



*Herinneringseducatie in het Vlaamse onderwijs:
een pleidooi voor Holocaustherdenking,
geschiedenisonderwijs en vredesopvoeding?*

Achtergrondnota

3 september 2009

COLOFON

Auteur:

Geert Castryck

Eindredactie

Tomas Baum

Wies De Graeve

Lay-out

Wendy Guns, Gramma nv

Brussel, 3 september 2009

ISBN 9789078864226

Op 22 april 2009 nam het Vlaams Parlement een decreet aan dat nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen invoert in het basis- en secundair onderwijs. Twee van de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs zijn gericht op verdraagzaamheid en inzicht in de rol van conflicten, en dragen dus bij tot wat we vredesopvoeding noemen. In de uitgangspunten bij het decreet worden deze eindtermen echter geen vredesopvoeding maar herinneringseducatie genoemd. Bovendien koppelt de toenmalige minister van onderwijs herinneringseducatie nadrukkelijk aan een engagement tot Holocaustherdenking.

In deze nota ontleden we de samenhang tussen de vredes-educatieve eindtermen zelf, herinneringseducatie en Holocaustherdenking. Meer in het bijzonder hebben we oog voor:

- het intrinsieke belang van Holocaustherdenking;*
- de mogelijke bijdrage van herinneringseducatie tot vredesopvoeding;*
- het vakoverschrijdende gehalte van herinneringseducatie.*

Uiteindelijk identificeren we een aantal problemen die door de combinatie vakoverschrijdend - vredesopvoeding - herdenking in het leven worden geroepen, en besluiten dat men onder de noemer herinneringseducatie drie verschillende doelstellingen heeft proberen te combineren, die elk op zich bijzonder waardevol zijn, maar vaak in een gespannen verhouding tot elkaar staan.

Het zou de duidelijkheid en de relevantie ten goede komen parallel te pleiten voor herdenking, voor geschiedenis en voor vredesopvoeding, en de verwarring te vermijden van de paradoxale drie-eenheid 'herinneringseducatie'.

1 Inleiding

Het lijkt erop dat de Vlaamse overheid vredesopvoeding een impuls wil geven. Ze zegt dit echter niet in zoveel woorden en er bestaat onduidelijkheid over de manier waarop dit zijn beslag moet krijgen. Onlangs werd ‘herinneringseducatie’ ingeschreven in de vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs en wanneer we dit begrip van naderbij bekijken, blijkt men er zowel herdenking, geschiedenis als vredesopvoeding mee te bedoelen. De herkomst van ‘herinneringseducatie’ binnen het Vlaamse onderwijsbeleid toont bovendien aan dat uiteenlopende doelstellingen, motivaties en benaderingen aan de basis liggen van deze eindtermen. Dit samenpersen van uiteenlopende bedoelingen leidt niet noodzakelijk tot een helder, consistent of efficiënt geheel. Een grondige analyse van dit pakket laat toe inzicht te krijgen in expliciete en impliciete bedoelingen, legt inherente risico’s bloot, en wijst een richting aan om de vele kansen te benutten die in het geheel vervat zitten.

In deze nota geven we eerst aan hoe de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen tot stand kwamen. Dit eerder politieke luik schetst de besluitvorming en de rationale achter herinneringseducatie, waarbij in eerste instantie de herdenking van de Holocaust en in tweede orde de rol van geschiedenisonderwijs een belangrijke plaats innemen. Deze politieke context wordt geschetst aan de hand van de concrete formulering van de eindtermen, toezeggingen, standpunten en verantwoordelijkheden van diverse Vlaamse actoren, en internationale aanbevelingen en verbintenissen over deze onderwerpen.

In een volgend deel bieden we vanuit een conceptuele analyse een verklaring voor de spanningen die in het politieke luik aan het licht komen. Concreet deconstrueren we de verschillende componenten van deze vakoverschrijdende eindtermen, namelijk Holocaustherdenking als aanleiding, geschiedenisonderwijs als middel en vredesopvoeding als doel van herinneringseducatie. We geven daarbij aan wat de kracht is van deze componenten afzonderlijk en wat de problemen zijn die voortvloeien uit hun vervlechting onder de noemer ‘herinneringseducatie’.

We tonen aan dat herinneringseducatie binnen het Vlaamse onderwijs een pleidooi kan inhouden voor zowel Holocaustherdenking, geschiedenisonderwijs als vredesopvoeding, maar alleen als erkend wordt dat het hier drie verschillende ladingen betreft die in sommige gevallen in een gespannen verhouding tot elkaar staan. Het zou de duidelijkheid en de relevantie ten goede komen onomwonden te pleiten voor herdenking, voor geschiedenis en voor vredesopvoeding, en zo de verwarring te vermijden van de paradoxale drie-eenheid ‘herinneringseducatie’.

2 Van Dossin tot Dossin: de herkomst van herinnerings-educatie als vakoverschrijdende eindterm

In deze paragraaf situeren we de Vlaamse en internationale context waarbinnen de eindtermen tot stand kwamen. Door in internationale en Vlaamse initiatieven accentverschillen onder de aandacht te brengen, wordt duidelijk hoe verschillende doelstellingen aan elkaar gekoppeld zijn geraakt en zich tot elkaar verhouden. In eerste instantie worden concrete formuleringen, aankondigingen en doelstellingen comparatief beschreven. In de volgende paragraaf worden dan de spanningen die uit de vervlechting van doelstellingen voortvloeien, conceptueel ontleed.

Op 22 april 2009 nam het Vlaams Parlement een decreet aan dat nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen invoert in het basis- en secundair onderwijs.¹ Twee van de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen¹ in het secundair onderwijs houden verband met vredesopvoeding:

- “de leerlingen trekken lessen uit historische en actuele voorbeelden van onverdraagzaamheid, racisme en xenofobie” en
- “de leerlingen geven voorbeelden van de potentieel constructieve en destructieve rol van conflicten”.

In de inleidende uitgangspunten bij dit decreet worden deze vakoverschrijdende eindtermen echter niet als vredesopvoeding geduid maar als herinneringseducatie, wat op haar beurt gedefinieerd wordt als “toekomstgericht” “middel om vanuit een leerzaam omzien naar het eigen verleden en dat van samenlevingen elders in Europa of de wereld, te leren hoe het met de samenleving verder moet”.²

Hoewel in de eindtermen noch in de toelichting verwezen wordt naar een concrete historische gebeurtenis, hadden de plaatsen en aanleidingen waarop toenmalig Vlaams minister van onderwijs Frank Vandenbroucke zijn plannen rond het promoten van herinneringseducatie kenbaar maakte, steevast te maken met de Tweede Wereldoorlog en met de Holocaust in het bijzonder.³ De minister verwees bij elk van deze gelegenheden naar de *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* en de bijhorende *Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust*.⁴ Deze door België onderschreven verklaring houdt een engagement in om educatie, herdenking en onderzoek over de

¹ In de uitgangspunten voor de vakoverschrijdende eindtermen (zie eindnoot 1) worden deze omschreven als “minimumdoelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van diverse vakken, onderwijsprojecten en andere activiteiten worden nagestreefd”.

Holocaust te stimuleren. De Vlaamse Regering kende bovendien aan de vzw Kazerne Dossin een centrale rol toe “in het transparant maken van het Belgische veld van herinneringseducatie voor de Vlaamse scholen”. Deze vzw is duidelijk gelieerd aan de Holocaust en staat in voor het inrichten van een memoriaal, museum en documentatiecentrum over Holocaust en mensenrechten in de Dossinkazerne te Mechelen. De centrale rol voor de vzw Kazerne Dossin uit zich in de coördinatie van een Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie. De minister riep dit comité in het leven om herinneringseducatie te ondersteunen ten behoeve van het Vlaamse onderwijs. Ook dit comité geeft uiting aan de link met Holocaust en Tweede Wereldoorlog, aangezien het initieel enkel was samengesteld uit actoren die actief zijn rond de donkerste bladzijden van de Tweede Wereldoorlog enerzijds, en belangrijke actoren uit het onderwijs anderzijds.⁵ Wanneer de minister in maart 2009, op de eerste publieke activiteit van dit Bijzonder Comité, aankondigt dat België naar aanleiding van de opening van het museum Kazerne Dossin in 2012 het voorzitterschap van de genoemde Task Force op zich wil nemen, is de cirkel rond.⁶ De vervlechting tussen herinneringseducatie en Holocaust lijkt compleet.

Terwijl het verband tussen Holocaustherdenking en herinneringseducatie expliciet wordt gelegd in alle politieke communicatie en aankondigingen, blijft dit verband afwezig in de formulering van de vakoverschrijdende eindtermen zelf. Deze vaststelling is minder toevallig of banaal dan ze op het eerste zicht lijkt. Wanneer we iets dieper graven in de motivaties voor het invoeren van herinneringseducatie en in de formulering van uitgangspunten en eindtermen, dan stellen we een inherente spanning vast tussen (1) de herdenking van de Holocaust, (2) herinneringseducatie als middel om uit het verleden te leren, en (3) het bijbrengen van verdraagzaamheid en oordeelkundige omgang met conflictsituaties. Deze spanning komt duidelijk naar voor uit een vergelijking van verschillende internationale initiatieven en nationale pleidooien voor Holocaustherdenking.

