

'Met getroffenheid bereik je niemand.' Oorlogseducatie, leren en emotioneren

Gerrit Breeuwsma

Hoe interesseer je kinderen en jongeren voor de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog, hoe vertel je het verhaal van de Holocaust en welke middelen kun (en mag) je daarbij inzetten? En gaat het om kennis, begrip of inlevingsvermogen? In dit essay laat Gerrit Breeuwsma zien dat er geen eenduidige antwoorden zijn op deze vragen en dat ze allemaal van belang zijn in oorlogseducatie.

De afgelopen jaren werd al een paar keer voorspeld dat het spoedig gedaan zou zijn met de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog, maar tot dusverre zijn die voorspellingen niet uitgekomen (Hondius, 2010). De viering van 75 jaar vrijheid gaat gepaard met herdenkingen en festiviteiten, een niet aflatende stroom aan publicaties, films en documentaires, met aandacht voor de (laatste) overlevenden uit de oorlogsperiode. Er is dus volop gelegenheid om kennis te nemen van de oorlogsgeschiedenis. Niettemin blijven enkele vragen zich opdringen: Hoe onderhouden we de band met deze geschiedenis? Wat zou iedereen over het oorlogsverleden moeten weten? En vooral: hoe betrek je jonge generaties bij het oorlogsverhaal, op zo'n manier dat het een levende herinnering blijft?

Leren over en van de oorlog

Die levende herinnering wordt sinds jaar en dag van groot belang geacht, waarbij het niet alleen gaat om het overbrengen van kennis over de oorlog, maar ook om een morele boodschap. Of zoals Gerdi Verbeet, voorzitter van het Nationaal Comité 4 en 5 mei, het op 27 januari 2020 bij de herdenking van de bevrijding van Auschwitz 75 jaar geleden, verwoordde in het televisieprogramma *Goedemorgen Nederland*: 'We moeten vooral jonge mensen laten zien dat ze zelf een rol kunnen spelen om te voorkomen dat het ooit nog weer gebeurt.'

Ook leraren lijken het erover eens dat ze niet kunnen volstaan met kennisoverdracht over de Tweede Wereldoorlog, maar dat betrokkenheid met het verleden een rol dient te spelen (Baijer, 2016). Een geschiedenisleraar verwoordt het op de website van het Centrum voor Taal en Onderwijs (2014) als volgt: 'In goed geschiedenisonderwijs gaat het niet alleen om kennisoverdracht maar ook om voelen.' Om dat bewerkstelligen laat hij zijn leerlingen oorlogsgetuigen interviewen en daar een verslag van schrijven: 'Eerst en vooral beoordeel ik het uitgeschreven interview. Een interview moet mij raken, ik wil zien dat de leerlingen het doorleefd hebben.'

Herinneringscentra en musea, zoals Herinneringscentrum Kamp Westerbork, Nationaal Monument Kamp Vught of het Verzetsmuseum Junior te Amsterdam, richten zich doelbewust tot een jeugdig publiek en zijn er eveneens van overtuigd dat je er met feiten alleen niet komt. Voor basis- en middelbare scholen zijn het belangrijke plekken om iets van de geschiedenis zichtbaar en tastbaar te maken. De focus ligt daarbij niet uitsluitend op het verleden, maar ook of juist op de link met nu. 'Wij willen jonge mensen duidelijk maken dat er ook in onze tijd keuzes te maken zijn. Ons motto is al jaren: herdenken is nadenken', aldus directeur Jeroen van den Eijnde van Nationaal Monument Kamp Vught (Trouw, 4 mei 2019).

Leren *over* de oorlog is dus kennelijk een mix van feitenkennis en (in)voelen, maar bevat bovendien een (morele) les voor de toekomst, waarin we moeten leren *van* de oorlog. Dit plaatst dit onderwijs in een moreel perspectief, met de hoop dan wel verwachting dat we betere mensen worden als we de juiste lessen uit de oorlogsgeschiedenis trekken. Meer in het algemeen kan onderwijzen, volgens filosofe en hoogleraar recht en ethiek Martha Nussbaum, niet volstaan met het bijbrengen van feitenkennis en logica, maar moet het ook de 'narratieve verbeelding' aanwakkeren: het ontwikkelen en cultiveren van medeleven, zodat we in staat zijn te 'bedenken hoe het zou kunnen zijn om in de schoenen van anderen te staan' (Nussbaum, 2010, p. 130).

Nergens lijkt die opdracht explicieter dan juist in de oorlogseducatie: 'We remember not for the past, but for the future, so that the Holocaust will happen "Never again"' (Baum, 1996, p. 47). Het is het ominieuze 'Nie wieder' dat als een schaduw hangt boven de inspanningen om de herinnering aan de oorlog levend te houden. In zijn serie opstellen over 'Opvoeding na Auschwitz' verwoordde filosoof en socioloog Theodor Adorno het als misschien wel de belangrijkste opdracht van het naoorlogse onderwijs en meer in het algemeen de opvoeding: 'Dat Auschwitz niet nog eens zal voorkomen, is de allereerste eis die men aan opvoeding dient te stellen' (Adorno, 1971, p. 77). De oorlogslessen zouden een brug moeten slaan tussen verleden, heden en toekomst en de opmaat moeten vormen voor een kritische reflectie op jezelf en anderen, om zo toekomstig oorlogsgeweld tegen te gaan.

