

MOET HERINNERINGSEDUCTIE GESCHIEDENIS VERVANGEN?

1. GESCHIEDENIS VERSUS HERINNERINGSEDUCTIE

Er lijken drie grote verschillen te bestaan tussen herinneringseducatie en geschiedenis (hier in de betekenis van historisch onderzoek). Herinneringseducatie wil lessen trekken voor vandaag terwijl geschiedenis het verleden wil begrijpen. Herinneringseducatie gaat uit van tijdloze mechanismen terwijl geschiedenis die mechanismen in hun specifieke tijdscontext plaatst. En herinneringseducatie heeft expliciet een morele doelstelling terwijl geschiedenis zo iets doorgaans wil vermijden.

In het recente boek 'Vroeger gaat niet over' (Verplancke, Dejaeghere, Schepers, Van Alstein, 2017) erkent het veld van Herinneringseducatie een spanning met geschiedenis. In dit boek wordt die spanning echter op een handige manier *gecounterd*. Op een cruciale passage (pagina 18) gaat het om de "terechte kritiek" van historici. Zo terecht is die kritiek blijkbaar toch ook weer niet. Moeten we omwille van die zogenaamd terechte kritiek "[...] een mogelijk maatschappelijke inzet van de geschiedenis afschrijven", klinkt het, of mogen we ons toch op het "gladde ijs van de maatschappelijk georiënteerde geschiedenis begeven"? De vraag stellen, is ze beantwoorden. Geschiedenisonderzoek en -onderwijs zijn blijkbaar dus niet 'maatschappelijk georiënteerd'. Op pagina 19 wordt besloten dat deze 'spanning niet zal verdwijnen' en daarmee zijn historici met hun "terechte kritiek" in de kast gezet. Op pagina 25 wordt een leerkracht geciteerd die zegt: "Als leerkracht geschiedenis vond ik dat niet alleen kennisoverdracht mijn taak was, maar ook jongeren tonen waartoe verrechtsing kan leiden [...]". Impliciet wordt geschiedenisonderwijs zo gereduceerd tot steriele kennisoverdracht en geschiedenisonderzoek tot *fact-checking*.

De onderliggende boodschap doorheen dit boek is dat herinneringseducatie alle 'nuttige' aspecten van geschiedenis integreert. Dit zijn bijvoorbeeld een kritische omgang met bronnen, een intrinsiek historisch denken, meerstemmigheid, aan-

dacht voor de subjectieve constructie van herinnering en het overstijgen van simpele 'goed-fout' rollen (dader-slachtoffer). Hebben we dan eigenlijk apart geschiedenisonderwijs nog wel nodig?

In deze bijdrage wil ik constructieve aanknopingspunten zoeken. Ik wil besluiten met de stelling dat herinneringseducatie géén vervanger kan zijn voor geschiedenis maar integendeel geschiedenis hard zal nodig hebben.

2. DE PEDAGOGIE VAN HET DEBAT

De spanning tussen herinneringseducatie en geschiedenis wordt vaak herleid tot het probleem van 'analogieën'. Historici zouden een probleem hebben met parallellen tussen heden en verleden. In de praktijk is dat al lang niet meer zo. Veel toonaangevende historici (zeker met een expertise in Tweede Wereldoorlog) hebben al lang geen moeite meer met hedendaagse parallellen. In een recent interview n.a.v. zijn emeritaat sprak Emmanuel Gerard van de KU Leuven over het onderzoek naar de Bende van Nijvel vanuit de stelling: "Ik behoor niet tot de historici die zich alleen maar uit belangstelling voor het verleden interesseren voor de geschiedenis." (Gerard, 2017) De voorbeelden zijn legio; historici als Herman van Goethem (Van Goethem, 2017), Marnix Beyen (Beyen, 2016) en Bruno De Wever (De Wever, 2017) vlechtten met verve historische parallellen door hun maatschappelijk betoog. Steeds meer Belgische instellingen die historici tewerkstellen doen aan vredesopbouw of publieksgeschiedenis.¹