In 1998 werd op initiatief van de toenmalige Zweedse premier de reeds genoemde *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* opgericht, twee jaar later gevolgd door de *Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust*.¹¹ Het lidmaatschap van de *Task Force* houdt een engagement in voor educatie, herinnering en onderzoek over de Holocaust, maar ook voor de herdenking van slachtoffers en het eren van zij die tegen de Holocaust opkwamen. De aangesloten staten engageren zich o.a. tot het introduceren van een jaarlijkse *Day of Holocaust Remembrance*. Deze *Task Force* beperkt zich uitdrukkelijk tot de Holocaust als thema. De omvang en het belang van de Holocaust wordt in de *Declaration* geduid in termen van goed en kwaad, van horror en heldendom.⁷ Bovenop de primaire doelstellingen herinnering en respect, is ook de menselijke wil tot wederzijds begrip en rechtvaardigheid deel van de finaliteit.

11 Het is opmerkelijk dat Zweden, als initiatiefnemer van *Task Force* en *Declaration*, zelf niet betrokken was bij de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust. Zo er al enige betrokkenheid was, dan in de vorm van humanitaire hulp of in de gedaante van redders van Hongaarse Joden zoals Raoul Wallenberg. Als dus vanuit Zweeds standpunt voor ‘herinnering’ van de Holocaust gepleit wordt, dan gaat het om een universele herinnering, een herinnering voor de mensheid, en niet om een ‘eigen’ nationale herinnering die kan botsen op onverwerkte verledens.

In de toespraken van de minister van onderwijs worden de doelstellingen die bij de *Stockholm Declaration* ondergeschikt zijn aan de primaire doelstellingen herinnering en respect, tot de essentiële motivatie voor herinneringseducatie verheven: “op basis van de herinnering aan de gruwelen uit het verleden leerlingen stimuleren te verwoorden wat democratie, vrijheid en verdraagzaamheid voor hen ‘waard’ zijn, in de hoop dat zij deze waarden dan ook zullen verdedigen als het erop aan komt”.⁸ De herdenking van de Holocaust is hier dus geen doel op zich die kan bijdragen tot wenselijk intermenselijk gedrag, maar dat gedrag – democratie, vrijheid en verdraagzaamheid – wordt het primaire doel met de herdenking als middel daartoe. Deze omkering is essentieel om de ontstane, maar niet geëxpliciteerde samenhang tussen Holocaust, herinneringseducatie en de concrete formulering van de vakoverschrijdende eindtermen te kunnen begrijpen.

De stratificatie van deze samenhang gaat nog een laag dieper. Toenmalig Vlaams minister-president Patrick Dewael koppelde in 2001 de herdenking van de Holocaust expliciet aan de strijd tegen extreem-rechts.⁹ Zonder dat de drijvende krachten achter de vzw Kazerne Dossin daar zelf verantwoordelijkheid voor dragen,¹⁰ is wat uiteindelijk tot dit project zou uitgroeien, voor het eerst voorgesteld door Dewael in een gelegenheidstoespraak waarin hij de media opriep extreem-rechts en in het bijzonder “het Vlaams Blok inhoudelijk kritisch [...] te benaderen”. Op zijn beurt stelde hij er de oprichting van twee musea tegenover “om het democratisch en pluralistisch karakter van Vlaanderen te beklemtonen”. Eén van beide musea zou over de Holocaust handelen, het andere over de Vlaamse ontvoogding. Het Holocaustmuseum zou moeten uitleggen “welke rampen ondemocratische regimes als het fascisme of het communisme kunnen veroorzaken”. Over het museum over de Vlaamse ontvoogding zullen we het in dit bestek niet verder hebben. Over de moeizame ontstaansgeschiedenis van wat uiteindelijk de vzw Kazerne Dossin is geworden, evenmin. Vandaag staat het Holocaustmuseum in de steigers en wordt de vzw Kazerne Dossin ingeschakeld voor coördinatie op het vlak van herinneringseducatie.¹⁰

Een niet onbelangrijk verschil tussen de benadering van Vandenbroucke en van Dewael is de mate van instrumentalisering en de ruimte voor andere aanknopingspunten dan de Holocaust. Dewael noemde in 2001 het Vlaams Blok bij naam, pleit specifiek voor Holocausteducatie en “kennis over de Holocaust” en wil uitdrukkelijk “de Holocaust en de Jodenvervolgning in de eindtermen van het onderwijs”. Vandenbroucke heeft het over herinneringseducatie, wil “leerlingen gevoelig [maken] voor gevaren in de samenleving” (een vaardigheid of attitude), en werkt aan vakoverschrijdende eindtermen waarin het woord ‘Holocaust’ als dusdanig niet voorkomt. Het is vrij duidelijk dat de potentiële reikwijdte bij Vandenbroucke breder is, zowel wat te herinneren historische feiten als wat actuele maatschappelijke doelstellingen betreft. Dit verschil uit zich niet alleen in de formulering van de vakoverschrijdende eindtermen zelf, maar ook in het feit dat het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie al gauw werd uitgebreid met actoren die de herinnering aan de Eerste Wereldoorlog in ere houden.¹¹

III Conservator Adriaens van het Joods Museum van Deportatie en Verzet heeft in een eerste reactie op de toespraak van Dewael meteen benadrukt dat het JMDV “een historisch museum en geen politiek anti-Blok-statement” is (Eeckhout Bart, “Vlaanderen krijgt een eigen holocaustmuseum”, *De Morgen*, 5 februari 2001).

IV Het gaat meer bepaald om het In Flanders Fields Museum en het netwerk Oorlog en Vrede in de Westhoek.

Dit neemt niet weg dat de eerste referent en de aanleiding voor herinneringseducatie ook bij Vandenbroucke eerst en vooral de Holocaust en de Tweede Wereldoorlog is, zoals blijkt uit locaties en inhoud van zijn toespraken en initiatieven (zie hoger). Van even fundamenteel belang is het feit dat zowel in toelichtingen als in de concrete verwoordingen van de vakoverschrijdende eindtermen de lessen die uit het verleden getrokken kunnen worden, beperkt blijven tot negatieve, niet na te volgen voorbeelden. Het gaat over “voorbeelden van onverdraagzaamheid, racisme en xenofobie”, lessen uit conflicten, “de gruwelen uit het verleden”. Dit is een niet onbelangrijke inperking van het toepassingsgebied van herinneringseducatie.

In het verlengde hiervan is het verhelderend om op een initiatief van de Raad van Europa te wijzen. In 2001 vaardigde de Raad van Europa een aanbeveling uit in verband met wat we herinneringseducatie kunnen noemen,¹¹ en hoewel ook de Raad van Europa refereert aan de herinnering aan de Holocaust en aan de genoemde *Task Force*, verschillen zowel uitgangspunt als finaliteit.

Ten eerste handelt de aanbeveling van de Raad van Europa specifiek over geschiedenisonderwijs. In de eerder gebruikte Vlaamse terminologie, zou men het een vakgebonden aanbeveling kunnen noemen. Binnen het kader van een visie op geschiedenisonderwijs in eenentwintigste-eeuws Europa, wordt een sectie aan “*Teaching and remembrance*” gewijd, en deze sectie vermeldt expliciet de Holocaust, de *Task Force* en de invoering van een herdenkingsdag. In dezelfde sectie wordt echter ook verwezen naar (andere) genocides en andere misdaden tegen de menselijkheid, etnische zuivering en de massale schendingen van de mensenrechten en andere fundamentele waarden. In één adem wordt ook de aandacht gevestigd of zelfs de nadruk gelegd (“*emphasising*”) op de positieve verwezenlijkingen van de twintigste eeuw, zoals het vreedzame gebruik van de wetenschappen voor betere levensomstandigheden en de verspreiding van democratie en mensenrechten. Hoewel ook bij de Raad van Europa de Holocaust een centrale plaats inneemt, is de inbedding duidelijk breder.

Dit brengt ons bij, ten tweede, de finaliteit van de aanbeveling. De bedoeling is om verantwoordelijke en mondige burgers te vormen, met respect voor diversiteit, gebaseerd op verdraagzaamheid en begrip voor identiteit. Geschiedisonderwijs moet daarbij een factor zijn voor verzoening, erkenning, begrip, vertrouwen, de promotie van basiswaarden, actief participeren aan de Europese constructie, het voorkomen van misdaden tegen de menselijkheid. Het moet bij de leerlingen ook de intellectuele vaardigheid ontwikkelen om informatie kritisch en verantwoordelijk te analyseren en te interpreteren. Dialoog, open debat en meervoudige perspectieven zijn daarbij essentieel, bij uitstek wanneer het controversiële of gevoelige onderwerpen betreft. De nadruk ligt op het leren omgaan met diversiteit. Dit beperkt zich niet tot de verscheidenheid in samenlevingen vroeger en nu, maar houdt per definitie ook omgang met diverse visies op het verleden in. Er wordt gewaarschuwd tegen de fixatie op één gebeurtenis om andere te rechtvaardigen of te verbergen, en tegen de wij-zij-dichotomie. Vanuit die optiek past het herdenken van de Holocaust alleszins binnen de doelstellingen die de Raad van Europa vooropstelt en maakt er integraal deel van uit, maar het *is* niet het doel of het uitgangspunt.

