

# **‘ALLE TRANEN ZIJN ZOUT’**

## **Over intercultureel leren in opvoeding en onderwijs**

Ido Abram, november 2001

### **1. INLEIDING**

*Stelling: Als we ervan uitgaan, dat elk mens en iedere groep een wereld op zich is, is eigenlijk elke humane manier van leren en communiceren intercultureel.*

In de paragrafen 2, 3 en 4 wordt de *ABCD-kroon* toegelicht. Het is een betrekkelijk nieuw model voor intercultureel leren<sup>1</sup>. De vier kernbegrippen van het ABCD-model zijn enerzijds autobiografie (A) en biografie (B) en anderzijds conflict (C) en dialoog (D). Autobiografie geeft aan hoe iemand zichzelf ziet, ervaart, waardeert en dat uit. Dit wordt ook wel identiteit of zelfbeeld genoemd. Biografie, of imago, is daar de tegenhanger van en verwijst naar het beeld dat anderen van iemand hebben.

Telkens weer blijkt, dat mensen uit groepen, die de meerderheid vormen, schijnbaar automatisch de identiteit van minderheidsgroepen negeren en daar even automatisch het imago van die minderheidsgroepen voor in de plaats stellen. Dit levert spanningen op en leidt vroeg of laat tot discriminatie en conflicten. Tegenover conflicten staan vormen van dialoog, gericht op uitwisseling, openheid en wederzijdse belangstelling.

*Intercultureel leren* vindt plaats in situaties, waarin plaats is voor de levensverhalen (autobiografieën en biografieën) van de betrokkenen, waarin dialoog meer loont dan conflict, waarin conflicten echter wél erkend worden en indien mogelijk omgebogen in de richting van dialoog.

Na deze begripsmatige beschouwing wordt het ABCD-model in de paragrafen 5 en 6 exemplarisch toegelicht aan ‘Opvoeding na Auschwitz’ in de betekenis, die Theodor Adorno daaraan gegeven heeft.

### **2. ONDERWIJS IN EEN MULTICULTURELE DEMOCRATIE**

Vanaf het ontstaan van de Nederlandse staat in de zestiende eeuw tot op de dag van vandaag is de Nederlandse samenleving steeds en in alle opzichten een pluriforme samenleving geweest<sup>2</sup>. De komst naar Nederland, gedurende de laatste decennia, van enkele honderdduizenden mensen uit andere landen heeft Nederland nog meer gemaakt tot een sterk pluriforme samenleving: een gemeenschap waarin, vaak ook in etnisch en religieus opzicht, verschillende groepen, met verschillende culturen en opvattingen, samenleven. Ook het

---

<sup>1</sup> Abram, I. *Het ABCD van intercultureel leren in de klas* (concept). Projectgroep ICO, Den Bosch, april 1998. In de herfst van 1994 werd door de ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCenW) en van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) de projectgroep Intercultureel Onderwijs (ICO) ingesteld om de realisering van intercultureel onderwijs te bevorderen. Eind 1998 werd de projectgroep opgeheven. De naam ‘ABCD-kroon’ is bedacht door Theo van Praag en Debby Uijenkruijer.

<sup>2</sup> Schöffer, I. ‘The Jews in the Netherlands: the Position of a Minority through three centuries’. In: *Studia Rosenthaliana* 15 (March 1981) 1.

streven naar Europese eenwording en het wegvallen van de grenzen binnen de Europese gemeenschap zullen de pluriformiteit nog doen toenemen. Nederland is een multiculturele samenleving. Het is bovendien een democratie en dit laatste ook in culturele zin: één van de grondbeginselen is daarbij de gelijkwaardigheid van mensen en van culturen<sup>3</sup>. Het eerste artikel van de grondwet verbiedt discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook<sup>4</sup>. Wat betekent dit nu voor de verschillende culturele, etnische en religieuze groepen in Nederland en wat voor consequenties heeft dit voor het onderwijs? Met **etnisch** bedoelen we steeds allochtoon én autochtoon.

Het onderwijs heeft twee functies: socialisatie en allocatie<sup>5</sup>. **Socialisatie** is het ontwikkelen van waarden, interesses en houdingen, die in een samenleving van belang worden geacht. **Allocatie** is het voorbereiden op een maatschappelijke loopbaan. “Voor de integratie van allochtonen is het van belang dat zij vorm kunnen geven aan de waarden die voor hun identiteit van belang zijn en dat zij tegelijkertijd met autochtonen bepaalde normen delen. (...) Normen hebben [in één politieke gemeenschap] een universeel karakter, omdat ze zowel gelden voor autochtonen als allochtonen. Waarden zijn evenwel particulier en gelden voor groepen autochtonen en allochtonen. (...) In een multiculturele samenleving gaat het er om ten behoeve van de sociale integratie *normen* te ontwikkelen die het verkeer van mensen met zeer uiteenlopende *waarden* mogelijk maakt. Normen moeten de instemming van alle burgers vinden die lid zijn van een politieke gemeenschap. (...) In een democratie moeten deze normen binnen de sfeer van de politiek worden vastgesteld”<sup>6</sup>.

Voor het onderwijsbeleid formuleren we de volgende uitgangspunten:

Geen beleid gericht op eenzijdige culturele aanpassing van minderheden, buitenstaanders en buitenbeentjes, maar:

- vormgeven aan diversiteit (verscheidenheid) op zowel individueel als groepsniveau<sup>7</sup>;
- erkennen van de gelijkwaardigheid van mensen; elk individu heeft een menselijke waardigheid<sup>8</sup>;
- erkennen van de gelijkwaardigheid van culturen; elke cultuur heeft aspecten waar we van kunnen leren<sup>9</sup>;
- accepteren van het principe van wederkerigheid; het streven van gevestigden én buitenstaanders naar integratie<sup>10</sup>.

Niet de identiteit van minderheidsgroepen negëren – wat met negatie begint, leidt al gauw tot discriminatie<sup>11</sup> - maar:

- plaats inruimen voor de eigen identiteit van individuen en die van minderheids- én meerderheidsgroepen.

---

<sup>3</sup> *Concept-beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*, Ministerie OCenW, Den Haag, 1980, p. 42.

*Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*, Ministerie OCenW, Den Haag, 1981, p. 11.

<sup>4</sup> De Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden 1983. *Artikel 1: Gelijke behandeling; discriminatie.*

<sup>5</sup> Procee, H. *Over de grenzen van culturen* (Voorbij universalisme en relativisme). Boom, Amsterdam/Meppel, 1991, p. 182.

<sup>6</sup> Engbersen, G. & Gabriëls, R. ‘Voorbij segregatie en assimilatie’. In: Engbersen, G. & Gabriëls, R. (red.) *Sferen van integratie* (Naar een gedifferentieerd allochtonenbeleid). Boom, Amsterdam/Meppel, 1995, p. 38-39.

<sup>7</sup> Leeman, Y. m.m.v. Veen, A. *Interculturele communicatie in het onderwijs*. TWCM, voorstudie 7, Amsterdam: Het Spinhuis, 1996, p. 8.

<sup>8</sup> Procee (1991), p. 188.

<sup>9</sup> Leeman/Veen (1996), p. 7; Procee (1991), p. 201.

<sup>10</sup> Leeman/Veen (1996), p. 7-8. Verderop volgen enige kanttekeningen bij het toch wel problematische begrip ‘integratie’.

<sup>11</sup> Dit wordt verderop toegelicht.

Niet de vraagstukken van culturele diversiteit bagatelliseren, maar:

- de spanningen die verscheidenheid oproept erkennen (de dominantie van meerderheidsgroepen, de achterstelling van minderheidsgroepen) en
- toch streven naar een (minimale) gemeenschappelijk gedragen culturele identiteit, waarbinnen mensen van uiteenlopende culturen elkaar respecteren, tolereren en accepteren<sup>12</sup>.

De ‘gelijkwaardigheid van mensen’ (tweede aandachtstreepje) betekent niet dat alle mensen gelijk zijn. Dat is evident niet het geval. “Voor de racist ... is het verschil slecht en dus afkeurenswaardig. Paradoxaal genoeg spreken de humanist en de antiracist dit niet tegen. Zij beperken zich ertoe het bestaan van verschillen te ontkennen, wat een manier is om het probleem te ontwijken. Men zal er dus wel degelijk toe moeten komen zekere verschillen tussen mensen vast te stellen en te tonen dat verschillen schadelijk noch schandelijk zijn.”<sup>13</sup> Alle mensen lijken op elkaar, maar nooit in alle opzichten. Ondanks de niet te loochenen intellectuele en fysieke verschillen, die er tussen mensen bestaan, gaan we desondanks toch uit van de gelijkwaardigheid van alle mensen. Die gelijkwaardigheid reikt uit boven de bestaande ongelijkheid tussen twee willekeurige mensen en leidt ertoe aan elk mens een *menselijke waardigheid* toe te kennen, of hij of zij nu een heilige is of een misdadiger.

Als we de ‘gelijkwaardigheid van culturen’ erkennen (derde aandachtstreepje) betekent dit evenmin dat alle culturen gelijk zijn. Het betekent wél dat elke cultuur een verzameling is van zin en onzin, van goed en kwaad, van mooi en lelijk en van wijsheid en domheid. Culturen zijn noch monolithisch noch onveranderlijk. Elke cultuur is een vat vol tegenstrijdigheden en bevat daarom ook waardevolle elementen, waar we wat van kunnen *leren*.

Het is merkwaardig, dat het principe ‘gelijkwaardigheid van culturen’ in het algemeen veel meer kritiek oogst dan het principe ‘gelijkwaardigheid van mensen’. Beide zijn immers niet vanzelfsprekend en hebben interpretatie nodig om geaccepteerd te kunnen worden. Daartoe hebben we zojuist een poging ondernomen. De auteur, die we hierna zullen citeren, is een schoolvoorbeeld van iemand die wél het principe van de gelijkwaardigheid van mensen accepteert, maar niet dat van de gelijkwaardigheid van culturen, inclusief religies: “Het is zeer de vraag of deze ‘alle-culturen-zijn-gelijkwaardig-stelling’ op redelijke gronden verdedigd kan worden. Het is de stelling van het cultuurrelativisme dat stelt dat alle culturen gelijkwaardig zijn. (...) Toch is de stelling dat alle culturen gelijkwaardig zijn bij nadere overdenking onzin, net als het onzinnig is te stellen dat alle religies gelijkwaardig zijn. Er zijn zeer kwaadaardige culturen. (...). De denkfout waarvoor de cultuurrelativisten bezwijken is dat zij op grond van het inzicht dat mensen gelijkwaardig zijn stellen dat ook alle producten van die mensen gelijkwaardig zijn: hun cultuur. Dat is een gevaarlijke, zij het verleidelijke denkfout. Het is dus ook niet juist dat men voor alle culturen gelijk respect zou moeten hebben. Respect dient men alleen te hebben voor mensen.”<sup>14</sup> Dit betoog is overtrokken en aanvechtbaar. Uit het principe van de gelijkwaardigheid van mensen volgt niet *perse* de gelijkwaardigheid van *al* (!) hun producten. Bovendien heeft respect zijn grenzen, zoals we hieronder zullen beargumenteren. Dat geldt trouwens ook voor tolerantie en acceptatie.

---

<sup>12</sup> Leeman/Veen (1996), p. 59.

<sup>13</sup> Memmi, A. *Racisme hoezo?* (Ontmaskering van een onderdrukkingsmechanisme). Masua, Nijmegen, 1983, p.114-115.

<sup>14</sup> Cliteur, P. ‘Niet alle culturen zijn gelijkwaardig’. *NRC Handelsblad*, 16 oktober 2001.

Respect, tolerantie en acceptatie (laatste aandachtsstreepje) vormen een solide basis voor een open leerklimaat, waarin leerlingen (en ook docenten en andere opvoeders) zich veilig en gewaardeerd voelen. Als respect, tolerantie en acceptatie tot norm verheven worden, betekent dit paradoxaal genoeg ook, dat we het respectloze *niet* moeten respecteren, het intolerante *niet* moeten tolereren en non-acceptatie *niet* moeten accepteren. Doen we dit namelijk *wél*, dan tonen we respect voor het respectloze, tolereren we het intolerante en accepteren we het onacceptabele. Deze paradox maakt duidelijk dat respect, tolerantie en acceptatie hun grenzen hebben. Netzo min als wij *elk* element van onze eigen cultuur hoeven te respecteren, tolereren en accepteren (zie de definitie van ‘cultuur’ hieronder), hoeven we dat met *elk* aspect van andere culturen te doen.

De bovengenoemde uitgangspunten voor onderwijsbeleid kunnen zowel op microniveau (de klas) als op mesoniveau (de school) als op macroniveau (de omgeving van de school) gehanteerd worden. Ze zijn ook relevant voor andere sferen dan die van het onderwijs. Bijvoorbeeld de sferen van arbeid, familie, cultuur, huisvesting, politiek, gezondheidszorg, wetenschap, recht en religie<sup>15</sup>. Ten onrechte worden maatschappelijke problemen, die in meerdere sferen wortelen, gereduceerd tot bijvoorbeeld uitsluitend een cultureel probleem<sup>16</sup> of uitsluitend een persoonlijk probleem<sup>17</sup>. Het vraagstuk van de sociale integratie bijvoorbeeld moeten we niet (uitsluitend) ‘allochtoniseren’ of (uitsluitend) individualiseren.

De multiculturele samenleving is dynamisch, het is een samenleving in beweging. Dat geldt ook voor de culturen van die samenleving. Met **cultuur** bedoelen we “gedrag, waarden, normen en opvattingen die mensen zich binnen een gegeven samenleving of groep hebben verworven door leerprocessen en die hen een oriëntatie op de werkelijkheid verschaffen”<sup>18</sup>. Aan deze definitie voegen we nog toe “het materiële culturele erfgoed, zoals gebouwen, tuinen, monumenten, archieven en archeologie”.<sup>19</sup> Alleen die culturele aspecten hebben gezag, die op de instemming van de leden van die samenleving of groep berusten. In een democratie berust echt gezag nooit op gehoorzaamheid zonder instemming<sup>20</sup>.

Het hier gehanteerde begrip ‘cultuur’ is heel breed. Dat heeft verschillende consequenties. Er is geen cultuur zonder subculturen, zodat diversiteit niet alleen een eigenschap is van de multiculturele samenleving, maar ook van elke cultuur binnen die samenleving. Een tweede gevolg is dat taal, religie, levensbeschouwing, nationaliteit en etniciteit onder de hier gegeven brede definitie van cultuur vallen. Dat geldt ook voor techniek en de omgang met natuur en milieu. En ook voor zowel kunst<sup>21</sup> als kitsch. Gewoontes, gebruiken, oordelen, vooroordelen, bijgeloof, mythen, theorieën (ook wetenschappelijke), taboes, instellingen (zoals bijvoorbeeld huwelijk, kerk, feesten, school, politieke partij), toekomstdromen en angsten vallen er ook onder.

Een multiculturele samenleving kent **meerderheids-** en **minderheidsgroepen**, groepen met meer en groepen met minder macht. In de loop van de tijd zien we dat die

---

<sup>15</sup> Engbersen & Gabriëls (1995), p. 23-30.

<sup>16</sup> Shadid, W.A.R. *Beeldvorming: de verborgen dimensie bij interculturele communicatie*. Tilburg University Press, Tilburg, 1994, p. 5.

<sup>17</sup> Leeman/Veen (1996), p. 48.

<sup>18</sup> Hagendoorn, L. *Cultuurconflict en vooroordeel* (Essays over de waarneming en betekenis van cultuurverschillen). Samson, Alphen aan de Rijn, 1986, p. 18. Geciteerd in Shadid (1994), p. 3.