Historische parallellen op zich hoeven dus voor veel historici geen probleem te vormen. Wel problematisch is de manier waarop ze worden gebruikt in herinneringseducatie. De manier waarop analogieën worden gebruikt, impliceert een soort vaststaande historische consensus. De kernboodschap is: onze historische kennis ligt vast, enkel het debat over vandaag telt. Die overtuiging is vandaag heel sterk in de Europese samenleving en gaat veel verder dan herinnerings-

Nico Wouters
Hoofd Studiecentrum Oorlog en Maatschappij
(CegeSoma - Rijksarchief)
nico.wouters@arch.be

¹ Toen Maarten Boudry een controverse creëerde met zijn vergelijking tussen IS en het Nazisme, mengden diverse historici zich meteen in het debat. Op 3 december 2017 was er in Bozar zelfs een publiek debat met historicus Koen Aerts met als titel: 'IS of SS?'

educatie. Het sluit aan bij het zoeken naar een 'gedeelde geschiedenis' (een zogenaamde *shared history*, Bevernage, 2018). Vanuit die overtuiging moeten verschillende groepen of verschillende landen eerst komen tot een wederzijdse consensus over een moeilijk verleden, als een sleutel tot onderlinge verzoening. Zo wordt het opleggen van een 'historische consensus' een politiek doel. Los van de vraag of dit überhaupt werkt (Gibson, 2004) is er de vraag wat dit betekent voor historisch onderzoek. Zoals elke wetenschap, kan historisch onderzoek enkel maar evolueren door telkens het debat en de onenigheid op te zoeken en dus de consensus aan diggelen te slaan. Onder historici is er véél debat en heus niet enkel over feiten. Denken we maar aan de Duitse *Historikerstreit* (over de plaats van het Nazisme in de Duitse nationale geschiedenis) en de Australische *History Wars* (over het Australische koloniaal verleden). Zelfs honderd jaar na datum, bleek de start van de Eerste Wereldoorlog nog tot controverses onder historici te leiden (LISA, 2013; Spraul, 2016).

In tegenstelling tot wat de meeste mensen misschien denken, ligt onze historische kennis over de Tweede Wereldoorlog in België en Vlaanderen niet definitief vast. Belgische oostfrontstrijders tijdens de Tweede Wereldoorlog worden vandaag vaak vergeleken met IS-strijders. De onderliggende boodschap is: onze kennis over Belgische oostfronters ligt vast, dat is een betonnen fundament voor een debat vandaag. Maar is dat zo? In haar standaardwerk over gewapende collaboratie in Franstalig België, benadrukt Flore Plisnier vooral dat oostfronters gemotiveerd werden door sociaal-economische motieven (Plisnier, 2008). Maar eigenlijk ontbreken de bronnen om de politieke motieven van deze mensen te analyseren. Voor Frank Seberechts (2002) en Aline Sax (2012) - over Vlaamse oostfronters - is de ideologie dan weer het belangrijkste verklaringsmodel. Maar voor Seberechts is ideologie vooral (katholiek) anti-communisme en Vlaams-nationalisme, en voor Sax Hitlerisme en Nazisme. Zelfs over die zo populaire ana-

logie van Oostfrontstrijders komen historici nog tot verschillende accenten of verklaringsmodellen. Een ander voorbeeld rond de Jodenvervolging is de (soms bitse) discussie tussen de Duitse historica Insa Meinen aan de ene kant, en Lieven Saerens en mezelf aan de andere kant (Saerens 2012; Meinen 2013; Wouters 2013). Veel meer dan over enkele specifieke feiten, ging dit debat over historische verklaringen en zelfs de 'verantwoordelijkheid' voor de Jodenvervolging in België. Insa Meinen vond dat sommige Belgische historici de verantwoordelijkheid van Belgische overheden (vooral de politie) overdreven. Los van alle details: hier zit een echt maatschappelijk debat over hoe je historische verantwoordelijkheid moet vastleggen. Eén van de centrale punten in het historisch onderzoek in de Jodenvervolging in België is de tegenstelling in de houding van het Antwerpse en het Brusselse stadsbestuur. Ook hier kunnen verschillende accenten en verklaringen worden gegeven.

