

Verslag van de Conferentie

Hans Wallage
Willem Wagenaar
Anne Frank Stichting

Holo caust educ atie 2.0

**Het moreel
kompas herijkt?**

anne frank stichting

Inleiding

In onze samenleving is sprake van een groeiende tolerantie ten aanzien van antisemitische uitingen en andere vormen van groepshaat, en een afnemende waardering voor democratische waarden, de rechtsstaat en de instituties die mede voortkwamen uit de naoorlogse *nooit-meer-gedachte*. Onderzoeken van de Universiteit van Amsterdam (2023), het Sociaal en Cultureel Planbureau en cijfers van het CIDI wijzen op een afname van de betekenis van morele taboes die geïnspireerd zijn door de Holocaust en de Tweede Wereldoorlog. Tegelijkertijd blijkt uit het Nationaal Vrijheidsonderzoek 2025 van het Nationaal Comité 4 en 5 mei dat de helft van de Nederlanders zich wel verbonden voelt met de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog, meer dan met oorlogen in Oekraïne (31%) of het Midden-Oosten (19%). Dat roept de vraag op hoe die verbondenheid met de Tweede Wereldoorlog zich vertaalt naar het heden en welke morele kaders Nederlanders verbinden aan die geschiedenis. Tachtig jaar na de bevrijding is de betekenis van bijvoorbeeld de bescherming van minderheden, het vluchtelingenrecht en het multilaterale systeem van de Verenigde Naties minder evident geworden.¹ Nieuwe generaties groeien op in een grote afstand in tijd tot de Tweede Wereldoorlog, zonder levende getuigen van de Holocaust en in een digitale en maatschappelijk gefragmenteerde publieke ruimte waarin een gedeelde morele oriëntatie niet vanzelfsprekend is.

Daarmee hangt de vraag samen of Holocausteducatie in Nederland in haar huidige vorm nog wel voldoet aan de verwachtingen die de samenleving daaraan stelt. Immers, van onderwijs over de Holocaust wordt niet alleen kennisoverdracht verwacht, maar ook gedacht én verwacht dat het bijdraagt aan bredere morele en maatschappelijke lessen die moeten helpen voorkomen dat deze geschiedenis zich herhaalt. In de geest van Otto Frank: ‘(Het is van belang) de gebeurtenissen tijdens de donkere jaren van de Tweede Wereldoorlog en de jodenvervolgingen onder de aandacht (te) brengen maar ook discriminatie, vooroordelen en onderdrukking in de wereld van vandaag (te) bestrijden.’

Om te onderzoeken hoe Holocausteducatie

1 — De Universiteit van Amsterdam constateert in *Identifying and Safeguarding the Normative Foundations of Democracy* (2023) een toenemende kwetsbaarheid van democratische normen en waarden en benadrukt het belang van democratische weerbaarheid, onder meer via het UvA Platform for Democratic Resilience. Het Sociaal en Cultureel Planbureau signaleert in *Sociale en Culturele Ontwikkelingen 2025* een afnemend vertrouwen in democratische instituties en groeiende maatschappelijke polarisatie. Daarnaast toont de Monitor Antisemitische Incidenten 2024 van het CIDI een duidelijke toename van antisemitische incidenten in Nederland.

Onderzoek van het Verwey-Jonker Instituut en de Anne Frank Stichting (2021) laat een afnemende steun voor democratie en rechtsstaat in Nederland zien: R. van Wonderen (2021) *Democratisch Bewustzijn in Nederland*. Over de ontvankelijkheid voor illiberaal en antidemocratisch gedachtegoed en de weerbaarheid daartegen. Tweede meting. Utrecht, Verwey-Jonker Instituut.

opnieuw kan worden herijkt in een periode waarin antisemitisme en racisme toenemen en de steun voor democratie en de rechtsstaat afneemt, organiseerde de Anne Frank Stichting in oktober 2025 de conferentie *Holocausteducatie 2.0 – Het moreel kompas herijkt?* in Utrecht. Onderzoekers, docenten en beleidsmakers gingen daar met elkaar in gesprek over de fundamentele vraag: hoe kan de herinnering aan de Holocaust vandaag de dag en in de toekomst functioneren als moreel kompas voor nieuwe generaties?

Is de overtuiging dat de herinnering aan de Holocaust kan functioneren als een moreel richtsnoer voor een samenleving die deze geschiedenis niet wil laten herhalen nog actueel? Leidt de herinnering aan de Holocaust nog als vanzelf tot waakzaamheid tegenover antisemitisme en andere vormen van groepshaat en tot het beschermen van de democratische rechtsstaat? En is die overtuiging nog in stand te houden voor de komende generaties?

Tegen deze achtergrond stond de conferentie in het teken van herijking, waarbij de volgende deelvragen aan de orde kwamen: Wat zijn de doelstellingen en uitgangspunten van Holocausteducatie, en wat zouden deze (opnieuw) moeten zijn? In welke maatschappelijke, pedagogische en historische context vindt Holocausteducatie plaats? Welke problemen, dilemma's en uitdagingen doen zich momenteel voor binnen Holocausteducatie? Welke denkrichtingen bieden aanknopingspunten voor de herijking en vernieuwing van Holocausteducatie? En welke hindernissen, grenzen en randvoorwaarden moeten we daarbij in acht nemen? De conferentie was nadrukkelijk geen zoektocht naar pasklare antwoorden, maar naar nieuwe vragen en kritische perspectieven. Ze bracht uiteenlopende stemmen uit het veld bijeen om spanningen, blinde vlekken en veranderende realiteiten in kaart te brengen. Dit rapport vat de belangrijkste inzichten, discussies en aanbevelingen samen die tijdens deze conferentie naar voren zijn gebracht. Het beoogt niet alleen terug te kijken, maar ook een duurzame koers te schetsen voor toekomstig onderzoek, onderwijs en beleid, gericht op de blijvende

relevantie van Holocausteducatie voor toekomstige generaties. De conferentie wil daarmee bijdragen aan een vernieuwd en kritisch gesprek over de (mogelijke) herijking van het gebruik van de herinnering aan Holocaust als moreel kompas – niet uitsluitend met het oog op het verleden, maar vooral op de samenleving van morgen. In dit verslag wordt achtereenvolgens ingegaan op de vraag wat volgens de deelnemers het doel van Holocausteducatie zou moeten zijn, op de actuele context van Holocausteducatie, op gesignaleerde problemen, op mogelijke denkrichtingen voor de omgang met deze problemen en tenslotte op hindernissen die deze denkrichtingen kunnen beïnvloeden.

Na het verslag van de conferentie zijn de twee lezingen van de hand van Bas Heijne en Marc van Berkel integraal opgenomen.

De hier gepresenteerde inzichten weerspiegelen daarom de reflecties en zorgen van betrokken onderzoekers en professionals tijdens de conferentie, en dienen niet te worden begrepen als standpunten van de Anne Frank Stichting.

**Willem Wagenaar en Hans Wallage
Amsterdam, juli 2026**

Inhoud

Inleiding	3
Samenvatting	8
Verslag	12
1 Doel en uitgangspunten van Holocausteducatie	13
2 Conferentieperspectieven op de huidige context van Holocausteducatie	16
3 Perspectieven op problemen, dilemma's en uitdagingen in de huidige praktijk	19
3.1 De spanning tussen herdenken en leren	19
3.2 Identificatie en empathie onder druk	20
3.3 Uniciteit en vergelijkbaarheid	21
3.4 De Holocaust als moreel ijkpunt onder druk	22
3.5 De digitale kloof in herinneringseducatie	22
4 Denkrichtingen voor herijking en vernieuwing	24
4.1 Uniciteit, vergelijking en herijking	24
4.2 Diversiteit in het klaslokaal	25
4.3 Processen, systemen en verantwoordelijkheid	26
4.4 Van moreel appel naar moreel denken en handelen	27
4.5 Technologie, authenticiteit en educatieve context	27
5 Hindernissen, grenzen en randvoorwaarden	29
5.1 Inhoudelijke en normatieve spanningen	29
5.2 Pedagogische en professionele eisen	29
5.3 Maatschappelijke polarisatie en diversiteit	30
5.4 Praktische randvoorwaarden	30
Conclusie	33
Bas Heijne; "Nieuwe lessen van de Holocaust"	36
Marc van Berkel; "Holocausteducatie: Funderend Verleden?"	46

Samenvatting

Op 16 oktober 2025 kwamen onderzoekers, docenten en professionals samen in Utrecht om één fundamentele vraag te verkennen: **Hoe kan de herinnering aan de Holocaust vandaag en in de toekomst functioneren als moreel ijkpunt voor nieuwe generaties?** Aanleiding voor de bijeenkomst zijn de gedeelde zorgen over een groeiende tolerantie ten aanzien van antisemitisme en andere vormen van groepshaat en een afnemende waardering voor democratische waarden en de rechtsstaat.

Bij de aanwezigen draaide het niet om de vraag *of* Holocausteducatie nog belangrijk is, maar *hoe* en *waarom* zij nog werkt in een samenleving die snel verandert. De deelnemers zochten geen eenduidige antwoorden, maar stelden scherpe vragen zoals: wat zou het doel van Holocausteducatie moeten zijn? Waar schuurt de huidige vorm van educatie met de tijdgeest? Hoe werkt morele vorming in een multiculturele, geglobaliseerde en gedigitaliseerde samenleving?

Wat ooit gold als universeel referentiepunt, lijkt zijn vanzelfsprekendheid te verliezen. Een grotere afstand in de tijd tot de Tweede Wereldoorlog, nieuwe, veranderde bevolkingssamenstelling, aandacht voor ander grootschalig geweld en de politieke inzet van het verleden hebben de betekenis van dit universele referentiepunt aangetast (zie voetnoot 1 uit de inleiding).

Context: waarom herijking nu urgent is

De deelnemers schetsten vijf ontwikkelingen die Holocausteducatie direct beïnvloeden:

1. Minder onderwijsruimte en druk op het geschiedeniscurriculum, waardoor diepgaande historische kennis onder druk staat.
2. Grotere historische afstand: het verdwijnen van ooggetuigen vergroot de “ver-van-mijn-bed”-ervaring.
3. Veranderde samenleving: veel jongeren, bijvoorbeeld met wortels in andere landen, groeien op met familiegeschiedenissen die niet of op een verschillende manier verbonden zijn met de Tweede Wereldoorlog en brengen daardoor andere referentiekaders mee.
4. Polarisatie en politisering (met name zichtbaar sinds 7 oktober 2023): de Holocaust en het begrip

antisemitisme worden vaker ingezet in actuele politieke strijd, waardoor het morele gezag kan eroderen.

5. Digitalisering: jongeren vormen historische beelden steeds vaker via sociale media en online formats, buiten school en instellingen om.

Belangrijkste problemen en dilemma's

In de conferentie werden verschillende problemen gesignaleerd die uit de beschreven context voortkomen. Sommige van deze problemen zijn al langer bekend, andere zijn recenter.

- Spanning tussen herdenken en leren: rituelen en emotionele verhalen raken leerlingen vaak wel, maar leiden niet gemakkelijk tot duurzaam begrip en reflectie.
- Empathie en identificatie staan onder druk: identificatie met slachtoffers werkt niet vanzelfsprekend; emotie blijkt zelfstandig geen garantie voor (beter) moreel handelen of dieper begrip. En empathie kan in het huidige tijdperk, verder weg van de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog dan bij vorige generaties, mogelijk moeilijker te realiseren zijn.
- Unicité versus vergelijkbaarheid: de Holocaust wordt als uniek en onvergelijkbaar gepositioneerd, terwijl vergelijking in klaslokalen onvermijdelijk is (leerlingen doen dit zelf). Te strikte afbakening kan het trekken van bredere lessen over menselijk gedrag en de verschillende rollen bij grootschalig geweld juist bemoeilijken.
- Waar de Holocaust lang een breed gedeelde morele referentie was, is die status minder vanzelfsprekend in een pluriforme en gepolariseerde samenleving.
- Digitale kloof: educatie sluit niet altijd aan op de digitale leefwereld van jongeren; zonder duiding kan online '*snackable history*' leiden tot oppervlakkigheid of misinterpretatie.

Denkrichtingen voor vernieuwing

De aanwezige deskundigen pleitten voor een verschuiving van een vanzelfsprekend moreel appel naar onderwijs dat analyse, context en reflectie verbindt. Dat leverde de volgende nieuwe en al bestaande denkrichtingen op:

- Meer inzet van verschillende perspectieven: naast slachtoffers moet er binnen educatieve programma's over

de Holocaust meer aandacht komen voor daderschap, omstanders, instituties en mechanismen (bureaucratie, groepsdruk, normalisering) die uitsluiting en geweld mogelijk maken.

- Van moreel appel naar moreel vermogen: niet voorschrijven wat leerlingen moeten voelen, maar hen leren hoe zij moreel kunnen redeneren en handelen. Dat vraagt om verschillende op reflectie gerichte vormen van educatie, het opdoen van historische kennis, bronanalyse en debat over ervaringsgerichte leervormen, zoals gesprekken met Holocaustoverlevenden, theater en bezoeken aan musea of monumenten.
- Omgaan met diversiteit in de klas: geen veronderstelde gedeelde identiteit of vanzelfsprekende betrokkenheid; aansluiten via thema's als uitsluiting, loyaliteit, verantwoordelijkheid en het belang van democratie en rechtsstaat.
- Vergelijken begeleiden (*contrast & compare*): vergelijking vermijden werkt niet; beter is leerlingen te leren overeenkomsten en verschillen zorgvuldig te analyseren zonder te nivelleren, zodat zij bredere inzichten kunnen ontwikkelen over menselijk gedrag en rollen tijdens grootschalig geweld.
- Technologie met pedagogisch kader: digitale middelen kunnen helpen (interactieve bronnen, digitale archieven, nieuwe vertelvormen), maar krijgen pas waarde met voorbereiding, duiding en begeleid gesprek; digitale geletterdheid is essentieel.

Hindernissen en randvoorwaarden

Volgens de aanwezigen zal vernieuwing stuiten op:

(1) inhoudelijke/normatieve gevoelheden (angst voor relativisme of aantasting van "heilige huisjes"), (2) hoge eisen aan docenten (gespreksleiding, omgaan met controverse, bespreekbaar maken van daderschap zonder normalisering) en leerlingen, (3) maatschappelijke polarisatie (risico op instrumentalisering en competitief slachtofferschap), en (4) praktische beperkingen (tijd, curriculumruimte, de pluriformiteit van onderwijstypen en leerlingachtergronden, middelen en structurele ondersteuning).

