? Aan die vraag gaat nog een andere noodzakelijke vraag vooraf : waarom en hoe kan de leerling zich door Auschwitz betrokken voelen ? Die vraag beantwoorden we doorgaans op twee manieren : hetzij door de affectie en de emotie in te schakelen -de onmogelijkheid onverschillig te blijven voor zo'n lijden : we doen een beroep op het medeleven, hetzij door 'Auschwitz' preventief voor te stellen als een duidelijke bedreiging ('Kijk wat er kan gebeuren als men niet oplet' : men appelleert aan de waakzaamheid, het geheugen wordt als 'burgerlijk vaccin' gebruikt). Die twee antwoorden zijn op zich wel volkomen gerechtvaardigd en gefundeerd, maar roepen toch enige twijfel op aangaande hun pedagogische doeltreffendheid, vooral op lange termijn. Om te bepalen wat men van die ervaring moet doorgeven, moet men achter die twee antwoorden zoeken, die de echte moeilijkheden van dat onderricht enkel verhullen. Ik zou zeggen dat de grootste moeilijkheid van het '*Eduquer contre Auschwitz*' (om de titel van het werk van J.-F. Forges over te nemen) niet ligt in de verwoestende effecten van het weten -een probleem waarvan ik de ernst niet ontken, maar dat een geschikte pedagogie<sup>16</sup> kan oplossen, noch in de

radicale en absolute eigenheid van de gebeurtenis -die these dreigt de gebeurtenis te dehistoriciseren en verliest uit het oog dat die eigenheid wordt uitgemaakt door onze houding tegenover de gebeurtenis, noch in haar onmogelijk karakter tot rationele analyse -als die these niet rationeel wordt bepaald, kan ze de vrije loop laten aan om het even welke spiritualistische interpretatie van het fenomeen. En ook niet in de afschuw en het geweld dat Auschwitz ons toont -die these vergeet dat wij iedere dag worden overspoeld door zo'n beelden. Maar in de moeilijkheid Auschwitz te 'denken' in zijn tragische ambivalentie : een ontketende, ontoomde, verbitterde uitvoering en een extreme, buiten proporties gelaten uitvoering -en daarom tegelijk ook een uitzonderlijke en ethisch niet te verantwoorden uitvoering- van sommige elementen die nochtans inherent zijn aan de sociale verbanden die normale gedragingen van een 'normale' maatschappij kenmerken. We leven nog altijd in een kader en een context die Auschwitz mogelijk hebben gemaakt. Die vaststelling dreigt om twee redenen te worden vergeten : enerzijds door de tijd die ons van de gebeurtenis scheidt, anderzijds door de voorstelling van Auschwitz als het gezicht van het absolute kwaad, dat de samenleving en de mensheid als het ware van buitenaf lijkt te hebben getroffen. Nemen we het principe van de autonomie als voorbeeld. Dat drukt de wil uit te strijden tegen alles wat bijdraagt tot een soort geweten dat het principe van autonomie als doel voor de mens uit het oog verliest. We weten dat dat geweten en die verbanden centraal staan in het principe 'Auschwitz'. De anderen als 'dingen' beschouwen, het mens-zijn van iedere mens, het principe van autonomie en de mogelijkheid tot autodeterminatie, ontkennen. Dat is de zin van de ontmenselijking in Auschwitz. En dat gaat iedereen aan, omdat die aanslag op de andere ook een negatie van zichzelf inhoudt. In tegenstelling tot wat men denkt, ligt de grootste pedagogische moeilijkheid niet in de analyse en de presentatie van het kampensysteem als uiterste paradigma van die voorstelling van de mens, maar wel in het feit dat die voorstelling in zijn meeste elementaire vorm aanwezig en werkzaam is in het normale functioneren van onze samenleving. Ik denk niet dat het nodig is hier aan te tonen dat dat aangetast gewetensprincipe inherent is aan de normale sociale relaties van onze verdeelde, antagonistische en ongelijke maatschappij. Geen enkel milieu, geen enkele sociale praktijk -inclusief economie, politiek, cultuur, communicatie en het privé-leven zelf- blijft gespaard van dat type geweten en verbanden in het normale functioneren van onze samenleving. '*Eduquer contre Auschwitz*' is dan

de zoektocht, in zichzelf en in de sociale praktijk -het onderwijs inbegrepen, naar de vele uitingen en infiltraties van dat type geweten, dat ons en de anderen op een nauwelijks waarneembare wijze degradeert tot het niveau van dingen en middelen. Het grootste bezwaar tegen die argumentatie zou erin bestaan te zeggen dat ze bijdraagt tot het normaliseren en zelfs banaliseren van 'Auschwitz', omdat die stelling 'Auschwitz' voorstelt als het begin, al is het dan een brutaal begin, van normale levenscondities en een normale levenscontext. Dat bezwaar wordt echter opgeheven, als men de inzet ervan begrijpt. Moet ik van 'Auschwitz' een afschrikmiddel maken om mijn medemens aan de sociale, politieke en ethische 'norm' te laten voldoen of mag ik, met de extreme ervaring van 'Auschwitz' als basis, die norm niet alleen maar in vraag stellen, maar ook compromitteren, beschuldigen en veroordelen, tot op het punt de overeenkomst met wat 'is' te verbreken? In die benadering is 'Auschwitz' niet langer het absoluut negatief feit dat het geweten verlamt en immobiliseert, maar maakt de gebeurtenis een radicale en positieve kritiek van de hedendaagse samenleving mogelijk. 'Auschwitz' houdt op een 'rariteit' te zijn die zowel afschrikt als fascineert<sup>17</sup>. Het wordt een cruciale historische test om wat in het individuele en collectieve geheugen als normaal gegrift staat, te denormaliseren.

Men zou ook andere voorbeelden kunnen aanhalen die, pedagogisch gesproken, kunnen leiden tot een diepgaande reflectie op de ambivalente verhouding tussen 'normaliteit' en 'abnormaliteit'. Ik denk hier aan de fundamentele vraag, die de bureaucratische instelling en de technicistische reflex opwerpen, over de scheiding van doel en middelen en de daaruitvolgende neiging elk politiek probleem te vertalen in een technisch probleem. Sinds het ons niet meer is toegestaan beulen en uitvoerders te diaboliseren en hen als 'beesten' te bestempelen, weten we dat die bureaucratische en technische reflexen en gedragingen niet enkel erkend zijn als belangrijke factoren in de realisatie van het onnoembare, maar dat ze nog steeds deel uitmaken van de kern van de hedendaagse normaliteit en levenscontext. Is ook de 'groepsgeest', die verantwoordelijk is geweest voor vele onnoembare daden, vandaag als denkbeeld niet ruim aanwezig, ook al heeft ze dan de vorm aangenomen van communautaire twisten, identiteitsconflicten en nationalistische agressie? Wordt de 'overbodige' mens, mikpunt van het nazi-totalitarisme, vandaag niet weergegeven in die duizenden mannen en vrouwen die aan de kant worden gescho-

ven door een technestructuur die enkel oog heeft voor zichzelf ? Is die mens, die vluchteling (en de vele duizenden met hem) die van hot naar her wordt gestuurd, met behulp van de televisie niet onze buur geworden ?

Het is duidelijk wat een dergelijke omkering van het perspectief met zich meebrengt : als men Auschwitz niet alleen maar herleidt tot een morele en spirituele verontwaardiging, leidt de gebeurtenis tot een sociale kritiek van het heden, tot een sociale kritiek *hic et nunc*. Is 'hoe in de klas spreken over Auschwitz ?' een probleem, dan ligt dat voornamelijk in de vraag : 'hoe leer ik vandaag de mensen aan kritisch te laten nadenken, nochtans de enige methode om heden en verleden te begrijpen ?' ; en in de vraag : 'hoe kan ik de kritiek herstellen als manier om de wereld vanop een afstand te bekijken en het spel, zijn spel, niet mee te spelen ?' Die situatie heeft natuurlijk gevolgen voor het onderwijs in het algemeen en voor de manier van lesgeven over Auschwitz in het bijzonder. Ook biedt ze al een antwoord op de vragen -in de vorm van bezwaren, van mevrouw Schnur : die kennis wordt niet zomaar toegevoegd aan onze andere kennis, tradities en normen. Integendeel, ze stelt die in vraag, past ze aan en vernietigt ze zelfs. Ze creëert een beschermende afstand tegenover wat 'is' en tegenover wat vandaag wordt geponeerd als een normale en quasi natuurlijke voorstelling van de bestaande sociale verbanden. Moet de leraar tegenover zijn leerlingen de verantwoordelijkheid op zich nemen het heden, dat wordt blootgesteld aan de kritiek van Auschwitz, radicaal in vraag te stellen ? Ja, hij heeft geen keuze ! Als hij dat niet doet, is zijn onderricht op dat domein niet meer dan een manier om zijn geweten te sussen door middel van een moraliserend discours.

Als het gebruik van 'Auschwitz' leidt tot het herstellen van een levendige kritiek op onze maatschappij, zal zijn les misschien tot iets hebben geleid. Ik denk dat de leraars die, zoals Jean-François Forges en zovele anderen, lichaam en ziel investeren in het behoud van de herinnering aan de nazi-misdaden en -genocides, die idee steunen en er in hun lessen evenzeer voor pleiten als in hun leven als burgers.

<sup>1</sup> Deze bijdrage is de vertaling van de tekst '*Auschwitz à l'école*'. Vertaling door Sandra Arco, licentiaat in de geschiedenis.

<sup>2</sup> SCHNUR, E. Pédagogiser la Shoah?. In *Le débat*, nr. 96, september-oktober 1997, pp. 122-140 en SCHNUR, E. A propos du livre 'Eduquer contre Auschwitz'. In *Revue de l'histoire de la Shoah*, nr. 168, mei-oktober 1998, pp. 227-234.

<sup>3</sup> FORGES, J.-F. *Eduquer contre Auschwitz. Histoire et Mémoire*. Paris, 1997, 155 p.



<sup>4</sup> Auteur van vele bijdragen over de geschiedenis van de Shoah, meer bepaald in de tijdschriften *Les Temps Modernes*, *L'Arche* en *Commentaires*, waarin hij zijn pedagogische stellingen en ervaringen relateert aan onder meer de film *Shoah* van Claude Lanzmann.

<sup>5</sup> THANASSEKOS, Y. en VAN LANDSCHOOT, A. Une enquête pédagogique. In *Bulletin Trimestriel de la Fondation Auschwitz*, nr. 58, januari-maart 1998, pp. 7-73.

<sup>6</sup> Wel is het zo dat de snelle vooruitgang in het onderzoek tijdens de laatste tien à twintig jaar een integratie in het onderwijs bemoeilijkt. In dat verband dreigt de afstand tussen de proliferatie van pedagogische projecten en het vormingsniveau dat dergelijk onderricht vereist, groter te worden.

<sup>7</sup> BROSZAT, M. Plädoyer für eine Historisierung des Nationalsozialismus. In GRAML, H. en HENKE, K.-D. (red.) *Nach Hitler. Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte. Beiträge von Martin Broszat*. R. Oldenbourg Verlag, München, 1987, pp. 159-173. Zie ook BROSZAT, M. Plaidoyer pour une historisation du national-socialisme. In *Bulletin Trimestriel de la Fondation Auschwitz*, nr. 24, april-september 1990, pp. 27-42 (vertaald door Gérard Losson). Zie ook BROSZAT, M. en FRIEDLÄNDER, S. Um die Historisierung des Nationalsozialismus. Ein briefwechsel. In *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, nr. 36/2, april 1988, pp. 339-372. Deze briefwisseling bestaat ook in een Franse vertaling: BROSZAT, M. en FRIEDLÄNDER, S. De l'historisation du national-socialisme. Echange de lettres. In *Bulletin Trimestriel de la Fondation Auschwitz*, nr. 24, april-september 1990, pp. 43-86 (vertaald door Gerard Losson).

<sup>8</sup> Naast die 'haast' de Shoah te onderwijzen -een onderricht dat vaak geïmproviseerd is, heeft men ook de belangrijke en dringende bekommernis de burgerzin en de democratische waarden bij te brengen. Die worden bedreigd door de huidige politieke context. We hebben allemaal die diepe en verwoestende angst, veroorzaakt door de kijk op die ervaring. Angst, maar ook betovering. Men moet veel weerstand bieden om zich die historische vragen te stellen die de fundamenteën zelf van het bestaan in vraag stellen. Wanneer de leraar die kennis en waarden overdraagt en dus die thematiek behandelt, behandelt hij ook een groot deel van die vaak onsamenhangende angst waar men geen vat op krijgt. Tenminste wanneer hij zich niet beperkt tot een weergave van de feiten alleen. Om er afstand van te nemen, ontlast hij spontaan en onbewust zijn leerlingen van die angst. In dat geval dient die civieke bekommernis, die legitiem is, ook als afweringsmechanisme, als alibi. 'Auschwitz' is de gebeurtenis bij uitstek die de gemoederen beroert om de confrontatie te vermijden en er zonder kleerscheuren uit te komen. Ik heb enkele keren kunnen zien hoe slecht de leerlingen werden voorbereid voor een getuigenis van een overlevende in de klas. Dit is geen kritiek op de bekwaamheid van de leerkrachten, zij zijn zelf het slachtoffer van een schoolsysteem dat zo'n voorbereiding onmogelijk maakt. Dit is eerder een uitnodiging tot nadenken. Men moet twee keer nadenken vooraleer een getuige in de klas uit te nodigen. Ook voor de toekomst, en de audiovisuele interviews, zal dat zeker nog gelden.

<sup>9</sup> Er is in mijn uiteenzetting geen enkele waardevermindering van de rol van het Verzet en van diens waarde vanuit pedagogisch oogpunt. Integendeel, ik denk zelfs dat het pedagogisch de meest gerechtvaardigde en doeltreffende manier is om via de geschiedenis over de principes van autonomie en vrijheid te onderwijzen. Men moet enkel vermijden deze registers te vermengen, zowel vanwege hun achtergrond, als vanuit pedagogisch standpunt.

<sup>10</sup> FORGES, J.-F. *Op. cit.*, p. 127.

<sup>11</sup> *Idem*, p. 136.

<sup>12</sup> Vreemd genoeg is het net R. Redecker, nochtans een vurige verdediger van het onderwijs over de Shoah, die in navolging van Claude Lanzmann dat verbod met klem oplegt.

<sup>13</sup> Het is interessant vast te stellen dat degenen die het 'stilzwijgen' als enige houding tegenover de gebeurtenis zien, ook diegenen zijn die er het meest over praten, zowel met woorden als in geschriften.



<sup>14</sup> Daarom is niet duidelijk hoe men vanuit pedagogisch oogpunt de these van Claude Lanzmann kan verdedigen -wat Jean-François Forges nochtans lijkt te doen op p. 104-105 van zijn werk- die stelt dat geen enkel echt weten voortkomt uit onderricht. Het is het overbrengen van kennis dat het weten zelf uitmaakt (geciteerd in *Au sujet du Shoah*, Bellin, 1990, p. 279, volgens zijn artikel verschenen in *La Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 'Le Mal', n° 38, herfst 1988).

<sup>15</sup> Dat is de positie van Claude Lanzmann, die men onder verschillende en vaak meer gematigde vorm ook bij vele anderen terugvindt. Ik begrijp het radicaal standpunt van Claude Lanzmann. Voor hem is dit een maatregel het evenement op afstand te houden. Maar die dreigt een contra-productief effect te hebben, ook op ethisch vlak, als elk contextueel inzicht over het hoofd wordt gezien. Met 'contextueel' bedoel ik 'de historische omgeving'. Inzicht in die omgeving en kennis ervan helpen ons de lacunes op te vullen die de documenten ons geven.

<sup>16</sup> Het werk van Jean-François Forges dat mevrouw Emma Schnur hier aanhaalt, bevat vele 'steuntjes' in dit verband.

<sup>17</sup> Die fascinatie, die de brutale menselijke verhoudingen, veroorzaakt door de nazi's en de oorlog, opwekt, mag zeker niet worden ontkend. Ze is al onderwerp geweest van meerdere discussie. Maar men moet hiermee heel voorzichtig zijn bij de jongeren.



Jean-Paul WIBRIN

Leraar

## De herinnering aan Auschwitz in het onderwijs : een pedagogie van de emotie ?\*

Ferdinando Camon vertelt dat Primo Levi *'ne criait pas, n'insultait pas, n'accusait pas, parce qu'il ne voulait pas crier, il voulait beaucoup plus : faire crier'*<sup>1</sup>. Rustig, zonder enige woede. Zo moet volgens Primo Levi de stem zijn van de leerkrachten van het secundair onderwijs wanneer ze in de klas over Auschwitz praten. Ze moeten doen roepen. Al moeten we eerst weten waarom we moeten roepen en met welk doel. Mijn uiteenzetting zal beperkt zijn en zal trachten een antwoord te geven op drie vragen : wat moeten we zeggen over Auschwitz aan leerlingen van het secundair onderwijs, aan jongeren in het algemeen, hoe moeten we er over praten en met welke doelstelling ? Het antwoord op die drieledige en fundamentele vraag is niet altijd eenvoudig<sup>2</sup>. Eerste vraag : wat moeten we zeggen over het 'Auschwitz' in de klas ? Een vrij specifiek drama, bovenaards en bovenmenselijk.

\* Deze tekst is de vertaling van het artikel dat is verschenen in het *Driemaandelijks Tijdschrift van de Stichting Auschwitz*, bijzonder nummer 38-39, oktober-december 1993. Het verenigt in een licht gewijzigde versie twee mededelingen: *'La mémoire d'Auschwitz dans l'enseignement. Pour quoi faire?'* en *'Auschwitz: pour une pédagogie de l'émotion?'*. De eerste mededeling werd gedaan ter gelegenheid van de Internationale Pedagogische Ontmoeting *'Mémoire d'Auschwitz dans l'enseignement. Problèmes et perspectives'*, Brussel, 4-8 november 1991, een organisatie van de Auschwitz Stichting en Aktion Suhnezeichen Friedensdienste e. V.; de tweede werd gedaan ter gelegenheid van het Internationaal Congres *'Histoire et Mémoire des crimes et génocide nazis'*, Brussel, 23-27 november 1992, een organisatie van de Auschwitz Stichting. De vertaling is van de hand van Sandra Arco, licentiaat in de geschiedenis.

Ik beweer niet te weten wat we moeten zeggen en wat we niet moeten zeggen. Ik wens alleen maar enkele algemene opmerkingen te maken die, naar ik vermoed, iedereen zal aanvaarden. Auschwitz is geen ongeluk in de geschiedenis, zoals een meteor, die op een blauwe maandag verschrikkelijke brokken maakt. Auschwitz en het hele nazisysteem van uitroeiing hebben een lange geschiedenis, van meerdere decennia, ja zelfs van meerdere eeuwen. De leraar moet, uiteraard, die context benadrukken. Maar die verklaart ook niet alles : de nazi's hebben hem het karakter van een zondvloed gegeven. En we kunnen niet verwarren : de pogroms zijn niet Auschwitz, en Isabelle, zijnde de katholieke, is niet Hitler. De genocide van de joden en de zigeuners, zoals die

door de nazi's werd voltrokken, heeft een zeer specifiek karakter<sup>3</sup>. De leerkracht kan die eigenheid, die geplanniefierde wil, die minutieuze organisatie, voltrokken zonder scrupules, een hele bevolking uit te roeien, niet onbesproken laten met het voorwendsel dat het nu eenmaal is zoals het is.

De voorstelling van die eigenheid zal automatisch leiden tot die stiekende vraag -een vraag die de Duitsers zich sinds 1945 stellen, en samen met hen alle democraten van de wereld- hoe dit mogelijk is geweest. Die vraag is des te zorgwekkend omdat ze geen bevredigend antwoord krijgt en ze ons terugstuurt naar feiten die vijftig jaar geleden zijn gebeurd, door mensen dicht bij ons, zowel geografisch als cultureel. Die vraag kunnen we dan ook in verschillende componenten ontleden<sup>4</sup> :

1. Hoe is het mogelijk dat Duitsland, dat een culturele voortrekkersrol had, een parel van de filosofie, van de kunsten en de wetenschap was, de fysieke uitroeiing van miljoenen mensen heeft georganiseerd ? En dat op een ingecalculeerde, systematische en industriële manier. Hoe heeft Hitler, nadat hij blijkbaar zeer makkelijk de macht heeft kunnen overnemen, van Duitsland en van de Duitsers voorstanders kunnen maken van een gruwelijke oorlog en van een moordend en geïnstitutionaliseerd antisemitisme ?
2. Hoe is het mogelijk dat een moderne, rationele staat zover is kunnen komen een volledige Europese bevolking uit te roeien, enkel en alleen maar omdat ze joods of zigeuners was ?
3. Hoe is het mogelijk dat een volk, dat op het punt stond volledig uitgeroeid te worden, zulk lot heeft kunnen ondergaan ?
4. Hoe is het mogelijk dat de Duitse arbeidersklasse (vakbonden, communistische en socialistische partij) dit heeft kunnen aanvaarden ? Hoe is het mogelijk dat de Duitsers in het algemeen zoveel blijk hebben gegeven van 'volgzaamheid' en 'ijver' ?
5. Hoe is het mogelijk dat de hele wereld zo'n barbaarsheid heeft kunnen laten plaatsvinden zonder iets ondernomen te hebben om die te doen stoppen, of minstens te vertragen ? Hoe hebben de westerse democratieën dit kunnen laten gebeuren en zich, letterlijk, hebben laten verblinden ?

6. Wat heeft ertoe bijgedragen dat de Duitse politieke evolutie zo anders is geweest dan die in andere landen, terwijl de omgeving gelijkaardig was ? Hoe is het bijvoorbeeld mogelijk dat de economische crisis in de VS leidt tot Roosevelt en de New Deal en in Duitsland tot Hitler en het nazisme ?
7. Hoe is het mogelijk dat christelijk Europa het volk van Israël heeft kunnen laten omkomen -d.w.z. de kinderen van de belofte en de broeders van het ras van Christus- wanneer het niet zelf heeft bijgedragen tot de moord ?