Wanneer we beide internationale initiatieven vergelijken, stellen we vast dat de *Stockholm Declaration* zich toespitst op de herdenking van de Holocaust en in tweede orde hedendaagse maatschappelijke relevantie nastreeft in de vorm van respect, begrip en rechtvaardigheid. De Raad van Europa daarentegen spitst zich toe op die hedendaagse maatschappelijke relevantie via kennis van de positieve en negatieve bijdragen van geschiedenis en koppelt dit pas in tweede instantie – maar wel nadrukkelijk – aan de herdenking van de Holocaust. Bovendien wijst de Raad van Europa haar benadering expliciet toe aan geschiedsonderwijs.

De Vlaamse vakoverschrijdende eindtermen op hun beurt lijken geklemd te zitten tussen hun referentie aan Holocaust, hedendaagse maatschappelijke doelstellingen en vakoverschrijdende inbedding. Het ziet er naar uit dat elke combinatie van twee van deze drie aspecten in problematische verhouding staat tot de derde zijde. Door elk van de drie elementen afzonderlijk te ontleden, zullen we aangeven dat de verschillende componenten bijzonder waardevol kunnen zijn, maar juist door de combinatie in de problemen komen. Of hoe de koepel ‘herinneringseducatie’ eigenlijk de ene reductie teveel is.

3 Van Santayana tot Nora: de samenstellende delen van herinneringseducatie

“Those who cannot remember the past are condemned to repeat it” schreef George Santayana in 1905.¹² Zijn inzicht kwam in principe op tijd om beide wereldoorlogen te vermijden; het heeft niet mogen zijn. Niettemin is het vanuit dit inzicht dat beleidsmensen inzetten op herinneringseducatie: door kennis van het verleden herhaling vermijden. Wie kan het er oneens mee zijn dat bepaalde gruwelen uit het verleden zich nooit opnieuw zouden mogen voordoen? De logica achter herinneringseducatie draait echter het adagium van Santayana op twee manieren om. Ten eerste heeft hij niet beweerd dat het verleden zich niet zal herhalen, enkel en alleen omdat we het ons herinneren. We zijn bijvoorbeeld geneigd om de Tweede Wereldoorlog als een opvolger en in sommige aspecten als een herhaling van de Eerste Wereldoorlog te beschouwen. Welnu, wie zich het verleden herinnert, weet dat de Tweede Wereldoorlog er deels gekomen is omdat men zich in Duitsland de Eerste Wereldoorlog en in het bijzonder de als dictaat en vernedering ervaren “vredesakkoorden” van Versailles maar al te goed herinnerde. En wie zich het verleden herinnert, weet dat de vernedering van Versailles in 1919 er deels gekomen is omdat men zich in Frankrijk de vernedering van Versailles in 1871 maar al te goed herinnerde. Het mag dan wel waar zijn dat wie zich het verleden *niet* herinnert, gedoemd is het te herhalen, maar dat neemt niet weg dat wie zich het verleden *wel* herinnert, in sommige gevallen net daarom kan overgaan tot herhaling, wraak of omkering van de feiten – wat op zich ook een vorm van herhaling is. Meer zelfs, in het Duitsland van het interbellum werd de traumatische herinnering aan de Eerste Wereldoorlog en zijn afloop actief gecultiveerd. Hoewel er een wereld van verschil is met het doel dat men in het Vlaamse onderwijs voor ogen heeft, deed men in het Duitsland van het interbellum strikt genomen ook aan herinneringseducatie: lessen trekken uit het eigen verleden.

Ten tweede heeft Santayana al helemaal niet beweerd dat we ons uitsluitend die zaken moeten blijven herinneren, die we niet herhaald willen zien. Het Vlaamse onderwijsbeleid hoeft zich uiteraard niet te conformeren aan deze ene stelling van Santayana, maar het legt wel een pijnpunt bloot. Wie in functie van een hedendaagse agenda – hoe nobel die ook mag zijn – in het verleden een selectie van voorvallen privilegieert waaraan de herinnering levend moet worden gehouden, loopt het risico de historische samenhang te negeren en is daardoor paradoxaal genoeg zelf vatbaar om het verleden te herhalen. Wellicht zal een selectieve herinnering van het verleden nog net een dam opwerpen tegen de exacte kopie van die voorvallen die men nooit meer wil zien gebeuren. De mechanismen en structuren die een historisch voorval mogelijk maken, zijn echter alleen kenbaar wanneer dat fenomeen in zijn historische context bekeken wordt, en niet wanneer de kadering ingegeven is door de lessen die men er op voorhand al uit wil trekken. In die zin houdt zelfs de indeling in goed en kwaad, in horror en heroïsme van de *Stockholm Declaration* een potentieel gevaar in. Welke lessen zijn uit een zwart-wit-indeling te trekken? Niemand rekent zichzelf tot het kwaad en wanneer anderen het in jouw plaats doen is het ipso facto een vorm van uitsluiting. Een gelijkaardige overweging

geldt voor heroïsering en diabolisering, die allebei vormen van ontmenselijking zijn. Zowel heroïsering als diabolisering maken historische actoren ongewoon of abnormaal, terwijl de historische context weliswaar ongewoon of abnormaal kan zijn, maar de actoren altijd gewone mensen zijn. En stel dat dit in een uitzonderlijk geval niet zo zou zijn, dan vallen daar in het gewone leven eigenlijk geen lessen uit te trekken. Of nog, gruwelijke excessen kan men niet meer vermijden op het moment dat ze zich al aan het voordoen zijn en als dusdanig herkenbaar zijn, maar voorkomt men in de alledaagse omstandigheden die eraan vooraf gaan.

Dit betekent niet dat aan een gepaste houding in die alledaagse omstandigheden niet kan worden gewerkt of dat omkijken naar het verleden daarbij zinloos zou zijn. Maar dat doe je niet door in te zoomen op excessen waarvan we oprecht hopen dat we er nooit mee geconfronteerd worden, of door excessen uit hun historische context van normaliteit te lichten. Er valt veel meer bruikbaar te leren door de geschiedenis in haar totaliteit en complexiteit te benaderen als mensenwerk doorheen tijd en ruimte, met vallen en opstaan, met oog voor schoonheid en lelijkheid. Het betekent evenmin dat aandacht voor de Holocaust en haar slachtoffers – of bij uitbreiding voor andere gruwelen – geen zin zou hebben. Die aandacht heeft diepmenselijke waarde uit zichzelf, in de vorm van herdenking, eerbied, bezinning, zonder dat daarvoor een instrumentalisering voor hedendaagse doeleinden vereist is. Bovendien kan de herdenking en het doordringen zijn van de overtuiging dat de gruwel zich nooit meer mag herhalen, een sterke motivatie inhouden om werk te maken van een alledaagse houding die geen voedingsbodem biedt voor dergelijke gruwel. Bovenop de intrinsieke waarde van de herdenking op zich, heeft de herdenking dus ook een mogelijk didactisch nut in functie van actuele maatschappelijke doelstellingen. Die actualiserende waarde ligt echter veeleer in een *motivatie* om te werken aan die doelstellingen, dan in een *manier* om er werk van te maken. Of nog, aandacht voor iets zo onvoorstelbaar als de Holocaust biedt niet meteen directe antwoorden over hoe zich te gedragen in de alledaagse werkelijkheid, maar het is mogelijk om er een sfeer mee te creëren die leerlingen ontvankelijk maakt voor bepaalde boodschappen en inzichten. De veronderstelde samenhang tussen die ontvankelijkheid en de inhoud van de boodschap is echter niet vanzelfsprekend; het oproepen van de emotionele stemming evenmin.

Kortom, zowel werken aan een verantwoorde en verantwoordelijke attitude als leren uit het verleden en motivatie putten uit een “dit nooit meer”-gevoel kunnen helpen om een ongewenst verleden niet te herhalen. Daarnaast heeft ook het herdenken op zich een actuele maatschappelijke en menselijke waarde. Niettemin is het niet evident om deze verschillende aspecten zonder meer als één geheel naar voren te schuiven. Binnen de hier besproken vakoverschrijdende eindtermen is de gesuggereerde inwisselbaarheid van aanleiding (Holocaustherdenking), uitgangspunt (herinneringseducatie als middel) en doel (een vorm van vredesopvoeding) op zijn minst misleidend. Bovendien roept het vakoverschrijdende karakter van het middel herinneringseducatie vragen op. In het verdere verloop van deze nota worden deze aspecten afzonderlijk belicht in de overtuiging dat ze elk op zich beter kunnen bijdragen tot de diverse bedoelingen die aan herinneringseducatie zijn opgehangen, dan wanneer ze geacht worden inwisselbaar te zijn.

