

Bijlage: Analysetool Oriëntatiekennis

Oriëntatiekennis – Levels van Shemilt (2000) uit het artikel “the Caliph’s coin” Note: alle vier levels moeten in het totale curriculum doorlopen worden (Wilschut, 2009)				
	A Chronologically ordered past	B Coherent historical narrative	C Multidimensiona l narrative	D Polythetic narrative framework
<p>(Nederland: “Oriëntatiekennis” , “10 Tijdvakken” & “Kenmerkende Aspecten”)</p> <p>Vlaanderen: “Leerinhouden Historische Vorming” & “Historisch Referentiekader”.</p> <p>NRW: “Inhaltsfelder 1- 10”, “Schwerpunkte” & “Sachkompetenze”</p>	<p>Gebeurtenissen , personen en begrippen worden enkel chronologisch aangeboden, waarbij de secundaire ordering beperkt blijft tot het definiëren van historische fases in de tijdlijn.</p> <p>Leerstof blijft daardoor logischerwijze zeer concreet.</p>	<p>Naast de chronologische ordering worden clusters van gebeurtenissen , personen en begrippen op een logische en betekenisvolle wijze aan elkaar gekoppeld binnen een coherent narratief.</p> <p>Meer abstracte kennis wordt geïntroduceerd in de vorm van generalisaties, ontwikkelingen en verklaringen</p>	<p>In de ontwikkelde chronologische en narratieve structuur worden aan de leerstof thematische dimensies toegevoegd die diachrone vergelijkingen en het construeren van lange- termijn ontwikkelingen mogelijk maken.</p> <p>Voorbeeld hiervan is het clusteren van leerstof met een economisch, dan wel sociaal, cultureel, of politiek karakter.</p>	<p>Het opgebouwde (chronologisch en thematisch coherente) narratief wordt verrijkt met leerstof uit sub-narratieven en geconfronteerd met leerstof uit contra-narratieven.</p> <p>Gebeurtenissen, personen en begrippen krijgen daardoor een definiëring die multiperspectivitei t toelaat en die uitnodigt tot afweging van betekenis.</p>
Leerplan Vlaanderen:				
Boek Vlaanderen:				
Lehrplan NRW:				
Boek NRW:				

Analysetool Historisch Redeneren

Historisch redeneren – Rubricering van vier ‘Historical Thinking Concepts’ op basis van Seixas & Morton (2013)				
	1	2	3	4
<i>Oorzaak-gevolg</i>	Geschiedenis wordt in de methode gepresenteerd als een opeenvolging van enkelvoudige oorzaak-gevolg relaties (monocausaliteit).	De methode verklaart gebeurtenissen en ontwikkelingen aan de hand van meerdere oorzaken en gevolgen (multicausaliteit), en er is aandacht besteed aan de aard van oorzaken en gevolgen (economisch, sociaal, politiek, cultureel).	De methode verklaart de geschiedenis multicausaal en besteed aandacht aan de aard van oorzaken en gevolgen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen bedoelde/bedoelde en lange/korte termijn oorzaken en gevolgen. De methode besteedt weinig aandacht aan factoren die invloed kunnen hebben op gevolgen.	Er is in de methode aandacht voor de complexiteit van oorzaak-gevolgrelaties (zoals in de vorige kolommen beschreven) en dat de wisselwerking tussen de invloed van individuele menselijke actoren en omgevingsfactoren kan leiden tot van tevoren onvoorspelbare en/of tegengestelde ontwikkelingen.
Leerplan Vlaanderen:				
Boek Vlaanderen:				
Lehrplan NRW:				
Boek NRW:				
<i>Continuïteit-verandering</i>	In de methode worden continuïteit en verandering niet behandeld. Focus wordt gelegd op het aanleren van feiten.	De methode legt bij gebeurtenissen en ontwikkelingen de nadruk vooral op het leren over verandering. Er is weinig tot geen aandacht voor continuïteit.	De methode besteedt aandacht aan zowel continuïteit en verandering en leert aan dat deze naast elkaar (gelijktijdig) kunnen bestaan. Continuïteit en verandering worden in de methode gepresenteerd als een dynamisch proces waarbij de leerling wordt geleerd zelf deze vormen te ontdekken	Continuïteit en verandering worden in de methode als een dynamisch proces waarbij de leerling wordt geleerd zelf deze vormen te beschrijven en daarbij aandacht te besteden aan het soort verandering (positief of negatief) dat plaats kan vinden.