Conclusie

De gedeelde lijn onder de deelnemers was helder: herdenken blijft belangrijk, maar is op zichzelf onvoldoende voor een toekomstbestendige Holocausteducatie. Daarvoor is voortdurende herijking nodig. De focus moet meer komen te liggen op ambitieuzer onderwijs dat jongeren niet alleen emotioneel raakt, maar hen ook beter toerust met kritisch denkvermogen en moreel oordeelsvermogen. Nieuw daarbij is de nadruk op het verder verbreden van het perspectief: hoewel er al lesmateriaal bestaat, moet er in de toekomst meer en structureel aandacht zijn voor daderschap, medeplichtigheid en de mechanismen die uitsluiting mogelijk maken, naast het al veelgebruikte perspectief van slachtofferschap. Ook werd de verbinding met burgerschapsonderwijs door aanwezigen benadrukt, waarbij Holocausteducatie fungeert als oefenruimte voor democratisch bewustzijn. Didactisch werd de waarde van digitale middelen genoemd, mits deze zorgvuldig worden ingebed in een pedagogisch kader van reflectie en duiding. De geschiedenis van de Holocaust blijft dan geen vaststaand monument, maar draagt bij aan een leerproces dat helpt begrijpen hoe uitsluiting en ontmenselijking ontstaan en welke verantwoordelijkheden dat oproept voor burgers en machthebbers in een democratische samenleving.

Verslag

Het belangrijkste doel van de conferentie was om samen met ter zake deskundigen nieuwe denkrichtingen en ideeën te ontwikkelen die kunnen bijdragen aan de verdere versterking en vernieuwing van Holocausteducatie in Nederland.

Met dat uitgangspunt voor ogen kwamen tijdens de conferentie vijf centrale vragen naar voren:

1. Wat zijn het doel en de uitgangspunten van Holocausteducatie, of wat zou dat doel (opnieuw) moeten zijn?
2. In welke context, maatschappelijk, pedagogisch en historisch, vindt Holocausteducatie plaats?
3. Welke problemen, dilemma's en uitdagingen doen zich momenteel voor binnen Holocausteducatie?
4. Welke denkrichtingen bieden aanknopingspunten voor herijking en vernieuwing van Holocausteducatie?
5. Welke hindernissen, grenzen en randvoorwaarden zijn daarbij denkbaar?

De gedachten, analyses en discussiepunten die rond deze vijf vragen tijdens de conferentie werden uitgewisseld, vormen de basis voor dit verslag. In de onderstaande hoofdstukken worden zij per vraag geordend en samengevat, met aandacht voor zowel overeenkomsten als verschillen in perspectief.

1. Doel en uitgangspunten van Holocaust- educatie

Het antwoord op de vraag naar het doel van Holocausteducatie lijkt eenvoudig: Dat nooit meer – nooit meer een Holocaust! Tijdens de conferentie bleek deze ogenschijnlijk vanzelfsprekende formulering echter juist aanleiding tot uitgebreide discussie. De vraag riep uiteenlopende, fundamenteel verschillende denkrichtingen op, die elkaar overigens niet per definitie uitsluiten.

Een breed gedeeld uitgangspunt is dat Holocausteducatie in de kern moet bijdragen aan het overbrengen van gedegen en diepgaande historische kennis over de Holocaust. Het leren over de Holocaust werd daarbij gezien als een doel op zich, maar ook als een noodzakelijke voorwaarde om van de Holocaust te kunnen leren, als samenleving lering te trekken uit deze geschiedenis. Over de vraag wat er dan precies geleerd moet worden van de Holocaust, wat 'dat nooit meer' concreet betekent, liepen de opvattingen echter uiteen. In grote lijnen werden tijdens de conferentie twee denkrichtingen onderscheiden, die beide onderwerp zijn van debat.

De eerste denkrichting benadrukt dat uit de Holocaust generieke lessen voor de gehele mensheid moeten worden getrokken. Vanuit dit perspectief staat de ontwikkeling en bescherming van de democratische rechtsstaat en een open, pluriforme samenleving centraal, evenals het belang van internationale afspraken, wetgeving en instituties die moeten voorkomen dat samenlevingen opnieuw afglijden naar totalitaire onderdrukking, systematische ontrechting, antisemitisme en andere vormen van discriminatie. Zo werd tijdens de conferentie gesteld dat het bestuderen van de Holocaust ons dwingt de confrontatie aan te gaan met antiliberaal en anti-humanistische krachten, en ons ertoe kan noodzaken bestaande ideologieën en systemen kritisch te herijken.

De tweede denkrichting stelt daarentegen het specifieke Joodse slachtofferschap centraal. Vanuit deze benadering staat de overtuiging voorop dat het Joodse volk nooit meer slachtoffer mag worden van (pogingen tot) genocide, en dat dit vraagt om actieve bestrijding van antisemitisme en om bescherming van zowel de Joodse

diaspora als de staat Israël.

Tijdens de conferentie werd vastgesteld dat deze twee denkrichtingen elkaar niet hoeven uit te sluiten en zelfs kunnen versterken. Maar dat ze de afgelopen jaren een tegengestelde ontwikkeling hebben meegemaakt en steeds verder uit elkaar zijn komen te liggen. Met name sinds 7 oktober 2023 is de spanning tussen deze perspectieven zichtbaarder geworden. Daarmee is ook het doel van Holocausteducatie minder eenduidig geworden. Welke grondgedachte de nadruk krijgt was volgens de deelnemers niet alleen tijdgebonden, maar verschilt ook tussen instellingen, educatoren en beleidsmakers. Waar de een het zwaartepunt legt bij historische kennis en feitenbegrip, ziet de ander educatie vooral als morele vorming of als instrument voor het ontwikkelen van maatschappelijke bewustzijn, telkens met verschillende accenten.

Holocausteducatie beweegt zich daarmee tussen verleden en actualiteit, tussen kennisoverdracht en moreel appel. Deze spanning is overigens niet nieuw: de 'nooit-meer'-gedachte impliceerde vanaf het begin dat kennis van de Holocaust méér moest zijn dan louter historische informatie. En daarmee rijst de vraag telkens weer wat er geleerd moet worden. Die vraag wordt op dit moment ook gesteld in de context van hedendaagse maatschappelijke en politieke spanningen. Gaat het bijvoorbeeld om het opwekken van empathie voor slachtoffers, het bevorderen van burgerschap of het ontwikkelen van moreel denken? Of moet het ook leiden tot handelen in de geest van dit denken. Dit maakt Holocausteducatie niet alleen een moreel beladen onderwerp, maar ook een educatieve praktijk die potentieel intern spanningen vertoont en waar verschillend naar gekeken wordt.

Tegen deze achtergrond beoogt dit rapport geen definitieve antwoorden te formuleren op de vraag wat het doel van Holocausteducatie precies moet zijn. Integendeel: het uitgangspunt is juist om opnieuw ruimte te creëren voor een gezamenlijke, open en respectvolle dialoog over de hierboven geschetste vragen en spanningen. Dit rapport richt zich op de verkenning van actuele ontwikkelingen en uitdagingen met als doel nieuwe vormen van Holocausteducatie te onderzoeken die aansluiten bij de behoeften van de hedendaagse

samenleving. Door uiteenlopende perspectieven expliciet naast elkaar te leggen, wil dit rapport bijdragen aan een breder begrip van Holocausteducatie. Niet door verschillen glad te strijken, maar door het gesprek daarover te faciliteren — in het besef dat juist het voeren van de dialoog, tussen instellingen, educatoren en beleidsmakers, een noodzakelijke eerste stap is om tot gedeelde uitgangspunten en toekomstbestendige keuzes te komen.

2. Conferentie perspectie- ven op de huidige context van Holocaust- educatie

Tijdens de conferentie werd door de deelnemers gewezen op verschillende maatschappelijke ontwikkelingen die relevant zijn voor Holocausteducatie in Nederland.

Een eerste ontwikkeling die tijdens de conferentie werd benadrukt, betreft de staat van het geschiedenisonderwijs in Nederland. Voor een goede werking van Holocausteducatie, zo betoogde onder andere Marc van Berkel in zijn keynote-lezing (zie tekst in bijlage), is gedegen historische kennis van de Holocaust onmisbaar. Tegelijkertijd werd gewezen op diverse ontwikkelingen binnen het onderwijs die hiermee op gespannen voet staan. Hoewel de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust zijn opgenomen in de eindtermen van het Nederlands onderwijs, is het aantal uren geschiedenis dat leerlingen op school krijgen de afgelopen jaren afgenomen. In het verlengde daarvan is ook historische kennis over antisemitisme belangrijk om te kunnen leren van de geschiedenis van de Holocaust. Daarbij gaat het nadrukkelijk ook om de langere geschiedenis van antisemitisme buiten de context van de Tweede Wereldoorlog.

Eveneens werd opgemerkt dat een knelpunt als tijdgebrek niet alleen speelt bij Holocausteducatie, maar samenhangt met bredere onderwijsproblemen. Tussen schooltypen bestaan daarnaast grote verschillen in beschikbare lestijd, niveau, voorkennis en leerlingpopulatie. Waar op het vwo doorgaans meer ruimte bestaat voor verdieping, kan geschiedenisonderwijs binnen het vmbo erg beperkt zijn in omvang. Tegelijkertijd moeten docenten binnen die beperkte tijd wel het curriculum dekken.

Een tweede ontwikkeling die werd benoemd, is de toenemende afstand tot de Holocaust onder jongeren. Een belangrijke factor daarbij is het voortschrijden van de tijd. Nu de Tweede Wereldoorlog ruim tachtig jaar geleden is beëindigd en steeds minder ooggetuigen in leven zijn, worden verhalen en ervaringen uit de oorlog meer en meer ervaren als verre geschiedenis. Die afstand in de tijd kan het moeilijker maken om persoonlijke betrokkenheid of empathie te voelen bij de levensverhalen die met de Holocaust verbonden zijn. Daarnaast speelt

de veranderende samenstelling van de Nederlandse samenleving een rol: veel jongeren hebben zelf, of via deel uit van hun (groot)ouders, wortels in andere delen van de wereld. De Tweede Wereldoorlog kan ook binnen hun familiegeschiedenis een plaats innemen, maar wordt vaak gezien vanuit andere historische ervaringen, herinneringsculturen en perspectieven. Daardoor brengen zij uiteenlopende referentiekaders en interpretaties van het verleden mee. Zo stelde een deelnemer dat het leggen van verbindingen essentieel is: jongeren moeten de lessen uit de Holocaust kunnen spiegelen aan hun eigen ervaringen of geschiedenis met uitsluiting, ontmenselijking en groepsvorming. Zo stelde een deelnemer dat het leggen van verbindingen essentieel is: jongeren moeten de lessen uit de Holocaust kunnen spiegelen aan hun eigen ervaringen of geschiedenis met uitsluiting, ontmenselijking en groepsvorming.

Een derde ontwikkeling die werd genoemd, betreft het maatschappelijk debat waarin wordt gepleit voor het plaatsen van de Holocaust binnen een bredere context van andere geschiedenissen van grootschalig geweld, massamoord en genocide. Alhoewel dit een oude discussie is, vindt dit debat nieuwe grond door de recente oorlog in Gaza. Dit onderwerp riep uiteenlopende opvattingen en reacties op. Volgens sommige deelnemers kan deze verbreding helpen om jongeren bij het thema te betrekken en hen mee te nemen in het onderwerp. Andere deelnemers pleitten er echter voor de focus te behouden op de specifieke historische context en doelstelling van Holocausteducatie, en stelden dat juist door in te zoomen op het unieke karakter van de Holocaust diepgaandere inzichten kunnen worden verkregen.

Een vierde genoemde maatschappelijke ontwikkeling is de politisering van de Holocaust en het begrip antisemitisme, die mede onder invloed van de aanslag van Hamas op 7 oktober 2023, de daaropvolgende oorlog in Gaza en felle maatschappelijke discussies en demonstraties in Nederland in een stroomversnelling is gekomen. Deelnemers benadrukten dat deze maatschappelijke discussies ook direct doorwerken in het onderwijs: beelden en standpunten rond het Israëlisch-Palestijnse conflict vinden hun weg naar de klas en beïnvloeden gesprekken over

de Holocaust. In discussies over Israël, Palestina en antisemitisme wordt de Holocaust steeds vaker ingezet als retorisch wapen: door de ene partij als waarschuwing, door de andere als rechtvaardiging.

Daarnaast wezen meerdere deelnemers op het politieke gekleurde gebruik van de term antisemitisme. In dit verband werd gesproken over een vorm van morele inflatie: het verschijnsel dat morele begrippen aan overtuigingskracht inboeten wanneer zij te frequent, te breed of instrumenteel worden ingezet.

Tot slot benadrukten de aanwezigen een vijfde ontwikkeling die in toenemende mate relevant wordt: het gebruik van internet en sociale media door jongeren. Waar Holocausteducatie traditioneel sterk is verankerd in schoolcontexten en herdenkingsinstellingen, halen jongeren steeds vaker kennis en beelden uit alternatieve, digitale bronnen. Sociale media spelen een groeiende rol in hun historische beeldvorming, wat nieuwe uitdagingen en vragen oproept voor de inrichting en effectiviteit van Holocausteducatie.

3. Perspectie- ven op problemen, dilemma's en uitda- gingen in de huidige praktijk

Tijdens de conferentie werden meerdere, deels samenhangende maar duidelijk te onderscheiden problemen rond Holocausteducatie benoemd. Deze problemen vloeien mede voort uit de hierboven geschetste maatschappelijke ontwikkelingen en raken zowel didactiek, inhoud als positionering. Hieronder volgt een thematisch geordend overzicht.

3.1 De spanning tussen herdenken en leren

Een eerste probleem dat tijdens de conferentie door verschillende aanwezigen centraal werd gesteld, betreft de spanning tussen herdenken en leren. In de bijdragen en discussies werd benadrukt dat herdenken primair steunt op ritueel, emotie en herkenbare individuele verhalen, terwijl leren juist vraagt om analyse, contextualiseren en reflectie. Veel docenten merkten op dat traditionele vormen van herdenking – momenten van stilte, het aansteken van kaarsen, filmvertoningen of excursies – leerlingen nog wel raken, maar zelden leiden tot duurzaam begrip. Jongeren doen mee, luisteren naar getuigenissen en leven mee, maar begrijpen niet altijd waarom deze verhalen voor hén relevant zijn. Het ritueel blijft bestaan, maar de betekenis ervan vervaagt.