3.1

De aanleiding: Holocaustherdenking

Vanuit het vertrekpunt dat de gruwelen uit het verleden niet mogen vergeten worden en vanuit de hoop dat leerlingen door de herinnering gestimuleerd of gemotiveerd worden de waarden democratie, verdraagzaamheid en vrijheid te verdedigen, is het niet onlogisch dat de Holocaust als eerste en ultieme voorbeeld in gedachten springt. Het is een gruwel van onvoorstelbare omvang, die zich bovendien in tijd en ruimte relatief dicht bij ons heeft afgespeeld. Voeg daar de existentiële nood van nog levende slachtoffers bij om de herinnering voor altijd – ook na de eigen dood – levend te houden, en iedereen begrijpt waarom de vervolgingen en deportaties tijdens de Tweede Wereldoorlog een voor de hand liggend onderwerp zijn voor herinneringseducatie. Een belangrijke caveat is evenwel dat uitgerekend de onvoorstelbaarheid van de gruwel een didactische hinderpaal vormt om interiorisatie, een essentieel aspect van herinnering, te bewerkstelligen. Net omdat we er ons amper een voorstelling kunnen van vormen, is het niet zo vanzelfsprekend om zich te kunnen inleven. Men moet er zich dan ook voor hoeden dat de implementatie van een middel dat bedoeld is om verdraagzaamheid bij te brengen, niet zelf bijdraagt tot uitsluiting of kortsluiting. Dit risico bestaat omdat de mentale drempel om zich in te leven in een traumatische ervaring van iemand anders bijzonder hoog en niet negotieerbaar is, en uiteindelijk ook een averechts effect kan hebben voor beide partijen. De spanning tussen de vele individuele trauma's enerzijds en de collectieve maatschappelijke lessen die eruit kunnen worden getrokken anderzijds, vraagt een omzichtige aanpak en moet ons te allen tijde doen beseffen dat iedere instrumentalisering van geschiedenis een keerzijde heeft. Dit doet echter geen afbreuk aan het feit dat de nabijheid van Holocaust en bij uitbreiding van de twee wereldoorlogen voor de hand liggen als referentie voor herdenking en bezinning.

Hoewel de Holocaust ons als het ware moreel verplicht tot herdenking en bezinning, zijn er echter weinig problematischer voorbeelden denkbaar om in een dynamische onderwijscontext mee aan de slag te gaan. Een herinnering die zo omgeven is met taboe en trauma en met absolute universaliteit als de Holocaustherinnering, is niet het meest voor de hand liggende voorbeeld om omgang met verscheidenheid en veranderlijkheid bij te brengen. Paradoxaal genoeg is de zwartste bladzijde uit onze in tijd en ruimte nabije geschiedenis zowel een ultieme illustratie van waartoe onverdraagzaamheid, onvrijheid en totalitarisme kunnen leiden, als een onwrikbaar onderwerp dat zelf nauwelijks vrije opinievorming, diversiteit en open debat verdraagt. In die zin is het een perfect voorbeeld van wat Nora de absolute herinnering noemde (zie verder), maar juist daarom een zeer moeilijke casus om de vaardigheid bij te brengen van het omgaan met herinnering en met sporen uit het verleden. Het absolute karakter van de herinnering kan leiden tot een absolute les: dit mag nooit meer gebeuren! Dit mag nooit vergeten worden! Maar het is veel minder duidelijk hoe dit valt om te zetten in de vorming van attitudes die in reële situaties bruikbaar zijn. Het besef dat mensen tot ondenkbare wreedheden in staat zijn, is op zich een relevant inzicht.

Daaruit lessen trekken voor de dagelijkse praktijk is iets helemaal anders. Er zit met andere woorden een spanning tussen de directe en uitgesproken aanleiding voor herinneringseducatie, namelijk de herdenking van de Holocaust, en het uitgesproken doel, namelijk verdraagzaamheid, vrijheid en democratie.

De herdenking van de Holocaust verdient echter uit zichzelf om aangemoedigd te worden. Bezinning over de gruwel, eerbetoon aan slachtoffers, erkenning van lijden, respect voor nabestaanden, contemplatie en een vorm van inleving zijn zonder twijfel zinvolle activiteiten, die hun plaats verdienen in een samenleving en binnen het onderwijs in het bijzonder. Het betreft dermate overweldigende gebeurtenissen dat Holocaustherdenking geen bijkomende legitimatie of utiliteitsoverwegingen behoeft. De herdenking heeft meer dan voldoende waarde uit zichzelf.

Meer algemeen kan ook het belang van het fenomeen 'herdenking' aan leerlingen worden duidelijk gemaakt en kan begrip voor verwerking, rouw en ritueel, zowel op individueel als collectief vlak, worden bijgebracht. Met deze doelstellingen, namelijk de herdenking zelf en inzicht in het culturele en sociale belang van herdenkingen, hoeft dit luik van herinneringseducatie niet problematisch te zijn. Maar het is andermaal niet evident dat daarmee als vanzelf een bijdrage wordt geleverd aan democratie of een dam wordt opgeworpen tegen onverdraagzaamheid, racisme of xenofobie... en dat hoeft ook niet om de herdenking inherent waardevol te blijven vinden.

In die zin zijn de oprichting van een memoriaal in de Dossinkazerne en het instellen van een herdenkingsdag voor de Holocaust zinvolle initiatieven. Het bijhorend museum en documentatiecentrum kunnen op hun beurt bijdragen tot de herdenking. Dit alles kan perfect complementair zijn aan het uitgangspunt voor de vakoverschrijdende eindtermen "om vanuit een leerzaam omzien naar het eigen verleden en dat van samenlevingen elders in Europa of de wereld, te leren hoe het met de samenleving verder moet".¹³ Als motivatie om te leren uit het verleden kan dit zeker tellen, maar het is allerminst vanzelfsprekend dat met een herdenking automatisch een ondubbelzinnige bijdrage wordt geleverd aan het verklaarde *doel* van herinneringseducatie, namelijk democratische attitudes, verdraagzaamheid en vrijheid. De gevallen waarbij verwijzingen naar een gruwelijk verleden net een boodschap van uitsluiting, aliënantie, polarisering of wraak inhouden, zijn legio... ook vandaag nog. Het blijkt al te vaak gemakkelijker om als "les" uit het verleden de *bad guys* van vandaag te stigmatiseren, dan het eigen gedrag aan te passen. Paradoxaal genoeg loopt men zo het risico de slachtoffers uit het verleden oneer aan te doen, terwijl eerbied nu net de allereerste bedoeling van de herdenking zou moeten zijn. Het verleden is een gevaarlijk speeltje.

3.2

Het middel: vakoverschrijdend geschiedenisonderwijs?

In deze paragraaf gaan we na welke plaats de nieuw geïntroduceerde vakoverschrijdende eindterm herinneringseducatie binnen het Vlaamse secundair onderwijs kan innemen. Daartoe analyseren we eerst een aantal maatschappelijke en didactische kenmerken van de institutie 'onderwijs', en daarna buigen we ons over de verhouding tussen deze vakoverschrijdende eindterm en het vak geschiedenis.

3.2.1 onderwijs

Het onderwijs vervult essentiële functies binnen een samenleving. Samen met het gezin, vormt het onderwijs één van de belangrijkste instituties op het vlak van opvoeding. De georganiseerde leeromgeving en het intense contact met leeftijdsgenoten op school vormen een uitgelezen setting om kinderen en jongeren op te voeden tot actieve burgers. Het jarenlange proces waarbij leerlingen datgene leren wat hen in staat moet stellen te functioneren binnen de samenleving, is zowel een proces van reproductie van maatschappelijke normen en waarden als een proces dat aanzet tot de ontplooiing van eigen talent, zelfstandigheid en/of kritische reflectie. Dit proces van klaarstomen voor het vervullen van een rol in de samenleving, noemt men socialisatie. De ene persoon heeft andere talenten dan de andere, waardoor de gelegde accenten en de cognitieve, sociale, technische, enz. doelstellingen kunnen verschillen. In alle gevallen doet zich echter een paradoxale evenwichtsoefening voor tussen reproductie en eigenheid, tussen eenheidsworst en verscheidenheid. Men wil tegelijk een gemeenschappelijke basis bijbrengen en het ontwikkelen van eigen talenten aanwakkeren, tegelijk een fundament van conformisme en een bovenbouw van zelfontplooiing meegeven. Deze tweeledige benadering biedt een permanente uitdaging en leidt onvermijdelijk af en toe tot botsingen, wat op zijn beurt leerrijke confrontaties binnen het socialisatieproces oplevert. Het evenwicht binnen deze onderwijsvisie is moeilijk exact te bepalen, maar beide aspecten zijn nodig om actieve burgers op te voeden die verantwoordelijkheid kunnen opnemen binnen een maatschappelijk kader. Een te strakke, eenzijdige focus op een onwrikbare canon botst met de individuele talenten en beknot het vermogen tot opinievorming bij de leerlingen. Een te losse, geheel vrije benadering zonder gemeenschappelijk kader biedt weinig houvast en kan aanleiding geven tot maatschappelijk onaangepast gedrag wat dan weer de botsingen en het echte leerproces op pijnlijke wijze verschuift naar de leefwereld buiten het onderwijs.

Dit onderwijsconcept is niet nieuw. Het negentiende-eeuwse *Bildungsideaal* droeg die tweeledigheid al in zich. Vanuit een brede algemene kennis en een attitude van intensieve en voortdurende studie komt de student tot zelfontplooiing, kritische zin en voorbeeldig gedrag, wat

hij dan weer ten dienste stelt van de gemeenschap.¹⁴ De verwijzing naar het *Bildungsideaal* is in deze relevant, omdat dit theoretisch mooie ideaal, in de praktijk ranzige kantjes had. Ondanks de verheffende doelstellingen, zowel voor zichzelf als ten dienste van de gemeenschap, was het in wezen een elitair ideaal, vergrootte het de kloof met het volk, en bood het een voedingsbodem voor filosofische én politieke concepten als de *Übermensch*. Dit betekent niet dat het *Bildungsideaal* deze uitwassen noodzakelijkerwijs in zich draagt, en nog minder dat dit het geval zou zijn voor een hedendaags onderwijsconcept dat op een niet a priori elitaire manier maatschappelijke reproductie en zelfontplooiing combineert. Wat wel uit dit historische voorbeeld te onthouden valt, is dat de dubbele benadering ook een dubbel risico inhoudt. Enerzijds kan de reproductie van een gemeenschappelijke basis aan kennis en inzichten tegelijk leiden tot het in stand houden van maatschappelijke ongelijkheden en scheeftrekkingen. Anderzijds kan een benadering die stoelt op zelfontplooiing en kritische reflectie, een onevenredig voordeel bieden aan wie met een bepaalde voorsprong aan de start komt, en op die manier maatschappelijke ongelijkheden en scheeftrekkingen nog vergroten. De uitdaging voor een democratisch, emancipatoir onderwijs bestaat erin deze ongelijkheden en scheeftrekkingen te reduceren, veeleer dan ze in stand te houden, laat staan te vergroten. Zowel politieke keuzes als didactische principes zijn dan ook op deze democratiserende doelstelling gericht, zonder daarom de diversiteit in talenten en achtergronden van leerlingen te negeren.