<sup>19</sup> Zie de definitie van ‘cultuur’ in de nota *Cultuur en School*. Ministerie van OCenW, Zoetermeer, 1996, p. 12.

<sup>20</sup> Friedrich, C.J. *Man and his Government* (An Empirical Theory of Politics). Mc Graw-Hill, New York/San Francisco/Toronto/London, 1963, chapter 12.

<sup>21</sup> De reeds geciteerde nota *Cultuur en School* (1996) spreekt over “alle uitingen en bronnen op het gebied van beeldende kunst, theater, letteren, drama, dans, muziek, muziektheater, audiovisuele kunst”, p. 12.

machtsverhoudingen zich wijzigen: niet elke meerderheidsgroep houdt de macht en niet elke minderheidsgroep blijft machteloos. Ook hier is sprake van dynamiek. “Meer of minder wisselende machtsbalansen vormen een integraal element van alle menselijke betrekkingen”<sup>22</sup>.

Wat weten we van de minder machtige groepen, of preciezer gezegd: wat weten we van de identiteiten van de tientallen minderheidsgroepen die Nederland rijk is. Of: wat weten we van de identiteit van kinderen, werklozen, ouderen en zieken? Meestal bitter weinig, als we tenminste niet zelf tot één (of meer) van die groepen behoren. Wat verklaart die onwetendheid en ongeïnteresseerdheid? “We kunnen steeds opnieuw vaststellen dat mensen die tot groepen behoren die in termen van *macht* sterker zijn dan andere groepen waarmee ze te maken hebben, van zichzelf denken dat ze in menselijk opzicht *beter* zijn dan de anderen”<sup>23</sup>. Mensen die zichzelf beter vinden, hebben in de regel geen belangstelling voor mensen die zij minder vinden. Zodra ze een bepaalde groep als minder zien, interesseren ze zich in de regel dus ook niet voor de identiteit van de groep, voor de manier waarop die groep zichzelf ziet, ervaart, waardeert en dat uit. Ze hebben genoeg aan het beeld dat ze zelf van die groep hebben en dat is het imago. Uiteraard uit zich dat dan negatief. Op deze wijze krijgen minderheidsgroepen hun negatieve imago en ontkennen of negëren meerderheidsgroepen de identiteit van minderheidsgroepen<sup>24</sup>.

Er is hier sprake van iets, dat moeilijk grijpbaar is en geen duidelijke naam draagt. Laten we het maar ‘de voedingsbodem van rassenhaat’ noemen. Het is de voedingsbodem van de onderdrukking van een willekeurige groep door een andere groep met meer macht. Het kan tot gewelddadigheid en conflicten leiden. Bovendien zal het, zeker op de lange termijn, leiden tot de ondermijning van het (eventuele) gezag dat de meerderheidsgroep bij de minderheidsgroep heeft<sup>25</sup>. Zodra het zelfbewustzijn van een minderheidsgroep groeit, zet de ondermijning van de onderdrukkende macht al in: “De gekoloniseerde moet zich zelf, evenals als de jood of de zwarte, niet loochenen of verstoppen, om zijn respectievelijke racistische tegenstanders te ontwapenen. Hij moet eisen geaccepteerd te worden zoals hij is, met zijn verschillen.”<sup>26</sup> Emancipatie van minderheidsgroepen en acceptatie van hun identiteiten – minderheidsidentiteiten dus – door meerderheidsgroepen zijn twee kanten van één zaak.

### 3. NOG ENKELE BELANGRIJKE BEGRIPPEN

In de vorige paragraaf hebben we aangegeven, hoe we de begrippen ‘etnisch’, ‘socialisatie’, ‘allocatie’, ‘cultuur’, ‘meerderheidsgroep’ en ‘minderheidsgroep’ gebruiken. Hier zullen we eerst vier begrippen bespreken, die in de discussie over de multiculturele samenleving ook een belangrijke rol spelen: *integratie*, *assimilatie*, *segregatie* en *marginalisatie*.

“Bij **integratie** worden de hoofdkenmerken van zowel de dominante cultuur als die van de subcultuur bewaard, behouden en voldoende geïdentificeerd. Integratie met behoud van eigen [sub]cultuur, heet dat dan. Het suggereert een gelijkwaardige positie van hoofdcultuur en

---

<sup>22</sup> Elias, N. *Wat is sociologie?* Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1971, p. 80.

<sup>23</sup> Elias, N. ‘Een theoretisch essay over gevestigden en buitenstaanders’. In: Elias, N. & Scotson, J.L. *De gevestigden en de buitenstaanders* (Een studie van de spanningen en machtsverhoudingen tussen twee arbeidersbuurten). Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1976, p. 7.

<sup>24</sup> Abram, I. *Identiteit en imago tussen conflict en dialoog* (Over intercultureel opvoeden in een multiculturele democratie). APS, Utrecht, 1995, p. 22.

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> Memmi (1983), noot 40.

subcultuur, die echter in de praktijk meestal niet bereikt wordt<sup>27</sup>. Bovendien is het zelden het geval, dat *alle* hoofdkenmerken van de dominante cultuur en die van de subcultuur met elkaar verenigbaar zijn, aangenomen dat de betrokken cultuurdragers het over de keuze én interpretatie van die hoofdkenmerken eens zijn geworden. In de praktijk blijkt ook, dat deze laatste aanname – het hierover met elkaar eens zijn – vaak of misschien wel meestal *te optimistisch* is.

Alternatieven voor integratie zijn: assimilatie, segregatie en marginalisatie. Het onderstaande schema<sup>28</sup> laat dat zien.

Schema 1: **Verhouding tussen dominante cultuur en subcultuur**

		Hoofdkenmerken van subcultuur en subculturele identiteit behouden	
		ja	nee
Hoofdkenmerken van dominante cultuur en dominante culturele identiteit overgenomen	ja	integratie	assimilatie
	nee	segregatie	marginalisatie

Bij **assimilatie** blijft de eigen cultuur en de eigen culturele identiteit van een minderheidsgroep niet behouden. Vroeg of laat vervaagt de scheidslijn tussen de dominante hoofdcultuur en de niet-dominante minderheidscultuur. Bij **segregatie** daarentegen wordt de eigen cultuur en de eigen culturele identiteit van een minderheidsgroep gehandhaafd. Er blijft een scheidslijn bestaan tussen hoofd- en subcultuur. “Integratie is het meest ideale patroon van een samenvloeien van culturen en behoud van een (dubbele?) identiteit. Maar bij processen van integratie is er maar zelden sprake van behoud van gelijkwaardigheid [van de dominante hoofdcultuur en de niet-dominante subcultuur]. Neem bijvoorbeeld de vrije handhaving van eigenheid bij de fusie van twee ondernemingen [of scholen], bij de integratie van overheidsbeleid of bij de integratie van wetenschappelijke disciplines. Integratie is een moeilijk bereikbare staat van een sociaal systeem<sup>29</sup>.”

De patronen van assimilatie, segregatie en integratie zijn alle meer of minder een resultaat van inspanning uit eigen keuze, hoewel ze ook opgedrongen of afgedwongen kunnen worden. **Marginalisatie** kiest men zelden zelf. “Meestal wordt men gemarginaliseerd, dat wil zeggen wordt de toegang tot de hoofdcultuur ontzegd of zeer moeilijk gemaakt én verliest men tegelijk het contact met en daarbij de overgeleverde waarden van de eigen cultuur. Men raakt cultureel geïsoleerd, hetgeen meestal gepaard gaat met verlies van identiteit. Men weet

<sup>27</sup> Schuyt, C.J.M. *Kwetsbare jongeren en hun toekomst* (Een beleidsadvies gebaseerd op een literatuurverklaring). Ministeries van VWS, BiZa, Justitie en OCenW, Amsterdam, 1995, p. 42.

<sup>28</sup> Schuyt (1995), p. 42. De teksten boven en naast de rechthoeken zijn daar iets anders, maar dit wordt bedoeld.

<sup>29</sup> Schuyt (1995), p. 42-43.

niet (meer) waar men bij hoort. ... Het respect dat men ontvangt van anderen vermindert of verdwijnt geheel; het zelfrespect vermindert evenredig of verdwijnt eveneens geheel. Jongeren, die gemarginaliseerd opgroeien, raken door gebrek aan identiteit en zelfrespect, stuurloos<sup>30</sup>. Van de vier alternatieven integratie, assimilatie, segregatie en marginalisatie is in de westerse democratieën de laatste geen beleids optie, beducht als men is voor “anomie [wetteloosheid], desintegratie, entropie [onrust], wanorde, enzovoort”<sup>31</sup>.

In schema 1 staat twee keer ‘hoofdkenmerken van’. Dat betekent zelden of nooit (zie boven) *alle* hoofdkenmerken van de hoofdcultuur respectievelijk subcultuur. Pas als we weten om *welke* hoofdkenmerken van de (dominante) hoofdcultuur en de (niet-dominante) subculturen en de daarbij behorende (respectievelijke dominante en niet-dominante) culturele identiteiten het gaat en *hoe* die kenmerken en identiteiten geïnterpreteerd worden, wordt de betekenis van de vier alternatieven duidelijk. Pas dan heeft het zin om zich vóór of tegen integratie, assimilatie, segregatie of marginalisatie uit te spreken. In het (onderwijs)politieke debat stelt men zich echter minder terughoudend op. Eén van de doelstellingen van het Nederlandse overheidsbeleid is de integratie van minderheden en zelfs is daar in 1998 een aparte minister voor aangesteld<sup>32</sup>.

Alhoewel het begrip ‘integratie’ in de politieke filosofie en de sociologie omstreden is<sup>33</sup>, zijn de meeste mensen er toch vóór. De meningen verschillen over wat integratie inhoudt en over hoe het gestelde ideaal te bereiken is<sup>34</sup>. Toch is “integratie niet perse positief. Wanneer mensen niet de macht hebben [of krijgen] om de voorwaarden (mede) te bepalen waaronder zij in de samenleving geïntegreerd worden, dan kan dit als negatief worden beschouwd”<sup>35</sup>. Daarom pleiten we voor wederkerigheid in de relaties tussen minderheden en meerderheden. Om de betekenis van die ‘wederkerigheid’ toe te lichten, maken we gebruik van de volgende zes begrippen: communicatie, interculturele communicatie, leren, intercultureel leren, intercultureel onderwijs en interculturalisatie.

**Communicatie** betekent in algemene zin “de uitwisseling van betekenissen. Het impliceert elk verbaal of non-verbaal gedrag dat door een andere persoon wordt waargenomen en geïnterpreteerd: het is wat de ‘ander’ begrijpt van wat ik bedoel. Het betreft bovendien zowel bewust als onbewust verzonden boodschappen”<sup>36</sup>.

**Interculturele communicatie** in de meest algemene zin betreft “de communicatie tussen mensen van verschillende culturen. (...) Het is op te vatten als een proces van betekenis onderhandeling waarbij processen van identiteitsontwikkeling en wederzijdse beeldvorming een belangrijke rol spelen”<sup>37</sup>. Het ‘onderhandelen over betekenissen’ speelt zich af in het spanningsveld tussen dialoog en conflict, het ‘wederzijds vormen van beelden’ in het spanningsveld tussen identiteit en imago (zie paragraaf 4).

**Leren** in algemene zin omvat “schools én buitenschools, bewust én onbewust, cognitief, affectief én motorisch leren. Het is informatie verwerven, kennis en vaardigheden opdoen, aanpassingen vinden, bijleren én afleren van gewoontes en routines”<sup>38</sup>.

---

<sup>30</sup> Schuyt (1995), p. 43.

<sup>31</sup> Engbersen/Gabriëls (1995), p. 18.

<sup>32</sup> Minister voor Grote Steden- en Integratiebeleid.

<sup>33</sup> Engbersen/Gabriëls (1995), p. 18.

<sup>34</sup> Leeman/Veen (1996), p. 2.

<sup>35</sup> Engbersen/Gabriëls (1995), p. 18.

<sup>36</sup> Geciteerd in Shadid (1994), p. 3.

<sup>37</sup> Leeman/Veen (1996), p. 4 en 41.

<sup>38</sup> Abram, I.B.H. *Joodse traditie als permanent leren*. Kok, Kampen, 1986, p. 23. De definitie is afkomstig van A.D. de Groot.

**Intercultureel leren** is “het je voorbereiden op de multiculturele samenleving [in Nederland en elders], culturele verscheidenheid respecteren en accepteren en vooroordelen, discriminatie en racisme tegengaan”<sup>39</sup>.

**Onderwijs is intercultureel** als het uitdrukking geeft aan de etnische en culturele diversiteit van de samenleving. Sommige docenten verstaan onder intercultureel onderwijs het uitdrukking geven aan *verschillen in het algemeen* en aandacht besteden aan *verhoudingen* in de groep<sup>40</sup>. Andere docenten leggen het accent op het aandacht besteden aan *etnische verschillen*, waarbij ‘etnisch’ zowel allochtoon als autochtoon kan betekenen<sup>41</sup>. In beide opvattingen is het doel van intercultureel onderwijs minimaal de vergroting van tolerantie, acceptatie en wederzijds respect tussen mensen. De term ‘intercultureel onderwijs’ (ICO) is exclusief geworteld in het onderwijs. Om ook voor andere sectoren aanknopingspunten te kunnen vinden, is het beter deze term te verbreden tot ‘intercultureel leren’.

**Interculturalisatie** is “het continue vernieuwingsproces, gericht op de afstemming van een instelling op de multiculturele samenleving”<sup>42</sup>. Dit proces beperkt zich niet tot onderwijsinstellingen, maar speelt zich af in alle organisaties, waar intercultureel gecommuniceerd en geleerd wordt: scholen, musea, archieven, verzorgingshuizen, bedrijven, vakbonden, politieke partijen, de media enzovoort.

## 4. INTERCULTUREEL LEREN

Voor intercultureel leren zijn twee begrippenparen van belang: ‘identiteit’ en ‘imago’ (4.1) en ‘dialog’ en ‘conflict’ (4.2). Aansluitend schetsen we een model voor intercultureel leren: de ABCD-kroon (4.3).

### 4.1 Biografie en autobiografie

‘Biografie’ en ‘autobiografie’ zijn eenvoudige woorden voor respectievelijk de begrippen ‘imago’ en ‘identiteit’. De laatste twee woorden hebben we in de voorafgaande paragrafen al enkele keren gebruikt. We gaan ze nu iets uitgebreider toelichten.

**Identiteit** is bijna net zo moeilijk te definiëren als het begrip ‘tijd’, waarvan Augustinus al zei: “Indien niemand het aan mij vraagt, weet ik het; indien ik het wil uitleggen aan wie het vraagt, weet ik het niet”<sup>43</sup>. Identiteit heeft altijd iets met *jezelf* te maken: “De term ‘identiteit’ is in zijn vaagste betekenis grotendeels identiek met een begrip dat door veel Engelstalige auteurs *the self* wordt genoemd, een weergave van *das Selbst* in het Duits – in het Nederlands met ‘het zelf’ weer te geven”<sup>44</sup>. ‘Identiteit’ of ‘het zelf’ of ‘het zelfbeeld’ is nu typisch iets, dat zowel verandert als hetzelfde blijft. Deze paradox geldt voor ons uiterlijk, voor de taal die we spreken en voor onze manier van doen. Je kan, als je dat wilt, het veranderlijke benadrukken. Dat doet bijvoorbeeld Ted van Lieshout in het volgende gedicht<sup>45</sup>.

#### *Oude foto’s*

<sup>39</sup> *Waar een wil is en een weg*. Projectgroep ICO/Anne Frank Stichting, Den Bosch/Amsterdam, 1996, p. 8.

<sup>40</sup> Ledoux, G. & Moerkamp, T. & Robijns, M. *Invullingen van intercultureel leren* (Tussentijdse conceptrapportage). SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, 1998, p. 11.

