

**Driemaandelijks Tijdschrift
van de Auschwitz Stichting**

Nr. 66 Januari-Maart 2000

Inhoudstafel

- 3 **Baron Paul HALTER**, *Editoriaal.*
- 5 **W. GOEGEBUER, L. VAN LOOY, M. VRIJSEN en L. VERNAILLEN.** *'Historisch handelen' van Vlaamse leerlingen in het waardedomein socio-cultureel pluralisme vs. etnocentrisme.*
- 71 **Dirk TIMMERMANS.** *Herinneringseducatie.*
- 89 **Frank CAESTECKER.** *Joodse vluchtelingen in West-Europa voor en na de Holocaust (1933-1950).*
- 101 **Lydia CHAGOLL.** *Gevolgen van staatsgeweld op kinderen.*
- 109 **De laatste getuigen verdwijnen.** *In Memoriam Emile Vos (door Patrice Van Laethem).*
- 111 **Verhandelingswedstrijd van de Auschwitz Stichting schooljaar 1999-2000: «Auschwitz heeft aangetoond wat mensen elkaar kunnen aandoen. Alleen een toestand van vrede, waarbij mensen in eendracht leven en met respect voor elkaar, kan concentratie- en uitroeiingskampen onmogelijk maken. Hoe denk je dat actief na te streven? En bereidt je omgeving (school, gezin, vereniging, ...) je voldoende voor op die opdracht?» (inleiding: Patrice Van Laethem).**

Mededelingen

125

- Studiereis naar Auschwitz-Birkenau van 20 t/m23 april 2000.
- Prijs van de Auschwitz Stichting 2000.
- Het Geheugen van de Mensheid.
- Pedagogische Commissie van de Auschwitz Stichting.
- Auschwitz Bulletin 2000
- Archiefondsen van de Auschwitz Stichting.

Pedagogische diensten

133

Nieuwe aanwinsten van de bibliotheek en boekbesprekingen

143

Baron Paul HALTER

Voorzitter van de

Auschwitz Stichting

Editoriaal

Beste lezer, met het nummer 66 van het Driemaandelijks Tijdschrift begint het nieuwe werkingsjaar. Ook dit jaar zal de Stichting antwoorden trachten te geven op de toenemende individualisering en de opkomende onverdraagzaamheid. Want we blijven alert en blijven elk gevaar voor de democratie aanklagen. De situatie in Oostenrijk, met de deelname van de extreem-rechtse ‘Vrijheidspartij’ van Jörg Haider aan de regering, maakt ons dan ook meer dan ongerust. Met alle mogelijke middelen tracht de Stichting druk uit te oefenen om dergelijke situaties te voorkomen. Want blijkaar leert de mens niet uit het verleden en is het nu, anno 2000, nog altijd mogelijk dat partijen die zweren bij xenofobie en onverdraagzaamheid, verantwoordelijkheid krijgen.

Een van die antwoorden is de studiereis naar Auschwitz-Birkenau. Van 20 t/m 23 april bezoeken we, samen met leerkrachten, vormingswerkers en opvoeders, de vernietigingskampen. Omdat we denken dat een directe confrontatie met dat verleden het beste middel is om er uit te leren. Omdat we ook menen dat getuigen van de getuigen moeten worden gevormd. *Een zullen de getuigen er niet meer zijn* is de titel van de film van Frans Buyens. Maar hun getuigenis moet blijven bestaan en het is onze opdracht om hun verhaal en hun boodschap verder door te vertellen.

Ook de verhandelingswedstrijd past in die optiek. Het thema dit jaar was gecentreerd rond vrede en opvoeding. We vroegen de leerlingen of ze voldoende voorbereid werden op hun taak bij te dragen tot de vrede. U leest de uitslag en de verhandelingen van de laureaten in dit nummer.

Het onderwijs is ons actieterrein. In dit nummer leest u in de bijdrage van W. Goegebuer, L. Van Looy, M. Vrijsen en

L. Vernailen van de Vrije Universiteit Brussel wat het historisch besef is van leerlingen uit het Vlaams onderwijs, welke historische attitude ze aannemen, welke zingeving ze hebben bij een historische terugblik en hoe ze zelf die informatie aanwenden, het historisch handelen. Dirk Timmermans, coördinator van het Vredescentrum Antwerpen, heeft het in dit nummer over herinneringseducatie. Aan de vooravond van onze studiereis biedt dit artikel een goede theoretische omkadering voor een bezoek aan Auschwitz. Frank Caestecker schetst in zijn bijdrage de situatie van Joodse vluchtelingen in West-Europa voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog.

Op 19 februari organiseerde het IDLO van de VUB, in samenwerking met o.a. de Auschwitz Stichting, de studiedag 'Het Geheugen van de Mensheid'. U leest er meer over in dit nummer. Lydia Chagoll had het in haar uiteenzetting op die dag over de gevolgen van staatsgeweld op kinderen. Een ontroerende getuigenis die we u zeker niet wilden onthouden.

Dat de laatste getuigen verdwijnen, werd jammer genoeg nog maar eens bewaarheid. Emile Vos is niet meer, maar zijn getuigenis zal en moet verder blijven leven.

W. GOEGBUER,
L. VAN LOOY,
M. VRIJSEN en
L. VERNAILLEN

VUB/WHEL & IDLO

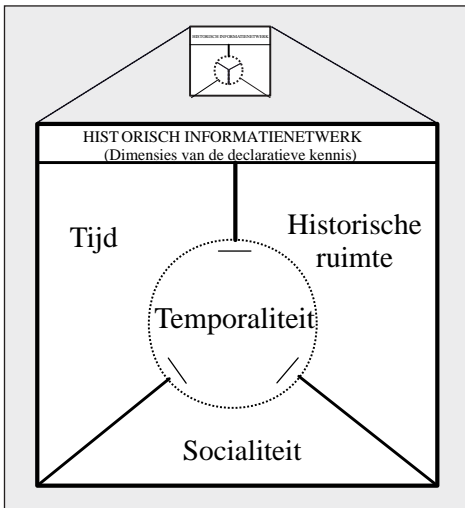
‘Historisch handelen’ van Vlaamse leerlingen in het waardedomein socio-cultureel pluralisme vs. ethnocentrisme¹

1. EINDDOELSTELLINGEN VAN DE LESSEN GESCHIEDENIS

In Vlaanderen worden de lessen geschiedenis geacht vier einddoelstellingen te realiseren² :

a. Ontwikkeling van historisch besef en van een historische attitude

De ontwikkeling van **historisch besef** houdt in dat de leerlingen zich ervan bewust worden dat de historische en hedendaagse werkelijkheid grotendeels het gevolg zijn van processen van verandering in (en tussen) verschillende maatschappelijke domeinen. Hiervoor is het noodzakelijk dat zij leren denken over de verscheidenheid aan relaties tussen individu en samenleving en de opvattingen daarover (**de historische dimensie socialiteit**), met gebruik van **de dimensies tijd, temporaliteit³ en historische ruimte**. De onderstaande Figuur 1 geeft de relatie weer tussen deze dimensies :



Figuur 1 : Inhoudelijke historische dimensies in hun onderlinge relatie

Het tot stand brengen van een **historische attitude** betekent dat de leerlingen hun gedrag richten op dat bewustwordingsproces. Geschiedenisonderwijs wordt maatschappelijk relevant wanneer leerlingen erin slagen hun gedrag in het heden in vraag te stellen en te funderen via een confrontatie met het verleden om van daaruit toekomstperspectieven te formuleren : dit noemen we het kunnen betuigen van een historische attitude.⁴ Vanuit de studie van de samenlevingen en generaties die vooraf gegaan zijn en van de spanningsvelden waarin deze leefden, leren de leerlingen inzien welke oplossingen daar werden geformuleerd, welke middelen daarbij werden gebruikt, waartoe die hebben geleid en welke verschillende perspectieven van daaruit, naar de toekomst toe, werden of kunnen worden geformuleerd. Geschiedenisonderwijs werkt dus aan het leggen van relaties tussen verleden en heden en aan het openen van denkrichtingen naar de toekomst.

Een wezenlijke factor daarbij is **befef van veranderlijkheid** : de groei van dit besef is verbonden met de ontwikkeling van het transfervermogen van de leerlingen. Wanneer dit ook leidt tot **befef van veranderbaarheid** komt het relativeringsvermogen tot stand dat noodzakelijk is voor het functioneren van het individu in de samenleving.

b. Culturele vorming

Ontwikkeling van historisch besef en van een historische attitude impliceert het tot stand brengen van een culturele vor-

ming in de breedste betekenis van het woord. Het leren inzien van de bepalende rol van een culturele erfenis voor zelfbegrip gaat uit van de vragen naar de wijze waarop mensen uit Europese en niet-Europese samenlevingen ‘hun werkelijkheid’⁵ hebben ervaren en naar de manier waarop ze er vanuit hun perceptie van die werkelijkheid verder vorm aan hebben gegeven. Een dergelijk creatief proces komt tot uiting in **de ontwikkeling van wereldbeelden**. De vraag leren opwerpen naar de ontwikkeling, naar de inhoud en naar de maatschappelijke betekenis en draagwijdte van dergelijke wereldbeelden verhoogt het **inzicht in de samenhang van de verschillende categorieën van de socioculturele dimensie**.⁶ De studie van wereldbeelden stelt een geïntegreerde benadering van de historische materie voorop, waardoor het denken dat ermee wordt aangeleerd, kan uitmonden in een vakoverstijgende beleving van het historische luik van onze ‘werkelijkheid’. Dit denken wordt er eveneens van doordrongen dat het opnemen van een culturele erfenis een dynamische benadering van de traditie vereist.

c. Identiteitsvorming

De historische vorming levert een essentiële bijdrage tot de ontwikkeling van persoonlijke en sociale identiteiten. Leerlingen hebben immers historisch besef nodig om zich te situeren in de historische evolutie en om zich een opinie te kunnen vormen omtrent toekomstperspectieven : ‘welke weg hebben we reeds doorlopen, waar staan we, wie zijn we, waar kunnen we naartoe, hoe, en met wie’ : dit zijn fundamentele vragen die het geschiedenisonderwijs met het oog op het ontwikkelen van zulk besef kan helpen verhelderen.⁷ Dit onderwijs moet leerlingen bij deze persoonlijke en maatschappelijke zoektocht ondersteunen, zodat de studie van de geschiedenis hun de gelegenheid biedt om eigen en andere identiteiten te ontdekken en te begrijpen. Het eigene heeft het andere nodig als een spiegel.

Een vorming die leerlingen toelaat de samenhang van menselijke activiteiten in een bepaalde samenleving te vatten houdt noodzakelijkerwijze dus ook in dat leerlingen bij deze vorming **de eigen cultuur leren relateren aan andere culturen** : geen enkele cultuur heeft zich in permanent isolement kunnen ontwikkelen.⁸

d. Vorming tot sociale weerbaarheid

Geschiedenis zoekt naar ‘**verklaringen**’ voor systemen (structuren) en processen en voor de spanningen die er bij optreden, niet in het minst bij machtsstructuren. Door de vaardigheden die haar eigen zijn, leidt historische vorming rechtstreeks tot bewustwording van **de gevaren die bij ‘verklaringen’ kunnen dreigen**. Door op basis van een historische systematiek **informatie kritisch te leren benaderen**, kunnen jongeren immers beginnen relativëren, demystifiëren, afstand nemen van valse voorstellingen en vooroordelen, en geargumenteerde redeneringen opbouwen. Deze vaardigheden en houdingen vormen de kern van historische vorming ; daardoor is deze vorming ook onmisbaar voor sociale weerbaarheid.

De historische vorming geeft daarbij inzicht in het bestaan van continuïteit en discontinuïteit, van verandering en mogelijke doorwerking onder de vorm van maatschappelijke onderstromen, en dit zowel voor de historische als voor de actuele ‘werkelijkheid’.⁹ Geschiedisonderwijs leert de draagwijdte van maatschappelijke begrippen inschatten, informatienetwerken bevragen, informatiestromen analyseren, structureren en interpreteren en persoonlijke standpunten innemen. Weerbaarheid is voor een groot stuk maatschappelijk **geïnformeerd zijn**. Ook in het tot stand brengen van dit inzicht ligt een wezenlijke bijdrage van de historische vorming tot de ontwikkeling van sociale weerbaarheid.

2. IMPLICATIES VAN DE HISTORISCHE EINDDOELSTELLINGEN VOOR DE KLASPRAKTIJK

Wat voorafgaat is eigenlijk een vrij theoretische fundering voor de historische vorming, en zoals elke theorie behoeft ze nadere explicitering. Quid immers met de praktijk van die vorming ? Telkens zich een frappant maatschappelijk fenomeen voordoet, worden leraars geschiedenis gevraagd daar in hun lessen aandacht aan te besteden. Het luidt dan dat geschiedenis (en maatschappelijke vorming) tot taak hebben te vermijden dat alle negatieve ervaringen van vroegere generaties steeds opnieuw moeten worden overgedaan. Leraars voelen zich vaak benepen bij die steeds terugkerende vragen, en hebben dan de neiging te roepen dat het vak geschiedenis toch wel overbevraagd is. Tot het weer eens prijs is bij de volgende onderwijshervorming, het aantal uren voor het vak voor de zoveelste keer in vraag wordt

gesteld, en de leraars zelf weer enthousiast met het **vendel van de maatschappelijke onmisbaarheid** staan te zwaaien.

Zou het dan niet veel gemakkelijker zijn toe te geven, dat historische vorming er enkel op gericht is **het mensdom enig vermaak te verschaffen**, en niets meer. Zoiets als het vendelzwaaien. Een louter esthetische bedoening dus, gericht op de spirituele bevrediging van de behoeften van een handvol historiefreaks... De boutade is ingegeven door de vaststelling dat de maatschappelijke ervaringen waarover sprake, blijkbaar wél telkens opnieuw moeten worden overgedaan, historische (en maatschappelijke) vorming of geen. En vandaar uitspraken als : **'History is bunk'** : historische vorming dient gewoon tot niets.

Of ze dient alleen om een (vooral wanneer niet geschreven door beroepshistorici) boeiend verhaal op te hangen van hoe de tijdgenoten het nu wel zouden **kunnen** beleefd hebben. Of om achteraf proberen uit te leggen waarom de zaken zich zus of zo hebben voorgedaan, en wie heeft nu iets aan **verklaringen achteraf** op het moment zelf van een maatschappelijke spanning ? Overigens, beroepshistorici zijn er daarenboven zelfs achteraf nooit zeker van, dat 'het' eigenlijk zus of zo in mekaar stak... Slechts over één zaak zijn zij het wel roerend eens, en dat is dat zij er onderling nooit helemaal zullen over akkoord gaan, hoe de tijdgenoten 'het' nu 'echt' beleefd hebben.¹⁰

Dat dit laatste, 'het echte', 'het ware of het niet ware', problemen stelt, is paradoxaal genoeg niet eens zo gek, en juist in dat problematische ligt de rechtvaardiging voor leraars geschiedenis die (terecht) geloven dat hun vak meer is dan een aangenaam¹¹ tijdverdrijf : de tijdgenoten waren het ook niet eens over dat 'echte', over reële en verborgen agenda's inzake het antwoord op de maatschappelijke uitdaging die aan de orde stond. Anders zou niets van die agenda's de moeite waard geweest zijn om te tonen, te beschrijven of te bespreken. De noodzaak te verklaren stelt zich immers niet enkel achteraf, maar ook in het heden zelf. Daarom kan de studie van verschillende opvattingen bij spanningsvelden leerlingen brengen tot inzicht in het bestaan van een brede scala aan handelingsmogelijkheden bij voorliggende maatschappelijke spanningsvelden. Daartoe dient het geschiedenisonderwijs veel meer gericht te zijn op confrontatie en op tegenstrijdige meningen bij de reconstructie van het 'ware', het 'echt gebeurde'. Dit soort aanpak is

meteen een gelegenheid om, **op basis van een kritische omgang met informatie, intellectueel-oneerlijke opvattingen** te ontmaskeren. Deze benadering hoeft niet uit te willen monden in absolute opvattingen over ‘het waar gebeurde’.

Dit stelt een andere benadering van het vak binnen de klas voorop. Als we die aanpak nu eens als uitgangspunt voor vorming wilden nemen, dan zou de strategie gericht op de realisatie van de einddoelstelling ‘ontwikkeling van een historische attitude’, wat meer om het lijf kunnen hebben, dan het schraal geoperationaliseerde en vage ‘vorming van (zgn.) absolute waarden’.¹² Het probleem van leraars geschiedenis, en de verklaring van de voor het vak op dit ogenblik niet geheel bevredigende didactische situatie, ligt in het feit dat we er niet voldoende in slagen die eigenhandig vooropgestelde einddoelstelling van historische vorming curriculaire en didactisch te vertalen en te realiseren in de klas.¹³ Nochtans verwacht men van de historische attitude, zoals we daarnet zagen in de Eindtermteksten, dat ze, gecombineerd met een dosis vorming in historische kritiek (en precies dit laatste wordt wat te vaak met lippendienst beleden)¹⁴, een oriënterende maatschappelijke functie bij spanningsvelden vervult die tot andere mogelijkheden van gedrag leidt dan elkaar uit te moorden of uit te hongeren.

Eigenlijk kan het niet anders of **het informatieverwerkingsproces** dat leidt naar een historische attitude moet tot die richtinggevende functie leiden. Dat bewijzen de tv-beelden constant, die de **donkere ommezijde** van dergelijke attitude tonen : naïef¹⁵, anecdotisch, zich op de traditie beroepend ‘historisch bewustzijn’ wordt aangereikt als ammunitie voor actuele moord- en brandpartijen, en het blijkt nog te werken ook. Sceptici inzake de mogelijke impact van historische kennis en belangstelling hoeven de hoop dus niet op te geven ! Te vaak blijkt overduidelijk dat een ‘romantische’ historische attitude zonder scrupuleuze toepassing van de vaardigheden van de historische kritiek en zonder rekening te houden met de relativerende benadering eigen aan de historische discipline¹⁶, tot de grootste uitwassen kan leiden. Hieruit resulteert dat **historische kennis** op zich vooropstellen als einddoelstelling van het geschiedenisonderwijs, niet toereikend is. Een historische attitude houdt ook die intellectuele eerlijkheid in de omgang met het verleden in : tot de kern van de historische discipline behoort het aanleren van de middelen om zulks te doen.¹⁷

3. HISTORISCH BESEF ONTWIKKELEN EN EEN HISTORISCHE ATTITUDE BETUIGEN

3.1. Van historisch besef...

Van de vier einddoelen werd vroeger ook reeds de ontwikkeling van **historisch besef als kerndoel** weerhouden. Daaruit werd (en wordt) trouwens de potentiële verwezenlijking van de drie andere doelen afgeleid.¹⁸ In de Eindtermentekst wordt historisch besef gelijkgesteld met bewustwording. Dit vergt nadere toelichting. Welke aanduidingen treffen we daartoe aan in de literatuur ?

Een van de meest recente omschrijvingen van historisch besef is die uit het onderzoeksproject ‘Youth and History, the Comparative European Project on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents’¹⁹ :

‘historisch besef wordt gekarakteriseerd door de complexe relatie tussen de interpretatie van het verleden aan de ene kant, de perceptie van de werkelijkheid van het heden en de toekomstverwachtingen aan de andere kant. Deze relatie gaat zowel individuen als gemeenschappen aan.’

Onmiddellijk benadrukt ook het coördinatieteam van Youth and History de maatschappelijke betekenis die historisch besef kan hebben. Zo wijst het team op de ‘positieve invloed die kan uitgaan van historisch besef voor het naar eenheid strevende Europa’.²⁰ Maar met evenveel kracht wijst de onderzoeksploeg op de negatieve rol die historisch besef speelde in de (burger)oorlogen in ex-Joegoslavië en de Kaukasus. Deze conflicten werden immers gevoed door tegenstellingen in het nationalistisch identiteitsstreven van de elkaar bestrijdende kampen die dit streven (zowel wat acties als symboliek²¹ betreft) verankerden in hun verleden. Het onderzoeksteam geeft daarmee **de band** aan **tussen historisch besef en waarden**. Het stelt dat, ofschoon het onderzoek geen steun wil verlenen aan politieke actie, het bij historisch besef in relatie tot zijn maatschappelijke betekenis niet kan vermijden keuzes te maken. Het team preciseert dat zijn keuze is gebaseerd op de mensen- en burgerrechten die constant verdedigd moeten worden. Zulks stelt voor deze ploeg onderzoekers tolerantie en geweldloosheid voorop, en het recht op culturele diversiteit. Dat laatste thema vormt dan ook de ruggengraat van het Youth and History onderzoek.

De Youth and History definitie van historisch besef sluit in wezen aan bij een onderzoekstraditie, waarvan de basis terug te vinden is bij K.E. Jeismann, die zelf R. Aron²² en Th. Schieder²³ als bronnen aanhaalt voor zijn definitie van historisch besef :

*‘Geschichtsbewusstsein meint die ständige Gegenwart des Wissens, dass der Mensch und alle von ihm geschaffenen Einrichtungen und Formen seines Zusammenlebens in der Zeit existieren, also eine Herkunft und eine Zukunft haben, dass sie nichts darstellen, was stabil, unveränderlich und ohne Voraussetzungen ist. Mehr als blosses Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift Geschichtsbewusstsein den Zusammenhang von der Verhängenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive’.*²⁴

Deze definitie leunt op haar beurt ergens aan bij de psychologische literatuur over bewustzijn, zonder evenwel rekening te houden met de problemen die zich daarbij stellen. Een definiëring van historisch besef als ‘innerlijke staat van weet hebben’, of als ‘zich rekenschap geven van’ is inderdaad niet direct operationeel te noemen. Bovendien is het niet zeer duidelijk hoe we dat ‘umgreifen’ van een ‘Zusammenhang’ didactisch kunnen vertalen.

J. Machado Pais²⁵ noemt historisch besef een vorm van voorstellingen die het verleden telkens opnieuw een andere betekenis geven :

‘historical consciousness is a form of knowledge which enables us to find out how individuals live with the «ghosts» of the past and at the same time how they use them as a form of knowledge. But history as it is told has many meanings. The substance of historical consciousness is drawn from representations. And by representation we mean something much more than a mere copy ; representation is not repetition by recurrence, it has the virtue of creating and recreating its object. (...) It is a re-introduction of meaning, and return of meaning. (...)

Representations have an irreducible capacity for analogy, because they restore to us our taste for presentation, in the sense of presence. The presence we apprehend is, of course, constructed. Historical consciousness is a symbolic construct. (...)

Zijn omschrijving laat reeds een concretere benadering toe : in de curriculaire vormgevingen en de didactische praktijk (en dus ook in onderzoek hieromtrent) zouden beeldvorming, analogie en re-constructie als funderende elementen en leidraad kunnen gelden. Deze elementen kan men samenballen in een concept ‘historisch besef’ dat fungeert als ‘betekenisgever’. **Historisch besef houdt dan de capaciteit in, het verleden doelgericht en adequaat te bevragen.**

3.2. ...tot historische attitude

In de Visietekst op de historische vorming uit de Vlaamse Eindtermen wordt naast historisch besef onmiddellijk ook gesproken over het betuigen van een historische attitude.²⁶ De **historische attitude is de houding waarbij bereidheid aanwezig is het verleden te bevragen**, precies om er zich kritisch te kunnen tegenover situeren, om zich weerbaar op te stellen. **Haar uiting in de dagelijkse maatschappelijke praktijk zou men kunnen betitelen als ‘historisch handelen’, i. e. handelen met zicht op geschiedenis.** Zulk historisch maatschappelijk handelen vormt de neerslag van een houding die resulteert uit het doorlopen van een reeks processen, waarbij informatie werd verwerkt aangaande de binding tussen verleden, heden en toekomstmogelijkheden, en waarbij de notie ‘historisch besef’ opereert (*‘ik ben er mij van bewust dat bevraging van het verleden resultaat kan opleveren, in welke zin dan ook’*). Aan historisch besef wordt daardoor een actieve rol toebedeeld die meer is dan ‘het weet hebben van’ ; We zullen deze rol zo dadelijk nader toelichten.

Een attitude omvat verschillende componenten waarvan de eventuele deficiënties en ook de coherentie kunnen worden nagegaan : het gaat om een cognitieve, een affectieve, een evaluatieve, en een conatieve component.²⁷ Deze componenten vindt men eigenlijk terug bij elk verwerkingsproces van informatie, gericht op handelen, waardoor een directe band kan worden gelegd tussen het aanleren van geschiedenis en attitudevorming in het algemeen. Dit laat meteen ook die wenselijk geachte betere operationalisering van onze einddoelstelling toe.

De verwerking van (historische) informatie blijkt te gebeuren onder de vorm van een her-structurering van reeds in het geheugen opgeslagen informatie aangaande de binding verleden-heden-toekomst, bij confrontatie met nieuwe

informatie. Daarbij treedt een semantische betekenisgeving op (zie hieronder, Figuur 2). Deze semantische betekenisgeving voltrekt zich aan de hand van het teruggrijpen naar begrippen in een bestaand informatiebestand, of naar een systeem, opgebouwd uit formele proposities (*wanneer zus ... aanwezig is, dan ligt zo ... voor*).

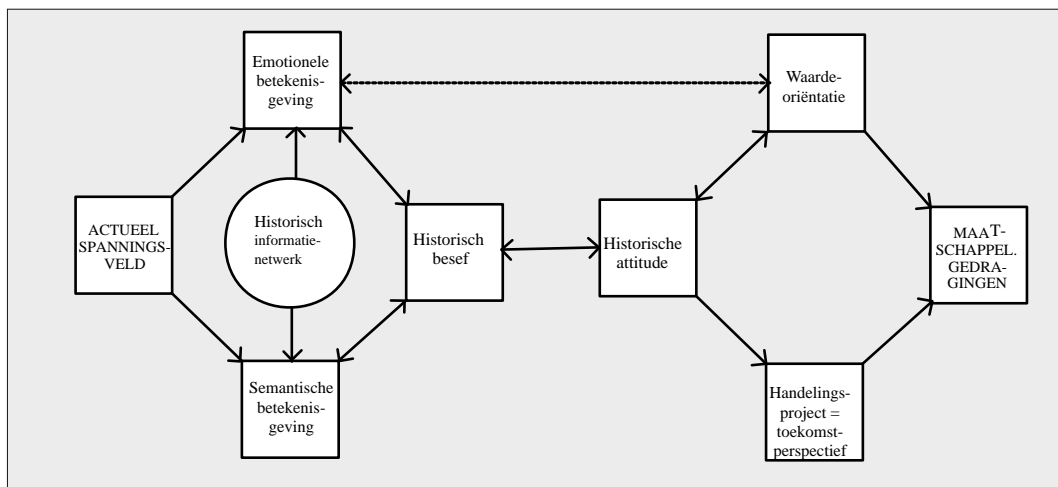
Dit informatieverwerkingsproces doorlopen houdt niet alleen een cognitieve activiteit in. Een attitude stelt eveneens voorop dat de waarde van het bezit van informatie over die binding wordt erkend : er is m.a.w. ook een evaluatieve component in het spel (*ik ben ervan overtuigd dat uit de studie van het verleden iets/niets te halen valt*). Bovendien lokt deze informatieverwerking een gevoel uit (*ik beleef veel/maar weinig plezier aan het opzoeken van al die informatie uit het verleden, omdat...*). Men kan stellen dat deze beide gekoppeld zijn en de emotionele betekenisgeving aan informatie bepalen (zie weer onderstaande Figuur 2). Met de conatieve component wordt bedoeld de formulering van een (maatschappelijk) handelingsproject (*ik zal mijn opvattingen over dat probleem al dan niet aanpassen*).²⁸

Zulk proces van **structurering en herstructurering van historische informatie** kan men betitelen als ‘de ontwikkeling van een historisch informatienetwerk’. We zullen zo dadelijk toelichten welke eenheden en stadia van hieruit kunnen worden geïdentificeerd, om tot een soort ‘Aha Erlebnis’ te kunnen komen, telkens men, bij confrontatie met actuele spanningsvelden, op grond van een bevraging van het verleden, tot vaststellingen komt die toelaten de voorliggende actuele informatie bevattelijk te maken en zich van daaruit een reeks diverse toekomstperspectieven voor te stellen.

Herhaalde ‘Aha ervaringen’ zetten er dan mogelijk toe aan, dergelijke vorm van bevraging later opnieuw op te zetten. Daardoor kan **de bereidheid** groeien om op die ‘historische’ manier met informatie te willen omgaan, of anders gezegd, kan een **historische attitude** tot ontwikkeling worden gebracht. Wanneer die attitude bij maatschappelijke gedragingen wordt ingenomen, wordt ook ‘**historisch gehandeld**’ : de bevraging van het verleden draagt bij tot het formuleren van standpunten en handelingen. Dergelijke handelingen kaderen dan in een waardepatroon dat mede in historische bevraging gefundeerd is. Dit historisch handelen kan men ook bestempelen als **historisch gefundeerde**

zingeving aan maatschappelijke verhoudingen vanuit waarden.

In heel dit proces zitten een aantal stadia en activiteiten vervat, die we zo dadelijk identificeren, en die we kunnen groeperen in enkele grotere eenheden. Schematisch kunnen de eenheden van dit informatieverwerkingsproces, met verleden, actualiteit en toekomstperspectief als inhouden, en gaande van maatschappelijke ervaring tot maatschappelijke handeling, als volgt worden voorgesteld :



Figuur 2 : Eenheden in het historisch informatieverwerkingsproces

Een individu, sociale groep, of zelfs een samenleving kunnen de eenheden in zulke informatieverwerkingsprocessen doorlopen, telkens zij, geconfronteerd met actuele spanningsvelden, verhoudingen, processen of opvattingen, aan hun maatschappelijke ervaringen en verwachtingen betekenis en zin willen geven, die berusten op (zelf)kritische bevraging van het verleden.

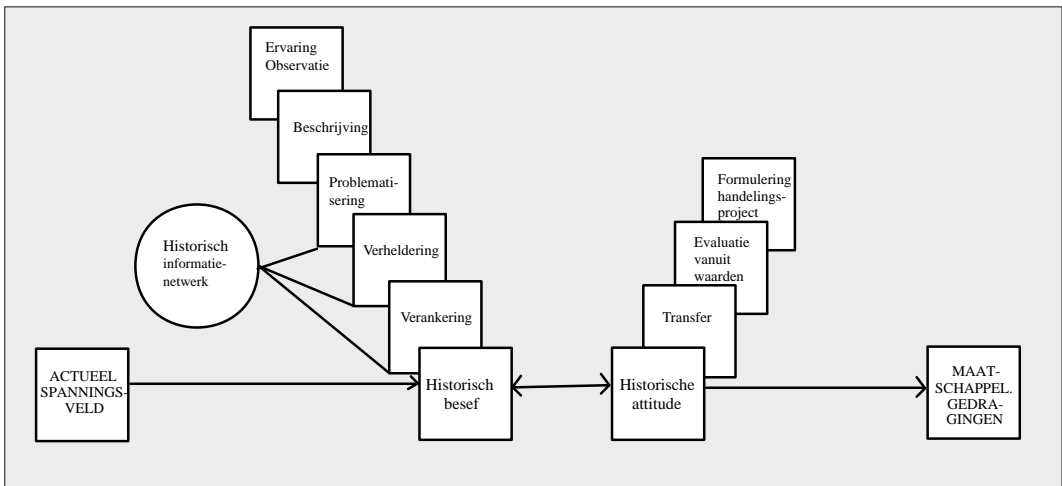
We maken hierbij dus een onderscheid tussen twee eenheden : de eenheid 'verklaringen vinden of vooropstellen', i.e. 'betekenis geven', en de eenheid 'betekenissen willen evalueren vanuit waardesystemen, met inbegrip van het eigen achterliggende waardepatroon of de eigen waardeoriëntatie in een bepaald domein'. We bestempelen dit als 'zin geven'.

Waarden komen in deze processen twee maal aan de orde : een eerste keer, reeds bij betekenisgeving, omdat men voor verklaringen van spanningsvelden ook oog moet hebben voor achterliggende waardesystemen, wil men niet blijven bij oppervlakkige verklaringen voor handelingen, en een tweede keer wanneer het erom gaat de handelingsintentie te formuleren en men dus zijn eigen waardepatroon in de balans moet leggen.

3. VAN HISTORISCHE BETEKENISGEVING ...

Proberen we nu deze eenheden nader te preciseren : welke stadia doorloopt zulk proces van **historische betekenisgeving naar zingeving** concreet, of anders uitgedrukt, dit proces van **inschatting** van voorliggende spanningsvelden naar evaluatie van handelingsalternatieven vanuit waarden ? Om deze stadia te benoemen gaan we uit van de traditionele opvatting over de verwerking van informatie : informatie wordt via één of ander medium ingevoerd ; ze wordt geëncodeerd, bewerkt, gedecodeerd en opnieuw gebruikt²⁹

:



Figuur 3 : Stadia bij betekenisgeving en zingeving aan maatschappelijke ervaringen

Het eerste stadium wordt gevormd door ervaring met of observatie van een voorliggend maatschappelijk spanningsveld. Het wordt gevolgd door een **beschrijving** van de situatie. Daartoe is het nodig dat de ervaring wordt **geproblematiseerd** : wat ligt hier eigenlijk voor ; welke betekenis geef ik daaraan ; welk gevoel roept die ervaring bij mij op ; welke waarde steekt achter deze ervaring ; zet mij dit

aan tot actie, als individu, als lid van een netwerk of van een samenleving ?³⁰ De problematisering heeft dus tot doel de **verheldering van het spanningsveld**, waarin de observatie of ervaring zich situeert. Anders uitgedrukt : de context van de informatie wordt in kaart gebracht. Vervolgens (of tegelijkertijd) kunnen het spanningsveld en de erin **vervatte gedragingen worden gerelateerd aan een informatienetwerk d.m.v. ankerpunten**. Deze ankerpunten zijn wat we noemen de historische containerbegrippen, koepelbegrippen, sleutelbegrippen, of nog begrippen van een lagere orde. Al deze begrippen zijn de uitdrukking van een reeks maatschappelijke relaties en proposities welke hun telkens eigen zijn³¹ :

‘De Wereldtentoonstelling van 1958 : alle Belgen moeten met de auto Brussel kunnen bereiken. De bomen van de Leopold II laan moeten eraan geloven. In 1958 noemde men dat vooruitgang. (Journaal van de eeuw, VRT - journaal, 24 sept. 1999).

Vooruitgang is zo een historisch sleutelbegrip en knooppunt van een reeks relaties. **Betekenisgeving** gebeurt, wanneer vanuit het bestaande kennisbestand, een **bepaald patroon** wordt **herkend** in de voorliggende situatie, in haar relaties (ook onder de vorm van gedragingen die zich daarbij manifesteren), en wanneer dit patroon wordt gerelateerd aan een bepaald begrip. Ook bij de geschiedenis gebeurt het verbinden van maatschappelijke relaties tot begrippen, uitgaande van proposities : *wanneer* we denken aan de veralgemeende doorbraak van de auto, precies in de tweede helft van de 20ste eeuw, *dan associëren* we dat met vooruitgang³² :

vermits *men voordien weinig mobiel was, mobiliteit een kenmerk van de 20ste eeuw is, en deze eeuw bij uitstek de eeuw is van de vooruitgang, is het zo dat de algemene verspreiding van de auto toen vooruitgang betekende.*

Betekenisgeving komt dus neer op het tot stand komen van het besef dat iets kan worden aangevangen met een ervaring of een observatie : zij wordt op dat moment eigenlijk uit haar oorspronkelijke context gehaald en vastgezet in een netwerk van bestaande begrippen welke op die manier een rijkere invulling verkrijgen. Of zij leidt, bij ontstentenis van herkenning van een patroon, tot de ontwikkeling van nieuwe begrippen en een verbreding van het informatienetwerk. De proposities waarover sprake kunnen in de geschiedenis evenwel nooit zo worden geformaliseerd dat

zij in deterministische als-dan relaties kunnen worden uitgedrukt.

In het geheel van een informatienetwerk kunnen die begrippen geassocieerd zijn met ervaringen die vroeger reeds op grond van een zeker waardepatroon als problematisch of als verheugend werden beschouwd. Daar ligt het ontstekingsmechanisme voor de emotionele betekenisgeving :

vanuit mijn ecologisch waardesysteem vind ik deze aanmoediging van het autoverkeer betreurenswaardig (evaluatie). Ik voel mee met de oude voetgangers die vanaf '58 stilaan in de verdrukking raakten (emotie).

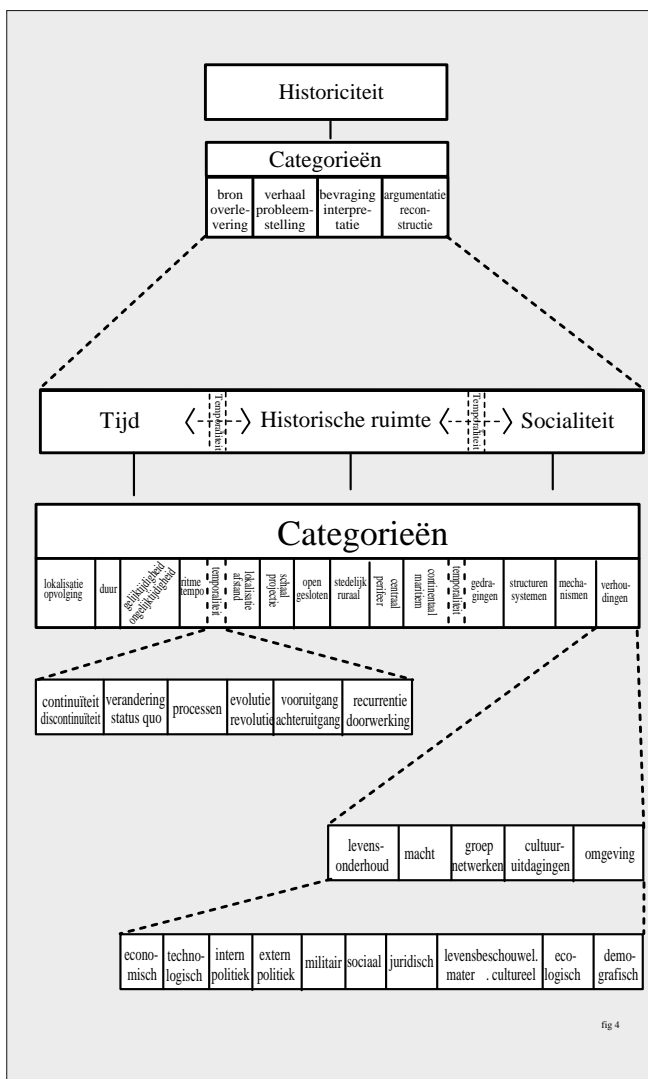
Anderzijds kan ik me ook voorstellen dat de '58er, die nieuwe horizonten leerde kennen op de Wereldtentoonstelling, erop uit was door zijn verhoogde (eerst nog louter mentale) mobiliteit die ervaring te verlengen in de volgende jaren en zich daardoor bijzonder aangetrokken voelde tot de aanschaf van een auto. Ook in die vreugde kan ik mij terugvinden (ik kan me perfect voorstellen wat de mensen van toen moeten gevoeld hebben) (emotie vanuit inlevingsvermogen) en ook omdat ikzelf graag reis om te leren (emotie op grond van het eigen actuele waardepatroon).

