

VROEGER GAAT NIET OVER

MARJAN VERPLANCKE, ANN DEJAEGERE, SIMON SCHEPERS, MAARTEN VAN ALSTEIN

VROEGER

GAAT HERINNERINGSEDCATIE
ALS PEDAGOGISCHE
PRAKTIJK

NIET OVER



LANNOO
CAMPUS



D/2017/45/356 – ISBN 978 94 014 2830 9 – NUR 680

Vormgeving omslag: Gert Degrande | De Witlofcompagnie

Vormgeving binnenwerk: Fulya Toper

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2017.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediativisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus

Erasmus Ruelensvest 179 bus 101

3001 Leuven

België

www.lannoocampus.be

inhoud

VOORWOORD	7
DEEL 1 WAT IS HERINNERINGSEDUCTIE?	11
1. Een actuele visie op herinneringseducatie	15
<i>Ann Dejaeghere en Marjan Verplancke</i>	
2. Herinneringseducatie in historisch perspectief	31
<i>Kaat Wils en Karel Van Nieuwenhuyse</i>	
DEEL 2 DE DRIE PIJLERS VAN HERINNERINGSEDUCTIE	37
3. Kennis en inzicht	39
<i>Focustekst – Geschiedenis en verleden: Living apart together</i>	
<i>Bruno De Wever en Berber Bevernage</i>	
4. Empathie en betrokkenheid	53
<i>Focustekst – Voorbij medelijden en veroordelen</i>	
<i>Arie Wilschut</i>	
5. Reflectie en actie	69
<i>Focustekst – Leren uit de geschiedenis?</i>	
<i>Maarten Van Alstein</i>	
DEEL 3 DRAGERS VAN HERINNERINGEN	87
6. Geef geschiedenis een stem – Kansen en gevaren van mondelinge oorlogsgeschiedenis	89
<i>Pieter Serrien</i>	
7. Ter plaatste leren over herinnering – Het bezoeken van historische sites	97
<i>Maarten Van Alstein</i>	
8. Hoe dicht kun je bij het verleden komen? Over living history en re-enactment als mogelijke herinneringspraktijk	107
<i>Alexander Vander Stichele, Gregory Vercauteren en Bart De Nil</i>	

9. Bemiddelaars van tijd en toon – Over het inzetten van kunst(enaars) bij herinneringseducatie	117
<i>Piet Chielens</i>	
10. Beelden als bron – Wat historische schilderijen, foto's en films ons kunnen vertellen	129
<i>Herman Van Goethem</i>	
11. Oorlog en genocide in het stripverhaal – Mogelijkheden en begrenzingen van een visueel medium	139
<i>Kees Ribbens en Simon Schepers</i>	
12. Al spelend leren uit het verleden – Games als cultuurdragers	153
<i>Jan De Craemer</i>	
SLOTBESCHOUWING	167
EINDNOTEN	171
MEER LEZEN?	180
OVER DE AUTEURS	189

VOORWOORD

Herinneringen aan oorlogen en massamoorden blijven ons beroeren, vaak tot lang na de feiten. Ze tonen dat het verleden niet altijd even makkelijk voorbijgaat, ook al verstrijken de jaren. Ze houden de geschiedenis in de tegenwoordige tijd. Want ze blijven moeilijke vragen oproepen. Welke plaats geven we aan die episodes uit onze geschiedenis? Hoe moeten we ze begrijpen? Kunnen we eruit leren?

Herinneringseducatie is voortgekomen uit dit soort vragen. Sinds haar introductie in het Vlaams onderwijs in 2008 is herinneringseducatie een vaste waarde geworden. Dat ging niet zonder slag of stoot. Er waren praktische uitdagingen, expertise moest opgebouwd worden en van tijd tot tijd was er kritiek te horen. Twee vragen doken steeds opnieuw op. Wat is herinneringseducatie precies? En – belangrijk – wat is *goede* herinneringseducatie? In het licht van die vragen werd de focus de afgelopen jaren steeds scherper gesteld. Er werd heel wat ervaring opgedaan door het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (BCH) en haar partners, door organisaties en musea, door scholen en leerkrachten.

Om die expertise uit te dragen en de kwaliteit van projecten te waarborgen, bracht het BCH in 2012 de brochure *Toetssteen Herinneringseducatie* uit. In 2015 werd deze brochure grondig herwerkt. Toch merken we dat er behoefte blijft aan een meer diepgaande én toegankelijke toelichting bij wat herinneringseducatie inhoudt. Hoe kun je een goed project opzetten? Waar houd je best rekening mee? Welke valkuilen moet je vermijden? Wat is de educatieve meerwaarde van een bezoek aan een herinneringsplaats, van games, van beeldverhalen ...? Hoe kun je aan de slag met mondelinge geschiedenis, of met kunst en literatuur?

Voldoende vragen om een boek aan te wijden, dachten we.

Onze bedoeling is vooral te inspireren. Om op basis van de ervaringen die de voorbije jaren opgedaan werden, een aantal wenken en tips te geven over hoe je in je klas, op je school of met je organisatie aan de slag kunt met herinneringseducatie. Daarom noemen we dit boek eerder een inspiratieboek dan een handboek.

Dit inspiratieboek bestaat uit drie delen. In deel I gaan we niet alleen in op de ontstaansgeschiedenis en op de drie pijlers van herinneringseducatie, maar ook op de historische verstrengeling van geschiedenisonderwijs met burgerschapsvorming. In deel II belichten we de eigenheden van elke pijler, telkens met een summiere inleiding en een omvangrijkere focustekst. In deel III brengen we de praktijk ter sprake. De focus ligt op ‘dragers van herinneringen’ zoals interviews, monumenten, *living history*, kunst, foto’s, beeldverhalen, games. Omdat mensen er geregeld mee in aanraking komen, voeden ze in sterke mate het historisch bewustzijn van het brede publiek. Als media van herinneringen worden ze ook vaak ingezet voor herinneringseducatie. In dit boek willen we je inspireren om kritisch met deze vormen en methoden om te gaan. We onderzoeken waar hun meerwaarde ligt en we signaleren de valkuilen en risico’s. Zo hopen we dat je ze vruchtbaar kunt inzetten voor een herinneringseducatief project in je klas, school of museum. De hoofdstukken worden steeds gevolgd door een kaderstuk, waarin kort een concreet project als praktijkvoorbeeld voorgesteld wordt.

We hebben voor dit boek een beroep kunnen doen op de expertise van een diverse groep auteurs: academici, didactici, publiekshistorici en praktijkdeskundigen. We zijn hen allen bijzonder dankbaar voor hun inspanningen en bijdragen aan dit boek.

Dit inspiratieboek is de vrucht van een samenwerking tussen drie partners: het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, Kazerne Dossin en het Vlaams Vredesinstituut. Medewerkers van deze organisaties kregen de tijd om dit boek te maken. In het bijzonder vermelden we de bijdrage van het Vlaams Vredesinstituut, dat ook financiële middelen ter beschikking stelde.

Zoals alle boeken heeft ook dit werk een geschiedenis doorgemaakt. Een hele groep mensen was er van nabij of van iets verderaf bij betrokken. We houden eraan sommigen onder hen bij naam te noemen. Luc Vernaillen en Wouter Sinaeve waren nauw betrokken bij het uitdenken van het boek. Niels Janssens en de mensen van LannooCampus stonden de redacteurs bij met raad en daad. Een laatste en bijzonder woord van dank gaat uit naar Paul De Keulenaer. Hij stond aan de wieg van dit boek. Paul was degene die het idee lanceerde, een uitgever aansprak en ons als redacteurs stimuleerde om daadwerkelijk een boek te maken.

Voor het BCH was het werken aan dit boek als een reis, met onverwachte wendingen en verrassende ontmoetingen. Maar steeds verrijkend. Soms bleek het tijdens die reis beter om van onze uitgestippelde paden af te wijken en nog niet begane wegen te verkennen. Dit leidde tot nieuwe inzichten en tot het onbevangen overdenken van ons referentiekader. Het boek heeft ons zo in staat gesteld onze visie te verrijken en veel bij te leren. Onze reis is nog niet ten einde. Dit boek is geen eindpunt. Ook de komende jaren blijft het BCH open en zelfkritisch reflecteren op wat herinneringseducatie is. Of wat het zou moeten zijn.

Marjan Verplancke

Ann Dejaeghere

Simon Schepers

Maarten Van Alstein

In het boek vind je enkele icoontjes terug. Die kun je op de volgende manier lezen:



Praktijken - deze voorbeelden van goede en minder goede praktijk bieden stof voor gesprek



Illustratie - deze tussenstukjes zijn voorbeelden of quotes die een punt uit de tekst illustreren



Toepassing - in de kaderstukken vind je concrete toepassingen of didactische suggesties



Focustekst - in de focustekst wordt een onderwerp door experts uitgediept

deel 1

WAT IS HERINNERINGSEUCATIE?

Wat betekent herinneringseducatie voor jou?

Geschiedenis waarmee we leren over het verleden
en hoe de mensen toen waren.

Lode, 18 jaar – leerling

Als ik aan herinneringseducatie denk, denk ik aan 'Imagine' van John
Lennon en aan leren van wat gisteren gebeurde om morgen beter te doen.

Marc, 61 jaar – schooldirecteur op rust

Herinneringseducatie is kinderen kennis laten maken met hun verleden
om hun eigen leven en maatschappij beter te begrijpen en om een beter
deel te worden van het grotere geheel.

Eva, 35 jaar – leerkracht

Herinneringseducatie is terugblikken op historische gebeurtenissen,
met als doel te signaleren en een positieve boodschap te brengen voor het
heden.

Griet, 35 jaar – bediende

Zonder herinnering geen educatie. Educatie moet me gevat maken voor
mijn functioneren in de maatschappij – en dat is onmogelijk zonder
herinnering; waar kom ik vandaan?

Hamejalel, 84 jaar – arts op rust

Herinneringseducatie is zorgen dat de huidige generaties niet vergeten
wat er tijdens de oorlogen allemaal is gebeurd nu de mensen die het zelf
hebben meegemaakt een voor een wegvallen.

Tine, 32 jaar – bediende

Steeds herinnerd worden aan de oorlog, aan de onmenselijke
situaties die vroeger allemaal mogelijk waren.

Sarah, 18 jaar – leerling

Herinneringseducatie is: leren zelf een mening te vormen op basis
van verschillende bronnen. Want wat als diegene die ijvert
voor ‘herinnering’ zelf nuance mist?

Toon, 35 jaar – bediende

Herinneringseducatie is mensen toleranter maken door het verleden
te herinneren, hoewel een recent verleden oprakelen soms te veel losmaakt,
zoals in Rwanda.

Sifa, 30 jaar – bediende

Herinneringseducatie ... om ervoor te zorgen dat encyclopedieën andere
onderwerpen vermelden dan oorlog en wat er aan voorafging.

Mohammed, 48 jaar – inspecteur van politie

Een nieuw stukje geschiedenis.

Lucia, 18 jaar – leerling

If you don't know history, it's as if you were born yesterday. If you were born yesterday, then any leader can tell you anything.

Howard Zinn, 2008

HOOFDSTUK 1.

EEN ACTUELE VISIE OP HERINNERINGSEDUCATIE

Ann Dejaeghere en Marjan Verplancke

BEGRIPSBEPALING

Vraag aan honderd mensen wat herinneringseducatie precies inhoudt en je krijgt honderd verschillende antwoorden. Toch duiken in veel omschrijvingen dezelfde elementen op. Dat herinneringseducatie gaat over leren uit het verleden blijkt voor veel mensen voor de hand liggend. Maar is leren van het verleden wel zo vanzelfsprekend? Wat moeten we dan leren? Met welk doel? En op basis van welke historische feiten?

Toen in 2008 Frank Vandenbroucke, de toenmalige minister van onderwijs, het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (BCH) in het leven riep, was de term herinneringseducatie nog pril. Het begrip werd geïntroduceerd in de begeleidende tekst bij de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen (VOET) die in 2010 werden ingevoerd in het secundair onderwijs.¹

Maar velen vroegen zich af wat het doel van herinneringseducatie eigenlijk moest zijn. De kersverse leden van het BCH bereikten een consensus over een aantal voor hen essentiële accenten. Zij pleitten voor een brede invulling van het begrip: herinneringseducatie moest meer durven zijn dan een theorie over de Eerste en de Tweede Wereldoorlog. Er moest ook aandacht zijn voor andere feiten uit de geschiedenis waar de menselijke vrijheid en waardigheid met voeten werden getreden, zoals de kolonisatie of de genocide in Rwanda. Kritische reflectie moest centraal staan en er werd een maatschappelijk engagement aan gekoppeld: de focus moest liggen op wat jongeren in het hier en nu kunnen aanvangen met een kritische reflectie op historische gebeurtenissen.

UITDAGINGEN EN KANSEN



Een gids in een museum over de Tweede Wereldoorlog laat zich ontvallen: ‘Mijn rondleiding was een succes. Ik had weer twee meisjes in mijn groep die in tranen uitbarstten.’



Een leerkracht wil zijn leerlingen ‘wakker schudden’ over de gruwel van oorlog. Hij laat ze schokkend beeldmateriaal zien van de genocide in Rwanda. Een aantal leerlingen is echter zo onder de indruk dat ze vragen om naar buiten te mogen. De rest van de les zweeft de sfeer tussen afkeer en fascinatie.

Deze voorbeelden illustreren hoe herinneringseducatie niet altijd even kwaliteitsvol wordt aangepakt. Het is dan ook een complexe materie in een complexe context. Het speelt zich af op het snijpunt van verschillende spanningsvelden. Herinneringseducatie heeft raakvlakken met burgerschapseducatie, erfgoededucatie, vredeseducatie enzovoort, maar vooral de band met het vak geschiedenis is bijzonder sterk. De introductie van het nieuwe concept herinneringseducatie deed veel historici de wenkbrauwen fronsen. Er is duidelijk een spanningsveld. Maar wat zijn precies de verschillen in benadering tussen herinneringseducatie en geschiedenis? En welke valkuilen en kansen brengen die verschillen met zich mee?

GESCHIEDENIS EN COLLECTIEVE HERINNERINGEN

Als wetenschap is geschiedenis gericht op het ontwikkelen van inzichten in het verleden en het bevorderen van historisch denken. Dat zijn natuurlijk ook belangrijke aandachtspunten bij herinneringseducatie. Een eerste verschil echter is dat herinneringseducatie vooral focust op het verleden dat nog ‘actief’ aanwezig is in het heden. Het gaat over voorbijgebeurtenissen die tot op heden blijven doorwerken in het publieke historische bewustzijn en dan met name in de vorm van herinneringen: verhalen, kunstproducties, films, herinneringsplaatsen, stripverhalen, herdenkingsplechtigheden ... Herinneringseducatie vertrekt, om het met een paradox uit te drukken, van een verleden dat op een of andere manier nog ‘tegenwoordig’ is.

In de tweede plaats werkt herinneringseducatie met geschiedenis die, om welke reden dan ook, nog steeds een moreel appel op ons blijft uitoefenen. De geschiedenis krijgt op die manier een kritisch-morele of maatschappelijke inzet. Deze werpt niet alleen de vraag op hoe we dit verleden moeten begrijpen, maar tracht ook een boodschap of les uit dit verleden af te leiden. Deze moreel-maatschappelijke inzet blijkt uit de historische onderwerpen die herinneringseducatie aan de orde stelt: geweld, oorlog, genocide, uitsluiting, discriminatie enzovoort (en dat vaak onder de noemer: ‘Nooit meer ...’).

Die maatschappelijke inzet in de praktijk vormgeven, is niet vanzelfsprekend en evenmin zonder valkuilen. Wie waarom een bepaalde les naar voren schuift, is een eerste vraagstuk. Collectieve herinneringen komen vooral tot stand onder invloed van politieke, maatschappelijke en ideologische factoren. Dit kan tot gevolg hebben dat ze enkel met die historische feiten rekening houden die een bepaald sociaal of politiek doel dienen. Uit het verleden kennen we diverse voorbeelden van bewust gecreëerde collectieve herinneringen. Die moeten dan een specifieke identiteit construeren, gemeenschapsgevoel stimuleren, een bepaald ideaal naar voren schuiven ...



Denk bijvoorbeeld aan de Guldensporenslag. In realiteit is deze slag een van de vele militaire confrontaties in een veertiende-eeuwse feodale oorlog tussen een leenheer (de koning van Frankrijk) en zijn vazal (de graaf van Vlaanderen). De uiteenlopende sociale en economische belangen van de verschillende betrokken groepen krijgen in middeleeuwse bronnen een prominente plaats. In de negentiende eeuw komen deze echter in de vergeethoek terecht. De strijd van dé Vlamingen tegen dé Franse overheersing komt centraal te staan. De veldslag bij Kortrijk groeit uit tot een symbool waarmee de prille Belgische staat waarschuwt tegen de annexatiedreiging van Frankrijk. Hendrik Conscience verlegt in zijn roman *De Leeuw van Vlaanderen* (1838) de klemtoon naar de ontwikkeling van het Vlaamse bewustzijn en geeft de Guldensporenslag haar naam. Zo evolueert deze middeleeuwse veldslag tot een symbool van de Vlaamse beweging.²

Het gevaar van instrumentalisering van het verleden, zoals in bovenstaand voorbeeld, loert vaak om de hoek. Het risico bestaat ook dat we de geschiedenis louter moraliserend benaderen, als een zaak van goed en kwaad die goedkeuring of veroordeling verdient. Zo kan de maatstaf van de mensenrechten, vastgelegd in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948), voor ons misschien vanzelfsprekend lijken. Deze verklaring als norm hanteren om historische feiten te beoordelen of veroordelen, zonder zich rekenschap te geven van de historische context, is echter niet aan te raden. Dit soort vergelijkingen zal vrij probleemloos leiden tot morele afkeuring, maar de educatieve meerwaarde blijft beperkt.

Het BCH pleit ervoor om maximaal gebruik te maken van het didactisch potentieel van deze vaststellingen: ga in een didactische context het gesprek aan over hoe we iets herinneren, wat daarvoor de redenen kunnen zijn, welk project men op die manier wil verdedigen enzovoort. Kwaliteitsvolle herinneringseducatie kan zich, met andere woorden, niet beperken tot collectieve herinneringen op zich. Het hele proces van het vormen en vervormen van collectieve herinneringen dient voorwerp van discussie te zijn. Op die manier kun je inzicht krijgen in hoe en waarom het verleden zich manifesteert in het heden.

Historici zijn met reden bekommerd om de foute beeldvorming en de partiële kijk op historische feiten die collectieve herinneringen met zich meebrengen. Ze werpen terecht een aantal kritische punten op. Die moeten we ernstig nemen. Maar de vraag is of we toegeven aan dat onbehagen en een mogelijke maatschappelijke inzet van de geschiedenis afschrijven, of dat we ons toch op het gladde ijs van de maatschappelijk georiënteerde geschiedenis begeven. In dit en de volgende hoofdstukken willen we verduidelijken waarom dit naar onze mening de moeite waard is.

MAATSCHAPPELIJK ENGAGEMENT

Sinds het begin van de jaren 1990 is er hernieuwde aandacht voor waardevorming en burgerschapsopvoeding via het onderwijs.³ Onderzoek naar het zogenoemde ‘verborgen curriculum’ had aangetoond dat ‘neutraal’ of waardevrij onderwijs niet bestaat. De manier waarop leerkrachten onderwijs geven, de wijze waarop ze communiceren met leerlingen, de aard van de relaties tussen

leerkrachten en directie enzovoort, dragen impliciet bepaalde boodschappen uit en zijn dus waardevormend. Volgens deze opvatting is het zinloos om te kiezen tussen waardevormend onderwijs en neutraal onderwijs. De enige keuze is tussen bewuste en onbewuste waardevorming. Herinneringseducatie vertrekt als vakoverschrijdend thema vanuit het inzicht dat onderwijs niet neutraal kan zijn. Het is expliciet waardegeladen, explicieter dan geschiedenis.

Herinneringseducatie beoogt het opnemen van een maatschappelijk engagement vandaag. Dit verklaart waarom het streven naar betrokkenheid en beleving heel vaak een centrale plaats krijgt. In hoofdstuk 4 waarschuwt Arie Wilschut om niet te blijven steken in sympathie, medelijden of veroordeling. Het gevaar van een louter emotionele beleving en van simplistische of karikaturale oordelen over historische figuren of gebeurtenissen loert inderdaad om de hoek.



Een groepje stagiairs wil een activiteit rond oorlog en vrede bedenken voor leerlingen van het basisonderwijs. In de sportzaal worden ze in de rol van Jood geduwd: ze krijgen eerst identiteitscontrole en een davidsster, ze worden in een nagmaakt concentratiekamp geplaatst waar ze allerlei zware, nutteloze opdrachten moeten uitvoeren.



Leraren in opleiding stellen voor de oudste kleuters een bordspel samen over een lokaal vredesmonument. Naargelang het vakje waarop de in soldaat verklede kinderen terechtkomen, krijgen ze opdrachten als: 'Jammer, je bent zwaargewond en je sterft. Begin opnieuw.' En: 'Je krijgt bevel om iemand te doden. Kies iemand die opnieuw moet beginnen.'

Zoals deze voorbeelden illustreren, maken herinneringseducatieve initiatieven vaak gebruik van materiaal of methoden die expliciet inzetten op een emotionele beleving. Men gebruikt gruwelijke foto's, indringende getuigenissen, inleefopdrachten, re-enactment ... Het 'opleuken' van de geschiedenis met een 'speelse' quiz, een 'spannende' game of een 'boeiend' rollenspel zijn andere vaak gebruikte manieren om reacties bij leerlingen los te maken. Dergelijke methoden zijn te overwegen, maar niet zonder doordachte toepassing en voldoende kadering. Een voor- en nabeschouwing met aandacht voor historisch inzicht en kritische reflectie is onontbeerlijk. In de volgende hoofdstukken gaan we dieper in op een aantal van de hier vermelde methoden en geven we tips voor een zinvol gebruik.

We kunnen besluiten dat herinneringseducatie altijd een ietwat ambigu concept zal blijven. De spanning tussen geschiedenis en herinneringseducatie zal allicht nooit volledig verdwijnen. Dit hoeft een kwaliteitsvolle onderwijspraktijk echter niet in de weg te staan. We zijn er integendeel van overtuigd dat beide benaderingen elkaar kunnen versterken op voorwaarde dat over een kwaliteitsvolle aanpak wordt gewaakt.

KWALITEITSVOLLE HERINNERINGSEDUCTIE

Uit het bovenstaande leren we dat herinneringseducatie zoekt naar een evenwicht tussen heden en verleden, tussen geschiedschrijving en herinneringen, tussen analyse en betrokkenheid en tussen verschillende noden van erg uiteenlopende doelgroepen. Eenvoudige antwoorden voor deze complexe uitdagingen zijn er niet. Het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie formuleerde een reeks tips om de voornaamste valkuilen te omzeilen.

In 2012 verscheen de eerste versie van de brochure *Toetssteen Herinneringseducatie*. De naam van het instrument doet denken aan de steen die juweliers vroeger gebruikten om de zuiverheid van goud vast te stellen. Zo vormt ook de *Toetssteen Herinneringseducatie* een kwaliteitstoets: het is een reeks suggesties en praktijkvoorbeelden die een leidraad vormen voor het ontwikkelen en evalueren van projecten, lessen en vormingen.

De drie fundamenteën van herinneringseducatie en van de brochure zijn: ‘kennis en inzicht’, ‘empathie en betrokkenheid’ en ‘reflectie en actie’.

- Het doel van *kennis en inzicht* is de leerlingen inzicht bijbrengen in de complexe historische werkelijkheid en in de processen en mechanismen die daarin werkzaam zijn, op basis van diverse historische bronnen (hoofdstuk 3).
- Via *empathie en betrokkenheid* oefenen de leerlingen het doorgronden van de waarden, opvattingen en geloofsovertuigingen die het handelen van een individu in een historische context hebben bepaald (hoofdstuk 4).

- Met *reflectie en actie* worden de leerlingen uitgenodigd om zodanig aan de slag te gaan met de blootgelegde mechanismen en verworven inzichten dat er sprake kan zijn van een attitudeverandering en een engagement (hoofdstuk 5).

In elk herinneringseducatief initiatief wordt idealiter aan deze drie pijlers gewerkt. Je kunt ze eigenlijk niet los van elkaar zien. De interesse en de voorkennis van de doelgroep bepalen het uitgangspunt. Zo zal de ene groep eerst meer kennis en inzicht in het verleden opdoen, om dan op zoek te gaan naar linken met het heden. Een andere groep kan een actuele vraagstelling aangrijpen om meer inzicht in het verleden te verkrijgen en zo het heden beter te begrijpen.

VAN VERLEDEN NAAR HEDEN ...

Een aantal leerlingen uit 6C gaat werken rond het koloniale verleden van ons land. In de klas krijgen de leerlingen historische bronnen aangereikt: dagboekfragmenten, fotoreeksen, krantenartikels, getuigenissen en politieke teksten. Ze brengen ook een bezoek aan de koloniale monumenten in Brussel en aan het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika in Tervuren. Op basis van die tekstuele en visuele bronnen vormen zij zich niet alleen een meerstemmig beeld van de politieke, economische, sociale en ideologische factoren die een rol speelden in het Belgische koloniale verleden, maar analyseren zij ook kritisch hoe het koloniale verleden door de tijd heen in beeld werd gebracht. Als laatste stap spreekt in de klas een jonge Congolese vrouw. Zij vertelt hoe dat koloniale verleden nog steeds van grote invloed is op haar land en haar landgenoten. De leerlingen krijgen de opdracht om naar voorbeelden te zoeken die tonen dat ook België zelf nog niet in het reine is met dit verleden. De discussie rond de figuur van Zwarte Piet komt aan bod, maar ook hoe stereotiepe beeldvorming van mensen van Afrikaanse origine nog steeds niet volledig verleden tijd is. De klas wil graag bij Unia een vorming gaan volgen rond hoe ze kunnen omgaan met stereotypen en vooroordelen.

KENNIS EN
INZICHT



EMPATHIE EN
BETROKKENHEID



REFLECTIE
EN ACTIE

VAN HEDEN NAAR VERLEDEN (EN WEER TERUG)

In 5B laaien de gemoederen hoog op. De inzet is het aanslepende conflict tussen Israël en Palestina. Er worden vergelijkingen gemaakt met ‘nazi’s’ en ‘genocide’. Er vallen pijnlijke anti-Joodse uitspraken. Een aantal leerkrachten beslist om een project op te zetten. In verschillende werkgroepjes wordt een deel van het thema ontrafeld. Elk groepje krijgt andere bronnen aangereikt, zo divers en meerstemmig mogelijk. Een groepje werkt rond de ontstaansgeschiedenis van het conflict, anderen werken rond propaganda, beeldvorming in de media of initiatieven tot verzoening. Er wordt ook een bezoek gebracht aan Kazerne Dossin om meer inzicht te krijgen in de historische feiten en de onderliggende mechanismen van de Jodenvervolging. Een Palestijnse vluchteling komt in de klas spreken. De leerlingen plannen zelfs een reis naar Israël en de Palestijnse Gebieden. Tijdens het project wordt veel aandacht besteed aan dialoogtraining.



WAAROM HERINNERINGSEDUCATIE?

Onderwijsbeleid en -praktijk kenmerken zich de laatste decennia onmiskenbaar door de tendens om sociale en politieke problemen – milieuvervuiling, homohaar, stijgend aantal depressies, politieke apathie enzovoort – te herleiden tot uitdagingen voor het onderwijs. Deze tendens past binnen een ruimer individualiseringsproces waarbij de verantwoordelijkheid voor allerlei politieke en sociale problemen steeds meer bij het individu wordt gelegd. De verwachtingen ten aanzien van onderwijs zijn dan ook hooggespannen. Ook herinneringseducatie ontsnapt niet aan die trend. We moeten ons er echter van bewust zijn dat herinneringseducatie niet in één rechte lijn zal leiden tot een maatschappij zonder racisme, discriminatie of vooroordelen.

Een dergelijke opvatting abstraheert de complexiteit van de maatschappelijke context waarin deze fenomenen ontstaan. Men gaat ook voorbij aan wat eigen is aan vormings- en emancipatieprocessen, namelijk hun langetermijnperspectief. Emancipatie vraagt kennis, inzicht en reflectie, en ontwikkelt zich per definitie langzaam.

Moeten we herinneringseducatie dan maar verwijzen naar ‘de geschiedenis’? Zeker niet. Zoals de volgende hoofdstukken zullen illustreren, biedt herinneringseducatie, vanuit verschillende invalshoeken en met diverse methodieken, mogelijkheden in overvloed om met leerlingen te reflecteren over de actuele betekenis van de geschiedenis.



Na de aanslagen in Brussel weigert een groepje leerlingen pertinent om een minuut stilte in acht te nemen. ‘Het zijn altijd alleen de westerse slachtoffers die herdacht worden’, zeggen ze. ‘Wat met de ontelbare doden die vallen in Syrië, Irak en Afghanistan? Wanneer mogen we hen herdenken?’ Het gesprek wordt aangegaan. Samen gaan ze onderzoeken welke factoren een rol spelen bij het herdenken van historische gebeurtenissen. De Last Post, Holocaust Remembrance Day en de Congolese onafhankelijkheid komen langs. Uiteindelijk beslist de school om niet meer ad hoc, maar wel jaarlijks een herdenkingsmoment te organiseren voor álle slachtoffers van massageweld.



In een groep wordt een jonge holebi belachelijk gemaakt. Hij wordt uitgemaakt voor ‘vuile homo’. Er wordt nu en dan geduwd en getrokken. Als de groepsleden erop worden aangesproken, sussen ze dat het maar grapjes zijn. Zelf zijn ze zich er niet van bewust dat hun gedrag steeds brutaler en extremer wordt. Met voorbeelden uit het verleden, krijgt de groep een vorming rond polarisatie, geweldsgevenning en het verglijden naar dadergedrag. Ze geven aan dat ze na de vorming anders naar de situatie kijken.

Er zijn genoeg voorbeelden uit de praktijk die aantonen dat herinneringseducatie attitudes kan beïnvloeden, op voorwaarde dat er geen wonderen verwacht worden. We kunnen de relevantie ook staven met onderzoeken. We besteden hier aandacht aan een van die onderzoeken.

In de aanloop naar de herziening van de vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs in 2010 hebben een aantal onderzoekers getracht zicht te krijgen op de effectiviteit van burgerschapseducatie.⁴ Uit dit onderzoek blijkt dat hoe vaker leerkrachten aangeven te werken rond burgerschapsthema's, hoe groter de politieke (in ruime zin) kennis van de leerlingen uit de derde graad. Hoe meer aandacht de leerlingen van de derde graad ervaren voor het thema politiek, hoe meer ze over politiek weten. En hoe meer jongeren weten over mensenrechten en politiek, hoe verdraagzamer en democratischer hun houding. Het werken rond thema's als politiek en mensenrechten beïnvloedt de politieke kennis en democratische houding van leerlingen dus op een positieve manier. Volgehouden inspanningen over een langere termijn hebben dus wel degelijk effect.

Leerlingen begeleiden bij hun ontwikkeling tot zelfstandige en kritisch denkende en handelende burgers blijft terecht een van de belangrijkste doelstellingen van het onderwijs. Aandacht voor de meerstemmigheid van historische contexten en collectieve herinneringen leert leerlingen genuanceerder kijken naar de complexiteit van politiek en samenleving. Het verbreedt hun kijk op de mogelijkheden en uitdagingen voor de toekomst. De maatschappelijke inzet van herinneringseducatie kan daarom misschien nog het best worden samengevat als het streven naar het versterken van de democratische betrokkenheid bij de jongeren en van het besef dat zij, nu en in de toekomst, die democratie zelf mee vorm kunnen geven.



LEERKRACHTEN OVER HERINNERINGSEDUCTIE: WAT WILLEN WE BEREIKEN?

‘Ik startte mijn project “Die andere Möglichkeit” in 1993. In die tijd associeerden veel leerlingen mijn vak (Duits) nog met “Sieg heil!” De leerlingen gingen aan de slag met korte verhalen, gedichten, woordenschat, liedjes, reportages enzovoort, rond oorlog en vrede, racisme en verdraagzaamheid. Mijn doelstellingen: de leerlingen zo goed mogelijk informeren en erop wijzen dat het hier niet om een typisch Duits fenomeen gaat. Het was niet de bedoeling de Duitsers te diaboliseren of te excuseren, maar om na te gaan waartoe de mens, elke mens, in staat is in extreme omstandigheden. Zo staan oorlog en vervolging in feite symbool voor

elke vorm van onverdraagzaamheid en gewelddadigheid. En het ligt op onze weg op elk moment van ons dagelijks leven naar een geweldloze, maar weerbare houding en naar machtsvrije communicatie te streven.’

Patricia Brigou, Sint-Theresiacollege – ondertussen gepensioneerd

‘Tijdens mijn lerarenopleiding eind jaren 1970 dacht ik nog dat herinneringseducatie niets voor mij was. En toch is het nu een vast item bij ons op school. Eerst werkte ik in de lessen Nederlands en Engels rond jeugdromans over een soldaat uit de Eerste Wereldoorlog. Later raakte alles, onder impuls van het Antwerpse Vredescentrum, in een stroomversnelling. We vonden een getuige: Regina Sluszny, een ondergedoken kind. Haar verhaal én haar levensvreugde maken elk jaar opnieuw een diepe indruk op mijn leerlingen. In 2012 werkten we zelf een tentoonstelling uit en reisden we met de Trein der Duizend naar Auschwitz-Birkenau. Het enthousiasme van mijn leerlingen stak ook de lagere jaren aan. Zij nemen deel aan de jaarlijkse wedstrijd van de Stichting Auschwitz. Ook onze projecten over de taalgrenzen heen bieden intense ervaringen voor hun verdere loopbaan. Voor mij biedt herinneringseducatie een waaier aan activiteiten die de leerlingen de kans geven om zowel rond verleden als heden te werken. Want die twee zijn zo vanzelfsprekend met elkaar verbonden.’

Mia Van de Velden, Stedelijk Lyceum Cadix

‘Zelf hoorde ik in mijn jeugd veel vertellen over de zwarten en de witten, Buchenwald en Ravensbrück. Van bij de aanvang van mijn opdracht als leerkracht geschiedenis vond ik dat niet alleen kennisoverdracht mijn taak was, maar ook jongeren tonen waartoe verrechtsing kan leiden en van hen democratische wereldburgers van morgen maken. Wij bezochten Breen-donk en de Kazerne Dossin en luisterden naar overlevenden van politieke en raciale vervolging. Die getuigenissen en bezoeken koppelde ik aan thema’s in hun actuele leefwereld. Historisch besef, burgerzin en culturele vorming gingen voor mij hand in hand met waarden zoals vrijheid, democratie, gelijkheid, de rechtsstaat en eerbied voor de mensenrechten en de menselijke waardigheid. Met objectieve kennis over de wereld van toen kijken naar de wereld van vandaag, zowel dichtbij als ver weg, liep als een rode draad doorheen mijn dagdagelijkse praktijk.’

Paul De Keulenaer, Europese School – ondertussen gepensioneerd

‘Twee jaar geleden merkten we tijdens de klasgesprekken rond de aanslagen in Parijs dat onze leerlingen enorm in termen van “wij” versus “zij” dachten. Een open en constructief gesprek was amper nog mogelijk. Om deze situatie te counteren, is het project Kritisch Denken ontstaan. Het is een vakoverschrijdend project tijdens de lessen PAV en levensbeschouwing met heel wat aanknopingspunten voor herinneringseducatie. Groepjes leerlingen kiezen uit tien onderwerpen, zoals discriminatie en racisme, groepsdruk, vluchtelingen crisis, wij-zij-denken enzovoort. In fase 1 ligt de nadruk op *kennen*: de leerlingen krijgen verschillende bronnen (reportages, artikels, historische bronnen ...) met een reeks vragen. Op basis daarvan moeten ze een uitgebreide conclusie schrijven en verbanden leren leggen. Fase 2 draait rond *denken*. Daarbij worden ze bevraagd door buitenschoolse experts die hen motiveren om een mening te vormen en die met argumenten te staven. Fase 3 is *doen*, waarbij ze hun onderwerp omzetten in een creatief project (foto’s, filmpje, reportage, koken ...). Alles wordt uiteindelijk gepresenteerd aan hun vrienden en ouders op de opendeurdag van de school. We geloven stellig dat kennis nog altijd macht betekent en dat het een must is om je kritisch op te kunnen stellen ten aanzien van de media, je eigen overtuiging en die van je omgeving.’

Ann Beirnaert, Stefanie Huygebaert en Ines Dewulf, Atheneum van Lokeren



SCHOLIEREN OVER HERINNERINGSEDUCTIE: HET BEGINT BIJ INSPRAAK EN DIALOOG OP SCHOOL

Jort Ory (Vlaamse Scholierenkoepel)

Leerlingen willen met beide voeten in de wereld staan. Dit was – in het kader van het publieke eindtermendebat in het voorjaar van 2016⁵ – een van de duidelijke antwoorden die 17.000 leerlingen gaven op de vraag: wat moet elke leerling leren op school? En dat mag al eens verder gaan dan de klassieke theorielessen, want leerlingen zijn gebeten om ook écht lessen te trekken uit het verleden. Maar hoe doe je dat dan?

Leerlingen stellen nu vaak vast dat de focus sterk ligt op kennis en inzicht, maar dat de andere pijlers ontbreken. En dan valt het kaartenhuisje uiteraard in elkaar. Feiten en cijfers over de Holocaust of het bekijken van een film over de Vietnamoorlog hebben slechts minimaal effect als dit niet gekoppeld is aan voldoende reflectie en actie. En daaraan schort het vaak.

Bij dat reflecteren en er actief mee aan de slag gaan, is dialoog en ontmoeting cruciaal. Leerlingen willen tot nieuwe inzichten komen door met elkaar over het verleden te praten. Zo'n gesprek zorgt volgens hen voor een groter, waardevoller en meer duurzaam effect.

Een belangrijke voorwaarde is dan dat er geïnvesteerd wordt in een cultuur op school waar je je mening mag en kunt geven. Daarvoor moet tijd en ruimte gecreëerd worden, want zo'n cultuur bouw je niet van vandaag op morgen. Na de aanslagen op Charlie Hebdo in Parijs (begin 2015) leefde bij veel leerlingen een grote nood om hierover in gesprek te gaan. Maar dat is pas mogelijk als er al op voorhand geïnvesteerd werd in dialoog en debat tussen alle leerlingen en als er werk gemaakt is van een goede omkadering en expertise binnen het schoolteam.

De scholieren delen de overtuiging dat herinneringseducatie niet mag gestopt worden in één les of vak, maar ingebed moet zijn in de schoolcultuur. Herinneringseducatie moet een plek krijgen in het schoolbeleid rond burgerschap. Leerlingen willen de school verlaten als jonge burgers die mee kunnen draaien in de samenleving. En hoe kunnen leerlingen het belang van actief burgerschap ernstig nemen als ze zelf niet betrokken worden bij de beslissingen die op hun school genomen worden? Inspraak op school moet volgens leerlingen een vanzelfsprekendheid zijn. Dan pas kan er een klimaat ontstaan om te werken aan herinneringseducatie en burgerschap.

Voor scholen geldt dan ook 'talk the talk, walk the walk'. Een leerling verwoordde het in een gesprek treffend: 'Een actie tegen pesten heeft geen effect als je als leerling merkt dat leerkrachten zelf roddelen over elkaar.' Het gedrag van leerkrachten heeft grote invloed, maar niet elke leerkracht is zich daarvan bewust. Een houding van actief respect moet volgens scholieren vervat zitten in elk aspect van het leven en leren op school en uitge-

dragen worden door leerlingen én het hele schoolteam. Zo zorg je ervoor dat de initiatieven die je als school neemt geen losse flodders zijn.

Werken aan actief respect op school en herinneringseducatie vertrekken voor leerlingen uit een participatieve schoolcultuur waarbij de focus ligt op elkaar ontmoeten en met elkaar in dialoog gaan.



**PRATEN OVER OORLOG IN DE KLAS: HET VERLEDEN
ALS VEILIGE OMGEVING VOOR HET ONTWIKKELEN VAN
BURGERSCHAPSCOMPETENTIES**

Ellen Claes (KU Leuven)

Leerkrachten kunnen geen oorlogen oplossen. Toch spelen ze een belangrijke rol in het bespreekbaar maken van politieke conflicten in de klas. De manier waarop dit gesprek plaatsvindt, is dan ook niet onbelangrijk. Onderzoek toont aan dat een leraar die open en met kennis over politieke en sociale onderwerpen kan communiceren, daadwerkelijk invloed heeft op hoe jongeren naar de wereld van vandaag kijken.⁶ Dit kaderstuk is een pleidooi om gesprekken over oorlog en conflict aan te gaan met jongeren, rekening houdend met de manier waarop zo'n gesprekken best vorm kunnen krijgen binnen een schoolomgeving.

Conflicten uit het verleden zoals de Holocaust of de Armeense genocide zijn op het eerste gezicht geen evidente gespreksonderwerpen om aan te snijden in de klas. Leerkrachten voelen zich vaak niet gewapend om deze gesprekken aan te gaan. Toch kunnen conflicten uit een 'ver' verleden voor leerlingen, maar ook voor de leerkracht, 'veilige' conflicten zijn. De leerkracht kent het begin en het einde van het conflict en kan zo de leerlingen zeer feitelijk weergeven wat er gebeurd is. Voor leerlingen zijn de conflicten (die vaak reeds decennia geleden plaatsvonden) ook veilig, aangezien ze op het eerste zicht toch ver van hun bed zijn. Het geeft hen als het ware een afstand waardoor ze beter in staat zijn om een meer neutrale houding aan te nemen.

Maar natuurlijk gaat praten over oorlog en geweld niet enkel over kennis van wat er in het verleden is gebeurd. Het gesprek heeft ook een burgerschapsvormende component. Daarbij is die veiligheid van cruciaal belang. Zo'n veilige omgeving helpt bij het creëren van wat men in de politieke socialisatieliteratuur een 'open klasklimaat' noemt. Deze term verwijst naar 'de klas als een plaats om sociale onderwerpen en eigen meningen en die van klasgenoten te verkennen' of als 'leerlingen een onafhankelijke mening laten vormen die wordt aangemoedigd in de klas'.⁷ Zo'n klimaat leidt aantoonbaar tot meer engagement in de samenleving.⁸ Een klasomgeving moet dus zelf democratisch zijn vooraleer jongeren er werkelijk iets kunnen opsteken over democratie.

Kijkend naar de definiëring van een open klasklimaat is het meteen duidelijk dat burgerschapsvorming niet enkel in het formele, maar ook in het meer informele (verborgen) curriculum een plaats heeft. Dit zorgt ervoor dat ideeën met betrekking tot indoctrinatie soms aan deze vakoverschrijdende opdracht van de school blijven kleven. Het zorgt er ook voor dat niet elke vooropleiding van leerkrachten op dit moment is afgestemd op deze vakoverschrijdende doelstelling.

Vooraf spreken over conflicten in het verleden zijn ideaal om leraren aan de slag te laten gaan met verschillende visies op eenzelfde conflict en hierdoor leerlingen ervan bewust te maken dat een oorlog niet draait rond de kampen van de winnaars en de verliezers. Ook door te kunnen reflecteren over de positie van naties na een oorlog (denk maar aan de positie van Duitsland na de Eerste Wereldoorlog) werken leraren niet alleen aan het kritisch historisch redeneringsvermogen van jongeren, maar dragen ze ook bij aan een open klasklimaat. Daarenboven wordt bereikt dat er door zulke 'oefeningen in gesprek' over verschillende standpunten in het conflict, leerlingen indirect leren respect op te brengen voor leerlingen met een andere mening.

Zo wordt er dus door te spreken over het verleden gewerkt aan de ingrediënten van een open klasklimaat: de leraar die verschillende visies presenteert en leerlingen de vrijheid geeft om er verschillende visies op eenzelfde

probleem op na te houden en leerlingen die leren dat er verschillende visies zijn en die respect leren hebben voor verschillende visies van hun medeleerlingen. Zo wordt de basis gelegd voor burgerschapsvorming.

Aangezien een open klasklimaat een bewezen positief effect heeft op het politiek en maatschappelijk engagement van leerlingen,⁹ op politiek vertrouwen,¹⁰ politieke interesse¹¹ en verdraagzaamheid,¹² zouden we zelfs kunnen stellen dat zulke gesprekken noodzakelijk zijn voor de democratie. Het oefenen van gesprekken over het verleden blijkt dus een ideale basis om veel moeilijkere gesprekken over het heden aan te gaan.

HOOFDSTUK 2.

HERINNERINGSEDUCATIE IN HISTORISCH PERSPECTIEF

Kaat Wils en Karel Van Nieuwenhuyse

Leerlingen tot goede burgers maken is een oude doelstelling van onderwijs en van geschiedenisonderwijs in het bijzonder. Thema's als leed, oorlog en vrede worden daarbij al langer ingezet. Zo vormt de Westhoek met zijn oorlogskerkhoven en musea al bijna honderd jaar een geliefkoosde bestemming voor schoolreizen. Toch heeft de schoolse herinneringscultuur rond oorlog ook wijzigingen ondergaan. Het portret van oorlogshelden als Léon Trésignies (de soldaat die in 1914 zijn leven opofferde aan de Verbrande Brug in Grimbergen) of dat van Gabrielle Petit (de Brusselse verzetsheldin die in 1916 werd gefusilleerd) siert niet langer elk klaslokaal. Niet elke herinnering aan oorlogsleed heeft de tand des tijds doorstaan. Niet elke herinnering aan leed wordt vandaag als zinvolle herinneringseducatie gezien. Herinneringseducatie is, met andere woorden, zelf een historisch product dat niet los kan worden gezien van de contexten waarin het vorm kreeg. In wat volgt, worden zowel de historische achtergrond als de recente ontstaanscontext van het fenomeen geduid, in samenhang met de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs.

GESCHIEDENISONDERWIJS ALS EEN VORM VAN BURGERSCHAPSOPVOEDING

De organisatie van een apart schoolvak geschiedenis dateert van de late achttiende eeuw, een periode die ook meer globaal wordt geassocieerd met de ontwikkeling van een modern historisch besef, een geëxpliciteerd besef van een breuk tussen de eigen tijd en het verleden. Burgerschapsopvoeding was een belangrijke doelstelling van het nieuwe vak geschiedenis. In het verlichtingsdenken stond de idee immers centraal dat onderwijs diende bij te dragen aan de vorming van burgers voor de samenleving van de toekomst. Vanaf het begin werd dit onderwijsideaal echter gekenmerkt door een spanning. Enerzijds

ging het om het ‘kweken’ en dus ook het ‘disciplineren’ van jongeren via een specifieke politieke vorming, anderzijds bestond (alvast voor de Franse revolutionairen) het hoogste ideaal van burgerschap uit het vermogen om kritisch en autonoom te kunnen denken. Dit betekende volgens verschillende verlichte filosofen dat leerlingen in een geschiedenisles moesten leren een stelling nooit als waar aan te nemen zonder ze zelf, op basis van eigen argumentatie, ook waar te vinden. Deze spanning tussen het politiek en sociaal disciplineren van jongeren tot ‘goede’ burgers aan de ene kant en het bepleiten van kritisch en autonoom denken aan de andere kant, zou het ideaal van burgerschapsopvoeding – en dus ook het denken over herinneringseducatie – blijven kenmerken.