In Nederland hoopte men in de jaren vijftig al dat lessen over de oorlog nieuwe generaties immuun – in termen van vaccineren en inenten – zouden kunnen maken voor de gevaren van fascisme, antisemitisme en racisme (Hondius, 2010, p. 17). Een soort groepsimmunité avant la lettre. In tijden van corona mag dat een aansprekende metafoor zijn, maar volgens Hondius zitten er wel wat haken en ogen aan. Want wat willen we eigenlijk: weerbaar of kwetsbaar maken? Jongeren weerbaar – en dus onkwetsbaar – maken voor fascisme en antisemitisme of moeten ze juist gevoelig – kwetsbaar – worden gemaakt, door zich te kunnen inleven in het lot van anderen en empathie kunnen voelen?

Hoe moet lessen over de oorlog en de Holocaust er concreet uit zien? Vooralsnog lijkt er op één punt consensus: deze lessen zijn erg belangrijk. En daarom haalt men van alles uit de kast om ze te maken. Naast het klassieke lesmateriaal maken leraren gebruik van documentair materiaal, films en digitale media, romans en verhalen, excursies naar musea, herinneringscentra en oorlogsmonumenten en verhalen van ooggetuigen. Dat alles, zo lijkt het soms, om leerlingen maar in te peperen dat het allemaal heel bijzonder, gewichtig en boeiend is, of zoals Hondius (2010, p. 14) schrijft: 'Het moet aanspreken: maar, wie het níet aanspreekt, wie zich níet weet te gedragen, wie níet onder de indruk is – die zullen we lesje leren.'

Minder gemakkelijk is vast te stellen wat de beste keuzes zijn voor de precieze invulling van oorlogseducatie (kennisgericht of juist gericht op invoelen en empathie), de precieze leeftijd waarop de lessen zouden moeten beginnen, de middelen die gebruikt mogen worden en de morele lessen voor de toekomst. Niettemin wil ik proberen voor deze vier gebieden enige helderheid te verschaffen en in het verlengde daarvan de verhouding tussen leren en emotioneren proberen te nuanceren. Ik gebruik daarbij meestal de term oorlogseducatie in plaats van Holocausteducatie (tenzij het daar expliciet om gaat) vanuit de gedachte dat onderwijzen over de oorlog in de praktijk vaak ruimer wordt opgevat dan alleen de Holocaust, maar tegelijkertijd vanuit de wetenschap dat een goed begrip van de Tweede Wereldoorlog niet mogelijk is zonder daarin een (prominente) rol toe te bedelen aan de Holocaust.

De oorlog in het onderwijs

Voor de Nederlandse onderwijssituatie valt de oorlogseducatie niet los te zien van de manier waarop het geschiedenisonderwijs is georganiseerd. In 2001 stelde de commissie-De Rooy voor om de geschiedenis met tien chronologische tijdvakken te onderwijzen, om leerlingen zicht te laten krijgen op grote lijnen. In 2009 zijn de tien tijdvakken opgenomen in de kerndoelen voor het funderend onderwijs. Tevens stelde de commissie-Van Oostrom, eveneens op verzoek van het ministerie van Onderwijs, een canon op van de Nederlandse geschiedenis: een lijst met vijftig belangrijke personen, voorwerpen en gebeurtenissen uit de (vaderlandse) geschiedenis die iedere Nederlander zou moeten kennen. In 2010 werd ook de canon opgenomen in de kerndoelen, zij het dat scholen eigen accenten mogen leggen. De canon biedt een min of meer chronologische lijst van vijftig zogeheten vensters, beginnend met de Hunebedden 3000 voor Chr. en eindigend met Europa sinds 1945. De Tweede Wereldoorlog is er als belangrijke periode in vertegenwoordigd, terwijl Anne Frank een eigen venster kreeg als belangrijke persoon en representant van de Jodenvervolging. Zij werd in de eerste editie van de canon als volgt geïntroduceerd:

'Wie wil weten hoe het was om Joods te zijn in de Tweede Wereldoorlog, moet het dagboek van Anne Frank lezen. Met haar familie en nog vier anderen verborg ze zich in Amsterdam. Helaas werden ze ontdekt en Anne stierf in een concentratiekamp.'¹

Op deze introductie valt best wat af te dingen (het dagboek gaat veel vaker over de huiselijke beslommingen dan over de oorlog en 'ontdekt' lijkt te zwak uitgedrukt, zou dat niet 'verraden' moeten zijn?), maar dat Anne Frank

1 www.canonvannederland.nl

is doorgedrongen tot het collectieve geheugen, is duidelijk. Voor de hedendaagse schooljeugd is zij een van de meest vertrouwde personen uit de (Nederlandse) geschiedenis.

