

**De rol van emotie en moraal bij
het lesgeven over de holocaust**

JACOB BOERSEMA

Feiten en voelen

Nu, zestig jaar na het einde van de Tweede Wereldoorlog, is er veel maatschappelijke aandacht voor de holocaust, maar er is weinig bekend over de manier waarop het onderwijs ermee omgaat. Dit artikel gaat in op de hoofdstukken in enkele geschiedenismethoden over de Tweede Wereldoorlog, de jodenvervolgung en de holocaust (of Shoah) en bespreekt op basis van interviews de persoonlijke ervaringen van tien docenten met dit onderwerp.¹

De holocaust is altijd een moeilijk onderwerp geweest om in de les te behandelen. Het gaat immers om het overbrengen van een historisch proces waarin zes miljoen joden de dood vonden.

Lessen over de holocaust zijn een product van de wisselwerking tussen de gebruikte geschiedenismethode, aanvullend lesmateriaal en het verhaal van de leraar. Judith de Beer schreef in het *Auschwitz Bulletin* (jg.48 nr.1, januari 2004) dat dit vraagt om grote didactische vaardigheden van de docent, veel kennis, een duidelijke houding en persoonlijke overtuigingskracht. De hier gepresenteerde bevindingen moeten dan ook in dat licht gezien worden.

De methodes

Er zijn vier geschiedenisboeken voor 3 havo/vwo vergeleken: *Sporen* (2000), *Sprekend Verleden* (2000), *MeMo* (1999) en *Sfinx* (2001).²

Wat als eerste opvalt, is de grote variëteit aan titels van de hoofdstukken waarin de holocaust als onderwerp centraal staat. De verschillende titels lijken een weerspiegeling van de gekozen invalshoek en de context. De ene methode plaatst de holocaust meer in de context van het Derde Rijk, de andere in die van bezet Nederland.

De Nederlandse context heeft als voordeel dat de leerling kan reflecteren op de Nederlandse reactie op de jodenvervolgung tijdens de oorlog, en daardoor ook het naoorlogse Nederland beter leert begrijpen. Een nadeel kan zijn dat de nadruk in de lessen ligt op de vervolging hier ten lande, en niet op de uiteindelijke moord op de joden, die immers buiten Nederland plaats vond.

De context van het Derde Rijk geeft een beter kader om de verwevenheid van het antisemitisme met het nationaal-socialistische regiem te behandelen, vanaf de eerste anti-joodse maatregelen in de jaren dertig in Nazi-Duitsland tot en met de vernietigingskampen in het oosten. Maar deze invalshoek biedt wel minder mogelijkheden voor de behandeling van de jodenvervolgung in Nederland, en de reactie, en rol daarin, van Nederlanders.

Onafhankelijk van de context is het belangrijk te onderkennen dat de aanloop van de holocaust bestond uit verschillende fasen. De fabrieksmatige moord in de vernietigingskampen werd vooraf gegaan door anti-joodse maatregelen die steeds extremer werden. Dit gebeurde eerst in Nazi-Duitsland, later, in versnelde vorm, in de bezette gebieden. Een zinvol begrip van de holocaust veronderstelt dat dit proces in de lessen zorgvuldig in kaart wordt gebracht.

Sporen en *Sfinx* kiezen voor de context van het Derde Rijk.

Sporen gebruikt als titel het koepelbegrip 'racistische samenleving' als de politiek van de nazi's in de jaren dertig ten opzichte van de joden wordt beschreven. Het leerboek is zeer volledig in de weergave van de verschillende fasen van de holocaust. De methode gaat niet alleen in op de historische wortels van het antisemitisme en de inhoud van de rassensleer van de nazi's, maar bespreekt onder de kop 'Van uitsluiting tot volkerenmoord' ook de stappen die de nazi's namen tegen de joden: de discriminatie in het openbare leven, de invoering van de gele ster, het ontslag, het huwelijksverbod, de werk-

Jacob Boersema is bezig aan zijn master Holocaust- en Genocide Studies aan de UvA. Tijdens zijn stage bij de Anne Frank Stichting schreef hij een onderzoeksrapport over holocaustonderwijs in de praktijk.



Controle van persoonsbewijzen op de Nieuwezijds Voorburgwal in de zomer van 1942 (foto NIOD). Behalve een J in het persoonsbewijs was nu ook het dragen van de gele ster verplicht.

kampen, de eerste massale handmatige moorden en de uiteindelijke moord in Auschwitz door middel van gaskamers, de 'industriële moordmachine' zoals *Sporen* het noemt.