Vanaf de late negentiende eeuw kreeg deze spanning tussen disciplineren en autonoom denken een specifieke gedaante binnen het geschiedenisonderwijs. Dat werd enerzijds geacht vaderlandsliefde aan te wakkeren, maar moest anderzijds ook de kritische, wetenschappelijke methode die professionele historici aan de universiteiten onderwezen als model zien. Globaal ging in het negentiende-eeuwse geschiedenisonderwijs veel aandacht uit naar politieke en militaire gebeurtenissen. Zij werden gezien als de ‘ruggengraat’ van de geschiedenis. Vanaf het einde van de eeuw kwam er echter kritiek op deze eenzijdige focus, onder meer vanuit de jonge, internationale pacifistische en feministische bewegingen. Lessen over oorlog, zo werd vanuit die hoek geargumenteed, stimuleerden oorlogszucht en waren te zeer op mannelijke leest geschoeid.

HERINNERINGSEDCATIE AVANT LA LETTRE

Het was pas na de Eerste Wereldoorlog dat een expliciete en breed gedragen reflectie over de rol van oorlog en menselijk leed in het onderwijs op gang kwam. De erfenis van de Eerste Wereldoorlog was dubbel. Door het enorme dodental (waaronder ook veel vaders en broers van leerlingen) leefde er een sterk verlangen om de doden op school te eren als helden die zichzelf voor het vaderland hadden gegeven en de leerlingen – de soldaten van de toekomst – zouden inspireren. Dat gebeurde vaak in een militaristisch discours dat bol stond van haat ten aanzien van Duitsland en ‘de Duitsers’. Al meteen na de oorlog trachtte de Belgische overheid deze herinneringscultuur te kanaliseren en vroeg zij het accent te leggen op vaderlandslievend onderwijs, veeleer dan op haatdragende boodschappen. Boeken en schriften, muren en speelplaat-

sen, spreekbeurten en opstellen stonden jarenlang in het teken van de bijzondere rol die het kleine en dappere België in de Grote Oorlog had gespeeld. Een heel andere invulling kreeg de herinnering in schoolreizen naar het front. Daar ging het niet om verbondenheid tussen de doden en de levenden of de heldhaftigheid van de Belgische soldaten, maar om afschuw over de materiële verwoestingen die de oorlog had aangericht. Hier kon het verleden onmogelijk model staan voor de toekomst. Wat al deze initiatieven met elkaar verbond, was de overtuiging dat over de oorlog niet alleen moest worden geleerd, maar dat het leed ook de zintuigen en gevoelens van de leerlingen moest aanspreken.

De militaristische en nationalistische logica die eigen was aan een deel van die schoolse herinneringscultuur, werd ook voorwerp van expliciete kritiek. In internationale netwerken van progressieve intellectuelen groeide de overtuiging dat net het geschiedenisonderwijs medeverantwoordelijk was voor de oorlog. Geschiedenisonderwijs had bijgedragen tot nationalistische gevoelens en die hadden de oorlog mede mogelijk gemaakt, zo luidde de redenering. Was het geen tijd om onderwijs over oorlog door vredesonderwijs te vervangen? Onder meer de Volkenbond – de voorloper van de Verenigde Naties – zou zich tijdens het interbellum opwerpen als promotor van vredesonderwijs. In haar schoot werden initiatieven ontplooid die een meer pacifistische cultuur op de scholen moesten introduceren. Zo werd voorgesteld 11 november op scholen te vieren als de dag van de hervonden vrede en 18 mei – de verjaardag van de eerste vredesconferentie van Den Haag in 1899, waar afspraken waren gemaakt over methoden van oorlogsvoering – als de dag van de goede wil. Deels in datzelfde kader kwam ook een internationale beweging voor handboekrevisie op gang. Via een systeem van internationale aanbevelingen hoopte men handboeken te kunnen ‘zuiveren’ van al te vijandige portrettering van andere naties. In België leidde dit tot een voorzichtige bijstelling van het virulent anti-Duits karakter van leerboeken uit de onmiddellijke naoorlogse periode. Maar dergelijke initiatieven betekenden zeker niet het einde van het patriottisch onderwijs. Patriottisme en de herdenking van de oorlogsslachtoffers mochten hun plaats behouden in het onderwijs, maar zij dienden te worden verrijkt met onderwijs over internationale samenwerking, zo luiden de aanbevelingen.

De ervaring van de Tweede Wereldoorlog betekende opnieuw een breuk. Gezien de grootschalige collaboratie met de Duitse bezetter tijdens de oorlog,

was er onmiddellijk na de oorlog een vrij algemene consensus over het feit dat het Belgische onderwijssysteem had gefaald bij het aankweken van burgerzin en patriottisme. Aanvankelijk was er binnen de onderwijspolitiek vooral sprake van een nood aan een hernieuwd patriottisch elan, maar al snel werden het stimuleren van liefde voor de democratie en een internationale gerichtheid als meer gepaste antwoorden op de oorlog gezien. De UNESCO zou in dit kader heel wat initiatieven ontplooien, met meer succes dan de Volkenbond tijdens het interbellum. In het geschiedenisonderwijs ging deze accentverschuiving gepaard met een groeiende aandacht voor de contemporaine geschiedenis, de geschiedenis sinds de Franse Revolutie. Het meest recente verleden leek immers het best de opkomst van de democratie en het belang van mensenrechten te kunnen illustreren. Maar ook het aanleren van een ‘kritische houding’ – de oude droom van de verlichte denkers – gold vanaf de jaren 1950 meer dan voorheen als een van de belangrijkste bijdragen van het geschiedenisonderwijs aan de vorming van democratisch burgerschap.

In de loop van de jaren 1960 en 1970 wonnen deze elementen verder aan belang. Dit leidde er mede toe dat vanaf de jaren 1960 het vak geschiedenis zelf ter discussie werd gesteld. De kritiek luidde dat het vak jongeren te weinig voorbereidde op de complexe samenleving waarin ze een rol te spelen hadden en dat het vak in dat opzicht wereldvreemd was. In deze context werd er meer dan voorheen voor gekozen ‘gewone mensen’ centraal te stellen en geschiedenis te benaderen vanuit actuele problematieken, zoals armoede, sociale ongelijkheid en Noord-Zuidverhoudingen. De spanning die eigen was aan het verlichte project van burgerschapsopvoeding kwam nu ten volle op de voorgrond: geschiedenisonderwijs diende leerlingen in een welbepaalde richting te ‘kneden’, maar tegelijkertijd hun kritische zin aan te scherpen.

Met betrekking tot de Eerste Wereldoorlog deed zich vanaf de jaren 1970, parallel met deze evoluties, een omslag voor: van een vrij feitelijke, overwegend politieke en militaire benadering naar een benadering waarin de gevolgen van de oorlog op het dagelijks leven van gewone mensen centraal stonden. Foto’s, dagboekfragmenten en andere egodocumenten moesten de betrokkenheid van leerlingen daarbij stimuleren. Door het perspectief van het leed centraal te stellen, werd het voeren van oorlog minstens impliciet veroordeeld. Een gelijkaardige evolutie deed zich in veel westerse landen voor met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog. Ook hier kondigden de jaren 1970 een verandering aan die vanaf de jaren 1990 ten volle zichtbaar zou worden. De judeocide en

het leed van de Joden werden nu centrale thema's in lessen over de oorlog. Deze evolutie liep parallel met de evolutie van de bredere en transnationale publieke herinnering aan de Tweede Wereldoorlog. In de Verenigde Staten, en later ook in Europa, werd het Joodse slachtofferschap opgewaardeerd tot een nationale herinnering, een moreel kompas dat een negatief moreel fundament voor de eigen identiteit bood.

CONCRETE IMPULSEN

Toch was het als gevolg van een aantal concrete impulsen – impulsen die zelf een gewijzigde maatschappelijke en culturele context verraden – dat herinneringseducatie in een autonome gedaante kon ontstaan. Een eerste impuls vormde de reactie van politici uit verschillende partijen op de electorale doorbraak van het extreemrechtse Vlaams Blok in Vlaanderen na de nationale parlementsverkiezingen van 1991 ('zwarte zondag'). Onmiddellijk na de verkiezingen gingen stemmen op om de partij en haar standpunten te bestrijden en het brede middenveld en het onderwijs daarbij in te schakelen. De gestage groei van de partij bij alle daaropvolgende verkiezingen versterkte dit proces. Ook de herinnering aan de Tweede Wereldoorlog en meer specifiek aan de Holocaust werd hierbij ingezet. De parlementsverkiezingen van 1991 werden onmiddellijk vergeleken met die van 24 mei 1936, die met het enorme succes van twee op fascistische leest geschoeide partijen (Rex en VNV) een ware aardverschuiving hadden veroorzaakt in het Belgische politieke landschap. De sprong van deze vergelijking naar de conclusie dat we lessen moesten trekken uit het verleden, was vlug gemaakt. In 2001 beloofde toenmalig liberaal Vlaams minister-president Patrick Dewael een Holocaustmuseum op te richten in de strijd tegen extreemrechts. Ook later, als Belgisch minister van Binnenlandse Zaken, bleef Dewael zijn bezorgdheid over de groeiende onverdraagzaamheid onder jongeren uiten. Ook verwachtte hij dat met name geschiedenisonderwijs jongeren lessen moet leren trekken uit het drama van de Holocaust. Het was ook in deze periode, in 2005, dat het educatieve project 'Scholen voor democratie' het licht zag, een initiatief van de federale overheid. In dat kader werden uitstappen naar Auschwitz georganiseerd.

In diezelfde periode kreeg de herinneringseducatie een tweede, internationale impuls. In 1998 nam de Zweedse premier Göran Persson het initiatief tot de oprichting van een *Task Force for International Cooperation on Holocaust*

Education, Remembrance and Research. Twee jaar later publiceerde die *Task Force* de zogenoemde Stockholmverklaring: een engagement voor nationale overheden om Holocausteducatie, -onderzoek en -herinnering te bevorderen en te stimuleren. België trad in 2005 toe tot de *Task Force* en bekleedde in 2012 het voorzitterschap. Intussen had in 2001 ook de Raad van Europa een vergelijkbaar initiatief genomen met een aanbeveling over geschiedenis-onderwijs. Verwijzend naar een eerdere aanbeveling waarin al stond dat een beter begrip van de recente Europese geschiedenis zou kunnen bijdragen aan het voorkomen van conflicten, heette het nu dat geschiedenisonderwijs een instrument zou moeten zijn om misdaden tegen de menselijkheid te voorkomen. Anders dan de Stockholmverklaring vraagt de verklaring van de Raad van Europa aandacht voor de positieve verwezenlijkingen van de twintigste eeuw en verwijst zij tegelijkertijd naar andere genociden dan de Holocaust en naar misdaden tegen de menselijkheid. Met name dat laatste element zou zijn neerslag vinden in het Vlaamse onderwijs.

Vanaf 2007 stond de thematiek expliciet op de agenda van de Vlaamse socialistische minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke, die er de term ‘herinneringseducatie’ aan gaf. De oprichting van het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (2008) en de lancering van de vakoverschrijdende eindterm rond herinneringseducatie (2010) betekenden de officiële start van herinneringseducatie als onderwijsdoel. Het is een benadering van het verleden die zijn wortels had in het achttiende-eeuwse project van burgerschapsopvoeding, in de schoolse herinneringscultuur die op de Eerste Wereldoorlog was gevolgd, in de centrale positie die democratie en mensenrechten na de Tweede Wereldoorlog in het onderwijs hadden verworven en in de recente maatschappelijke gevoeligheid voor leed en slachtofferschap.

deel 2

DE DRIE PIJLERS VAN HERINNERINGSEDUCATIE

*Geschiedenis is een versie
van voorbije gebeurtenissen,
waarmee de mensen besloten
hebben akkoord te gaan.*

*Citaat toegeschreven aan
Napoleon Bonaparte*

HOOFDSTUK 3.

KENNIS EN INZICHT



‘In het schooljaar 1965-1966 zat ik in het vijfde jaar (de poësis). Onze leerkracht geschiedenis was een bijzondere vrouw die ons steeds uitdaagde om kritisch door het leven te gaan. Op zekere dag zouden we een les krijgen rond (de)kolonisatie. Toen we de klas binnenkwamen, had zij – zoals gewoonlijk – het schema van haar les op het bord gezet. “Hier zien jullie de visie van het leerplan en van de koloniserende landen”, lichtte ze toe. Vervolgens draaide ze het bord om: “En zo evalueren de ex-kolonies de koloniale periode.” Dit moment is mij altijd bijgebleven. Ik ben zelf in Congo geboren en was destijds erg geboeid door de bevrijdingsbewegingen in Latijns-Amerika en Afrika. Ik vond het fijn dat er ook op school ruimte was om “de waarheid” in vraag te stellen. Die leerkracht leerde ons hoe belangrijk het is onderzoekend te leren en verschillende gezichtspunten te belichten. Boeiend!’

Marie-Claude

NIET GEWOON ‘KENNEN’, MAAR ‘BEGRIJPEN’

Kennis en inzicht vormen een onmisbare pijler voor herinneringseducatie. Het gaat niet enkel om het verleden te *kennen*, maar ook om het verleden te *begrijpen*. Zo ontstaat inzicht. Data en namen van buiten leren is een goede training voor het geheugen, maar leidt niet noodzakelijk tot historisch bewustzijn. Ook in de eindtermen geschiedenis staat historisch inzicht centraal. Naast reproductie moeten de leeractiviteiten vooral inzetten op vaardigheden en attitudes. Oefenen op het onderscheid tussen oorzaak en gevolg, op het chronologisch ordenen van historische feiten, op het plaatsen van feiten in een langetermijncontext enzovoort, draagt bij tot het begrijpen van een historische context.

TIJD, RUIMTE, SOCIALITEIT EN REFERENTIEKADER

Kennis over een historische context is een complex gegeven. Wij zijn natuurlijk sterk beïnvloed door het referentiekader van onze eigen tijd. Daarom is het soms moeilijk om keuzes en handelingen uit het verleden te begrijpen, zeker als dat verleden heel lang geleden is. Wanneer je iets wilt leren over het verleden, moet je jezelf steeds drie vragen stellen: Wanneer gebeurde het? Waar gebeurde het? Wat waren de omstandigheden voor de mensen toen? Historici spreken van drie domeinen:

1. *Tijd*: prehistorie, oudheid, middeleeuwen, nieuwe tijd, ...
2. *Ruimte*: lokaal, nationaal, mondiaal ...
3. *Socialiteit*: bepaald door sociale, economische, politieke, religieuze en culturele omstandigheden.

De wisselwerking tussen die drie domeinen zorgt ervoor dat elke tijd anders en uniek is. Pas als je deze vragen beantwoord hebt, leer je een historische context doorgronden en krijg je inzicht in een historisch referentiekader. Weten wat mensen of samenlevingen dachten en hoe ze naar de wereld keken, laat ons toe hun keuzes en handelingen beter te begrijpen. En dat is cruciaal voor herinneringseducatie.

PROCESSEN EN MECHANISMEN

Maar nog belangrijker dan het doorgronden van één historische context is het verwerven van een meer gestructureerd inzicht in het verleden. Dat betekent dat je in het historisch gebeuren mechanismen leert ontdekken die processen op gang trekken en zo mede het verloop van de gebeurtenissen bepalen. Die mechanismen zijn systemen, handelingen of denkwijzen van individuen en groepen die op verschillende momenten in de geschiedenis een rol lijken te spelen. Denk bijvoorbeeld aan emancipatie, revolutie, polarisering, vooroordelen, propaganda, xenofobie, ontmenselijking ... Natuurlijk komen deze mechanismen in dermate verschillende contexten voor dat ze onvermijdelijk van elkaar verschillen. De geschiedenis herhaalt zich namelijk nooit op exact dezelfde manier. Zo zou je de overeenkomsten en verschillen kunnen analyseren tussen de blanke perceptie van zwarten in Congo-Vrijstaat (1885-1908),

in de Verenigde Staten van Amerika tijdens de segregatie (1849-1950) en in Zuid-Afrika tijdens het apartheidsregime (1948-1990).

HET BELANG VAN BRONNEN

Kennis over het verleden haal je uit bronnen. Dat klinkt eenvoudig, maar dat is het niet. Bronnen kiezen is namelijk een echte heksentoer. In principe bestaan er geen ‘goede’ of ‘slechte’ bronnen. Alles hangt af van je onderzoeksvraag. Bovendien zijn heel wat bronnen doorheen de tijd verloren gegaan. Geschiedenis is dus nooit een exacte weergave van het verleden. Geschiedenis is een constructie van het verleden, op basis van bronnen, geselecteerd en geïnterpreteerd door historici. Daarom is het van belang kritisch stil te staan bij elke bron die je gebruikt. Die methode heet *historische bronnenkritiek* en moet eigenlijk een reflex worden. Stel jezelf de volgende vragen: Is deze bron betrouwbaar? Wie maakte ze? Waar? Wanneer? Waarom? Ben ik me er voldoende van bewust dat mijn bron maar een deel van de historische werkelijkheid weergeeft? Beperk je nooit tot één enkele bron. De bronnen die je kiest, moeten verscheiden zijn: niet enkel divers in vorm (foto’s, voorwerpen, gefilmd interviews, brieven, kranten, dagboeken enzovoort), maar ook meerstemmig; waarbij verschillende en soms tegenstrijdige visies op dezelfde gebeurtenis aan bod komen.

Focustekst

Kennis en inzicht in de historische feiten vormen een belangrijke pijler voor herinneringseducatie. Maar hoe komt onze historische kennis tot stand? Wat te doen als er geen overeenstemming is over die historische feiten? Kunnen we trouwens wel van historische feiten spreken als de bronnen vaak selectief zijn, zelden volledig en door iedereen anders worden geïnterpreteerd? En zegt men niet dat de overwinnaars de geschiedenis schrijven? Kennis over het verleden is, met andere woorden, nooit absoluut. In deze focustekst leggen historici Bruno De Wever en Berber Bevernage uit wat we nu eigenlijk moeten verstaan onder ‘geschiedenis’ en hoe geschiedenis als discipline evolueert. Zij stellen zich daarbij enkele pertinente vragen: Bestaat er zoiets als een objectieve geschiedschrijving los van emoties en herinneringen? Hoe ‘neutraal’ kan

en moet geschiedenis zijn? Hoe kunnen historici reageren op de toenemende vraag naar 'leren uit het verleden'?

GESCHIEDENIS EN VERLEDEN: LIVING APART TOGETHER

Berber Bevernage en Bruno De Wever

Wat is geschiedenis? Het antwoord op die vraag is niet evident. 'Geschiedenis' heeft minstens drie betekenissen: (1) het verloop van de gebeurtenissen in het verleden; (2) het verhaal of de representatie van gebeurtenissen (in boeken, artikels, documentaires enzovoort); (3) de (academische) discipline die erop gericht is die representatie vorm te geven. Dit onderscheid is van groot belang, maar wordt zelden gemaakt. Vaak gaat men ervan uit dat al die vormen van geschiedenis (het gebeuren, het weergeven en het bestuderen) samenvallen. Die visie op geschiedenis is nog een erfenis van voor het ontstaan van geschiedenis als academische discipline. Het is daarom goed om eerst te kijken welke evoluties de geschiedenis doormaakte toen ze zich in de negentiende eeuw als discipline ontpopte.

Wat geschiedenis was ...

Het verleden om het verleden

De oudere vorm van geschiedschrijving werd door amateurs bedreven en sloot aan bij de tradities van de retorica en de *belles lettres*. Deze meer literair getinte geschiedschrijving zag de geschiedenis als grote leermeester voor het leven (Latijn: *magistra vitae*). Men wilde voor het heden en de toekomst expliciet lessen trekken uit het verleden. De negentiende-eeuwse pioniers van de academische geschiedschrijving bekritiseerden dan weer de retorische stijl en de pedagogische doelstellingen van hun voorgangers. Volgens hen mocht het verleden – in principe – enkel om zichzelf bestudeerd worden. Eigentijdse 'praktische' doelstellingen waren uit den boze. Dit wordt ook wel het *taboe van het presentisme* genoemd: het beoordelen (of zelfs veroordelen) van het verleden op basis van eigentijdse maatstaven en doelstellingen.

Vroeger is een ander land

De vroege academische geschiedschrijving ging daarnaast uit van een breuk tussen heden en verleden. Noties als anachronisme en tijdsgeschied stonden centraal. Er ontstond, met andere woorden, een nieuwe visie op het historisch proces. De Amerikaanse historicus Zachary Schiffman spreekt in dat opzicht

zelfs over de ‘geboorte van het verleden’. Het verleden wordt niet louter gezien als een tijd *voor* het heden, maar als een fundamenteel *andere* tijd.

Positivisme

Een andere eigenschap van de negentiende-eeuwse geschiedschrijving is dat ze wilde lijken op exacte wetenschappen als fysica of chemie die toen grote successen boekten. Het was de tijd van het positivisme. Wetenschap moest exact zijn: resultaten meetbaar en experimenten herhaalbaar. Empirie – de waarneembare werkelijkheid – stond centraal. Al heeft er steeds een tegenstroom bestaan die de geschiedschrijving niet wilde vergelijken met de positieve wetenschappen omdat ze een eigen methode heeft. Die methode vond men beter geschikt voor het complexe studieobject van de historicus: een realiteit die sterk beïnvloed wordt door de moeilijk waarneembare psychologie van historische actoren. Bovendien is die realiteit bizar genoeg niet tegenwoordig en kan ze dus onmogelijk rechtstreeks geobserveerd worden.

Niettemin probeerden de meeste negentiende-eeuwse historici hun metier te baseren op het ideaal van de empirische waarneming. Ze beschouwden de geschreven bronnen in de archieven als het materiaal waarmee het verleden min of meer exact en onbevooroordeeld (Latijn: *sine ira et studio*) kon worden gereconstrueerd. Het wezenlijke onderscheid tussen het verleden en de bronnen over het verleden vervaagde. *Was nicht in den Akten, hat nicht gelebt*, luidde de beroemde uitspraak van de Duitse historicus Leopold von Ranke. Als er geen bronnen zijn, is het niet gebeurd. Volgens hem kon de historicus met bronnen *bloss zeigen wie es eigentlich gewesen* (louter tonen hoe het eigenlijk was).

Wat geschiedenis is ...

Doorheen de twintigste eeuw werd een aantal veronderstellingen van de positivistische geschiedschrijving ontmanteld. Vooral twee aspecten kregen kritiek: de notie van de zuivere empirische waarneming en het schijnbaar neutrale karakter van de taal van de historicus.

Van empirie naar interpretatie

Critici wezen op de fundamentele rol van interpretatie. Zo stelden ze dat voorkennis en verbeelding niet alleen een rol spelen bij de productie van historische kennis, maar dat ze er een wezenlijk bestanddeel van vormen. Het ideaal

van de zuivere empirische waarneming blijkt dan ook onrealistisch. Interpretatie is in het historische bedrijf op minstens vier momenten aanwezig: (1) bij het creëren van de bron door de tijdgenoot; (2) bij het selecteren en lezen van bronnen door de historicus; (3) bij het opstellen van de historische tekst door de historicus; (4) bij het lezen van de historische tekst door zijn lezerspubliek.

Van neutrale naar verhalende taal

Negentiende-eeuwse historici zagen taal doorgaans als een neutraal medium waarin wetenschappelijke bevindingen over het verleden symbolisch uitgedrukt worden. Dit veranderde in de tweede helft van de twintigste eeuw. Aanhangers van de *linguistic turn* wezen op het grote belang van taal en talige begrippenkaders voor historische interpretatie. Net als literaire verhalen hebben historische werken vaak een ‘narratieve’ structuur van begin, midden en einde en zijn ze vaak gebaseerd op een centraal plot. Dat plot organiseert zich rond bepaalde gebeurtenissen of een hoofdrolspeler. Het gebruik van verhalen is volgens deze denkers het voornaamste kenmerk van de moderne geschiedschrijving. Oudere vormen van historische representatie, zoals kronieken of annalen, zijn eerder opsommingen van feiten en hebben die narratieve structuur niet. Om Hayden White – de bekendste vertegenwoordiger van de *linguistic turn* in de geschiedschrijving – te parafraseren: ‘Geschiedenissen halen een groot deel van hun verklarende kracht uit hun capaciteit om via de creatie van een “plot” feiten te ordenen en met elkaar in verband te brengen. Zo worden dus uit loutere kronieken verhalen geproduceerd.’ Het verhalende karakter van geschiedschrijving is, met andere woorden, niet enkel een zaak van de presentatie van onderzoeksresultaten, maar draagt ook direct bij aan de creatie van historisch inzicht en historische interpretatie.

Van correspondentie naar coherentie

Volgens sommige critici brachten het verhalende karakter en het gebruik van stijlfiguren fictionaliserende elementen binnen. De meest radicale onder deze critici leken geschiedschrijving zelfs te beschouwen als een vorm van fictie – wat hen door de meeste historici natuurlijk niet in dank werd afgenomen. Hoewel bijna niemand zal beweren dat geschiedschrijving fictie is, geloven de meeste denkers van de *linguistic turn* niet in de *correspondentietheorie* van de waarheid. Volgens hen weerspiegelen historische bronnen de werkelijkheid nooit volledig. Als men er feitelijke uitspraken over wil doen, moet de werkelijkheid steeds ‘ver-taald’ worden. White drukt het als volgt uit: ‘historische feiten’ zijn steeds ‘*events under description*’. Daarmee bedoelt hij dat het steeds een talige

werkelijkheid is en dat de beschrijving permanent in beweging is. Deze denkers zijn niet noodzakelijk ‘anti-realistisch’: ze ontkennen niet dat er een historische werkelijkheid bestaat. Wel argumenteren ze dat de werkelijkheid nooit objectief gekend kan worden omdat kennis en werkelijkheid van een andere orde zijn. ‘Woord’ en ‘wereld’ vallen nooit geheel samen, zo luidt het. Tegenover de correspondentietheorie plaatsen zij de *coherentietheorie*. Die stelt dat de waarheid van historische uitspraken of teksten niet rechtstreeks kan worden afgeleid uit een vermeende correspondentie met het verleden zelf, maar afhankelijk is van de relatie met andere uitspraken of teksten.

Wat geschiedenis (misschien) wordt ...

Het hoogtepunt van de *linguistic turn* is volgens velen achter de rug. Er zijn denkers die argumenteren dat we vandaag in een post-postmoderne tijd leven waarin de postmoderne kritiek haar scherpste tanden verloren heeft. Bovendien is de belangrijke rol van taal en interpretatie ondertussen gemeengoed geworden. Het wijdverspreide gebruik van de term ‘narratief’ (‘verhaal’), om een bepaalde interpretatie van de geschiedenis aan te duiden, is daar een voorbeeld van. Op hun vraag hoe je dan wel objectieve en betrouwbare kennis kunt opbouwen, zoekt men nog steeds sluitende antwoorden. Sommigen schuiven de notie van *intersubjectiviteit* naar voren als een waardig alternatief voor de illusie van absolute objectiviteit. Betrouwbare kennis kan dan gevonden worden wanneer experts hun uiteenlopende visies over historische feiten naast elkaar leggen en een consensus bereiken. Hier zijn wel enkele sociaal-culturele voorwaarden aan verbonden. De sociale kennisleer (of epistemologie) focust op die voorwaarden. Zo is het onder meer van belang dat kennisgemeenschappen niet homogeen zijn samengesteld: het mogen bijvoorbeeld niet allemaal mannen van dezelfde cultuur of klasse zijn. Uit onderzoek blijkt dat de actieve schrijvers van bijdragen aan Wikipedia hoofdzakelijk gepensioneerde blanke mannen uit de middenklasse zijn. Dat heeft uiteraard implicaties op de gepresenteerde kennis. Ook moet ongedwongen en transparante communicatie mogelijk zijn. Daarnaast wijzen een aantal denkers op het belang van *epistemische waarden* bij onderzoekers, zoals het streven naar evenwichtige en genuanceerde oordelen, het respecteren van methodologische procedures enzovoort.

Deze debatten zijn erg actueel en onvoorspelbaar. Wie uitspraken wil doen over de toekomst, ook over de toekomst van een academische discipline, be-

geeft zich op glad ijs. Toch willen wij hier enkele fenomenen aanhalen die blijvende of nieuwe uitdagingen vormen voor historici.

De nood aan revisionisme

Historische kennis is een discussie zonder eind, stelde de Nederlandse historicus Pieter Geyl. Historische kennis wordt niet cumulatief opgebouwd: nieuwe inzichten sluiten nooit netjes op de vorige inzichten aan. Voorgaande hypothesen worden zelden voor eens en voor altijd weerlegd. Wel is historische kennis onderhevig aan constante herziening of ‘revisie’. Aviezer Tucker formuleert drie soorten historisch revisionisme:

1. Revisionisme omdat er nieuw bewijs vrijkomt zoals bij het openen van een nieuw archief, het opduiken van nieuwe getuigen, het ontcijferen van een uitgestorven taal enzovoort.
2. Revisionisme omdat er een nieuwe inschatting ontstaat van wat relevant is voor historisch onderzoek. Hedendaagse gebeurtenissen kunnen een nieuwe interpretatie van vroegere gebeurtenissen teweegbrengen. Zo leidden recente terroristische aanslagen bijvoorbeeld tot nieuw onderzoek naar de geschiedschrijving over historische vormen van terreur. Een hypothetische derde wereldoorlog zou ons perspectief op de Eerste en Tweede Wereldoorlog ongetwijfeld veranderen.
3. Revisionisme omdat het (politiek en maatschappelijk) waardesysteem van historici wijzigt. Dergelijk revisionisme is vaak taboe, maar kan toch voor vruchtbare vernieuwing zorgen. Denk aan de politieke impulsen die het ontstaan stimuleerden van de sociale geschiedenis, vrouwen-geschiedenis, ecologische geschiedenis enzovoort.

De grenzen van revisionisme

Revisionisme is dus van groot belang voor de geschiedschrijving. Zonder revisionisme zouden historici gedoemd zijn om louter bestaande geschiedenissen door te geven aan volgende generaties. Het revisionisme vormt echter ook de achilleshiel van het historische kennisproces. De term revisionisme doet terecht denken aan de perverse pogingen tot ‘herziening’ van de geschiedenis. Dit is wat Holocaust-ontkenners doen of totalitaire systemen die ongewenste feiten uit hun verleden doen verdwijnen. In die contexten wordt historisch revisionisme gebruikt om de geschiedenis in twijfel te trekken of te vervalsen. De kunst bestaat erin om vruchtbare en legitieme vormen van historisch revi-

sionisme te onderscheiden van illegitieme of zelfs perverse vormen. Historisch revisionisme kent, met andere woorden, enkele belangrijke grenzen:

- Legitiem revisionisme stelt zelden enkelvoudige gebeurtenissen in vraag (zoals de zelfmoord van Adolf Hitler in Berlijn op 30 april 1945).
- Het gaat ook niet om relatief eenvoudige oorzaak-gevolgrelaties (zoals Hitlers beroemde *Haltbefehl* van 24 mei 1940, waardoor de Britten hun troepen succesvol konden terugtrekken uit Frankrijk).
- Legitiem revisionisme herbekijkt complexere historische verklaringen, bijvoorbeeld de oorzaken en gevolgen van het nationaalsocialisme. Dergelijke verklaringen zijn nooit in het verleden zelf aanwezig. Ze zijn steeds het product van de interpretaties en ‘constructieve verbeelding’ van geschiedschrijvers. En de discussie erover zal daardoor ook nooit helemaal opgelost zijn. Er is dus steeds ruimte voor een nieuwe interpretatie.

Steeds meer belangstelling

De afgelopen decennia is de maatschappelijke belangstelling voor het verleden sterk gegroeid. Sommigen zien het verleden als bron van burgerschapseducatie, anderen zien het als bron van identiteitspolitiek of van reparatieclaims na historisch onrecht. Die nieuwe maatschappelijke omgang met het verleden (*memory turn*) bezorgt de historici een set aan nieuwe uitdagingen. Zij worden niet langer gezien als de geprivilegieerde (laat staan de enige) hoeders van het verleden. Waar de *linguistic turn* wees op de taligheid van historische interpretaties, vestigt de *memory turn* de aandacht op het feit dat het verleden op veel verschillende wijzen in een samenleving aanwezig is, bijvoorbeeld in de herinnering van mensen die het verleden meemaakten of in de collectieve herinnering van sociale groepen die bepaalde voorstellingen van het verleden doorgeven.

Voor historici zorgt die toegenomen maatschappelijke belangstelling niet alleen voor grote kansen, maar ook voor uitdagingen. Er is duidelijk een grote maatschappelijke roep om te ‘leren uit het verleden’. Maar in haar huidige vorm kan de academische geschiedschrijving vaak moeilijk aan die wens voldoen. De vraag stelt zich of historici moeten blijven vasthouden aan het taboe op presentisme en aan hun ideaal van het bestuderen van het verleden louter om het verleden (zoals de negentiende-eeuwse historici dit probeerden).

Roep om relevantie

De roep van slachtoffergroeperingen om meer oog te hebben voor het ‘voortleven’ van het verleden in het heden, zoals in situaties van aanhoudend structureel onrecht of van traumatisch conflict, maken de uitdaging voor academische historici nog groter. De vraag om de studie van het verleden te doen aansluiten bij hedendaagse ontwikkelingen en op zoek te gaan naar actuele relevantie kan namelijk een van de fundamenteën van het klassieke historistische wereldbeeld ondergraven. De noties van temporele afstand en van een strikte scheiding van heden en verleden komen dan op de helling te staan. Is het verleden werkelijk een fundamenteel andere periode dan het heden? Is het meer dan enkel de periode voor het heden? Is het verleden werkelijk het vreemde land dat de gemeenplaats noemt? Kan men nooit de historische analogieën vinden die nodig zijn om te leren uit het verleden?

Maatschappelijke erkenning van kennis

Ten slotte zorgt de toegenomen maatschappelijke belangstelling voor het verleden voor nog een andere uitdaging. Het blijkt namelijk dat niet enkel het produceren van historische kennis van belang is, maar dat ook de maatschappelijke erkenning van die kennis cruciaal is. De opkomst van fenomenen zoals waarheidscommissies, de internationale roep om officiële excuses voor historisch onrecht en de vele initiatieven tot historische verzoening tonen dat mensen niet enkel de openbaring van historische feiten nastreven, maar die feiten ook officieel of maatschappelijk erkend willen zien. Het is onduidelijk hoe academische historici in de toekomst zullen omgaan met deze spanning tussen kennis en erkenning. Historici kunnen zich beperken tot het louter aanleveren van academische kennis of ze kunnen meer actief interveniëren op het niveau van de maatschappelijke erkenning. Niet alleen publiekshistorici doen dit al, maar bijvoorbeeld ook de historici die zich engageren in historische commissies (denk aan de Srebrenica-commissie in Nederland, of de Lumumba-commissie in België) of die optreden als expertgetuigen in rechtbanken en tribunalen (denk aan de historici in het Joegoslavië-tribunaal of in het Internationaal Strafhof).



EEN KWESTIE VAN PERSPECTIEF: HERINNERINGSEDUCATIE IN HET KONINKLIJK MUSEUM VOOR MIDDEN-AFRIKA

Bambi Ceuppens (Koninklijk Museum voor Midden-Afrika)

Een bekend Indiaas verhaal vertelt over zes blinde mannen die elk een ander lichaamsdeel van een olifant betasten en op basis daarvan een heel ander beeld hebben van dat ene dier. Ze beseffen niet dat de ‘dingen’ die ze aanraken ledematen zijn van een olifant, een beest dat ze trouwens nog nooit gezien hebben omdat ze blind zijn. Geen van hen komt bijgevolg tot een correcte conclusie over het geheel. Ze beschrijven slechts de aparte lichaamsdelen die ze betast hebben. Dit verhaal kan gelden als een metafoor voor het onderzoek in de menswetenschappen.

Menswetenschappen zijn mensenwerk. Mensen onderzoeken mensen en kunnen daarbij onmogelijk loskomen van wat hen menselijk maakt: hun individuele persoonlijkheid die in grote mate wordt gevormd door hun socioculturele achtergrond (ethniciteit, gender, klasse, leeftijd, nationaliteit, opleidingsniveau, religie enzovoort). Menswetenschappers moeten zich daarom hoeden voor een dubbele blindheid: blindheid voor hun eigen vooronderstellingen en vooroordelen enerzijds en blindheid voor de fictie van een enkel, eenduidig perspectief op menselijke samenlevingen anderzijds.

Zelfs als ze hun bevindingen naast elkaar zouden leggen is het weinig waarschijnlijk dat de zes blinden uit het Indiase verhaal ooit een goed beeld zouden kunnen vormen van wat voor beest een olifant nu eigenlijk is. Alleen door zich bewust te zijn van hun beperkingen en door hun besluiten te vergelijken, kunnen ze tot een meervoudig en meerduidig perspectief komen dat tegelijkertijd de heterogeniteit van hun eigen ervaringen – en van de samenleving waartoe ze behoren – weerspiegelt.

Het is wat dat betreft eigen aan voormalige koloniale wetenschappelijke instellingen en musea, zoals het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika (KMMA), dat ze lange tijd blind bleven voor hun eigen beperkte perspectief. Vanuit hun optiek werden gekoloniseerde individuen en groepen tentoongesteld alsof ze objecten waren, eerder dan menselijke wezens net als zij. We kunnen ons nu amper voorstellen dat koning Leopold II in 1897 meer dan tweehonderdzeventig Congolese volwassenen en kinderen liet tentoonstellen in het park van Tervuren. De drie ‘negerdorpen’ en het ‘be-

schaafde dorp' waren een vermaak voor het talrijk opgekomen Belgisch publiek. Wie dat probeert te vergoelijken met het argument dat de tijdsgeest toen anders was, gaat gemakshalve voorbij aan de ervaringen van de betrokken Congolezen zelf. Foto's suggereren dat zij het enthousiasme van het publiek absoluut niet deelden.

Toch gaf het succes van de tentoonstelling bij het Belgische publiek de doorslag om in 1898 het *Musée du Congo* op te richten en in 1910 het *Musée du Congo belge*/Museum van Belgisch Congo in het huidige museumgebouw onder te brengen. Het museum, dat ook een wetenschappelijke instelling is, werd tot de onafhankelijkheid van Congo in 1960 gefinancierd door het Ministerie van Koloniën en bedekte al die tijd de negatieve aspecten van het Belgische koloniale project met de mantel der liefde. De laatste ingrijpende renovatie van de permanente tentoonstelling dateert van 1958, ter gelegenheid van de vijftigste verjaardag van de geschiedenis van het Museum van Belgisch Congo (slechts twee jaar voor Congo onafhankelijk werd).

Desalniettemin werd er, om verschillende redenen, pas vanaf het begin van de eenentwintigste eeuw echt voor het eerst werk gemaakt van een grondige dekolonisatie van de instelling. Er kwam een verschuiving van de focus op de geschiedenis van de Belgische aanwezigheid in Centraal-Afrika (vanuit het Belgische perspectief) naar Afrikaanse perspectieven. Eindelijk was er ook oog voor de aanwezigheid van mensen van Afrikaanse origine in België. Steeds meer groeide het inzicht dat het koloniale verleden een gedeeld verleden is, waarvan het onderzoek baat heeft bij een Belgisch-Afrikaans perspectief dat tevens rekening houdt met socioculturele verschillen binnen Belgische en Afrikaanse groepen. Op die manier transformeerde het KMMA zich de afgelopen decennia van een instrument voor koloniale propaganda tot een *lieu de mémoire* van een gedeeld koloniaal verleden, een wetenschappelijke instelling en museum met ruime aandacht voor Afrikaanse perspectieven. Het werd een ontmoetingsplaats voor Afrikanen in binnen- en buitenland. Individuele activisten, experts en kunstenaars van Afrikaanse origine en Afrikaanse verenigingen geven nu op verschillende wijze mede gestalte aan de programmering, de tijdelijke tentoonstellingen en de nieuwe permanente tentoonstelling van het KMMA.

Die aandacht voor het meervoudig perspectief weerspiegelt zich ook in het educatief aanbod van het KMMA. Voor leerlingen en (toekomstige) leerkrachten van het middelbaar onderwijs werkte het museum verschillende workshops uit over koloniale geschiedenis en dekolonisatie in Congo. Die ontcrachten het beeld dat de geschiedenis er pas zijn intrede zou hebben gedaan met de Belgische kolonisatie. De Dienst Educatie & Cultuur ontwikkelde samen met wetenschappers van het KMMA en met de inbreng van leerkrachten en pedagogisch adviseurs een thematisch programma: een vorming voor (toekomstige) leerkrachten geschiedenis (sinds 2008), een pedagogische workshop voor leerlingen (sinds 2010) en een pedagogisch boek (*Congo: kolonisatie/dekolonisatie. De geschiedenis in documenten*) waaraan wetenschappers van Afrikaanse origine meewerkten (sinds 2012). Dit programma stelt zich tot doel om (toekomstige) leerkrachten en leerlingen sleutels aan te reiken voor een beter begrip van de complexiteit van de koloniale geschiedenis van Congo aan de hand van verschillende soorten bronnen die het perspectief verruimen en verbreden.

Voor de heropening van het museum in 2018 stelt het KMMA een hernieuwd thematisch programma op voor leerkrachten en hun leerlingen en specifieke opleidingsmodules voor toekomstige leerkrachten. Bronnen en pedagogische middelen zullen voor het eerst online toegankelijk zijn en de inbreng van Afrikaanse experts wordt vergroot. Het is slechts een van de vele manieren waarop het KMMA probeert een bijdrage te leveren tot herinneringseducatie met betrekking tot het Belgisch-Congolese koloniale verleden.

Meer informatie? <http://www.africamuseum.be>

*Ik heb gepoogd om niet te lachen
om wat mensen doen, er niet
om te huilen en ze niet te haten,
maar om ze te begrijpen.*

Spinoza, 1670

HOOFDSTUK 4.

EMPATHIE EN BETROKKENHEID



‘Toen ik tijdens een bezoek aan Auschwitz een klas begeleidde, raakte ik in gesprek met een zeventienjarig meisje. Ze was sterk onder de indruk en reageerde erg emotioneel. Haar primaire emotie was echter woede. Ze was niet zozeer boos op de daders, maar wel op de slachtoffers. Waarom hadden die zich in die gaskamers laten drijven? Waarom hadden ze niet geprobeerd weg te lopen of zich te verzetten? Zelfs als ze het niet hadden overleefd, hadden ze toch anderen kunnen redden? Ik probeerde uit te leggen dat zoveel factoren meespeelden: het gewapende overwicht van de toezichters, de lamentabele toestand van de mensen na de treinreis, de leugens over het douchen, en de hoop – die onuitroeibare hoop – dat uiteindelijk toch alles nog goed zou komen. Ik bleef haar bestoken met argumenten en historische feiten, maar ik slaagde er niet in haar te overtuigen. Ik denk nu dat als ze één boek had gelezen of één film had gezien vanuit het perspectief van de slachtoffers, ze zich misschien makkelijker in die mensen had kunnen verplaatsen.’

Marjan

STERKE GEVOELENS

We kunnen er niet omheen: beelden en verhalen van oorlog en vervolging wekken doorgaans sterke gevoelens op. We krijgen een krop in de keel bij het lezen van de laatste woorden van een slachtoffer, we voelen verontwaardiging bij het zien van het uitdrukingsloze gezicht van de omstander en het onmenselijke gedrag van de daders schokt ons diep. Die emoties zorgen dat we ons betrokken voelen bij een verhaal. Ze zijn nodig om openheid voor en betrokkenheid met het verleden te genereren. De mensen van toen zijn dan niet langer statistieken, maar worden individuen van vlees en bloed, met gevoelens, dromen, overtuigingen ... Tegelijkertijd is het een moeilijk evenwicht: te veel emotie zit het leren in de weg en woede of verdriet kunnen ook tot weerstanden leiden. Naar dat evenwicht tussen afstand en betrok-

kenheid zoekt *historische empathie*. Het is meteen de tweede grote pijler van herinneringseducatie.

GEEN FANTASIE OF INLEVING

Historische empathie is iets totaal anders dan psychologische of emotionele empathie. Het draait niet om inleven of meeleven. Het is niet de bedoeling je te identificeren met historische personages. Het gaat verder dan louter fantasie. Het gaat om voorstellingsvermogen op basis van het beschikbare bronnenmateriaal. Empathie mag niet verward worden met sympathie. Voor historische empathie moet je een zekere behoedzaamheid aan de dag leggen: door de afstand in tijd is het hoe dan ook onmogelijk je volledig te verplaatsen in historische personages.

WEL HISTORISCHE PERSPECTIEFNAME

Historische empathie is het innemen van een *historisch perspectief*. Je probeert je als het ware te verplaatsen in het referentiekader van een persoon die in een andere tijd leefde. Daarbij moet je je ervan bewust zijn dat de sociale, economische, politieke en ideologische context waarin een persoon geleefd heeft, fundamenteel verschilt van de jouwe (zie hoofdstuk 3). Je moet die context doorgronden. Waarschijnlijk lopen ook de kennis en ervaringen, de waarden, opvattingen en intenties van die persoon en van jou ver uiteen. De uitdaging zit erin om je eigen referentiekader even opzij te zetten en te trachten het denken, voelen en handelen van het historisch personage te doorgronden. Daarvoor is het nodig te erkennen dat andere opvattingen en denkkaders betekenisvol zijn, ook al verschillen ze drastisch van de jouwe.

MEERSTEMMIGHEID

Een dagboek, een portret, een poëziealbum, een brief of een interview ... het zijn allemaal manieren om historische empathie te bewerkstelligen. Cruciaal daarbij is meerstemmigheid. Niet enkel de slachtoffers, maar ook de daders en de omstanders moeten aan bod komen. Niet enkel de overwinnaars, maar ook de overwonnenen en opstandelingen. Niet enkel onze eigen voorouders,

maar ook mensen die duizenden kilometers hiervandaan een totaal andere kijk hadden op het gebeuren. Afhankelijk van tijd, plaats en context hebben mensen immers een andere perceptie van de gebeurtenissen en ze geven daar dan ook een eigen invulling aan.

Focustekst

Bij herinneringen aan groot menselijk leed komen onmiskenbaar emoties te pas. Die emoties maken het soms moeilijk de nodige kritische afstand in te nemen. Mensen reageren gevoelig en willen niet dat de mythische proporties van het leed in vraag worden gesteld. Dat het voor een herinneringseducator net cruciaal is om verder te gaan dan medelijden met de slachtoffers of een oordeel over de daders of de toeschouwers, bepleit Arie Wilschut in de volgende focustekst.

VOORBIJ MEDELIJDEN EN VEROORDELEN

Arie Wilschut

Herinnering aan Zutphen en Naarden

In het jaar 1572 maakten de Nederlanden enkele onvoorstelbare wreedheden mee. De stad Mechelen had aanvankelijk partij gekozen voor Oranje, maar daarna haar poorten weer vrijwillig geopend voor het Spaanse leger van de hertog van Alva. Begin oktober werd er drie dagen lang geplunderd en gemoord. Dat was doelbewuste terreur om andere Brabantse steden schrik aan te jagen en tot vrijwillige overgave te dwingen. In het Gelderse Zutphen herhaalde dit toneel zich in november. Hoewel ook hier de poorten vrijwillig waren geopend, werden talloze burgers naakt door wakken in het ijs van de bevroren IJssel geduwd. Zij stierven een gruwelijke verdrinkingsdood. Een getuige schreef in een mengeling van Frans en Nederlands over ‘un grand jamergeschrey et tuerie’ dat mijlenver te horen was. Het dieptepunt van de wreedheden werd bereikt in de Hollandse stad Naarden. Daar werd, na het openen van de poorten op 2 december, de volledige burgerbevolking afgeslacht en de stad in brand gestoken. Met voldoening schreef de hertog van Alva naar Spanje dat geen ‘hombre nacido’ (geboren man) aan de slachting ontkomen was: zelfs de kinderen hadden eraan moeten geloven.¹³

Wel of niet herinneren?