Concreet betekent dit dat de reproductie of het zich eigen maken van een gemeenschappelijke stam van kennis en inzichten een basis of een tussentijds doel vertegenwoordigt, en niet het einddoel is. Het is de bedoeling dat leerlingen als actieve burgers in staat zijn (vaardigheid) om zelf op basis van aangereikte data of kennis tot onderbouwde inzichten te komen, en uiteindelijk de basishouding (attitude) verwerven om ook nieuwe gegevens waarmee ze in de loop van hun leven geconfronteerd worden, te situeren en interpreteren. Anders gezegd, het doel van onderwijs is niet enkel weten, maar ook kunnen en toepassen. Kennisoverdracht wordt hierdoor niet overbodig of minderwaardig. Feitenkennis blijft immers een noodzakelijke basis en moet voor alle leerlingen op een voldoende hoog en gedeeld niveau gebracht worden om te kunnen overgaan tot vaardigheden en attitudes die hen in staat stellen om autonoom en spontaan tot zinvolle en maatschappelijk verantwoorde inzichten en gedragingen te komen. Dit is geen gemakkelijke evenwichtsoefening en vergt een permanente inzet van een professioneel en gespecialiseerd leerkrachtenkorps.

Wanneer we met deze didactische inzichten terugkeren naar herinneringseducatie, dringt zich de vraag op of herinneringseducatie gericht is op de reproductie van een welbepaalde interpretatie van het verleden of op de vaardigheid van het kunnen omgaan met het verleden. We zagen al dat de Vlaamse overheid gebruik maakt van eindtermen om de lijnen uit te zetten van wat leerlingen op het einde van een onderwijsloopbaan moeten bereiken, en het doel van herinneringseducatie wordt al bij al vrij duidelijk omschreven: “leren hoe het met de samenleving verder moet” en dit op basis van “voorbeelden van onverdraagzaamheid, racisme en xenofobie” en “voorbeelden van de potentieel constructieve en destructieve rol van conflicten”.¹⁵ Anders gezegd, het doel is de vaardigheid om lessen te trekken uit het verleden en uit negatieve voorbeelden maatschappelijk gepast gedrag te laten voortvloeien. De herinnering of herinneringseducatie zou daarbij als middel of methode moeten dienen. Maar is herinnering

daarvoor een geschikt middel? Is herinnering flexibel genoeg om kritische reflectie toe te laten? En is herinnering eenduidig genoeg om tot wenselijke inzichten of lessen uit het verleden te leiden? Het is alleszins niet evident. Om dit te duiden gaan we in de volgende paragraaf wat dieper in op de herinnering en haar verhouding tot geschiedenis, en op herinneringseducatie en haar verhouding tot geschiedenisonderwijs.

3.2.2 geschiedenis

Een kwarteeuw geleden stelde de invloedrijke Franse historicus Pierre Nora “[la] fin des sociétés-mémoires” vast en merkte op dat “[l]a mémoire est un absolu et l’histoire ne connaît que le relatif”.¹⁶ Eigenlijk zegt hij hier drie dingen. Ten eerste zijn de tijden voorgoed voorbij – zo die al ooit hebben bestaan – dat een homogene samenleving één collectief geheugen deelde dat in de vorm van een nationale geschiedenis of mythologie door instituties als school, kerk of staat werd gereproduceerd. Ten tweede gedraagt het geheugen of de herinnering, die dus binnen de samenleving als geheel niet langer de illusie van collectieve absolute waarheid kan volhouden, zich in elk van zijn verschillende manifestaties wel als een absolute onwrikbare waarheid. Ten derde heeft geschiedenis een afkeer van het absolute en verdraagt als het ware de mythe niet, behalve dan als te ontleden fenomeen. De combinatie van deze drie inzichten is van een cruciale relevantie voor het huidige debat rond herinneringseducatie. Nora maakt een fundamenteel onderscheid tussen geschiedenis en herinnering, en roept dan ook “La fin de l’histoire-mémoire” uit. Voor het geschiedenisconcept van Nora zijn verandering en verscheidenheid cruciaal, terwijl de natievormende mythische geschiedenis van vroeger zich traditioneel op absolute waarheid en eeuwigheid beriep.

Als absoluut fenomeen mist herinnering dus de nodige flexibiliteit om kritische reflectie toe te laten, en dankzij de maatschappelijke diversiteit en dynamiek kan de veelheid aan herinnering evenmin als eenduidige referent voor een hele samenleving dienen. Herinnering is immers absoluut in haar individualiteit en diffuus in haar collectiviteit. Toegepast op ons didactische begrippenkader betekent dit dat de absolute herinnering enkel een te kennen feit (kennis) kan zijn, maar daardoor onrecht aandoet aan alle alternatieve herinneringen. Bij implicatie zou herinneringseducatie enkel van toepassing kunnen zijn op die herinneringen die niet gecontesteerd kunnen of mogen worden, die collectief absoluut zijn of geacht worden te zijn. Zo dergelijke herinneringen al zouden bestaan, dan houden ze de hergeboorte in van de *sociétés-mémoires* en hun homogene collectieve geheugen. Het is dan maar de vraag of je aan de hand van absolute waarheden recht kunt doen aan de verscheidenheid en de veranderlijkheid die een historische samenleving kenmerken, en überhaupt kunt bijdragen tot verdraagzaamheid, vrijheid en democratie. Deze spanning tussen absolute herinnering enerzijds en meervoudige perspectieven, debat, diversiteit, waarschuwing tegen fixatie op één gebeurtenis, ... anderzijds, zat al vervat in de eerder besproken aanbevelingen van de Raad van Europa.¹⁷ Het is dan ook geen toeval dat de Raad van Europa deze aanbevelingen specifiek deed ten behoeve van geschiedenisonderwijs. Aangezien in geschiedenis de veranderlijkheid en de verscheidenheid

centraal staan, zou een historische benadering van herinneringseducatie vanzelf veeleer gericht moeten zijn op het leren omgaan met (vaardigheid) herinneringen of sporen uit het verleden en met uitgerekend die verscheidenheid en veranderlijkheid. Wanneer dit onderscheid tussen kennis van absolute herinneringen en de vaardigheid van omgang met verscheidenheid en verandering genegeerd wordt, dan ontstaat niet alleen vaagheid, maar krijgt men een kortsluiting tussen fundamenteel conflicterende opties, tussen reproductie en kritische reflectie.

We zagen al dat er in dit verband weinig problematischer voorbeelden denkbaar zijn dan de Holocaustherinnering, uitgerekend het oervoorbeeld dat aanleiding gaf tot de eindtermen rond herinneringseducatie. Laat er geen misverstand over bestaan, het is zeker mogelijk om aan de hand van het historische voorbeeld van de Holocaust inzicht bij te brengen in de mechanismen van onverdraagzaamheid en racisme die de massamoord op Europese Joden en zigeuners of op Polen, homoseksuelen, getuigen van Jehova, communisten, ... hebben mogelijk gemaakt. Dit inzicht kan inderdaad een bijdrage leveren in een langdurig didactisch proces waarbij een attitude van verdraagzaamheid wordt gevormd. Maar door de spanning tussen absolute en relativiteit, tussen statisch en dynamisch, tussen herinnering en geschiedenis, is dit allerminst vanzelfsprekend.