In het Nederlandse onderwijs krijgen leerlingen in groep 7 en 8 voor het eerst (min of meer) systematisch te maken met oorlogseducatie. Vaak gebeurt dat rond 4 en 5 mei, met materiaal van het Nationaal Comité 4 en 5 mei, al dan niet in combinatie met andere lesmethoden en aangevuld met eventueel ander materiaal (verhalen, films en documentaires, getuigenverhalen of museumbezoek). In een klein exploratief pilotonderzoek, dat een student ontwikkelingspsychologie in 2012 voor mij uitvoerde, spraken we met vier leerkrachten en zeventien leerlingen van groep 7 en 8 van vier basisscholen in de provincie Groningen. Zonder representatief te willen zijn, probeerden we een idee te krijgen van de onderwijspraktijk door in een semigestructureerd interview met leerlingen en leerkrachten over de oorlog te praten: 'wat weten ze, wat vinden ze belangrijk, wat raakt hen' (Sikkens-Hoving, 2012). Ik beperk me hieronder tot de interviews met de leerlingen.

We stelden de leerlingen kennisvragen (bijvoorbeeld: wanneer was de oorlog?, wat is de Holocaust?), maar vroegen ook naar hun inlevingsvermogen en morele oordelen (wat zou jij doen...?), wat hen een geschikte leeftijd leek voor oorlogslessen en wat hun (eventuele) persoonlijke belangstelling voor de oorlog was. Ten slotte vroegen we of ze nu het idee hadden voldoende over de oorlog te weten of dat ze behoefte aan meer kennis hadden. We lieten hen zoveel mogelijk zelf aan het woord, maar als ze een vraag niet helemaal snaptten, gaven we een korte uitleg en soms vroegen we ook door.

De leerlingen bleken bekend met veel feiten, zoals begin en duur van de oorlog, het bombardement van Rotterdam en de rol van Hitler. De term Holocaust daarentegen kende geen van hen, al wisten ze wel van de Jodenvervolging en concentratiekampen. De vragen naar wat ze zelf gedaan zouden hebben onder de oorlogsomstandigheden, bezorgden hen soms hoofdbrekens, maar vaker kwamen ze met verrassende uitkomsten. Enkele voorbeelden (met vragen geursiveerd):

Wat denk je dat jij zou doen in de oorlog?

Niet bij Hitler en zo horen, niet in het verzet, gewoon een beetje neutraal blijven.

Niet in het verzet?

Nee, misschien een beetje.

En waarom liever niet?

Misschien word je verraden of doodgeschoten of je weet nooit wat er gebeurt dan.

Je buurman is NSB'er en wil je fiets lenen. Mag dat?

Jawel, want hij hoeft niet gemeen te zijn. Net zoals moslims, die zijn ook niet allemaal slecht.

Wat vind je ervan dat vrouwen in de oorlog verkering hadden met Duitsers en na de oorlog werden kaalgeschoren?

Nee, ik zou niet in de oorlog met een Duitser willen hebben. Om wat ze gedaan hebben, vooral met Rotterdam.

Vind je het goed dat ze kaalgeschoren werden?

Nee, laat ze lekker hun haar hebben. Anders lijken ze misschien ook op mannen.

Uit de antwoorden op morele en inlevingsvragen bleek vaak dat leerlingen zich wel degelijk een voorstelling probeerden te maken van de dilemma's en keuzes waar mensen zich in de oorlogstijd voor gesteld zagen, waarbij ze soms verrassend realistisch waren in hun mogelijkheden om zich tegen de Duitsers te verzetten: misschien een beetje, maar het moest niet te riskant worden.

In een aantal gevallen hadden de leerlingen overduidelijk moeite om alle informatie in de juiste samenhang te zien. Zo wisten veel leerlingen over het einde van de oorlog wel iets over D-Day en de bevrijding van Nederland, maar een van hen haalde toch wat dingen door elkaar: 'Een van de landen, ik weet niet meer precies welke landen, die had bevrijd, ja eigenlijk veroverd meer. En het treinspoor werd toen ook kapot gemaakt en helemaal gebogen. Daar zijn we nog geweest, daar is nu ook een monument van. Daar zijn we op schoolreisje geweest.' Navraag leerde dat de klas naar Kamp Westerbork was geweest en daar het monument met de gebogen treinrails had bezocht. De leerling had daar eigen conclusies aan verbonden.

Ten slotte vroegen we wat ze van de lessen hadden gevonden en of ze vonden dat er meer lessen over de oorlog gegeven moesten worden. Bijna alle leerlingen vonden het leuk, leerzaam of interessant. Geschiedenis is saai, meende een van hen, maar: 'Dit is heftig, de rest is niet echt bijzonder, dit is echt iets groots.' Meer weten vinden de meeste leerlingen echter niet nodig, want 'ik weet best wel veel' (Sikkens-Hoving, 2012, p. 71).

Dat laatste valt nog te bezien. Er is enige basale kennis, maar of leerlingen in staat zijn oorzaken en gevolgen van de oorlog goed te doorzien, valt te betwijfelen. Ontwikkelingspsychologische theorieën als die van Piaget en Kohlberg veronderstellen trouwens ook dat kinderen pas na hun twaalfde à dertiende levensjaar in staat zijn op een abstracter niveau over cognitieve en morele vraagstukken na te denken (Wijnholt, 2019). Dat zou zich dan moeten vertalen in een beter begrip van de historische werkelijkheid door leerlingen van middelbare scholen.