Als ik mijn studenten deze gebeurtenissen voorleg met de vraag of deze slachtoffers moeten worden herdacht, antwoorden zij meestal ontkennend. Maar in het vervolg van het gesprek slagen zij er niet goed in te verklaren waarom niet. Waarom moeten bijvoorbeeld het bombardement op Dresden of de atoombom op Hiroshima herinnerd worden, maar mag Naarden, waarbij ook bewust burgers werden afgeslacht, vergeten worden? Is het de tijdsafstand? Maar de trans-Atlantische slavenhandel en de kruistochten zijn ook lang geleden en leiden vandaag toch nog tot debatten en betrokkenheid.¹⁴ Gaat het dan misschien om de aantallen slachtoffers? Maar het uitmoorden van volledige steden is toch hoe dan ook een grootschalig misdrijf? Misschien is de vraag doorslaggevend of er ook volgens toenmalige maatstaven iets vreselijks aan de hand was, in strijd met normen van menselijkheid? In dat geval echter zouden Mechelen, Zutphen en Naarden zeker in aanmerking komen voor herdenking, gezien de verontwaardiging waartoe deze slachtingen destijds aanleiding hebben gegeven. Terwijl de trans-Atlantische slavenhandel en de kruistochten waarschijnlijk juist aanvaardbaar waren volgens de waarden van de meeste tijdgenoten.

Een actueel-relevante morele lading

Op deze manier komen we er dus niet uit. Er rest eigenlijk niet veel anders dan te besluiten dat dingen worden herinnerd en herdacht omdat wij *willen* dat ze herinnerd en herdacht worden. Dat heeft meer met ons en onze gevoeligheden te maken dan met de geschiedenis waarnaar de herinnering verwijst. We kunnen niet de hele mensheid en al het onrecht van de wereld met dezelfde intensiteit gedenken.¹⁵ We moeten dus keuzes maken. Volgens sommigen is de totale hoeveelheid menselijke compassie immers niet eindeloos groot en moet het dus als een schaars goed worden verdeeld over de kwesties uit het verleden die daarop het meest aanspraak kunnen maken.¹⁶ De historicus Dominick LaCapra brengt die wil tot herinneren in verband met actuele emoties en waarden. Volgens LaCapra stelt de herinnering vragen aan de geschiedenis bij problemen die nog voortleven of die beladen zijn met emoties en waarden.¹⁷ Die actueel-relevante emotionele en morele lading lijkt evident in de aangehaalde voorbeelden. Tot op de dag van vandaag wekken de kruistochten, de trans-Atlantische slavenhandel, de bombardementen op Hiroshima en op Dresden gevoelens van verontwaardiging op omdat de breuklijnen tussen de

verschillende actoren nog steeds niet volledig hersteld zijn. Het conflict tussen Oranje en Alva daarentegen is ondertussen letterlijk geschiedenis.

Herinnering versus geschiedschrijving

LaCapra maakt een duidelijk onderscheid tussen herinnering en geschiedenis. Ook de Amerikaanse historicus Arno Mayer beschrijft hoe geschiedenis, in tegenstelling tot herinnering, gebonden is aan rationele wetten van logica, aan regels van bronkritiek, aan een wetenschappelijk debat en een streven naar objectiviteit.¹⁸ Zulke wetten en regels gelden voor de herinnering niet. Toepassing ervan kan in de herinneringscultuur zelfs als ‘koud’ en ‘ongevoelig’ worden ervaren. De vertegenwoordigers van de slavernijherinneringscultuur in Nederland bijvoorbeeld stellen soms weinig prijs op de wetenschappelijke interventies van een historicus als Piet Emmer. Hij stelde namelijk vast dat het Nederlandse aandeel in het totaal van de slavenhandel op slechts 4 tot 5 procent geschat moet worden, dat de winsten uit de slavenhandel verwaarloosbaar waren en dat een slechte behandeling van slaven minder vaak voorkwam dan gedacht.¹⁹ Een ‘witte’ historicus die deze feiten vaststelt, wordt er al gauw van beschuldigd de ernst van het probleem te willen verdoezelen.

Wederzijdse beïnvloeding

Er is dus zeker een onderscheid tussen herinnering en geschiedenis, maar ze kunnen ook niet los van elkaar gezien worden. De keuze van een historicus om zich met een bepaald probleem bezig te houden, houdt bijvoorbeeld verband met hoe relevant hij het onderwerp inschat. Dat berust op subjectieve overwegingen. Vaak bestuderen historici onderwerpen waarvan verwacht wordt dat ze een antwoord kunnen geven op belangrijke actuele vragen. Evenmin kan worden volgehouden dat de positie van een historicus altijd voor honderd procent die van de neutrale observator is. Hij wordt toch beïnvloed door de morele lading van een herinnering. Dit komt onder meer tot uiting in de manier waarop de historicus zich opstelt tegenover de historische personages die hij onderzoekt.

Een tragisch netwerk

Bij traumatische historische gebeurtenissen kunnen zich vijf verschillende rollen aftekenen. LaCapra spreekt van een *tragic grid* (‘tragisch netwerk’).

Naast de bekende rollen van daders en slachtoffers, onderscheidt hij nog de rollen van omstanders (zij die onverschillig toekijken), collaborateurs (zij die de daders helpen) en weerstanders (zij die zich tegen de daders verzetten).²⁰ Deze rollen zijn geen strikt gescheiden morele categorieën. Er is meer grijs dan zwart en wit. Er duiken ook daders op die mensen redden en slachtoffers die verraden of moorden. Dat maakt het heel moeilijk historische personages blijvend in afgelijnde categorieën onder te brengen.

Positie kiezen?

Wie traumatische gebeurtenissen als de loopgraven, de Shoah of de genocide in Rwanda bestudeert, heeft de neiging een positie te kiezen in het netwerk van de vijf rollen. Het is daarbij weinig aannemelijk dat de verhouding van de onderzoeker tot de daders precies dezelfde is als die tot de slachtoffers. De meest comfortabele plek in het rooster is immers die van de onschuldige omstander, met sympathie voor de slachtoffers, bewondering voor de weerstanders en antipathie voor de daders.²¹ LaCapra noemt de positie die de historicus in dit soort gevallen krijgt ‘ambivalent’. Enerzijds realiseert hij zich dat hij objectief en onpartijdig zou moeten zijn, maar anderzijds weet hij dat absolute objectiviteit bij sterk emotioneel en moreel geladen situaties niet goed mogelijk is. Het verleden ‘dringt’ zich dan zodanig ‘op’, ‘dringt’ zo ver in het heden ‘door’, dat er van historische distantie niet meer echt sprake is.

De vijf rollen overstijgen

De historische onderzoeker zou natuurlijk het liefst de vijf rollen overstijgen en ze onpartijdig beschrijven, als een neutrale observator. Maar omdat dat onmogelijk blijkt in sterk moreel en emotioneel beladen contexten, moet hij op zoek naar een andere houding. Enerzijds kan hij best erkennen dat deze vijf invalshoeken er zijn en ze met de nodige kritische afstand beschrijven, anderzijds moet hij ook onderkennen dat zijn relatie tot de verschillende gezichtspunten nooit helemaal gelijkwaardig is. Ook voor leerlingen zou het een goede oefening zijn om te proberen de vijf rollen te beschrijven door telkens een ander perspectief te kiezen. Ze zullen dan vanzelf wel ervaren dat het niet bij elke rol even gemakkelijk is om die zonder medelijden of veroordeling tegemoet te treden. Zo leren ze niet alleen zich bewust te worden van de vijf perspectieven, maar ook van hun eigen wisselende betrokkenheid daarbij.

Inlevingsopdrachten, een goed idee?

In dit verband is het ook interessant te wijzen op de inlevingsopdrachten die regelmatig opduiken in het onderwijs.²² Dergelijke opdrachten hebben de vorm van: ‘Stel je voor ... (dat je deze of gene historische persoon bent) en beschrijf je dag of schrijf een brief naar huis ...’ Opvallend is dat dergelijke opdrachten zich praktisch nooit richten op inleving in de slavenhandelaar, de negentiende-eeuwse fabrieksdirecteur of de SS’er in een concentratiekamp, maar eerder op de slachtoffers: de slaaf, de uitgebuite fabrieksarbeider, het kampslachtoffer. Het is duidelijk dat de historische empathie zich hiermee vernauwt tot slechts één van de mogelijke rollen, de rol waarbij de louter emotionele inleving het minst confronterend is. Eens te meer zien we verwarring tussen empathie en sympathie. Nagaan wat de beweegredenen van slavenhandelaars waren, wil echter niet zeggen dat je hun handelingen goedkeurt. Toch vinden lesgevers het kennelijk moeilijk als leerlingen zich inleven in historische actoren die evident ‘fout’ waren. Ze vrezen dat zelfs maar het begrijpelijk maken van hun motieven of daden de schijn zou wekken van het verontschuldigen daarvan. Inlevingsopdrachten richten zich dus duidelijk niet alleen op een beter historisch begrip van de situatie, maar houden ook morele lessen in. Of door het voorhouden van zo’n morele boodschap een beter historisch begrip ontstaat, is nog maar de vraag.²³

Valkuilen

Wat het voorbeeld van de inlevingsopdrachten duidelijk maakt, is dat het werken aan (historische) empathie en betrokkenheid een aantal didactische valkuilen met zich meebrengt:

- Er is in een onderwijssituatie altijd tot op zekere hoogte sprake van onvrijwilligheid en van ongelijkheid tussen leraar en leerling. Er is ook selectie en prestatiedwang: goede cijfers behalen op toetsen maakt een belangrijk deel uit van het schoolleven. De vraag stelt zich of in zo’n context gemakkelijk ‘empathie’ opgebracht kan worden. Een leraar die zijn leerlingen volgens zijn recept naar een bepaalde overtuiging dwingt, werkt contraproductief.
- Er is het probleem van het beoordelen van prestaties. Als in een ‘normale’ geschiedenisles slecht gepresteerd wordt, heeft dat geen more-

le connotaties. Bij een slechte prestatie betreffende herinnering wordt een leerling niet alleen als cognitief zwak beoordeeld, maar eigenlijk ook als een ‘slecht mens’. Morele waarden laten zich niet beoordelen en onttrekken zich daarmee aan de gebruikelijke categorieën van het onderwijs.

- Er is het aanbieden van slechts één perspectief op het verleden. Net als bij de geschiedenislessen is het bij herinneringseducatie cruciaal verschillende invalshoeken te kiezen en verschillende gezichtspunten tegen elkaar af te wegen. Anders ontstaat geen interessante discussie, maar een ‘gesloten onderwijssituatie’. Dit kan leiden tot desinteresse en onverschilligheid bij leerlingen.



HELIKOPTERPERSPECTIEF

In zijn focustekst formuleert Arie Wilschut enkele valkuilen bij het werken aan historische empathie in relatie tot geschiedenissen met een sterke actueel-relevante morele lading. De vraag blijft dan hoe je als herinneringseducator die valkuilen alsnog kunt vermijden. Wat dat betreft is het een goed idee om alles nu en dan eens vanuit een helikopterperspectief te beschouwen. Overschouw de voorbije decennia of eeuwen en onderzoek verschillende herinneringstradities. Hieronder geven we kort weer wat zo’n helikopterperspectief kan inhouden:

1. Kies een historische gebeurtenis zoals de kolonisatie, de wereldoorlogen, de emancipatie van de vrouw, de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, Srebrenica, de Arabische Lente ...
2. Concentreer je op een bepaalde periode (bijvoorbeeld de jaren 1950).
3. Onderzoek kranten uit die periode of tv-journaals, geschiedenshandboeken, uitspraken van politici, herdenkingsmonumenten, herdenkingsceremonies, naslagwerken, romans, poëzie, muziek, fictiefilms, documentaires ... Hoe wordt de historische gebeurtenis herinnerd? Welke termen zie je steeds terugkomen? Welke beelden zijn iconisch? Welke verhalen komen bovendrijven?

4. Analyseer nu op dezelfde manier een ander tijdvak. Zie je evolutie? Staan nog steeds dezelfde termen, beelden en verhalen centraal? Worden er nieuwe invalshoeken gebruikt?
5. Zoek verklaringen voor die evoluties. Betrek daarbij politieke, economische en sociale factoren. Zo speelde de opkomst van extreemrechts in de jaren 1990 een grote rol in het levendig houden van de herinnering aan de nazibezetting, heeft de financiële draagkracht van een gemeente invloed op de bouw van herdenkingsmonumenten en wordt de groeiende aandacht voor meerstemmigheid mede verklaard door onze steeds diversere samenleving.



EEN STAPPENPLAN

Als je met onderstaande stappen werkt, kun je rond het verleden werken terwijl je je leerlingen voorbij medelijden en veroordelen brengt.

Stap 1 Motiveer

In de eerste plaats is het van belang dat je als leraar duidelijk maakt waarom je een bepaald onderwerp belangwekkend genoeg vindt om het te bestuderen. Laat de leerlingen de keuze van het onderwerp zelf motiveren door ze te laten zoeken naar de koppeling met hedendaagse vragen, gevoeligheden en emoties.

Stap 2 Historische feiten

Vervolgens komt de wetenschappelijke aanpak aan de orde: het aanleveren van historische feiten en gegevens die juist en controleerbaar zijn. Bij voorkeur worden die feiten uit bronnen gehaald. Dat creëert weer een kans om de reflex tot kritische bronnenkritiek te stimuleren.

- Welke inhoud bevat de bron? Welke niet?
- Is de bron betrouwbaar? Door wie, met welk doel, voor welk publiek en onder welke omstandigheden werd ze gemaakt?
- Is de bron representatief? Beschikte de maker over voldoende informatie? Is de inhoud algemeen geldend?

Stap 3 De vijf rollen

Daarna richten we onze aandacht op de vijf rollen van LaCapra. Hoe hebben in deze context de daders, de slachtoffers, de collaborateurs, de omstanders en de weerstanders gehandeld? Bij elke groep zullen vanzelfsprekend verschillende handelingspatronen gevonden worden. Zo kunnen we binnen de dadergroep van de Antwerpse politie die deelneemt aan de razzia's op Joden bijvoorbeeld drie groepen onderscheiden: de bereidwillige geweldplegers, de gehoorzame uitvoerders en de stille helden die de razzia's proberen te verhinderen.

Door zo'n oefening te doen, zal ook duidelijk worden dat de rollen soms door elkaar lopen. Slachtoffers kunnen zich bijvoorbeeld soms als daders gedragen hebben en soms werden omstanders actieve verzetshelden.

Maak bovendien transparant welke gevoelens deze rollen bij ons oproepen. Voor welke rol voelen wij de meeste sympathie en waarom is dat zo? Waarom is het onmogelijk om ons volledig in één van de rollen in te leven?

Stap 4 Historische waardepatronen

Daarna worden de waardepatronen die met de vijf rollen samenhangen, expliciet gemaakt. Vanuit welk referentiekader handelden zij? Wat was hun beeld van de wereld en de samenleving? Welke waarden, opvattingen, gevoelens, ambities enzovoort, speelden mee? Hoe ver reikte hun kennis over de gebeurtenissen? Egodocumenten (getuigenissen, dagboekfragmenten, brieven, interviews ...) kunnen hier meer inzicht in geven.

Stap 5 Eigen waardepatronen

De waardepatronen en het referentiekader die uit stap 4 naar voren zijn gekomen, worden nu vergeleken met het eigen waardepatroon van de leerlingen. Welke waarden en normen zijn voor ons cruciaal? Hoe kijken wij tegen de historische gebeurtenissen aan? Wat weten wij vandaag dat mensen toen nog niet wisten?

Stap 6 Actuele betekenis

Laat de leerlingen nu een beargumenteerde interpretatie geven van de actuele betekenis van het besproken onderwerp. Vermijd bij die actuele relevantie inlevingsvragen als: wat zou jij gedaan hebben? Dat is een zinloze,

want onmogelijk te beantwoorden vraag. Je bent niet in die situatie, je hebt doorgaans te weinig kennis om die situatie correct in te schatten. Wel kun je vragen: hoe ga jij vandaag om met een situatie waarin zich een ethisch dilemma stelt?

Op die manier zet educatie over het verleden je aan tot kritische reflectie over het heden. De verschillende rollen bespreekbaar en bevattelijk maken – zonder medelijden of veroordeling – stimuleert historische empathie en betrokkenheid. Het is een grote uitdaging én een grote kracht van herinneringseducatie.



(OVER) DADERS SPREKEN

Marjan Verplancke (Kazerne Dossin)

Persoonlijke verhalen

Wie aan herinneringseducatie doet, gebruikt graag persoonlijke verhalen. Zo krijgt de geschiedenis een gezicht. Dagboeken, brieven en interviews geven inzicht in hoe iemand voelde en dacht. Daarbij is het vaak evidenter om het perspectief van de slachtoffers, de weerstanders of de onschuldige omstanders te belichten, dan dat van de daders of de collaborateurs. Enerzijds vormt het perspectief van de daders de minst ‘comfortabele plek in het rooster’, zoals Arie Wilschut het uitdrukt. Anderzijds is er over daders gewoon minder materiaal te vinden. Er zijn niet zoveel daders van collectief geweld die tijdens of na hun misdaden openlijk spreken over wat hen dreef.

De stem van daders

Toch komen ook daders steeds vaker aan het woord. Het boek *Soldaten* (2012) van Neitzel en Welzer bundelt een groot aantal af luister verslagen uit de Tweede Wereldoorlog. Daarin spreken Wehrmachtsoldaten in geallieerde krijgsgevangenenkampen nonchalant of triomfantelijk over hun daden. Het werkboek *How was it humanly possible?* van Yad Vashem is een van de zeldzame didactische handboeken waarin archiefstukken en getuigenissen inzage geven in het referentiekader van de daders van de Shoah. De film *Der Anständige* (Vanessa Lapa, 2014) bundelt ont-

hutsende fragmenten van brieven en dagboeken van Heinrich Himmler. De Nederlandse reportage *First Kill* (2001) brengt diepte-interviews met Amerikaanse veteranen die tijdens de Vietnamoorlog aan de lopende band moordden. *The Act of Killing* (2012) is dan weer een bijzondere documentaire van Joshua Oppenheimer, waarin hij de daders van de massamoord op (vermeende) communisten in het Indonesië van de jaren 1960 een fictieve film laat opnemen over hun verleden in de doodseskaders. De documentaire biedt een schokkende kijk op de psychologie en de motieven van de daders. Recenter beschrijft de Amerikaan Christian Picciolini in zijn boek *Romantic Violence* hoe hij radicaliseerde toen hij begin jaren 1990 een van de meest gewelddadige neonazibewegingen in de VS leidde. Ook boeiend zijn de openhartige interviews in het boek *Standaardprocedure gevolgd* waarin Gourevitch en Morris onderzoek doen naar de drijfveren van de Amerikaanse soldaten die de beruchte foto's in de Iraakse Abu Ghraib-gevangenis namen.

Bij het lezen en bekijken van deze 'dadergetuigenissen' keren volgende elementen steeds terug:

- Hoewel hun daden buitengewoon wreed zijn, blijken de meeste daders zelf helemaal geen 'abnormale' of 'afwijkende' mensen te zijn.
- Je wordt geen dader van het ene moment op het andere. Meestal gaat het om een gradueel proces waarbij de daders steeds dieper en onherroepelijker wegzakken in het moeras van geweld.
- Er zijn niet een of twee verklarende factoren waarom iemand dader wordt. De werkelijke verklaring bestaat uit een complex kluwen van motieven, factoren en actoren.

Niet elke groep is klaar om over daders te spreken. Het vergt een degelijke basiskennis van de historische feiten én een historische perspectiefname, en dat impliceert zowel betrokkenheid als distantie. Diabolisering of banalisering kunnen geen doelstelling zijn. Wat die doelstelling wel moet zijn, kun je het beste samen met je doelgroep duidelijk krijgen. Want elke doelstelling vergt een andere benadering. Wil je de historische feiten beschrijven? Wil je een reflectie oproepen over onze positie ten opzichte van de vijf rollen? Wil je inzicht bieden in beweegredenen van daders om aan preventie te doen? Hoe dan ook, een eenzijdige kijk op daders moet

vermeden worden door verschillende vormen van daderschap te bespreken (schrijftafelmoordenaars versus killing field-doders).

Het verhaal van Jules



‘Ik ben ervan overtuigd dat het een misdaad is. Het is immers onmenselijk. Ik heb geprobeerd om de misdadigheid ervan te voelen, door te proberen me het lijden voor te stellen van iemand waar jacht op wordt gemaakt zoals op een wild dier ... Hem achtervolgen en omsingelen en dan plaats maken voor de soldaten. De soldaten onderhandelen niet, maar knallen hen gewoon af. En jij bent daar bij ... En daarna ga je terug naar huis om te gaan slapen.

(...)

Ik moet ermee leren leven ... Wat wil je dat ik doe? Ik probeer ermee te leren leven, er overheen te geraken en me niet te laten achtervolgen door deze pijnlijke herinneringen. Ik probeer de kracht te hebben om mij niet meer zo te laten manipuleren.’

Muisstil zijn ze, de zestienjarigen uit deze klas. Ze luisteren, hun ogen dicht of op de luidspreker gericht. Ze lijken geen woord te willen missen van wat Jules te vertellen heeft. Jules was als dader betrokken in de genocide van 1994 in Rwanda en is een van de getuigen in de radioserie ‘Als het ginder is, is het hier’. De serie werd gemaakt door Pascaline Adamantidis voor RCN Gerechtigheid en Democratie, een ngo die ijvert voor ‘transitional justice’. Daarbij tracht men een periode van massageweld te verwerken via gerechtigheid en dialoog. Waarheidsvinding, berechting, verzoening en herstel zijn daarbij onontbeerlijk, samen met een onderzoek naar de oorzaken en mechanismen die tot het geweld hebben geleid. Een rechtmatige plaats opeisen voor de herinnering aan het conflict is een onderdeel van dit proces.

De reeks en de bijbehorende werkvormen maken grootschalige misdaden uit het recente verleden (Congo, Rwanda, Burundi, Bosnië-Herzegovina en Cambodja) bespreekbaar vanuit diverse perspectieven. In een eerste reeks interviews komen slachtoffers en weerstanders aan het woord, in

een tweede reeks krijgen ook daders een stem. Voor beide reeksen vangt de workshop aan met een schets van de complexiteit van de historische feiten: de wortels (koloniale geschiedenis, discriminatie ...), het conflict zelf en de gevolgen (trauma, vluchten, gevangenschap ...).

Centraal in de workshop staat een getuigenis. Minstens twintig minuten lang luisteren de leerlingen naar het verhaal van iemand die het conflict aan den lijve meemaakte. Voor heel wat jongeren is die vorm van *slow journalism* een uitdaging, maar het helpt hen wel een coherent beeld te krijgen van de persoon, zijn verhaal en zijn rol tijdens het conflict. Bij de daderreeks zit ook een uitgewerkt dossier rond de complexe factoren die meespelen als mensen daders worden van collectief geweld.

Aan de deelnemers van de workshop wordt gevraagd om tijdens het luisteren hun impressies te ordenen in een mindmap (Wat zegt het verhaal over de historische context? Welke gevoelens uit de getuige? Wat is de kernboodschap van de getuige? Wat raakt mij? ...). In een dergelijke map kun je natuurlijk ook het helikopterperspectief en het stappenplan van hierboven integreren.

Na het beluisteren van de getuigenis, gaan de leerlingen met elkaar in gesprek over de actuele betekenis van het verhaal. Velen slaan de nagel op de kop: 'Hoe bizar dat heel bescheiden, gewone mensen moordenaars werden.' Deze frappante vaststelling hoeft geen eindpunt te zijn, maar kan integraal een bijzonder relevante basis vormen om op verder te werken in de klas, om na te gaan wat in onze huidige samenleving tekenen van uitsluiting en discriminatie zijn die uiteindelijk tot extreem geweld kunnen leiden.

Meer informatie? <http://www.rcn-ong.be>

*The past speaks to us in a
thousand voices, warning and
comforting, animating and
stirring to action. The future
calls upon us to prepare its way.*

Felix Adler, 1876

HOOFDSTUK 5.

REFLECTIE EN ACTIE



‘Een heel jaar lang hadden mijn vierdejaars en ik gewerkt rond de Jodenvervolging. Samen waren we zelfs naar Auschwitz gereisd. De leerlingen waren diep onder de indruk en ons project voelde bijzonder geslaagd. Aan het begin van het volgende schooljaar werd de actualiteit beheerst door het vluchtelingendrama. Ik besloot verder te bouwen op ons project van vorig jaar. Omdat ik Frans geef, vroeg ik mijn leerlingen een argumentatieve tekst te schrijven, een pleidooi voor de opvang van mensen op de vlucht. Groot was mijn ontsteltenis toen ik hun werken binnenkreeg. Deze leerlingen, die vorig jaar zo’n diepe empathie betoonden voor de Joodse vluchtelingen in de jaren 1930, argumenteerden nu dat wat hen betrof vluchtelingen niet welkom waren in ons land. Op dat moment had ik het gevoel dat mijn hele project tevergeefs was geweest.’

Françoise

HERINNERINGSEUCATIE IS GEEN TOVERWOORD

Uit onderzoek blijkt dat lessen over het verleden niet spontaan attitudes doen groeien in het heden. Het klopt niet dat de confrontatie met schokkende beelden of herinneringsplaatsen een soort catharsis teweegbrengt die mensen inspireert tot een of andere vorm van geëngageerd en democratisch burgerschap. Attitudevorming is nu eenmaal een lang en traag proces. Toch is net die attitudevorming in het heden absoluut noodzakelijk voor een geslaagd project. Reflectie en actie is de uitdagendste én de belangrijkste pijler van herinneringseducatie. Maar hoe begin je eraan?

TOEN EN NU

We zagen al in hoofdstuk 3 hoe het analyseren van terugkerende mechanismen kan leiden tot een meer gestructureerd inzicht in het verleden. Zo bui-

gen historici zich bijvoorbeeld over de werking en symboliek van oorlogspropaganda in verschillende historische contexten. Zo'n vergelijkende analyse noemt men *comparatieve geschiedenis*. Voor herinneringseducatie is dit comparatieve element echt cruciaal. Maar waar historici voorbij periodes naast elkaar leggen, wil herinneringseducatie expliciet een link met onze eigen tijd introduceren. De centrale vraag is dan: in welke mate en op welke manier speelt dit mechanisme vandaag nog een rol?

GELIJKENISSEN ÉN VERSCHILLEN

Actuele mechanismen kunnen gelijkenissen vertonen met mechanismen uit het verleden, maar vertonen onvermijdelijk ook verschillen omdat de context totaal anders is. Het verleden herhaalt zich nooit op dezelfde manier. Zo vertoont het discours van extremistische groeperingen vandaag niet alleen gelijkenissen, maar ook fundamentele verschillen met de nazi-ideologie. De politiek van Israël en de apartheid in Zuid-Afrika zijn niet 'hetzelfde'. De vluchtelingenproblematiek vandaag kent heel andere eigenaardigheden dan de massale vlucht van de Belgen naar Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog. Vanuit didactisch oogpunt is het verwarrend als je historische contexten zomaar aan elkaar gelijkstelt, vanuit politiek standpunt is het manipulatief, vanuit historisch oogpunt is het incorrect. Want in elke historische context werken andere economische, politieke, sociale en culturele factoren door. Daarom is elke tijd anders en uniek (zie hoofdstuk 3). De doelgroep moet dus niet alleen de mechanismen leren doorgronden en verbanden identificeren, maar ook alert zijn voor gelijkenissen én verschillen.

KRITISCHE EN GEËNGAGEERDE BURGERS

Vanuit die reflectie rond mechanismen in verleden en heden wil herinneringseducatie stimuleren tot 'actie'. Weten wat er vroeger is gebeurd en historische empathie beleven, is niet genoeg. Herinneringseducatie zet bewust in op burgerschapsvorming: mensen ondersteunen om kritische, tolerante en geëngageerde burgers te zijn die individueel of collectief actie ondernemen wanneer ze geconfronteerd worden met onrecht.

VERMIJD MORALISEREN

Bij dit alles is het steeds van groot belang geen moraliserende houding aan te nemen. Mensen moeten eerst zichzelf als actieve burgers willen zien. Dat kan pas als ze niet alleen het collectieve belang, maar ook de individuele verantwoordelijkheid aanvoelen. Bovendien is ‘actie’ iets heel persoonlijks. De een wil zich misschien engageren in een vereniging, de ander wil druk uitoefenen met petities of opiniestukken, een derde wil zich bekwamen in het adequaat reageren in situaties van intolerantie en een vierde wil de publieke opinie sensibiliseren met een videoclip. Het komt er bij herinneringseducatie dan ook op aan gereedschappen aan te reiken om processen en mechanismen te doorgronden en samen (bottom-up) op zoek te gaan naar handelingsperspectieven.

Focustekst

Van alle pijlers van herinneringseducatie wordt ‘reflectie en actie’ wellicht het meest betwist. Leerkrachten en historici zien wel het belang van opvoeden tot kritisch en geëngageerd burgerschap via kennis van het verleden, maar de manier waarop roept heel wat vragen op. Kunnen we überhaupt leren van de geschiedenis? Kan jezelf spiegelen aan het verleden niet net leiden tot meer geweld? Mogen we de geschiedenis inzetten om onze hedendaagse doelen te bereiken? En wat is dan de grens tussen gebruik en misbruik van de geschiedenis? In deze focustekst komt Maarten Van Alstein met genuanceerde, maar sluitende antwoorden en biedt hij pistes om met leerlingen aan ‘reflectie’ en ‘actie’ te werken.

LEREN UIT DE GESCHIEDENIS?

Maarten Van Alstein

‘We moeten leren uit de geschiedenis.’

‘We moeten naar het verleden kijken om lessen te trekken voor het heden en voor de toekomst.’

‘Wie zich het verleden niet herinnert, is gedoemd het opnieuw te beleven.’

Deze uitspraken klinken bekend in de oren. In tal van discussies over politiek en samenleving duiken ze op. Ze doen zich ook gelden in discussies over de maatschappelijke functie van de geschiedenis. Een van de stemmen in die discussies luidt steevast dat de geschiedenis de ivoren torens van de wetenschap moet verlaten en meer moet inhouden dan een afstandelijke studie van het verleden. De geschiedenis heeft immers een maatschappelijke rol te vervullen: het vormen van jonge mensen tot kritische burgers.

Willen leren uit het verleden is een legitiem streefdoel. In zekere zin is het zelfs noodzakelijk. Toch is omzichtigheid geboden. Het is gemakkelijker om te zeggen dat we willen leren uit het verleden, dan om concreet aan te geven hoe dat precies in zijn werk moet gaan. Veel historici waarschuwen dat het helemaal niet zo eenvoudig is om aan de geschiedenis duidelijke lessen te ontleen, laat staan er pasklare gedragsrichtlijnen uit te distilleren voor het heden. Welke lessen, bovendien? Met welke inhoud en welke boodschap? Ook extremisten trekken immers ‘lessen uit het verleden’ en gebruiken die om hun gewelddadig gedrag goed te praten.

Maar hoe heikel het vraagstuk ook, herinneringseducatie kan er niet stilzwijgend aan voorbijgaan. Het gaat immers naar de kern van wat herinneringseducatie is en wat het hoopt te bereiken. Naast kennis en historische empathie wil herinneringseducatie leerlingen ook tot reflectie en actie inspireren.

Maar hoe te leren uit het verleden? Laten we dat vraagstuk aansnijden door eerst aan te geven welke vormen dat leren best *niet* aanneemt.

Valkuilen die je best vermijdt

Herinnering als inenting

Vrij snel na de Tweede Wereldoorlog ontstond een opvatting over het trekken van lessen uit het verleden waarin de terminologie van het vaccineren (inenten, immuniseren ...) een opvallende rol speelde. Het idee was dat door leerlingen te confronteren met de herinnering aan gruwelijk geweld, bijvoorbeeld door de ontmoeting met een ooggetuige of een bezoek aan een herinneringsplaats, ze als vanzelf ‘weerbaar’ en ‘immuun’ gemaakt zouden worden tegen fascisme, racisme en antidemocratie. Uit onderzoek en de praktijk van de afgelopen decennia blijkt dat de zaken helemaal niet zo eenvoudig liggen. De Franse politica en overlevende van Auschwitz Simone Veil drukte het in

2006 als volgt uit: ‘We weten allemaal dat eenvoudigweg kennis hebben van de Holocaust ons niet immuun maakt tegen de hernieuwde mogelijkheid van zulke gruweldaden.’²⁴ Het is een illusie dat je leerlingen gewoon moet confronteren met de herinnering aan oorlog en geweld om een effect te hebben op hun opvattingen en attitudes. Laat staan dat je hen zo – als vanzelf – inent en weerbaar maakt tegen extreem en gewelddadig gedachtegoed.

Herinnering als instrument

Historici waarschuwen ervoor de geschiedenis als instrument in te zetten in functie van een actuele doelstelling. Dit kan risico’s inhouden. We zien en gebruiken alleen die feiten die onze boodschap ondersteunen. Dit gevaar is niet denkbeeldig; het gebruik of zelfs misbruik van de geschiedenis door politieke leiders is intussen goed gedocumenteerd.²⁵ In het meest extreme geval wordt de geschiedenis misbruikt om mensen in het heden te beïnvloeden: glorierijke en identiteitsvormende verhalen worden in de verf gezet, terwijl alles wat de eigen groep in een slecht daglicht plaatst, verzwegen wordt. Bovendien dreigen we, als we de geschiedenis louter als instrument zien, het verleden presentistisch of anachronistisch tegemoet te treden. We bekijken het verleden dan te veel vanuit onze hedendaagse begrippen en denkkaders en we zien niet dat mensen in het verleden vaak fundamenteel anders dachten dan wij.

Herinnering als moraliserend oordeel

Een volgende problematische opvatting over leren uit het verleden is de moraliserende benadering. Die werkt als volgt. Vertrekkend vanuit een hedendaagse boodschap (bijvoorbeeld: ‘Nooit meer oorlog!’) wordt naar het verleden gekeken in termen van schuld en veroordeling. Historische gebeurtenissen verschijnen dan als een morele les en een waarschuwing; dit nooit meer. Natuurlijk zijn er in de geschiedenis ontelbare zaken gebeurd die we vanuit moreel perspectief moeten veroordelen. Toch treden we best niet op als een soort procureur der geschiedenis. Dat kan onze blik op het verleden alleen maar vertekenen. We dreigen de geschiedenis eenzijdig te bekijken in het licht van onze hedendaagse boodschap. De geschiedenis is echter altijd complex en weerbarstig. Daarom is het belangrijk steeds van de historische werkelijkheid zelf te vertrekken en zo nauw mogelijk aan te sluiten bij de inzichten van wetenschappelijk onderzoek. In die optiek is de stap ‘kennis en inzicht’ in herinneringseducatie dan ook onontbeerlijk. We reconstrueren en interpreteren best eerst zo zorgvuldig mogelijk de historische werkelijkheid vooraleer we er proberen uit te leren. Bovendien geldt ook hier dat het louter veroordelen

van het gewelddadige verleden niet automatisch competente jonge burgers en democraten oplevert.

Hoe kunnen we dan wel leren uit het verleden? Of: wat betekent de geschiedenis voor vandaag?

Herinneringseducatie als aanzet tot reflectie

Herinneringseducatie biedt volop mogelijkheden om met leerlingen te reflecteren over de geschiedenis en dan in het bijzonder over de actuele betekenis van die geschiedenis. Die laatste toevoeging maakt meteen duidelijk dat het hier om meer gaat dan de cognitieve inzichten die in het luik kennis en inzicht centraal staan (zie hoofdstuk 3). Hier gaat het om reflectie die kritische vragen oproept en aanzet tot debat; niet alleen over de geschiedenis, maar ook over het heden. Die vragen en dat debat hoeven overigens niet tot eenduidige antwoorden of conclusies te leiden en al zeker niet tot pasklare handelingsrecepten. Het idee is vooral dat je de kritische zin van leerlingen aanscherpt, zodat ze, op basis van historische inzichten, met meer nuance en zin voor complexiteit en meerstemmigheid naar politiek en samenleving leren kijken. Om dat concreet te maken, is het zinvol een onderscheid te maken tussen twee vormen van reflectie.

Zoeken naar de historische wortels van hedendaagse problemen

In een eerste vorm probeer je leerlingen te tonen wat de historische achtergrond is van ontwikkelingen en gebeurtenissen vandaag. Wat zijn de historische wortels van hedendaagse crises, oorlogen en conflicten? Het gaat erom dat je in kaart probeert te brengen hoe de geschiedenis het heden bepaald heeft en blijft beïnvloeden.



Aan de hand van een studie van het Sykes-Picotverdrag uit 1916 kun je de langdurige impact nagaan die historische gebeurtenissen kunnen hebben op hedendaagse conflicten. Dat verdrag was een geheime overeenkomst tussen Groot-Brittannië en Frankrijk in 1916, waarin ze afspraken maakten over hun invloedssferen in het Midden-Oosten. De verdeling van het gebied tussen de twee grootmachten bepaalde de staatsvorming in de Arabische wereld in de daaropvolgende decennia. Het akkoord had ook grote gevolgen voor de relaties tussen de Arabische wereld en het Westen. Zo leidde Sykes-Picot tot weerzin tegen het Westen, een weerzin die tot vandaag

blijft doorwerken. Een van de doelstellingen van de Islamitische Staat is bijvoorbeeld de gevolgen van deze overeenkomst teniet te doen. Abu Bakr al-Baghdadi, de leider van IS, zwoer in juli 2014 dat IS niet zou stoppen ‘voor de laatste nagel in de doodskist van de Sykes-Picot-samenzwering geslagen is’.²⁶

Zoeken naar verbanden tussen verleden en heden

Bij een tweede vorm van historische reflectie zoek je naar verbanden tussen verleden en heden. Soms wordt in dit verband ook wel eens gesproken over het *actualiseren van het verleden*. Hier betreden we moeilijk terrein. Het gaat namelijk heel snel fout wanneer we al te gemakkelijk verbanden tussen verleden en heden leggen. Het gevaar bestaat bijvoorbeeld dat we op een instrumentele manier, ter lering, waarschuwing of herkenning, een overeenkomst zien tussen toen en nu: ‘Als je dat zegt, dan weten we waar dat toe kan leiden!’ Het is duidelijk dat achter deze ‘waarschuwingen’ vaak een politiek-retorische functie schuilgaat.²⁷

Maar is daarmee het zoeken van verbanden tussen verleden en heden volledig uit den boze?

Deze vraag is niet zo makkelijk te beantwoorden. Er zit namelijk een problematiek achter waar wetenschapsfilosofen een hele kluit aan hebben: is het verleden uniek, een ‘vreemd’ land waar men de dingen anders deed,²⁸ en dat moeilijk te vergelijken is met het heden? Of zijn er in de sociale werkelijkheid (die zowel verleden als heden omvat) patronen, regelmatigheden of zelfs wetmatigheden te ontdekken? Verschillende wetenschappers nemen hier uiteenlopende standpunten in. Niet weinig historici zijn geneigd te stellen dat de geschiedenis inderdaad uniek is en ook zo het beste bestudeerd kan worden.²⁹ Andere historici en wetenschappers als sociologen, politicologen, psychologen en economen zijn het hier niet noodzakelijkerwijs mee eens. Hoewel ook bij deze wetenschappers een grote verscheidenheid aan opvattingen bestaat, zijn zij wel meer geneigd om naar vergelijkingspunten of zelfs patronen te zoeken.³⁰ Zo zal een socioloog of een psycholoog collectief geweld bestuderen door in verschillende casussen naar gelijkaardige mechanismen te speuren.³¹

Kort door de bocht zou je kunnen stellen: de historicus bezoekt in de geschiedenis een vreemd land, de sociale wetenschapper ziet een dataset die verleden en heden naadloos omspant. Dat is natuurlijk een karikatuur.³² Maar die karika-

tuur brengt ons wel tot het volgende voorstel. Laten we, in het kader van deze uiteenzetting, de opvattingen aan de twee uiterste polen van dit debat buiten beschouwing laten: aan de ene kant de idee van het verleden als volstrekt uniek en dus niet te vergelijken met het heden en aan de andere kant de aanname dat er sociale wetten (en dus voorspelbare patronen) bestaan die zich in gelijke zin manifesteren in verleden, heden en toekomst. Tussen deze twee polen opent zich dan een ruimte waar je met leerlingen kunt werken met historische vergelijkingen.

Een belangrijke kanttekening: vergelijken is niet hetzelfde als zoeken naar gelijkenissen of parallellen. Dat is er maar één aspect van. *Vergelijken betekent tegelijkertijd zoeken naar gelijkenissen én verschillen*. Je kunt dus perfect appels met peren vergelijken. Belangrijk is wel dat je gebeurtenissen altijd goed kadert in hun historische context. Maar als je met dat alles rekening houdt, kunnen vergelijkende reflecties heel wat opleveren. Een mooi voorbeeld is het klassieke werk *The Furies* waarin historicus Arno Mayer het geweld in de Franse en Russische Revolutie vergelijkt. Dat doet hij aan de hand van enkele begrippen zoals contrarevolutie, terreur, geweld, wraak en religie.³³ En niets staat in de weg dat je de Franse Revolutie vervolgens vergelijkt met – bijvoorbeeld – de Arabische Revolutie. Precies zo'n vergelijking brengt Chams Eddine Zaougui tot enkele interessante inzichten over de hedendaagse toestand in de Arabische wereld.³⁴



‘Het is moeilijk om geen echo’s van de Franse Revolutie te zien in de Arabische opstanden. Niet dat de twee gebeurtenissen identiek zijn. Toch is er op minstens één cruciaal vlak een frappante gelijkenis. Er is iets wat alle revoluties met elkaar verbindt. Kort na het uitbreken van een volksopstand komen revolutionairen – of het nu in Frankrijk, Rusland of Iran is – tot het ontnuchterende besef dat vrijheid eisen niet hetzelfde is als vrijheid realiseren. Een revolutie is geen resetknop die alle problemen miraculeus doet verdwijnen. Dan pas wordt duidelijk hoe groot en hardnekkig de problemen zijn. En gewoonlijk zijn de revolutionairen de eerste en grootste verliezers. Wie triomfeert zijn de leden van het oude regime en radicale groepen die zich in de schaduw ophielden, weg van de barricades.’
Chams Eddine Zaougui in Dictators. Een Arabische geschiedenis

Hoe kun je concreet aan de slag?

Je kunt op verschillende manieren invulling geven aan vergelijkende historische reflecties:

- Je kunt nagaan hoe mensen in verschillende periodes en samenlevingen handelden ten aanzien van bepaalde problemen of verschijnselen, zoals verzet/collaboratie tijdens een bezetting, een vluchtelingencrisis of een genocide.
- Je kunt bestuderen welke verbanden er bestaan tussen de opkomst van radicale ideologieën en ervaringen van diepgaande maatschappelijke omwentelingen en crises.
- Je kunt onderzoeken hoe bepaalde processen en mechanismen – zoals discriminatie, uitsluiting, polarisatie of daderschapsdynamieken – zich in verschillende periodes en contexten manifesteerden. Uit vergelijkend onderzoek naar daderschap blijkt bijvoorbeeld dat geweld zeker niet alleen gepleegd wordt door psychopaten, sadisten of ‘barbaren’. Gruwelijk geweld wordt ook gepleegd door gewone mensen die zich in buitengewoon verschrikkelijke situaties bevinden (oorlog, genocide). En ze pleegen dat geweld niet alleen omwille van hoogdravende ideologische motieven, maar vaak ook om ogenschijnlijk banale redenen, zoals sociaal conformisme, angst, gevoeligheid voor autoriteit of materieel gewin.³⁵

Opnieuw: met behulp van dit soort vergelijkingen zul je, naast enkele interessante parallellen, zeker ook heel wat verschillen ontdekken. De bedoeling is dus niet dat je plotseling in staat bent om de toekomst te voorspellen op basis van historische of sociale wetmatigheden. Wel is het doel dat deze vergelijkende reflecties kritische vragen en debatten opwerpen die leerlingen met een scherpzinniger blik naar politiek en samenleving doen kijken.

Herinneringseducatie als aanzet tot actie

Is dit een pleidooi voor een nieuwe vorm van *Historia magistra vitae*, de geschiedenis als leermeester voor het heden (zie hoofdstuk 3)? Misschien wel, maar dan niet in de zin dat de geschiedenis duidelijke en eenduidige lessen te bieden heeft. De verschillen tussen gebeurtenissen en contexten zijn te groot om uit de geschiedenis pasklare actie-recepten voor het heden te distilleren. Zo is het onmogelijk – ook niet via een uiterst gedetailleerde studie van oor-

logen, dictaturen en schendingen van mensenrechten in het verleden – om in de geschiedenis eenduidige antwoorden te vinden op de vraag of het voor ‘het Westen’ in bepaalde omstandigheden gerechtvaardigd is om tirannen in het buitenland te bombarderen en zo misdaden tegen de menselijkheid proberen te stoppen. Wie dat toch verwacht, valt in de valkuil van het analogiedenken.



Het bekendste voorbeeld van analogiedenken is ‘de les van München 1938’, de mislukte verzoeningspolitiek ten aanzien van Adolf Hitler. Volgens deze les moeten we tegen alle dictators hard en onverzoenlijk optreden. Pogingen tot verzoening – zo blijkt uit de ervaring met Hitler – zal dictators alleen maar versterken in hun oorlogszuchtige ambities. De ‘les van München’ speelde een belangrijke rol in de motivering van de Amerikaanse beslissing om in 2003 tegen Saddam Hoessein ten oorlog te trekken. Het probleem met het analogiedenken is dat twee situaties eenzijdig met elkaar vergeleken worden. Alleen de overeenkomsten worden in beeld gebracht, terwijl de vele verschillen naar de achtergrond worden geschoven. (De ironie van de geschiedenis is wel dat Neville Chamberlain, de grote pleitbezorger van de verzoeningspoging met Hitler in 1938, dacht dat hij ‘de les van 1914’ goed geleerd had: hij wilde een escalatie van de internationale spanningen vermijden. Daartegenover staat – om het wat complexer te maken – dat John F. Kennedy er in 1962 voor koos om de Cubaanse rakettenkwestie te de-escaleren op basis van eenzelfde soort les van 1914.)³⁶

Maar hoe kan de geschiedenis dan toch een soort *magistra vitae* zijn?

Wat betekent het dat herinneringseducatie, in de laatste fase, een aanzet tot ‘actie’ wil inhouden? Het blijft een moeilijke kwestie.

In eerste instantie lijkt het gerechtvaardigd om in de geschiedenis een leermeester te zien die leerlingen bewust kan maken van de complexiteit en meerstemmigheid van de geschiedenis. Maar de insteek blijft hier toch vooral cognitief. De vraag is of de geschiedenis ook een normatieve functie kan vervullen. Anders geformuleerd: of ze ook een maatschappelijk-educatieve en toekomstgerichte inzet kan hebben. Vanuit het perspectief van de vakhistorici betreden we nu moeilijk terrein – niet alleen glad, maar ook dun ijs. Hoewel de meeste historici er wel van uitgaan dat geschiedenisonderwijs een oriënta-

tie op de toekomst kan bieden, blijven ze doorgaans liever op de vlakke wanneer het er om gaat af te bakenen hoe die oriëntatie er dan uit zou kunnen zien en welke waarden daarbij in het spel zijn.³⁷

Toch moeten we hier in het kader van herinneringseducatie expliciet over zijn. Hieronder geven we enkele aanzetten.