<sup>41</sup> Ledoux/Moerkamp/Robijns (1998), p. 11.

<sup>42</sup> Leeman/Veen (1996), p. 5.

<sup>43</sup> Augustinus. *Belijdenissen* XI / 14.

<sup>44</sup> Erik H. Erikson. *Identiteit, jeugd en crisis*. Spectrum, Utrecht / Antwerpen, 1971, p. 223.

<sup>45</sup> Ted van Lieshout. *Van verdriet kun je grappige hoedjes vouwen* (Gedichten en tekeningen). Leopold, Den Haag, 1986. De aanhalingstekens in het geciteerde laten we weg, omdat die het gedicht ontsieren.



*Foto's staren me aan  
met mijn eigen ogen.  
Een vreemde die ik heb gekend.*

Evengoed kun je het constante benadrukken. Dat doet Jan Kal in een gedicht<sup>46</sup> over Johan Cruyff, Nederlands beroemdste voetballer. Toen Cruyff vijftig werd, schreef Kal over hem in het gedicht "Cruyff 50":

*"Je wordt wel ouder, maar blijft de oude".*

'Identiteit' is dus iets dat verandert én gelijk blijft. Het is een begrip, dat het verleden via het heden met de toekomst verbindt: "Geen mens is een begin, ieder mens zet iets voort"<sup>47</sup>. Identiteit heeft bovendien ook altijd iets te maken met zingeving, "het heeft betrekking op een vorm van solidariteit met bepaalde groepsidealén"<sup>48</sup>. Sommigen noemen dit laatste spiritualiteit.

Identiteit heeft dus te maken met drie dingen: met zingeving (spiritualiteit), met verandering en met continuïteit. Alle drie factoren zijn even belangrijk en met elkaar verweven. Het fascinerende en tegelijkertijd ingewikkelde van het begrip 'identiteit' is, dat het zowel ongrijpbaar als overal aanwezig is. Het is enerzijds "zo alomvattend" en anderzijds "zo moeilijk vatbaar", omdat "het hier gaat om een proces dat 'gelokaliseerd' is in *het wezen van het individu* en tegelijk ook in *het wezen van de cultuur van zijn gemeenschap*, een proces dat in feite de identiteit vastlegt van die twee identiteiten"<sup>49</sup>.

Het begrip 'identiteit' verwijst naar een besef van persoonlijke eenheid en continuïteit, de overtuiging wezenlijk dezelfde te blijven ondanks alle mogelijke veranderingen. Het verwijst naar de totaliteit van karakteristieken, waarvan individuen geloven dat die hun 'zelf', hun eigenheid, vormt. Ook groepen hebben een eigen identiteit: de vrouwelijke identiteit, de mannelijke identiteit, de Nederlandse identiteit, de Europese identiteit, de zwarte identiteit (de identiteit van mensen die 'zwart' zijn), de identiteit van een school, de lesbische identiteit, enzovoort. Een **groep** bestaat uit twee of meer personen, die minstens één eigenschap gemeen hebben. Die eigenschap kan reëel zijn, maar evengoed denkbeeldig, vermeend of toegeschreven. Voorbeelden van groepen zijn "gezinnen, stammen, dorpen, verenigingen, kerken, bedrijven, naties, enzovoort", maar ook minder voor de hand liggende groepsverbanden vallen er onder, zoals de mensen die betrokken zijn bij "vergaderingen, wedstrijden, stakingen, oorlogen, revoluties"<sup>50</sup>. Ook dingen zoals een krant, een stad of een bloem hebben een identiteit<sup>51</sup>, maar wij beperken ons nu tot de identiteit van mensen: individuen én groepen. Bij de identiteit van mensen ligt de nadruk op het complementaire karakter van de levensverhalen van personen en de geschiedenis. Daarom is het onjuist de term 'identiteit' gelijk te stellen aan de vraag 'Wie ben ik?' of 'Wie zijn wij?', tenzij we de antwoorden op die vragen in een historisch perspectief plaatsen<sup>52</sup>.

---

<sup>46</sup> Jan Kal. *1000 sonnetten*. Nijgh & Van Ditmar, Amsterdam, 1997.

<sup>47</sup> Elias (1971), p. 37.

<sup>48</sup> Erikson (1971), p. 223.

<sup>49</sup> Erikson (1971), p. 19.

<sup>50</sup> Goudsblom, J. 'Voorwoord bij de Nederlandse vertaling'. Elias (1971), p. 7.

<sup>51</sup> Zie bijvoorbeeld Woudenberg, R. van. *Het mysterie van de identiteit* (Een analytisch-wijsgerige studie). SUN, Nijmegen, 2000.

<sup>52</sup> Erikson (1971), p. 338.

Een modern mens heeft meervoudige identiteiten: een etnische, een sociaal-culturele, een religieuze, een seksuele, een generationele en een beroepsidentiteit om maar enkele te noemen. Elke groep heeft behalve een eigen cultuur ook een eigen identiteit. Elk individu behoort tot meerdere groepen en heeft dus meerdere identiteiten. Door de toenemende globalisering neemt het aantal van die groepen toe. “We maken allemaal deel uit van persoonlijke, het plaatselijke, het nationale, het universele en het wereldwijde.”<sup>53</sup> Niet alle groepen, waartoe iemand behoort, zijn voor hem of haar even belangrijk. Vooral de groepen die haar leden minimaal “sociale status [menselijke waardigheid], veiligheid en hulp”<sup>54</sup> kunnen bieden, zijn voor hen belangrijk. Groepen die vandaag belangrijk zijn, kunnen dat belang morgen verliezen. Andere groepen kunnen opeens belangrijk worden.

In plaats van te spreken over meervoudige identiteiten kennen we aan elk individu en aan elke groep één identiteit toe, waarin we een aantal aspecten onderscheiden: een etnisch aspect, een sociaal-cultureel aspect, enzovoort. Die aspecten kunnen we ook ‘rollen’ noemen. Elk individu en elke groep speelt meer dan één rol. Zo krijgt het begrip ‘identiteit’ een extra dimensie. Allereerst wordt het dynamisch door de wederzijdse spanning en interactie van die deelaspecten of rollen. Bovendien kan er de ambivalentie mee verklaard worden die volgens sommigen typerend is voor de identiteit van de moderne mens. Zo kan iemand of een groep bijvoorbeeld cultureel progressief zijn en sociaal-economisch conservatief, zo kan een man als huisvader passief en vriendelijk zijn en als manager doortastend en hard.

Wat we zojuist over identiteit (autobiografie, zelfbeeld) gezegd hebben, kunnen we ook van de andere kant bekijken, van de kant van de anderen. We hebben het dan over **imago** (biografie, beeld dat anderen zich van jou vormen). Die anderen zijn medegroepsleden of ze behoren tot één of meerdere andere groepen. Ook bij ‘imago’ hebben we te maken met zingeving, verandering en continuïteit.

Individueel hebben zowel een identiteit als een imago. Dat geldt ook voor groepen. Het is een veel voorkomende misvatting het onderscheid tussen individu en groep te verabsoluteren. Het onderscheid verwijst daarentegen naar een onderlinge afhankelijkheid en wederzijdse betrokkenheid, met name als iemand het belangrijk vindt om tot een bepaalde groep te behoren. De relatie tussen een mens en een voor die persoon belangrijke groep heeft de structuur van een vervlechting of netwerk. Een voorbeeld van een bijna voor iedereen belangrijke groep is ‘de maatschappij’ waarin hij of zij leeft. “De steeds terugkerende tegenstelling ‘individu’ en ‘maatschappij’, die het zo doet lijken alsof er hoe dan ook individuen zonder maatschappij en maatschappijen zonder individuen bestaan, blijkt in het licht van zulke vervlechttingsmodellen hoogst twijfelachtig”<sup>55</sup>. ‘Individu’ en ‘groep’ zijn geen statische objecten, die niet op elkaar betrokken zijn. “Als men sociologische handboeken doorbladert, treft men veel vakjargon aan dat op geïsoleerde en statische objecten schijnt te slaan, terwijl het toch bij nader inzien op mensen betrekking heeft, die in voortdurende beweging zijn of waren en in voortdurende relatie met andere mensen staan of stonden. Men denke aan begrippen als ‘norm’ en ‘waarde’, ‘functie’ en ‘structuur’, ‘sociale klasse’ of ‘sociaal systeem’. Het begrip ‘maatschappij’ zelf heeft evenals ‘natuur’ dit karakter van een geïsoleerd object in rusttoestand. Hetzelfde geldt voor het begrip ‘individu’. Dientengevolge voelen wij ons steeds weer tot onzinnige formuleringen genoodzaakt, zoals bijvoorbeeld

---

<sup>53</sup> Hollak, R. ‘De chaos laat zich niet vangen in simpele denkschema’s’. *NRC Handelsblad*, 13 oktober 2001.

<sup>54</sup> Rabbie, J.M. ‘Over het ontstaan van samenhang en cohesie binnen groepen en van rivaliteit en vijandigheid tussen groepen’. *Leuvense Perspectieven* 46 (mei 1992), p. 160. Rabbie geeft daar de opvatting weer van Kurt Lewin.

<sup>55</sup> Elias (1971), p. 107.

‘individu *en* maatschappij’, wat de indruk wekt alsof ‘individu’ en ‘maatschappij’ twee verschillende dingen zijn, zoals tafel en stoel, pot en deksel. Men kan dan in lange discussies verwickeld raken welke betrekkingen er bestaan tussen deze schijnbaar los van elkaar staande objecten, hoewel men op een ander niveau van bewustzijn misschien goed inziet dat samenlevingen door individuen gevormd worden, en dat individuen hun specifiek menselijk karakter, dus bijvoorbeeld hun vermogen om te spreken en te denken en lief te hebben alleen in en door hun relaties met anderen, dus ‘in de samenleving’, kunnen ontwikkelen”<sup>56</sup>.

Als we hieronder de concepten ‘autobiografie’ (identiteit) en ‘biografie’ (imago) nogmaals op individueel niveau definiëren, moet de lezer er de vervlechting tussen individu en groep zelf bij denken. Eenvoudige zinnen als ‘Ik ben een Nederlandse leraar’ en ‘Hij wordt op school gepest’ maken de hier bedoelde vervlechting duidelijk. Het gaat bij de herformuleringen om de volgende *werkdefinities*:

**Autobiografie** (identiteit, zelfbeeld)

- Hoe je jezelf ziet, ervaart, waardeert en dat uit.
- Hoe je je eigen leven – van de wieg tot het graf – interpreteert en zin geeft.
- Eigen toekomstverwachtingen: hoe je jouw leven verbindt met het verleden en de toekomst (‘Wie ben ik? Waar kom ik vandaan? Waar ga ik naar toe?’).

Autobiografische elementen vind je in jouw brieven, jouw gesprekken, de verhalen die je vertelt, op foto’s door jou genomen, in jouw dagboeken, op tekeningen die je maakt, in de kleding die je draagt ... en in geschreven autobiografieën. Het eigen levensverhaal kan ook anderszins vastgelegd worden (bijvoorbeeld op video). De meeste autobiografische elementen worden nimmer materieel vastgelegd (maar wel geleefd) en blijven in het geheugen bewaard of vervluchtigen.

In de klas zijn naast de bekende geschreven autobiografieën (bijvoorbeeld het dagboek van Anne Frank) ook de identiteiten belangrijk van politieke bewegingen en de autobiografische gegevens van de leerlingen en de docenten, en in het basisonderwijs die van de ouders.

**Biografie** (imago, beeld dat anderen zich van jou vormen)

- Hoe anderen je zien, ervaren, waarderen en dat uiten.
- Hoe anderen jouw leven interpreteren en zin geven.
- Wat anderen van jouw toekomst verwachten: hoe anderen jouw leven verbinden met het verleden en de toekomst

Biografische elementen vind je in de manier, waarop anderen zich over je uitlaten en je uitbeelden.

In de klas zijn naast de biografieën van bekende mensen en de imago’s van politieke bewegingen ook de biografische gegevens belangrijk van de leerlingen en de docenten, en in het basisonderwijs die van de ouders.

In biografieën maakt men vaak gebruik van autobiografische bronnen (foto’s, brieven,...). En ook het omgekeerde geldt. Het zelfbeeld wordt beïnvloed door het beeld dat anderen van je hebben. Het imago kan je ook zien als de identiteit, die je door anderen opgelegd wordt:

---

<sup>56</sup> Elias (1971), p. 124.

“Identiteit is niet alleen een kwestie van vrije keuze, deze wordt ook extern opgelegd. Immigranten die vanwege hun lage sociale positie in de samenleving het etiket minderheidsgroep wordt opgeplakt in het beleid, vormen een voorbeeld van zo’n opgelegde identiteit. Een dergelijke opgelegde identiteit hoeft niet samen te vallen met de zelfdefinitie van de betrokken groepen of personen.”<sup>57</sup> Wij gaan nog een stap verder: de opgelegde identiteit (imago) en de zelfdefinitie (identiteit) vallen bij hoge uitzondering *bijna* samen. Het algemene punt is dit: *identiteit en imago overlappen elkaar wél, maar vallen nooit helemaal samen*. Zowel hier als verderop betekent ‘overlappen’ niet alleen dat er gemeenschappelijke elementen zijn, maar dat die interacteren en elkaar wederzijds beïnvloeden. Met drie voorbeelden kunnen we dit ‘algemene punt’ toelichten.

Het eerste voorbeeld heeft betrekking op een oude groep buitenstaanders en verstotelingen, de Burakumin in Japan. “Eeuwen van discriminatie waarin ze zijn behandeld als minder dan menselijk en waarin hun is voorgehouden dat ze als Burakumin niet goed genoeg zijn om aan het dagelijks leven deel te nemen, hebben diepe littekens in de geest van de Burakumin achtergelaten. ... Hier volgt een uittreksel van een interview met een Burakumin, dat verscheidene jaren geleden werd gehouden. De man werd gevraagd of hij zich de gelijke voelde van de gewone Japanners. Antwoord: ‘Nee, wij doden dieren. Wij zijn smerig, en sommigen denken dat wij niet menselijk zijn.’ Vraag: ‘Denkt u dat u een mens bent?’ Antwoord (na lange pauze): ‘Ik weet het niet. ... Wij zijn slechte mensen en wij zijn smerig.’”<sup>58</sup> Het imago van de Burakumin als ‘minder dan menselijk’ en ‘smerig’ overlapt de identiteit van de geïnterviewde in die mate, dat hij er aan twijfelt of hij wel een mens is. Tegelijkertijd toont die twijfel ook aan, dat de beide beelden niet volledig samenvallen.

Het tweede voorbeeld speelt zich af in Nederland. In een vraaggesprek zegt de geïnterviewde, die meerdere keren met de politie in botsing is gekomen: “Je bent niet degene die je denkt dat je bent, integendeel, je bent degene die anderen denken dat je bent. En je gaat je nog zo gedragen óók, ... Mensen maken mekaar als het ware. Al kan je beter zeggen dat ze mekaar *breken*.”<sup>59</sup> Mensen maken elkaar. Dat kan kapot maken zijn, maar ook het tegendeel. Dat illustreert het volgende voorbeeld, dat over onderwijs gaat.