Die vragen, en waarschijnlijk nog vele andere, moeten in de klas aangesneden worden wanneer we de nazigenocides willen meten met een minimum aan wetenschappelijkheid. Maar in het secundair onderwijs is het quasi onmogelijk, tenzij door individuele opdrachten, tientallen lessen te besteden aan dit fundamenteel hoofdstuk. Ook blijven de handboeken aan de oppervlakte wanneer dit onderwerp wordt aangesneden<sup>5</sup>. Werken, zoals het reeds geciteerde van François BEDARIDA, *Le nazisme et le génocide. Histoire et témoignages*, kunnen waardevol zijn. Naast het recent karakter en de up-to-date gehouden bibliografie, biedt het werk van Bédarida het onnoemelijke voordeel geschreven te zijn voor leerkrachten en voor een breed publiek aan wie hij wil ‘*apporter des données sûres et précises sur le génocide nazi à la lumière des travaux les plus récents des historiens*’<sup>6</sup>. De uiteenzetting is helder en we vinden er waardevolle documenten en getuigenissen in terug die men zeer nuttig kan gebruiken tijdens de les. Niet te verwaarlozen ook niet, maar zeer voorzichtig te behandelen wegens hun emotionele invulling, zijn de iconografische documenten : dia’s, video’s, films. Ze zijn talrijk en vaak van zeer hoge kwaliteit<sup>7</sup>. Tweede vraag : hoe praten over Auschwitz tijdens de les ? Het belang van de emotie.

Het is heel moeilijk te spreken over Auschwitz in de klas of er de getuigenis van een overlevende te aanhoren, niet omwille van het wetenschappelijk motief -de feiten zijn gekend, de getuigenissen talrijk en stevig, maar wel om louter psychologische en menselijke motieven : spreken over Auschwitz wekt zulke emoties los die moeilijk te beheersen zijn. Of men nu teksten of foto’s bestudeert, documentaires of films zoals *Shoah* (Claude Lanzmann) bekijkt, of meer nog naar de getuigenis van een overlevende luistert, de emotie is er en ze dreigt elk bewustzijn te overspoelen. Elke keer opnieuw komt de emotie aan de

oppervlakte : we krijgen een krop in de keel, we pinken een traan weg, er vallen drukkende stiltes of bedrieglijke glimlachen maken zich meester van onze gelaatsuitdrukking. Niemand ontsnapt eraan. Van de meest luidruchtige van de leerlingen of van hun leerkrachten, naar de meest discrete. Iedereen ervaart de emotie die loskomt bij de confrontatie met het ongeluk van anderen, met wat een mens een andere mens kan aandoen. Uiteindelijk is dit ook een confrontatie met zichzelf.

Door de terugslag die ze veroorzaakt, door de emotie die ze losweekt, is de herinnering aan Auschwitz uniek of toch bijna. Geen enkele gebeurtenis uit de menselijke geschiedenis wordt op zo'n manier bestudeerd of doorgegeven. Het is onmogelijk te spreken over Auschwitz of Auschwitz te bestuderen zonder er rekening mee te houden. De emotie van de overlevende, de emotie van de getuige<sup>8</sup>, nemen een zeldzame plaats in in de historische kritiek. Enerzijds moet men ze gebruiken -die emoties zijn, denk ik, ook op hun manier een historische bron, anderzijds moet men ze kunnen loslaten. Om geloofwaardig te zijn, moet het wetenschappelijk relaas gewag maken van de emotie op haar juiste plaats. Maar dat onderwerp overstijgt van ver het kader van het secundair onderwijs.

De oorsprong van die emotie is moeilijk te achterhalen : verschillende elementen, niet alleen van sociologische, culturele, morele en filosofische aard, maar ook van persoonlijke aard, treden immers gelijktijdig op. Door de chronologische nabijheid van de gebeurtenissen, door de omvang van de gruwel van mensen die de leeftijd hebben van onze ouders, en dat in een gecultiveerd en geciviliseerd land, door de essentiële vragen die opkomen en elkaar snel opvolgen, en ook doordat ze de bevoorrechte getuige die we zijn in een tweeledige positie, en dus een heel storende, drijven, is elke getuigenis over Auschwitz, elke benadering van de uitroeiing, elke kijk op de genocide, moeilijk te hanteren in het klaslokaal. Ze is veel meer dan een eenvoudige wetenschappelijke informatie over om het even welk onderwerp.

De andere genociden en slachtpartijen -het menselijk genie heeft zich op dat vlak overtroffen- wekken niet diezelfde emoties los : de Karolingische moordpartijen, de inquisitie, de Amerikaanse slachtingen van de 16e en de 19e eeuw, of zelfs, dichterbij ons dan, de verschrikkelijke slachtingen tijdens de Eerste Wereldoorlog, de

Cambodjaanse slachtingen of de Iraakse wreedheden, worden allemaal heel afstandelijk benaderd. Niet Auschwitz. Dat raakt ons veel meer.

De moeilijkheid is niet om de objectieve, verifieerbare, kwantificeerbare feiten weer te geven, wel om de juiste toon te vinden waarop we ze kunnen weergeven : men moet én rekening houden met de herinnering aan de doden en de actie van de overlevenden, én met het geweten van de leerlingen aan wie men het verhaal vertelt. We kunnen ons geen uitsluiers veroorloven.

Eenzijds is het natuurlijk noodzakelijk objectieve informatie door te geven. Een informatie met een wetenschappelijke onderbouw en waarop alle regels van de historische kritiek werden toegepast. De getuigenissen van de overlevenden, de talrijke pedagogische dossiers voldoen aan die vereisten. Maar anderzijds is het vrij duidelijk dat er meer is. Elk discours over Auschwitz, of die nu van de overlevende is, of van de leraar, tracht onbewust en impliciet meer bij te brengen : een zeer eigen emotie. Elk discours over Auschwitz raakt de mens in zijn diepste gevoelens en roept fundamentele vragen op die bij adolescenten zeer gevoelig liggen. Zelfs wanneer de verhalen van de overlevenden met een zekere terughoudendheid worden verteld, als een drama van doden zonder naam en zonder aantal, wekken ze afschuw op en leiden ze tot essentiële vragen. Vragen die men zich op elke leeftijd stelt, maar misschien vooral tijdens de adolescentie : wie zijn de anderen ? Wie ben ik ? En meer bepaald in de context van de concentratiekampen : wie zijn die anderen, die duizenden joden, zigeuners, verzetslui, onschuldigen, die in afschuwelijke omstandigheden zijn omgekomen in Auschwitz ? Wat is hun fout ? Wie zijn die overlevenden ? Wat precies hebben ze gedaan ? Wat maakt van hen overlevenden ? Wie ben ik tegenover hen, tegenover die ellende en die gruwel ? Zolang men er niet dieper op ingaat, zijn de 'risico's' eerder beperkt : zelfs op zestien- of achttienjarige leeftijd is het nog mogelijk de miljoenen slachtoffers van het nazisme zonder specifieke emotie te bekijken. Banaliseren televisiestations over de hele wereld al die massamoorden immers niet ? Bovendien kunnen de omvang van het drama van de concentratiekampen en van de vernietiging, en zijn rationele organisatie de realiteit verhullen en niet veel gevoel oproepen. Als men daarentegen kiest voor een meer 'menselijke' benadering, als men precieze getuigenissen aanhaalt, verhalen van mensen van vlees en bloed, die een naam en een

gezicht hebben, als een overlevende in de klas komt getuigen, dan kan, meer dan bij een simpele getuigenis, de emotie heftig en vernietigend zijn. Al gauw worden de eerste vragen over het 'hoe' en het 'waarom' vervangen door meer essentiële, want meer persoonlijke vragen : wie is die overlevende ? Wat is er bijzonder aan hem ? Waarom beschouw ik hem bijna automatisch als buitengewoon ? Is hij een held, omdat hij de meest opmerkelijke onderneming van 'ontmenselijking' en dood heeft beleefd en overleefd ? Waarom heeft hij het overleefd en anderen niet ? En die anderen, die geen helden zijn ( ? ), wat moet men dan van hen denken ? Zijn ze gestorven voor het simpele feit dat ze bestonden, leefden ? Al die vragen, en nog vele andere als men de slachtoffers vergelijkt met die van andere totalitaire systemen, kunnen nauwelijks beantwoord worden. In elk geval niet op een algemene of definitieve manier.

En deze vragen leiden tot andere, nog meer persoonlijke, intieme en existentiële vragen. Ze overvallen de luisteraar die zich informeert of geïnformeerd wordt over Auschwitz, met een reflectie over zichzelf : waar sta ik tegenover die informatie en tegenover de overlevende ? Als hij het moeilijk heeft zijn verhaal te vertellen, is het voor mij ook moeilijk naar hem te luisteren : hoe kan ik, zelfs al stelt hij het zelf voor, binnendringen in zijn meest persoonlijke leven ? Waarom, zelfs al is het maar tijdens het getuigenis, waag ik het met iemand die ik nauwelijks ken zo'n intiem domein te betreden ? Zal ik plezier beleven aan het getuigenis of zal ik het zo afschuwelijk vinden dat ik er nooit meer over wil horen spreken ? Wat zal mijn houding tegenover Auschwitz zijn ? Er naar vragen ? Overgeven ? Een actie ondernemen ? Mennen dat het leven vandaag mooi is, mooier dan het leven van mijn voorvaderen ? Treuren over de vijftigduizend kinderen die elke dag in de Derde Wereld sterven van de honger en van het gebrek aan verzorging ? Wenen bij het lot van de Koerden, die men maar blijft afslachten ? Spijt tonen over de natuurramp in Bangladesh ? Kortom, wie ben ik ? Waar ben ik ? Wie zijn mijn gelijken ? Wie zijn wij ? Wie is de mens ? Waar is hij toe in staat ? Waarin ligt zijn waardigheid ?

De emotie kan de klas, leerlingen en leraars, in een nog meer verwarrende sfeer brengen. Ik heb in de klas al een overlevende meegemaakt, die was komen getuigen, en die de hele situatie heeft doen kantelen en de rollen heeft omgekeerd. Tijdens zijn exposé over zijn ervaringen in Auschwitz interpelleerde hij ons : verdragen jullie wat ik zeg ? Hoe voe-



len jullie je ? Alsof hij niet langer het slachtoffer was dat het nazi-systeem had moeten ondergaan, maar wij, zijn luisteraars, de slachtoffers waren. Wat wilde hij daarmee bereiken ? Ging het om puur medeleven met ons ? Dat denk ik niet. Wilde hij de schok benadrukken, de emotie nog intenser maken ? Waarschijnlijk. Wilde hij de nadruk leggen, zelfs op de meest onbewuste manier, op zijn rol van de 'held' die weliswaar zwaar, maar in buitengewone omstandigheden had geleden ? Dat is mogelijk. En als, en dat is dramatischer, zijn schijnbare bezorgdheid enkel diende om een treffend inzicht te verbergen ? Misschien beseft de overlevende dat hij aan het eind van zijn leven, zoals de meeste van zijn onfortuinlijke lotgenoten, niet veel aan zijn tijdgenoten heeft doorgegeven. Dat die vaak in hun eigen kleine wereldje leven, zonder veel rekening te houden met de anderen ? Dat de hedendaagse samenleving nauwelijks meer rekenig houdt met de anderen dan die van de jaren 30. Kortom, dat de Mens niet veel van Auschwitz heeft geleerd ?

Het lijkt me echter nog meer plausibel -zoals ik heb kunnen vaststellen in de rurale omgeving waar ik werk, maar ook op vele andere plaatsen- dat er een soort afstand tegenover de Jood bestaat. Die wordt vaak als verschillend beschouwd, als iemand met een buitengewone bestemming, die ook vandaag nog een buitengewoon lot heeft. Praten over het lot van de Joden<sup>9</sup> tijdens de Tweede Wereldoorlog leidt bij de leerlingen automatisch tot de bedenking dat er, volgens hen en dus volgens hun omgeving, een verschil zou bestaan tussen henzelf en de Joden. Aan de ene kant zij, de normale mensen, en aan de andere kant de Joden, met een welbepaald lot. De clichés bestaan nog altijd. *Waarom zijn de Joden zo rijk ? Waarom slagen ze zo goed in zaken ? Waarom zijn er zoveel grote wetenschappers onder hen ? En zoveel grote musici ?* Al die vragen zijn gebaseerd op een onuitgesproken vraag : *waarom hebben ze meer dan wij, de normalen ?* Dat proces is gevaarlijk : omdat men de verschillen niet kan waarnemen en meten, vindt men ze uit, veronderstelt en creëert men ze. Wanneer men die logica helemaal doortrekt, is ze verschrikkelijk : ze constateert en accepteert als feit dat het lot van de Joden buitengewoon is, zelfs tot de dood in Auschwitz toe<sup>10</sup>. Zeggen of geloven dat Joden verschillend zijn, kan leiden tot de ergste intellectuele en morele uitschuivers : Auschwitz op een bepaalde manier 'rechtvaardigen'<sup>11</sup>. De rol van de leraar is hier primordiaal : het waarnemen van verschillen betekent geenszins dat men uitsluiting kan accepteren. Onze leerlingen, die gemakkelijk dingen met elkaar verwarren, moe-

ten bewust worden gemaakt van de catastrofes waartoe dat kan leiden.

Derde vraag : Met welk doel praten over Auschwitz in de klas ? Van emotie tot engagement.

De emotie die elk discours over Auschwitz oproept, is tegelijk het beste en slechtste gevoel : gecultiveerd als gevoel op zich, verrijkt door haar eigen bron, heeft ze niet veel waarde. Daarom leerlingen doen wenen of hen meenemen naar een gruwelijk en sensationeel museum, als dat geen andere zin heeft dan hen gerust te stellen in hun kinderlijke zekerheden waarmee het leven hen heeft omringd en hen ervan te overtuigen dat ze goedhartig zijn omdat ze treuren om het betreuenswaardige lot van hun voorvaderen. Als zich niets anders voordoet dan dat ongetwijfeld intense, maar uiteindelijk lege moment, is het beter de kwestie Auschwitz in de klas niet aan te boren<sup>12</sup>.

Emotie in de klas moet er waarschijnlijk zijn en is ook onvermijdelijk, maar ze mag niet de bovenhand halen. Het is primordiaal de emotie te kanaliseren en ten dienste te stellen van iets anders. Het gevoel laten primeren in de klas betekent het risico nemen van een louter affectieve benadering, van een spel met het geweten van de leerlingen en hen beroven van hun vrije mening.

Buiten de emotie heeft de voorstelling van Auschwitz in de klas een drieledig doel : het respect verzekeren, de waakzaamheid van het bewustzijn stimuleren en aansporen tot engagement.

I.

Iedereen -behalve enkele revisionisten, die men een dienst bewijst door zoveel belang aan hen te hechten- is er innig van overtuigd : uit respect voor de doden zonder naam en zonder aantal, voor de overlevenden, moet de herinnering aan Auschwitz levend gehouden worden. Want ons geheugen is zeer kwetsbaar. *'L'histoire efface jusqu'à l'oubli des hommes'*, zegt André Malraux<sup>13</sup>.

II.

Ook om de waakzaamheid van het bewustzijn te stimuleren en tot nadenken te stemmen. In *'Les naufragés'* vraagt Primo Levi zich af : *'de ce monde concentrationnaire, quelle part est morte et ne reviendra plus (...), quelle part est revenue ou est en train de revenir, que peut faire chacun de nous pour que, dans ce monde gros de menaces, celles-ci au moins se révèlent vaines'*<sup>14</sup>. Bertold Brecht herhaalt het : *'Il ne faut pas pour nous chanter victoire, il est enco-*

*re trop tôt : le ventre est encore fécond, d'où a surgi la bête immonde*'<sup>15</sup>. Het discours over Auschwitz mag niet enkel een kwestie van eruditie zijn, ook al is die fundamenteel. Bovenal de eruditie moet het discours leiden naar de vraag naar de zin. De rol van de leraar is in dat opzicht bepalend : hij moet bepaalde intellectuele eigenschappen bij de leerlingen op punt stellen en versterken. Zij moeten in staat zijn naar een discours over Auschwitz te luisteren, er vragen over te stellen en dat discours kritisch te benaderen<sup>16</sup>. Ze moeten informatie kunnen halen uit de conclusies, die zo rationeel mogelijk en niet enkel emotioneel moeten zijn. Het lijkt me bijvoorbeeld essentieel dat onze leerlingen met een solide informatie en een coherente argumentatie negationistische en revisionistische stellingen kunnen ontkrachten. Maar ook moeten ze vanuit hetgeen niet kan genoemd worden religieuze, morele, politieke en filosofische vragen kunnen aanbrengen. Auschwitz stelt die grote levensvragen : wie is de mens ? Wat is zijn verantwoordelijkheid ? Wat betekenen ideologieën tegenover zijn vrijheid ?

Lesgeven over Auschwitz is niet eenvoudig. Want hoe moet men het lijden en de dood van duizenden mensen onderwijzen ? Hoe moet men de medeplichtigheid of de laffe onverschilligheid tegenover dat lijden uitleggen ? Toch is het heel belangrijk -om het met een uitdrukking van professor Carlo Ottino te zeggen- dat men het vluchtige niveau van het emotionele verlaat om het blijvende van de rationaliteit te bereiken. Het emotionele overstijgen, zich niet laten overweldigen door de emotie, betekent dat men het risico niet neemt de angst voor het feit en misschien ook het begrip ervan te camoufleren. Het betekent een zin geven aan Auschwitz. Wat betekent Auschwitz vandaag voor mij, leraar, en voor elk van mijn leerlingen ? In tegenstelling tot vele andere historische feiten, al of niet in de klas bestudeerd, heeft Auschwitz een buitengewone mogelijkheid tot interpellatie bewaard of zelfs gecreëerd. In de lange en vaak sinistere geschiedenis van de mensheid is er sprake van een periode voor en een periode na Auschwitz. Als men de vernietigingskampen enkel ziet als een feit zoals zovele andere, 'enkel wat erger', 'een detail van de Tweede Wereldoorlog', dan ontkent men het, banaliseert men het zeker en heeft men geen oog voor haar eigenheid. Maar daarin ligt ook de rijkdom van Auschwitz. Auschwitz verplicht ons tot een kritische blik op onze collectieve en persoonlijke geschiedenis, of het nu is uit burgerlijk engagement, morele of religieuze overtuiging. We kunnen zo'n filosofisch

avontuur niet aan onze leerlingen laten voorbijgaan, zonder hen voor te stellen zich te engageren.

Drie voorbeelden. Ten eerste toont Auschwitz aan dat een 'goede dictatuur' en een 'onmisbare dictator, die de orde moet herstellen', niet bestaan. Maar wel dat de vrijheid elke dag overwint en ze de strijd aanbindt met totalitarisme, racisme en alle soorten uitsluiting in het dagelijkse leven, op school, in familieverband, op het werk en in de vrije tijd. De 'bruine pest' moet eerst in en rondom ons bestreden worden. Want we weten tot welke ontsporingen berusting kan leiden.

Het tweede voorbeeld. De vraag naar de collectieve verantwoordelijkheid wordt meestal door de leerlingen aangehaald. Is het volledige Duitse volk verantwoordelijk voor Auschwitz, al is het maar door zijn passieve houding? Hebben de jonge Duitsers van vandaag een deel van die verantwoordelijkheid overgeërfd? In welke mate moeten de Duitsers die verantwoordelijkheid met het Westen delen? Zijn wij, hier in België of in West-Europa, verantwoordelijk voor slachtpartijen in Servië en Bosnië? Gaan we gezellig eten op restaurant, nadat we op het televisienieuws de hongersnood en de duizenden doden in Somalië hebben gezien? Moet men meer verontwaardigd zijn over die slachtpartijen dan over het ordinaire racisme dat hier de immigranten treft, de Joden van vandaag<sup>17</sup>? Elie Wiesel is er zeker van: de wereld heeft niet geleerd dat als men niet tussenkomt, het kwaad overwint. Men heeft niet begrepen dat als men de slachtoffers niet helpt, men medeplichtig en uiteindelijk ook slachtoffer wordt. Wie het lijden van de anderen aanschouwt zonder te reageren, zal tenslotte ook lijden<sup>18</sup>.

