

Historische empathie

Albert van der Kaap, juli 2019

Bij geschiedschrijving verplaats je je in de geest en omstandigheden van de mensen destijds. Die kunst krijg je bijna niet onder de knie omdat je kennis en opvattingen van vandaag zo in de weg zitten. Dat maakt het ook spannend en interessant' (Ad van Liempt, Trouw 21 juli 2012).

Je moet het verleden beoordelen 'in de omlijsting van de tijd'. Dat wil zeggen in de context van haar eigen omstandigheden. Wil je een goed beeld krijgen van bijvoorbeeld Willem van Oranje, dan moet je hem zoeken in de zestiende eeuw, want uitsluitend tegen die achtergrond tekent zijn gestalte zich af (Arie van Deursen, in een artikel van Coen Simon in Trouw, 3 december 2016).

Eigenlijk is het bestuderen van het verleden een onmogelijke opgave om de simpele reden dat we weten hoe het afliep, waardoor we ons niet meer kunnen verplaatsen in de dilemma's van diegenen die dat niet wisten' (Piet Emmer, Trouw 3 september 2016).

Op een veelgebruikte spotprent over oorzaken van de Eerste Wereldoorlog wijzen representanten van verschillende landen naar elkaar om de schuldige van de oorlog aan te wijzen. Voorop prijkt een man met een enorme, donkere snor. Erkan, een jongen van Turkse afkomst, komt lichtelijk gepikeerd bij zijn docent: 'Waarom wijzen ze allemaal naar die Turk?' Hij legt uit dat ze niet allemaal naar de voorste wijzen maar naar elkaar en dat de voorste geen Turk is, maar de Duitse keizer! En voegt eraan toe dat het voor mannen in die tijd in heel Europa in de mode was om snorren te dragen. 'Dus niet alle mannen met snorren zijn Turken en niet alle Turken hebben een snor, kijk maar naar jezelf.' Erkan kan er niet om lachen.



Met de klok mee (onderaan beginnend): de Duitse keizer, de Russische tsaar, De keizer van Oostenrijk-Hongarije, de Franse president, de sultan van Turkije, de koning van Engeland.¹

Charlotte Simonsz behandelt in een havo 3 klas het nationaal-socialisme. Ze laat haar leerlingen verkiezingsposters van de NSDAP uit de jaren dertig zien en stelt vragen. 'Wat is de boodschap van deze verkiezingsposter? Op welke doelgroep was deze poster gericht?' De leerlingen bestuderen de posters en overleggen met elkaar. Als de opdracht klassikaal wordt nabesproken roept een meisje: 'Dat is echt dom. Wie trapt daar nou in?' De docent probeert duidelijk te maken waarom mensen in Duitsland in de jaren dertig gevoelig waren voor de propaganda van Hitler. Zij gaat in op de economische malaise, een falende regering, de ervaren vernedering door het vredesverdrag van Versailles na de Eerste Wereldoorlog en de angst voor het communisme. Maar de leerling laat zich niet overtuigen: 'Ik vind het nog steeds debiel'.

Zomaar twee voorbeelden die laten zien hoe moeilijk het voor leerlingen is om zich te verplaatsen in het denken en handelen van mensen uit vroeger tijd. Historische empathie is niet alleen een moeilijk historisch concept, het is ook allerm minst een eenduidig concept waarover de afgelopen twintig jaar behoorlijk wat discussie is gevoerd. Een discussie die er ook toe heeft geleid dat er verschillende benamingen werden en worden gebruikt. Naast historische empathie, worden er bijvoorbeeld gesproken van perspectivetaking of, in Nederland, van standplaatsgebondenheid of tijd- en plaatsgebondenheid.

Verschillende onderzoekers hebben in die periode een bijdrage geleverd aan het definiëren van het begrip. Kaya Yilmaz (2007) en Sarah Brooks (2009) hebben in het eerste decennium van deze eeuw een overzicht gegeven van deze verschillende opvattingen en geprobeerd er lijn in aan te brengen.

¹ Er bestaat een variant op deze prent, gemaakt door John McCutcheon, gepubliceerd in The Chicago Tribune. <https://sites.google.com/site/tourogmichelot/social-studies-page/world-war-i/entangling-alliances?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

Onderstaand artikel over de aard van historische empathie is in belangrijke mate gebaseerd op de bevindingen van Yilmaz en Brooks. Het wordt aangevuld met een vervolgartikel over historische empathie en een aantal uitgewerkte voorbeelden die in de klas gebruikt kunnen worden.

Wat is historische empathie?

In het huidige examenprogramma van het vak geschiedenis wordt gesproken van tijd- en plaatsgebondenheid. In eerdere examenprogramma's werd gesproken van 'inleving en standplaatsgebondenheid', een benaming die meer in de buurt komt van het Engelse begrip 'historical empathy'. In Engelstalige landen wordt naast 'historical empathy' ook 'perspective taking' gebruikt. In het Duits spreekt men van 'Perspektivenübernahme'. Deze verschillen in naamgeving zijn niet onbelangrijk, omdat ze richting lijken te geven aan de invulling van het concept.

Om het concept te definiëren kun je, net als Foster (1999), om te beginnen duidelijk maken wat het niet is. Volgens hem gaat het er niet om dat leerlingen zich identificeren met historische personen. '*Empathy is not sharing people's feelings*', ook al kunnen we hun gevoelens wel leren kennen en begrijpen (Lee en Shemilt, 2011). Ook gaat het niet om verbeelding, maar om nauwgezet onderzoek van het beschikbare bewijsmateriaal. '*Empathy is not a mysterious way of getting into past people's heads*' (Lee en Shemilt, 2011), maar een zodanige reconstructie van opvattingen van mensen en hun gevoelens op basis van bewijs dat hun gedrag begrijpelijk wordt.

Empathie moet dan ook niet verward worden met sympathie. Om deze mogelijke verwarring te vermijden maken Bryant en Clark (2006) onderscheid tussen emotionele empathie en historische empathie. Door de (soms) grote afstand in tijd is het, volgens hen, nagenoeg onmogelijk je volledig te verplaatsen in historische personen, zelfs als je zou willen.

Blake (1998) gaat nog verder. Voor hem bestaat er eigenlijk niet zoiets als historische empathie. Empathie is volgens hem een algemeen concept dat in verschillende disciplines een rol speelt. Hij benadrukt dat elke onderzoeker zich bewust moet zijn van zijn eigen perspectieven, juist om de invloed ervan op de interpretatie van het verleden te onderkennen. VanSledright (2001) gaat minder ver, maar ook hij beklemtoont dat historische reconstructie niet los gezien kan worden van de sociaal-culturele positie die de onderzoeker inneemt en dat dat je je daar goed bewust van moet zijn.

De meeste onderzoekers vinden de toevoeging 'historische' aan het concept empathie wel zinvol. Juist omdat het daarmee wordt onderscheiden van psychologische empathie, waarin het vooral gaat om inleven en meeleven. Historische empathie heeft zowel betrekking op verbeeldingskracht - het vermogen om je iets voor te stellen - als op een intellectuele reactie op en verwerking van het verleden. De nadruk moet daarbij vooral liggen op onderzoek en het ontwikkelen van begrip van en inzicht in het denken en handelen van mensen vanuit hun eigen tijd. Bij historische empathie gaat het, volgens Foster en Yeager (1998), om het combineren van op bewijs gebaseerd deductief en logisch denken met creatieve vaardigheden waarmee geprobeerd wordt een brug te slaan tussen wat al bekend is en wat aan het verleden ontleend kan worden. Om te beginnen moeten leerlingen geconfronteerd worden met het handelen van mensen tijdens een bepaalde gebeurtenis. Hierbij is belangrijk dat zij over voldoende kennis beschikken om deze gebeurtenis te kunnen contextualiseren. Vervolgens moeten zij bewijs verzamelen, verschillende interpretaties bestuderen en tenslotte conclusies trekken. Volgens Riley (1998) moeten zij daarbij ook datgene wat aan de gebeurtenis

vooraf ging meewegen.

Om het verschil tussen psychologische en historische empathie te benadrukken spreekt Downey (1995) liever van 'perspective taking', door hem gedefinieerd als: *'the ability to understand historical characters' frames of reference on the basis of historical facts and events without trying to identify or sympathize with their feelings.'* Hij wil dat leerlingen hun eigen waarden en sympathieën (zoveel mogelijk) buiten beschouwing laten en legt de nadruk op bewijsvoering.

Affectieve en cognitieve aspecten

Ook Amerikaanse neurofysiologen stellen dat het zinvol is onderscheid te maken tussen empathie (het intuïtieve, emotionele aspect) en 'perspectivetaking' (het cognitieve aspect) als het er om gaat te beschrijven wat nodig is om het gedrag en het handelen van anderen te begrijpen. Waar dat laatste centraal staat heb je volgens Wolf Kaiser beide aspecten nodig. Als je volgens hem bijvoorbeeld iemand interviewt *'Muss (mann) sich auf die Interviewten und das, was sie zu erzählen haben, einlassen, um daraus etwas zu lernen. Und dazu gehören die Perspektivenübernahme und auch ein emotionales Sich-Einlassen, sonst fehlt schon die Motivation, geschweige denn, dass sich Gelerntes ohne affektive Beteiligung einprägte.'* Bij de affectieve dimensies van historische empathie gaat het bijvoorbeeld om via verbeelding gevoelens van mensen te herkennen, om open te staan voor andere gezichtspunten en gevoelig en tolerant te zijn voor gevoelens van anderen (Davison, 2011).

Over de relatie tussen de affectieve en cognitieve criteria wordt verschillend gedacht. Volgens een visie (Barton en Levstik, 2004) bestaat er weliswaar verschil tussen de cognitieve en affectieve aspecten, maar zijn ze beide belangrijk en gaat affectie vooraf aan het cognitieve. Het gaat zowel om 'perspective recognition' als om 'caring'. Bij het onderkennen van het perspectief gaat het om:

- het onderkennen dat de waarden, opvattingen, geloofsovertuigingen en intenties van historische personen kunnen verschillen van die van de onderzoeker.
- het onderkennen dat individuen en groepen er verschillende waarden, opvattingen en geloofsovertuigingen op na hielden.
- het onderkennen dat andere perspectieven normaal en betekenisvol zijn en niet 'stom'.
- de bereidheid om acties en gebeurtenissen te verklaren vanuit historische waarden, opvattingen en geloofsovertuigingen. Uiteraard moeten deze verklaringen gebaseerd zijn op historisch bewijs.
- Het onderkennen dat het eigen perspectief afhankelijk is van een historische context.

Anderen plaatsen volgens Davison (2011) het cognitieve aspect voorop, bijvoorbeeld Wineburg (2007) en Russell (2008) terwijl Endacott (2010) meent dat je beide aspecten gelijktijdig kunt toepassen.