Leerplan Vlaanderen:				
Boek Vlaanderen:				
Lehrplan NRW:				
Boek NRW:				
<i>Gebruik en interpretatie van bronnen</i>	Bronnen worden gepresenteerd als feitelijke, niet bediscussieerbare weergaven van het verleden.	Bronnen worden gebruikt als bewijs om een gegeven historische vraag te beantwoorden, maar aan de feitelijke juistheid wordt niet getwijfeld.	Bronnen worden gebruikt als bewijs om een gegeven historische vraag te beantwoorden, waarbij aandacht is voor de betrouwbaarheid en representativiteit van de bron.	Bronnen stimuleren het zelfstandig formuleren van verschillende soorten historische vragen. Bronnen worden kritisch vergeleken met andere bronnen en daarbij horende verschillende perspectieven (corroboratie).
Leerplan Vlaanderen:				
Boek Vlaanderen:				
Lehrplan NRW:				
Boek NRW:				
<i>Historische Perspectieven</i>	Er is in de methode maar ruimte voor één perspectief en dat wordt vanuit hedendaags perspectief aangeleerd.	De methode leert aan dat er een verschil is tussen perspectieven uit het heden en perspectieven uit het verleden.	De methode leert aan dat de verschillende historische perspectieven kunnen worden begrepen en verklaard vanuit de bijbehorende historische context.	De methode leert aan dat de verschillende historische perspectieven kunnen worden begrepen en verklaard binnen heden en verleden, vanuit de bijbehorende historische context en dat verschillende actoren vanuit hun eigen perspectief naar het verleden kijken. De leerling leert zich hierbij ook bewust te zijn van

				de eigen standplaats in de geschiedenis.
Leerplan Vlaanderen:				
Boek Vlaanderen:				
Lehrplan NRW:				
Boek NRW:				

Analysetool Historisch Besef

Historisch besef – Rubricering op basis van verfijning in de relatie die men legt tussen heden en verleden (Lee, 2006)				
	1	2	3	4
<i>Ontwikkeling van zuiver praktisch besef ('dagelijks leven') naar een door de historische discipline gevormd besef.</i>	De methode leert de leerlingen dat het verleden een vaststaand feit is. Hierbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen het verleden zelf en beelden van dat verleden. Ook gaat de methode niet in op hoe beelden over het verleden tot stand komen.	De methode leert de leerlingen dat het verleden een vaststaand feit is, gebaseerd op bronnen. Verschillen tussen beelden van het verleden worden veroorzaakt door het ontbreken van bronnen of door fouten van de historicus.	De methode leert de leerlingen dat er verschillende beelden zijn van het verleden, waarbij duidelijk wordt gemaakt dat deze beelden altijd bevoordeeld zijn. De verschillen in deze beelden worden verklaard door de subjectiviteit van de maker.	De methode leert de leerlingen aan dat het verleden niet letterlijk te reconstrueren is, maar er verschillende beelden bestaan van het verleden. De beelden worden bepaald door de beschikbare en/ of gekozen bronnen en de standplaats van de maker.
Leerplan Vlaanderen:				
Boek Vlaanderen:				
Lehrplan NRW:				
Boek NRW:				

Bijlage 2: Opdrachten uit de methoden – Historisch Redeneren

Verbanden uitleggen en verklaren

- Leg aan de hand van de synthese de verschillen en gelijkenissen tussen de eerste en tweede industriële revolutie uit op het vlak van industriële sectoren, materialen en energiebronnen.
- Verklaar aan de hand van de synthese de tendens naar schaalvergroting in de periode 1700–1939.
- Plaats een personage bij elke periode. Leg telkens uit waarom het door jou gekozen personage die bepaalde economische periode mee vormgaf.

PERSONAGES

 - de machinebouwer
 - de speculant
 - de wetenschapper

ECONOMISCHE PERIODES

 - ca. 1700 – ca. 1860
 - ca. 1860–1914
 - ca. 1918–1939
- Onderstaand schema toont hoe een aantal langetermijnevoluties in Engeland de voorwaarden schiep voor het ontstaan van de eerste industriële revolutie. Leg het verband tussen de verschillende elementen van het schema uit in enkele vlotte zinnen.
- Maak een schema waarin je de relatie tussen onderstaande elementen visueel voorstelt. Geef de verschillende oorzaak-gevolgrelaties aan met pijlen.
 - oorzaken van de beurscrash van Wallstreet
 - de beurscrash van Wallstreet
 - gevolgen van de beurscrash van Wallstreet
 - maatregelen van de Amerikaanse president F. D. Roosevelt
 - gevolgen van de maatregelen van de Amerikaanse president F. D. Roosevelt
- ...