De meest fundamentele begrippen waarop in het informatienetwerk beroep kan worden gedaan, zijn die van de historische dimensies en hun categorieën. Deze begrippen zijn het breedst van invulling ; zij vormen de centrale knooppunten in een historisch informatienetwerk. We proberen ook aan te geven in welke verhouding ze tot elkaar staan : zo wordt het geheel van de reeds in Figuur 1 voorgestelde historische dimensies die slaan op historische inhouden, m.n. Tijd, Historische Ruimte, Socialiteit en Temporaliteit steeds gedetermineerd door de weerhouden benadering van het bronnenmateriaal dat hierover informatie biedt.³³

Deze laatste vorm van kennis, die alle operaties omvat welke men met het bronnenmateriaal kan uitvoeren, wordt omschreven aan de hand van een reeks begrippen van een andere orde : het nagaan van het soort bron en de manier waarop die bron tot ons is gekomen (overlevering), het onderzoek van de weergave van het relaas dat de bron biedt en de vraagstelling die men tot de bron kan richten, de manier waarop men dan zelf dat relaas reconstrueert, vaak op basis van tegenstrijdige verhalen in verschillende bronnen, de argumentatie die men opbouwt met het oog op zijn

reconstructie van het gebeurde. L. Dalhuisen c.s. noemde de begrippen die deze handelingen karakteriseren ‘structuur-begrippen’.³⁴

Schematisch kunnen we al deze verschillende historische categorieën als volgt in verbinding brengen met de historische dimensies in hun onderlinge relaties :



Figuur 4 : Historische dimensies en categorieën in hun onderlinge samenhang

Nemen we ter verduidelijking als voorbeeld van zo een fundamenteel begrip uit de historische dimensie ‘socialiteit’, de categorie ‘mechanisme’ :

*ten behoefte van het Romeins imperium noteerde Augustus zijn 'wapenfeiten'. Sommigen menen dat hij hiermee propagandistische doelen nastreefde : hij gaf immers ook opdracht die op bronzen tabletten te graveren en aan te brengen voor zijn mausoleum ; er werden zelfs tal van kopieën gemaakt die verspreid werden over het gehele rijk. **Propaganda** is één van de **mechanismen** die worden gehanteerd bij machtuitoefening of pogingen tot consolidatie van macht.*

Door eerst een **begrip van lagere orde, propaganda**, op te roepen, en dan **het koepelbegrip 'mechanisme'** krijgt de daad van Augustus een semantische betekenis.

Heden ten dage gebeurt het steeds meer dat een 'captain of industry' die een economisch imperium uit de grond heeft weten te stampen zijn biografie laat schrijven en als relatiegeschenk laat uitdelen of verspreidt via de boekhandel.

Indien men zijn benadering van de informatie beperkt tot de beschrijving van de Romeinse of de actuele situatie op zich, dan wordt de indruk gewekt dat iets totaal verschillend voorligt. Toch is het onderliggende gedragspatroon in de Romeinse Oudheid misschien hetzelfde geweest als dat in het heden : een zekere legitimering verrichten van zijn daden door een of andere outing. Door het begrip mechanisme als knooppunt te hanteren voor zowel de ene als de andere reeks relaties (elk begrip stelt niet alleen een eigen samenhang van kenmerken voorop, die samenhang wordt ook door de specifieke tijd en historische ruimte bepaald) worden de situatie uit het verre verleden en die uit het heden begrijpelijk en integreerbaar en kan er ook een standpuntbepaling uit voortvloeien voor het uittekenen van een toekomstperspectief. **Zoals we reeds opmerkten kan men het aanknopen van informatie bij bestaande ankerpunten situeren in een eenheid historisch besef.** Daarom zou begripsvorming een belangrijker luik in de historische vorming moeten uitmaken, dan nu het geval is.³⁵

Uit het voorbeeld i.v.m. keizer Augustus en de heden-daagse 'captain of industry' blijkt ook dat het eigenlijk niet zo belangrijk is welke situatie eerst in het geheugen opgeslagen werd. Zulke informatieverwerkingsprocessen hoeven niet steeds uit te gaan van ervaringen met spanningsvelden in het verleden. Zij voltrekken zich evenzeer wanneer kennis wordt genomen van maatschappelijke situaties, verhoudingen, opvattingen en processen in het heden, en wanneer bij betekenisgeving aan die spanningsvelden op

dezelfde kritisch-comparatieve wijze getransfereerd wordt naar verleden en toekomstperspectief. Belangrijk in een leerproces is dat dergelijke betekenisgeving wordt geconsolideerd aan de hand van meer situaties : men moet daarvoor op zoek gaan naar nog andere situaties en het relatiepatroon dat erin vervat zit, in ons geval b.v. van de hedendaagse situatie en de Romeinse Oudheid naar een meer recent verleden, zoals het zwaaien met het Rode Boekje op Chinese parades in de tweede helft van de jaren '60. Wanneer bij deze uit uiteenlopende tijden en historische ruimtes stammende situaties een specifiek verband wordt ingezien (niet in de zin van een causale keten, maar onder de vorm van een analogie en/of van verschillen in gedragingen), kan men zeggen dat historisch besef geopereerd heeft doordat een historische attitude werd betuigd : men zocht een bepaald patroon verder te verhelderen door het toe te passen, en dat gebeurde door transfer van informatie uit de ene maatschappij naar de andere.

Didactisch komt historisch besef dus neer op **inoefening in patroonherkenning**.³⁶ Historisch besef is dan niets anders dan de eenheid in een netwerk waarin dergelijke patroonherkenningen tot stand komen. Deze herkenningen worden opgeslagen in het geheugen. Het gaat daarbij om inzicht op het niveau van begrippen die elk op hun beurt, als historische begrippen, beantwoorden aan een bepaalde samenhang binnen één maatschappelijk domein of tussen verschillende maatschappelijke domeinen. Het stelt relativeringsvermogen voorop om die samenhang te kunnen uittekenen en te kunnen verbinden met een bestaand begrip, of daar een nieuw begrip voor te ontwikkelen. Het vereist ook dat men de concrete maatschappelijke situaties en spanningsvelden tot op zekere hoogte weet te **abstraheren**.

Inoefening in patroonherkenning vergt een andere benadering van de historische materie in het leerboek en in de klas dan de traditionele, die vaak berust op de stelling dat men, geleidelijk gespreid over de verschillende jaren van een curriculum, meer informatie moet aandragen over maatschappelijke verhoudingen, gaande van beperkt in het eerste jaar tot steeds omvangrijker in het laatste jaar. Dit is een simplistische stelling die gewoon de werkwijze voor het schrijven van een wetenschappelijk werk over een historisch onderwerp, waar 'volledigheid' in het bronnenmateriaal op zijn minst moet worden nagestreefd, in de omgekeerde richting terug afrolt. Wat men traditioneel verstaat onder 'dieper inzicht', is eigenlijk geen dieper inzicht, maar een

breder, meer gedetailleerd zicht op een spanningsveld, een verhouding, een structuur (...).

Met 'dieper inzicht' bedoelen wij daarentegen dat systematisch aandacht wordt besteed aan de abstrahering van de maatschappelijke situaties in container-, koepel- en sleutelbegrippen. Zulke begrippen zijn 'structuren', 'mechanismen', 'gedragingen', die begrippen welke 'maatschappelijke verhoudingen' karakteriseren, inclusief die uit het dynamisch perspectief (aandacht voor processen). Het probleem van de selectie van leerinhouden wordt dan dat van de keuze van begrippen en de relationele netwerken die ze voorstellen, gespreid over de verschillende jaren, en gaande van enkelvoudig tot complex. In se is daarbij zowel een thematische als een genetisch-chronologische benadering mogelijk. Maar misschien is de genetisch-chronologische benadering interessanter, omdat patroonherkenning er verrassender kan zijn en het leerproces er boeiender door wordt.

Toch mag men, bij die abstrahering naar dieperliggende, steeds centraler en complexer begrippen toe, niet uit het oog verliezen dat men de leerling in staat moet stellen eerst een helder inzicht te verwerven in het oorspronkelijke relationeel netwerk dat een historisch begrip karakteriseert in een bepaalde context : men mag ook niet te snel op analogieën overgaan. Zonder dit inzicht vervangt men het reciteren van feiten en individuele situaties door het opsommen van inhoudloze begrippen. Eigenlijk komt het hierop neer, dat men de aangeboden informatie op twee niveaus leest.

Wanneer bij zulke ketting van ervaring, observatie, beschrijving, problematisering, verheldering en verankering door relatering een kritisch-comparatief appel wordt gedaan aan het verleden (of wanneer het gaat om de studie van het verleden, aan andere momenten uit dat verleden of aan het heden) kan de betekenis die wordt gegeven aan het spanningsveld berusten op herkenning van analogieën maar ook op het besef van verschillen. Analogieën en verschillen herkennen als patronen en van daaruit alternatieven afwegen zijn denkhandelingen die in de historische vorming steeds opnieuw kunnen worden opgezet in nog andere situaties. Indien we het werkwoord '**relateren**' aanwenden wanneer het erom gaat de operatie te benoemen die toelaat relaties of proposities eigen aan een begrip in een zekere context te identificeren, kunnen we het werkwoord '**transfereren**' gebruiken om aan te geven dat men, vanuit een

kennisbestand, op grond van analogieën of verschillen, probeert dat begrip verder te verruimen aan de hand van nieuwe situaties. Daartoe moet men een gericht leerproces opzetten, waarbij de onderlinge relaties die gestalte geven aan een begrip in een bestaand informatienetwerk, worden toegepast op die nieuwe informatie. Gezien de aard van de historische materie zullen de relaties in dat netwerk beginnen wisselen en worden de begrippen uit het netwerk eigenlijk **ge-recontextualiseerd**.

Proberen we de begrippen ‘propaganda’ en ‘mechanisme’ waarover daarnet sprake verder te recontextualiseren en tot een grotere complexiteit aan invulling te komen :

in hun lessen over de twintigste eeuwse samenleving komen de leerlingen in contact met een aantal sleutelbegrippen waaronder beeldvorming, propaganda...’. Deze begrippen kwamen reeds voor in de studie van een hele reeks samenlevingen, waardoor ze deel zijn gaan uitmaken van het referentiekader van die leerlingen.

Propaganda is in de Romeinse samenleving evenwel aanwezig onder verscheidene vormen : niet alleen de res gestae van Augustus, maar ook de ‘mentale’ inname van een territorium d.m.v. een tempel kan men onder de noemer propaganda situeren.

Bij de verwijzing tijdens een Rome-reis naar de bouw van culturele centra in onze gewesten in jaren ‘60 en ‘70 kan het inzicht worden gecreëerd dat ook bij ons propaganda verschillende vormen kan aannemen en dat mechanismen verschillende functies tegelijk kunnen vervullen : ook deze centra werden geacht een gelijkaardige dubbele functie te vervullen : een cultuurtempel optrekken, als mechanisme voor beeldvorming en tegelijk als mechanisme voor culturele ontwikkeling.

Men merkt hoe een begrip, in dit geval het begrip ‘propaganda’, wordt verrijkt door het telkens in andere historische en actuele contexten aan te bieden, waar het ook in andere, hoewel analoge netwerken van relaties terecht komt. Zo kan het verruimd worden tot het koepelbegrip ‘mechanisme’, dat op zijn beurt kan aanzetten verder na te denken over de verhouding cultuur-politiek.³⁷ Het zoeken van analogieën en verschillen komt neer op het problematiseren van ervaringen en observaties. Voorwaarde is dat daarbij een zekere systematiek bij aanbreng en opbouw van begrippen wordt nagestreefd, zowel vanuit een beredeneerde

inhoudelijk-curriculaire opbouw van de leerstof als vanuit een geschikt didactisch model voor de klas.

Het is duidelijk dat dergelijk begrippenkader, met telkens de omschrijving van zijn specifieke relationele invulling naar Tijd, Historische Ruimte en Socialiteit, een essentieel aandachtspunt vormt voor de selectie van historische inhouden in een curriculum.

4. ...TOT HISTORISCHE ZINGEVING

Nemen we aan dat dergelijke betekenisgevingen tot stand komen. Met het oog op het eigen gedrag, op de eigen opvattingen is de vraag die zich dan opwerpt, welke waarde kan worden vastgehecht aan de alternatieven die voortvloeien uit overeenkomsten en verschillen. Betekenisgeving is immers maar een schakel en nog niet het sluitstuk in het kader van de maatschappelijke doelstellingen van historische vorming. Gedrag wordt gestuurd door **opvattingen, normen, waarden**. Actuele situaties, verhoudingen, spanningsvelden, meningen vereisen dus constant 'evaluatie'. Bij evaluatie van spanningsvelden heeft men per definitie oog voor achterliggende waardesystemen. Door ook deze verhelderingsoperatie telkens door te voeren, waarbij spanningsvelden, verhoudingen en processen uit het verleden moeten worden herkend, als passend of niet passend in een waardesysteem, kan vervolgens een persoonlijke, berekende standpuntbepaling tot stand komen, waarbij ook de eigen waardeoriëntatie en het toekomstig maatschappelijk gedrag worden getoetst aan het verleden. Zo kan er, vanuit inzicht en begrip, een gefundeerde en beargumenteerde basis worden aan gegeven, en kan al dan niet de wens ontstaan de persoonlijke waardeoriëntatie bij te sturen :

nemen we als voorbeeld terug het boekstaven van zijn eigen weldaden in de Romeinse Oudheid : wanneer dergelijke formulering geëvalueerd wordt vanuit een hedendaags waardesysteem zal dit als 'slecht' (of 'goed') worden beoordeeld : b.v. 'het is niets anders dan politieke propaganda'. Gaat men uit van de waarden van de Romeinse samenleving, zal blijken dat de schenkingen die Augustus b.v. graag vermeldt eigenlijk toch geen gratuite acties waren, maar dat ze resulteerden uit een ideaal (= waardesysteem) dat wortelt in de archaisch-Romeinse taakopvatting van de Familievader die uitmondde in de

machtsopvatting van Hellenistische monarchen waarvan Augustus eigenlijk de geestelijke erfgenaam was.

Deze taakopvatting wordt dan anders beoordeeld dan 'het is maar politieke propaganda', en dit zowel vanuit het waardesysteem van de tijdgenoten als vanuit het actuele waardesysteem. De waarde 'solidariteit' komt hierdoor bovendien en kan eventueel een persoonlijke bekommernis worden. Dit zal evenwel afhangen van de 'uitnodigende' of 'mobiliserende' kracht van de voorliggende situatie of spanning.

Achterliggende waardesystemen aan de oppervlakte brengen kan dus een invloed uitoefenen op de eigen waardeoriëntatie en haar functie als motor voor gedrag. 'Historisch handelen' wordt dan een **nooit ophoudend proces** dat leidt tot een **steeds grotere bewustwording van het bestaan van verschillende waardeoriëntaties** en een **groeïend repertorium aan handelingsmogelijkheden**.

Maar om het nu reeds in de lessen geschiedenis vaker toegepaste 'historiseren' en 'actualiseren' te overstijgen moet dit 'historisch handelen' de vorm kunnen aannemen van een zichzelf steeds weer op gang brengende spiraal die niet op een occasionele manier wordt geënt op toevallige informatie. Deze systematische inoefening in patroonherkenning vergt, zoals we reeds opmerkten, zowel curriculair als didactisch een beredeneerde benadering.

5. SOORTEN WAARDEN BIJ DE INTEGRATIE VAN HISTORISCHE BETEKENISGEVING EN ZINGEVING IN MAATSCHAPPELIJK HANDELEN

Historisch besef blijkt dus inderdaad op intieme wijze verbonden te zijn met waarden.³⁸ J. Rüsen heeft een bijzondere opvatting omtrent deze binding³⁹ :

*'Historical consciousness is fundamentally related to values. Its mental procedures transform the recollected facts of the past into a sense- and meaningful history ; it transforms the past into history, and history is part of the cultural orientation of present-day practical life.'*⁴⁰

Voor Rüsen is historisch besef een concept dat **door specifieke, discipline-eigen mentale handelingen** wordt gekenmerkt, meer bepaald die operaties welke gebeurte-

nissen tot geschiedenis maken. Daarbij treden zowel gedachten, gevoelens als bekommernissen op, en daardoor is het concept op niet minder dan drie manieren verbonden met waarden :

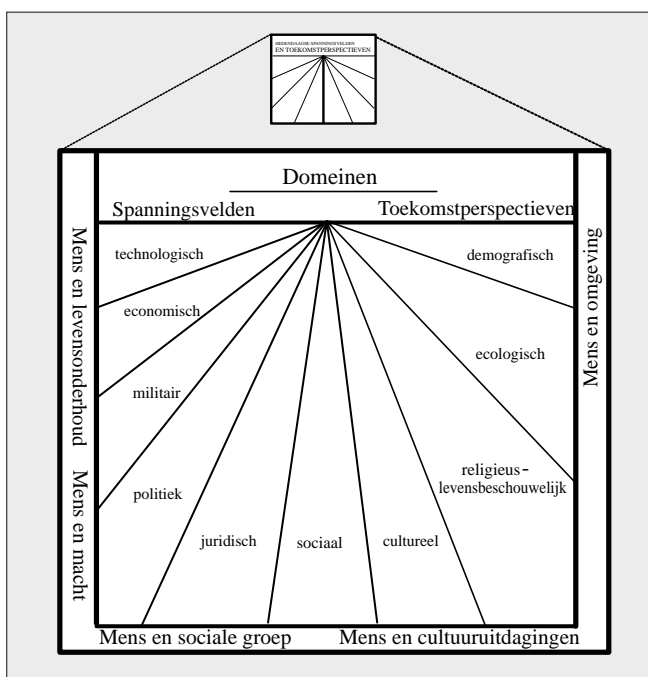
- de waarden uit het geïnterpreteerde verleden ;
- de waarden van het heden, waaronder volgens Rüsen historisch besef zelf, dat de wil inhoudt de interpretatie van het verleden in te zetten in het heden⁴¹ ;
- de waarden van betekenisgeving en zingeving ('*values of sense, meaning and significance*') waarvan historisch besef gebruik maakt om een interpretatie te kunnen geven van het dagdagelijkse leven van elk onder ons.⁴²

Wat de waarden van het heden betreft, benadrukt Rüsen de rol die historisch besef speelt bij de **vorming van identiteit**. Voor hem is het in onze tijd vooral in de overgang naar een multiculturele samenleving dat de maatschappelijke rol van historisch besef merkbaar wordt. Op dat vlak bepleit hij een overgang naar **kosmopolitisme en universalisme**, zonder het opgeven van 'bijzondere' identiteiten. Hij wenst zich uitdrukkelijk af te zetten tegen een ethnocentrisch waardesysteem dat -openlijk of verborgen- aanwezig kan zijn in historisch besef. Wat hij doet, is een pleidooi houden voor de wederzijdse erkenning van de eigenheid van verschillende culturen in het historische (wordings)verhaal van een **multiculturele samenleving**. De geschiedenisdidactiek zou volgens hem bijzondere aandacht moeten besteden aan de ontwikkeling van historisch besef waarbij deze waarde centraal staat. Wij zijn eigenlijk minder proselitisch in onze benadering : uitgedrukt in termen van onze benadering betekent zulks dat het waardepatroon vervat in het begrip 'kosmopolitisme' moet kunnen worden herkend. Erkenning is evenwel reeds een zaak van 'het leven', waar andere factoren een rol spelen.⁴³ Proselitisme leidt bij jongeren immers nogal gemakkelijk tot het opteren voor het tegenovergestelde. Vandaar dat de Eindtermenvoorstellen het veeleer hebben over het 'in vraag stellen' van de eigen opvattingen en waardepatronen.

Ook het coördinatieteam van Youth and History stelt dat **historisch besef de kern is van de individuele en collectieve identiteit**. Waarden, belangen, handelingen en ook attitudes vormen voor Angvik c.s. de neerslag van die identiteit.

Waar Rûsen de klemtoon legde op de waarde socio-cultureel pluralisme en het Youth and History team daarnaast de waarden tolerantie en geweldloosheid benadrukte, is het evident dat aan **alle vormen van sociaal-zijn** en de situaties en relaties die er tot stand komen waarden ten grondslag liggen. Vandaar dat men, naargelang de verhoudingen waarvoor historisch besef op het informatienetwerk, als geaccumuleerd product van ervaringen, beroep doet, steeds andere waarden naar voren kan schuiven.⁴⁴ Historisch besef kan immers tot stand komen en ingezet worden bij confrontatie met spanningsvelden in heel uiteenlopende maatschappelijke domeinen.

We menen dat het voor de identificatie van mogelijke spanningsvelden verhelderend is uit te gaan van het informatieschema dat reeds werd vooropgesteld in de Visie op het vak in de Eindtermenvoorstellen.⁴⁵ Hierbij geven we aan hoe het sociaal-zijn zich manifesteert in maatschappelijke domeinen, op grond van een beperkt aantal fundamenteel te noemen verhoudingen. Die verhoudingen kunnen dan als volgt worden verbonden met maatschappelijke domeinen, ‘spanningsvelden’ en ‘toekomstperspectieven’ :



Figuur 5 : Maatschappelijke domeinen, spanningsvelden, toekomstperspectieven ⁴⁶

Ook deze fundamentele verhoudingen en de eruit resulterende spanningsvelden moeten hun plaats krijgen in het stramien voor een beredeneerde curriculumopbouw. Zij vormen daarbij, naast historische begrippen, twee andere aandachtspunten.

Wat de plaats van waarden in zulk stramien voor curriculumopbouw betreft, wees Rüsén op het volgende : wil het de tijd kunnen kneden tot geschiedenis, moet het individu historisch besef willen opvatten als waardevol : zonder deze waardering blijft het verleden een zinloze opsomming van losse gegevens. Het doel dat een waarde historisch besef voor ogen heeft, is coherentie, betekenis én zin te geven aan de maatschappelijke realiteit, door het heden aan het verleden te relateren. Dergelijke zingeving is *sui generis*. Precies daarom is deze zingeving het waard, zelf als een waarde te worden bestempeld :

'This value system constitutes the 'sense of history' by which past, present and future are synthesised into a comprehensive concept of temporal change or development.'

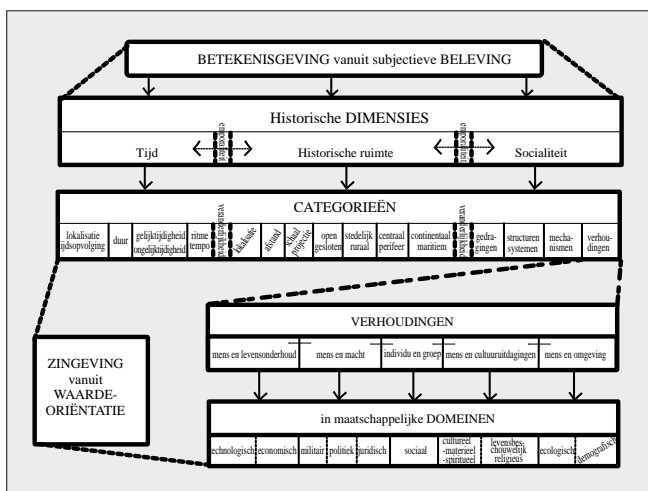
Rüséns opvatting bevestigt dus dat aan de beeld-vorming en re-constructie (cf. onze betekenisgeving) en de analogie (cf. onze transfer) geïdentificeerd door Machado Pais, zingeving uitgaande van waarden als funderend concept voor een onderzoek naar historisch handelen kan worden toegevoegd. Rüséns poging om historisch besef en historische zingeving te omschrijven als een waarde, resulteert nochtans in de (hier althans) evenmin opgeloste vraag, hoe men dat 'synthetiseren in een overkoepelend concept' didactisch en onderzoeksmatig kan hertalen ? Hiervoor moet een operationalisering worden opgezet, vanuit een conceptueel kader dat toelaat deze disparate elementen in één organisch geheel onder te brengen.⁴⁷

Wij menen dat het beroep dat we doen op de notie informatieverwerkingsproces, gekoppeld aan een hierop aansluitend leerproces, met het onderscheid dat we maken tussen grote twee eenheden in dit proces gericht op historische zingeving (of zingeving die beroep doet op de geschiedenis), een verantwoorde operationalisering mogelijk maakt. Bij de eenheid rondom het fenomeen historisch besef, hier opgevat als het moment van patroonherkenning in informatie, voltrekt zich een semantische en een emotionele betekenisgeving ; bij de eenheid 'historische attitude' die aansluit op de betekenisgevingen wordt de informatie omgezet in een handelingsintentie. Deze laatste operatie

houdt meteen ook het formuleren in van een oordeel, m.a.w. het verrichten van een evaluatie vanuit een waardepatroon of nog, het geven van zin aan zijn handelingen. Zowel de betekenisgevingen als de attitude kunnen worden uitgedrukt in termen van inhouden en vaardigheden, d.w.z. in termen van **te verwerven kennis**. Bij een attitude gaat het, in het verlengde van de betekenisgevingen waar reeds cognitie en emotie worden ingezet, nog om evaluatie en conatie, twee componenten waarvan we weten hoe ze kunnen worden onderzocht.

Het wordt meteen duidelijk dat ook waarden een essentieel aandachtspunt voor inhoudelijke curriculumopbouw zijn. De derde grote doelstelling van de historische vorming, individuele en sociale identiteitsvorming, is immers rechtstreeks verbonden met aandacht voor waarden.

Waarden situeren zich nochtans op een ander, dieperliggend niveau dan verhoudingen en spanningsvelden, zoals ook blijkt uit onderstaand schema⁴⁸ :



Figuur 6 : Betekenisgeving en zingeving vanuit waardeoriëntaties aan historische en actuele maatschappelijke verhoudingen

6. VORMEN VAN KENNIS BIJ HISTORISCHE BETEKENISGEVING EN ZINGEVING

Informatie inzake voorliggende relaties kunnen omzetten in begrippen (cf. hierboven ook ‘proposities’) hebben we bestempeld als semantische betekenisgeving. Deze semantische betekenisgeving resulteert in wat we in het onder-

wijskundig jargon noemen **declaratieve kennis**. In de geschiedenis kan men zeggen dat ze, samen met de emotionele betekenisgeving en het verwerven van inzicht in de zingeving vanuit waardesystemen, resulteert in **situatieve kennis**.⁴⁹

Zoals we reeds opmerkten is het eigen aan de historische vorming bij de verheldering, verankering en transfer van waarnemingen uit te gaan van een relativerend kritische opstelling. Zij vormt de procedurele kern van de historische discipline. **Procedurele kennis** is daarom eveneens een integrerend deel van een historische informatiestructuur.⁵⁰

Bij historische vorming gaat het niet om bevragen of appelleren aan het verleden zonder meer, maar om een kritische bevraging die bovendien ook op het waardesysteem uit de betrokken maatschappij en het eigen waardepatroon slaat. Declaratieve, procedurele en situatieve kennis stellen daarom een corpus van zowel **cognitieve** als van **affectieve vaardigheden** voorop.⁵¹ Via de verwerving van deze vormen van kennis wordt aan de verwezenlijking van de doelstellingen ‘culturele vorming’ en ‘sociale weerbaarheid’ gewerkt.

En toch is het pas na het doormaken van een reflectieproces over herhaalde betuigingen van de historische attitude en de daarbij uitgevoerde activiteiten, na de zelfkritische bevraging dus, dat het ‘historisch handelen’ ook een **strategische basis** kan verkrijgen. Herhaalde betuigingen op zich kunnen immers hoogstens leiden tot een geconditioneerde reflex. Voor (een diepe) integratie in het individu van de historische attitude zijn dus nog andere vaardigheden nodig die we bestempelen als **reflexieve** en **regulatieve vaardigheden**. Besef van de noodzaak steeds opnieuw dergelijke reflectieprocessen op gang te brengen en kennis van de manier waarop dit kan gebeuren, blijkt nodig om op een bewuste wijze maatschappelijke spanningsvelden tegemoet te treden. Dat komt omdat slechts vanuit herhaalde reflectie het besef kan groeien dat het nodig is, zich een zo breed mogelijk spectrum aan weloverwogen toekomstperspectieven voor te stellen, gebaseerd op de wens tot bevraging van het verleden of van andere maatschappijen uit het heden dan de eigen samenleving, wil men als volwaardig lid aan een samenleving kunnen participeren :

bij confrontatie met actuele racistische propaganda onder de vorm van tekeningen met karikaturale voorstellingen van vreemdelingen, zullen leerlingen die eerder reeds met

gelijkaardige voorstellingen van ‘anderen’ werden geconfronteerd (denk aan ketters uit de Middeleeuwen, joden in Nazi-Duitsland, Amerikaanse imperialisten in Iran), gemakkelijker het doel van deze tekeningen begrijpen, en dus ook beter hun houding tegenover het toekomstperspectief dat die karikaturen in wezen vooropstellen kunnen bepalen.

Ze moeten zich daartoe evenwel niet alleen herinneren wat het opzet van dergelijke cartoons is, maar ook hoe zij op de kritische analyse van beeldmateriaal beroep leerden doen, om dit soort voorstellingen in te schatten. Dit stelt reflectie voorop over hun leerproces.

Door deze accentverschuiving in de formulering van de historische einddoelstelling, deze overgang van ‘historisch besef’ naar ‘historische attitude’ en ‘historisch handelen’ wordt het in de lespraktijk mogelijk, tegelijk op een niet vrijblijvende en toch ook niet prekerige manier aan waardevorming te doen, en verbindingen tot stand te brengen met (al dan niet) congruerend gedrag. Op die manier wordt historische vorming maatschappelijk betekenisvol en zinvol :

*denken we bij (gewenste) politieke vorming b.v. aan de verplichting steeds opnieuw de democratische waarden uit te vinden : het begrip **democratie** dateert reeds uit de Griekse Oudheid ; zijn fundamentele relaties blijven binnen het sleutelbegrip ‘macht’ dezelfde, maar actuele situaties vereisen telkens opnieuw dat het bevraagd wordt op zijn manier van functioneren en beleven vandaag, op het relationele netwerk waarin het zich nu situeert. Door die bevraging en de daarop volgende reflectie over het resultaat van problematisering en verheldering van zijn actuele verschijningsvorm en de verankering van ook die nieuwe verschijningsvormen in het begrip ‘democratie’, blijft het zijn actualiteitswaarde behouden.*

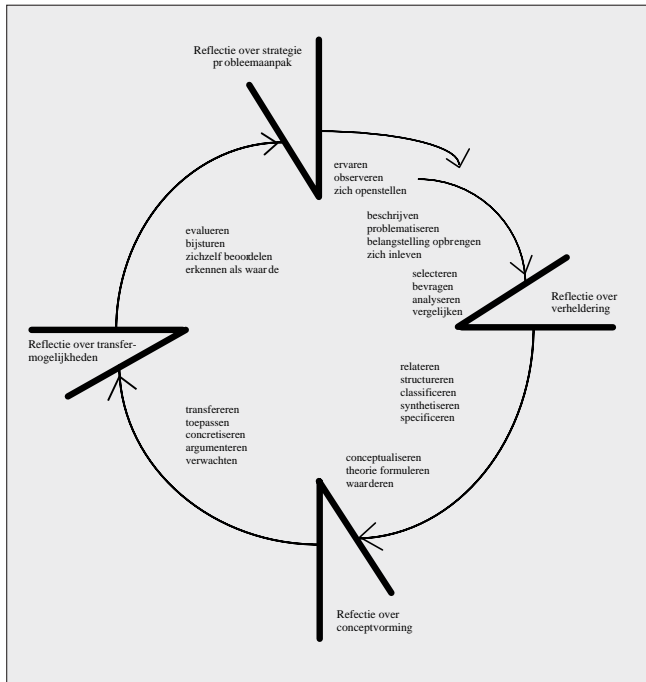
De vormende waarde van deze reflectie is allicht groter dan de zoveelste paeen op democratische waarden.

Ook reflexieve vaardigheden zijn nodig om de historische einddoelstelling ‘identiteitsvorming’ te helpen realiseren. In de huidige geschiedenisles wordt nog weinig of geen aandacht besteed aan dit soort reflectie.

Men kan daarom stellen dat een vierde aandachtspunt voor de opbouw van een curriculum wordt gevormd door het

corpus van cognitieve, affectieve en reflexieve vaardigheden.

Schematisch kan dit corpus van te ontwikkelen vaardigheden als volgt worden voorgesteld :



*Figuur 7 :
Vaardigheden bij historische vorming*

8. CONCRETISERING VAN DE INHOUDELIJK-CURRICULAIRE EN DIDACTISCHE REALISATIEVOORWAARDEN

Uitgaande van deze vaststellingen moet, wat de drempelvoorwaarden voor de ontwikkelingsmogelijkheid van 'historisch handelen' betreft, worden opgemerkt dat het individu geacht wordt vanuit een historische attitude in zo veel maatschappelijke domeinen, situaties en relaties gedragsopties te formuleren, dat dit een **zeer brede historische kennisbasis** vooropstelt. We wezen er reeds op dat men dit probleem kan ondervangen door de ontwikkeling van een beredeneerd referentiekader qua tijd, historische ruimte en tijdelijkheid, met bijzondere belangstelling voor begripvorming bij elk van de fundamentele maatschappelijke verhoudingen die bepalend zijn voor eruit resulterende spanningsvelden op het terrein. Door bij historische vorming

uit te gaan van deze fundamentele verhoudingen,⁵² eerder dan van hun ‘versteende’ neerslag, de maatschappelijke domeinen, kunnen ervaringen en observaties geproblematiseerd worden. Deze operatie (dit stadium in de informatieverwerking) vormt het noodzakelijk uitgangspunt om de eigen zingeving aan situaties en de eigen waardeoriëntatie in vraag te stellen.

De ontwikkeling van een kennisbasis komt dus in belangrijke mate neer op de vraag naar een selectie in de enorme massa spanningsvelden die zich in elke samenleving aanbieden. Dit probleem i.v.m. de opbouw van een curriculum historische vorming heeft reeds aanleiding gegeven tot zeer veel voorstellen.⁵³ Zo kan de stelling van Rensen en van het Youth and History team, dat de problematiek van de transformatieprocessen in de richting van een multiculturele maatschappij misschien wel de meest acute is in de hedendaagse West-Europese samenleving ertoe aanzetten, deze problematiek uit te kiezen als één mogelijk cognitief en emotioneel basiselement voor het zoeken naar analogieën en de inhoudelijke opbouw van een curriculum historische vorming.

Andere spanningen uit onze samenleving, die alle hun achterliggende waardesystemen hebben, werden aangereikt in het kader van de pedagogiek van Klafki.⁵⁴ Zo kan men eveneens opteren voor het probleem van de ontwikkeling van een Vierde Wereld (in een lange termijnperspectief het probleem van de armoede), waarbij dan de achterliggende waarde ‘solidariteit’ centraal is. We hebben elders reeds een résumé gegeven van gangbare opvattingen over een dergelijke catalogus aan maatschappelijke waarden.⁵⁵ Het voordeel uit te gaan van dergelijke actuele spanningsvelden is dat men aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Maar er is ook een nadeel aan verbonden, zo men deze werkwijze zeer strikt zou toepassen, zoals zo dadelijk zal blijken.

Voor elk van deze maatschappelijke waarden kan dezelfde benadering worden toegepast, uitgaande van de spanningsvelden die resulteren uit hun aanwezigheid achter maatschappelijke verhoudingen en gedragingen. Zo kan men een **onderliggend raster voor het inhoudelijk curriculum** historische vorming vastleggen : historische vorming sluit dan ergens aan bij morele vorming, maar vanuit een heel eigen benadering. We stellen voor, waarden en waardesystemen als raster te gebruiken, maar niet als structurerend kader voor de opbouw van het curriculum. In de

historische vorming kan een **referentiekader** immers niet anders dan **chronologisch en historisch ruimtelijk** zijn, omdat in deze historische benadering de potentiële eigen bijdrage zit van de historische vorming tot de morele vorming.⁵⁶

Met het oog op de ontwikkeling van een historische attitude en historisch handelen ligt het daarom ook voor de hand, niet enkel het selectie criterium te hanteren van problemen en spanningsvelden die een **acute actuele maatschappelijke relevantie** hebben, maar tegelijk ook een **langdurige historische evolutie met geaccidenteerd parcours**, omdat precies die problemen hebben geleid tot het actueel vigerende waardesysteem. Ook zgn. nieuwe waarden (denken we b.v. aan de ecologische bekommernissen) hebben vaak een langere voorgeschiedenis dan wordt gedacht. Alleen is hun 'uitnodigende' of 'mobiliserende' kracht op sommige momenten en in sommige maatschappijen minder aan de orde.

Zoals gezegd hoeft zulk uitgangspunt er niet noodzakelijk toe te leiden, dat men enkel aan een thematische opbouw van het curriculum geschiedenis zou moeten denken. Meer zelfs : op die manier doet men geen recht aan het feit dat niet elke waarde zich op elk moment met dezelfde intensiteit laat/liet voelen.

We zegden reeds dat het er in de historische vorming niet kan om te doen zijn **waarden** op zich te **propageren**, maar **inzicht** te **verschaffen in hun ontwikkelingsgang** en in de manier waarop tegenstrijdige waardesystemen zich tot elkaar verhielden/verhouden.⁵⁷ De vraag naar belangstelling voor dergelijke ontwikkelingsgang en confrontatie resulteert opnieuw in de eis bij de selectie van historische inhouden verleden, heden en toekomstverwachtingen op elkaar te betrekken.

Zelfs zo blijft nochtans -zie reeds de ecologische waarden- het probleem bestaan van de manier waarop individu en groep de verbinding tussen historisch besef en de maatschappelijke waarden, die aan de basis van spanningsvelden liggen, tot stand brengen. Dat wordt b.v. eveneens duidelijk, wanneer men zich herinnert dat de problematiek van het socio-cultureel pluralisme in de loop van de jaren 1960-70 individueel en maatschappelijk nog lang niet als mondiaal en universeel-fundamenteel werd gepercipieerd.⁵⁸ Historisch besef kan dan wel een maatschappelijke rol spelen, maar die actieve rol veronderstelt de aanwezigheid van reageerver-

mogen op **stimuli** onder de vorm van **historische of actuele maatschappelijke spanningsvelden** die een **sterk ‘opwekkingsvermogen’** vertonen. Het kan niet genoeg worden beklemtoond : vertaald naar een leerproces toe, betekent zulks dat, voor het verwerven van inzicht in waardesystemen en hun stimulusfunctie, de keuze van historische en actuele spanningsvelden en het problematiseren ervan heel belangrijk is.

Dergelijk informatieverwerkingsproces stelt dus niet alleen een kennisbasis voorop. Verschillende auteurs wezen er reeds op dat dit eveneens een bijzondere **receptiviteit, respons, belangstelling en waardering** vereist voor de mogelijke bijdrage van de bevraging van historische spanningsvelden en zelfs **erkenning** van de waarde ervan.