Het derde voorbeeld is meer filosofisch. Een van de sporen die Auschwitz in ons collectieve geheugen heeft nagelaten is het volgende: wat betekent sterven in Auschwitz? *Een geplande dood, rationeel voorzien en behandeld als een fabricatiemechanisme*<sup>19</sup>? Wat is de zin van die dood? Noch redding, noch boetedoening. Enkel de ondergang van een beschaving<sup>20</sup>? Het is zeer delicaat aan Auschwitz een zin te willen geven of er waarden achter te zoeken, omdat er een soort 'religie van Auschwitz' bestaat, die vaak als 'heilig' en onaantastbaar wordt ervaren<sup>21</sup>. Zonder ook maar enige sympathie voor negationisme of revisionisme, constateer ik dat alleen al het in vraag stellen van het functioneren van Auschwitz (Zijn er echt zoveel doden

geweest ? Werd men echt op die manier naar de gaskamer gebracht ? Enz.) tot een reactie van heftige verontwaardiging leidt. Terwijl historici vele andere onderwerpen in vraag stellen, zonder dat dat voor zo'n deining zorgt. Auschwitz is nu eenmaal geen gebeurtenis zoals de andere, net een beetje erger. Omdat Auschwitz te maken heeft met leven en dood en de menselijke waardigheid heeft aangetast, heeft het gebeuren een sacrale dimensie verworven, die het moeilijk maakt het te vatten. Een voorbeeld kan dit beter illustreren. Vrienden maakten onlangs deel uit van een jury voor de selectie van kinderboeken (de *Prix Bernard Verseele* georganiseerd door de *Ligue de Familles*). Het leek evident dat in elke reeks boeken het onderwerp van de kampen weerhouden werd, dat er een boek over de nazi-concentratiekampen in de selectie zat. Er is geen discussie mogelijk over wat 'heilig' lijkt. Die houding is zeer gelukkig, omdat het fundamenteel is dat kinderen over dit hoofdstuk in de geschiedenis ingelicht worden. Maar tegelijk is die houding niet zonder risico als ze aanleiding geeft tot een zekere evidentie en daarom banalisering van het gebeuren. Men moet voorzichtig zijn. Het 'heilige' karakter van Auschwitz, dat wil zeggen 'wat behoort tot een afgescheiden, verboden en onschendbaar domein', mag onze zoektocht naar de zin niet hinderen. Auschwitz mag niet voorgesteld worden als een monolithisch dogma, als een religieuze waarheid die men niet in vraag mag stellen. Integendeel, Auschwitz moet zich aan ons en aan onze leerlingen opdringen omdat het iets fundamenteels te zeggen heeft. Auschwitz raakt ons in het diepste van onszelf, omdat zijn boodschap 'heilig' is, wat wil zeggen dat men het in vraag moet stellen, dat men op zoek moet gaan naar de zin van het gebeuren. Nog meer omdat men de laatste jaren te maken heeft met een ultieme verbittering van de overlevenden die de nadruk op de herinnering<sup>22</sup> willen leggen en er tegelijk op een bepaalde manier beslag willen op leggen, zodat ze er ook een sacrale dimensie aan toekennen. Vijftig jaar al scheiden ons van de gebeurtenis : vijftig jaar van vergetelheid, van onmogelijkheid erover te spreken, van langzame uitdrukking van het onbegrijpelijke in een soort mythifiërende nevel<sup>23</sup>. Men moet zich niet te veel illusies maken : niet al onze leerlingen zijn engeltjes die van het universele geluk dromen. Toen ik met een klas de tentoonstelling «*De wereld van Anne Frank*» bezocht in de Albertina in Brussel in de herfst van 1992, hoorde ik van een intelligente en goed over de nazigenocide geïnformeerde jongen volgend commentaar : 'Anne Frank kan mij geen barst schelen...' Was dat een opwelling van latent antisemitisme ? Puur egoïsme tegen-

over het lot van anderen ? Was het enkel bedoeld om indruk te maken op zijn vrienden ? Ik vind het moeilijk deze opmerking in te schatten. Het is nochtans belangrijk zo'n dingen niet te negeren en niet te doen alsof al onze leerlingen en hun ouders uit zijn op rechtvaardigheid en geluk. Ons discours over Auschwitz moet er rekening mee houden en niet in vrome en zachte onschuld gedrenkt zijn. Het heeft geen zin zich een rad voor de ogen te draaien : de meeste mensen kennen Auschwitz niet of hechten er geen belang aan... Hebben de massale slachtpartijen waarover de media ons dagelijks berichten gezorgd voor een radicale ongevoeligheid voor het lijden van anderen ? Of vindt onze rijke consumptiemaatschappij elke referentie naar dood en lijden ongehoord<sup>24</sup> ?

Tenslotte ontstaat er in het beste geval een engagement. Wanneer de emotie 'generationaliseerd' is, kan ze een jonge leerling tot het engagement van verantwoordelijke burger brengen. Is dat niet een van de belangrijkste functies van het onderwijs ? Iets doen, zich engageren in Poverello, in een jeugdbeweging of hulp aan bejaarden bieden. Er zich bewust van zijn dat men niet alleen is op de wereld en dat men voor een deel verantwoordelijk is voor anderen. Onze leerlingen van vroeger zijn er zich goed van bewust : de verstandigste, of de meeste geëngageerde, beseffen dat niets definitief verworven is. Hun betrokkenheid in organisaties als *Amnesty International* of *Vredeseilanden* getuigt daarvan. Maar in dat stadium zijn het de leerlingen zelf die het initiatief moeten nemen. Er is geen sprake van dat men iemand tot iets dwingt, en zeker geen kwetsbare leerlingen. Men kan hen overtuigen op basis van emotionele informatie, maar hen alleen maar beroeren omdat dat hartverwarmend is, gaat te ver.

Alvorens te besluiten, wil ik nog even stilstaan bij een belangrijke opmerking. Aan de problemen gesteld door de emotie moet men nog de problemen toevoegen die voortkomen uit de (on)mogelijkheid die emotie door te geven. *Jamais nous ne saurons (...) Aussi prolifique, aussi détaillée soit-elle, la parole des déportés est comme enveloppée de silence*<sup>25</sup>. In de klas leiden getuigenissen van overlevenden, de studie van documenten en de analyse van filmscènes tot een hele reeks vragen over het hoe en vooral over het waarom. Op een bepaald moment is een antwoord onmogelijk. Wie kan rationeel begrijpen en intellectueel aanvaarden waarom een mens beslist heeft de andere te doden ? Waarom een regime een genocide gepland en gerealiseerd

heeft ? Hoe kan men zich ook maar in het minst het lijden voorstellen van iemand van wie men teksten leest of die men hoort spreken ? Ik denk hier meer bepaald aan Primo Levi, Elie Wiesel of Robert Antelme. Het is nochtans wanneer men het niveau van het 'onuitspreekbare' en het 'onoverdraagbare' bereikt, dat de reflectie het rijkst is en de zoektocht naar de zin (wat is het leven ? Wie is de mens ? Wie ben ik ?) het meest diepgaand.

### **Besluit : de leraar, Auschwitz, de klas.**

Wanneer een leraar het hoofdstuk Auschwitz aansnijdt in de klas, moet hij beseffen waartoe dat hem en zijn leerlingen kan leiden, en moet hij eerst in het reine zijn met zichzelf. Als men in de klas een getuige uitnodigt alleen maar om de les te illustreren en zijn lot te beklagen, is dat niet zo interessant en getuigt het van weinig respect. Als men hem daarentegen uitnodigt om een schok te veroorzaken, biedt dat veel meer mogelijkheden : een intellectuele schok (hoe kan ik weten of de getuige de waarheid spreekt ? Wat is die waarheid ?), een filosofische schok (Wat leert het getuigenis me over de mens, over de mensheid en mezelf ?) en een sociale schok (Wat ga ik onder invloed van het getuigenis doen om tot «nooit meer Auschwitz» te komen ?). Pedagogisch gesproken lijkt het me belangrijk om deze drieledige schok en zijn uitwassen met de leerlingen uitvoerig te bespreken.

- I. De theoretische vraag van het begrijpen mag niet enkel gereserveerd zijn voor intellectuele universitairers. Ze moet zich ook stellen aan leerlingen uit het secundair, en zelfs het lager onderwijs. Begrijpen betekent geïnformeerd zijn over de realiteit van de concentratiekampen en hun context. Maar ook in staat zijn te reageren op de vele morele, filosofische en politieke vragen die die realiteit gisteren en vandaag heeft gesteld.
- II. Welke menselijke, filosofische, morele, religieuze en andere 'waarden' zullen vernietigd of versterkt worden door het getuigenis of door een les over de concentratiekampen ? Zovele vragen verdienen onze aandacht en hun antwoorden zijn niet evident. Het is zeer belangrijk dat we de leerlingen geen pasklare en stereotiepe oplossingen bieden, maar dat ze zich zelf een persoonlijke mening vormen. Dat is een verwarrende en onthut-

sende methode. Want het is vrij paradoxaal om via een gebeurtenis als Auschwitz, die alle menselijke en ethische referenties, de basis van een samenleving, heeft willen vernietigen, het belang van bepaalde waarden en gedragingen te appreciëren en tegelijk een absoluut relativisme te 'vermijden', dat stelt dat er na Auschwitz niets meer is, noch het Goede, noch het Kwade.

III. Auschwitz moet een zin hebben, moet ons vandaag iets zeggen. Maar Auschwitz moet meer betekenen dan dat. De reflectie zonder actie dreigt een lege doos te zijn. Een concreet engagement moet er het gevolg van zijn. Het betekent tenslotte dat een les over Auschwitz vormend moet zijn, in die zin dat ze de leerlingen na de reflectie over het probleem de realiteit laat vatten en in woorden en daden laat aanvoelen wat solidariteit en vrijheid betekenen.

<sup>1</sup> CAMON, F. *Conversations avec Primo Levi*. Paris, Gallimard, 1991, p. 11.

<sup>2</sup> Het zou heel interessant zijn te weten wat Auschwitz vandaag de dag vertegenwoordigt bij de jongeren uit het secundair onderwijs in de verschillende Oost- en Westeuropese landen. Zou dergelijk onderzoek bevestigen wat we al weten: 'Auschwitz? Ken ik niet'. Zie daarover BLUM, J. *Histoire et mémoire. Enquête auprès de six cents étudiants de l'enseignement supérieur au sujet des années 1933-1945*. In *Cahiers de Clio*, nr. 107-108, automne-hiver 1991, pp. 67-99. De auteur interviewde hierin enkele jonge Franstalige Belgen en merkt op dat de ondervraagden slechts zelden geraakt zijn door de twijfel of de relativisering van het naziregime, de kampen, de Shoah, maar ook dat ze slecht geïnformeerd zijn (p. 97).

<sup>3</sup> Na de oorlog, tijdens het proces van Nuremberg en in de VN, hebben juristen een wettelijke definitie gegeven aan het woord. Over de betekenis van het woord genocide en over het afdwalend en overdrijvend gebruik van het woord vandaag, zie FINKIELKRAUT, A. *L'avenir d'une négation. Réflexion sur la question du génocide*. Paris, Seuil, 1992, pp. 146-150, en ENGEL, V. *Pourquoi parler d'Auschwitz?* In *Collection Sciences pour l'homme*. Brussel, Les Eperonnier, 1992, pp. 36-50. Deze werken zeggen waarom het woord helemaal geen neutrale betekenis heeft. Zeker te lezen.

<sup>4</sup> De vragen van het opmerkelijke boek van BEDARIDA, F. *Le nazisme et le génocide. Histoire et témoignages*, s.l., Presses Pocket, n°3934, 1992, p. 7-8, vormen een substantiële benadering. Men leest ook GROSSER, A. *Introduction: l'interrogation sur le devenir allemand*, dans *dix leçons sur le nazisme*, Bruxelles, Editions Complexe, 1984, p. 9-30.

<sup>5</sup> In het algemeen kennen de Belgische handboeken en programma's van heden-daagse geschiedenis een eerder beperkte plaats toe aan het fenomeen van de concentratiekampen. Voor het vrije katholieke onderwijs moet men wel de volumes aanhalen van LEFEVRE, J. en GEORGES, J. *Les temps contemporains, tome 1, 1815-1945*, 2ème édition, 1973, p. 332-334 (Enkele essentiële gegevens en foto's over het racisme en de genocide van Hitler), p. 362-363 (Foto's van de concentratiekampen); *Les temps contemporains vus par leurs témoins. Textes et documents (1776-1945)*, 1973, p. 85-87 (Dossier van een tiental teksten over «Racisme en genocide» in Nazi-Duitsland. Men vindt er, onder andere, uittreksels uit geschriften van Hess); *Trente-cinq années de notre monde. Les temps contemporains 1945-1980*, tome 2, 1982, p. 86-87 (Korte presentatie van de eigenheid van de uitroeiing door de nazi's en zijn gevolgen). Aan de hand van deze enkele lijnen kan de geschiedenisleraar wellicht kort maar correct, de grote lijnen van het probleem uitleggen. Hij is vrij om nog verder te gaan. Er zijn genoeg documenten. Naast het boek van BEDARIDA, F. *Le nazisme et le génocide*, is het reeds oude werk POLIAK-



OV, L. *Auschwitz*. Collection Archives, Gallimard, 1964, nog steeds waardevol. Ook moet men signaleren dat het recente -het dateert van 21 maart 1991- *Programme d'histoire* van de derde graad van het algemeen katholiek onderwijs «L'univers concentrationnaire nazi» als voorbeeld aanhaalt bij de diepgaand te behandelen vragen in het zesde jaar, en aanbeveelt er minstens zes lessen aan te wijden.

<sup>6</sup> BEDARIDA, F. o.c., p. 9.

<sup>7</sup> Zonder een exhaustieve lijst te willen opstellen, geef ik enkele voorbeelden van iconografische documenten die gemakkelijk toegankelijk zijn:

- Diapositieven: *Le système concentrationnaire nazi*, door M. en M. PIFFAULT, in de reeks *Série Histoire du XXème siècle*, van de *Documentation audiovisuelle Diapofilm*, MV 1266.
- Wat de films betreft, zie INSDORF, A. L'holocauste à l'écran, In *CinémAction*, n° 32, 1985.
- Documentaire films: *Nuit et brouillard* (Alain Resnais-1956), *Le chagrin et la pitié* (Marcel Ophuls-1971), *Shoah* (Claude Lanzmann-1976 tot 1985), *Un jour, les témoins disparaîtront* (Lydia Chagol-1978), *Le temps des assassins* (Guillaume Silberfeld en Paul-Marie de la Gorce/TF1-1985), *Auschwitz: la mémoire qui revient* (Josy Dubié/RTBF-1988), *Auschwitz ou l'introuvable sens* (André Darteville en Micheline Leblud/RTBF-1988), *Le dernière image* (Gérard Preszow-1989), *Souvenez-vous de Neue Bremm* (Ingrid Hessdenz-1990), *Robert Antelme: L'espèce humaine* (J.-M. Turine-1992).
- Archieffbeelden: *La mémoire meurtrie* (Images de Bergen-Belsen door Sydney Bernstein gefilmd bij de bevrijding van het kamp), *Images d'Auschwitz* (Beelden gedraaid door Alexander Vorontsov bij de bevrijding van het kamp).
- Fictiefilms: *The Great Dictator* (Charle Chaplin-1940), *Lacombe Lucien* (Louis Malle-1974), *Au revoir les enfants* (Louis Malle-1987).
- Ook twee reizende tentoonstellingen moeten hier vermeld worden: *De wereld van Anne Frank*, voorgesteld door de Anne Frank Stichting (Amsterdam) en *L'univers concentrationnaire et son contexte historique, 1914-1945*, voorgesteld door de Stichting Auschwitz (Brussel). Die twee tentoonstellingen gebruiken de archiefphoto als belangrijke bron.

<sup>8</sup> Een voorbeeld: het *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, n° 28, april-juin 1991, p. 3, relateert, in de bijdrage van P. Halter, de sfeer van de reis die elk jaar door de Stichting wordt georganiseerd, naar Auschwitz in de lente van 1991: de voorzitter, Halter, onderstreept dat de reis een groot succes was, meer bepaald *door de momenten van intense emotie die we (de deelnemers) samen hebben beleefd*. Hij citeert twee precieze voorvallen die rechtstreeks in verband staan -dat kan geen toeval zijn- niet met overlevenden, maar met begeleiders.

<sup>9</sup> Informatie over zigeuners zorgt nauwelijks voor dezelfde reflectie. Misschien worden zij als compleet verschillend ervaren, omdat ze zich nooit volledig willen aanpassen aan de bevolking van de omgeving waar ze leven. Dat is tenminste wat de gemeenschappelijke gedachten die men hier en daar opvangt, laten uitschijnen.

<sup>10</sup> Hierover leest men FINKIELKRAUT, A. *L'avenir d'une négation*, op. cit., pp. 152-153 over het «judeocentrisme» en pp. 161-164 over de kwestie van de overlevenden, beschouwd vanuit een levend antisemitisme. De vragen van mijn leerlingen vallen hier niet onder. Ze zijn voor het grootste deel niet bewust antisemitisch, maar ze geven -en dat is onrustwekkend- de oude vooroordelen weer over de verschillen tussen de verschillende sociale groepen. Het gaat hen niet om het herstellen van de gaskamers, ze willen verschillen, die ze uitvinden of overnemen, begrijpen.

<sup>11</sup> In zijn analyse van het antisemitisme en het antizionisme, legt FINKIELKRAUT, A. *L'avenir d'une négation*, op. cit., uit dat een dergelijke rede-nering tot de bewering leidt dat '*Israël est coupable de la mort à laquelle il est voué, de même que les juifs accomplissaient, dans les camps de Pologne, leur destin de solitude absolue*'. (p. 145).

<sup>12</sup> Een collega vertelt me dat zijn leerlingen een 'fantastische' herinnering hebben overgehouden aan zijn lessen over Nazi-Duitsland. Wanneer hij sommige leerlingen ontmoet nadat ze de school al enkele jaren hebben verlaten, vertellen ze hem dat wat ze van zijn lessen onthouden hebben, de beelden zijn van de bull-dozer in Bergen-Belsen en de hoofden van lijken in een mand! Die beelden komen uit de film *Le Chagrin et la Pitié*, die mijn collega doelbewust aan zijn leerlingen laat zien. Wat blijft er over van de schok? Wat hebben de leerlingen nog meer onthouden behalve een reeks afschuwelijke beelden? Wat heeft van hen bewuste en verantwoordelijke burgers gemaakt?

<sup>13</sup> MALRAUX, A. *Le Miroir des Limbes*, t. II, *La corde et les souris*, Paris, Folio, Gallimard, 1976, p. 484.

<sup>14</sup> LEVI, P. *Les naufragés et les rescapés. Quarante ans après Auschwitz*, Paris, Gallimard, 1989, p. 20-21.

<sup>15</sup> BRECHT, B. *La résistible ascension de d'Arturo Ui*, Paris, L'Arche, 1989, p. 105.

<sup>16</sup> Wat tot drama's kan leiden. Een collega heeft me verteld dat hij het volgende incident niet kon voorkomen. Een gedeporteerde vrouw beschreef in de klas in detail en heel emotioneel de uitroeiing van joodse families door de gaskamer in Dachau. Maar een leerling wist dat, als er een gaskamer in Dachau was, die waarschijnlijk niet was gebruikt. Hij maakte er een opmerking over en vernietigde zo én de informatie én de emotionele boodschap die ze wilde doorgeven. De vrouw barstte in tranen uit...

Over de gaskamer in Dachau, zie KOGON, E., LANGBEIN, H. en RUCKERL, A. *Les chambres à gaz, secret d'Etat, dans Collection Points, Série Histoire*, n° H95, Paris, Seuil et Minuit, 1987, p. 252-255.

<sup>17</sup> De uitdrukking is van FINKIELKRAUT, A. *L'avenir d'une négation*, op. cit., p. 153.

<sup>18</sup> WIESEL, E. geïnterviewd door MATHIL, P. *Sur l'année écoulée et l'horizon de l'an 2000*, in *Le Soir*, 30/12/1992, p. 2, naar aanleiding van de situatie in Sarajevo.

<sup>19</sup> JAVEAU, C. *Mourir*, op. cit., p. 31. Zie ook p. 31-33 en p. 82.

<sup>20</sup> Over de zin die we aan Auschwitz geven (Zijn er miljoenen mensen voor niets gestorven?), moet men de opmerkingen lezen van FINKIELKRAUT, A. *L'avenir d'une négation*, op. cit., meer bepaald p. 136-137.

<sup>21</sup> Hierover kan men de opmerkingen nalezen van ENGEL, V. *Pourquoi parler d'Auschwitz?*, Collection *Sciences pour l'Homme*, Bruxelles, Les Eperonniers, 1992, meer bepaald p. 21.

<sup>22</sup> NORA, P. geïnterviewd door BAILLY, M. Sur la mémoire du génocide juif. In *Le Soir*, 24/11/1992, p. 2.

<sup>23</sup> NORA, P. Lieux commémoratifs et stratégies de mémoire, openingszitting van het *Congrès Histoire et mémoire des crimes et génocides nazis*, Bruxelles, 23-27 november 1992, geciteerd uit het hoofd.

<sup>24</sup> Over dit onderwerp, zie JAVEAU, C. *Mourir*, Collection *Sciences pour l'Homme*, Bruxelles, Les Eperonniers, 1988, p. 3.

<sup>25</sup> FINKIELKRAUT, A. *L'avenir d'une négation*, op. cit., p. 94.

Patrice

VAN LAETHEM

Wetenschappelijke

medewerker Auschwitz

Stichting

## Holocaust, Shoah en genocide : een semantische interpretatie

Een goed onderricht over Auschwitz begint bij de naam die we aan de gebeurtenis geven. Dat is de eerste stap in het denkproces dat moet leiden naar een ‘globaal’ beeld van die gebeurtenis. Hij maakt inherent en per definitie deel uit van de aard van het gebeuren en helpt ons bij een beter begrip. De naam is het begin van elke rationele verklaring. Die zoektocht is volgens Thanassekos één naar de zin van het feit, van het gebeuren -in casu de nazimisdaden en -genocides. Al lijkt die zin op het eerste gezicht problematisch, gezien hun schijnbaar irrationeel karakter en de moeilijkheid een naam te geven aan het ‘onnoembare’, zoals ‘Auschwitz’ vaak wordt aangeduid. Daarom zijn volgens hem de termen ‘Holocaust’, ‘Shoah’ en ‘genocide’ drie pogingen een zin te geven aan het onzinnige<sup>1</sup>.

Deze bijdrage wil een kort overzicht geven van die pogingen en van de courante terminologie. We gaan na wat de betekenissen van de termen zijn, hoe ze historisch zijn geëvolueerd en vooral welke problemen ze geven voor een juiste interpretatie van de vervolgingen en vernietiging van de joden en zigeuners door de nazi’s. De bijdrage heeft niet de pretentie volledig te zijn of nieuwe elementen in de discussie te werpen, ze wil alleen maar een inzicht geven in de semantische problemen en een antwoord formuleren op de vraag met welke termen we de moord op zes miljoen joden historisch het best kunnen aanduiden.

De termen ‘Holocaust’ en ‘Shoah’ halen hun betekenis uit de theologie, terwijl ‘genocide’ een meer rationeel, juridisch-normatief karakter heeft. Het is dan ook die bijbels-religieuze oorsprong van ‘Holocaust’ en ‘Shoah’ die betekenisverwarring en dubbelzinnige interpretaties veroorzaakt.

De termen hebben geen neutrale betekenis. Ze hebben een mystieke bijbetekenis. Daarom verkiezen we gebruik te maken van een meer rationele en objectieve terminologie : de nazimisdaden en -genocides (in het meervoud), ofwel de genocide van de joden en de zigeuners.

## **Holocaust**

‘Holocaust’ is de Griekse vertaling van het Hebreeuwse begrip ‘olà kalil’ (wat volledig in rook opgaat, wat geheel moet worden verbannen). In het Nederlands wordt dat : brandoffer. Die betekenis stamt uit het Oude Testament, waarin ‘Holocaust’ een exclusief aan God opgedragen brandoffer betekent (Genesis 22 :1-19). God dwingt Abraham tot een proef : hij moet zijn zoon Isaak brandofferen. Abraham maakt aanstalten toe te geven aan dat bevel en wil zijn zoon slachten en verbranden. Daarmee gaf hij uiting aan zijn godsvrees. Maar God kwam tussen, nam vrede met een ram en liet hem weten dat hij hem rijkelijk zou zegenen en zijn nageslacht talrijk zou maken zodat het ‘de poort van zijn vijanden in bezit zou nemen’<sup>2</sup>.