Weer anderen wijzen er volgens Davison (2010) juist op dat de ene benadering de andere in de weg kan staan, (Schweber, 2004, 2006). Zo kan affectie (bijvoorbeeld in het geval van de Holocaust) kennis in de weg staan. Bardige (1988) daarentegen meent juist dat kennis kan maken dat iemand (bij het zelfde onderwerp) niet meer gevoelig is. Tenslotte zijn er mensen die menen dat slechts een van beide benaderingen acceptabel is, Je kijkt ofwel cognitief ofwel affectief naar het verleden.

In de Amerikaanse National Standards voor geschiedenis spreekt men van *'historical perspectives'* en wordt gewezen op het gevaar van *'presentism'*: *'the ability to describe the past through the eyes and experiences of those who were there, as revealed through their literature, art, artifacts, and the like, and to avoid 'present-mindedness,' judging the past solely in terms of the norms and values of today.* (5)"

Veel historici, onder wie Arie Wilschut (2011), gaan nog een stap verder. De historicus moet zich er, volgens hem, toe beperken de rol van waarden in het verleden (de waardebetrekkingen in de terminologie van Weber) weer te geven, en zich niet inlaten met het geven van een eigen waardeoordeel (een waardering). Hoewel een waardevrije geschiedwetenschap moeilijk voorstelbaar is, streven historici ernaar morele oordelen te vermijden, gemotiveerd door de overweging dat de ene tijd het recht niet heeft over de andere te oordelen, omdat iedere tijd vanuit zichzelf moet worden begrepen. Een historistisch standpunt impliceert dat bovenhistorische waarden niet bestaan. Geschiedenis moet in de eerste plaats uit zijn op begrijpen en verklaren, niet op oordelen, zo menen sommigen (6). Ook volgens Jill Jensen (2008) is het niet de bedoeling om het verleden te beoordelen met hedendaagse maatstaven. *'Students must understand why a historical person acted the way he or she did, based on the culture of the time period being studied.'*

In het Duits wordt het begrip *Perspektivenübernahme* gebruikt met een vergelijkbare lading. Franziska Conrad (2011) bijvoorbeeld meent, teruggrijpend op Goetz (1995), dat het er bij *Perspektivenübernahme* in de eerste plaats om gaat de motieven, intenties en het beeld dat mensen van zichzelf hebben, te begrijpen, waarbij het in de historische hermeneutiek van belang is het gedachtengoed van mensen uit het verleden niet alleen vanuit de eigen ervaringen te beoordelen. Je moet rekening houden met de context en het perspectief van de historische personen meewegen. Juist in dit afstand nemen en in het contextualiseren onderscheidt historisch begrijpen zich volgens Faber (1972) van het alledaagse begrijpen. Leerlingen moeten bereid zijn zich in de gedachten en gevoelens van historische personen te verplaatsen en proberen in hun schoenen te gaan staan. Daarnaast moeten leerlingen de sociaal-economische en politieke omstandigheden meewegen en hoe dit hun kijk op de wereld beïnvloedde.

Lee en Ashby (2006) en Barton en Levstik (2004) hebben in hun omschrijving van het concept daarnaast oog voor het bijzondere en individuele. Zo definiëren Lee en Ashby historische empathie als *'the ability to see and entertain as conditionally appropriate, connections between intentions, circumstances, and actions, and to see how any particular perspective would actually have affected actions in particular circumstances.'* Kaya Yilmaz (2009) definieert historische empathie als volgt: *'Empathy or historical imagination is the ability to see and judge the past in its own terms by trying to understand the mentality, frames of reference, beliefs, values, intentions, and actions of historical agents using a variety of historical evidence. Empathy is the skill to re-enact the thought of a historical agent in one's mind or the ability to view the world as it was seen by the people in the past without imposing today's values on the past.'*

Kijken we ten slotte naar wat er in de syllabus voor het vak geschiedenis staat. Leerlingen moeten *menselijk gedrag (denken en doen) in het verleden verklaren vanuit de toen en daar bekende en geaccepteerde kennis en waarden en vanuit de identiteit van individuen en groepen die in die tijd en/of op die plaats leefden en hierbij rekening houden met verschillende factoren die de*

standplaatsgebondenheid van mensen of een groep bepalen. (Bijvoorbeeld: waardesystemen, politieke, sociaaleconomische en culturele oriëntatie, kennis, gender, karakter, toevallige factoren).

De tekst in een eerdere syllabus was gedetailleerder: *Leerlingen moeten bij het geven van oordelen rekening houden met de tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties en oordelen afkomstig van personen uit het verleden en afkomstig van hedendaagse personen, onder wie zij zelf. Zij moeten rekening houden met motieven, interesses, waarden, normen en verwachtingen van mensen in andere tijden. Zij houden er rekening mee dat personen tijdgebonden zijn, dat wil zeggen dat mensen geen kennis hebben of kunnen hebben van latere gebeurtenissen (ondanks dat sommige gevolgen verwacht/voorspeld worden) en dat zij plaatsgebonden zijn, dat wil zeggen dat mensen slechts toegang hebben tot kennis en ervaringen die binnen hun persoonlijke leefwereld aanwezig zijn. Mensen zijn ook uniek, dat wil zeggen dat mensen binnen die tijd- en plaatsgebondenheid op een individuele manier omgaan met kennis en ervaringen en daardoor verschillen in wat ze wel of niet belangrijk vinden, goed of slecht, leuk of vervelend. Daarbij spelen persoonlijke kenmerken een rol (bijvoorbeeld sekse, leeftijd, politieke of godsdienstige overtuiging, achtergrond, karakter).*

Wat leerlingen moeten kunnen

Op basis van het voorafgaande kunnen we historische empathie als volgt omschrijven:

Historische empathie is het - op basis van bewijsmateriaal - ontwikkelen van inzicht in en het begrijpen van het denken, voelen en handelen van mensen in een bepaalde periode en op een bepaalde plaats, vanuit de toen en daar bekende en geaccepteerde kennis, daarbij rekening houdend met zowel de normen en waarden uit die tijd als de normen en waarden van de eigen tijd en die van de onderzoeker.

Dat is voor leerlingen voorwaar geen eenvoudige opgave. Zij moeten zich er niet alleen bewust van zijn wat het betekent om met een geschoolde historische blik te kijken naar het verleden, maar ook de bereidheid hebben deze historische houding toe te passen. Zij moeten willen reflecteren op hun eigen opvattingen in relatie tot het analyseren van het denken en handelen van historische personen. Kortom het is, zoals Lee en Ashby (2001, 25) zeggen *'hard thinking'*: *'Empathy, as historical understanding, demands hard thinking on the basis of evidence. It requires students to know some history, and to be able to use that knowledge in order to explain actions and institutions. If it is to be given any sensible meaning in history, empathy is where you get when you have done the hard thinking, and produced an explanation based on the evidence you can find. It means entertaining complex ideas and seeing how they shape views of historical circumstances and goals, even when such ideas and goals may be very different from (and perhaps opposed to) our own.'*

Historische emathie als competentie

Historische empathie is dus een complexe competentie, waarvan de einddoelen (die leerlingen geacht worden te beheersen op het eind van het secundair onderwijs), als volgt geformuleerd kunnen worden:

Attitude

Leerlingen hebben de bereidheid om het handelen van mensen - op basis van bewijsmateriaal - te verklaren vanuit historische waarden, opvattingen en (geloofs-) geloofdsovertuigingen. Zij zijn zich er daarbij tegelijkertijd van bewust dat zij deze verklaringen geven vanuit hun eigen perspectief dat ook

door waarden, opvattingen en (geloofs-) overtuigingen gekleurd wordt. Bovendien zijn zij zich ervan bewust dat zij rekening moeten houden met de historische context en dat hun verklaringen mogelijk verschillen van die van historische personen. Zij zijn bereid rekening te houden met het feit dat mensen in een bepaalde tijd geen kennis hadden van latere gebeurtenissen en dat mensen vaak geen kennis konden hebben van kennis, ervaringen en ontwikkelingen elders in de wereld.

Vaardigheden

Leerlingen kunnen historisch bronnenmateriaal analyseren en op grond van deze analyse beredeneerde conclusies trekken met betrekking tot het handelen, denken en voelen van mensen. Zij houden rekening met het feit dat dit handelen, denken en voelen, zowel door collectieve als persoonlijke waarden, opvattingen en (geloofs-) geloofsovertuigingen wordt bepaald.

Kennis

Leerlingen hebben kennis van zowel de context waarin het handelen van mensen plaatsvindt als van de voorgeschiedenis van gebeurtenissen. Zij weten dat zaken als sekse, leeftijd, politieke en/of geloofsovertuigen, persoonlijke ervaringen, achtergrond en karakter van invloed (kunnen) zijn op het denken en handelen van mensen.

Op basis van het werk van o.a. Yeager en Foster e.a. (1998), Riley (1998), Portal (1987), Lee en Ashby (2001) kunnen we een overzicht maken van wat een leerling allemaal in huis moet hebben om met succes historische empathie ten toon te kunnen spreiden. Hij moet:

- kennis hebben van de context en het verloop/afloop van de gebeurtenis (en wat eraan vooraf ging);
- zich verplaatsen in het denken van individuen uit het verleden middels een heuristiek van contextualisatie;
- moeten werken met authentieke historische bronnen en met een apparaat om de bronnen te bevragen op bruikbaarheid, authenticiteit, taal, perspectief en vooringenomenheid;
- beschikken over kennis van feiten, concepten en interpretaties;
- weten wat historisch verantwoorde conclusies zijn;
- een beargumenteerde historische reconstructie maken, rekening houdend met opvattingen, waarden, doelen en gevoelens van personen uit het verleden;
- zijn standpunten met argumenten onderbouwen en zich bewust zijn van het voorlopige karakter ervan;
- het evenwicht zien te vinden tussen speculatie en methodisch onderzoek;
- het perspectief van mensen in het verleden onderzoeken, beoordelen en begrijpen en begrijpelijk maken voor mensen uit het heden;
- zijn eigen opvattingen (in ieder geval tijdelijk) ter zijde kunnen zetten als hij het verleden onderzoekt om het gevaar van 'presentism' te vermijden.

Zijn leerlingen in staat tot historische empathie?

Historische empathie is een belangrijk concept in het geschiedenisonderwijs. Het helpt leerlingen om zich meer bewust te worden van zichzelf (Blake, 1998 en VanSledright, 2001), maar ook om hen voor te bereiden op hun actieve deelname aan de samenleving (Barton en Levstik, 2004). Maar zijn leerlingen ook in staat tot historische empathie?

Lee en Shemilt (2011) zijn voorzichtig: *'...even were we consider it desirable, empathy should come out of the closet on an experimental basis until sufficient experience has been gained to ensure that it can be taught and assessed well enough to stand alongside second-order concepts with less scandalous biographies.'*

Hun voorzichtigheid is begrijpelijk. In 2001 was het Lee en Ashby al opgevallen dat leerlingen het verleden vaak verklaren vanuit bepaalde vooropgezette meningen over de loop der geschiedenis. Zo zien zij het verleden bijvoorbeeld als een proces waarin er telkens meer kennis komt of waarin de techniek zich steeds verder ontwikkelt. Als gevolg daarvan beoordelen zij bepaalde periodes als inferieur in vergelijking met het heden.