De gekozen titel maakt niet duidelijk dat het bij de nazi's vooral ging om antisemitisme en dat het antisemitisme/racisme uiteindelijk uitdraaide op een massamoord. De wijze waarop de jodenvervolgung zich in Nederland afspeelde blijft in deze benadering buiten beeld.

Memo heeft ongeveer dezelfde invalshoek als *Sporen*, en is even uitgebreid in het behandelen van de verschillende stappen, maar gaat ook nog hier en daar in op de jodenvervolgung in Nederland. Vandaar misschien de gekozen hoofdstuktitel 'De jodenvervolgung', een veelgebruikt synoniem in Nederland voor de holocaust, hoewel het daarvan slechts een deelaspect lijkt aan te duiden.

Sfinx behandelt aan de hand van bronnen de opeenvolgende verschillende anti-joodse maatregelen, en de uiteindelijke massamoord, maar doet dit aanmerkelijk oppervlakkiger dan *Sporen* en *Memo*.

Sprekend Verleden behandelt als enige methode de holocaust bewust in de context van de Nederlandse bezettingsgeschiedenis. Het boek noemt daarom alleen de verschillen-

de stappen op weg naar de jodenmoord in de Nederlandse situatie. Het gevolg van deze invalshoek is dat niet alleen de holocaust anders wordt belicht, maar ook de bezetting in een ander daglicht komt te staan. Het boek stelt bijvoorbeeld heel duidelijk dat de belangrijkste maatregelen van de nazi's gericht waren tegen joden. Bij *Sporen* en *Sfinx* blijft dit aspect van de bezetting onderbelicht.

Verzet, aanpassing en collaboratie

Gezien de Nederlandse situatie is de reactie van de omstanders op de voltrekking van de jodenvervolgung een belangrijk gegeven dat niet mag ontbreken in de lessen. Nederlanders hadden de keuze zich actief te verzetten: protesteren tegen anti-joodse maatregelen, ze konden joden helpen onderduiken of weigeren mee te werken aan de vervolgung. Ze konden zich ook aanpassen: een andere kant op kijken, gewoon het eigen werk doen of dit nu wel of niet bijdroeg aan de deportatie van duizenden joden. Of men kon actief collaboreren, voor de Duitsers gaan vechten of werken.

Wat betreft de reactie van Nederlanders zouden deze posities moeten worden behandeld. En niet alleen de keuzemogelijkheid, maar ook de historische realiteit: het geringe verzet, de meer algemene aanpassing en ook de mate van collaboratie. Ik ben van

mening dat gedragskeuzes geproblematiseerd en gemoraliseerd moeten worden: dus niet alleen de dilemma's die bepaalde keuzes met zich mee brachten, maar ook rekening houden met de verschrikkelijke consequenties voor de joodse minderheid in Nederland.

Sporen is de enige methode die de mogelijkheid tot verzet als dilemma in de tekst presenteert. De auteurs van dit deel stellen echter vast, dat de meeste mensen zich aanpasten. Het boek vermeldt ook als enige de medewerking van Nederlandse ambtenaren, politie en spoorwegen aan de jodenvervolgung. De andere methodes behandelen deze zaken mondjesmaat. *Memo* maakt melding van het feit dat er weinig actief verzet was. *Sfinx* vermeldt het gebrek aan verzet en geeft tegelijk de oorzaak daarvoor: 'de angst voor de zware straffen van de Duitsers'. Het betreffende hoofdstuk gaat ook in op collaboratie en de opkomst van de NSB tijdens de oorlog, evenals de vrijwilligers voor de ss. *Sprekend Verleden* gaat vooral in op het Nederlandse verzet.

Vragen en opdrachten

In de opdrachten komen dilemma's aan bod, waarbij de leerling uitgedaagd wordt zich in te leven en over historische keuzes na te denken. Het volgende voorbeeld maakt duidelijk hoe ingewikkeld het maken van deze opdrachten in feite is. In welke situatie kan en moet een leerling zich bijvoorbeeld nog emotioneel inleven? *Sfinx* vraagt de leerling om zich voor te stellen dat hij of zij gedeporteerd wordt – en welke tien dingen je dan zou meenemen. Aan de historische ironie van deze vraag – het feit dat joodse mensen hun spullen direct kwijt raakten bij aankomst in het concentratiekamp – wordt door de stellers voorbijgegaan.