In die bijbels-mythologische betekenis sluimert de ver-warring (en het foutief gebruik van de term). Ze veroorzaakt aan joodse kant een dubbele reactie. Aan de ene kant revol-teert het gebruik van de term vele joodse overlevenden, maar aan de andere kant halen meer religieuze joden uit die religieuze betekenis (het brandoffer) van het woord zelfs zijn specifieke zin.

De chassidische jood Elie Wiesel, bijvoorbeeld, introdu-ceerde de term ‘Holocaust’ als aanduiding voor de judeocide<sup>3</sup>. Religieus ingestelde joden beschouwen de jodenmoord in bijbelse zin als een holocaust. In Genesis 22 kunnen we Isaak als een overlevende beschouwen. Daarom geeft de verbinding van het begrip ‘Holocaust’ met Genesis 22 een heel aparte zin aan het woord. Miljoenen mensen werden gebrandofferd met als doel de overleving of herop-standing van het joodse volk. Die binding van Isaak heeft volgens Zuidema door de tijden heen gediend als duidings-en verwerkingsmodel in perioden van vervolging en mar-telaarschap. Daarom beschouwt hij het begrip als toepas-selijk. Het laat toe het onwezenlijke leed te verwerken<sup>4</sup>. In die traditie krijgt de jodenvernietiging een uniek en sacraal karakter.

Anderen zien in die binding dan weer de these van de anti-pode van de offerdood van Jezus. Volgens Ignaz Maybaum

maakt die verbinding zelfs de kern uit van het jodanisme. Het offer is niet meer vereist<sup>5</sup>.

Maar vele joden gaan met die betekenisbepaling niet akkoord en verzetten zich tegen het gebruik van de term. Ze beschouwen dat gebruik als een belediging van de miljoenen slachtoffers van de genocide. En dat kunnen we begrijpen. Want de joden waren geen instemmend slachtoffer van een nieuw liturgisch ritueel waarin de offerpriesters werden vervangen door de nazi's. De joden brachten geen offer. God kwam helemaal op het einde niet tussen om hen te redden. En ze werden niet vermoord om het lot van het joodse volk te rechtvaardigen.

We vinden de term vooral terug in Engelstalige landen (vooral in de VS), waar hij veel wordt gebruikt, ook door historici, en van waaruit hij overgewaaid is naar Frankrijk en enkele andere Westeuropese landen. In Europa geraakte hij in zwang eind jaren zeventig dankzij de televisieserie *Holocaust* van Gerald Green. Maar 'Holocaust' is vooral een Engels begrip. Sinds de 15e eeuw heeft hij zijn intrede in die taal gemaakt onder de betekenis : volledig en omvangrijk offer. In de 17e eeuw breidde zijn betekenis uit tot 'grote slachtpartij'. Door de associatie van de term met de jodenmoord kwamen die betekenissen meer en meer in de verdrukking. Maar sinds een twintigtal jaren verliest ook die nieuwe betekenis zijn specificiteit. Men begon er ook nucleaire en ecologische rampen mee aan te duiden<sup>6</sup>.

Ook in kringen van overlevenden en Amerikaanse specialisten verloor de term zijn eigenheid en onderging hij een betekenisuitbreiding. Niet zelden vloeiende die voort uit de bezorgdheid negationisten van antwoord te kunnen dienen. Vaker duidt men de slachtoffers die aan de nazi's zijn ontsnapt ook aan als 'slachtoffers van de Holocaust' : Duitse vluchtelingen uit de jaren dertig, joodse onderduikers, e.d. Zelfs niet-joodse overlevenden beschouwen zichzelf tegenwoordig als overlevenden van de 'Holocaust' en getuigen over hun gevangenschap in de concentratiekampen om de ontkenning de pas af te snijden. Maar de concentratiekampen waren niet afgestemd op de uitroeiing van een volk. Relatief weinig joden werden in die kampen opgesloten. Die werden door de nazi's naar vernietigingskampen gedeporteerd. Dat wordt door niemand ontkend. Die begripsuitbreiding -en tegelijk ook begripsverwarring- vloeit volgens Gie van den Berghe voort uit twee factoren. Ten eerste is men verontwaardigd over de ontkenning van zoveel joods

leed. En twee : doordat de laatste decennia alle aandacht naar de jodenvernietiging en gaskamers gaat, is het net alsof hun negatie alle nazi-schuld uitveegt. Daarom worden volgens hem getuigenissen over andere nazi-misdaden en over niet-joods leed ook vaker in de context van de Holocaust geplaatst en spelen gevoelens van solidariteit en de behoefte aan waardering (niet-joodse slachtoffers krijgen doorgaans minder belangstelling dan joodse slachtoffers) hierbij een grote rol<sup>7</sup>.

Maar als we de vervolgingen en de vernietiging van de joden en de zigeuners door de nazi's als historisch feit extrapoleren naar en proberen toe te passen op die theologische betekenis, kunnen we niet anders dan concluderen dat we het begrip 'Holocaust' zeker niet mogen en kunnen gebruiken ter aanduiding van dat historisch feit. De term maakt van 'Auschwitz' een 'heilige', aan de ratio onttrokken, gebeurtenis. Ze kan niet 'gevat' worden, terwijl 'Auschwitz' wel een zin moet hebben. Daarom is het begrip historisch volledig onjuist en ook ongepast.

### **Shoah en choerban**

In Israël duidt men de genocide van de joden aan als de 'Shoah' (verwoest of uitgeroeid zijn, onheil, catastrofe). Ook de term 'choerban' wordt vrij regelmatig gebruikt.

'Choerban' is Hebreeuws voor vernietiging, verwoesting en verwijst naar de vernietiging van de Eerste en de Tweede Tempel (6e eeuw v.c. en 70 n.c.). De klaagmuur is een overblijfsel van die tempel en is het voornaamste heiligdom van de joodse godsdienst. Joden breidden de term uit tot het verlies van de nationale onafhankelijkheid in de Oudheid en tot het lijden veroorzaakt door pogroms in de Middeleeuwen en de Moderne Tijden. Wanneer men het tot 1946 in het Hebreeuws en Jiddisch over de jodenuitroeiing had, sprak men vooral van 'choerban'. Vroege getuigenissen over de vervolging en uitroeiing van de Oosteuropese joden maakten gewag van 'choerban'. Daardoor geeft men aan de jodenmoord de betekenis van de derde vernietiging van het religieuze jodendom<sup>8</sup>.

'Shoah' is Hebreeuws voor catastrofe. De term is de laatste jaren erg populair geworden. Ook hier kan hij niet los worden gezien van de religie en probeert hij de link te leggen tussen de traditie, de grote gebeurtenissen uit de joodse geschiedenis (de vernietiging van de Tweede Tempel in 70 n.c., de kruistochten, de Inquisitie, enz.) en de joden-

moord door de nazi's. Oorspronkelijk verwijst 'Shoah' naar het Bijbels volk Israël. Daarmee verwees men in de Bijbel naar een plotselinge, onvoorziene en vreselijke collectieve ramp. De gedachte aan zonde en straf is nooit veraf<sup>9</sup>.

In dat perspectief zou de Shoah in zekere zin de laatste schakel zijn in de ketting van grote catastrofes<sup>10</sup>. Zionisten spraken tijdens Wereldoorlog I over de Shoah van de Oosteuropese joden. Tijdens de vervolgingen en vernietiging door de nazi's sprak men van 'Joodse' of 'Grote Catastrofe'. Soms ook van 'Duitse Catastrofe'. In 1938 al, kort na de *Reichkristallnacht*, was op een bijeenkomst van de joodse arbeiderspartij in Palestina sprake van een Shoah. Tot 1942 werd hij sporadisch gebruikt. Daarna werd hij ingeburgerd bij joodse zegslui in Palestina en in de Verenigde Staten. Eind jaren veertig ontstond de gedachte dat de uitroeiing van de joden samenhang met hun wedergeboorte. In 1953 stelde de Knesset, het Israëliësch parlement, een nationale herdenkingsdag in voor de shoah en joods heldendom (*Yom ha-Shoa*). Een onderdeel van de Wet voor Herdenking van de Shoah en Heroïsme (*Yad Vashem*). Sindsdien is 'Shoah' de officiële benaming in Israël en werd met de term niet alleen naar de jodenmoord verwezen, maar ook naar het lot van de joden tijdens het hele nazi-regime. Later geraakte de term ook in zwang in West-Europa (vooral Frankrijk en Nederland), in niet-joodse kringen, dankzij de documentaire *Shoah* van Claude Lanzmann (1985), en begon hij, tenminste in Europa, veld te winnen op het begrip 'Holocaust'<sup>11</sup>.

### **Naar een rationeler begrip**

Het is duidelijk dat het gebruik van het woord 'Holocaust', dat een beroep doet op de theologie, de zoektocht naar elke zin en goed begrip onmogelijk maakt. Ook het woord 'Shoah', dat een beroep doet op de geschiedenis en de traditie, brengt verwarring. Niets rechtvaardigt de moord op miljoenen joden en zigeuners te vervangen door een theologisch begrip. We moeten de gebeurtenis aanduiden met een 'rationele', objectieve en ondubbelzinnige term : nazimisdaden en -genocides, de genocide van de joden en de zigeuners.

Het begrip 'genocide'<sup>12</sup> heeft een rationeel karakter. Het werd voor het eerst gebruikt in 1944, door de naar de VS uitgeweken Poolse jood en professor Internationaal Recht Raphael Lemkin. Lemkin, die 49 leden van zijn familie verloor in de uitroeiingskampen, gebruikte de term voor het

eerst in een studie over 'de misdaad waarvoor nog geen woord bestaat'. De Conventie over Genocide, die in 1951 van kracht werd, definieert een genocide als 'een daad van vernietiging, in haar geheel of ten dele, van een nationale etnische, raciale of religieuze groep'<sup>13</sup>.

'Genocide' heeft een grotere verklarende en -vooral- normatieve kracht dan 'Holocaust' of 'Shoah'. Een wettelijk kader ontstond. Los van elke bijbels-theologische en goddelijke inmenging. 'Genocide' werd in het internationaal recht opgenomen (misdad tegen de mensheid). Zo kreeg een unieke gebeurtenis -de misdaden van nazi-Duitsland tegen de joden en de zigeuners en hun vernietiging- een universeel karakter. Ze vervult een exemplarische functie (de gebeurtenis dient als voorbeeld) om recht te doen spreken. Zich bezonderen aan een genocide werd strafbaar.

Meteen is ook duidelijk waarom die term de voorkeur geniet en historisch correcter is. Hij maakt het mogelijk uit de impasse te geraken waarin de theologische term 'Holocaust' en de op de traditie gebaseerd symbolische term 'Shoah' ons hebben gedreven in de zoektocht naar de zin van 'Auschwitz'. Door zich te richten op de Mens in plaats van op God, en door 'Auschwitz' en mens en maatschappij kritisch te benaderen en in vraag te stellen, krijgt de gebeurtenis een zin.

<sup>1</sup> THANASSEKOS, Y. *L'interprétation sémantique des termes: Holocauste, Shoah, Génocide*. Communicatie op het colloquium *Négationisme: Pêril en la mémoire*, 29 mars-1 avril 1998, universiteit van Toulouse, op initiatief van de 'Conseil Représentatif des Institutions juives de France et de l'Association Contre le Négationisme (A.C.N.)', p. 1.

<sup>2</sup> VAN DEN BERGHE, G. *Met de dood voor ogen. Begrip en onbegrip tussen overlevenden van nazi-kampen en buitenstaanders*. Berchem, EPO, 1987, p. 159.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.

<sup>4</sup> Zie ZUIDEMA, W. *Isaak wordt weer geofferd*. Baarn, 1980, p. 18.

<sup>5</sup> MAYBAUM, I. *The face of God after Auschwitz*. Amsterdam, 1965.

<sup>6</sup> VAN DEN BERGHE, G. Een oorlog, omdat hij nooit meer gebeuren mocht, blijft duren. In VERBEECK, G. (red.) *De verdwenen gaskamers. De ontkenning van de Holocaust*. Leuven, Acco, 1997, pp. 16-17.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>10</sup> THANASSEKOS, Y. *L'interprétation sémantique des termes: Holocauste, Shoah, Génocide*. Communicatie op het colloquium *Négationisme: Pêril en la mémoire*, 29 mars-1 avril 1998, universiteit van Toulouse, op initiatief van de 'Conseil Représentatif des Institutions juives de France et de l'Association Contre le Négationisme (A.C.N.)', p. 4.

<sup>11</sup> VAN DEN BERGHE, G. Een oorlog, omdat hij nooit meer gebeuren mocht, blijft duren. In VERBEECK, G. (red.) *De verdwenen gaskamers. De ontkenning van de Holocaust*. Leuven, Acco, 1997, p. 16.

<sup>12</sup> Van het Griekse genos (ras) en cide, een achtervoegsel dat een persoon of substantie aanduidt die moordt.

<sup>13</sup> Axel Buysse in *De Standaard*, 2 april 1999, p. 8.



**Prof. Dr. Ido ABRAM<sup>1</sup>**  
**Medewerker**  
**Pedagogisch**  
**Studiecentrum Utrecht**

# **Opvoeding na Auschwitz, ook voor jonge kinderen !**

**Bijzonder hoogleraar**  
**onderwijskunde**  
**Universiteit van**  
**Amsterdam**

## **AANDACHT VOOR DE HOLOCAUST**

Er zijn enkele belangrijke redenen te noemen die opvoeders en docenten -en leerlingen en andere jongeren !- beweegt, of zou moeten bewegen, zich indringend met de Holocaust bezig te houden.

Allereerst om zichzelf, de menselijke soort, te leren kennen. De Holocaust laat zien hoe slecht 'slecht' kan zijn, maar ook hoe een mens boven zichzelf kan uitstijgen door andere mensen te steunen. Agressie kennen we allen en zit in ieder van ons. Opvoeding kan ons leren die agressie te gebruiken om te creëren in plaats van te vernietigen, om op te bouwen in plaats van kapot te maken, om conflicten om te buigen in de richting van dialoog. Met de toevoeging echter, dat er conflicten zijn die onoplosbaar zijn.

Een andere reden is om iedereen, maar vooral de jeugd, te waarschuwen voor vergelijkbare zaken, die nog steeds plaatsvinden. Of zoals Primo Levi, een overlevende van Auschwitz, het formuleerde : «Het is gebeurd en kan dus weer gebeuren. Dat is de kern van wat wij te zeggen hebben»<sup>2</sup>.

Een derde reden is om zich niet in de rijen van de beulen en de ontkenners van de Holocaust te scharen. Over deze ontkenners zei Roger Errera, een Franse rechter, dat het hun bedoeling was «om onze herinnering, het enige graf van de doden, te vernietigen en elk spoor van de misdaad zelf in ons geheugen uit te wissen»<sup>3</sup>.

## OPVOEDING NA AUSCHWITZ

In 1966 leidde de filosoof en socioloog Theodor Adorno in zijn opstel *Opvoeding na Auschwitz* deze uitdrukking, die tegenwoordig een begrip is, aldus in : «Dat Auschwitz niet nog eens zal vóórkomen, is de allereerste eis die men aan opvoeding dient te stellen».<sup>4</sup>

Opvoeding na Auschwitz betekent twee dingen : lesgeven over de Holocaust, de Sjoa, de ‘Endlösung’ enerzijds en anderzijds opvoeding in het algemeen.

‘Opvoeding na Auschwitz’ met de nadruk op het eerste woord : **Opvoeding**.

1. Opvoeding moet zich richten op ontbarbarisering. Barbarij -zoals Auschwitz- is het gebrek aan liefde, is het ontbreken van warmte, is kilte, is het onvermogen tot identificatie : het onvermogen je te verplaatsen in andere mensen en andere situaties. Barbarij is kortom het onvermogen tot empathie.

**Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *empathie* (het je verplaatsen in andere mensen en andere situaties) en *warmte* (klimaat van veiligheid, geborgenheid en openheid).**

2. Behalve op anderen en andere situaties, moet degene die opgevoed wordt (de jongere) zich ook op zichzelf en zijn eigen situatie richten. We denken daarbij onder meer aan zelfbespiegeling, nadenken, de reeds genoemde ‘kiltte’ tot bewustzijn brengen, haat en agressie in jezelf niet gedachteloos uitleven op andere mensen en andere dingen, zelfbeschikking (eigen keuzes maken), niet automatisch meedoen met de meerderheid.

Dit noemen we autonomie.

**Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *autonomie* : het vergroten van de kracht tot**  
– nadenken,  
– zelfbeschikking,  
– **niet klakkeloos meedoen (non-conformisme).**

‘Opvoeding na Auschwitz’ met de nadruk op het tweede woord : **na**.

3. De gruwelijkheid van Auschwitz is de gruwelijkheid van onze wereld en de zinloosheid van de gruwelen van Auschwitz is de zinloosheid van alle gruwelen. Als de jongere niet inziet dat het Auschwitz van toen een deel van onze wereld nu is, is de kans op een herhaling van Auschwitz groter dan wanneer hij dat wèl inziet. Een tweede Holocaust hoeft niet te betekenen dat de slachtoffers dan weer joden, zigeuners, homoseksuelen en gehandicapten zouden moeten zijn of andere groepen, die de nazi's toen typeerden als 'vijanden' of 'minderwaardigen'. Het kunnen net zo goed eenvoudig afwijkende groepen zijn.

**Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *empathie* met de gruwelijkheid van Auschwitz, die de gruwelijkheid van deze wereld is. 'Empathie' betekent hier :**

**Auschwitz tot je innerlijke toelaten, Auschwitz niet van je afduwen. Het betekent ook Auschwitz -en vergelijkbare gruwelijkheden- *in* onze wereld plaatsen, en *niet* er buiten. Het is gebeurd en kan dus weer gebeuren, dat is de kern van de zaak.**

'Opvoeding na Auschwitz' met de nadruk op het laatste woord : **Auschwitz.**

4. De jongere moet zich verplaatsen in de daders van de Holocaust. Naast de daders waren er nog twee belangrijke groepen betrokken bij de Holocaust : de slachtoffers (genoemd in punt 3) en de omstanders. Onder 'omstanders' verstaan we in de context van het nationaal-socialisme enerzijds degenen die de nazi's hielpen en anderzijds hen die de vervolgers (de slachtoffers) hielpen, maar onder meer ook de meelopers en de dwarsliggers (de mensen die verzet boden), en niet te vergeten de vermoedelijk grootste deelgroep : de passieve toeschouwers. Om de Holocaust te kunnen begrijpen moet de jongere zich verplaatsen in *alle* actoren : zowel in de daders als in de slachtoffers als in de omstanders.

**Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *empathie* met de daders, de slachtoffers en de omstanders van de Holocaust. Aangezien Auschwitz het symbool geworden is van velerlei vormen van wreedheid en agressie, is opvoeding na Auschwitz**

**tegenwoordig ook het bevorderen van empathie (inlevingsvermogen) met daders, slachtoffers en omstanders in het algemeen.  
Geen mens is één van deze drie rollen vreemd.**

5. De jongere moet inzicht proberen te verwerven in de mechanismen en omstandigheden die onder het nationaal-socialisme (en andere ideologisch gemotiveerde moordprogramma's) mensen tot agressors en moordenaars maakten (maken).

**Opvoeding na Auschwitz is het inzicht verwerven in de mechanismen en omstandigheden die mensen tot agressors en moordenaars maken, inzicht in de structuur van de vernietiging.**

Dit vijf-punten-programma<sup>5</sup> betekent voor de te ontwikkelen educatieve activiteiten, dat bij het laatste punt bijvoorbeeld voor het paradigma van de historicus Raul Hilberg gekozen wordt als structuur van vernietiging: eerst markering (definiëring), dan onteigening (beroving), daarna concentratie en als laatste stap vernietiging<sup>6</sup>. Ook andere paradigma's kunnen gebruikt worden<sup>7</sup>.

De pedagogische principes van het vijf-punten-programma zijn warmte, empathie en autonomie. Het programma schenkt niet alleen aandacht aan de slachtoffers, maar ook aan de daders en de omstanders. Om iets van de handelingen, ervaringen en overwegingen van alle betrokkenen te kunnen begrijpen, is het van belang te weten hoe zij vóór de Holocaust leefden en hoe het de overlevenden daarna is vergaan. Tenslotte zal het programma niet alleen aandacht moeten vragen voor de negatieve ervaringen tijdens de Holocaust, en tijdens het voorspel en de nasleep, maar zal het ook plaats moeten bieden aan thema's als 'solidariteit', 'in verzet komen tegen onrecht' en 'het behouden van de menselijke waardigheid in benarde en extreme situaties'. Zo'n brede context maakt het programma 'warm' in plaats van 'kil', of beter gezegd: verdraaglijk in plaats van onverdraaglijk.

## **DE NOODZAAK VAN EEN BREDE CONTEXT**

Het algemene punt van die brede context is dit:

– Bespreken of tonen van (uitsluitend) menselijke wreedheid activeert niet zelden menselijke wreedheid en het leert de jongere in ieder geval niet hoe die te voorkómen.

Vervolgens :

– Relatief te veel aandacht voor extreme wreedheid maakt dat kleine wreedheid minder erg gaat lijken.

Het laatste is wellicht nog belangrijker dan het eerste. Als men het extreme tot norm verheft, schaadt dat zowel de sensibiliteit als het gevoel voor maat. Dat geldt voor leerlingen en andere jongeren, maar eigenlijk voor iedereen. We moeten oppassen ons gevoel voor verhoudingen niet te verliezen door alles wat er gebeurt aan de maatstaven van het meest extreme af te meten. Als de lessen de leerlingen en andere jongeren (en docenten) ongevoelig maken voor het 'kleine leed', het leed dat niet onder extreme vervolging valt, dan hebben die lessen niet alleen geen zin, maar zijn ze zelfs schadelijk. Ook kleiner leed, het verdrietig of eenzaam zijn, het je gehaat of overbodig voelen, het honger of pijn hebben, ook dit leed is leed. Niet een beetje, maar honderd procent. Of zoals de bekende pedagoog Janusz Korczak (1878-1942) het formuleerde : «Alle tranen zijn zout. Wie dat begrijpt kan kinderen grootbrengen, wie dat niet begrijpt kan ze niet grootbrengen»<sup>8</sup>. Dat gold in zijn tijd en dat geldt vandaag nog.