Een tweede probleem dat binnen dit spanningsveld werd benoemd, hangt samen met de dominante inzet van het veelgebruikte slachtofferperspectief binnen Holocausteducatie. In musea, klaslokalen en lesprogramma's overheerst volgens verschillende deelnemers vaak de veronderstelling dat emotionele betrokkenheid met slachtoffers vanzelf leidt tot moreel begrip: wie geraakt wordt door het leed van slachtoffers, zal daar ook normatieve lessen uit trekken. In de onderwijspraktijk blijkt dit mechanisme echter beperkt te werken. Emotie roept medeleven op, maar leidt niet automatisch tot morele diepgang. Deelnemers merkten op dat leerlingen daardoor weinig grip krijgen op historische complexiteit, keuzes en structuren en zij ervaren de thematiek daardoor soms als voorspelbaar of afstandelijk. Zonder voldoende context ontstaat volgens enkele aanwezigen een geïsoleerd verhaal dat weinig aanknopingspunten biedt voor eigen handelen in het heden. Voor jongeren voor wie de Holocaust niet al een belangrijk historisch referentiepunt is, spreekt deze

benadering volgens de deelnemers niet altijd vanzelf aan.

Een derde, hiermee verbonden probleem dat tijdens de conferentie werd gesignaleerd, betreft de kloof tussen historisch onderzoek en onderwijspraktijk. Volgens meerdere aanwezigen ligt de nadruk bij Holocausteducatie vaak op het verhaal van slachtoffers en raken inzichten over structuren, mechanismen en morele keuzes die tot de Holocaust leidden, te vaak op de achtergrond. In de onderwijspraktijk leidt dit, zo werd gesteld, niet zelden tot een moraliserende benadering waarin het opwekken van empathie met slachtoffers belangrijker lijkt dan historisch en moreel denken. In klaslokalen en lesmateriaal leren leerlingen, volgens de aanwezigen, vooral wat zij moeten vinden en voelen, maar nauwelijks hoe zij zelf tot een moreel oordeel kunnen komen. Hoewel lesmateriaal dat meerdere perspectieven belicht beschikbaar is, wordt dit in de praktijk vaak niet benut. Tijdens de conferentie werd benadrukt dat we alert moeten blijven op een te eenzijdige benadering, die geen recht doet aan de historische complexiteit van de Holocaust en bovendien leerdoelen onbenut laat die juist voortkomen uit het betrekken van meerdere perspectieven.

3.2 Identificatie en empathie onder druk

Een tweede probleem dat tijdens de conferentie werd benoemd, betreft de afnemende effectiviteit van empathie als educatief uitgangspunt. In de discussies werd de vraag opgeworpen of het inzetten op identificatie met Holocaustslachtoffers nog werkt nu nieuwe generaties zich steeds moeilijker met die slachtoffers kunnen identificeren. Dit werd door deelnemers deels verklaard vanuit het verstrijken van de tijd, waardoor de gebeurtenissen verder van het heden afstaan. Daarnaast werd gewezen op de veranderende samenstelling van de samenleving: sommige leerlingen hebben geen vanzelfsprekende familiegeschiedenis die verbonden is met de Tweede Wereldoorlog, terwijl anderen juist ervaringen of referentiekaders meebrengen die zijn gevormd door andere vormen van grootschalig geweld en historische trauma's.

Wanneer Holocausteducatie uitgaat van een veronderstelde vanzelfsprekende identificatie, zo werd

tijdens de conferentie gesteld, kan dit de effectiviteit ondermijnen. Marc van Berkel merkte in zijn inleiding in dit verband op dat kennis van de Holocaust in het huidige migratiedebat soms fungeert als bewijs van morele integratie (zie tekst in bijlage). Daarmee dreigt de herinnering volgens hem te verschuiven van een gedeeld verleden naar een toetssteen van maatschappelijk behoren.

Een aanvullend probleem dat hierbij werd gesignaleerd, is de overheersend moraliserende toon die uit deze benadering kan voortvloeien. Leerlingen leren vooral wat zij zouden moeten voelen, in plaats van hoe zij moreel kunnen denken. Een kernvraag die tijdens de conferentie werd gesteld, was dan ook: leren leerlingen empathie, of ontwikkelen zij moreel oordeelsvermogen?

Daarbij werd opgemerkt dat de sterke nadruk op emotionele overdracht op basis van empathie mogelijk voortkomt uit een onderschatting van jongeren. Zij zouden gebaat zijn bij eenvoudige educatieve boodschappen, is de gedachte. Enkele deelnemers constateerden daarentegen dat jongeren juist openstaan voor complexe vragen en ongemakkelijke antwoorden, mits zij ruimte krijgen voor twijfel, gesprek en eigen interpretatie, en niet uitsluitend worden benaderd via vereenvoudigde, emotioneel geladen verhalen.

3.3 Uniciteit en vergelijkbaarheid

Een derde probleem dat tijdens de conferentie werd besproken, betreft de manier waarop de uniciteit van de Holocaust wordt gepositioneerd binnen onderwijs en maatschappelijk debat. Volgens verschillende deelnemers wordt de Holocaust in enkele educatieve projecten gepresenteerd als een unieke, onvergelijkbare historische gebeurtenis, gekenmerkt door de schaal, systematiek en ideologische intentie van de vernietiging. Tijdens de conferentie werd kritisch besproken hoe de Holocaust in educatieve context moet worden gedeut: als afgebakende historische gebeurtenis, als onderdeel van bredere patronen van menselijk geweld, of als referentiepunt voor morele reflectie.

Marc van Berkel betoogde dat het blijven benadrukken van uniciteit weliswaar de historische eigenheid onderstreept, maar ook het risico in zich

draagt dat de Holocaust wordt geïsoleerd van bredere maatschappelijke en morele discussies (zie zijn tekst in bijlage). Andere deelnemers wezen erop dat vergelijking in de onderwijspraktijk onvermijdelijk is, bijvoorbeeld met kolonialisme, slavernij, grootschalig geweld of recente oorlogen. Als docenten deze vergelijkingen niet zelf begeleiden, komen zij, zo werd gesteld, via leerlingen alsnog binnen. Daarnaast werd opgemerkt dat er jongeren zijn die zich niet vanzelf herkennen in een eurocentrisch narratief dat hun eigen ervaringen en achtergronden onvoldoende weerspiegelt.

Een principieel probleem dat hieruit voortvloeit, is de vraag naar de morele consequentie van strikte uniciteit. Tijdens de conferentie werd de vraag opgeworpen of een benadering die de Holocaust presenteert als volledig eenmalig en onvergelijkbaar, het trekken van bredere lessen niet juist bemoeilijkt. Als de Holocaust werkelijk als een unieke, niet-herhaalbare gebeurtenis wordt gezien, zo werd opgemerkt, rijst de vraag waarom waakzaamheid voor herhaling dan nog noodzakelijk is. Een deelnemer stelde dat een te strikte of rigide afbakening het formuleren van algemene morele inzichten kan belemmeren en daarmee de morele urgentie van Holocausteducatie ondergraaft.

3.4 De Holocaust als moreel ijkpunt onder druk

Een vierde probleem dat tijdens de conferentie werd besproken, betreft de veranderende status van de Holocaust als moreel ijkpunt. In het huidige geopolitieke en maatschappelijke klimaat – onder meer onder invloed van internationale conflicten en gepolariseerde debatten – staat de morele autoriteit van de Holocaust onder druk. Bas Heijne stelde in zijn keynote-lezing dat het beroep op de Holocaust ambivalenter is geworden dan ooit: voor sommigen blijft zij een bron van moreel gezag, voor anderen is zij uitgegroeid tot symbool van westerse hypocrisie (zie tekst in bijlage). De vraag of de Holocaust nog als universeel referentiepunt kan fungeren, werd tijdens de conferentie dan ook nadrukkelijk als gepolitiseerd aangemerkt.

3.5 De digitale kloof in herinneringseducatie

Een vijfde probleem dat tijdens de conferentie werd

benoemd, is de kloof tussen herinneringseducatie en de digitale leefwereld van jongeren. Jongeren verkrijgen kennis steeds vaker via sociale media, streamingdiensten, podcasts en interactieve platforms, terwijl veel educatief materiaal blijft steken in lineaire vertelvormen en traditionele formats. Volgens meerdere deelnemers leidt dit tot een groeiende afstand tussen aanbod en beleving.

Tegelijkertijd werd benadrukt dat digitalisering ook kansen biedt, zoals interactieve tijdlijnen, virtuele getuigenissen en *augmented reality*, mits deze pedagogisch en historisch zorgvuldig worden ingebed. Zonder een dergelijke context dreigt echter het risico van zogenoemde oppervlakkige '*snackable history*': emotioneel prikkelend, maar inhoudelijk leeg.

Een aanvullend risico dat werd signaleerd, betreft het gebruik van historische bronnen zonder voldoende duiding. Antisemitische propaganda, nationaalsocialistische documenten of gewelddadig beeldmateriaal worden soms online gevonden zonder dat leerlingen begrijpen hoe en waarom deze bronnen zijn geproduceerd. Zonder kader bestaat het gevaar dat manipulatie niet wordt herkend. De kernvraag die hieruit tijdens de conferentie voortkwam luidt dan ook: hoe kan technologie bijdragen aan historisch begrip en morele reflectie, in plaats van aan vervreemding?

4. Denk- richtingen voor herijking en vernieuwing

Op basis van de inventarisatie van de huidige problemen rond Holocausteducatie kwamen tijdens de conferentie verschillende gedachtes naar voren die richting kunnen geven aan nieuwe vormen van Holocausteducatie. Uitgangspunt daarbij was de gedeelde overtuiging dat educatie over de Holocaust ook in de toekomst een betekenisvolle rol moet blijven spelen in de vorming van jongeren, in het bijzonder waar het gaat om het nadenken over de inrichting van de samenleving op basis van democratie, rechtsstaat en non-discriminatie in het licht van de ‘Nooit meer’-gedachte.

4.1 Uniciteit, vergelijking en herijking

Een eerste denkrichting betrof het unieke karakter van de Holocaust en de vraag in hoeverre vergelijking met andere vormen van grootschalig geweld of onderdrukking wenselijk of problematisch is. Bas Heijne benadrukte in dit verband (zie tekst in bijlage) dat het begrijpelijk is om de herinnering aan de misdaden van de nazitijd te willen beschermen tegen relativisme, maar waarschuwde tegelijkertijd voor de keerzijde daarvan:

‘Het vasthouden aan één dominant verhaal kan er juist toe leiden dat een samenleving de verbinding met die herinnering verliest. Juist wanneer we de Holocaust als moreel ijkpunt willen blijven zien – dat is de paradox – zullen we dat ijkpunt steeds opnieuw moeten herijken. Dat is geen relativisme, dat is noodzaak.’

Deze gedachte sloot aan bij een bredere discussie over de vraag hoe een historische gebeurtenis die in tijd en beleving steeds verder van jongeren af komt te staan, toch verbonden kan blijven met hedendaagse maatschappelijke en morele vraagstukken. De gezamenlijke uitdaging, zo concludeerden veel aanwezigen, is om het morele fundament dat op de Holocaustgeschiedenis is gebouwd opnieuw te doordenken en te verbinden met actuele vragen over identiteit, macht, verantwoordelijkheid en uitsluiting. Dit vraagt om onderwijs dat zowel richtinggevend is in het aanspreken van morele kwesties, alsook de historische nauwkeurigheid en de complexiteit van de Holocaust

respecteert.

Om deze spanning te overbruggen pleitten verschillende sprekers en deelnemers voor een benadering waarin analyse, context en reflectie centraal staan. Het betrekken van verschillende perspectieven werd daarbij gezien als belangrijke ontwikkelingsrichting. Het naar voren brengen van gebeurtenissen vanuit uiteenlopende rollen en handelingsposities van slachtoffers, daders, meelopers en omstanders, binnen de geschiedenis van de Holocaust (1929-1945), maar ook in andere historische contexten, biedt volgens meerdere aanwezigen aan leerlingen de mogelijkheid om niet louter te identificeren met slachtoffers, maar te onderzoeken hoe gewone mensen in extreme omstandigheden keuzes maken en deelnemen aan systemen van geweld. Zo werd erop gewezen dat historisch onderzoek naar de Holocaust laat zien dat individueel handelen vaak niet voortkomt uit individuele morele principes, maar uit de morele consensus, de groepsnorm binnen een samenleving. Juist dat inzicht kan richtinggevend zijn voor Holocausteducatie.

4.2 Diversiteit in het klaslokaal

Een tweede denkrichting die tijdens de conferentie naar voren kwam, betrof de toenemende culturele en religieuze diversiteit in het klaslokaal en de gevolgen daarvan voor Holocausteducatie. In de bijdragen en discussies werd benadrukt dat jongeren uiteenlopende familiegeschiedenissen, religieuze achtergronden en politieke ervaringen meebrengen. In een multiculturele, geglobaliseerde samenleving werd het door meerdere deelnemers als problematisch ervaren om één gedeelde visie op het verleden te veronderstellen of op te leggen. Volgens een aantal aanwezigen werkt de universele boodschap van 'nooit weer' niet langer vanzelfsprekend voor iedereen.

Docenten gaven aan daarom te zoeken naar nieuwe ingangen die aansluiten bij de leefwereld van hun leerlingen. Volgens verschillende aanwezigen blijken thema's als uitsluiting, groepsdruk, identiteit, loyaliteit en verantwoordelijkheid daarbij vaak vruchtbaarder dan abstracte morele principes of het uitsluitend oproepen van compassie met slachtoffers die voor leerlingen

minder herkenbaar zijn. Verhalen over gedrag en rollen van tijdsgenoten tijdens de Holocaust kunnen deze thema's concreet maken/concretiseren.

4.3 Processen, systemen en verantwoordelijkheid

Een derde denkrichting die tijdens de conferentie naar voren kwam, richtte zich op het mogelijk verschuiven van de focus van individuele slachtoffers naar processen, systemen en vormen van verantwoordelijkheid. In dit verband werden voorbeelden genoemd van educatieve benaderingen die meer aandacht besteden aan de structurele voorwaarden waaruit de Holocaust kon ontstaan, en die expliciet gebruikmaken van meerdere perspectieven op gedrag en rollen, waaronder het daderperspectief.