Een eerste vraag is of het inzicht dat wordt bijgebracht, een voorgekauwd, gereproduceerd inzicht is dat als vaststaand feit wordt aangereikt, dan wel of de leerlingen zelf op basis van aangereikte informatie tot inzicht komen. In het eerste geval kan het zijn dat het inzicht het niveau van een niet extrapoleerbaar weten niet overstijgt. Dit kan eventueel tot kennis over het verleden leiden, maar houdt daarom nog geen lering voor het heden in. In het tweede geval is het inzicht product van een vaardigheid die door de leerlingen ook op andere casussen of in andere gevallen kan worden toegepast. Dit proces van attitudevorming kan gradueel verlopen en bepaalde stappen kunnen meermaals herhaald worden, maar uiteindelijk wordt idealiter naar de vaardigheid toegewerkt zodat leerlingen ook in nieuwe situaties mechanismen doorzien en een gepaste attitude aanwenden. Op zich houdt deze overweging geen fundamenteel bezwaar in, maar het impliceert wel dat het bereikte inzicht op het einde van de rit het inzicht van de leerling zelf is, en als dusdanig niet volledig voorspelbaar of controleerbaar. Anders gezegd, wanneer de leerling over de nodige vaardigheden beschikt, kan hij andere lessen uit het verleden trekken dan de vooropgestelde. Ook dit hoeft in principe geen bezwaar te zijn. Een leerproces kan en mag tot diversiteit leiden. Alleen is dat per definitie niet ingecalculleerd in het geval van een absolute herinnering. Het instrumentaliseren van een waardevolle activiteit (de Holocaustherdenking) voor een waardevol streven (vrijheid, verdraagzaamheid, democratie) heeft zijn prijs. Alleen als men bereid is vrijheid, verdraagzaamheid, meningsverschil, debat, democratie ook toe te laten binnen de herdenking zelf – met andere woorden, alleen als men bereid is het absolute karakter van de herinnering te laten varen – kan herinneringseducatie leiden tot het vooropgestelde doel. Het valt te betwijfelen of alle betrokkenen de absolute van de herinnering willen laten varen ten voordele van het relatieve doel, en vice versa. Wellicht is het aangewezen beide sferen, de persoonlijke herinnering en de maatschappelijke educatie, elk hun eigen waarde te laten. Dit dilemma wordt in de vakoverschrijdende eindtermen uit de weg gegaan.

Dit brengt ons bij een tweede overweging, namelijk dat de hier geschetste aanpak om inzicht bij te brengen in historische maatschappelijke mechanismen zonder meer eigen is aan het vak geschiedenis. Doorredenerend op Nora's opmerking dat “[l]a mémoire est un absolu et l'histoire ne connaît que le relatif”, kunnen we immers stellen dat een herinneringseducatie die haar absolute karakter laat varen, eigenlijk geschiedenisonderwijs wordt. Hoewel er mogelijkheden bestaan om aan de hand van geschiedenisonderwijs – of aan de hand van een niet absolute herinneringseducatie – bij te dragen tot een vreedzame samenleving, verdraagzaamheid en democratie, blijft het onduidelijk hoe de koppeling tussen doelstellingen en middel *vakoverschrijdend* kan zijn. Lessen trekken uit het verleden is ipso facto een invulling van het vak geschiedenis. Het is zelfs de *core business* van geschiedenis. In de uitgangspunten voor de eindtermen van het vak geschiedenis, wordt geschiedenis als discipline omschreven als “de dialoog tussen verleden, heden en toekomst”.¹⁸ ‘Historisch besef’ is het inzicht in deze dialoog, ‘historische attitude’ het productief toepassen ervan. Ook het nut of de vormende waarde van geschiedenis als vak binnen het onderwijs wordt vanuit de link tussen verleden, heden en toekomst verklaard: “Geschiedenisonderwijs wordt functioneel wanneer de leerlingen erin slagen het verleden in relatie te brengen met het heden en de toekomst”. De definitie van herinneringseducatie “als middel om vanuit een leerzaam omzien naar het eigen verleden en dat van samenlevingen elders in Europa of de wereld, te leren hoe het met de samenleving verder moet” is frappant gelijklopend met de wezenskenmerken van geschiedenis. Aangezien vakoverschrijdende eindtermen per definitie “niet specifiek behoren tot een vakgebied”¹⁹ en aangezien herinneringseducatie vrijwel synoniem is aan geschiedenis, rijzen vragen. Wordt geschiedenis hier als vakgebied miskend? Of wil men geschiedenis integendeel verheffen tot een supervak dat moet worden ondersteund “door middel van diverse vakken, onderwijsprojecten en andere activiteiten”, zoals het in de definitie van vakoverschrijdende eindtermen luidt?

In dit laatste geval lijken de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen een opwaardering van geschiedenis, maar zelfs dan schuilt er een dubbel gevaar. Ten eerste wordt de specificiteit van geschiedenis onttrokken aan het vak geschiedenis en aan zijn deskundigen. “De leraar als inhoudelijk expert” is een belangrijk onderdeel van de basiscompetenties van leerkrachten.²⁰ De vakleerkracht is dan ook best geplaatst om vakspecifieke taken te vervullen, en in het geval van herinneringseducatie is dat de geschiedenisleerkracht. Dit betekent uiteraard niet dat een vakleerkracht geen oog moet hebben voor verbanden met “verwante vakgebieden en vakoverschrijdende domeinen”.²¹ De geschiedenisleerkracht dient aandacht te besteden aan een geïntegreerd denken dat “kan uitmonden in een vakoverschrijdend beleven van de historische dimensie van de werkelijkheid”²² en omgekeerd hebben ook alle andere vakleerkrachten oog voor de horizontale samenhang. Dit is dus in geen geval een pleidooi voor geïsoleerd geschiedenisonderwijs of geïsoleerd onderwijs in het algemeen. Bovendien gebeurt het wel vaker dat vakoverschrijdende eindtermen aanleunen bij bepaalde vakken of in specifieke vakgebieden sowieso al aan bod komen. Wat deze casus echter bijzonder maakt, is dat in dit geval de essentie van een vakgebied in haar geheel vakoverschrijdend wordt gemaakt. Het bezwaar of het gevaar is dus niet dat leerkrachten uit andere vakken geschiedenisonderwijs flankeren – en vice versa – maar wel dat voor geschiedenis of herinneringseducatie de vakspecifieke deskundigheid van de leraar als inhoudelijk expert a priori geacht wordt bij leerkrachten van andere vakken in voldoende mate aanwezig te zijn. Zo dit niet uit zichzelf al een aanfluiting is

van de complexiteit van een discipline, dan is het dat zeker als we in rekening brengen voor welke belangrijke maatschappelijke doelstellingen men hier de vakbekwaamheid de facto onbelangrijk vindt. Een leerkracht is, telkens als inhoudelijk expert in zowel onderwijs als zijn eigen vakgebied(en), opgeleid om vanuit zijn vak bij te dragen tot vakoverschrijdende doelstellingen, zoals bijvoorbeeld verdraagzaamheid, vrede, vrijheid, democratische attitudes, enz. Dat betekent echter niet dat iedere leerkracht daarvoor best geschiedenis of herinneringseducatie als middel hanteert. Het herleiden van deze doelstellingen tot een vage vakoverschrijdende vorm van geschiedenis is dan ook in twee richtingen problematisch. Niet alleen ondermijnt het de expertise van de geschiedenisleerkracht, het doet evenzeer onrecht aan de vele middelen die leerkrachten van taalvakken, levensbeschouwelijke vakken, aardrijkskunde, enzovoort binnen hun eigen vakgebieden ter beschikking hebben om aan verdraagzaamheid, democratie, kortom een vreedzame samenleving te werken, zonder daarom per se aan 'herinneringseducatie' te doen.

Ten tweede houdt ook omgekeerd het herleiden van herinneringseducatie tot enkel deze maatschappelijke doelstellingen een gevaar in. Met de oriëntatie van herinneringseducatie in de richting van vrede, vrijheid, verdraagzaamheid en democratie lijkt men de lessen die uit de geschiedenis te trekken vallen, te beperken tot één bepaalde doelstelling of cluster van doelstellingen, of toch op zijn minst deze doelstellingen te privilegiëren. Aangezien deze doelstellingen ontegensprekelijk belangrijk zijn binnen het socialisatieproces van leerlingen, lijkt dit niet problematisch. Er is ook niets verkeerd mee om deze doelstellingen naar voor te schuiven als aandachtspunt binnen het onderwijs, integendeel. Het probleem schuilt echter in de directe koppeling die met herinneringseducatie – en dus met geschiedenis – wordt gemaakt, waardoor dit vak in een bepaalde richting wordt geduwd. Ondanks dat er aan die richting op zich niets schort, blijft een opgelegde focus binnen geschiedenis automatisch in de eigen staart. De opdracht tot een eenzijdige – zij het maatschappelijk belangrijke – cluster van doelstellingen in de vakoverschrijdende eindtermen druist eigenlijk in tegen de op verscheidenheid gerichte basisdoelstelling van geschiedenis. Met een herinneringseducatie die één vooraf vastgesteld doel dient, dreigt men herinnering de rol te laten vervullen waaraan geschiedenis na een eeuw nationale "*histoire-mémoire*" is kunnen ontsnappen. Het is nog maar de vraag of die oude, eenzijdige *pensée unique* niet één van de verklaringsgronden zou kunnen zijn voor 20ste-eeuwse gruwel ... en misschien kan een dynamische opvatting van geschiedenisonderwijs bijvoorbeeld uitgerekend hierin inzicht bijbrengen.

3.3

Het doel:

vakoverschrijdende vredesopvoeding

Hoewel het middel herinneringseducatie dus problematisch is in zowel zijn exclusieve focus als zijn vakoverschrijdende noemer, is er niets verkeerd met de focus of de vakoverschrijdende benadering als dusdanig. Werken aan democratie, verdraagzaamheid en vrijheid is niet alleen relevant, maar zelfs absoluut noodzakelijk binnen het socialisatieproces waar het onderwijs voor instaat. Bovendien betreft het een cluster van doelstellingen die bij uitstek geïntegreerd, in diverse vakgebieden, aan de hand van verschillende activiteiten en onderwijsprojecten en dus vakoverschrijdend moet worden nagestreefd. Het is echter te beperkend voor de doelstelling om het nastreven ervan tot het wezenlijk vakspecifieke middel van de herinneringseducatie te herleiden, en te beperkend voor het middel om het disproportioneel voor deze ene cluster van doelstellingen in te zetten. Wanneer we de twee concrete vakoverschrijdende eindtermen echter op zichzelf bekijken, blijken het twee benaderingen voor vredesopvoeding te zijn. Naast het maatschappelijk belang van Holocaustherdenking en van geschiedenisonderwijs, zou het verhelderend zijn om de twee vakoverschrijdende eindtermen waarover het hier gaat, als vredesopvoeding te zien. De noemer vredesopvoeding verlegt de focus van het middel naar het doel, namelijk vreedzaam samenleven, en kan op die manier ontegensprekelijk vakoverschrijdend zijn, vakleerkachten kunnen elk hun eigen vakspecifieke methodes gebruiken en op termijn kunnen de doelstellingen misschien nog verder opengetrokken worden naar interpersoonlijke relaties, duurzaamheid, interculturaliteit, enz.