Er bestaan nog veel lacunes in onze kennis over de Tweede Wereldoorlog. Daarnaast blijven historici ook debatteren over de verklaringen en oorzaken van zaken waarover al heel veel onderzoek bestaat. Waarom het enorme potentieel aan wetenschappelijke discussie niet actiever gebruiken? Geschiedenis is géén verzameling vaststaande feiten. Daar heeft herinneringseducatie de geschiedenis voor nodig: niet voor de veilige consensus maar voor het ongemakkelijke debat.

3. DE PEDAGOGIE VAN DE TWIJFEL

Herinneringseducatie gebruikt graag sprekende voorbeelden. Dat is pedagogisch volkomen verantwoord. De mensen uit het verleden en de keuzes die ze maakten, moeten boeiend en herkenbaar zijn voor studenten. Ze moeten ook de zogenaamde 'empathische connectie' mogelijk maken.

Pedagogische duidelijkheid wordt echter snel een eenzijdige morele keuze. De

dubbelzinnige, grijze en moeilijke voorbeelden sluiten niet alleen veel beter aan bij de historische realiteit, ze kunnen – mits goed gebruikt – pedagogisch zelfs nuttiger zijn.

De zogenaamde 'politiek van het minste kwaad' tijdens de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld, biedt een fantastisch veld aan pedagogische voorbeelden van onmogelijke keuzes en morele dilemma's. Het gaat hier om de samenwerkingspolitiek van de Belgische elite met de Duitse bezetter tijdens de Tweede Wereldoorlog. Die elite deed veel toegevingen aan de bezetter (ze voerde bijvoorbeeld een groot deel van de anti-Joodse politiek uit). Maar ze deed dit telkens vanuit de verdediging van 'nationale belangen'. Ambtenaren moesten in 1940 arbeiders aan het werk houden, vluchtelingen terug thuis krijgen en zorgen dat er voedsel was. Zo stelden ze uiteindelijk ook verzetsdaden. Wat doe je als je dingen moet doen die tegen je eigen principes ingaan maar die je wel de kans geven mensen te helpen en te beschermen? Is het beter op post te blijven en jezelf te compromitteren, of is het beter ontslag te nemen en moreel 'zuiver' te blijven met het risico dat het daarna voor de mensen waarvoor je verantwoordelijkheid draagt, veel erger wordt? Op die vraag, is geen eenduidig goed antwoord mogelijk. Dat goede keuzes soms ook slechte gevolgen hebben, afhankelijk van de context, lijkt me pedagogisch een goudmijn.

Dit betekent dus moreel dubbelzinnige voorbeelden. Heel wat collaborerende oorlogsburgemeesters bleken na de zomer van 1942 individuele Joden te beschermen (uiteraard (deels) vanuit opportunistische motieven). Een echte wetenschappelijke studie over het verzet in Vlaanderen, zou geen eenduidig heldenverhaal zijn. Een deel van het (extreemlinkse en extreemrechtse) verzet was duidelijk antidemocratisch. Hoe bijvoorbeeld het (dodelijk) geweld te beoordelen, dat door het gewapende verzet soms ook in de maanden na de oorlog werd gebruikt? Een tentoonstelling of lespakket echter dat die voorbeelden zou gebruiken – een collaborerende burge-

meester als beschermer van Joden en een verzetsman als fascistoïde revolutionair – zou zonder twijfel protest opwekken. Men kan inderdaad argumenteren dat dit vanuit pedagogisch oogpunt heel slechte voorbeelden zijn. Ze geven geen duidelijke boodschap aan jongeren, zijn moreel ambigu, ze creëren vooral verwarring. Wie is nu goed en fout, wat is nu eigenlijk de les die we hieruit moeten leren? Nochtans zijn dit soort moreel dubbelzinnige voorbeelden voor historici eerder de regel dan de uitzondering.

Ik pleit hier toch voor de historisch correctere en lastige voorbeelden. Pedagogische duidelijkheid wordt veel te snel morele sturing. Stel dat 90% van studenten na een les over de Belgische ambtenaren tijdens de Tweede Wereldoorlog zou zeggen dat ze 'begrip' hebben voor de toegevingen aan de bezetter en ze blijken ook in staat daar intelligente argumenten voor te bedenken en die moeilijke keuzes op vandaag toe te passen. Vanuit geschiedenisonderwijs kan dat best een succes zijn. Ik kan me voorstellen dat dit vanuit herinneringseducatie misschien niet zo'n succes is. Het vooropgezette doel is immers: mensen van de 'goede' keuze te overtuigen; in dit geval dus géén toegevingen doen maar integendeel verzet bieden. Is een inzicht in de complexiteit echter niet een doel op zich?