Volgens verschillende deelnemers doorbreekt deze benadering de enigszins comfortabele positie van een uitsluitend slachtoffergericht perspectief, waarin leerlingen zich moreel veilig naast het slachtoffer kunnen positioneren. Door daderschap en verantwoordelijkheid expliciet te betrekken, wordt zichtbaar dat deelname aan geweld geen uitzonderlijk of ver-van-mijn-bed-fenomeen is, maar een menselijk en maatschappelijk risico. Door zowel dader- als slachtofferperspectief onder de aandacht te brengen wordt de mogelijkheid gecreëerd om morele dilemma's in de breedte te onderzoeken zonder de historische eigenheid van de Holocaust uit het oog te verliezen.

In dit verband kwam ook opnieuw het debat over uniciteit naar voren. Sommige deelnemers pleitten voor een bredere, comparatieve benadering waarin ook andere geschiedenissen van geweld en uitsluiting een plaats krijgen; anderen benadrukten het belang van het specifieke karakter van de Jodenvervolgung. Een pragmatische positie die breed werd gedeeld, was dat vergelijking in het hedendaagse klaslokaal onvermijdelijk is. In plaats van die vergelijkingen te vermijden, zouden docenten leerlingen volgens de aanwezigen juist moeten begeleiden bij het onderzoekend bespreken van overeenkomsten en verschillen (*contrast & compare*). Dat kan zowel de relevantie van de Holocaust voor het heden versterken als laten zien dat iedere historische gebeurtenis uiteindelijk een eigen unieke context en

dynamiek kent.

4.4 Van moreel appel naar moreel denken en handelen

Een vierde belangrijke denkrichting die tijdens de conferentie naar voren kwam, betrof de rol van jongeren zelf in het educatieve proces. Meerdere deelnemers waarschuwden voor een onderschatting van hun vermogen tot complex denken. Veel deelnemers constateerden dat jongeren juist openstaan voor complexiteit, mits zij ruimte krijgen om vragen te stellen, te twijfelen en zelf verbanden te leggen. Zij verlangen volgens de deelnemers niet per se naar *'snackable history'* – snelle, emotionele verhalen die vooral ontroering oproepen – maar naar uitleg, context en intellectuele uitdaging.

Een deelnemer typeerde deze verschuiving als een beweging van moreel appel naar moreel vermogen. In plaats van jongeren voor te schrijven wat zij moeten voelen of vinden, zou Holocausteducatie hen moeten leren hoe zij moreel kunnen denken, dat weer kan leiden naar moreel handelen. Dat vraagt om vormend en reflectief onderwijs dat leerlingen toerust om zelfstandig moreel te oordelen en verantwoordelijkheid te nemen voor hun handelen. Zij moeten niet alleen over het verleden leren, maar ook het vermogen ontwikkelen om in het heden en de toekomst morele keuzes te maken. Zulke vorming kan verschillende educatieve vormen aannemen: van historische kennis, bronanalyse en debat tot ervaringsgerichte leervormen, zoals gesprekken met Holocaustoverlevenden, theater en bezoeken aan musea of monumenten. De Holocaust kan daarbij fungeren als een laboratorium voor moreel redeneren, waarin op basis van inzicht in rollen en gedrag, thema's als gehoorzaamheid, groepsdruk, bureaucratie en individuele verantwoordelijkheid samenkomen. Emotie kan daarbij een waardevol vertrekpunt zijn, maar mag niet het eindpunt vormen.

4.5 Technologie, authenticiteit en educatieve context

Een vijfde denkrichting die tijdens de conferentie naar voren kwam, richtte zich op de rol van technologie in

hedendaagse Holocausteducatie. Er werden zorgen geuit over de beperkte aanwezigheid van formele educatoren, onderwijzers op sociale media, terwijl jongeren juist daar hun kennis opdoen. De gedeelde conclusie was dat formele educatoren zich moeten begeven waar jongeren zijn – ook digitaal – maar dat technologie nooit onderwijs kan vervangen. Binnen deze denkrichting werd benadrukt dat digitale middelen pas betekenis krijgen wanneer zij worden ingebed in een duidelijke pedagogische context, met aandacht voor kritische reflectie en historische duiding. Digitale geletterdheid is daarbij essentieel: leerlingen moeten niet alleen leren wat zij zien, maar ook waarom zij het zien, wie spreekt, met welk doel en wat ontbreekt.

Ook de spanning tussen authenticiteit en technologische representatie kwam aan bod. Hologrammen, AI-getuigenissen en virtuele reconstructies kunnen waardevol zijn, maar mogen het menselijke gesprek niet vervangen. Technologie kan herinnering verlengen, maar niet dragen zonder context en interpretatie. Hetzelfde gold voor fictie: deze kan betrokkenheid vergroten, mits zij wordt ingezet binnen een helder ethisch en pedagogisch kader.

Een bedenking die daar tegenin werd gebracht was het succes van de Holocaust-film *'The Boy in the Striped Pyjamas'*, een fictief verhaal zonder enige historische relevantie. Die film werd als voorbeeld genoemd van een productie zonder educatieve waarde die er echter wel voor kan zorgen dat leerlingen interesse krijgen in het onderwerp en daarmee voor een meer complexe educatieve boodschap.

De centrale boodschap van deze denkrichting – en van de conferentie als geheel – bleef daarmee helder: technologie biedt nieuwe mogelijkheden, maar geen shortcuts. Zij krijgt pas betekenis binnen zorgvuldig ontworpen onderwijs waarin menselijke begeleiding, kritisch denken en historisch besef centraal staan.

5. Hinder- nissen, grenzen en randvoor- waarden

Naast de verschillende denkrichtingen werden tijdens de conferentie ook meerdere potentiële hindernissen gesignaleerd die het ontwikkelen en implementeren van vernieuwde vormen van Holocausteducatie kunnen bemoeilijken. Deze hindernissen werden door de aanwezigen gekarakteriseerd als inhoudelijk, pedagogisch, maatschappelijk en praktisch van aard.

5.1 Inhoudelijke en normatieve spanningen

Een eerste hindernis die tijdens de conferentie werd benoemd, betreft de gevoeligheid van inhoudelijke vernieuwing. Het loslaten of herijken van bestaande kaders kan volgens deelnemers leiden tot felle discussies, bijvoorbeeld rond het unieke karakter van de Holocaust of het introduceren van een benadering waarin naast slachtofferschap ook ouderschap expliciet wordt besproken. Dergelijke verschuivingen raken aan wat door sommigen als “heilige huisjes” worden beschouwd.

Tijdens de conferentie werd de vraag gesteld in hoeverre Holocausteducatie ruimte kan bieden voor kritische herinterpretatie zonder dat dit leidt tot verlies aan maatschappelijk draagvlak. Verandering kan weerstand oproepen en, zo werd door verschillende aanwezigen gevreesd, zelfs leiden tot afnemende steun voor Holocausteducatie als zodanig. Het Nationaal Vrijheidsonderzoek 2025 van Nationaal Comité 4 en 5 mei laat bijvoorbeeld zien dat er in de samenleving uiteenlopend wordt gedacht over de vraag of de Holocaust en de huidige oorlog in het Midden-Oosten met elkaar in verband mogen worden gebracht: 40% vindt van niet, terwijl 18% meent dat een dergelijk verband wel mogelijk is.²

5.2 Pedagogische en professionele eisen

Een tweede hindernis die tijdens de conferentie werd benoemd, ligt in de hoge eisen die vernieuwing stelt aan docenten en museum-educatoren. Het bespreekbaar maken van controverses, het hanteren van meerdere perspectieven en het omgaan met morele spanning vereisen didactische én morele vaardigheid. Met name het educatief behandelen van ouderschap werd door verschillende deelnemers als complex benoemd: hoe kan over ouders worden gesproken op een manier die

2 — Zie <https://www.4en5mei.nl/app/uploads/2025/05/Nationaal-Vrijheidsonderzoek-2025.pdf>

inzicht biedt in morele verantwoordelijkheid, zonder te normaliseren of te vergoelijken?

Holocausteducatie in de 21e eeuw staat daarmee voor een dubbele opdracht: afstand nemen van morele automatismen en sentiment, terwijl tegelijkertijd ruimte wordt gecreëerd voor morele reflectie die geworteld is in historische kennis en context. Dit legt, zo werd benadrukt, een zware verantwoordelijkheid bij de docent, die niet alleen kennisoverdrager is, maar ook gespreksleider en morele gids. In een tijd van polarisatie en sociale media is dat geen eenvoudige rol.

Daarbij werd benadrukt dat neutraliteit in deze context niet betekent dat waarden worden vermeden, maar dat een zorgvuldig kader wordt geboden waarin open gesprek, tegenspraak en morele onzekerheid mogelijk zijn, zonder te vervallen in activisme of schijnneutraliteit.

5.3 Maatschappelijke polarisatie en diversiteit

Een derde hindernis die tijdens de conferentie werd benoemd, betreft de maatschappelijke context waarin Holocausteducatie plaatsvindt. In de discussies werd de vraag opgeworpen of vergelijking met ander grootschalig geweld, waaronder de Gaza-oorlog, werkbaar kan zijn in klassen met sterk uiteenlopende achtergronden, waarin leerlingen bovendien buiten school onder andere via sociale media uiteenlopende – en soms sterk gepolariseerde – narratieven tegenkomen.

Daarbij werd de zorg geuit of dergelijke benaderingen niet het risico met zich meebrengen van moreel relativisme of competitief slachtofferschap. Ook werd gevraagd in hoeverre het gevaar reëel is dat Holocausteducatie steeds verder wordt meegezogen in bredere politieke en maatschappelijke polarisatie. Tijdens de conferentie spraken verschillende deelnemers hun bezorgdheid uit dat educatie daardoor ideologisch kan worden vereenvoudigd of instrumenteel ingezet, wat de educatieve integriteit onder druk zet.

5.4 Praktische randvoorwaarden

Tenslotte werden tijdens de conferentie ook mogelijke praktische hindernissen benoemd. Een belangrijke vraag die daarbij werd opgeworpen, is of de voorgestelde

vernieuwende aanpakken realistisch zijn binnen de huidige onderwijspraktijk. Is er voldoende tijd en ruimte in het curriculum? Kan een dergelijke complexe, reflectieve lesvorm worden gerealiseerd binnen (vaak) maar één lesuur?

Daarbij werd benadrukt dat de beperkte lestijd niet los kan worden gezien van de grote verschillen binnen het onderwijs. Het voortgezet onderwijs is geen uniforme categorie: tussen onderwijstypen bestaan grote verschillen in beschikbare lestijd, leerniveau, voorkennis, leerlingachtergronden en curriculaire ruimte. Waar op het vwo doorgaans meer jaren beschikbaar zijn om historische thema's te verdiepen, kan de beschikbare lestijd binnen het vmbo beperkt zijn tot één of anderhalf jaar. Tegelijkertijd moeten docenten wel het volledige curriculum dekken. De vraag is daarom niet alleen hoeveel tijd beschikbaar is, maar ook welke keuzes scholen binnen die tijd maken: welke onderwerpen zij gewend zijn te behandelen, waar ruimte bestaat voor verdieping, hoe wetenschappelijke inzichten op een educatieve manier kunnen worden vertaald naar de klas, en hoe het onderwijs zich verhoudt tot actuele maatschappelijke discussies over antisemitisme, racisme, oorlog en herinneringscultuur.

Een centrale randvoorwaarde is daarom dat vernieuwing van Holocausteducatie niet vanuit een eenheidsbenadering kan worden ontwikkeld. Zij moet recht doen aan verschillen tussen leerlingen en studenten, waaronder verschillen in taalvaardigheid, historische voorkennis en leerbehoeften. Voor leerlingen met laaggeletterdheid of functionele ongeletterdheid kan de huidige lesstof of didactiek onvoldoende aansluiten.

Tegelijkertijd werd opgemerkt dat een deel van deze knelpunten niet specifiek is voor Holocausteducatie, maar samenhangt met bredere onderwijsproblemen. Dat betekent dat oplossingen niet uitsluitend binnen het domein van Holocausteducatie gezocht kunnen worden, maar ook raken aan curriculumontwikkeling, docentprofessionalisering en bredere ondersteuning van scholen.

Als laatste werd gewezen op de vraag naar financiering en draagvlak. Is er voldoende markt en structurele ondersteuning voor andere vormen van

Holocausteducatie dan die momenteel gangbaar zijn?
Zonder adequate middelen en institutionele steun
bestaat het risico dat vernieuwende ideeën beperkt
blijven tot pilots en niet duurzaam worden ingebed.

Conclusie

We bevinden ons in een periode van toenemend antisemitisme, afnemende steun voor democratie en rechtsstaat, een veranderende betekenis van de Holocaust, veranderingen in de samenleving en politieke inzet van antisemitisme en Holocaust, die gezamenlijk zorgen voor een ambivalentere betekenis en begrip. Dat, terwijl de belangstelling voor Holocaust en Holocausteducatie niet afneemt.

De Holocaust lijkt zijn vigerende waarde als uniek moreel ijkpunt ter begunstiging van waarden als democratie, rechtsstaat en de bestrijding van antisemitisme en andere vormen van groepshaat in de huidige samenleving te verliezen. De conferentie leverde geen eenduidig antwoord op dit probleem, maar wel nieuwe inzichten: Holocausteducatie kan volgens de deelnemers alleen toekomstbestendig blijven als de doelen voortdurend wordt herijkt. De kern van die opdracht ligt in het zoeken naar een evenwicht tussen uniciteit en universaliteit en in het verbinden van morele urgentie met historische nuance. Herinnering, zo werd meermaals benadrukt, is geen vaststaand bezit, maar een blijvende verantwoordelijkheid. De Holocaust kan slechts een moreel kompas blijven wanneer haar betekenis voortdurend kritisch wordt doordacht – niet alleen als tijdloos symbool van goed en kwaad, maar ook als analytisch kader om hedendaagse vormen van uitsluiting, macht en verantwoordelijkheid te leren begrijpen. Klassieke morele lessen als “Nooit Meer” behouden hun waarde, maar verliezen hun zeggingskracht wanneer zij niet worden verbonden met actuele vragen en morele dilemma’s.

Een breed gedeeld sentiment onder de deelnemers was dat herdenken weliswaar noodzakelijk blijft, maar niet voldoende is. Ritueel kan verbinden, maar alleen onderwijs kan verdiepen. Individuele verhalen blijven betekenisvol, mits zij worden ingebed in historische context, analyse en reflectie. De toekomst van Holocausteducatie ligt niet in méér herdenkingen of nieuwe symboliek, maar in beter, ambitieuzer en reflectief onderwijs dat complexiteit niet schuwt en leerlingen uitnodigt tot denken in plaats van instemmen.