LANGETERMIJNEVOLUTIES ZORGDEN VOOR GUNSTIGE OMSTANDIGHEDEN	FACTOREN DIE GELEID HEBBEN TOT INDUSTRIALISATIE
<p>agrarische revolutie</p> <ul style="list-style-type: none"> ↑ bevolking nieuwe financiële technieken kolonies eigen bodem de verlichting creatieve ideeën 	<ul style="list-style-type: none"> ↑ vraag ↑ arbeidskrachten kapitaal grondstoffen economisch liberalisme technische vernieuwing <p style="text-align: right;">industriële revolutie</p>

A) Voorbeeld Vlaanderen – opdracht behorende bij vaardigheid ‘oorzaak-gevolg’ = vraag 4 en 5 in foto (Bleyen, et al., 2018, p. 33):

Aandacht voor multicausaliteit; socialiteit (invloed van verschillende maatschappelijke dimensies, zoals economie, politiek, cultuur); korte of lange termijn; en onvoorspelbaarheid van de uitkomst.

- Vanaf het interbellum tot het einde van de 20ste eeuw bleef de keuken bij uitstek het domein van de vrouw. Daar zwaaide zij de plak en waren mannen niet welkom. Hoe valt dat te verklaren?

Met netje Keukentje



Uit het tijdschrift ABC (13 maart 1932).

- De rouwcultuur is tussen het begin van de 19de eeuw en het begin van de 21ste eeuw grondig gewijzigd. Geef drie facetten waar die evolutie concreet zichtbaar werd.

B) Voorbeeld Vlaanderen – opdracht behorende bij vaardigheid ‘Continuïteit-verandering’ = vraag 4 en 5 in foto (Bleyen, et al., 2018, p. 83):

Voorbeeld van gelijktijdigheid in continuïteit en verandering toegepast op mentaal-culturele aspecten – en hoe die elkaar kunnen beïnvloeden.

Vaardigheden toepassen

- 1 **Analyseer schoolreglementen.**
 - a Ga in het archief van de school op zoek naar een schoolreglement uit de jaren 1970 of vroeger.
 - b Vergelijk het met het huidige schoolreglement. Som gelijkenissen en verschillen op op het vlak van:
 - Regels in verband met omgang tussen jongens en meisjes
 - Kledijvoorschriften
 - Zichtbaarheid van seksueel gedrag
 - Omgangsvormen en verhouding tussen leerkrachten en leerlingen
 - Belang van het godsdienstige (eventueel)
 - c Formuleer een conclusie over de impact van de culturele breuk van de sixties op jouw school.
- 2 **Interview iemand over een van volgende thema's: seksualiteit, godsdienst, onderwijs, omgaan met de dood, vakantie.**
Gebruik hiervoor het stappenplan *Werken met mondelinge geschiedenis*.
- 3 **Analyseer achterliggende opvattingen.**
 - a Kies een film uit de jaren 1940, 1950, 1960 of 1970.
 - b Ga na welke achterliggende opvattingen er in de film aanwezig zijn op een van volgende gebieden:
 - ideaalbeeld van en/of onderlinge verhoudingen tussen mannen en vrouwen, ouders en kinderen ...
 - relaties en seksualiteit
 - godsdienst
 - voeding
 - ...
 Maak hiervoor gebruik van het stappenplan *Achterliggende opvattingen begrijpen*.
 - 4 ...

C) Voorbeeld Vlaanderen – opdracht behorende bij vaardigheid 'gebruik en interpretatie van bronnen' = vraag 1 t/m 3 in foto (Bleyen, et al., 2018, p. 99):

Oefenen met corroboratie door gebruik en analyse van verschillende typen bronnen uit dezelfde tijd en over hetzelfde onderwerp.

Vaardigheden toepassen

- 1 **Ontwikkel een wiki-pagina over een 19de-eeuws schilderij. Integreer volgende aspecten.**
 - a Zoek online én in kunstboeken naar achtergrondinformatie over een van deze schilderijen en over hun maker.
 - b Tot welke stroming en stijl behoren ze en waarom? Definieer belangrijke begrippen.
 - c Vergelijk je gekozen schilderij met een van de andere schilderijen. Wat zijn hun gelijkenissen en verschillen? Heb hierbij oog voor zowel de vorm als de inhoud. Bespreek deze afzonderlijk.