Aan 'educaties' allerhande momenteel geen gebrek: kunst- en cultuureducatie, gezondheidseducatie, voedingseducatie, consumenteneducatie, milieueducatie, natuureducatie, educatie voor duurzame ontwikkeling, media-educatie, burgerschapseducatie of opvoeden tot burgerzin, erfgoededucatie, mensenrechteneducatie, ... En als we samenstellingen met 'vorming' of 'opvoeding' ook mee in rekening brengen, komen we nog een heel eind verder. Sommige hiervan kwamen al voor in de eindtermen voor het Vlaamse onderwijs, andere komen voor in de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen, voor nog andere wordt gepleit door belangenorganisaties of worden opgelegd of aanbevolen door internationale organisaties. Hoewel het stuk voor stuk inhoudelijk en maatschappelijk relevante aandachtspunten betreft, lijkt de wind momenteel zeer gunstig te zitten voor wat men niche-educatie zou kunnen noemen. Men kan terecht stellen dat een pleidooi voor vredesopvoeding zelf mee op deze wind surft. Toch zijn we ervan overtuigd dat met het oog op democratie, verdraagzaamheid en vrijheid de noemer vredesopvoeding beter de lading dekt en beter aangepast is aan een vakoverschrijdende aanpak dan de noemer herinneringseducatie. Daarom lichten we eerst toe wat hier onder 'vredesopvoeding' wordt verstaan.

Net als herinneringseducatie is vredesopvoeding een term die vele ladingen kan dekken. Door banale woordontleding kan men stellen dat vredesopvoeding gelijk is aan opvoeden tot 'vrede', maar dat verlegt het probleem enkel naar de vele ladingen die ook het begrip

‘vrede’ kan dekken. Zonder dat dit meteen alle onduidelijkheid wegwerkt, opteren we voor de omschrijving die de UNESCO in het kader van het *United Nations Year for Tolerance* (1995) en van haar *Culture of Peace*-decennium (2001-2010) hanteert, nl. “to integrate [...] education for peace, human rights and democracy in the perspective of sustainable development”.²³ Toegegeven, men kan hier met evenveel recht spreken van burgerschapseducatie (opvoeden tot burgerzin), mensenrechteneducatie of educatie voor duurzame ontwikkeling, of van de som van deze vier niche-educaties. Wij gebruiken er het woord ‘vredesopvoeding’ voor en bedoelen ermee opvoeding met als doel het tot stand brengen van een vredescultuur, m.a.w. de duurzame integratie van fysieke en structurele geweldloosheid, mensenrechten en democratie. Deze door UNESCO geïnspireerde invulling van vredesopvoeding sluit aan bij hoe het in een recent onderzoek bij Vlaamse scholen door de Universiteit Antwerpen en de Vrije Universiteit Brussel in opdracht van het Vlaams Vredesinstituut werd gedefinieerd, namelijk als bijbrengen van geweldloosheid, verdraagzaamheid en democratische attitudes.²⁴ Deze relatief brede invulling van vredesopvoeding, die ze ondanks accentverschillen in min of meerder mate inwisselbaar maakt met burgerschapseducatie, mensenrechteneducatie of educatie voor duurzame ontwikkeling, sluit zeer nauw aan bij wat de minister van onderwijs als ultieme doel van herinneringseducatie vooropstelt, nl. de ‘universele’ waarden democratie, vrijheid en verdraagzaamheid.

Echter, als de doelen van vredesopvoeding en herinneringseducatie zo sterk overlappen, zoniet samenvallen, is dit alles dan meer dan een semantische discussie? Zijn ook deze niche-educaties dan inwisselbaar, en kunnen we herinneringseducatie dan niet gewoon naast vredes-, burgerschap- en mensenrechteneducatie plaatsen? Neen, er is een wezenlijk verschil: bij vredesopvoeding, opvoeden tot burgerzin of mensenrechteneducatie zijn vredescultuur, burgerzin of mensenrechten zowel naamgever als doel. Bij herinneringseducatie blijft het altijd onduidelijk of herinnering of herdenking een doel op zich is, dan wel een middel om bij te dragen tot een vredescultuur in de ruime betekenis van het woord. Let wel, beide invullingen kunnen waardevol zijn. Maar in het eerste geval is het niet inwisselbaar met vredesopvoeding, omdat het doel verschilt. In het tweede geval is het van een andere orde, omdat vredesopvoeding een doel aangeeft en herinneringseducatie een middel, waarvan bovendien het vakoverschrijdend karakter problematisch is.

We zijn dan ook van mening dat het beter is om, naast de Holocaustherdenking als waarde op zich en met erkenning van de bijdrage die geschiedenisonderwijs bij uitstek kan leveren, het vakoverschrijdend nastreven van democratie, verdraagzaamheid, vrijheid en omgang met conflicten te kaderen onder de paraplu van vredesopvoeding. De noemer vredesopvoeding maakt duidelijk waar het om te doen is en laat er geen twijfel over bestaan waarom zo’n eindterm vakoverschrijdend zou zijn. Bovendien brengt het de intrinsiek waardevolle herdenking van de Holocaust niet in de problemen laat staan in diskrediet, en brengt het de historische benadering die eigen is aan het vakgebied geschiedenis niet in verdrukking. Zoals blijkt uit eerder onderzoek in opdracht van het Vlaams Vredesinstituut, wordt in het Vlaamse onderwijs trouwens al uitgebreid gewerkt rond vredesopvoeding in deze ruime betekenis van opvoeden tot vreedzaam samenleven of vredescultuur.²⁵ In die zin kunnen deze twee nieuwe vakoverschrijdende eindtermen vooral een ondersteuning zijn van wat in grote mate al op het terrein gebeurt, zonder daarom het geladen kluwen te moeten meeslepen dat in deze nota werd blootgelegd.

4 Besluit

Samenvattend kunnen we stellen dat herinneringseducatie, zoals het onlangs in de vernieuwde vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs werd opgenomen, een moeilijk te operationaliseren concept is. Aanleiding, middel en doel staan op gespannen voet en bovendien is het vakoverschrijdend karakter niet zonder meer evident.

De oorspronkelijke aanleiding voor herinneringseducatie was de Holocaustherdenking en sluit aan bij verschillende Vlaamse en internationale initiatieven op dit vlak. Intussen wordt herinneringseducatie ook aan de Eerste Wereldoorlog en aan de Tweede Wereldoorlog als geheel opgehangen, maar de koppeling met de Holocaust blijft prominent aanwezig. Deze duidelijke aanleiding maakt van de Holocaustherdenking – of herdenking in het algemeen – een doel op zich. Gezien de onvoorstelbare gruwel, de omvang en de relatieve nabijheid in tijd, ruimte en menselijke betrokkenheid, is het volkomen terecht en zinvol dat aandacht wordt geschonken aan de Holocaust en de herinnering eraan. De herdenking van Holocaust en andere gruwelen uit het verleden verdient als eerste pijler van herinneringseducatie voluit de ondersteuning die ze nu lijkt te krijgen.

In de formulering van de vakoverschrijdende eindtermen is van de Holocaust of herdenking geen sprake meer. Herinneringseducatie wordt er omschreven als een middel om lessen te trekken uit het verleden. Men kan zich afvragen waarom en hoe deze eindterm vakoverschrijdend kan zijn. Zoals hier geformuleerd, is herinneringseducatie eigenlijk een visie op geschiedenisonderwijs die ervan uit gaat dat je uit geschiedenis kunt leren hoe het heden en de toekomst in te vullen. Als tweede pijler van herinneringseducatie wordt dus in feite het belang van geschiedenis onderstreept. Paradoxaal genoeg dreigt het vakoverschrijdend karakter van herinneringseducatie het vak geschiedenis echter veeleer uit te hollen dan te versterken, aangezien op zijn minst de indruk wordt gewekt dat iedereen met lessen uit het verleden aan de slag kan. Bovendien is de koppeling tussen herinnering en het trekken van lessen uit het verleden helemaal niet zo evident als het lijkt. Beide refereren aan het verleden, maar de herinnering heeft een absoluut en persoonlijk karakter, terwijl geschiedenis bij uitstek werkt met verandering en verscheidenheid, met relativiteit en context.