Aan de twee argumenten voor een brede context kunnen we nog een derde toevoegen. Als we de context niet verbreden in de zojuist aangegeven zin, dan is het onmogelijk en onwaarschijnlijk de stap te zetten van de Holocaust naar hedendaagse, mildere vormen van vooroordeel, discriminatie en racisme. Daartoe is de afstand te groot tussen het alledaagse onrecht *hier en nu* en de Holocaust *toen*. Verbreden we de context wèl en bevat die ook lichtpunten, dan is die stap niet te groot : de leerlingen kunnen dan de lessen van (en over) de Holocaust op zichzelf en hun eigen situatie betrekken en kunnen er persoonlijk door aangesproken worden.

## LEVENSVERHALEN

De slachtoffers van de Holocaust zijn mensen met een geschiedenis en een levensverhaal, met een gezicht en een naam. Nooit zijn ze alleen maar slachtoffers. Hetzelfde kan over de daders en omstanders gezegd worden. Ook de daders zijn meer dan alleen maar daders, de omstanders meer dan alleen maar dat. Ook zij zijn mensen met goede én slechte kanten en met allerlei ambivalenties in houding en gedrag. Het bestuderen van levens van daders, slachtoffers en omstanders kan jongeren ervoor behoeden te eenvoudi-

ge, zwart-wit lessen uit de Holocaust te trekken, zeker als die levens ook verhalen over het voorspel van de Holocaust en zijn nasleep. Levensverhalen laten zien, dat één persoon in verschillende fasen van zijn ontwikkeling verschillende rollen kan spelen : de ene keer is hij vader, een ander moment slachtoffer en meestal omstander.

En soms speelt hij die rollen min of meer afwisselend in één tijdsbestek, zoals de geschiedenis van Oskar Schindler tijdens de Tweede Wereldoorlog treffend illustreert.

Jongeren zijn veelal in authentieke levensverhalen geïnteresseerd. Maar nog belangrijker is het dat levensverhalen hen de mogelijkheid tot identificatie (empathie) geven, waardoor zij het leven dat zij nu leiden kunnen vergelijken met de andere levens van toen.

### **JONGE KINDEREN : OPVOEDING NA AUSCHWITZ ZONDER AUSCHWITZ**

Volgens Adorno moet Opvoeding na Auschwitz al «in de vroege kindertijd» beginnen, maar hij geeft niet aan hoe zo'n opvoeding er uit zou moeten zien : «Ik kan mij niet aanmatigen het plan van zulk een opvoeding ook maar schetsmatig te ontwerpen <sup>9</sup>». Uitgaande van het bovenstaande vijf-punten-programma komen Abram en Mooren tot drie punten van opvoeding na Auschwitz voor *kinderen van 3-10 jaar*<sup>10</sup>. Het is eigenlijk een 'Opvoeding na Auschwitz zonder Auschwitz', een opvoeding zonder gedetailleerde, extreme gruwelijkheden. De eerste twee punten uit het vijf-punten-programma blijven gehandhaafd. Het derde en vijfde punt vervallen en het vierde punt wordt ingekort. Zo ontstaat het volgende drie-punten-programma :

**1. Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *empathie* (het je verplaatsen in andere mensen en situaties) en *warmte* (het klimaat van veiligheid, geborgenheid en openheid).**

**2. Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *autonomie* : het vergroten van de kracht tot**  
– **nadenken,**  
– **zelfbeschikking,**  
– **niet klakkeloos meedoen.**

**3. Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *empathie* (Inlevingsvermogen) met daders, slachtoffers en omstanders. Geen kind is één van deze drie rollen vreemd.**

De pedagogische principes van het drie-punten-programma voor kinderen van 3-10 jaar komen overeen met die van het vijf-punten-programma voor oudere kinderen en jongeren : warmte, empathie en autonomie. Mooren en ik hebben in een publicatie laten zien, hoe aan het hier geschetste drie-punten-programma vorm en inhoud gegeven kan worden door gebruik te maken van prentenboeken<sup>11</sup>. In het 'kindermuseum', dat in de uitbreiding van het Herinneringscentrum Kamp Westerbork een permanente plaats zal krijgen, zullen naast het werken met prentenboeken ook andere werkvormen voor de leeftijdsgroep van 3-10 jarigen ontwikkeld worden. Niet als een project dat alleen gebonden is aan dit Herinneringscentrum, maar als een reeks activiteiten die ook onderdelen bevat, die elders voor deze leeftijdsgroep gebruikt kunnen worden : in andere herinneringscentra, op basisscholen of thuis.

<sup>1</sup> Ido Abram werd geboren in 1940 in Indonesië (het toenmalige Nederlands-Indië). Hij studeerde filosofie, wiskunde en algemene taalwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam. Hij publiceerde o.m. *Joodse Traditie als Permanent Leren* (proefschrift 1980), *Rassewaan en rassehaat: lessen uit en over de Sjoa* (Inaugurale rede 1990) en *Joodse identiteit* (1993).

<sup>2</sup> Primo Levi. *De verdrinkenen en de geredden*. Amsterdam, 1991, blz. 200.

<sup>3</sup> D. Jones (ed.) *Censorship: an International Encyclopedia*. London/Chicago, ter perse (1998 of 1999). Zie onder 'Denial of the Holocaust'. Auteur: A. De Baets.

<sup>4</sup> Theodor Adorno. 'opvoeding na Auschwitz'. In zijn *Opvoeding tot mondigheid*. Utrecht/Antwerpen, 1971, blz. 77.

<sup>5</sup> Ido Abram. 'Erziehung und humane Orientierung'. In: Ido Abram/Matthias Heyl. *Thema Holocaust: Ein Buch für die Schule*. Reinbek bei Hamburg, 1996, S. 11-18. Zie ook: Ido Abram, Monique de Jong e.a. *Een van ons* (Een lessenserie over de Holocaust). Utrecht, 1997, docentenhandleiding blz. 7-9.

<sup>6</sup> Raul Hilberg. *The destruction of the European Jews*. Revised and definitive edition. New York/London, 1985, p. 54.

<sup>7</sup> Abram/Heyl, 1996, S. 43-47.

<sup>8</sup> Janusz Korczak. *Verteidigt die Kinder*. Gütersloh, 1981, blz. 118.

<sup>9</sup> Adorno, 1971, blz. 79-80.

<sup>10</sup> Ido Abram/Piet Mooren. 'Prentenboeken en Holocaust (Opvoeding na Auschwitz)'. In: Piet Mooren. *Opstellen over jeugdliteratuur en leesonderwijs*. Den Haag, 1998, blz. 112-125.

<sup>11</sup> Zie noot 9.





Patrice  
VAN LAETHEM  
Wetenschappelijke  
Medewerker Auschwitz  
Stichting

## De digitalisatie van de *Transportlisten* door het Joods Museum van Deportatie en Verzet van Mechelen

Het Joods Museum van Deportatie en Verzet van Mechelen heeft de *Transportlisten* ingescand en geïnformatiseerd op CD-Rom. De *Transportlisten* zijn de inventarissen van de 26 konvoeien die van 4 augustus 1942 tot 31 juli 1944 vanuit de Dossinkazerne van Mechelen vertrokken naar Auschwitz. Die konvoeien hebben 25.257 mannen, vrouwen en kinderen gedeporteerd. Amper 1.207 ervan kwamen terug.

De lijsten zijn een belangrijke historische bron voor het wetenschappelijk onderzoek naar de positie van de joden van België in 1940 en hun deportatie naar het vernietigingskamp van Auschwitz-Birkenau vanaf 1942. Ze zijn onontbeerlijk voor de studie van de genocide van het joodse volk in België en dragen bij tot het bewaren van de herinnering aan de slachtoffers.

De *Transportlisten* werden op 19 april 1999 plechtig overhandigd aan de federale minister van Ambtenarenzaken, bevoegd voor Oorlogsslachtoffers, André Flahaut, in het gemeentehuis van Mechelen. Hij heeft de overeenkomst getekend met het museum en de toelating gegeven de archiefstukken in te scannen. Deze beslissing kan dan ook historisch worden genoemd.

### *Historische en emotionele waarde*

De lijsten hebben ontegensprekelijk een blijvende historische waarde en dragen bij tot de studie van de judeocide in

België, zoals Nathan Ramet, de voorzitter van het Joods Museum van Deportatie en Verzet, het in zijn toespraak benadrukte : *«de Transportlisten tonen de zorgvuldige, methodische voorbereiding van de volkenmoord die zich in Polen heeft voltrokken. De Transportlisten zijn geboekte, genummerde, getelde doods vonnissen en evenzoveel bewijzen van de Belgische bladzijde uit het boek van de judeocide».*

Daarnaast hebben de bronnen ook een vrij grote emotionele waarde. Ramet : *«Kinderen ontdekken er het laatste spoor van hun ouders, burens begrijpen waar hun vrienden naartoe werden gebracht. In de Transportlisten vernemen zij met wie en wanneer de ongelukkigen op Transport gingen. Het ontdekken van familieleden of kennissen, of het doorbladeren van de honderden en honderden bladzijden, is een schokkende ervaring die niemand onberoerd laat».*

### **Zorg voor bewaring**

Het inscannen van de lijsten is een initiatief van de conservator van het museum, Ward Adriaens. Dat initiatief is belangrijk en noodzakelijk als we weten dat papier vergeelt en broos wordt, beschadigd wordt door het gebruik, de tijd. Toch is de consultatie van die documenten een must, en zouden ze toegankelijk moeten zijn voor iedereen. Daarom is de digitalisatie van de lijsten voor het museum zo belangrijk. Zijn opdracht is zoveel mogelijk documenten over de raciale vervolging tijdens de Tweede Wereldoorlog op te slaan in een centraal geheugen en toegankelijk te maken. Nathan Ramet zei : *«Ik prijs me gelukkig dat ons museum dit archief heeft mogen digitaliseren, zodat de inhoud voor immer bewaard zal blijven. Zolang een naam kan genoemd worden, leeft er iets voort. Daarom moeten die lijsten als een kostbaar patrimoniumstuk gekoesterd worden door de joodse gemeenschap en door het Belgische, zowel het Vlaamse als Waalse, volk».*

Die zorg voor bewaring heeft ook het Centraal Israëlitisch Consistorie van België. In 1996 heeft het Consistorie een multidisciplinaire commissie opgericht en heeft het een initiatief genomen voor de bewaring van de archiefstukken.

In zijn toespraak gericht aan de minister herinnerde Professor Georges Schnek, de voorzitter van het Consistorie, aan die taak : *«Dankzij deze overeenkomst, heeft u het museum de gelegenheid gegeven een database op te bouwen, die voor later onderzoek essentieel zal blijken. Dankzij uw initiatief*

*zullen die archieven bewaard blijven, en ook de herinnering aan de Shoah. Die herinnering is niet alleen maar belangrijk voor de joodse gemeenschap, maar ook voor het collectief bewustzijn. U draagt daarmee op een doeltreffende manier bij tot de strijd tegen het negationisme en de vergetelheid».*

### ***Herinnering en wetenschappelijk onderzoek***

*Die verbinding van de herinnering met het wetenschappelijk onderzoek benadrukte ook Minister Flahaut : «Eenmaal ingescand en geïnformatiseerd, helpen die inventarissen de wetenschappers en de nakomelingen te vechten tegen de vergetelheid. Al die doden een naam geven, is de eerste taak wanneer men recht wil laten spreken. Men moet ze een gezicht geven, hen de menselijkheid terugbezorgen die de nazi's hen heeft afgenomen. (...) Men moet de herinnering materialiseren en zichtbaar maken. (...) De herinnering is een heel belangrijk element in het huidig judaïsme. Het is onze plicht de slachtoffers van de joodse genocide niet te vergeten, hun sporen niet te laten uitwissen nu er nog tijd is om te getuigen. De fiches zijn onontbeerlijk om het dagelijks leven van zo'n zestig duizend joden die in 1940 in België verbleven, op te sporen, en de herinnering aan iedere gedeporteerde te vervolmaken. Die herinnering is slechts mogelijk met historische en betrouwbare gegevens. Daarom beschouw ik het geheel van de administratieve bronnen over de joden van België als een nationaal patrimoniumgoed».*

Voor meer informatie : Joods Museum van Deportatie en Verzet, Goswin de Stassartstraat 153 - 2800 Mechelen.  
Tel : 015/29 06 60 - Fax : 015/29 08 76.



# Mededelingen

## **Prijs «Jeugd en civisme» 1999 Antwerpen.**

Op woensdag 12 mei 1999 was de Auschwitz Stichting aanwezig op de uitreiking van de prijs 'Jeugd en Civisme', de afsluitingsplechtigheid van V-Dag, een initiatief van de Vlaamse gemeenschap, departement onderwijs.

De V-Dag-periode herdenkt de bevrijding en wordt elk jaar rond 8 mei gevierd. Die V-Dag strijdt voor vrede, verdraagzaamheid en vrijheid.

De prijs 'Jeugd en Civisme' is een organisatie van de Nationale Confederatie van Politieke Gevangenen en Rechthebbenden (gewest Antwerpen), met onder meer de hulp van het Vredescentrum, de Auschwitz Stichting en de Stichting Anti-Fascisme.

Tweeduizend leerlingen van 21 scholen uit het basis- en het secundair onderwijs moesten dit schooljaar nadenken over de basisbeginselen 'gelijkheid' en 'democratie'. «Iedereen is gelijk in België. Maar is dat wel zo?», vroeg Roger Peeters, kabinetschef van de Minister van Onderwijs en voorzitter van 'Jeugd en Civisme', zich in zijn redevoering af.

Die denkoefening is belangrijk. De jeugd wakker houden voor de gevaren van het fascisme en jongeren waarden bijbrengen als verdraagzaamheid, solidariteit en eerbied voor anderen, zijn ook voor de Auschwitz Stichting na te streven doelen. Jongeren moeten op zoek gaan naar zingeving en perspectieven.

De prijs 'Jeugd en Civisme' sluit bij die herinneringseducatie aan. De deelnemende scholen mochten op een creatieve manier uiting geven aan die gedachte en werden voor hun creaties beloond.

Toch was de jury dit jaar niet helemaal tevreden over de kwaliteit van de inzendingen. Daarom werden niet alle prijzen uitgereikt.

De Stedelijke Basisschool de Wereldschool kreeg de eerste prijs voor de creatie 'Motivatie'. De prijs in het lager secundair onderwijs ging naar een fotocollage over het beeldverhaal van de Middenschool St.-Truiden. In de tweede graad werd alleen maar een derde prijs uitgereikt. Aan de leerlingen van het SIBSO-Mytylinstituut uit Brasschaat. Het Stedelijk Lyceum Antwerpen ging in de categorie hoger secundair onderwijs lopen met de eerste prijs voor de bundel 'Tussen Antwerpen en Sleidinge' en voor een video met kanttekeningen over psychiatrie. Het Lyceum kreeg hiervoor zelfs de prijs van de jury.

De namiddag werd opgeluisterd met het toneelstuk 'Tommy', het verhaal van het jongetje Tommy in het getto van Teresin (Tsjechië), en met het optreden van Jean Bosco Safari. Zijn nummers sluiten heel goed aan bij de doelstellingen van de organisatie.

Tot slot werd door Marc Zeys, jurylid, een vertolking gegeven van het lied 'De Moorsoldaten', het officiële lied van de politieke gevangenen uit de nazi-tijd.

### «Het verleden voor vandaag»

Het Vrijzinnig Laïciserend Centrum Gent en het Humanistisch Vrijzinnig Vormingswerk Oost-Vlaanderen organiseerden van 20 t.e.m. 30 maart 1999 i.s.m. de Auschwitz Stichting en het CSC-Vormingswerk een themaweek met educatieve tentoonstellingen, getuigenissen van overlevenden, voordrachten en de projectie van de film «*In naam van de Führer*» van Lydia Chagoll.

Dit project was een initiatief van Tine Dekempe, educatief medewerkster, die in april 1998 heeft deelgenomen aan de studiereis naar Auschwitz-Birkenau. Met dat project wilde ze aan de Auschwitz Stichting iets teruggeven en een bijdrage leveren om de boodschap 'nooit meer Auschwitz' mee uit te dragen.

De themaweek handelde over de misdaden van de nazi's tijdens de Tweede Wereldoorlog, de concentratiekampen en de lessen die we daaruit moeten trekken. Dat thema werd ondersteund met de tentoonstelling van de Auschwitz Stichting «*De nazi-concentratiekampen en -vernietigings-*

*politiek in hun historische context (1914-1945)», en met de tentoonstelling «Shots of War», een chronologische beschrijving van WOII door de lens van de Amerikaanse fotograaf Tony Vaccaro. De voordracht van Mark Sergeant «De Homocaust» belichtte de situatie van de homoseksuele mannen en vrouwen tijdens het nazi-regime. Hoe dachten de nazi's over homoseksualiteit en hoe wilden zij die uit het Derde Rijk bannen ?*

De link met het heden werd gelegd. De tentoonstelling «*Veelkleurig zwart*» belichtte extreem-rechts in Vlaanderen. Wie zijn ze ? Waar komen ze vandaan en wat willen ze met Vlaanderen ? De «*Verdraagzaamheid van Gal*», een overzicht van de vlijmscherpe tekeningen van Gerald Alsteens, vroeg zich af hoe tolerant de mens vandaag is. Een vraag die ieders geweten aanvalt.

Doelgroep van de themaweek waren de jongeren uit het middelbaar onderwijs, maar de boodschap was voor iedereen belangrijk en geenszins overbodig, zoals burgemeester van Gent Frank Beke het onderstreepte in zijn toespraak : «*We moeten aandacht blijven vragen voor het verleden om de gruwelen van vandaag te kunnen inschatten en vice versa*». Ook de waarschuwing voor extreem-rechts in Vlaanderen en elders, zijn geen loze woorden. Dat blijkt uit de woorden van een aantal leerlingen aan hun leerkracht : «*Nu weten we waarom we niet op het Vlaams Blok mogen stemmen*».

De gruwelen konden het best worden verteld door overlevenden zelf. Charles van West, Paula Vermeulen, Jan Van Calsteren, Hans Duveen en Lydia Chagoll, door haar film «*In naam van de Führer*», hielpen de jongeren zich een voorstelling maken van een onvoorstelbaar hoofdstuk uit de recente geschiedenis.

De organisatoren wilden die getuigenissen laten bijdragen tot de strijd tegen de onverschilligheid. Mensen, en vooral jongeren, moeten worden bewust gemaakt. Elie Wiesel stelde ooit : «*Ik heb altijd geloofd dat het tegengestelde van liefde niet haat is, maar onverschilligheid. En dat betekent dat het tegengestelde van kennis niet onwetendheid is, maar onverschilligheid. Het tegengestelde van hoop is niet zonder hoop, maar onverschilligheid. Het tegengestelde van leven is niet dood, maar onverschilligheid voor leven en dood. En daarom geloof ik dat literatuur of kunst of schrijven of onderwijzen of werken voor de mensheid maar een doel heeft : vechten tegen onverschilligheid*».

## **Studiereis naar Auschwitz-Birkenau van 6 t.e.m. 11 april.**

Van 6 t.e.m. 11 april 1999 brachten de Auschwitz Stichting en enkele kampoverlevenden samen met 80 deelnemers (leraars en animatoren uit het vormingswerk), een bezoek aan de concentratie- en vernietigingskampen van Auschwitz-Birkenau. Elk bezoek werd gevolgd door debatten en nabesprekingen.

Omdat deze reis bij de deelnemers gevoelens en impressies losweken die moeilijk uit te drukken zijn, hebben we hen gevraagd hun indrukken en ervaringen aan het papier toe te vertrouwen. Hieronder publiceren wij enkele impressies van jongere deelnemers. Onder hen de laureaten van de verhandelingswedstijd 1998.