Er was unanieme overeenstemming over de noodzaak om het perspectief structureel te verbreden. Naast slachtofferschap moet er in het toekomstige lesmateriaal structureel aandacht zijn voor ouderschap, medeplichtigheid, omstanders en instituties, en voor de alledaagse mechanismen die uitsluiting en geweld mogelijk maken. Daarmee worden menselijk gedrag en verschillende rollen in de Holocaust inzichtelijk gemaakt om daarmee actuele betekenis te geven aan de geschiedenis. De Holocaust moet niet uitsluitend worden gepresenteerd als een uniek historisch kwaad, maar ook als een indringende casus over menselijk handelen binnen sociale en politieke systemen. Individueel handelen blijkt bijvoorbeeld in de geschiedenis vaak niet voort te komen uit individuele morele principes, maar uit de morele consensus van een samenleving. Juist dat inzicht kan richtinggevend zijn voor Holocausteducatie.

Daarmee opent zich tevens een vruchtbare verbinding met burgerschapsonderwijs. Wanneer burgerschap ook wordt opgevat als historisch en moreel handelen – leren denken vanuit rechtvaardigheid, verantwoordelijkheid en menselijke waardigheid – kan Holocausteducatie volgens meerdere aanwezigen fungeren als oefenruimte voor democratisch bewustzijn. Niet als morele preek, maar als training in moreel denken en kritisch oordelen. En dat, zonder leerlingen te onderschatten. Veel jongeren kunnen openstaan voor complexe vragen en ongemakkelijke antwoorden, mits de gekozen onderwijsvorm daarbij aansluit en ruimte biedt voor twijfel, gesprek en eigen interpretatie. Dat vraagt echter wel om kundige docenten, die niet alleen kennisoverdrager zijn, maar ook gespreksleider en morele gids. In een tijd van polarisatie en sociale media is dat geen eenvoudige rol.

Ook didactisch is vernieuwing volgens deelnemers onvermijdelijk. Digitale middelen bieden kansen voor meer historisch begrip en morele reflectie, door de inzet van interactieve werkvormen, digitale archieven en virtuele getuigenissen, mits zij zorgvuldig worden ingebed in een pedagogisch kader van voorbereiding, duiding en reflectie. Technologie

mag het verhaal niet vereenvoudigen, maar moet het gesprek verdiepen: door morele casussen, bronanalyse en reflectie te stimuleren.

Het zijn eerste denkrichtingen die kunnen helpen om Holocausteducatie opnieuw te herijken als toekomstig moreel kompas: niet als vaststaand moreel monument, maar als een levend leerproces over menselijkheid, verantwoordelijkheid en morele veerkracht ter versterking van democratie, rechtstaat en de bestrijding van antisemitisme en andere vormen van groepshaat.

Nieuwe lessen van de Holocaust?

Keynote-lezing door Bas Heijne

Dames en heren,

Het is eervol in dit gezelschap iets te mogen zeggen over veranderende opvattingen over de Holocaust als moreel ijkpunt - en vooral over de gevolgen die dat heeft voor hoe de herinnering aan de vervolging en vernietiging van Joden door de Nazi's wordt overgebracht op volgende generaties. Geschiedenis is altijd fluïde, onze blik op het verleden is nooit gefixeerd, iedere tijd roept steeds weer nieuwe vragen op – en ook discussies - over wat ooit was. Wrijving hoort daarbij, en dat kan pijnlijk zijn wanneer het over periodes en gebeurtenissen gaat die diepe wonden in onze psyche hebben geslagen en generationele trauma's hebben veroorzaakt. Het vraagt om een open, beschouwende blik.

Gemakkelijk is dat niet. De op zich begrijpelijke neiging om de herinnering aan de verschrikkingen van de Nazi-tijd voor iedere vorm van relativisme te behoeden, kan er gemakkelijk toe leiden dat een samenleving de aansluiting bij die herinnering kwijtraakt. Ik krijg dan ook altijd een licht ongemakkelijk gevoel wanneer ik iemand tijdens de onvermijdelijke discussies in de aanloop naar 4 mei over wie we nu eigenlijk moeten herdenken en wie niet, parmantig hoor zeggen: 'Als we alles gaan herdenken, herdenken we op een gegeven moment helemaal niks meer.'

Dat klinkt heel pakkend, ik snap de angst ook wel die erachter schuilgaat, maar het is me ook een beetje te gemakkelijk. Vooral omdat er een werkelijk heikele kwestie mee uit de weg wordt gegaan: willen we de herinnering aan slachtoffers van vervolging en uitroeiing tijdens de Tweede Wereldoorlog veelzeggend laten zijn, veelzeggend ook voor mensen die geen directe band hebben met de slachtoffers, dan moeten we die herinnering niet in barnsteen gieten, niet vacuüm zuigen, er een etiket met 'onbeperkt houdbaar' op plakken, en vervolgens denken dat we daarmee hun nagedachtenis voor eeuwig en altijd veilig hebben gesteld.

Zo werkt een cultuur nu eenmaal niet, zo werkt geschiedenis nu eenmaal niet, en zeker niet geschiedenis die een morele lading voor ons geacht wordt te hebben,

die ons in onze eigen tijd, met onze eigen dreigingen en ontsporingen, bij de les zou moeten houden. Juist wanneer we de Holocaust als een moreel ijkpunt willen blijven zien, dat is de paradox, zullen we dat ijkpunt ook steeds opnieuw moeten herijken.

Dat is geen relativisme, dat is noodzaak.

Maar het is ook, en ik denk dat u dat zult begrijpen, een hachelijke onderneming. En op dit moment misschien wel meer dan ooit. Want je gedachten laten gaan over veranderende perspectieven in het onderwijzen van de geschiedenis van de Jodenvervolging en de Nederlandse herdenkingscultuur is tegenwoordig allesbehalve een geriefelijke exercitie, waarbij verschillende opvattingen rustig naast elkaar kunnen worden gezet.

Een paar jaar geleden hadden we hier wellicht bedachtzaam kunnen spreken over hoe het onherroepelijk verstrijken van de tijd de afstand tot de onvoorstelbare gruwelen van de Holocaust steeds groter maakt, en hoe je de herinneringen levend kunt houden in een tijd waarin steeds minder getuigen nog in leven zijn.

We hadden begripvol kunnen spreken hoe de veranderende samenstelling van de Nederlandse bevolking vraagt om nieuwe benaderingen van de geschiedenis, en dus ook die van de Bezetting en de Jodenvervolging, zodat aanknopingspunten gevonden konden worden met scholieren met een niet-Nederlandse achtergrond.

Ook hadden we – op een iets zorgelijker toon – kunnen praten over de versnippering van ons historisch bewustzijn in het mediatijdperk, waardoor de geschiedenis niet meer op traditionele wijze kan worden onderwezen aan nieuwe generaties. Het wegvallen van het besef van een gedeelde geschiedenis heeft in Nederland in de afgelopen decennia geleid tot talloze discussies, over wat een ieder zou moeten weten in dat licht. In dat licht kunnen we de zeurende behoefte aan een canon van de Nederlandse geschiedenis zien, als ook tot de bestuurlijke soap rond een op te richten Nationaal Historisch Museum.

Over al die dingen hadden we bezorgd, maar zonder paniek, met elkaar kunnen praten – en samen

hadden we ook het onderliggende thema kunnen blootleggen: hoe ervoor te zorgen dat de herinnering aan de Jodenvervolging niet zou verstoffen of verwateren, hoe ervoor te zorgen dat de morele lessen van de Holocaust levende materie zouden blijven, en niet zouden verworden tot braaf onderwezen humanistische dooddoeners, zonder een noemenswaardige impact op de hedendaagse samenleving.

Maar al deze kwesties en vraagstukken staan, hoe belangrijk ze op zich ook zijn, nu in een ander licht. Het bloedbad dat door Hamas op 7 oktober 2023 werd aangericht en de daaropvolgende nietsontziende vernietiging van Gaza door het Israëlische leger hebben een reusachtige maatschappelijke turbulentie veroorzaakt, waarin ook de genoemde kwesties onherroepelijk zijn meegesleurd.

Pogingen om de geschiedenis en de actualiteit gescheiden te houden, waren van het begin af aan tot mislukken gedoemd. In artikelen van Joodse Nederlanders na 7 oktober werden de gruwelen van het bloedbad direct in het licht van de Jodenvervolging geplaatst, er braken verhitte discussies uit over de betekenis van de woorden “antisemitisme”, “pogrom” en “zionisme”. En daarna ging het over of het woord “genocide” gebruikt mocht worden; het leidde tot een eindeloze stroom opiniestukken in de kranten, interviews met deskundigen, maar het spleet ook redacties van kranten en media, waarbij verschillen tussen generaties plotseling zichtbaar werden.

De Israëlische regering van Benjamin Netanyahu en haar geestverwanten schroomde niet om kritiek op hun beleid rücksichtslos tot antisemitisme te verklaren, met als gevolg dat het ooit zo intimiderende verwijt van antisemitisme zijn morele kracht verloor en steeds meer als een bewijs van morele hypocrisie werd gezien.

De gruwelijke beelden waar wij dagelijks mee werden geconfronteerd lijken alle morele lessen van de geschiedenis teniet te doen. Op Instagram zag ik een bekende Nederlands-Marokkaanse jonge persoonlijkheid, vooral bekend om zijn komisch geënceneerde filmpjes over dagelijks leven in een multiculturele samenleving, het lot van Anne Frank in direct verband brengen met de gruwelijke moord op een zesjarig Palestijns meisje. Tijdens de Rode Lijn demonstratie van begin oktober 2025

werden op borden verschillende fotomontages van Anne Frank met een Palestijnse keffiyeh omhoog gehouden.

Hoe moeten we zulke uitingen duiden? Is dat misbruik maken van de geschiedenis? Of integendeel, worden de lessen van de Holocaust juist terecht doorgetrokken naar het heden?

Ook na het onvolkomen vredesakkoord is Gaza nog een open wond in de Nederlandse samenleving – de morele schok die de aanslagen van Hamas veroorzaakte en die van de massamoord op de Palestijnen zijn nog niet aan het begin van een verwerking toe. Het is dan, denk ik, ook onmogelijk te zeggen welke consequenties de gebeurtenissen van de afgelopen twee en een half jaar zullen hebben in de Nederlandse samenleving. Hetzelfde geldt per definitie ook voor de impact op wat ik maar even kort door de bocht de Nederlandse herdenkingscultuur zal noemen.

Waar voorheen vooral gevreesd werd voor verwatering van de herinnering, een groeiende desinteresse in deze geschiedenis en een cultuur die steeds minder interne coherentie had, is er nu vooral de angst voor een vergaande politisering en polarisatie.

Waar de geschiedenis van de Jodenvervolgung voorheen vooral gold als een waarschuwing, die ons zou moeten behoeden voor een herhaling van uitsluiting, discriminatie, vervolging, deportatie en ontmenselijking, daar lijkt die boodschap nu op een fatale manier ontkracht – sterker nog, voor veel mensen onmaskerd als zelfgenoegzaam en hypocriet. De waarschuwing heeft niet alleen de gruwelen van Gaza niet kunnen voorkomen, de lessen van de Holocaust – en de angst voor antisemitisme – zijn bovendien misbruikt om een volkerenmoord te rechtvaardigen.

Anders gezegd, er is een tijdperk vóór Gaza en een tijdperk na Gaza. Hoe je daar verder ook over denkt, feit is mijns inziens dat het beroep op de Holocaust als moreel ijkpunt hierdoor een onmiskenbare ambivalentie heeft gekregen.

Zoals gezegd, de consequenties daarvan zijn op dit moment nog niet te overzien. Wel kun je je afvragen of ze louter negatief moeten zijn, hoezeer dat misschien ook voor de hand ligt. Kan de morele schok die Gaza is, vraag ik me af, niet ook het begin zijn van een nieuw bewustzijn,

of beter gezegd een proces van bewustwording, waardoor nieuwe lessen uit de Holocaust geleerd kunnen worden? Stellig daarover, dat begrijpt u, kan ik niet zijn, maar het is denk ik wel mogelijk de contouren van zo'n nieuw bewustwordingsproces af te tasten.

Om dat te kunnen doen, moeten we, denk ik, eerst terug naar het verleden. Wat waren eigenlijk de oude lessen van de Holocaust? Ikzelf ben geboren in 1960 en geheel en al opgegroeid met het idee van Nooit weer! De Holocaust was een unieke uiting van menselijke kwaad, met niets anders vergelijkbaar. Het was weliswaar ruim voor mijn geboorte gebeurd, maar de ontzagwekkende slagschaduw ervan lag over heel mijn jeugd. De herinnering aan de oorlog bepaalde een groot deel van het leven van mijn ouders. De gemeenschappelijke ervaring van hun generatie zorgde voor een brede consensus over deze inktzwarte jaren. Hitler was een monster van buitenmenselijke proporties, niet te bevatten met zuiver menselijke maatstaven. Het kwaad van het nazisme mocht nooit meer de kop op steken, op 4 mei herdachten we de slachtoffers, en het dagboek van Anne Frank was een testament van het onbevattelijke kwaad dat gewone mensen, in dit geval een levenslustig, talentvol meisje vol verwachtingen voor de toekomst, kon overkomen.

Daarnaast was er Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog van Dr Lou de Jong, waarin deel na deel na deel werd getracht die collectieve ervaring feitelijk te boekstaven.

De herinnering aan de Bezetting en de Jodenvervolging, zoals ik die meekreeg, bevatte in de kern een humanistische boodschap: de Holocaust moest worden opgevat worden als een les voor de mensheid. Dat zoiets in een beschaafde natie als Duitsland kon worden bedacht en uitgevoerd, moest ons doen beseffen dat zoiets overal kon gebeuren, dat wijzelf ook niet immuun waren. Door een herhaling te voorkomen, konden we zelf ook betere mensen worden. De beestachtigheid die tot de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust had geleid moest bezworen worden – en ieder tegengeluid dat dat leek te ontkennen, iedere oprisping van het aloude kwaad, moest onmiddellijk de kop ingedrukt worden.

Dat was het wereldbeeld waarmee ik opgroeide, de verschrikkingen van de Holocaust als een morele les voor ons allemaal, ongeacht onze herkomst of opvattingen.

Het duurde een flinke tijd voordat ik erachter kwam dat niet iedereen daar hetzelfde over dacht.