Nadenken over handelingsopties

Een eerste manier waarop de geschiedenis een normatieve inzet kan krijgen, is door met leerlingen, op basis van historische reflecties, na te denken over mogelijke handelingsopties in het heden. Dat is geen rigide analogiedenken. Het is eerder een verkennen van opties en alternatieven, geïnspireerd door een genuanceerde kennis van de complexe geschiedenis. Het citaat van Rik Coolsaet is hier een voorbeeld van. Op basis van een vergelijking tussen het internationale klimaat vandaag en dat van de negentiende eeuw zoekt hij naar constructieve beleidsopties in het heden. De geschiedenis fungeert hier als aandrijfriem om kritisch na te denken over het heden, niet als reservoir van eenduidige lessen.



‘Als gevolg van de multipolariteit is er een heel onstabiel internationaal klimaat, zoals in de negentiende eeuw. Wat kan dan verhinderen dat het net als toen uitmondt in een wereldoorlog? Je moet ervoor zorgen dat de verschillende grote machten vitale belangen met elkaar delen, dat ze van elkaar afhankelijk zijn en gemeenschappelijke doelstellingen nastreven. En dus moet je, of je nu een groot of een klein land bent, werken aan een gemeenschappelijke agenda: de strijd tegen de financiële instabiliteit, het terrorisme, het broeikaseffect, de eindigheid van fossiele brandstoffen, het welzijn van de mondiale middenklasse ...’

Rik Coolsaet in Humo, 6 september 2016

Bewust worden van de mogelijkheid van verandering

Daarnaast kan de geschiedenis bij leerlingen het besef doen groeien van de mogelijkheid van verandering. Herinneringseducatie moet immers niet alleen focussen op leed en gruwel. Ook de ontwikkeling van mensenrechten kan een thema zijn. Geschiedenisdidacticus Martin Lücke schrijft hierover dat een confrontatie met de geschiedenis leerlingen bewust kan maken dat verandering eigen is aan de sociale werkelijkheid en dat niet alles noodzakelijk hoeft

te blijven zoals het is. Volgens Lücke, die het voorbeeld geeft van de evolutie in de rechten van holebi's, kan zo'n historische ervaring leerlingen bewust maken van de mogelijkheid van verandering vandaag. En dat ze er zich misschien zelfs actief voor inzetten.³⁸

Versterken van attitudes

Goede herinneringseducatie draagt ook het potentieel in zich om bepaalde attitudes van leerlingen te versterken. Concreet kun je bijvoorbeeld werken aan de volgende attitudes:

- Een kritische ingesteldheid, bijvoorbeeld ten aanzien van machtsmechanismen.
- Zin voor multiperspectiviteit en meerstemmigheid.
- Maatschappelijke betrokkenheid (tegenover onverschilligheid of cynisme).
- Een kritische gevoeligheid ten aanzien van geweld.

Dit zijn attitudes die impliciet ook door goed geschiedenisonderwijs versterkt worden. In herinneringseducatie is het echter raadzaam ze helder te expliciteren en uit te werken, met name om de maatschappelijk-educatieve inzet van een project in concrete doelstellingen te vertalen. Daarbij kun je ambitieus zijn, maar je legt best toch ook enige bescheidenheid aan de dag. In vredesopvoeding bestaat bijvoorbeeld een trend om groots opgezette en ambitieuze doelstellingen voorop te stellen, bijvoorbeeld het stimuleren van een omvattende vredeswil bij leerlingen.³⁹ Het is echter al moeilijk genoeg om rond de bovenstaande attitudes te werken. Bij het formuleren van doelstellingen blijf je dus best zo concreet en duidelijk mogelijk.

Tegelijkertijd – hoewel dat niet noodzakelijk de directe doelstelling moet zijn van een concreet herinneringseducatief project – lijkt het erop dat wanneer je rond deze attitudes werkt, je indirect ook bezig bent met het versterken van het kritisch en betrokken burgerschap van leerlingen. Als je leerlingen bijvoorbeeld bewust leert worden van meerstemmigheid, kun je hopen dat je daarmee ook hun zin voor maatschappelijk pluralisme aanscherpt.

Noteer wel dat hier de spanning opduikt waar Kaat Wils en Karel Van Nieuwenhuyse op wijzen in hoofdstuk 2. Je wilt van leerlingen kritische en voor zichzelf denkende mensen maken, maar daarbij geef je wel een bepaalde richting aan. Vaak wordt inderdaad gezegd dat we leerlingen moeten leren den-

ken, niet wat ze moeten denken. Doe je dat laatste dan niet als je leerlingen opmerkzaam wilt maken voor pluralisme, mensenrechten en democratische betrokkenheid? In zekere zin wel. Anderzijds kun je deze maatschappelijke waarden beschouwen als het meerstemmige en democratische kader waarbinnen meningen of acties tot stand kunnen komen, eerder dan dat de inhoud of richting van die meningen of acties wordt vastgelegd. In die zin kun je de spanning waarover Wils en Van Nieuwenhuyse spreken – een spanning die overigens inherent is aan burgerschapseducatie – vruchtbaar maken in een educatieve context. Als je de kritische zin van leerlingen wilt versterken, is het bovendien vanzelfsprekend dat ze die ook leren inzetten ten aanzien van het project van de liberale democratie zelf. Bijvoorbeeld: hoe pluralistisch en representatief is onze democratie echt?

Met de bovenstaande attitudes werk je vooral aan de individuele kunde van leerlingen. Vaak krijgt dat in projecten vorm in een focus op de keuzemogelijkheid van mensen, ook in moeilijke omstandigheden. Zo proberen deze projecten de democratische weerbaarheid van leerlingen te verstevigen.

Bewust worden van de macht van situaties

De individuele attitudes van leerlingen versterken is erg belangrijk. Toch willen we hier een kanttekening bij plaatsen. Mensen hebben altijd, onder welke omstandigheden dan ook, de keuze zich te verzetten, af te wijken of zich juist te engageren, bijvoorbeeld in de hulp aan slachtoffers. Niettemin geeft het historisch sociologisch onderzoek naar collectief geweld aan dat het in uitzonderlijke situaties – zoals massageweld en genocide, situaties die vaak centraal staan in herinneringseducatie – slechts enkelingen zijn die afwijken of zich verzetten.

In de literatuur spreekt men van *situationele dynamieken* die het gedrag van mensen vormgeven. Wat het daderschap van collectief geweld betreft, merken we hierboven al op dat het lang niet alleen psychopaten en sadisten zijn die geweld plegen. Wanneer ze in uitzonderlijke situaties terechtkomen, lijken de meeste mensen in staat om gruwelijk geweld te plegen.⁴⁰ Tijdens de Tweede Wereldoorlog waren er in Oost-Europa – de bloedlanden van Europa, in de bewoordingen van Timothy Snyder⁴¹ – veel daders en heel veel slachtoffers, maar slechts weinig redders. In zijn boek *Zwarte aarde*, waarin hij probeert de grote aantallen daders en slachtoffers te verklaren, wijst Snyder niet alleen op de gevaren van een ideologisch gedreven dictatoriaal regime, maar ook op de

dodelijke impact van de vernietiging van staatsstructuren zoals de nazi's (en de sovjets) die na 1939 doorvoerden in verschillende Oost-Europese landen. Snyder herinnert er vervolgens aan dat de gevaren van staatsdestructie niet verdwenen zijn. Getuige daarvan bijvoorbeeld de dodelijke gevolgen van het vacuüm waarin Irak na 2003, nadat zijn staatsstructuur vernietigd was, terechtkwam. Die inzichten doen hem wijzen op het wezenlijke belang van de staat, in het bijzonder de rechtsstaat, en de bescherming die staatsburgerschap biedt.⁴²

Wat moeten we met dit alles in het kader van herinneringseducatie? Deze inzichten zijn, toegegeven, niet alleen behoorlijk complex, ze tonen ook een erg duistere kant van ons mens-zijn. Het gevaar bestaat dat we leerlingen overbelasten en plat slaan met dit soort moeilijke inzichten. Toch kunnen we ze beter niet uit de weg gaan. Als je met leerlingen wilt werken rond de geschiedenis van genocide en massageweld, kun je moeilijk bepaalde zaken onbesproken laten omdat ze complex of onbehaaglijk zijn. Bovendien is het op dit punt dat we, zoals Timothy Snyder laat zien, misschien kunnen 'leren uit de geschiedenis'. De geschiedenis van collectief geweld maakt duidelijk waarom we als samenleving bepaalde situaties beter vermijden. En de rechtsstaat, tegelijk een moeilijk en – in het leven van alledag – vanzelfsprekend begrip, toont plots zijn wezenlijk belang.

Blijven zoeken

Uiteindelijk zal het wat 'reflectie en actie' betreft altijd wat zoeken blijven voor herinneringseducatie. Het ene project zal een andere insteek vergen dan het volgende. Belangrijk is vooral dat je goed en uitdrukkelijk nadenkt over de doelstellingen die je bij herinneringseducatie wilt vooropstellen en ook over de kansen en valkuilen die je op de weg daar naartoe kunt tegenkomen. Wellicht zal een herinneringseducatief project in dit stadium meer vragen en discussie oproepen dan vaststaande antwoorden. Maar is dat niet altijd zo wanneer we stilstaan bij wat goed en kritisch onderwijs precies moet inhouden?



REFLECTIE EN ACTIE IN KAZERNE DOSSIN

Marjan Verplancke (Kazerne Dossin)

Naar Kazerne Dossin wordt vaak verwezen als ‘het Belgische Holocaust-museum’. In het museum vind je inderdaad een weergave van de voornaamste historische feiten die zich voltrokken voor, tijdens en na de raciale vervolgingen in België in de jaren 1940. Kennis en inzicht delen over de historische werkelijkheid is dan ook een belangrijke doelstelling. Ook historische empathie is aan de orde. Het beeldmateriaal en de vele ego-documenten in het museum zelf, in publicaties, workshops en lezingen helpen het leven en het referentiekader te peilen van slachtoffers, daders en omstanders. Maar Kazerne Dossin noemt zichzelf in zijn missie ‘een educatief-maatschappelijk project’. Dit verradt het voornemen om actuele relevantie na te streven. Reflectie en actie dus. Twee voorbeelden illustreren hoe Kazerne Dossin werkt aan ‘leren uit het verleden’.

Herinneringseducatie voor politiemensen

Elke week volgen zestig politiemensen in Kazerne Dossin de opleidingsmodule ‘Holocaust, Politie en Mensenrechten’. Als het van de politietop afhangt, zullen uiteindelijk alle Belgische politiemedewerkers aan deze training deelnemen.

De politie heeft in onze samenleving een geweldsmonopolie. Dit maakt dat zij heel vaak voor ingrijpende ethische dilemma’s komt te staan. De politiemedewerking aan het oppakken van Antwerpse Joden in de jaren 1940 toont waar gehoorzaamheid, zwijgcultuur, geweldsgewinning en ontmenselijking toe kunnen leiden. De reacties op deze sinistere opdracht waren divers. Een aantal had blijkbaar geen problemen met gewelddadige arrestaties (‘Het is maar vee, ze kunnen creveren’). De meerderheid voerde willoos uit wat hen opgedragen werd. Maar er was ook een handvol mensen dat zich verzette: zij waarschuwden Joden voor de arrestaties. Of ze kwamen niet opdagen, ondanks het overduidelijke bevel. Dat zijn de stille helden.

‘De strategieën die deze politiemannen gebruikten om met ethische dilemma’s om te gaan, zijn erg vergelijkbaar met de strategieën van vandaag. Inzicht in deze historische casus van collectief geweld is cruciaal binnen

de permanente vorming van onze politiemensen. Als je de verglijding naar collectief geweld kunt herkennen, kun je er ook makkelijker tegenin gaan' (Catherine De Bolle, commissaris-generaal van de geïntegreerde politie).

Bij aanvang van de opleiding, zijn niet alle politiedewerkers even enthousiast. Maar wanneer ze de historische feiten ontdekken, is er herkenning. 'Ja, inlichtingenprocessen-verbaal, die maken wij nog steeds.' 'En ja, niet weten wat te doen met een twijfelachtig bevel, daar hebben ook wij mee te maken.'

Natuurlijk gaan de morele dilemma's van vandaag niet over het meewerken aan een genocide. Maar toch klinken gelijkaardige vragen. Wanneer en hoe moet je reageren als een collega over de schreef gaat? Waar ligt de grens tussen humor en bittere ernst? Tussen je plicht doen en immorele bevelen opvolgen? Tussen collegialiteit en zwijgcultuur? Na het doorgronden van het historische verhaal, buigen de deelnemers zich opnieuw over dilemma's. Ditmaal zijn het waargebeurde casussen die bewaard worden in de databank van Unia, het Interfederaal Gelijkekansencentrum. Een agent die door zijn collega's bedreigd wordt omdat hij holebi is. Een leidinggevende die als het druk is aan het loket, tegen zijn medewerkers zegt: 'Laat de "bruinen" maar zitten, die gaan vanzelf wel weg.' Een dakloze die met de combi in een veld wordt afgezet, geschopt en geslagen. En telkens dezelfde vraag: grijp je in en zo ja, hoe? Aan de hand van een concreet stappenplan wordt samen gereflecteerd over de verschillende handelingsopties.

De doorgedreven reflectie op de historische en actuele casussen en de actieve dilemmatraining versterken niet enkel het inzicht in de complexe historische werkelijkheid, maar scherpen ook de gevoeligheid voor dubieuze uitspraken en onethisch gedrag aan. De training is een voorzet, een appel om op individueel en op organisatieniveau aan de slag te gaan met de hernieuwde inzichten.

Van bystander tot upstander

Wat hebben de willekeurige arrestaties van Joden tijdens de Holocaust, de steekpartij en de moord op Kitty Genovese, het gevecht tussen twee tieners aan een tramhalte in Deurne en het falend Europees asielbeleid met elkaar gemeen? Op het eerste zicht bitter weinig. En toch: in elke context heb je

omstanders die schijnbaar onverschillig toekijken. In de workshop ‘Van bystander tot upstander’ laat Kazerne Dossin leerlingen op zoek gaan naar situaties waarin zij zelf in de bystanderrol gedwongen werden. Waarom voelen we ons in zo’n situatie vaak geremd om te handelen? Ervaring en wetenschappelijk onderzoek leren ons dit: als bystanders niet ingrijpen heeft dit vaak niets te maken met een gebrek aan betrokkenheid. Er zijn heel wat andere obstakels – zoals angst, onmacht, gewenning, verspreide verantwoordelijkheid, peer pressure, collectieve onduidelijkheid enzovoort – die ingrijpen in de weg staan.

Maar de hamvraag is natuurlijk: hoe komt het dat sommigen er wel in slagen die obstakels te overwinnen? ‘I think that altruism, caring, social responsibility is not only doable, it’s teachable’, zegt Samuel Oliner, Holocaust-overlevende en professor in de sociologie. Hij deed jarenlang onderzoek naar altruïsme en sociale verantwoordelijkheid. Het blijkt inderdaad dat bystanderinterventie aangeleerd kan worden. Aan de hand van een stappenplan mogen de deelnemers scenario’s bedenken waarmee zij de door hen beschreven situatie zouden kunnen ontzenuwen. Deze oefening is wat Philip Zimbardo ‘Heroic Imagination’ noemt: op voorhand scripts bedenken die je kunt toepassen wanneer het ertoe doet.

Het spreekt voor zich dat één enkele workshop geen baanbrekende impact heeft. Wel kan dit thema de deelnemers bewuster maken van hun persoonlijke verantwoordelijkheid en hun leerpotentieel om op te treden bij onrecht of noodsituaties. Als het thema niet meteen wordt losgelaten, maar herhaaldelijk aan bod komt, is het rijtje attitudes dat Maarten Van Alstein voorstelt een behoorlijke stap dichterbij.

Meer informatie? <http://www.kazernedossin.eu>

deel 3

DRAGERS VAN HERINNERINGEN

HOOFDSTUK 6.

GEEF GESCHIEDENIS EEN STEM – KANSEN EN GEVAREN VAN MONDELINGE OORLOGSGESCHIEDENIS

Pieter Serrien

‘Ik zie dat ze gestrest is’, begint een jonge interviewer zijn verslag over het gesprek met Lutgardis (°1925) uit Lier. ‘Ze heeft een stapel boeken over de oorlog verzameld die ze mij met bevende handen wil tonen. Het duurt even voor ik haar duidelijk kan maken dat ik niet geïnteresseerd ben in oorlogsfeiten. “Dit is geen verhoor”, zeg ik haar. “De feiten staan al in de talrijke geschiedenisboeken. Ik ben op zoek naar een beeld van de oorlog door jouw ogen.”’

Bovenstaand fragment uit het jongerenproject *Zo was onze oorlog* (dat ik in 2010 op poten zette), vat samen wat de kracht is van mondelinge geschiedenis: net dat aspect belichten dat de meeste historici links laten liggen. Een mondelinge geschiedenis is eerst en vooral een unieke kans. Vaak toont een getuigenis wat de klassieke historiografie niet goed kan verwoorden en geeft ze de geschiedenis een gezicht. Een lezer, toeschouwer of student kan zich dankzij de verhalen beter inleven en begrijpt daardoor beter hoe de gebeurtenissen zich afspeelden. Maar dat is lang niet de enige troef van *oral history*.

DE KANSEN: DE GESCHIEDENIS DOOR EEN MENSELIJKE BRIL

Levende getuigen geven onderzoekers een mogelijkheid die geen enkel andere discipline biedt: het maken van een bron. Als historici zijn we gebonden aan het beperkte bronnenmateriaal dat overgebleven is uit het verleden. Soms is dit bijzonder weinig, zoals bij het onderzoek naar de Holocaust. Meestal blijft er van de slachtoffers enkel een nummer en een naam over, getypt op een vergeeld document, zeventig jaar geleden opgemaakt door de Duitse admi-

nistratie. Door op zoek te gaan naar getuigenissen van omstanders, burens of klasgenootjes van het slachtoffer kan een naam alsnog een gezicht krijgen.

‘Er zat een Joods meisje in mijn klas’, vertelt de tachtigjarige Simone aan haar stiefkleinzoon Eli. ‘De Duitsers kwamen haar gewoon uit de klas halen.’ Simone zag haar vriendinnetje Inge Blau nooit meer terug en wist lange tijd niet met zekerheid wat haar precies was overkomen. In de archieven van Kazerne Dossin staat enkel dat het tienjarige meisje samen met haar moeder, broertje en zusje naar de kazerne werd gebracht op 14 oktober 1942. Amper tien dagen later vertrokken ze met Transport XIV richting Auschwitz-Birkenau. Hoogstwaarschijnlijk werd het jonge gezin bij aankomst in het vernietigingscentrum meteen naar de gaskamers gebracht. Als Eli de gegevens later aan zijn grootmoeder doorgeeft, haalt de geëmotioneerde Simone een oude klasfoto tevoorschijn: ‘Ze was het meisje op de eerste rij, de tweede van links.’ Plotseling is Inge Blau geen anonieme naam meer. Dankzij dit interview kreeg een van de Holocaust-slachtoffers een gezicht en hangt haar foto op de bekende herdenkingsmuur in Kazerne Dossin, wat voordien met conventionele onderzoeksmethoden niet was gelukt.

Een gedegen mondeling geschiedenisproject staat zelden op zichzelf. Door zowel interviewers als getuigen echt te betrekken bij het onderzoek, is er meer dan enkel het onderzoeksresultaat. Zo zijn er de laatste jaren tal van projecten opgezet met jonge interviewers. Hen confronteren met oorlogsgetuigenissen is een ingrijpende leerervaring, maar ook voor de getuigen is het contact met de jongeren een cruciaal element. Voor sommige getuigen is het gesprek zelfs een erkenning voor het oorlogsleed dat hen is aangedaan. Zo vonden de slachtoffers van het bombardement op Morselt het gesprek belangrijker dan de aanwezigheid van de Amerikaanse ambassadeur op de herdenking. De jongeren tonen zich bovendien goede luisteraars. Dankzij hun ongedwongen luisterhouding weken ze verhalen los die anders vaak verzwegen worden of zelfs taboe zijn. Bepaalde getuigen durven bijvoorbeeld aan jongeren wel over de moeilijke collaboratiegeschiedenis te vertellen, terwijl ze het onderwerp normaal gezien ontwijken, zeker wanneer er een historicus aan de andere kant van de tafel zit.

Zo werd in kader van *Zo was onze oorlog* de negentigjarige Idalie uit Zelzate geïnterviewd door een jong meisje: ‘Op een dag liep ik door de straat toen er een bombardement op de fabriek naast ons huis losbarstte. Een soldaat greep

me vast en trok me in de gracht. Toen we naar boven keken, zagen we alle meubelen uit de fabrieken en omstaande huizen de lucht in vliegen. Later kwam die soldaat weer langs en zei ik: “Ah, ik ken hem. Met hem heb ik nog in de gracht gelegen!” Mijn moeder wist niet waar ik het over had!’ Idalie giechelt alsof ze terug de leeftijd heeft van haar jonge gesprekspartner: ‘Mijn eerste kus kreeg ik van een soldaat. Daarna zag ik hem nooit meer terug. Mijn zus en ik waren jonge meisjes en de Duitsers keken altijd naar ons, maar moeder hield ons ver van hen weg.’ Opgelucht dat het meisje aan de andere kant van de tafel haar niet bekritiseert, somt Idalie schaterlachend de ene spannende ontmoeting na de andere op: ‘Een keer stond ik in Gent in de tram toen een Duitse officier heel dicht bij me kwam staan. Hij greep mij bij de borsten. Ik reageerde: “Die zijn niet van u hè, manneke!” Hij excuseerde zich, maar eigenlijk vond ik het niet zo erg. Hij was een heel schone vent.’ Deze getuigenis was cruciaal voor mijn onderzoek naar collaboratie en repressie. Dankzij een persoonlijk contact tussen de jonge interviewers en de getuigen, verkrijgen we een eerlijker beeld van ons verleden en dat is uiteindelijk toch het doel van elke historicus.

DE KRACHT VAN HET VERTELLEN

Door getuigenissen te betrekken bij zijn onderzoek toont een historicus de durf om het archief te verlaten en de straat op te trekken. Hij moet zich dan ook bewust zijn van de gevolgen van zijn engagement. Het is niet vrijblijvend. Wie getuigen ondervraagt, verwacht van hen dat ze zich blootgeven. Gevoelige thema’s zijn immers vaak de interessantste. Sommige getuigen vertellen hun verhaal voor het eerst. Een interview kan helend werken. Toch is het voor sommige getuigen net te pijnlijk om de moeilijke herinneringen te delen en komen de nachtmerries over de oorlogsellende letterlijk terug.

Een interviewer is dus ook vaak een soort van therapeut. Daarbij mag je de nazorg niet uit het oog verliezen. Laat een getuige nooit enkel zijn verhaal doen, maar contacteer hem ook achteraf. Ook de interviewer wordt beïnvloed door het gesprek. Zeker bij jongerenprojecten mag de impact van het interview niet onderschat worden. Er mag van hen niet verwacht worden dat ze zomaar met oorlogstrauma’s om kunnen gaan. Historicus Nicholas Stargardt vat het zo samen: ‘Van de orale geschiedschrijvers die voor het schrijven van hun werk naar verhalen hebben geluisterd en interviews hebben afgenomen, hebben de meest beschouwende opgemerkt dat er overeenkomsten bestaan

tussen hun eigen werk en dat van psychoanalytici en psychotherapeuten.' Toch mag een onderzoek niet gereduceerd worden tot enkel een groepssessie voor oorlogstraumaverwerking. Een goede interviewer is zich te allen tijde bewust van zijn positie en blijft als een echte schoenmaker bij zijn leest. De nodige kritische afstand moet bewaard blijven.

Het is bovenal cruciaal om de achterliggende doelstelling en kansen van een mondeling geschiedenisproject niet uit het oog te verliezen. Zo komen er nog te vaak getuigen niet aan het woord. Het is een kunst om een zo breed mogelijk spectrum aan verhalen aan bod te laten komen. Dit kan alleen door je project open te trekken. In plaats van slechts enkele interviewers te selecteren die de kans krijgen om een getuige te spreken, kun je een hele groep interviewers beter zelf op zoek laten gaan naar geschikte respondenten. Uiteraard is het wel cruciaal dat ze zowel inhoudelijke als interviewtechnische achtergrond meekrijgen. Dat ze zelf een getuige kunnen aandragen, doet hun betrokkenheid aanzienlijk toenemen. Bovendien is de kans groot dat een persoon die al (te) lang heeft gezwegen het woord neemt. Op die manier zijn het niet telkens dezelfde getuigen die de kans krijgen te spreken.

DE GEVAREN: DOOR EN DOOR SUBJECTIEVE BRONNEN

Het werken met getuigenissen heeft niet enkel voordelen. We moeten ons bij het afnemen van interviews bewust zijn van veel valkuilen. Zoals elk ego-document is een interview vaak doordrenkt van subjectiviteit. Geen enkele verteller vertelt zomaar een verhaal. De een is zich er goed van bewust dat hij geschiedenis aan het schrijven is en wikt zijn woorden. De ander gaat zo op in zijn verhaal dat het totaal ongeloofwaardig wordt.

Geen enkele andere soort bron wordt zo beïnvloed door de context. Om te beginnen zijn de belevenissen in bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog minstens zeventig jaar oud. Vele herinneringen zijn dan ook vervaagd of vervormd. Ook de interviewer heeft behoorlijk wat invloed op het eindresultaat. Een getuige vertelt een ander verhaal aan een kleinkind dan aan een historicus. Bovendien is de context van het interview van belang: de ene keer zijn de herinneringen helder, de andere keer is de getuige er met zijn gedachten niet bij. Opnamemateriaal kan de ene getuige volledig van slag brengen, terwijl de andere getuige net gemotiveerd wordt om orde te scheppen in zijn herinneringen.

Toch is de subjectiviteit van de getuigenissen net de kracht ervan. Soms zegt een stilte, een beweging of een zucht meer dan woorden. Getuigen verzwijgen het ene en willen het andere in de verf zetten. Ze leggen de nadruk op die herinneringen die voor hen symbool staan voor wat de feiten in hun ogen betekenen. We lezen tussen de regels door hoe het geweest moet zijn om bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog mee te maken.

Er wordt vaak gewaarschuwd dat mondelinge bronnen en getuigenissen onbetrouwbaar zijn. Dat klopt, maar geldt dat niet voor het grootste deel van ons bronnenmateriaal? Veel te lang zijn persoonlijke getuigenissen door historici stiefmoederlijk behandeld, alsof ze minderwaardig zijn in vergelijking met archiefdocumenten.

We kunnen concluderen dat een onderzoeker vooral eerlijk moet zijn. Geef toe dat de bronnen subjectief zijn en durf openlijk vragen stellen over de betrouwbaarheid ervan. Daarbij is een goede transcriptiemethode erg belangrijk. Elk woord, elke zucht, elke stilte kan in de bronnenanalyse informatie opleveren. Schrijf dan ook alles zo letterlijk mogelijk uit, zelfs wat de interviewer zegt tijdens het gesprek. Want de context van de conversatie mag een plaats in het eindproduct krijgen. Waarom zou bijvoorbeeld de interviewer niet ook in beeld gebracht worden bij een video-opname? De kijkers zien zo zelf hoe zowel de getuige als de onderzoeker invloed uitoefenen op het verhaal. Daarbij mogen we ons publiek niet onderschatten. Een sterk historisch werk doet niet alleen de onderzoeker reflecteren over de subjectiviteit, maar toont ook de lezers en toeschouwers hoe geschiedenis tot stand komt.

ELK VERHAAL IS WAARDEVOL

Een interview afnemen is geen sinecure. Vooreerst moet een interviewer zich bewust zijn van bovenstaande gevaren. Daarnaast is een goede voorbereiding cruciaal. Er zijn geen vaste regels over goede vragen, maar bepaalde ingrepen kunnen een interview gevoelig opwaarderen. Zo is het best om open vragen te stellen en werken hoe- en waarom-vragen beter dan wat-vragen. Toch is het niet aangewezen om zich halsstarrig vast te klampen aan een te strikt vragenlijstje. Veel werkbaarder is een themalist met de verschillende onderwerpen en steekwoorden die zeker tijdens het gesprek aan bod moeten komen.

Tijdens het gesprek is het belangrijk om die openheid te bewaren. De verteller is best zo lang mogelijk aan het woord. Onderbreken kan alleen als er te veel afgeweken wordt. Maar zelfs dat kan een betekenis hebben: misschien ontwijkt de getuige bewust een antwoord of wil hij bepaalde aspecten van zijn verhaal benadrukken. Uiteindelijk willen we vooral een open gesprek hebben. Stel daarom slechts één vraag tegelijkertijd en geef de verteller de tijd om te antwoorden. Een goede vraag zoekt naar herinneringen die nog onbesproken zijn, waardoor het logisch is dat de geïnterviewde even in zijn geheugen moet graven. Het mag gerust een gezellige babbel worden. Vermijd een politieachtige ondervraging of een opsomming van onderzoeksvragen. De gouden regel is dat elk interview uniek is. Zelfs meerdere conversaties tussen dezelfde gesprekspartners hebben elk hun eigenheid.

HET BELANG VAN GECOMBINEERD ONDERZOEK

Een interviewproject heeft alleen zin als het gecombineerd wordt met ander historisch onderzoek. Getuigenissen kunnen niet op zichzelf staan. Ze winnen aan kracht door ze naast cijfermateriaal te leggen, ze te confronteren met de harde feiten en ze een context te geven met behulp van een gedegen literatuuronderzoek. Alle beschikbare bronnen hebben hun plaats in een onderzoek. Maar omgekeerd geldt dit ook: waarom zou een historicus net de getuigenissen links laten liggen?

Tijdens het onderzoek voor mijn laatste boek *Elke dag angst*, waarin de getuigen van de V-bommenterreur aan het woord komen, werden de kansen van gecombineerd onderzoek voor mij erg duidelijk. Over de V1- en V2-aanvallen die ons land in het laatste oorlogsjaar teisterden, mocht in 1944 en 1945 niets geschreven worden. De geallieerden hadden immers een censuur afgekondigd om te vermijden dat de Duitsers te weten zouden komen of hun vergeldingswapens al dan niet doel hadden getroffen. Dat maakt het onderzoek zeventig jaar later moeilijk. Enkel door de onvolledige, in het geheim opgestelde Rijkswachtverslagen te confronteren met wat er lokaal door heemkundigen is onderzocht en wat getuigen zich nog herinneren, werd het mogelijk om een geloofwaardige reconstructie te maken.

Overwin dus de angst voor subjectiviteit en ga ermee aan de slag! Als historisch onderzoekers en herinneringseducatoren moeten we durf tonen om

de geschiedenis in al haar complexiteit te tonen. Het is geen of-of, maar een en-en. Laten we onze methodiek blijvend in vraag stellen. We moeten de klassieke historiografie durven confronteren met de verhalen van gewone mensen, die te vaak niet meeschrijven aan de geschiedenis. Zo kunnen we taboes bespreekbaar maken en op die manier een eerlijk beeld geven van een periode die zich maar moeilijk laat herinneren. Laat ons vragen stellen om een gedurfde geschiedenis te schrijven waarbij ook getuigen het woord krijgen.



BRENG DE GESCHIEDENIS IN DE KLAS

Simon Schepers (BCH) en Lotte Dodion (Vredescentrum)

Iran, jaren 1970. Wanneer Mani Amiri 17 jaar is, krijgt ze de kans om te trouwen met de man van haar dromen: een helikopterpiloot. Dat was destijds beslist niet evident. De meeste huwelijken in Iran werden toen gearrangeerd door de ouders en hadden weinig met liefde te maken. Niets leek het geluk van Mani in de weg te staan, maar de realiteit haalde haar sprookje in. Toen ayatollah Khomeini in 1979 aan de macht kwam, installeerde hij een dictatoriale islamitische republiek. Plots mocht Mani niet meer vrij praten en als ze wilde zwemmen moest dit mét hoofddoek. Voorts moest ze haar lichaam verhullen met zwarte kledij en op de bus moest ze achteraan instappen, gescheiden van de mannen die vooraan mochten zitten. ‘De revolutie kwam en ineens mochten we niets meer. Onze ideeën, onze dromen, onze vrijheid: alles pakten ze ons af.’ Haar geliefde Iran voelde steeds meer aan als een gevangenis. Wie kritiek had op het regime verdween. Bij het uitbreken van de oorlog tussen Iran en Irak nam het geweld toe. Na verschillende bombardementen en de confrontatie met het gruwelijke leed veroorzaakt door die oorlog, zetten Mani en haar man in 1984 de stap om samen met hun twee kinderen via Turkije te vluchten.

Wanneer Mani met dit verhaal naar scholen trekt, kun je in de klassen een speld horen vallen. Ontzet kijken de leerlingen haar aan. De meeste jongeren weten maar weinig over de geschiedenis van Iran. Hun beeld van dit land wordt vooral bepaald door actuele nieuwsberichten over conflicten en internationale spanningen. Je hoort of leest zelden iets over het open en vrije klimaat dat er ooit heerste. Net daarom besloot Mani lezingen te geven over Iran. Ze vertelt over haar eigen ervaringen: de revoluties, de

oorlog, hun vlucht en de angst, de onzekerheid van het onbekende, op zoek naar een nieuw thuis.

Het inzetten van een spreker zoals Mani biedt jongeren een heel andere kijk op een historisch of actueel onderwerp. Daarnaast is zo'n getuigenis of lezing een waardevolle ervaring die een grote indruk maakt op de leerlingen. De materie beklijft wanneer een persoonlijk verhaal aan de soms abstracte leerstof wordt gekoppeld. Dat *oral history* breder kan zijn dan de twee wereldoorlogen spreekt voor zich. Een getuigenis als die van Mani Amiri brengt de geschiedenis letterlijk in de klas. Haar voorbeeld maakt bovendien duidelijk dat oorlogen steeds winnaars en verliezers hebben en het leed van oorlog tijdloos en universeel is.

Voor het uitnodigen van sprekers in de klas is de Getuigenbank van het Vredescentrum van de Provincie en de Stad Antwerpen een waardevolle bondgenoot. De online databank bevat circa honderd ervaringsdeskundigen en experts die een rol kunnen spelen bij lezingen, workshops, projecten en debatten over historische en actuele (vredes)thema's. De sprekers van de Getuigenbank bestrijken een ruim gamma aan historische en maatschappelijke onderwerpen waaronder de Eerste en Tweede Wereldoorlog, actuele conflicten, mensenrechten, diversiteit, levensbeschouwingen, asiel en migratie enzovoort. Deze onderwerpen sluiten inhoudelijk naadloos aan bij de eindtermen van de vakken geschiedenis, humane wetenschappen of binnen het kader van PAV.

Met de Getuigenbank stelt het Vredescentrum de overlevering van herinneringen centraal. Door een actieve dialoog te stimuleren tussen jongere en oudere generaties en tussen leeftijdsgenoten met verschillende herkomst en ervaringen, probeert het project een verruiming van achtergrondkennis en kritisch denken te stimuleren. Zo werkt de Getuigenbank aan het versterken en het valoriseren van een gedeeld referentiekader en een ruimer (wereld)perspectief.

Meer informatie? <http://www.getuigenbank.be>

HOOFDSTUK 7.

TER PLAATSE LEREN OVER HERINNERING – HET BEZOEKEN VAN HISTORISCHE SITES

Maarten Van Alstein

Vaak luisterde op doordeweekse avonden in de jaren 1960 slechts een enkeling naar de Last Post onder de Ieperse Menenpoort. Vandaag trekt de plechtigheid elke avond honderden, soms zelfs duizenden bezoekers. Die hervonden publieke belangstelling toont dat herinneringsplaatsen, net als mensen, een geschiedenis doormaken. Die biografie kunnen we lezen: hoe gedenktekens zich door de jaren heen soms moeten verweren tegen oubolligheid en vergetelheid, om daarna weer aan populariteit te winnen. Traditioneel komen heel diverse mensen naar herinneringsplaatsen. Naast politici, militairen en oud-strijders worden ze ook bezocht door toeristen en schoolgroepen. Herinneringsplaatsen hebben dus niet alleen een politiek, cultureel en economisch belang, maar ook een educatieve functie. Dat laatste is echter niet zo vanzelfsprekend als op het eerste gezicht lijkt. Gewoon met een klas een historische site bezoeken en er even rondkijken, zonder de plaats diepgaander te bevragen, zal weinig educatieve meerwaarde opleveren. In dit hoofdstuk komt daarom de vraag aan bod hoe je herinneringsplaatsen bezoekt met een groep scholieren. Hoe kun je deze plaatsen lezen? Wat valt er te leren?

Een goede methode om hier zicht op te krijgen, is de sites benaderen zoals een archeoloog dat zou doen. Door de biografie en de verschillende betekenislagen van herinneringsplaatsen in kaart te brengen, kunnen we niet alleen hun historische belang, maar ook hun positie in en voor het heden begrijpen.⁴³ Door na te gaan welke sporen het verleden heeft nagelaten, schrijven we een geschiedenis van het heden.

VAUT LE VOYAGE? ENKELE DIDACTISCHE RANDVOORWAARDEN

Herinneringsplaatsen zijn populair, niet alleen bij toeristen maar ook in het onderwijs. Die populariteit hangt samen met de klemtoon die vandaag op beleving, tastbaarheid en authenticiteit gelegd wordt. Omdat een bezoek aan ‘echte’ historische plekken deze ervaringen in zich zou dragen, bieden deze plaatsen, zo luidt de redenering, volop educatieve mogelijkheden. Dat is inderdaad ook zo, maar je blijft toch best voorzichtig.⁴⁴ Een te sterke nadruk op beleving kan immers het historisch redeneren in het gedrang brengen. Als beleving bijvoorbeeld leidt tot identificatie met slechts één perspectief op de historische werkelijkheid, bijvoorbeeld dat van de slachtoffers of van de ‘overwinnaars’ in een oorlog, dreigen kritische zin, historische context en meerstemmigheid in de verdrukking te komen.

Toch bieden bezoeken aan herinneringsplaatsen kansen voor herinnerings-educatie. Raadzaam is wel dat je een aantal randvoorwaarden in acht neemt. Denk bijvoorbeeld goed na over de doelstellingen die het bezoek moet dienen. Welke leeruitkomsten wil je bereiken? Welke kennis, vaardigheden en attitudes? Hoe wil je die realiseren? Ook het opzet en het verloop van het bezoek moet je goed uitwerken.⁴⁵ Ten eerste is er de inhoudelijke voorbereiding. Wat voor site bezoek je met je leerlingen? Is het zinvol het bezoek in de klas voor te bereiden, bijvoorbeeld door een les te besteden aan de historische context? Vervolgens is er het bezoek zelf. Op voorhand kun je nagaan of er een museum of een interpretatiecentrum aan de site verbonden is. Zij kunnen misschien ook voor een gids zorgen. Afhankelijk van de leeftijd en de zelfstandigheid van de leerlingen en de gestelde doelen kan een bezoek op verschillende manieren verlopen, bijvoorbeeld groepsgewijs of als een zelfstandige onderzoeksopdracht. Houd ook rekening met de psychologische impact op leerlingen die een bezoek aan sommige sites kan hebben. Een bezoek aan een concentratiekamp kan bijvoorbeeld erg confronterend zijn en emoties als angst, woede en verdriet oproepen. Die emoties moeten hun rechtmatige plaats krijgen, ook al omdat ze soms tot afkeer leiden, wat het leerproces kan blokkeren. Daarom raden we aan om een nabespreking te houden in een rustige omgeving. Dat kan in een educatieve ruimte van een museum of later in de klas. Deze nabespreking is niet alleen zinvol om emoties te verwerken, maar ook om bij leerlingen historisch denken te stimuleren en hen te laten reflecteren op het belang van de site voor vandaag en de toekomst.

HERINNERINGSPLAATSEN IN BEELD

Een geslaagd bezoek aan historische sites veronderstelt dat je die plaatsen kritisch benadert. Om dat te doen, is het nuttig eerst het begrip ‘herinneringsplaats’ wat scherper in beeld te krijgen.⁴⁶ Over welke plaatsen gaat het? Als we het begrip beperken tot materiële sites en erfgoed, kunnen we een onderscheid maken tussen verschillende types: militaire begraafplaatsen, gedenktekens en monumenten, oorlogsrelicten zoals forten en bunkers, oorlogslandschappen zoals Verdun, sites van politiek geweld zoals Breendonk en memoriale musea zoals de Dossinkazerne. Elk van deze herinneringsplaatsen moet je in hun eigenheid benaderen.

Vervolgens houd je bij de analyse van deze herinneringsplaatsen best enkele aandachtspunten in het achterhoofd.

Pleisterplaatsen van meerstemmigheid

Op historische sites spreekt de herinnering doorgaans niet met één, maar met meerdere stemmen. Het zijn pleisterplaatsen van meerstemmigheid die verschillende, niet zelden conflicterende herinneringen overdragen. Dat mensen aan deze plaatsen op heel uiteenlopende manieren betekenis geven, is dan ook eerder regel dan uitzondering. Dat wordt duidelijk wanneer we bijvoorbeeld de Menenpoort van nabij bekijken. Voor sommigen is het een oord van persoonlijke herinnering ter herdenking van een familielid. Voor het Britse leger is het een plaats waar het historische én hedendaagse offer van soldaten geëerd wordt. En voor anderen is het – omwille van de duizenden opgelijste namen van gesneuvelden – een krachtig pleidooi voor vrede.⁴⁷ Herinneringsplaatsen zijn vaak ook plaatsen van politieke macht. Staten en elites willen met gedenktekens hun visie op de geschiedenis uitdrukken en zo bepaalde waarden overdragen. Op de Menenpoort staat bijvoorbeeld ‘Pro Patria, Pro Rege’ (‘Voor Vorst en Vaderland’). Tegelijkertijd is het vaak ook precies op deze plaatsen dat verzet tegen of kritiek op de macht zich manifesteert. De Britse oorlogsdichter Siegfried Sassoon beschreef de Menenpoort bijvoorbeeld als ‘a sepulchre of crime’ (‘een misdadig schrijn’).

De biografie van herinneringsplaatsen

Herinneringsplaatsen maken een levensgeschiedenis door. Dat betekent dat doorheen de jaren zowel hun functie als betekenis kan veranderen. Een voorbeeld is de Dossinkazerne, die evolueerde van kazerne van het Belgisch leger

naar transitcentrum in de nazi-vervolging van Joden, Roma en Sinti; in de jaren 1980 werd ze tot appartementencomplex omgebouwd en nu is ze hét symbool van de Holocaust in België.⁴⁸ Door als archeologen te onderzoeken welke levensfasen herinneringsplaatsen hebben doorgemaakt, verwerven leerlingen inzicht in hoe herinnering en herdenking werken. Waar staat het memoriaal precies? Wanneer en waarom werd het opgericht? Door wie? Welke groepen mensen kwamen er? Waarom veranderde de betekenis?

Een ander voorbeeld is het standbeeld van generaal Jacques de Dixmude op de markt in Diksmuide. Het monument viert niet alleen de heldendaden van de generaal in de Eerste Wereldoorlog, maar ook diens koloniale exploitatie in Congo eind negentiende eeuw. De koloniale dimensie van het standbeeld raakte decennialang in de vergetelheid, maar kwam de laatste jaren terug in de belangstelling, onder meer doordat diverse actiegroepen de koloniale erfenis van België ter discussie stelden. In Diksmuide legden lokale actievoerders bijvoorbeeld bij het beeld een krans in de vorm van een rubberband. Het koloniale erfgoed biedt uitgelezen mogelijkheden voor herinneringseducatie om een onderzoek in te stellen naar hoe de samenleving – tot vandaag – is omgegaan met de (post)koloniale herinnering.⁴⁹

Herinneringsplaatsen dragen een boodschap uit

Herinneringsplaatsen zijn vaak ‘missionair’. Ze brengen bepaalde waarden en boodschappen over. Afhankelijk van de soort boodschap is daar ook niets mis mee, maar het is wel goed dat je je ervan bewust bent. Zo zijn de herinneringen die op deze plaatsen overgebracht worden vaak ‘ervormde’ lezingen van het verleden, die in spanning staan met wat de kritische geschiedschrijving leert. Een gedegen historische toets is dus altijd belangrijk. Wanneer je herinneringsplaatsen met leerlingen bezoekt, kan bovendien een spanningsveld ontstaan tussen enerzijds de piëteit die de site uitstraalt en het respect dat ze eist van bezoekers en anderzijds de kritische, in-vraag-stellende attitude die nodig is in het historisch denken. Hetzelfde geldt voor herdenkingsplechtigheden waar scholieren regelmatig voor uitgenodigd worden. Om deze spanning te kaderen, is het nuttig om een onderscheid te maken tussen leren *door* herinnering (‘Herinner je, want ...!’), dat vaak de vorm aanneemt van een ‘herinneringsplicht’, en leren *rond en over* herinnering (Wat wordt in onze samenleving herinnerd en wat niet? Hoe werkt herinnering? Wat kunnen we eruit leren?). Hoewel het lovenswaardig kan zijn om met leerlingen deel te nemen aan herdenkingsplechtigheden (leren *door* te herinneren), liggen voor

kritische herinneringseducatie wellicht de meeste kansen in het werken *rond en over* herinnering.

EN COURS DE ROUTE – VAN KENNIS EN BETROKKENHEID NAAR REFLECTIE

Met een bezoek aan een herinneringsplaats kun je de drie didactische stappen van herinneringseducatie doorlopen: van kennis en inzicht via empathie en betrokkenheid naar reflectie en actie.

Kennis en inzicht

Historische sites zijn interessant om te werken aan kennis en inzicht. Ten eerste historische kennis, bijvoorbeeld over oorlog en geweld, en dan niet alleen over de impact van oorlogsgeweld (slachtofferschap), maar ook over daderschap of verzet. Zo kan een bezoek aan een vernietigingscentrum van de nazi's in Polen duidelijk maken hoe de massamoord op de Joden georganiseerd werd en hoe in een aantal gevallen gevangenen in opstand kwamen. Vervolgens kun je tijdens een bezoek aan een herinneringsplaats met leerlingen nagaan hoe samenlevingen het verleden herinneren. Waarom worden bepaalde episodes uit de geschiedenis actief herinnerd en andere niet? Door wie wordt herinnerd? Zo kunnen leerlingen inzicht verwerven in het publieke en politieke gebruik van herinnering, bijvoorbeeld in hoe herinnering en erfgoed vaak bijdragen tot en ingezet worden voor identiteitsvorming. Bij het werken aan kennis en inzicht is meerstemmigheid – in de literatuur spreekt men ook wel over multiperspectiviteit – opnieuw een belangrijk aandachtspunt. Zeker omdat het voor leerlingen niet altijd eenvoudig blijkt om te begrijpen dat dezelfde geschiedenis meerdere verhalen en perspectieven oplevert.⁵⁰

Historische empathie en betrokkenheid

Omdat de geschiedenis er ‘tastbaar’ ervaren kan worden, biedt een bezoek aan een herinneringsplaats kansen om te werken aan betrokkenheid en historische empathie. Door sites te bezoeken, kunnen leerlingen begrijpen dat de wereldgeschiedenis ook nabij en concreet kan zijn en niet iets is waar ze alleen in handboeken over lezen. Aan historische empathie kun je werken door vragen te stellen als: Waarom bouwde men hier een gedenkteken? Waarom in die stijl? Waarom vond men deze memorialen waardevol? Omdat herinneringsplaatsen vaak ‘missionair’ erfgoed zijn, is een kritisch-historische toets wel

altijd onontbeerlijk. Beleving en tastbaarheid kunnen bijdragen aan historisch besef, maar alleen als er een evenwicht bestaat met kennisverwerving. Zoals we hierboven al zagen, houd je best ook in gedachten dat een bezoek aan sommige sites, bijvoorbeeld plaatsen waar ooit extreem geweld plaatsvond, bij leerlingen heftige emoties kan oproepen.