*«Ik zou graag willen beginnen met een stukje tekst van Bram Vermeulen en het gaat als volgt : ‘en als ik doodga, huil maar niet. Ik ben niet echt dood, moet je weten. Dood ben ik pas als jij mij bent vergeten’.*

*Welnu, ik denk dus dat dit het hoofddoel is van de Stichting, ervoor zorgen dat de gestorven slachtoffers ‘levend’ blijven.*

*De laatste dagen heb ik me vaak triest, geschokeerd maar vooral beschaamd gevoeld, beschaamd omdat ik een mens ben en mensen toch geacht worden redelijk denkende wezens te zijn. Ik ken geen enkel ander dier dat zijn soortgenoten zo vernedert, martelt en tenslotte beestachtig vermoordt.*

*Ik zal de beelden van de kampen, de gaskamers en de tentoongestelde brillen, schoenen en niet te vergeten, het afgeknipte vrouwenhaar, nooit vergeten. Toen ik hoorde dat men dit haar gebruikte om textiel te maken, drong pas de volle omvang van dit gruwelijk drama tot me door. Ook de film van Lydia was een figuurlijke klap in mijn gezicht.*

*Maar wijzelf kunnen ervoor zorgen dat dergelijke situaties in de toekomst niet meer zullen voorkomen. Dat is iets wat de slachtoffers van ons verwachten en wat we de overlevenden en ons nageslacht verschuldigd zijn.*

*Want als we niet reageren, zijn miljoenen mensen voor niets gestorven en zullen er waarschijnlijk nog miljoenen volgen.*

*En daar wil ik niet medeplichtig aan zijn.»*

**(An Weerts, laureate van de verhandelingswedstijd 1998  
Limburg)**



\* \*  
\*

*«Zoals iedereen hier aanwezig is deze reis voor mij een schokkende ervaring geweest. Schokkend, zwaar, interessant, pakkend. Maar hiermee voeg ik natuurlijk niets persoonlijks toe. Ik kan niet geloven dat er hier iemand is die deze gevoelens niet deelt. Graag had ik toch een persoonlijke bedenking toegevoegd.*

*Vorig jaar maakte ik in het kader van de lessen godsdienst een werk in verband met revisionisme en negationisme. Dat heeft me toen wel verrast, maar ik heb me er niet veel vragen over gesteld. Nu ik dit hier allemaal heb gezien, kan ik me echter niet voorstellen dat er nog mensen bestaan die het drama van Auschwitz ontkennen of minimaliseren.*

*Mijn hoofd kan er gewoon niet bij.*

*Toch werd ik er in het Auschwitz-museum nog mee geconfronteerd. Op een van de muren stond immers een hakenkruis getekend. Ik kon het amper geloven, maar toch was het zo.*

*Zo zie je maar, het is al zoveel gezegd deze week, maar toch wil ik het nog benadrukken : dit mag nooit worden vergeten, zoniet gebeurt het vast en zeker opnieuw.*

*En dan dit nog :*

*Jacques Rozenberg heeft ons in de loop van de week herhaaldelijk verboden om in onze 'petit discours' de overlevenden te bedanken. Hoewel ik enorm veel respect heb voor deze sterke man, ga ik het hier toch doen. Zonder hen zou de reis immers niet dezelfde zijn geweest. Van harte bedankt. Graag had ik ook de Auschwitz Stichting bedankt voor de onvergetelijke reis die de organisatoren mij hebben bezorgd».*

**(Sara Cockx, laureate van de verhandelingswedstrijd 1998 Vlaams-Brabant)**

\* \*  
\*

**“1**

*Kijk links : men heeft daar een heel dorp vermoord. Kijk rechts : hier verdween een heel gezin. Kijk daar : men zuivert de bevolking uit. Daar de galg, daar het executieplein. Zo zal men je rondleiden door het museum Pristina.*

*Waarom nog kinderen zetten op deze wereld waar men steeds weer dezelfde fouten maakt ? Heeft het zin om nog een slachtoffer te maken ?*

*Ik weet het antwoord, en het antwoord is : geen slachtoffer, maar nog iemand die de wereld kan veranderen. Nog iemand die beseft dat je wel uit de geschiedenis kan leren.*

*Na wat ik hier heb gezien, pleit ik ervoor dat alle jonge Europeanen uit de geschiedenis zouden leren, dat wil zeggen : hier naartoe komen, en beseffen dat achter die cijfers mensen schuil gingen. Zelf heb ik ook beseft, heb ik me gerealiseerd dat het mensen waren. Dat was toen ik, tussen de grijze massa haar, een enkele vlecht zag. Een vlecht van iemand die daar trots op is geweest. Iemand met ouders, burens, vrienden, een leven, voor niets weggeknipt. Daarom, om die vlecht, kan men enkel in Auschwitz leren wat nooit meer mag gebeuren.*

“2

*Vannacht heb ik een droom gehad die me heeft wakker geschud. Ik droom bijna nooit. Dus nu dat ik heb gedroomd, moet het wel belangrijk zijn.*

*Ik droomde dat ik een zak vol gedichten zag, geschreven op kleine papiertjes. Nog niemand had ze gelezen. De zak stond op een rail, en ik -die er zelf niet aan kon- probeerde een man, die in mijn ogen het volk vertegenwoordigt, ertoe te overhalen die zak van het spoor te nemen. Maar hij begreep me niet, en ik moest zien hoe de trein aan kwam rijden en de gedichten wegblijs, ongelezen, verspild.*

*Elk gedicht is een leven.»*

**(Bouke Billiet, deelnemer-student)**

\* \*  
\*

*«... le bien commun de l'humanité passe aujourd'hui par la sauvegarde des héritages.»*

**Alain FINKIELKRAUT.**

*«Il est des portes qui, lorsqu'elles s'ouvrent, bâillent sur le néant et, lorsqu'elles se ferment, se closent sur la mort. Telle m'est apparue la porte d'Auschwitz-Birkenau : un gouffre et puis le silence. Ce que je regardais n'était pour-*

*tant qu'une photo, une photo à la fois éloquente et muette. Parlant de cette façon, je sais que mon langage est nu, rude. Mais que viendrait faire, ici, l'élégance ?*

*Se taire, se taire. Et si, malgré tout, il faut parler, alors dire : NON. Et, peut-être, si on le peut, prier : à ceux qui ont vécu l'entrée puis la sortie de cette porte, rendez-leur mon Dieu, leur femme, leur époux et leurs enfants. Rendez-leur un père, une mère, une petite sœur, un frère. Seigneur, que leur soit rendu un sourire et que leurs larmes soient séchées.*

*Vous avez sans doute deviné qu'il s'agit en l'occurrence de la préparation à un voyage : un voyage à Auschwitz, prioritairement réservé aux enseignants. Pour cela, nous sommes allés voir le musée Dossin à Malines. Quand je reviendrai de ce qu'il me faut bien appeler «le voyage», je vous dirai ce que j'aurai vu. J'essayerai de le dire. Oui, si je peux»..*

(tekst van Maria Wauthier, lerares en redacteur van de 'Revue d'Enseignants d'Europe', ter gelegenheid van de voorbereiding op de studiereis op zondag 21 maart 1999 in de Dossinkazerne van Mechelen.)

«JE REVIENS D'AUSCHWITZ - OSWIECIM».

*«Sortir. Sortir. Nous pouvons entrer dans le camp d'Auschwitz, puis en sortir. «Eux», et ils ont été des dizaines de milliers qui sont entrés là, ils n'ont pu en sortir. Leur vie est restée là, leur corps aussi. Leurs cendres mêmes sont restées là. Un étang a recueilli cette fine poussière, ce reste qu'on ne pouvait faire disparaître.*

*Sortir. Il m'a semblé curieux que le mot «wyjscie» était clairement, nettement, lisible à chaque endroit, à chaque tournant de cet immense enclos qu'est Auschwitz. Sortir. Oui, «wyjscie» : sortie. Une fois encerclée par la double rangée de hauts barbelés qui jadis marquait les limites à ne pas franchir, j'avoue avoir été angoissée. Sortir. Comment trouver la sortie ?*

*Aujourd'hui, elle est partout indiquée, partout possible : «wyjscie». Aujourd'hui c'est, non pas dans l'angoisse mais dans le recueillement, que l'on peut se diriger vers ces monceaux d'objets dont on a dépouillé les «condamnés» d'Auschwitz avant de les pousser dans les chambres à gaz. Il est un de ces tas fait de souliers : des souliers d'adultes,*

*des souliers d'enfants ; des souliers de marche, des souliers plus élégants. Ces chaussures avaient gardé le pli de la marche propre à chacun, pli imposé à force de répétitions du même pas. Toutes les personnes passées par là, nous ont laissé cette petite marque personnelle : marque silencieuse, émouvante. Un autre amoncellement était fait de lunettes, des centaines et des centaines de lunettes. Derrière ces verres, je devinais des yeux, des yeux qui ont probablement lu, beaucoup lu, qui ont sans doute regardé un visage aimé. De tout cela, il nous reste des lunettes. Mais les regards de ces yeux dont l'intensité interrogative me suivait, ces regards ne peuvent pas mourir. C'est pour cela que nous étions à Auschwitz.*

*La visite du camp s'est terminée dans une salle aux lumières tamisées et dont le centre est occupé par une tombe doucement éclairée. Dans cette salle, on entend un chant gravement modulé dont je n'ai pas compris les paroles mais que je sentais devoir être faites de mots murmurés doucement aux morts. Oui, c'était le kaddish, le chant des morts. Ceux parmi nous qui étaient déjà venus à Auschwitz avaient apporté de petites lampes rouges clignotantes. Ils les ont déposées sur le rebord lumineux de la tombe évocatrice. Puis silencieux nous sommes sortis du camp d'Auschwitz.*

*Me faudra-t-il tout dire ? Faut-il dire tout ce que j'ai ressenti ? Le faut-il vraiment ? En ce qui concerne les lieux, c'est fait. Je n'ai plus rien à ajouter à ce que j'ai dit et à ce que tant d'autres ont déjà amplement permis de connaître. Mais ce qui me reste à dire est relatif aux rescapés et cela c'est un monde. Il me sera difficile d'en parler. J'ai vu des séquelles physiques et surtout j'ai deviné de profondes séquelles morales. Tous ceux que nous avons rencontrés, écoutés nous sont apparus comme des êtres isolés, des bouts de phrases chargés d'une agressivité stupéfiante. Interrogés, ces hommes réfléchissaient puis, levant les yeux, ils nous regardaient et semblaient dire : taisez-vous, vous ne savez pas, vous ne savez rien, taisez-vous. Curieusement, les femmes : Lydia, Marie semblent avoir mieux surmonté leur épreuve. Elles nous ont parlé et leur parole était comme empreinte d'une paix enfin atteinte ou peut-être simplement retrouvée.*

*Face à ces «revenants» presque rendus muets, ce ne sont pas, si terrifiants soient-ils, les étangs aux cendres grises ou les chambres à gaz qui sont les plus durs à supporter, c'est la mise à nu de ces atteintes morales inguérissables, percep-*

*tibles encore aujourd'hui, dans «les sauvés», comme on dit, mais si irrémédiablement blessés. Evidemment, ils ont survécu. Ils ont, admirables de courage, reconstruit une vie affective et une vie sociale. Mais tout courage comporte une part d'agressivité, faut-il s'étonner si ces rescapés parlent parfois avec colère et si cela nous effraie ?*

*Après la visite à Auschwitz, les organisateurs de notre voyage savaient qu'un coup d'air frais devait nous être donné. Ils nous ont proposé de visiter Cracovie. La ville vient de restaurer sa basilique : une merveille, une flambée de couleurs et de lignes parfaites. Ici, des affiches silencieuses faisaient office de guide. A de nombreux endroits, on pouvait lire : «Wejscie» (entrée, en français). On lisait avec plaisir ce mot accueillant et qui ponctuait notre itinéraire. Au camp d'Auschwitz, on avait lu partout «Wyjscie» : sortie. Une lettre, une seule lettre avait changé et l'univers basculait, on se retrouvait dans un monde différent. Ici, on s'avavançait tranquillement entre les travées goûtant aux joies des nuances et des formes. Là-bas, on marchait comme à reculons dans un temps figé par l'effroi.*

*On comprend que les Juifs autant que les Polonais veillent à distinguer nettement Auschwitz de Oswiecim. Ces lieux sont pourtant contigus. Mais Auschwitz, c'est le camp et Oswiecim, c'est la ville. La distance entre eux est bien courte mais ils ne peuvent porter le même nom».*

*(Reflectie van Maria Vauthier, lerares sociologie en geschiedenis Normalschool Bergen en redacteur van de 'Revue d'Enseignants d'Europe', naar aanleiding van de reis naar Auschwitz-Birkenau).*

\* \*  
\*

*«La question fondamentale que la visite et les débats sur le camp de concentration d'Auschwitz-Birkenau m'inspirent est de savoir comment vivre en être humain, comme homme ou comme femme, en cette fin de siècle.*

*Je ne cherche une réponse purement intellectuelle. La vraie réponse consiste en un art de vivre. Et l'art passe par le corps et par le coeur ; ce n'est pas une discipline mais un cheminement intérieur.*

*Cet art de vivre humainement exige questionnement, refus des vérités toutes faites et liberté.*

*Etre libre, c'est se choisir soi-même et donc travailler, sa vie durant, à réaliser la bonté qui est en soi.*

*En effet, si l'homme peut commettre le mal, parfois jusqu'à l'atrocité, mon espoir est qu'il est également capable de faire le bien».*

(Reflectie van Véronique Flament, laureate van de verhandelingswedstrijd 1997, provincie Namen, ter gelegenheid van de reis naar de kampen van Auschwitz-Birkenau. Ze zoekt daar in naar een antwoord op de vraag hoe ze als mens moet leven : kritisch en in vrijheid werken aan het goede. De mens heeft dat in zich en kan dat ook bereiken).

### **Verhandelingswedstrijd 1998-1999 : «Wie luistert naar een getuige, wordt zelf een getuige».**

Ieder jaar organiseert de Auschwitz Stichting een verhandelingswedstrijd voor de derde graad uit alle netten van het secundair onderwijs. Die wordt uitgeschreven ter nagedachtenis aan alle slachtoffers van de nazi-concentratiekampen en -vernietigingskampen. Hij is vooral bedoeld om leerlingen uit de twee laatste jaren van het secundair onderwijs te laten nadenken over Auschwitz, zijn aanleiding, zijn gevolgen, zijn lessen voor vandaag en de toekomst.

De leerlingen werken een thema uit dat bepaald wordt door een door de Stichting aangestelde jury.

Dit jaar stond de getuige en zijn getuigenis centraal. Het thema was : «*Wie luistert naar een getuige, wordt zelf een getuige*». Achttien scholen uit Vlaanderen en Brussel hebben zich voor die wedstrijd ingeschreven, we hebben 40 verhandelingen binnengekregen. De deliberatie vond plaats op zaterdag 12 juni 1999.

De deelnemende leerlingen kregen de volgende toelichting :

*«Luisteren naar de stem van het verleden  
is luisteren naar de stem van mensen,  
is luisteren naar mensen met een soms bitter verhaal.  
Mensen die door dat verleden voor het leven zijn getekend,  
Maar mensen die gelukkig voor ons veel hebben opgetekend.  
Elie Wiesel is zo iemand. Jood opgepakt in 1944,  
gedeporteerd naar Birkenau. Hij verbleef in Auschwitz :  
een concentratiekamp, een vernietigingskamp,  
waar anderhalf miljoenen joden en niet-joden werden*

*vergast en verast.  
Hij verloor zijn vader, zijn moeder en zijn zus in dat  
verleden.  
Elie Wiesel is nog een levende getuige.  
Hij vertelt, zoveel mogelijk, zo juist mogelijk.  
Hij vraagt ons naar hem te luisteren als getuige, want hij wil  
voorkomen dat er met dat verleden niets wordt gedaan.  
Hij wil dat er lessen worden getrokken uit dat verleden,  
hij wil dat we zijn getuige worden en blijven, hij vraagt ons  
vooruit te kijken want hij zegt :*

«WIE LUISTERT NAAR EEN GETUIGE, WORDT ZELF EEN GETUIGE»

De prijs is ingedeeld per provincie. De beste verhandeling van iedere provincie wordt bekroond met een prijs van 5 000 Bef, en een gratis deelname, het jaar daarop, aan de studiereis van de Stichting naar de kampen van Auschwitz-Birkenau (waarde 30 000 Bef). De uitslag werd in de loop van de maand juni meegedeeld aan de betrokken instellingen en leerlingen. In het volgend nummer van het Tijdschrift publiceren we de gekroonde werken.

### **Prijs van de Auschwitz Stichting**

Vier Nederlandstalige werken dingen dit jaar mee naar de prijs van de Auschwitz Stichting.

Jaarlijks organiseert de Stichting een prijs voor een origineel en onuitgegeven werk dat bijdraagt tot een betere kijk op het kampensysteem van de nazi's.

Een jury van specialisten in het vak beoordeelt de ingezonden werken. De laureaat wordt in de loop van de maand juni bekend gemaakt.

Dit jaar kreeg de Stichting een recordaantal werken binnen. Achttien wetenschappelijke werken dingen dit jaar mee naar de prijs van de Auschwitz Stichting :

ANTOINE, M.-P. *Camps de concentration et d'extermination nazis : guide à l'usage des bibliothèques publiques en Communauté française, réflexion, essai d'une politique de diffusion et de traitement documentaire* (Haute Ecole Namuroise Catholique - Départements pédagogique et social de Malonne ; obtention du titre de bibliothécaire-documentaliste graduée)

BAETEN, K. *Medische ethiek na Auschwitz. Een medisch-ethische en theologische reflectie over de ientiteit van de geneeskunde in het licht van de nazi-experimenten in Duitsland (1933-1945)*. Leuven, 1998.

de LOVINFOSSE, I. *L'affaire du carmel d'Auschwitz* (Université Catholique de Louvain - Faculté des Sciences Politiques et Sociales ; obtention du titre de licenciée en Sciences Politiques, orientation Relations Internationales)

DEVILLEZ, F. *Récits, mémoire et transmission à travers le rituel de la Pâque juive - Réflexion anthropologique sur l'identité dans un milieu juif progressiste de Bruxelles* (Université Libre de Bruxelles - Faculté de Sciences Sociales Politiques et Economiques ; obtention du titre de licenciée en Sciences sociales : orientation anthropologie)

D'HONT, H. *Thèse sur Auschwitz* (Etude théologique)

DIERCKX, K. *Genetische screening, gezondheid en ethiek - Een historisch, filosofisch en moraaltheologisch onderzoek naar de vooronderstellingen en mogelijkhedenvoorwaarden van een genetische screening*. Leuven, proefschrift, 1998.

GLINEUR, C. *Le récit historique dans les médias de masse. Etude de cas : «Le Pouvoir des Papes. Pie XII et l'Holocauste», documentaire audiovisuel. Analyse du texte et des procédés narratifs* (Université Libre de Bruxelles - Faculté de Philosophie et Lettres ; obtention du titre de licenciée en Communication, Information et Journalisme, orientation Animation socio-culturelle)

114 pages + bibliographie + annexes + une cassette du documentaire audiovisuel *Le pouvoir des Papes. Pie XII et l'Holocauste* avec la fiche technique et texte en séquences (22 pages)

JESSON, C. *Extrêmes, extrémismes - Shoah - Entre détail et démesure* (obtention du Brevet d'aptitude à tenir une bibliothèque publique)

LACOUR, C. *Quand les médias se mêlent d'Histoire à travers «l'affaire Aubrac»* (France - Université de Nancy II - Sciences de l'information et de la communication ; mémoire de D.E.A.)

NOWAK, H. *Ma guerre à moi - Mémoires* (autobiographie)



OOSTERLINCK, K. *Les émissions d'emprunts d'Etat pendant la période de guerre* (Université Libre de Bruxelles - Ecole de Commerce Solvay ; obtention du grade d'ingénieur commercial)

PERAHIA ZEMOUR, E. *Le particularisme des Juifs de Grèce durant la déportation - L'image de ce groupe auprès des autres déportés* (Université des Sciences humaines de Strasbourg - Institut de Sociologie ; mémoire de maîtrise de sociologie)

ROSOUX, V.-B. *Mémoire, responsabilité, pardon. De Ricoeur à l'éthique reconstructive* (Université Catholique de Louvain - Faculté des Sciences Philosophiques - Institut Supérieur de Philosophie ; obtention du grade de licenciée en Philosophie)

STELKOWICZ, A. *Eva, l'étoile et l'enfant* (scénario de film)

SURIN, F. *Désastre de Soi et Ecriture - Etude du thème de la déshumanisation dans la littérature concentrationnaire* (Université de Liège - Faculté des langues et littératures ; obtention du titre de licenciée en langues et littératures)

THIMISTER, S. *La littérature concentrationnaire ou l'écriture contre l'oubli - Propositions pour la classe de français* (Université Catholique de Louvain - Faculté de Philosophie et Lettres - Département d'Etudes romanes ; obtention du grade de licenciée en langues et littératures romanes)

VAN DEN BRANDEN, J. *De schaamte van het overleven*. Brussel, 1998.

VAN SAMANG, F. *Joods verzet en Duitse repressie in de getto's van het Derde Rijk. Een empirische studie op basis van ego-documenten*. Leuven, onuitgegeven licentiaatsverhandeling, 1998.

De deliberaties van de jury vonden plaats in de maanden april en mei 1999, de uitslag werd in de loop van de maand juni bekend gemaakt.



# Pedagogische diensten

## • **Omkadering van schoolprojecten**

De Auschwitz Stichting stelt haar documentatie en de kennis van haar wetenschappelijke en administratieve medewerkers ter beschikking van de onderwijsinstellingen om diverse schoolprojecten te begeleiden. Voor zij die erom vragen stelt ze alles in het werk om de kampoverlevenden een levendige getuigenis te laten brengen in de klassen. Dat is een pedagogische dienstverlening van onschatbare waarde. De getuigenissen worden gekenmerkt door hun emotie en waarachtigheid.

## • **Pedagogische voordrachten**

Op aanvraag van directies en leerkrachten verzorgt de Auschwitz Stichting voordrachten van overlevenden van de naziconcentratie- en nazivernietigingskampen en wetenschappelijke medewerkers van de Stichting. Verschillende thema's kunnen hierbij worden aangesneden: fascisme, deportatie, nazi-volkerenmoord, racisme, antisemitisme, enz... De voordrachten kunnen worden gevolgd door een debat met de leerlingen en leraren.

## **Rondreizende tentoonstelling**

*«De concentratiekampen en vernietigingspolitiek van de nazi's in hun historische context 1914-1945»*

De Auschwitz Stichting stelt deze tentoonstelling ter beschikking van de onderwijsinstellingen. De tentoonstelling bevat een tweehonderdvijftigtal documenten en onderschriften die handelen over de belangrijkste momenten van de hedendaagse geschiedenis: de Eerste Wereldoorlog, de crisissen van de Weimar-republiek, de grote wereldcrisis,

de opkomst van het fascisme in Europa en de Tweede Wereldoorlog. De tentoonstelling verwijst naar de veelheid van oorzaken en de historische complexiteit die uiteindelijk hebben geleid tot een van de grootste catastrofes in de geschiedenis: de nazi-concentratiekampen en -volkerenmoord.

#### • **Bezoek aan Breendonk**

Bezoek aan het Fort van Breendonk, een transitkamp tijdens de bezetting. Zowel de historische plaats als het museum getuigen van de nazi-criminaliteit maar ook van het verzet tegen de bezetter in België.

Voor meer inlichtingen, Fort van Breendonk: 03/886.62.09

#### • **Gespecialiseerde bibliotheek**

Leerkrachten, universiteitsstudenten en wetenschappers kunnen een beroep doen op de bibliotheek die meer dan 5.500 boekdelen telt. Ze hebben betrekking op het Interbellum, het Derde Rijk, de deportatie, antisemitisme, nazi-criminaliteit en volkerenmoord.

#### • **Gespecialiseerde fototheek**

De fototheek omvat zowat 3.500 foto's waarvan er 1.000 betrekking hebben op de concentratie- en vernietigingskampen.