1 Eugène Delacroix, Vrijheid leidt het volk (1830).



3 Claude Monet, De kathedraal van Rouen (1892-1894).



2 Jean-François Millet, De arenleesters (1857).



4 Caspar David Friedrich, De ijszee (1824).



6 Edvard Munch, Puberteit (1894).



5 Fernand Khnopff, De liefkozing (1896).

D) Voorbeeld Vlaanderen – opdracht behorende bij vaardigheid 'historische perspectieven' = vraag 1 in foto (Bleyen, et al., 2018, p. 124):

Schilderijen die in dezelfde historische periode zijn gemaakt, maar die stilistisch en inhoudelijk verschillen. Leerling beschrijft, contextualiseert en vergelijkt. Wordt zo bewust van verschillende gelijktijdig bestaande perspectieven.

3 Die Wahrnehmung der Besatzer
 Ein Einwohner eines zurückst von den Amerikanern besetzten Teils der Sowjetischen Besatzungszone schildert seine Eindrücke.
 Die Russen waren diszipliniert eingezogen. Besatzungstruppen und nicht Eroberer. Nach Erfahrungen mit unseren amerikanischen Befreiern schlug ihnen, trotz der Berichte aus den örtlichen Kampfgebieten, nicht Hass entgegen; eher war es dumpfe Lachheit, mit der man die oft fremdartigen Geschöpfe betrachtete, denen die Spuren des jahrelangen Krieges anzusehen waren. Sie waren nicht so abgerissen wie unsere Landsleute, aber welcher Gegensatz zu den friedensmäßig ausgerüsteten Amerikanern mit ihren blütenweißen Nescaké, Hershey-Schokolade und Lucky Strike kamen. Es stellte sich fast so etwas wie eine Gemeinsamkeit der Opfer her, wobei mitzuplatz, dass nun Fotos Befreier russischer Städte auftauchten, die so verwüstet wie unsere eigenen waren. [...] Bald aber häuften sich Beschwerden über nächtliche Zudringlichkeit. Nach Einbruch der Dunkelheit zogen sie in Gruppen, häufig schwer nach Schnaps riechend, von Haustür zu Haustür und verlangten den Schlüssel. Wenn sie das Geschloß nicht fanden, schlugen sie die Scheiben ein und zertrümmerten das Geschloß. Oft waren es dieselben Russen, die am Tag zuvor den Kindern Geschenke mitgebracht hatten.
 D. Güstrow, In jenen Jahren, Berlin 1983, S. 110f.

2 Die Aufnahme von Vertriebenen
 Plakat mit der Aufforderung, Umsiedler, wie die Vertriebenen in der Sowjetischen Besatzungszone bezeichnet wurden, aufzunehmen.

4 „Gebt mir fünf Jahre und ihr werdet Deutschland nicht wiedererkennen.“
 Verhöhnung eines Hitler-Zitates durch ein Plakat der U.S. Army, Köln am 18. April 1945.

5 Empfehlungsschreiben für Konrad Adenauer
 Military Government
 Detachment EHT 2 Cologne
 Colonel Geary, XXII Corps
 APO 250, U.S. Army
 8. Mai 1945
 Sehr geehrter Colonel Geary:
 Hiermit stelle ich Ihnen Konrad Adenauer, Oberbürgermeister der Stadt Köln vor, der Ihnen alle Informationen oder Ratschläge, die Sie für den Feiertag am 10. Mai benötigen könnten, geben wird.
 Dr. Adenauer war Oberbürgermeister der Stadt Köln von 1919 bis 1933, als er aus seinem Amt entfernt wurde und streng von den Nationalsozialisten verfolgt wurde. Dr. Adenauers guter Ruf reicht weit über die Region Köln hinaus; sein Name ist die Nummer eins auf der weißen Liste¹ für Deutschland.
 Bevor Dr. Adenauer kürzlich in sein altes Amt zurückberufen wurde, war er als besonderer Berater für den Schreiber für zivile Angelegenheiten für die Stadt und den Regierungsbiznik Köln tätig. Der Schreiber hat eine sehr hohe Meinung von Dr. Adenauers Integrität und den selbstlosen und demokratischen Idealen, die er in seiner Person und seiner Arbeit verkörpert.
 Mit freundlichen Grüßen
 (Sgd.) Patterson, Lt. Col. CAC
 Übers. nach: Konrad Adenauer, Erinnerungen 1945–1953 (Bd. 1), Frankfurt/Main 1987, S. 19.
¹Liste der Persönlichkeiten, die nicht durch eine Zusammenarbeit mit dem nationalsozialistischen Regime kompromittiert waren.