“Het gedrag van docenten is gewoonlijk consistent met de veronderstellingen waar ze, wat de leerlingen betreft, van uitgaan. In grote lijnen zal hun stijl van lesgeven hun mensopvattingen weerspiegelen”<sup>60</sup>. En juist dit is bijzonder belangrijk voor het verschijnsel dat ‘the self-fulfilling prophecy’ heet of de zichzelf waarmakende voorspelling. Als docenten een bepaalde opvatting hebben over hun leerlingen, gaan die zich vaak gedragen op een manier die consistent is met die opvatting. Met andere woorden, de leerlingen maken de voorspellingen over hun gedrag waar. Ze maken met andere woorden vaak hun imago waar; identiteit en imago groeien naar elkaar toe. “Een leerling die behandeld wordt als een lastpost, wordt een lastpost en als we [de docenten] een leerling onverantwoordelijk vinden, zal hij zo vriendelijk zijn zich onverantwoordelijk te gaan gedragen. Een leerling die we als een mislukkeling beschouwen, mislukt dan ook. Natuurlijk werkt de zichzelf waarmakende voorspelling ook in omgekeerde richting. Als leerlingen worden beschouwd als intelligente, volwassen, verantwoordelijke wezens, zullen ze onze verwachtingen zelden teleurstellen. Daarom is de

---

<sup>57</sup> Informatiebrochure *Programma Sociale Cohesie*. NWO, Den Haag, mei 2000, p. 19.

<sup>58</sup> Frankland, M. *Japan's Angry Untouchables*, in ‘Observer Magazine’, 2 november 1975, p. 40 e.v. We citeren uit Elias/Scotson (1976), p. 20.

<sup>59</sup> Frenk van der Linden interviewt Eef ‘Toetanchamon’ Hoos. *NRC Handelsblad*, 18 januari 1997.

<sup>60</sup> Davies, I.K. *Lesgeven is vakwerk* (Planning, organisatie, leiding en controle van het leren). Schoolpers, Culemborg, 1978, p. 170.

stijl van lesgeven zo geweldig belangrijk<sup>61</sup>. De stijl van lesgeven bepaalt voor de leerling zijn totale leeromgeving<sup>62</sup>. Op de relatie tussen mensopvatting enerzijds en identiteit en imago anderzijds komen we nog terug (4.3).

Bovenstaande voorbeelden laten zien, dat er een spanning bestaat tussen identiteit en imago, tussen autobiografie en biografie. Dat spanningsveld heeft twee polen: een positieve (opbouwende) pool en een negatieve (afbrekende) pool. Voor de positieve kracht gebruiken we de term ‘dialogoog’ en voor de negatieve kracht de term ‘conflict’.

## 4.2 Dialoog en conflict

Identiteit (autobiografie) en imago (biografie) zijn twee typen beelden, die we even ernstig moeten nemen en even zorgvuldig moeten onderzoeken. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar het gebeurt zelden. We moeten ervoor waken beelden, die ons niet welgevallig zijn, te negeren of te snel te diskwalificeren als vooroordelen. Identiteit en imago worden meestal niet als twee perspectieven en uitingsvormen gezien, die beide een eerlijke kans moeten krijgen hun waarde en hun (gedeeltelijk) gelijk te bewijzen. Vaak ontbreekt voor deze perspectiefwisseling het ‘klimaat’. Alleen in een klimaat van veiligheid en vertrouwen leren we onszelf op twee manieren kennen: via onszelf en via anderen, via onze eigen ogen en via vreemde ogen. Het *Johari Venster*, genoemd naar de sociaal-psychologen Joe Luft en Harry Ingham, kan dit dialogische proces grafisch toelichten<sup>63</sup>. Het model (schema 2) illustreert hoe mensen zichzelf zien, ervaren, waarderen en dat uiten en hoe zij door anderen gezien, ervaren en gewaardeerd worden en hoe die anderen dat uiten. Het model toont ook de discrepantie tussen beide invalshoeken.

Schema 2: **Johari Venster**

		Bekend aan mijzelf (of eigen groepen)	
		<b>ja</b>	<b>nee</b>
Bekend aan anderen (of andere groepen)	<b>ja</b>	open ruimte	blinde vlek
	<b>nee</b>	privé-domein	onbekend gebied

In een klimaat van veiligheid en vertrouwen kan de dialoog bewerkstelligen, dat de open ruimte groeit en het privé-domein en de blinde vlek inkrimpen. Op het onbekende gebied zal die dialoog waarschijnlijk geen invloed hebben, en heeft ze dat wel, dan blijft dat dus onbekend. Schema 3 illustreert deze gang van zaken<sup>64</sup>.

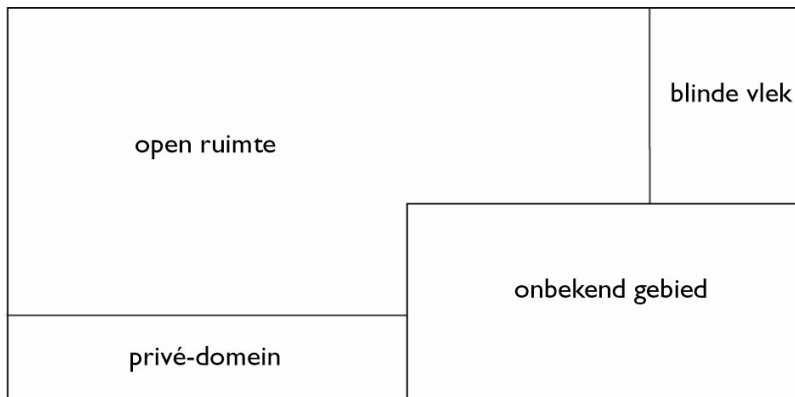
<sup>61</sup> Rosenthal, R. & Jacobson, L. *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.

<sup>62</sup> Davies (1978), p. 170-171.

<sup>63</sup> Kolb, D.A. & Rubin, I.M. & McIntyre, J.M. *Organizational Psychology (An Experiential Approach)*. Prentice-Hall, Inc./Englewood Cliffs, London/New York, 1974 (Second Edition), p. 214-216.

<sup>64</sup> Antons, K. ‘Feedback: een aantal oefeningen’. *Leren en leven met groepen*. Samson, Alphen aan de Rijn/Brussel, 1978.

### Schema 3: Het resultaat van dialoog



Helaas is een geborgen en warm klimaat als structureel verschijnsel zeldzaam, al komt het wél – in bepaalde situaties en op bepaalde momenten – voor. In één van de twee gezinnen heerst structureel geweld: “Liefst 45 procent van de Nederlanders blijkt ooit slachtoffer te zijn geworden van een niet-incidentele vorm van geweld binnen de huiselijke kring”<sup>65</sup>. Op alle of bijna alle scholen wordt gediscrimineerd en gepest. Naast mensen die ons beschermen en veiligheid en vertrouwen bieden, zijn er gewoonlijk ook andere mensen: onze concurrenten, mensen die ons de voet dwars willen zetten, groepen die ons kwaad willen doen of zelfs mensen die ons naar het leven willen staan. Als we ons door anderen bedreigd voelen, zijn we noch in staat noch bereid veel van hen te leren. We hebben dan alle energie nodig om hen – ‘onze vijanden’- te negeren, te ontwijken of te bestrijden.

We stoten hier op het klassieke inzicht, dat vrede een noodzakelijke voorwaarde voor vruchtbaar leren is. Allen, die het leren willen bevorderen – geleerden, politici, docenten, ouders, enzovoort – hebben als eerste taak “de vrede na te jagen”<sup>66</sup>. Het is het najagen van veiligheid, vertrouwen, geborgenheid, warmte en balans. Binnen deze samenhang is er naast openheid, wederzijdse belangstelling, medeleven en uitwisseling (over de eigen grenzen heen kijken) juist ook ruimte voor onbevangen onderzoek, kritiek en discussie. “Als je het verhaal van de tegenpartij niet begrijpt, kan je geen vrede maken. (...) Dat moet je begrijpen, wat niet betekent dat je het er eens mee moet zijn.”<sup>67</sup> Wellicht staat het begrip ‘vrede’ wel voor de eerder genoemd trits ‘respect, tolerantie, acceptatie’.

Voordat we de begrippen ‘dialoog’ en ‘conflict’ nader gaan omschrijven, geven we eerst drie beroemde voorbeelden van interacties, waarbij deze begrippen centraal staan.

Het eerste voorbeeld staat in de bijbel en is de discussie over Sodom tussen God en Abraham<sup>68</sup>. Sodom is de naam van een stad uit het oude Israël, berucht wegens het zedenbederf van haar inwoners. God wil de stad verdelgen en Abraham verdedigt de inwoners. Hij zegt tegen God: “Wilt U ook de rechtvaardige verdelgen samen met de

<sup>65</sup> Dijk, T. van & Flight, S. & Oppenhuis, E. & Duesmann, B. *Huiselijk geweld* (Aard, omvang en hulpverlening). Intomart, Den Haag, 1997. Het onderzoek werd verricht in opdracht van het Ministerie van Justitie. Volgens enkele hoogleraren is 45 % te hoog geschat: Steketee, H. ‘Trend: opgefokte rapporten’. *NRC Handelsblad*, 8 november 1997. Zie voor de verdediging van het onderzoek: Dijk, T. van. ‘Niets mis met geweldsonderzoek’. *NRC Handelsblad*, 18 november 1997.

<sup>66</sup> Abram (1986), p. 135-138.

<sup>67</sup> Friedman, E. ‘Morgenochtend kan het vrede zijn’. *Nieuw Israëlitisch Weekblad*, 28 september 2001. Friedman citeert de Israëlische vredesactivist Uri Avnery.

<sup>68</sup> *Genesis* 18: 22-33.

boosdoener? Misschien zijn er vijftig rechtvaardigen in de stad, wilt U die ook verdelgen en zoudt U de plaats geen vergiffenis schenken ter wille van deze vijftig rechtvaardigen, die erin verblijven? Het zij verre van U, zo iets als dit te doen, rechtvaardige met booswicht doden, zodat de brave met de booswicht gelijkgesteld wordt, verre zij dit van U. Zou de Rechter van de gehele aarde geen recht doen?” En God zegt: “Wanneer Ik in de stad Sodom vijftig rechtvaardigen vind, zal Ik de hele plaats vergiffenis schenken ter wille van hen”. Abraham gaat door: “Ik ben nu eenmaal begonnen om tot mijn Heer te spreken, ik, die slechts stof en as ben. Misschien ontbreken er aan de vijftig rechtvaardigen vijf, zoudt U dan om deze vijf de hele stad verdelgen?” En God antwoordt: “Ik zal niet tot verdelging overgaan, als Ik daar vijfenveertig rechtvaardigen aantref”. En Abraham onderhandelt en pleit door: van vijfenveertig komt hij tot veertig, van veertig tot dertig, van dertig tot twintig en tenslotte van twintig tot tien. En iedere keer komt God terug van Zijn besluit Sodom te verdelgen. Bij tien rechtvaardigen eindigt Abrahams verdediging van Sodom. De stad blijkt tenslotte niet te redden te zijn en wordt verwoest<sup>69</sup>.

Dit verhaal illustreert twee belangrijke, algemene punten over het verschijnsel dialoog. Allereerst laat het ons zien dat ook in asymmetrische machtsrelaties – tussen God en Abraham, maar ook tussen ouder en kind, docent en leerling, therapeut en cliënt – sprake kan zijn van een echte dialoog<sup>70</sup>. Bovendien blijkt er uit, dat de dialoog niet alle conflicten kan oplossen<sup>71</sup>. Sodom wordt tenslotte toch vernietigd. Het is trouwens merkwaardig om steeds weer mee te maken, dat er altijd mensen zijn die menen dat *alle* conflicten op te lossen zijn - door dialoog of anderszins.

Het tweede voorbeeld is de door Plato geschreven dialoog – tegenwoordig zouden we het een onderwijsleergesprek noemen – die Socrates met een slaaf voert over een wiskundig probleem<sup>72</sup>. Socrates tekent op de grond een vierkant en vraagt de slaaf om een twee keer zo groot vierkant te tekenen. In een subtiel vraag- en antwoordspel brengt Socrates de slaaf, voor wie het vak wiskunde een gesloten boek is, toch stap voor stap tot de goede oplossing. Plato vergelijkt de rol van de leraar (Socrates) met die van een vroedvrouw, die helpt bij de geboorte van een kind (de goede oplossing). Het geven van onderwijs is volgens Plato niet in de eerste plaats het overdragen van kennis, maar veel meer de leerling (de slaaf) helpen bij het vinden van oplossingen.

In dit voorbeeld is er geen sprake van een conflict, maar wel van een machtsverschil: Socrates is machtiger dan de slaaf. Ook hier staat een verschil in macht een echte dialoog niet in de weg.

Het derde voorbeeld gaat over een beginnend leraar – De Bree – en een school met een ijzeren discipline. De directeur heet Bint en zo heet ook de bekende roman van Bordewijk waaruit we citeren<sup>73</sup>.

Bint: “Ik eis van ieder: tucht. Ik ben hoogst modern. De tijd is voorbij van gemoedelijkheid, van verbroedering. Dit geslacht is té bandeloos. ... Men moet de cirkelgang durven gaan. Er is snelle verwildering. Men moet ver teruggrijpen en snel, naar het oude systeem van macht en vrees. Dit oude is het nieuwste, het beste, het enige. Ik eis: een stalen-tucht”. ...

---

<sup>69</sup> Genesis 19: 1-29.

<sup>70</sup> De ‘epiloog’ van Buber, M. *Ik en Gij*. J. Bijleveld, Utrecht, p. 131-143.

<sup>71</sup> Lauer, J. & Reiberg, L. ‘Das Konfliktvolle im Interkulturellen Lernen’. Böth, G. & Gebauer, K. *Didaktische Aspekte Interkulturellen Lernens*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 1994, p. 45.

<sup>72</sup> Plato. *Meno*.

<sup>73</sup> Bordewijk, F. *Bint*, 1934.

De Bree: “Dat jullie door elkaar zit en verkeerde namen opgeeft beschouw ik niet als een kinderachtigheid. ... Jullie bent te groot voor iets kinderachtigs. Daarom, ik beschouw dit als vijandschap. ... Jullie wilt oorlog. Het zal oorlog tussen ons zijn, zonder ophouden, het hele schooljaar door”. ...

Bin: “Ik eis van de leraar dat hij zich niet inleeft in het kind, dat hij niet daalt. Ik eis van het kind dat het zich inleeft in de leraar, dat het klimt. Ik eis dat het zich inleeft in tien leraren. Ik eis dat het tienmaal gehoorzaamheid zal kennen, tienmaal tucht, dat het door tien volwassenen zal worden getuchtigd. ... Ieder woord in de klas moet een bevel zijn. Het bevel is kort. Het woord in de klas kan korter zijn”. ...

Het volgende denkt De Bree: “Het gebrek aan tucht was de zwakheid der eeuw. De eeuw die het kind uitvond, koesterde als een nieuwe uitvinding, zich vergaapte aan zijn wezen. De wereld had vroeger om de kinderziel niet gemaald en was er gekomen. De volwassene had geen fraaie houding als hij neerhurkte om ter hoogte van het kind te zijn.”. ...

En tenslotte de volgende passage uit het boek:

“- Haha, zei De Bree, jullie verbeeldt je dat het vrede is? Nee, kereltjes, we hebben een bestand gehad, maar vrede, echte vrede, hebben we nooit gesloten.

Hij grijnsde nu werkelijk infernaal.

- Hebben jullie me ooit horen zeggen: het is voortaan vrede tussen ons? Nee, kereltjes, sardé De Bree, het is oorlog, het is en het blijft oorlog.

Hij rukte de stoel naar zich toe, plofte er geweldig op neer, áchter de tafel. Hij sloeg zijn open opschrijfboekje op het blad dat het klapte. Hij speelde koud dreigend met zijn potlood. Zijn maarschalksblik ging naar de vijand.

Mijn vesting, zei hij”.

Tot zover de citaten uit de roman van Bordewijk. Van een veilig schoolklimaat is hier geen sprake. Tussen docent en leerling is het oorlog. De leerling moet zich inleven in de docent, maar niet omgekeerd. In de school heersen tucht en angst. De leerling moet gehoorzaam zijn. Als er in de klas al een vraag gesteld wordt, moet die korter zijn dan een bevel. De school ademt de sfeer van een strafkamp of ouderwets tuchthuis. Het conflict zegeviert over de dialoog.