#### • **Verhandelingswedstrijd**

De verhandelingswedstrijd richt zich tot het 1ste en 2de jaar van de 3de graad uit alle netten van het onderwijs. De proef wordt afgelegd in de instelling zelf rond de periode van 8 mei. Hij bestaat erin een thema uit te werken. De maximale lengte van de verhandeling bedraagt 2 bladzijden of 1 bladzijde recto verso.

#### **Algemeen reglement - Hoger secundair Onderwijs, 1ste, 2de jaar van 3de graad**

*Art. 1 - De Auschwitz Stichting, studie- en documentatiecentrum schrijft een jaarlijkse wedstrijd uit ter nagedachtenis aan alle slachtoffers van de nazi-concentratie- en vernietigingskampen.*

*Art. 2 - De proef bestaat uit het schrijven van een verhandeling waarvan het onderwerp jaarlijks bepaald wordt.*

*De duur van de proef is drie uren. Door de betrokken leerkracht kan een toelichting gegeven worden bij de afname van de proef. De verhandelingen zullen zowel op inhoud (2/3) als stijl (1/3) beoordeeld worden.*

*Art. 3 - De jaarlijkse prijzen voor de bekroning van de beste inzendingen worden in de maand juni uitgereikt bij voorkeur op het einde van het schooljaar tijdens de proclamatie.*

*Art. 4 - Per provincie wordt één prijs uitgereikt ten bedrage van 5.000 BEF. Bovendien mogen de laureaten gratis deelnemen aan een studiereis naar Auschwitz-Birkenau georganiseerd door de Auschwitz Stichting. De reis ter waarde van ruim 30.000 BEF duurt 5 dagen en vindt plaats tijdens de Paasvakantie. De Auschwitz Stichting behoudt zich het recht voor de bekroonde werken te publiceren.*

*Art. 5 - De inzendingen worden geadresseerd aan de Heer Paul Halter, voorzitter van de Auschwitz Stichting, Huidevetterstraat 65, 1000 Brussel op de voorziene datum van de toepassingsmodaliteiten van het reglement.*

*Art. 6 - De inzendingen worden beoordeeld door een jury samengesteld uit leden van de Raad van de Auschwitz Stichting, leerkrachten en personen van wie de opname wenselijk wordt geacht. Elk jurylid brengt verslag uit over de inzendingen die hem of haar worden voorgelegd. Na kennisname van het geheel der verslagen gaat de jury over tot de toekenning van de prijzen. Tegen de beslissing van de jury is geen beroep mogelijk.*

*Art. 7 - Alles wat niet vermeld wordt in dit reglement, valt onder de bevoegdheid van de Raad van Bestuur van de Auschwitz Stichting.*

### **• Joods Museum van Deportatie en Verzet Kazerne Dossin - Mechelen.**

Het Museum van Deportatie en Verzet van de Joden van België is in een vleugel van de voormalige «Kazerne Dossin de Saint Georges» gevestigd. Deze historische site is ook een oord van herinnering. Hier, halfweg tussen Brussel en Antwerpen, organiseerden de nazi's het «SS-Sammellager Mecheln», het verzamelkamp van de deportatie van de Joden van België.

Het «SS-Sammellager Mecheln» is het vertrekpunt van een deportatie zonder terugkeer. Tussen 1942 en 1944 voerden 26 konvooien 25.257 gevangenen van Mechelen naar Auschwitz in Polen. Twee derden van hen werden bij hun aankomst vergast. Bij de bevrijding van de kampen waren er nog slechts 1.207 in leven. De kazerne Dossin was, in de meeste letterlijke betekenis van het woord, een wachtkamer van de dood.

Het museum van Deportatie en Verzet van de Joden van België toont en vertelt de geschiedenis van de «Endlösung» in België en Europa.

In het museum komen meerdere onderwerpen aan bod: de hulp en de steun aan de SS'ers -nochtans slechts een kleine groep- vanuit Belgische instellingen, de collaboratie van extreem-rechtse bewegingen, de moord op bijna de helft van de Joden in België, het verzet van de Joden die aan de deportatie weten te ontsnappen, de hulp en de medewerking van een brede laag van de Belgische bevolking, in het bijzonder de redding van de Joodse kinderen.

Adres: Goswin de Stassartstraat 153, B - 2800 Mechelen.  
Tel. 015/29.06.60 , fax 015/29.08.76.

Gratis toegang.

Open van zondag tot donderdag van 10 tot 17 uur.

Groepsbezoek na afspraak. Interactieve rondleiding in het Nederlands, Frans en Engels.

Een didactische documentatiemap staat ter beschikking van de leerkrachten. Ook andere publicaties staan ter beschikking, o.m. BEER, R. en DE KEULENAER, P. (red.) KZ 5148. Antwerpen, 1992 en VANERMEN, S. *De ontkenning van de jodenuitroeijing. Het negationisme en de invloed ervan op extreem-rechts in België.* Brussel, 1996.

## • Prijs van de Auschwitz Stichting

### REGLEMENT

Art. 1 - *De Auschwitz Stichting, Studie- en Documentatiecentrum over de concentratiekampen, stelt de Prijs van de Auschwitz Stichting in ter herdenking van de slachtoffers gevallen in de concentratie- en vernietigingskampen onder het nazisme.*

Art. 2 - *De Prijs van de Auschwitz Stichting wordt jaarlijks toegekend in de maand maart ter bekroning van een onuitgegeven en origineel werk dat een belangrijke bijdrage levert aan de ontwikkelingen die geleid hebben tot het nazikampensysteem.*

Art. 3 - *De Prijs van de Auschwitz-Stichting bedraagt 50.000 Bfr. Hij kan niet opgedeeld worden en wordt niet verhoogd indien hij gedurende één of meerdere jaren niet zou uitgereikt worden. De Auschwitz Stichting behoudt zich het recht voor het bekroonde werk te publiceren.*

Art. 4 - *De Raad van Bestuur van de Auschwitz Stichting, op voorstel van de jury, behoudt zich het recht voor om een laureaat een supplementaire navorsingssubsidie toe te kennen.*

Art. 5 - *Drie exemplaren dienen geadresseerd te worden aan de Auschwitz Stichting t.a.v. Baron Paul Halter, Huidevettersstraat, 65 te 1000 Brussel ten laatste op 31 december van elk jaar. De exemplaren van niet weerhouden werken zullen teruggestuurd worden naar de auteurs.*

Art. 6 - *De werken zullen onderzocht worden door een jury die speciaal voor deze gelegenheid wordt samengesteld. Zij is samengesteld uit enerzijds leden van de Raad van Bestuur van de Auschwitz Stichting alsook uit personen waarvan de opname in de jury wenselijk wordt geacht. Elk jurylid stelt een rapport op over de kandidaturen die hij verzocht werd te onderzoeken. Na kennisname van alle rapporten zal de jury zich beraden over het toekennen van de Prijs. Er is geen beroep mogelijk tegen de beslissing van de jury.*

Art. 7 - *Alle zaken die niet voorzien zijn in dit reglement vallen onder de bevoegdheid van de Raad van Bestuur van de Auschwitz Stichting.*

#### • **Audiovisuele interviews**

Sinds 1992 neemt de Auschwitz Stichting, in samenwerking met de Universiteit van Yale en haar programma *Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies*, audiovisuele interviews af van kampoverlevenden en overlevenden van de nazigenocides. Dit programma heet: «*De herinnering aan de nazimisdaden en -genocides*». Tot op heden hebben we meer dan 150 interviews afgenomen, die tussen de 8 en

de 15 uren duren. Daarom kunnen de interviews afgenomen worden op meerdere dagen.

In het kader van dit programma verzamelt de Stichting de getuigenissen van al diegenen die slachtoffer zijn geweest van het nazikampensysteem en de -genocides. Wij doen een oproep aan alle betrokken herinneringscentra, zoals overlevenden van Auschwitz, Dachau, Buchenwald, Dora, Mauthausen, Ravensbrück, Stutthof, Sachsenhausen, Neuengamme, ... maar ook aan de slachtoffers van de nazi-gevangnissen.

De interviews vinden plaats op locatie en kunnen thuis, bij de getuige, worden afgenomen. Die interviews zijn volledig vrij. De twee interviewers komen niet tussen en laten de getuige vrijuit praten. Wij voeren ook geen enkele montage uit op het beeldmateriaal.

Het doel van die opnames is niet alleen wetenschappelijk, maar ook pedagogisch. Wij denken aan de toekomst. Ooit zullen de getuigen er niet meer zijn. Daarom kunnen die opnames in scholen worden gebruikt om de jongeren te waarschuwen voor de gevaren van het fascisme.

De getuige krijgt een kopij van zijn of haar interview. Een andere kopij wordt opgestuurd naar de universiteit van Yale. De originelen worden door de Auschwitz Stichting bewaard.

Indien u geïnterviewd wil worden, of indien u overlevenden van de naziconcentratie- en nazivernietigingskampen kent, of indien u gewoon meer informatie wil over het audiovisueel programma, aarzel dan niet contact op te nemen met de Auschwitz Stichting op het nummer 02/512 79 98.

## **SUGGESTIES VOOR ONDERZOEKSTHEMA'S**

### **Geschiedenis en Historiografie**

Collaboratie/Verzet/Deportatie/Vervolging van joden en zigeuners/Verplichte tewerkstelling/Het verblijf in België van Duitse emigranten vanaf 1933/Houding van de Belgische regering in Londen tegenover de jodenvervolging in het bezette België/De houding van het Belgische administratieve-, juridische en politie-apparaat ten aanzien van de deportatie tijdens de nazi-bezetting/Belgische historiografie over de Tweede Wereldoorlog - balans, analyse, methodologie/Geschreven en mondelinge getuigenissen/De



rapatriëring naar het bevrijde België/Het Belgische en Internationale Rode Kruis gedurende de Tweede Wereldoorlog/Het dagelijkse leven tijdens de nazi-bezetting/enz.

### **Economie**

De economische crisis van 1923 en 1929/De leer der geleide economie/De oorlogseconomie/Vakbonden en werkgevers tijdens de nazi-bezetting/De exploitatie van de concentrationaire arbeid en economie/De economische heropbouw na de oorlog/enz.

### **Sociale en politieke wetenschappen en filosofie**

Analyse van de totalitaire systemen en hun ideologie/De houding van sociale groepen, politieke partijen, instellingen en Kerken ten opzichte van het fascisme en de Nieuwe Orde/Geschiedenis van het antisemitisme/De intellectuelen en het fascisme, de Nieuwe Orde en het ideologische totalitarisme/Filosofie, theologie en zedenleer na Auchwitz/De Belgische repressie- en zuiveringspolitiek in verband met de collaboratie/enz.

### **Psychologie-Psychiatrie-Geneeskunde**

De autoritaire en fascistische persoonlijkheid/Massapsychologie en propaganda/De politieke mobilisatiemythes/De leidersfiguur/Statuut en functies van de geneeskunde en de psychoanalyse in het Derde Rijk/Het nazi-euthanasieprogramma/Het statuut van het wetenschappelijke onderzoek in het Derde Rijk: rassenkunde, volkshygiëne, geneeskunde/Sociaal-psychologische verklaring voor uiterst rechtse bewegingen of fascistische gedragshoudingen/enz.

### **Kunstgeschiedenis en Letteren**

De esthetica der nazi's/De produkties der «Exil» -kunst/De concentrationaire Kunst/De artistieke produkties van de Nieuwe Orde, collaboratie en verzet/enz.

### **Recht**

De juridische evolutie van de rechtsstaat naar de totalitaire staat/De rechtsstaat, de uitzonderingstoestand, de dictatuur, de totalitaire staat/Rechtspraak en rechtsleer in het Derde Rijk/Misdaden tegen de mensheid: processen, juris-

prudentie en rechtsleer/De regeringspolitiek met betrekking tot de uitlevering van oorlogsmisdadigers/De Belgische « Commissie voor Oorlogsmisdaden »/De Belgische krijgsauditoriaten en de zuivering en repressie/De Belgische rechtbanken en de processen in verband met racisme, antisemitisme, uiterst rechts en privé-milities/enz.

### **Communicatiewetenschappen en journalistiek**

Persanalyse omtrent collaboratie, verzet/Analyse van de Belgische radio-uitzendingen te Londen/Analyse van de werking van INBEL te Londen/De filmjournalen tijdens de bezetting/De naoorlogse verspreiding van films over de oorlog en de concentratiekampen/Analyse van persagent-schappen tijdens de bezetting/De censuur/Naoorlogse collaboratie, racisme, antisemitisme/enz.

### **Audiovisuele media en theater**

De rol van audiovisuele media bij het overbrengen van de nagedachtenis aan de nazi-misdaden en -volkerenmoorden/De audiovisuele media en de ideologie van het nationaal-socialisme.

### **Pedagogie**

Pedagogie en de misdaden en volkerenmoorden van de Tweede Wereldoorlog/De pedagogie van het anti-racisme.

### **Vertaling-Vertolking**

Kritische vertalingen van werken met betrekking tot de bovengenoemde thema's.

### **Prijs van de Vrede**

#### **REGLEMENT**

*Art. 1 - De Auschwitz-Stichting, een studie- en documentatiecentrum waar men zich kan informeren over de nazi-concentratiekampen, en het Vredescentrum van de stad Antwerpen schrijven een « Prijs van de Vrede » uit, waarmee ze de slachtoffers van de concentratie- en vernietigingskampen van de nazi's willen herdenken.*

*Art. 2 - De prijs wordt jaarlijks, in de maand januari, toegekend ter bekroning van een onuitgegeven en origineel werk dat een belangrijke bijdrage levert tot de studie van de vredesproblematiek.*

*Art. 3 - De prijs bedraagt 50.000 Bfr. Hij is ondeelbaar en wordt niet verhoogd, indien hij gedurende één of meer jaren niet zou worden uitgereikt. De Stichting Auschwitz en het Vredescentrum van de Stad Antwerpen behouden zich het recht voor het bekroonde werk te publiceren.*

*Art. 4 - De Raad van Bestuur van de Auschwitz Stichting en het Vredescentrum van de Stad Antwerpen kunnen een laureaat een supplementaire onderzoekssubsidie toekennen.*

*Art. 5 - Drie exemplaren van het werk dienen voor 30 september van elk jaar te worden gestuurd naar de Auschwitz Stichting, t.a.v. Baron Paul Halter, Huidevettersstraat, 65 te 1000 Brussel.*

*Art. 6 - De werken zullen worden voorgelegd aan een jury die speciaal voor deze gelegenheid wordt samengesteld. Zij zal bestaan uit afgevaardigden van de Auschwitz Stichting en het Vredescentrum van de Stad Antwerpen, alsmede uit personen van wie de opname in de jury wenselijk wordt geacht. Elk jurylid stelt een verslag op van de ingezonden werken. Na kennisname van alle verslagen zal de jury zich beraden over de toekenning van de prijs. Er is geen beroep mogelijk tegen de beslissing van de jury.*

*Art. 7 - De Raad van Bestuur van de Auschwitz Stichting en de vertegenwoordigers van het Vredescentrum van de Stad Antwerpen zijn bevoegd voor alle gevallen die niet in dit reglement zijn voorzien.*



## Nieuwe aanwinsten van de bibliotheek

*Emmanuel Levinas. Philosophe et Pédagogue.* Parijs, 1998.

*Cartes de Visite. Regions d'Europe - European Regions. Visiting Cards.* Brussel, 1991.

*Forschen - Lernen - Gedenken. Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Nordrhein Westfalen.* Düsseldorf, 1998.

*Den Opfern gewidmet - Auf Zukunft gerichtet. Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Nordrhein Westfalen.* Düsseldorf, 1998.

*Historein. a review of the past and other stories.* Athene, 1999.

*La Nouvelle Revue française - NRF.* Parijs, 1997.

*PHILO-Atlas. Handbuch für die jüdische Auswanderung.* Philo Verlagsgesellschaft. Bodenheim bei Mainz, s.d.

*Actes du Symposium International «Conversation et ouverture aux chercheurs des archives des camps de concentration et du génocide : étude particulière du SIR d'Arolsen».* Conseil d'Europe 5 et 6 février 1998. Parijs, 1999.

AFFINATI, E. *Terre du Sang.* Seuil, Parijs, 1999.

AGLAN, A. en AZEMA, J.-P. *La résistance sacrifiée. Le mouvement «Libération-Nord».* Parijs, 1999.

ARON, R. *Histoire de la Libération de la France Juin 1944 - Mai 1945.* Parijs, 1959.

AUGUST, J. "Sonderaktion Krakau». *Die Verhaftung der Krakauer Wissenschaftler am 6. November 1939*. Hamburg, 1997.

BARRES, M. en DUPRE, G. *Mes cahiers 1896 - 1923*. Parijs, 1993.

BARTOV, O. en BURRIN, Ph. (voorwoord). *L'Armée d'Hitler. La Wehrmacht, les nazis et la guerre*. Parijs, 1999.

BARWIG, K., SAATHOFF, G. en WEYDE, N. (ed.) *Entschädigung für NS-Zwangarbeit. Rechtliche, historische und politische Aspekte*. Baden-Baden, 1998.

BAST, J. *Totalitärer Pluralismus*. Tübingen, 1999.

BAUMAN, Z. *De moderne tijd en de holocaust*. Amsterdam, 1998.

BAUMGARTNER, A. *Die vergessenen Frauen von Mauthausen. Die weiblichen Häftlinge des Konzentrationslagers Mauthausen und ihre Geschichte*. Wien, 1997.

BECKERMANN, R., MENASSE, R. (voorwoord) en ROEHSLER, P. (foto's) *Jenseits des Krieges. Ehemalige Wehrmachtssoldaten erinnern sich*. Wien, 1998.

BEER, M. en D'OMRESSON, W. (voorwoord) *L'Allemagne devant le monde*. Parijs, s.d.

BEN-ITTO, H. «Die Protokolle de Weisen von Zion» - *Anatomie einer Fälschung*. Berlijn, 1998.

BENSAÏD, D. *Qui est le juge ? Pour en finir avec le tribunal de l'Histoire*. Parijs, 1999.

BENZ, W. en HERTZBERG, A. (voorwoord) *The Holocaust. A German historian examines the genocide*. New York, 1999.

BERGER, K., HOLZINGER, E., PODGORNIK, L. en TRALLORI, L.N. *Der Himmel ist blau. Kann sein. Frauen im Widerstand. Österreich 1938 - 1945*. Wien, 1985.

BERNARD, H. (red). *L'Armée secrète 1940 - 1944*. Parijs - Gembloux, 1986.

BERNHARD-ITHAI, L. en WIEHN, E. (ed.) *Erinnerung verpflichtet. Von Berlin über Brüssel nach Lyon in die*

*Schweiz und durch Gurs nach Auschwitz. Jüdische Schicksale 1933-1945.* Konstanz, 1999.

BLOCH, M. en LE GOFF, J. (voorwoord) *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien.* Parijs, 1997.

BONNAUD, R. *Histoire et historiens depuis 68. Le triomphe et les impasses.* Parijs, 1997.

BOREJSZA, J. *Schulen des Hasses. Faschistische Systeme in Europa.* Frankfurt am Main, 1999.

BOROWSKI, T. *Bei uns in Auschwitz. Erzählungen.* München, 1999.

BRAITSTEIN, M. *Enfant traqué, enfant caché.* Montréal - Echternach, 1995.

BRAUMAN, R. en SIVAN, E. *Eloge de la désobéissance. A propos d'«un spécialiste» Adolf Eichmann.* Le Pommier, Parijs, 1999.

BREITENFELLNER, K. en KOHN-LEY, C. (ed.) *Wie ein Monster entsteht. Zur Konstruktion des anderen in Rassismus und Antisemitismus.* Philo. Bodenheim bei Mainz, 1998.

BRÖCKLING, U. en SIKORA, M. (ed.) *Armeen und ihre Deserteure. Vernachlässigte Kapitel einer Militärgeschichte der Neuzeit.* Göttingen, 1998.

BRUGE, R. 1944. *Le temps du massacres. Les crimes de la Gestapo et la 51e Brigade SS.* Parijs, 1994.

BÜHRER, M. *Rwanda. Mémoire d'un génocide.* Parijs, 1996.

BURG, J.G. *Das Tagebuch (der Anne Frank).* Ederer-Verlag, München-Starnberg, 1980.

CASSIRER, E. *L'idée de l'histoire. Les inédits de Yale et d'autres écrits d'exil.* Parijs, 1988.

CASSUTO, P. *Spinoza et les Commentateurs Juifs. Commentaire Biblique au Premier Chapitre du Tractatus Theologico-Politicus de Spinoza.* Aix-en-Provence, 1998.

Centre Mondial de la Paix, des Libertés et des Droits de l'Homme- Verdun (ed.) *Les cahiers de la paix n°5 - 1998. Promouvoir la paix face aux nouveaux conflits.* Colloque

Joviac - Juillet 1997. Création de l'Université de la Paix  
Parijs-Verdun, 1998. Nancy, 1998.

CHAGOLL, L. *La vieille dame et la fille nomade*. Brussel,  
1999.

CHARGUERAUD, M. *Tous coupables ? Les démocraties  
occidentales et les communautés religieuses face à la dé-  
resse juive 1933 - 1940*. Parijs-Génève, 1998.

COLLIN, C. *24 - 26 août 1944. L'insurrection de  
Villebannea-t-elle eu lieu ?* Grenoble, 1997.

CONSTANTOPOULOU, P. en VEREMIS, T. (ed.)  
*Documents on the history of the greek Jews. Recordsf from  
the historical archives of the ministry of foreign affairs*.  
Athene, 1998.

CREMIEUX, R. en SULLIVAN, P. *La traîne-sauvage*.  
Parijs, 1999.

CULLEN, M. *Das Holocaust-Mahnmahl. Dokumentation  
einer Debatte*. Zürich, 1999.

CZERNIN, H. *Die Auslöschung. Der Fall Thorsch*. Wien,  
1998.

DAUMERIE, H. *Plus jamais d'Auschwitz !... S.l., s.d.*

DAWANT, R.-Ph. *Demol, l'illusionniste. L'extrême droite  
s'attaque à Bruxelles*. Brussel, 1999.

DE TROYER, F. *L'impossible oublié. Récits de la Résistance  
et de la collaboration en Brabant Wallon*. S.l., 1987.