Hieruit vloeit ook logischerwijze voort dat naast probleemgerichtheid, gretigheid tot informatieverwerving, en de opbouw van een historisch referentiekader, met de hun eigen cognitieve vaardigheden zoals beschrijven, problematiseren, bevragen, structureren, vergelijken, classificeren, relateren, transfereren, evalueren, argumenteren, ook affectieve vaardigheden zoals ‘het zich kunnen openstellen voor emoties’ en inlevingsvermogen nodig zijn.⁵⁹

Zonder ontwikkeling van deze affectieve vaardigheden (en zie ook wat we reeds opmerkten i.v.m. de stimulusrol van symbolen), doet men afstand van de mogelijkheid om verwondering, angst, pijn, gruwel, medelijden, vreugde, bewondering te uiten. Dit blijkt een zodanige verenging van de benadering van de ‘werkelijkheid’, dat de mogelijkheid om een historische attitude te betuigen, door zulk tekort wellicht ten eerste belemmerd wordt. We vragen ons af, of het eigenlijk niet dit probleem is, waarop leerlingen alluderen, wanneer ze zeggen dat ze veel liever horen ‘vertellen’ dan analyseren, en dat deze verhalen een grotere impact hebben op hen dan welke historische analyse dan ook. Betekenisgeving omvat immers twee luiken : een semantisch, maar ook een emotioneel luik. Waar het eerste vooral -maar ook weer niet exclusief- een probleem van inhoudelijke invulling van het curriculum lijkt, lijkt het tweede ons vooral een didactisch probleem.

WAARDEN	VERHOUDINGEN	SPANNINGS- VELDEN	REFERENTIE- KADER (begripsvorming ; tijd ; ruimte)	VAARDIG- HEDEN
-Democratische gezindheid (...)	-Mens-macht (...) -Individu- groep	-tegenstelling grond/ geldadel (elites) en gewone volk (...)	-Griekse Oudheid; de stadstaat Athene : 5de eeuw v.C. -Participatie-demo- cratie ; burgerschap (...)	Te selecteren in func- tie van het kwadrant in de leercirkel ¹

We kunnen nu de curriculaire en didactische realisatie-voorwaarden voor historisch handelen als volgt resumeren :

¹ Zie GOEGEBEUR, W., VAN LOOY, L. & VERNAILLEN, L., Het verleden

bevragen of begraven? *Persoon en Gemeenschap*, jg. 52, nov. 1999, 72-94

(onderdeel 3, 89-92).

9. EEN ONDERZOEK NAAR HET HISTORISCH INFORMATIENETWERK, HISTORISCH BESEF, EEN HISTORISCHE ATTITUDE EN HISTORISCH HANDELEN BIJ VLAAMSE LEERLINGEN UIT HET LAATSTE JAAR S.O.

9.1. De funderende historische einddoelstelling onderzoeksmatig geoperationaliseerd

We stipten reeds aan, dat het statuut van de funderende historische doelstelling, omschreven als ‘bewustwording’, of ‘mentale toestand’, inhoudelijk-curriculair en didactisch, en dus ook onderzoeksmatig, niet operationeel genoeg is. Ook de omschrijving als een waarde brengt ons niet ver genoeg.

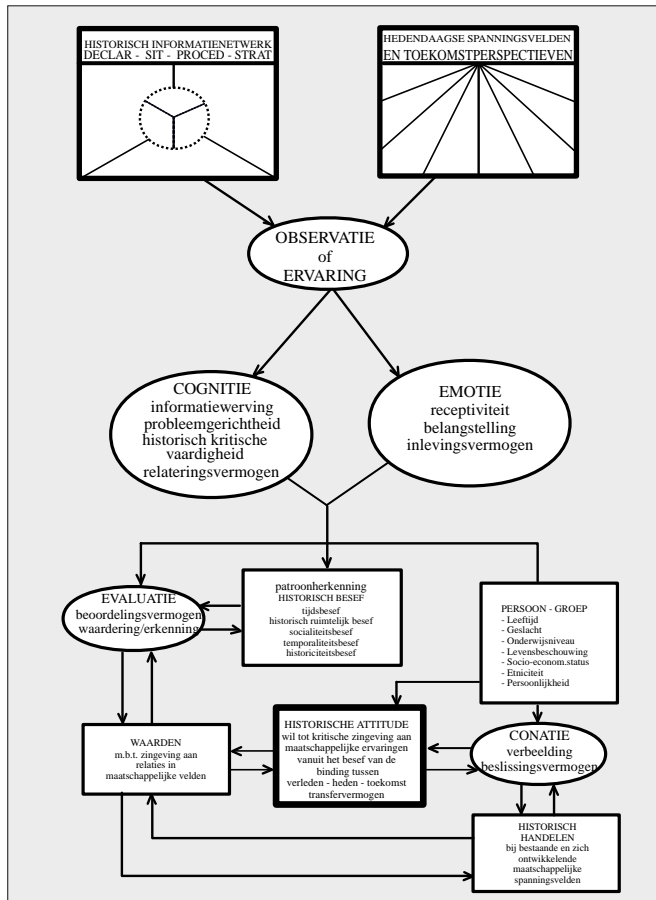
Didactisch gezien is het historisch informatieverwerkingsproces dat leidt tot zingeving die beroep doet op geschiedenis, wat de klaspraktijk het sterkst aanbelangt. O.i. was de aangewezen weg om dit in kaart te brengen, de identificatie van de eenheden die in dit proces van historische informatieverwerving en aanwending aanwezig zijn, de bepaling van hun inhoudelijke en structurele componenten en de omschrijving van de stadia die erin vervat zitten.⁶⁰

Dit komt hierop neer dat deze funderende doelstelling van de historische vorming zo wordt geoperationaliseerd, dat het mogelijk wordt én het geaccumuleerde resultaat te onderscheiden van een reeks stadia die werden doorlopen om historische informatie te verwerven (uitgestrektheid en diepgang van een historisch informatienetwerk), met inbegrip van het stadium van de herkenning van de samenhang verleden-heden-mogelijke toekomstperspectieven onder de vorm van historische patronen (historisch besef, vermogen tot betekenisgevingen onder de vorm van re-presentaties van het verleden), én de houding zich te willen beroepen op die samenhang (historische attitude), én de waarde die binnen het eigen waardepatroon gehecht wordt aan het betuigen van die houding (bevraging van het verleden als waardevol aanzien, zingeving vanuit een historische terugblik), én de aanwending zelf van die informatie (historisch handelen of handelen met geschiedenis).

Zoals reeds aangestipt wordt aangenomen dat om een attitude te verwerven zowel kennis (informatienetwerk, een product) als vaardigheden (informatieverwerking, het proces) noodzakelijk zijn. De centrale onderzoekshypothese is dan, dat hoe meer kennis aanwezig is en hoe sterker (ook affec-

tieve) vaardigheden ontwikkeld zijn, hoe meer kans er bestaat dat de wil aanwezig is om 'historisch' te 'handelen' en dit ook in de praktijk wordt gebracht. Sociaal-psychologisch onderzoek heeft echter uitgewezen dat het fout zou zijn te onderstellen dat een maximale aanwezigheid van kennis en vaardigheden *per definitie* zou leiden tot handelen met geschiedenis : de relatie tussen de houding en het betuigen van die houding is daarvoor te complex, zoals bij elk menselijk handelen.⁶¹

Dit bracht ons in een onderzoek⁶² bij een representatieve steekproef van 475 Vlaamse jongeren uit 30 klassen van het ASO en TSO tot de volgende voorstelling, waarin zowel historisch besef, de historische attitude, de historische zingeving, als de realisatievoorwaarden voor de opbouw ervan een plaats hebben gekregen. Het gehele schema berust op de concretisering van de stadia in termen van vaardigheden en inhouden.



Figuur 8 : Onderzoeksschema voor historisch besef en de historische attitude

9.2. Mogelijke benaderingen in een onderzoek naar het betuigen van een historische attitude

Onze **inhoudelijke benadering** van dit proces van historische betekenisgeving en zingeving gebeurde vanuit twee waardedomeinen : we focusten op het waardedomein democratische ingesteldheid, met als bijzondere uitingen, democratische opvattingen vs. wantrouwen in de democratie/autoritarisme, participatiebereidheid vs. politieke afzijdigheid, en vervolgens op het domein socio-cultureel-pluralisme/universalisme vs. etnocentrisme.

De identificatie van de uit deze waardedomeinen te weerhouden spanningsvelden in een lange termijn perspectief gebeurde grotendeels aan de hand van een analyse van de huidige leerplannen en leerboeken. Toch hebben we niet

onze volledige vraagstelling hierop gebaseerd, omdat we ook via een aantal specifieke vragen wilden weten of en hoeveel informatie leerlingen uit onze proefgroep uit andere dan schoolse kanalen verworven hadden. De hiervoor te weerhouden spanningsvelden haalden we uit de historisch-wetenschappelijke literatuur over deze waardedomeinen.

Om het betuigen van een historische attitude te onderzoeken, moet men in de vraagstelling historische inhouden inbouwen, die zowel refereren aan spanningsvelden uit het verleden als aan analoge spanningsvelden in het heden en die ook peilen naar de inzetting van de waarde bij de formulering van toekomstperspectieven.⁶³

Verschillende **methodische benaderingen** zijn mogelijk om de uiting van een historische attitude na te gaan.⁶⁴ Sommige lenen zich daarbij meer tot observatie en een kwalitatieve invalshoek, andere tot een kwantitatieve benadering via enquête met gesloten vragen en schalen. Gezien het tijdsbestek waarover we beschikten en de vraag van de Overheid⁶⁵ om inzake de realisatievoorwaarden tot historisch handelen toch over materiaal met enige statistische relevantie te beschikken, opteerden we voor de tweede benadering.

In derde instantie kan een **product- of een procesbenadering** worden overwogen. Uitgaande van onze onderzoeksvoorstelling moesten ‘geïnformeerd zijn’⁶⁶ en ‘kennis’ worden nagegaan inzake spanningsvelden uit die waardedomeinen in het verleden en het heden. Een aantal cognitieve en affectieve vaardigheden moesten worden onderzocht, waaronder die welke noodzakelijk zijn om te komen tot een evaluatie van historische en actuele spanningsvelden (het formuleren van een oordeel en een toekomstperspectief). Ook moet een peiling worden opgenomen naar erkenning als waarde.

De te erkennen waarden in kwestie zijn divers.⁶⁷

Focust men op het product, dan kan een bevraging worden opgezet naar de **waarde die in het heden** wordt gehecht aan **de erfenis uit het verleden** :

de Overheid beslist tot de aanleg van een hoge snelheidslijn voor de spoorwegen. Tijdens de uitvoering van de werken botst men op een nederzetting uit de Romeinse tijd. Moet de Overheid de werken stilleggen tot archeologen de volledige site hebben opgegraven of mag de aannemer doorwerken gezien de tijdsdruk en economische motieven?

Een tweede voorbeeld balanceert reeds veel sterker tussen appreciatie van het verleden en een moreel oordeel :

na de Tweede Wereldoorlog werden in het centrum van heel wat steden en dorpen gedenktekens opgericht voor de Gesneuvelden en Weggevoerden. In de jaren '80 en '90, met de enorme uitbreiding van het verkeer, ziet men zich verplicht over te gaan tot de heraanleg van veel van die stads- en dorpskernen. Wat moet er met het gedenkteken gebeuren : probeert men kost wat kost oplossingen te vinden om het te laten staan waar het staat, pal in de kern, of mag men het afbreken en verhuizen naar een minder druk bezochte plaats ?

Dit is peilen naar houdingen die het verleden al dan niet als waardevol beschouwen, met in het tweede geval tegelijk ook **inleving in de waarden van het verleden.**

Focust men op de **waarden van het heden als product**, dan is een **andere benadering** die waarbij men nagaat welke **erkenning is van de door het onderwijs nagestreefde waarden.** Op grond van de resultaten betreffende de erkenning als waarde zou men kunnen stellen dat leerlingen qua output historisch handelen wanneer de waarden die ze erkennen conform de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind zijn. Die mensenrechten vormen immers de leidraad voor het huidige geschiedenisonderwijs. De vraag moet dan wel weer in het midden blijven, of de leerlingen daarbij 'historisch' handelen dan wel 'moreel'.⁶⁸ We wezen er immers hierboven op, dat het niet op een soort natuurlijke wijze inherent is aan het bestuderen van het verleden, waarden te propageren. Geschiedenisonderwijs kan niet verder gaan dan te pogen de leerling zo ver te brengen dat hij/zij met intellectueel-eerlijke, volgens de regels van de historische kritiek opgebouwde benaderingen, 'recht doet aan' de waardesystemen uit heden en verleden. Toch zou het in een onderzoek als het onze verkeerd geweest zijn niet uit te gaan van de huidige onderwijsrealiteit, die waardevorming als een kerntaak beschouwt.

Men kan zich ook toespitsen op **het proces** van de ontwikkeling van een historische attitude.

Geïnformeerde kennis vormen daarbij dan elementen uit de eerste eenheid in het proces van historische zingeving, en de erkenning als waarde vormt het ultieme element uit het andere uiteinde van het proces.⁶⁹ Wanneer we focussen

op de graad van verwerving van inhouden, leveren deze input-elementen informatie op betreffende de stand van zaken in het huidige geschiedenisonderwijs aangaande een aantal voorwaarden om tot historische zingeving te komen. Ze maken het ons mogelijk uitspraken te doen omtrent de situatieve en declaratieve kennis van leerlingen, omtrent het historisch informatienetwerk. Zoals hierboven gesteld bevat dit netwerk ook een heel corpus aan vaardigheden, die er het procedurele en strategische luik van uitmaken. Deze vaardigheden komen ook aan bod bij de andere eenheid in het proces.

In een analyseraster voor het proces dat leidt tot historisch handelen zijn kennis en vaardigheden elementen die uiteindelijk kunnen leiden tot het bevestigen of het in vraag stellen van de eigen zingeving aan spanningsvelden op grond van een bevraging van het verleden. Zij vormen de eerste as van dit raster en kunnen worden geordend op grond van het drie of vier componentenmodel van een attitude.⁷⁰ De tweede as wordt gevormd door de drie inhoudelijke componenten die op elkaar moeten worden betrokken om van een historische attitude te kunnen spreken : verleden, heden, toekomstperspectief.

Uitgedrukt in termen van de procesbenadering kan men zeggen dat historisch wordt gehandeld, wanneer de resultaten van kennis van het verleden, observatie of perceptie van het heden, en oordeel over verleden of hedendaagse spanningsvelden en de verwachting inzake de eigen (toekomstige) handelingen met elkaar correleren en -vanuit de huidige onderwijskoepel- of netvereisten- met de al dan niet erkenning van de waarde die centraal staat bij de weerhouden spanningsvelden.

Binnen de procesbenadering hebben we twee bijzondere eenheden onderscheiden : de eerste is die waar semantische en emotionele betekenisgeving leidt tot historisch besef⁷¹ ; de tweede eenheid is die waar de wil tot stand komt om beroep te doen op het verleden ; dit bestempelden we als de historische attitude. Voor de tweede eenheid wilden we proberen via een schriftelijke enquête zicht te krijgen op het stadium waar de leerling die wordt geconfronteerd met het verleden als argument, al dan niet iets aanvangt met dat argument. We onderzochten daarom of historische kennis, door ons omgezet in een historisch argument, werd aangewend in oordelen over analoge spanningen in het heden, en of er verschuivingen optraden in de evaluatie van die span-

	1 Juist	2 Niet juist	0 Weet niet
a. Joden hebben het sinds de Oudheid vaak harder te verduren gehad dan andere vreemdelingen.	1	2	0
b. Enkele kleine groepjes joden zijn erin geslaagd om zich reeds tijdens de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd blijvend in Vlaanderen te vestigen.	1	2	0
c. Op de gebeurtenissen tijdens de Tweede Wereldoorlog na heeft Vlaanderen nooit wat met jodenvervolgingen te maken gehad.	1	2	0
d. In onze gewesten waren er in de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd zo goed als geen vreemdelingen van buiten onze gewesten.	1	2	0
e. Na de Tweede Wereldoorlog is het aantal vreemdelingen dat naar België kwam enorm toegenomen.	1	2	0
f. In de jaren 1960 hebben migranten een belangrijke bijdrage geleverd aan de economische ontplooiing van ons land.	1	2	0
g. In West-Europa gebeurde het tijdens de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd geregeld dat arme vreemdelingen en bedelaars die geen burgers waren van de stad of het gewest verjaagd werden.	1	2	0
h. Vreemdelingen werden in de geschiedenis vooral vervolgd als ze arm zijn. Rijke bankiers bijvoorbeeld werden meestal veel beter behandeld.	1	2	0
i. Reeds lang voor het ontstaan van België (1830) hadden onze gewesten een traditie van asiolverlening aan politieke vluchtelingen.	1	2	0
j. De Belgische regering en een aantal Belgische industriëlen hebben in de jaren 1960 vooral Marokkaanse arbeiders en hun gezinnen uitgenodigd om hier te komen werken.	1	2	0

ningsvelden. Wat de zaken daarbij evenwel niet gemakkelijk maakt, is dat er verschillende soorten historische argu-

Antwoordverdeling (%) per historische situatie, naar ASO, TSO en totaal (V25)

Item-nr.	Situatie	Onderwijsvorm											
		ASO				TSO				Totaal			
		Juist	Fout	Weet niet	N	Juist	Fout	Weet niet	N	Juist	Fout	Weet niet	N
25a	Joden hebben het sinds de Oudheid vaak harder te verduren gehad dan andere vreemdelingen.	76,8	13,7	9,5	268	72,2	13,0	14,9	187	74,9	13,4	11,7	454
25b	Enkele kleine groepjes joden zijn er in geslaagd om zich reeds tijdens de ME en de NT blijvend in Vlaanderen te vestigen.	46,3	8,8	44,9	267	34,2	9,2	56,6	187	41,3	9,0	49,7	454
25c	Op de gebeurtenissen tijdens de Tweede Wereldoorlog na heeft Vlaanderen nooit wat met jodenvervolgving te maken gehad.	32,8	34,1	33,1	268	33,7	19,5	46,8	187	33,1	28,1	38,8	454
25d	In onze gewesten waren er in de Middeleeuwen en in de Nieuwe Tijd zo goed als geen vreemdelingen van buiten onze gewesten.	16,2	53,4	30,3	268	25,1	38,3	36,7	187	19,9	47,2	32,9	454
25e	Na de Tweede Wereldoorlog is het aantal vreemdelingen dat naar België kwam enorm toegenomen.	87,4	4,2	8,4	268	84,1	4,1	11,8	187	86,1	4,2	9,8	454
25f	In de jaren zestig hebben migranten een belangrijke bijdrage geleverd aan de economische ontplooiing van ons land.	74,7	11,2	14,1	267	61,3	12,3	26,4	187	69,2	11,7	19,1	454
25g	Regelmatig werden in West-Europa tijdens de ME en de NT arme vreemdelingen en bedelaars die geen burgers waren van de stad of het gewest verjaagd.	60,5	6,0	33,5	267	44,8	9,7	45,5	186	54,1	7,5	38,4	454
25h	Vreemdelingen werden in de geschiedenis vooral vervolgd als ze arm zijn. Rijke bankiers werden, bijvoorbeeld, meestal veel beter behandeld.	78,4	8,1	13,5	264	69,9	6,2	23,9	187	74,9	7,3	17,8	451
25i	Reeds lang voor het ontstaan van België (1830) hadden onze gewesten een traditie van asielverlening aan politieke vluchtelingen.	15,4	13,8	70,8	267	9,1	20,2	70,7	186	12,8	16,5	70,8	454
25j	De Belgische regering en een aantal Belgische industriëlen hebben in de jaren 60 vooral Marokkaanse arbeiders en hun gezinnen uitgenodigd om hier te komen werken.	68,6	9,2	22,2	266	58,6	13,8	27,6	187	64,5	11,1	24,4	453

Noot. De juiste oplossing is onderstreept weergegeven.

menten bestaan, die zich op heel uiteenlopende niveaus situeren, gaande van naïef tot kritisch.⁷²

Om te kunnen nagaan of eventuele verschuivingen niet te wijten waren aan andere oorzaken (enquête-moeheid b.v.) en of de respondenten om allerlei redenen geen willekeurig antwoord gaven maar wel degelijk getuigden van waardering voor het bevragen van het verleden⁷³, vroegen wij hun eveneens of zij dit historisch argument ook als een geldig argument beoordeelden : was er congruentie tussen dit oordeel en de uitgebrachte evaluatie, dan konden we ervan uitgaan dat er niet willekeurig was geantwoord.

Alhoewel we hieronder occasioneel enkele voorbeelden geven van het betuigen van de historische attitude, verwijzen we voor een meer algemeen overzicht naar de integrale publicatie van ons onderzoeksrapport.⁷⁴

Laten we er nog op wijzen, dat wat we hier een stadium noemen, eigenlijk **het derde product** is uit de benadering van Rûsen, m.n. de waarde van historische zingeving. Dit komt erop neer dat de bevraging van het verleden als zo waardevol wordt beschouwd, dat men door die bevraging eigenlijk zijn vigerend waardepatroon in vraag stelt.

10. ENKELE ONDERZOEKSRESULTATEN IN

HET WAARDEDOMEIN SOCIO-CULTUREEL PLURALISME VS. ETNOCENTRISME

10.1 Kennis van het verderaf gelegen en het recente

<i>11-punt-score verdeling (%) kennis historische gebeurtenissen, naar ASO, TSO en totaal (V25)</i>														
Onderwijsvorm	Aantal items juist beantwoord											Gemiddelde	Standaardafwijking	N
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
ASO	0,7	0,7	1,7	10,6	19,3	30,4	12,1	18,9	4,5	1,0	0,0	5,15	1,58	269
TSO	12,3	3,9	3,7	12,6	16,9	19,4	17,0	7,6	6,2	0,4	0,0	4,26	2,28	206
Totaal	5,8	2,1	2,6	11,5	18,3	25,6	14,2	14,0	5,2	0,7	0,0	4,75	1,97	475

Noot. Onderwijsvorm, $t(347.79) = -5.05$, $p < 0.01$. Ontbrekende waarden en 'Weet niet' werden als een fout antwoord in de berekening van de score opgenomen.

verleden

De bedoeling van onze eerste vraag hieronder⁷⁵ was de kennisbasis na te gaan wat betreft een aantal historische spanningsvelden in het betrokken waardedomein, gaande van verderaf gelegen tot eerder recent⁷⁶ :

Van onderstaande situaties willen wij gewoon weten of je denkt dat ze juist zijn.

Omcirkel telkens ofwel

1 als de omschrijving juist is

2 als de omschrijving niet juist is

0 als je het echt niet weet (raden helpt ons niet)

Tabel 1 hieronder geeft de antwoordverdeling bij elke uitspraak weer in percentages. Het antwoord 'Weet niet' en een ontbrekend antwoord werden hierbij als fout beschouwd.

We maken eerst enkele vaststellingen betreffende de graad van 'geïnformeerd zijn' waarvan de respondenten getuigen. De uitschieter is overduidelijk '*onze onderstelde traditie van politiek asiel*' (item i) : ca. 70% verklaart zich immers niet geïnformeerd. Verder verklaart circa 50% zich niet geïnformeerd over '*het niet slagen van joden om zich in de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd blijvend te vestigen*' (item b) ; ook het andere item (d), dat peilt naar situaties uit de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd, scoort, zoals bij ver-

der afliggende spanningsvelden, lager wat het gevoel van 'geïnformeerd zijn' betreft (zie ook item g).

Uit dit al dan niet geïnformeerd zijn blijkt hetzelfde patroon als bij de andere vraagstellingen in het onderzoek, gericht op 'curriculair verder afgelegen' situaties : de indruk over het wegdrukken van de 'vroegere periodes' uit de geschiedenis in het geheugen van de leerlingen -of althans hun gevoel van niet spontane oproepbaarheid van gegevens uit die periodes- wordt hier bevestigd.

Uit dit al dan niet geïnformeerd zijn blijkt hetzelfde patroon als bij de andere vraagstellingen in het onderzoek, gericht op 'curriculair verder afgelegen' situaties : de indruk over het wegdrukken van de 'vroegere periodes' uit de geschiedenis in het geheugen van de leerlingen -of althans hun gevoel van niet spontane oproepbaarheid van gegevens uit die periodes- wordt hier bevestigd.

In Tabel 2 hieronder staat de som van het aantal juist beantwoorde items en de gemiddelde totaalscore per onderwijsvorm :

Op de tien te beantwoorden items lag de somscore van de ASO-leerlingen slechts op de helft van het totaal en die van de TSO-leerlingen op minder dan de helft.

Bij deze somscores moeten we evenwel de volgende relativerende bemerking maken : lang niet alle items behoren tot de materie waaraan in het traditionele curriculum meer dan voorbijgaande aandacht wordt geschonken. De vraag die zich hier opwerpt is, of dit, in het licht van het belang dat aan dit waardedomein momenteel wordt gehecht, verantwoord is. Via eventuele andere kanalen blijken onze respondenten hieromtrent geen kennis te hebben verworven.

Bekijken we nu de resultaten meer in detail. Om te beginnen behandelen we de items die getuigen van een geringe kennisbasis : de volgorde loopt van slecht naar beter gekend.

1) Enkele kleine groepjes joden zijn erin geslaagd om zich reeds tijdens de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd blijvend in Vlaanderen te vestigen (item b)

De helft van de respondenten (ca. 50% totaal ; ongeveer 45% ASO, en 57% TSO) verklaarde via de ‘Weet niet’-categorie niet of onvoldoende geïnformeerd te zijn ; hiermee is dit het item van deze vraag waarover respondenten zich op één na het minst geïnformeerd verklaren. Maar opmerkelijk is, dat dit item ook als tweede naar voren komt in de reeks van meest foutieve antwoorden (zowat 41% totaal : 46% ASO, 41% TSO). Het ‘verkeerd weten’ is natuurlijk niet beter dan verklaren er niet over geïnformeerd te zijn. Slechts 9% van de totale groep respondenten antwoordt juist. De vaststelling is niet onbelangrijk in het licht van item c (nummer 4 in deze reeks).

Dit komt erop neer dat ca. 90% van de respondenten niet weet dat joden er niet in slaagden zich blijvend in onze streken te vestigen in de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd. De toevoeging van het woord ‘blijvend’ maakte hier evenwel een moeilijk item van en curriculair wordt deze materie allicht ook niet zo aan de orde gesteld.

2) Reeds lang voor het ontstaan van België (1830) hadden onze gewesten een traditie van asielverlening aan politieke vluchtelingen (*item i*)

In beide onderwijsvormen verklaarden evenveel leerlingen niet geïnformeerd te zijn (totaal ca. 71% : 71% ASO, 71% TSO) ; hiermee is dit het item waarover de respondenten zeggen het minst geïnformeerd te zijn. Slechts een 16% van de totale groep antwoordde bovendien juist, met in het TSO één op vijf respondenten tegenover slechts één op acht in het ASO.

Dit komt erop neer dat circa 85% van de respondenten niets afweet van de spanningen die opgetreden zijn, doordat ‘België’ voor 1830 geen asieltraditie had. Voor een historische kadering van het actuele spanningsveld ‘asielrecht’ betekent ook dit gebrek aan kennis een lacune, die men curriculair wellicht moeilijk anders dan thematisch kan ondervangen.

3) In onze gewesten waren er in de Middeleeuwen en in de Nieuwe Tijd zo goed als geen vreemdelingen van buiten onze gewesten (*item d*)

TSO-respondenten verklaren zich iets minder historisch geïnformeerd dan die uit het ASO (37% TSO tegenover 30% ASO). Anderzijds maakt het ASO hier merkelijk meer fouten, met iets meer dan 53% tegenover ca. 38%. Met een 47% van de respondenten die het verkeerd voorhebben, is dit het item met de meeste foutieve antwoorden uit de reeks. De zaak verkeerd voorhebben en denken dat men het bij het rechte eind heeft, is ook hier in sterke mate aanwezig.

Ook het item ‘aanwezigheid van vreemdelingen in Middeleeuwen en Nieuwe Tijd’ roept het probleem op van de manier waarop het spanningsveld al dan niet in de klas wordt behandeld : het gaat weer om het soort item dat men in een thematische benadering van de leerstof kan beklemtonen, maar moeilijker in een genetisch-chronologische, periodiserend-evolutieve benadering. De fout kan evenwel ook indicatief zijn voor een bepaalde idee over de aanwezigheid van vreemdelingen in onze gewesten in het algemeen.

4) Op de gebeurtenissen tijdens de Tweede Wereldoorlog na heeft Vlaanderen nooit wat met jodenvervolgingen te maken gehad (*item c*)

Weer blijkt het gebrek aan ‘zich historisch geïnformeerd voelen’ groter in het TSO dan in het ASO, met bijna 47% (TSO) tegenover 33% (ASO). Maar hier ligt het aantal juiste antwoorden in het ASO merkelijk hoger met één op drie tegenover slechts amper één op vijf in het TSO. Het aantal leerlingen dat foutieve antwoorden geeft, is in beide onderwijsvormen ongeveer even groot : zowat 33%.

Dit betekent dat minder dan één derde van de respondenten correct antwoordt inzake jodenvervolgingen in onze gewesten.

Men zou bij dit item een cesuur kunnen leggen. Vanaf de volgende items blijkt de kennisbasis inderdaad bij de meeste respondenten ruimer.

5) In West-Europa gebeurde het tijdens de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd geregeld dat arme vreemdelingen en bedelaars die geen burgers waren van de stad of het gewest verjaagd werden (*item g*)

Opnieuw blijkt het gebrek aan ‘historisch geïnformeerd zijn’ groter in het TSO dan in het ASO, met bijna 46 % tegenover bijna 34%. Het aantal juiste antwoorden ligt ook hier merkelijk hoger in het ASO, met ongeveer 61% tegenover toch reeds goed 45 % in het TSO. Dit betekent dat in totaal meer dan de helft van de respondenten weet dat arme vreemdelingen en bedelaars in de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd verjaagd werden.

6) De Belgische regering en een aantal Belgische industriëlen hebben in de jaren 1960 vooral Marokkaanse arbeiders en hun gezinnen uitgenodigd om hier te komen werken (item j)

Het gebrek aan ‘historisch geïnformeerd zijn’ blijkt iets groter in het TSO dan in het ASO, zo goed als 28% tegenover 22%, maar dit economische spanningsveld uit de recenter eigentijdse geschiedenis is reeds door 65% van de leerlingen gekend.

7) In de jaren 1960 hebben migranten een belangrijke bijdrage geleverd aan de economische ontplooiing van ons land (item f)

Het gebrek aan ‘historisch geïnformeerd zijn’ is bijna dubbel zo groot in het TSO als in het ASO, met een goede 26% tegenover 14%. Toch weet ook hier ruim twee derde van de respondenten dat migranten een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan de economische ontplooiing van ons land. Dit is congruent met het vorige item.

8) Vreemdelingen werden in de geschiedenis vooral vervolgd als ze arm waren. Rijke bankiers bijvoorbeeld werden meestal veel beter behandeld (item h)

Weer blijkt het gebrek aan ‘historisch geïnformeerd zijn’ zo goed als dubbel zo groot in het TSO dan in het ASO, met bijna 24% tegenover bijna 14%. Maar ruim drie vierde van de respondenten weet (of vermoedt) -de vraagstelling kan toch ergens als suggestief worden gekarakteriseerd- dat vooral arme vreemdelingen vervolgd werden.

9) Joden hebben het sinds de Oudheid vaak harder te verduren gehad dan andere vreemdelingen (item a)

Ruim drie vierde van de leerlingen weet dat joden het sinds de Oudheid vaak harder te verduren hadden dan andere vreemdelingen. Het loont de moeite dit algemeen gefor-

muleerd item te confronteren met item c dat over Vlaanderen gaat (hier nummer 4), maar uiteenlopende verklaringen voor het verschil zijn mogelijk.

10) Na de Tweede Wereldoorlog is het aantal vreemdelingen dat naar België kwam enorm toegenomen (item e)

Het gebrek aan ‘historisch geïnformeerd zijn’ is nog steeds groter in het TSO dan in het ASO, maar bedraagt nu ook in het TSO niet meer dan een 12%. Van de totale groep is dus slechts een 14% procent totaal niet op de hoogte of fout.

Een andere, minder ‘aantrekkelijke’ verklaring zou kunnen liggen in het feit dat hier een tendens voorligt die reeds aanwezig is in item d (hierboven nummer 3) : daarom was het niet overbodig dit te confronteren met Vraag 2, waar gepeild werd naar de perceptie van het huidige percentage vreemdelingen in ons land, en met Vraag 3 waar we peilden naar de kennis van het aantal asielzoekers in een zeer recent verleden. Een correlatie-analyse leverde geen significant verband op.

Voor dit spanningsveld ‘burger-vreemdeling’ kunnen we globaal gezien concluderen dat de respondenten behoorlijk geïnformeerd zijn over een aantal topics uit het recente verleden.

Algemeen kunnen we ook zeggen dat op een schaarse uitzondering na, het aantal leerlingen dat zich niet afdoende geïnformeerd voelt, in het TSO altijd groter dan in het ASO.

De volgorde in de ‘Weet niet’-antwoorden van meest naar minst is ongeveer gelijklopend in ASO en TSO ; ze spoort ook gelijk met de periodes waarin het spanningsveld werd gelokaliseerd.

Inzake de reële kennis van spanningsvelden is die in het ASO beter dan in het TSO, behalve bij de items d en i. De eerste vaststelling is niet verbazingwekkend. Maar bij minder gekende items -en enkel bij die items- doet het TSO het beter ; wij zien niet direct een verklaring, tenzij geluk bij het gokken ?

Als we onze vaststellingen bij de individuele items op een rij zetten, wordt het duidelijk dat over een aantal items toch een heel onduidelijk beeld bestaat. Zo is er *‘de aanwezigheid van joden die zich reeds in de Middeleeuwen*

Antwoordverdeling (%) geschat percentage vreemdelingen in België, naar ASO, TSO en totaal V20

Geschat % vreemdelingen	ASO	TSO	Totaal	Geschat % vreemdelingen	ASO	TSO	Totaal	Geschat % vreemdelingen	ASO	TSO	Totaal
1	3,7	1,3	2,7	21	0,0	0,0	0,0	42	0,3	1,3	0,7
2	2,9	0,0	1,6	22	0,1	0,0	0,0				
3	2,0	0,2	1,2	23	0,1	0,2	0,1	45	0,1	2,2	1,0
4	1,1	1,3	1,2	24	0,0	0,0	0,0				
5	8,3	5,7	7,2	25	1,0	7,7	3,9	50	0,1	0,0	0,1
6	2,0	4,0	2,8	26	0,0	0,0	0,0	51	0,2	0,0	0,1
7	5,1	1,3	3,5	27	0,0	0,0	0,0				
8	6,1	0,2	3,5	28	0,1	1,3	0,6	55	0,0	3,2	1,4
9	1,2	2,6	1,8	29	0,0	0,0	0,0				
10	<u>14,0</u>	<u>17,0</u>	<u>15,3</u>	30	5,4	8,9	6,9	60	0,1	0,4	0,2
11	0,3	0,2	0,2	31	0,0	0,0	0,0				
12	2,4	0,4	1,6	32	0,0	0,0	0,0	65	0,0	0,2	0,1
13	0,3	0,0	0,2	33	0,0	1,3	0,6				
14	0,2	0,0	0,1	34	0,0	0,0	0,0	70	0,0	0,2	0,1
15	10,5	8,1	9,4	35	2,6	5,7	3,9				
16	0,1	0,0	0,1	36	0,0	0,0	0,0	75	0,0	1,3	0,6
17	0,0	0,0	0,0	37	0,1	0,2	0,1				
18	0,0	0,6	0,2	38	0,0	1,3	0,6				
19	0,1	0,0	0,0	39	0,0	0,0	0,0				
20	10,9	5,4	8,6	40	0,5	3,5	1,8	Weet niet	18,1	12,7	15,8
								N	266	204	470

Noot. De modus is onderstreept weergegeven. De frequentie van de waarden die niet in de tabel zijn opgenomen is 0.

en de Nieuwe Tijd blijvend in Vlaanderen zouden hebben kunnen vestigen' (item b) met slechts 9% correcte antwoorden en een goede 41% van de respondenten die denkt het juiste antwoord te kennen, maar fout zit. Dit kan worden geconfronteerd met de vaststelling betreffende item c *'Vlaanderen heeft, de periode van de Tweede Wereldoorlog uitgezonderd, nooit wat met jodenvervolgingen te maken gehad'*, waar wij 39% respondenten noteren die verklaren historisch niet geïnformeerd te zijn, maar waar we ook niet minder dan 33% van de respondenten aantreffen die het verkeerd voor heeft en denkt te weten dat dit inderdaad juist is. Het item haalt ongeveer 28% correcte antwoorden. Hetzelfde beeld treffen we aan bij *'de aanwezigheid van vreemdelingen van buiten onze gewesten tijdens de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd'* (item d) : daar is de groep die denkt voldoende historisch geïnformeerd te zijn nog groter, zowat 70%, maar 47% heeft het verkeerd voor (niet meer dan 20% correcte antwoorden). Ook onze zogenaamde traditie van asielverlening (item i) : *'Reeds lang voor het ontstaan van België hadden onze gewesten een traditie van asielverlening aan politieke vluchtelingen'* scoort zeer laag met slechts ongeveer 17% correcte antwoorden. Maar dit item ziet ook een zeer hoog percentage leerlingen die er openlijk voor uitkomen dat ze geen idee hebben.

Een didactisch probleem werpt zich op in verband met de respondenten die denken het antwoord te kennen, maar het verkeerd voorhebben. Dit is niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van de heuristische vaardigheid.

10.2. Vaardigheden : het observeren of percipiëren van het heden

De bedoeling van deze vraag⁷⁷ was de observatie (zie Figuur 8) van de leerlingen vast te stellen inzake het proportioneel aandeel van de vreemdelingen op de totale Belgische bevolking, op het ogenblik van de afname van de enquête (mei-juni 1996). Aan de hand van de resultaten bij Vraag 1, items d en e, en deze Vraag 2, wilden we ook de verhouding nagaan tussen geïnformeerd zijn over het heden en over het meer recente en verder afgelegen verleden.⁷⁸

Ik schat het aantal vreemdelingen in België op :

... % van de bevolking.

Weet niet: 0

Tabel 3 hieronder geeft een overzicht van alle percentages die door de respondenten werden vermeld :

We maken weer eerst enkele algemene vastellingen : ruim 18% van de respondenten uit het ASO en 13% van de respondenten uit het TSO kruiste de 'Weet niet'-mogelijkheid aan. In totaal doet ongeveer 16% uit onze steekproef dit bij deze vraag. Hier kiezen, in tegenstelling tot het gelijkaardige item e uit Vraag 1, meer leerlingen uit het ASO voor de 'Weet niet'-categorie. In de sociologische literatuur wordt dergelijke vraag gewoonlijk op een ietwat concreter manier geformuleerd, b.v. *'hoe groot schat U het aantal vreemdelingen op 100 inwoners in België'*.

De overschatting van het aantal aanwezige vreemdelingen kan (maar hoeft niet per definitie) een rol spelen bij het bepalen van gedrag binnen het spanningsveld vreemdeling - burger.