Ook hebben leerlingen vaak de neiging te vervallen in 'presentism' ((Wineburg, 2001, Barton, 1996). Ze bekijken het verleden dan door de lens van het heden en dat maakt contextualiseren en het onderkennen van de waarde van andere perspectieven moeilijker. Zij hebben vaak moeite met, of hebben niet de bereidheid tot, het bekijken van zaken vanuit een ander perspectief dan het hedendaagse perspectief: *'temporal decentering'*. Leerlingen constateren vaak dat bepaalde zaken er 'nog niet' waren, of ze zien toestanden in het verleden als een substituuut voor iets hedendaags dat er eigenlijk had moeten zijn: kaarsen waren een soort vervanging voor de gloeilamp, en melk werd vroeger in flessen bezorgd omdat de mensen nog geen karton hadden. Kleding van nu is vanzelfsprekend leuker dan die van vroeger, *'cause I wouldn't really like wearing that stuff, like feathers in my hat and stuff'*. Britse onderzoekers hebben deze houding, volgens Wilschut (2011), aldus getypeerd: *'People in the past did weird things and it does not seem to be part of everyday intuitive understanding to assume that these made sense.'* Een onderzoek waarin leerlingen van 7 tot 14 jaar werden geconfronteerd met een, in hedendaagse ogen, uitzonderlijk wrede bestraffing van slaven bij de Romeinen, nadat één van hen de meester had vermoord, toonde aan dat leerlingen zelden daden van Romeinen vanuit de toenmalige context verklaarden. Eerder werden verklaringen gegeven uitgaand van een tekort: ze wisten nog geen andere manieren om het probleem op te lossen, ze hadden geen politie en rechtbanken, ze hadden geen medicijnen, etc.

Leerlingen zijn bovendien geneigd, aldus Wilschut (2011, 94) om de afloop van gebeurtenissen te betrekken bij hun oordeelsvorming. Onderzoek van de psycholoog Fischhoff ondersteunt, volgens hem, de gedachte dat mensen grote moeite hebben om bij de interpretatie van gebeurtenissen uit het verleden de afloop niet mee te wegen. *'Epistemic egocentrism'* speelt ook volgens Royzman, Cassidy en Baron (2003) een belangrijke rol. Zij definiëren dit begrip als: *'a specific failure of perspective taking that results from a difficulty in (...) setting aside the relevant privileged information (knowledge) that one knows to be unattainable to the other party, with a result that one's prediction of another's perspective becomes skewed toward one's own privileged viewpoint'*.

De mate waarin leerlingen in staat zijn tot historische empathie verschilt niet alleen per leeftijdscategorie, ook in een en dezelfde groep zijn er soms grote verschillen. In haar onderzoek onder fifth grade students ((10-11 jaar)) trof Dulberg (2002) drie niveaus aan:

1. Op het laagste niveau waren de leerlingen nogal geocentrisch (gingen uit van zichzelf). Zij konden moeilijk voorspellingen doen, hypothesen opstellen of zich iets voorstellen en vaak verwarden zij identificatie met herkenning van perspectief.

2. Op het tweede niveau zagen leerlingen wel dat er een verschil was tussen heden en verleden, maar gebruikten zij weinig bewijs en informatie.
3. Op het derde niveau hadden leerlingen wel oog voor verschillen tussen heden en verleden en konden zij dat ook onderbouwen. Ook waren zij in staat verbanden te leggen tussen andermans standpunten en ethisch gedrag.

Dulberg trekt uit haar onderzoek de conclusie dat leerlingen historische empathie kunnen leren, mits er (herhaaldelijk) mee geoefend wordt.

Brophy (1999) laat, in een onderzoek naar empathie met betrekking tot indianen in de V.S., zien dat het niveau van historische empathie toeneemt met de jaren. Het lijkt er op dat inhoud en didactiek van het geschiedenisonderwijs van belang zijn voor het ontwikkelen van historische empathie. Opmerkelijk was overigens dat de empathie voor indianen afnam naarmate er in de lessen meer aandacht werd besteed aan de geschiedenis van Europese Amerikanen.

Yeager e.a. (1998) deden onderzoek waarbij twee groepen leerlingen een verklaring moesten geven voor het besluit van Truman om de atoombom te gebruiken. De eerste groep kreeg alleen een tekst uit het tekstboek voorgelegd, de tweede groep verschillende (primaire) bronnen. De tweede groep was beter in staat een nauwkeurig, van inzicht getuigend, verhaal te maken waarin zij ook hun eigen perspectief meenamen.

Doppen's onderzoek (2000) over hetzelfde onderwerp (het gebruik van de atoombom) waarin leerlingen werkten met primaire en secundaire bronnen toont aan dat een procedure van hardopdenken de leerlingen aanzette tot historische empathie, waarbij onderzoeksvragen de leerlingen hielpen om zich te richten op bewijs en zich niet te veel te laten leiden door emoties. Opvallend was dat leerlingen, hoewel zij geconfronteerd werden met perspectieven uit andere landen, toch de neiging hadden het werpen van de atoombom te bekijken vanuit Amerikaans perspectief.

Grant (2001) toonde aan dat leerlingen die alleen maar een instructieles kregen weinig tot geen zicht hadden op verschillende perspectieven in een bepaalde periode. Omgekeerd ontwikkelden leerlingen die werkten met verschillende werkvormen wel begrip van multiperspectiviteit. Zij herkenden niet alleen dat er verschillende perspectieven bestonden, maar zagen ook de waarde ervan in.

Ook meer recente studies (Kohlmeier, 2006, Jensen, 2008, Brooks, 2008) laten zien dat er verschillende manieren zijn om leerlingen historische empathie bij te brengen, bijvoorbeeld via het voeren van socratische gesprekken, debatten en schrijfopdrachten in de eerste en derde persoon.

Cunningham (2007), tenslotte, deed onderzoek naar de manier waarop docenten aandacht besteden aan het ontwikkelen van historische empathie. Factoren die hierbij een rol speelden waren o.a. de inschatting die docenten maakten van de capaciteiten van leerlingen, hun misconcepties en voorkennis, maar ook het gedrag en de attitudes van leerlingen speelden een rol. Andere factoren die een rol spelen zijn de beschikbare hoeveelheid tijd, de beschikbaarheid en kwaliteit van bronnen en de specificaties in het curriculum en de exameneisen. Natuurlijk spelen ook de opvattingen en de

kennis van docenten zelf een rol.

De resultaten van deze onderzoeken verbazen niet. Het blijkt geven van historische empathie is een complexe competentie en die krijg je alleen onder de knie door veel zelf te oefenen. Dit kan blijkbaar op veel verschillende manieren, maar niet via instructielessen.

Vanuit de (ontwikkelings) psychologie lijken er geen belemmeringen te zijn om met leerlingen te werken aan het ontwikkelen van historische empathie (zie kader).

Een kat in het nauw

Mieke, een meisje van acht, is de beste boomklimmer van allemaal. Op een dag echter valt ze uit de boom. Gelukkig heeft ze zich geen pijn gedaan, maar haar vader, die het zag gebeuren, heeft haar laten beloven nooit meer in bomen te klimmen.

Later die dag ontmoeten Mieke en haar vrienden Alain. Diens poes is in een boom geklommen en durft er niet uit meer te klimmen. Mieke is de enige die goed genoeg kan klimmen om de poes er uit te halen, maar zij bedenkt zich wat ze haar vader heeft beloofd. Als kinderen worden geconfronteerd met vragen als: 'Moet Mieke gestraft worden als ze in de boom klimt?' of 'Zal haar vader het begrijpen als ze het doet?' of 'Zal Alain het begrijpen als Mieke aarzelt in de boom te klimmen.' zullen hun antwoorden variëren al naar gelang hun leeftijd.

Kinderen van 7-12 kunnen zich verplaatsen in een andere persoon en kunnen hun eigen gedachten, gevoelens en gedrag bekijken vanuit het perspectief van de ander. Zij herkennen dat anderen dat ook kunnen. Zij beginnen in deze fase te onderkennen dat mensen verschillend denken en voelen en zij beginnen zich te realiseren dat er niet een waar en geldig perspectief is. Zij onderkennen dat motieven met elkaar in conflict kunnen zijn (self-respective perspective taking).

In antwoord op de vraag of Mieke gestraft moet worden zullen zij antwoorden: 'Nee, Mieke weet dat haar vader zal begrijpen waarom ze toch in een boom is geklommen.' Dit antwoord gaat ervan uit dat Mieke's standpunt beïnvloed wordt door het feit dat haar vader zich in haar kan verplaatsen en begrip zal opbrengen voor haar keuze.

Kinderen van 10-15 kunnen uit een 'twee personen situatie' stappen en zich voorstellen hoe een derde, onpartijdige partij, kijkt naar eigen en andermans gezichtspunt. Zij proberen te reflecteren op de motieven van mensen die verschillend kunnen zijn en zij proberen die met elkaar te verzoenen (third-party perspective-taking).

In antwoord op de vraag of Mieke gestraft moet worden zullen zij antwoorden: 'Nee, omdat Mieke meende dat het belangrijk was de poes te redden. Maar ze weet ook dat haar vader haar had verboden in bomen te klimmen. Daarom moet ze bedenken dat ze niet gestraft zal worden als ze haar vader duidelijk kan maken waarom ze toch in een boom is geklommen. In dit antwoord stapt Mieke uit de situatie en kijkt ze gelijktijdig vanuit haar eigen perspectief en dat van haar vader naar de vraag.

Kinderen van 14 jaar en ouder begrijpen dat dit innemen van het perspectief van een derde partij beïnvloed kan worden door een of meer grotere maatschappelijke waarden (societal perspective-taking).

In antwoord op de vraag of Mieke gestraft moet worden zullen zij antwoorden: Nee, het redden van dieren in nood rechtvaardigt Mieke's keuze. Haar vader zal haar actie om deze reden waarderen en haar niet straffen.

Naar mate kinderen ouder worden kunnen zij rekening houden met meer informatie. Zij realiseren zich dan dat verschillende mensen verschillend op een situatie kunnen reageren. Zij ontwikkelen dan het vermogen om het perspectief van verschillende mensen in een situatie te analyseren vanuit het gezichtspunt van een objectieve buitenstaander. Ook kunnen zij zich voorstellen hoe verschillende culturele en sociale waarden de percepties van een buitenstaander kunnen beïnvloeden.

Bron: Robert Selman

Niveaus van historische empathie

Lee en Ashby (2001) en in navolging van hen ook Hartmann (2008) en Conrad (2011) onderscheiden vijf niveaus van historische empathie. Onderstaande beschrijving van de niveaus en de voorbeelden van een antwoord dat leerlingen zouden kunnen geven zijn van hen afkomstig. Nader zou moeten worden onderzocht welk niveau op welk moment van de opleiding voor leerlingen haalbaar is.