Jongeren aantonen dat eenduidige goede of foute keuzes in realiteit vaak niet bestaan, of dat compromissen vaak nodig zijn, is misschien in onze hedendaagse democratie geen overbodige luxe.

4. DE PEDAGOGIE VAN HERINNERING

Eén van de basispremises die vaak terugkeert in herinneringseducatie, is dat de slachtoffers, de omstanders, de helden maar ook de daders van geweld 'gewone mensen' waren. Dat beeld van 'de gewone man' is zeer krachtig. Het creëert vaak meteen herkenning, naast bijvoorbeeld de nazibeu als een 'onherkenbare' psychopaat.

De stelling dat 'gewone mensen' zoals u en ik in staat zijn tot extreem geweld wordt ondersteund door wetenschappelijk onderzoek in diverse disciplines. Essentieel zijn diverse oudere psychologische experimenten, waarvan het 'Milgram-experiment' (Milgram, 2009) en het 'Stanford Prison Experiment' (Zimbardo, 2007) de belangrijkste zijn. Het eerste experiment liet proefpersonen (valse) stroomstoten geven aan andere proefpersonen, het tweede experiment deelde een groep proefpersonen in twee categorieën in: bewakers en gevangenen. Beide experimenten ondersteunden de conclusie dat iedereen, los van persoonlijkheid of achtergrond, in een specifieke situatie kan afglijden naar dadergedrag.² Het Milgram-experiment had rechtstreeks invloed op het iconisch boek *'Ordinary Men'* van de Amerikaanse historicus Christopher Browning. Deze onderzocht de moordpartijen van een bataljon Duitse *Ordnungspolizei* op Joden in bezet Polen in 1942. Deze Duitse politiemannen waren – dixit Browning – 'gewone mannen', wat hier betekent: géén nazi's. Gesterkt door de resultaten van het Milgram-experiment, trok Browning in één zin de volgende conclusie: "Als de mannen van Reserve Politie Bataljon 101 onder deze omstandigheden moordenaars konden worden, dan kan elke man dit worden".³ Vaak geciteerd in dit verband is ook Hanna Arendt (2016) (hoewel haar filosofische begrip 'banaliteit van het kwaad' veel complexer is dan dit).

Dit handvol boeken is deel gaan uitmaken van onze populaire cultuur. In 2015 werd bijvoorbeeld een Amerikaanse film gemaakt met als titel *The Stanford Prison Experiment* en in 2012 kreeg Hanna Arendt haar eigen biografische film. De achterliggende implicatie behoort eveneens tot ons populair historisch bewustzijn: gewone mensen hebben de neiging onder groepsdruk orders te volgen en in de juiste (foute) omstandigheden kan ieder van ons gemakkelijk een dader worden.

De stelling 'het gaat om gewone mensen in buitengewone omstandigheden' keert telkenmale terug in herinneringseduca-

tie. De 'gewone man' (of vrouw) is in de herinneringseducatie een paradigma op zich geworden. Historische context (ideologie of politieke overtuiging, de sociale achtergrond, de specifieke politieke of administratieve cultuur enz.) worden vervangen door een tijdloos psychologisch mechanisme van groepsdruk. Bovendien wordt dit gesteund door tal van populariserende boeken, films, documentaires enz., die deze tot de verbeelding sprekende boodschap verkondigen. De 'gewone man' wordt tijdloos: hij of zij is niet meer gebonden aan een context maar keert telkens terug om opnieuw dezelfde soort keuzes te maken.