DEVLEESHOUWER, R. *Sur l'histoire et le présent. Liber  
amicorum*. Brussel, 1999.

DIETZSCH, M., JÄGER, S. en SCHOBERT, A. (ed.)  
*Endlich ein normales Volk ? Vom rechten Verständnis der  
Friedenspreis-Rede Martin Walsers. Eine Dokumentation*.  
Duisburg, 1999.

DÜLFFER, J. *Jalta, 4. Februar 1945. Der Zweite Weltkrieg  
und die Entstehung der bipolaren Welt*. München, 1998.

DWORK, D. *Kinderen met een gele ster*. Amsterdam, 1998.

EDELSTEIN, B. *Schabbatnachmittage im Obstgarten.  
Zerbrochene Welten meiner chassidischen Kindheit*. Wien,  
1999.



ETIENNE, J.-M. *Le Mouvement Rexiste jusqu'en 1940*. Parijs, 1968.

*European youth campaign against racism xenophobia, anti-semitism and intolerance* (ed). S.l., s.d.

*Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. S.l., s.d.

*Kit pédagogique. Idées, ressource, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. S.l., s.d.

*Council of Europe - Conseil de l'Europe / Youth Directorate - Direction de la jeunesse*. Strasbourg, 1995.

FAVYTS, L. (red) *Euthanasie. Van taboe tot recht*. Berchem, 1998.

FEJTÖ, F. *Requiem pour un empire défunt. Histoire de la destruction de l'Autriche-Hongrie*. Parijs, 1988.

FISCHER, G. en WÖLFLINGSIEDER, M. *Biologismus, Rassismus, Nationalismus. Rechte Ideologien im Vormarsch*. Wien, 1995.

FISCHER, J. *Ganz rechts. Mein Leben in der DVU*. Reinbek bei Hamburg, 1999.

FLÜGGE, M. *Exil en paradis. Artistes et écrivains sur la Riviera (1933-1945)*. Brussel, 1999.

FORGES, J.-F. (onder de directie van Parc de la Vilette) *1914 - 1998. Le travail de mémoire*. Parijs, 1998.

FRALON, J.-A. *Aristide de Sousa Mendes. Le Juste de Bordeaux*. Bordeaux, 1998.

FRESCO, N. *Fabrication d'un antisémite*. Seuil, Parijs, 1999.

FRIEDLÄNDER, S. *Das Dritte (3., III.) Reich und die Juden. 1. Die Jahre der Verfolgung 1933 - 1939*. München, 1998.

FRODON, J.-M. *La projection nationale. Cinéma et Nation*. Parijs, 1998.

FÜLLBERG-STOLBERG, C., JUNG, M., RIEBE, R. en SCHEITENBERGER, M. *Frauen in Konzentrationslagern. Bergen-Belsen, Ravensbrück*. Bremen, 1994.

FURET, F. en NOLTE, E. *Fascisme et communisme*. Parijs, 1998.

GAUDARD, P.-Y. *Le fardeau de la mémoire. Le deuil collectif après le national-socialisme*. Parijs, 1997.

GAWALEWICZ, A. en RAU, J. (voorwoord) *Überlegungen im Warteraum zum Gas*. Gütersloh, 1998.

Gedenkstätte Buchenwald (éd.). *Informationen der Gedenkstätte Buchenwald 1996 und 1997*. Göttingen - Weimar - Buchenwald, 1999.

GEIPEL, I. en ULBRICH, M. *Der Sammler Carl Laszlo. Facetten der Moderne*. Potsdam, 1998.

GELLNER, E. *Nationalismus. Kultur und Macht*. Berlin, 1999.

GERARD, J. *Ces Juifs qui firent la Belgique*. Braine - l'Alleud, s.d.

GERLACH, Ch. *Krieg, Ernährung, Völkermord. Forschungen zur deutschen Vernichtungspolitik im Zweiten Weltkrieg*. Hamburg, 1998.

GILBERTI, G. *Identité Européenne et droits de l'homme*. S.l., 1997.

GINZBURG, C. *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*. S.l., s.d.

GIOLITTO, P. *Volontaires sous l'uniforme*. Parijs, 1999.

GISSING, V. *Heimkehr in die Fremde. Die Geschichte der Rettung jüdischer Kinder aus der besetzten tschechoslowakei erzählt von einer überlebenden*. Hamburg, 1999.

GOUREVITCH, Ph. *We wish to inform yo that tomorrow we will be killed with our families. Stories from Rwanda*. New York, 1998.

GRAVENHORST, L. en TATSCHMURAT, C. (ed.) *Töchter-Fragen. NS-Frauen-Geschichte*. Münster - Freiburg, 1995.

GRIGORIEFF, V. *Le judéocide*. Brussel, 1994.

GRÜNEWALD MASSEY, M. *Spring into Winter*. Ann Arbor, MI, 1994.

HAFFNER, S. en KNOPP, G. (voorwoord) *Anmerkungen zu Hitler*. München, 1998.

HAMMERSCHMIDT, W. *Spurensuche. Zur Geschichte der jüdischen Familie Hammerschmidt*. Giessen 1997

HARRY WU, H. en DOMENACH, J.-L. *LAOGAI. Le goulag chinois*. Parijs, 1996/7.

HARTMAN, G. *Der längste Schatten. Erinnern und vergessen nach dem Holocaust*. Berlijn, 1999.

HARWOOD, R. *Stierven er werkelijk zes miljoen ? Eindelijk de Waarheid. S.l., s.d.*

HEINRICHS, T. *Zeit der Uneigentlichkeit. Heidegger als Philosoph des Fordismus*. Westphälisches Dampfboot, Münster, 1999.

HERMANS, R. en GOEMAN, E. *Danger Demol*. Brussel, 1998.

HESDÖRFER, H. *Bekannte traf man viele... Aufzeichnungen eines deutschen Juden aus dem Winter 1945/46*. Zürich, 1998.

HEYMANN, F. en ABITBOL, M. (red.) *L'historiographie israélienne aujourd'hui*. Parijs, 1998.

HOBSBAWM, E. *Wieviel Geschichte braucht die Zukunft*. München-Wien, 1998.

HOFFMANN, P. *La résistance contre Hitler*. S.l., 1984.

HOWARD, D. *Pour une critique du jugement politique. Comment repolitiser le jeu démocratique*. Parijs, 1998.

HUGUENIN, F. *A l'école de l'Action française. Un siècle de vie intellectuelle*. Parijs, 1998.

HUYSE, L. en DHONDT, S. *La repression des collaborations 1942 - 1952. Un passé toujours présent*. Centre de Recherche et d'Information Socio-Politiques - CRISP. Brussel, 1993.

IANCU, C. *La shoah en Roumanie. Les Juifs sous le régime Antonescu (1940 - 1944). Document diplomatiques inédits*. Montpellier, s.d.

INIGGLI, P. en FRISCHKNECHT, J. *Rechte Seilschaften. Wie die «unheimlichen Patrioten» den Zusammenbruch des Kommunismus meisterten.* Zürich, 1998.

KALISKI, C. *Un siècle de génocides.* Brussel, 1999.

KANT, E. *Critique de la faculté de juger suivi de Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique et de Réponse à la question : Qu'est ce-que les lumières ?* Parijs, 1985.

KANT, E. *Opuscule sur l'histoire.* Parijs, 1990.

KASPI, A. *La deuxième guerre mondiale. Chronologie commentée.* Brussel, 1995.

KAUMANN, M. en WIEHN, E. (ed.) *Churbn Lettland. Die Vernichtung der Juden Lettlands.* Konstanz, 1999.

KERTESZ, I. *Eine Zurückweisung. Buch und CD zum Brandenburgischen Literaturpreis 1995.* Potsdam, 1996.

KIEL, M. *Juden in Düsseldorf. Ein fotografisches Erinnerungsbuch mit Arbeiten von Marcus Kiel. Jews in Düsseldorf. A Fotografic Memor Book with Works by Marcus Kiel.* Düsseldorf, 1998

KIENLE, M. *Das Konzentrationslager Heuberg bei Stetten am kalten Markt.* Ulm, 1998.

KLEE, E. *La médecine nazie et ses victimes.* Arles, 1999.

KOENEN, G. *Utopie der Säuberung. Was war der Kommunismus ?* Berlin, 1999.

KOESTLER, A. *Les Militants. Mille et une Nuits.* Parijs, 1997.

KOHN-LEY, Ch., LEY, M. (ed.) HOLL, A. en LÜTHI, K. (met bijdragen van) *Auschwitz. Versuch einer Annäherung.* Verlag für Gesellschaftskritik, Wien, 1996.

KOLITZ, Z. *Jossel Rakovers Wendung zu Gott. Zweisprachige Ausgabe mit einer Faksimile des rekonstruierten Originals.* München, 1999.

KOSELLECK, R. *L'expérience de l'histoire.* Parijs, 1997.

KOSINSKI, J. *The painted bird.* London, 1972.

KOTEK, J. en MEDHOUNE, A. (red.) *L'école face au racisme : les jeunes au défi de l'ethnicité*. Grepinnes, 1998.

KOWALCZYK, A. *Le refrain des barbelés*. Oswiecim, 1998.

KRIEGEL-VARLIMONT, M. en BIFFAUD, O. *Mémoires rebelles*. Odile Jacob, Parijs, 1999.

KRISS, S., FUCHS-LIGETI, H. en HERRNSTADT-STEINMETZ, G. *Wien - Belgien - Retour ? Materialien zur Zeitgeschichte 7*. Geyer Edition, Wien-Salzburg, s.d.

*La question juive vue par vingt-six (26) éminentes personnalités*. Parijs, 1934.

LASKER-WALLFISCH, A. *La vérité en héritage. La violoncelliste d'Auschwitz*. Parijs, 1998.

LASZLO, C. *Der Weg nach Auschwitz und Ferien am Waldsee. Erinnerungen eines Überlebenden*. Potsdam, 1998.

LE BRAS, H. *Le démon des origines. Démographie et extrême droite*. La tor d'Aigues, 1998.

LEBEAU, P. *Etty Hillesum. Un itinéraire spirituel. Amsterdam 1941 - Auschwitz 1943*. Namur - Brussel, 1999.

LEE, C. *Anne Frank 1929 - 1945. Pluk rozen op aarde en vergeet mij niet*. Amsterdam, 1999.

LEMARCHAND, Ph. *L'europe centrale et balkanique. Atlas d'histoire politique*. Brussel, 1995.

LEVI, P. M. en GORRIS, R. (ed.) *Primo Levi. testimoni e scritoore di storia*. Firenze, 1999.

LEVY, C. *Ecritures de l'identité. Les écrivains juifs après la Shoah*. Parijs, 1998.

LINDEMANN, G. «Typisch jüdisch». *Die Stellung der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers zu Antijudaismus, Judenfeindschaft und Antisemitismus 1919 - 1949*. Berlijn, 1998.

LONDRES, A. *Le Juif errant est arrivé*. Parijs, 1930.

LUKS, L. (ed.). *Der Spätstalinismus und die «jüdische Frage». Zur antisemitischen Wendung des Kommunismus*. Köln, 1998

- Manès Sperber. Un parcours dans le siècle.* Parijs, 1998.
- MATTHIESEN, M. *Verlorene Identität. Der Historiker Arnold Berney und seine Freiburger Kollegen 1923 - 1938.* Göttingen, 1998.
- MAYER, H. *Allemands et Juifs : la révocation. Des Lumières à nos jours.* PUF - Presses Universitaires de France, Parijs, 1999.
- McLOUGHLIN, B., SCHAFRANEK, H. en SZEVERA, W. *Aufbruch - Hoffnung - Endstation. Österreicherinnen und Österreicher in der Sowjetunion 1925 - 1945.* Verlag für Gesellschaftskritik, Wien, 1997.
- MEIER, Ch. *La naissance du politique.* Parijs, 1995.
- MEYER, W. (ed.) *Verschwörer im KZ. Hans von Dohnanyi und die Häftlinge des 20. Juli 1944 im KZ Sachsenhausen.* Edition Hentrich, s.l., 1999.
- MILLU, L. en LEVI, P. (voorwoord) *Der Rauch über Birkenau.* Frankfurt am Main, 1999.
- MODIANO, P. *La place de l'étoile.* Parijs, 1998.
- NESSMANN, J.-D. *De la résistance au martyre, 1940 - 1944. Victor Nessmann.* Jean-Daniel Nessmann, Ingersheim, 1998.
- NIETZSCHE, F. *Seconde considération intempesive. De l'utilité et de l'inconvénient des études historiques pour la vie.* Parijs, 1988.
- NOACK, P. *Ernst Jünger. Eine Biographie.* Berlin, 1998.
- NOBECOURT, J. *«Le vicaire» et l'histoire.* Parijs, 1964.
- NOIRIEL, G. *Sur la «crise» de l'histoire.* Parijs, 1996.
- OESTERREICHEHER, J. en MARITAIN, J. (voorwoord) *Edith Stein, philosophe juive devant le christ.* Genève, 1998.
- OLOMUCKI - ALONE, M. en OLOMUCKA, H. KRZYK - LECRI. *Od Zagłady do Odrodzenia - De la Destruction à la Résurrection.* Oswiecim, 1998.
- OTTO, R. *Wehrmacht, Gestapo und sowjetische Kriegsgefangene im deutschen Reichsgebiet 1941/42.* München, 1998.

PAUL, J. «Erinnerung» als Kompetenz. Zum didaktischen Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Ausgrenzung. Duisburg, 1999.

PEAN, P. *Vies et morts de Jean Moulin. Eléments d'une biographie.* Parijs, 1998.

PELINKA, A. en MAYR, S. (ed.) *Die Entdeckung der Verantwortung. Die zweite Republik und die vertriebenen Juden.* Wien, 1998.

PENTHATULL, S. *Die siegreiche Weltanschauung (Neo-Macchiavellismus) und wir Juden.* Ferd. Schreibers Nachf. Hartenstein im Erzgebirge, s.d.

PERAHIA, L. *Leon Perahia, récit de vie.* S.l., s.d.

PEREC, G. *W ou le souvenir d'enfance.* Parijs, s.d.

PERKAL, M. *Schön war draussen... Aufzeichnungen eines 19 jährigen Juden aus dem Jahre 1945.* Zürich, 1995.

PONCHAUD, F. *Cambodge, année zéro.* Parijs / Pondicherry, 1998.

*Portulan. Mémoire juive, mémoire nègre. Deux figures du destin. Littératures, sociétés, cultures des Caraïbes et des Amériques noires.* Châteauneuf-le-Rouge, 1998.

PREKEROWA, T. *Zegota. Commission d'Aide aux Juifs.* Monaco, 1999.

RADT, J. *Indoktrination der Jugend im NS-Regime. Geschichte im «Dritten (3., III.) Reich» am Beispiel der Zeitschrift «Wille und Macht».* Frankfurt, 1998.

RAGACHE, G. en J.-R. *La vie quotidiennes des écrivains et des artistes sous l'occupation 1940 - 1944.* Parijs, 1988.

RASTOIN, C. en DUJARDIN, J.-P. (voorwoord) *Edith Stein et le mystère d'Israël.* Genève, 1998.

REGLER, G. *Gustav Regler Werke Band 4. Der grosse Kreuzzug*

*Tagebuch 1937. Aus dem spanischen Bürgerkrieg.* Basel-Frankfurt am Main, 1996.

RENTON, D. *Fascism. Theory and Practice.* Pluto Press, London-Sterling, Virginia, 1999.

ROBINEAU, C. *Tradition et modernité aux îles de la société. Livre 1 : Du coprah à l'atome. Editions de l'Office française à la Recherche Scientifique et Technique Outre-Mer.* Parijs, 1983.

ROSENTHAL, G. (ed.) *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern.* Giessen, 1997.

ROTH, C. *Les survivants des camps d'extermination nazis : culpabilité et loyauté.* Brussel, Mémoire présenté sous la direction du Professeur A. Lefebvre en vue de l'obtention du grade de licenciée en Sciences Psychologiques et de l'Education, 1996-1997.

ROTHBERG, A. (red.) *L'histoire vécue de la seconde guerre mondiale. 1 L'agression. De la paix manquée à la guerre-éclair. 2 Le siège. Du blitz à l'avance japonaise.* Parijs, 1963.

SALAMANDER, R. (ed.) *Die jüdische Welt von gestern. Text und Bildzeugnisse aus Mitteleuropa 1860 - 1938.* München, 1999.

SANTORO, C. *Quatre années d'Allemagne d'Hitler. Vues par un étranger. Avec 10 Graphiques et une Annexe : «La nouvelle Allemagne en images».* Berlijn, 1938.

SARASIN, Ph. en WECKER, R. (ed.) *Raubgold, Reduit, Flüchtlinge. Zur Geschichte der Schweiz im Zweiten Weltkrieg.* Zürich, 1998.

SCHAFRANEK, H. en MUSSIENKO, N. (in samenwerking met) *Kinderheim N° 6 (Nummer sechs). Österreichische und deutsche Kinder im Exil.* Wien, 1998.

SCHMITT, C., STRAUSS, L. en PASQUINO, P. (woord) *Parlementarisme et démocratie suivi d'une étude de Leo Strauss sur la Notion de politique de Carl Schmitt.* Parijs, 1988.

SCHWARZ, S. *Chile im Schatten faschistischer Bewegungen. Der Einfluss europäischer und chilenischer Strömungen in den 30er und 70er Jahren.* VAS - Verlag für Akademische Schriften. Frankfurt am Main-Francfort sur le Main, 1997.

SCOUFLAIRE, J.-P. Jean-Pierre SCOUFLAIRE. *Peintures.* Mons, 1999.



- SECRETAN, P. *Edith Stein et la Suisse*. Genève, 1997.
- SHINAR, L. en WIEHN, E. (ed.) *Wie ein Becher Tränen. Jüdische Familiengeschichten aus Krakau. Leben und Leiden in Polen 1939 - 1945*. Konstanz, 1999.
- SIGMUND, A. M. *Die Frauen der Nazis*. Wien, 1998.
- SIMONNOT, Ph. *Juifs et allemands. Pré-histoire d'un génocide*. PUF - Presses Universitaires de France, Parijs, 1999.
- SKOUTELSKY, R. en PROST, A. (voorwoord) *L'espoir guidait leurs pas. Les volontaires dans les Brigades internationales, 1936 - 1939*. Editions Grasset & Fasquelle, Parijs, 1998.
- SOBOLEWICZ, T. *Aus der Hölle zurück. Von der Willkür des Überlebens im Konzentrationslager*. Frankfurt am Main, 1999.
- SOS Racisme (ed.) en SYLLA, F. (voorwoord) *Un apartheid à la française. Dix réponses à la «préférence nationale»*. Parijs / Grigny, 1998.
- STEIN, E. *La crèche et la croix*. Genève, 1998.
- STEIN, E. *La prière de l'église*. Genève, 1998.
- STEIN, E. *Source cachée. Oeuvres spirituelles*. Parijs / Genève, 1998.
- STEINBERG, M. *Un pays occupé et ses juifs. Belgique entre France et Pays-Bas*. Editions Quorum SPRL, Ferpinnes, 1998.
- Témoignages - Getuigenissen*. Forest - Vorst (Bruxelles - Brussel), 1995.
- TERRAS, Ch. en DUFOURT, M. (red.) *Charles Millon, le porte-glaive. Radioscopie d'un scandale*. Villeurbanne, 1998.
- TIMMERMANN, H. *Nationalismus und Nationalbewegung in Europa 1914 - 1945*. Berlijn, 1999.
- TREBITSCH, M. en GRANJON, M.-Ch. (ed) *Pour une histoire comparée des intellectuels*. Brussel, 1998.

UGEUX, W., BALTEAU, B.(onderhoud met) MOLITOR, A. (voorwoord) *William Ugeux. Un témoin du siècle.* Brussel, 1997.

VAN DEN BERGHE, G. en GALAMBERT, L. *Flossenbürg. een vergeten concentratiekamp. Een ooggetuigenverslag van Léon Calembert.* Brussel, 1999.

VAN PELT, R. en DWORK, D. *Auschwitz. Von 1270 bis heute.* Zürich-München, 1998.

VERHEYDE, Ph. en MARGAIRAZ, M. (voorwoord) *Les mauvais comptes de Vichy. L'aryanisation des entreprises juives.* Parijs, 1999.

VIDAL, D. en ALGAZY, J. *Le péché originel d'Israël. L'expulsion des Palestiniens revisitée par les «nouveaux historiens» israéliens.* Parijs, 1998.

Vlaams Blok (ed.) *Johan Demol : Un pour tous ! Johan Demol : Een voor allen !* Brussel, 1999

VRBA, R. en BEDÜRFTIG, F. *Als Kanada in Auschwitz lag. Meine Flucht aus dem Vernichtungslager.* München, 1999.

WAGNER, P. *Volksgemeinschaft ohne Verbrecher. Konzeption und Praxis der Kriminalpolizei in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus.* Hamburg, 1996.

WAJCMAN, G. *L'objet du siècle.* Lagrasse, 1998.

WALSER, M. *Nul n'ignore notre fardeau historique, la honte éternelle. Martin Walser. Lauréat du prix de la paix des libraires allemands 1998.* Goethe-Institut Paris, Parijs, 1999.

WALTER, D. *Antisemitische Kriminalität und Gewalt. Judenfeindschaft in der Weimarer Republik.* Bonn, 1999.

WEHLER, H.U. *Entsorgung der Deutschen Vergangenheit ? Ein polemischer Essay zum «Historikerstreit».* München, 1988.

WERNER, H. *Partisan im Zweiten Weltkrieg. Erinnerung en eines polnischen Juden.* Dietrich zu Klampen, Lüneburg, 1999.

WINTER, M. en BOLKOSKY, S. (voorwoord) *Trains*. Jackson, MI, 1997.

WÖSSNER, F. (voorwoord) *Leo Baeck - Zwischen Geheimnis und Gebot . Auf dem Weg zu einem progressiven Judentum der Moderne*. Karlsruhe, 1997.

ZANGWILL, I. *Les enfants du ghetto*. Parijs, 1918.

ZEDER, E. *Ein Zuhause für jüdische Flüchtlingskinder. Lilly Volkart und ihr Kinderheim in Ascona 1934 - 1947*. Zürich, 1998.