Reflectie en actie

Tot slot biedt een bezoek aan een herinneringsplaats de gelegenheid om met leerlingen te werken aan reflectie en actie. De aard van die reflectie verschilt naargelang de plaats. Een bezoek aan een militaire begraafplaats, waar vaak ‘zin’ wordt gegeven aan het ‘offer’ van de gesneuvelden, kan een aanzet bieden voor een discussie over de betekenis van oorlog en de zin of onzin van militair ingrijpen. Zijn alle oorlogen zinloos? Hoe verhouden we ons tot oorlogsgeweld? Plaatsen van extreem politiek geweld zoals Breendonk kunnen leiden tot een reflectie over mensenrechten en pluralisme. En het koloniale erfgoed kan een gesprek op gang brengen over hoe samenlevingen een ‘moeilijk’ verleden – al dan niet – herinneren. Welke stemmen zijn er te horen? Welke machtsmechanismen spelen? De hoop van herinneringseducatie is dat dit soort reflecties en discussies bijdraagt aan een kritische en geëngageerde attitude bij leerlingen. Leren uit het verleden gaat dan niet om een ‘plicht tot herinnering’: het voorzeggen van waarschuwingen op basis van veronderstelde parallellen tussen verleden en heden, of het trekken van lessen uit de geschiedenis in de vorm van pasklare recepten voor het heden. Het gaat wel over het versterken van een kritische en betrokken houding. Kritisch door oog te hebben voor meerstemmigheid en macht; betrokken in de zin van niet-onverschillig en niet-cynisch. Als leerlingen kritisch en betrokken leren kijken naar geschiedenis en herinnering, hopen we dat zo ook hun kritische zin en betrokkenheid ten aanzien van hun eigen wereld en tijdvak versterkt worden.



TREIN DER 1000

Griet Brosens (*Instituut voor Veteranen IV-NIOOO*)

Van 5 tot 10 mei 2015 reisden 1000 jongeren uit tien Europese landen met een daarvoor speciaal ingelegde trein van Brussel naar Krakau. Ter plaatse bezochten ze de concentratie- en uitroeiingkampen Auschwitz en Auschwitz-Birkenau, in het bijzijn van overlevenden van de Holocaust. Ze woonden ook een opvoering bij van *Brundibár*, een opera die tijdens de Tweede Wereldoorlog opgevoerd werd door kindgevangenen van het concentratiekamp Theresienstadt. Het project werd vanuit België georganiseerd door het Instituut voor Veteranen-NIOOO en de Stichting Auschwitz in Gedachtenis.

Voor de buitenwereld was de Trein der 1000 een vijfdaagse reis naar een historische locatie en een herinneringsplaats. Voor de deelnemers zelf ving het project veel vroeger aan. Wie op 5 mei 2015 op de trein stapte, wist een jaar eerder al dat hij dat zou doen. Op 1 september 2014 zette de trein zich spreekwoordelijk al in beweging. Gedurende acht maanden spreidden we een voorbereidend traject uit voor de deelnemers. We stuurden een informatiepakket met boeken en lesmateriaal naar de begeleidende leerkrachten om hen tijdens de lessen het onderwerp al te laten inleiden. We namen de Belgische leerlingen mee naar het Nationaal Gedenkteken van het Fort van Breendonk en naar Kazerne Dossin – een eerste fysieke confrontatie met de geschiedenis van het vervolgingssysteem, politiek en raciaal, van het naziregime in België. We ontwikkelden een Facebookgroep waarin we de 1000 deelnemers extra informatie gaven, maar waarin zij vooral, over de landsgrenzen heen, hun verwachtingen, verzuchtingen, vragen, twijfels, mening en/of ongenoegen een plaats konden geven. En twijfels waren er, negatieve reacties ook. Daar moet je als organisator dankbaar voor zijn, die openen de dialoog. We organiseerden een studiedag voor de leraren met een lezing over de biografie van Auschwitz als site, maar ook alle praktische, logistieke informatie aangaande de reis op zich en het bezoek aan de sites. Een goede voorbereiding is het allerbelangrijkste, dat kan niet genoeg benadrukt worden.

Als je zoveel kennis aanbrengt en ruimte creëert voor reflectie, kunnen we dan zo ook niet overgaan tot actie? Waarom kiezen wij er met ons project

nog steeds voor om ter plaatse te gaan? Wat is de meerwaarde van een bezoek aan de site? De deelnemers besteden veel meer tijd aan het onderwerp dan ze zouden doen met een handboek. Het wordt tastbaar, het komt dichterbij. 'Ze hadden er al over gelezen en ze hadden foto's gezien, maar dit hadden ze niet verwacht.' Een bezoek vergroot de kennis, daar kun je niet buiten. Ze beleven, ervaren, het raakt hen, het wordt rauwer, een bezoek werkt stevig door op de pijler 'empathie'. Het spreekt voor zich dat dat doordacht, onderricht en begeleid moet gebeuren, maar een bezoek aan een plek die zo geladen is, dat komt binnen. Twee jaar na het project krijgen we nog altijd berichten van deelnemers, jong en oud, die getuigen van de enorme impact die het project, de reis en het bezoek aan het complex Auschwitz op hen hebben gehad ('Dit zal ik nooit vergeten', 'Dit heeft onze hele klasdynamiek veranderd', 'Ik denk er nog vaak aan terug', 'Dit heeft in de hele school doorgewerkt'). Dat heb je niet met een les, een boek, een foto, een documentaire, niet in die mate. Het hoeft niet of-of te zijn, het moet en-en kunnen zijn.

Meer informatie? <http://www.treinder1000.be>

*Living history is an attempt by people
to simulate life in another time.*

Jay Anderson, 1985

HOOFDSTUK 8.

HOE DICHT KUN JE BIJ HET VERLEDEN VERLEDEN KOMEN? OVER LIVING HISTORY EN RE-ENACTMENT ALS MOGELIJKE HERINNERINGSPRAKTIJK

Alexander Vander Stichele, Gregory Vercauteren en Bart De Nil

Het Memorial Museum Passchendaele 1917 (Zonnebeke) was waarschijnlijk een van de eerste musea die living history met betrekking tot oorlog introduceerde in het Vlaamse onderwijs. Met de Platoon Experience ontwikkelden ze een educatief programma waarbij leerlingen (vanaf 14 jaar) na een museumbezoek in de huid kruipen van een Australisch peloton uit 1917. Alle jongeren krijgen een volledige uitrusting, inclusief uniform en geweer. Een ervaren begeleider neemt de leerlingen op sleeptouw. Ze bezoeken onder andere het Tyne Cot Cemetery, de grootste Britse begraafplaats op het vasteland, en leren meer over de geschiedenis van de Slag bij Passendale in het najaar van 1917. Naast kennis en inzicht over de militaire aspecten wil de organisatie de persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen vergroten. Elke deelnemer kruipt in de huid van een Australiër die destijds aanwezig was bij het gruwelijke strijdtoneel en wandelt over hetzelfde terrein (bijna letterlijk ‘in de voetsporen van’). Tijdens de activiteit leren de jongeren beetje bij beetje meer over hun personage en op het einde van de dag vernemen zij het lot van hun soldaat. Om helemaal in de stijl te blijven krijgen de leerlingen ’s middags een warme Tommy Tucker-maaltijd (met cornedbeef) voorgeschoteld; echte soldatenkost uit die periode.

De Platoon Experience ging niet onopgemerkt voorbij en kreeg best wat kritiek te verduren: is het wel een respectvolle manier om het verleden te laten herleven door zich als soldaat te verkleeden op een begraafplaats? En wat met het feit dat men vertrekt vanuit echte personages, waarvan sommigen in verschrikkelijke omstandigheden gestorven zijn of zelfs anderen gedood hebben?

Dreigt men hiermee niet de tragiek van de Westhoek te bagatelliseren en de sereniteit van een begraafplaats te ontoren? Stel je voor dat men hetzelfde concept zou toepassen in een concentratiekamp als Auschwitz ... Vast staat dat dit programma aanslaat bij de jongeren. Het museum benadrukt ook dat zij de hele rondleiding met de nodige ernst aanpakken: ‘De Platoon Experience is geen “soldaatje spelen”, maar een inlevingsproject voor jongeren om de tragiek van oorlog in het algemeen en de Slag van Passendale in het bijzonder beter te begrijpen’, zo staat te lezen op de website.⁵¹

In een educatieve context blijkt living history of re-enactment minder evident dan je soms zou denken en zorgt de methodiek vaak nog voor verdeeldheid. Daarom gaan we in dit hoofdstuk dieper in op de verschillende gedaantes van living history, alsook op de hieraan verbonden educatieve randvoorwaarden: tot waar kun je gaan om via living history te leren uit het verleden?

WAT IS LIVING HISTORY?

Living history, ook wel levende geschiedenis genoemd, verwijst naar alle praktijken waarbij mensen het verleden proberen te herbeleven door bepaalde aspecten uit dit verleden zo getrouw mogelijk na te bootsen en door zich zo goed mogelijk proberen in te leven in vroegere situaties. Het kan hierbij zowel gaan over ruimere tijdsperiodes (bijvoorbeeld de Vikingtijd) als over specifieke gebeurtenissen (bijvoorbeeld de Slag bij Waterloo), waarbij de invalshoek varieert naargelang het type activiteit, de organisator en de specifieke doelstelling(en) van de living history-activiteit in kwestie. Zo kunnen sommige activiteiten als puur wetenschappelijk bestempeld worden, terwijl andere eerder commercieel van aard zijn. Dit neemt niet weg dat ‘authenticiteit’ en ‘getrouwheid’ over het algemeen centraal staan en dat er vaak een educatieve/didactische component of doelstelling aan verbonden is.

LIVING HISTORY KENT VERSCHILLENDE VORMEN

Doorgaans worden drie types living history-activiteiten onderscheiden: experimentele archeologie, bredere historische ensceneringen en re-enactments of historische re-enscenering.⁵²

Experimentele archeologie

Onder experimentele archeologie worden die activiteiten verstaan waarbij wetenschappers of sterk geïnteresseerde leken bepaalde hypothesen en vragen in verband met het verleden proberen te toetsen door zich zo goed mogelijk in te leven in de omstandigheden van toen. Mogelijke vragen zijn: Hoe pakte men bepaalde zaken aan? (bijvoorbeeld vuur maken). Hoe maakte men bepaalde gebruiksvoorwerpen? (bijvoorbeeld bijlen uit silexsteen). Hoe bouwde men bepaalde gebouwen? (bijvoorbeeld piramides). Door zich in te leven in de omstandigheden van vroeger en enkel gebruik te maken van de kennis en materialen die toen voorhanden waren, poogt men hier beter zicht op te krijgen. Sommigen kennen wellicht het verhaal van Thor Heyerdahl die in 1947 met zijn Kon-Tiki expeditie heeft aangetoond dat er reeds intercontinentale zeereizen plaatsvonden lang voor de Europese ontdekkingsreizen op gang kwamen.⁵³

Bredere historische enceneringen

Bredere historische enceneringen zijn al die activiteiten waarbij een groep mensen een bepaalde historische periode of een specifiek aspect van een historische periode zo getrouw mogelijk probeert te verbeelden. Vaak ligt de nadruk hierbij op het dagelijks leven, waarbij er vertrokken wordt van de reeds aanwezige kennis en overgeleverde gebruiksvoorwerpen of artefacten. Via de historische encenering willen de beoefenaars een beeld schetsen van vroegere levenswijzen en samenlevingsvormen. Deze bredere enceneringen worden vaak toegepast in (open)luchtmusea, waarbij beoefenaars van living history worden ingezet om aan de bezoeker te tonen hoe mensen vroeger leefden en wat de sociale verhoudingen waren. Ook kan er getoond worden hoe de objecten uit de collectie gemaakt werden en waarvoor ze werden gebruikt. Op die manier wordt het museum meer dan een collectie van levenloze artefacten en/of gebouwen. Het meest bekende voorbeeld in Vlaanderen is wellicht het openluchtmuseum van Bokrijk.⁵⁴ Naast de specifieke museale context worden brede historische enceneringen ook op heel wat andere plaatsen georganiseerd, gaande van niet publiekelijk toegankelijke enceneringen door living history-groepen of verenigingen via specifieke (betalende) evenementen, tot breed toegankelijke activiteiten met een historische insteek (bijvoorbeeld historische jaarmarkten, optochten of processies).

Re-enactments of historische re-ensceneringen

Het derde en vanuit het oogpunt van herinneringseducatie wellicht meest interessante type living history-activiteiten zijn de zogenoemde *re-enactments* of historische re-ensceneringen. Het betreft hier meer bepaald het herscheppen van specifieke – doorgaans belangrijke of markante – historische gebeurtenissen. In tegenstelling tot de bredere historische ensceneringen die vaak wat focus missen, worden tijd en ruimte dus samengebald rond specifieke (al dan niet dramatische) momenten uit het verleden. Deze focus op markante gebeurtenissen, die doorgaans ook aan bod komen in het schoolse curriculum, maakt ze wellicht het meest geschikt voor initiatieven rond herinneringseducatie. Alhoewel de nadruk bij dit soort activiteiten vaak ligt op het heropvoeren van specifieke veldslagen of andere krijgsv verrichtingen kan een re-enactment ook betrekking hebben op andere bijzondere historische gebeurtenissen die zich al dan niet afspeelden in de context van een welbepaald conflict of een nauw omschreven tijdvak. Denk bijvoorbeeld aan het leven in de loopgraven of het op de vlucht zijn.

VERSCHILLENDE PERSPECTIEVEN OF ROLLEN

Over de precieze invulling van welke activiteiten allemaal als living history-activiteit kunnen beschouwd worden, lopen de meningen uiteen. Zo beschouwen sommigen de eerder wetenschappelijke experimentele archeologie niet meteen als living history, maar kunnen alle vormen van historische rollen- of improvisatiespelen wel als living history bestempeld worden. De nadruk ligt hierbij op het spelelement.⁵⁵ Vanuit een dergelijk oogpunt kunnen ook heel wat historisch geïnspireerde bordspelen en (online of virtuele) rollenspelen als living history-activiteiten beschouwd worden.⁵⁶ Anderen beschouwen re-enactments dan weer als niet behorend tot de living history-familie. Dit vanwege het volgens hen minder authentieke en meer op spektakel gebaseerde karakter van heel wat re-enactments.⁵⁷ Ongeacht de specifieke invulling van het begrip living history blijkt wel dat zowel de beoefenaars als de toeschouwers verschillende perspectieven kunnen innemen of rollen toebedeeld krijgen. Naargelang het specifieke perspectief of de specifieke rol die men inneemt, worden de mogelijkheden vergroot om enerzijds zelf het verleden te herbeleven en er zo over bij te leren, of om anderzijds aan bemiddeling of educatie over het verleden te doen.⁵⁸ Doorgaans worden de volgende mogelijke perspectieven of rollen onderscheiden⁵⁹

- Role-playing *voor* het publiek:
 - Eerste persoonsinterpretatie
 - Derde persoonsinterpretatie
 - Tweede persoonsinterpretatie
- Role-playing *door* het publiek

Bij eerste persoonsinterpretatie kruipt de beoefenaar bijna letterlijk in de huid van een (bekend) historisch personage. Hij gedraagt zich alsof hij werkelijk in het verleden leeft. Zo spreekt de beoefenaar consequent in de eerste persoon enkelvoud ('ik') en blijft hij voortdurend *in character*. De beoefenaar valt dus niet uit zijn rol, ook niet in interactie met het publiek. In het geval van derde persoonsinterpretatie vertelt de beoefenaar over een bepaalde periode uit het verleden aan het publiek en verricht de daarbij horende handelingen met authentieke voorwerpen. Hij is bovenal een bemiddelaar en spreekt over zijn personage in de derde persoon (bijvoorbeeld de hoefsmid). De tweede persoonsinterpretatie wordt beschouwd als een mengvorm van de zojuist besproken perspectieven. De beoefenaar speelt in de eerste persoon, maar waar nodig stapt hij uit zijn rol om het publiek iets duidelijk te maken.⁶⁰

LIVING HISTORY ALS BELEVINGSGERICHTE BEMIDDELINGSMETHODE

Living history wordt vaak voorgesteld als een ideale tool om vooral kinderen en jongeren op een alternatieve manier met het verleden in aanraking te laten komen. Vooral het performatieve karakter – het verleden wordt letterlijk verbeeld en kan zodoende bijna ervaren worden – zou ertoe bijdragen dat bepaalde historische thema's beter begrepen en onthouden worden. Als belevingsgerichte bemiddelingsmethode tussen verleden en heden kan ze dan ook zeker een plaats hebben in het kader van projecten rond herinneringseducatie. Meer dan andere vormen van historische bemiddeling kan ze immers bijdragen tot de ontwikkeling van de voor herinneringseducatie cruciaal geachte historische empathie.⁶¹ De wijze waarop en de mate waarin living history kan bijdragen aan de ontwikkeling van historische empathie hangt natuurlijk sterk samen met de specifieke activiteit op zich en de mate waarin de kinderen of jongeren de mogelijkheid krijgen om zelf een bepaalde rol of een bepaald perspectief in te nemen. Heel wat deskundigen wijzen namelijk op de positieve rol van (rollen)spel in de context van bemiddeling tussen heden en

verleden.⁶² Het bijwonen van een grootscheepse re-enactment van een historische krijgsgeschiedenis waarbij nauwelijks enige historische duiding wordt gegeven, is dan ook totaal iets anders dan jongeren via een actief rollenspel te laten doorgronden hoe moeilijk het wel niet is om bijvoorbeeld vluchteling te zijn tijdens een conflictsituatie. We spreken hier bewust van ‘doorgronden’ in plaats van ‘ervaren’ omdat je in zo’n oefening nu eenmaal nooit exact hetzelfde kunt ervaren. Daarvoor is de context waarin dit leren plaatsvindt totaal anders (veilige leeromgeving, beperkt in duur, geen reële dreiging). Wanneer je dergelijke rollenspellen organiseert, moet je deze steeds koppelen aan inhoudelijke lessen (bijvoorbeeld over asiel en vlucht), alsook aan een kritische nabespreking van de activiteit.

DE (ON)MOGELIJKHEID VAN ‘AUTHENTICITEIT’ EN HET GEVAAR VAN COMPLEXITEITSREDUCTIE

Living history als historische bemiddelingspraktijk kent ook veel tegenstanders. Naast de meer fundamentele vraag over de (on)mogelijkheid om ‘authentieke’ historische personages neer te zetten en om historische gebeurtenissen te re-ensceneren en te laten herbeleven,⁶³ wordt vaak ook gewezen op de al te grote complexiteitsreductie waaraan living history-activiteiten zich bezondigen. Om de historische herbeleving enigszins te kunnen realiseren wordt vaak gewerkt met stereotypes, uitvergrotingen en/of een sterke vereenvoudiging van zowel de historische personages als de historische werkelijkheid waarin ze zich bewegen.⁶⁴ Dit kan ertoe leiden dat het beeld dat jongeren overhouden van een living history-activiteit veraf staat van de complexe historische werkelijkheid. Ook nemen sommige living history-verenigingen, zeker in het kader van re-enactments, nogal eens een loopje met de accuraatheid van hun historische vertolking. In sommige gevallen kun je zelfs spreken van een vorm van zelfcensuur die vragen doet rijzen over de veronderstelde authenticiteit. We illustreren dit met een voorbeeld.

De Tweede Wereldoorlog is een populair thema bij veel re-enactmentverenigingen. Zeker op bevrijdingsfeesten zien we geregeld geallieerde *re-enactors*. Acteurs in Amerikaanse, Canadese of Britse uniformen tonen militair materiaal uit de Tweede Wereldoorlog en spelen gevechten of de bevrijding na. Jarenlang waren er geen Duitse uniformen te bespeuren. Dat lag te gevoelig bij een deel van het publiek en zeker bij mensen die de Tweede Wereldoor-

log meegemaakt hebben. Langzaam komt daar verandering in. Zo zijn er in België en Nederland een handvol re-enactmentverenigingen die Duitse strijdkrachten uitbeelden. Al deze verenigingen benadrukken dat zij dit doen vanuit een historische interesse, niet vanuit ideologische motieven. In hun reglementen nemen zij meestal heel bewust afstand van neonazisme, racisme of antisemitisme.

Toch blijft dit soort van re-enactment sterke reacties oproepen. Nog in september 2014 kwam het in de Nederlands gemeente Uden tot een incident naar aanleiding van de herdenking van zeventig jaar bevrijding. De heemkundige kring had er een rollenspel bedacht om de bevrijding van Uden na te spelen, compleet met nazi's in uniform. De politie had evenwel een negatief advies gegeven, uit vrees voor mogelijk protest. Het gehele evenement werd daarop geannuleerd. De organisatoren 'durfden het niet aan' om mensen met Duitse uniformen de straat op te sturen. Wat dat betreft passen sommigen zelfs een vorm van zelfcensuur toe en worden uniformen aangepast door bijvoorbeeld de hakenkruisen weg te laten. Je kunt dit dan nog moeilijk 'authentiek' noemen. Re-enactment en het nationaalsocialisme ... het blijft een uiterst delicate combinatie.

Daarom is het steeds belangrijk om living history-activiteiten in het kader van herinneringseducatie te zien als aanvullend en dient de specifieke activiteit waaraan men wenst deel te nemen goed overwogen te worden. De deelname aan living history-activiteiten moet niet alleen vooraf voldoende gekaderd worden (dat wil zeggen: het belang van het luik kennis en inzicht), maar ook achteraf moet er voldoende plaats zijn voor nabespreking en reflectie.⁶⁵ Herinneringseducatie mag dus zeker niet blijven bij een eenmalige deelname aan een living history-activiteit. Komt daar nog bij dat, ondanks het feit dat living history voor heel wat kinderen en jongeren een goede en alternatieve manier kan zijn om te leren over het verleden, dit zeker niet voor iedereen zo zal zijn. Verschillende mensen hebben verschillende leerstijlen en kiezen andere manieren van leren.⁶⁶ Voor degenen die meer cognitief ingesteld zijn, kunnen ervaringsgerichte bemiddelingsstechnieken of didactische methoden zwaar tegenvallen. Denk dus vooraf goed na wie en in welke context het meest gediend kan zijn met living history en kies in functie hiervan een specifieke activiteit of mix van educatieve methoden.



DICHT BIJ HET VERLEDEN KOMEN: VERHAAL EN LANDSCHAP

Wouter Sinaeve (In Flanders Fields Museum)

Saint Charles de Potyze, een Franse militaire begraafplaats net buiten Ieper. Ik sta er met een groep jongeren. Het is een van onze haltes tijdens een geleide rondrit. Het concept van onze rondleidingen is erg eenvoudig. Omdat ‘het landschap’ onze laatste rechtstreekse getuige is van de Eerste Wereldoorlog, moet je daar naartoe.

Wie de tijd neemt om het landschap in zich op te nemen, zal merken dat de littekens van die oorlog nog steeds aanwezig zijn, vaak versteend, al dan niet met naam en toenaam genoemd. Wanneer je op die plaatsen de verhalen achter de namen erbij neemt, zul je ervaren dat de impact van die plaats opeens veel groter wordt dan dat je oorspronkelijk voor ogen had.

Namen worden mensen. Mensen die liefhadden, droomden, bang waren, boos ... En dat er achter die mensen, andere mensen stonden die met een plots verlies geconfronteerd werden. Zo ook op deze Franse begraafplaats.

Ik neem de brieven van Benjamin Simonet en begin ze voor te lezen. Benjamin was bijna 42 jaar toen de oorlog uitbrak, kapitein in het 142^{ste} Infanterieregiment in Lodève (Hérault) en adjunct van de bevelvoerende kolonel. Hij was getrouwd met Alice Dieudonné en ze hadden vier kinderen. De oudste, René, was negen jaar, de jongste, Madeleine, één jaar. Tijdens de 101 dagen die hij in België doorbracht, schreef hij 93 brieven aan zijn vrouw. Op 26 maart 1915 maakte een zware verwonding een einde aan zijn correspondentie en dus wellicht ook aan zijn actieve dienst.



Kruisstraathoek, 21 december

‘Liefste,

Ik heb inkt en een pen, maar ik zie ervan af, want het is een slechte pen. Ik leid tegenwoordig een prinsleven. In een kasteel! Een echt, prachtig kasteel met een park, een vijver en zelfs een zwaan. Arme zwaan, eenzaam dobberend op een water dat bezoedeld is met alerhande vuiligheid. Arm kasteel, dat al dagen bestookt wordt door zware Duitse “marmieten” van 210 mm. (...)



Mijn slaapkamer is een piepklein hok, gevuld met hooi en een matras. Ik heb er vier zalige uren geslapen. Als werkplaats, toiletruimte, eetkamer en keuken gebruiken we de keuken van de dienstboden. Een mooie ruimte met een fornuis waarop onze soep staat te pruttelen en een haard waarin houtblokken branden. Als die vervelende marmieten er niet zouden zijn, was het hier ideaal. Maar volmaakt geluk bestaat niet. In ieder geval moeten we hier drie dagen doorbrengen. Ik hoop dat het uitstekende dagen worden. Wij zitten hier, Luccantoni, Dalmer en ikzelf, de mannen zitten in de loopgraven in het park. We eten samen en de geluiden van het gesprek, dat met Luccantoni erbij altijd geanimeerd is, overstemmen die van de granaten. Ik hoop dat hij over een paar dagen tot kapitein wordt benoemd. Ik heb het voorgesteld zodra hij hier is aangekomen.'

25 december

(...)

'De dag was net als de voorbije nacht heel rustig. Het vroor en er was een dichte mist. Dankzij mijn dekens heb ik het niet al te koud in mijn schuilplaats. Maar wat een droeve Kerstmis! En alsof het nog niet droevig genoeg is, verneem ik zonet de dood van Luccantoni. Hij is getroffen door een kogel in het hoofd terwijl hij door zijn loopgraaf liep. Wil jij Mme Orssaud vragen zijn jonge vrouw op de hoogte te brengen, van wie ik het adres niet ken. Het is een groot verlies voor mij, want hij was een heel energiek officier op wie je in alle omstandigheden kon rekenen. Wat een verschrikkelijke oorlog! Ik laat vannacht het lichaam ophalen, zodat men het kan begraven in Ieper en de persoonlijke bezittingen naar het depot kan sturen.'

Dan zwijg ik even en kijk ik naar de rijen met kruisen. De jongeren volgen mijn blik en houden op dezelfde plaats halt. Een kruis met als opschrift Pierre Augustin Désiré Luccantoni ...

De stilte die er was, voelt nog net iets zwaarder aan ...



27 december

‘Liefste,

Ik zou je graag een vrolijke en opgewekte brief schrijven. Helaas, nee! De gelukkige herinneringen komen mij voor de geest en doen me glimlachen naar het verleden en hopen voor de toekomst, maar de ellende van vandaag is zo verschrikkelijk dat ze mijn gedachten overheerst. Ik heb heel droevig nieuws. Die arme Dalmer is gisteravond gedood, op dezelfde plaats als Luccantoni de dag ervoor, en net als hij door een kogel in het hoofd. Zodra ik de dood van Luccantoni had vernomen, had ik Dalmer gestuurd om hem te vervangen, want het was absoluut noodzakelijk dat er een officier aanwezig was om de mannen te leiden in geval van een aanval. We hebben samen gegeten, hij heeft me de hand gedrukt en is vertrokken. De Duitsers hadden een gang gegraven naar onze loopgraaf; ze zaten vlakbij. Omstreeks drie uur wilde Dalmer gaan kijken naar de werken die wij deden om de Duitsers het hoofd te bieden. Recht tegenover de gang van de Duitsers kreeg hij een kogel onder het linkeroog. Vijf minuten later was hij dood! Arme jongen! De avond ervoor zei hij nog tegen me: “De grootste vreugde van mijn leven was de geboorte van mijn zoontje; kon ik hem maar terugzien!” En hij toonde me zijn portret. En wat hield hij van zijn vrouw, en van zijn schoonouders! Op kerstavond vertelde hij me nog ongedwongen en met liefde over zijn gezinsleven. Arme vrouw! Ik heb het lichaam laten ophalen om in Ieper naast Luccantoni te worden begraven.’

Spontaan gaan alle blikken terug naar het graf van Luccantoni. Je ziet de blikken van links naar rechts dwalen. Geen Dalmer te zien ... Wat volgt zijn talloze vragen en reacties en een rechtstreekse confrontatie met waar een oorlog voor staat: verlies. En dit zonder ook maar één extra attribuut van uniform, wapen of wat dan ook. Gewoon door verhaal en locatie samen te brengen, dichter kun je, wat mij betreft, niet bij het verleden komen

...

HOOFDSTUK 9.

BEMIDDELAARS VAN TIJD EN TOON – OVER HET INZETTEN VAN KUNST(ENAARS) BIJ HERINNERINGSEDUCATIE

Piet Chielens

Wat weet ik objectief van 31 december 1917? Dat het koud was. De winter van 1917 behoorde tot de koudste van de twintigste eeuw. Statistieken van het KMI in Ukkel meldden dat het al begin december zwaar sneeuwde. Vooral in het oosten en het zuiden van het land werden records gevestigd. Maar ook aan het front in West-Vlaanderen lag er sneeuw en was het bitter koud. Al was er daags voordien een beetje dooi.

Ik weet ook dat die dag de laatste was van het bloedigste jaar uit de geschiedenis van dit land. In de oorlog in België stierven in 1917 minstens 175.000 mensen, waarvan 133 op 31 december. Zo leert mij de Namenlijst van alle oorlogsdoden in België. 133 is ver onder het gemiddelde van 480 per dag. Het was dus ‘rustig’ aan het front. Maar de onrust om zoveel dood had zich al lang in de harten en hoofden van de overlevenden genesteld.



‘Op 31 december 1917 stond ik om middernacht met een paar bekenden in een kamp op een punt waar je een prachtig uitzicht had over het hele Ieperse slagveld. Het was bitter koud en de dikke laag sneeuw om ons heen was opgevroren. We hieven het glas met elkaar en keken over het besneeuwde land naar de linie, waar nu en dan lichtkogels werden afgeschoten, die omhoog gingen, bleven zweven en dan naar beneden vielen. Wat daar met lichtsporen aan de nachthemel geschreven werd, was even betekenisloos als het eerste gekrabbel van een kind; geen van de vragen die in de gespannen blikken van de toeschouwers te lezen waren, werd erdoor beantwoord.

Middernacht betekende niet meer dan series gekleurde lichten vanuit één punt en series witte vanuit een ander punt, intimiderende kanonschoten tijdens een korte beschieting, echo's die de ruimte in raasden, het ratelen van mitrailleurs in de knisperende lucht. Het enige antwoord op de onuitgesproken, maar dringende vragen was dat de lijn van lichten die zoveel betekenden voor Vlaanderen en onszelf dezelfde was als om middernacht een jaar daarvoor. Allen waren het erover eens dat 1917 droevig en misdadig was geweest. Allen vonden dat 1918 er bij de aanvang niet veelbelovend uitzag of voorbestemd leek om “het duistere raadsel in bloed geschreven” op te lossen.’

Dat schreef Edmund Blunden in zijn oorlogsmemoires *Undertones of War*, bijna tien jaar nadat hij op 31 december 1917 op de Katsberg het front in Vlaanderen had overschouwd.

In de IJzervlakte ergens onder een voor Blunden verre lichtkogel, schreef de Belgische brancardier A. Van Caeneghem in zijn dagboekje:



31-12-1917 – 1-1-1918

‘Veel koude afgezien in den eersten nacht daar ik in een klein abriken van zakskens lag waar de wind vrij spel in had. Tot half twee ’s nachts in het heerlijk boek “Le Feu” van H. Barbusse liggen lezen.’

En op de tegenoverliggende pagina, omgekeerd, dat hij Stijn Streuvels’ *Oorlogsdagboek* moest terugbrengen naar de uitleenbibliotheek van het leger.

Van Caeneghem en Blunden zeggen in essentie ongeveer hetzelfde: dat het koud was en de oorlog een vreselijke teleurstelling. Maar om dat uit Van Caeneghems woorden te mogen afleiden moet je weten wat in *Le Feu* staat en bij Streuvels.

Als ik het oorlogsjaar 1917 in een tentoonstelling of voor een klas zou moeten evoceren met één stukje tekst, zou ik mij allicht tot Blunden wenden. Hij spreekt, bijna honderd jaar later, het makkelijkst tot ons. De sneeuw, de kou, het niet begrijpen van de zinloze dood in de oorlog ... het staat er allemaal letterlijk in, met ook nog eens mooie metaforen van vluchtigheid, van licht

en duister. Voorkennis is nauwelijks nodig. Dat je vandaag ook nog naar zijn observatieplek terug kunt gaan om nagenoeg hetzelfde landschap te over-schouwen, is een enorme bonus. Wie deze tekst gelezen heeft en boven op de Katsberg gaat staan om net als Blunden in noordoostelijke richting te kijken, zal misschien vanzelf de gedachte aan koud en zinloos oorlogsgeweld kunnen oproepen, ook als het dan hier zomer is en vrede. Voor die lezer en kijker wordt dat landschap door deze tekst opgeladen met een diepere betekenis die niet meer valt te wissen. Misschien wordt de upload versterkt door het contrast tussen deze gruwelijke overdenking en het lieflijke tafereel van de golvende lappendeken van groen en geel en rode bewoning tot aan de einder (blauw) dat zich voor onze ogen vandaag ontvouwt.

Edmund Blundens *Undertones of War* biedt tientallen van dergelijke mogelijkheden. Je kunt met hem van de kazemat in de vestingmuur van Ieper, waar hij in het voorjaar van 1917 kantoor hield, via de Rijselpoort en Zillebekevij-ver, tekst in de hand, stappen tot aan Hill 62, vijf kilometer verder. Of lopen van het rustkamp in het kasteelpark van Elverdinge tot aan de frontlijn in de kanaaldijk te Boezinge. Of in Reningelst-Schaapstal voorbij de al in 1914 geknakte kerktoeren van Dikkebus turen en mijmeren over de ondergrondse gevechten bij Hill 60 of Sint-Elooi. Overal waar je blik of je stappen voorbij-leiden, klapt de tijd tussen vandaag en Blundens oorlogservaring, zijn gedach-ten en gevoelens, zomaar weg. Het is net zoals Herman De Coninck schreef in *Last Post* – een van zijn laatste gedichten:



Als ik in Ieper arriveer is het 1917. Duitsers hebben de zon
kapotgeschoten. Het licht dat er nog is, zijn explosies.
Ik bevind mij in een gedicht van Edmund Blunden.

Vanuit de loopgraven schrijft hij een ode aan de klaproos.
Aarde heeft een groot Über-ich van bloemen over zich.
Blunden heeft ze letterlijk in het vizier.

Het is hier een paar jaar lang
de laatste seconde voor je sterft.
Er zijn alleen maar kleinigheden. (...)

En De Coninck kon het weten, hij hertaalde drie gedichten van de jonge Edmund. Ze staan vandaag alle even overtuigend uitgezet in het landschap

waaruit ze ontsprongen. *Last Post* werd later bijgezet op de vestingmuur, honderd meter van de dagelijkse Last Post aan de Menenpoort, maar even goed op honderd meter van Blundens kantoortje uit 1917. Ernaast staat dan ook Blundens *Can you remember?* uit 1936.



Weet je het nog ?
Ja ik herinner me
nog alles, min of meer.
Maar wat en hoe
Dat verandert elke keer.

Van dit hele verbluffende schouwspel
is maar weinig verloren gegaan.
hoewel er altijd nevels hangen waarin
spitsen, kanalen en vestingen opgaan.
(...)

De Coninck en Blunden staan helemaal niet alleen met dit vermogen om tekst, geschiedenis en landschap samen te brengen. Op de muren van de belendende Menenpoort staan wel tien namen waaraan teksten zijn gekoppeld (van bijvoorbeeld John McCrae, Christopher Isherwood, Edmund Blunden, Charles Sorley ...) en minstens evenveel andere teksten (van Siegfried Sassoon, R.H. Mottram, Stefan Zweig, Claude Duneton, Xavier Hanotte ...) hebben de poort zelf als onderwerp.

DE GESCHREVEN OORLOG

Onder andere vanuit die overweging ontstond in 2016 *De Geschreven Oorlog*, een grote verzameling van meer dan vierhonderd teksten over de Eerste Wereldoorlog aan en achter het front in Vlaanderen. Tweehonderddertig schrijvers, waaronder honderdtien bekende literatoren uit tien landen, getuigen net als Edmund Blunden van hun oorlog. De andere honderdtwintig getuigen zijn auteurs van zogenoemde egodocumenten, dagboek- en briefschrijvers die meestal onbekend zijn gebleven. Dat de in verhouding tot de hele Eerste Wereldoorlog-populatie verwaarloosbaar kleine groep van schrijvers bijna de helft van alle getuigenissen aflevert, is een kwestie van communicatie, van goed vertellen en vakkundig beschrijven. De teksten in *De Geschre-*

ven Oorlog voeren de hedendaagse lezer, niet in het minst ook leerlingen, met evenveel gemak als Blunden hiervoor mee naar telkens een ander persoonlijk stukje Eerste Wereldoorlog, maar evengoed ook naar hedendaagse gedachten en gevoelens over oorlog in het algemeen. De teksten en hun schrijvers zijn getuigen van concrete ervaringen en reflecties uit het verleden die echter – en meestal nog sterker in combinatie met een landschap – tijdloos blijken. Met overtuiging en elegantie bemiddelen de teksten tussen de tijd, tussen een eeuw geleden en vandaag, onderhandelen ze over een consensus, de gelijkblijvende essentie van historische fenomenen. Geschiedenis herhaalt zichzelf nooit letterlijk, daarvoor wijzigen de samenstellende elementen te snel. Maar de verbanden die hen samenbrengen en -houden blijken wel ongeveer constant. Door deze teksten/getuigen worden ze aangewezen en benoemd en vaak zelfs ontmaskerd. Geschiedenis herhaalt zich niet, maar kan onveranderd blijven inspireren.

BEELDEND KUNSTENAARS

In een historisch museum zoals in In Flanders Fields in Ieper wordt geen objectieve geschiedenis gepresenteerd. Een museum moet kiezen, het is schatplichtig aan zijn collectie, het zet wisselende media in en het is vooral ook verplicht te kiezen uit de veelheid aan historische gegevens. Dat laatste geldt voor om het even welk historisch discours. Objectieve geschiedenis bestaat niet, historische gebeurtenissen worden altijd geselecteerd om te worden samengebracht in zinvolle, verklarende verbanden. Niet zomaar, maar zo goed en waarachtig als de goede historische praktijk dat voorschrijft. Daardoor is het betoog van de historicus, net zoals de toon van een permanente historische tentoonstelling, altijd objectiverend.

Om dat te complementeren, zeg maar verhelpen – want een bij uitstek beladen thema als oorlog vraagt ook om verontwaardiging, om engagement, en dus om subjectiviteit – kunnen persoonlijke getuigen worden ingezet. Teksten als die van Blunden zijn heel behulpzaam, maar komen slechts als citaat aan bod, na of hooguit naast feitenrelaas, objectpresentaties, multimediale opstellingen enzovoort. Opgeschreven getuigenissen behoren tot een reflectief parcours dat niet de boventoon voert. En ze zetten ook lang niet altijd aan om uitgesproken relaties met het heden aan te knopen.

Een ander soort getuigen kan dat wel. In de permanente tentoonstelling van het In Flanders Fields Museum is al sinds 1999 een plek ingeruimd voor hedendaagse beeldend kunstenaars. Hun opdracht: nieuw werk creëren dat zich te midden van het historisch ‘objectiverend’ parcours over de Eerste Wereldoorlog uitspreekt over oorlog en vrede. Die uitspraak is uiteraard volkomen subjectief en per definitie hedendaags. De nieuwe creatie bemiddelt tussen de objectieve toon van het museum en de vraag naar subjectiviteit vanuit het publiek. De kunstenaar is een mediator tussen het historische onderwerp en de hedendaagse reflectie. Kijken naar het hedendaagse werk richt de blikken van de toeschouwers, nodigt hen uit om anders tegen de historische context aan te kijken.

Sommige *artists in residence* die in de voorbije zeventien jaar in het IFFM werkten, namen deze functie heel letterlijk op. Zo besloot de Britse kunstenaar Mark Anstee in 2003 dat zijn werk tijdens de tentoonstelling moest ontstaan. Gedurende 72 dagen tekende hij tijdens de openingsuren aan het werk *Encounter*. Hij nodigde de toeschouwer letterlijk uit om te kijken naar de tekeningen die hij met zijn balpen tekende, om zo ‘zijn blik’ mee te nemen in het bekijken van de hele tentoonstelling.

Ook de Zuid-Afrikaanse Wendy Morris verhuisde in 2008 haar atelier gedurende enkele weken naar het museum om de laatste hand te leggen aan haar animatiefilm *Off the Record*. Daarin morfte ze voortdurend beelden, objecten, referenties vanuit het verleden naar het heden en terug, zoals we dat in ons geheugen doen. Via dergelijke associatieve reeksen stimuleerde de kunstenares de toeschouwers om een historische context in een hedendaagse betekenis te bekijken. In 2016 ten slotte, werd de Tsjechische kunstenares Eva Kot’átková voor een installatiereeks van poëtische metaaldraadsculpturen geïnspireerd door kindertekeningen over geweldpleging. De ingreep van de sculpturen in de permanente tentoonstelling van het IFFM plaatste de Eerste Wereldoorlog terug in een context van elementaire geweldpleging, in de intimiteit van het gezin en in de leefwereld van kinderen. Dergelijke ingrepen van beeldende kunst bieden dus niet alleen de kans om het historisch thema te actualiseren, maar ook om een diepere reflectie bij bezoekers op te wekken.

GEFILMDE GETUIGENISSEN

In de permanente tentoonstelling van het IFFM wordt nog een derde soort getuigen opgevoerd. Naast schrijvers en beeldend kunstenaars is er ook nog de gefilmde getuigenis. Woorden van dertien historische personages worden geïnterpreteerd door evenveel acteurs of actrices. Doorheen het parcours van de tentoonstelling ontmoet de bezoeker hen op grote schermen. Bijna levensgroot staan ze voor ons, kijken ons aan als mensen van vlees en bloed. Ze dragen de uniformen of kleren van de tijd en ze spreken letterlijk de woorden van de personages die ze verbeelden.

Het zijn goede en prachtig gecaste acteurs maar geen re-enactors. Deze getuigen willen niet aan living history doen. De nabootsing probeert allerm minst zo getrouw mogelijk te zijn. Regisseur, tevens beeldend kunstenaar Klaus Verscheure koos voor een bijna abstracte setting. Er is enkel de tekst en het spel van de acteur met licht en donker. Er is geen decor, er zijn geen realistische attributen. Die liggen als museumobject in de vitrines waarvan de schermen de achterwand uitmaken. We zien de historische wandelstok van een Belgische vluchtelingenfamilie, de *Militärpass* van een Stink-Pionier, het dagboek van een dorpspastoor, de tekening van de kerstnacht van een Belgische soldaat, de sigaren die een Duitse en Britse officier toen ruilden, de gesigndeerde memoires van een Britse soldaat/schrijver enzovoort.

We blijven in een museale context, de historische tentoonstelling is het echte medium, waarvan de gefilmde getuigenissen onderdeel zijn. Daarom zijn de kleren ook geen theaterkostuums, maar historische uniformen – museumobjecten. Het vreemde is, maar dat is precies de grote kracht van de cineast, dat deze schijnbare abstractie niets afdoet van het realiteits- of authenticiteitsgevoel, integendeel, de filmstijl en de acteursregie verlenen een enorme focus aan de getuigenissen. De klemtoon is bewust anders dan bij re-enactment. De acteurs moeten met hun prestatie geen evocatie brengen van een historisch gebeuren, noch met hun ervaring in de plaats van de oorlogservaring treden.

Zelfs waar drie ‘gefilmde getuigenissen’ deel uitmaken van een film waar we als toeschouwer gaan zitten voor een echt cinemascoopscherm om iets te vernemen over De Derde Slag bij Ieper, blijkt ook deze film absoluut niet-realistisch. Ook hier bewegen de personages enkel tegen een zwart vlak en lopen vervolgens alle mogelijke figuranten tegelijk over het slagveld, vriend, vijand,

militair, arbeider, burger – nu wel in theaterkostuums, want alles in de gieten-de regen. Zo verliep de slag niet, maar zo ligt wel alle aandacht bij de woorden van de getuigen. De chirurg in het veldhospitaal en zijn verpleegsters zijn gefilmde getuigen, geen acteur en actrices in een historisch drama. Ze laten in het hart en gedachten van hun personage kijken, zonder de anekdotiek van hun historische context, alsof de woorden pas ontstonden op het moment dat ze werden uitgesproken. Wat blijft is directe communicatie, van getuige naar publiek, zonder de inefficiënte afleiding van het nabootsen.

HET GELUID VAN DE LUCHT

Efficiëntie is het woord dat alles bindt. Waarom zijn literatuur, beeldende kunst en gefilmde getuigen zo inzetbaar in een historisch museum en ook daarbuiten, zoals voor de klas? De middelen en de context zijn in een klas natuurlijk anders dan in een museum, maar de impact die je met kunst kunt verwezenlijken, blijft overal min of meer dezelfde. Waar kunst wordt ingezet kan communicatie heel erg efficiënt zijn. Kunstenaars blijken steeds weer de beste verhalenvertellers, de meest reflectieve visuele verbeelders, de meest directe boodschappers van inhoud. Zelfs en misschien in het bijzonder wanneer die inhoud ook een belangrijke emotionele component heeft.

In het In Flanders Fields Museum werd ook muziek, de als bij uitstek universele taal van de emotie, zowel in de eerste als in de tweede permanente tentoonstelling ruim ingezet. In IFFM#1 was het een opeenvolging van korte muziek- en geluidsfragmenten die een chaotische wereld van oorlog oproep. Voor IFFM#2 componeerde de Britse rockband Tindersticks een lange soundscape, geïnspireerd op de grote gotische ruimte van de Lakenhallen, een melancholische elegische melopee om het verlies van honderdduizenden mensenlevens. Al in de eerste weken na de heropening getuigden de suppoosten: ‘Het is vreemd, maar de sfeer in IFFM#2 werkt rustgevend. Schoolgroepen die in de vorige versie van het museum soms door de gangen denderden en zenuwachtig rondschoten, lijken nu veel rustiger, spreken gedempter, ingetogener, alsof de muziek hen rustig maakt.’ Bandleider Stuart Staples zei over zijn intenties: ‘Het werk is een traag evoluerende soundtrack die de tocht van de bezoeker door de tentoonstelling begeleidt. Het doel was om het geluid van

de lucht in het museum te worden, om nooit te domineren. De reis wordt onderbroken door kleine, intieme ruimtes van reflectie, waar de score poëtischer mocht worden. Omdat gebouwen zeer individueel zijn, en bijna elke ruimte anders resoneert, werd de soundscape in het gebouw zelf afgemixt. Maar ook uitdrukkelijk daarvoor bedacht. Wij vonden dat de museumruimte klonk in de toonaard van F. Het uitgangspunt voor de muziek werd een muzikale cluster van Es, F en fis.' Stuart Staples en Dan McKinna van Tindersticks werkten nauw samen om het werk te componeren. Net als hun collega-kunstenaars in de literatuur of de beeldende kunsten bemiddelen zij perfect in tijd en toon en dus zelfs ook ruimte. Zodoende helpen zij het publiek dat steeds verder van de historische context van deze oorlog verwijderd is, heel erg om alsnog sterk betrokken te raken, op een volgend, vrijwel tijdloos niveau.