Het is, denk ik, nodig dit psychologisch gewone mensen-paradigma opnieuw te 'historiseren'. 'De' gewone man bestaat niet. Hij of zij behoort altijd tot een specifieke historische groep, wordt bewogen door specifieke politieke en ideologische overtuigingen en is een product van een bepaalde historische cultuur. Voorbeelden en casussen kunnen niet zomaar uit die context gelicht worden, niet voor daders en niet voor slachtoffers. Dit psychologisch paradigma is veel te eenzijdig. Eén concreet voorbeeld zien we bij het gebruik van de mondelinge geschiedenis, wat terecht een apart hoofdstuk krijgt in het boek *'Vroeger gaat niet over'*. Mondelinge geschiedenis geeft precies die 'gewone mensen' een stem en gezicht. Mondelinge geschiedenis is bovendien nuttig in klaslokalen, musea, documentaires enz. De rechtstreekse getuige (een overlevende van de kampen bijvoorbeeld) heeft een emotionele impact en pedagogische waarde die on-aantastbaar is. Mondelinge geschiedenis is niet zonder toeval een methode die bij uitstek is voortgekomen uit 'geëngageerde' geschiedenis: het geven van een stem aan wie de geschiedenis was vergeten.

Helaas wordt de wetenschappelijkheid van mondelinge geschiedenis al te vaak herleid tot een set van technische basisregels. Het belangrijkste luik in de historische wetenschappelijkheid wordt vaak vergeten: het kritisch kijken naar de herinneringen van deze emblematische 'gewone mensen'. Concreet: mensen die

² In de psychologie leidde dit tot een debat of gedrag wordt bepaald door persoonlijkheidskenmerken dan wel de context of situatie (Fleeson, W.; Nofle, E.E., 2009).

³ Letterlijk: "If the men of Reserve Police Battalion 101 could become killers under such circumstances, what group of men cannot?". (Browning, 1992, p. 189).

worden of werden geïnterviewd rond de Tweede Wereldoorlog doen dit in een context en hun herinneringen en getuigenissen zijn sterk beïnvloed door de publieke beeldvorming op dat moment. Hedendaagse getuigen zijn zich steeds meer bewust van het doel waarmee zij een getuigenis afleveren. Zij vertellen inhoudelijk en vormelijk zaken waarmee zij tegemoet komen aan de heersende beeldvorming en zelfs de verwachtingen van de interviewer. Geschiedenis kan hier helpen, door bijvoorbeeld sociale geschiedenis opnieuw centraler te stellen. Wie zijn of waren die zogenaamd 'gewone mensen' eigenlijk en in welke context leggen zij die verklaringen af? Wat zeggen sommige (stereotiepe) getuigenissen eigenlijk over de geïnterviewde of over de context waarin die getuigenis werd afgelegd? Waarom zijn sommige herinneringen zo sterk en andere zo zwak? Zonder kritische herinneringsanalyse wordt mondelinge geschiedenis louter een lappendeken van meningen. De pedagoog kan dan uiteindelijk uit de grote verzameling uitspraken gewoon die zaken kiezen die het beste aansluiten bij wat we vandaag willen zien.

Besluitend : het op psychologisch onderzoek gebaseerde concept van 'de gewone mensen' moet sterker gehistoriseerd worden, net als hun getuigenissen en herinneringen, en ook daar is geschiedenis cruciaal.

5. TOT BESLUIT

Dit stuk wil geen eenrichtingskritiek geven op herinneringseducatie. Integendeel,

dit is ook auto-kritiek. Historici zoals ikzelf zouden vanuit nieuw historisch onderzoek best wat actiever kunnen zijn in het aanleveren van goede pedagogische cases, voorbeelden, vragen, invalshoeken.

Toch wil ik onderstrepen dat herinneringseducatie geschiedenis hard nodig heeft. Alles welbeschouwd, zijn de meeste spanningen die ik hierboven aanhaalde te herleiden tot de absolute morele standaard die de interne drijfveer is van herinneringseducatie. Zoals Kaat Wils en Karel Van Nieuwenhuysse in het boek 'Vroeger gaat niet over' terecht opmerken (p. 32) is herinneringseducatie eigenlijk een moderne, hedendaagse variant van het oude 19^{de}-eeuwse ideaal van 'geschiedenis als nationale burgeropvoeding'. In de 19^{de} eeuw moest geschiedenis liefde voor het vaderland bijbrengen. Vandaag zijn de universele mensenrechten het dominante paradigma. Uiteraard is dat laatste heel mooi, maar het punt is vooral dat herinneringseducatie in de kern een politieke vorming was en blijft. Het veld van herinneringseducatie zou zich daar meer bewust van moeten zijn. Politieke prioriteiten, normen en paradigma's kunnen snel veranderen. Hoe ziet de politieke vorming er binnen tien jaar uit? Waar is het interne kritische kompas?