Het N.I.S. gaf in 'Het statistisch overzicht van België 1995' aan, dat er volgens het rijksregister, per 1 januari 1994, in ons land 9.1% of 921.000 vreemdelingen waren op een totaal van 10.101.000 inwoners. We kunnen gerust aannemen dat het er toen meer waren en ook nog op het moment

van de afname van de enquête⁷⁹, rekening houdend met de groep illegalen, waarvan de exacte grootte uiteraard niet bekend is.⁸⁰ We stellen voor 10% als richtgetal te nemen bij onze bespreking. Op die manier doen we allicht niet aan onderschatting. Tien procent blijkt overigens de modus. We stellen daarbij ook vast dat één of vijf respondenten hun schatting binnen een vork van 8-12% situeren (zowat 24% van de respondenten uit het ASO, 20% van die uit het TSO); iets meer dan 15% van het totaal van de respondenten gaf trouwens exact 10% aan als schatting, verdeeld over 14% van de ASO-leerlingen en 17% van de TSO-leerlingen.

Maar ook een schatting van 1 tot 6%, dus sterk onder de werkelijkheid, treffen we aan bij zowat 16% van de respondenten: ongeveer één op vijf van de ASO-respondenten; bij de TSO-respondenten is dat slechts iets meer dan één op tien. Het gaat o.i. om respondenten die allicht beter naar de 'Weet niet'-categorie waren uitgeweken: denken het te weten is niet altijd een goede raadgever. Men kan zich ook de vraag stellen of sociale wenselijkheid deze score van de ASO-respondenten niet heeft beïnvloed.

Zowat één op vijf respondenten verlaten een opleiding secundair onderwijs met de indruk dat er in ons land meer dan 20% vreemdelingen zijn.⁸¹ In het ASO 'zag' zowat één op tien respondenten dubbel zoveel vreemdelingen als er in werkelijkheid zijn, maar in het TSO ligt dit cijfer merkkelijk hoger. Daardoor is de groep die overschat groter dan de groep die onderschat. Dit is niet toe te schrijven aan een bijzondere samenstelling van onze proefgroep: de herkomst is niet overwegend grootstad.

Voorals de 44% TSO-respondenten die minstens twee maal zoveel vreemdelingen veronderstelden als er in werkelijkheid waren, vallen hier op. De bijna één op tien TSO-respondenten die de aanwezigheid van vreemdelingen schat op meer dan 40% zijn allicht symptomatisch voor een ander fenomeen...

Vergelijken we deze gegevens met Vraag 1, dan merken we dat de resultaten van deze perceptie van het heden niet echt denderend te noemen zijn, en congruent met die voor item d van Vraag 1.

Confronteren wij dit resultaat met een ander item (in onze enquête Vraag 18, item b)⁸², waar gevraagd werd een oordeel uit te spreken over de stelling dat *'er in ons land geen*

vreemdelingen meer bij kunnen', dan merken wij daar dat een groot percentage van de respondenten (ca. 31%) de positie 'Noch eens, noch oneens' inneemt. Toch ligt het aantal respondenten dat de uitspraak niet beaamt een heel stuk hoger ligt dan diegenen die dat wel doen : ca. 40% tegenover 27%. Bij vergelijking van de ASO- met de TSO-resultaten zijn er evenwel procentueel merkelijk meer TSO respondenten die het met de uitspraak eens zijn (iets minder dan één op drie tegenover goed één op vijf). Wij stelden een significante maar zwakke correlatie vast tussen deze Vraag 2 en item b uit Enquêtevraag 18 ($r = 0.109$).

Uitgaande van de vork 8-12% lijkt ons de vaststelling belangrijk, dat de waarneming van het aantal vreemdelingen door ongeveer 20% van de leerlingen onderschat wordt, en door meer dan 40% overdreven wordt. Zelfs als men een raming tot 15% nog binnen de perken zou vinden, blijft een overschatting bestaan bij één op drie respondenten.

Antwoordverdeling (%) aantal politieke vluchtelingen in België, naar ASO, TSO en totaal (V21)

Onderwijsvorm	Toename	Gelijk	Afname	Weet niet	N
ASO	67,7	10,8	9,1	10,1	269
TSO	76,0	10,2	3,6	12,4	206
Totaal	71,3	10,6	6,7	11,4	474

Noot. Chi²-toets niet significant, $\alpha = 0.05$.

len dat de extra-scholaire informatie in dit spanningsveld blijkbaar ook niet doordringt tot een grote groep leerlingen. Niet-geïnformeerd zijn kan ook leiden tot de neiging om geen standpunt in te nemen bij confrontatie met spanningsvelden en tot afzijdigheid van besluitvorming.

10.3. Kennis van het zeer recente verleden

De bedoeling van de volgende vraag⁸³ was de kennis van de leerlingen na te gaan omtrent een evolutie uit een zeer recent verleden. We wilden ook nagaan of de evaluatie in item k van onze Enquêtevraag 18 (*'België moet het asielrecht voor politieke vluchtelingen garanderen'*) onderbouwd was door (gebrek aan) kennis ; we volgden dezelfde werkwijze voor item l (*'Ik geloof in een multiculturele samenleving'*).

Onze Enquêtevraag 22, items i en g, hernam diezelfde uitspraken, aangevuld met een historisch argument, wat het ons mogelijk moest maken de waarde gehecht aan historische zingeving na te gaan.

Het aantal vluchtelingen dat in ons land politiek asiel aanvraagt, is de laatste twee jaar...

Omcirkel één van de volgende cijfers.

- toegenomen	1
- gelijk gebleven	2
- afgenomen	3
-Weet niet	0

Tabel 4 hieronder geeft de antwoordverdeling weer in percentages voor de mening van ASO, TSO en de totale steekproef omtrent een toename, afname, of gelijk gebleven aantal politieke vluchtelingen tijdens de laatste jaren.

We maken eerst enkele algemene vaststellingen : bij deze vraag verklaart slechts iets meer dan 10% van de respondenten niet geïnformeerd te zijn via het aankruisen van de 'Weet niet' antwoordmogelijkheid. We kunnen dit confronteren met Vraag 2, waar wij tot 16% komen, en Vraag 1, item d (zie hierboven : Middeleeuwen en Nieuwe Tijd), waar we opklimmen tot 33%.

Deze vraag 3 (zeer recent verleden) kan worden beschouwd als een nadere precisering van vraag 2 (heden), hoewel

deze vraag niet cijfermatig is gesteld. Er wordt dus -in dit ene geval althans- blijkbaar sneller op de categorie 'Weet niet' een beroep gedaan wanneer de respondent geconfronteerd wordt met de vraag om een exact of vrij exact cijfer op te geven, want op zich is deze derde vraag eigenlijk moeilijker dan de voorgaande.

Toch blijkt in totaal slechts 7% van de respondenten op de hoogte en antwoordt niet onmiddellijk conform de verwachting... Slechts een 9% van de respondenten uit het ASO en zowat 4% uit het TSO weten dat het aantal vluchtelingen dat in ons land politiek asiel aanvraagt de laatste twee jaren voor de afname van de enquête gedaald was.⁸⁴ De overgrote meerderheid (ca. 71%) is overtuigd van het tegendeel

Als het socio-cultureel pluralisme en de multi-culturele samenleving inderdaad mogen worden bestempeld als één van de meest acute problemen van het einde van dit millennium, kunnen wij, op basis van de Vragen 2 en 3 moeilijk anders dan besluiten dat het grootste deel van de leerlingen op het einde van het secundair onderwijs een deel kennis en observatievermogen ontbeert om dit maatschappelijk spanningsveld geïnformeerd tegemoet te treden.

Dit was uiteraard geen gemakkelijke vraag, maar slechts een goede 10 % van de respondenten komt er ook voor uit niet genoeg op de hoogte te zijn. Helaas kan men in zulk geval van de respondenten ook niet verwachten, dat ze spontaan op zoek zullen gaan naar bijkomende informatie. Wij willen er toch op wijzen dat op het moment van de afname van de enquête het debat over politiek-asielzoekers nog vers in het geheugen zat. Het thema en het verloop van de wetgevende arbeid rondom de problematiek van de asielzoekers was een 'hot topic' in 1995-1996. Het (toen) dalende aantal was geregeld in het nieuws, met zware politieke discussies omtrent de redenen waarom dit het geval was.

Aangezien de overgrote meerderheid van de respondenten over dit probleem een verkeerde inschatting aan de dag legt, loont het de moeite hier ook even te verwijzen naar de evaluatie, gevraagd in de item k van Enquêtevraag 18 en in item i van Enquêtevraag 22. Enquêtevraag 18, item k luidt als volgt : *'België moet het asielrecht van politieke vluchtelingen garanderen'*. In Enquêtevraag 22, item i gaat het om de mate van instemming met de redenering *'Politiek asiel*

verlenen is onze plicht, want het behoort tot onze beste tradities’.

In Enquêtevraag 18, item k, neemt niet minder dan één op drie van de respondenten de middenpositie (‘Noch eens, Noch oneens) in, maar de globale reactie is toch overwegend positief.

In item i van Enquêtevraag 22 wordt het historisch argument door het merendeel van de leerlingen (69%) als voor hen niet geldig bestempeld, en hier is er ook een overwegend negatief oordeel over de uitspraak zelf. Blijkt dus dat het historisch argument (dat positief-suggestief was geformuleerd) tot een betekenisvolle verlaging van de mate van instemming met de uitspraak in item k van Enquêtevraag 18 heeft geleid. Het loont de moeite hierbij op te merken dat dit argument als traditioneel moet worden bestempeld en dus niet toereikend vanuit het oogpunt van de historische kritiek.

Maar ook hier valt op dat niet minder dan 40% van de respondenten zich noch pro noch contra verklaart, en dat dit meteen het hoogste cijfer is bij de Enquêtevraag 22. Herinneren wij eraan dat uit item i in de bovenstaande vraag 1 (de kennisvraag over het verleden) bleek dat ook daar een ‘recordaantal’ respondenten zich niet-geïnformeerd verklaarde over het al dan niet bestaan van een asieltaditie in ons land, met slechts 16% correcte antwoorden.

Dit leidt tot een aantal conclusies die zowel op curriculaire als op extra-curriculaire informatieverwerving slaan.

Uit deze vraag 3 wordt duidelijk dat de vaak gepostuleerde en onderstelde invloed van de media, en in het bijzonder van informatieve programma’s, niet uit dit resultaat blijkt. Dit sluit overigens aan bij wat wij vaststelden in Enquêtevraag 11 van ons onderzoek, waar wij peilden naar de belangstelling voor politieke onderwerpen in de media. Verheldering van ervaringen blijkt dus nog altijd in eerste instantie de taak van de school te zijn. Hoewel veralgemening op basis van één of een paar vragen uit den boze is, stemmen deze resultaten tot nadenken.

Zonder te formele conclusies te willen trekken uit deze en de vorige vraag, mag toch worden opgemerkt dat wat het geïnformeerd zijn (en kennis) betreft van het actuele spanningsveld

vreemdeling-burger, men moeilijk anders kan dan lacunes vaststellen voor het heden en het zeer recente verleden. Sommige aspecten van het

<i>Antwoordverdeling (%) etnische spanningen in Europa, naar ASO, TSO en totaal (V24)</i>					
Onderwijsvorm	Toename	Gelijk	Afname	Geen mening	N
ASO	33,7	50,4	8,4	7,5	265
TSO	51,0	29,5	4,0	15,4	191
Totaal	41,0	41,6	6,6	10,8	457

Noot. $\chi^2(3) = 29.56, p < 0.01.$

en heden zijn een overtuigend middel om informatie aan te brengen. Ze zijn immers niet speculatief, maar ze moeten geduid worden... Ten aanzien van deze problematiek mag worden beklemtoond dat kennis van actuele maatschappelijke spanningsvelden een basis vormt voor kritisch-evaluatieve benaderingen van spanningsvelden. Zelfs al blijkt ze niet bepalend voor het formuleren van een handelings-optie, toch is kennis overboord gooien ook uitnodigen tot het vermijden van het formuleren van een standpunt. Het aanwenden van ook minder traditionele media kan rustig worden aangemoedigd.

10.4. Het toekomstperspectief

De bedoeling van deze vraag⁸⁵ was de toekomstverwachtingen na te gaan in het spanningsveld burger-vreemdeling, alsook de overeenkomst of het verschil te onderzoeken binnen het waardedomein tussen het persoonlijk oordeel over het spanningsveld en het geformuleerde toekomstperspectief.⁸⁶

In de toekomst zullen de spanningen tussen de verschillende culturen en volkeren in Europa...

Omcirkel één van de volgende cijfers.

- sterk toenemen	1
- ongeveer gelijk blijven	2
- sterk afnemen	3
- Geen mening	0

Tabel 5 hieronder geeft de procentuele antwoordverdeling weer voor ASO, TSO en de totale steekproef inzake het toekomstperspectief betreffende socio-culturele en etnische spanningen in Europa :

We maken weer eerst een aantal algemene vaststellingen, vooraleer in te gaan op een meer gedetailleerde analyse : inzake de 'Geen mening'-categorie bij deze vraag zou men de onderstelling kunnen opperen dat het aankruisen van deze categorie getuigt van een gebrek aan betrokkenheid bij dit spanningsveld, en van weinig maatschappelijke probleemgerichtheid. Dan zou een dergelijk gebrek aan belangstelling blijken bij meer dan 15% van de TSO-respondenten, bij ongeveer 8% uit het ASO, en bij ongeveer één op tien van het totaal. Dit is een heel behoorlijk resultaat, wat het mogelijk gevoel van betrokkenheid betreft.

Het beeld van het toekomstperspectief in het spanningsveld ziet er als volgt uit : slechts ongeveer 7% van de leerlingen verwacht een afname ; de groep respondenten die verwacht dat de spanningen tussen de verschillende culturen en volkeren in Europa in de toekomst zullen toenemen is bijna identiek aan de groep die verwacht dat ze gelijk zullen blijven (we vroegen niet wat dit voor de respondenten inhoudt..).

Maar TSO en ASO hebben tegengestelde toekomstverwachtingen. Ongeveer de helft van de leerlingen in het TSO verwacht dat de spanningen zullen toenemen ; iets minder dan een derde verwacht dat ze gelijk zullen blijven. In het ASO verwacht ongeveer de helft van de respondenten dat de spanningen gelijk zullen blijven, terwijl ruim een derde verwacht dat ze zullen toenemen.

Confronteren wij deze toekomstverwachting met item 1 van Enquêtevraag 18 aan, waar een niet tijdgebonden uitspraak ter beoordeling werd voorgelegd : *'Ik geloof in een multiculturele samenleving'*. Ook deze vraag bleek gemeng-

de uitspraken uit te lokken : 49% verklaart er echt in te geloven ('Eens' of 'Helemaal eens'), tegenover 21% die zich niet bij deze uitspraak aansluit en 23% van de respondenten die de middenpositie inneemt (ASO : ca. 58% ja vs. 19% neen en een goede 20% middenpositie-innemers ; TSO : ca. 37% ja vs. ca. 28% neen en bijna 26% van de respondenten op de middenpositie). Uit een correlatie-analyse toegepast op item l van onze Enquêtevraag 18 en de voorliggende vraag blijkt een significante samenhang ($r = 0,388$) die evenwel matig te noemen is.

In Enquêtevraag 22, item g, werd aan de tegenovergestelde uitspraak (*ik geloof niet...*) een historisch argument toegevoegd : '*want de geschiedenis is een opeenstapeling van etnische conflicten*'. Uit de analyse van dit item bleek dat een aantal respondenten dit voor zichzelf wel een geldig argument vond, maar dat zij het desalniettemin niet allen en niet in dezelfde mate hebben meegenomen voor het bepalen van hun mate van instemming met de redenering.⁸⁷ Het resultaat op dit item is nu

Onderwijsvorm	Alle	Sommige	Geen enkele	Geen mening	N
ASO	2,3	65,6	17,6	14,5	268
TSO	7,0	43,4	25,6	23,9	197
Totaal	4,3	56,2	21,0	18,5	465

Noot. $\chi^2(3) = 24,70, p < 0,01$.

resultaten) en de perceptie en kennis van het heden een stuk minder (vooral in het TSO waar een gevoelige overschatting viel vast te stellen van het aantal vreemdelingen), is het toekomstperspectief van het TSO negatiever dan dit van het ASO.

10.5 Erkenning van de waarde bij formulering van een toekomstperspectief

De bedoeling van de vraag⁸⁸ was nagaan of leerlingen onderscheid maken tussen 'categorieën' vreemdelingen. We wilden eveneens de relatie nagaan tussen een toekomstperspectief, berustend op de erkenning van een waarde, en het oordeel gebaseerd op een argumentatie steunend op het verleden (het item f uit Enquêtevraag 22 : '*Zoals onze voorouders in de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd moeten wij vreemde bedelaars, arme en werkloze vreemdelingen over de grens zetten*'). Met deze problematiek zitten we ook dicht bij de waarde 'solidariteit'.

Wie zou volgens jou uitgesloten moeten worden van de sociale zekerheid (= kinderbijslag, werkloosheidsuitkeringen, ziekte- en invaliditeitsverzekering) ?

Omcirkel één van de volgende cijfers.

- Alle vreemdelingen	1
- Sommige vreemdelingen	2
- Geen enkele vreemdeling	3
- Geen mening	0

De onderstaande tabel 6 geeft de procentuele antwoordverdeling weer inzake ‘voorstel tot uitsluiting van vreemdelingen uit de sociale zekerheid’, naar ASO, TSO en de totale steekproef.

Bijna één op vier leerlingen uit het TSO, bijna 15% uit het ASO, en ongeveer één op vijf van het totaal aantal respondenten verklaarde ‘Geen mening’ te hebben. Wij vragen ons af of wij ‘Geen mening’ hier niet mogen interpreteren als een vorm van zich afzijdig houden van het spanningsveld, van een gebrek aan de affectieve vaardigheden receptiviteit en respons. Het hoge percentage antwoorden in deze categorie geeft nochtans ook hier aan, dat de meeste respondenten wel een uitgesproken mening formuleren, hoewel de TSO-respondenten dus in mindere mate.

Het totaal aantal respondenten dat ‘*Alle vreemdelingen*’ wil uitsluiten van de sociale zekerheid is zeer gering, namelijk minder dan 5% (7% van de respondenten uit het TSO

tegenover slechts 2% uit het ASO). Het totaal aantal leerlingen dat daarentegen ‘*Geen enkele vreemdeling*’ wil uitsluiten, bedraagt één op vijf (26% van de TSO-leerlingen tegenover 18% uit het ASO). Meer dan de helft van alle leerlingen (43% van de respondenten uit het TSO tegenover 66% uit het ASO) wil ‘*Sommige vreemdelingen*’ uitsluiten van de sociale zekerheid. Dit kan gelijkaardig zijn met Enquêtevraag 18, item b (zie reeds onder Vraag 1), waar het absolute oordeel over het toelaten van asielzoekers door ongeveer één op drie respondenten in het midden werd gelaten.

Deze resultaten kunnen ook worden geconfronteerd met de resultaten van het Vlaamse deel van het Youth and History onderzoek. Wij peilden naar het uitsluiten van vreemdelingen uit de sociale zekerheid. Youth and History

<i>Ethnocentrisme, naar ASO, TSO en totaal (V18)</i>			
Onderwijsvorm	Gemiddelde factorscore ⁽¹⁾	Standaardafwijking	N
ASO	-0,13	0,87	222
TSO	0,22	1,06	134
Totaal	0,00	0,91	356

Noot. (1) = geschatte standaardcores, minimum = -1.99, maximum = 2.73. T-toets, $t(239.45) = 3.23$, $p < 0.01$

‘burgerrechten voor alle immigranten’ willen, dat doen op basis van morele overwegingen⁹⁰; dat zou ook bij ons wel eens het geval kunnen zijn voor de sociale zekerheid.

Het is natuurlijk ook duidelijk dat uitsluiting/toekenning van sociale zekerheid en uitsluiting/toekenning van stemrecht lang niet hetzelfde is. Bovendien is de opbouw en de context van de vraagstelling verschillend, en mag ook het leeftijdsverschil van de ondervraagden niet worden vergeten. Toch mogen we voorzichtig besluiten dat de resultaten van beide onderzoeken elkaar niet tegenspreken.

Wanneer we nu ook het item f van onze Enquêtevraag 22 in de bespreking betrekken, moeten we allereerst vaststellen dat dit argument exemplarisch geformuleerd is en dat het zware morele connotaties heeft. Van alle historische argumenten uit de reeks geniet dit argument de minste bijval. Het had dan ook praktisch geen invloed met betrekking tot de gemiddelde mate van instemming met de uitspraak ‘*In tijden van economische crisis moet men de gastarbeiders en hun gezinnen terugsturen*’ (item e van Enquêtevraag 18) die wijst op een uitgesproken solidariteit.

	1 Helemaal niet eens	2 Niet eens	3 Noch eens, noch oneens	4 Eens	5 Helemaal eens	0 Weet niet
a. Om onze eigen identiteit te bewaren moeten we een onderscheid maken tussen 'echte Vlamingen' en 'vreemdelingen'.	1	2	3	4	5	0
b. In België wonen er al zo veel vreemdelingen dat er echt geen meer bij kunnen.	1	2	3	4	5	0
c. Belgen moeten zich kunnen openstellen voor immigranten.	1	2	3	4	5	0
d. We moeten de gastarbeiders dankbaar zijn voor hun aandeel in onze economische welvaart.	1	2	3	4	5	0
e. In tijden van economische crisis moet men de gastarbeiders en hun gezinnen terugsturen.	1	2	3	4	5	0
f. Vreemdelingen moeten zich aanpassen aan onze cultuur.	1	2	3	4	5	0
g. Vreemdelingen met een strafregister zou men naar hun land moeten terugsturen.	1	2	3	4	5	0
h. Werkloze gastarbeiders zou men naar hun land moeten terugsturen.	1	2	3	4	5	0
i. De Vlaamse regering zou ons volk moeten aanmoedigen om meer kinderen te krijgen. Anders zullen er straks meer vreemdelingen zijn dan Vlamingen.	1	2	3	4	5	0
j. De Vlaamse cultuur behoort tot de meest beschaafde culturen ter wereld.	1	2	3	4	5	0
k. België moet het asielrecht van politieke vluchtelingen garanderen.	1	2	3	4	5	0
l. Ik geloof in een vreedzame multiculturele samenleving.	1	2	3	4	5	0
m. Wij zijn bijstand verplicht aan de landen van de Derde Wereld.	1	2	3	4	5	0

10.6 Erkenning van de waarde socio-cultureel pluralisme

De bedoeling van deze vraag⁹¹ uit dit waardedomein bestond er weer in de evaluatie na te gaan van leerlingen omtrent actuele en niet tijdgebonden uitspraken in het spanningsveld burger-vreemdeling. We wilden ook nagaan of het mogelijk was een ethnocentrisme-schaal te construeren, met het oog op het onderzoek van de mate waarin deze ‘waarde’ werd erkend.

Wat vind je van de volgende uitspraken ?

Omcirkel telkens het cijfer dat overeenkomt met de mate waarin je het eens of niet eens bent met de volgende uitspraken. Als je het noch eens, noch oneens bent met een uitspraak, als je twijfelt of geen mening hebt, dan omcirkel je 3. Omcirkel 0 als je echt niet weet waarover het gaat, als je niets of te weinig over het onderwerp weet.
(tabel p.63)

In Tabel 7 zetten we de gemiddelde score voor ‘Ethnocentrisme’ uit naar ASO en TSO :

Uit deze tabel blijkt dat respondenten uit het TSO zich gemiddeld ‘ethnocentrischer’ opstellen dan die uit het ASO, maar dat de spreiding in het TSO groter is dan in het ASO.

11. ALGEMENE CONCLUSIE : HISTORISCH BESEF IN HET WAARDEDOMEIN SOCIO-CULTUREEL PLURALISME VS. ETNOCENTRISME

Uit deze vragenstel betreffende het waardedomein socio-cultureel pluralisme vs. ethnocentrisme kunnen een aantal conclusies worden getrokken, zowel wat het product ‘hedendaagse waarde’ betreft, het product ‘waarde gehecht aan zingeving op basis van de geschiedenis’ als wat een aantal proceselementen betreft.

Nemen we eerst een aantal **proceselementen** onder ogen. Wanneer we de samenhang tussen kennis van het verder

afgelegen, recente en zeer recente verleden, de observatie van het heden en de formulering van toekomstperspectieven nagaan in dit waardedomein, stellen we toch vast dat de historische kennis over een aantal situaties onduidelijk is. Het gaat hier evenwel om situaties die met de huidige inhoudelijke curriculumopbouw moeilijk uitgebreid aan de orde kunnen worden gesteld. Toch betekent zulks dat deze curriculumopbouw misschien onvoldoende rekening hield met de realisatievoorwaarden van de eigen doelstellingen. Daartoe moeten de als essentieel te bestempelen spanningsvelden aandachtig worden geselecteerd, vanuit de eigen doelstellingen van de onderwijskoepels of netten die wat waardevorming betreft een eigen project hebben ontwikkeld.

Wanneer dergelijke lacunes in het kennisbestand gepaard gaan met tekorten inzake cognitieve vaardigheden, en dan verwijzen we hier naar het observatievermogen van het heden, kan dit ertoe leiden dat het voorkomen van misvattingen en vooroordelen bemoeilijkt wordt.⁹² Ook de bereidheid om op bijkomende informatie af te gaan, een essentiële voorwaarde voor de ontwikkeling van historisch besef, kan door tekorten in vaardigheden worden belemmerd. Niet onbelangrijk is dat hieruit ook een niet al te optimistisch toekomstperspectief kan resulteren...

Verwachten dat lacunes in het kennisbestand door extra-curriculaire bronnen wordt ingevuld is allicht een te optimistische visie. Veeleer ziet het ernaar uit, dat een bijzondere aandacht voor sommige andere dan de meer traditionele media, aangewezen is als uitdagend bronnenmateriaal.

Wat deze proceselementen betreft duikt uit de resultaten een niet onverwacht verschil op tussen ASO en TSO⁹³, dat zich ook manifesteert in **het product**, met name de **erkenning van een actuele waarde** : de gemiddelde mate van ethnocentrisme blijkt in het TSO groter. Het blijkt geen goede werkwijze te zijn ervan uit te gaan dat het TSO minder uren historische vorming zou nodig hebben dan het ASO, wil men de funderende eindtermen 'sociale weerbaarheid' en 'identiteitsvorming' realiseren.

De werkwijze die in deze set werd gehanteerd om het historisch handelen te onderzoeken is vooral **de productbenadering** geweest, gericht op een **waarde uit het heden**.

Het product 'historische zingeving' kwam occasioneel aan bod in de terloopse verwijzingen naar de eenheid his-

torische attitude, waarbij het oordeel van de respondenten in actuele spanningsvelden uit dit waardedomein werd nagegaan, met en zonder historisch argument. Op dit vlak komen hier behoorlijke resultaten te voorschijn. Uit het verdere onderzoek blijkt evenwel dat die resultaten toch nogal uiteenlopen. Aan welke factoren dit uiteenlopend karakter toe te schrijven is moet verder onderzocht.

In elk geval kunnen we nu reeds stellen, dat het leren handelen met geschiedenis een bewuste curriculaire en didactische aanpak vergt. Daarbij moet iets worden gedaan aan het wegdrukken van de oudere periodes uit de geschiedenis. Dit kan op twee manieren gebeuren :

-door in de didactische praktijk systematisch aandacht te besteden aan de transfer van spanningsvelden en patroonherkenning ;

-door de Eindtermeneis ernstig te nemen die integratie vraagt van de studie van samenlevingen in het historisch referentiekader, en dit over de zes jaar van het curriculum.

Beide manieren vergen meer en systematischer hantering van leerling-actieve werkvormen.

NOTEN :

¹ Deze tekst is een enigszins aangepaste versie van: GOEGEBEUR, W., VAN LOOY, L., VRIJSEN, M. & VERNAILLEN, L. (2000). *Is het enige wat de geschiedenis ons leert, dat mensen er niets uit leren?* (Bijbscholingscahiers geschiedenis nr. 12). Brussel: VUB-WHEL.

² De weergave van deze doelstellingen ontlene we in belangrijke mate aan de Visietekst op het vak geschiedenis uit de Eindtermenvoorstellen derde graad S.O.; we hebben een aantal verduidelijkingen proberen aan te brengen.

³ Temporaliteit kan men ook bestempelen als 'veranderlijkheid'. In de Eindtermen teksten wordt deze dimensie niet afgezonderd van de dimensie 'Tijd': zie hieronder n. 33.

⁴ Zie voor een uitgewerkte definitie, onderdeel 3.2.

⁵ Werkelijkheid tussen aanhalingstekens, omdat werkelijkheid en kennis van die werkelijkheid niet kunnen worden gescheiden: 'het bewustzijn een verleden te hebben, vormt mede de historische werkelijkheid. De mens heeft slechts een verleden als hij zich daarvan bewust is, want alleen dat bewustzijn maakt een dialoog en een keuze mogelijk. Zonder dat bewustzijn hebben individuen en maatschappijen een verleden dat ze niet kennen, dat ze passief ondergaan': R. ARON (1963) (oorspronkelijke tekst, 1961). *De zin der geschiedenis*. Utrecht-Antwerpen: Het Spectrum, 11.

⁶ Zie voor deze categorieën, Figuur 4.

⁷ ARON, 51, formuleerde als volgt de fundamentele vragen die zich voor de historicus stellen: 'hoe hebben de medespelers geleefd; waarom en hoe is dit

- gebeurd; wat zijn de historische eenheden; wat zijn de algemene veranderingsschema's?' De beide laatste vragen lijken ons funderende vragen.
- ⁸ Zie weer ARON, 19: 'de samenlevingen En de individuen herkennen zichzelf en verrijken zich door het onderlinge contact'.
- ⁹ Dit inzicht sluit immers expliciete aandacht in voor verhoudingen maar ook voor verschuivingen in de huidige samenleving.
- ¹⁰ Dit houdt uiteraard geen pleidooi in voor negationisme, wat een totaal ander fenomeen van gewilde miskenning van informatie is met als traditionele argumentatie 'the great conspiracy'.
- ¹¹ Hoewel, aangenaam? Als we VAN DOOREN, J., Not much fun in flemish history lessons, in VON BORRIES, B. & KÖRBER, A. (1997). *Youth and History; The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers*. Hamburg: Körber-Stiftung, 369-376 mogen geloven, blijktbaar niet...
- ¹² Zie hiervoor het onderdeel 5.
- ¹³ Zie onderdeel 10 voor enkele resultaten van ons empirisch onderzoek daaromtrent.
- ¹⁴ Men leze er de opeenvolgende verslagen op na van de Inspectie Secundair Onderwijs (1994vv.). Verslag over de toestand van het onderwijs. Brussel.
- ¹⁵ Men kan nooit zeggen dat iemand totaal gespeend is van welk historische attitude dan ook. Het niet gestructureerd, niet «verlicht» besef kan, naar analogie met het taalgebruik in andere disciplines, «naïef» worden genoemd.
- ¹⁶ We doelen hier op het feit dat weliswaar elke reconstructie van het verleden als niet meer wordt beschouwd dan als een persoonlijke reconstructie en dat ook hier absolute voorstellingen niet meer aan de orde blijken te zijn, maar dat die reconstructies steeds gebeuren conform de principes van de historische kritiek.
- ¹⁷ Zie wat we hieronder n. 33 zeggen over 'procedurele' kennis.
- ¹⁸ Reeds in de leerplannen van voor de Eindtermen werd historisch besef als fundamentele vakdoelstelling beklemtoond: zie GOEGEBEUR, W., ENGELS, N. & VAN LOOY, L. (1995). *Twee koningskinderen in onderwijnsland*. Brussel: VUB-IDLO, 92vv.
- ¹⁹ ANGVIK, M., VON BORRIES, B. & KERI, L. (1994). *Project description*. Interne paper voor 'Youth and History. The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers'; en verder ANGVIK, M. & VON BORRIES, B. (ed.) (1997). *Youth and History, a Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber - Stiftung.
- ²⁰ Een randbemerking: ondanks de betiteling van het project is het *Youth & History onderzoek* eerder breed cultureel dan politiek georiënteerd.
- ²¹ Een punt dat bijzondere aandacht verdient vanuit het oogpunt van de stimuli voor het inzetten van een historische attitude is, welke symbolen een rol spelen bij het bevragen van het verleden voor het innemen van actuele maatschappelijke standpunten, in welke orde van grootte en in welke specifieke situaties?
- ²² ARON, 27: 'de bewuste aandacht voor de wijze waarop mensen hun leven geleefd hebben en voor de werken die de mens door de eeuwen heen in een onuitputtelijke rijkdom geschapen heeft is een kenmerkende trek van ons historisch bewustzijn'. JEISMANN citeert de blz. 12: 'de geschiedenis is de reconstructie door en voor de levenden van het leven der doden. Zij is geboren uit de wezenlijke belangstelling van denkende, lijdende, handelende mensen voor het onderzoek van hun verleden.'
- ²³ SCHIEDER, T. Geschichtsinteresse und Geschichtsbewusstsein heute. In: BURCKHARDT, C.J. e.a. (1974). *Geschichte zwischen Gestern und Morgen*. München, 78.
- ²⁴ JEISMANN K.-E., in BERGMANN, K., e. a. (1997). *Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5e ,berarb. Aufl.* Seelze - Velber: Kallmeyer' sche Verlagsbuchhandlung, 42-44.
- ²⁵ Interne paper n.a.v. Youth and History, niet gepubliceerd in het eindrapport.
- ²⁶ P.F.M. FONTAINE hanteerde reeds medio jaren '70 in zijn einddoelstelling voor het geschiedenisonderwijs naast de begrippen 'bewustwording', en

'betekenisgeving' ook 'betrokkenheid': FONTAINE, P.F.M. (1974). De groei van het historisch bewustzijn. *Kleio*, jg. 15, 602-604; P. GIELES (bij FONTAINE, P.F.M. (1979). *Historisch-didactische cahiers. 1. Doelstellingen*. Groningen: Wolters Noordhoff, 88-90) en DALHUISEN, L. e.a. (1982). *Geschiedenis op school. Deel 1*. Groningen: Wolters Noordhoff, 87, spreken ook over een historische attitude.

²⁷ FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research. Reading, Mass.: Addison-Wesley; EAGLY, A.H. & CHAIKEN, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Publ. & Co.

²⁸ Zie Figuur 3. Een handelingsintentie kan ook het formuleren van een standpunt zijn.

²⁹ We gaan niet in op het probleem van het al dan niet opeenvolgend doorlopen van deze stadia. Belangrijk lijkt ons wel dat ze alle, in het leerproces, systematisch aan de orde worden gesteld.

³⁰ Men herkent hier de attitudinale componenten cognitie, emotie, evaluatie, conatie.

³¹ Zie Figuur 4. De brede term 'containerbegrip' zou kunnen dienen om de historische dimensies op zich te karakteriseren, 'koepelbegrip' zou men kunnen reserveren voor de benaming van de historische categorieën en de term 'sleutelbegrip' voor verdere onderverdelingen hiervan. Als voorbeelden van sleutelbegrippen kunnen we aanhalen: levensonderhoud, macht, cultuur, netwerk (...). In de geschiedenis worden in elke maatschappelijke verhouding nog tal van andere begrippen van een lagere orde gebruikt, in dalende graad van abstractie. Eensgezindheid over het taalgebruik zal hier evenwel moeilijk te bereiken zijn. Zie voor een andere benadering HAENEN, J. & SCHRIJNEMAKERS, H. (1998). Onderwijs over begripsvorming aan aanstaande docenten geschiedenis. *Velon* 20, 1 20-26.

³² We hanteren dergelijke proposities met het oog op patroonherkenning. In de geschiedenis kunnen dergelijke proposities nooit de betekenis krijgen die men er in de formele logica aan geeft. De factor 'toeval' of 'onberekenbaarheid van het individu' moet immers mee worden ingecalculeerd. Recente oorlogsverslaggevingen tonen nochtans aan dat zich wel een wetenschap heeft ontwikkeld die handelingen zoveel mogelijk tracht te manipuleren.

³³ In Figuur 4 stellen we deze dimensies en categorieën voor. Deze voorstelling verschilt van die uit de Visietekst op historische vorming in de Eindtermen: zoals reeds opgemerkt achtten we het voor de duidelijkheid en om inhoudelijke redenen wenselijk een onderscheid door te voeren tussen de dimensie 'Tijd' en de dimensie 'Tijdelijkheid' of 'Temporaliteit' (cf. M. HEIDIGER's '*Zijn en Tijd*'); de rubriek 'methodologische onderbouwing' kan men onderbrengen in een dimensie Historiciteit. Deze dimensie omvat het geheel aan vaardigheden, eigen aan een benadering vanuit de historische discipline, geïdentificeerd aan de hand van koepelbegrippen die deze vaardigheden structureren.

³⁴ DALHUISEN, L., HUISMAN, G. & KROESEN, B. (ed.) (1993). *Geschiedenis: wat is dat?* Den Haag: Nijgh en Van Ditmar.

³⁵ Zie hierover verder, onderdeel 8, voor een concretisering van de realisatievoorwaarden van historisch besef.

³⁶ Cf. supra, n. 7: wat zijn de algemene veranderingsschema's ?

³⁷ Zie Figuur 7, de horizontale verbindingsstreepjes tussen de verhoudingen.

³⁸ Zoals hierboven reeds aangehaald in onderdeel 3.1.