Niveau 1 The 'Divi' Past

De leerling is in feite niet tot historische empathie in staat. Mensen in het verleden worden afgeschilderd als dom en "ouderwets", ze wisten niet beter. De leerling is gefixeerd op het heden en doet geen poging zich te verplaatsen in de historische persoon of situatie.

Voorbeeld

"De mensen in de middeleeuwen lieten zich door de kerk voor de gek houden. Die buitte de gelovigen alleen maar uit. De vrouwen in de steentijd moesten het huishouden doen en de kinderen opvoeden."

Niveau 2 Generalized Stereotypes

De leerling geeft stereotype, clichématige, typeringen van het denken en 'achterlijke' handelen van historische personen.

Voorbeeld

"Altijd is de kleine man de klos. Daarom werd hij altijd uitgebuit. Daarom is het begrijpelijk dat slechts weinigen tegen onrecht vochten."

Niveau 3 Everyday Empathy

Het handelen en denken van historische personen wordt beoordeeld op grond van eigen levenservaringen. Er is enigszins sprake van reflectie, maar altijd vanuit hedendaagse opvattingen.

Voorbeeld

"Bij ons thuis gaat het op dezelfde manier. Als we een geschil hebben, praten we met elkaar en zoeken een oplossing. Zo hebben de plebejers en de patriciërs het ook gedaan."

Niveau 4 Restricted Historical Empathy

De leerling is zich bewust van verschillen tussen heden en verleden en analyseert deze. De analyse blijft beperkt tot de unieke situatie. Er wordt nog geen rekening gehouden met de bredere historische context.

Voorbeeld

"Het feit dat Luther zijn uitspraken niet terug nam had met zijn sterke geloof in het belang van het woord van God te maken. Dit kon keizer Karel V niet over zijn kant laten gaan, anders zou zijn machtspositie aangetast worden."

Niveau 5 Contextual Historical Empathy

De leerling maakt duidelijk onderscheid tussen het perspectief van historische personen en de onderzoeker, tussen heden en verleden. Bij het reconstrueren en beoordelen van het denken en handelen van historische personen wordt rekening gehouden met de historische context. Ook wordt rekening gehouden met niet direct bewuste motieven.

Voorbeeld

"Het feit dat Luther zich niet liet dwingen zijn uitspraken terug te nemen, had aan de ene kant te maken met zijn opvattingen over de betekenis van de Bijbel als Gods woord, anderzijds ook met het antiklerikale sentiment in de samenleving, vooral onder humanisten, die de positie van Paus en kerk hadden ondermijnd en door wie Luther beïnvloed was. Misschien werd hij ook gesterkt door het groeiend aantal aanhangers van zijn heilsleer. In hoeverre hij zich bewust was van zijn motieven en hetgeen hem beïnvloedde valt niet aan te tonen."

De volgende drie artikelen illustreren de moeilijkheden die leerlingen ondervinden als van heen gevraagd wordt zich te verplaatsen in andere tijden en in het denken en handelen van mensen in andere tijden. Ook bieden zij suggesties voor opdrachten om het vermogen van leerlingen tot historische empathie te vergroten.

Noten

1. In het programma dat gebaseerd was op het rapport van de Commissie Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG) uit 1986.
2. Fischer (1971) verwoordt de aard van het historisch denken in zijn boek *Historians' Fallacies* als volgt: "Het is een proces van adductief redeneren in de simpele betekenis van het voegen van antwoorden bij specifieke vragen, zodat een bevredigende en 'passende' verklaring gevonden wordt. De antwoorden kunnen zowel algemeen als specifiek zijn, naar gelang de eisen van de vragen. De geschiedkunde is, kortweg, een probleemoplossende tak van wetenschap."
3. Lamm, C., Batson, C.D., & Decety, J. (2007). The neural basis of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, No. 1, 42–58. ([Samenvatting](#)).
4. Kaiser, Wolf, [Zeitzeugenberichte in der Gedenkstättenpädagogik](#)
5. National Center for History in the Schools, [The National Standards for History](#).
6. Blom, J.C.H. (1986), 'In de ban van goed en fout? Wetenschappelijke geschiedschrijving over de bezettingstijd in Nederland', in: Abma, G., Kuiper, Y. & Rypkema, J., Tussen goed en fout. Nieuwe gezichtspunten in de geschiedschrijving 1940-1945, p. 30-52. Franeker: Wever. (Integrale herdruk van de inaugurele oratie van Blom te Amsterdam d.d. 12 december 1983).

Buiten je tijd denken

*"Stand your ground. Don't fire unless fired upon. But, if they want to have a war, let it begin here."
Capt. John Parker, Lexington Company of the Middlesex County Brigade, Massachusetts Militia, April
19, 1775.*

'Dingen die je opvallen in een tekst, vallen je op omdat je er al mee bezig was, je kunt niet buiten je tijd denken.' Zo antwoordde dichteres Judith Herzberg op de vraag of je een bepaald gedicht van haar kunt lezen zonder te denken aan de eurocrisis. De vraag werd haar gesteld, tijdens de grote financiële crisis in 2011, naar aanleiding van het verschijnen van een dichtbundel met haar bewerkingen van de bijbelse klaagliederen van Jeremia. Dat Herzberg het inderdaad moeilijk vindt om buiten haar eigen tijd te denken blijkt even later in het interview: 'De bijbel bevat veel wijsheid en veel inzichten over hoe mensen zijn. Maar het is ook een raar, racistisch boek, waar veel mensen een voor mij onbegrijpelijke lering aan ontlenuen. Het refrein is toch: eigen volk eerst.' (Van Dijk, 2011).

En juist dit, het denken buiten je eigen tijd, is een van de belangrijkste aspecten van historisch denken en redeneren. Op het hoogste niveau van historische empathie moeten leerlingen onderscheid kunnen maken tussen het perspectief van historische personen en het perspectief van de onderzoeker, in dit geval de leerling (Conrad, 2011).

Hoe moeilijk dat is maakt Sam Wineburg (2001) duidelijk in een verhaal over een leerling die een tekst over de slag bij Lexington Green krijgt voorgelegd. Op 19 april 1775 stuiten zo'n zeventig Amerikaanse kolonisten bij Lexington Green op honderden Britsen soldaten, de eerste schermutselingen in de Amerikaanse Revolutie.

The battle of Lexington Green

We don't know what went through the minds of the Minutemen, the colonial militia, as they waited in the chilly dawn to hear the crunch of the redcoats' boots in the streets of Lexington and Concord. Whatever their thoughts, they had every right to be frightened, since they, small untrained bands of farmers and tradesmen, were about to face 700 of the world's best professional soldiers. As dawn broke on April 19, 1775, seventy Lexington Minutemen, outnumbered ten to one, faced Pitcairn's regiments on Lexington's town green. The Minutemen were ordered by Major Pitcairn to disperse. They stood their ground. Taunts were exchanged. A shot was fired, and that triggered a battle. When the smoke cleared, eight Minutemen were dead, and the British troops went on a rampage that was stopped only with difficulty by their commanders, who immediately marched them in the direction of Concord.

https://newenglandtravelplanner.com/history/lexington_fight.html

Het resultaat: acht doden aan de kant van de kolonisten en slechts één dode Brit. Derek, de leerling, die een aantal tekstbronnen hierover bestudeerde, had duidelijk begrepen wat er aan de hand was. Eigenlijk, zei hij, kun je nauwelijks van een veldslag spreken, het was een inmaak partij. Vervolgens

moest hij uit een aantal afbeeldingen die kiezen die het beste het verloop van het treffen weergaf en toen ging het mis. Hij koos niet het plaatje waarop de kolonisten in wanorde te zien waren, wat een logische keuze geweest zou zijn gezien zijn eerdere opmerkingen. Nee, hij koos een afbeelding waarop soldaten zich hadden verscholen achter een wal, terwijl zij bezig waren hun musketten te herladen en te richten op de roodjassen. Deze afbeelding gaf de situatie volgens Derek het beste weer omdat dit hen een betere positie gaf ten opzichte van de vijand. Het zou belachelijk zijn als ze zich zouden opstellen zoals op dit plaatje en hij wees op de afbeelding die het meest waarheidsgetrouw was. Zijn referentiekader, zo werd duidelijk, was het heden, bij de keuze van de juiste afbeelding liet hij zich leiden door zijn hedendaagse opvattingen over oorlogvoeren en door zijn gezond verstand. Het kwam niet bij hem op, zegt Wineburg, om geestelijk een stap opzij te doen en zich af te vragen door welke overtuigingen de soldaten zich in de achttiende eeuw lieten leiden.

Tijdens een lezing in Leuven (februari 2007) gaf Avishag Reisman van Stanford University een vergelijkbaar voorbeeld. Zij vertelde hoe een docent in opleiding, zelf zojuist getraind in historisch redeneren, een leerling laat praten over een bron over een veldslag tijdens de Amerikaanse burgeroorlog. Volgens het meisje stonden de twee legers tijdens de slag keurig in gelid tegenover elkaar, terwijl uit de bron toch duidelijk bleek dat dat niet het geval was. Doorvragen leerde dat de leerling niet lang daarvoor de film *The Lord of the Rings* had gezien. In deze film stonden legers strak in het gelid tegenover elkaar. Dit beeld was bij de leerling sterker en dominanter dan de nieuw verkregen informatie en kleurde haar perceptie van de gelzen tekst. In dit geval kon het onjuist beeld worden gecorrigeerd, De docent in opleiding liet de leerling tekenen wat er in de bron stond. Toen zij dat deed was de leerling wel in staat een juiste interpretatie van de bron te geven.

Het lijkt er dus op dat al aanwezige kennis en bestaande opvattingen de interpretatie van het verleden in belangrijke mate kleuren en dat een actieve bemoeienis van de docent in de vorm van een interventie zoals hierboven beschreven nodig is om tot [conceptual change](#) te komen.

In beide voorbeelden speelde visuele informatie een belangrijke rol bij het verkeerd interpreteren van tekstbronnen. Hoe sterk de macht van al dan niet bewegend beeld is blijkt ook uit onderzoek van [Butler, Zaromb, Lyle en Roediger](#) (2009). Zij legden leerlingen vragen voor over een gebeurtenis nadat zij correcte informatie in een tekst hadden gelezen en foute informatie hadden gekregen via filmbeelden. Een controlegroep kreeg alleen de teksten te lezen. Het bleek dat de eerste groep beduidend meer foute antwoorden gaf dan leerlingen in de controlegroep.

Historische empathie en een Romeinse munt

Een bijzonder voorbeeld van historische empathie is te vinden in reacties op een blog van Jona Lendering.²

In zijn blog beschrijft Lendering onderstaande Romeinse munt/penning. Het opschrift op de voorzijde (de “kop”) identificeert de afgebeelde keizer als Fl(avius) Jul(ius) Constans en meldt verder dat hij een pius felix augustus is, een “vrome en gelukkige keizer”.