In 2009 kwam ik in de kolommen van NRC Handelsblad kort in aanvaring met de Nederlands-Israëliische militair historicus Martin van Creveld, geboren in Rotterdam in 1926, maar als kind van overtuigde zionisten al op zijn vierde naar Israël verhuist. In het Vlaamse weekblad Humo had Van Creveld een aantal voor hem typerende uitspraken gedaan waarin hij even vrolijk als cynisch afrekende met het rooskleurige, halfzachte Nooit weer! denken.

Ik citeer: "Agressie, haat, wraak – het zijn allemaal menselijke gevoelens. Als je ze helemaal wilt uitbannen, krijg je heel vlakke mensen. Een soort robots." Nog één citaat: "Ik zou niet in een wereld willen leven waarin alle agressie gesublimeerd wordt. Dat heeft iets onsmakelijks. Sublimatie is onecht."

Het verbaast niet dat een dergelijk, hoe zal ik het omschrijven, 'realistisch' mensbeeld ook zijn houding jegens Israël bepaalde. Eerder dan een les voor de mensheid, leek Van Creveld de Holocaust in de eerste plaats als een les voor de Joden te beschouwen. Het Nooit weer! waar ik mee opgroeide was voor hem eerder een 'Dit laten we ons nooit meer gebeuren.' Tegenover Humo vatte hij die houding kort en krachtig samen: 'Ik kom vaak in Duitsland en ik hoor daar wel eens zeggen: "Doordat jullie Joden je zo en zo gedragen, wakkeren jullie het antisemitisme alleen maar aan." Kijk, zeg ik dan, "u bent hier thuis, ik woon in het Midden-Oosten. Voor mijn part wordt u zo antisemitisch als uw wilt, mij kan het niet schelen, dat is uw probleem. Bitte schön. Ik kan me verdedigen: als u wat te dichtbij komt, zoals in 1940, dan krijgt u een waterstofbom op uw kop."

In een column viel ik Van Creveld aan op dit laconieke geloof in nietsontziende Realpolitik, omdat het slechts tot chaos en vernietiging zou leiden – in de tijd was mijn voorbeeld de invasie van Irak na 9/11. Van Creveld antwoordde vriendelijk met een ingezonden stuk, waarin hij zijn positie als 'realist' nog eens helder verwoordde. 'Niet idealisme, niet welwillendheid, niet

medelijden – wij Joden weten maar al te goed wat een treurig lot het is om met medelijden te worden bejegend – maar macht en belangen. Omgekeerd is het zo dat wie geen rekening houdt met macht en belangen, zijn of haar huis bouwt op drijfzand. Om het eens cru maar precies te zeggen: beter een realist dan een idioot.’

Verderop in zijn repliek verkondigde hij opnieuw dat het afzweren of onderdrukken van de menselijke neiging tot geweld en oorlog ons tot gedweë, onderworpen wezens zou maken, een ‘gruwelijke combinatie van Brave New World en 1984’ - zoals hij het zelf uitdrukte.

We zijn inmiddels ruim zestien jaar verder. In die jaren, ik denk dat u dat met mij eens zult zijn, heeft het wereldbeeld van Van Creveld steeds meer aan terrein gewonnen. Het is zelfs overheersend geworden. Het Israël van Netanyahu en zijn extreem-nationalistische bondgenoten hebben zijn laconieke macho-ethos omarmd. Het humanisme geldt niet alleen als zwak en krachteloos, het roept bij radicaalrechts, en lang niet alleen in Israel, maar in veel landen, ook een enorme weerzin op – empathie en inlevingsvermogen zijn het terrein van een van de werkelijkheid losgezongen elite, die zich achteloos uitlevert aan vijanden die op onze vernietiging uit zijn. Het recht van de sterkste is het enige recht dat zoden aan de dijk zet.

Dit is geen kortstondige oprisping. Overal op de wereld staan democratieën onder druk, aangemoedigd door partijen en bewegingen die de democratische rechtsstaat verachten als een zwakgebod. Daarbij is er niet langer de schaamte voor de neiging tot dominantie en intimidatie, en wordt er hard afgerekend met het geïnstitutionaliseerde idealisme van westerse bestuurlijke elites, dat wordt weggezet als een hautaine gelijkheidswaan.

Het laconieke ‘realisme’ van Van Creveld, dat erkent dat de mens, of eerder de man, oorlogszuchtig is, heeft zich in de tussenliggende jaren bevrijd van zijn schaamte en wordt nu overal zonder remmingen uitgedragen – alsof men zich na een lange periode van zelfverloochening eindelijk zonder gêne kan laten gaan, met een beroep op hoe de mens nu eenmaal is, een beroep op onze natuur. In dat licht zijn zowel de slachting

die Hamas aanrichtte als die van Israël de uitkomst van dit Hobbesiaanse wereldbeeld – men hoeft zich niet langer te schamen voor zijn eigen wreedheid, zijn eigen neiging tot ontmenselijken, want juist die eigenschappen maken ons tot mens, en niet tot onmens.

Van Creveld, inmiddels in de tachtig en nog steeds actief, zal het opnieuw niet met mij eens zijn. Zijn realisme houdt immers ook in dat je weet wanneer je op de rem moet gaan staan, het feit dat je erkent dat de mens van nature gewelddadig is en uit is op macht, betekent voor van Creveld niet dat je klakkeloos als een wild beest tekeer moet gaan. Maar dat neemt niet weg dat wat we nu zien gebeuren wel degelijk een consequentie is van zijn manier van denken. Hij ziet het humanisme wel degelijk als een fataal zwakgebod. Zijn provocaties richting een op humanistische idealen gevestigde ethiek hebben cynische machts politici ruim baan gegeven.

Je kunt zeggen dat hij zestien jaar geleden de door-en-door cynische tijdgeest goed voorspelde. Je kunt ook zeggen dat hij haar naar hartenlust heeft aangemoedigd.

Toen ik de argumenten van Van Creveld teruglas, moest ik denken aan het kleine boekje van Albert Camus, Een hogere liefde; Brieven aan een Duitse vriend, waarvoor ik vorig jaar een essay als inleiding schreef. Camus schreef deze vier brieven tijdens de oorlog in Frankrijk, maar ze werden pas in 1948 in een kleine oplage als boekje gepubliceerd. Ze zijn gericht aan een imaginaire Duitse vriend, die de kant van de Nazi's heeft gekozen. Maar eigenlijk schrijft de jonge Camus de brieven aan zichzelf. Door in debat te gaan met een verzonnen ex-vriend probeert hij nader tot zijn eigen overtuigingen te komen. Wat verstaat hij onder „houden van je land”? Wat is voor hem een reden om geweldloosheid af te zweren? Waar gelooft hij uiteindelijk in?

Met zijn gewezen vriend heeft hij gemeen dat ze beiden niet in een gegeven, natuurlijke orde geloven. Een mens moet zelf richting geven aan zijn bestaan, zélf goed en fout benoemen, en zich niet beroepen op God of de Natuur. Maar de Duitse vriend heeft ervoor gekozen te geloven in de onaantastbare superioriteit van zijn natie en het Duitse volk – dat voorbestemd zou zijn te heersen over

andere, minderwaardige volkeren. Camus verwijt hij gebrek aan vaderslandsliefde.

Die antwoordt hem dat zijn liefde voor zijn land, Frankrijk, geen blinde gehoorzaamheid van hem eist, geen identity fusion, zoals je dat tegenwoordig zou noemen, het volledig samenvallen van het ik en een zaak. Bij zijn liefde voor Frankrijk, schrijft Camus, hoort ook kritiek op wat er mis is in zijn land, het kritische bevragen van autoriteiten, en een idee van wat rechtvaardig is – allemaal zaken die zijn Duitse vriend als tekenen van een fatale zwakte beschouwt.

Volgens Camus heeft zijn vriend ervoor gekozen te zijn zoals de beesten, omdat er geen gegeven moraal bestaat. Dat is illusieeloos en leidt uiteindelijk tot slachtpartijen en de afgrond van de totale vernietiging. Het is voor mij niet moeilijk om hier veel van het cynische mensbeeld van Van Creveld in te herkennen.

Camus daarentegen kiest voor de Mens. Voor hem is de mens de enige toetssteen – overal waar de mens in het gedrang komt, waar een mens miskend of vernederd wordt, moet hij in actie komen, zich strijdbaar tonen. Ook hij is bereid te vechten voor zijn land, maar niet omdat hij als individu onderschikt is aan de natie, maar omdat zijn natie de vrijheid van de individuele burgers waarborgt. Zijn nationale trots is een humanistische trots, zijn nationalistische liefde een liefde voor kleine dingen, alledaagse details, voor landschappen en tradities, voor diverse, specifieke vormen van eigenheid.

Ik vind die brieven van Camus, die zelfs in Frankrijk niet erg bekend zijn, ontroerend en noodzakelijk, omdat ze het humanisme terugbrengen tot de kern – een humanisme dat zich uitgedaagd ziet bovendien door een cynische tegenstander, die spuugt op alles waar hij in gelooft en hem als zwak en laf afschildert. In mijn inleiding noem ik het humanisme met het mes op de keel – en wat mij betreft is het precies de situatie waarin wij ons tegenwoordig bevinden.

Het geriefelijke humanisme van het Nooit weer!-denken wordt op een fundamentele manier uitgedaagd, er is geen sprake meer van een breed gedeelde consensus. Maar juist de niet te vermijden confrontatie met antiliberaal en anti-humanistische krachten kan ons dwingen dat humanisme op te schonen, de dikke laag

sentimentaliteit eraf te krabben, het plichtmatig lippendienst bewijzen aan morele lessen van het verleden te verruilen voor een meer overtuigd, principieel humanisme, zoals Camus dat tijdens de oorlogsjaren bij zichzelf ontdekte.

Ging het in verleden vaak over de uniciteit van de Holocaust, die als het ware buiten de menselijke geschiedenis zou staan, tegenwoordig beseffen we terdege dat de denkbeelden die ertoe geleid hebben, geenszins buiten de geschiedenis staan. Ze zijn springlevend. Dat is geen prettige gedachte. En toch beschouw ik dat inzicht als louter winst. De herinnering aan de gruwelijkheden van de Nazi-tijd dwingt ons om wat minder te herdenken, en wat meer te strijden. We zijn het verplicht, ten eerste aan de miljoenen slachtoffers van de Holocaust, maar vooral ook aan onszelf.

Dank u wel.

Holocaust- educatie: Funderend Verleden?

Keynote-lezing door Marc van Berkel

In juli vorig jaar sprak ik mijn oratie uit ter gelegenheid van de aanvaarding van het ambt van Bijzonder Hoogleraar Holocausteducatie aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. De vraag die ik toen aan de orde stelde, was die naar welke betekenis de Holocaust nog heeft voor nieuwe generaties, in een wereld zonder primaire ooggetuigen, in het licht van het postkoloniale discours en in een wereld waar westerse democratieën aan erosie onderhevig zijn. In ruim een jaar tijd is er veel veranderd in de wereld, en dat heeft ook gevolgen voor de relevantie die de Holocaust heeft voor nieuwe generaties.

De titel van mijn rede was Funderend Verleden: Holocausteducatie in de 21e eeuw. Deze term - 'foundational past' -, is gemunt door cultuurhistoricus Alon Confino, die de Holocaust beschouwt als een belangrijke cesuur in de geschiedenis, vergelijkbaar met de Franse Revolutie, omdat zij een transformatief besef op gang brachten en daarmee zijn gaan fungeren als universele meetlatten voor de mensheid. De Holocaust werd – aldus Confino – als benchmark gezien waarmee morele en historische waarden werden gemeten: wat er toen is gebeurd kan als contrapunt beschouwd worden voor wat het westen lange tijd pretendeerde te zijn: een open, liberaal-democratische, op mensenrechten gebaseerde wereld. Deze verankering van de Holocaust in de westerse herinneringscultuur én – na verloop van tijd – in het onderwijs, kan gezien worden als het seculiere alternatief voor religieuze of levensbeschouwelijke zingevingsverhalen, die na de Tweede Wereldoorlog snel aan betekenis hadden verloren.

Volgens historicus Tony Judt is de bepalende overgangsrite voor toetreding tot de westerse cultuur niet langer de doop, maar de erkenning van de duistere erfenis van de Holocaust. In recente publicaties van Yasemin Yildiz of Esra Özyürek werd dit nog maar eens aangetoond in het Duitse debat over de Holocaust en burgerschap: Duitsers met een islamitische achtergrond moeten zich relateren aan de officiële Holocaust herinneringscultuur in Duitsland, ook al is het niet hun eigen geschiedenis. In de context van de opkomst van extreem-rechts, worden Duitse moslims en nieuwkomers

al snel aangemerkt als antisemitisch, ook al – zo stelt Özyürek – wordt bijna ‘90% van antisemitische misdrijven gepleegd door witte Duitsers met rechtsextreme overtuigingen’.

Ook in Nederland is in het Nationaal Plan Versterking Holocausteducatie specifieke aandacht voor verbetering van de kennis over de Holocaust bij inburgeraars, waarvoor de minister van SZW zelfs de eindtermen van het examen Kennis Nederlandse Maatschappij heeft aangepast. In de nieuwe eindtermen is expliciet opgenomen dat aandacht besteed moet worden aan het afwijzen van antisemitisme, de Holocaust en de geschiedenis van Nederland in de Tweede Wereldoorlog. In de Kamer werd in 2024 de motie-van Dijk aangenomen, waardoor statushouders verplichte bezoeken zouden moeten brengen aan Holocaust-gerelateerde locaties.

Niettemin, zo weten alle docenten, is het in een multiculturele, polyvalente en geglobaliseerde informatiesamenleving als de onze zeer problematisch om jongeren gemeenschappelijke visies op het verleden op te dringen. Belangrijker is dat jongeren kennismaken met betwiste narratieven en perspectieven die met elkaar concurreren. Want hoewel veel wetenschappers betogen dat het belangrijk is dat jongeren kennis hebben over de gemeenschappelijke geschiedenis van het land waar ze wonen, heeft het aanbieden van meervoudige geschiedenis met verschillende en soms conflicterende perspectieven het voordeel dat jongeren een ‘dieper gevoel voor de historische realiteit’ krijgen. Bovendien kunnen zij empathisch vermogen ontwikkelen voor andere opvattingen en het leven in een pluralistische maar gemeenschappelijke wereld. Jongeren stellen zich vaak twee vragen in hun onderwijspraktijk: wat heb ik eraan, en wat zegt dit over de wereld waarin ik leef?