Dat laatste is onderzocht in het onderzoek *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog?* dat onder 1500 leerlingen uit het voortgezet onderwijs en mbo is uitgevoerd. Het maakt duidelijk dat de feitelijke kennis over de oorlog niet overhoudt. Hoewel de meeste jongeren de oorlog verbinden aan de Jodenvervolging, is een derde van hen nog steeds onbekend met het begrip Holocaust. Ook de begrippen antisemitisme en genocide zijn lang niet altijd vertrouwd. Met de kennis van militaire aspecten van de oorlog, de bezetting van Nederland, historische personages en begrippen als collaboratie en nationaalsocialisme is het al niet beter gesteld (Van Berkel, 2018).

Dit wil niet zeggen dat ze geen interesse hebben in de oorlog. Anne Frank geniet onder jongeren een grote bekendheid als symbool van de Tweede Wereldoorlog (99% herkent haar van een foto). Bovendien vindt driekwart van de ondervraagde leerlingen de jaarlijkse herdenking van het oorlogsgeweld op 4 mei belangrijk, waarbij 67% 'respect voor de doden' noemt als de belangrijkste reden, terwijl 70% van mening is dat er lessen uit de oorlog te trekken zijn (Van Berkel, 2018).

We mogen voorzichtig constateren dat Nederlandse leerlingen (veel) belangstelling hebben voor de Tweede Wereldoorlog, dat er ook enig besef is van de bijzondere betekenis daarvan, maar dat de feitelijke kennis beperkt is (zie Van Berkel, 2018). Leerlingen proberen zich in te leven in het lot van oorlogsgetroffenen en onderschrijven de noodzaak om lessen uit het verleden te trekken. Die missie is dus min of meer geslaagd, maar wat is die betrokkenheid waard als de juiste kennis ontbreekt? En is het überhaupt mogelijk om lessen uit het verleden te trekken als je dat verleden slechts heel gebrekkig kent?

Op welke leeftijd onderwijs je over de oorlog?

Schrijfster en psychologe Hédi Fried (2018), die als overlevende van Auschwitz meer dan dertig jaar langs scholen reisde om te vertellen over de Holocaust, pleit ervoor om kinderen al vroeg te leren over onrechtvaardigheden en vooroordelen. Ze stelt dat leerlingen van tien tot twaalf jaar haar grootste fans zijn: 'Ze zijn nieuwsgierig en leergierig en bedelven me onder de vragen, dit in tegenstelling tot oudere leerlingen, die het juist vaak moeilijk vinden om vragen te stellen' (pp. 129-131).

Wij vroegen de leerlingen uit groep 7 en 8 wat volgens hen de geschikte leeftijd was voor oorlogslessen. Eén zag die lessen als een goede voorbereiding op het vervolgonderwijs: 'Op de middelbare school praat je er nog meer over en krijg je nog meer beelden te zien. Als je nog niets op de basisschool hebt gehad en je krijgt opeens heel veel beelden dan denk je: wat is hier aan de hand?' (Sikkens-Hoving, 2012, p. 89). Een andere leerling veronderstelde een

soort ondergrens, toen hij opmerkte: 'Groep 6 kan er nog niet goed mee omgaan' (p. 89). Niettemin is er veel discussie over de mogelijkheid (of noodzaak) om vroeger met oorlogseducatie te beginnen.

De in 2019 overleden Ido Abram, voormalig hoogleraar Holocausteducatie, was van mening dat deze educatie al vroeg, rond een jaar of drie, zou moeten beginnen, maar dan zonder in te gaan op de gedetailleerde, extreme gruwelijkheden van de Holocaust. Hij typeerde het als een 'opvoeding na Auschwitz zonder Auschwitz', met als belangrijkste inzet het bevorderen van empathie (inlevingsvermogen), warmte (gevoel van veiligheid) en autonomie (Abram, 2010).

Abram staat niet alleen in zijn standpunt. Er zijn meer auteurs die oorlogseducatie aan jonge leerlingen, voor hun achtste à negende jaar, hebben bepleit (Maitles & Cowan, 1999; Sepinwall, 1999). Anderen zijn niet overtuigd en wijzen erop dat er vrijwel geen empirisch bewijs is dat vroege oorlogseducatie werkt en waarschuwen bovendien voor een 'Holocaust fatigue', wanneer te vroeg wordt begonnen (Short, 2003).

Een speurtocht naar empirische studies over Holocausteducatie bij leerlingen onder de tien jaar levert weinig op en wat er is, stemt niet optimistisch (zie Wijnholt, 2019). Schweber (2008) onderzocht hoe je leerlingen van acht à negen jaar zou kunnen onderwijzen over de Holocaust. De leerlingen kregen stapsgewijs verhalen over de oorlog en de Jodenvervolging te horen, verteld door een expert op het gebied. Aanvankelijk bleef het tamelijk onschuldig, afgestemd op hun begripsvermogen, om na drie weken te eindigen met een documentaire over Anne Frank, waarin ook realistische beelden van het concentratiekamp niet werd gemedan.