³⁹ We gaan voor een definitie van het begrip 'waarde' uit van HALMAN, L., HEUNKS, F., DE MOOR, R. & ZANDERS, H. (1987). *Traditie, secularisatie en individualisering: een studie naar de waarden van Nederlanders in een Europese context*. Tilburg: Tilburg University Press: 'waarden zijn theoretisch gepostuleerde concepties van meer algemene aard die via meer concrete attitudes, opinies, normen, preferenties e.d. een sturende invloed uitoefenen op het gedrag van mensen'. HALL (geciteerd door LEIRMAN, W. (1988). Working with the Hall-Tonna Inventory of Values: an Educational Experience. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. 25, nr. 2, 327-345) (332), noemt waarden 'units of information that mediate our inner reality into full expression in our everyday lives'. De meeste van deze definities gaan terug

- op het werk van ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- ⁴⁰ RÜSEN, J. (1995). *The Development of Basic Values in Historical Consciousness (summary)*. Paper voorgesteld op de Vergadering van de Internationale Vereniging voor Geschiedenisdidactiek in het kader van het 18de Internationale Congres van de Historische Wetenschappen, Montréal, 1-2 september 1995.
- ⁴¹ Het is ondertussen duidelijk geworden dat wij hiervoor het begrip 'historische attitude' hanteren.
- ⁴² Vermits deze waarden van betekenisgeving volgens RÜSEN een rol spelen in het socio-culturele raamwerk van elke dag, kan het niet anders of zij moeten daardoor ook op zich als waardevol worden ervaren.
- ⁴³ Zie, Figuur 8.
- ⁴⁴ Zie hiervoor onderdeel 8.
- ⁴⁵ Bijgestuurd in Figuur 5.
- ⁴⁶ Naar GOEGEBEUR, W. & VAN LOOY, L. (1997). *Leerling-actieve werkvormen in het geschiedenisonderwijs*. (Bijcholingscahiers geschiedenis nr. 10). Brussel: VUB-IDLO, 26.
- ⁴⁷ Zie hiervoor onderdeel 3 en verder onderdeel 9.
- ⁴⁸ Attitudes worden doorgaans op het intermediaire niveau gesitueerd tussen waarden en gedragingen.
- ⁴⁹ Voor een definitie van deze en volgende vormen van kennis: GEERLIGS, T. & VAN DER VEEN, T. (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren*. 8ste, Herz. druk. Assen: Van Gorcum, 173-175.
- ⁵⁰ Zoals reeds aangegeven in bovenstaande Figuur 4.
- ⁵¹ We gaan in op deze vaardigheden bij onderdeel 8. Zie ook GOEGEBEUR, W. (1998). *Het Vlaamse geschiedenisonderwijs: innoveren of scleroseren. Persoon en Gemeenschap*, jg. 50, mei-juni 1998, 357-384 (374-382).
- ⁵² Zie Figuur 6, hierboven.
- ⁵³ Zie voor criteria voor de selectie van inhouden in het Nederlandse taalgebied: NUY, M.J.G. & GIELES, P.H.F. (1973). *Praktisch experimenteren*. 3.3. *Leerstofanalyse en het geschiedenisonderwijs*. Den Bosch: K.P.C.; DIJKSTRA, F. (1988). *De didactiek van geschiedenis*. Leiden: Martinus Nijhoff. Wij opteren dus voor het criterium 'fundamentele maatschappelijke verhoudingen' vanuit betekenisgeving en zingeving in het kader van waardesystemen.
- ⁵⁴ KLAFKI, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- ⁵⁵ GOEGEBEUR, W. (eindr.), SIMON, F., DE KEYSER, R., VAN DOOREN, J. & VAN LANDEGHEM, P., m.m.v. VAN LOOY, L., VERNAILLEN, L. & VRIJSEN, M., *Historisch besef: hoe waarden-voel?!*. Brussel, VUB-Press, 1999 (Onderwijs en samenleving, 2), 94: democratische gezindheid; respect voor de rechtsstaat; erkenning van de volkssoevereiniteit; vertrouwen in de instellingen; politieke betrokkenheid; recht van oppositie; recht op participatie; respect voor de meerderheid en de minderheid; recht op autonomie; kosmopolitisme; recht op culturele diversiteit; tolerantie; vrijheid (van godsdienst, vereniging, vergadering, drukpers); gelijkheid; rechtvaardigheid; solidariteit; geweldloosheid; recht op een gezond leefmilieu (...).
- ⁵⁶ Ook in het Nederlandse rapport '*Het verleden in de toekomst*' (1998) van de Commissie geschiedenisonderwijs wordt nu de opbouw van dergelijk referentiekader als wenselijk vooropgesteld.
- ⁵⁷ Zie wat we hierboven in onderdeel 2 reeds zegden over een benadering van de historische materie onder de vorm van conflicterende standpunten.
- ⁵⁸ GOEGEBEUR, W. (1975). Het behandelen van een actueel probleem in de klas: het negervraagstuk in de U.S.A. *Geschiedenis in het Onderwijs*, nr. 195-196-197, 35-42.
- ⁵⁹ Zie hierboven in onderdeel 3 het voorbeeld van de Wereldtentoonstelling '58.
- ⁶⁰ Zie hierboven, Figuren 2 en 3. De stadia die door ons worden onderscheiden in het proces van zingeving berusten op de literatuur over attitude- en waardevorming, toegepast op de historische vorming en op de leercirkel van D. Kolb: zie voor dit laatste ook supra, n. 46.

- ⁶¹ FISHBEIN, M. (1967). *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: J. Wiley & Sons, Inc.; zie ook Figuur 8. Dit moet ook niet leiden tot de reactie dat de mens zo irrationeel is, dat historische kennis en vaardigheden geen zin zouden hebben. Onderwijs moet (maar kan ook niet meer doen dan) maximale kansen creëren. Onderzoek daaromtrent is erop gericht te rapporteren en remediëringssystemen te suggereren.
- ⁶² Supra, n. 55.
- ⁶³ Het toekomstperspectief werd niet telkens gerelateerd aan de erkenning als waarde, zoals b.v. hieronder zal blijken (Vraag 4). We hadden daartoe een evaluatief onderdeelje moeten inlassen in onze vraagstelling (*vind je dit een goede zaak, een slechte of sta je daar neutraal tegenover*). Soms komt men hiermee toch wel heel dicht bij het moreel oordeel. In het hieronder onderzochte waardedomein konden we hiertoe een mogelijkheid opnemen in de onderstaande Vraag 5.
- ⁶⁴ Zie ook VON BORRIES, B. *Geschiedsbewustzijn: Empirie*. In: BERGMANN, K. e.a. (supra, n. 24), 45-51. KAN, F. (1999). On the Historical Consciousness of Hong Kong Students. *International Society for History Didactics. Communications*, vol. 20, nr. 2, 92-99.
- ⁶⁵ Dit onderzoek werd gefinancierd door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (OBPWO-project 94.13).
- ⁶⁶ We hebben deze categorie bevraagd onder de vorm van een 'Weet-niet' antwoordmogelijkheid om leerlingen niet te verplichten te gokken bij kennisgerichte vragen.
- ⁶⁷ Zie hierboven de opvatting van RÜSEN, J. (supra, n. 40) over de verschillende waarden die in het proces van historische zingeving aan de orde zijn: waarden uit het verleden; waarden uit het heden; historische betekenisgeving en zingeving zelf als waarden.
- ⁶⁸ Volgens VON BORRIES, B. *War, Violence, Peace and Tolerance in Historical Concepts and Political Attitudes of Adolescents in Europe. Results of a Cross-Cultural Survey*, VUB-IDLO-studiedag, 19 febr. 2000, handelen leerlingen niet historisch, wanneer ze spanningsvelden uit het verleden benaderen vanuit het in hun tijd vigerende waardesysteem, omdat elke tijd sowieso haar eigen reconstructie geeft van het informatiemateriaal. Maar om dit te vermijden zou de leerling zich eigenlijk ergens tijdloos, en niet als het product van een maatschappelijke evolutie en een onderwijspraktijk, moeten kunnen ophangen om zich van daaruit in te leven in de wijze waarop toenmalige spanningsvelden zich afspeelden. Zich kunnen inleven lijkt een voorwaarde tot begrijpen (men mag dit inleven wel niet verwarren met 'meeleven'). Eigenlijk is dit het dilemma waarmee de leraar geconfronteerd wordt: conform de Pedagogische Projecten van zijn onderwijskoepel of net moet hij zijn leerlingen een waardesysteem bijbrengen (dat wat vervat zit in de Mensenrechten); anderzijds is het zo dat een leerling die het verleden tegemoet treedt met het vigerende waardesysteem, de spanningsvelden uit het verleden zelfs niet bij benadering zal kunnen begrijpen.
- ⁶⁹ Zie hierboven, Figuur 2.
- ⁷⁰ We stipten reeds als structurele componenten aan: cognitie, emotie, evaluatie, conatie. Volgens de aanhangers van dit model, dat ook wij hier volgden, is een attitude een coagulatie van gevoelens, waarderingen, intenties, overtuigingen en gedachten, die elk hun eigen vaardigheden vooropstellen.
- ⁷¹ Patroonherkenning werd in dit waardedomein niet expliciet bevraagd.
- ⁷² Uit wat voorafgaat blijkt ook dat we een anecdotische of zelfs een traditionalistische argumentatie niet kunnen beschouwen als een uiting van een via historische vorming geschoolde attitude, zoals de historische.
- ⁷³ Waardering hoeft niet te betekenen dat het argument op zich positief werd bevonden.
- ⁷⁴ Supra, n. 55, 324-343.
- ⁷⁵ In onze enquête was dit Vraag 25.
- ⁷⁶ Met meer recent bedoelen we minstens de tweede helft van de twintigste eeuw; met zeer recent (hieronder) bedoelen we de onmiddellijk achter ons liggende jaren.
- ⁷⁷ In onze enquête was dit Vraag 20.

- ⁷⁸ We hebben ook de verhouding nagegaan tussen kennis en oordeel, maar dit wordt hier slechts sporadisch uitgewerkt.
- ⁷⁹ De afname van onze enquête dateert van de maanden mei-juni 1996.
- ⁸⁰ Volgens de media zou naar aanleiding van de regularisatiemogelijkheid van dit jaar een 50.000 asielzoekers van deze gelegenheid gebruik hebben gemaakt.
- ⁸¹ BILLIET, J., CARTON, A. & HUYS, R. (1990). *Onbekend of onbemind ? Een sociologisch onderzoek naar de houding van de Belgen tegenover migranten*. Leuven: KUL, 53-54 stelden in 1989 de vraag 'Hoe groot schat U het aantal vreemdelingen op 100 inwoners in België'. Het antwoord luidde: <10%: 50.3%; 11-20%: 18.5%; >20%: 24.2%.
- ⁸² In ons onderzoeksrapport hoofdstuk X, Vraag 18, Tabel 22.2.
- ⁸³ In onze enquête, Vraag 21.
- ⁸⁴ DUPLAT, G. (ed.) (1996). *Le Soir. Les fiches de l'actualité 1995*. Bruxelles: Le Soir, 18-19.
- ⁸⁵ In onze enquête gaat het om Vraag 24.
- ⁸⁶ In ons enquête betrof het Vraag 18, item 1.
- ⁸⁷ In ons onderzoeksrapport Tabel 23.6.11.
- ⁸⁸ In onze enquête betrof het Vraag 23A.
- ⁸⁹ 7,3% gaat akkoord met de uitspraak: 'Alle migranten zouden stemrecht moeten hebben', 7,1% gaat totaal akkoord met die uitspraak. 39,6% en 27,3% gaat respectievelijk totaal niet en niet akkoord. Bij de tegengestelde optie 'Geen enkele migrant zou stemrecht mogen hebben' is het verschil van het Vlaamse gemiddelde met het internationale gemiddelde te verwaarlozen: 13,6% van de Vlaamse deelnemers aan Youth and History zegt totaal akkoord te gaan, 9,6% gaat akkoord, 27,1% zegt helemaal niet akkoord te gaan, 31,3 gaat niet akkoord, en 18,4% heeft geen mening. De volledige vraag luidde: Vraag 44: In vele landen wordt erover gediscussieerd of migranten (mensen die uit het buitenland afkomstig zijn) volwaardig staatsburgerschap met inbegrip van stemrecht zouden moeten krijgen. Welke migranten zouden - volgens jou - stemrecht moeten hebben bij parlementsverkiezingen in je land ? (helemaal niet akkoord - niet akkoord - geen mening - akkoord - volledig akkoord)
- a. Geen enkele migrant zou stemrecht mogen hebben
 - b. Die migranten die de taal, gewoontes en cultuur van mijn land hebben aanvaard zouden stemrecht moeten hebben
 - c. Die migranten die op legale wijze het land zijn binnengekomen en gedurende meer dan vijf jaar de wet hebben nageleefd, zouden stemrecht moeten hebben
 - d. Die migranten die in hun land van herkomst het slachtoffer waren van onderdrukking en vervolging zouden stemrecht moeten hebben
 - e. Die migranten die trouw zijn aan de democratie en aan de grondwet van mijn land zouden stemrecht moeten hebben
 - f. Alle migranten zouden stemrecht moeten hebben
- ⁹⁰ ANGVIK, M. & VON BORRIES, B. (1997). A170-171. Zoals gezegd zitten we immers ook dicht bij de waarde solidariteit.
- ⁹¹ In onze enquête was dit Vraag 18.
- ⁹² Zie de Visietekst op historische vorming uit de Eindtermen, hierboven onderdeel 1.
- ⁹³ Hoewel nog andere variabelen in het onderzoek werden opgenomen (M/V; etniciteit; socio-economische achtergrond; religieuze en filosofische overtuiging) werden deze nog niet verder geanalyseerd.

* De auteur is coördinator van het Vredescentrum van Antwerpen en van het project V-dag.

Herinneringseducatie

INLEIDING

Nogal wat mensen stellen zich de vraag of we iets kunnen leren over de geschiedenis van beide Wereldoorlogen die zich in ons land voordeden ? Als we bijvoorbeeld naar het TV-journaal kijken, gebeurt het vaak dat we in een tijdsbestek van enkele minuten worden geconfronteerd met al het ondraaglijk leed dat zich in de wereld voordoet. Als we dicht bij huis om ons heen kijken dan lijkt het soms dat onze wereld steeds meer lijdt aan het 'ik-eerst-syndroom' of 'smal denken' zoals de toenemende voorbeelden van verkeersagressie. Civisme of burgerzin is op die momenten heel ver zoek. Door dit soort nare voorbeelden lijkt het alsof we misschien beter kunnen stoppen met onderwijs over de Wereldoorlog. Het heden schijnt weinig lessen te trekken uit het verleden.

Toch is voor veel mensen de relatie heden-verleden juist de reden om zich actief in te zetten voor het herdenken van wat zich ooit in een (ver) verleden heeft afgespeeld.

Precies daarom hebben opvoeders, i.c. ouders en onderwijsgevendenden, meer dan ooit de taak om een geweten te scheppen, om jongeren bewust te maken van de humane taak die hen wacht in een democratische wereld. Alhoewel het onderwijs misschien niet voor alles kan aangesproken worden, heeft ze toch de niet te onderschatten taak om van jonge mensen wereldburgers te maken, om hen opmerkzaam te maken voor het andere en de anderen. Er dient bij jongeren een openheid aangekweekt te worden die een volwassene zijn hele leven meedraagt.

Herinneringseducatie wil het herdenken en het vieren van dit verleden koppelen aan actuele thema's die voortkomen uit de fundamentele rechten zoals die zijn opgenomen in onze Grondwet en in mondiale verdragen. Grondrechten vormen het uitgangspunt van een democratie. Ze zijn voorwaarde voor een menswaardig bestaan. Het is een thema dat leeft bij jongeren en waarbij heel wat aanknopingspunten bij het heden te vinden zijn. Ook nu worden fundamentele rechten lang niet overal in acht genomen. Hoe vaak komt het niet voor dat basisrechten geschonden worden en mensen in de verdrukking raken? De benadering via fundamentele rechten biedt ook de mogelijkheid om terug te kijken. In de oorlogsjaren was de Grondwet buiten werking gesteld en konden mensen zich niet beroepen op rechten en op de bescherming van de overheid. Zij waren overgeleverd aan de willekeur van de bezetter. Hoe verhoudt zich dat tot het heden en wat hebben we er eigenlijk van geleerd?

HERINNERINGSEDCATIE IN HET ONDERWIJSVELD

Het onderwijs zit in een proces van vermaatschappelijking. Onze maatschappij doet steeds meer een beroep op het onderwijs voor de behandeling van maatschappelijke vraagstukken. Deze maatschappelijke vraagstukken vertalen zich vaak onder de noemer van educaties: verkeerseducatie, milieueducatie, mensenrechteneducatie...

De tendens om een onderwijsantwoord te formuleren op maatschappelijke probleemgebieden doet zich de laatste decennia in toenemende mate voor. Herinneringseducatie past in dit kader. Net als de andere educaties vertrekt herinneringseducatie van een maatschappelijk aandachtspunt, namelijk oorlog en totalitarisme. Ons land kende tijdens de voorbije eeuw twee oorlogen, elk met zijn specifieke drama's en menselijke thematiek. Tijdens de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld werd door het nazi-regime een streep getrokken onder de fundamentele vrijheden. We zouden echter aan ons pedagogisch doel voorbij gaan indien we geen aandacht besteden aan een perspectief. Voor herinneringseducatie betekent dit dat we (jonge) mensen de mogelijkheden aanreiken om conflicten, thuis, op school of elders in de wereld te duiden en in een menselijke en maatschappelijke context te plaatsen. Op die manier maken we een brug tussen heden en verleden met oog op de democratische samenleving van vandaag. In het hiernavolgende artikel trachten we de basisbeginselen van dit project verder uit te diepen.

Toch willen we hier ook wijzen op enkele algemene spanningsvelden tussen educaties en onderwijs. Wanneer derden naar het Onderwijs wijzen als ‘oplosser’ van allerlei maatschappelijke problemen, dan vertrekken zij onveranderlijk niet vanuit de eigen methodieken en eigenschappen van dat onderwijs, maar dan willen ze hun eigen werkwijzen opleggen aan dat onderwijs. Het probleem dat daaruit volgt is tweeledig :

1. Onderwijs mag zelden vanuit positieve thema’s vertrekken. Wanneer derden immers stellen dat het onderwijs moet focussen op bv. verkeersveiligheid, gezondheid, vrede, mensenrechten, dan is de onderliggende boodschap vaak dat het onveilig is, dat jongeren ongezond leven, of dat er dringend iets moet gedaan worden aan bv. pestgedrag.
2. De derden willen vervolgens hun input in het onderwijs droppen, zij willen als ‘helpers in nood’ optreden om de zaken weer ten goede te doen keren.

Het gevaar bestaat dan dat men voorbijgaat aan een onderwijsbeleid en dat te weinig rekening gehouden wordt met de eigen methodieken en werkwijzen van dat onderwijs.

Een oplossing kan erin bestaan dat het onderwijs ‘onderwijsconsultants’ levert aan die ‘derden’. Zodat hun inhouden op zijn minst vertrekken vanuit de onderwijsrealiteit en een onderwijsgrond hebben. Zodat ook de pedagogische aanpak een langer leven beschoren is en kan omgezet worden in een duurzaam onderwijsbeleid ten aanzien van de betrokken educaties.

Het onderwijs heeft daarenboven een bijkomende vraag aan de educaties. Om de beperkte tijd en energie in het onderwijs optimaal te benutten, vraagt de school om de educaties af te bakken en zoveel mogelijk samenhang aan te brengen tussen de educaties onderling. Het moge duidelijk zijn dat mensenrechteneducatie, herinneringseducatie, vredeseducatie, ontwikkelingseducatie... nogal wat raakpunten hebben met elkaar. Door middel van sleutelbegrippen kunnen educaties worden afgebakend en verbindingen gelegd. In de tweede plaats kennen de educaties gemeenschappelijke doelen, waarden en perspectieven. Ook om die reden vraagt het onderwijs naar combinaties van educaties.

Binnen het Vlaams onderwijs wordt aan bovenstaande doelstellingen tegemoet gekomen door het V-DAG-pro-

ject. Tijdens de maanden april en mei wordt in samenwerking met de diverse historische sites en alle Vlaamse provincies een educatief project gehouden. Centraal staat de datum van 8 mei. Herinneringseducatie heeft in het project een belangrijke plaats. We zien dat onder impuls van V-DAG de kwaliteit van het onderwijsaanbod in de diverse sites groeit. Toch vinden we in het V-DAG-project evenzeer activiteiten en programma's die aandacht besteden aan de democratische samenleving, mensenrechten, vooroordelen en discriminatie.

Dit is mogelijk omdat binnen het V-DAG-project niet enkel een breed netwerk van samenwerkingen is opgebouwd maar dat in de doelstellingen van het project op zoek werd gegaan naar samenhang tussen de diverse educaties. De jeugdvoorlichting over de Wereldoorlogen wordt aldus verbreed naar hedendaagse vormen van vredeseducatie. Een principe en een praktijk die ook in de ons omringende landen in steeds toenemende mate aanwezig is.

HERINNERINGSEUCATIE : EEN PEDAGOGISCHE VERKENNING

De Duitse filosoof Adorno schreef in 1966, ruim twintig jaar na de Tweede Wereldoorlog : «Dat Auschwitz niet nog eens zal voorkomen, is de allereerste eis die men aan opvoeding dient te stellen»¹. Veel leerkrachten hebben later met hem de vraag gesteld : «Wat kunnen mensen leren van de gebeurtenissen uit het verleden voor nu en voor de toekomst ?». Ze antwoorden bijna allemaal positief op de vraag of het zinvol is om leerlingen te betrekken bij de geschiedenis en de gevolgen van de Wereldoorlogen. Maar dan luidt de volgende vraag : Hoe kunnen we dat nu concreet vorm en inhoud geven in het onderwijs ? In dit onderdeel willen we zoeken naar een antwoord op deze vraag.

VAN GESCHIEDENIS LEREN

We kunnen onze geschiedenis op verschillende manieren benaderen. De benadering van Adorno is er één van. «Het verleden», zegt hij, «moet zo verteld en verwerkt worden dat we kunnen leren hoe we op een meer humane manier met elkaar kunnen samenleven». Dit houdt in dat mensen zich door de eeuwen ontwikkelen en zich kunnen verbeteren door lessen te trekken uit het verleden. Op die wijze kunnen 'zwarte bladzijden' in de toekomst worden voorkomen.

Er zijn echter nogal wat mensen die zeggen dat het maar de vraag is of mensen iets van hun geschiedenis kunnen leren. Of de mensheid zich wel ontwikkelt en verbetert naar een grotere humaniteit in vergelijking met vroeger. Zij stellen dat mensen niet zo veel veranderen en dat we de geschiedenis niet vanuit het heden, maar wel zo objectief mogelijk moeten benaderen.

TOEN EN NU

Dwars door deze twee benaderingen lopen nog fundamenteeler verschillen. Deze kunnen we benoemen als de deficietopvatting (deficiet : tekort) en de differentopvatting (different : verschillend)².

Met een deficietopvatting bekijken mensen de geschiedenis vanuit het tekort. Men neemt het heden als uitgangspunt en men gaat er van uit dat de mensen van nu humaner en beschaafder zijn dan vroeger.

Bij de differentopvatting gaat het om het verschil. Men constateert dat het leven toen anders was dan nu, zonder dat men wil zeggen dat het leven vroeger slechter was en nu veel beter.

Beide benaderingen in hun uiterste vorm hebben grote nadelen. De deficietopvatting stelt de normen en waarden van het heden boven die van vroeger. Onze huidige manier van leven is als het ware het enige criterium om naar het verleden te kijken.

Bij de differentopvatting ligt dat heel anders, maar een belangrijk probleem dat zich hier voordoet is dat we geneigd zijn om helemaal geen waardering meer te geven aan gebeurtenissen in het verleden in relatie tot het heden. Dat kan er toe leiden dat we ook gebeurtenissen in het verleden, zoals de Tweede Wereldoorlog, en de oorlogen van nu gaan relativiseren en wellicht op een onverschillige manier gaan benaderen. «Oorlog is er altijd geweest en zal er ook altijd wel zijn». Met zo'n gelaten houding kunnen we nauwelijks perspectief in het onderwijs brengen en geschiedenisonderwijs wordt een treurige bezigheid.

PEDAGOGISCH PERSPECTIEF

Voor opvoeders bieden beide opvattingen, indien ze extreem doorgetrokken worden, geen perspectief. Leerlingen vertellen en laten ontdekken dat het vroeger allemaal minder en

slechter was en dat mensen in de loop der eeuwen verbeterd zijn, geeft geen antwoorden op de indringende vragen waar we in het heden mee geconfronteerd worden. Maar het is ook weinig hoopgevend om met leerlingen geschiedenis te benaderen als een volstrekt ondoorzichtige cirkelgang van gebeurtenissen, waar we niets aan kunnen doen dan alleen maar gelaten afwachten en ondergaan.

Het initiatief tot V-dag gaat ervan uit dat mensen van nu wel kunnen leren van gebeurtenissen uit het verleden, maar dat dit niet wil zeggen dat zij dan vanzelfsprekend in staat zijn om een betere samenleving te maken. Deze keuze sluit ook nauw aan bij de pedagogische opdracht die in tal van onderwijsleerplannen onder woorden is gebracht. Om in onze samenleving te kunnen leven hebben we heel veel soorten basiskennis en tal van gereedschappen nodig. Dat wil onder andere zeggen dat leerlingen op school ook kunnen leren en ervaren hoe mensen op een humane wijze met elkaar kunnen samenleven.

VERHALEN EN FEITEN

Om een zinvolle verbinding tussen het verleden en het heden te leggen, willen we in het onderwijs verder gaan dan alleen het weergeven van feiten. Het antwoord op de vraag : «Hoe heeft de vernietiging van de joden nu feitelijk plaats gevonden ?» is uiterst belangrijk voor leerlingen. De vraag die daar onlosmakelijk mee verbonden moet worden, zou moeten luiden : «Wat zijn mensen voor wezens dat zij in staat zijn tot het bedenken en uitvoeren van zo'n geraffineerde vernietiging van andere bevolkingsgroepen ?»

Indien we alleen de vraag naar de feiten stellen, blijft geschiedenis ver van ons afstaan. Het blijft een gebeuren dat buiten om ons in een ver verleden heeft plaatsgevonden. Die andere vraag, naar de menselijke (on)mogelijkheden, is antropologisch van aard en van alle tijden. Het is een vraag die de historische feiten overstijgt. Dat heeft tot gevolg dat wij ons niet als toeschouwers buiten de geschiedenis van toen kunnen plaatsen, maar er middenin staan.

HERDENKEN EN VIERN

Het kennismaken van de gebeurtenissen die tijdens de Wereldoorlog(en) plaatsvonden kan ons meer inzicht bieden in ons eigen denken en handelen. Het herdenken van de Wereldoorlog is dan niet iets van vroeger. Niet iets waar we

alleen maar even bij stilstaan op een bepaalde datum om dan over te gaan tot de orde van de dag.

In de afgelopen jaren is zichtbaar geworden dat de belangstelling voor deze gedenkdagen sterk toeneemt. Dat zou wel eens te maken kunnen hebben met het groeiend besef dat de Wereldoorlog wel geschiedenis is, maar dat het herdenken van de slachtoffers en het vieren van de bevrijding actueler zijn dan ooit. Voor steeds meer mensen is het herdenken een actief proces van herinneren voor de toekomst. Het is een herdenken met de ogen open voor de schendingen en de bescherming van de mensenrechten toen, nu en in de toekomst.

MENSENRECHTEN

De viering van de bevrijding kan in een actueel kader geplaatst worden door de koppeling met het thema 'mensenrechten'. Deze zogenaamde fundamentele rechten vormen de beginselen van een menswaardige samenleving die vastgelegd zijn in de grondwet en in internationale verdragen, zoals het Europees Verdrag voor de Mensenrechten, het Handvest voor de mensenrechten van de Verenigde Naties en het Internationale Verdrag inzake burgerrechten en politieke rechten.

Fundamentele rechten zijn hogere rechten, waaraan de regels en de wetten van de overheden onderworpen zijn en waarop ieder individu een beroep kan doen. De grondrechten, zoals opgenomen in de grondwet, zijn voortgekomen uit onze (culturele) geschiedenis en daarom anders geformuleerd dan grondrechten in een andere cultuur. Zo is de vrijheid van godsdienst (en levensovertuiging) in West-Europa één van de oudste grondrechten. In de voormalige Sovjet-Unie is dit recht pas in 1990 in de grondwet opgenomen.

INZET VAN MENSEN

Achter het formuleren van mensenrechten gaan normen en waarden, een mens- en maatschappijbeeld schuil. In de formulering van fundamentele rechten zien we dat ook terug. In Westerse landen staat het individu centraal. In veel zogenaamde ontwikkelingslanden de gemeenschap. In etnisch heterogene groepen in het onderwijs kan het boeiend zijn om de grondrechten van verschillende samenlevingen te onderzoeken en na te gaan welke geschiedenis hieraan verbonden is. Ook aan het vastleggen van men-

senrechten, die zo universeel lijken, ligt een niet eenvoudige discussie ten grondslag. Wanneer we dicht bij huis blijven en kijken naar de grondrechten, zoals vastgelegd in de grondwet, moeten we vaststellen dat de wording en instandhouding van grondrechten een actieve inzet van mensen vraagt.

Tot de belangrijkste fundamentele rechten in onze samenleving behoren het recht op vrije meningsuiting en de vrijheid van godsdienst en levensovertuiging. Tijdens de Tweede Wereldoorlog werd door het nazi-regime een streep door deze grondrechten gehaald. Burgers werden niet meer beschermd tegen de maatregelen van het toen heersende gezag. Toch waren er mensen die zich bleven beroepen op hogere rechten van Vrijheid en Gelijkheid. We denken hierbij niet alleen aan het georganiseerd verzet maar ook aan de vele voorbeelden van burgerlijke moed van gewone mensen.

VERANTWOORDELIJK

Aan fundamentele rechten zijn tal van andere rechten verbonden zoals de vrijheid van drukpers en de vrijheid van vergadering.

Fundamentele rechten hebben ook een andere kant. Ze roepen verplichtingen op, of beter gezegd : ze maken mensen verantwoordelijk voor elkaar. De bescherming van fundamentele rechten in ons land en ook daar buiten is een verantwoordelijkheid van alle mensen. We kunnen het bijvoorbeeld niet alleen overlaten aan organisaties als *Amnesty International*. De overheid heeft een belangrijke taak om de rechten die vastgelegd zijn in de grondwet, te handhaven en mensen te beschermen indien hun rechten bedreigd worden. Een overheid kan niet veel bereiken zonder mensen die zich inzetten. Iedereen heeft er dus mee te maken. Fundamentele rechten vragen om kleine en grote mensen die ze dragen in hun denken en handelen.

MAATSCHAPPELIJK KRACHTENVELD

De geschiedenis van de Wereldoorlog in relatie tot de actuele bescherming en de schendingen van fundamentele rechten heeft grote gevolgen voor opvoeding en onderwijs. Bijna dagelijks worden kinderen en jongeren geconfronteerd met mondiale vraagstukken en problemen. Oorlogen, milieurampen, hongersnood en schendingen van mensenrechten.

Volgens de Amerikaanse mediasocioloog Neil Postman ondergaat het pedagogisch klimaat grote veranderingen door de moderne massamedia. Hij stelt dat met de opkomst van deze media het onderscheid tussen kinderen en volwassenen wegvalt. De massamedia openbaren ‘alles aan allen’ zonder onderscheid te maken naar leeftijd of ontwikkelingsniveau. Opvoeding was vroeger voornamelijk gericht op het overdragen van kennis en levenservaring op kinderen. Met het stijgen van de leeftijd werden levenservaringen en geheimen voor kinderen ontsluitend. Zo groeiden ze naar volwassenheid. Kinderen en volwassenen leefden als het ware in twee onderscheiden werelden : een jeugdland en een volwassenenland³. Het jeugdland is met de komst van de massamedia bijna geheel verdwenen. Opvoeden en onderwijzen is daardoor veel minder een eenzijdig overdragen van kennis en levenswijsheid door volwassenen aan kinderen, maar meer een proces van kinderen en volwassenen samen.

ZINGEVINGSVRAGEN

Bij het herdenken als onderwijsactiviteit kunnen we niet om levensvragen heen. De school staat voor de taak om samen met leerlingen vaardigheden te ontwikkelen die hen in staat stellen om menswaardig te leven. Dan gaat het om het onderzoeken en beleven van de menselijke mogelijkheden en onmogelijkheden in het verleden en in het heden. Leerlingen ontdekken dat de oorlog van toen en de schendingen van fundamentele rechten van nu mensenwerk is. Ze leren dat het maken van vrede, en het respecteren van fundamentele rechten voortkomt uit het handelen van mensen.

VREDE LEREN

We kunnen van de geschiedenis veel leren indien we de feiten van toen bevragen op deze menselijke facetten. In het boek *Buigen in Jappenkampen* zegt Lydia Chagoll, overlevende van de Japanse kampen, het als volgt :

«De bestudering van het gedragspatroon tijdens de Tweede Wereldoorlog leek mij noodzakelijk. Noodzakelijker dan de juiste kennis van data en veldslagen. Dieper ingaan, weten waarom een mens een medemens mensenwaardig acht.(...)».

De Nederlandse mevrouw B. Polak-Biet, die tijdens de Tweede Wereldoorlog betrokken was bij het verzet, sluit daar

in andere bewoordingen op aan. Zij benoemt de menselijke mogelijkheden om lief te hebben en om te haten.

«Zelfs als we alle moeilijke omstandigheden in aanmerking nemen, dan vragen we ons nog af : Wanneer wordt een gewoon mens een onmens ? Nooit kan ik meer zingen als vroeger : ‘de mens is goed’. Wel besef ik dat omstandigheden, opvoeding en karakter het slechte of het goede in mensen naar voren kunnen brengen. Bij al het onnoemlijk leed dat de oorlog bracht is het ook de vriendschap en onbaatzuchtigheid en hulp die in die tijd naar voren kwam⁴».

INZICHT

In deze gedachten wordt gesteld dat de omstandigheden belangrijke factoren zijn die het slechte en het goede in mensen naar voren kunnen brengen. In onderwijs en opvoeding kunnen kinderen en jongeren ontdekken dat zij beide elementen in zich verenigen. Hoe zij zich kunnen inzetten voor een meer vreedzame samenleving. Door kennis en inzicht te verwerven in de achtergronden van de verschikkingen die mensen elkaar konden en kunnen aandoen, maar ook in de bevrijdende mogelijkheden die mensen van alle tijden met elkaar hebben gedeeld. Vrede kan je leren.

VAKKEN EN EDUCATIES

Er zijn vele soorten educaties, die echter niet op elke onderwijsinstelling in dezelfde mate aan de orde komen. We kunnen bijvoorbeeld denken aan Shoah-educatie, Vredeseducatie, Media-educatie, Ontwikkelingseducatie, Milieu-educatie en Mensenrechteneducatie. Meestal krijgen de educaties vorm in projecten waarin thema's centraal staan⁵. Educaties hebben meestal betrekking op een maatschappelijk probleem en dagen ons uit om in te gaan op levensvragen. Ook het herdenken in relatie tot de hedendaagse thematiek van fundamentele rechten is een educatie. Als dusdanig is het zinvol om het als onderwijsactiviteit niet te beperken tot één vak maar als een mogelijke doelstelling in te schrijven in het schoolwerkplan.

EDUCATIES

Doordat de educaties zijn gericht op het verbeteren van een maatschappelijke situatie of op het voorkomen van nog erger, lopen we het risico dat de onderwijsdoelen negatief worden geformuleerd. We willen iets vermijden of ver-

beteren en dat kan tot gevolg hebben dat we het niet-humane en het problematische in onze (wereld)samenleving als uitgangspunt nemen. Dat zien we bijvoorbeeld het sterkst in de begrippen anti-discriminatie-onderwijs of anti-racistisch onderwijs. Ook bij mensenrechteneducatie staan de schendingen van de mensenrechten uit het verleden en het heden vaak centraal.

Het anti-karakter van de educaties beperkt onze mogelijkheden omdat het vaak sterk moralistisch getint is. Leerlingen worden niet uitgedaagd om vragen te stellen aan zichzelf, over de geschiedenis en actuele ontwikkelingen omdat het antwoord als het ware al klaar ligt. Zinvoller is het om de doelstellingen positief te formuleren. De educatie Wereldoorlog-Heden is er dan op gericht dat leerlingen kennis en inzicht verwerven in de mogelijkheden van mensen en vaardigheden oefenen om vreedzaam te kunnen samenleven. De keuze voor een positief uitgangspunt wil niet zeggen dat we de verschrikkingen van toen en van nu moeten omzeilen of mooier moeten verpakken. We moeten er ons wel van bewust zijn dat educaties waarin de actuele problemen en bedreigingen het uitgangspunt zijn, beginnen met een stap achteruit. Het is zeer de vraag of mensen kunnen leren een bijdrage te leveren aan een meer humane samenleving door hen alleen te wijzen op de onmenselijke gebeurtenissen van toen en van nu.

NIET SLECHTS HET EXTREME TONEN

Abram⁶ duidt aan dat het benadrukken en uitvoerig vertonen van de menselijke wreedheid van toen en nu ook een fascinerende uitwerking kan hebben op mensen en zelfs aanleiding tot navolging kan zijn. Daden van geweld en beelden van menselijke ellende zijn voor mensen niet altijd afstotend. Denk bijvoorbeeld aan de veel bekeken (teken)films waar geweld als enige oplossing voor conflicten gepresenteerd wordt. Of aan de populariteit van televisieseries waarin de verschrikkingen van oorlog overgoten worden met een saus van heroïek en kameraadschap. Daar komt nog bij dat het vertonen van de extreme wreedheid van toen en misdaden tegen mensen van nu er toe bijdraagt dat de kleine wreedheid minder erg gaat lijken. Het inzicht in het waarom en waartoe van dit menselijk gedrag ontbreekt. Daardoor kijken we er als buitenstaander naar, vaak met de gedachte : «Het is allemaal zo ontzettend erg, het is onvoorstelbaar» of : «Maar gelukkig zijn wij zo slecht niet».

Veel leerkrachten kiezen er dan ook voor om terughoudend te zijn met het tonen van schokkende beelden en foto's uit de Tweede Wereldoorlog, hoe waarheidsgetrouw deze ook zijn. Daarnaast is het ook van belang dat we leren omgaan met de televisiebeelden over geweld en schendingen van mensenrechten die nu plaatsvinden.

JODEN MEER DAN SLACHTOFFERS

Hierop aansluitend is de discussie over de wijze waarop de geschiedenis van de jodenvervolging in het onderwijs aan de orde komt, van belang. Veruit de meeste mensen denken bij het woord 'jood' aan de vernietigingskampen van de Tweede Wereldoorlog. Deze herinnering is realiteit maar we moeten voorkomen dat de joden in het onderwijs alleen maar als slachtoffer gezien worden. Er zijn ook veel verhalen van joods verzet, bijvoorbeeld in het getto van Warschau en ook in België. Geef de leerlingen daarom ook inzicht in de wijze waarop zij zich verzet hebben en laat ze ook iets ontdekken over de joodse cultuur. Het Joods Museum van België besteedt in zijn tentoonstelling niet enkel aandacht aan de oorlog en de vervolging van joden maar ook aan de joodse cultuur en wijze van leven.

ZINGEVEND KADER

Uitgaande van de leerlingen kunnen we doelstellingen ontwerpen die inzicht geven in en betrokkenheid vragen bij de menselijke aspecten van toen en van nu. Het zingevend kader bevat de volgende mogelijke doelstellingen⁷ :

1. De leerlingen leren de noodzaak inzien van kennis van zaken (voor zover mogelijk), alvorens tot oordelen over te gaan.
2. De leerlingen leren vooroordelen herkennen bij anderen en zichzelf.
3. De leerlingen leren dat vooroordelen tot discriminatie (of erger) kunnen leiden. En dat het ook omgekeerd kan verlopen : discriminatie die tot vooroordelen leidt.
4. De leerlingen leren hoe maatschappelijke processen individueel gedrag kunnen beïnvloeden. En ook hoe individueel gedrag maatschappelijke processen kan beïnvloeden.

5. De leerlingen leren zich te verplaatsen in de positie van mensen die anders denken, anders voelen en anders doen.
6. De leerlingen leren de waarde inzien van menselijkheid, tolerantie en respect tegenover andersdenkenden en van hen die kiezen voor een andere levensstijl. Leerlingen ontdekken ook de grenzen van menselijkheid, tolerantie en respect.
7. De leerlingen leren zorgvuldig om te gaan met mens en omgeving. Het gaat hier zowel om de natuurlijke als de culturele omgeving.