De vragen die ik in mijn oratie aan de orde stelde, zijn daarmee nog actueler geworden: als de Holocaust een funderend verleden met universele waarden voor de westerse liberale samenleving moet of kan zijn, dan moeten we onszelf een aantal existentiële vragen stellen: voor wie is het een funderend verleden, wat is de aard van dat verleden en daarmee van de fundering, en wat betekent dit alles voor het brede veld van Holocausteducatie?

Naar de institutionalisering van een transnationale Holocaust-herinneringscultuur is veel onderzoek gedaan. Zo schrijft de Israëlische historicus Amos Goldberg dat deze zich met name tussen het begin van de jaren tachtig van de vorige eeuw, en het eerste decennium van deze eeuw voltrok. In deze pak-hem-beet dertig jaar, werd de basis voor de consolidering en institutionalisering van Holocaust Memory gelegd. Talloze culturele producties droegen daar aan bij, zoals Holocaust (de NBC-televisieserie), Lanzmanns Shoah, Schindler's List en andere Holocaust blockbusters, en ook de stichting van instituten zoals het US Holocaust Memorial Museum in 1993, de oprichting van de ITF en latere IHRA na de Stockholm Declaration in 2000), en de opening van herinneringsinstituten en -monumenten wereldwijd, zoals het Yad Vashem Museum of het Holocaust Mahmal in Berlijn. In 2005 kreeg deze ontwikkeling een voorlopig hoogtepunt, door de proclamatie door de VN van 27 januari als Holocaust Memorial Day. Hierbij werd gewag gemaakt van 'de grondslagen van de beschaving die op de proef waren gesteld', van de 'eeuwigdurende universele betekenis van de Holocaust' en van 'een unieke gebeurtenis, die voor alle volken voor altijd een waarschuwing moet zijn tegen de gevaren van haat, racisme en vooroordelen'.

Deze institutionalisering is cruciaal geweest voor het behoud van het historisch bewustzijn over de Holocaust alsmede de verankering van Holocausteducatie in scholen en instellingen wereldwijd. De geschiedenis van de Holocaust werd hierdoor toegankelijker gemaakt. Er was echter ook kritiek: men zou historische complexiteiten vereenvoudigen en specifieke politieke agenda's nastreven. Een goed begrip van de werking van deze Holocaust-herinneringscultuur en in het verlengde daarvan het brede begrip Holocausteducatie, van groot belang is als we nadenken over de toekomst van onderwijs over de Shoah. En daarbij ga ik maar even niet in op alle praktische problemen in het Nederlandse onderwijs, zoals de relatief geringe keuze voor het schoolvak geschiedenis in het vo, het schrikbarende gebrek aan kennis en betrokkenheid bij veel leerkrachten en leerlingen, de wisselende kwaliteit van veel leermiddelen, het feit dat jongeren tijdens hun

onderwijsloopbaan gemiddeld slechts 3 lessen kennismaken met de Holocaust, de afwezigheid van Holocausteducatie bij praktische opleidingen in het vmbo en mbo, het willekeurige aanbod in het hoger onderwijs, etc. Bovendien is er in academische kringen geen consensus over wat Holocausteducatie is of zou moeten zijn, vanwege een gebrek aan theoretische conceptualisering van het begrip, alsmede door het normatieve karakter waarmee het omgeven wordt.

In de woorden van de VN-verklaring uit 2005, zagen we al het begin van het spanningsveld dat de Holocaust-herinneringscultuur nu nog domineert, ook in het educatieveld. Grofweg zijn er twee stromingen, die op gespannen voet staan met elkaar: enerzijds is er de universalistische benadering van de Holocaust, waar prioriteit wordt gegeven aan universele morele lessen – zoals democratie, tolerantie en mensenrechten – boven de historische eigenheid en complexiteit ervan. Anderzijds is er de stroming die het particuliere Joodse slachtofferschap benadrukt, als antwoord op vier decennia van zwijgen en vergeten. De Holocaust, in dit perspectief, was een uitzonderlijke en unieke gebeurtenis en het dieptepunt van eeuwen van antisemitische repressie in Europa, wat per definitie betekent dat Israël een uitzonderlijke casus is als vrijhaven voor de overlevenden van de Holocaust. Vanuit dit oogpunt verdient Israël derhalve alle steun en empathie vanuit de westerse wereld. De veelgehoorde kwalificatie van Israël als ‘enige democratie’ in het Midden-Oosten kan worden gezien als uitdrukking van dit sentiment.

Vanuit het universalistische perspectief van democratie en mensenrechten zien we echter iets anders, zoals we elke dag kunnen zien en lezen: Israël wordt in toenemende mate gezien als het laatste bastion van westers kolonialisme, waar mensenrechten worden geschonden, waar een apartheidssysteem heerst, waar democratische rechten met voeten worden getreden, en waar, volgens velen, genocide wordt gepleegd. Met de Israëlische acties in Gaza, lijken beide funderingen van Holocausteducatie (de Holocaust als waarschuwing voor schending van grondrechten in combinatie met aandacht voor het Joods slachtofferschap) onherstelbaar

beschadigd: Israël, een land waar – met name na de Zesdaagse Oorlog in 1967 - de herinnering aan de Holocaust een centrale markering van zelfidentificatie is geworden, wordt nu beschuldigd van het plegen van genocide en misdaden tegen de menselijkheid. Dit betekent dat – juist omdat de begrippen ‘Holocaust’ en ‘antisemitisme’ zo vaak zijn gebruikt en misbruikt door politici en opiniemakers, bijvoorbeeld om de Israëlische acties in Gaza en op de Westbank te legitimeren –, deze voor veel jongeren hun relatie met het funderende concept van universele rechtvaardigheid hebben verloren.

Ik wil dan ook betogen dat beide perspectieven: de Holocaust als meetlat voor universele mensenrechten en democratische rechtsstatelijkheid, én de Holocaust als empathisch instrument voor Joods slachtofferschap niet langer voldoen als bases voor toekomstbestendige en betekenisvolle Holocausteducatie, zowel in het formele als in het informele onderwijs. Met andere woorden: de spelregels zijn veranderd. Voor veel jongeren biedt de Holocaust niet langer het funderende verleden van de westerse cultuur en geschiedenis.

Dit besef vereist een herwaardering van gevestigde Holocaustnarratieven in het onderwijs. Wat we nodig hebben, denk ik, is bijvoorbeeld een ‘multidirectional memory’, à la Michael Rothberg, die in zijn boek *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization* Holocaustoverlevenden in contact bracht met gedekoloniseerde schrijvers, en meende dat de ervaringen van antisemitisme en racisme die deze mensen gedurende hun leven hebben gehad, kunnen leiden tot empathie en wederzijds begrip, en niet per se tot een competitie in slachtofferschap. Maar in het onderwijs anno 2025 is de dominante houding die van een ‘Holocaust catechismus’ of wat filosoof Gillian Rose al in 1996 ‘Holocaust piety’ noemde. Ze betoogde in een controversieel essay getiteld ‘The Future of Auschwitz’, dat de Holocaust op een manier werd verteld die de huidige generatie beschermde tegen de gedachte aan enige gelijkenis met de daders van de genocide. In populaire vertellingen over de Holocaust, zoals de film *Schindler’s List*, zag ze een vrome poging om het publiek naast het slachtoffer te plaatsen, wat volgens haar leidde tot een fundamentele zelfgenoegzaamheid, die zich

uitsluitend richtte op een eenzijdig slachtofferschap. Het is denk ik essentieel om een fundamentele beweging te maken van een dergelijke sacrale Holocausteucharistie naar een meer omvattend concept van historische en morele rechtvaardigheid. Zo weten we uit talrijk wetenschappelijk onderzoek dat het nazibeleid gericht was op een racistische herordening van Europa, waarbij de Joden de gevaarlijkste vijand waren, maar dat dit ook de volledige uitroeiing inhield van andere groepen die raciaal als 'gevaarlijk' en 'minderwaardig' werden gedefinieerd. Pogingen om in de Europese herinneringscultuur aandacht te vragen voor de misdaden van het Stalinregime werden effectief tegengehouden, o.a. door vertegenwoordigers van de IHRA. En de hele discussie die nu echt is losgebarsten over de IHRA-definitie van antisemitisme (zie publicaties van Assmann, Mazower of Gould bijvoorbeeld) is een ander voorbeeld ervan, niet alleen omdat deze definitie vaag en onduidelijk is, maar ook omdat deze toegelicht wordt aan de hand van elf voorbeelden van mogelijk antisemitisme, waarvan zeven gaan over de staat Israël. Elke vorm van pro-Palestijns sentiment kan daarmee worden aangemerkt als zijnde 'antisemitisch'. De Israëlische filosoof Adi Ophir noemde de IHRA-definitie 'Israëls discursieve Iron Dome'.

Holocausteducatie is, vanuit dit oogpunt bezien, een belangrijk instrument in de bestrijding van antisemitisme. Elke keer als het conflict in het Midden-Oosten opblaait, neemt antisemitisme wereldwijd toe, ook in Nederland zoals we weten. Een deel van de jongeren identificeert zich uit solidariteit met de Palestijnen, soms ook uit frustratie over hun marginale plaats in westerse samenlevingen. Met kritiek op Israël als Joodse staat geven zij als het ware een antisemitische dimensie aan hun antizionistisch activisme. Dergelijk antisemitisme kent echter nauwelijks relaties met de Holocaust en gaat voorbij aan de complexe verbanden tussen historisch en hedendaags antisemitisme en de Holocaust. Door de Holocaust in te zetten of zelfs te instrumentaliseren als mechanisme tegen antisemitisme, kunnen bestaande antisemitische opvattingen juist versterkt worden, omdat voor jongeren met anti-Israëlische sympathieën de erkenning van het Joodse slachtofferschap een stap te ver is. Het begrip 'antisemitisme' is bovendien aan inflatie

onderhevig, omdat het te vaak gebruikt wordt als voorwendsel om kritiek op Israël te veroordelen. In de VS en Duitsland konden we al genoeg voorbeelden zien waar beschuldigingen van antisemitisme werden gebruikt als de autoritaire stok waarmee universiteiten, journalisten of demonstranten werden geslagen.

Een van de tegendefinities van antisemitisme, de zogenaamde Jerusalem Declaration on Antisemitism (JDA), werd ontwikkeld door een grote groep van internationale wetenschappers, en na een proces van twee jaar in 2021 gepresenteerd als een aanvulling op de IHRA-definitie. Naar eigen zeggen was de bedoeling van de samenstellers om een grotere diversiteit aan Joodse en academische meningen weer te geven. De JDA plaatst antisemitisme in een context van racisme en andere vormen van discriminatie, en breekt daarmee met de IHRA-benadering van antisemitisme als particulier-historisch fenomeen. In dit verband is het interessant wat Goldberg schrijft over de Amerikaanse erkenning van de misdaden tegen de Rohingya in Myanmar als genocide, in februari 2022. De toenmalige minister van Buitenlandse Zaken Antony Blinken kondigde deze erkenning aan in het US Holocaust Memorial Museum in Washington: Blinken onderstreepte dat hij voor deze plek had gekozen omdat de herinnering aan de Holocaust de mensheid een spiegel van individuele en collectieve morele verantwoordelijkheden voorhield.

Wat plaatsvond in Myanmar werd aangemerkt als genocide; wat nu heeft plaatsgevonden in Gaza is dat ook, volgens velen. Maar we kunnen ons niet voorstellen dat een vertegenwoordiger van de Amerikaanse overheid naar het USHMM zou komen om Israël te beschuldigen van genocide. Dat zou tot ernstige beschuldigingen van antisemitisme leiden; elke vergelijking van Israël's politiek met die van de Nazi's wordt als antisemitisch beschouwd; ironisch genoeg is het voor velen geen probleem om Palestijnen of Hamas daarmee te vergelijken.

Volgens de Indiase essayist Pankaj Mishra maken de wereldwijde protesten tegen de Israëlische Gaza-campagne duidelijk dat de 'overgrote meerderheid van de wereldbevolking' de Shoah niet langer als de belangrijkste gebeurtenis van de afgelopen honderd jaar beschouwt.

Belangrijker, zo stelt hij, is de dekolonisatie in al haar vormen: de onafhankelijkheid van de landen van Azië en Afrika en de afschaffing van de apartheid in Zuid-Afrika en het zuiden van de Verenigde Staten. We zouden in de Nederlandse context de geschiedenis van slavernij eraan toe kunnen voegen.

Mishra gelooft dat de Holocaust de maatstaf is voor het westerse handelen; het is de lens waardoor Europeanen en Amerikanen naar Israël kijken. Volgens hem ligt de verklaring voor de onvoorwaardelijke steun van het Westen aan Israël in het feit dat de overwegend witte Europese en Amerikaanse bevolking Israël bekijkt vanuit het perspectief van de Holocaust. Vanwege hun schuldgevoel over de uitroeiing van zes miljoen Joden hebben ze de Joodse staat sinds de oprichting in 1948 veel vergeven. Het zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat veel van de hiervoor genoemde herinneringsinstellingen en instituties zich tegen deze pogingen om de asymmetrie in de Holocaust-herinneringscultuur te corrigeren, verzetten. Maar deze kwalificatie van de Holocaust als het ultieme kwaad veroorzaakt hevige discussies. Het zou een onvolkomen mengsel van historische en morele noties opleveren, en bovendien vragen veel jonge mensen zich af wat deze karakterisering van de Holocaust als global memory eigenlijk rechtvaardigt. Worden daarmee niet andere vormen van extreem geweld, zoals hedendaags racisme en discriminatie, onderdrukking van en genocide op minderheden in verschillende regio's, of de geschiedenis van slavernij en kolonialisme, veronachtzaamd?