De leerlingen werd gevraagd een dagboekje bij te houden en daaruit bleek dat ze veel hadden opgestoken over de oorlog. Maar vaak kwam het niet tot een echte identificatie met de slachtoffers en vonden ze het lastig te begrijpen waarom mensen gehaat en gedood werden. Andere leerlingen werden neerslachtig en kregen last van nachtmerries. Een meisje, Lila, zelf van Joodse afkomst, was erg aangedaan en schreef na een van de lessen in haar dagboek:

'When we watched the movie, I felt horrible. But I can't describe my feelings. When people were laughing or saying it was 'sick', I just got so mad. Someone said, 'Poor rats'. Well, think about how much worse it was for the people. Sometimes I just got so scared, mad and sad, all at the same time. It's so scary [sic] to think how many people were killed. Also it's hard to believe that some of my relatives could have been in the

Holocaust. . . I don't like to think about it. It seems like when you were in the camps you were in a lot of pain. Every minute you had something to worry about. It's painful to think about.' (Schweber, 2008, p. 2102)

Schweber constateert dat veel leerlingen uit het onderzoek in verwarring werden gebracht door de lessen en met vragen bleven zitten die ze niet konden bevatten. Bij Lila was dat zeker het geval: ze had last van nachtmerries, buikpijn en zocht hulp bij een schoolpsycholoog. Volgens haar moeder was ze erg gedeprimeerd:

'It means that she was morose. She was quiet. She didn't fight with her brother. You know, she had no interest in things. *A real depression*. She didn't read, just, visibly was very quiet. I mean, she couldn't decide on things. Mainly, it just wasn't her usual demeanor. She didn't want to play with the cats.' (Schweber, 2008, p. 2104)

Na het hele lestraject vonden ouders, de leerkracht en veel leerlingen de lessen desondanks passend. Maar Schweber zelf concludeerde dat de leerlingen te jong waren om alles te kunnen bevatten en verwerken. Het was precies wat Totten (1999) al eerder had geconcludeerd toen hij opmerkte dat Holocausteducatie niet mogelijk is zonder de 'horrific facts' aan de orde te stellen en dat dat schadelijk voor jonge kinderen is. Dit hoeft niemand er van te weerhouden om jonge kinderen empathie, warmte en autonomie bij te brengen, zoals Abram voorstelt, maar als het expliciet gaat om een beter begrip van oorlog en Holocaust lijkt het vooralsnog beter om het onderwijs aan leerlingen vanaf groep 7 te verstevigen dan het te vervroegen.

Middelen om de oorlog te vertellen

Over de oorlog is een bibliotheek vol geschreven: nauwgezette historische studies, geschiedenisboeken voor een algemeen publiek, dagboeken, memoires en persoonlijke geschiedenissen, verhalen en romans. Daarnaast zijn er films, tv-series en documentaires, musea en herinneringscentra, historische plekken die te bezoeken zijn, digitale bronnen en verhalen van ooggetuigen. Al deze middelen helpen mensen om zo dicht mogelijk bij de oorlog te komen. In meer of mindere mate, want in het geschiedenisboek domineert vaak nog de (feitelijke) kennisoverdracht en informatie, terwijl in romans en films het accent meer ligt op het opwekken van emoties en inleving van de lezer of kijker. Daarbij zijn ze vaak wel gebaseerd op de historische context, maar gaan auteurs en regisseurs daar regelmatig vrijmoedig mee om, waarbij niet altijd duidelijk is waar gefictionaliseerde geschiedenis overgaat in fantasie.

Voor het onderwijzen over de oorlog is in beginsel dus een schat aan materiaal beschikbaar die de mogelijkheden van het klassieke lesboek verre overschrijden en het leraren erg verleidelijk maken om hun lessen mee te verlevendigen. Nederlandse scholen gebruiken onder meer de tv-serie *13 in de oorlog*, waarin via historische informatie afgewisseld met gedramatiseerde scènes de oorlog op een historisch verantwoorde manier aan leerlingen wordt verteld. Veel lastiger ligt dat bij de populaire boekverfilming *De jongen in de gestreepte pyjama*, die ook basisscholen regelmatig in de klas laten zien. Lindquist (2011) typeert deze mild als ‘a film with artistic value that fails to compensate for its ahistorical story line’ (p. 120), maar in het onderwijs zou je de film eigenlijk niet moeten laten zien zonder veel historische context te geven en leraren zijn daar lang niet altijd toe in staat of het ontbreekt ze aan tijd om dat te doen. Zonder toelichting zal de film waarschijnlijk weinig bijdragen aan kennis over de Holocaust en vooral voor veel verwarring en emoties zorgen.

Dat laatste is dan tenminste iets, zou je zeggen, maar emoties garanderen niet altijd meer inlevingsvermogen. In 1994 veroorzaakte een groep leerlingen enige ophef nadat ze tijdens de vertoning van *Schindler's list* luidkeels hadden zitten lachen. Ze ervaaarden emoties, maar de verkeerde: ‘insensitive at best, immoral and depraved at worst’ (Baum, 1996, p. 47). Dat laatste viel misschien wel weer een beetje mee, want in de gesprekken die er naar aanleiding van hun gedrag met hen werden gevoerd, gaven ze vooral blijk van onwetendheid.