KUNST KIEZEN, BELEVEN EN CREËREN

*Marjan Verplancke (Kazerne Dossin) en Frédéric Crahay
(Stichting Auschwitz)*



Taallesje

*Je had 'Auschwitz' nooit kunnen spellen,
als iemand je dat had gevraagd
had de 'sch' nog niet geleerd,
en misschien had je wel 'ou' geschreven
zoals in koud en rouw.
Misschien ook een s achteraan,
zoals de s van sterretje
en de s in Joods.
Je had 'Auschwitz' nooit kunnen spellen,
als iemand je dat had gevraagd,
maar niemand
vroeg je wat.*

Lies Lanckman (17 jaar in 2006)

Kunst spreekt. Piet Chielens heeft het over 'de meest directe boodschappers van de inhoud, de perfecte bemiddelaars in tijd en toon'. Het treurende ouderpaar van Kollwitz, Erwin Mortiers *Godenslaap*, de iconische foto van het door napalm verbrande meisje in

Vietnam, *Todesfuge* van Paul Celan, de *Guernica* van Picasso, de futuristische manifesten van Marinetti ... Artistieke uitingen bezitten de kracht om ons terug te katapulteren naar een op het eerste zicht volstrekt voltooid verleden.

In de kunst worden zowel de verheerlijking van de oorlog als de gevolgen en de wreedheid van de verwoestingen verzinnebeeld. Kunstenaars creëren vanuit hun persoonlijke ervaringen, emoties en idealen, en beïnvloeden op hun beurt de manier waarop wij nu kijken naar die gebeurtenissen of herinneringen. Kunst kan op die manier inzicht bieden in een historische context, een appel doen op onze betrokkenheid en ons aanzetten tot reflectie. In dat opzicht is het inderdaad een krachtig instrument om te werken aan de drie pijlers van herinneringseducatie.

Kunst kiezen

Kunst gebruiken in de lespraktijk start met deze vragen: Welke kunst zullen we kiezen? Welke kunstvorm, welk werk zal de doelgroep aanspreken? Kunst is volstrekt subjectief. Wat de een diep raakt, is voor de ander ontoegankelijk. Kunstbeleving kun je niet opdringen. Top-down kunst aanreiken ('Jullie moeten dit weten over dit werk') zal minder impact hebben dan de doelgroep zelf met voorstellen laten komen ('Voor welke kunstvormen sta jij open? Wat spreekt jou helemaal niet aan? Over welk werk wil jij meer weten?'). Op die manier is het makkelijker om rekening te houden met de behoeften en leerstijlen van het individu. Het kan wel een meerwaarde zijn om het doelpubliek te oriënteren op minder voor de hand liggende kunstvormen (bijvoorbeeld video-art) of stemmen die zelden worden gehoord (bijvoorbeeld Afrikaanse poëzie).

Kunst beleven

Omgaan met kunst is iets wat mensen moeten leren. Het is geen aangeboren talent. Met de nodige aanmoediging leer je de juiste vragen stellen. Je leert dat het niet enkel gaat over het kunstwerk an sich, maar over de relatie tussen het kunstwerk, de context en het publiek. Je leert ook dat er bij kunstbeleving geen 'fout' of 'juist' bestaat, dat je eigen oordeel soms belangrijker is dan regels, dat er veel manieren zijn om de wereld te zien en er betekenis aan te geven, dat kunst iets teweegbrengt dat we niet met woor-

den of cijfers kunnen vatten en dat elke confrontatie met een kunstwerk een ‘open einde’ inhoudt, aldus Elliot Eisner, een van de meest invloedrijke denkers over kunstonderwijs.⁶⁷

Kunst beleven is steeds een evenwichtsoefening tussen onbevangenheid en voorkennis. Onbevangenheid is nodig om te voelen wat het kunstwerk bij je losmaakt zonder dat je gehinderd wordt door bepaalde verwachtingen of vooroordelen. Voorkennis is nodig om het werk in zijn context te kunnen plaatsen. Als bijvoorbeeld je doelpubliek geen enkele kennis heeft over de Belgische koloniale geschiedenis, zullen de songteksten van jonge Belgisch-Afrikaanse artiesten als Baloji of Stefy Rika, erg ontoegankelijk lijken.

Een cyclische benadering geeft ruimte aan onbevangenheid én aan voorkennis. Een eerste open en onbevangen confrontatie met het werk (Wat doet dit met mij? Wat zie of hoor ik erin?) wordt dan gevolgd door een kadering van het werk en van de historische context waarnaar het verwijst (Wie maakte het? In welke context? Is er een boodschap? Welke historische verwijzingen zitten erin? Hoe werd het werk toen en vandaag ontvangen?). Die kennis heeft impact op de tweede confrontatie met het werk (Heeft wat ik nu weet, effect op mijn interpretatie? Kan ik de kunstenaar volgen in de keuzes die hij maakte?).

Kunst creëren

Vijfdejaars Humane Wetenschappen die een installatie maken met honderdvijfenzeventig gipsen handen, als symbool voor de zeventienjarigen die vanuit de Dossinkazerne naar Auschwitz vertrokken; zevendejaars Lastechnieken die ‘Verdraagzaamheid’ vertalen in een sober maar aangrijpend beeldje; een studente die een animatiefilmpje ontwikkelt dat een duidelijke aanklacht is tegen onze omgang met het koloniaal verleden. Nog een stap verder gaan we als de lerenden ook zelf gestimuleerd worden om hun indrukken creatief en artistiek te kanaliseren. Zo’n creatieve opdracht past perfect in het vakoverschrijdend kader van herinneringseducatie. Herinneringseducatie kan dan bijvoorbeeld hand in hand gaan met STEAM-educatie (Science, Technology, Engineering, Arts en Maths).

Artistieke activiteit in de schoolcontext is natuurlijk extra motiverend met een welbepaald doel voor ogen. De jaarlijkse wedstrijd van de Stichting Auschwitz is daarvoor ideaal. Sedert 1995 wordt elk jaar een ander thema uitgeschreven (bijvoorbeeld ‘Vluchten kan niet meer!’, ‘Alles mag in naam van de democratie!’). Terwijl de wedstrijd vroeger een klassieke schrijfwedstrijd was, waarbij talig sterke leerlingen een streepje voor hadden, zijn nu alle expressievormen toegestaan.

Of het nu om een opstel gaat, een collage of een straatproject, de bedoeling is dat leerlingen van de laatste graad secundair onderwijs reflecteren rond onderwerpen als intolerantie, racisme, democratische weerbaarheid of burgerschap. Symbolisch worden alle voorbereidingen afgerond op 27 januari, de Internationale Holocaust-herdenkingsdag. De titel van de wedstrijd is ‘Linken en Herinneren’: naast de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust in herinnering houden, staan ook de linken met hun eigen leefwereld centraal.

Wie de wedstrijd wint, wordt plechtig in de bloemetjes gezet en wordt uitgenodigd voor de jaarlijkse studiereis naar Auschwitz-Birkenau. Voor die leerlingen betekent dit ongetwijfeld een onvergetelijk traject rond herinneringseducatie.

Meer informatie? <http://www.auschwitz.be>

HOOFDSTUK 10.

BEELDEN ALS BRON – WAT HISTORISCHE SCHILDERIJEN, FOTO'S EN FILMS ONS KUNNEN VERTELLEN

Herman Van Goethem

Beelden. Ze zijn overal. Ook in de lessen geschiedenis of in herinneringseducatie kunnen we niet zonder beeldmateriaal. Of het nu allegorische schilderijen, vergeelde foto's of familiefilmpjes zijn, beelden laten ons toe een glimp op te vangen van een wereld zoals die eruitzag in een ver of minder ver verleden. Maar gebruiken we die beelden wel altijd even correct? En is een beeld wel zo betrouwbaar als we denken?

HOE HET NIET MOET: DE AFBEELDING ALS ILLUSTRATIE

Historici hebben uiteraard altijd beseft dat afbeeldingen een bron zijn voor onze kennis van de materiële cultuur. Vazen, kandelaars, tapijten, huizen en straten in de zestiende eeuw, je kunt het allemaal terugvinden op schilderijen en prenten. De dieper gaande analyse van de afbeeldingen zelf is het domein van de kunstgeschiedenis, een discipline die zich, vreemd genoeg, al te los van de geschiedenis heeft ontwikkeld.

In geschiedenis domineren taal en tekst. In elke geschiedenisopleiding ligt de klemtoon sterk op archieven en discoursanalyse. Historici zijn daarom niet goed vertrouwd met afbeeldingen. Ze gebruiken ze vaak als illustratie. Wie de troonsafstand van Keizer Karel (1555) bestudeert, zal bijvoorbeeld moeiteloos beelden als illustratie copy-pasten, zoals het allegorisch schilderij van Frans Francken (thans in de collectie van het KMSKA). Onderaan schilderde Francken moeilijke allegorische taferelen, maar die knip je best weg om je te concentreren op de bovenzijde. Daar zie je de keizer die zijn immense Rijk verdeelt tussen zijn broer Ferdinand en zijn zoon Filips. De bijgaande illustratie geeft weer zoals de uitsnede er bijvoorbeeld uit zou kunnen zien.



Frans Francken II, *Allegorie op de troonsafstand van keizer Karel V te Brussel* (ca. 1630-1640), Rijksmuseum Amsterdam

Of wordt wat we zoeken misschien niet nog duidelijker wanneer we ook links en rechts nog wat wegknippen en de uitsnede reduceren tot het middendeel, met de drie mannen?

Deze werkwijze is besmet door de fotografie zoals die zich sinds de negentiende eeuw heeft ontwikkeld. Je kijkt met een blik die gewend is aan fotografisch vastgelegde gebeurtenissen. De werkwijze is bovendien besmet door de tools die via ICT sinds de jaren 1990 worden aangereikt. We kunnen afbeeldingen naar hartenlust knippen en plakken, uitvergroten, spiegelen en bijwerken. Dat dit een onwetenschappelijke praktijk is, hoeft wellicht geen betoog. Maar hoe moet je dan wel met beelden omgaan?

AFBEELDINGEN ALS VOLWAARDIGE HISTORISCHE BRON

Bij zorgvuldig gebruik zijn afbeeldingen veel meer dan een mogelijke illustratie. Ze zijn een bron, precies zoals teksten dat zijn. Historische teksten worden gelezen in een verband, gesitueerd in een bronnenreeks, geplaatst in een tijds kader, met aandacht voor de identiteit van de auteur in de meest ruime zin. Daarbij staat discoursanalyse centraal, het onderzoeken van tekstuele bronnen op hun politieke lading. Ook het gebruik van een afbeelding vraagt

om een methode die helemaal doordrongen is van historische kritiek. Zoals één document op zich, los van zijn context, zelden bruikbaar is, zo vraagt ook het gebruik van een afbeelding om een zorgvuldige inkadering.

In Vlaanderen was historicus en jezuïet Karel Van Isacker een van de eersten die de afbeelding niet als illustratie, maar ook als historische bron gebruikte. Dat deed hij in zijn veelbesproken *Mijn Land in de Kering* uit 1978. Tegelijk liet Van Isacker in deze nostalgische publicatie zien dat ook afbeeldingen als bronnenmateriaal vanuit een eigen referentie- en denkkader worden gekozen. Of het nu om teksten of om beelden gaat, de omgang met historische bronnen is steeds een delicate oefening. Daarbij zijn minstens drie vragen cruciaal.

Is de afbeelding volledig?

Zoals we een tekst niet verknippen en enkel gedeeltelijk lezen, zo moeten we ook de volledige afbeelding zoeken en gebruiken. Het assembleren van panelen van Jheronimus Bosch of van Frans Hals, ooit in stukken gezaagd en opgedeeld, levert uiteraard een heel ander perspectief op de analyse van het complete schilderij. Uitsneden van foto's of stills uit een film kunnen eveneens problematisch zijn en om de volledige afbeelding vragen.

De zoektocht naar een volledige afbeelding wordt vandaag de dag bijzonder bemoeilijkt door digitale bewerktechnieken. Hoe zag het origineel eruit? Bij bestanden in digitale vorm is het best mogelijk dat de eerdere versie nooit meer kan worden teruggevonden. Bij afbeeldingen in analoge vorm, uit het predigitale tijdperk, geldt de regel dat je zoveel mogelijk moet teruggaan naar de oorspronkelijke drager. Bij foto's is dat dan idealiter het negatief. Maar de tijd is niet meer veraf dat de goegemeente niet meer weet wat met 'negatief' bedoeld wordt ...

Hoe zou de beeldreeks eruit kunnen zien?

Zoals een losse tekst in een ruimer verband thuishoort, zo moet ook de afbeelding in het bredere geheel worden geplaatst. Een volledige film kan laten zien hoezeer de still soms uit zijn context wordt gerukt. Een mooi voorbeeld is wel bijgaande afbeelding – dit is een van de vele uitsneden die in omloop zijn.



Beroemde momentopname van het Sinti-meisje Settela Steinbach. Bron: Acte I van de Westerbork-film (publicatiedatum: 19 mei 1944). Geconfisqueerd oorlogsmateriaal (NIOD)

Jarenlang ging dit kind door voor een onbekend Joods meisje dat vanuit Nederland werd gedeporteerd. De Nederlandse journalist Aad Wagenaar ging op zoek – kan het overigens niet een jongen zijn? – en ontdekte dat de afbeelding geplukt was uit een filmopname van de deportatie vanuit Westerbork, gemaakt op verzoek van de kampcommandant. Na een lange zoektocht kon Wagenaar het kind identificeren als het Sinti-meisje Settela Steinbach.⁶⁸ Daarmee kreeg de deportatie van een bevolkingsgroep die heel weinig aandacht krijgt, eindelijk een gezicht.

Ook bij een losse foto kan de reconstructie van de beeldreeks verhelderend zijn. Het gaat daarbij niet enkel om de vraag wat er nog op het filmrolletje stond. Een foto kan ook worden verduidelijkt als ze in een genrereeks wordt geplaatst. Zo krijgt de foto van een gezin meer betekenis wanneer je het hele fotoalbum hebt. Gezinsfoto's doorheen de tijd geven ook een breder inzicht. Ze laten overigens ook toe de verbinding te leggen met de picturale traditie van schilderijen. Zo is er een continue lijn tussen de familieportretten van een schilder als Cornelis De Vos in de jaren 1620-1630 en familiefoto's rond 1900.

Wat is er afgebeeld?

De volledige afbeelding gesitueerd in een beeldreeks maakt ons al veel wijzer. Maar de ultieme vraag is wel deze: wat zien we? Hoe ouder de afbeeldingen, hoe verder we af staan van de beeldtaal van toen. Hoe moeilijk zijn niet de

vele allegorische schilderijen uit pakweg de zeventiende eeuw? Boeken, artikels en websites geven allerhande informatie over de verborgen en achterliggende betekenis, maar het blijft toch maar de vraag wat daar exact van klopt. Indien precieze informatie van de maker zelf ontbreekt – en dat is bijna altijd het geval – is grote omzichtigheid geboden. Een formulering zoals ‘het zou kunnen dat’ of ‘mogelijk is’ verdient echt wel aanbeveling.

Met de opkomst van fotografie als medium is bovendien een nieuwe illusie ontstaan. We denken dat we ‘de werkelijkheid zien’. Maar de filosofische vraag in welke mate de werkelijkheid kenbaar is, is hier niet aan de orde – *ceci n'est pas une pipe*. Indien in een opname niet geknipt werd – zie hierboven – en indien de foto door de fotograaf gedateerd en getiteld is, hebben we uiteraard heel wat informatie. Zij het wel dat een fractie van één honderste seconde, als snede uit een continuüm, een vertekend beeld kan geven. Denk maar aan de wijze waarop kranten in een negatief artikel over een gekend politicus een foto zoeken waarop zijn toevallige gelaatsuitdrukking aansluit bij de inhoud van het artikel.

Veel moeilijker wordt het als bij een foto of een filmfragment alle verdere informatie ontbreekt. Hoe minder informatie, hoe minder bruikbaar. En zelfs mét informatie blijft het goed uitkijken: is de informatie wel correct? Bij veelgebruikt beeldmateriaal zijn vaak heel wat gegevens te vinden. Die moet je nauwkeurig bestuderen om je op grond daarvan een zo gefundeerd mogelijk oordeel te vormen.

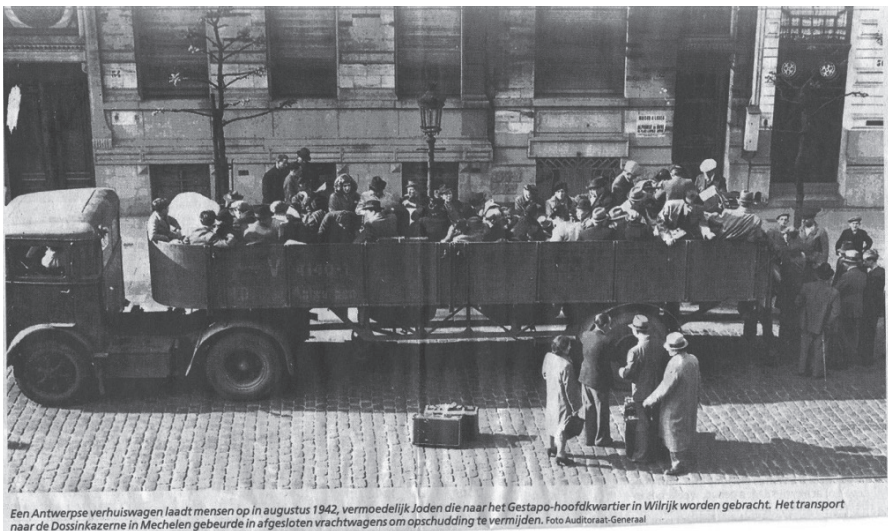
FOTO'S – HET EEUWIGE LEVEN VAN DE FOUTE INTERPRETATIE

Er bestaan nauwelijks of geen foto's van de Jodendeportatie in België. Historicus Lieven Saerens publiceerde in dat verband een foto van een Antwerpse vrachtwagen in een straat die na onderzoek de Plantin en Moretuslei blijkt te zijn. In de open laadruimte van de vrachtwagen zitten veel mensen. Ook staan er personen omheen, waarvan sommigen met bagage. Saerens stelt zich, eerder naar ‘ja’ neigend, de vraag of dit geen foto zou kunnen zijn van een Jodendeportatie. Dat leidde dan bijvoorbeeld tot deze fotolegende in *Gazet van Antwerpen*: ‘Een Antwerpse verhuiswagen laadt mensen op in augustus 1942, vermoedelijk Joden die naar het Gestapo-hoofdkwartier in Wilrijk worden gebracht. Het

transport naar de Dossinkazerne in Mechelen gebeurde in afgesloten vrachtwagens om opschudding te vermijden.’ Hoewel Sacerens zelf aangaf niet te weten wanneer de foto exact genomen is, maakt de krant met de stellige datering ‘augustus 1942’ de hypothese van een Jodenrazzia wel heel erg realistisch.

Gewoon al het formuleren van de hypothese met de foto erbij, volstond dus om de foto in de media te katapulteren als ‘een foto van de Jodendeportatie in Antwerpen’, ondanks de vele open vragen en kanttekeningen. Wie googelt op Afbeeldingen met de zoekterm ‘Deportatie Plantin en Moretuslei’, vindt dadelijk verschillende verwijzingen in deze zin. Het penetrante karakter van internet maakt dat het foute gebruik van deze foto niet meer ongedaan kan worden gemaakt.

Want dit is géén foto van de Jodendeportaties in Antwerpen, vanaf de zomer van 1942. Ze is duidelijk genomen in de winterperiode – kijk maar naar de kale bomen – ergens tussen november en maart. Indien dit een Jodentransport is, dan gaat het om de winter van 1942-1943 of 1943-1944. Over het linkse huis op de foto weten we echter dat het, na leegstand, opnieuw bewoond werd vanaf 11 mei 1942. Een zoon of neef van de vroegere eigenaar gaat er samen met zijn kersverse echtgenote wonen. De foto dateert dus van daarvoor, van een periode waarin er nog geen collectieve aanhoudingen van Joden waren.



Een Antwerpse verhuishagen laadt mensen op in augustus 1942, vermoedelijk Joden die naar het Gestapo-hoofdkwartier in Wilrijk worden gebracht. Het transport naar de Dossinkazerne in Mechelen gebeurde in afgesloten vrachtwagens om opschudding te vermijden. Foto Auditoraat-Generaal

Foto van het ‘vermeende Jodentransport’ in *Gazet Van Antwerpen* (datum publicatie onbekend)

Bovendien ontvangt de Mechelse Dossinkazerne op geen enkel moment in die twee winterjaren een zo'n grote aaneensluitende groep uit Antwerpen met de samenstelling die we op de foto zien (minstens 37 personen, waaronder 16 mannen, 14 vrouwen en 1 kind). Dat blijkt uit de archieven van het Mechelse verzamelkamp.

Naast deze twee op zich al afdoende argumenten zijn er nog twee elementen. De foto is te 'rustig' voor een Jodenrazzia. In die periode gingen aanhoudingen van Joden gepaard met veel geweld. De mensen zaten immers verstopt en werden opgepakt na verklikking en klopjacht. Maar op de foto ziet het er allesbehalve gewelddadig uit.

Bovendien is er het gegeven van de open vrachtwagen. Indien getuigen over het transport naar de Dossinkazerne in Mechelen op dat detail ingaan, dan maken ze steeds melding van gesloten vrachtwagens, nooit over open vrachtwagens.

Kortom, dit is geen foto van Jodenrazzia's. We zullen misschien wel nooit weten wat op de foto staat. Kan het bijvoorbeeld niet om vrijwillige arbeiders naar Duitsland gaan? Dan zou het een foto uit de periode november 1941 – maart 1942 kunnen zijn. Maar dan zitten we in een heel andere context en gaat het niet om slachtoffers van de nazibezetting.

FILMS – WAAR LIGT DE GRENS MET FICTIE?

In het omgaan met geschiedenis en herinnering nemen de Eerste en de Tweede Wereldoorlog een belangrijke plaats in. Hoewel heel veel films zijn ingebed in een historiserende context (bijvoorbeeld *The French Lieutenant's Woman*) of gaan over een historische gebeurtenis (bijvoorbeeld *Der Untergang*) blijft wel duidelijk dat wat we zien, geacteerd is en globaal genomen ook tot het domein van de fictie behoort. Natuurlijk zijn bepaalde evenementen ook reëel gebeurd en zijn dialogen soms woordelijk wat ook echt werd gezegd (zoals in *The King's Speech*). Zulke films zijn zeker bruikbaar om bijvoorbeeld een tijdsperiode te evoceren. Toch blijft het anderzijds belangrijk om het fictieve karakter goed in te schatten. Wie *Der Untergang* in een geschiedenisles wil tonen, moet toch weten dat Adolf Hitler en Eva Braun de laatste weken nauwelijks in de bunker doorbrachten, maar in een nabije burgerwoning verbleven. Interessant is ook dat Rochus Misch, de lijfwacht van Hitler en een van

de overlevenden uit de bunker, de film een ‘operetteachtige tragedie’ vond,⁶⁹ die in niets lijkt op wat het was.

En dan zijn er de historische documentaires. Daar is het soms erg moeilijk om het narratieve door goed beeldmateriaal te ondersteunen. Zo is er nauwelijks iets om de Jodenvervolgingen in België in beeld te brengen. Hugues Lanneau en Willy Perelsztejn maakten met *Modus Operandi* in 2007 nochtans een erg sterke documentaire waarbij ze onder meer door een nachtelijk schaduwspel op gevels de dramatische gebeurtenissen in de Antwerpse straten suggereren. De kijker ziet duidelijk dat het om scenografie gaat. Wat echter te denken wanneer bij uitleg over de Jodenrazzia’s een filmsequentie van een niet-Joodse razzia elders in bezet gebied wordt geplaatst? Wordt het filmfragment dan niet louter als illustratie (zie hierboven) gebruikt, buiten de correcte context om? In *Modus Operandi* zit verder ook een nagespeelde scène, waarbij een Antwerpse loketbeambte identiteitskaarten met JOOD bestempelt. In deze verbluffende, haast perfecte setting, wordt subtiel de oude zwart-witfilm nagebootst. Zowat elke kijker moet geloven dat het hier om een authentieke opname gaat. Alleen de voornamen op de identiteitskaarten zijn te modern om waar te zijn. (Hopelijk maakten Lanneau en Perelsztejn deze fout bewust?)

De recente tendens om bepaalde scènes te laten acteren duikt ook op in documentaires van grote productiehuisen, zoals de BBC, waarbij ‘bodies’ bijvoorbeeld een Hitler of Churchill moeten verbeelden. Je krijgt ze niet volledig te zien, ze zijn enkel suggestief. Dit is minder verregaand dan wat Lanneau en Perelsztejn deden, maar is het niet denkbaar dat men weldra ook heel goede dubbelgangers zoeken zal? Waarom dan niet meteen scènes uit *Der Untergang*, met de briljante vertolking van Bruno Ganz als Hitler, inlassen in zulke documentaire?

Het moge duidelijk zijn dat het ‘overdoen van historische gebeurtenissen’ zonder dit duidelijk aan te geven, een problematisch gegeven is voor wie correct met historische beelden wil omgaan. Dit is symptomatisch voor een tijdperk waarin het beeld steeds meer de wereld gaat beheersen. In de romanliteratuur is de grens tussen fictie en realiteit al vaak dun. De historische documentaires gaan blijkbaar dezelfde weg op als die romanliteratuur.

Het is meer dan ooit een uitdaging om op correcte wijze met beelden om te gaan. Want er is meer dan een virtuele wereld alleen.



BEELDEN ANDERS BEKEKEN

Laure Van Hoecke (Mediawijs)

Beelden zijn alomtegenwoordig: ze brengen informatie over, ondersteunen woorden, onderlijnen een gevoel ... Daarnaast zijn er ook steeds meer mogelijkheden om zelf beelden te creëren. Foto's en zelfs video's produceren is iets wat jongeren bijna dagelijks doen.⁷⁰ Dit geldt echter niet voor het analyseren en evalueren van het beeldmateriaal waarmee ze worden overstelpt. We zijn, met andere woorden, behendig in het gebruik van media, maar minder sterk in het begrijpen ervan.⁷¹ Nochtans maken journalisten en reportagemakers verstreckende keuzes om hun boodschap over te brengen.

De online databank 'Het Archief voor Onderwijs', bevat een schat aan audiovisueel materiaal dat de openbare en regionale omroepen en diverse cultuur- en erfgoedinstellingen ter beschikking stellen aan het onderwijs.⁷² Mediawijs (Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid) en VIAA (Vlaams Instituut voor Archivering) willen leerkrachten stimuleren om dat beeldmateriaal niet enkel illustratief te gebruiken, maar ook samen met hun leerlingen kritisch te benaderen. Daarom ontwikkelden zij de interactieve video 'Beelden Anders Bekeken'. Deze video licht vijf verschillende audiovisuele fragmenten uit Het Archief voor Onderwijs kritisch door aan de hand van zes bouwstenen:

1. **Wat?** Wat zie je? Wat hoor je? Is er misschien iets bijzonders te zien of te horen op de achtergrond?
2. **Wie?** Weet je wie de video heeft gemaakt? Is het een betrouwbare bron? Voor wie is deze video bedoeld? Op welke manier houdt de videomaker rekening met zijn doelpubliek?
3. **Waar?** Waar zijn de beelden opgenomen? Zou je de beelden anders bekijken indien ze in een ander land gefilmd zijn?
4. **Wanneer?** Wanneer zijn de beelden opgenomen? Beelden van vijftig jaar geleden kun je best in die tijdsgeest situeren. Maar ook de actualiteit of trends bepalen vaak de bril waardoor een videomaker kijkt.
5. **Hoe?** Op welke manier wordt een mening of een bevolkingsgroep in beeld gebracht? Welk format gebruikt de maker? Hoe werden de beelden gemonteerd in functie van het verhaal? Werden de beelden achteraf bewerkt? Welk effect heeft dit?

-
6. **Waarom?** Alle vragen komen samen in de waarom-vraag. Want elke video is het resultaat van keuzes. Wat is de intentie van de maker? Waarom gebruikt de maker een bepaald format of een bepaalde techniek? En welke boodschap wil de maker hiermee overbrengen aan de kijker?

Leerkrachten doorlopen de beeldfragmenten om de toepassing van de zes bouwstenen in de vingers te krijgen. Vervolgens kunnen ze de bouwstenen zelf toepassen op interessante beeldfragmenten uit ‘Het Archief voor Onderwijs’ of op andere (historische) beelden die aansluiten bij hun vakgebied.

Zoals Herman Van Goethem aangeeft, is het meer dan ooit een uitdaging om correct met beelden om te gaan. Onderwijs moet jongeren de nodige handvatten aanreiken om beelden van vroeger en nu te analyseren en correct te interpreteren. De tool Beelden Anders Bekeken helpt leerkrachten en leerlingen de wereld van vandaag en morgen te begrijpen en er actief aan deel te nemen.

Meer informatie? <https://mediawijs.belandersbekeken>

HOOFDSTUK 11.

OORLOG EN GENOCIDE IN HET STRIPVERHAAL – MOGELIJKHEDEN EN BEGRENZINGEN VAN EEN VISUEEL MEDIUM

*Kees Ribbens en Simon Schepers,
met medewerking van Katja Grosse-Sommer en Danny Tatlow*

Tussen 1986 en 1991 publiceerde stripmaker Art Spiegelman zijn tweedelig stripwerk *Maus* en dit markeerde het zichtbare begin van een nieuw historiografisch genre, namelijk beeldverhalen over de Holocaust.⁷³ Meer nog, het was namelijk een van de eerste keren dat een genocide op die manier in beeld gebracht werd. Na *Maus* volgden er vele andere comics en graphic novels over de Jodenvervolgung tijdens de Tweede Wereldoorlog en later werden verschillende pogingen ondernomen om herinneringen aan andere genociden (bijvoorbeeld Cambodja, Rwanda, Bosnië) in de vorm van een beeldverhaal uit te brengen. Sommige publicaties waren historisch correct en werden gretig opgepikt in het onderwijs. Andere waren veeleer fictief en/of minder smaakvol, waardoor het genre danig op de proef gesteld werd en tot op de dag van vandaag sterke voor- en tegenstanders kent.

Historici, stripliefhebbers, leerkrachten en jongeren kennen het medium van het Nederlandstalige beeldverhaal door klassiekers als *Van nul tot nu*, *De Ontdekking* en *De Zoektocht*. Ook internationaal werk van Art Spiegelman of Joe Sacco kan rekenen op een breed publiek. Met de popularisering van het genre groeide ook de diversiteit, maar zware en complexe thema's, zoals oorlog en genocide, laten zich niet eenvoudig populariseren. Dat dit in sommige gevallen toch goed gelukt is, komt mede door de artistieke integriteit en het zorgvuldig gebruik van historisch bronnenmateriaal.

In wat volgt verkennen we de reikwijdte van het genre van stripverhalen en graphic novels over oorlog en genocide. We maken hierbij een onderscheid tussen stripverhalen als historische bronnen of als secundaire literatuur. Hier-

bij zoeken we steeds een antwoord op de vraag hoe je dergelijke strips kunt inzetten als lesmateriaal over oorlog en genocide; dit als aanvulling op reguliere literatuur en andere vormen van documentatie in het kader van herinnerings-educatie. Kan beeldtaal in de vorm van comics onder andere bijdragen aan een beter historisch inzicht, bijvoorbeeld in de Holocaust? Heeft het beeldverhaal, met andere woorden, een didactische meerwaarde of blijft het – zoals de tegenstanders eerder veronderstellen – een ‘kinderlijk’ medium, met weinig aandacht voor de complexiteit van traumatische historische gebeurtenissen? Dit laatste roept dan weer de vraag op in hoeverre stripverhalen überhaupt historisch accuraat kunnen zijn. Maar is dit per definitie een groot probleem? Daarnaast is er een belangrijke ethische vraag die we moeten durven stellen: wordt het eigenlijk geoorloofd geacht dat we het leed van de vele slachtoffers van oorlogen en genociden fictionaliseren in de vorm van stripverhalen? Deze vraag houdt ook veel filmmakers bezig.

STRIPVERHALEN ALS HISTORISCH BRONNENMATERIAAL

Sporen van een donker verleden

Op 7 maart 2016 werd via de Nederlandse krant *NRC Handelsblad* een historische vondst wereldkundig gemaakt. De inmiddels 97-jarige Emanuel Joëls bleek tijdens de Tweede Wereldoorlog enkele stripverhalen te hebben gemaakt terwijl hij als vervolgd Joodse jongeman in onderduik zat in Apeldoorn. Joëls maakte deze beeldverhalen voor zijn verloofde Hetty van Son die noodgedwongen Amsterdam had verlaten en, gescheiden van haar geliefde, ook was ondergedoken. Bij wijze van feuilleton schreef en tekende Joëls de stripverhalen om zijn verveling te bestrijden. De verhalen werden per brief naar zijn Hetty gesmokkeld en ze verbeeldde de fantasievolle avonturen van een mannetje van ijzerdraad, Dompie Stompie IJzerdraad.

Je kunt jezelf afvragen of het hier om een genocidestrip gaat of niet. Er zijn twee manieren om deze vraag te beantwoorden. Het eerste antwoord is een eenvoudig nee. De beeldverhalen in kwestie handelen namelijk niet over de Holocaust en gaan niet expliciet in op de discriminatie, de vervolging en de verdere gevolgen van de antisemitische naziterreur. Evenmin hebben deze stripverhalen de intentie om getuigenis af te leggen van datgene waaraan de jonge Joëls en zijn geloofsgenoten destijds werden blootgesteld. Maar er is

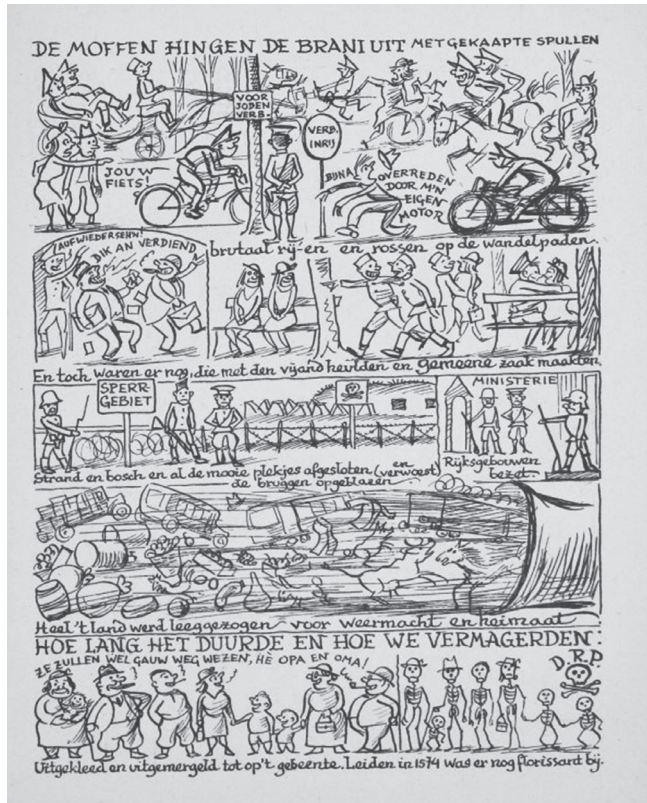
evenzeer een ander, volstrekt tegenovergesteld antwoord mogelijk. Ja, deze beeldverhalen van Emanuel Joëls zijn zeer zeker genocidestrips. Hun totstandkoming is immers niet los te zien van de donkere omstandigheden die de maker ertoe brachten om zich op deze wijze te uiten (deze gebeurtenissen markeerden, bewust en onbewust, het leven van de toenmalige boodschappers, de schrijvers en tekenaars). Ook een stripverhaal, gemaakt in het oog van de storm, dat beoogt een fictieve schets te bieden van een denkbeeldig leven in kalm weer, blijft tot op zekere hoogte een product van die storm. Met terugwerkende kracht kunnen we dergelijke uitingen nauwelijks anders lezen dan als sporen van de Holocaust.

Ontwikkeling van historisch besef

In de jaren 1930 waren stripverhalen duidelijk aan een opmars bezig, maar dat fenomeen liet zich eigenlijk pas achteraf duidelijk ontwaren. Het woord ‘stripverhaal’ bestond nog niet en de term ‘beeldroman’ zou pas na de Tweede Wereldoorlog, met name in Nederland, breed ingang vinden. Bovendien waren de eerste stripverhaaltjes vooral gericht op een publiek van kinderen en werden ze sterk gekenmerkt door humor, avontuur en moralistische boodschappen. De karakters in de strip konden zowel mensen als dieren zijn (denk maar aan de Amerikaanse Mickey Mouse en de Britse Rupert Bear) en dat geeft al aan dat het uitbeelden van de werkelijkheid op een min of meer journalistieke wijze – laat staan van de werkelijkheid van opkomende autoritaire regimes en bewegingen in binnen- en vooral buitenland – doorgaans geen primaire doelstelling was voor de makers.

Onder de nazi's tijdens de Tweede Wereldoorlog was de publicatie van strips in West-Europa heel beperkt. Dit kwam onder meer door gebrek aan papier en de importbeperkingen in de bezette gebieden. Toch werden tijdens en kort na de Tweede Wereldoorlog een aantal comics gemaakt die het leven onder de bezetting weergaven. Een Nederlands voorbeeld hiervan is de publicatie van karikaturen door Anton van der Valk die bekendheid verwierf onder het pseudoniem Ton van Tast. Begin jaren 1920 begon deze tekenaar in het weekblad *Haagsche Post*, een concurrent van *De Groene Amsterdammer*, geregeld zijn komisch getoonzette visie op actuele gebeurtenissen en ontwikkelingen te visualiseren in korte anekdotische stripverhalen, getiteld *De daverende dingen dezer dagen*. Van der Valk wist de oorlogsprikelen te doorstaan en bleef zijn min of meer journalistieke tekenwerk trouw. Dat bleek kort na de bevrijding

toen hij zijn werk in 1945 ook in boekvorm uitgaaf in een tweedelige terugblik op de bezettingsgeschiedenis van Nederland; als humoristische boekstaving van het leven tijdens de bezetting.



Ton van Tast, *Ons Land Uit Lijden Ontzet* (1945) © Kompas, Den Haag, 1945

Maar wanneer je door de beide boekjes bladert, kom je slechts een enkele zeer bescheiden verwijzing naar de Jodenvervolging tegen. Dat mag verbaazingwekkend heten voor wie zich rekenschap geeft van de omvang van deze genocide. De overgrote meerderheid van de Joodse bevolking die in mei 1940 in Nederland woonde, had de oorlog niet overleefd. Ongeveer de helft van alle dodelijke oorlogsslachtoffers uit Nederland was Joods, een disproportioneel groot aantal van de getroffen. Maar dat gegeven leek slechts zeer langzaam door te dringen in bredere kring; het overige bezettingsleed waarmee men zich identificeerde kreeg beduidend meer aandacht. Dat gold niet alleen voor de getekende weergave door Ton van Tast; ook elders in de Nederlandse samenleving was weinig aandacht voor het lot van de Joden. In zoverre kan

raadpleging van dergelijke stripverhalen leerzaam zijn om met hedendaags perspectief een blik te werpen op de toenmalige collectieve beleving, op het beperkte historisch besef van de eerste naoorlogse periode.

Geen exacte weergave van het verleden

Hoewel beeldverhalen zoals die van Emanuel Joëls en Ton van Tast een opmerkelijk inzicht bieden in de leefwereld van hun auteurs alsook in hun respectievelijke historische ‘realiteiten’ (de vroege jaren 1940 in Nederland vanuit het standpunt van een Joodse onderduiker of een omstander), kun je deze stripverhalen niet zien als een directe spiegel van het verleden. Plaats de verhalen van Joëls en Van Tast naast elkaar en je ontdekt niet hoe de oorlog werkelijk was, maar wel hoe elk van hen deze oorlog beleefde. Je dient deze werken daarom als een historische bron te benaderen; een bron die in een bepaalde situatie en met een bepaald doel gemaakt is. Wanneer je kennis wilt vergaren over het verleden (in dit geval de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust), is het raadzaam een beroep te doen op gedegen historisch onderzoek, waarbij je leerlingen confronteert met diverse bronnen die je vervolgens met elkaar vergelijkt. Zo krijg je een genuanceerder beeld over de gegeven historische context. Wat dat betreft kunnen stripverhalen als historisch bronnenmateriaal een enorme meerwaarde bieden wanneer je ze in een vergelijkend perspectief plaatst en op die manier verschillende stemmen aan het woord laat.

STRIPVERHALEN ALS SECUNDAIRE LITERATUUR

De aantrekkingskracht van het heldhaftig verleden (jaren 1950-1980)

Na de Tweede Wereldoorlog leek er op stripgebied aanvankelijk een zekere oorlogsmoeheid op te treden. Veel Amerikaanse comic books met imposante oplagecijfers, die tot 1945 gespecialiseerd waren in het verbeelden van heldhaftige krijgsverrichtingen op slagvelden in Europa, Azië en de Pacific, legden na de wapenstilstanden van Duitsland en Japan het loodje. Maar in de loop van de jaren 1950 leek er een kentering op te treden. Er verschenen nieuwe stripboeken en stripverhalen die juist niet de actuele conflicten uit de sfeer van de Koude Oorlog centraal stelden maar die, vooral ook in West-Europa, doelbewust terugblikten op het recente verleden, op de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog, een gebeurtenis die blijkbaar een zekere aantrekkingskracht uitoefende.

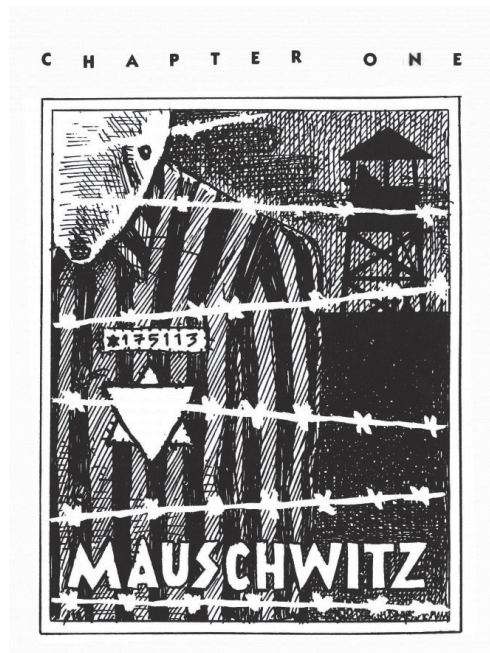
Erg ver lag de Tweede Wereldoorlog nog niet achter ons, maar zo te zien was het verleden toch voldoende op afstand om er vrij onbekommerd spannende stripverhalen en niet minder spannende speelfilms en romans op te baseren. De focus lag bovenal op de militaire aspecten, op kameraadschap van soldaten, op gewelddadige confrontaties en op heldhaftige verschijningsvormen van mannelijkheid. Burgers waren daarin hooguit marginale verschijningen; vrouwen vervulden in deze populaire beeldvorming slechts bij wijze van uitzondering een rol. En Joden, Roma en Sinti? Waren zij te vinden in de vele oorlogstrips die tussen 1950 en 1980 verschenen? Het antwoord daarop is simpel: nauwelijks! Vanuit een hedendaags standpunt kun je dit zeker en vast vreemd vinden, want waarom kreeg het leed van deze slachtoffergroepen zo weinig aandacht na de oorlog? Ook hier zie je dat stripverhalen een interessante aanzet kunnen bieden om vanuit de populaire cultuur inzicht te krijgen in de evolutie van de collectieve beleving van naoorlogse samenlevingen.

Popularisering van graphic novels over de Holocaust (jaren 1980-2000)

Toen de Amerikaanse tekenaar Art Spiegelman vanaf de jaren 1970 aan de slag ging met voorstudies van wat uiteindelijk zou uitmonden in zijn tweedelige klassieker *Maus*, was hij een van de eerste stripmakers die de Holocaust centraal stelde, zeker in de vorm van een stripboek dat primair voor volwassen lezers was bedoeld. Voor het eerst kwam het grote publiek via stripverhalen in aanraking met de lotgevallen van individuele, Poolse Joden tijdens de Tweede Wereldoorlog. Maar datzelfde publiek werd inmiddels ook aanmerkelijk ontvankelijker voor de geschiedenis van de Holocaust. Het Eichmann-proces in Jeruzalem in de jaren 1960 en de in veel westerse landen vertoonde Amerikaanse tv-serie *Holocaust* van eind jaren 1970 (met onder meer Meryl Streep) hadden daaraan bijgedragen.

Met de publicatie van *Maus* in de jaren 1980 groeide het besef dat stripverhalen ook een serieus narratief konden bevatten. Dat stripverhaal was bijvoorbeeld de eerste graphic novel (een term die bovenal geldt als aanduiding voor serieuzere strips die – anders dan ‘novel’ suggereert – niet noodzakelijkerwijs tot het domein van fictie behoren) die een Pulitzer Prize won. *Maus* combineert een innovatief gebruik van beeldtaal met de aangrijpende geschiedenis van Spiegelmans familie tijdens de Holocaust. Toch was Spiegelmans pionierswerk niet geheel nieuw. Er waren al eerder stripverhalen over de Holocaust verschenen, al hadden die zeker niet steeds de aansprekende literaire en esthetische kwaliteiten die *Maus* in zich verenigde. Amerikanen sneden in

de jaren 1950 al de thematiek aan door bijvoorbeeld het perspectief van een voormalig kampcommandant te schetsen. En stripmakers in respectievelijk Spanje, Japan, Groot-Brittannië en de Filipijnen beeldden al in de jaren 1960 en 1970 het leven van Anne Frank uit in stripvorm. Maar het waren vaak korte verhalen, niet altijd even sophisticated in beeld gebracht en die, anders dan *Maus*, ook niet in tientallen talen werden gepubliceerd. Een groot deel van de twintigste-eeuwse stripproductie bevindt zich nog altijd onder onze culturele radar. Bekende stripreeksen als *Kuifje* of *Asterix* mogen dan voortdurend integraal worden herdrukt en zijn inmiddels tot in detail bestudeerd, maar heel veel andere strips, en zeker historische strips over oorlog en genocide, genieten slechts bekendheid in relatief kleine kring van ingewijde verzamelaars en overige nieuwsgierigen.