Als doel van herinneringseducatie worden democratie, vrijheid, verdraagzaamheid en vrede genoemd. Overeenkomstig de UNESCO-definitie van *Culture of Peace* kunnen we deze doelstellingen samenvatten onder de noemer vredesopvoeding. De derde pijler van herinneringseducatie houdt dus een pleidooi in voor vredesopvoeding, hoewel het nergens in zoveel woorden wordt gezegd. Het is enigszins vreemd dat deze doelstellingen gekoppeld worden aan herinneringseducatie, en dus aan herdenking en geschiedenis. Het is niet vanzelfsprekend dat herdenking of herinnering uitgerekend tot deze doelstellingen bijdragen. Zoals de geschiedenis tot in den treure heeft aangetoond, kan herinnering evenzeer aanleiding geven tot haat, wraak of vooroordelen. Het is evenmin vanzelfsprekend dat vredesopvoeding op deze manier geschiedenis als bevoorrechte partner krijgt. Uiteraard kan geschiedenisonderwijs een bijdrage leveren, maar in een vakoverschrijdend project zijn voor leerkrachten van andere vakken heel wat andere middelen voor handen dan het verleden of de herinnering. Uiteindelijk

gaan achter herinneringseducatie drie componenten schuil, die stuk voor stuk ondersteuning en aanmoediging verdienen: herdenking, geschiedenis en vredesopvoeding. Op basis van een oppervlakkige eerste indruk lijkt herinneringseducatie dus een goede zaak. Bij nader inzien zorgt de koppeling van deze drie componenten echter voor fundamentele problemen.

Hoewel de relevantie van de herdenking op zichzelf boven alle verdenking staat, wordt ze geïnstrumentaliseerd wanneer vooraf bepaalde actuele lessen uit het verleden moeten worden getrokken. Het ligt niet voor de hand om Holocaustherdenking te gebruiken voor relativering, open debat of begrip.

Hoewel het belang van geschiedenis terecht wordt onderstreept, dreigt ze doodgeknuffeld te worden in een tegenstelling tussen relatief en absoluut, in een vacuüm tussen vakgebonden en vakoverschrijdend, en in een fixatie op een beperkt gamma aan thema's en doelstellingen.

En hoewel het nastreven van verdraagzaamheid, democratie, vrijheid en vreedzaam samenleven verdiende ondersteuning krijgt, dreigt vredesopvoeding te eenzijdig gefocust te worden op het verleden en op niet na te volgen voorbeelden.

Herdenking verdient aandacht omwille van haar intrinsieke waarde zonder dat daar a priori opgelegde lessen hoeven aan gekoppeld. Lessen trekken uit het verleden is dan weer een essentieel aspect van het vak geschiedenis, dat weliswaar gebaat is bij horizontale samenhang met andere vakken, maar ondermijnd dreigt te worden door een vakoverschrijdende inwisselbaarheid. En de vakoverschrijdende doelstellingen verdraagzaamheid, vrijheid, democratie en vrede zullen beter tot hun recht komen onder een noemer die de aandacht vestigt op het doel in plaats van het middel. Een klaar en duidelijk pleidooi voor herdenking, geschiedenis en vredesopvoeding lijkt dan ook zinvoller dan de verwarring die onvermijdelijk rond herinneringseducatie hangt.

Eindnoten

- 1 Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs, Vlaams Parlement, 22 april 2009, Stuk 2124 (2008-2009) – Nr. 1-3.
- 2 Ibid.
- 3 Dat was zo op 22 januari 2007, toen hij samen met de toenmalige minister-president Yves Leterme en kampoverlevende Regine Beer het belang van herinneringseducatie onderstreepte. Dat was zo op 28 mei 2008 toen hij de oprichting van het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie aankondigde naar aanleiding van de voorstelling van een didactisch pakket van de Stichting Auschwitz. Dat was andermaal het geval op 26 november 2008 naar aanleiding van de opening van een tentoonstelling door de Stichting Meensel-Kiezegem '44. Voor de toespraken die hij bij die gelegenheden hield: "Herinneringseducatie in Vlaanderen", toespraak door Vlaams minister Frank Vandenbroucke, Brussel, 22 januari 2007; "Herinneringseducatie voor democratie, vrijheid en verdraagzaamheid", toespraak door Vlaams minister Frank Vandenbroucke, Leuven, 28 mei 2008; "Herinneringseducatie", toespraak door Vlaams minister Frank Vandenbroucke, Tielt-Winge, 26 november 2008; "Een dag om te herinneren", toespraak door Vlaams minister Frank Vandenbroucke, Brussel, 17 maart 2009. Al deze toespraken zijn te vinden via <http://www.ministerfrankvandenbroucke.be> toespraken – geraadpleegd op 26 juni 2009.
- 4 Zie <http://www.holocausttaskforce.org> – geraadpleegd op 26 juni 2009.
- 5 "Herinneringseducatie voor democratie, vrijheid en verdraagzaamheid", zie noot 3. De aanvankelijke leden van het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie waren naast de vzw Kazerne Dossin zelf, de pedagogische begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsnetten, het ministerie van onderwijs, de Auschwitzstichting, Fort van Breendonk, het Instituut voor Veteranen en Jeugd & Vrede vzw. Jeugd en Vrede vzw was de enige partner die niet tot hetzij onderwijs hetzij Tweede Wereldoorlog te herleiden is, maar een niet aan de Tweede Wereldoorlog gebonden expertise heeft op het vlak van vredesopvoeding.
- 6 "Een dag om te herinneren", zie noot 3.
- 7 Zie in het bijzonder artikel 2 van de Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust (<http://www.holocausttaskforce.org/about/index.php?content=stockholm> – geraadpleegd op 26 juni 2009)
- 8 "Herinneringseducatie voor democratie, vrijheid en verdraagzaamheid", zie noot 3.
- 9 Dewael Patrick, "De media, een pretpark", De Morgen, 5 februari 2001.
- 10 In de zomer van 2008 maakte Patrick Dewael, toen federaal minister van Binnenlandse Zaken, in een open brief duidelijk dat dit onderwerp hem nog steeds na aan het hart ligt. Dewael Patrick, "Waarde collega Vandenbroucke", De Standaard, 4 augustus 2008.
- 11 Council of Europe, Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe, 31 October 2001 (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237> – geraadpleegd op 26 juni 2009)
- 12 Santayana George, *The Life of Reason: The Phases of Human Progress*, New York, 1905-1906 (<http://www.gutenberg.org/etext/15000> - geraadpleegd op 26 juni 2009)
- 13 Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs, Vlaams Parlement, 22 april 2009, Stuk 2124 (2008-2009) – Nr. 1-3.
- 14 Westbury Ian, Hopmann Stefan & Riquarts Kurt (eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik Tradition*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, 348p.; Masschelein Jan & Ricken Norbert, "Do we (still) need the concept of Bildung?", *Educational Philosophy and Theory*, 2003, 35, 2, p. 139-155.
- 15 Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisen secundair onderwijs, Vlaams Parlement, 22 april 2009, Stuk 2124 (20082009) – Nr. 13.

- 16 Nora Pierre, « Entre Mémoire et Histoire : La problématique des lieux », Nora Pierre (dir.), *Les Lieux de mémoire : Vol 1. La République – La Nation – Les France*, Quarto Gallimard, 1997 [1984], p. 23-25.
- 17 Council of Europe, Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe, 31 October 2001 (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237> – geraadpleegd op 26 juni 2009)
- 18 Uitgangspunten eindtermen geschiedenis, secundair onderwijs. Zie bijvoorbeeld voor 3de graad ASO: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/uitgangspunten/geschiedenis.htm> (geraadpleegd op 26 juni 2009). Zie ook: Decreet tot bekrachtiging van een besluit van de Vlaamse regering tot ontvankelijkheid en gelijkwaardigheid van een aanvraag tot afwijking op de eindtermen van de tweede en de derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, Vlaams Parlement, 27 november 2002, Stuk 1318 (2002-2003) – Nr. 1-3.
- 19 Zie uitgangspunten in Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs, Vlaams Parlement, 22 april 2009, Stuk 2124 (2008-2009) – Nr. 1-3.
- 20 Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 29 september 1998 betreffende de beroepsprofielen van de leraren, Vlaams Parlement, 15 december 1998, Stuk 1182 (1998-1999) – Nr. 1-3. Zie ook: http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/volwassenen/inhouden/hbovwo/Basiscompetenties_2007_SO.pdf - geraadpleegd op 26 juni 2009.
- 21 Ibid.
- 22 Uitgangspunten eindtermen geschiedenis, secundair onderwijs. Zie noot 18.
- 23 UNESCO, Declaration of the 44th session of the International Conference on Education, Geneva, October 1994, endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November 1995 (http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=1689&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html – geraadpleegd op 26 juni 2009)
- 24 Kavadias Dimokritos, Stouthuysen Patrick & De Maeyer Sven, *Over kleine en grote vrede: Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*, Brussel, Vlaams Vredesinstituut, 2008 (http://www.vlaamsvredesinstituut.eu/get_pdf.php?ID=260&lang=NL – geraadpleegd op 26 juni 2009)
- 25 Ibid.



Vlaams Vredesinstituut

Leuvenseweg 86

1000 Brussel

tel. +32 2 552 45 91

vredesinstituut@vlaamsparlement.be

www.vlaamsvredesinstituut.eu

Het Vlaams Vredesinstituut werd bij decreet opgericht door het Vlaams Parlement als onafhankelijk instituut voor vredesonderzoek. Het Vredesinstituut voert wetenschappelijk onderzoek uit, documenteert relevante informatiebronnen, en informeert en adviseert het Vlaams Parlement en het brede publiek over vredesvraagstukken.