Nederlandse scholen maken altijd veel gebruik van gastlessen van oorlogsgetuigen, om zo het inlevingsvermogen van leerlingen aan te wakkeren en vaak pakt dat goed uit. Leerlingen krijgen dikwijls het gevoel beter te begrijpen wat het betekent om de oorlog aan den lijve te ervaren. Maar dat lukt niet altijd, zoals Hondius (2010, p. 220) illustreert met een nuchtere reactie van een leerling uit 3 havo: ‘Die ellende had die [man] ons kunnen besparen. Ik leef nu en niet in de Tweede Wereldoorlog.’ Een ander reageert eerder wanhopig: ‘Daar kan ik me zo ontzettend kwaad over maken. Waarom? Waarom alweer die stomme oorlog?’ (p. 220). Kennelijk schieten de goede bedoelingen hier aan het doel voorbij.

In enkele gevallen is het klaslokaal zelf als een soort experimentele ruimte gebruikt om leerlingen in een veilige, gecontroleerde omgeving iets te laten ervaren van uitsluiting, zoals in het beroemde *The third wave* experiment, dat een Californische school in 1967 uitvoerde. Een leraar bracht zijn leerlingen naar het model van de nazi's discipline en ideologie bij om te laten zien hoe snel je een groep mensen kon beïnvloeden, iets dat in de klas verassend snel lukte (zie ook Rhue, 1981).

In een ander experiment – *Starving: A lesson in concentration camp hardship* – kreeg een groep studenten de opdracht om zich twee weken lang aan een extreem 'Auschwitz'-dieet te houden, terwijl ze ondertussen *Nacht* van Elie Wiesel moesten lezen (Totten, 2002). Lindquist (2006) wijst dit soort simulaties af: 'simulations diminish the event's complexity, and historical oversimplifications are likely to occur' (p. 215). Ze zijn onethisch, brengen gezondheidsrisico's met zich mee, kunnen leiden tot paniek, angst, over-identificatie met de slachtoffers, maar ook met de daders, of leerlingen en studenten denken na zo'n simulatie wel te weten wat het is om het kamp te moeten overleven.

Dit mogen extreme voorbeelden zijn, maar in de oorlogseducatie is de behoefte om kinderen te raken nooit ver weg. Zo werd het Verzetsmuseum junior bij de opening in 2013 getypeerd met de woorden 'de oorlog als belevenis' (NOS nieuws, 16 oktober 2013). Het werd afgezet tegen het toch wat saaie leren uit een boek. Verderop in het nieuwsitem wordt gesproken met Jan Hoven van het Airborne museum Hartenstein, die onderstreept dat musea naar nieuwe manieren zoeken om het oorlogsverhaal op een relevante manier te vertellen aan kinderen en jongeren. Op de vraag van de reporter 'hoe voorkom je dat het een soort pretmuseum wordt', antwoordt hij: 'Alles is geoorloofd, als je verhaal maar overkomt'. En dan zijn extreme experimenten toch wel weer instructief, omdat ze mooi laten zien dat er ook veel kan misgaan als alles is geoorloofd.

Morele lessen van de oorlogseducatie

De gedachte dat kinderen louter kennis nemen van de oorlog, maar dat die hen verder koud laat, is moeilijk te verteren, wellicht onacceptabel, en zou veel mensen die zich bezighouden met oorlogseducatie waarschijnlijk doen concluderen dat hun inspanningen voor niets zijn geweest. We hopen dat er een heilzame werking uitgaat van de confrontatie met de oorlog, waarbij de Holocaust vaak als waarschuwing geldt voor antisemitisme, discriminatie en schending van mensenrechten en zo voor leerlingen een actuele morele les vormt.

'Stuur jongeren naar Auschwitz op excursie' kopte een krantenartikel (de Volkskrant, 15 april 2015). Om het antisemitisme van allochtone jongeren in de kiem te smoren en vanuit de gedachte 'zien is geloven', zouden volgens de fractievoorzitters van ouderenpartijen uit Amsterdam en Den Haag leerlingen geconfronteerd moeten worden met de 'plekken des onheils'. Ze vonden zelfs dat ouders van antisemitische kinderen daartoe mogen worden verplicht. Een ander artikel in *de Volkskrant* (30 december 2017) beschrijft het

bezoek van een groep leerlingen van een Nijmeegse vmbo-school aan Auschwitz-Birkenau. De leerlingen, die in de klas blijk gaven van xenofobe en discriminerende opvattingen worden tijdens hun intensieve excursie naar het kamp gewezen op de gevolgen van hun rechts-radicalen opvattingen. Het lijkt effect te hebben, want leerlingen en leraren zijn enthousiast over het project. Toch kun je je afvragen of dit de manier is om de toekomst van het oorlogsverleden veilig te stellen? Mogen we de Holocaust gebruiken voor een morele schrobbering (Breeuwsma, 2018)?