Art Spiegelman (1986). *The Complete Maus* (p. 169). © Penguin Books Limited, 2003

Is dat erg? Is deze relatieve onbekendheid met een groot deel van het westerse en niet-westerse stripvergoed problematisch? Ja en nee. Nee, het is niet meteen een ramp omdat strips vaak spelen met redelijk voorspelbare visuele en narratieve clichés en sjablonen – en dat maakt dat er veel inhoudelijke overlap zal bestaan. Maar anderzijds is die onbekendheid wel degelijk problematisch. We weten daardoor immers niet waar en wanneer stripmakers de grenzen hebben

opgezocht – of verlegd – van gangbare verbeeldingen van oorlog en soms ook van genocide. Bovendien weten we ook nog weinig over de impact die het lezen van stripverhalen heeft, zeker waar het gaat om het lezen van strips door jongeren in hun vormende jaren. Meer aandacht voor historische stripverhalen is dus geen overbodige luxe.

Toenemende aandacht voor andere genociden (vanaf het jaar 2000)

Inmiddels verkeren we in een situatie waarin stripverhalen steeds serieuzer worden genomen door lezers, uitgevers, recensenten en zeker ook door makers. En daarnaast ook door leerkrachten en musea en andere erfgoedinstellingen. De rijkdom aan gevarieerde en vaker ook genuanceerde verbeeldingen van het verleden, ook van het dramatische en meer recente verleden, is toegenomen. Steeds meer genociden kennen een of meer vertolkingen in stripvorm. Na de Holocaust zijn ook de recentere genociden in Cambodja, Rwanda en Bosnië gedocumenteerd door stripmakers uit deze landen of door stripauteurs van elders die zich tot op zekere hoogte identificeerden met deze meer dan pijnlijke geschiedenissen. Comics en graphic novels over genocide worden overal ter wereld in het onderwijs en daarbuiten gelezen, om te leren over de geschiedenis. Beeldverhalen worden gebruikt in verzoeningsprocessen en dragen bij aan het gemeenschappelijk narratief.

De recente herdenkingen van de Armeense genocide in 1915 hebben daarnaast duidelijk gemaakt dat ook eerdere volkerenmoorden in toenemende mate op eigentijdse manieren verbeeld worden, niet alleen in exposities, monumenten en speelfilms, maar evenzeer in stripverhalen. Die comics verschijnen vooral in gedrukte vorm op papier, maar ook het digitale fenomeen van de webcomic schrikt er niet voor terug om het pijnlijke verleden in beeld te brengen. In sommige gevallen bestaan dergelijke internetstrips zowel uit losse getekende kaders als uit fragmenten met animatie, bewegend beeld. Dat herinnert de lezer of kijker enerzijds aan de raakvlakken tussen strip en tekenfilm en anderzijds ook aan het raakvlak tussen karikatuur en stripverhaal.

SPANNINGSVELDEN BINNEN HET GENRE VAN STRIPVERHALEN

Daderperspectief

In het huidige corpus van comics en graphic novels over oorlog en genocide

ontbreekt nog merendeels het perspectief van de dader door auteurs met een dadergeschiedenis of door auteurs voor wie ouderschap een onderdeel is van hun eigen of nationale geschiedenis. Sommige comics zoals *Deogratias* van de Belg Jean-Philippe Stassen vertellen over de genocide in Rwanda vanuit het daderperspectief, maar verhalen hierover met een afstandelijke blik. De auteurs worden zo niet persoonlijk geïmpliceerd in het gefictionaliseerde verhaal. Hoewel steeds meer comics en graphic novels een genuanceerd beeld geven van ouders, waarbij zij niet enkel als boeven en schurken worden afgebeeld (en er dus aandacht is voor de menselijke dilemma's van de personages), is het daderperspectief nog steeds ondervertegenwoordigd in het genre.

Esthetiek en ethiek

Het spanningsveld tussen esthetiek en ethiek is duidelijk voelbaar bij de weergave van oorlog en genocide in comics en graphic novels. Een artistieke benadering van bijvoorbeeld een genocide leidt tot discussie over de vraag of in wezen niet te bevatten gebeurtenissen, zoals genocide, überhaupt wel geschikt zijn voor het genre van comics en graphic novels en of er ethische grenzen zijn aan de esthetische weergave hiervan. Het feit dat aan het genre een 'kinderlijk' imago kleeft, doet de vraag rijzen of het wel geschikt is voor de grafische weergave van zoiets gruwelijks als een genocide. Dit kinderlijke imago, waarbij beeld belangrijker is dan tekst, maakt dat het beperkt geschikt wordt bevonden voor serieuze onderwerpen en bepaalt nog altijd hoe er gedacht wordt over de weergave van genocide in comics en graphic novels.

Humor

Comics en graphic novels over oorlog en genocide confronteren ons met de grenzen van het genre. Kan een genocide bijvoorbeeld ooit 'grappig' worden (zoals de term 'comic' suggereert)? Of kan er sprake zijn van humor en satire, zoals in het genre gebruikelijk is? Andere verhalen uit de geschiedenis zijn wel in stripvorm uitgegeven, waarbij ruimte was voor humor en vermaak. En het is de vraag of dit ook mogelijk is wanneer er over massamoord en genocide verteld wordt. Nemen we de Holocaust als voorbeeld. De geschiedenis van de Jodenvervolging tijdens de Tweede Wereldoorlog ligt nog vers in het collectieve geheugen. Dit maakt dat de herinnering aan deze genocide een grote emotionele en symbolische waarde heeft. De associatie met artistieke en entertainment wordt door velen als ongepast gezien. Het stripverhaal *Hitler = SS* zoekt bijvoorbeeld de grens op tussen wat satire zou kunnen zijn, maar zou even goed als diep grievend en zelfs als antisemitisch opgevat kunnen worden.

Daarom moeten we ons steeds afvragen wat de mogelijkheden en beperkingen zijn van de weergave van genociden in comics en graphic novels. Kan humor ooit een gepaste reactie zijn op genocide? Wat zijn de ethische grenzen die in de kunst verkend mogen worden? Ten slotte moet steeds goed onderzocht worden wat de impact is van grafische verhalen op lezers die steeds meer vertrouwd raken met de visuele weergave van zulke tragische historische gebeurtenissen. Dergelijke vragen kunnen de basis vormen voor een debat in de klas rond de representatie van oorlog en genocide in stripverhalen en andere vormen van populaire cultuur zoals films en televisiereeksen.

TOT SLOT: EEN GESCHIKT MIDDEL VOOR HET ONDERWIJS?

Vergelijken is de boodschap!

Het toenemend aantal genocidestrips – waarvan slechts een bescheiden aandeel in het Nederlands wordt uitgebracht – leent zich steeds vaker voor educatieve doeleinden. Soms is dat een expliciet oogmerk van de makers en zijn de uitgaven voorzien van gedegen onderwijsmateriaal en achtergronddocumentatie. In andere gevallen is eerder sprake van een zeer persoonlijke benadering of een ronduit selectieve weergave van feitelijke gebeurtenissen. In dat geval kan een vergelijking tussen meerdere stripverhalen, en vermoedelijk dus ook meerdere perspectieven, leerzaam en verhelderend zijn. Het leggen van verbanden tussen tekst en beeld, binnen één verhaal of binnen het bestek van meerdere verhalen, is en blijft het wezenlijke element in het lezen en bestuderen van stripverhalen. Stripverhalen over oorlog en genocide weerspiegelen niet alleen de historische gebeurtenissen die daaraan ten grondslag liggen, maar evenzeer de context waarin deze verbeeldingen geproduceerd en geïnterpreteerd werden en worden.

Impact van het lezen van stripverhalen?

Tegenstanders van het medium stellen zich vragen bij de artistieke weergave van de geschiedenis omdat dit volgens hen nooit helemaal historisch accuraat zal zijn. Maar in hoeverre is dat een probleem? Het debat rond dit onderwerp wordt gevormd door vragen over artistieke vrijheid en over grenzen aan de weergave van gruwelijkheden. Auteurs maken hier verschillende keuzes. In de Amerikaanse serie *Magneto* van Marvel geeft de auteur de grenzen of misschien zelfs de onmogelijkheden van de weergave van de Holocaust in een visueel medium aan door de tekeningen te vervangen door zwarte vlakken,

wanneer hij het over het werk van het *Sonderkommando* in Auschwitz-Birkenau vertelt. Het Poolse *Episodes from Auschwitz*, gemaakt voor educatieve doeleinden, roept de vraag op of het verbeelden van deze gebeurtenissen überhaupt geschikt blijkt in een onderwijscontext. Voorstanders van dergelijke stripverhalen zijn doorgaans van mening dat het gebruik van comics en graphic novels op scholen bijdraagt aan historische kennis en daarmee de kans biedt de tragische gebeurtenissen beter te begrijpen, maar er bestaat jammer genoeg weinig onderzoek naar de werkelijke impact van het medium.



HOLOCAUST – DE ZOEKTOCHT

De Zoektocht (in veel landen vertaald uitgegeven) is een educatief stripverhaal. Het fictieve verhaal is bedoeld om kinderen vanaf tien jaar te leren over de geschiedenis van de Holocaust. De makers – tekenaar Eric Heuvel (opgeleid als leerkracht geschiedenis) en het Anne Frank Huis – wilden verschillende aspecten van de Tweede Wereldoorlog en de Jodenvervolging inzichtelijk maken waarbij het beeldverhaal de geschiedenis dichterbij de beleavingswereld van jongeren moest brengen. De makers kozen ervoor om meer de suggestie van geweld weer te geven dan het geweld zelf – denk aan de discussies over de (on)mogelijkheid van een artistieke weergave van oorlog en genocide in comics en graphic novels.

Naar verschillende details, bijvoorbeeld met betrekking tot de uniformen en het wapentuig van de nazi's of *Einsatzgruppen*, is veel onderzoek gedaan. Ook wilde de auteur door middel van verschillende tekstballonnen en gedachtewolkjes een genuanceerder beeld bieden van de motieven en de 'rechtvaardigingen' van de daders van de Holocaust. Op de afbeelding zie je een detail uit *De Zoektocht* dat dit treffend illustreert. Bovendien geeft dit fragment duidelijk weer hoe de auteur erin slaagt om de moord op de Joden zichtbaar te maken zonder gebruik te maken van een grafische weergave van de moord of de lijken zelf. Een massa-executie in de bossen van Polen wordt niet expliciet in beeld gebracht, maar wel door het afbeelden van enkele soldaten, geweer bij de hand naast een stapel kleren bij een put in de grond. Op de prentjes daarvoor stond een groep mensen nog angstig hun lot af te wachten ...



E. Heuvel, R. van der Rol en L. Schippers (2007). *De Zoektocht* (p. 40). © Scenario Anne Frank Stichting © Tekeningen Eric Heuvel



RWANDESE GENOCIDE – 100 DAYS: IN THE LAND OF THE THOUSAND HILLS

De voorstelling van de Rwandese genocide in comics en graphic novels is erg gevarieerd. Net zoals bij de literatuur over de Holocaust is er een focus op het geheugen en een mix van verschillende genres en benaderingen. Dit zorgt voor een unieke manier van verhalen vertellen. Auteurs die zelf overlevende zijn hebben comics en graphic novels over de Rwandese genocide gemaakt die een breed scala van perspectieven bestrijken – van Hutu en Tutsi, daders en slachtoffers tot Franse en Belgische omstanders. Graphic novels over Rwanda worden ook gebruikt voor educatieve doeleinden en zijn een niet onbelangrijk onderdeel geworden van *transitional justice* door het ICTR en de Rwandese RPF-regering om zo het idee van een nieuw en verenigd Rwanda te illustreren.



ICTR & M.N. Kinuthia (2011). *100 Days: In The Land of the Thousand Hills* (p. 52). © ICTR, 2011



SREBRENICA – FAX FROM SARAJEVO: A STORY OF SURVIVAL

Het werk van Joe Sacco en Joe Kubert over de Bosnische oorlog en het bloedbad in Srebrenica in 1995 (de enclave onder toezicht van de Verenigde Naties, waar ruim achtduizend Bosnische moslims vermoord werden), heeft aangetoond dat het effectief kan zijn om een journalistiek perspectief en een reportagestructuur te gebruiken binnen het genre van comics en graphic novels. Sacco gebruikte bijvoorbeeld mondelinge getuigenissen en interviews en combineerde deze met persoonlijke verhalen. Zo creëerde hij een informatief non-fictie narratief wat zorgde voor het perspectief van een ooggetuige in het conflict. Veel van de recent gepubliceerde graphic novels illustreren het falen van de gedachte ‘nooit meer’ en maken vergelijkingen met de Holocaust, terwijl andere de nadruk leggen op minder bekende kenmerken zoals verkrachtingen van Bosnische moslimvrouwen door Servische troepen. Familiegeshiedenissen van ontberingen en overleven krijgen voorrang. Het recente werk over Bosnië en Srebrenica roept de nodige vragen op over het werk van *transitional justice* en herstel in landen na een genocide.



Kubert J. (1996). *Fax from Sarajevo: A Story of Survival* (p. 102). © Dark Horse Comics, 1996

HOOFDSTUK 12.

AL SPELEND LEREN UIT HET VERLEDEN – GAMES ALS CULTUURDRAGERS

Jan De Craemer

Hoe kunnen we leren uit oorlogen, conflicten en genocides uit het verleden? Via authentiek materiaal of via culturele representaties? Beide kunnen. De herdenking van honderd jaar Grote Oorlog resulteerde niet enkel in historische evocaties en museumtentoonstellingen met authentiek materiaal, er verschenen ook tientallen dichtbundels, toneelstukken, romans, stripverhalen, films, een opera en zelfs een musical. Games passen perfect in dat rijtje. Het zijn culturele artefacten, cultuurdragers waarin ernstige thema's aan bod kunnen komen. Net zoals een tentoonstelling of een roman kunnen ze ook leerpotentieel hebben.

Leerkrachten hebben altijd al spelmateriaal gebruikt in hun lessen. De spelvorm is een krachtig medium om complexe verbanden te leren zien. Ze bieden het bijkomend voordeel dat je situaties kunt nabootsen (simuleren) en kunt experimenteren. Net zoals digitale borden de klassieke krijtborden vervangen en computers en tablets de papieren handboeken en schriften, zo zijn computerspellen de logische digitale opvolgers van allerlei didactische spelvormen (bijvoorbeeld puzzels, woordzoekers, reken spellen, bordspelen, rollenspelen, bewegingsspelen enzovoort). De immense populariteit van computergames bij kinderen en jongeren vormt een extra reden om ze de klas binnen te halen.⁷⁴ In dit hoofdstuk staan we eerst stil bij drie soorten games die vaak oorlog, conflict of genocide als vertrekpunt nemen. Daarna gaan we dieper in op het leerpotentieel van dergelijke games. Wat zijn de voor- en nadelen van spelletjes in de context van herinneringseducatie? Waar kun je het beste rekening mee houden wanneer je een game kiest? Welke perspectieven op herinnering komen aan bod? Wat is de rol van de leerkracht?

VERSCHILLENDE SOORTEN GAMES

Er zijn uiteenlopende soorten games. *Entertainment games* worden niet met onderwijsdoeleinden ontworpen. Ze kunnen wel gebruikt worden om leerdoelen te verwezenlijken, op voorwaarde dat de vaardigheden en kennis uit het game overeenstemmen met die uit het curriculum. Deze games vragen dus uitdrukkelijk om nauwkeurige toetsing. In tegenstelling tot entertainment games zijn *serious games* gemaakt met een specifiek leerdoel en zijn ze expliciet gericht op het bijbrengen van kennis, het oefenen van vaardigheden of het ontwikkelen van attitudes. *Location-based games* speel je in de fysieke ruimte. Zo heb je *city games* die dienen om op speelse wijze een wijk, een gebouw, site of traject te verkennen. *Location games* maken soms gebruik van gps-technologie en werken op mobiele dragers zoals een tablet of smartphone.

GAMES EN HET DIDACTISCH KADER VAN HERINNERINGSEDUCATIE

Games – en zeker games die gewelddadige conflicten als thematiek hebben – slepen een hardnekkig imago van gratuit geweld en machocultuur met zich mee. Bij serious games is dit minder aan de orde, maar het blijft steeds zoeken naar een evenwicht tussen het spelgehalte en de educatieve waarde. Een probleem bij het inzetten van games voor herinneringseducatie is dat net het spelgehalte soms delicaat ligt. Deze kwestie kwam scherp naar voren toen in de zomer van 2016 de mobiele game Pokémon GO heel wat spelers naar de oorlogsbegraafplaatsen in Ieper en omstreken lokte. Tegenstanders vonden dit ongepast omdat het ingetogen karakter van de sites werd verstoord. Voorstanders waren dan weer van mening dat het game ervoor zorgde dat spelers op waardevolle sites kwamen die ze uit zichzelf misschien nooit zouden bezoeken.

De aandachtspunten en valkuilen die in andere hoofdstukken worden aangeraakt, zijn hier vanzelfsprekend ook van toepassing, in het bijzonder wat betreft de aspecten inleving en beleving. Veel games halen namelijk net hun aantrekkingskracht uit de mogelijkheid om zich te kunnen inleven in een ongewone, meeslepende situatie of een historisch of avontuurlijk personage. De kernvraag die we hierna zullen onderzoeken is dan ook in welke mate computergames kennis en inzicht kunnen bijdragen, historische empathie en betrokkenheid kunnen oproepen en aanzetten kunnen bieden tot reflectie en actie.

BOUW EENS EEN KRIJGSGEVANGENENKAMP

Je leest het goed. Hoewel het op het eerste zicht bizar en zelfs schokkend kan lijken om een game te spelen waarin je een concentratiekamp bouwt, bestaat er wel degelijk zo'n serious game. Het heet Prisoners of War (POW).⁷⁵ Het is gemaakt door het Internationale Rode Kruis en wordt gedistribueerd door het Nobelprijsc comité, twee organisaties die je er niet van kunt verdenken dat ze de thematiek van oorlog, vluchtelingen en krijgsgevangenschap niet ernstig nemen. Ons beeld van concentratiekampen wordt gevormd en vervormd door de representatie van Duitse concentratiekampen en vernietigingscentra in films, stripverhalen, boeken en documentaires. Maar de realiteit is dat in elke oorlog op een gegeven moment krijgsgevangenen moeten opgevangen worden. Dit gebeurt dan het beste op een zo humaan mogelijke manier.

Het spel POW heeft als primair leerdoel basiskennis bij te brengen over de Derde Conventie van Genève (1929) en over het oorlogsrecht en de correcte behandeling van krijgsgevangenen. De setting is een willekeurige oorlogssituatie waarbij de individuele speler gevraagd wordt om een kamp te bouwen voor krijgsgevangenen. De speler wordt verondersteld eerst de Derde Conventie van Genève te lezen en vervolgens een virtueel krijgsgevangenkamp te bouwen volgens de principes van deze conventie.

In het spel komen drie zaken aan bod: (1) faciliteiten van het kamp; (2) selectie van gevangenen; (3) behandeling van krijgsgevangen via zes morele dilemma's. De speelduur bedraagt ongeveer een kwartier en is makkelijk inpasbaar in één les. Bij POW gaat het niet over de herinnering aan een bepaald conflict op zich, maar wel over de omgang met een specifiek en universeel element in conflicten: het krijgsgevangenschap. Het spel brengt niet enkel kennis bij, maar appelleert ook aan attitudes die voor herinneringseducatie erg belangrijk zijn: de vraag wat een goede behandeling van burgers en 'vijanden' is; de link leggen met hedendaagse en historische problematieken van migratie en vluchtelingen; het besef dat er ook in oorlogstijd rechtsprincipes gelden, maar ook de moeilijkheid om die te verdedigen; de rol die internationale hulporganisaties kunnen spelen bij grote conflicten.

PRISONERS OF WAR

The Geneva Convention III



Select seven things deemed necessary in a POW camp by the Geneva Convention III.

- ☐ Separate hygiene facilities and sleeping quarters for men and women
- ☐ Luxurious office for the camp commander
- ☐ Room for religious services
- ☐ Canteen
- ☐ Infirmary
- ☐ Extra secure isolation cells
- ☐ Guard towers
- ☐ Gallows
- ☐ Basket court
- ☐ Library
- ☐ Torture chamber
- ☐ Extra barbed wire
- ☐ Gun factory
- ☐ The Geneva Convention

Build camp!

PRISONERS OF WAR

The Geneva Convention III



Description

A doctor serving with the enemy army.

Gender Female

Age 24

Do treat this person as a Prisoner of War

Do not treat this person as a Prisoner Of War

Schermafbeeldingen van het serious game Prisoners of War (POW)

GAMES ALS ONDERDEEL VAN EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING

Wie games wil gebruiken in de les of een project, moet met een aantal zaken rekening houden. Voldoende kadering met aandacht voor historisch inzicht en kritische reflectie blijft altijd cruciaal. Een game – hoe goed ook – zal nooit zijn educatieve potentieel vervullen als het geen deel uitmaakt van een krachtige leeromgeving.⁷⁶ Een handboek of documentaire vervangt evenmin de leeraar. Naast het aanbieden van historische context en inzicht, is het stimuleren van kritische reflectie bij de leerlingen heel belangrijk. Dit kan bijvoorbeeld door je leerlingen te vragen naar hun ervaringen en overwegingen tijdens het gamen, hierop te reflecteren en ze op deze manier verder te brengen dan een louter emotionele beleving.

Hanteer de volgende algemene richtlijnen⁷⁷ bij het selecteren en spelen van games in de klas:

1. **Ken je game.** Kies een game dat aangepast is aan de doelstellingen die je wilt bereiken. Verzeker je ervan dat het game past bij de inhoud die je wilt aanleren. Let er ook op dat het game geschikt is voor het taal- en leeftijdsniveau van je doelgroep.
2. **Classificatie.** Als je wilt weten welke classificatie een bepaald spel heeft gekregen, dan kun je dit eenvoudig vinden in de PEGI-database (Pan European Game Information). De database toont je zowel de leeftijdsclassificatie als de inhoudspictogrammen die van toepassing zijn op het spel van je keuze (<http://www.pegi.info/nl/>).
3. **Spelverloop.** Speel het game zelf eens zodat je weet wat de aanvangssituatie is en welke instructie relevant is.
4. **Ken je infrastructuur.** Kies een geschikte drager. Als je werkt met vaste pc's zorg dan dat alles van te voren geïnstalleerd is. Controleer of de schoolinfrastructuur geschikt is voor het gekozen game. Ga na hoeveel toestellen nodig zijn en of de internetsnelheid voldoet.
5. **Verzamel en bestudeer educatief materiaal** bij het game. Maak een planning en beslis van tevoren hoelang je de leerlingen wilt laten spelen. Dit is vooral van belang als je met een spel werkt dat uit meerdere levels bestaat.
6. **Evaluatie en feedback.** Ga na op welke manier het game *feedback* geeft. Ga na of de software van het game mogelijkheden biedt om wat de leer-

lingen hebben gedaan, te beoordelen. Breng *reflectie* met je leerlingen op gang. Laat hen vertellen over wat ze hebben gedaan, wat ze vonden van het game en van de inhoud die aan bod kwamen.

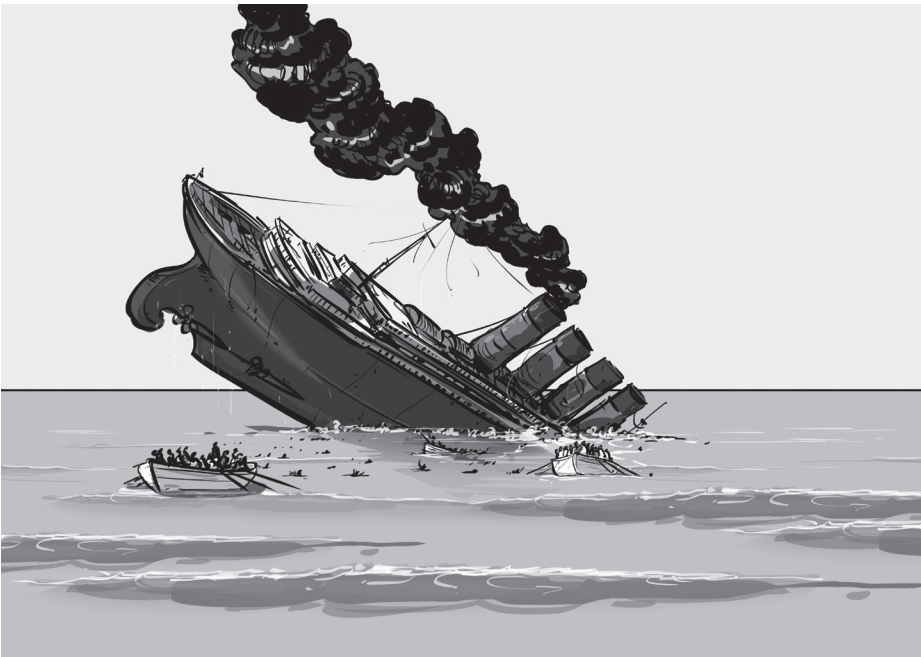
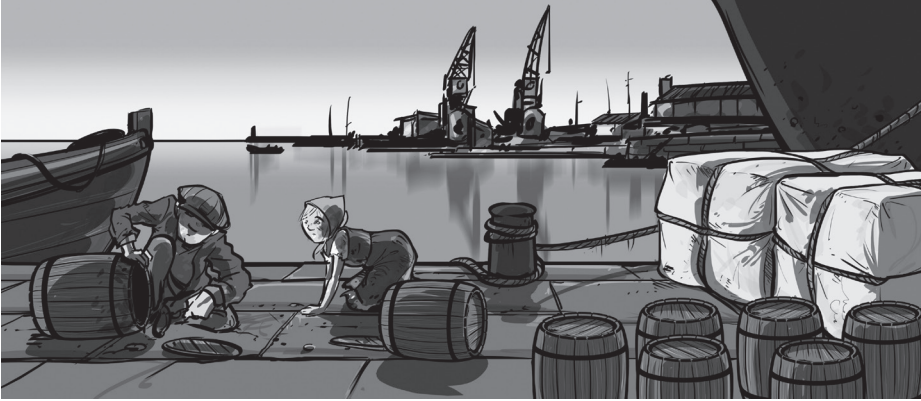
PERSPECTIEVEN OP HERINNERING IN GAMES

Games zijn niet waarde vrij en het perspectief op herinnering verschilt nogal. In wat volgt, komt een aantal games en gamegenres aan bod met een verschillende perspectief op herinnering. Telkens staan we stil bij de mate waarin ze de criteria voor goede herinneringseducatie (de drie pijlers) doorstaan en wat de educatieve meerwaarde kan zijn.

Kleine Stappen in een Grote Oorlog (basisonderwijs)

Kleine Stappen in een Grote Oorlog bestaat uit vier minigames en hoort bij een fictiereeks die aangekocht werd door VRT-Ketnet.⁷⁸ Telkens wordt een betrokken partij uit de Eerste Wereldoorlog belicht door de ogen van een kind. Het game is gericht op kinderen uit het basisonderwijs en trekt het perspectief van de fictiereeks door. Spelers kruipen in de huid van een Servische nationalist, een Britse aspirant-piloot, een Franse ambulancier in de loopgraven en een Duitse officier van een duikboot die de zeeblokkade moet proberen te doorbreken. Elk minigame duurt ongeveer een kwartier. De speler wordt geconfronteerd met historische personages, met morele dilemma's en met de gevolgen van door de speler gemaakte keuzes. De voornaamste waarde van het game is dat jonge spelers al de vele aspecten en de complexiteit van de Eerste Wereldoorlog leren kennen. In combinatie met de fictiereeks is dit een erg krachtig leermiddel om kritische reflectie op gang te brengen. Dit game behandelt onder andere de volgende inhoud:

- Het inzicht dat de oorlog niet alleen hier, maar in heel Europa heeft gewoed. Niet alleen het perspectief van de geallieerden, maar ook dat van de tegenpartij komt aan bod.
- Er is specifieke aandacht voor de gevolgen van de oorlog voor burgers en kinderen.
- Er gaat aandacht naar de 'neveneffecten' van oorlog zoals honger, voedselverdeling en revolutie.
- Er wordt inzicht gegeven in het feit dat de Eerste Wereldoorlog niet enkel een loopgravenoorlog was, maar dat er ook in de lucht en op zee werd gevochten.



Schermafbeeldingen van Kleine Stappen in een Grote Oorlog © Submarine, Ivan Adriaenssens, Gustavo Garcia

- Ook morele dilemma's komen aan bod: Mag ik anderen doden om mijn land te verdedigen? Hoe zou ik handelen indien ik tijdens de oorlog had geleefd? ... Belangrijk hierbij is de leerlingen te stimuleren het eigen referentiekader los te laten en rekening te houden met de context en het perspectief van toen.

Valiant Hearts (12+)

De makers van Kleine Stappen in een Grote Oorlog hebben de mosterd duidelijk gehaald bij het game Valiant Hearts; een game met de Eerste Wereldoorlog als thema, dat vertrekt vanuit brieven van soldaten, gedichten en ander authentiek materiaal. Het perspectief is dat van de slachtoffers. De muziekscore, in triest mineur, ondersteunt het perspectief van uitzichtloosheid, verdriet en verlies. Het doel van Valiant Hearts is de slachtoffers van de oorlog te herdenken los van de oorlogscontext, niet om wat ze deden, maar om wie ze waren. Herdenking is hier het doel op zich. Het game is gericht op het oproepen van empathie met de slachtoffers en brengt in dat opzicht een eerder eenzijdig aspect van de oorlog in beeld. Dit betekent dat het de taak is van de leerkracht om de nodige meerstemmigheid aan bod te laten komen door bijvoorbeeld de aandacht te vestigen op de rol van propaganda aan het front en erbuiten, op de vluchtelingenstroom die door de loopgravenoorlog op gang kwam, op het multiculturele karakter van de oorlog, op het lot van krijgsgevangenen.

This War of Mine (18+)

Hetzelfde geldt voor This War of Mine, een hard en duister oorlogsgame, grafisch bijzonder goed vormgegeven. De game kreeg een rating voor 18+ vanwege het geweld. Het speelt tegen de achtergrond van de oorlog in Bosnië en het beleg van Sarajevo. Dit game is gebaseerd op getuigenissen en authentieke bronnen. Hoewel schutters en militairen alomtegenwoordig zijn in dit game, kruipt de speler in de huid van een burger. Het doel van dit strategiespel is het beleg te overleven. Daarvoor moet je scherpschutters omzeilen, je schuilkelder beveiligen en uitbouwen, goederen ruilen, voedsel zoeken, hulp bieden aan andere burgers in je schuilkelder ... Je moet ook morele keuzes maken op momenten dat je de gevolgen ervan nog niet kunt inschatten (je kunt anderen helpen, maar ook hun eten stelen; je kunt nieuwe mensen toelaten in je schuilkelder die je tot hulp of last kunnen zijn ...).

Ook is het conflict meer dan decor in dit game. De herinnering aan de oorlog in Bosnië is gericht op het opwekken van empathie met de (burger)slachtoffers

en acties die jij als speler in een gelijkaardige situatie zou nemen. De scenografie is geïnspireerd op de uitstekend gedocumenteerde belegering van Sarajevo, maar de makers hanteren een veel universeler standpunt. Je kruipt als het ware in de huid van een burger tijdens een belegering (in de mate dat dit überhaupt mogelijk is, zie hoofdstuk 4 over empathie en betrokkenheid). In dit spel vind je geen heldendom, maar komen thema's aan bod als etnische zuivering, de ervaring van burgers tijdens een oorlog, een belegering, bezetting en bevrijding, overleven in tijden van grote schaarste, angst voor geweld en dood ...



Schermafbeelding van *This War of Mine*

Van een andere orde: First person shooter games

Van een heel andere orde zijn populaire *first person shooter games* zoals *World of Tanks* (7+), *Call of Duty 2* (16+) of *Battlefield 1* (18+). Het in 2016 verschenen *Battlefield 1* is een first person shooter game over de Eerste Wereldoorlog. De speler speelt een soldaat in diverse historische settings uit de Eerste Wereldoorlog. De speler bestuurt een vliegtuig, bedient artillerie of vecht in een loopgraaf. Slechts in beperkte mate wordt echter gerefereerd aan de claustrofobie en de angst die soldaten moeten hebben gevoeld. Herinnering en historische perspectieven dienen voornamelijk als commerciële trigger. De entertainende ambities worden zeker waargemaakt, maar het spelen van dit game biedt weinig of geen historische inzichten, laat staan historische empathie en daardoor ook weinig educatieve meerwaarde. Het inzetten van dergelijke games in onderwijs is niet evident en wellicht ook niet aan de orde om de eenvoudige reden dat de didactiek van herinneringseducatie hierop amper

kan worden toegepast. We verwijzen evenwel naar deze games om het contrast aan te tonen tussen entertainment en de hier vermelde serious games die meer expliciet inzetten op herinnering en historisch perspectief.

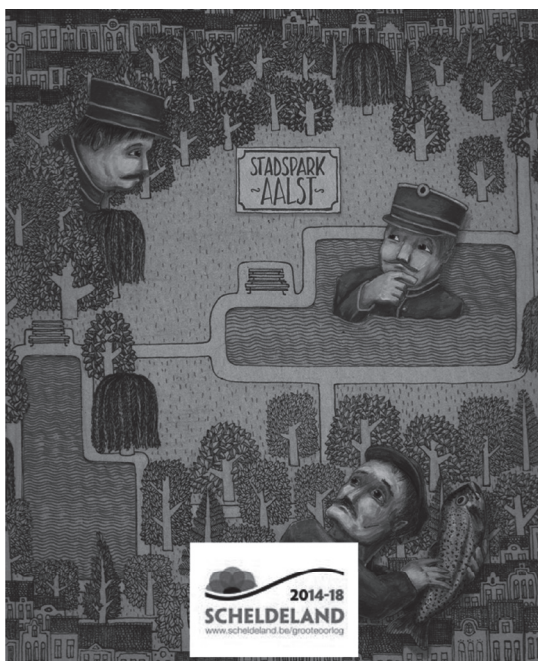


Schermafbeelding van Battlefield 1

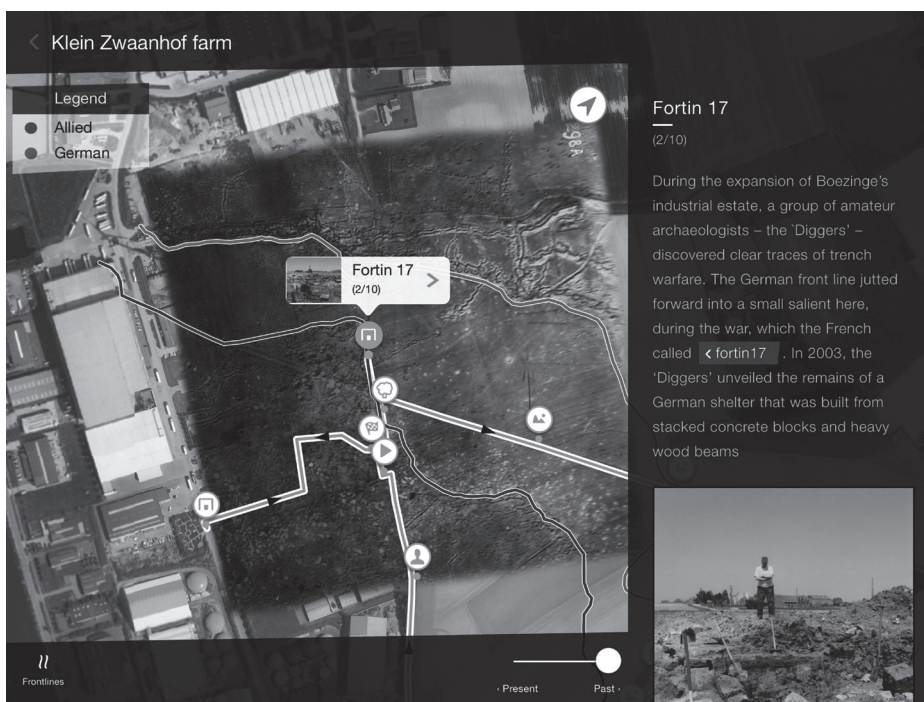
Perspectief op herinnering in location based games

Een speciaal type games zijn citygames of location based games. Via een applicatie die je kunt downloaden op je smartphone of tablet, maak je een wandeling of fietstocht langs plaatsen die bijvoorbeeld herinneren aan het leven onder de Duitse bezetting of langs de slagvelden van de Eerste Wereldoorlog. Dergelijke apps bieden niet enkel de route, maar ook historische informatie en duiding. Ze laten toe om klas- en schooldoorbrekend te werken en om kennis over de lokale aspecten van een conflict over te brengen. De mogelijkheden voor kennis en inzicht en historische empathie zijn groot, zeker voor leerlingen die uit de stad of streek in kwestie komen.

De Gentse gamestudio OJOO ontwikkelde bijvoorbeeld een (betalende) wandelzoektocht in Aalst en een fietstocht in Dendermonde.⁷⁹ In deze citygames komen onder andere de volgende thema's aan bod: vluchtelingen, de vernietiging van burgerhuizen, het vorderen van mensen en goederen, de rol van het stadsbestuur onder een bezettingsmacht ... Er is ook een module om zelf je routes en informatie in een game-app te gieten.



Wandelzoektocht in Aalst via OJOO-app



Screenshot van de educatieve app Ypres Salient 1914-1918

De provincie West-Vlaanderen biedt scholen een gratis app: Ypres Salient 1914-1918.⁸⁰ Ze leidt de leerlingen langs een drie kilometer lang traject dat de Ieperboog uit de Eerste Wereldoorlog volgt en laat hen zo het landschap verkennen. Op de smartphone of tablet kun je zien hoe de omgeving er honderd jaar geleden uitzag. Honderdveertig herinneringsbomen markeren de frontlinies. Je kunt virtueel op de frontlijn lopen met behulp van luchtfotografie. De leerlingen ervaren hoe dicht linies bij elkaar lagen en hoe de loopgraven zich vertakten.

VAN HERINNERING NAAR REFLECTIE EN ACTIE

De laatste stap in de didactiek van herinneringseducatie is de overstap maken van herinnering aan conflict en geweld naar reflectie en actie. In hoofdstuk 5 hebben we de mogelijkheden en knelpunten bij deze belangrijke stap uitgebreid besproken. We stippen dit hier opnieuw aan omdat verschillende games expliciet aanzetten tot reflectie en actie met betrekking tot conflicten en oorlogen die zich in onze tijd afspelen of tot de effecten van die conflicten voor onze eigen maatschappij. In de kadertekst achter in dit hoofdstuk staat het voorbeeld van een simulatiegame over vluchtelingen. Een ander voorbeeld is het Nederlandstalig serious game Fair Play, ontwikkeld in opdracht van de Anne Frank Stichting.⁸¹ Het game brengt voor jongeren zeer herkenbare situaties in beeld die betrekking hebben op alledaags racisme en discriminatie. In dit ambitieuze game – dat gericht is op sociale vaardigheden, attitudeverandering en reflectie op gedrag – moeten leerlingen belangrijke keuzes maken met betrekking tot hun eigen gedrag in dergelijke situaties. Ze leren er bijvoorbeeld dat niets doen ook belangrijke gevolgen kan hebben.

TOT SLOT: DE ROL VAN DE LEERKRACHT IS CRUCIAAL

Games worden gebruikt voor een steeds breder wordend palet aan leertaken, ook in het kader van herinneringseducatie. Games kunnen helpen moeilijke thema's aan te kaarten. Maar het moet voor alle betrokkenen steeds duidelijk blijven dat oorlogsgames geen weerspiegeling zijn van de werkelijkheid. Ook het perspectief op herinnering kan sterk verschillen, zoals blijkt uit de beschreven voorbeelden. Serious games hebben overduidelijk meer leerpotentieel dan entertainment games. Maar ook deze laatste kunnen, mits een goede kadering, ingezet worden om specifieke kennis over te dragen, empathie op te



wekken of een historisch perspectief te illustreren. In de voorbeelden die we hebben vermeld gaat het bijvoorbeeld over het inzicht dat de Eerste Wereldoorlog niet enkel een loopgravenoorlog was en dat vele volkeren en landen betrokken waren, maar ook over de effecten van de oorlog (zoals honger, vluchtelingen, revolutie en politieke besluitvorming) en over de kracht van samenwerking en solidariteit.

De grootste kracht zit in games waarbij de leerlingen (morele) keuzes moeten maken en verantwoorden en waarbij kritisch nadenken belangrijk is. Dat kan niet zonder leerkrachten die zorgen voor een kadering in de historische context. Een game dat ingebed is in een leeromgeving met een diversiteit aan materialen, instructie en nabespreking vormt een krachtig leermiddel dat tot veel leereffecten kan leiden.



AGAINST ALL ODDS

Against All Odds is een serious game gemaakt door de vluchtelingenorganisatie van de VN (UNHCR).⁸² Het doel is te begrijpen hoe moeilijk en onzeker het bestaan als vluchteling kan zijn. Het game hanteert geen uitdrukkelijk herinneringsperspectief, maar is een mooi voorbeeld van hoe je met behulp van een game over oorlog en conflict, reflectie en actie kunt stimuleren met betrekking tot de actualiteit van vandaag (humanitaire crisis in het Midden-Oosten, opvang en integratie van grote groepen vluchtelingen in Europa, vluchtelingen die wanhopig de Middellandse Zee proberen over te steken enzovoort).

Het game is onderverdeeld in twaalf minigames die je afzonderlijk kunt spelen, maar ook een logisch geheel vormen. De minigames zijn onderverdeeld in drie rubrieken:

- Het eerste luik gaat over oorlog en conflict, waarbij je door de politie ondervraagd en zelfs gemarteld wordt als je niet het gewenste antwoord geeft. Daarna moet je vluchten, waarbij je moeilijke keuzes moet maken: Zeg ik wat de politie wil horen? Wat neem ik mee? Wie neem ik mee? Via welk transport vlucht ik? Help ik mensen onderweg of is het elk voor zich?
- In het tweede luik vertoef je in een buurland. Je moet opvang zoeken, je leert het verschil kennen tussen migranten en vluchtelingen en je ervaart wat het is in een klas terecht te komen waar je de taal niet begrijpt.
- In het derde luik bouw je je nieuwe leven op als vluchteling. Je moet solliciteren, maar krijgt een job onder je opleidingsniveau, of je wordt geconfronteerd met vooroordelen en racisme.

Het spel wordt ondersteund door een hele reeks lesmaterialen waaronder factsheets, filmpjes met getuigenissen, links naar sites van vluchtelingenorganisaties enzovoort. Het spel is helaas niet in het Nederlands beschikbaar (wel in elf andere talen), waardoor het pas geschikt is vanaf het secundair onderwijs.

Meer informatie? <http://www.playagainstallodds.ca>



Screenshot van het openingsscherm van het serious game Against All Odds

SLOTBESCHOUWING

Met een ooggetuige van een bombardement tijdens de Tweede Wereldoorlog spreken, een standbeeld bezoeken uit de koloniale tijd, een voorstelling bijwonen van een vertelkunstenaar over het vluchten tijdens de oorlog, een historisch geïnspireerd game spelen over een belegerde stad, oude foto's over de Jodenvervolging bestuderen, een dagboek van een soldaat uit de loopgraven van '14-'18 of een beeldverhaal over genocide lezen: in dit boek zijn heel verschillende, maar steeds boeiende manieren aan bod gekomen om met leerlingen aan herinneringseducatie te doen.

Het verleden dat in herinneringseducatie centraal staat, zo blijkt ook in dit boek, is vaak donker. Het gaat om geschiedenissen van geweld en oorlog. Dat is misschien de reden waarom de herinnering aan dat duistere verleden ons zo blijft beroeren. Niet alleen gaat het om pijnlijke episodes in onze geschiedenis, tijden waarin geweld en oorlog de bovenhand kregen over democratie en vrede. Het gaat niet zelden ook om een verleden dat controverses blijft opwerpen. De erfenissen van slachtofferschap en de verantwoordelijkheden voor daderschap blijven vaak openstaande kwesties.

Maar bovenal blijft het gewelddadige verleden ons beroeren omdat het zijn actuele inzet nog lang niet kwijt is. We willen de inzichten die deze geschiedenissen te bieden hebben niet verloren laten gaan. Integendeel, we willen leren uit dit verleden. Meer zelfs: we willen ons erdoor laten aanspreken om het vandaag en in de toekomst beter te doen.

Maar hoe moet dat dan? Is dat überhaupt mogelijk?

In dit boek wilden we dit soort netelige vragen niet uit de weg gaan. Integendeel, door ze juist heel ernstig te nemen, wilden we op een genuanceerde en kritische manier in kaart brengen welke mogelijkheden herinneringseducatie te bieden heeft.

Onze bedoeling was vooral inspireren, ideeën aanreiken en pistes uittekenen, niet zozeer lijstjes met didactische tips of concreet uitgewerkte lespakketten aanbieden.

Dat maakt dat het boek misschien niet op elke vraag een pasklaar antwoord heeft. Maar we hopen wel dat het je zal ondersteunen in de zoektocht naar wat voor jou kan werken, in jouw klas, museum of organisatie en dat het sleutels bevat voor zinvolle en innoverende educatieve projecten.

Vooraf belangrijk is dat herinneringseducatie meer moet inhouden dan leerlingen tonen ‘hoe erg het in het verleden was’, en ze vervolgens influisteren welke ‘lessen’ ze daaruit moeten leren. Sleutelbegrippen voor geslaagde herinneringseducatie zijn voor ons: kritische zin, historisch denken, meerstemmigheid en betrokkenheid.

Als je het boek vluchtig doorbladert, lijkt het misschien een beetje op een caleidoscoop: we hebben herinneringseducatie onder een kijker gelegd, het licht is binnengevallen en ons onderwerp toont zich in zijn vele facetten. Dat dit boek zo’n caleidoscopisch karakter heeft, komt niet uit de lucht vallen. We hebben er bewust voor gekozen om verschillende zienswijzen en benaderingen samen te brengen. Daarom was het ook van belang zo veel mogelijk verschillende stemmen aan het woord te laten: praktijkdeskundigen en academici, mensen uit de museum- en erfgoedwereld en uit het onderwijs. Dat is belangrijk omdat het weerspiegelt dat herinneringseducatie bij uitstek interdisciplinair is. Herinneringseducatie is dus zeker niet alleen een zaak voor geschiedenisleerkrachten. Ook leerkrachten levensbeschouwelijke vakken, PAV, geografie, taal en literatuur, esthetica ... kunnen ermee aan de slag.

Dat dit boek meerstemmig en divers is, staat een vorm van eenheid en synthese niet in de weg. De verschillende benaderingen en werkvormen blijven kamers in het gemeenschappelijk huis van herinneringseducatie. Bovendien hebben we een aantal rode draden en dwarsverbanden aangegeven en uitgewerkt. Een belangrijke sleutel is die van de drie pijlers van herinneringseducatie. De logica daarbij is dat je best altijd vertrekt vanuit de geschiedenis. In een eerste stap betekent dat: zo genuanceerd en meerstemmig mogelijk leerlingen kennis en inzicht bijbrengen over het verleden. Vervolgens werk je rond historische empathie en betrokkenheid. Zo kun je afstandelijke analyses aanvullen met begrip en verklaring. En ten slotte maak je de beweging naar vandaag: je reflecteert over de betekenis van het verleden voor het heden en je probeert bij leerlingen attitudes zoals kritische zin, zin voor meerstemmigheid en betrokkenheid op de samenleving te versterken.

Herinneringseducatie is geen wondermiddel om van leerlingen perfecte burgers te maken. Maar zoals de Nederlandse cabaretier Wim de Bie ooit zei: 'Wie het heden beoordeelt, moet over voldoende verleden beschikken.' Herinneringseducatie neemt die gedachte ter harte en breidt ze uit: wie vandaag wil handelen met het oog op de toekomst, doet er goed aan de geschiedenis te kennen.