We definiëren nu **dialoog** en **conflict** als twee- of meerzijdige interactieprocessen, die zich afspelen

- tussen individuen;
- tussen individu en groep (en haar cultuurproducten);
- tussen groepen (en hun cultuurproducten);

maar ook

- in het individu (introspectie);
- binnen de groep (en aspecten van de groepscultuur);

en

- tussen mens en God (goden);
- tussen mens en natuur.

Een conflict levert winnaars en verliezers op. Een dialoog daarentegen kent alleen maar winnaars.

Bij dialoog, zoals hier gebruikt, kan er sprake zijn van meer dan twee partijen en zelfs van één partij (jezelf of je eigen groep). Sommigen spreken liever van ‘ontmoeting’ dan van ‘dialoog’ om tot uitdrukking te brengen, dat het non-verbale gedrag minstens zo belangrijk is als het verbale. Ook een conflict kan je met jezelf of je eigen groep hebben en uiteraard met vele



andere(n). Ontmoeting en conflict spelen zich tussen mensen af, maar ook tussen mensen en hun eigen culturele erfgoed. En tussen mensen en andermans culturele erfgoed. Niet-levensbedreigende confrontaties kunnen een dialogische waarde hebben en ongezonde wedijver (zoals ‘voetbal is oorlog’) kan tot bloedige conflicten leiden. Toch delen we hieronder ‘wedijver’ in bij ‘dialogoog’ en ‘confrontatie’ bij ‘conflict’. Dialogoog en conflict overlappen elkaar, net zo als biografie en autobiografie dat doen. Dialogoog is niet altijd lief en vreedzaam, maar kan ook kritisch en scherp zijn. Vormen van wedijver zoals debat en competitie vallen onder dialogoog. Een dialogoog heeft vooral zin als je meningsverschillen niet uit de weg gaat. Conflicten en confrontaties gaan vaak aan samenwerking en acceptatie vooraf, maar ze kunnen ook uit de hand lopen. Bij ongelijke machtsverhoudingen zijn er in de regel conflicten. Toch kan er ook in een asymmetrische machtsrelatie, zoals we zagen, sprake zijn van een dialogoog.

Een bekende grap laat zien, dat wat men een dialogoog noemt, dat niet hoeft te zijn. “Wat is een monoloog? Dat is iemand die tegen zichzelf praat. En wat is een dialogoog? Twéé mensen die tegen zichzelf praten.”<sup>74</sup> Een verkapt monoloog is geen dialogoog.

In het onderwijs, maar ook erbuiten, is de dialogoog het instrument, dat het vaakst wordt ingezet om conflicten op te lossen. We geven een voorbeeld uit het bedrijfsleven. Onderzoekers “vroegen bazen van productieafdelingen een incident te beschrijven waarbij het gedrag van de ondergeschikte te wensen overliet. Hierbij kwamen problemen naar voren als: slecht werk afleveren, problemen met opvolgen van regels en motivationele problemen. Vervolgens werd gevraagd wat de bazen aan deze problemen gedaan hadden. De meest genoemde maatregelen zijn:

- het voeren van een gesprek met betrokkenen (65 %). In deze gesprekken tracht de baas te achterhalen wat de reden van het problematisch gedrag is en stelt hij aan de orde hoe er verbetering in aangebracht kan worden;
- extra toezicht en instructie (26 %). Hiermee wordt vooral geprobeerd via meer informatie en betere scholing het gedrag van de ondergeschikte te beïnvloeden;
- verbale reprimande (16 %). De ondergeschikte krijgt een berisping. Dit kan verschillende vormen aannemen variërend van je stelt me teleur tot ‘als het nog eens voorkomt dan ...’;
- doorverwijzen naar de chef (15 %). Hiermee geeft de baas aan dat hij het niet meer ziet zitten met deze ondergeschikte. Dit is meestal een stevige straf in de organisatie;
- overplaatsing (18 %), ontslag (8 %) en schriftelijke waarschuwing (7 %). Dit zijn allemaal vrij harde (disciplinaire) maatregelen”<sup>75</sup>.

De meest voorkomende maatregelen zijn ‘gesprek’, ‘toezicht en instructie’ en ‘verbale reprimande’. Het zijn alledrie vormen van dialogoog.

Er zijn vele vormen van dialogoog en conflict te onderscheiden. Wij beperken ons hier tot vier vormen van dialogoog (D1 t/m D4) en vijf vormen van conflict (C1 t/m C5), wetende dat elk van deze vormen weer in meerdere subcategorieën onder te verdelen is.

De onderstaande vormen van dialogoog zijn alle belangrijk.

---

<sup>74</sup> Friedman (2001).

<sup>75</sup> Veen, P. & Wilke, H.A. (red.). *Zicht op macht*. Van Gorcum, Assen, 1983. p. 14. De percentages sommeren tot meer dan 100 %, omdat regelmatig meerdere maatregelen per incident genoemd worden.

D1. *Empathische dialoog*<sup>76</sup>:

- het je verplaatsen in andere mensen en andere situaties;
- perspectiefwisseling.

D2. *Autonome dialoog*<sup>77</sup>:

- nadenken (reflectie);
- zelfbeschikking;
- niet klakkeloos meedoen met de meerderheid (non-conformisme).

D3. *Democratische dialoog*<sup>78</sup>:

- zoeken naar consensus;
- compromissen sluiten;
- gemaakte fouten toegeven.

D4. *Creatieve dialoog*<sup>79</sup>:

- fouten durven maken;
- nieuwe wegen inslaan;
- het onbekende en onvoorspelbare niet schuwen.

Bij dialoog gaat het, naast specifieke kennis, ook om “een open houding en om gevoeligheid voor verschillen in beleving”<sup>80</sup>. Dialoog is noch zoetsappig, noch vrijblijvend. Hij kan scherp en ‘to the point’ zijn.

We onderscheiden vijf categorieën conflicten, oplopend van klein naar groot en van verwarrend naar moorddadig<sup>81</sup>.

<sup>76</sup> Adorno, T.W. ‘Opvoeding na Auschwitz’. Adorno, T.W. *Opvoeding tot mondigheid*. Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1971, p. 87-89. Adorno spreekt van ‘identificatie’ in plaats van ‘empathie’. Het ‘onvermogen tot identificatie’ noemt hij menselijke ‘koudheid’.

<sup>77</sup> Adorno (1971), p. 81.

<sup>78</sup> Nauta, L. ‘Competente burgers’. Engbersen/Gabriëls (1995), p. 249-258. Wat hier D3 genoemd wordt, heet bij Nauta ‘aanspreekbaarheid’. Deze en nog drie andere democratische ‘competenties’, die hij formuleert (p. 254), vallen bij ons onder D1, D2 en D3.

<sup>79</sup> Holzbrecher, A. & Krüger-Knobloch, U. ‘Die Wahrnehmung im Focus Interkulturellen Lernens’. Böth/Gebauer (1994), p. 15-24. Hierin wordt het verband uitgewerkt tussen waarneming, reflectie en creatieve beeldvorming.

<sup>80</sup> Leeman/Veen (1996), p. 40.

<sup>81</sup> Praag, E.T. van. *De multiculturele samenleving. Waar sta jij?* Meulenhoff Educatief, Amsterdam, 1996, p. 44-47 (Leerlingenboek, les 8: ‘De vooroordelenladder’). Allport, G.W. *The Nature of Prejudice* (Abridged). Doubleday/Anchor Books, Garden City/New York, 1958, p. 14-16 (Hoofdstuk 1, paragraaf ‘Acting Out Prejudice’).

- |     |   |
|-----|---|
| C1. | <i>Dilemma, paradox, vooroordeel, afkeurend/spottend taalgebruik.</i> |
| C2. | <i>Ontwijken, negéren, uit de weg gaan.</i>                           |
| C3. | <i>Discrimineren, treiteren, pesten.</i>                              |
| C4. | <i>Fysiek geweld, aanslagen.</i>                                      |
| C5. | <i>Vermoorden, lynchen, pogroms, genocide, oorlog.</i>                |

We merkten al op dat niet alle conflicten op te lossen zijn en dat conflicten vaak verdoezeld worden door maatschappelijke problemen te allochtoniseren of te individualiseren. Geen aandacht of respect voor de leerling kan tot conflicten leiden, evenals een onveilig klimaat op school. “Allochtone ouders hebben vaak de zorg dat hun kinderen van de ‘eigen cultuur’ vervreemden. Inspraakmogelijkheden voor ouders kunnen die zorg wegnemen of afzwakken”<sup>82</sup>. Dominantie van meerderheidsgroepen en achterstelling van minderheidsgroepen, evenals gedwongen aanpassing van migranten roepen spanningen op. Dat geldt ook voor het ontbreken van een vertrouwensrelatie tussen docent en leerling. We zagen dat het negéren van de identiteit van leerlingen uit minderheidsgroepen tot stigmatisering leidt. Dominante docenten realiseren zich dit hoogst zelden.

Net zo als identiteit en imago, overlappen dialoog en conflict elkaar, maar vallen ze nooit helemaal samen. Sommige postmoderne filosofen, bijvoorbeeld Jean-François Lyotard, menen dat dat laatste niet kan: een onderscheid maken tussen “argumentatie [dialoog] en geweld [conflict]”. Wij – en anderen (bijvoorbeeld zijn collega-filosofen Rorty en Habermas) – menen dat het wel kan<sup>83</sup>, en in het door ons ontwikkelde model voor intercultureel leren doen we het ook. Het is tenslotte toch heel wat anders om van Socrates les te krijgen en te leren dan van Bint of De Bree.

### 4.3 De ABCD-kroon, een model voor intercultureel leren

Mensopvattingen spelen een cruciale rol in leerprocessen. Ook in *onderwijsleerprocessen*: leerprocessen waarbij onderwijs gegeven wordt. Over de invloed van mensopvattingen van docenten op hun manier van lesgeven, spraken we al. Maar die invloed gaat veel verder. Mensopvattingen beïnvloeden alle intermenselijke interactieprocessen. En ook alle niet puur biologische intra-menselijke interactieprocessen, zoals bijvoorbeeld reflectie. Mensopvattingen zijn antwoorden op de vraag: ‘Wat is de mens?’ en volgens één van de grootste, ‘premoderne’ filosofen is er geen vraag belangrijker dan deze. Als we het terrein van de filosofie “kosmopolitisch” (multicultureel) opvatten, dan kan volgens Immanuel Kant de reikwijdte ervan gereduceerd worden tot de volgende vier vragen:

1. Wat kan ik weten?
2. Wat moet ik doen?
3. Wat mag ik hopen?
4. *Wat is de mens?*

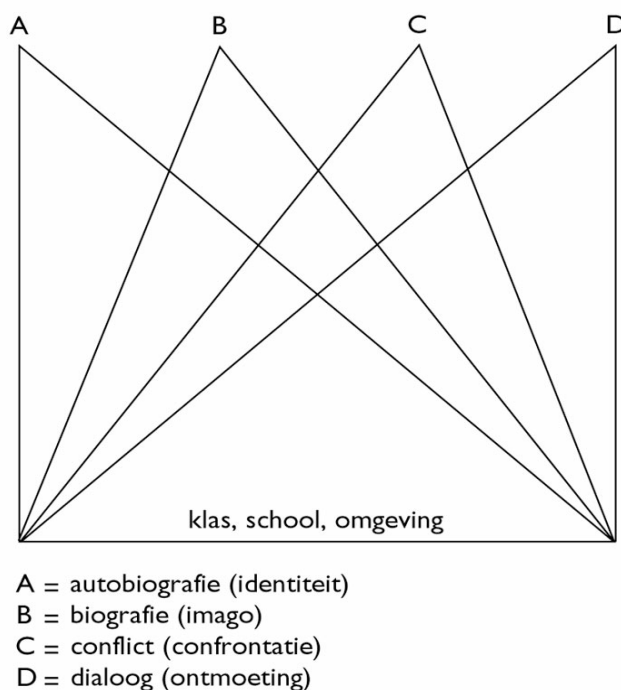
<sup>82</sup> Leeman/Veen (1996), p. 39-40.

<sup>83</sup> Reijen, W. van. ‘Klein politiek nawoord’. Lyotard, J.-F. *Het postmoderne weten* (Een verslag). Kok Agora, Kampen, 1988, p. 180-181.

Het antwoord op de eerste vraag geeft volgens hem de metafysica (tegenwoordig zouden we wellicht zeggen: de wetenschap), het antwoord op de tweede vraag de ethiek, het antwoord op de derde vraag de religie en het antwoord op de vierde vraag de antropologie. Maar eigenlijk omvat de antropologie de drie andere disciplines, omdat het antwoord op de laatste vraag volgens hem de antwoorden op de drie andere vragen bevat<sup>84</sup>.

Op de vraag: ‘Wat is de mens?’ zijn talloze, veelvormige en soms elkaar tegensprekende antwoorden gegeven<sup>85</sup>. “Wat is de aard van het wezen dat zo’n enorme persoonlijke en culturele diversiteit kent?”<sup>86</sup>. Over de aard van de mens zeggen wij niet veel, alleen wél dat “het een interactief wezen is”<sup>87</sup>. De categorieën ‘dialoog’ en ‘conflict’ geven daar uitdrukking aan. “De mens is lichaam, psyche, cultuur én verhoudt zich daartoe. Hij valt niet met zichzelf samen, hij kan met vreemde ogen naar zichzelf kijken, heeft de ander nodig om zichzelf te zijn”<sup>88</sup>. Daarom onderscheiden we de twee perspectieven ‘biografie’ (imago) en ‘autobiografie’ (identiteit), die elkaar kunnen aanvullen, corrigeren, beconcurreren, negeren of overheersen. Dit spanningsveld, deze “menselijke dubbelzinnigheid is de basis voor eindeloos veel mogelijkheden, waaronder ethnocentrisme, racisme, maar ook openheid voor vreemde culturen”<sup>89</sup>. In dit spanningsveld van menselijke mogelijkheden plaatsen we ook het intercultureel leren, dat die spanning wil leiden in de richting van openheid – als dat tenminste een richting te noemen is. Zo komen we tot het onderstaande model<sup>90</sup>:

#### Schema 4: De ABCD-kroon, een model voor intercultureel leren



<sup>84</sup> Kant, I. *Logik*. Plaats (?), 1800, Inleiding: deel 3.

<sup>85</sup> Kaufmann, W. *What is Man?* McGraw-Hill, New York, 1978. Foto's en teksten.

<sup>86</sup> Procee (1991), p. 103.

<sup>87</sup> Procee (1991), p. 104.

<sup>88</sup> Procee (1991), p. 103.

<sup>89</sup> Procee (1991), p. 103.

<sup>90</sup> Het model vertoont enige gelijkennis met dat van Böth/Gebauer (1994), p. 7. ‘A’ staat daar voor ‘Begegnung’, ‘B’ voor ‘Konflikt’, ‘C’ voor ‘Wahrnehmung’ en ‘D’ voor ‘Biographie’.

In de figuur overlappen de vier driehoeken elkaar. Dat wil zeggen: ‘dialogoog’, ‘conflict’, ‘autobiografie’ en ‘biografie’ overlappen elkaar, beïnvloeden elkaar en interacteren met elkaar. In 4.1 is de overlap tussen autobiografie en biografie, in 4.2 die tussen conflict en dialoog toegelicht. Elk willekeurig autobiografisch of biografisch levensverhaal laat zien, dat daarin ook altijd sprake is van conflict en dialoog. De één staat niet los van de (drie) anderen. Als we A zeggen, moeten we ook B, C en D noemen. Als we het over B hebben, klinken A, C en D mee. Enzovoort. De vier zijn onderling afhankelijk. Eén voorbeeld<sup>91</sup> moge volstaan om dit te verduidelijken. De journaliste Anna Tilroe interviewt de schilder Markus Lüpertz: *D*. Ze werkt dit interview uit en publiceert zijn levensverhaal: *B*. In dit interview zegt Lüpertz: “Ik ben het conflict. Daarmee word ik iedere dag opnieuw geboren. Ik maak het op alle mogelijke manieren ironisch om van al die doodsangst, die bezetenheid en die donkerheid van mijn ziel weg te komen”: *A + C*.