Fragen und Anregungen

1. Erarbeiten Sie aus den Materialien und dem Verfasserstext, mit welchen Problemen und Herausforderungen sich die Menschen in Deutschland nach dem Krieg konfrontiert sahen.
2. Nennen Sie Unterschiede, die sich in den Besatzungszonen ausmachen lassen (M3 und 5). Wie erklären Sie sich diese?
3. Ordnen Sie die vorgestellten Materialien in Kategorien und prüfen Sie, inwieweit sich der Begriff der „Stunde null“ auf die jeweiligen Bereiche anwenden lässt.
4. M4 stammt von einem unbekanntem Fotografen, vermutlich einem amerikanischen Soldaten in Deutschland. Was hat ihn gereizt, diese Aufnahme zu machen?
5. Verfassen Sie einen Brief des Soldaten an seine Familie, in dem er ihr das Foto schickt und über die Situation in Deutschland berichtet.

E) Voorbeeld Duitsland – opdracht behorende bij vaardigheid ‘gebruik en interpretatie van bronnen’ = vraag 1 t/m 3 in foto (Le Quintrec & Geiss, 2006, p. 27):

Ordenen en beoordelen van bronnen om via corroboratie tot algemene uitspraken te komen.

Ook:

F) Voorbeeld Duitsland – opdracht behorende bij vaardigheid ‘historische perspectieven’ = vraag 4, 5 in foto:

Inlevingsopdracht waarbij bron eerst moet worden decontextualiseerd, waarna de leerling zich moet verplaatsen in de maker voor een brief.

3 Ein „neues Denken“ in Moskau
 Aber das ändert nichts daran, dass heute die Völker der Welt, wie ich schon gesagt habe, einer Seilschaft am Felsblock gleichen. Entweder steigen sie gemeinsam weiter zum Gipfel, oder sie brechen gemeinsam in den Abgrund. Damit das nicht geschieht, müssen sich die Politiker über ein verständliches Interesse erheben und sich die ganze Dramatik der gegenwärtigen Situation bewusst machen. Darum ist es so dringend geboten, die ganze internationale Lage und alle Faktoren, aus denen sie sich zusammensetzt, neu zu durchdenken. [...] Das Grundprinzip, das Ausgangspunkt des neuen politischen Denkens ist ganz einfach: Ein Kernwaffenkrieg kann nicht das Mittel sein, um politische, wirtschaftliche, ideologische und wie auch immer geartete Ziele zu erreichen. [...] Vom Standpunkt der Sicherheit aus ist das Wettstreiten zur Absoldtät geworden, denn es führt logisch zur Destabilisierung der internationalen Beziehungen und letzten Endes zu einem Kernwaffenkonflikt. [...] Prinzipielle Grundlage für die allgemeine Sicherheit ist heuteutage, dass jedem Volk das Recht zugestanden wird, sich den Weg für seine soziale Entwicklung selbst zu wählen, ist das Versichn auf Einmischung in die inneren Angelegenheiten anderer Staaten. [...] Ein Volk kann entweder den Kapitalismus wählen oder den Sozialismus. Das ist sein souveränes Recht. Die Völker können und sollen sich weder den USA noch der UdSSR fügen.
 Michail Gorbatschow, Umgestaltung und neues Denken für unser Land und für die ganze Welt, Berlin 1987, S. 178–182.

4 Die Breschnew-Doktrin
 Der sowjetische Parteichef Leonid Breschnew in einer Rede in Warschau 1968:
 Die KPdSU setzte sich immer dafür ein, dass jedes sozialistische Land die konkreten Formen seiner Entwicklung auf dem Wege zum Sozialismus unter Berücksichtigung der Eigenart seiner nationalen Bedingungen selbst bestimme. Aber bekanntlich, Genossen, gibt es auch allgemeine Gesetzmäßigkeiten des sozialistischen Aufbaus, und ein Abweichen von diesen Gesetzmäßigkeiten könnte zu einem Abweichen vom Sozialismus im Allgemeinen führen. Und wenn innere und äußere dem Sozialismus feindliche Kräfte die Entwicklung eines sozialistischen Landes zu wenden und auf eine Wiederherstellung der kapitalistischen Zustände zu drängen versuchen, wenn also eine ernste Gefahr für die Sache des Sozialismus in diesem Lande, eine Gefahr für die Sicherheit der ganzen sozialistischen Gemeinschaft entsteht – dann wird dies nicht nur zu einem Problem für das Volk dieses Landes, sondern auch zu einem gemeinsamen Problem, zu einem Gegenstand der Sorge aller sozialistischen Länder.
 Begreiflicherweise stellt militärische Hilfe für ein Bruderland zur Unterbindung einer für die sozialistische Ordnung entstandenen Gefahr eine erzwungene, außerordentliche Maßnahme dar. Sie kann nur durch direkte Aktionen der Feinde des Sozialismus im Landesinnern und außerhalb seiner Grenzen ausgelöst werden, durch Handlungen, die eine Gefahr für die gemeinsamen Interessen des sozialistischen Lagers darstellen.
 Europa-Archiv, Jg. 24 (1969), D 257ff.