LEREN

De doelstellingen in het zingevend kader beginnen elk met het noemen van de leerlingen die iets leren. Het begrip 'leren' omvat een veelheid aan menselijke activiteiten van degene die leert. Het gaat bijvoorbeeld om kennen, herkennen, kunnen, benoemen, ervaren, ontdekken, beleven, keuzen maken, inzicht hebben, handelen en beïnvloeden. Begrippen die we in de didactiek benoemen als kennis-, vaardigheids- en houdingsdoelen.

Wanneer het gaat om actuele vraagstukken in relatie tot de Wereldoorlog, dan is kennis over de achtergronden en oorzaken van groot belang. Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen vaardigheden oefenen om deze kennis toe te passen in hun eigen omstandigheden. We spreken in dit verband ook wel van handelingsperspectieven. De nadruk leggen op één van de drie doelstellingen brengt het leerproces uit balans. Kennis verwerven over andere culturen is zeer belangrijk want zonder kennis blijven vooroordelen bestaan en die kunnen aanleiding zijn tot discriminatie. Maar kennis alleen leidt nog niet tot betrokkenheid, tot de ontdekking van de verrijkende en verrassende elementen in die andere cultuur. Ontdekking van en ontmoeting met de wijze waarop mensen samenleven en zin geven aan hun bestaan kan tot herkenning leiden bij leerlingen. En op deze wijze kunnen houdingen en vaardigheden geoefend worden.

VRAGEN STELLEN

Eén van de belangrijkste gereedschappen in de educaties is het stellen van vragen. Het is merkwaardig dat het stellen van vragen door velen gezien wordt als een teken van dom-

heid. Terwijl juist leerkrachten en leerlingen die vragen stellen aan zichzelf, aan elkaar, aan de geschiedenis en aan het heden, levende illustraties zijn van wijsheid. Het aanreiken van veelzijdige informatie vanuit een persoonlijke betrokkenheid daagt leerlingen uit om vragen te stellen.

EMOTIES

De verhalen over gebeurtenissen van toen en van nu roepen bij leerlingen vaak onzekerheid op. Deze onzekerheid is een fundamenteel moment in het leerproces omdat het vragen oproept en aanzet tot het bepalen van een andere houding. We zouden ook kunnen zeggen, dat de confrontatie met de feiten en de menselijke gedragingen van toen en nu een breuk teweegbrengt in ons denken. Deze onzekerheid of breuk mag in een onderwijssituatie niet tot een crisis leiden zonder enig perspectief. Want dan gaan we tegen de beoogde doelstellingen in. Wanneer een situatie bij leerlingen geen vragen oproept maar alleen verslagenheid en emoties, dan is er geen sprake meer van betrokkenheid en stagneert het leerproces.

IDENTIFICATIE

Bij herinneringseducatie gaat het om de betrokkenheid van leerlingen bij de thematiek van Toen en Nu. Leerlingen leren zich te verplaatsen in de positie van andere mensen. We zien bijvoorbeeld dat leerlingen vergelijkingen maken met zichzelf en hun eigen manier van leven. Dat is tot op zekere hoogte een goede zaak. Het is niet zinvol dat leerlingen zich volledig identificeren, indien dat al mogelijk zou zijn. Indien zij zich verplaatsen in de situatie van andere mensen, blijven zij zichzelf en blijft de ander de ander. Bij identificatie vallen beiden samen. Het 'zich verplaatsen' is pas dan zinvol indien we beseffen en ervaren dat het verschillend zijn van mensen de meest wezenlijke overeenkomst is.

BEWUST WORDEN

Soms wordt er bij educaties gesproken van 'we gaan de leerlingen bewust maken' van een bepaald probleem. Zo werkt het niet. Het is niet de leerkracht die de houdingen van de leerlingen 'maakt'. Het zijn de leerlingen die persoonlijk betrokken raken door een ontdekking, een ontmoeting en zich zo bewust worden van de eigen mogelijkheden. Dit leerproces is bovendien wederkerig. Dat betekent dat we aan de

woorden 'de leerlingen leren' kunnen toevoegen : 'de opvoeder leert'. Want ook leerkrachten bevinden zich in een leerproces om vooroordelen te herkennen bij zichzelf en bij anderen. Ook opvoeders leren en ontdekken steeds weer hoe maatschappelijke processen mensen kunnen beïnvloeden en hoe dit andersom kan verlopen.

Bij het onderwijs Wereldoorlog-heden gaat het er om dat we leerlingen niet leren WAT ze moeten denken maar DAT ze zelf moeten nadenken. Niet de methode of de docent vertelt hen precies wat te denken, wat goed en fout is. De methode, de leraar draagt kennis aan en stimuleert de oordeelvaardigheid van de leerlingen, zodat zij zelf leren denken.

ZINVOLLE VERBANDEN

Het is heel belangrijk om goede verbanden te leggen tussen de leefwereld van de leerlingen en de maatschappelijke vraagstukken. Daarbij moeten we erop letten dat we geen onafwendbare en causale verbanden aanbrengeen tussen actuele ontwikkelingen en historische gebeurtenissen. De leerlingen kunnen bijvoorbeeld ontdekken dat vooroordelen tot discriminatie kunnen leiden. In de geschiedenis heeft dat geleid tot onderdrukking van mensen en tot vernietiging van hele bevolkingsgroepen. Indien we nu het verband tussen de eigen leefwereld van de leerling en de historische gebeurtenis onzorgvuldig leggen, zou dat onnodig angsten en misverstanden teweeg kunnen brengen. Bijvoorbeeld bij allochtone leerlingen, die vooroordelen over zichzelf herkennen en vormen van discriminatie hebben meegemaakt. Het kan verstikkend zijn om te direct de relatie tot het heden te leggen. Dan lijkt het alsof er geen ontspanningsmogelijkheid meer is. Dat de geschiedenis zich, als het ware los van mensen, onherroepelijk herhaalt en dat niemand daar invloed op kan hebben. Het is van belang dat de leerlingen ontdekken dat vooroordelen en discriminatie niet automatisch leiden tot massale vernietiging.

Want mensen maken geschiedenis en geschiedenis maakt mensen. Het is zinvol om naast de hoofdlijnen uit de geschiedenis ook verhalen van mensen over het leven van alledag, over hun sterke en zwakke kanten aan de orde te stellen. Door bijvoorbeeld ook aandacht te schenken aan de sociale en economische achtergronden van het ontstaan van het nationaal-socialisme. In het algemeen is het beter enkele kleine onderdelen te behandelen die de veelzijdig-

heid laten zien dan een lange serie lessen te geven uitsluitend over de helden of de slachtoffers.

VERBORGEN LEERPLAN

De leeromgeving en de persoonlijkheid van de leerkracht zijn dus ook belangrijke bronnen van leren. Vaak zonder dat wij ons daarvan bewust zijn. De wijze waarop wij met vooroordelen en discriminatie omgaan, onze openheid en de bereidheid om te durven leren, is voor de leerlingen heel leerzaam. We spreken in dit verband wel van het verborgen leerplan, waar soms meer invloed van uitgaat dan van al die prachtige doelstellingen⁸. Een verborgen leerplan staat niet op papier maar is wel in de school aanwezig, bijvoorbeeld in de omgang met elkaar en de ‘verborgen’ normen en waarden in schoolregels, omgangsvormen en methoden.

SCHOLEN VOOR DE TOEKOMST

De vragen die we aan het begin van dit artikel hebben gesteld, over het waarom en het hoe van herdenken, zijn niet eenvoudig te beantwoorden. We hebben geprobeerd in dit hoofdstuk duidelijk te maken dat herdenken als onderwijsactiviteit pas mogelijk is indien we ons verleden serieus nemen en betrekken op ons samenleven van nu. De vragen van de leerlingen stellen ons voor die opgave. ‘Waarom zijn er steeds oorlogen?’; ‘Zijn mensen wel verbeterbaar?’; ‘Kan de geschiedenis zich herhalen?’

We hebben vastgesteld dat wij de geschiedenis met ons meedragen in ons denken en handelen. Het is belangrijk dat wij begrip krijgen voor het menselijk handelen in het verleden om zo inzichten te verwerven in onze eigen leefwereld en de wereldsamenleving van nu. Op die manier kunnen scholen voor de toekomst ontstaan.

NOTEN:

- ¹ Adorno, Th. W. (1971). *Opvoeden tot mondigheid*. Spectrum, Amsterdam.
- ² De begrippen zijn ontleend aan de culturele antropologie en worden ook gebruikt in het kader van intercultureel onderwijs.
- ³ Dasberg L. (1984), *Grootbrengen door kleinhouden: Als Historisch verschijnsel*. Meppel: Boom.
- ⁴ Handboek '91, Nationaal Comité 4 en 5 mei. p.75.
- ⁵ In 'Met het oog op de educaties' wordt schematisch het verband weergegeven tussen ontwikkelingseducatie, intercultureel onderwijs en milieu- en natuur-educatie.
- ⁶ Abram, I.H.B. (1987), *Lesgeven over de Jodenvervolgung 1933-1945*, 1987. pag. 31, Hooghalen: Herinneringsmuseum Westerbork.
- ⁷ Tuinier, Jan Durk ((1993), *Herinneren voor de Toekomst: De relatie Tweede Wereldoorlog-Heden*. Utrecht, p. 36.
- ⁸ De term verborgen leerplan is ontleend aan 'hidden curriculum', een fenomeen dat in de jaren zeventig uitvoerig onderzocht is door het Britse onderzoeksinstituut CCCS in Birmingham.

Frank CAESTECKER

Doctor en Hoogleraar

aan de EHSAL.

1 Dit artikel is gebaseerd op ons wetenschappelijk onderzoek naar het Belgisch en Europees vreemdelingenbeleid, waarin het beleid tegenover de joodse migratie een belangrijke rol speelt. De geïnteresseerde lezer kan de resultaten van dit onderzoek terugvinden in de volgende publicaties: *Het Vluchtelingenbeleid in België, 1945-1980*. Brussel: VUBPRESS, 1992, 166 p.; *Ongewenste gasten, joodse vluchtelingen en migranten in de dertiger jaren*. Brussel: VUBPRESS, 1993, 303 p. en *Alien Policy in Belgium, 1840-1940. The Creation of Guest Workers, Refugees and Illegal Aliens*. Providence-Oxford: Berghahn Books, 2000, 450 p.; *Holocaust Survivors in Belgium, 1944-1949. Belgian refugee policy and the tragedy of the Endlösung?* Tel Aviver Jahrbuch für Deutsche Geschichte, XXVII, 1998, pp.353-381; *Refugee policy in Western European States in the 1930s: A Comparative Analysis*. (met Prof.B.Moore). IMIS-Beiträge, 1998, 7, pp.55-103.

Joodse vluchtelingen in West-Europa voor en na de Holocaust (1933-1950)¹

Deze bijdrage illustreert in drie afleveringen hoe de joden die de nazivervolging ontvluchtten in West-Europa, en vooral in België, werden onthaald. Een onthaal dat, voor de wijze waarop wij vandaag de dag de jodenvervolging beschouwen, soms onbegrijpbaar is. Het weinig gastvrije onthaal dat deze joodse vluchtelingen te beurt viel, illustreert in zekere mate het toenmalige onbegrip van de holocaust of de onwil om rekening te houden met het vernieuwende van de nazivervolging.

1933-1938

In maart 1936 worden Levy Arthur, Loewenthal Walter en Heinrich Bell gearresteerd in Brussel als illegalen. De volgende dag worden ze onder escorte van de Rijkswacht in een cellulaire treinwagon gerepatrieerd naar Duitsland. Heinrich Bell is lid van de *Deutsche Kommunistische Partei* en zijn uitwijzing geeft aanleiding tot massaal protest in België. Het hoofd van de Staatsveiligheid, Robert de Foy is gedwongen te onderhandelen met nazi-Duitsland om Heinrich Bell terug in België te krijgen. Na een week staat Heinrich Bell opnieuw in België. Hij wordt erkend als politiek vluchteling en kan in België blijven. De lotgevallen van de twee joden Levy Arthur en Loewenthal Walter zijn slechts een voetnoot in dit verhaal. Er wordt nauwelijks geprotesteerd tegen hun uitwijzing.

De beslissing van de toenmalige Belgische autoriteiten om de twee joodse vluchtelingen Levy Arthur en Loewenthal Walter terug te sturen, wordt de dag van vandaag op onge-

loof onthaald. Hoe durfden ze deze vluchtelingen terugsturen naar nazi-Duitsland?

Vandaag beschouwt men de joodse vluchtelingen uit nazi-Duitsland als de vluchtelingen bij uitstek. Zo trok in 1995 een parlementslid van Ecolo in het Belgische parlement een parallel tussen het huidige restrictieve vluchtelingenbeleid en het beleid tegenover joodse vluchtelingen in de jaren '30. De toenmalige minister van Binnenlandse Zaken Vande Lanotte eiste dat het parlementslid zijn woorden introk. De vergelijking was immers onaanvaardbaar voor de minister. Echte vluchtelingen -zoals de joodse vluchtelingen het waren- krijgen altijd asiel in België. Het parlementslid trok zijn woorden terug. Hij gaf toe dat de vergelijking wat overtrokken was.

Uit deze discussie blijkt dat men vandaag de joden uit nazi-Duitsland als de vluchtelingen bij uitstek beschouwt. Als men de joden uit nazi-Duitsland geen asiel toekent wie dan nog wel? Deze visie op de joodse vluchtelingen uit nazi-Duitsland is gegroeid uit de ervaring van de holocaust. De collectieve moord op de joden is evenwel niet het juiste perspectief om de ervaring van de jaren '30 te begrijpen. Het onthaal van joodse vluchtelingen uit nazi-Duitsland in de jaren '30 mag niet gezien worden in het licht van de holocaust. Men hoort dit beleid te analyseren binnen de specifieke dynamiek van het anti-joodse beleid in nazi-Duitsland. De etnische zuivering (*ethnic cleansing*) van nazi-Duitsland moest toen gebeuren via hun emigratie. In de jaren '30 staat de uitstoting, niet de uitroeiing van de joden op de agenda van de nazi's. In de periode van 1933, de machtsovername van Hitler, tot 1938 worden de joden in Duitsland uit het openbaar leven verwijderd, zijn ze slachtoffer van terreur en boycot. Er is evenwel nog geen sprake van een systematische, rechtlijnige vervolging door de overheid.

Na de machtsovername van Hitler ontvluchtten vele duizenden nazi-Duitsland. Om toegang te krijgen tot het Belgische grondgebied moesten zij voorzien zijn van een visum. Reeds in juni 1933 had de Belgische ministerraad duidelijk haar standpunt bepaald: «*il y a lieu de ne pas se montrer trop accueillant pour les juifs allemands*». Slechts zelden worden visa uitgereikt aan joden uit nazi-Duitsland, zij 'misbruiken' deze visa immers om zich in België te vestigen. Illegale immigratie is veelal de enige manier om nazi-Duitsland te verlaten. De grenswachten weigeren even-

wel de toegang tot alle Duitsers, zijnde joden of niet-joden die geen visum hebben. Aan de grens tellen humanitaire overwegingen niet mee, de grensbewaking is een dam tegen ongenode immigratie. Joodse vluchtelingen die de grenswachten hebben verschalkt en op illegale wijze in België verblijven, worden aangemaand het land te verlaten. Frankrijk daarentegen stelt zijn grenzen open voor de joodse vluchtelingen uit nazi-Duitsland in de lente van 1933, maar de Franse autoriteiten komen daarop snel terug. Tussen de zomer van 1933 en november 1934 sluit Frankrijk zich stap na stap aan bij de Belgische restrictieve houding met als ingrediënten een restrictief visa-beleid, een stricte grenscontrole en het uitreiken aan illegaal ingeweken immigranten van bevelen om het land te verlaten. Ook Nederland en Zwitserland, landen waar geen visum wordt vereist van Duitsers bij immigratie, gaan de restrictieve toer op. Joodse vluchtelingen worden in deze beide landen de toegang tot enige economische activiteit ontzegd, en wanneer ze behoeftig worden, worden ze bedreigd met uitwijzing.

Maar in alle betrokken landen kunnen joodse vluchtelingen rekenen op een zekere clementie. Indien de joodse hulpcomités in Parijs, Brussel, Zurich, Basel, Amsterdam en Antwerpen zich bereid verklaren om de tijdelijke opvang van een joodse vluchteling te verzorgen en zijn verdere emigratie te organiseren, wordt zijn uitwijzingsbevel verlengd. Het integraal uitbesteden van de opvang van deze vluchtelingen aan de joodse caritatieve organisaties stelt de overheid in staat de joodse vluchtelingen volledig uit te sluiten van het economische leven. Door slechts tijdelijke verblijfsvergunningen uit te reiken, kan ook de doorstroming van deze Duitse joden naar een definitief immigratieland verzekerd worden. Dit vluchtelingenbeleid kost de schatkist niets.

De joden worden in de regel niet erkend als vluchtelingen. De communist Heinrich Bell wordt bij zijn terugkeer uit nazi-Duitsland als een echte vluchteling beschouwd. Hij krijgt een permanente verblijfsvergunning want zijn leven en vrijheid is immers in gevaar in nazi-Duitsland. De joodse vluchtelingen worden in de regel het statuut van vluchteling geweigerd, men meent dat het slachtoffer zijn van de antisemitische politiek in nazi-Duitsland geen voldoende reden is om het vluchtelingenstatuut te verdienen. Deze vervolging ondermijnt enkel de socio-economische positie, maar brengt de vrijheid van de joden niet in gevaar. Joodse vluchtelingen worden beschouwd als economische

vluchtelingen die door emigratie vooral hun economische toestand willen verbeteren. Dat de slechte economische situatie van de joden in Duitsland geïnitieerd wordt door het nazi-regime via raciaal gemotiveerde ontslagen, straatterror en boycotacties, wordt erkend en levert de joodse vluchtelingen een tijdelijk verblijf op, maar geen definitief verblijf. De vervolging in nazi-Duitsland bedreigt hun leven en vrijheid niet. Joodse vluchtelingen worden slechts gedoogd, zij worden niet beschouwd als politieke vluchtelingen, als vluchtelingen *sensu stricto*, maar als vluchtelingen *sensu lato*, als gewone vluchtelingen.

Cruciaal in het erkennen van de joden uit nazi-Duitsland als vluchtelingen *sensu lato*, als gewone vluchtelingen, is de aanbeveling door de joodse comités. De joodse hulpcomités ondersteunen niet zomaar elke jood uit nazi-Duitsland die zich bij hen aanbiedt. De comités hanteren stricte selectiecriteria voor de joodse vluchtelingen die zij onder hun hoede nemen. Sommige joden die emigreren uit nazi-Duitsland worden als vluchtelingen beschouwd, andere als emigranten. Enkel zij die effectief het slachtoffer zijn geweest van straatterror, ontslag en boycot kunnen rekenen op een ondersteuning. De joodse comités hebben Levy Arthur en Loewenthal Walter, de twee joden die in 1936 samen met Heinrich Bell worden uitgewezen niet aanbevolen aan de Belgische overheid. Zij komen dan ook niet in aanmerking voor een tijdelijk verblijf en hun uitwijzing lokt geen protest uit.

1938-1941

Na de *Anschluss* neemt het aantal joodse vluchtelingen sterk toe. Nazi-Duitsland radicaliseert haar antisemitische politiek. Zeker vanaf de *Kristallnacht* in November 1938 is de brutale uitstoot van joden het officiële beleid. Oostenrijkse en Duitse Joden hebben de keuze tussen de opsluiting in een kamp of het verlaten van het Duitse Rijk. Ook staat nazi-Duitsland aan het einde van de dertiger jaren met de ambitie om *judenfrei* te worden niet alleen, een aantal Oost-Europese landen denkt in dezelfde richting. De autoriteiten in West-Europa realiseren zich dat een gastvrij ontvangst van de joden die nazi-Duitsland opdringt aan haar buurlanden deze Oost-Europese landen zou kunnen brengen zich te ontdoen van hun duizenden joodse burgers.

Het sterk oplopende aantal vluchtelingen die illegaal de Duits-Belgische grens overschrijdt, maakt dat de Belgische overheid besluit om een einde te maken aan de faciliteiten voor joodse vluchtelingen. Met een kordaat beleid hoopt ze de illegale immigratie uit nazi-Duitsland een halt toe te roepen.

Zelfs aan de linkerzijde wordt het restrictief immigratiebeleid niet aangevochten. Zolang hun vluchtelingen, de politieke vluchtelingen niet naar het land van vervolging worden teruggestuurd kan een restrictief beleid hun goedkeuring verkrijgen. Willem Vanderveken, de secretaris van het Matteottifonds, stelt in *Le Peuple* van 29 augustus 1938: «*La Belgique a des raisons de se défendre contre une immigration systématique dirigée contre les intérêts vitaux du pays. Pas mal d'Autrichiens, dont le départ est souhaitée par Hitler, se sont prêtés à un véritable 'marché d'expatriement', et cela avec la complaisance, sinon la complicité, des chefs du Reich, et probablement aussi de certains policiers belges. Pareille émigration clandestine n'aura jamais notre appui. Elle bat en brèche l'édifice de protection que nous avons si péniblement édifié au profit de véritables réfugiés politiques*». De socialist Vanderveken, samen met vele anderen, stelt de massale immigratie van Joodse vluchtelingen voor als een bijna vrijwillige emigratie, gestimuleerd, niet afgedwongen door de nazi-autoriteiten. Deze campagne delegitimiseert de vlucht van de joden en maakt dat men hen kan behandelen als om het even welke illegale immigrant en hen dus ook terugsturen naar het land waar ze vandaan komen.

Tussen 3 en 24 oktober 1938 worden in Brussel 251 joodse vluchtelingen uit nazi-Duitsland gearresteerd en opgenomen in de gevangenis van Vorst. 151 van deze 251 worden onder escorte gerepatrieerd naar Duitsland of beter uitgeleverd aan nazi-Duitsland. Eén van deze gedwongen repatrianten is Kesselbrenner Israël, een Oostenrijkse arts van 27 jaar die Wenen is ontvlucht en hoopt in België een veilig onderkomen te vinden. Op 6 oktober 1938 wordt hij gearresteerd als illegale vreemdeling. Op 8 oktober 1938 wordt Israël Kesselbrenner opgesloten in een celwagon van een trein die vertrekt naar Duitsland. De rijkswachters die hem begeleiden, merken dat hij gif inneemt. Aan de laatste treinhalt voor de Duits-Belgische grens wordt hij geëvacueerd en opgenomen in een Belgisch ziekenhuis voor het leegpompen van zijn maag. Zijn wanhoopsdaad is

een belangrijk element in de publieke agitatie tegen de uitwijzing van joodse vluchtelingen uit nazi-Duitsland.

De publieke verontwaardiging, aangescherpt door de *Kristallnacht*, maakte dat de overheid moet verklaren dat joodse vluchtelingen niet meer worden teruggestuurd. Dit betekent dat teruggekeerd wordt naar het oude gedoogdenbeleid. Vanaf 24.10.1938 worden de illegaal ingeweken joodse vluchtelingen opnieuw gedoogd in België, zij krijgen een tijdelijke verblijfsvergunning ter voorbereiding van hun emigratie. Joodse vluchtelingen worden niet meer beschouwd als economische migranten, maar als personen op de vlucht voor vervolging die bescherming verdienen. Dit is uitzonderlijk in vergelijking met de Zwitserse, Franse en Nederlandse praktijk waar in de loop van 1938 de joodse vluchtelingen op steeds minder begrip kunnen rekenen. In maart 1938 krijgen enkel vluchtelingen uit nazi-Duitsland die in levensgevaar verkeren, nog toegang tot het Nederlandse territorium, in mei wordt dit aangescherpt tot imminent levensgevaar. Er wordt met twee maten gewogen wanneer in levensgevaar zijn wordt gedefinieerd. Zo bijvoorbeeld verkeert een jood, die naar een concentratiekamp wordt gestuurd, volgens de Nederlandse autoriteiten niet in levensgevaar. In feite wordt met deze formuleringen bedoeld dat enkel politieke vluchtelingen zich kunnen beroepen op asiel. Op 17 december 1938 wordt dit overduidelijk door de beslissing om de Nederlandse grens te sluiten voor joodse vluchtelingen. Ook de Zwitserse grens is ondertussen gesloten voor joodse vluchtelingen. Onder druk van de Zwitsers brengen de Duitse autoriteiten in de paspoorten van Duitse joden een 'J' aan en vanaf oktober 1938 moeten enkel Duitsers die door het nazi-regime als joden worden beschouwd een visum hebben voor Zwitserland. Deze J stelt de grensautoriteiten in staat de Duitse joden uit Zwitserland te weren. Ook Frankrijk verscherpt haar immigratiebeleid. Illegale immigranten, waaronder joodse vluchtelingen, worden vanaf mei 1938 hardhandig aangepakt met steeds hogere gevangenisstraffen en de *préfets* van grensdepartementen kunnen illegale immigranten, waaronder joodse vluchtelingen, de toegang tot Frankrijk ontzeggen.

In die vier landen blijven de slachtoffers van de racistische vervolging het voorrecht van het vluchtelingenstatuut ontzegd en dit ondanks het steeds brutaler staatsgeweld in nazi-Duitsland tegen hen. Ook na 1938 wordt slechts een kleine minderheid van de vluchtelingen uit nazi-Duitsland

-de politieke activisten- het vluchtelingenstatuut toegekend, terwijl de duizenden joodse vluchtelingen die de raciale vervolging in nazi-Duitsland ontvluchten, collectief uitgesloten blijven van het vluchtelingenstatuut.

Ook in België worden joodse vluchtelingen nog steeds niet als echte vluchtelingen beschouwd. Israël Kesselbrenner was bedreigd geweest in Wenen door de nieuwe nazi-autoriteiten. Enkel zijn vlucht had hem gevrijwaard van een opsluiting in een concentratiekamp. Na een behandeling in het ziekenhuis aan de Duits-Belgische grens wordt hem, in november dan toch, een (tijdelijke) verblijfstitel toegekend. Hij wordt evenwel niet erkend als vluchteling, alhoewel zijn leven en vrijheid in dezelfde mate als dat van Heinrich Bell bedreigd was. De Belgische definitie van volwaardige vluchteling gedurende de periode 1933-1937, de vluchteling *sensu stricto* wiens leven en vrijheid wordt bedreigd, wordt na 1938 hergedefinieerd tot de politieke vluchteling. De aard van de vervolging waaraan de asielzoekers blootstaan is nog nauwelijks een element van de definitie. Willem Vanderveke, de secretaris van het Matteotifonds, doet eind 1939 zijn beklag bij zijn partijgenoot, de socialistische minister van Justitie Eugen Soudan dat de Belgische verantwoordelijke instanties grove fouten maken bij het onderscheiden van de echte vluchtelingen van de andere asielzoekers. Vanderveke wijst er op dat deze instanties moeten nagaan of een emigrant zijn/haar land slechts omwille van raciale of economische redenen heeft verlaten of dat hij/zij op vlucht is daar hij/zij vervolgd wordt omwille van een politieke overtuiging. Het zijn enkel deze laatsten die een geprivilegieerde behandeling verdienen. De secretaris van het Matteotifonds stelt dat niet alle vluchtelingen van joodse origine hun land verlaten 'slechts omwille van raciale of economische redenen'. Onder deze joden zijn er, volgens Vanderveke, ook socialistische militanten die omwille van hun politieke activiteiten vervolgd zijn en die de verantwoordelijke instanties dus als echte vluchtelingen moeten beschouwen.

Alhoewel de joodse vluchtelingen ook in België niet erkend worden als vluchteling, wordt België als gevolg van de binnenlandse politieke commotie rond de uitwijzingen van oktober 1938, een uitzondering op de regel dat joodse vluchtelingen nog nauwelijks op clementie kunnen rekenen. De Belgische beleidsvoerders blijven de joodse vluchtelingen niet als een politiek probleem beschouwen. Zij worden niet behandeld als om het even

welke illegale immigrant, maar gedoogd totdat ze een definitief gastland vinden.

NA DE HOLOCAUST

Hoe zijn de West-Europese liberale regimes die de oorlog hebben gewonnen, omgegaan met de holocaust, deze tragische gebeurtenis die ze erven van het nazi-regime? In welke mate en hoe verwerken de West-Europese landen de holocaust in hun vluchtelingenbeleid? Wij baseren ons hierbij op ons eigen onderzoek en het onderzoek over Nederland van Corrie Berghuis (*Geheel ontdaan van onbaatzuchtigheid. Het Nederlandse toelatingsbeleid voor vluchtelingen en displaced persons van 1945 tot 1956*. Thela Thesis, Amsterdam, 1999).

De Duitse jood Carl Lichtenthal vervoegt in 1905, op 25-jarige leeftijd, het circus *Krone* waar hij onder de artiestennaam Siegfried de leeuwentemmer furore maakt. Na 30 jaren dienst in dit circus is zijn situatie door de regimewissel onhoudbaar geworden, maar hij kan werken als leeuwentemmer in het Nederlandse circus *Strasburger*. Bij het uitbreken van de oorlog is het circus *Strasburger* in Gent en tijdens de oorlog duikt Carl Lichtenthal onder in Schaarbeek. In 1942 worden alle Duitse joden, waaronder Carl Lichtenthal, hun Duitse nationaliteit ontnomen. Voor Carl Lichtenthal, die op dat moment eerder bekommerd is om zijn leven dan zijn nationaliteit, is die beslissing misschien wel een opluchting. Juridisch wordt zijn band met de Duitse natie verbroken.

Na de bevrijding komt Carl Lichtenthal uit de illegaliteit. Op 10 september 1944, in gesprek met zijn buurman aan de voordeur van zijn huis, wordt de toen 64-jarige Duitse jood door leden van het Onafhankelijkheidsfront gearresteerd. Zijn verdacht accent trekt hun aandacht en omwille van zijn Duitse afkomst wordt hij door de politie opgesloten in de gevangenis van St.-Gillis. Na anderhalve maand komt hij voor een onderzoekscommissie en daar blijkt dat er geen enkele aanklacht tegen hem is. Volgens voorzichtige schattingen komen, enkel en alleen om hun Duitse afkomst, zo een honderdtal Duitse Joden in Belgische gevangnissen terecht.

Het leed van Carl Lichtenthal en zijn lotgenoten was hiermee niet ten einde. Dadelijk na de bevrijding van België wordt de denationalisering van de Duitse joden (door het nazi-besluit van 1942) ongedaan gemaakt. Carl Lichtenthal,

die sinds 1942 als staatsloze ingeschreven staat, moet zich aanmelden bij de gemeentelijke autoriteiten die hem herinschrijven als Duitser. Op zijn identiteitskaart staat opnieuw de Duitse nationaliteit vermeld. De beslissing van de Belgische overheid om de Duitse nationaliteit van de Duitse Joden te herstellen is een radicale uitdrukking van de wil om de erfenis van raciale discriminatie teniet te doen. Het onderscheid tussen Ariër en jood werd als irrelevant beschouwd. De traditionele liberale politiek van gelijkheid van alle burgers, jood of niet jood, wordt in ere hersteld.

Dat twaalf jaar nazi-regime onherstelbare wonden heeft geslagen onder de Duitse joden wordt hiermee genegeerd. Belangrijker is dat het annuleren van de raciale discriminatie in de Duitse nationaliteitswetgeving voor de betrokken joden een vergiftigd geschenk is. De Duitse joden worden opnieuw joodse Duitsers en hiermee medeverantwoordelijk voor de misdaden van hun landgenoten. Alleen omwille van hun herstelde nationaliteit werden de joodse Duitsers als verdacht beschouwd. Zo werd ondermeer ook Carl Lichtenthal geassimileerd met zijn beulen. Hij moet zich na zijn vrijlating uit de gevangenis van Sint-Gillis, zoals elke Duitser, elke 15 dagen melden bij de politie van Schaarbeek. Hij mag zijn verblijfsadres ook niet verlaten zonder toestemming van de burgemeester. Al zijn goederen worden gesekwestreerd.

Onder druk van vooral het buitenland en ook van de Belgisch-joodse hulporganisaties wordt in april 1945 beslist om een individueel onderzoek in te stellen naar de houding tijdens de oorlog van de joodse Duitsers. Indien hierbij geen collaboratie aan het licht komt, worden de joodse Duitsers vrijgesteld van verdere controle. De Belgische autoriteiten menen dat de joodse Duitsers als categorie zeker niet onverdacht zijn: elke jood die werd gespaard van deportatie, zonder het verzet te vervoegen, is per definitie verdacht. Het onderzoek naar Carl Lichtenthal levert niets bezwarend op, hij wordt in mei 1945 reeds vrijgesteld van de meldingsplicht. Alhoewel deze mogelijkheid om vrijgesteld te worden van controle ontworpen is voor de joodse Duitsers, passen de gemeentelijke autoriteiten deze regeling toe op alle Duitsers in België die niet gecollaboreerd hadden met de bezetter.

Carl Lichtenthal en alle andere Duitsers, joden of niet, die als onverdacht uit het onderzoek komen, moeten ook hun identiteitskaart indienen, waarop naast hun Duitse natio-

naliteit wordt vermeld «Niet vijand». Een meer uitgesproken, verzachtende kwalificatie op de identiteitskaart van joodse Duitsers zoals «vluchteling», «slachtoffer van het nazisme» of «was ingeschreven in het jodenregister» wordt afgewezen. Deze kwalificaties die rekening houden met hun vervolging, zou volgens de autoriteiten slechts leiden tot een inflatie van specificaties op de identiteitskaart van buitenlanders. Russische vluchtelingen kunnen dan de vermelding «slachtoffer van het bolchevisme» opeisen, terwijl Italianen de vermelding «antifascist» konden verkiezen. Niet-vijand was voldoende om alle Duitsers aan te duiden die niet fout waren geweest. Slechts in 1952 kan Carl Lichtenhal zijn identiteitskaart met de vermelding «Duitsers niet vijand» inruilen voor een kaart waar bij de nationaliteit vermeld staat «staatsloos».

De Belgische autoriteiten gaan dus slechts ten dele in op de druk om het uitzonderlijke van het lot van de Duitse joden te erkennen. De Duitse joden worden niet collectief als een vervolgte groep beschouwd. Deze weigering is een uiting van het onbegrip over wat de *Endlösung* effectief inhield, van wat het uitzonderlijke karakter van de holocaust was.

Ook in Nederland worden na de bevrijding Duitse Joden geïnterneerd omwille van hun vermeende banden met het bezettingsregime. Het Nederlandse beleid, onmiddellijk na de Tweede Wereldoorlog naar de Duitse joden toe die voor de oorlog in Nederland een toevlucht hadden gevonden, is minder éénduidig dan het Belgische daar er in Nederland na de bevrijding zowel een militair als een civiel gezag is. Slechts midden 1945 nemen de politieke autoriteiten opnieuw het beleid in handen. In Nederland zijn het de militaire autoriteiten die beslissen over de internering (en uitwijzing) van Duitsers dadelijk na de bevrijding. In eerste instantie (winter 1944) worden de Duitse joden niet als een speciale categorie van Duitsers vermeld. Toen lokale autoriteiten de door hen aangetroffen joodse Duitsers interneren, volgt er onmiddellijk protest van joodse organisaties. De militaire autoriteiten, hierin later gevolgd door het civiele bestuur, herformuleren hun richtlijnen voor de internering van Duitsers waarbij ze expliciet stellen dat Duitse joden een uitzonderlijke categorie zijn die in principe niet horen geïnterneerd te worden. Duitse joden worden niet collectief gevrijwaard van internering, maar er wordt gesteld dat ze in de regel het vertrouwen vanwege de Nederlandse autoriteiten hebben verdiend.

Ook in Nederland komt de nationaliteitenkwestie van de Duitse joden ten berde. Justitie stelt in april 1945 dat ze de Duitse wetswijziging van 1942 niet erkent, terwijl het Militair Gezag dit wel doet en de Duitse joden als staatsloos beschouwt. De discussie wordt beslecht in de zomer van 1946 wanneer de staatsloosheid van de Duitse joden wordt erkend. Deze beslissing viel zonder veel enthousiasme daar op deze wijze Nederland zichzelf de mogelijkheid ontnam om de ongewenste Duitse joden te verwijderen.

BESLUIT

De Duitse joden Levy Arthur, Loewenthal Walter, Israël Kesselbrenner en Carl Lichtenthal zijn slachtoffers van de nazi-vervolging die in België een toevlucht zochten. Er blijkt weinig begrip te zijn voor deze slachtoffers van het antisemitische nazi-beleid. België is hierbij niet hardvochtiger dan haar buurlanden. De lotgevallen van Carl Lichtenthal -de leeuwentemmer Siegfried- wijzen erop dat zelfs na de holocaust er weinig solidariteit was met de overlevenden van de *Endlösung*. Als we vandaag, juist na de eeuwwisseling, terugblikken op de 20ste eeuw, een eeuw die in zijn wreedheid niet overtroffen wordt, is de holocaust voor velen de meest tragische gebeurtenis van de 20ste eeuw. Deze vandaag wijd verbreide visie was in de jaren onmiddellijk na de oorlog zeker geen gemeengoed. Slechts weinigen deelden deze mening. Het verhaal van de holocaust was met het beëindigen van de oorlog teneinde. Een blad was omgedraaid, met een nieuwe lei kon gestart worden. De slachtoffers van de nazi-vervolging werden hierdoor een tweede maal geofferd. Slechts vanaf de jaren '60 zouden de joodse overlevenden erkenning krijgen voor hun lijden.

Lydia CHAGOLL

Beheerder van de

Auschwitz Stichting

Gevolgen van staatsgeweld op kinderen

Deze tekst werd door Lydia Chagoll, beheerder van de Auschwitz Stichting en Doctor Honoris Causa aan de Vrije Universiteit Brussel, uitgesproken ter gelegenheid van de studiedag 'Geheugen van de Mensheid' aan de Vrije Universiteit Brussel op 19 februari 2000.

Voor dit exposé heb ik mij gebaseerd op het staatsgeweld van het nazi-regime.

Wanneer er sprake is van staatsgeweld en politieke terreur dan tellen de kinderen slechts mee in de statistieken. Wat zij als onschuldige slachtoffers voelen, hoe zij zich gedragen en hoe zij nadien evolueren, wordt zelden vermeld.

Indien het ondergaan van terreur voor ieder menselijk wezen een afgrijselijke belevens is, dan wens ik toch te onderstrepen dat er een onderscheid moet gemaakt worden tussen volwassenen enerzijds en kinderen anderzijds.

De gevolgen van nazi-staatsgeweld op lichaam en geest zijn zeer complex. Complex omdat zij zich op verschillende manieren gemanifesteerd hebben. Verschillend naargelang de levensloop van het individu, naargelang zijn persoonlijkheid, naargelang zijn godsdienstige, filosofische of ideologische overtuiging. Verschillend naargelang de duur van de terreur, naargelang het individu alleen was of omringd. Verschillend naargelang de redenen voor het staatsgeweld, en naargelang de opvang die het individu kreeg bij zijn terugkeer in de zogenaamde «normale» maatschappij. Complex probleem daarenboven omdat niet alleen

de volwassene maar ook het kind het slachtoffer was van de ideologie van de haat van het 3de Reich.