Het mag verwacht worden dat, als er een moreel oordeel van de leerling gevraagd wordt, er in het hoofdstuk, naast de historische feiten, ook aandacht wordt besteed aan normen en waarden. Dit is niet altijd het geval. *Sporen* bijvoorbeeld vraagt de leerling welke waarden en normen maken dat Hitlers rassenideologie

onjuist is. In de leestekst wordt alleen de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog behandeld, waarbij de waarden van de nazi's centraal staan. Waarden die we tegenwoordig aanhangen, zoals de universele geldigheid van mensenrechten, komen in de tekst niet voor. Toch wordt van de leerling verondersteld dat hij weet wat mensenrechten zijn en hoe die zich verhouden tot de rassensideologieën van de jaren dertig. Het is de vraag of leerlingen op deze manier leren wat de bedoelde waarden en normen nu precies zijn.

De lespraktijk

Tien docenten werden geïnterviewd, vijf op verschillende scholen in Utrecht en vijf in Amsterdam. De tien scholen zijn zo gekozen dat een grote variëteit in de leerlingenpopulatie werd bereikt.

Gemiddeld worden op de scholen die ik bezocht tien tot vijftien lessen besteed aan de Tweede Wereldoorlog, over een periode van vijf weken. Meestal werden de lessen ingedeeld aan de hand van het lesboek. Docenten maken ook gebruik van video's en gaan soms met leerlingen op excursie. Van alle verschillende onderwerpen die onder het thema de Tweede Wereldoorlog behandeld worden, blijkt de holocaust de leerlingen altijd erg te boeien en te raken. Vooral de vraag hoe de holocaust heeft kunnen gebeuren, houdt de leerlingen bezig.

Ongeveer de helft van de docenten bespreekt de holocaust in het kader van de Nederlandse geschiedenis. De andere docenten plaatsen de holocaust vooral binnen de Duitse context en de gebeurtenissen in de jaren dertig in Duitsland. Een opvallende bevinding is dat op enkele scholen de Nederlandse bezetting niet meer apart wordt behandeld.

De kennis over joden bij leerlingen is over het algemeen gering en daar wordt in de lessen ook weinig aan gedaan. De leraren komen bij de leerlingen veel vooroordelen tegen. Vooral bij leerlingen uit Marokko en Turkije, maar ook zijn ze regelmatig te vinden bij autochtone leerlingen.

Sommige docenten vinden het belangrijk om verbanden te leggen tussen het heden en het verleden. Anderen vinden juist dat de nadruk moet liggen op de historiciteit van de gebeurtenissen.

Een aparte kwestie is de verbinding die door veel leerlingen, maar ook door enkele leraren, gemaakt wordt tussen de huidige politiek van Israël en de holocaust. De meeste leraren vinden dat je de koppeling niet uit de weg moet gaan, maar dat je duidelijk moet uitleggen dat de historische situaties totaal verschillend zijn. Een probleem is wel dat de discussie vaak veel emotie met zich meebrengt en daardoor veel tijd vergt – die er niet is.

Emoties in de klas

Verskillende docenten geven aan dat zij graag zouden willen weten hoe je het beste met de emoties die dit onderwerp oproept om zou kunnen gaan. Velen hebben ervaring met geëmotioneerde leerlingen, vooral bij het gebruik van video's in de les. De docenten zijn van mening dat emoties een belangrijk middel zijn om leerlingen te betrekken bij de les en ze aan te zetten tot nadenken. Hierbij wordt een 'shokeffect' niet uit de weg gegaan. De methode om leerlingen zich emotioneel te laten inleven in bepaalde situaties, is zeer geliefd en leraren vinden het een belangrijke vaardigheid. Ze blijken echter nogal te verschillen in hun keuzes van situaties hiervoor. Sommige inlevingsoefeningen lijken veel van de leerlingen te vragen. De voorbeelden die een docent noemt illustreren dit: *'De leerlingen zich te laten inleven, dat probeer ik op te wekken. Bijvoorbeeld door het voorbeeld van de machinist die de treinen heeft bestuurd, of dat mensen hun eigen graf moesten graven... Je kunnen inleven vind ik het belangrijkste doel van mijn lessen over de jodenvervolgung. Dit kan bijvoorbeeld door een verhaal te vertellen over de selectie bij het treinstation, de scheiding van moeders en kinderen in twee aparte rijen.'*