5 Die Intifada oder der Krieg der Steine (1987)

Fragen und Anregungen

1. Wo liegen die Ursachen für das Ende des Kalten Krieges? Vergleichen Sie das „Neue Denken“ von Gorbatschow mit der „Breschnew-Doktrin“ (M3 und siehe S. 107).
2. Warum geht es beim palästinensischen Problem? (M4 und 5).
3. Wie sah die Welt nach dem Zusammenbruch der UdSSR aus? Kann von internationaler Ordnung oder besser Unordnung gesprochen werden?

G) Voorbeeld Duitsland – opdracht behorende bij vaardigheid ‘oorzaak-gevolg’ = vraag 1 in foto (Le Quintrec & Geiss, 2006, p. 107):

Dit type vraag over oorzaak-gevolg komt veel voor in de verwerkingsopdrachten: uitspraken van grote politieke leiders moeten oorzaken aandragen. Dit leidt tot een overmatige nadruk op politieke oorzaken en een verminderde aandacht voor multicausaliteit.

2 Die Förderung der Gleichheit

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949)

ARTIKEL 3

1. Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
2. Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
3. Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

http://bundesrecht.juris.de/gg/art_3.html

Präambel der französischen Verfassung (1946)

[Die Nation] gewährleistet allen, insbesondere dem Kinde, der Mutter und den alten Arbeitern Gesundheitsschutz, materielle Sicherheit, Ruhe und Freizeit. Jeder Mensch, der wegen seines Alters, seines körperlichen oder geistigen Zustands oder wegen der wirtschaftlichen Lage arbeitsunfähig ist, hat das Recht, von der Gemeinschaft angemessene Mittel für seinen Unterhalt zu erhalten.

<http://www.jura.uni-sb.de/BIJUS/constitution58/pream46.htm>

Italienische Verfassung (1947)

ARTIKEL 3

Alle Staatsbürger genießen dieselbe soziale Achtung und sind vor dem Gesetz gleich, ohne Unterscheidung nach Geschlecht, Rasse, Sprache, Religion, politischen Ansichten sowie persönlichen und sozialen Verhältnissen. Es ist Aufgabe der Republik die Hindernisse wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Art zu beseitigen, die die Freiheit und Gleichheit der Bürger tatsächlich einschränken und die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die wirksame Teilnahme aller Arbeitenden an der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Gestaltung des Landes verhindern.

<http://www.verfassungen.de/ital48.htm>



3 Eine supranationale Demokratie? Das Europäische Parlament während einer Sitzung, 2004

4 Die Rolle des Parlaments

Artikel I-20 des Verfassungsentwurfes von 2005

Das Europäische Parlament wird gemeinsam mit dem Rat als Gesetzgeber tätig und übt gemeinsam mit ihm die Haushaltsbefugnisse aus. Es erfüllt Aufgaben der politischen Kontrolle und Beratungsfunktionen nach Maßgabe der Verfassung. Es wählt den Präsidenten der Kommission.

Eine Verfassung für Europa. http://europa.eu.int/constitution/de/ptoc5_de.htm

Fragen und Anregungen

1. Welche großen Ereignisse ermöglichten die Ausbreitung der Demokratie in Europa? (M1)
2. Welche Gemeinsamkeiten weisen die aufgeführten Verfassungen auf? (M2)
3. Kann man von einer europäischen Demokratie sprechen? (M1-4)

H) Voorbeeld Duitsland – opdracht behorende bij vaardigheid ‘continuïteit-verandering’ = vraag 1 t/m 3 in foto (Le Quintrec & Geiss, 2006, p. 235):

Aspecten van continuïteit en verandering worden enigszins behandeld in de leertekst, maar komen nauwelijks tot niet terug in verwerkingsopdrachten. Het uitgangspunt is steeds bijna exclusief ‘verandering’. In deze vraag is impliciet een continuïteit (traditie van in grondwetten verankerde democratie) terug te vinden.