Boven de basis van de kroon staan de begrippen ‘klas’, ‘school’ en ‘omgeving’. Het eerste heeft betrekking op het microniveau (de klas), het tweede op het mesoniveau (de school) en het derde op het macroniveau (de omgeving). Op die verschillende niveaus zijn verschillende actoren belangrijk en daardoor krijgen de vier concepten A, B, C en D een andere invulling. Een dialoog in de klas tussen docent en leerlingen heeft een ander karakter dan een dialoog tussen wereldgodsdiensten. Hetzelfde geldt voor conflicten op school en conflicten tussen ouders en kinderen. Internationale contacten zijn altijd intercultureel, of dat nu om samenwerking of concurrentie gaat. Naast twee- of meerzijdige interactieprocessen zijn ‘dialoog’ en ‘conflict’ ook vaste thema's in schoolboeken: Pax Romana, de Vrede van Münster, de Franse Revolutie, het afschaffen van de slavernij, het proces van dekolonisatie en de Holocaust.

In paragraaf 3 gaven we de eerste *algemene* definitie van ‘intercultureel leren’:

**Intercultureel leren** is het je voorbereiden op de multiculturele samenleving [in Nederland en elders], culturele verscheidenheid respecteren en accepteren en vooroordelen, discriminatie en racisme tegengaan.

Het ABCD-model geeft ons een tweede algemene definitie:

**Intercultureel leren** is het gebruik maken van situaties waarin plaats is voor de levensverhalen (autobiografieën en biografieën) van de actoren, waarin dialoog meer loont dan conflict, conflicten erkend en niet genegeerd worden en indien mogelijk omgebogen worden in vormen van dialoog<sup>92</sup>.

Om welke actoren gaat het nu eigenlijk? Naast de actoren, die in de leermiddelen ten tonele gevoerd worden en naast belangwekkende historische figuren en bewegingen, zijn er drie, aan school gerelateerde, categorieën te onderscheiden: de actoren in de klas, de actoren in de school en de actoren in de omgeving van de school.

De belangrijkste *actoren in de klas* zijn de docenten en de leerlingen en in het basisonderwijs de ouders/verzorgers.

<sup>91</sup> Anne Tilroe interviewt Markus Lüpertz. *NRC Handelsblad*, 31 januari 1997.

<sup>92</sup> Een vergelijkbare formulering gaven we in de inleiding (paragraaf 1).

De belangrijkste *actoren in de school* zijn de schoolleiding, de vaksecties, de afdelingen/stromen/sectoren en het schoolbestuur.

De belangrijkste *actoren in de omgeving van de school* zijn de ouders, het kinder- en jeugdwerk (speeltuinen, peuterspeelzalen, kinderopvang), het club- en buurthuiswerk, het samenlevingsopbouwwerk, de sportverenigingen, de maatschappelijke hulpverlening, het cultureel werk, de politie en justitie en tenslotte de stagebedrijven<sup>93</sup>.

In de tweede algemene definitie van intercultureel leren zit de aanname, dat ‘dialogoog meer loont dan conflict’. Deze morele stellingname wordt niet door iedereen onderschreven. Mensen of instituten, die menen de waarheid in pacht te hebben, hebben geen behoefte aan een dialoog met andersdenkenden. Ze zien dat als verspilling van tijd en energie. Bovendien kan zo’n dialoog gevaarlijk zijn: de waarheid van andersdenkenden kan hun waarheid ‘besmetten’. Religieuze fundamentalisten zijn daarom principiële tegenstanders van dialoog. Dat geldt evenzeer voor politieke fundamentalisten, zoals bijvoorbeeld de nazi’s onder Hitler of de ‘white power’-racisten in de Verenigde Staten. Naast fundamentalisten zijn er ook andere tegenstanders van dialoog. Dat zijn personen en instellingen, die denken uit alle conflicten zegevierend tevoorschijn te zullen komen. Zij kiezen daarom in het algemeen liever voor het conflict. Ze wanen zich immers onverslaanbaar. De geschiedenis leert ons echter, dat dit een misvatting is. Geen mens of organisatie is ‘eeuwig’ onoverwinnelijk. Er bestaan ook geen onoverwinnelijke staten of imperia.

In de tweede definitie van intercultureel leren zit ook de vooronderstelling verborgen, dat *op de lange termijn* geweld en oorlog niet in staat zijn conflicten op een *humane* manier op te lossen. Dat kan alleen maar gebeuren langs de weg van de empathische, de autonome, de democratische en de creatieve dialoog. Conflicten, waarin actoren een rol spelen die menen de waarheid in pacht te hebben of denken onoverwinnelijk te zijn, zijn uitermate moeilijk op te lossen. In die gevallen is geweld of oorlog ook voor de potentiële *slachtoffers* van de dialoogweigerders vaak de enige optie, die nog rest. Als een vorm van zelfverdediging.

In zekere zin is de ABCD-kroon op te vatten als een algemeen model voor leren en communiceren – in de klas, op school en buiten de muren van de school. Als we ervan uitgaan, dat elk mens en iedere groep een wereld op zich is, zijn eigenlijk alle geslaagde vormen van leren en communiceren per definitie intercultureel<sup>94</sup>. Volgens de Franse componist en dirigent Pierre Boulez heeft de Franse schrijver Marcel Proust eens gezegd, dat hij van zijn lezer verwacht dat die “zichzelf ontdekt in zijn boeken”. Volgens Boulez “geldt dat natuurlijk voor elk kunstwerk” en hij concludeert: "Voor een jonge componist is het minder belangrijk om de werken van Beethoven, Brahms, Debussy of Schönberg te leren kennen, dan te merken dat hij zichzelf in die stukken ontdekt, doordat die muziek vragen stelt die van hem een antwoord eisen"<sup>95</sup>. Je ontdekt jezelf via anderen: via Beethoven, Brahms, Debussy of Schönberg. Je kan natuurlijk ook zeggen, dat je anderen via jezelf ontdekt. Die anderen hoeven niet persé beroemd te zijn; het kunnen evengoed je ouders, familieleden, vrienden, leraren, buren of toevallige voorbijgangers zijn. Het kan overal en op elk moment gebeuren. Buiten de school, maar ook in de klas. Het kan de leerling evengoed overkómen als de leraar: “Pas toen ik leraar werd en jaren in de klas had doorgebracht, kreeg ik een beetje inzicht in mezelf. Door het lesgeven ontdekte ik mezelf, de menselijke emotie. Anders had ik

---

<sup>93</sup> Choenni, Ch. & Haan, T. de (red.). *Schakelen tussen school en omgeving*. Verslag van de conferentie ‘Schakelen tussen school en omgeving’, november 1997. Projectgroep ICO, Den Bosch, 1997.

<sup>94</sup> Vergelijk deze formulering bijvoorbeeld met Shadid (1994), p. 12, noot 16.

<sup>95</sup> Kees Polling. ‘De maatloze muziek van Boulez’. *VPRO-Gids*, nummer 5, 30 januari t/m 5 februari 1999, p. 66.

nu nog niet geweten wie ik nu eigenlijk ben, terwijl dat toch de zin van het leven is”<sup>96</sup>. Het *ontdekken* van jezelf is naast het *vinden* in jezelf van verborgen eigenschappen die er al zijn, ook het *ontwikkelen* van nieuwe en nog onvermoede kanten van jezelf. Ook bij het ‘ontdekken’ van *anderen* is er sprake van ‘vinden’ en ‘ontwikkelen’.

We formuleren nu een derde algemene definitie van intercultureel leren:

**Intercultureel leren** is het ontdekken van jezelf (jouw leven én jouw werk) via anderen (via hun levens én via hun werken) en het ontdekken van anderen (hun levens én hun werken) via jezelf (via jouw leven én jouw werk).

In de ontmoeting met het andere leer je het eigene kennen. Of zoals we eerder formuleerden: je hebt de ander nodig om jezelf te zijn (paragraaf 4.3).

De multiculturele samenleving kan voorgesteld worden als “een arena waarin actoren elkaar insluiten of uitsluiten, met elkaar samenwerken of elkaar beconcurreren.”<sup>97</sup> (...) Opvallend is het verschil in waardering van pluriformiteit en multiculturaliteit. Verscheidenheid wordt op een aantal terreinen gezien als een verrijking: als bron van alternatieven van waaruit gekozen kan worden. Op andere gebieden daarentegen komen problematische kanten van deze pluriformiteit naar voren. Gewezen wordt op de dreiging van het uiteenvallen van de samenleving in gescheiden en elkaar bestrijdende groepen met alle negatieve gevolgen voor sociale cohesie van dien.<sup>98</sup> (...) Sinds de jaren ’70 (VS) en ’80 (Europa) is er een einde gekomen aan een ontwikkeling naar minder ongelijkheid. Zowel inkomens- als vermogensongelijkheid nemen weer toe.<sup>99</sup> (...) In hoeverre is criminaliteit een reactie op uitsluiting (bij bepaalde jongeren voor wie onderwijs en arbeid geen perspectief bieden) of juist een teken van een bepaalde vorm van integratie en stabiliteit?<sup>100</sup>

“Ten aanzien van de multiculturele samenleving kan gesteld worden dat deze, afhankelijk van de invalshoek die gekozen wordt, een probleem, een feit of een ideaal is. Er wordt immers verschillend gedacht over de ruimte die er in de samenleving moet zijn voor [sub-]culturele eigenheid.<sup>101</sup> (...) Veel cultuurverschillen tussen etnische minderheden onderling en tussen hen en de autochtone Nederlanders hebben te maken met verschillen op het gebied van normen en waarden. Cultuureigen normen en waarden worden door leden van etnische minderheidsgroepen vaak gekoesterd als het kapitaal waarmee zij hun culturele identiteit markeren en een gevoel van eigenwaarde beschermen dat bedreigd wordt door deprivatie met betrekking tot andere hulpbronnen. De kennis omtrent de normen- en waardensystemen van culturele minderheidsgroepen is onder autochtone Nederlanders nauwelijks aanwezig, terwijl de afwijkende morele praxis vaak aanleiding is tot uitsluiting.<sup>102</sup> (...) Conflict en dialoog zijn de vanzelfsprekende onderdelen van pluriformiteit.<sup>103</sup>”

<sup>96</sup> Onder de naam *ZOZ* zond het Humanistisch Verbond in 1998 een vijfdelige serie televisieportretten uit van 65-plussers. De eerst geportretteerde was de in Ierland geboren schrijver Frank Mc Court, die ook leraar geweest was. Het interview werd op de televisiezender Nederland 1 op 7 januari 1998 uitgezonden. In 1997 won Mc Court de Amerikaanse Pulitzerprijs. Hij was toen 66 jaar oud.

<sup>97</sup> *Informatiebrochure Programma Sociale Cohesie*. NWO, Den Haag, mei 2000, p. 12.

<sup>98</sup> *Idem*, p. 11.

<sup>99</sup> *Idem*, p. 14.

<sup>100</sup> *Idem*, p. 23-24.

<sup>101</sup> *Idem*, p. 18.

<sup>102</sup> *Idem*, p. 23.

<sup>103</sup> Schuyt, C.J.M. *Het onderbroken ritme* (Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving). Vossiuspers AUP, Amsterdam, 2001, p. 29.

De tot nu toe ontwikkelde gedachten, samengevat in de ABCD-kroon, zijn op vele manieren uit te werken en van commentaar te voorzien. In de bijlage worden de belangrijkste publicaties genoemd. Hieronder passen we ze toe op de Holocaust.

## 5. OPVOEDING NA AUSCHWITZ, OOK VOOR JONGE KINDEREN

De Holocaust en termen als nazi, concentratiekamp, deportaties en Auschwitz zijn in het alledaagse spraakgebruik opgenomen. In de publieke opinie en het politieke debat betekent de term ‘Holocaust’ langzamerhand alles wat slecht is of niet deugt. Al vele jaren bestaat er een tendens elk verdriet en elk ongemak van elk individu en elke groep waar ook ter wereld met de Holocaust te vergelijken of een holocaust te noemen. Enkele voorbeelden<sup>104</sup>:

- In de zestiger jaren van de vorige eeuw werden scholen door de beweging van de ‘ontscholers’ wel eens met concentratiekampen vergeleken.
- De Amerikaanse dichteres Sylvia Plath vergelijkt het uiterlijk van haar vader, waar ze een hekel aan heeft, met dat van een *Mein Kampf*-Duitsler.
- In het conflict in het Midden-Oosten noemen de Palestijnen de Israëli’s en de Israëli’s de Palestijnen geregeld nazi’s. De Israëli’s en Palestijnse leiders noemen elkaar Hitler, Eichmann en Goebbels.
- De bekende Nederlandse polemist Gerrit Komrij zegt dat het gesubsidieerde welzijnswerk via een welzijnsmafia een welzijns gestapo is geworden.
- De afname van het aantal joden in de wereld en de toename van het aantal gemengde huwelijken tussen joden en niet-joden worden door respectievelijk Shamir, de (oud-) premier van Israël en Jakobovits, de (oud-) opperrabbin van Engeland met de verliezen van de Holocaust vergeleken.
- Voorstellen voor dopingcontrole onder topsporters (ook in hun vrije tijd) doet denken aan ‘nazi-terrorisme’, zegt de populaire wielrenner Gerrie Kneteman.
- Het lot van de zwarten in de Amerikaanse getto’s, vrouwen die achtergesteld worden, bijstandsmoeders, werklozen en de aantasting van het milieu krijgen het predikaat ‘holocaust’ – met of zonder hoofdletter.

En deze reeks is verre van volledig. Ze kan bijvoorbeeld nog uitgebreid worden met de nucleaire holocaust en de aids holocaust. Het is dus verstandig een definitie van **de Holocaust** (met hoofdletter) te geven.

Tot voor kort was de Holocaust de aanduiding voor “de jodenvervolging in Europa van 1933 tot 1945: de door het Duits nationaal-socialisme georganiseerde planmatige vernietiging van zes van de negen miljoen Europese joden”<sup>105</sup>. Tegenwoordig wordt het perspectief meestal verbreed en is er ook aandacht voor de niet-joodse vervolgingen. De enkele jaren geleden opgerichte *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research*, waarvan tegenwoordig Duitsland, Engeland, Israël, Italië, Oostenrijk, Polen, de Verenigde Staten, Zweden en ook Nederland deel uitmaken, geeft daar een voorbeeld van. In een document van één van de werkgroepen<sup>106</sup> van deze ‘Task Force’ worden drie definities geciteerd, die per land – Engeland, de Verenigde Staten, Israël – verschillen, maar in de zojuist genoemde verbreding overeenkomen. Die verbreding betekent echter niet, dat alle slachtoffers over één kam geschoren worden. Het lot van de joden blijft uitzonderlijk.

<sup>104</sup> Abram, I.B.H. *Rassenwaan en rassenhaat: lessen uit en over de Sjoa*. Boekencentrum, Den Haag, 1990, p.3-4.

<sup>105</sup> Idem, p. 3.

<sup>106</sup> Education Working Group. *Guidelines for Teaching about the Holocaust*, 2001.