EINDNOTEN

1. Creemers, Lut, Karl Desloovere, Bart Maes e.a. (Red.) (2009). *VOET @ 2010: Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming / Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV). Zie ook: 'Secundair onderwijs – Vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen – Uitgangspunten', zie website van het Ministerie van Onderwijs en Vorming: www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/uitgangspunten.htm (website laatst geconsulteerd op 13 februari 2017).
2. Verbruggen, Jan Frans & Rolf Falter (2001). *1302 Opstand in Vlaanderen*. Tielt: Lannoo.
3. Bîrzéa, César, David Kerr, Rolf Mikkelsen, Isak Froumin, Bruno Losito, Milan Pol & Mitja Sardoc (2002). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strassbourg: Council of Europe. Zie ook: Klaassen, Cees (1996). *Socialisatie en Moraal: Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven / Apeldoorn: Garant.
4. Elchardus, Mark, Sara Op de Beeck, Femke Duquet & Lilith Roggemans (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs: een onderzoek naar de maatschappelijke en onderwijskundige relevantie van vakoverschrijdende eindtermen en de haalbaarheid ervan*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel. Evaluatieonderzoek door leden van de Vakgroep Sociologie (TOR-onderzoeksgroep) in opdracht van de heer Frank Vandenbroucke, toenmalig Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming. Dit gebeurde in het kader van het OBPWO-programma (i.e. onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek).
5. Vlaamse Scholierenkoepel (2016). *Scholierenrapport – Wat 17.000 leerlingen in de nieuwe eindtermen willen*. Brussel: Vlaamse Scholierenkoepel.
6. Persson, Mikael (2015). Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data. *Political Psychology*, 36 (5), pp. 587-601.
7. Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald & Wolfram Schulz (Eds.) (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (pp. 137-138). Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
8. Youniss, James (2011). Civic Education: What Schools Can Do to Encourage Civic Identity and Action. *Applied Developmental Science*, 15 (2), pp. 98-103.
9. Campbell, David E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement among Adolescents. *Political Behavior*, 30 (4), pp. 437-454.

10. Claes, Ellen, Marc Hooghe & Sofie Marien (2011). A Two-Year Panel Study among Belgian Late Adolescents on the Impact of School Environment Characteristics on Political Trust. *International Journal of Public Opinion Research*, 24 (2), pp. 208-224.
11. Ehman, Lee H. (1980). The American School in the Political Socialization Process, *Review Of Educational Research*, 50 (1), pp. 99-119.
12. Dassonneville, Ruth, Ellen Quintelier, Marc Hooghe & Ellen Claes (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16 (3), pp. 140-150.
13. Parker, Geoffrey (1978). *Van beeldenstorm tot bestand* (pp. 133-135). Haarlem: Fibula-Van Dishoeck. Israel, Jonathan I. (1996). *De Republiek 1477-1806* (pp. 196-198). Franeker: Van Wijnen.
14. Cunningham, Michael (1999). Saying Sorry: The Politics of Apology. *Political Quarterly*, 70 (3), pp. 285-293.
15. Jonker, Ed (2014). Over historische excuses, morele genoegdoening en verzoening. *Bijdragen en Mededelingen Betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 129 (4), pp. 65-79 (verwijzing naar p. 68).
16. Jonker, Ed (2013). Holocaust versus slavernij? Naar een dialogische geschiedenis. *Academische Boekengids*, 96, pp. 7-10.
17. LaCapra, Dominick (1998). *History and Memory after Auschwitz* (p. 8). Ithaca (NY): Cornell University Press.
18. Mayer, Arno J. (1988). *Why Did the Heavens Not Darken? The 'Final Solution' in History* (p. 17). New York: Pantheon Books.
19. Emmer, Pieter C. (2000). *De Nederlandse slavenhandel 1500-1850*. Amsterdam: Arbeiderspers. Jones, Guno (2012). De slavernij is onze geschiedenis (niet). Over de discursieve strijd om de betekenis van de NTR-televisieserie De Slavernij. *Bijdragen en Mededelingen Betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 127 (4), pp. 56-82.
20. Hilberg, Raul (1992). *Perpetrators, Victims, Bystanders: The Jewish Catastrophe 1933-1945*. New York: Harper Collins.
21. LaCapra, Dominick (1998). *History and Memory after Auschwitz* (p. 41).
22. Cunningham, Deborah L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (5), pp. 679-709.

23. Lee, Peter & Ros Ashby (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. In: Davis, O.L., Elizabeth A. Yeager & Stuart J. Foster (Eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp 21-50). Lanham (MD): Rowman & Littlefield.
24. Geciteerd in: Hondius, Dienne (2010). *Oorlogslessen: onderwijs over de oorlog sinds 1945* (p. 18). Amsterdam: Bert Bakker.
25. Zie bijvoorbeeld: MacMillan, Margaret (2010). *The Uses and Abuses of History*. London: Profile.
26. Zie: Hoe een Fransman en een Brit het Midden-Oosten verknoeiden. In: *Knack*, 11 mei 2016 en <https://nl.wikipedia.org/wiki/Sykes-Picotverdrag> (website laatst geconsulteerd op 14 februari 2017).
27. Zie: Hondius, a.w. noot 24, p. 299.
28. 'The past is a foreign country: they do things differently there', is een citaat van de Britse schrijver L.P. Hartley (zie: https://en.wikipedia.org/wiki/L._P._Hartley) dat in historische kringen ook bekend is van: Lowenthal, David (1999). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Deze opvatting werkt door in het begrip 'historisch besef' zoals dat door historici en geschiedenisdidactici vaak gehanteerd wordt. In die opvatting ontstaat historisch besef wanneer het verleden als fundamenteel anders dan het heden wordt gezien. Zie bijvoorbeeld: Grever, Maria & Carla van Boxel (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (p. 83). Hilversum: Verloren.
30. Een overzicht van posities (vanuit het perspectief van een interpretatieve wetenschapper die bijzonder gevoelig is voor de eigenheden van historische context) is te vinden in: Adcock, Robert (2006). Generalization in Comparative and Historical Social Science: The Difference that Interpretivism Makes. In: Yanow Dvora & Peregrine Schwartz-Shea (Eds.), *Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn* (pp. 58-63). Armonk (NY): M.E. Sharpe.
31. Zie bijvoorbeeld: Dutton, Donald G. (2007). *The Psychology of Genocide, Massacres, and Extreme Violence: Why 'Normal' People Come to Commit Atrocities*. Westport (CT): Praeger Security International.
32. We moeten inderdaad opletten met de geschiedenis (als wetenschap die het unieke van het verleden centraal stelt) al te scherp te contrasteren met andere, meer theoretisch gestuurde sociale wetenschappen. Dat vlakt niet alleen de verschillende methodologieën in de historische wetenschappen uit, het negeert ook het gegeven dat ook verhalend-beschrijvende geschiedenissen hypothesen formuleren, oorzaken van gebeurtenissen aangeven en algemene patronen aantonen. Zie: Schroeder, Paul W. (1997). *History and International Relations Theory: Not Use or Abuse*,

- but Fit or Misfit. *International Security* 22 (1), pp. 64-74. Bovendien dreigen we zo ook de diversiteit aan opvattingen in de sociale wetenschappen te negeren.
33. Mayer, Arno J. (2000). *The Furies: Violence and Terror in the French and Russian Revolutions*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
 34. Citaat uit: Zaougui, Chams E. (2016). *Dictators. Een Arabische geschiedenis* (pp. 15-16). Antwerpen: Polis.
 35. Zie bijvoorbeeld: Browning, Christopher R. (1998). *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*. New York (NY): HarperPerennial. Dutton, Donald G. (2007). *The Psychology of Genocide, Massacres, and Extreme Violence: Why 'Normal' People Come to Commit Atrocities*. Westport (CT): Praeger Security International.
 36. Black, Jeremy (2005). *Using History* (pp. 5-6). London: Hodder Arnold.
 37. Lücke, Martin (2016). The Change Approach for Combining History Learning and Human Rights Education. In: Lücke, Martin, Felisa Tibbitts, Else Engel, Lea Fenner (Eds.), *Change: Handbook for History Learning and Human Rights Education* (pp. 39-49). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
 38. Lücke, a.w. noot 37.
 39. Spruyt, Bram, Mark Elchardus, Lilith Roggemans & Filip Van Droogenbroeck (2014). *Kan je vrede leren? Effectiviteitsonderzoek en vredeseducatie: een literatuurstudie* (pp. 5, 15). Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
 40. Browning, a.w. & Dutton, a.w. noot 35.
 41. Snyder, Timothy (2012). *Bloodlands: Europe between Hitler and Stalin*. London: Vintage Publishing.
 42. Snyder, Timothy (2015). *Black Earth: The Holocaust as History and Warning*. London: Vintage Publishing.
 43. Een goed startpunt voor een dergelijke benadering van Belgische herinneringsplaatsen is de bundel: Tollebeek, Jo, Gita Deneckere, Chantal Kesteloot, Sophie De Schaepdrijver en Geert Buelens (Red.) (2008). *België, een parcours van herinnering*. Amsterdam: Bert Bakker.
 44. Grever & van Boxtel, a.w. noot 29, pp. 9 e.v.
 45. Grever & van Boxtel, a.w. noot 29, pp. 116 e.v.
 46. Een mooie omschrijving van het begrip herinneringsplaats (of *lieu de mémoire*, zoals het begrip oorspronkelijk gemunt werd door zijn peetvader Pierre Nora) is te vinden in: Tollebeek, Jo (2008). 'Vaut le voyage'. De Belgische plaatsen van herinnering. In: Tollebeek, Jo e.a., a.w. noot 43, p. 15.
 47. Zie: Dendooven, Dominiek (2014). Commemoration in Stone and in Silence. The Menin Gate and the Last Post Ceremony as Lieu de Mémoire. In: Luc Devoldere

(Red.), *TLC The Low Countries. Arts and Society in Flanders and the Netherlands* (pp. 20-29). Rekkem: Ons Erfdeel.

48. Zie bijvoorbeeld: Saerens, Lieven (2008). Mechelen: de Dossinkazerne. De moord op de joden. In: Tollebeek, Jo e.a., a.w. noot 43, pp. 234-249.
49. Ook hier is een historisch-kritische toets onontbeerlijk. Voor een studie over Jacques de Dixmude en zijn standbeeld in Diksmuide zie: Dewulf, Marjan & André Gysel (2016). *Alphonse Jacques de Dixmude. Historische interpretatie van een omstreden figuur*. Oostkamp: Stichting Kunstboek. Over het koloniale erfgoed zie: Verbeke, Davy (2011). Gecontesteerd koloniaal erfgoed (<http://users.telenet.be/brecht/stage/index.html>). Catherine, Lucas (2006). *Wandelen naar Kongo: langs koloniaal erfgoed in Brussel en België*. Berchem: EPO.
50. Grever & van Boxtel, a.w. noot 29, p. 40. Zie ook: Nath, Giselle & Maarten Van Alstein (2012). *14-18 van dichtbij* (pp. 25-26). Leuven: Acco.
51. Meer informatie over Platoon Experience vind je op de website van Memorial Museum Passchendaele 1917: http://www.passchendaele.be/Educatie/Leerkracht/Pedagogisch_dossier_The_Platoon_Experience_14_jaar/Voorstelling (website laatst geconsulteerd op 10 februari 2017).
52. Deze typologie komt van Jay Anderson, de Amerikaanse historicus en vroegere directeur van de 'Colonial Pennsylvania Plantation'. Hij wordt beschouwd als diegene die zich voor het eerst op een ernstige wijze met het fenomeen 'living history' is gaan bezig houden. Zie bijvoorbeeld: Anderson, Jay (1984). *Time Machines: The World of Living History*. Nashville: American Association for State & Local History. Anderson, Jay (1985). *The Living History Sourcebook*. Nashville: American Association for State & Local History. Anderson, Jay (1991). *A Living History Reader. Vol. 1: Museums*. Nashville: American Association for State & Local History. – Andersons omschrijving van wat living history is en zijn typologie van diverse living history-activiteiten is wel niet onbesproken. Zie bijvoorbeeld: Walz, Markus (2008). Sehen, Verstehen: Historisches Spiel im Museum – zwischen Didaktik und Marketing. In: Carstensen, Jan, Uwe Meiners & Ruth-E. Mohrmann (Hrsg.), *Living History im Museum: Möglichkeiten und Grenzen einer populären Vermittlungsform* (pp. 15-43). Münster: Waxmann Verlag.
53. Voor meer informatie over Thor Heyerdahl, zie: http://nl.wikipedia.org/wiki/Thor_Heyerdahl (website laatst geconsulteerd op 2 februari 2017).
54. Voor meer informatie over het openluchtmuseum Bokrijk, zie: <http://www.bokrijk.be/nl/over-bokrijk> (website laatst geconsulteerd op 2 februari 2017).
55. Zie: Walz, a.w. noot 52.
56. Zie ook de bijdrage van Jan De Craemer over gamification en serious games in deze bundel (hoofdstuk 12).

57. Halbertsma, Nico (1994). Levende geschiedenis: Van rollenspel tot museumtheater. In: *Museumvisie*, 3, pp. 1-5.
58. Zie: Walz, a.w. noot 52.
59. Langenhuijsen, Leonie (2006). *Museumstukken: Theater en theatrale middelen in een museale omgeving*. Doctoraalscriptie Taal- en Cultuurstudies, Specialisatie Cultuureducatie, Utrecht: Universiteit Utrecht.
60. Volgens Scott Magelssen verwijst tweede persoonsinterpretatie naar die living history-activiteiten waarbij het publiek actief betrokken wordt als co-creator door zelf een historische rol op te nemen en vanuit die rol allerlei zaken mag/kan doen. De mate waarin het publiek een historische rol op mag nemen kan gaan van eerder beperkt (bijvoorbeeld de mogelijkheid om een museaal parcours af te leggen vanuit een specifiek historisch personage) tot heel uitgebreid (bijvoorbeeld *live-ins* waarbij de deelnemers gedurende een of meer dagen onder begeleiding in een historische rol kruipen met alles erop en eraan). Magelssen, Scott (2006). Making History in the Second Person: Post-Touristic Considerations for Living History Interpretation. *Theatre Journal*, 58 (2), pp. 291-312.
61. Zie ook de bijdrage van Ann Dejaeghere en Marjan Verplancke over de actuele visie op herinneringseducatie (hoofdstuk 1).
62. Zie bijvoorbeeld: Dyson, Jon-Paul C. (2010). Playing with the Past. In: McRaney, Lynn & John Russick (Eds.), *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (pp. 137-154). Walnut Creek: Left Coast Press.
63. Een uitgesproken tegenstander van living history is bijvoorbeeld Peter Fowler. Hij bestempelt living history als ‘an impossible concept’ en ‘one of the most dangerous varieties of history’. Fowler, Peter J. (1992). *The Past in Contemporary Society: Then, Now* (pp. 113-115). London: Routledge. – Zeker in het kader van traumatische historische gebeurtenissen zoals bijvoorbeeld rampen, conflicten of oorlogen is de illusie van een authentieke enscenering en (her)beleving niet vol te houden.
64. Vaak wordt ook gewezen op het sterk geromantiseerde en/of opgekuiste karakter van het gerepresenteerde verleden. De schaduwzijde van de geschiedenis, de stank, het vuil en de ellende wordt vaak verdonkeremaand of slechts terloops aangehaakt. Zie in deze context bijvoorbeeld: de Jong, Adriaan (2008). Gegenstand oder Vorstellung? Erfahrungen mit Living History, vor allem am Beispiel niederländischer Freilichtmuseen. In: Carstensen, Jan, Uwe Meiners & Ruth-E. Mohrmann (Hrsg.), *Living History im Museum: Möglichkeiten und Grenzen einer populären Vermittlungsform* (pp. 135-150). Münster: Waxmann Verlag. Lowenthal, David (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

65. Schepers, Simon & Marjan Verplancke (Red.) (2015). *Toetssteen Herinneringseducatie: Een handleiding voor kwalitatieve projecten rond herinneringseducatie* (p. 47). Mechelen: Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie.
66. Zie bijvoorbeeld: Hoogstraat, Els & Annemarie A.E. Vels Heijn (2006). *De leertheorie van Kolb in het museum*. Amsterdam: Museumvereniging.
67. Eisner, Elliot W. (2004). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven/London: Yale University Press.
68. Wagenaar, Aad (1995). *Settela: Het meisje heeft haar naam terug*. Amsterdam: Arbeiderspers.
69. Misch, Rochus (2014). *De Laatste Getuige: Ik was Hitlers koerier, telefonist en lijfwacht*. Meppel: Just Publishers.
70. Van Waeg, Sandrijn, Kristof D'hanens, Valerie Dooms & Jasmien Naesens (2016), *Onderzoeksrapport Apestaartjaren 6* (p.19-21). Gent: Mediaraven.
71. Vanwynsberghe, Hadewijch. *Bekijk welke mediawijsheidscompetenties je nodig hebt*. Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid: <https://mediawijs.be/dossiers/dossier-mediawijs-competentiemodel/bekijk-welke-mediawijsheidscompetenties-je-nodig-hebt> (website laatst geconsulteerd op 13 februari 2017).
72. De online databank van 'Het Archief voor Onderwijs': <https://www.onderwijs.hetarchief.be>.
73. Deze tekst bouwt voort op een lezing bij het symposium Genocide Getekend, georganiseerd door het NIOD, Utrecht (1 april 2016). De bijeenkomst sloot een gelijknamige expositie te Amsterdam af waarvan de uitvoering in handen was van Katja Grosse-Sommer en Danny Tatlow. De kaderteksten in dit hoofdstuk zijn afkomstig uit de begeleidende tentoonstellingsteksten van hun hand. Zie voorts: <http://www.niod.nl/nl/genocide-getekend> en *Stripschrift* 448 (september 2016).
74. Van Waeg, Sandrijn, Laure Van Hoecke, Andy Demeulenaere & Kristof D'hanens (2014). *Onderzoeksrapport Apestaartjaren 5* (p. 16). Gent: Mediaraven. 96,4% van de in dit Vlaamse onderzoek bevraagde kinderen geeft aan soms games te spelen. 80% van de bevraagde jongeren besteedt wekelijks ten minste 5 minuten aan games. Jongeren gamen gemiddeld 10 uur per week. Jongens besteden significant meer tijd aan gamen dan meisjes: jongens gamen gemiddeld net geen 14 uur per week, meisjes gemiddeld net iets minder dan 6 uur.
75. Je kunt het game Prisoners of War online spelen via de officiële website van de Nobelprijs: <http://www.nobelprize.org/educational/peace/redcross/game.html>.
76. Bourgonjon, Jeroen, Hendrik Van Peteghem, Jan Van Looy en Frederik De Grove (2010). Games: geen kinderspel. *Klasse: Maandblad voor onderwijs in Vlaanderen*, 208, pp. 10-17.

77. Kearny, Caroline (2010). *Poverty is not a game. Handleiding voor leerkrachten*. Brussel: Koning Boudewijnstichting. Je kunt deze brochure online bekijken via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/poverty-is-not-a-game-ping-cd-rom-handleiding> (website laatst geconsulteerd op 13 april 2017).
78. Je kunt het game Kleine Stappen in een Grote Oorlog online spelen via de website van Ketnet: <https://www.ketnet.be/spelen/kleine-stappen-in-een-grote-oorlog>.
79. Zie voor deze game de website <http://ojoo.com/app/game/wandelzoektocht-aalst-bikkelhard-bezet>. Er is ook een citygame beschikbaar over Dendermonde.
80. Meer info over de app Ypres Salient 1914-1918 vind je op de website <http://www.inflandersfields.be/nl/applicaties/app>. Deze applicatie is gratis te downloaden via de App store of de Google Play-store.
81. Je kunt het game Fair Play online spelen via <http://www.playfairplay.nl>.
82. Je kunt het game Against All Odds online spelen via <http://www.playagainst-allodds.ca>. Een Nederlandstalig alternatief voor dit game (zij het minder fraai qua vormgeving en gameplay) is te vinden op de website van de Nederlandse Evangelische omroep: <http://vluchtelingen.eo.nl>.

MEER LEZEN?

EEN ACTUELE VISIE OP HERINNERINGSEDUCTIE

Website en nieuwsbrief BCH

Neem zeker een kijkje op de website van het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (BCH): <http://www.herinneringseducatie.be>

Schrijf je in op de nieuwsbrief van het BCH en blijf zo op de hoogte van nieuwe activiteiten (studiedagen, colloquia, vormingen, tentoonstellingen) en leermiddelen (workshops, handleidingen, applicaties enzovoort).

Leden van het BCH

Voor een actueel overzicht van de leden van het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie kun je steeds terecht op de website van het BCH. Hieronder geven we een overzicht van de huidige samenstelling:

- Ministerie van Onderwijs en Vorming: <http://www.onderwijs.vlaanderen>
 - Kabinet van de Minister van Onderwijs
 - Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS)
 - Departement Onderwijs en Vorming
- De pedagogische begeleidingsdiensten van de Vlaamse onderwijsverstrekkers:
 - GO! onderwijs van de Vlaamse gemeenschap: <http://www.g-o.be>
 - Katholiek Onderwijs Vlaanderen: <http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen>
 - Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG): <http://www.ovsg.be>
 - Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV): <http://www.pov.be>
 - Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO): <http://www.oko.be>
- In Flanders Fields Museum: <http://www.inflandersfields.be>
- Oorlog en Vrede in de Westhoek: <http://www.wo1.be>
- Kazerne Dossin: <http://www.kazernedossin.eu>
- Stichting Auschwitz – Auschwitz in Gedachtenis vzw: www.auschwitz.be
- Nationaal Gedenkteken van het Fort van Breendonk: www.breendonk.be

- Nationaal Instituut voor Oorlogsinvaliden, Oud-Strijders en Oorlogsslachtoffers / Instituut voor Veteranen (IV-NIOOO): www.warveterans.be
- Huis Over Grenzen: <http://www.overgrenzen.be>
- Koninklijk Museum voor Midden-Afrika: <http://www.africamuseum.be>
- RCN Gerechtigheid & Democratie: <http://www.rcn-ong.be>
- Vredescentrum van de Provincie en de Stad Antwerpen vzw: <http://www.vredescentrum.be>
- Tumult vzw: <http://www.tumult.be>

Toetssteen Herinneringseducatie

Schepers, Simon & Marjan Verplancke (Red.) (2015). *Toetssteen Herinneringseducatie: Een handleiding voor kwalitatieve projecten rond herinneringseducatie*. Mechelen: Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie.

Je kunt deze brochure gratis downloaden op <http://www.herinneringseducatie.be/toetssteen> (beschikbaar in Nederlands, Frans en Engels).

KlasCement

Het BCH staat mee in voor de transparantie van het aanbod aan herinneringseducatie door middel van een gebruiksvriendelijke website en database. Het BCH werkt hiervoor samen met KlasCement. Deze database omvat heel wat herinneringseducatieve websites en projecten in de brede zin van het woord. Via een zoekfunctie op de website is deze database gratis te consulteren. Zo kunnen leerkrachten er probleemloos iets vinden dat bij hen past.

Meer informatie? <http://www.klascement.net/herinneringseducatie>

HERINNERINGSEDCATIE IN HISTORISCH PERSPECTIEF

- Wils, Kaat & Karel Van Nieuwenhuyse (2013). Zin en onzin van herinneringseducatie. In: Pieter d'Hoine & Bart Pattyn (Red.). *Lessen voor de eenentwintigste eeuw. Vol. 19: Tijd, evolutie en duurzaamheid* (pp. 41-65). Leuven: Leuven University Press.
- Over de schoolse herinneringscultuur na de Eerste Wereldoorlog verscheen intussen ook: Hens, Tine m.m.v. Saartje Vanden Borre & Kaat Wils (2015). *Oorlog in tijden van vrede. De Eerste Wereldoorlog in de klas 1918-1940*. Kalmthout: Pelckmans.

- Tollebeek, Jo (2015). *Metamorfoses van het Europese historisch besef, 1800-2000. Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Standpunten nr. 31*. Brussel: KVAB Press.
- Castryck, Geert (2009). *Herinneringseducatie in het Vlaamse Onderwijs: een pleidooi voor Holocaustherdenking, geschiedenisonderwijs en vredesopvoeding?* Brussel: Vlaams Vredesinstituut.
- Lagae, Koen, Saartje Vanden Borre & Karel Van Nieuwenhuyse (2016). *Historisch Denken. Vol. 1: Herinneringen aan de Holocaust: Geschiedenis & collectieve herinnering in gespannen verhouding*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

KENNIS EN INZICHT

Suggesties bij de focustekst:

- Boone, Marc (2015). *Historici en hun métier. Een inleiding tot de historische kritiek*. Gent: Academia Press.
- Jonker, Ed (2013). Zonder vooringenomenheid? Historische waarheid als betwist begrip. In: Kinneging, Andreas & Rob Wiche (Red.), *Waar of niet? Over de vraag wat waarheid is* (pp. 109-138). Amsterdam: Bert Bakker.
- Lorenz, Chris (1998). *De constructie van het verleden: Een inleiding in de theorie van de geschiedenis*. Meppel: Uitgeverij Boom, Meppel.
- Paul, Herman (2014). *Als het verleden trekt. Kernthema's in de geschiedfilosofie*. Den Haag: Boom/Lemma Uitgevers.
- Schiffman, Zachary S. (2011). *The Birth of the Past*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Tucker, Aviezer (2008). Historiographic Revision and Revisionism: The Evidential Difference. In: Kopeck, Michal (Ed.), *Past in the Making: Historical Revisionism in Central Europe after 1989* (pp. 1-14). Budapest: Central European University Press.

EMPATHIE EN BETROKKENHEID

Suggesties bij de focustekst:

- LaCapra, Dominick (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Ithaca (NY): Cornell University Press.
- Lagae, Koen, Saartje Vanden Borre & Karel Van Nieuwenhuyse (2016). *Historisch Denken. Vol. 1: Herinneringen aan de Holocaust: Geschiedenis & collectieve herinnering in gespannen verhouding*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

- Lowenthal, David (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, James E. (2016). *The Stages of Memory: Reflections on Memorial Art, Loss, and the Spaces Between*. Amherst / Boston: University of Massachusetts Press.

Aanbevolen literatuur over de psychologie van daders:

- Neitzel, Sönke & Harald Welzer (2012). *Soldaten over vechten, doden en sterven*. Amsterdam: Ambo/Anthos Uitgevers.
- Busch, Christophe & Van Pelt, Robert-Jan (red.)(2013). *Het Höcker album, Auschwitz door de lens van de SS*. Laren: Uitgeverij Verbum.
- Steinfeldt, Irena (2002). *How Was It Humanly Possible? A Study of Perpetrators and Bystanders During the Holocaust*. Jerusalem: Yad Vashem.
- Steinfeldt, Irena (2002). *How Was It Humanly Possible? A Study of Perpetrators and Bystanders During the Holocaust – Pedagogical Guidebook*. Jerusalem: Yad Vashem.
- *Der Anständige* (2014).
- *First Kill* (2001).
- *The Act of Killing* (2012).
- Picciolini, Christian (2015). *Romantic Violence: Memoirs of an American Skinhead*. Chicago: Goldmill Group.
- Gourevitch, Philip & Errol Morris (2008). *Standaardprocedure gevolgd: Een oorlogsverhaal*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- “Als het ginder is, is het hier” – reeks I: *Levensverhalen rond verzetsmensen* (educatief pakket RCN Gerechtigheid & Democratie).
- “Als het ginder is, is het hier” – reeks II: *Levensverhalen rond daders van massageweld*, (educatief pakket RCN Gerechtigheid & Democratie).

REFLECTIE EN ACTIE

Suggesties bij de focustekst:

- Hondius, Dienne (2010). *Oorlogslessen: onderwijs over de oorlog sinds 1945*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Lücke, Martin (2016). The Change Approach for Combining History Learning and Human Rights Education. In: Lücke, Martin, Felisa Tibbitts, Else Engel, Lea Fenner (Eds.), *Change: Handbook for History Learning and Human Rights Education*. Schwalbach: Wochenschau

Verlag.

- MacMillan, Margaret (2010). *The Uses and Abuses of History*. London: Profile.
- Snyder, Timothy (2015). *Zwarte aarde. Geschiedenis van de Holocaust*. Amsterdam: Ambo/Anthos, 2015.

GEEF GESCHIEDENIS EEN STEM – KANSSEN EN GEVAREN VAN MONDELINGE OORLOGSGESCHIEDENIS

- Bleyen, Jan & Leen Van Molle (2012). *Wat is mondelinge geschiedenis?* Leuven/Den Haag: Acco.
- De Wever, Bruno & Pieter François (2003). *Gestemd verleden: Mondelinge geschiedenis als praktijk*. Brussel: Vlaams Centrum voor Volkscultuur vzw.
- De Wever, Bruno, Björn Rzoska & Charlotte Krul (Red.) (2005). *Van horen zeggen: Mondelinge geschiedenis in de praktijk*. Brussel: Vlaams Centrum voor Volkscultuur vzw (DVD-box).
- Je vindt ook heel wat informatie via het luik ‘Mondelinge geschiedenis’ op de website van FARO: <http://www.faronet.be/dossier/wat-mondelinge-geschiedenis>.
- Stargardt, Nicholas (2005). *Ooggetuigen van de oorlog: Het leven van kinderen onder het nazi-regime*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Serrien, Pieter (2013). *Tranen over Mortsel. De laatste getuigen over het zwaarste bombardement ooit in België*. Antwerpen: Manteau.
- Serrien, Pieter (2014). *Zo was onze oorlog. Getuigenissen over de Tweede Wereldoorlog in België*. Antwerpen: Manteau.
- Serrien, Pieter (2016). *Elke dag angst: De terreur van de V-bommen op België (1944-1945)*. Antwerpen: Horizon.
- Blijf op de hoogte van de projecten van Pieter Serrien via zijn persoonlijke website: <http://www.pieterserrien.be>.

Ben je zelf op zoek naar een spreker of een getuigenis?

In de getuigenbank van het Antwerpse Vredescentrum vind je personen die in je klas komen vertellen over historische of recentere conflicten, zoals bijvoorbeeld Mani Amiri (zie kadertekst). Naarmate de tijd verstrijkt wordt het natuurlijk moeilijker getuigen van een historisch conflict te vinden. Heel wat musea en archiefinstellingen zetten daarom in op de ontsluiting van interviews. De videoarchieven van het Instituut voor Veteranen, Kazerne Dossin

en RCN Gerechtigheid & Democratie beschikken over een collectie opgenomen getuigenissen. Via het platform 'Getuigen' vind je geschreven getuigenissen over de Tweede Wereldoorlog.

Meer info?

- Getuigenbank: <http://www.getuigenbank.be>
- Warveterans TV: <http://www.warveteranstv.be>
- Kazerne Dossin: <http://www.kazernedossin.eu>
- RCN Gerechtigheid & Democratie: <http://www.rcn-ong.be>
- Getuigen: <http://www.getuigen.be>

TER PLAATSTE LEREN OVER HERINNERING – HET BEZOEKEN VAN HISTORISCHE SITES

- Tollebeek, Jo, Gita Deneckere, Chantal Kesteloot, Sophie De Schaepdrijver en Geert Buelens (Red.) (2008). *België, een parcours van herinnering*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Grever, Maria & Carla van Boxtel (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum: Verloren.
- Dendooven, Dominiek (2014). Commemoration in Stone and in Silence. The Menin Gate and the Last Post Ceremony as Lieu de Mémoire. In: Luc Devoldere (Ed.), *TLC The Low Countries. Arts and Society in Flanders and the Netherlands* (pp. 20-29). Rekkem: Ons Erfdeel.
- Catherine, Lucas (2006). *Wandelen naar Kongo: langs koloniaal erfgoed in Brussel en België*. Berchem: EPO.

HOE DICHT KUN JE BIJ HET VERLEDEN KOMEN? OVER LIVING HISTORY EN RE-ENACTMENT ALS MOGELIJKE HERINNERINGSPRAKTIJK

- Carstensen, Jan, Uwe Meiners & Ruth-E. Mohrmann (Hrsg.) (2008). *Living History im Museum. Möglichkeiten und Grenzen einer populären Vermittlungsform*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hochbruck, Wolfgang (2013). *Geschichtstheater: Formen der "Living History". Ein typologie*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Willner, Sarah, George Kock & Stefanie Samida (Hrsg.) (2016). *Edition Historische Kulturwissenschaften. Band 1: Doing History: Performative Praktiken in der Geschichtskultur*. Münster: Waxmann Verlag.

- S  n  cheau, Miriam & Stefanie Samida (2015). *Living History als Gegenstand Historischen Lernens: Begriffe – Problemfelder – Materialien*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Allison, David B. (2016). *Living History: Effective Costumed Interpretation and Enactment at Museums and Historic Sites*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Anderson, Jay (1984). *Time Machines: The World of Living History*. Nashville: American Association for State & Local History.
- Anderson, Jay (1991). *A Living History Reader. Vol. 1: Museums*. Nashville: American Association for State & Local History.

BEMIDDELAARS VAN TIJD EN TOON – OVER HET INZETTEN VAN KUNST(ENAARS) BIJ HERINNERINGSEUCATIE

- De Namenlijst: <http://www.database.namenlijst.be>.
- Blunden, Edmund (2000). *Undertones of War*. London: Penguin Modern Classics. Origineel uitgebracht in november 1928. Dit boek werd ook vertaald naar het Nederlands: Blunden, Edmund (2006). *Oorlogsgedruis [Undertones of War]*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Dagboek van A. Van Caeneghem (collectie In Flanders Fields Museum).
- Het gedicht ‘Last Post’ vind je terug in: De Coninck, Herman (1997). *Vingerafdrukken. Gedichten*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- *Encounter*. Artistieke tentoonstelling door Mark Anstee, artist-in-residence In Flanders Fields Museum, 2003.
- *Off the Record*. Artistieke tentoonstelling, door Wendy Morris, artist-in-residence In Flanders Fields Museum, 2008.
- Artistieke bijdrage van Eva Kot  tkov  , artist-in-residence In Flanders Fields Museum, 2016. Deel van groepstentoonstelling *MENINROAD / YPERNSTRASSE- Landscape, Form and Psyche* in Zonnebeke, Wervik, Menen en Ieper (curator Johan Tahon).
- Danse la Pluie (productiehuis van Klaus Verscheure en Kathy Holvoet) ontwikkelde dertien filmpjes met historische personages voor de nieuwe permanente tentoonstelling van het In Flanders Fields Museum in Ieper, 2012: <http://danse-la-pluie.be/museums>
- Tindersticks, Ypres. *Music for the permanent exhibition at the In Flanders Fields Museum*, <http://www.tindersticks.co.uk/ypres>.

BEELDEN ALS BRON – WAT HISTORISCHE SCHILDERIJEN, FOTO'S EN FILMS ONS KUNNEN VERTELLEN

- Morris, Errol (2011). *Believing Is Seeing: Observations on the Mysteries of Photography*. London: Penguin Press.
- Sontag, Susan (2001). *On Photography*. New York: Picador USA.
- Van den Berghe, Gie (2011). *Kijken zonder zien: Omgaan met historische foto's*. Kalmthout: Pelckmans.
- Hütter, H.W. en P. Rösger (Hrsg.) (2003). *X für U – Bilder, die Lügen: Begleitbuch zur Ausstellung der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bouvier Verlag.

Mediawijs – Kenniscentrum Mediawijsheid

Mediawijs is het Vlaamse Kenniscentrum Mediawijsheid van de Vlaamse overheid en imec vzw. Mediawijs helpt de inwoners van Vlaanderen en Brussel om bewust, actief, kritisch en creatief media te gebruiken om deel te nemen aan onze maatschappij. Je vindt hier heel wat interessante tools, praktijken en onderzoeken over media en mediawijsheid.

Meer info? <http://www.mediawijs.be>

Film en/als Geletterdheid

Aan de UGent ging in 2009 het onderzoeksproject 'Film en/als Geletterdheid' van start. Drie vragen vormden het uitgangspunt van het onderzoek:

- Wat kunnen we leren uit film?
- Hoe kunnen we films implementeren via specifieke leeromgevingen?
- Welke kennis- en betekenisconstructie komt daarbij tot stand?

Dit project resulteerde in de websites <http://www.film-en-geschiedenis.ugent.be> (voor het vak geschiedenis) en <http://www.schoolfilm.be> (voor het vak Nederlands). Je vindt hier lessenreeksen over hoe je met film aan de slag gaat, filmbesprekingen, ... Neem dus zeker een kijkje.

OORLOG EN GENOCIDE IN HET STRIPVERHAAL – MOGELIJKHEDEN EN BEGRENZINGEN VAN EEN VISUEEL MEDIUM

- Chapman, Jane L., Dan Ellin & Adam Sherif (2015). *Comics, the Holocaust and Hiroshima*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gundermann, Christine (2015). Real Imagination? Holocaust Comics in Europe. In: Popescu, Diana L. & Tanja Schult (Eds.), *Revisiting Holocaust Representation in the Post-Witness Era* (pp. 231-250). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ribbens, Kees (2010). War comics beyond the battlefield: Anne Frank's transnational representation in sequential art. In: Berndt, Jaqueline (Red.), *Comics Worlds and the World of Comics: Towards Scholarship on a Global Scale* (pp. 219-233). Kyoto: Kyoto Seika University – International Manga Research Center.
- Spiegelman, Art & Hillary Chute (2011). *MetaMaus: A Look Inside a Modern Classic, Maus*. New York: Pantheon.
- in 't Veld, Laurike (2015). Introducing the Rwandan Genocide from a Distance: American Noir and the Animal Metaphor in 99 Days. In: *Journal of Graphic Novels and Comics*, Vol. 6.2, pp. 138-153.

AL SPELEND LEREN UIT HET VERLEDEN – GAMES ALS CULTUURDRAGER

- McGonigal, Jane (2012). *Beter dan echt: Hoe games ons gelukkiger, slimmer en socialer maken*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Walrave, Michel & Joris van Ouytsel (2016). *Let the Games Begin! Gids voor ouders en gamen*. Brussel: Kenniscentrum Mediawijs. <https://mediawijs.be/tools/let-the-games-begin-gids-ouders-over-gamen> (website laatst geconsulteerd op 13 april 2017).
- Games in de klas (projectsite van Kenniscentrum Mediawijs): <https://gamesindeklas.mediawijs.be>
- Bourgonjon, Jeroen, Hendrik Van Peteghem, Jan Van Looy en Frederik De Grove (2010). Games: geen kinderspel. *Klasse: Maandblad voor onderwijs in Vlaanderen*, 208, pp. 10-17.

OVER DE AUTEURS

Berber Bevernage is verbonden aan de vakgroep geschiedenis van de Universiteit Gent. Hij is actief in de Onderzoeksgroep sociale geschiedenis na 1750. Bevernages onderzoeksinteresse ligt vooral op het gebied van de historiografie en de geschiedtheorie. Hij is medeoprichter van de interdisciplinaire werkgroep ‘TAPAS / Thinking About the Past’ en het ‘International Network for Theory of History’.

Piet Chielens is sinds 1996 coördinator van het In Flanders Fields Museum in Ieper en was tot 2007 artistiek directeur van Vredesconcerten Passendale. Hij publiceerde talrijke boeken over de Eerste Wereldoorlog. In 2016 verscheen *De geschreven oorlog*, een anthologie van teksten van het front in België 1914-1940.

Jan De Craemer werkt als adjunct van de directeur op de afdeling Horizontaal Beleid van het Ministerie van Onderwijs en Vorming. Hij is verantwoordelijk voor de voorbereiding van het ICT-beleid en is betrokken bij tal van overheidsprojecten over ICT-infrastructuur, e-safety, curriculum digitale leermiddelen en mediageletterdheid. Jan De Craemer is lid van de Working Group on Digital Skills and Competences van de Europese Commissie. Hij vertegenwoordigt tevens de Vlaamse overheid in de raad van bestuur van European Schoolnet.

Bart De Nil is historicus en werkte achtereenvolgens bij de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, Amsab-Instituut voor Sociale Geschiedenis en het Vlaams Centrum voor Volkscultuur. Sinds 2008 werkt Bart voor FARO - Vlaams steunpunt voor cultureel erfgoed als stafmedewerker archieven, digitale publiekswerking en outreach. Binnen FARO is hij het aanspreekpunt voor de archiefsector.

Bruno De Wever is verbonden aan de vakgroep geschiedenis van de Universiteit Gent. Hij is actief in de Onderzoeksgroep sociale geschiedenis na 1750. De Wever is codirecteur van het Instituut voor Publieksgeschiedenis en vakdidacticus geschiedenis. Hij publiceert over Belgische geschiedenis, nationalisme en de Tweede Wereldoorlog.

Ann Dejaeghere is beleidsmedewerker bij de Afdeling Horizontaal Beleid van het Ministerie van Onderwijs en Vorming. Zij is daar verantwoordelijk voor de beleidsvoorbereiding en -evaluatie met betrekking tot de vakoverschrijdende thema's en kwaliteitszorg in onderwijs.

Kees Ribbens is cultuurhistoricus. Hij werkt als senior onderzoeker bij het NIOD Instituut voor Oorlogs-, Holocaust en Genocidestudies in Amsterdam en is bijzonder hoogleraar Populaire Historische Cultuur & Oorlog aan de Erasmus Universiteit Utrecht. Ribbens studeerde aan de Radboud Universiteit Nijmegen en promoveerde aan de Universiteit Utrecht op een proefschrift over populaire historische cultuur in naoorlogs Nederland. Hij schreef diverse publicaties over de geschiedenis en herinneringscultuur van de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust en richt zich daarbij onder meer op de representatie van oorlog en genocide in uiteenlopende stripverhalen.

Simon Schepers studeerde in 2011 af als master geschiedenis aan de Universiteit Antwerpen en behaalde daar in 2013 vervolgens ook zijn getuigschrift van de Specifieke Lerarenopleiding Geschiedenis. Sinds 2014 werkt hij als projectmedewerker bij het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie in Kazerne Dossin. Daar staat hij in voor de dagelijkse werking van het BCH.

Pieter Serrien is als historicus gespecialiseerd in het leven tijdens beide wereldoorlogen en het werken met egodocumenten. Hij schreef reeds vijf boeken met bijzondere oorlogsverhalen van gewone Belgen. Telkens zijn getuigenissen en interviews de centrale bronnen in zijn werk. In zijn boeken *Tranen over Mortsel* (2008) en *Zo was onze oorlog* (2014) betrok hij jongeren bij grootschalige interviewprojecten. Momenteel toert hij door Vlaanderen met zijn nieuwe boek *Elke dag angst* (2016), waarin de getuigen van de V-bommenterreur aan het woord komen. Naast het schrijverschap is hij leraar geschiedenis in het Kontichse Sint-Ritacollege.

Maarten Van Alstein is een senior onderzoeker bij het Vlaams Vredesinstituut, een onafhankelijke instelling voor vredesonderzoek bij het Vlaams Parlement. Hij is historicus en doctor in de politieke wetenschappen. In het Vredesinstituut verricht hij onderzoek naar herdenkingspolitiek, herinneringseducatie, vredesopvoeding en omgaan met conflict en controverse in de klas.

Herman Van Goethem is gewoon hoogleraar aan de Universiteit Antwerpen. Zijn onderzoek richt zich op de politieke geschiedenis van België, de Holocaust en fotografie als historische bron. In 2008-2012 lag hij als curator aan de basis van Kazerne Dossin – Memoriaal, Museum en Documentatiecentrum over Holocaust en Mensenrechten, dat in december 2012 opende in Mechelen. Op 1 oktober 2016 werd hij rector van de Universiteit Antwerpen.

Karel Van Nieuwenhuyse is als docent geschiedenisdidactiek verbonden aan de Specifieke Lerarenopleiding Geschiedenis van de KU Leuven (faculteit Letteren). Zijn onderzoek richt zich op de positie van het heden, het gebruik van bronnen, historische narratieven en hun connectie met identiteitsvorming, en historische representaties van het koloniale verleden, in het geschiedenisonderwijs.

Alexander Vander Stichele is psycholoog en doctor in de sociale wetenschappen. Sinds 2009 werkt hij voor FARO – Vlaams steunpunt voor cultureel erfgoed als stafmedewerker participatie en veldanalyse. In die hoedanigheid zette hij onder andere een grootscheeps bevolkingsonderzoek op naar erfgoedinteresse en –participatie in Vlaanderen. Verder werkt Alexander onder meer rond publieksonderzoek, erfgoedmarketing, duurzaamheid en staat hij mee in voor de realisatie van het Cijferboek Cultureel Erfgoed.

Gregory Vercauteren is historicus. Na het behalen van zijn doctoraatsdiploma in 2005, maakte hij de overstap naar de erfgoedsector. Hij begon zijn erfgoedcarrière bij Heemkunde Vlaanderen. Sinds 2009 werkt hij bij FARO - Vlaams steunpunt voor cultureel erfgoed. Zijn werkterreinen binnen FARO zijn de ondersteuning van het lokaal erfgoedbeleid en het vrijwilligerswerk. Ook volgt hij herdenking op van 100 jaar Grote Oorlog.

Marjan Verplancke is hoofd Publiek in Kazerne Dossin. Daarnaast coördineert ze het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie sinds het ontstaan in 2008. Ze publiceerde verschillende artikels en bijdragen over de educatieve visie van Kazerne Dossin en over herinneringseducatie in het algemeen. Over die onderwerpen geeft ze ook regelmatig lezingen en workshops.

Kaat Wils is hoogleraar in Europese cultuurgeschiedenis en hoofd van de Onderzoeksgroep Cultuurgeschiedenis vanaf 1750, van de KU Leuven (faculteit Letteren). Ze doet onderzoek op het terrein van de hedendaagse historische

cultuur, de geschiedenis van de humane en biomedische wetenschappen, de geschiedenis van gender en lichamelijkheid, onderwijsgeschiedenis en geschiedenisdidactiek, en de geschiedenis van de negentiende- en twintigste-eeuwse wetenschappelijke en intellectuele cultuur.

Arie Wilschut is als lector didactiek van de maatschappijvakken en hoofddocent geschiedenis verbonden aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij publiceert over verschillende aspecten van didactiek en geschiedenisonderwijs.

Wij willen onderstaande personen en hun organisaties van harte bedanken voor het leveren van pakkende getuigenissen, boeiende artikels, inspirerende praktijkvoorbeelden en handige tips.

Patricia Brigou (Sint-Theresiacollege – ondertussen gepensioneerd), Mia Van de Velden (Stedelijk Lyceum Cadix), Paul De Keulenaer (Europese School – ondertussen gepensioneerd), Ann Beirnaert (Atheneum van Lokeren), Stefanie Huygebaert (Atheneum van Lokeren), Ines Dewulf (Atheneum van Lokeren), Jort Ory (Vlaamse Scholierenkoepel), Ellen Claes (KU Leuven), Marie-Claude Gevaert (Groeien in Taal en Cultuur), Bambi Ceuppens (Koninklijk Museum voor Midden-Afrika), Françoise Weerts (Collège Notre-Dame de Gemmenich), Lotte Dodion (Vredescentrum Antwerpen), Griet Brosens (Instituut voor Veteranen IV-NIOOO), Wouter Sinaeve (In Flanders Fields Museum), Frédéric Crahay (Stichting Auschwitz – Auschwitz in Gedachtenis vzw), Laure Van Hoecke (Mediawijs), Katja Grosse-Sommer (stagiaire NIOD Amsterdam) en Danny Tatlow (stagiair NIOD Amsterdam).