De Duitse methode veronachtzaamt stelselmatig het concept ‘continuïteit’.

Bijlage 3: Opdrachten uit de methoden – Historisch Besef

3 Bestudeer de beeldvorming over de holocaust.

Foto's genomen tijdens de holocaust zijn schaars. Hoe kunnen we ons het best een beeld vormen?

- Analyseer de twee onderstaande foto's aan de hand van je stappenplan *Historische foto's analyseren*.
- Welke indruk geven deze foto's telkens over de gebeurtenissen? Welke sfeer tonen ze? Is er een verschil? Kan je dat verschil verklaren aan de hand van de maker? Welke vragen roepen deze foto's op?
- Ga nu zelf op zoek naar enkele soortgelijke foto's van de concentratie- en vernietigingskampen. Wie heeft ze gemaakt? Wanneer? Dateren die foto's van voor of na de bevrijding? Wat was het doel van de fotografen? Geven die foto's een ander beeld dan de twee foto's op deze pagina?
- Waarom zijn er zo weinig foto's van tijdens de holocaust bewaard gebleven? Verklaar nogmaals het belang van [D26].
- Welke foto zou jij uitkiezen als illustratie van de holocaust? Waarom?
- Mogen alle foto's zomaar worden getoond? Wat doet dat met overlevenden of nabestaanden?



Joodse vrouwen en kinderen uit het getto van Mitzka, Oekraïne, net voor hun executie in een ravijn (oktober 1942). Leden van Einsatzgruppen maakten vaak foto's. Als bewijsmateriaal van hun werk tegenover hun oversten, als aanduiden, uit fascinatief. Vermoedelijk een combinatie van dat alles.

A) Voorbeeld Vlaanderen – opdracht behorende bij Historisch Besef = vraag 3 in foto (Bleyen, et al., 2018, p. 261):

Vraag naar hoe om te gaan met gebrek aan fotomateriaal holocaust voor beeldvorming. Duidelijke stappen: analyseren, verklaren, redeneren, mening vormen.



2 Die Shoah in der amerikanischen Volkskultur

Der Comic „Maus“ von Art Spiegelman setzt den Augenzeugenbericht des eigenen Vaters, der Auschwitz überlebt hatte, in Bilder um. Die Juden werden als Mäuse und die Nazis als Katzen dargestellt. Das Werk erhielt 1992 den Pulitzer-Preis.

4 Die Shoah, ein allen gemeinsames Erbe

Simone Weil, Holocaust-Überlebende und frühere Ministerin der Französischen Republik, ist Vorsitzende der im Jahre 2000 in Frankreich gegründeten Stiftung für das Gedenken an die Shoah.

Es vergingen mindestens vierzig Jahre, das heißt zwei Generationen, bevor die Lager Erinnerung fanden. Als wir 1945 von der Deportation heimkehrten, wurden wir anders aufgenommen, als wir es uns vorgestellt hatten. Man begegnete uns mit Gleichgültigkeit, manchmal sogar mit Misstrauen. Niemand verstand, was wir erlebt hatten. Vielleicht hörten wir? Wir hatten Erfahrungen zu übermitteln, die mit denen normaler Menschen nicht zu vergleichen waren. Die Menschen wollten darüber nichts wissen, und die Juden interessierten niemanden.

Das ist heute anders geworden. Dennoch muss die historische Forschung über die Shoah unermüdlich weitergeführt, dieses Kapitel der Geschichte den jungen Generationen vermittelt, aber seiner auch gebührend gedacht, dessen Erinnerung wach gehalten und dessen Leiden nachempfunden werden. [...] Die Shoah ist unser aller Erbe.

Ich wünsche mir schließlich, dass die Erinnerung an die Shoah nicht zu einer bloßen Zutat des guten Gewissens wird, sondern auf immer und ewig den Respekt vor der menschlichen Würde und den Grundwerten wachrufen möge.