Veel westerse Holocaustinstellingen worden om deze redenen bekritiseerd. Ze zouden te pro-Israël zijn, de historische complexiteit van de Naziperiode vereenvoudigen, of de herinnering aan de Holocaust voor politieke doeleinden uitbuiten. In zijn afscheidsrede betoogde Michael Wildt (Humboldt Universiteit Berlijn) dat de term 'Holocaust' breder moet worden opgevat, omdat de gewelddadige gebeurtenis die de Holocaust wordt genoemd 'een verweven geschiedenis is die verschillende groepen slachtoffers en daders omvat'. Wildt – en vele anderen – betoogden dat de Holocaust wetenschappelijk gezien niet langer kan worden beschouwd als een 'unieke

gebeurtenis', een normatieve Zivilisationsbruch. Talloze Holocaustonderzoekers hebben gepleit voor meer openheid en bereidheid om verschillende perspectieven op het verleden te accepteren, zonder deze te nivelleren of te hiërarchiseren. De uniciteit van de Holocaust in de geschiedenis is en wordt door generaties historici zowel bevestigd als ontkend. Disputen zoals de Historikerstreit in de jaren tachtig en de 2.0-versie van enkele jaren geleden trokken aanzienlijke media-aandacht en wakkerden een publiek debat aan over de overeenkomsten tussen nazi- en Sovjetgruweldaden, over vergelijkingen van misdaden in het tijdperk van kolonisatie of over verschillen en overeenkomsten tussen de Holocaust en andere genociden. De versnelling van dit debat in de afgelopen jaren lijkt te hebben geleid tot een wezenlijke en beslissende verandering van de parameters voor de Holocaustherinneringscultuur en daarmee samenhangende Holocausteducatie. De Israëliëse politiek in Gaza heeft veel jongeren in ieder geval het laatste zetje gegeven. Zo vergeleek een van mijn studenten in een scriptie de Nazibezetting en de liquidatie van het getto van Warschau met de situatie in de Gazastrook. Een van zijn conclusies was dat de strategieën van de daders in beide situaties overeenkomstig en in ieder geval vergelijkbaar waren. Hij noemde daarbij begrippen die we kennen uit ons vakgebied: dehumanisering van de ander, het tegenhouden van humanitaire hulp en de inzet van honger als wapen, de vernietiging van cultuurgood, het systematische gebruik van propaganda en de totaliteit van het vernietigingsbeleid. Op mijn vragen naar mogelijke morele bezwaren tegen een dergelijke vergelijking keek hij me verbaast aan: hij had geen idee wat ik bedoelde.

Het blijven definiëren van de Holocaust als een unieke gebeurtenis onderstreept de morele en historische eigenheid ervan, maar riskeert het te isoleren van bredere discussies. Weerstand tegen vergelijkingen is daarom in strijd met de consensus in Holocauststudies. Veel historici beschouwen de Holocaust misschien als een keerpunt, maar niet als onvergelijkbaar, of beweren dat vergelijkingen noodzakelijk zijn om überhaupt singulariteit vast te stellen. Het academisch discours stelt steeds vaker

dat de complexiteit van het nazigeweld en de Holocaust ook begrepen moet worden in relatie tot het imperialistisch kolonialisme.

In het onderwijs is deze discussie totaal afwezig: de Holocaust wordt getoond als een unieke gebeurtenis en de complexiteit van het singulariteitsdebat wordt grotendeels verwaarloosd. Beweringen dat de Holocaust onvergelijkbaar is, ondermijnen echter tegelijkertijd de rol ervan als historische bron van 'morele lessen'. Als de Holocaust per definitie als 'uniek' of 'onvergelijkbaar' wordt beschouwd, kan het niet opnieuw gebeuren, waardoor goedbedoelde beweringen over het voorkomen van wrede daden of het leren van burgerschapslessen ongeldig worden.

Dergelijke tekortkomingen weerspiegelen een structurele disbalans tussen drie belangrijke entiteiten: (1) Holocausthistoriografie, (2) herinneringscultuur en (3) onderwijs. Wat wordt gedefinieerd als Holocausteducatie, gaat vaak niet over de Holocaust als historisch fenomeen, maar behelst een specifieke, gemoraliseerde interpretatie van de herinnering eraan. De eerdergenoemde institutionalisering van de Holocaustherinnering heeft gezorgd voor het ontstaan van moreel universalisme en van een overheersende Holocaust-herinneringscultuur, geworteld in Joods slachtofferschap.

Het idee dat bepaalde historische ervaringen generatiegrenzen kunnen doorbreken, resoneert met het begrip postmemory: de diepe emotionele verbinding tussen individuen en een traumatisch verleden dat ze niet persoonlijk hebben meegemaakt. Een dergelijke verbinding 'wordt gedefinieerd door een identificatie met het slachtoffer of de getuige van trauma'. Een dergelijke identificatie met de slachtoffers en hun perspectieven heeft echter ook nadelen. Het leidt af van een 'reguliere' historische benadering en werpt niet altijd de juiste vragen op. Dat kan leiden tot een a-historische Holocaust en tot een fragmentarisch en moreel en emotioneel beladen vorm van onderwijs.

De vraag is wat de huidige generatie jongeren hiervan kunnen leren. Een degelijke historische contextualisering van de Holocaust is niet altijd aanwezig in het onderwijs en uiteraard essentieel voor een werkelijk

begrip van de gebeurtenissen. Sommige onderzoekers hebben al eerder gepleit voor een 'restauratie van de complexiteit van het verleden'. Die context zou jongeren inzicht kunnen bieden in de relatie tussen historisch antisemitisme en nationaalsocialistische ideologie, in de radicalisering van het naziregime, of in de invloed van het oorlogsverloop op de rassenpolitiek. Zonder deugdelijke contextualisering creëert de Holocaust een eigen en geïsoleerd verhaal, dat zich afspeelt buiten de gebeurtenissen van de tijd. Daar – in de woorden van Frank van Vree – domineert een slachtofferperspectief, en behoort de Holocaust tot het domein van moraal en politiek. Dit slachtofferperspectief, dat per definitie selectief is, zal nieuwe generaties jongeren, voor wie de Holocaust niet het enige of belangrijkste referentiepunt is, niet altijd aanspreken.

Deze dominante herinneringscultuur heeft geleid tot een discrepantie tussen de opbrengsten van de Holocaust-historiografie en de onderwijspraktijk, die sinds de jaren negentig van de vorige eeuw voornamelijk gekenmerkt wordt door slachtofferverhalen in plaats van door een kritische duiding van de geschiedenis van de Holocaust die voorbijgaat aan een stereotype vader-slachtoffer-narratief. Het resultaat is een educatieve praktijk die gevormd wordt door determinisme, personalisme, de nadruk op Duits ouderschap en Joods slachtofferschap, een westers georiënteerd narratief, mythes over herstel na de oorlog en onkritische beweringen over uniciteit. Deze thema's komen misschien niet consistent samen voor, maar ze wijzen op een trend dat Holocausteducatie zich meer in het domein van de herinneringscultuur dan van de historische vakdiscipline bevindt. Docenten moeten dus hun weg vinden in deze alomtegenwoordige herinneringscultuur die zich vaak verzet tegen de complexiteit van het verleden. Het wekt misschien verbazing, maar het onderzoek naar de naoorlogse omgang met de Holocaust, naar de herinneringscultuur dus, heeft ongeveer twee keer zoveel publicaties opgeleverd als het onderzoek naar de gebeurtenis zelf. Niettemin vinden we in de educatieve representatie weinig aandacht voor deze herinneringscultuur: niet in schoolboeken, niet in het formele onderwijs, en nauwelijks in

herinneringsinstellingen of musea. Aandacht voor verschuiving en verandering van dergelijke representaties kan echter een belangrijke aanvulling zijn op wat didactici 'historisch denken en redeneren' noemen.

Zo blijft de kloof tussen academia en onderwijs immens. Onderzoek naar de Holocaust heeft geleid tot meer transnationale en internationale benaderingen van het onderwerp. Sinds eind jaren negentig houdt het Holocaustonderzoek zich bezig met regionale aspecten van de genocide, met name in Oost-Europa en de Balkan, en legt het een verband tussen de Holocaust en andere nazimisdaden in deze regio's, zoals de opzettelijke uithongering van burgers en krijgsgevangenen. De perspectieven van de slachtoffers worden niet vergeten, maar worden beschouwd als manifestaties van wat er werkelijk toe doet in het onderzoek: de analyse van het mechanische proces van genocide gepleegd door bureaucraten en andere daders. Getuigenissen van de slachtoffers worden vaak beschouwd als 'te subjectief, mythisch of zelfs onbetrouwbaar'. Hoewel door persoonlijke verhalen de complexiteit van het geschiedbeeld in menselijke proporties aan jongeren kan worden gepresenteerd, is het onderwijs over de Holocaust hierdoor steeds meer geïndividualiseerd en geëmotionaliseerd geraakt. Dat is en was een uitermate belangrijke pedagogische en didactische invalshoek, maar kent dus belangrijke beperkingen.

Het onderzoek naar dadergedrag, heeft het beeld van de Holocaust in de loop der jaren drastisch veranderd. Zo is het lange tijd dominante beeld van het mechanische en industriële proces van massamoord en het vernietigen van slachtoffers, grotendeels geassocieerd met Auschwitz-Birkenau, aangevuld met de erkenning van duizenden massamoordacties in de Bloodlands van Oost-Europa. Ook de oorzaken van de Holocaust zijn deels herzien door daderonderzoek: er bleek geen sprake van een beslissende opdracht van bovenaf. Onderzoek toonde bovendien aan dat daders vaak uit eigen beweging handelden en veel bewegingsruimte hadden. Helaas vinden we dergelijke thematiek nauwelijks terug in het formele onderwijs, of in veel educatiemateriaal bij musea en herinneringsinstellingen. Door jongeren te laten kennismaken met de resultaten van onderzoek naar

dadergedrag, en door ze genocidale systemen te laten onderzoeken, kunnen betekenisvolle en inzichtelijke parallellen met andere historische voorbeelden van collectief geweld worden getoond, en simplificerende verklaringen voor het ontstaan van genociden worden vermeden. Dat opent de deur voor een heel andere benadering van de Holocaust als een voorbeeld van collectief geweld, waar jongeren in aanraking komen met vragen over de identiteit van ouders, de medeplichtigheid van instellingen, beroepen en individuen. Dadergedrag neemt vele vormen aan, zoals massamoord, marteling, gevangenschap, uitbuiting en het ontnemen van rechten aan bepaalde groepen.

Het is in het belang van democratische samenlevingen dat we onszelf afvragen hoe sociale waarden binnen korte tijd zo dramatisch kunnen veranderen als toen in de jaren '30 en '40. Het dominante maatschappelijke doel in nazi-Duitsland werd binnen korte tijd het streven naar een 'betere' (lees: gezuiverde) samenleving. Hitlers slachtoffers vormden geen onderdeel van die perfecte samenleving.

Er is echter geen enkele aanwijzing dat het lezen van het dagboek van Anne Frank, het kijken naar Schindler's List, een bezoek aan een Holocaustmuseum of enkele lesuren over dit onderwerp de attitudes van jongeren structureel in de gewenste zin kunnen veranderen. We weten dat attitudewijziging slechts voorkomt na internalisering van inzichten die voldoende genuanceerd en primair cognitief worden aangeboden; het lijkt dan ook zeer onwaarschijnlijk dat een kortstondige en gedecontextualiseerde emotionele confrontatie met de Holocaust zulk effect kan hebben. De conventionele onderwijspraktijk over de Holocaust houdt in dat losgeslagen racisme (zoals het antisemitisme van de nazi's) linea recta escaleert in genocide. Maar zoals we weten, strookt een dergelijke intentionalistische strekking helemaal niet met de geschiedkundige bevindingen. Antisemitisme was een noodzakelijke, maar zeker geen voldoende voorwaarde voor de Holocaust en daarom moeten ook de andere noodzakelijke randfactoren belicht worden, wil men niet in onhoudbare simplificaties vervallen. Dit betekent niet dat er uit de Holocaust geen

maatschappelijk relevante lessen te trekken zijn, maar enkel dat deze lessen niet te rijmen vallen met de collectieve herinnering. Dit heeft, zoals ik heb proberen aan te tonen, twee cumulatieve redenen. Ten eerste zijn de lessen die rechtstreeks uit de Holocaust kunnen worden gedistilleerd niet (langer) functioneel voor de ondersteuning van het westerse politieke bestel en is er dus ook geen aanleiding om deze tot de kern van Holocausteducatie te blijven positioneren. En ten tweede zijn deze lessen niet te verzoenen met het joodse slachtofferperspectief als hoeksteen van een dominante herinneringscultuur. De wellicht belangrijkste les, die zich uit de Holocaust als vanzelf aandient en, die door onder meer Arendt, Browning, Bauman, Neiman en meer recent Alette Smeulers in haar publicatie *Angstaanjagend Normaal* werd beschreven, is dat als een staat of samenleving discriminatie gaat institutionaliseren, en door onderdrukking elke vorm van pluralisme uitschakelt, slechts een kleine minderheid in staat blijkt om een onafhankelijk moreel oordeel te behouden. In de woorden van Hannah Arendt: “the most unprecedented crimes can be committed by the most ordinary people”. Wat nieuwe generaties m.i. dienen te begrijpen van de Holocaust en andere genociden, is dat situationele factoren – zoals bureaucratische procedures, gehoorzaamheid aan autoriteit en conformering aan het gedrag van andere leden van de groep – ertoe leiden dat gewone burgers misdadige opdrachten kunnen gaan vervullen. De Holocaust heeft aangetoond dat de meeste mensen hun standaarden van goed en kwaad niet afleiden uit morele principes die ze zelf overdacht hebben, maar uit de morele consensus die ze in hun samenleving aanwezig zien. Holocausteducatie dient wat mij betreft dan ook plaats te vinden in dit discours over wat de wezenlijke aspecten zijn van democratie, rechtsstaat en burgerschap. Dat veronderstelt de noodzaak tot morele reflectie en ethisch denken, op basis van goed historisch onderzoek.

Daarom vond ik de vergelijking van het getto van Warschau met de vernietiging van leven en samenleving in Gaza in het essay van mijn student leerzaam: het getuigde van een kritisch vermogen om perspectieven uit te wisselen. De Holocaust, aldus Michael Wildt, “is altijd

ook een radicale kritiek op de politieke, sociale, economische en culturele orde waarin we in het Westen leven. Het feit dat deze massamisdaden hun oorsprong konden vinden in een moderne staat en een moderne samenleving, zet het zelfbeeld van de moderniteit, dat vereenzelvigd wordt met vooruitgang, verlichting en mensenrechten, fundamenteel ter discussie.” Daarom geloof ik dat vergelijkende debatten over de Holocaust en het kolonialisme enorm belangrijk en zelfs noodzakelijk zijn, omdat ze het westerse perspectief op de Holocaust als burgerlijke religie verruimen en uitbreiden naar niet-Europese dimensies van een beschavingscrisis. De geschiedenis van de Holocaust zal altijd onaanvaardbaar blijven. Maar het is tijd om de gruwelen en de omvang van het Europese massale geweld in de niet-Europese wereld te erkennen en te begrijpen dat deze geschiedenis evenzeer onaanvaardbaar is.