### *Engeland*

“Met de Tweede Wereldoorlog als dekmantel probeerden de nazi’s ter wille van hun ‘Nieuwe orde’ alle joden van Europa te vernietigen. Voor het eerst in de geschiedenis werden industriële technieken toegepast voor de massale uitroeiing van een heel volk. Zes miljoen joden werden vermoord, onder wie anderhalf miljoen kinderen. Deze geschiedenis wordt de Holocaust genoemd.

Ook miljoenen anderen werden door de nazi’s vermoord of tot slavenarbeid gedwongen. Zigeuners, mensen met fysieke en psychische gebreken, Polen, krijgsgevangenen uit de Sovjetunie, vakbondsleden, politieke tegenstanders, gewetensgevangenen, homoseksuelen en anderen werden in groten getale om het leven gebracht.”<sup>107</sup>

### *Verenigde Staten*

“De term Holocaust verwijst naar specifieke gebeurtenissen met het karakter van volkerenmoord in de geschiedenis van de twintigste eeuw: de door de overheid gepropageerde systematische vervolging en vernietiging van het Europese jodendom door Nazi-Duitsland en de daarmee verbonden landen tussen 1933 en 1945. De joden waren de voornaamste slachtoffers – zes miljoen van hen werden vermoord. Zigeuners, gehandicapten en Polen waren ook groepen die om raciale, etnische of nationalistische redenen uitgeroeid of gedecimeerd moesten worden. Ook miljoenen anderen, onder wie homoseksuelen, Jehova’s getuigen, krijgsgevangenen uit de Sovjetunie en politieke dissidenten werden onder de tirannie van de nazi’s geconfronteerd met afschuwelijke vormen van onderdrukking en moord.”<sup>108</sup>

### *Israël*

“De Holocaust was de moord op ongeveer zes miljoen joden door de nazi’s en degenen die met hen collaboreerden. In de periode tussen de Duitse invasie in de Sovjetunie in de zomer van 1941 en het einde van de oorlog in Europa in mei 1945 streefden Nazi-Duitsland en de handlangers van de nazi’s ernaar iedere jood die in hun macht was om het leven te brengen. Omdat de discriminatie tegen de joden een aanvang had genomen met het aan de macht komen van Hitler in januari 1933, beschouwen veel historici dit als het begin van het tijdperk van de Holocaust. De joden waren niet de enige slachtoffers van Hitlers regime, wel waren zij de enige groep die de nazi’s geheel wilden uitroeien.”<sup>109</sup>

De Holocaust omvat dus meer dan de vervolging van de joden in de tweede wereldoorlog. Het gaat ook over de vervolging van andere groepen. Dit maakt het thema multi-perspectivisch en daarmee uitermate geschikt voor een interculturele benadering. In de volgende paragraaf wordt daar een opzet van gegeven.

## **5.1. Aandacht voor de Holocaust**

Er zijn *enkele belangrijke redenen* te noemen die opvoeders en docenten - én leerlingen en andere jongeren! - beweegt, of zou moeten bewegen, zich indringend met de Holocaust bezig te houden.

---

<sup>107</sup> Imperial War Museum, Londen.

<sup>108</sup> United States Holocaust Memorial Museum, Washington.

<sup>109</sup> Yad Vashem, Jeruzalem.

Allereerst om zichzelf, de menselijke soort, te leren kennen. De Holocaust laat zien hoe slecht 'slecht' kan zijn, maar ook hoe een mens boven zichzelf uit kan stijgen door andere mensen te steunen. Agressie kennen we allen en zit in ieder van ons. Opvoeding kan ons leren die agressie te gebruiken om te creëren in plaats van te vernietigen, om op te bouwen in plaats van kapot te maken.

Een andere reden is om iedereen, maar vooral de jeugd, te waarschuwen voor vergelijkbare zaken, die nog steeds plaatsvinden. Of zoals Primo Levi, een overlevende van Auschwitz, het formuleerde: "Het is gebeurd en kan dus weer gebeuren. Dat is de kern van wat wij te zeggen hebben".<sup>110</sup>

Een derde reden is om zich niet in de rijen van de beulen en de ontkenners van de Holocaust te scharen. Over deze ontkenners zei Roger Errera, een Franse rechter, dat het hun bedoeling was "onze herinnering, het enige 'graf' van de doden, te vernietigen en elk spoor van de misdaad zelf in ons geheugen uit te wissen".<sup>111</sup>

## 5.2. Opvoeding na Auschwitz

In 1966 leidde de filosoof en socioloog Theodor Adorno in zijn opstel *Opvoeding na Auschwitz* deze uitdrukking, die tegenwoordig een begrip is, aldus in: "Dat Auschwitz niet nog eens zal vóórkomen, is de allereerste eis die men aan opvoeding dient te stellen".<sup>112</sup> Opvoeding na Auschwitz betekent *twee* dingen: lesgeven over de Holocaust (de 'Sjjoa', de 'Endlösung') enerzijds en anderzijds opvoeding in het algemeen.

'Opvoeding na Auschwitz' met de nadruk op het eerste woord: **Opvoeding**.

1. Opvoeding moet zich richten op ontbarbarisering. Barbarij - zoals Auschwitz – is het gebrek aan liefde, is het ontbreken van warmte, is kilte, is het onvermogen tot identificatie: het onvermogen je te verplaatsen in andere mensen en andere situaties. Barbarij is kortom het onvermogen tot empathie.

Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van <i>empathie</i> (het je verplaatsen in andere mensen en situaties) en <i>warmte</i> (klimaat van veiligheid, geborgenheid en openheid).
--

2. Behalve op anderen en andere situaties, moet degene die opgevoed wordt (de jongere) zich ook op zichzelf en zijn eigen situatie richten. We denken daarbij onder meer aan zelfbespiegeling, nadenken, de reeds genoemde 'kiltte' tot bewustzijn brengen, haat en agressie in jezelf niet gedachteloos uitleven op andere mensen en andere dingen, zelfbeschikking (eigen keuzes maken), niet automatisch meedoen met de meerderheid. Dit noemen we autonomie.

Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van <i>autonomie</i> : het vergroten van de kracht tot - nadenken,
---

<sup>110</sup> Levi, P. *De verdrinkenen en de geredden*. Meulenhoff, Amsterdam, 1991, p. 200.

<sup>111</sup> Jones, D., (Ed). *Censorship. A World Encyclopedia*. London/Chicago, 2001. See under: 'HOLOCAUST: Denying the Holocaust'. Author: A. de Baets

<sup>112</sup> Adorno, T. 'Opvoeding na Auschwitz'. In zijn *Opvoeding tot mondigheid*. Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1971, p. 77.

- zelfbeschikking,
- niet klakkeloos meedoen (non-conformisme).

‘Opvoeding na Auschwitz’ met de nadruk op het tweede woord: **na**.

3. De gruwelijkheid van Auschwitz is de gruwelijkheid van onze wereld en de zinloosheid van de gruwelen van Auschwitz is de zinloosheid van alle gruwelen. Als de jongere niet inziet dat het Auschwitz van toen een deel van onze wereld nu is, is de kans op een herhaling van Auschwitz groter dan wanneer hij dat wél inziet. Een tweede Holocaust hoeft niet te betekenen dat de slachtoffers dan weer joden, zigeuners, homoseksuelen en gehandicapten zouden moeten zijn of andere groepen, die de nazi’s toen typeerden als ‘vijanden’ of ‘minderwaardigen’. Het kunnen net zo goed eenvoudig afwijkende groepen zijn.

Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *empathie* met de gruwelijkheid van Auschwitz, die de gruwelijkheid van deze wereld is. ‘Empathie’ betekent hier: Auschwitz tot je innerlijke toelaten, Auschwitz niet van je afduwen. Het betekent ook Auschwitz - en vergelijkbare gruwelijkheden - *in* onze wereld plaatsen, en *niet* er buiten. Het is gebeurd en kan dus weer gebeuren, dat is de kern van de zaak.

‘Opvoeding na Auschwitz’ met de nadruk op het laatste woord: **Auschwitz**.

4. De jongere moet zich verplaatsen in de daders van de Holocaust. Naast de daders waren er nog twee belangrijke groepen betrokken bij de Holocaust: de slachtoffers (genoemd in punt 3) en de omstanders. Onder ‘omstanders’ verstaan we in de context van het nationaal-socialisme enerzijds degenen die de nazi’s hielpen en anderzijds hen die de vervolgers (de slachtoffers) hielpen, maar onder meer ook de meelopers en de dwarsliggers (de mensen die verzet boden), en niet te vergeten de vermoedelijk grootste deelgroep: de passieve toeschouwers. Om de Holocaust te kunnen begrijpen moet de jongere zich verplaatsen in *alle* actoren: zowel in de daders als in de slachtoffers als in de omstanders. In dit opzicht wijkt onze benadering af van die van Adorno. Volgens hem is het voldoende je “te verplaatsen in de vervolgers en niet in de slachtoffers”<sup>113</sup>, in de agressoren en niet in de vermoorden. Over de omstanders spreekt hij niet.

Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van *empathie* met de daders, de slachtoffers en de omstanders van de Holocaust. Aangezien Auschwitz het symbool geworden is van velerlei vormen van wreedheid en agressie, is opvoeding na Auschwitz tegenwoordig ook het bevorderen van *empathie* (inlevingsvermogen) met daders, slachtoffers en omstanders in het algemeen. Geen mens is één van deze drie rollen vreemd.

5. De jongere moet inzicht proberen te verwerven in de mechanismen en omstandigheden die onder het nationaal-socialisme (en andere ideologisch gemotiveerde vormen van systematische onderdrukking) mensen tot agressoren en moordenaars maakten (maken).

Opvoeding na Auschwitz is het inzicht verwerven in de mechanismen en omstandigheden die mensen tot agressoren en moordenaars maken, inzicht in de *structuur van de vervolging of vernietiging*.

---

<sup>113</sup> Adorno (1971), p. 78.

Dit vijf-punten-programma<sup>114</sup> betekent voor te ontwikkelen educatieve activiteiten, dat bij het laatste punt bijvoorbeeld voor het paradigma van de historicus Raul Hilberg gekozen wordt als structuur van vernietiging: eerst markering (definiëring van de vijand), dan onteigening (beroving), daarna concentratie en als laatste stap vernietiging<sup>115</sup>. Ook andere paradigma's kunnen en moeten gebruikt worden.<sup>116</sup> Niet *alle* vervolgte groepen werden immers massaal uitgeroeid.

De pedagogische principes van het vijf-punten-programma zijn warmte, empathie en autonomie. Het programma schenkt niet alleen aandacht aan de slachtoffers, maar ook aan de daders en de omstanders. Om iets van de handelingen, ervaringen en overwegingen van alle betrokkenen te kunnen begrijpen, is het van belang te weten hoe zij vóór de Holocaust leefden en hoe het de overlevenden daarna is vergaan. Tenslotte zal het programma niet alleen aandacht moeten vragen voor de *negatieve* ervaringen vóór, tijdens en na de Holocaust, maar zal het ook plaats moeten bieden aan thema's als 'solidariteit', 'in verzet komen tegen onrecht' en 'het behouden van de menselijke waardigheid in benarde en extreme situaties'. Zo'n brede context maakt het programma 'warm' in plaats van 'kil', of beter gezegd: verdraaglijk in plaats van onverdraaglijk.

### 5.3. De noodzaak van een brede context

Het algemene punt van die brede context is dit:

- Bespreken of tonen van (uitsluitend) menselijke wreedheid activeert niet zelden menselijke wreedheid en het leert de jongere in ieder geval niet, hoe die te voorkómen.

Vervolgens:

- Relatief te veel aandacht voor extreme wreedheid maakt dat kleine wreedheid minder erg gaat lijken.

Het laatste is wellicht nog belangrijker dan het eerste. Als men het extreme tot norm verheft, schaadt dat zowel de sensibiliteit als het gevoel voor maat. Dat geldt voor leerlingen en andere jongeren, maar eigenlijk voor iedereen. We moeten oppassen ons gevoel voor verhoudingen niet te verliezen door alles wat er gebeurt aan de maatstaven van het meest extreme af te meten. Als de lessen de leerlingen en andere jongeren (en docenten) ongevoelig maken voor het 'kleine leed', het leed dat niet onder extreme vervolging valt, dan hebben die lessen niet alleen geen zin, maar zijn ze zelfs schadelijk. Ook kleiner leed, het verdrietig of eenzaam zijn, het je gehaat of overbodig voelen, het honger of pijn hebben, ook dit leed is leed. Niet een beetje, maar honderd procent. Of zoals de bekende pedagoog Janusz Korczak (1878-1942) het formuleerde: "Alle tranen zijn zout. Wie dat begrijpt kan kinderen grootbrengen, wie dat niet begrijpt kan ze niet grootbrengen"<sup>117</sup>. Dat gold in zijn tijd en dat geldt vandaag nog.

---

<sup>114</sup> Abram, I. 'Erziehung und humane Orientierung'. In: Abram, I. & Heyl, M. *Thema Holocaust: Ein Buch für die Schule*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1996, p. 11-18. Zie ook: Abram, I., Jong, M. de e.a. *Een van Ons* (Een lessenserie over de Holocaust). APS, Utrecht, 1997, docentenhandleiding p. 7-9.

<sup>115</sup> Hilberg, R. *The destruction of the European Jews*. Revised and definitive edition. Holmes & Meier, New York/London, 1985, p. 54

<sup>116</sup> Abram/Heyl (1996), p. 43-47

<sup>117</sup> Korczak, J. *Verteidigt die Kinder*. Gerd Mohn, Gütersloh, 1981, p. 118.

Aan de twee argumenten voor een brede context kunnen we nog een derde toevoegen. Als we de context niet verbreden in de zojuist aangegeven zin, dan is het onmogelijk en onwaarachtig de stap te zetten van de Holocaust naar hedendaagse, mildere vormen van vooroordeel, discriminatie en racisme. Daartoe is de afstand te groot tussen het alledaagse onrecht *hier en nu* en de Holocaust *toen*. Verbreden we de context wél en bevat die ook lichtpunten, dan is die stap niet te groot: de leerlingen kunnen dan de lessen van (en over) de Holocaust op zichzelf en hun eigen situatie betrekken en kunnen er persoonlijk door aangesproken worden.

Het getuigt van naïviteit te menen dat door uitvoerig en gedetailleerd te vertellen en te laten zien hoe erg de slachtoffers van de Holocaust het gehad hebben, de leerlingen meer van hen zullen gaan houden. Het tegendeel is eerder waar: de meeste mensen, leerlingen niet uitgezonderd, hebben een hekel aan slachtoffers. Dit heet in de psychologie ‘blaming the victim’, het slachtoffer zelf de schuld van zijn of haar misère geven, zeggen dat het slachtoffer het er zelf wel naar gemaakt zal hebben. Maar er is nog een reden om niet uitvoerig op die gruwelen in te gaan: ze zijn volstrekt niet specifiek voor de Holocaust. Ze passen in een lange rij van historische wreedheden, die al in bijbelse tijden begonnen is.<sup>118</sup>

#### 5.4. Levensverhalen

De slachtoffers van de Holocaust zijn mensen met een geschiedenis en een levensverhaal, met een gezicht en een naam. Nooit zijn ze alleen maar slachtoffers. Ze hebben familie, vrienden en vijanden. Ze zijn lid van clubs en verenigingen. Ze maken deel uit van een omgeving, die hen soms wél en soms niet accepteert.

Hetzelfde kan over de daders en de omstanders gezegd worden. Ook de daders zijn meer dan alleen maar daders, de omstanders meer dan alleen maar dat. Ook zij zijn mensen met goede én slechte kanten en met allerlei ambivalenties in houding en gedrag. Het bestuderen van levens van daders, slachtoffers en omstanders kan jongeren ervoor behoeden te eenvoudige, zwart-wit lessen uit de Holocaust te trekken, zeker als die levens ook verhalen over het voorspel van de Holocaust en zijn nasleep. Levensverhalen laten zien, dat één persoon in verschillende fasen van zijn ontwikkeling verschillende rollen kan spelen: de ene keer is hij dader, een ander moment slachtoffer en meestal omstander. En soms speelt hij die rollen min of meer afwisselend in één tijdsbestek, zoals de geschiedenis van Oskar Schindler tijdens de tweede wereldoorlog treffend illustreert.