Simone Weil, Rede zur Eröffnung des Studienzentrums zum Holocaust und zum Völkermord der Universität Amsterdam, 8. September 2003, übers. nach: www.fondationweil.org/IMG/pdf/03sept%20discours%20Amsterdam%20.pdf

3 Von der Gleichgültigkeit zur Reue – die katholische Kirche und die Shoah

Am Ende dieses Jahres wende ich die katholische Kirche ihr tiefes Bedauern über das Versagen ihrer Söhne und Töchter als Generationen zum Ausdruck bringen. Dies ist ein Akt der Umkehr und Reue (teshuva), da wir als Glieder der Kirche sowohl an den Sünden als auch an den Verleuten aller ihrer Kinder teilhaben. Mit tiefem Respekt und großem Mitgefühl bezeugt die Kirche der Erfahrung der Vernichtung, der Shoah, die das jüdische Volk im Zweiten Weltkrieg durchlitten hat. [...] Wir beten, dass unsere Trauer um die Tragödie, die das jüdische Volk in unserem Jahrhundert erlitten hat, zu einer neuen Beziehung zum jüdischen Volk führen wird. [...] Schließlich laden wir alle Männer und Frauen guten Willens dazu ein, intensiv über die Bedeutung der Shoah nachzudenken. Der Schmerz der Opfer aus ihren Gräbern und der Überlebenden durch ihr lebendiges Zeugnis dessen, was sie erlitten haben, weckt die Aufmerksamkeit der ganzen Menschheit.

Wir erinnern uns: Eine Reflexion über die Shoah. Dokument der von Kardinal Edward Idris Cassidy geleiteten Kommission für die religiösen Beziehungen mit dem Judentum, 16. März 1998. www.sjsof.at/dokument/shoahreflexion.htm

5 Sich erinnern, um zu handeln – Kofi Annan vor der UNO

Es ist kein Zufall, dass diese Sitzung gerade heute stattfindet. Es ist genau auf den Tag 60 Jahre her, dass das Lager von Auschwitz betreten wurde. [...] Erst nach und nach erfuhr die Welt vom ganzen Ausmaß der Barbarei, die in den Lagern herrschte. Die seinerseits in San Francisco versammelten Delegierten hatten diese makabre Entdeckung im Gedächtnis, als unsere Organisation gegründet wurde. Die Organisation der Vereinten Nationen darf nie vergessen, dass sie als Reaktion auf das absolute Böse, das der Nationalsozialismus darstellte, gegründet wurde, und dass die Abscheulichkeit, die der Holocaust war, dazu beitrug, ihren Auftrag zu prägen. [...] Wir dürfen nicht zulassen, dass derartige Gräueltaten noch einmal geschehen. Wir müssen die größte Wachsamkeit walten lassen, um zu verhindern, dass der Antisemitismus erneut entsteht und müssen auf den Kampf gegen jegliche seiner neuen Ausdrucksformen vorbereitet sein. Aber die Worte in Taten umzusetzen ist viel schwieriger. Seit dem Holocaust hat sich die Welt mehr als ein Mal mit Schande bedeckt, als sie sich als untüchtig erwies, Völkermorden vorzubeugen oder aufzuhalten, wie in Kamboeja, in Ruanda oder in Belgostowien. [...] Wir haben uns versammelt, nicht nur um der Opfer der vergangenen Schrecken zu gedenken, die die Welt ihrem Schicksal überlassen hatte, sondern auch, um an all jene zu denken, die heute oder morgen Opfer ähnlicher Gräueltaten werden könnten, um ihnen in die Augen zu schauen und ihnen zu sagen: „Euch wenigstens werden wir nicht eurem Schicksal überlassen.“

Ansprache von Kofi Annan, Generalsekretär der Vereinten Nationen, anlässlich der außerordentlichen Sitzung der Generalversammlung zum 60. Jahrestag der Befreiung der NS-Konzentrationslager, New York, 24. Januar 2005, übers. nach <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=1273>

Fragen und Anregungen

- Weshalb spielt die Erinnerung an den Holocaust in der amerikanischen Öffentlichkeit eine große Rolle? (M1 und 2)
- Wie veränderte sich die öffentliche Meinung angesichts der Thematisierung des Genozids an den Juden seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs? (M3-5)
- Warum hielt es die katholische Kirche für ihre Pflicht, gegenüber dem jüdischen Volk Reue zu zeigen? (M3)
- Welche Bedeutung sollte den zu Ehren der Opfer des Genozids ausgerichteten Gedenkfeiern beigemessen werden? (M3-5)
- Lassen sich Ihrer Meinung nach „Lehren“ aus der Shoah ziehen? (M5)

B) Voorbeeld Duitsland – opdracht behorende bij Historisch Besef = vraag 1 t/m 5 in foto (Le Quintrec & Geiss, 2006, p. 35):

Door afweging en verklaring van verschillende historische perspectieven komen tot een uitspraak over wat de relevantie van het verleden is voor het heden.