De andere zijde (de “munt”) meldt de reden waarom de munt/penning is geslagen. Er zijn twee Victoria's en een schild te zien met het opschrift VOT X MVLT XV, steno voor votis decennialibus multis quindecennialibus, wat zoiets wil zeggen als “de geloftes voor het tienjarige jubileum zijn ingelost en er zijn nog meer geloftes voor het vijftienjarige jubileum”. Het opschrift luidt ob victoriam triumphalem, “wegens een triomfantelijke zege”.



Constans was een zoon van Constantijn de Grote, die hem in 333 benoemd had tot caesar, een van zijn beoogde opvolgers. Na de dood van Constantijn in 337 was hij inderdaad keizer geworden.

Voor ons verhaal over historische empathie is de rest van de blog niet van belang, wel echter de reacties erop. Een kleine filologische correctie, zegt classicus en nieuwtestamenticus Gert Knepper: Constans was volgens de munt niet ‘vroom en gelukkig’. ‘Pius felix’ betekent (hier): ‘plichtsgetrouw en succesvol’, waarop iemand, begrijpelijk, vraagt om een toelichting. Ook ik heb ‘pius’ en ‘felix’ tijdens mijn gymnasium nooit anders vertaald dan als ‘vroom’ en ‘gelukkig’. Overigens zonder me ook maar een moment druk te maaken om de connotaties van beide woorden. Ten onrechte, zoals blijkt, uit het antwoord op de vraag om een toelichting dat overigens niet door Knepper, maar door Lendering zelf gegeven wordt en waaruit meteen duidelijk wordt hij het met Knepper eens is.

Het probleem zit hem, volgens Lendering, in de betekenis die de woorden “vroom en gelukkig” tegenwoordig in onze taal hebben. Vroom is een beetje braaf, terwijl het Latijnse pius eigenlijk tot uitdrukking brengt dat je de intermenselijke verplichtingen goed nakomt. Je zorgt voor je slaven en de slaven zorgen voor jou; je houdt van je familie en je familie houdt van jou; je gaat goed om met je vrienden en zij gaan goed om met jou; je vereert de goden en zij houden jou in ere.

² <https://mainzerbeobachter.com/2019/07/14/romeins-goudstuk-saksisch-offer/>

Gelukkig is bij ons een soort gevoel; in de Oudheid was geluk een soort afvinklijstje van successen. Zie bijvoorbeeld Herodotos' verhaal over Tellos de Athener. Goed gezin? Check. Geen kindersterfte? Check. Leefde hij in een goede stad? Check. Werd hij gerespecteerd? Check. Goede dood? Check.

Knepper reageert hier weer op met de aanvulling dat 'pius felix' een versterkte uitdrukking is geworden, en dat het dus de vraag is of iedereen nog stil stond bij de oorspronkelijke betekenis van beide woorden, waarbij 'felix' waarschijnlijk was opgevat als beloning voor 'pius'. Een oorzaak gevolg relatie dus.

De meest gangbare omschrijving van het begrip 'vroom' is waarschijnlijk wel 'iemand die trouw zijn godsdienstige plichten vervult'. Hoewel vroomheid bij ons dus de betekenis heeft van godvruchtigheid, had het vroeger ook 'vroom' ook

– De gebruikelijke betekenis van vroomheid is godvruchtigheid. Etymologisch en uit het Woordenboek van de Nederlandse Taal is op te maken dat vroom ook 'sterk', 'dapper' en 'koen' kan betekenen. In deze zin wordt het woord bijvoorbeeld gebruikt in het zesde couplet van het Nederlandse volkslied, het Wilhelmus.

Dat ik doch vroom mag blijven,
uw dienaar t'aller stond,
de tirannie verdrijven
die mij mijn hart doorwondt

Het is dus van belang zegt classicus/historicus? Roger van Bever om de betekenis van een woord te interpreteren in de historische context. Zo wordt in een examenonderwerp over Aeneas voor het vak Latijn de hoofdbetekenis van 'pius Aeneas' opgevat als de 'plichtsgetrouwe Aeneas, die altijd trouw moet blijven aan de opdracht die hij van de goden heeft gekregen en ook de verantwoordelijkheid tegenover zijn vaderland, familie en vrienden.

Historische empathie is dus een nog veel complexer concept dan uit de vorige artikelen al duidelijk werd. Je moet dus niet alleen rekening houden met mogelijk andere normen en waarden in historische tijden, maar ook met mogelijk andere invullingen die gegeven werden aan woorden en begrippen. Dat geldt niet alleen voor woorden als 'pius' en 'felix', maar bijvoorbeeld ook voor een concept als 'democratie' dat voor de oude Grieken een duidelijk andere betekenis had, dan voor iemand uit de 21^e eeuw. Twee invullingen die je met elkaar mag vergelijken, maar waarbij het niet aangaat te constateren dat de Griekse invulling te kort schiet.

Renate Bethge en de Hitlergroet

Charlotte Simonsz behandelt in een havo 3 klas het nationaal-socialisme. Ze laat haar leerlingen verkiezingsposters van de NSDAP uit de jaren dertig zien en stelt vragen. 'Wat is de boodschap van deze verkiezingsposter? Op welke doelgroep was deze poster gericht?' De leerlingen bestuderen de posters en overleggen met elkaar. Als de opdracht klassikaal wordt nabesproken roept een meisje: 'Dat is echt dom. Wie trapt daar nou in?' De docent probeert duidelijk te maken waarom mensen in Duitsland in de jaren dertig gevoelig waren voor de propaganda van Hitler. Zij gaat in op de economische malaise, een falende regering, de ervaren vernedering door het vredesverdrag van Versailles na de Eerste Wereldoorlog en de angst voor het communisme. Maar de leerling laat zich niet overtuigen: 'Ik vind het nog steeds debiel'.

Dit voorbeeld maakt duidelijk hoe moeilijk het voor leerlingen is zich te verplaatsen in opvattingen en gedrag van mensen in het verleden (historische empathie, standplaatsgebondenheid). De leerlingen in de klas van Simonsz hebben vast allemaal, op z'n minst in grote lijnen, kennis van Hitler, het nationaalsocialisme en de verschrikkelijke gevolgen daarvan voor de wereld als geheel en de joden in het bijzonder. Gewapend met deze kennis achteraf kan de leerling in kwestie zich niet voorstellen dat mensen in de jaren dertig ontvankelijk waren voor Hitlers propaganda.

Het is te simpel, zegt Helena Schrader die onderzoek deed naar het verzet tegen Hitler, om, als je niet onder een totalitair regime hebt geleefd, te denken dat het gemakkelijk is om verzet te bieden en te protesteren. We vergeten dat zelfs kleine daden van verzet grote gevolgen kunnen hebben. Een vrouw wier naaste vrienden joden waren nam een baan aan als vertaler bij de Ministerie van Propaganda, omdat het veiliger was "in het hol van de leeuw". Door de plek waar ze werkte, liep ze minder in de gaten en kon ze haar vrienden blijven bezoeken en hen verboden geschenken meenemen, tot het onvermijdelijke moment dat ze werden gedeporteerd.

Telkens opnieuw, aldus Schrader, hoorde ik tijdens mijn interviews verhalen waarin compromisgedrag vermengd was met verzet, omdat zelfs de meest moedige tegenstanders van het regime moesten leven.

Perspective taking

Als je wilt dat leerlingen zich verplaatsen in de positie van mensen in historische periodes en daarbij rekening houden met en de historische context en de voorgeschiedenis en met mogelijke andere normen en waarden en met het eigen normen en waarden, dan is het vaak nodig om te komen tot conceptual change, bestaande gedachtenpatronen moeten resoluut doorbroken worden om het leerlingen mogelijk te maken te komen tot een genuanceerd standpunt.

Het dilemma van Renate Bethge (1925-2019)

In bovenstaand voorbeeld had een discussie over het dilemma waaraan Renate Schleicher in 1934 werd blootgesteld mogelijk voor zo'n conceptual change kunnen zorgen. Renate Schleicher was een dochter van Rüdiger Schleicher en Ursula Bonhoeffer, zus van de bekende theoloog Dietrich Bonhoeffer.

Op 20 januari 1934 werd door Hitler het volgende decreet uitgevaardigd:

Docenten en studenten begroeten elkaar binnen en buiten de school met de Duitse Groet (Hitlergruß). De leraar gaat aan het begin van elke les voor de klas staan (leerlingen staan) en groet als eerste door het heffen van de rechter arm en de woorden "Heil Hitler". De klas beantwoordt de groet door

het heffen van de rechterarm en de woorden "Heil Hitler". De leraar beëindigt de les op dezelfde manier.

.... De niet-Arische leerlingen mogen zelf kiezen of ze de Duitse groet brengen....

Op de dag dat het brengen van de Hitler groet verplicht werd, kwam Renate Schleicher, die toen acht jaar oud was, hiertegen in opstand.³ Verontwaardigd dat ze haar leraren iedere ochtend met 'Heil Hitler' zou moeten begroeten stormde ze naar huis en kondigde aan dat ze 'absoluut weigerde' om 'Heil Hitler!' te zeggen. In Zuid-Duitsland was het gebruik elkaar te begroeten met 'Grüß Gott' en Renate zei dan ook tegen haar ouders dat alleen God recht op een dergelijke eerbied had.

Haar vader, Rüdiger Schleicher, was in die tijd een hoge ambtenaar bij het Ministerie van Luchtvaart en hoofd van het Instituut voor luchtvaartrecht aan de Universiteit van Berlijn. Hij wist dat Renate graag medicijnen wilde studeren. Toen zijn dochter woedend en vastberaden verklaarde 'God niet te beledigen' door 'Heil Hitler' te zeggen, knikte hij en zei dat ze oud genoeg was om haar eigen beslissingen te nemen. Maar, voegde hij eraan toe, je moet wel bereid zijn om te leven met de gevolgen van je beslissing. Als je weigert te zeggen: 'Heil Hitler' dan kun je van school worden gestuurd en zul je zeker niet worden toegelaten tot de middelbare school. Dat betekent dat je niet naar de universiteit kunt om geneeskunde te studeren. De beslissing die je vandaag neemt zal je hele toekomst beïnvloeden, dus neem een wijze beslissing.' Renate ging de volgende dag naar school en zei 'Heil Hitler' net als alle andere leerlingen.

Het dilemma in de klas

Welk standpunt zullen leerlingen innemen als ze met het dilemma van Renate worden geconfronteerd? Hebben ze begrip voor haar keuze of zullen ze haar houding afdoen als karakterloos en opportunistisch?

Mochten leerlingen kiezen voor het laatste dan is het zinvol om wat meer te vertellen over de achtergrond van Renate. Oordelen zij milder als ze weten dat de vader van Renate, net als haar beroemde oom Dietrich Bonhoeffer, betrokken was bij de aanslag op Hitler op 29 juli 1944 en als gevolg daarvan ter dood is veroordeeld door Roland Freisler van het Volksgerichtshof, na eerst te zijn gemarteld door de Gestapo. In de nacht van 22-23 april 1945, dus vlak voor het einde van de oorlog, werd Schleicher doodgeschoten. Ook drie van haar ooms, onder wie Dietrich Bonhoeffer, werden ter dood gebracht door de nazi's.

Mogelijk zullen leerlingen zeggen dat hij pas te laat tot het inzicht is gekomen hoe misdadig het regime van Hitler was. In dat geval kunt u hen vertellen dat Rüdiger Schleicher nooit een aanhanger van het nationaalsocialisme is geweest en dat hij zich juist, zelfs al voor Hitler aan de macht kwam, tegen diens ideeën had verzet.

Misschien werkt het nog beter als u in een rollenspel de leerlingen vragen laat stellen aan Renate Schleicher, gespeeld door één van de leerlingen.

Het is ook belangrijk om te beseffen, meent Schrader, dat niet iedereen die een voorstander was van het nazi-regime een fanatiek of kwaadaardig persoon was. Geheime opiniepeilingen onder officiële leden van de nazi-partij in de late jaren 1930 laten zien dat een meerderheid van de nazi's tegen het

³ Bron: http://www.brandlady.com/Women%20Past/article_2811_Dietrich-Bonhoefers-Niece-Renate-Bethge.html

beleid van de nazi-partij tegen de joden was! De meeste mensen in Duitsland steunden de nazi's om verschillende complexe redenen. Bijvoorbeeld omdat ze dankzij Hitler werk hadden of omdat hij had afgerkend met het gehate Verdrag van Versailles of omdat hij de nationale soevereiniteit van het Rijnland had hersteld, enz. Dat betekent niet dat de meeste mensen alles steunden wat de nazi's deden en zeker niet alles wat alle steeds corruptere functionarissen van het regime deden.

Tot slot

Helena Schrader, die Renate Bethge interviewde en van wie bovenstaande informatie over haar afkomstig is, eindigt haar verslag met de zin: 'De keuze die Renate maakte was een zeer menselijke beslissing ten gunste van het leven en in de hoop op een betere toekomst. Niemand die niet in haar schoenen heeft gestaan, heeft het recht haar te veroordelen.'

Een mooie zin, lijkt me, om de discussie in de klas mee af te ronden of juist een nieuwe te starten.

Gerda Laqueur, de wereld van een joods meisje

Inleiding

In 2010 verscheen onder de titel 'Gerda's Tagebücher', de bewerking van de dagboeken van Gerda Laqueur, met als ondertitel 'Een Duits-Joods-Nederlandse familiegeschiedenis'. Met diverse onderbrekingen beschreef Gerda Laqueur haar leven vanaf de dag dat zij als twaalfjarige een mooi leeg opschrijfboek met een slotje kreeg, tot het moment dat zij en haar man zich realiseerden dat ze in de val zaten: „Wir sehen keinen Ausweg mehr vor dem Unheil. Wir können nicht mehr frei atmen.“ In Westerbork en Bergen Belsen, waar zij uiteindelijk terecht kwam schreef ze niet.

Gerda Laqueur werd in 1906 geboren in het Silezische stadje Brieg, dat toen in Pruisen lag en nu Pools is. Als de kleine Gerda haar dagboek begint, op 16 oktober 1918, verblijft haar vader Ernst Laqueur in België. Hij heeft zich meteen bij het begin van de Eerste Wereldoorlog gemeld bij het Duitse leger en werkt als arts-farmacoloog aan de door de Duitsers bezette universiteit van Gent. Zijn gezin bleef achter in Brieg.

De eerste zin van Gerda's dagboek luidt: „Vierde oorlogsjaar! Nog geen uitzicht op vrede!“ Dat het gezin Laqueur van afkomst Joods is, maakt voor hun patriottische gevoelens niet uit. Zij voelen zich geheel en al Duits, meldden zich in 1906 als lid van de Evangelische Kirche en lieten hun kinderen evangelisch dopen. 'Joods' is bijna gereduceerd tot een kwestie van uiterlijk. Soms maakt Gerda in haar dagboek een tekeningetje van iemand die er volgens haar 'Joods' uitziet.

In april 1922 verhuist Gerda naar Amsterdam, waar haar vader dan al een aantal jaren hoogleraar is. In de jaren daarna verandert Gerda van een fel patriottisch Duits meisje in een angstige, opgejaagde joodse vrouw (1938).

Op 30 mei 1945 stierf zij in het dorpje Tröbitz aan de gevolgen van vlektyfus. Ze was negenendertig jaar oud. Negen dagen later bezweek ook haar echtgenoot Felix, 51 jaar. Zij stierven in vrijheid, dat wel. Een week voor de bevrijding waren zij weggevoerd uit het kamp Bergen Belsen, waar zij de moeder van Felix stervend hadden moeten achterlaten. In een goederentrein waren zij vanuit Belsen tien dagen lang voortgesleept tussen de uit oost en west oprukkende geallieerde legers door. Vlakbij het oostelijk gelegen Tröbitz werd de trein door de Russen gestopt en kwamen ze ten slotte vrij. Van de 2500 gevangenen in de trein waren er onderweg nog meer dan vijfhonderd gestorven.⁴

Opdrachten

Hoofdpersoon in de bron, waar onderstaande opdrachten betrekking op hebben, is bovenstaande Gerda Laqueur, een joods meisje dat in die periode in Duitsland en Nederland leefde. De bron is een fragment uit het artikel van Jolande Withuis over een door Gerda Laqueur geschreven dagboek.

Wat wordt er van leerlingen gevraagd?

In de opdrachten wordt niet alleen een beroep gedaan op lagere denkvaardigheden en hogere denkvaardigheden als analyseren, evalueren en creëren, maar ook op historisch denken en redeneren. Met name de meta-concepten bron en vraagstelling, contextualiseren en historische empathie (standplaatsgebondenheid) komen aan bod.

⁴ Bron: Artikel van Jolande Withuis in Trouw (29 mei 2010)

<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/nieuws/article/detail/1111714/2010/05/29/Een-keurig-Duits-gezin.dhtml>

De leerling moet de vragen en de bronnen begrijpen (leesvaardigheid) en informatie uit bronnen vergelijken met eigen kennis. Maar deze opdrachten doen toch vooral een beroep op redeneervaardigheden. De leerling moet zijn reactie op de opmerkingen van Gerda Laqueur onderbouwen met argumenten ontleend aan eerder verworven kennis van die periode en aan kennis van het concept historische empathie (standplaatsgebonheid).

Suggesties

U kunt deze opdrachten inleiden door de leerlingen te vertellen wie Gerda Laqueur was en haar plaats in de context van de tijd.

Vervolgens vertelt u de leerling wat het doel van de opdracht is, waarbij u expliciet ingaat op historische vaardigheden als 'bron en vraagstelling', 'contextualiseren' en 'historische empathie (standplaatsgebondenheid)'.

Bron 1

Gerda Laqueur (1906-1945) leefde als joods meisje in Duitsland en Nederland. In 1918 begon zij een dagboek te schrijven. Over dit dagboek schrijft Jolande Withuis:

'De dertienjarige Gerda Laqueur schreef in haar dagboek woedend over het 'dictaat' van Versailles. Ze leed om haar 'arme, geknechte vaderland' en meldde: 'Het volk schreeuwt om wraak', omdat het een vernederende vrede kreeg opgelegd. Twee jaar later voelde ze zich intens betrokken bij een volksstemming over de toekomst van Silezië. Zo woedend is ze als de ijzer- en steenkoolindustrie door de Volkenbond aan Polen wordt toegewezen, dat ze nu ook zelf de hoop uitspreekt dat de komende geslachten deze misdaad tegen de Duitsers zullen wreken.

Toen haar dochter Maria zeventig jaar later Gerda's dagboeken bewerkte, liepen de koude rillingen haar bij deze passages over de rug, omdat zij ten volle wist welke gevolgen dit verlangen naar wraak voor haar had gehad'.

Bron 2

Eind september levert de Engelse premier Chamberlain delen van Tsjechoslowakije uit aan nazi-Duitsland. Nu zijn, schrijft Gerda wanhopig, de Tsjechoslowaken en alle democratisch denkende mensen verraden. 'Wat nu komt, elke nieuwe aanval van het fascisme zal een gevolg zijn van dit eerste toegeven en daarover hoeft niemand zich meer te verbazen. Hitler heeft niet alleen gewonnen, hij heeft de machtigste staten vernederd, elk fatsoenlijk mens voelt zich verraden.'

In november 1938 volgt de Kristalnacht. Geschokt constateert Gerda dat buitenlandse regeringen zelfs nu nog niets tegen Hitler ondernemen.

In onderstaande vragen wordt een beroep gedaan op zowel lagere- als hogere denkvaardigheden. Uiteraard kunt u ervoor kiezen om leerlingen alleen de vragen te laten maken die betrekking hebben op lagere- dan wel de hogere denkvaardigheden.

Gebruik bron 1 en eigen kennis

1. Waarom kun je het verdrag van Versailles een dictaat noemen?
2. Gerda noemt het verdrag van Versailles voor Duitsland vernederend? Bedenk twee argumenten waarom zij het verdrag vernederend vond.

3. Verklaar/leg uit waarom de koude rillingen Maria over de rug liepen bij het lezen van deze passage uit het dagboek van haar moeder.
4. Leg uit waarom het wel verklaarbaar is dat de reactie van Gerda en die van Maria op het wraak willen nemen door de Duitsers zo verschillend waren.

Gebruik bron 2 en eigen kennis

5. Bron 2 gaat o.a. over het verdrag van München uit 1938. Over dit verdrag wordt vaak gesproken als 'Het verraad van München'. Maak duidelijk waarom.
6. Geef een korte beschrijving van wat er in de Kristalnacht gebeurde.

Gebruik bron 1 en 2

7. Beredeneer, gebruik makend van deze bronnen, of Gerda Laqueur het eens geweest zou zijn met de uitspraak: 'Het westen heeft schuld aan het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog'.

Antwoordmodel

1. Het verdrag van Versailles was een dictaat omdat de Duitsers niets anders konden doen dan de hen opgelegde straf accepteren. Zij hadden geen enkele invloed op de inhoud van het verdrag. 2 punten
2. Een voorbeeld van een goed antwoord is (twee van de volgende):
 - Duitsland raakte grondgebied/ zijn koloniën kwijt en dat werd voor een land dat graag een grootmacht wilde zijn als vernederend ervaren 2 punten
 - Duitsland mocht nog slechts een klein leger/geen luchtmacht/geen onderzeeboten hebben en dat werd voor een land dat graag een militaire grootmacht wilde zijn als vernederend ervaren 2 punten
 - Duitsland mocht geen lid worden van de Volkenbond waardoor zij geen belangrijke politieke rol konden spelen. 2 punten
3. Het verlangen naar wraak op het verdrag van Versailles was er
 - (mede) verantwoordelijk voor dat Hitler in Duitsland aan de macht kon komen 2 punten.
 - Hitler heeft het Joodse volk willen uitroeien 2 punten
4. Anders dan Maria wist Gerda niet wat de gevolgen van de gevoelens van wraak waren voor Duitsland en met name voor de joden. 2 punten
5. In het verdrag van München werden de Tsjechen uitgeleverd aan de Duitsers/De Tsjechen werden opgeofferd voor een vermeende vrede met Duitsland. 2 punten
6. In de Kristalnacht werden op grote schaal joodse winkels en synagogen vernield. 2 punten
7. Ja volgens Gerda had het westen een oorlog mogelijk kunnen voorkomen als zij (o.a. in München) harder tegen Duitsland waren opgetreden. 2 punten

Het ordenen van de opdrachten volgens de taxonomie van Bloom

In onderstaande classificatie van de vragen volgens de taxonomie van Bloom wordt ervan uitgegaan dat de docent een aantal aspecten niet letterlijk in de les heeft behandeld. In dat geval namelijk hebben nagenoeg alle vragen betrekkingen op lagere denkvaardigheden. Dit geldt met name voor de vragen over begrippen als dictaat en verraad, maar ook voor vragen over vernedering en wraakgevoelens.

1. In de eerste vraag moet de leerling een relatie leggen tussen de bepalingen in het verdrag van Versailles en het begrip dictaat. Hij moet dus zijn kennis toepassen.
2. In vraag twee moet de leerling de bepalingen van het verdrag van Versailles analyseren op bepalingen die door Duitsland als vernederend kunnen worden ervaren. Behalve kennis van het verdrag van Versailles moet hij ook kennis hebben van de (internationale) ambities van Duitsland.
3. De leerling weet welke gevolgen de wraakgevoelens voor de Duitsers en de Joden heeft gehad. Hij moet dus zijn kennis toepassen.
4. De leerling moet zich realiseren dat de moeder van Gerda, in tegenstelling uiteraard tot Gerda, wel wist welke consequenties de wraakgevoelens voor Duitsland en de Joden hadden gehad. Hij moet het schrijnende ervan inzien. Hij moet zich dus bewust zijn van het perspectief verschil en deze kunnen analyseren en vervolgens onder woorden brengen.
5. De leerling moet kennis van de conferentie van München in verband brengen met de politieke situatie in Europa in de tweede helft van de jaren dertig en de gevolgen van 'München' voor de Tsjechen. Zijn moeten het belang van het verdrag kunnen interpreteren.
6. De leerling moet zich herinneren wat de Kristalnacht inhield.
7. De leerling analyseert de gebeurtenissen in de jaren dertig in Europa en trekt op basis daarvan een conclusie.

<i>Vragen</i>	<i>Cognitief proces</i>					
	Herinneren	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren	Creëren
1			x			
2				x	x	
3			x			
4				x	x	
5				x	x	
6	x					
7				x	x	

Alternatieve opdrachten

1. Een analyseopdracht

Gebruik bron 1

Verklaar/leg uit waarom de koude rillingen Maria over de rug liepen bij het lezen van deze passage uit het dagboek van haar moeder.

Antwoordmodel

In het eerste deel van deze opdracht gaan leerlingen in op het gevoel van de Duitsers. Zijn worden als enigen schuldig bevonden aan de oorlog konden niet anders dan de opgelegde straf accepteren. Zij voelen zich door het verdrag van Versailles vernederd. Leerlingen onderbouwen deze gevoelens met artikelen uit het verdrag van Versailles. Bijvoorbeeld:

- Duitsland raakte grondgebied/ zijn koloniën kwijt en dat werd voor een land dat graag een grootmacht wilde zijn als vernederend ervaren;
- Duitsland mocht nog slechts een klein leger/geen luchtmacht/geen onderzeeboten hebben en dat werd voor een land dat graag een militaire grootmacht wilde zijn als vernederend ervaren;
- Duitsland mocht geen lid worden van de Volkenbond waardoor zij geen belangrijke politieke rol konden spelen.

In het tweede deel gaan leerlingen in op de gevolgen van het verlangen naar wraak:

- Het verlangen naar wraak op het verdrag van Versailles was er (mede) verantwoordelijk voor dat Hitler in Duitsland aan de macht kon komen;
- Toen Hitler eenmaal aan de macht was heeft hij (uiteindelijk) het Joodse volk willen uitroeien met de Holocaust als gevolg.

Toelichting

Waarom is dit een analyseopdracht? Leerlingen moeten ervaringen en reacties van het joodse meisje Gerda Laqueur duiden. Zij moeten de bron analyseren en de opbrengsten daarvan vervolgens combineren met aanwezige kennis. De opdracht voldoet daarmee aan eisen die, volgens Susan Brookhart, aan hogere denkvaardigheidsopdrachten gesteld moeten worden:

- Om te beginnen is er sprake van **transfer**. Leerlingen moeten bestaande kennis (in dit geval over de periode van de Republiek van Weimar) gebruiken in een nieuwe situatie of context (in dit geval een tekst die zij niet eerder hebben gelezen). Zij moeten eigen kennis dus relateren aan nieuwe informatie.
- In de tweede plaats wordt er een beroep gedaan op kritisch denken. Leerlingen moeten zich afvragen welk element of welke elementen uit de tekst informatie bevatten voor een verklaring van de 'koude rillingen'.
- Tenslotte moeten zij dit 'probleem' oplossen door middel van een niet-geautomatiseerde strategie. Zodra het gaat om het toepassen van een standaardprocedure is er geen sprake meer van een hogere denkvaardigheid.

Of het hierbij gaat om een eenvoudige of moeilijke opdracht, doet niet ter zake. Bij opdrachten die

betrekking hebben op hogere denkvaardigheden moet namelijk onderscheid gemaakt worden tussen het niveau van denken (in dit geval analyseren) en de moeilijkheidsgraad van een opdracht. Hogere denkvaardigheidsoopdrachten kun je dan ook maken voor alle leerlingen, ongeacht hun niveau (zie kader).

Misvattingen over hogere denkvaardigheden

Over hogere denkvaardigheden bestaan verschillende misvattingen. Dit zijn waarschijnlijk de belangrijkste:

1. Je kunt pas beginnen met hogere denkvaardigheden nadat je hebt gewerkt aan de lagere denkvaardigheden. Dat is niet het geval. Leerlingen kunnen direct een analyse-, evaluatie- of creëeropdracht krijgen. Uiteraard zal de leerling bij een dergelijke opdracht vaak een beroep moeten doen op feitelijke, conceptuele en/of procedurele kennis die behoren tot het domein van de lagere denkvaardigheden.
2. Opdrachten die betrekking hebben op hogere denkvaardigheden zijn alleen voorbehouden aan leerlingen uit hogere leerjaren of aan leerlingen van het hoogste niveau. Echter, voor elk niveau en elk leerjaar kunnen opdrachten worden ontwikkeld die betrekking hebben op hogere denkvaardigheden. Het is daarbij wel zaak onderscheid te maken tussen meer of minder moeilijke denkprocessen en meer of minder moeilijke opdrachten.

Bij dit soort opdrachten, waarbij leerlingen informatie uit een tekstbron moeten verwerken, is het overigens vaak niet eenvoudig om te zeggen of er sprake is van hogere denkvaardigheden. Het is in dit geval bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat het hier voor een leerling die heel goed is in geschiedenis en die over zeer veel parate kennis van het onderwerp beschikt, eerder om een toepassingsopdracht gaat.

2. Een evaluatieopdracht

In deze vraag gaat het vooral om analyseren, maar als we de vraag iets anders formuleren wordt het vooral een evaluatievraag, hoewel ook dan een beroep gedaan wordt op analysevaardigheden van leerlingen. Bij evalueren moeten leerlingen een beargumenteerd oordeel geven over iets of een met redenen omklede waardering. Daarbij kunnen zij aangereikte of zelf bedachte criteria toepassen.

Leerlingen moeten op basis van de bron bedenken over welke kennis Maria wel, maar Gerda (nog) niet kon beschikken en op basis van die informatie de verschillende reacties vergelijken.

Gebruik bron 1

Leg uit waarom het wel verklaarbaar is dat de reacties van Gerda en Maria, op het wraak willen nemen door de Duitsers, zo verschillend waren.

Antwoordmodel

Anders dan Gerda wist Maria wat uiteindelijk de gevolgen waren van de politiek van Hitler/Nazi-Duitsland.

3. Een creëeropdracht

De opdracht kan ook zodanig worden geformuleerd dat er sprake is van een creëeropdracht (ontwerpoperdracht). Bij dergelijke opdrachten gaat het erom dat leerlingen gebruik maken van bestaande kennis om daarmee iets nieuws tot stand te brengen. Een creëeropdracht zou er dan bijvoorbeeld als volgt kunnen uitzien:

Gebruik bron 1

Net als Maria, de dochter van Gerda, weet ook jij hoe de geschiedenis van Duitsland verliep in de jaren dertig. Stel je voor, je gaat met een tijdmachine terug in de tijd en je komt terecht in het Duitsland van de jaren twintig. In een café ontmoet je Gerda. Ze vertelt je wat ze zojuist in haar dagboek heeft geschreven.

1. Vertel haar waarom je begrijpt dat ze deze gevoelens heeft, maar
2. Vertel haar ook waarom ze nog spijt zal krijgen van haar hoop dat de komende geslachten deze misdaad (het verdrag van Versailles en het toewijzen van Silezië aan Polen) zullen wreken.

Antwoordmodel

In het eerste deel van deze opdracht gaan leerlingen in op het gevoel van de Duitsers. Zij worden als enigen schuldig bevonden aan de oorlog, konden niet anders dan de opgelegde straf accepteren. Zij voelen zich door het verdrag van Versailles vernederd. Leerlingen onderbouwen deze gevoelens met artikelen uit het verdrag van Versailles. Bijvoorbeeld:

- Duitsland raakte grondgebied/zijn koloniën kwijt en dat werd voor een land dat graag een grootmacht wilde zijn als vernederend ervaren;
- Duitsland mocht nog slechts een klein leger/geen luchtmacht/geen onderzeeboten hebben en dat werd voor een land dat graag een militaire grootmacht wilde zijn als vernederend ervaren;
- Duitsland mocht geen lid worden van de Volkenbond waardoor zij geen belangrijke politieke rol konden spelen.

In het tweede deel gaan leerlingen in op de gevolgen van het verlangen naar wraak:

- Het verlangen naar wraak op het verdrag van Versailles leidde er mede toe dat Hitler in Duitsland aan de macht kon komen;
- Toen Hitler eenmaal aan de macht was heeft hij (uiteindelijk) het Joodse volk willen uitroeien met de Holocaust als gevolg.

Elisabeth Gebensleben

Bron

Een Duitse moeder, Elisabeth Gebensleben en haar dochter Irmgard schrijven eerste helft van de twintigste eeuw veel brieven naar elkaar. De moeder woonde in de Duitse stad Braunschweig. Haar dochter Irmgard woonde met haar man in Utrecht. Op 3 april 1933 schrijft Irmgard een brief aan haar moeder in Duitsland. Ze schrijft daarin het volgende:

"De schoonzoon van mevrouw M., ook een jood natuurlijk, is met vrouw en kinderen hierheen gevlucht. Hij is advocaat in Berlijn en zag op een dag twee SA-mannen* voor zijn deur staan, die alle klanten wilden tegenhouden. Natuurlijk kun je dit geen 'gruweldaden' noemen, maar wat is het dan wel? En die dingen zie je bij duizenden gebeuren, ondanks al die verklaringen over de 'wil tot vrede' van de nazi's. Het is echt belachelijk. Waar moet dit toch heen!"

*SA = knokploegen

Gebruik het fragment uit de brief hierboven.

1. Irmgard beschrijft wat er met een joodse familie in Berlijn gebeurde. Met welke verandering in Duitsland in die tijd heeft deze gebeurtenis te maken? Leg je antwoord uit.
2. Irmgard is boos over wat er in Duitsland gebeurt. Haar moeder schreef een paar dagen eerder dat ze groot vertrouwen in Hitler had.
Hoe kan het volgens jou dat zij er zo verschillend over dachten?

Antwoordmodel

Het maken van een beoordelingsmodel bij deze opdrachten is niet eenvoudig, zeker niet omdat het moeilijk is een eenduidig antwoord te formuleren. Je kunt er voor kiezen om verschillende antwoorden goed te rekenen en voor elk antwoord hetzelfde aantal punten te geven. Je kunt er echter ook voor kiezen om meer volledige antwoorden hoger te belonen. Een voorbeeld:

Vraag 1

Voor het antwoord dat in Duitsland Hitler aan de macht was gekomen kun je 1 punt geven en als de leerling er aan toevoegt dat Hitler een anti-joodse politiek volgde een tweede punt.

Vraag 2

Voor elk van de volgende antwoorden krijgt een leerling een punt waardoor hij maximaal vier punten kan scoren (bij nog meer goede antwoord mogelijkheden eventueel nog meer punten):

- De ene persoon schat het gevaar voor de joden hoger in dan de andere.
- De een gaat het lot van de joden meer aan het hart dan de ander
- Hitler was nog maar net aan de macht gekomen en daarom schatte de ene persoon de situatie anders in dan de andere
- De vrouw in Duitsland, die te leiden had van de depressie, had hoge verwachtingen van Hitler.

Omdat antwoorden van leerlingen je vaak voor verrassingen stellen, zowel in positieve als in negatieve zin, is het goed het definitieve antwoordmodel pas vast te stellen nadat je (en je collega's)

op z'n minst een aantal antwoorden hebt nagekeken. In gezamenlijk overleg stel je vervolgens vast welke antwoorden je goed wilt rekenen, maar ook voor welke antwoorden je zeker geen punten zult toekennen. De kwaliteit van het beoordelingsmodel zal hiermee (in de loop der jaren) toenemen als de antwoorden van leerlingen worden geëvalueerd en het antwoordmodel (en eventueel de vragen) wordt bijgesteld.

Referenties

- Ashby, R. & Lee, P.J. 'Children's concepts of empathy and understanding in history', in Portal, C. (ed), *The History Curriculum for Teachers*. Lewes: Falmer.
- Bardige, B. (1988). Things so finely human: Moral sensibilities at risk in adolescence. In C. Gilligan, J.V. Ward & J. McLean Taylor (Eds.), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (pp. 87-110). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baring, F. (2004). Internationale geschichtsdidaktische Perspektiven – Multiperspektiviteit, Empathie und Perspektivenübernahme in den USA und Großbritannien. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung: Methoden – Analysen – Perspektiven* (S. 203–214). Münster: LIT Verlag.
- Barton, Keith C. (1996) 'Did the Evil Just Run Out of Justice? Historical Perspective Taking Among Elementary Students,' paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.'
- Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2004) *Teaching for the common good*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Publishers.
- Blake, C. (1998) Historical Empathy: A Responde tot Foster and Yeager. *International Journal of Social Education*, /3 (1), 25-31.
- Blom, J.C.H. (1986), 'In de ban van goed en fout? Wetenschappelijke geschiedschrijving over de bezettingstijd in Nederland', in: Abma, G., Kuiper, Y. & Rypkema, J., *Tussen goed en fout. Nieuwe gezichtspunten in de geschiedschrijving 1940-1945*, p. 30-52. Franeker: Wever. (Integrale herdruk van de inaugurele oratie van Blom te Amsterdam d.d. 12 december 1983) in Wilschut (2011).
- Brooks, S. (2008). Displaying historical empathy: What impact can a writing assesment have? [Social Satudies: Research and Practice](#), 3 (2). 130-146.
- Brooks, S. (2009) Historical Empathy in the Social Studies Classroom: A Review of the Literature, in *Journal of Social Studies Research*, Fall 2009.
- Brooks. S. (2011) Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, v39 n2, p166-202, Spr 2011
- Brophy, J. (1999) Elementary students learn about Native Americans: The development of knowledge and empathy. *Social Education*, 63, 39-45.
- Bryant, D. en Clark, P. (2006) Historical empathy and Canada: a people's history, in [Canadian Journal of Education](#) 29, 4 (2006): 1039-1064.
- Butler, A.C., Zaromb, F.Mm, Lyle, K.B. en Roediger, H.L. III (2009). Using Popular Films to Enhance Classroom Learning, in *Psychological Science, research, theory & application in psychology and related sciences*, vol. 20-number 9, 2009, 1161-1168.
- Conrad, F. (2011), Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte, in *Geschichte Lernen*, 139, 2011. Velber: Friedrich Verlag.
- Cunningham, D.L. (2007). Understanding pedagogical reasoning in history teaching through the case of cultivating empathy. *Theory and Research in Social Education* (pp.1 -11) Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- D'Adamo, L. en Fallace, T. (2011) The Multigenre Research Project: An Approach to Developing Historical Empath. [Social Studies Research and Practice Volume 6](#) Number 1. 75. Spring 2011y. Verkregen op 20 november 2012 van
- Dalhuisen, L.(). Inleving en standplaatsgebondenheid, in [Geschiedenis in de klas](#).
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in*

- the social studies*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Davison, Martyn. [Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign](#).
- Dijk, Marc van (2011). Je kunt niet buiten je eigen tijd denken. Interview met Judith Herzberg. *Trouw* 10 december 2011.
- Doppen, F.H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*, 91, 159-169
- Downey, M. T. (1995). *Perspective taking and historical thinking: Doing history in a fifth-grade classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Dulberg, N. (2002). *Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Endacott, J. L. Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*. Volume 38, Issue 1, 2010, pages 6-47 DOI: 10.1080/00933104.2010.10473415.
- Faber, K-G. (1972) *Theorie der Geschichtswissenschaft, München*.
- Fischer, D.H. (1971) *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Foster, S. (1999) Using historical empathy to excite students about the study of history: can you empathise with Neville Chamberlain? *Social Studies*, Jan/Feb 1999, p. 18.
- Goetz, H.-J. (1995). *Umgang mit Geschichte, Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Reinbek
- Grant, S.G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understanding of history. *Theory and Research in Social Education*, 32 (1) 65-108
- Hartmann, U (2008) 4. [Perspektivenübernahme als Kompetenz historischen Verstehens](#), Dissertation Göttingen.
- Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking – a standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264–270.
- Hartmann, U, Sauer, M en Hasselhorn, M. (2009). Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen. [Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 2009, Heft 2](#), 321-342.
- Jensen, J. (2008) Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study, in [Social Studies Research and Practice](#). Volume 3, Number 1, Spring 2008.
- Kaap, A. van der (2010). *Films in de geschiedenisles*. <http://histoforum.net/2010/films.html> King, F.J., Goodson, L. en Rohani, F. *Higher Order Thinking Skills*. http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 34, 34-57.
- Koneczny, Thomas (2008). [Multiperspektivität im Geschichtsunterricht](#). München/Ravensburg: GRIN Verlag.
- Lamm, C., Batson, C.D., & Decety, J. (2007). The neural basis of human empathy: Effects of - perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, No. 1, 42–58. ([Samenvatting](#)).
- Lee, P. and Ashby, R. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in history, in C. Portal, (Ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Lewes, Falmer.
- Lee, P. J. en Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding, in O. L.

- Davis, Elizabeth A. Yeager, and Stuart J. Foster. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001), 25.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?. *Teaching History*, (143), 39-49.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver: Canada: University of British Columbia.
- National Center for History in the Schools, [The National Standards for History Portal](#), Christopher (1987) "Empathy as an Objective for History Teaching," in *The History of Curriculum for Teachers*, ed. Christopher Portal (London: Palmer Press, 1987), 83-133.
- Riley, K. L. (1998) 'Historical Empathy and the Holocaust: Theory into Practice,' *International Journal of Social Education* 13 (1998): 32-42.
- Russell, L. (2008). *Teaching the Holocaust in school history: Teachers or preachers?* London: Continuum.
- Schweber, S. (2004). [Making sense of the Holocaust: Lessons from classroom practice](#). New York: Teachers College Press.
- Schweber, S. A. (2006). 'Holocaust fatigue' in teaching today. *Social Education*, 7(1), 44-50.
- Shemilt, D. (1984) Beauty and the philosopher: empathy in history and classroom, in A. Dickinson, P. Lee and P.. Rogers (eds) *Learning History*. Oxford, Heinemann: p. 39.
- Shemilt, D., (1987) Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. Christopher Portal (ed) *The History Curriculum for Teachers*. The Falmer Press.
- Simonsz, C. (2009). [Huydecoper onder de loep. Standplaatsgebondenheid onder de loep](#). Vink, A. (2013). Multiperspectiviteit in de geschiedenisles. <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/269820/Multiperspectiviteit%20in%20de%20geschiedenisles.pdf>
- Werkgroep HEG (1986), *Deeladvies werkgroep herziening eindexamen geschiedenis en staatsinrichting (heg) mavo/havo/vwo*. Z.p., mei 1986.
- Werkgroep WIEG (1993), Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis, *Geschiedenis, wat is dat? Een introductie op het nieuwe eindexamen geschiedenis en staatsinrichting*. Den Haag: Nijgh en Van Ditmar.
- Wilschut, A.H.J. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Van Gorkum.
- Yeager, Elizabeth A. en Foster, Stuart J. (1998) 'The Roles of Empathy in the Development of Historical Understanding,' *International Journal of Social Education* 13 (1998): 1-7.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., & Maley, S. D. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8-24.
- Yeager, Elizabeth A. en Foster, Stuart J., Maley, S.D., Anderson, T & Morris III, J.W.(1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, /3(1), 8-24.
- Yilmaz, Kaya (2007). [Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools in 2007](#).
- CvTE (2008). [Werkversie conceptsyllabus pilot havo en vwo examen](#) (2008).

Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press (zie het [artikel](#) over dit onderzoek op Histoforum).