Hoewel de leraren zich bewust zijn van de emotionele component, besteden sommigen er met opzet

weinig specifieke aandacht aan. Een docente vertelt bijvoorbeeld: *'Tijdens mijn lessen wordt niet speciaal aandacht besteed aan emoties. Ik weet ook niet wat ik daar precies mee zou moeten doen. Ik vind het belangrijk dat leerlingen emoties verwerken en dat ze zich afvragen waarom ze die emoties hebben, wat ze dan 'zo erg' vinden. Het is meer 'verwerking' dan 'benutting'. Ik vind het heel moeilijk wat ik er precies mee zou moeten doen.'*

Lessen leren

Gevraagd naar de lessen die leerlingen zouden moeten leren uit de holocaust legt de meerderheid van de docenten de nadruk op de nuance en het schetsen van het 'grijze' morele gebied in de oorlog. Leraren willen dat hun leerlingen inzien dat keuzes maken niet makkelijk was en dat de gevolgen van bepaalde keuzes vaak onduidelijk waren.

De meeste leraren proberen dilemma's duidelijk te maken zonder te preken. Onder preken verstaan ze het aanbevelen van 'de goede keuze'. Men wil uitdrukkelijk geen dominee zijn. Toch vinden veel docenten wel idealistisch en vinden ze het aanleren van een kritische houding belangrijk. Ze willen leerlingen waarschuwen dat iets dat in het begin vrij onschuldig lijkt, afschuwelijk kan eindigen. Zoals een docente stelt: *'Ik hoop dat mijn leerlingen toch gaan nadenken, dat ze merken dat keuzes maken niet zo makkelijk is en dat sommige dingen jezelf ook kunnen gebeuren. Het 'nooit weer': waar begint het, en waar houdt het op? (...) Ze moeten de vraag stellen: Hoe zou ik het doen? Ze moeten kritisch worden ten opzichte van de ontwikkelingen. Daarvoor zijn hedendaagse voorbeelden heel belangrijk. Dat leerlingen zien dat dingen niet uit de lucht komen vallen. Dat je ontwikkelingen vaak eerder begrijpt, door in de geschiedenis te duiken. Wat doe je met de eerste signalen?'*

Hoewel de geïnterviewde docenten bijna allemaal vinden dat de jodenvervolgung nooit meer mag plaatsvinden, gaat geen enkele docent echt in op de vraag wat nu moreel beter gedrag was in de oorlog.

'Nooit meer Auschwitz'

Meer aandacht voor de rol van emotie in het onderwijs over de Holocaust is geboden. Empathie, het je kunnen inleven, is een essentiële vaardigheid bij het bestrijden van antisemitisme en racisme.¹ Maar ook de plaats van ethiek in het onderwijs, het denken over goed en fout, moet worden herzien, omdat alleen zo het adagium 'nooit meer' echt invulling krijgt.

Het is positief te merken dat de docenten die ik sprak, zich bewust zijn van het feit dat de Holocaust een emotioneel lesonderwerp is en dat ze het aanleren van empathie, inlevingsvaardigheden, belangrijk vinden.

Het is zoals een docent zei:

'Geschiedenis geven doe je vanuit je hart, niet uit je hoofd, je moet je kunnen inleven in andere mensen. Geschiedenis hoort bij de menswetenschappen.'

Met betrekking tot de Holocaust gaat het hierbij natuurlijk om je te kunnen inleven in de pijn die andere mensen wordt aangedaan door middel van racisme, discriminatie, vervolging en geweld. Emoties voeden het morele beoordelingsvermogen.

Het ontwikkelen van inlevingsoefeningen vraagt veel van leraren en lesboeken. Inleving is een subtiel vaardigheid. Er is een essentieel verschil tussen leerlingen laten nadenken over wat het betekent, en hoe het voelt, om bijvoorbeeld van school te moeten omdat je joods bent, of wat het is om je eigen graf te graven, om het maar cru te zeggen.

Dit is geen pleidooi voor het vermijden van de gruwelijkheden tijdens de Holocaustlessen, allesbehalve, maar het eerste voorbeeld staat simpelweg dichterbij de belevingswereld van de leerling. Het biedt daarom meer emotionele aanknopingspunten voor de leerling dan het tweede.