Een precare vraag, die nog precairder wordt als we hem over Duitse jongeren stellen. Een aantal jaren geleden liet het Duitse Weekblad *Die Zeit* onderzoek doen naar de omgang van scholieren van 14-19 jaar met het nationaal-socialisme en de Holocaust (Duitslandinstituut, 2010). Net als hun Nederlandse leeftijdsgenoten is het merendeel best geïnteresseerd in de oorlog, maar tegelijkertijd zijn ze ontevreden over de manier waarop ze er les over krijgen. Ook als 'vierde generatie' schaamt bijna twee derde (59%) zich nog voor de nazimisdaden, maar tegelijkertijd vinden ze dat de nazitijd iets is van een vorige generatie. Daarbij hebben ze het idee dat hun gevoelens en emoties worden opgelegd, waardoor de omgang met het verleden iets krampachtig krijgt: ze *moeten* zich emotioneel aangedaan voelen (43%) en hebben vaak het gevoel dat ze hun eigen mening niet vrijuit kunnen geven (41%). Leraren lijken ook te worstelen met het opwekken van gevoelens. Zo zegt een geschiedenisleraar dat hij concentratiekamp Dachau alleen in de winter wil bezoeken, voor 'het juiste gevoel'. De wens om het naziverleden te veroordelen is in de Duitse situatie zo dominant dat leerlingen vooral geleerd wordt daaraan te voldoen, zodat 'het gewenste resultaat van de les onuitgesproken tot voorwaarde wordt verheven' (Duitslandinstituut, 2010).

Volkhard Knigge, werkzaam in het documentatiecentrum Buchenwald, realiseert zich de last van opgedrongen emoties en stelt vast dat leerlingen opgelucht ademhalen als niet nadrukkelijk van hen wordt verwacht dat ze aangedaan reageren. In plaats daarvan zet hij ze aan het werk met historisch materiaal, waarbij ze mogen vragen wat ze willen, zonder dat iemand daar verontwaardigd op reageert. 'Met getroffenheid bereik je niemand', vat hij zijn benadering samen (Duitslandinstituut, 2010).

In haar autobiografie *Verder leven. Een jeugd* (1995) gaat de Oostenrijkse en Joodse Ruth Klüger nog een stap verder, waar ze schrijft hoe ze als kind verschillende concentratiekampen overleefde. Ze vraagt zich af of kinderen van nu er iets te zoeken hebben. Als museum, ontdaan van de stank en smerigheid, 'verzwijgen ze vaak evenveel als ze uitspreken' (p. 73) en leiden ze misschien wel af van waar ze juist de aandacht op willen vestigen. Veel mensen lijken ook te verwachten dat je na een verblijf in het kamp een nobeler mens geworden, geen morele missers meer maakt (of zou mogen maken),

alsof het concentratiekamp een leerschool is geweest. Maar, zo schrijft ze fel: 'Auschwitz was geen onderwijsinstelling voor het een en ander, en al helemaal niet voor humaniteit of tolerantie' (p. 68). Met andere woorden, van de kampen kwam niets goed en dan heeft het misschien wel iets naïefs (of pervers?) om het als een plek voor morele loutering aan te merken.

Tot slot

'De oorlogsles is nu beleving, ervaring, ontmoeting "nu het nog kan", een morele les, een waarschuwing. De feiten doen er minder toe, de emoties des te meer', aldus Hondius (2010, p. 287) over de staat van het oorlogsonderwijs. Om de moraal in te peperen bij jongeren kun je je kaarten zetten op een steeds heftigere confrontatie met de oorlog, en hopen dat fascisme en anti-semitisme, en in het kielzog daarvan discriminatie, racisme, seksisme en pestgedrag, in één klap verdwijnen, maar wat kun je met de confrontatie met het kwaad aanvangen als je de feiten niet kent? Hondius is niet per definitie tegen emoties, maar voor 'meer kennis en minder drama' (2011). Dirk Mulder, oud-directeur van Herinneringscentrum Kamp Westerbork, stelt dat onze verwachtingen over het opvoedingseffect van de oorlogsgeschiedenis vaak (te) hooggestemd zijn: 'Daarbij wordt een moraliserende invalshoek veelal meer gehoord dan een lerende doelstelling' (Trouw, 2 mei 2013).

De steeds grotere afstand in de tijd geldt in het oorlogsonderwijs vaak als een probleem, alsof het maar lastig is dat het zo lang is geleden. Maar we zouden het ook als een voordeel kunnen zien. Het biedt kansen voor een rationelere benadering van de oorlog, waarin niet alles op voorhand gekleurd wordt door emoties, maar waarin distantie een voedingsbodem biedt voor kennisverwerving en waarbij emotionele betrokkenheid, inlevingsvermogen en morele oordelen niet als een *voorwaarde* voor het oorlogsonderwijs fungeren, maar daar idealiter de *uitkomst* van zijn.

Leren (door kennis te verwerven) en emotioneren zijn geen tegengestelde krachten, maar voeden samen het denken over problemen. Fried (2018) noemt vanuit dat perspectief de vragen die jongeren stellen, misschien wel het belangrijkste van de oorlogseducatie. Daarbij stelt ze dat op sommige vragen geen eenduidige antwoorden bestaan, maar dat ze wel de opmaat vormen tot een beter begrip. Baum (1996) merkt dat haar studenten vaak weinig feitelijke kennis hebben over de Holocaust en overweldigd worden door de confrontatie met de verschrikkingen, omdat ze niet weten wat ze ermee aan moeten. Emoties sturen je dan een doodlopende weg in. Ze bepleit het stimuleren van wat ze 'pedagogische emoties' noemt, waarbij emoties en cognities gekoppeld worden, zodat we leren hoe we tot oordelen over onszelf, anderen en de wereld om ons heen komen.