Van de volwassene wordt verwacht dat hij in staat is het waarom van het staatsgeweld te analyseren, dat hij in staat is zijn tegenstanders te herkennen, dat hij zijn houding tegenover hen kan bepalen en eventueel zelfs een vergelijk met hen kan treffen. Bovendien kan een volwassene in een gevaarsituatie een beroep doen op zijn spitsvondigheid en uitvluchten bedenken. Een kind is daartoe niet in staat vanwege de onvoldoende maturiteit van zijn beoordelingsvermogen. Het kind verdedigt zich tegenover geweld met zijn levensinstinct of beter gezegd met een overlevingsinstinct. Een kind kan wel uitzonderlijke handigheid en behendigheid aan boord leggen -voorbeelden hiervan zijn talrijk- maar door de fysische en psychische instelling van het *kind* zijn, zal het het staatsgeweld altijd ondergaan met de gruwelijkste angsten eigen aan zijn leeftijd.

Wat hield het nazi-staatsgeweld in? Een uitzonderingspolitiek gebaseerd op repressie. De mens moest en mocht niet meer nadenken. De machthebbers dachten na voor hem. Zij beslisten en beschikten. In totalitaire regimes wordt geregeerd door toedoen van brutaal geweld, onrechtvaardigheid, barbaarse handelswijze en machtsmisbruik. Kortom het uitoefenen van terreur. De leiders bepalen wie recht heeft op leven en wie niet. In nazi-Duitsland werd ieder moment de rechten van de mens geschonden.

Het doel van staatsgeweld is het «omvormen van menselijke wezens in zuigelingen en machines» (G. Mendel). Daartoe gebruikt het de middelen van de opvoeding. De perfide demagogen manipuleren, doen een beroep op het zondebokfenomeen, leren bepaalde groepen mensen te minachten, te verachten, te haten, wetend dat wie haat aanleert, toekomstige moordenaars kweekt.

Om die redenen durf ik beweren dat de slachtoffers van het nazi-regime niet alleen de leden van de oppositie waren, en zij die beschouwd werden als vijanden, maar ook alle Duitse «arische» kinderen die in het regime opgroeiden. Die kinderen, die aanzien werden als hun rijkdom voor de Germaanse overmacht en die in werkelijkheid op verachtelijke wijze geïndoctrineerd werden om later mee het absolute kwaad te verrichten. Vertrekkend van het conservatieve principe dat het kind geen rechten maar alleen plichten heeft, en op een duivelse manier profiterend van het feit dat het kind alleen goed en kwaad onderscheidt -zelden

kunnen kinderen nuanceren-, heeft het nazi-regime geen beroep gedaan op de opvoeder in de edele betekenis van het woord, het gebruikte instructeurs, zoals het leger, die de kinderen naar de volwassenheid van de perfecte nazi loodsten.

Wij weten dat een kind, een mens in wording, een groot aantal jaren zorg en begeleiding behoeft om zich te kunnen ontplooiën. Wij weten dat het kind voor zijn ontwikkeling genegenheid, bescherming en stabiliteit nodig heeft. Wij weten dat het kind om te kunnen leven verplicht is zijn lot in de handen te leggen van de volwassene, verplicht is zich te onderwerpen aan de macht en zelfs het machtsmisbruik van de volwassene.

Waar ook ter wereld, de realiteit van het kind is zijn *afhankelijkheid*. Totale afhankelijkheid van ouders, opvoeders en maatschappij. Kortom van allen die voor hem aansprakelijk zijn. Wanneer de volwassene op wie het kind zich moet verlaten, vervangen wordt door een volwassene of een systeem die het «kindzijn» vijandig gezind zijn, dan is de psychische evolutie van dat kind geschaad.

Welke waren de fysische en psychische gevolgen voor kinderen die door de nazi's als vijanden werden beschouwd? En dan heb ik het niet alleen over joodse en zigeunerkinderen afkomstig uit alle Duitse bezette landen, maar ook over Poolse, Russische en Joegoslavische kinderen opgesloten in concentratiekampen. Bij de bevrijding was de gezondheid van de kinderen die het hadden overleefd, zwaar ondermijnd. Ziek en uitgeput ondergingen zij de meest vermoeiendste pijnen zonder zich te beklagen. Toegegeven, zij hadden het totaal verleerd zich te beklagen. En wisten niet al te best wat te ondernemen. Waarop zich baseren? Er waren geen precedënten!

Op medisch vlak was er inderdaad een grote leemte. Er bestond geen enkele voorbereidende vorming om deze lijdende kinderen op te vangen. In de ziekenhuizen waren er niet voldoende bedden beschikbaar en er was geen budget voorzien om tegemoet te komen aan de dwingende noden. Ten overstaan van deze zwijgzame kinderen, die van zo ver kwamen, was de verwarring even groot als het gebrek aan kennis. De zorgen zorgen beperkten zich tot een betere voeding en tot slaapgelegenheid. Daarmee was alles gedaan! Enkele jaren later moest een groot aantal van deze kinderen een vrij lange tijd doorbrengen in rusthuizen. Verscheidene jaren later moesten zij verzorgd worden voor

ziekten, die door de slachtoffers, maar ook door de artsen werden afgedaan als «pijn in het lijf». Deze «mal au corps» die meestal niets anders was dan ziekten van psychosomatische aard.

De psychische gevolgen waren inderdaad veelvuldig, maar ten eerste werd de kinderpsychologie nog niet onderwezen in alle Europese universiteiten; ten tweede, en dat was nog schandaliger, werd ervan uitgegaan dat het kind mentaal niet kon lijden. De bewering destijds was: het kind vergeet alles in een minimum van tijd. En het duurde vele jaren vooraleer deze *kindslachtoffers* eindelijk recht hadden op een psycho-analyse. Maar deze kinderen, die het zo moeilijk hadden te verwoorden wat ze voelden, die hun angst en vrees volledig hadden teruggedrongen, die nooit een gewillig oor hadden gevonden dat naar hen luisterde, die kinderen konden tenslotte niet meer spreken. De communicatie met anderen was in de meeste gevallen voorgoed verbroken. De psycholoog of psychiater stond voor wezens die leden, zonder woorden, stilletjes wenend. Tranen als uitdrukkingmiddel.

De aanpassing aan het na-oorlogse leven is voor die slachtoffertjes zeer moeizaam verlopen. Nog minderjarig hadden zij hetzelfde verval, dezelfde aftakeling, dezelfde vernederingen, dezelfde wreedheden als volwassenen beleefd, maar waar zich situeren? Vroeg rijp door het ondergane leed waren zij toch nog kind door de lacunes in het normale lichamelijke en geestelijke ontwikkelingsproces.

Voor de meeste van deze kinderen was de schoolachterstand enorm. Zij waren wijs door de opgedane levenservaring en tegelijkertijd onontwikkeld door het tekort aan schoolonderricht. Maar er was geen enkele school om de achterstand in te halen met onderwijzend personeel dat speciaal opgeleid was om zich met deze delicate en moeilijke gevallen bezig te houden. Voorrang geven aan opvoeding is nooit een bekommernis geweest van de «wijsheid der naties»! De heropbouw van het land was prioritair en van het allergrootste belang. Ondanks de moord op duizenden en duizenden kinderen, stelt zich de vraag of de overlevende kinderen niet beschouwd werden als een verloren generatie.

Voor de overlevende kinderen die hun hypergevoeligheid verborgen achter provocerend of bizar gedrag was het hervatten van het dagelijkse leven zowel binnenshuis als buitenshuis een ramp. Hen verplichten de draad van het bestaan weer op te nemen op het vooroorlogse model, met de stren-

ge regels en met de nadruk op het verschil tussen de autoriteit van de volwassene en de ondergeschiktheid van het kind, heeft onherstelbare schade aangericht. Velen van hen hebben zich losgemaakt van hun ouders of van hun voogdij, velen hebben hun studies opgegeven. Maar zonder diploma verdienden zij een karig loon, nauwelijks voldoende voor het strikt noodzakelijke en talrijk waren zij die hun honger nog altijd niet konden stillen.

Het geval van de ouderloze kinderen heeft nog andere problemen met zich meegebracht. Meestal geadopteerd door mensen die hun eigen kinderen hadden verloren, kenden deze adoptiekinderen de verwarring van tegenstrijdige gevoelens; dankbaarheid - ondankbaarheid; gelukroes - droefheid; voldoening - ontevredenheid; onderwerping - opstandigheid. Het is inderdaad even moeilijk een *vervangingskind* te zijn als een *vervangingsouder*. De verlangens, de wensen en de verwachtingen stemmen niet altijd overeen. Bovendien hadden die kinderen hun eigen ouders voortdurend voor ogen, zoals adoptieouders hun eigen kinderen in beeld hadden.

Te jong op eigen voeten, zijn talrijke kind-slachtoffers te onrijp getrouwd en zij hebben op te vroege leeftijd kinderen ter wereld gebracht. In slechte gezondheid, gevangen van trauma's, hebben deze slachtoffers hun lot nog verzaamd met het kwetsbare bestaan dat ze onbewust aan hun kinderen hebben doorgegeven, en wier zorgen en behoeften zij nauwelijks konden dragen.

Het is zeker dat op al deze kinderen, slachtoffers van het nazi-staatsgeweld, een niet weg te denken verleden drukt. Hoe zijn ze geëvolueerd?

Voor sommigen, *verpletterd* door de ondergane ellende, is de enige oplossing om te kunnen verder leven, dit verleden als onbestaande uit te schakelen. Zij ijlen achter het genot, het carpe diem, het genieten van ieder ogenblik, met de berekende uitvlucht van recht op verdiend geluk na de calvarie. Door het gevoel destijds in de steek gelaten te zijn, hebben zij gekozen voor het «ieder voor zich».

Anderen hebben in de ondergane ellende een *stimulus* voor nu gevonden. Zij organiseren zich, zetten zich volledig in om het ongeluk van anderen te verlichten. Zij, destijds geleden onder zowel de onverschilligheid als de onrechtvaardigheid, willen hun steentje bijdragen om dit

alles te voorkomen. Zij wensen de mens, vandaag in nood, bij te staan.

Nog anderen hebben de ondergane ellende verwerkt in *opstand*. Voor hen is de mens niet verbeterbaar. Zij hebben zich gewroken met gewelddadige akties op de mensheid waarvoor zij alleen misprijzen hadden. Destijds door de medemens veracht, konden zij, en kunnen zij nog steeds niet anders dan handelen uit revanche. De haat heeft haat verwekt.

Terreur, vernedering, honger, folteringen, bloedbaden, uitroeiingen. Zo was het gisteren, zo is het vandaag. En morgen?

Wat kan er van een kind geworden in een wereld in oorlog? Dat kind voor wie elk ogenblik een bedreiging is, dat in bestendige onveiligheid leeft, dat hoofdzakelijk negatieve gevoelens opneemt? Voor een dergelijk kind wiens leven zich afspeelt in een immense en onbeschrijfelijke angst, is, op enkele uitzonderingen na, een normaal proces van rijping uitgesloten.

Wat kan er van een kind geworden voor wie de zin en de betekenis van de liefde vreemd zijn, voor wie de waarde en de eerbied van het leven onbekend zijn? Een dergelijk kind wordt meestal een gefrustreerd individu, een geïsoleerd persoon tot in het diepste van zijn wezen, niet in staat om vertrouwensrelaties met anderen op te bouwen.

Wat kan er van een kind geworden dat geen positief model heeft waarmee het zich kan identificeren, dat slechts agressie en mishandelingen kent? Voor een dergelijk kind lijkt het gebruik van geweld een vanzelfsprekend na te volgen voorbeeld. Het geweld dat niet laakbaar kan zijn aangezien de volwassene het hanteert en aanwendt als enig geldende overtuigingsmiddel.

Beklagenswaardig is het kind wiens ogen en geest zich openen op een wereld in oorlog of van geweld en dat denkt dat dit het werkelijke leven is.

Beklagenswaardig is het kind dat in een wereld in oorlog of van geweld terecht komt met de herinnering aan betere tijden. Het gevoel van verlatenheid is voor dat kind ondraagelijk.

Nooit zou men mogen vergeten dat geen enkel kind over zijn geboorte beslist heeft. Nooit zou men mogen vergeten dat

de toekomst van het kind van de volwassene afhangt. Wij dragen die verantwoordelijkheid. De taak het kind voor te bereiden op het leven is niet eenvoudig. Maar het is onze plicht alle kinderen, van jongs af, spelenderwijze aan te leren dat geweld *niet noodzakelijk* is, en dat respect en empathie voor de medemens *noodzakelijke* begrippen zijn.

De laatste getuigen verdwijnen...

In Memoriam

Emile VOS

(1911-1999)

n° 178 886

Op 30 december 1999 overleed Emile Vos. Hij overleefde 8 concentratiekampen en 33 maanden gevangenschap. Hij was een bijzondere getuige.

Emile Vos werd op 8 september 1911 geboren in Borgerhout. Hij werd samen met zijn vrouw en drie zonen aangehouden in Antwerpen op 28 augustus 1942 en naar Mechelen gevoerd. Hij getuigde: *«Ik kon die avond niet vermoeden dat de volgende morgen om half vijf op mijn deur zou geklopt worden. Niet zoals men netjes op een deur klopt, maar er werd op de deur gehamerd door de Borgerhoutse politie. (...) In Mechelen moesten we snel uit de camionette springen en de kinderen eruit halen. (...) Toen heb ik mijn eerste fysieke kennismaking gehad met de Duitsers, want mijn vrouw was met haar drie kinderen en ik wou mij direct zetten bij mijn vrouw en mijn kinderen. Ik dacht, daar hoor ik bij, en toen heeft zo'n Duitser mij in mijn nek gegrepen en heeft mij geslingerd naar de andere kant. Toen begreep ik al meer wat er ging gebeuren».*

Emile Vos en zijn familie werden naar het Oosten gedeporteerd. Na drie dagen stopte het transport in Közel. Alle mannen onder de vijftig moesten uitstappen. Vrouwen en kinderen zetten de tocht verder. Daaronder ook de vrouw en zonen van Emile Vos. Zij werden bij aankomst in Birkenau

Patrice VAN LAETHEM
Wetenschappelijke
medewerker
Auschwitz Stichting.

vergast. Vos overleefde 8 kampen en werd bevrijd op 11 april 1945 in Buchenwald.

Over zijn deportatie en die van zijn familie getuigde hij: *«De jongste was ongeveer twee jaar. De middelste was vijf jaar en de oudste was zes jaar. Hun namen waren Herman, Isaac en de oudste heette Andries. Zeker heb ik over mijn kinderen gedroomd. Maar het is zo geregeld dat... ik kan er moeilijk over spreken. Het was... met mijn drie zonen had ik zo een prachtig leven. De oudste had een fietsje, hij was al een flinke jongen, en ik had een fiets, en Isaac zat op de porte-bagage en Hermannetje zat voor op de buis en zo gingen we weg naar het Rivierenhof. (...) Weet u dat ik een foto heb van mijn vrouw en mijn drie kinderen waar ik nog niet naar gekeken heb. Van bij mijn bevrijding heb ik het nog niet gewaagd om naar die foto te kijken... Ik wil niet weten waar ze zich bevindt... Ik weet waar ze is, enfin, anderen weten waar ze is... Ik weet het ook, maar ik laat ze niet voor de dag halen... Ik heb er nog niet naar gevraagd, ik durf niet... nu, na 45 jaar durf ik nog niet...»*

Emile Vos heeft de moord op zijn vrouw en kinderen nooit kunnen verwerken. De onwetendheid over wat gebeurd is nadat hij uit de trein is gestapt, is hem heel zijn leven blijven achtervolgen. Daarom zette hij zich in om dergelijke gebeurtenissen nooit meer te laten gebeuren. Hij getuigde in talrijke scholen. Zijn getuigenis is te zien in het Joods Museum van Deportatie en Verzet waar hij nu voortleeft.

(Getuigenis uit: Van der Taelen, L. *De laatste getuigen. Overlevenden praten over de concentratiekampen.* Antwerpen, Dedalus, 1992, p. 18 en p. 22.)

Verhandelingswedstrijd van de Auschwitz Stichting schooljaar 1999-2000.

Op 27 januari 2000, dag van de bevrijding van Auschwitz-Birkenau, organiseerde de Auschwitz Stichting haar jaarlijkse verhandelingswedstrijd. Die richt zich tot het eerste en het tweede jaar van de derde graad van het secundair onderwijs en is netoverschrijdend. Leerlingen werken een thema uit dat wordt bepaald door een vakjury en betrekking heeft op 'Opvoeding na Auschwitz' in zijn meest ruime betekenis. De proef wordt afgenomen door de verantwoordelijke vakleraar in de schoolinstelling zelf.

De prijs is ingedeeld per provincie. De laureaten krijgen een cheque van 5000 BF en een gratis deelname aan de studiereis naar de kampen van Auschwitz-Birkenau tijdens de paasvakantie, van 20 t/m 23 april 2000.

De verhandelingswedstrijd geniet de steun van de provinciebesturen van Oost-Vlaanderen, van West-Vlaanderen, van Limburg, van Antwerpen, van Vlaams-Brabant en van de Vlaamse Gemeenschapscommissie.

Ook dit jaar was de wedstrijd een succes. We hebben meer dan veertig inzendingen gekregen. Het thema was dit jaar gecentreerd rond het thema van vrede, in al haar aspecten.

Thema schooljaar 1999-2000:

*«Auschwitz heeft aangetoond wat mensen
elkaar kunnen aandoen.*

*Alleen een toestand van vrede,
waarbij mensen in eendracht leven en met respect voor
elkaar, kan concentratie-
en uitroeiingskampen onmogelijk maken.*

Hoe denk je dat actief na te streven?

*En bereidt je omgeving (gezin, school, vereniging, ...)
je voldoende voor op die opdracht?»*

De deliberaties hadden plaats op 11 maart jl. Na beraadslaging heeft de jury beslist volgende personen te bekronen met een prijs. Voor het eerst konden dit jaar per provincie twee laureaten worden bekroond. Ook voor Brussel en de Vlaamse gemeenschapscommissie hebben we dit jaar voor het eerst een prijs.

Wij wensen de laureaten van harte proficiat en danken de provinciebesturen en de Vlaamse gemeenschapscommissie voor hun steun aan deze wedstrijd.

PROVINCIE LIMBURG

ELS SMETS

Koninklijk Atheneum St.-Truiden

*« Auschwitz heeft aangetoond wat mensen
elkaar kunnen aandoen. Alleen een
toestand van vrede, waarbij mensen in
eendracht leven en met respect voor
elkaar, kan concentratie- en uitroei-
ingskampen onmogelijk maken. Hoe
denk je dat actief na te streven? En
bereidt je omgeving (school, gezin, ver-
eniging, ...) je voldoende voor op die
opdracht? «*

De Tweede Wereldoorlog ligt ver achter ons. Voor een groeiend aantal mensen, die deze bloedige en tragische episode niet aan den lijve hebben ervaren, wordt deze periode steeds meer een stuk wereldgeschiedenis. De herinnering aan het ontzaglijke lijden en aan de vele doden zal geleidelijk aan steeds verder vervagen. Evenals de rond

vijftig miljoen doden, worden de materiële verliezen van deze oorlog -rond de drieduizend miljard dollar- nog slechts als een getal zonder reële inhoud ervaren. De Tweede Wereldoorlog heeft machtsverhoudingen gewijzigd en ontwikkelingen op gang gebracht of versneld, waarvan de gevolgen nog altijd van grote invloed zijn op ons dagelijks leven. Alhoewel de wereldgemeenschap volop in beweging is voor het creëren van rechtvaardigheid en vrede, heeft deze beweging sturing nodig. Want er is nog veel armoede, te veel onrechtvaardigheid, te veel zinloos geweld.

Als klein land kunnen we de geopolitieke verhoudingen niet zomaar omgooien, maar we kunnen wel invloed uitoefenen. De leefbaarheid van de wereld kan vooruit geholpen worden door internationale samenwerking. Zoveel mogelijk mensen, verenigingen, organisaties en overheden moeten daaraan deelnemen. Er is niet alleen nood aan internationalisering van de economische rechten, maar ook de burgerrechten en de sociale rechten. Daarenboven is er behoefte aan meer wereldhandel, maar ook meer wereldpolitiek. Dit kunnen we alleen bereiken op voorwaarde dat de belangrijkste oorzaak van conflicten wordt weggewerkt, namelijk armoede. Dit vraagt eveneens een meer duurzaam en ethisch verantwoord productie- en consumptiegedrag, en een verhoogde inspanning voor ecologisch verantwoorde technologieën.

Het is ook nodig om halt toe te roepen aan de wapens. De handel in wapens maakt de kans op escalatie van conflicten groter. Hoewel de omvang van die handel wereldwijd sterk is teruggelopen blijven de effecten ervan in toch al instabiele samenlevingen omvangrijk. Wapens worden niet alleen gebruikt in oorlogen, maar circuleren ook bij overvallen, moorden en zelfmoorden. Wapens zijn zo gemakkelijk te hanteren dat het kinderspel is om er mee om te gaan. Veel kinderen worden zelfs als kindsoldaat ingeschakeld in oorlogen. Ook in het dagelijkse leven durven kinderen wapens te gebruiken. De ongebreidelde verspreiding van wapens is een voortvloeisel van lakse wetgevingen, gebrek aan controle op wapentransport en en illegale wapenhandel. Bijgevolg moeten wetgeving en controle-instrumenten verbeterd worden.

Rechtvaardigheid is meer dan alleen de afwezigheid van het wapengekletter. Rechtvaardigheid is gebaseerd op respect voor fundamentele mensenrechten en op universele waarden. De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens

heeft de wereld veel positiefs gebracht. Maar schendingen van mensenrechten vinden nog steeds plaats. Daarom is het noodzakelijk dat men meebouwt aan een internationale rechtsgemeenschap waaraan de nationale staten onderschikt zijn. Die rechtsgemeenschap moet bevoegdheden krijgen en beschikken over een internationaal gerechtshof dat uitspraken kan doen wanneer diplomatie en preventie falen en mensenrechten geschonden worden. Een internationale rechtsorde, die op termijn moet uitmonden in een wereldregering, heeft alleen kans op slagen als de belangrijkste conflictbron, armoede en onrecht, wordt weggewerkt. Dat eist duurzame economische groei, die het globale welvaartpeil verhoogt, onder meer door het respecteren van sociale voorwaarden. Dat vergt op zijn beurt een eerlijke verdeling van rijkdommen en winsten tussen de geïndustrialiseerde landen en de lage-inkomenslanden etc...

Solidariteit en het creëren van groeikansen mogen niet de einddoelstelling zijn van de internationale samenwerking. Internationale coöperatie is niet alleen een plicht, maar ook een unieke kans om kennis te maken met andere levenswijzen en levensvisies. Onzekerheid, gevoelens van onbehagen en van onveiligheid vormen namelijk de drijvende kracht achter racisme, vandaar dat rassenhaat in ieder van ons sluimert. Het samenleven van mensen met verschillende afkomst, godsdienst en cultuur is niet altijd gemakkelijk als we «vreemden» zijn voor elkaar. Elke mens moet dus de kans krijgen om zich te ontplooien. Zo verbreedt onze horizon en kunnen we antwoorden vinden op de tekortkomingen in onze wereld. De vluchtelingen die in ons land verblijven moeten humanaan geholpen worden. De procedure van asielaanvraag moet op een redelijke tijd afgehandeld worden. De betrokken diensten en administraties horen beter uitgerust te zijn voor hun taak, zowel met materiaal als met ambtenaren en politiemensen met talent en relatievaardigheid. Kinderen mogen niet het slachtoffer zijn van het feit dat hun ouders illegaal in ons land verblijven. Zij hebben recht op onderwijs, gezondheidszorg, huisvesting, kleding,.... Het asielbeleid moet kaderen in de internationale en Europese afspraken.

Wereldvrede heeft dus te maken met het bestaan of het streven naar een rechtvaardige maatschappij in een leefbare wereld, waarin de bevolking op een democratische wijze deelneemt aan het beleid, ook het economische. Sociale rechtvaardigheid, ontwikkeling, milieu en veiligheid zijn immers onlosmakelijk met elkaar verbonden. Werken aan

dergelijke wereldvrede kan allen maar vanuit een doordacht engagement dat gebaseerd is op een grondige analyse van de feiten. Eerlijke informatie is hierbij essentieel. Een duurzame vrede nastreven is een politiek maatschappelijke strijd.

'Thans staan wij oog in oog met de onontkoombare plicht, willen wij dat de beschaving blijft bestaan, om de wetenschap van de intermenselijke relaties tot ontwikkeling te brengen, dat wil zeggen alle volken van welke huidskleur of religie dan ook in staat te stellen op deze ene wereld tezamen in vrede te leven en te werken...'

Uit een -nooit uitgesproken- rede van Franklin D. Roosevelt, kort voor zijn dood geschreven.

**PROVINCIE LIMBURG
ELS LENAERTS
O.L.V. Humaniora Tongeren**

«Auschwitz heeft aangetoond wat mensen elkaar kunnen aandoen. Alleen een toestand van vrede, waarbij mensen in eendracht leven en met respect voor elkaar, kan concentratie- en uitroeiingskampen onmogelijk maken. Hoe denk je dat actief na te streven? En bereid je omgeving (school, gezin, vereniging,...) je voldoende voor op die opdracht?»

Het jaar tweeduizend, poort van nieuw millenium: dit is voor velen een moment van terugblikken naar het verleden en van vooruitblikken naar de toekomst. Bij dit terugblikken kwamen de wreedste pagina's uit de recente geschiedenis weer eens naar voren: het waren de uitroeiingskampen van de nazi's. Overal klonk nu hoera-geroep, want dergelijke toestanden, dat zou nu nooit meer kunnen. En inderdaad, op het eerste gezicht bestaan er op dit moment geen concentratiekampen.

Maar zullen er nooit meer zulke kampen opduiken? Hoewel velen denken dat dit onmogelijk is, moeten we er toch op bedacht zijn en moeten we er zelf voor zorgen dat zoiets nooit meer *kan* gebeuren.

De belangrijkste stap in die richting is de verdraagzaamheid tegenover allerlei culturen, rassen... Dit klinkt evident, doch ieder van ons weet dat ook in onze samenleving deze solidariteit soms ver te zoeken is en dat rechtse partijen zoals het Vlaams Blok in grote steden steeds meer stemmen winnen. Deze partijen lijken vaak vrij onschuldig, maar hun ideeëngoed sijpelt langzaam binnen in brede lagen van de bevolking. Hun vaak simplistische slogans en dito oplossingen voor maatschappelijke problemen oogsten veel bijval bij de onkritische massa. Is ook Hitler destijds niet klein begonnen?

Verdraagzaamheid betekent voor mij concreet veel meer dan het bestrijden van racisme. Verdraagzaamheid betekent ook het eerbiedigen van verschillende meningen en het openstaan voor nieuwe meningen, waar dan ook in onze samenleving. Deze houding moet kinderen al van jongsaf aan worden bijgebracht; kinderen zijn immers vaak even onverdraagzaam als volwassenen. Je hoort erbij of je hoort er niet bij. In het gezin kun je je leren beheersen. Het is de plaats bij uitstek om respect voor mekaar aan te leren. Ook in de jeugdbeweging moeten we vaak kliekvorming tegen gaan. Als leidster heb ik daar veel energie voor nodig! De Kerk hecht eveneens heel wat belang aan waarden als solidariteit en verdraagzaamheid, die in acties als Welzijnszorg geconcretiseerd worden.

Aangezien jongeren een groot deel van hun tijd op school doorbrengen, neemt deze de belangrijkste plaats in bij de waardenvorming van de jeugd, en dit om twee redenen: het is op school, vooral in de lessen geschiedenis of maatschappelijke vorming, dat jongeren kennis maken met de (soms afschuwelijke) gebeurtenissen uit de wereldgeschiedenis. Het weten, het kennen van de fouten uit het verleden, wapent hen tegen diegenen die deze stommitieit willen minimaliseren, of zelfs ontkennen. Het weten ligt er aan de basis van. Daarom vind ik het zeer zinvol dat onze klas tijdens onze schoolreis binnenkort een bezoek zal brengen aan het uitroeiingskamp «*Le Struthof*» in de Vogezes. Hopelijk wordt dit een leerrijke ervaring.

De school biedt jonge mensen tevens de gelegenheid met elkaar te leren omgaan. En hier denk ik dan aan acties tegen pesten, die door onze school op poten zijn gezet, omdat het blijkbaar nodig was. Vaak zie je in de klas twee groepen: leerlingen, enerzijds een kleine groep leerlingen, die veel zeggen, anderzijds een grote groep leerlingen, die

ervoor kiest niets te zeggen, de *silent majority*. Ikzelf meen dat je er meer baat bij hebt je mening te uiten, op voorwaarde dat je dat op een genuanceerde manier doet. Ikzelf probeer dergelijke kansen op het hébben en uiten van een mening telkens aan te grijpen. Gelukkig zijn er heel wat leerkrachten die ons daarvoor een forum bieden in de les, en ons zo begeleiden naar een echte volwassenheid.

Binnenkort kunnen we onze stem uitbrengen bij de gemeenteraadsverkiezingen. Dit wordt voor mij een belangrijke gebeurtenis: politiek bepaalt namelijk zoveel aspecten van onze maatschappij, van ons dagelijks leven. Graag informeer ik me vooraf over de standpunten van de diverse partijen, bijvoorbeeld in verband met de regularisatie van illegalen, een actueel thema. Als ik zie dat onze regering met grote haast een vliegtuig vol zigeuners terug naar Tsjechië stuurt, frons ik even de wenkbrauwen. Waarom zo een haast?

Politieke onverschilligheid kan leiden tot een maatschappij waarin harde schreeuwers met ongenueerde standpunten een gevaar betekenen voor de democratie. Wijzelf, als verantwoordelijke jonge burgers, zullen ervoor moeten zorgen dat alle vormen van uitsluiting, discriminatie en onverdraagzaamheid definitief tot het verleden behoren. Alleen zo zullen ook alle Auschwitz-toestanden in de toekomst onmogelijk zijn.

PROVINCIE OOST-VLAANDEREN

JENS WOUTERS

Middenschool van het

Gemeenschapsonderwijs Deinze

«Auschwitz heeft aangetoond wat mensen elkaar kunnen aandoen. Alleen een toestand van vrede, waarbij mensen in eendracht leven en met respect voor elkaar, kan concentratie- en uitroeiingskampen onmogelijk maken. Hoe denk je dat na te streven? En bereid je omgeving (school, gezin, vereniging,...) je voldoende voor op die opdracht?»

18 februari 1943.

Een stralende dag, staalblauwe hemel, een weldoende zon.

Wat een verademing na de grijze en barkoude dagen die we tot nu toe te verduren kregen.

Misschien vergaat het ons nu ook wat beter, misschien reageren de kampcommandanten wat milder, want onlangs hoorden we dat een jongen van zestien werd ingegraven in de sneeuw en dat hij er het leven bij inschoot.

Mischien, misschien,...

Maar o, wat zouden we het mis hebben. Enkele uren verstrijken en een van de medegevangenen vertoont tekenen van zware uitputting. Hij wordt met een pikhouweel in elke hand op het plein geposteerd en verplicht met open ogen in de middagzon te kijken. Anderen worden voortgeschopt tot bloedens toe, iemand krijgt zweepslagen tot zijn oor afscheurt en de zwaarste vernedering is waarschijnlijk voor mij bestemd: ik word aan de geslachtsdelen voortgetrokken en gedwongen de toiletten te ledigen met een jamdoos.

We hopen dat ze de kinderen toch zullen sparen. We waren opgelucht toen we vernamen dat er onvoldoende gas is om volwassenen en kinderen te vergassen. IJdele hoop! We horen het geschreeuw en het gekrijs van de allerjongsten die levend op het vuur gegooid worden.

27 januari 2000

Ik ben jong, de toekomst lacht mij toe, goddank, ik ben gezond en ik ben vrij. Ik leef in een land met relatieve vrede, waar respect voor anderen nog waarde heeft. Ik ben jong, het verleden lijkt mij soms zo onwerkelijk, ik heb de oorlog niet meegemaakt, de toekomst is mijn deel. Ik ben jong, die jongen van zestien was dat ook en het kind in het vuur had geen toekomst meer.

Het is voor mij zo moeilijk te begrijpen en vaak denk ik: «dat kan niet. Dat kan niet waar zijn. Waren het mensen die andere mensen zoiets konden aandoen?» De getuigenissen van overlevenden van kampen liegen er niet om. «De kampen van toen», houd ik me voor. «Nu is dat niet meer denkbaar.»

T.V.-beelden tonen ons de gruwelijke beelden van toestanden die zich vandaag nog voordoen, maar we bekijken ze van op afstand. «Verre landen, andere culturen en gods-

diensten, laag ontwikkelingsniveau», denk ik al gauw. Maar toch, niet toen, maar nu. Willen we het niet zien of durven we de waarheid niet onder ogen zien?

Maar is een toestand van totale vrede, waarbij mensen in eendracht leven en met respect voor elkaar, niet een utopie? Waar mensen samen leven, samen werken, ontstaan wrijvingen. Dat is inherent aan de mens. Het kan toch niet dat de enige oplossing hersenmanipulatie is, want dat is pas een gebrek aan respect tonen voor de medemens.

Een andere levenshouding is de enige manier om aan het geweld te ontsnappen. Maar dat vraagt jaren! Hebben we nog zoveel tijd?

Ik ben jong, de toekomst is mijn deel. En aan die toekomst wil ik werken! Gelukkig merk ik in mijn omgeving dat zoveel mensen mijn mening delen. En samen zijn we sterk om een bijdrage te leveren aan respect, aan vrede, en aan eendracht.

In onze school wordt er steeds benadrukt dat we verdraagzaam moeten zijn tegenover elkaar. Elke afwijking op de regel wordt bestraft. Toch vind ik, dat er soms te traag wordt opgetreden. Ik begrijp dat in een multi-culturele school, zoals de onze, het niet steeds gemakkelijk is. Als ik mezelf evalueer, kom ik tot de vaststelling dat ik het steeds opneem tegen underdogs. Dat ligt volgens mij aan het natuurlijk instinct van de mens.

Ik ben opgevoed in een gezin waar geen enkel onderwerp taboe is. We praten openlijk over de dreiging van extreem rechtse groepen die heimwee hebben naar een nazistisch regime. Mijn ouders drukken steeds weer op de gevaren en de gevolgen van zulke ideeën. Ik denk dat ik die wijsheid ook later aan mijn kinderen zal doorgeven en ik hoop dan voor hen dat de sport er dan ook sportiever zal uitzien. De overwinningsdrang primeert vandaag op alles. Men zorgt ervoor dat, wat normaal iets ontspannends zou moeten zijn, wreveld en spanningen opwekt.

Ik ben jong, de toekomst is mijn deel. Aan die toekomst wil ik werken. En laat mij niet, zoals don Quichote, alleen en tegen windmolens vechten. Het moet kunnen, als we allen, in alle takken van onze maatschappij doordrongen geraken van de noodzaak van ons streven. Het kan jaren duren, maar het is de moeite waard!

Hebben we nog zoveel tijd?

PROVINCIE VLAAMS-BRABANT
TANIA MOERENHOUT
Koninklijk Atheneum Vilvoorde

«Auschwitz heeft aangetoond wat mensen elkaar kunnen aandoen. Alleen een toestand van vrede, waarbij mensen in eendracht leven en met respect voor elkaar, kan concentratie- en uitroeiingskampen onmogelijk maken. Hoe denk je dat na te streven? En bereid je omgeving (school, gezin, vereniging,...) je voldoende voor op die opdracht?»

Leven in een vreedzame wereld waar mensen respect tonen voor hun omgeving... in onze geweldadige en door onverdraagzaamheid getekende wereld lijkt het wel een utopie. Doorheen de duizenden jaren van de geschiedenis is geen enkele regering erin geslaagd om criminaliteit uit te roeien of intens de vrede te bevorderen. Erger nog, sommige dictators hebben geleid tot situaties waarin mensen genadeloos werden afgeslacht of gemarteld. Vandaag, ja vandaag nog, bestaan er wel ergens ter wereld concentratiekampen waar mensen zinloos lijden ondergaan.

Wat is toch de oorzaak van zo'n verschrikking?

Wel, om op deze vraag te antwoorden, kunnen we het voorbeeld nemen dat de wereld duchtig door elkaar heeft geschud: Hitler. En als je de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog bekijkt, is het allemaal begonnen bij een gefrusteerde en economisch uitgebuite bevolking die bereid was zo mak als een lammetje elke sterke leidinggevende figuur te volgen. Hitler beloofde hen een verbeterde situatie, maar iedereen weet wat de werkelijke gevolgen zijn geweest: de holocaust, de concentratiekampen, de miljoenen onschuldige doden.

Hoe vreemd het ook mag klinken, de ware oorzaak ligt dus bij onszelf, bij het gewone volk. Hitler heeft het volk gebruikt als potgrond om zaadjes van en diep racisme in te planten, zonder hun steun en toewijding had hij het niet gekund. Het waren verschillende individuen die zijn indoctrinatie aannamen en die racisme in hun hart of geest lieten wortel schieten tegenover een onbekende cultuur.

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat dit niet meer gebeurt? Eerst en vooral moeten we sterk in onze schoenen staan en een mening -een weldoordachte meningweliswaar- over dit onderwerp klaar hebben. Mensen worden afgeschrikt door een cultuur die hen vreemd is, met vanuit hun standpunt gezien bizarre gewoonten of gedragingen. Volgens mij is de oplossing van dit probleem, dé sleutel tot succes... communicatie. Laat mensen met elkaar praten, gedachten uitwisselen en dan zijn de overburen plots niet zo bizar meer. Men zal zo veel minder veralgemenen; slecht of goed is niet eigen aan een bepaald volk, maar vond je overal. Bovendien zorgt die communicatie ervoor dat je mensen van een andere cultuur in de eerste plaats als «mens» gaat bestempelen en niet als «anders». Wanneer culturen elkaar overlappen, wordt het ook veel moeilijker om een heel volk uit te roeien. Vandaar dat ik tot in een zekere mate wel voorstaander ben van een multiculturele maatschappij, zolang er aandacht blijft voor ieders persoonlijke gebruiken en gewoonten.

Jammer genoeg durft misdaad wel een stok tussen de wielen van de verdraagzaamheid te steken. En ik kan het wel begrijpen dat mensen op een bepaald moment rancunes gaan koesteren tegenover een volk als je er zo vaak problemen mee hebt. Ik zou hen willen aanraden daar tegenover eens de vriendelijke mensen te plaatsen die het goed bedoelen, en wie weet helt hun weegschaal ze wel over naar de andere kant.

Maar wat ben ikzelf van plan te doen? Wel, ik hoop dat ik er in slaag die communicatie in elk geval open te houden. En dat kan op vele manieren: discussies in de klas, praten met mensen van verschillende oorsprong, andere culturen ontdekken enz.

Verder overweeg ik enkele jaren voor Artsen Zonder Grenzen te werken, omdat die organisatie volgens mij door haar medische hulp bergen verzet op gebied van samenwerking en samenhangigheid daar waar het nodig is. Ze stellen een fantastisch voorbeeld. En verder hoop ik dat we op een mooie dag erin zullen slagen echt van vrede te kunnen proeven, en alle gewelddaden als herinnering kunnen bewaren, als waarschuwing hoe moeilijk en verschrikkelijk het is ooit geweest is....