Met betrekking tot de ethiek domineert in het Nederlandse Holocaust onderwijs het *dilemma denken* als moreel perspectief. Leraren lijken huiverig om wat betreft de Holocaust duidelijk een moreel standpunt in te nemen en dit over te dragen aan de leerling. Ze zien dat ook niet echt als hun taak. Volgens hen moeten leerlingen vooral de complexiteit en

nuances van de keuzes in de oorlog inzien en daar zelf een moreel oordeel over vellen. Anders gezegd, het duidelijk maken van de (morele) keuzes die mensen hadden, wordt gesteld boven het waarderen van deze keuzes. Nog anders gezegd, het lijkt belangrijker te worden gevonden duidelijk te maken hoe moeilijk het was om joden te helpen, dan te wijzen op het goede van het helpen van joden, en de noodzaak daarvan voor hun overleven.

De dominantie van het dilemma denken lijkt voort te komen uit twee zaken. Ten eerste de educatieve/ pedagogische opvatting dat leerlingen zelf tot een moreel standpunt moeten komen en dat hier geen sturing van de leraar in past.

Een zeer aanvechtbare stellingname. Onderzoek wijst uit dat het juist uiterst belangrijk is dat de school, en de leraar, actief bijdragen aan het morele beoordelingsvermogen van leerlingen.⁴ Waarden zoals de rechtsstaat en democratie moeten juist ook op scholen geleerd worden. Terecht dat dit in de huidige discussie over kritisch democratisch burgerschap en waarden in het onderwijs onderkend wordt.

Ten tweede een nog immer voortbestaande ambivalente houding tegenover de Nederlandse rol tijdens de bezetting. Rekenschap geven van het verleden is een moeilijk, langzaam voortschrijdend maatschappelijk proces, dat pas als laatste de schoolbanken bereikt. Dit geldt specifiek voor pijnpunten in het verleden. De moord op 104.000 Nederlandse joden, zonder noemenswaardig protest en met medewerking van velen, is een groot pijnpunt.

Een goed recent voorbeeld van deze ambivalentie in onderwijsmateriaal over de Tweede Wereldoorlog is het stripboek *De Ontdekking*.⁵ De ontdekking van het stripverhaal bestaat eruit, dat de hoofdpersonen erachter komen, dat een Amsterdamse politieagent niet alleen geholpen heeft joden te deporteren, maar ook een bevriend joods meisje heeft helpen onderduiken. De politieagent staat zo symbool voor de complexiteit van de in de oorlog gemaakte morele keuzes. Maar onvermijdelijk komt de

agent, door zijn centrale rol in de strip, ook symbool te staan voor de gemiddelde houding van het Amsterdamse politiecursus ten opzichte van de deportatie van de joden. Het aantal politieagenten dat joden hielp is echter ontstellend klein, die ene die dat wel deed, is blijkbaar net in deze strip gekomen.

Het lijkt alsof de meegaande houding van een groot deel van de Nederlandse samenleving tijdens de bezetting velen nog steeds in verlegenheid brengt. Wellicht verklaart dit de terughoudendheid om een redder van joden een held te noemen en te wijzen op belangrijke deugden als morele moed, tegenover verwerpelijke vormen van lafhartigheid, onverschilligheid of simpelweg fout gedrag. Niemand ontkent dat morele keuzes moeilijk zijn, dat ze goed doordacht moeten worden, in het leven en in de les. Maar om het begrip 'nooit meer Auschwitz' daadwerkelijk invulling te geven, moeten geschiedenislessen meer doen dan dilemma's schetsen. Het gaat er uiteindelijk om welke keuzes mensen maakten, en dat moet ook in de les centraal staan.

Noten

- 1 Met dank aan de leraressen en leraren voor hun medewerking.
- 2 In deze tijd van voortdurende veranderingen in de eisen die aan het geschiedenisonderwijs worden gesteld en de bijselling/herschrijving van bestaande methoden, is het goed mogelijk dat een oudere of nieuwere druk van het betreffende deel weer anders is. Red.
- 3 De stelling dat empathie als centraal onderwerp noodzakelijk is binnen Holocaust educatie wordt al jaren verkondigd door voormalig hoogleraar in het onderwijs over de Shoah, Ido Abram.
- 4 Zie: M. de Winter (2004) *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. WRR, webpublicatie nr.1.
- 5 Eric Heuvel, *De ontdekking* (stripboek uitgegeven door de Anne Frank Stichting en het Verzetsmuseum Friesland, 2003)