Precies daar heeft herinneringseducatie de geschiedenis hard nodig. Niet als hulpwetenschapje dat feiten moet controleren. Maar als essentiële partner zonder wie het basisfundament van zelfkritisch nadenken niet te garanderen is.

BIBLIOGRAFIE

- Arendt, H. (2016), *Eichmann in Jeruzalem. De banaliteit van het kwaad*, Amsterdam.
- Beyen, M. (2016), 'Jongeren die zich historisch kunnen situeren, hebben minder nood aan radicale geloofsbelijdenis', in *De Morgen*, 21 januari 2016.
- Bevernage, B., 'Narrating pasts for peace? A critical analysis of some recent initiatives of historical reconciliation through 'historical dialogue' and 'shared history'', in: Stefan Helgesson & Jayne Svennungsson (eds.), *The Ethos of History*, Berghahn books (voorziene publicatie in 2018).
- Browning, Ch. (1992), *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, New York: HarperCollins.
- De Wever, B. (2017), 'Jihadi's van eigen bodem', in: *De Standaard*, 28 september 2017, p. 40.
- Fleeson, W.; Nettle, E.E. (2009), 'The end of the person-situation debate', in *Social and personality psychology compass*, 2, 1667-1684.
- Gerard, E. (2017), 'Natuurlijk is het onderzoek naar de bende van Nijvel gemanipuleerd', in: *Knack*, 8 november 2017, pp. 120-126 [citaat: p. 120].
- Gibson, J. (2004), 'Does Truth Lead to Reconciliation? Testing the Causal Assumptions of the South African Truth and Reconciliation Process', in *American Journal of Political Science*, 48(2), pp. 201-17.
- LISA [Wissenschaftsportal Gerda Henkel Stiftung], 'Christopher Clark spricht die Deutschen von der Schuld am Ersten Weltkrieg frei'. Interview mit Gerd Krumeich zum Ersten Weltkrieg, 14 november 2013, <https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/gerd-krumeich>.
- Meinen, I. (2013), 'Right to Reply. Why the Belgian Perspective Cannot Account for the Holocaust : A Response to Lieven Saerens' Critique of My Book on the 'Shoah' in Belgium, in *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, XLIII, 4, pp. 212-230.
- Milgram, S. (2009), *Obedience to Authority. An Experimental View*, Harper-Perennial, 2009.
- Plisnier, F. (2008), *Te wapen voor Hitler. Gewapende collaboratie in Franstalig België 1940-1944*, Antwerpen/Amsterdam/Brussel.
- Saerens, L. (2012), 'Insa Meinen: The persecution of the Jews in Belgium through a German lens', in: *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis* XLII, 4, pp. 200-217.
- Sax, A. (2012), *Voor Vlaanderen, Volk en Führer : de motivatie en het wereldbeeld van Vlaamse collaborateurs tijdens de Tweede Wereldoorlog 1940-1945*, Antwerpen, 2012.
- Seberechts, F. (2002), *Tussen Schelde en Wolchow : Vlaanderen en het Oostfront*, Antwerpen, 2002.
- Spraul, G. (2016), *Der Franktireurkrieg 1914: Untersuchungen zum Verfall einer Wissenschaft und zum Umgang mit nationalen Mythen*, Frank & Timme.
- Van Goethem, H. (2017), *Kennis, wetenschap en waarheid vandaag. Over anti-intellectualisme en democratie*, Antwerpen.
- Verplancke, M., Dejaeghere, A., Schepers, S., Van Alstein, M. (ed.) (2017), *Vroeger gaat niet over. Herinneringseducatie als pedagogische praktijk*, Tielt.
- Wouters, N. (2013), 'La Shoah en Belgique: un Historikerstreit belge?', in *La Revue Nouvelle*, Juni 2013, pp. 6-11.
- Zimbardo, Ph. (2007), *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*, New York: Random House Trade Paperbacks.