**BRUSSEL EN DE VLAAMSE
GEMEENSCHAPSCOMMISSIE**
JO STROBBE
Koninklijk Atheneum St.-Jans Molenbeek

Vrede! Alleen maar een begrip?!

Vrede. Een woord uitgevonden door idealisten dat theoretisch geweldig in de oren klinkt maar in de praktijk nog nooit een volledige toepassing heeft gekend...

Vrede, de utopie van de mens.

Mijn geloof in universele verdraagzaamheid is zeer gering, maar de lange weg erheen wil ik wel helpen plaveien. Maar wat ligt aan de basis van onze verdraagzaamheid en respect t.o.v. onze medemens? Kan men echt met iedereen in vrede leven?

Het is een feit dat elke persoon in een cocon leeft, een eigen wereldje vol waarden waarin hij zelfs zijn naasten maar met mondjesmaat toelaat. Hoe kunnen we dan verlangen dat hij zich volledig openstelt voor andere culturen. Hij klemt zich vast aan zijn principes en gewoontes om niet te verdwalen in deze gestructureerde (?) maatschappij. Daarbij schrikt ook verandering de mens af om andere culturen te aanvaarden. De vrees voor het onbekende vormt een barrière voor de allochtone.

We moeten onze medemens ook leren bekijken als een individu en niet als «een van dié soort, die allemaal dat doen». Deze veralgemening, steunende op vooroordelen, heeft in het verleden meermaals geleid tot volkerenhaat en -moord. Hierbij werd uit het oog verloren dat niet iedereen verantwoordelijk is voor de fout(en) die een individu maakte omdat hij zijn pedalen kwijtraakte...

Het begin van alle verdraagzaamheid ligt in het relativeren van de zaken. Onze prestatiegerichte maatschappij verwekt een gevoel van opgejaagdheid en stress waardoor een persoon ook zeer weinig van zijn soortgenoten kan verdragen.

Hierdoor wordt alles uit zijn context gehaald en overdreven. Te pas en te onpas vliegen verwijten en/of verwensingen boven onze hoofden die kwaad bloed doen koken. Is het wel relevant dat verschillende rassen zomaar samen kunnen leven? De geschiedenis leert ons immers anders. Al deze vol-

keren ontwikkelen zich en evolueerden ver van alle anderen. Verschillende gebruiken, tradities en methodes ontstonden op deze manier. Maar als iedereen op zijn beurt moeite doet en zich openstelt voor andere culturen en hun gewoontes moet een multiculturele samenleving zonder al te veel strubbelingen mogelijk zijn. Als...

Mensen zijn tot veel bereid om vreedevol te kunnen leven, als men hen maar niet vraagt hun roots te verloochenen. Logisch toch, we moeten ons niet schamen over wie we zijn of in welke godheid we al dan niet geloven. Dit laatste heeft Tobias Schiff me nagegeven. We waren aanwezig op een van zijn laatste, achteraf gebleken, lezingen. Er werd hem gevraagd of hij, na de kampen overleefd te hebben, zijn joodse indentiteit niet wou veranderen of wijzigen. Ik reageerde verontwaardigd en merkte op dat de Duitsers zo toch hun overwinning binnenhaalden. Tobias zweeg maar wenkte me dichterbij. «Dit wil ik al jaren overbrengen», zei hij zacht. Een kus belandde op mijn wang. Voor mij, later, een afscheidskus. Vaarwel Tobias, door jouw levende getuigenis weet ik waarom we moeten streven naar verdraagzaamheid en vrede. En dat zullen we!

Voor de provincies West-Vlaanderen en Antwerpen werden geen prijzen uitgereikt.

Voor meer inlichtingen: Auschwitz Stichting, Huidevettersstraat 65, 1000 Brussel, tel: 02/512.79.98, fax: 02/512.58.84 of e-mail: auschwitz.foundation@skynet.be.

Mededelingen

PRIJS VAN DE AUSCHWITZ STICHTING

De jaarlijkse prijs van de Auschwitz Stichting, een prijs van 50.000 BEF voor een origineel en onuitgegeven werk over de problematiek van de concentratie- en uitroeiingskampen, is ook dit jaar weer een groot succes geworden. Niet minder dan veertien werken dingen mee naar de prijs. Zoals vorig jaar hebben vier Nederlandstalige studenten een werk ingediend. Daaronder zijn een aantal historische studies, literatuurstudies en opvallend veel filmstudies en filmscenario's. Hieronder vindt u een lijst van de scripties, licentiaatsverhandelingen en doctoraatsthesisen die de prijs in de wacht kunnen slepen. De deliberaties door een voor de gelegenheid speciaal aangestelde jury, vinden plaats in de maanden april en mei 2000. In het volgende nummer van het tijdschrift leest u de uitslag.

DUTEIL Marylène, *Auschwitz: Du témoignage à l'écriture*, Thèse de doctorat, 1998, Université de Paris IV-Sorbonne U.F.R. de langue Française, 1998, 426 p.

BURTIN Jérôme, *La représentation de la Shoah à travers le cinéma comique*, Université de Nancy, Mémoire de Maîtrise, 1999, 293p.

KOPPEN Jimmy, *Davidster en passer. Judeo-maçonnieke samenzweringtheorieën in België tijdens het Interbellum en de Tweede Wereldoorlog*, Vrije Universiteit Brussel-Faculteit Letteren en Wijsbegeerte. Verhandeling aangeboden tot het behalen van de graad van licentiaat in de Geschiedenis, 1999, 291p.

SMIT Wim, *Geschiedenis, Ethiek en Theologie van de herinnering. Een analyse van het begrip collectieve*

schuld in het naoorlogse Duitsland vanuit Christelijk-Ethisch perspectief, Katholieke Universiteit Leuven-Faculteit Godgeleerdheid, Verhandeling tot het verkrijgen van de graad van Licentiaat in de Godsdienstwetenschappen, 1999, 239p.

MECKL Markus, *Helden und Märtyrer. Die Bedenkung des Warschauer Ghettoaufstandes im öffentlichen Gedenken*, Berlin, Dissertation zur Erfangung des Grades eines Doktors der Philosophien am Fachbereich Kommunikations- und Gesichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin, 1999, 207p.

JANS Severine, *De Dietsche Meisjesscharen 1940-1944. «Is het geen aanlokkelijke taak, ons volk al spelend en zingend terug te voeren naar de klare bronnen van zijn eigen aard»*, Vrije Universiteit Brussel-Faculteit Letteren en Wijsbegeerte-Vakgroep Geschiedenis, 2de licentiaat Geschiedenis: Hedendaagse Periode Licentiaat-verhandeling, 1999, 190p.

MEUNIER Sabine, *Les Juifs de Belgique dans les camps du Sud-Ouest de la France 1940-1944*, Université Libre de Bruxelles, Faculté de Philosophie et Lettres, Mémoire en vue de l'obtention du titre de Licenciée en Histoire Contemporaine, 1999, 184p.

SECADEZ RODRIGUEZ Beatrix, *Le périple du Saint-Louis et de l'Exodus en 1947. Analyse et comparaison de la position de trois quotidiens francophones face à ces événements*, Université Libre de Bruxelles-Faculté de Philosophie et Lettres, Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de Licenciée en Information et Communication, orientation Communication, Information et Journalisme, 1999, 155p.

DE SMAELE An, *Gevolgen van de operatieve en medicamenteuze proeven tijdens Wereldoorlog II bij slachtoffers*, Universiteit Gent-Faculteit Rechtsgeleerdheid, Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad van Licentiaat in de criminologische wetenschappen, 1999, 132p.

SPRENG Michaël, *Une Oeuvre, un nom: Shoah. Un film de Claude Lanzmann*, Institut Européen de Cinéma et d'Audiovisuel. Université Nancy 2, Maîtrise en Arts du Spectacle. Mention cinéma et audiovisuel, 1999, 94p.

LOWY Vincent, *La Shoah au Cinéma. Nuit et Brouillard, Shoah, La liste de Schindler*, Nancy, 1999, 160p.

ROTEN Didier, *La mission de Victor Martin*, Bruxelles, 1999, 35p. (filmscenario, documentaire).

SEGRS Matteo, (avec la participation active de Gilles DELVAULX), 179863. *René Raindorf. Seuls sont «anciens combattants» ceux qui ont arrêté de combattre*», Bruxelles, 1999, 22p. (toneelstuk).

BOTBOL Dan, *Sam: 62021*, Louvain-La-Neuve, I.A.D., travail de fin d'étude, 1999, 19p. (filmscenario, documentaire).

STUDIEREIS NAAR AUSCHWITZ-BIRKENAU VAN 20 T/M 23 APRIL 2000.

De studiereis van de Auschwitz Stichting voor leerkrachten en animatoren uit het vormingswerk naar de vernietigingskampen van Auschwitz-Birkenau vindt dit schooljaar plaats van 20 t.e.m. 23 april 2000.

De reis vindt plaats in aanwezigheid van kampoverlevenden die de bezoeken aan de kampen begeleiden. De bezoeken worden telkens gevolgd door debatten.

Programma:

Donderdag 20 april 2000

Vertrek luchthaven van Zaventem om 6u (parking bussen - niveau 0). Transfer per bus naar luchthaven van Melsbroek.

Aankomst Krakau om 9u30.

Transfer per bus naar Krakau met de gidsen.

Bezoek aan joodse wijk, museum, synagoge en joods kerkhof.

Lunch

Namiddag: bezoek aan nazigetto met apotheek; stadswandeling (kasteel van Wawel, grote markt, de Hallen, Kerk). Daarna vrij voor persoonlijke aankopen, ...

Transfer naar jeugdherberg en hotel in Oswiecim

Avondeten, voorstelling van de getuigen, verdeling van de kamers.

Vrijdag 21 april 2000

Bezoek aan Auschwitz I met de gidsen

Lunch

Namiddag: debat met de getuigen

s' Avonds: Filmvoorstelling: 'Weten waarom' van Lydia Chagoll (getuigenissen) (gevolgd door debat met de getuigen)

Zaterdag 22 april 2000

Bezoek aan Auschwitz I (vervolg). Filmvoorstelling: *The Silent Witnesses* van Lydia Chagoll

Bezoek aan de Nationale Blokken, Blok 11 - plechtigheid aan de terechtstellingsmuur.

Eerste contact met Auschwitz II (Birkenau)

Lunch

Debat met de getuigen

's Avonds: afscheidsdiner en tussenkomst van de laureaten van de verhandelingswedstrijd.

Zondag 23 april 2000

Bezoek aan Birkenau (vervolg)

Plechtigheid aan monument en meer

Lunch

Debat met de getuigen -plenaire zitting- einde activiteiten

Late namiddag: vertrek naar luchthaven

Vertrek uit Krakau om 19u.

Aankomst Melsbroek om 21u. Transfer naar Zaventem per bus. Aankomst omstreeks 21u30 (Parking bussen - niveau 0).

HET GEHEUGEN VAN DE MENSHEID

Op zaterdag 19 februari 2000 vond in Brussel de studiedag 'Het Geheugen van de Mensheid' plaats. Dit initiatief van het Interfacultair Departement voor Lerarenopleiding van de Vrije Universiteit van Brussel werd in samenwerking met de Auschwitz Stichting, het Joods Museum van Deportatie en Verzet, het Fort Breendonk en de inspectie van het secundair onderwijs georganiseerd.

Hoofddoel is het ontwikkelen van een collectief bewustzijn over de nazimisdaden en -genocides bij de jeugd van heden en die van morgen. De groep van getuigen wordt steeds kleiner en de vrees is niet ongegrond dat over deze periode een negativistisch of op zijn minst een verwaterd beeld wordt opgehangen in bepaalde sferen.

Die studiedag was bedoeld voor leraars menswetenschappelijke vakken en wilde leerkrachten sensibiliseren voor de problematiek. Tijdens het schooljaar 2000-2001 zal aan de studiedag een gevolg worden gegeven door de organisatie van verschillende seminars.

PEDAGOGISCHE COMMISSIE VAN DE AUSCHWITZ STICHTING

De Auschwitz Stichting werkt momenteel aan de uitbouw van haar pedagogische activiteiten in een pedagogische stuurgroep, samengesteld met o.a. leden van de inspectie, leden van de Raad van Beheer van de Auschwitz Stichting en vertegenwoordigers van diverse Vlaamse universiteiten.

De Auschwitz Stichting heeft als doel het grote publiek, en meer in het bijzonder de jeugd, te informeren over het fascisme en zijn gruwelijke gevolgen, de naziconcentratie- en nazivernietigingskampen.

De Stichting maakt van 'Opvoeding na Auschwitz' haar belangrijkste taak en heeft volgende doelstellingen:

- een collectief bewustzijn ontwikkelen over de nazimisdaden en -genocides bij de jeugd van vandaag en die van morgen.
- de huidige en komende generaties informeren en vormen tot 'getuigen van de getuigen'

Die pedagogische stuurgroep zal op termijn uitmonden in een commissie waar ook leerkrachten in worden opgenomen. De nadruk van de werking van de Pedagogische Commissie ligt op informatie, vorming, ondersteuning en service.

De Auschwitz Stichting en haar Pedagogische Commissie geven vanaf dit schooljaar een informatieblad uit, het Auschwitz Bulletin 2000, voor leerkrachten geschiedenis, niet-confessionele zedenleer, Nederlands en godsdienst. Naast informatie over allerhande activiteiten besteedt het blad ook ruime aandacht aan de actualiteit, het wetenschappelijk onderzoek, de navorming en de didactiek.

Voor meer inlichtingen over de Pedagogische Commissie en het Auschwitz Bulletin 2000 kan u altijd terecht op de Auschwitz Stichting, Huidevettersstraat 65, 1000 Brussel, tel: 02/512.79.98, fax: 02/512.58.84 of e-mail: auschwitz.foundation@skynet.be.

AUSCHWITZ BULLETIN 2000

Dit informatieblad is een uitgave van de Pedagogische Commissie van de Auschwitz Stichting. Naast informatie over activiteiten rond Auschwitz, informatie rond projectwerking over democratie en burgerzin, vind je ook pedagogische en historische informatie terug. Ook reikt het blad didactisch materiaal aan. Aan de hand van dit blad willen we niet alleen de leerkrachten bereiken en sensibiliseren voor 'Opvoeding na Auschwitz', maar ze ook een navorming geven en ze ondersteunen in die zware pedagogische taak.

ARCHIEFFONDSEN VAN DE AUSCHWITZ STICHTING

De Auschwitz Stichting, studie- en documentatiecentrum over de nazimisdaden en -genocides stelt volgende archief-fondsen ter beschikking van wetenschappers, vorsers en studenten.

De raadpleging ervan is onderworpen aan het algemeen bibliotheekreglement van de Auschwitz Stichting enerzijds, en anderzijds aan een zeer specifiek reglement.

Elke raadpleging moet schriftelijk worden aangevraagd bij het secretariaat van de Auschwitz Stichting.

Persoonlijke papieren

Fonds persoonlijke papieren slachtoffers van de nazimisdaden en -genocides.

Dit fonds telt ongeveer 3000 stukken (foto's, handgeschreven en getypte documenten, drukwerk). De stukken zijn geklasseerd in 18 kartonnen dozen en overschouwen zowel de 19e als de 20e eeuw. Het fonds bevat zowel origineel materiaal als facsimile 's. Het werd samengesteld aan de hand van documenten die de slachtoffers van de nazimisdaden en -genocides hebben geschonken tijdens hun audiovisueel interview. Het bevat persoonlijke papieren (brieven, autobiografieën, boekjes, tekeningen, gedichten, e.d.) van vervolgd en gedeporteerden, administratieve documenten (identiteitspapieren, attesten, toestemmingen, e.d.) van gedeporteerden en vervolgd en persoonlijke foto's.

Dit archieffonds is gerepertorieerd en een geïnformateerde inventaris is in aanmaak.

Fonds van het Internationaal Auschwitz Comité.

Dit fonds bevat ongeveer 3000 handgeschreven, gedactyleerde en gedrukte stukken (zowel originelen als facsimile's). Het bestaat uit publicaties, briefwisseling en administratieve documenten van het Internationaal Auschwitz Comité van 1977 tot 1996.

Fonds van de Vriendenkring van gewezen politieke gevangenen van Auschwitz-Birkenau, Kampen en Gevangnissen in Silezië.

Dit rijk fonds is volledig gerepertorieerd, geïndexeerd en geïnventariseerd en bestaat uit ongeveer 2000 stukken. Het bevat inkomende en uitgaande briefwisseling, administratieve documenten (toestemmingen, boekhouding, uitnodigingen, programma's, enz.) van de Vriendenkring sinds 1946. Daarnaast heeft het archieffonds ook een heel belangrijke verzameling briefwisseling van de vervolgd en gedeporteerden.

Orale bronnen

Archieffonds met audiomateriaal

Dit fonds bevat geluidsopnames en interviews van overlevenden van de naziconcentratie- en -vernietigingskampen.

Deze opnames (66 in totaal) werden gerealiseerd door de Auschwitz Stichting. Dit fonds is volledig gerepertorieerd.

Fonds audiovisuele interviews van de overlevenden van de naziconcentratie- en -vernietigingskampen.

Dit zeer rijk fonds bestaat uit ongeveer 164 audiovisuele interviews, ofwel 871 uren videomateriaal, met overlevenden van de concentratie- en vernietigingskampen van de nazi's. Deze opnames werden gedaan door de Auschwitz Stichting en kaderen in het audiovisueel programma «*De herinnering aan de nazimisdaden en -genocides*» dat de Stichting in samenwerking met de universiteit van Yale in 1992 heeft opgestart. Dit fonds is volledig gerepertorieerd en wordt momenteel geïndexeerd.

Fototheek

Dit fonds bevat ongeveer 3500 stukken (originelen en facsimile 's) en hebben betrekking tot het Derde Rijk (geschiedenis, economie, propaganda, politiek, ideologie), tot de nazimisdaden en -genocides (euthanasieprogramma, werk-kampen, concentratie- en vernietigingskampen, bevrijding, enz.) en tot de activiteiten van de Auschwitz Stichting.

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

HET STUDIE- EN DOCUMENTATIECENTRUM

Leerkrachten, universiteitsstudenten en wetenschappers kunnen een beroep doen op de gespecialiseerde bibliotheek die meer dan 6.000 boekdelen telt. Ze hebben betrekking op het Interbellum, het Derde Rijk, de deportatie, het antisemitisme, nazi-criminaliteit en volkerenmoord.

Het studie- en documentatiecentrum is op werkdagen voor het publiek toegankelijk van 9u30 tot 16u00. Het personeel van het centrum staat ter beschikking van studenten en wetenschappers.

Voor bezoeken en afspraken met de wetenschappelijke staf moet u vooraf met de administratie van de Auschwitz Stichting contact opnemen, hetzij schriftelijk (Huidevettersstraat 65, 1000 Brussel), hetzij telefonisch (02/512.79.98).

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 24 januari. Hij bestaat erin een thema uit te werken. De

maximale lengte van de verhandeling bedraagt 2 bladzijden of 1 bladzijde recto verso.

Inschrijven voor de verhandelingswedstrijd kan voor 31 december. Voor meer inlichtingen kan u terecht op telefoonnummer 02/512.79.98.

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 op 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 Bestuur 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 bevoegheid van de Raad van Bestuur van de Auschwitz Stichting.

AUSCHWITZ BULLETIN 2000

Het Auschwitz Bulletin 2000 is een uitgave van de Pedagogische Commissie van de Auschwitz Stichting. Het is een informatieblad om leerkrachten, vormingswerkers en opvoeders te bereiken en gevoelig te maken voor de activiteiten van de Auschwitz Stichting. Daarnaast biedt het blad didactisch materiaal aan om de nazimisdaden en -genocides in de les te behandelen. Dit blad wordt gratis verspreid in het onderwijs. Voor meer informatie of om het bulletin thuis te ontvangen, bel, schrijf of fax naar 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 28 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 -nochthans slechts een kleine groep- vanuit Belgische instellingen, de collaboratie van extreem-rechtse bewegingen, de moord op bijna de

helpt 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 jodenuitroeiing. Het negationisme en de invloed ervan op extreem-rechts in België*. Brussel, 1996.

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.

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.

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, jurisprudentie 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 antiracisme.

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 en boekbesprekingen

ABICHT, Ludo, *De zure druiven van de oorlog. Amnestie of verzoening ?*, Antwerpen-Baarn, Hadewijch, 1994, 123p.

ACCOCE Pierre, *Ces assassins qui ont voulu changer l'histoire*, Plon, 1999, 358p.

ASMUSS, Burkhard ; HINZ, Hans-Martin, *Zum Umgang mit historischen Stätten aus der Zeit des Nationalsozialismus*, Berlijn, Deutsches Historisches Museum, 1999, 280p.

ASSOULINE Pierre, *Le dernier des Camondo*, Parijs, Gallimard (Folio), 1999.

BADIOU Alain, *L'éthique. Essai sur la conscience du Mal*, Hatier (Optiques, Philosophie), s.d.

BELPOLITI Marco (dir), *Conversations et entretiens 1963-1987 par Primo Levi*, Parijs, 10/18, 1998, 312p.

Beseitigung des jüdischen Einflusses...»Antisemitische Forschung, Eliten und Karrieren im Nationalsozialismus, Jahrbuch 1998/99 zur Geschichte und Wirkung des Hoilocaust, Frankf./M., Fritz Bauer Institut, 1999, 309p.

BLUM-ALBERT, Marie, *Le récif de l'espoir. Souvenirs de guerre dans un home d'enfants juifs*, Brussel, Presses Interuniversitaires Européennes - Col. Mémoires d'Europe, 1997, 158p.

BOLIS Luciano, *Mon grain de sable*, Parijs, 10/18, 2000, 93p.

BOTBOL Dan, *Sam* : 62021. S.l., Scénario documentaire de fin d'étude, 1999.

BRODER, Henryk M., *Die Irren von Zion*, München, dtv, 1999, 283p.

BURTIN Jérôme, *La représentation de la Shoah à travers le cinéma comique*. Nancy, Mémoire de Maîtrise UFR, Sciences historiques et géographiques, Université de Nancy, 1999, 293p.

CAUSTER Bénédicte, *Répertoire photographique Espagne/Portugal - Fotorepertorium Spanje/Portugal*, Brussel, SOMA-CEGESS, 1999, 155p.

CHARGUERAUD Marc-André, *L' étoile jaune et la Croix Rouge. Le Comité international de la Croix-Rouge et l'Holocauste, 1939-1945*, Genève/Parijs, Labor et Fides/Les Editions du Cerf (l'histoire à vif), 1999.

CHARTIER Roger, *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*, Parijs, Fayard, 1991, 462p.

CHIANTARETTO Jean-François (dir), *Ecriture de soi et trauma*, Parijs, Anthropos (Psychanalyse), 1998, 282p.

CITROEN, Michal. *U wordt door niemand verwacht. Nederlandse joden na kampen en onderduik*. Amsterdam, Het Spectrum, 1999.

De Nederlandse joden die na hun verblijf in de nazi-concentratie- en -vernietigingskampen, terugkeerden, werden allesbehalve goed ontvangen. «U wordt door niemand verwacht», zei een loketbediende tegen een vrouw die voor hem stond. Volgens de auteur typeert die reactie de houding van de Nederlanders in die dagen. Eenmaal thuis was er voor de meeste joden geen aandacht, geen begrip en geen opvang. Waaraan lag dat? Antisemitisme? Onverschilligheid? De auteur tracht aan de hand van literatuur, bronnen en getuigenissen een antwoord te geven op die vraag.

COCHET François, *Soldats sans armes. La captivité de guerre : une approche culturelle*, Brussel, Bruylant / Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence (Histoires), 1998, 463p.

COLIN Marcel (dir); teksten verzameld door GRAVIER Bruno en ELCHARDUS Jean-Marc, *Le crime contre l'humanité*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1996, 303p.

COLLIN Claude, *Carmagnole et Liberté. Les étrangers dans la Résistance en Rhône-Alpes*, Grenoble, PUG, 2000, 180p.

COQUIO Catherine, *Parler des camps, penser les génocides*, Parijs, Albin Michel (Idées), 1999, 680p.

d'ABZAC-EPEZY, Claude, *L'armée de l'air des années noires. Vichy 1940-1944*, Parijs, Economica, Coll. Campagnes&Stratégies, 1998, 412p.

DE SMAELE An, *Gevolgen van de operatieve en medicamenteuze proeven tijdens wereldoorlog II bij slachtoffers*. Gent, Licenciaat in de criminologische wetenschappen, Universiteit Gent, 1999.

DILLMANN, Edwin, *Maria Theresia*, München, dtv, 2000, 159p.

DLUGOBORSKI, Waclaw; PIPER, Franciszek (ed), *AUSCHWITZ 1940 - 1945. 1. Aufbau und Struktur des Lagers. 2. Die Häftlinge. Existenzbedingungen, Arbeit und Tod. 3. Vernichtung. 4. Epilog. 5. Widerstand*, Oswieçim, Verlag des Staatlichen Museums Auschwitz-Birkenau, 1999, 412p.

DUTEIL Marylène, *Auschwitz : Du témoignage à l'écriture*. Parijs, Thèse de doctorat UFR de langue française, Universiteit Parijs IV - Sorbonne, 1998, 427p.

ELSBERG, Karl, *Come sfuggimmo alla Gestapo e alle SS. Raconto autobiografico*, Aosta, Le Château Edizione, 1999, 78p.

EMMANUEL François, *La question humaine*, Parijs, Stock, 2000, 104p.

ENGEL Vincent, *Oubliez Adam Weinberger*, Parijs, Fayard, 2000, 287p.

FERRO Marc, *Nazisme et communisme. Deux régimes dans le siècle*, Parijs, Hachette (Pluriel), 1999, 278p.

FINK Ida, *Le voyage*, Parijs, Robert Laffont (Pavillons), 1993, 248p.

FRANKL Viktor, *Un psychiatre déporté témoin*, Lyon, Editions du Chalet, 1967, 182p.

FREYMOND Jacques, *Le XXe siècle entre guerres. Essais d'histoire des relations internationales contemporaines*, Chêne-Bourg, Georg Editeur (Médecine et Hygiène), 1997, 265p.

FRIEDLÄNDER, Saul. *Nazi-Duitsland en de joden. Deel I: de jaren van vervolging 1933-1939*. Amsterdam, Het Spectrum, 1998.

Met dit eerste deel van deze tweedelige studie, waarvan het tweede deel nog moet verschijnen, heeft Saul Friedländer een standaardwerk gemaakt over de vervolging van de joden in nazi-Duitsland. Hij onderzoekt hoe Duitsland, een van de economisch en cultureel meest ontwikkelde staten, zich schuldig heeft kunnen maken aan een volkenmoord. Dit werk is een prachtige synthese van de historische literatuur die over het onderwerp is verschenen en aan de hand van dagboeken, brieven, persartikelen gaat hij na wat de nazi's van plan waren, hoe de Duitse bevolking op de gebeurtenissen reageerde en wat de houding van de joden was. In zijn conclusies is hij genuanceerder dan Goldhagens Hitlers gewillige beulen. Niet het vernietigings-antisemitisme stond aan de basis van de uitroeiing van de joden, wel het verlossings-antisemitisme, of het vergedreven traditioneel raciaal antisemitisme dat in de toenmalige Duitse maatschappij onderhuids aanwezig was.

FRYDMAN Marcel, *Le traumatisme de l'enfant caché. Répercussion à court et à long termes*, Gerpennes, Quorum, s.d., 264p.

GEBEL, Ralf, «*Heim ins Reich*». *Konrad Henlein und der Reichsgau Sudetenland 1938 - 1945*, München, Oldenbourg, 1999, 422p.

GINZBURG Carlo, *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Parijs, Flammarion (Nouvelle Bibliothèque Scientifique), 1989, 304p.

GOLDBERG Hirsh, *Le paradoxe juif. Ce qu'il y a d'ironique, d'amusant, d'inimaginable et de provocateur dans l'image que l'on se fait des juifs*, Genève, MJR, 1999, 258p.

GREWENIG, Adi ; JÄGER, Margret, *Medien in Konflikten*, Duisburg, DISS - Duisburger Inst. f. Sprach- und Sozialfoeschung, 2000, 290p.

HALTER Marek, *Le judaïsme raconté à mes filleuls*, Parijs, Robert Laffont, 1999, 178p.

HANOTTE Xavier, *De secrètes injustices*, Parijs, Belfond, 1998, 465p.

HARA Tamiki, *Hiroshima. Fleurs d'été*, Parijs, Dagorno, 1995, 107p.

HASSEL, Fey von, *Les Jours sombres. Le destin extraordinaire d'une Allemande antinazie*, Parijs, Denoël. Coll. Récit, 1999, 358p.

HERF Jeffrey, *Divided memory. The nazi past in the two Germany's*, Harvard University Press, 1997, 527p.

HUNTINGTON Samuel, *Le choc des civilisations*, Parijs, Editions Odile Jacob, 1997, 400p.

JANS Séverine, *De Dietsche Meisjesscharen 1940 - 1944. «Is het geen aanlokkelijke taak, ons volk al spelend en zingend terug te voeren naar de klare bronnen van zijn eigen aard ?»*. Brussel, Onuitgegeven licentiaatsverhandeling Vrije Universiteit Brussel, 1999, 149p.

KAHN Michèle, *Savannah*, Parijs, Flammarion, 1999, 305p.

KERSHAW Ian, LEWIN Moshe (dir), *Stalinism and Nazism. Dictatorships in Comparison*, Cambridge, University Press, 1999, 369p.

KINGREEN, Monica (ed), *«Nach der Kristallnacht». Jüdisches Leben und antijüdische Politik in Frankfurt am Main 1938-1945*, Frankf./Main-New York, Campus Verlag, 1999, 476p.

KNOPPER Françoise, RUIZ Alain (dir), *Les résistants au IIIe Reich en Allemagne et dans l'exil. Pensée et Action*, Toulouse, Presses Universitaires de Mirail, 1998, 265p.

KOPPEN Jimmy, *Davidster en Passer. Judeo-maçonnieke samenweiringtheorieen in België tijdens het Interbellum en de Tweede Wereldoorlog*. Brussel, onuitgegeven licentiaatsverhandeling, VUB, 1999, 291p.

L' homme. In *Revue française d' anthropologie*, nr. 152, Editions de l' Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, s.l., s.d.

LAENEN Gie, *Paultje, ze gaan weer vechten. Rondom de geschiedenis van de uitoeïngskampen*, Tielt, Lannoo, 1999, 140p.

LANGFUS Anna, *Les bagages de sable*, Parijs, Gallimard (Folio), 1981, 217p.

LAPLANTINE François, NOUSS Alexis, *Le métissage*, Parijs, Flammarion (Dominos), 1997, 127p.

LAPLANTINE, François, *Je, nous et les autres : être humain au-delà des appartenances*, Parijs, Le Pommier-Fayard, 1999, 153p.

LE MANER Yves, SELLIER André, *Images de Dora 1943-1945. Voyage au coeur du IIIe Reich*, La Coupole, Centre d'histoire de la Guerre et des Fusées, s.d.

LOWY Vincent, *La Shoah au cinéma (Nuit et Brouillard, Shoah, La liste de Schindler)*, Brussel, Université Libre de Bruxelles, 1999, 160p.

Maison d' Anne Frank, a) *Une histoire d'aujourd'hui. Anne Frank*. b) *Een geschiedenis voor vandaag. Anne Frank*, Amsterdam, Maison d' Anne Frank, 1996, 94p.

Maîtres du monde ? Ou les dessous de la guerre des Balkans, Pantin, Le temps des cerises, 1999, 294p.

MAURY Pierre, *Rwanda, an deux*, Brussel, Luc Pire, 1996, 91p.

MAYER, Arno. *De hakenkruistocht. Tegen rood en jood*. Berchem, Uitgeverij EPO, 1999.

De auteur is professor aan de Princeton University en onderzoekt in dit boek de genocide van de joden in relatie met de operatie Barbarossa. Volgens hem had die bijzonder veel gemeen met de christelijke kruistochten van de 11e eeuw. Tijdens de eerste kruistocht vond namelijk de eerste slachting van de joden plaats. Ook de jodenmoord was volgens de auteur nauw verbonden met een kruistocht tegen het bolsjevisme. Hij vond ook plaats in een historische periode die vergelijkbaar is met het einde van de 11e eeuw dat een vloedgolf van fanatisme kende in een periode van algemene crisis. Zij leidde tot het

nazisme en kende haar hoogtepunt in de zoektocht naar 'levensruimte' in de Sovjet-Unie.

Uiteraard zijn er heel wat verschillen tussen de twee periodes. Maar de twee slachtingen kregen in het algemeen de zegen van zowel de kerkelijke als de burgerlijke autoriteiten en in beide gevallen was de operatie in oorsprong niet tegen de joden gericht.

MECKL, Markus, *Helden und Märtyrer. Die Bedeutung des Warschauer Ghettoaufstandes im öffentlichen Gedenken*, Berlijn, Technische Universität Berlin, 1999, 207p.

MEDEM Vladimir, *Ma vie*, Parijs, Honoré Champion, 1999, 401p.

MEERSHOEK, Guus. *Dienaren van het gezag. De Amsterdamse politie tijdens de bezetting*. Amsterdam, Uitgeverij Van Gennep, 1999, 488p.

De politie van Amsterdam heeft tijdens de Duitse bezetting een belangrijke rol gespeeld in de deportatie van de joden en de bestrijding van het verzet. Hoofdcommissaris Tulp was populair bij de Duitse autoriteiten en bij het eigen korps. Door zijn charisma en leiderscapaciteiten kreeg hij zijn korps zover te doen wat hij wilde. Slechts een inspecteur heeft de door hem opgelegde taak geweigerd. Hij hielp de Duitsers vele verzetsstrijders op te pakken en te doden. Zijn korps speelde een vooraanstaande rol in de deportatie van de joden. Een maand lang haalden gewone inspecteurs en agenten joden uit hun huizen. Ook wanneer het Politiebataljon die taak overnam, bleef het korps van Tulp actief bij grote razzia's.

Guus Meershoek heeft van dit boek een meesterwerk gemaakt. Als eerste kreeg hij toegang tot de politiearchieven. Hij sprak met tientallen korpsleden en kon het dagboek van Tulp inkijken. Het boek levert dan ook een belangrijke bijdrage tot de geschiedschrijving van de Tweede Wereldoorlog en tot de rol van de autoriteiten tijdens de bezetting. Het geeft ook nieuwe inzichten in de verhouding tussen overheid, politie en bevolking.

MENDES Bob, *De smaak van vrijheid*, Antwerpen, Uitgeverij Manteau/Standaard Uitgeverij, 1999, 401p.

MEUNIER Sabine, *Les juifs de Belgique dans les camps du Sud-Ouest de la France 1940-1944*. Brussel, Mémoire de licence en Histoire Contemporaine, 1999.

MSELLATI Henri, *Les Juifs d'Algérie sous le régime de Vichy*, Parijs, L' Harmattan, 1999, 302p.

NEFORS, Patrick. *Inventaris van de Dienst voor de Oorlogsslachtoffers. Inventaire des archives du Service des Victimes de la Guerre*. Brussel/Bruxelles, Ministerie van Sociale zaken, Volksgezondheid en Leefmilieu - Dienst voor de Oorlogsslachtoffers/SOMA; Ministère des Affaires sociales, de la Sante Publique et de l'Environnement - Service des Victimes de la Guerre/CEGESS, 1997.

Deze inventaris wil voor de eerste keer aan de historici een overzicht geven van het rijke, maar bij het brede publiek nog onbekende archief van de Bestuursafdeling voor de Oorlogsslachtoffers (BO). De inventaris beschrijft het statische archief van de BO. Deze dienst heeft drie grote taken: de toekenning van een statuut van nationale erkentelijkheid, de toekenning van invaliditeitspensioenen en het beheer van het oorlogsarchief.

NOVICK Peter, *The holocaust in american life*, Boston - New-York, Houghton Mifflin, 1999, 373p.

ORIOLE Philippe, «*J'accuse!...*» *Emile Zola et l'Affaire Dreyfus*, Parijs, Libro, 1998, 154p.

PEARCE Joseph, *Land van belofte. Een familiechroniek*, s.l., Houtekiet/de Prom, s.d., 348p.

PERELS, Joachim, *Das juristische Erbe des «Dritten Reiches». Beschädigung der demokratischen Rechtsordnung*, Frankfurt/Main-New York, Campus, 1999, 228p.

PHILIPPART Eric (dir), *Nations et frontières dans la nouvelle Europe. L' impact croisé*, Brussel, Complexe, 285p.

QUESEMAND Anne, *Métro fantôme*, Parijs, Magnard Jeunesse (Les Fantastiques), 1997, 119p.

RAXHON Philippe, *Les Territoires de la Mémoire. Le Catalogue*, Brussel, Crédit Communal, 1999, 199p.

RIBIERE Germaine, *L'affaire Finaly. «Ce que j'ai vécu»*, Parijs, Centre de Documentation Juive Contemporaine, 1998, 63p.

RIGONI STERN Mario, *Le sergent dans la neige*, Parijs, 10/18, 1995, 190p.

ROTEN Didier, *La mission de Victor Martin*. Scénario, Brussel, Les films de la Mémoire, 1999.

SALTZMAN Lisa, *Anselm Kiefer and Art After Auschwitz*, Cambridge University Press, 1999, 173p.

SANTURET José, *Le refus du sens. Humanité et crime contre l'humanité*, Parijs, Ellipses/Editions Marketing, 1996.

SCHEER Léo, *La société sans maître. Essai sur la société de masse*, Parijs, Galilée, 1978, 124p.

SCHLINK Bernhard, *Le liseur*, Parijs, Gallimard (Folio), 1999, 242p.

SECADES RODRIGUEZ Beatriz, *Le périple du Saint-Louis et de l'Exodus 1947. Analyse et comparaison de la position de trois quotidiens francophones face à ces événements*. Brussel, onuitgegeven licentiaatsverhandeling, ULB, 1999, 101p.

SEGERS Matteo, *179863, René Raindorf*, s.l., 1999, 22p.

SILVESTRE Paul et Suzanne, *Chronique des maquis de l'Isère 1943-1944*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), 1995, 507p.

SIMONNOT Anne-Laure, *Hygiénisme et eugénisme au XXe siècle à travers la psychiatrie française*, Parijs, Seli Arslan, 1999, 190p.

SMIT Wim, *Geschiedenis, ethiek en theologie van de herinnering. Een analyse van het begrip collectieve schuld in het naoorlogse Duitsland vanuit christelijk-ethisch perspectief*. Leuven, onuitgegeven licentiaatsverhandeling, KUL, 1999, 239p.

SPRENG Michaël, *Une oeuvre, un nom Shoah. Un film de Claude Lanzmann*. Brussel, Mémoire de maîtrise Arts du spectacle, 1999, 68p.

STEIN Sabine et Harry, Buchenwald. *Le tour du Memorial*, Weimar-Buchenwald, Memoriaal van Buchenwald, 1993.

TRIGANO Samuel, *L'idéal démocratique à l'épreuve de la Shoa*, Parijs, Odile Jacob, 1999, 361p.