Het onderscheid tussen identiteit en imago is ook belangrijk om toe te passen op daders, slachtoffers en omstanders en op hun levensverhalen. Het is heel goed mogelijk, dat bijvoorbeeld een dader zichzelf niet als zodanig ziet, maar eerder als een slachtoffer van de politieke of zijn persoonlijke omstandigheden. Dat perspectief geeft hem dan de mogelijkheid de verantwoordelijkheid voor zijn daden bij anderen te leggen.

Jongeren zijn veelal in authentieke levensverhalen geïnteresseerd. Maar nog belangrijker is het dat levensverhalen hen de mogelijkheid tot identificatie (empathie) geven, waardoor zij het leven dat zij nu leiden kunnen vergelijken met de andere levens van toen. Het ‘delen van levensverhalen’ is een attractieve en krachtige methode om de gebeurtenissen van toen te actualiseren en voor de leerlingen relevant te maken. Het gaat hierbij dus enerzijds om de levensverhalen van de daders, slachtoffers en omstanders toen en anderzijds om de levensverhalen van jongeren, docenten en opvoeders nu.

---

<sup>118</sup> Bauer, Y. ‘Is the Holocaust Explicable?’ In: *Holocaust and Genocide Studies* 5 (1990) 2, p. 148.

## 5.5. Jonge kinderen: Opvoeding na Auschwitz zonder Auschwitz

Volgens Adorno moet Opvoeding na Auschwitz al “in de vroege kindertijd” beginnen, maar hij geeft niet aan hoe zo’n opvoeding er uit zou moeten zien: “Ik kan mij niet aanmatigen het plan van zulk een opvoeding ook maar schetsmatig te ontwerpen”<sup>119</sup>. Uitgaande van het bovenstaande vijf-punten-programma komen Abram en Mooren tot drie punten voor opvoeding na Auschwitz voor *kinderen van 3-10 jaar*<sup>120</sup>. Het is eigenlijk een ‘Opvoeding na Auschwitz zonder Auschwitz’, een opvoeding zonder gedetailleerde, extreme gruwelijkheden. De eerste twee punten uit het vijf-punten-programma blijven gehandhaafd. Het derde en vijfde punt vervallen en het vierde punt wordt ingekort. Zo ontstaat het volgende drie-punten-programma:

1.	Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van <i>empathie</i> (het je verplaatsen in andere mensen en situaties) en <i>warmte</i> (het klimaat van veiligheid, geborgenheid en openheid).
----	--

2.	Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van <i>autonomie</i> : het vergroten van de kracht tot
-	nadenken,
-	zelfbeschikking,
-	niet klakkeloos meedoen (non-conformisme).

3.	Opvoeding na Auschwitz is het bevorderen van <i>empathie</i> (inlevingsvermogen) met ouders, slachtoffers en omstanders. Geen kind is één van deze drie rollen vreemd.
----	--

De pedagogische principes van het drie-punten-programma voor kinderen van 3-10 jaar komen overeen met die van het vijf-punten-programma voor oudere kinderen en jongeren: warmte, empathie en autonomie. Mooren en Abram hebben in een publicatie laten zien, hoe aan het hier geschetste drie-punten-programma vorm en inhoud gegeven kan worden door gebruik te maken van prentenboeken<sup>121</sup>. In het ‘kindermuseum’, dat in het Herinneringscentrum Kamp Westerbork een permanente plaats zal krijgen, zullen naast het werken met prentenboeken ook andere werkvormen voor de leeftijdsgroep van 3-10 jarigen ontwikkeld worden. Niet als een project dat alleen gebonden is aan dit Herinneringscentrum, maar als een reeks activiteiten die ook onderdelen bevat, die elders voor deze leeftijdsgroep gebruikt kunnen worden: in andere herinneringscentra, op basisscholen of thuis. Het project draagt de naam *Er zijn daar ook kinderen (Holocausteducatie voor jonge kinderen op basis van creatieve uitingen, toen en nu)*. Het is een samenwerkingsproject, dat wordt uitgevoerd door de Katholieke Universiteit Nijmegen, de Stichting Kunstenaarsverzet ’42-’45, het APS in Utrecht en het Herinneringscentrum Kamp Westerbork.

## 5.6 Intercultureel

---

<sup>119</sup> Adorno (1971), p. 79-80.

<sup>120</sup> Abram, I./Mooren, P. ‘Prentenboeken en Holocaust (Opvoeding na Auschwitz)’. In: Mooren, P. *Opstellen over jeugdliteratuur en leesonderwijs*. Den Haag, 1998, p. 112-125.

<sup>121</sup> Idem.

Het interculturele van deze benadering van ‘Opvoeding na Auschwitz’ zit ondermeer in de volgende punten:

- Als eerste reden om je op school en bij buitenschoolse activiteiten (bijvoorbeeld in musea en herinneringscentra) met de Holocaust bezig te houden, wordt genoemd: ‘om jezelf, de menselijke soort, te leren kennen’. Dit sluit aan bij de derde definitie van intercultureel leren.
- Empathie en autonomie staan centraal en moeten in dialogische werkvormen vertaald worden. Het je verplaatsen in ‘daders, slachtoffers en omstanders’ is een pure vorm van perspectiefwisseling, die onder het begrip ‘empathische dialoog’ valt.
- Bij de opvoeding na Auschwitz voor jonge kinderen wordt vooral gebruik gemaakt van ‘creatieve dialoog’.
- Warmte (veiligheid) is een voorwaarde voor een vruchtbare dialoog en voor succesvol leren en communiceren in het algemeen. De ABCD-kroon is zowel een model voor *intercultureel* leren als voor leren *in het algemeen*.
- Het gebruik van levensverhalen wordt zowel in de zin van ‘autobiografie’ als ‘biografie’ gebruikt. Het gaat dan om de identiteit en het imago van daders, slachtoffers, omstanders, leerlingen, docenten en opvoeders.
- De Holocaust is een voorbeeld van een extreem conflict, zeker wat betreft de vervolging van joden. Maar het gaat bij Holocaust-educatie ook over de vervolging van andere groepen. Als we de Holocaust laten beginnen in 1933 (definitie van Yad Vashem) zijn er talloze voorbeelden te geven van ‘milde’ discriminatie of andere kleine pesterijen.
- De Holocaust is deel van de Europese geschiedenis en leent zich dus niet voor een monoculturele benadering. Door ook de lokale context te bestuderen wordt de geschiedenis ‘verkleind’ en daardoor dichtbij de leerlingen gebracht. Dat laatste gebeurt in alle herinneringscentra in Nederland: Het Anne Frank Huis in Amsterdam, het Herinneringscentrum Kamp Westerbork, de Hollandse Schouwburg in Amsterdam en het Nationaal Monument Kamp Vught.

In het rapport van de Commissie De Rooy<sup>122</sup> over de toekomstige historische en maatschappelijke vorming in het onderwijs zijn dit de kenmerkende aspecten van “het tijdvak van de wereldoorlogen (1900 – 1950)”:

#### *Basisonderwijs*

- De economische wereldcrisis.
- De Duitse bezetting en de jodenvervolging.

#### *Basisvorming en leerwegen vmbo*

- De economische wereldcrisis.
- Het racistisch en totalitair karakter van het nationaal-socialisme.
- De Duitse bezetting en de jodenvervolging.

#### *Basisvorming plus*

- Het totalitair karakter van het communistisch politiek systeem.
- De economische wereldcrisis.
- Het racistisch en totalitair karakter van het nationaal-socialisme.
- De Duitse bezetting en de jodenvervolging.

---

<sup>122</sup> *Verleden, heden en toekomst* (Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming). Stichting leerplanontwikkeling (SLO), januari 2001, p. 174-175. Dit advies werd op 22 februari 2001 aangeboden aan staatssecretaris Adelmund.

### *Tweede fase havo/vwo*

- De rol van de moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie.
- Het in de praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal-socialisme.
- De crisis van het wereldkapitalisme.
- Het voeren van twee wereldoorlogen.
- Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden.
- De Duitse bezetting van Nederland.
- Verwoestingen op niet eerder vertoonde schaal door massavernietigingswapens en de betrokkenheid van de burgerbevolking bij oorlogsvoering.
- Vormen van verzet tegen het West-Europese imperialisme.

Het is duidelijk, dat volgens het advies van de Commissie De Rooy de Holocaust een plaats moet krijgen in het basisonderwijs, de basisvorming, het vmbo en de tweede fase havo/vwo. Het is zo goed als zeker, dat dit advies in grote trekken door de regering overgenomen zal worden. De educatieve uitgeverijen houden er in ieder geval nu al rekening mee.

## **6. DISCUSSIE**

Bij de behandeling van de Holocaust in het Nederlandse onderwijs, inbegrepen de schoolbezoeken aan de genoemde herinneringscentra, zijn de volgende kritische kanttekeningen te plaatsen:

- Vergeleken met de lokale context van de Holocaust komt de Europese context nauwelijks uit de verf. Centraal staat het Nederlandse perspectief op de tweede wereldoorlog.
- De meeste aandacht gaat uit naar de joodse slachtoffers. De aandacht voor daders en omstanders is zeer gering. Aan de niet-joodse slachtoffers van de Holocaust wordt bijna geen aandacht besteed.
- De levens van de daders, slachtoffers en omstanders vóór de Holocaust – toen ze nog geen daders, slachtoffers en omstanders waren – krijgt weinig aandacht. Dat geldt ook voor de levens van de overlevenden onder deze drie groepen ná de Holocaust.

Er is dus nog veel werk te verzetten voordat ‘Opvoeding na Auschwitz’ voldoet aan de door ons in de vorige paragraaf gegeven opzet.

Het streven van de nazi's tot uitroeiing van de joden heeft geleid tot het formuleren van de term *genocide*: “de gecoördineerde en geplande uitroeiing van een nationale, religieuze of raciale groep door middel van activiteiten, die er op zijn gericht de grondslagen voor overleving van de betreffende groep te ondermijnen”<sup>123</sup>. De Holocaust is niet uitsluitend een historisch of maatschappelijk thema, maar roept ook allerlei vragen op van morele en levensbeschouwelijke aard, die nog steeds actueel zijn.<sup>124</sup> Dat geldt ook voor de andere grote interculturele thema's, die we eerder genoemd hebben. Ook die roepen dringende vragen op. Wat moet er bijvoorbeeld gebeuren met degenen, die zich schuldig hebben gemaakt aan ernstige schendingen van de rechten van de mens? Het gaat dan om misdrijven, zoals

---

<sup>123</sup> De jurist Raphael Lemkin gebruikte die term in deze betekenis voor het eerst in 1944. Baehr, P.R. *De rechten van de mens* (Universaliteit in de praktijk). Boom, Amsterdam, 1998, p. 47.

<sup>124</sup> Abram, I. (red.) *De TV-serie 'Holocaust'; een zevental reacties* (Uitgangspunten voor een klassengesprek op school). Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Amsterdam, 1979, p. 23-26.



folteringen, verdwijningen, verkrachtingen en ‘etnische zuiveringen’.<sup>125</sup> Dit soort vragen vallen niet onder één bepaald vak of leergebied en zullen toch beantwoord moeten worden. Als die antwoorden geen plaats krijgen onder de vlag van het intercultureel onderwijs, dan zullen die vragen onder een andere vlag onderwezen en bekeken gaan worden. Dat zien we ook gebeuren. Anti-racistisch onderwijs werd al gauw intercultureel onderwijs. Nu heten de nieuwe vlaggen ‘de veilige school’, ‘diversiteit als kracht’, ‘sociale competentie’ of ‘sociale cohesie’ en morgen wellicht weer anders. Het is mogelijk, dat ook ‘intercultureel leren’ van naam zal gaan veranderen en bijvoorbeeld ‘persoonlijk leren’ of ‘sociaal leren’ zal gaan heten. Dat beslist niet het onderwijs, maar de maatschappij in zijn geheel. “De staat van het sociale leven is meer bepalend voor de ontwikkeling van opvoeding en onderwijs dan omgekeerd.”<sup>126</sup> Zolang de samenleving het hier geschetste interculturele gedachtegoed belangrijk blijft vinden, is de naam die er aan gegeven wordt niet zo gewichtig. Als *al* het leren als *intercultureel* leren in de hierboven beschreven zin wordt opgevat, hoeft het niet meer expliciet zo genoemd te worden. Het heet dan weer gewoon *leren*. Zo ver is het echter nog lang niet.

---

<sup>125</sup> Baehr (1998), p. 139.

<sup>126</sup> Schuyt (2001), p. 18.

# BIJLAGE

## ABCD literatuur

ABRAM, I.

‘Het ABCD van intercultureel leren in de klas (Intercultureel leren en veiligheid)’. In: Rosier, J.J. & Walraven, G. *De veilige school*. Samson/H.D. Tjeenk Willink, Alphen aan de Rijn, vanaf 1998. Abrams bijdrage werd in dit losbladig handboek opgenomen in de aanvulling van november 2001.

ABRAM, I. & LINDEN, L. van der (red.)

*Handleiding Interculturele Museale Leerroutes*<sup>127</sup>. Nederlandse Museumvereniging, Amsterdam, 2000

CRONIE, M.

*Intercultureel leren in de bve-sector*. CINOP, Den Bosch, 1998

HOF, L. van 't

*Intercultureel leren in de klas van A tot Z*<sup>128</sup>. Projectgroep ICO, Den Bosch, 1998

HOMAN, H.

*Interculturalisatie én leermiddelen*. Module voor de pabo, lerarenopleiding basisonderwijs. Docentenhandleiding en studentenhandleiding. Parel, Utrecht, 2001

HOMAN, H.

*Interculturalisatie én leermiddelen*. Module voor de tweedegraads lerarenopleiding. Docentenhandleiding en studentenhandleiding. Parel, Utrecht, 2001

HOOFF, G. & OCAK, M.A.

*Conflictvaardigheden (Interculturele didactische arrangementen)*<sup>129</sup>. VSLPC, Den Bosch, 2000

LEDOUX, G. & LEEMAN, Y. & MOERKAMP, T. & ROBIJNS, M.

*Ervaringen met Intercultureel Leren in het onderwijs (Evaluatie van het Project Intercultureel Leren in de Klas)*. SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, 2000

RASENBERG, A.

*Intercultureel leren (Voorbeelden uit de praktijk van het voortgezet onderwijs)*. KPC Groep, Den Bosch, 1998

SCHELLEKENS, E.

*Intercultureel leren in de klas (Aan de slag met verschillen)*<sup>130</sup>. Bekadidact, Baarn, 2000

---

<sup>127</sup> Voor vmbo.

<sup>128</sup> Voor po, vo, pabo en bve.

<sup>129</sup> Voor vo.

<sup>130</sup> Voor po.

SCHELLEKENS, E. & VLERK, D. van der  
*Zo ben ik ook* (Vuistregels en valkuilen bij Intercultureel Leren in de Klas)<sup>131</sup>. Anne Frank  
Stichting, Amsterdam, 1998

SINNEMA, L.  
*Intercultureel leren in de klas* (10 didactische arrangementen voor de opleidingen Leraar  
Basisonderwijs). APS, Utrecht, 1998

Deze tekst is opgenomen in Jan C.C. Rupp & Wiel Vleugeliers (Red.). *Moreel-  
politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Garant, Antwerpen/Apeldoorn, 2003, p.  
211-250.

---

<sup>131</sup> Voor po.