Als de kennis er eenmaal is, is de kans groter dat daarna de moraal komt. Kennisverwerving is echter een kwestie van geduld en de vruchten pluk je vaak pas later in het leven; misschien pas als je als volwassene op je eigen kinderjaren terugkijkt. Wat we ondertussen moeten doen is gelegenheid tot kennisverwerving bieden. Arnon Grunberg typeerde herdenken tijdens de 4 mei herdenking in 2020 als 'een verlangen naar kennis' en voegde daaraan toe: 'dan zijn details belangrijk, kennis bestaat uit details.' Aan het oorlogs- onderwijs de taak om die kennis te leveren, in de hoop zo het verlangen aan te wakkeren. En dat is al lastig genoeg.

Gerrit Breeuwsma is universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen en doet onder meer onderzoek naar de ervaring, verwerking en verbeelding van de Tweede Wereldoorlog.
E.g.breeuwsma@rug.nl

Literatuur

- Abram, I. (2010). *Opvoeding na Auschwitz, ook voor jonge kinderen!* <http://stichtingleren.nl/wp-content/uploads/2019/05/opvoeding2-1.pdf>
- Adorno, Th. W. (1971). *Opvoeding tot mondigheid*. Utrecht/Antwerpen: Spectrum.
- Baum, R. N. (1996). The pedagogical emotions of Holocaust education. *College literature*, 23 (3), 44-57.
- Baijer, E. (2016). *Bij de les blijven. De rol van betrokkenheid in het geschiedenisonderwijs over de Tweede Wereldoorlog*. Masterthese Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Berkel, M. L. F. van. (2018). *Wat weten Nederlandse jongeren over de Tweede Wereldoorlog. Een onderzoek naar kennis, kennisbronnen en attitudes van Nederlandse scholieren in het voortgezet onderwijs en het middelbare beroepsonderwijs*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Breeuwsma, G. (2018). Eerst de kennis dan de moraal. Holocausteducatie als rite de passage. *Pedagogiek in praktijk*, 102, 32-36.
- Centrum voor Taal en Onderwijs (2014, maart). 'Goed onderwijs gaat niet alleen om kennisoverdracht, maar ook om voelen'. Leerlingen motiveren en nauw betrekken bij de geschiedenisles. *Nieuwsbrief Taal en Onderwijs*.
- Duitslandinstituut. (2010, 18 november). 'Leg geen emoties op als het over de oorlog gaat'. *Weekblad 'Die Zeit' onderzoekt omgang scholieren met Holocaust*. <https://duitslandinstituut.nl/artikel/622/leg-geen-emoties-op-als-het-over-de-oorlog-gaat>
- Fried, H. (2018). *Vragen die ik kreeg over de Holocaust*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas Contact.
- Hondius, D. (2010). *Oorlogslessen. Onderwijs over de oorlog sinds 1945*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Hondius, D. (2011, 27 april). Meer kennis, minder drama. Essay Holocaust-onderwijs is wél waardevol. *De Groene Amsterdammer*.
- Klüger, R. (1995). *Verder leven. Een jeugd*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Lindquist, D. H. (2006). Guidelines for Teaching the Holocaust: Avoiding Common Pedagogical Errors. *Social Studies*, 97(5), 215-221.
- Lindquist, D. H. (2011). Instructional approaches in teaching the Holocaust. *American Secondary Education*, 39(3), 117-128.
- Maitles, H., & Cowan, P. (1999). Teaching the Holocaust in primary school in Scotland: modes, methodology and content. *Educational Review*, 51(3), 263-272.
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo
- Rhue, M. (1981). *The wave*. London: Penguin.
- Schweber, S. (2008). What happened to their pets?: Third graders encounter the Holocaust. *Teachers College Record*, 110(10), 2073-2115.
- Sepinwall, H. (1999). Incorporating Holocaust education into K-4 curriculum and teaching in the United States. *Social Studies and the Young Learner*, 11(3), 5-8.
- Short, G. (2003). Holocaust education in the primary school: some reflections on an emergent debate. *London Review of Education*, 1(2), 119-129.

Sikkens-Hoving, A. (2012). *Opvoeden met Auschwitz. Intenties en doelstellingen van lessen over de Tweede Wereldoorlog op de basisschool*. Masterthese Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen.

Totten, S. (1999). Should there be Holocaust education for K-4 students? The answer is no. *Social Studies and the Young Learner*, 12(1), 36-39.

Totten, S. (2002). *Holocaust education: Issues and approaches*. Boston, MS: Allyn and Bacon.

Wijnholt, L. (2019). *Hoe eerder, hoe beter? Jonge kinderen onderwijzen over de Tweede Wereldoorlog: een narratief literatuuronderzoek*. Masterthese Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen.