

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Srovnání vybraných středoškolských českých a německých učebnic dějepisu  
se zaměřením na téma odsunu německého obyvatelstva po druhé světové  
válce a jeho didaktické pojetí

Comparison of chosen Czech and German secondary school history textbooks  
focusing on the expulsion of German population after World War II and its  
didactic concept

Bc. Aneta Křesinová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Mikeska  
Studijní program: Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: N D – NJ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Srovnání vybraných středoškolských českých a německých učebnic dějepisu se zaměřením na téma odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce a jeho didaktické pojetí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Příbrami, 9. 7. 2023

.....

Bc. Aneta Křesinová

## **Poděkování**

Tímto děkuji mému vedoucímu práce Mgr. Tomáši Mikeskovi za jeho pomoc, rady, ochotu a vstřícnost. Další poděkování patří profesoru Zdeňku Benešovi za jeho ochotu v poskytnutí cenných informací či zdrojů stěžejních pro téma mojí práce a všem učitelům, kteří svými zkušenostmi a přístupy přispěli do mého dotazníku. Poslední dík směřuje mé rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu psaní mé práce velmi podporovali.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá srovnáním vybraných středoškolských českých a německých učebnic dějepisu se zaměřením na zpracování tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce. Teoretická část je věnovaná charakteristice vzdělávacích systémů obou zemí (v případě Spolkové republiky Německo na příkladu spolkové země Severní Porýní Vestfálsko), předmětu dějepisu v českých i německých kurikulárních dokumentech a obsahu ve vybraných učebnicích. V další kapitole jsou rozebrány učebnice z hlediska prezentace učiva formou slovní a názornou, dále z hlediska aparátu orientačního a řídicího osvojování učiva. Následuje kapitola o historickém pozadí česko-německých vztahů. Analytická část práce zahrnuje obsah a uchopení tématu v českých i německých učebnicích, rozbor pracovních částí učebnic a dotazníkové šetření. V poslední části jsou navrženy možnosti výuky o tomto tématu. Cílem diplomové práce je srovnat vybrané české a německé učebnice dějepisu z hlediska struktury, prezentace učiva či obsahu. Stěžejním cílem práce je srovnání zpracování tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce v obou učebnicích.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

učebnice, srovnání, odsun německého obyvatelstva, vyšší gymnázia, Česká republika, Spolková republika Německo, Severní Porýní-Vestfálsko

## **ABSTRACT**

This thesis deals with a comparison of selected Czech and German secondary school history textbooks with a focus on the topic of the expulsion of the German population after World War II. The theoretical part is devoted to the characteristics of the school systems of both countries (in the case of the Federal Republic of Germany using the example of the state of North Rhine-Westphalia), the subject of history in Czech and German curricular documents and content in the selected textbooks. In the next chapter, the textbooks are analysed from the point of view of the presentation of the content in verbal and illustrative form, as well as from the point of view of the apparatus of orientation and management of the acquisition of the subject matter. This is followed by a chapter on the historical background of Czech-German relations. The analytical part of the thesis includes the content and understanding of the topic in Czech and German textbooks, an analysis of the working parts of the textbooks and a questionnaire survey. In the last part, teaching options of this topic are proposed. The aim of the thesis is to compare selected Czech and German history textbooks in terms of structure, presentation of the material and content. The main aim of the thesis is to compare the treatment of the topic of the expulsion of the German population after World War II. in both textbooks.

## **KEYWORDS**

textbooks, comparison, expulsion of the German population, upper high schools, Czech Republic, Federal Republic of Germany, North Rhine-Westphalia

## Obsah

Úvod	8
1 Charakteristika vzdělávacího systému v České republice a ve Spolkové republice Německo	10
1.1 Vzdělávací systém České republiky	10
1.1.1 Předškolní vzdělávání	10
1.1.2 Základní vzdělávání	10
1.1.3 Střední vzdělávání se zaměřením na gymnázia	11
1.1.4 Vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání	13
1.2 Vzdělávací systém ve Spolkové republice Německo	14
1.2.1 Předškolní vzdělávání	14
1.2.2 Primární a nižší sekundární vzdělávání	15
1.2.3 Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciální vzdělávání	16
1.2.4 Vzdělávací systém spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko se zaměřením na vyšší stupeň gymnázia (Gymnasiale Oberstufe)	16
1.2.5 Terciální vzdělávání	19
1.3 Shrnutí	20
2 Předmět dějepis v kurikulárních dokumentech České republiky, spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko a jeho obsah ve středoškolských učebnicích	22
2.1 Rámcový vzdělávací program České republiky	22
2.2 Rámcový vzdělávací program Severní Porýní Vestfálsko	25
2.3 Obsah v českých a německých učebnicích dějepisu	28
2.3.1 Obsah v českých středoškolských učebnicích dějepisu	29
2.3.2 Obsah v německých učebnicích dějepisu pro vyšší stupeň gymnázia	32
2.4 Srovnání	36
3 Analýza učebnic	38

3.1	Struktura a klasifikace českých a německých učebnic dějepisu	40
3.1.1	Prezentace učiva formou slovní	42
	Výkladový text	42
	Pomocné doplňkové texty	43
	Pomocné vysvětlující texty	47
3.1.2	Prezentace učiva formou názornou	48
	Ilustrace, schematické kresby, fotografie	49
	Grafy, schémata, mapy	51
3.1.3	Aparát řídicí osvojování učiva	53
3.1.4	Aparát orientační	55
4	Historické pozadí česko-německých vztahů	57
4.1	Odsun německého obyvatelstva po druhé světové válce	58
5	Analýza tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce v českých a německých učebnicích	63
5.1.1	Obsah a uchopení tématu ve výkladových částech učebnic	64
5.1.2	Pracovní část učebnic	70
5.1.3	Srovnání a shrnutí	74
6	Dotazníkové šetření	76
6.1	Rozbor dat	77
7	Návrhy hodin	87
	První návrh hodin	88
	Druhý návrh hodin	94
	Seznam použitých pramenů a literatury	105
	Primární prameny	105
	Sekundární literatura	105

Internetové zdroje	107
Seznam příloh	110
Přílohy	111



## Úvod

Výběrem tématu diplomové práce jsem nepřímo navázala na svou bakalářskou práci, ve které jsem se zabývala motivem „domova“ v románu *Aus dem Sinn* německé spisovatelky Emmy Braslavsky. Román vypráví o příběhu sudetských Němců vysídlených po druhé světové válce do východního Německa. Historické souvislosti, složitost a kontroverznost celého tématu mě zaujaly natolik, že jsem se rozhodla ve zkoumání problematiky pokračovat a nahlédnout na ni z hlediska své budoucí učitelské profese, tedy z hlediska didaktického zpracování a přístupu k tématu na české i německé straně. Tím se stalo lákavým i opětovné propojení mé studijní kombinace. Při zpracovávání tématu jsem chtěla využít zkušeností, informací a kontaktů získaných při studijním pobytu v německém Bielefeldu, a proto jsem si jako zástupce z německých spolkových zemí vybrala Severní Porýní-Vestfálsko, ve kterém se zmiňované město nachází.

V první kapitole charakterizují vzdělávací systém České republiky a Spolkové republiky Německo. Popisují jednotlivé stupně vzdělávání a následně se podrobněji věnují charakteristice vyššího stupně gymnázií ve Spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko. Další kapitola seznamuje obecně s rámcovým vzdělávacím programem obou zemí, blíže je pak charakterizováno postavení, členění, získané kompetence a úkoly předmětu dějepis v rámci českého i německého RVP. Následující kapitola popisuje obsah dvou řad (české a německé) vybraných učebnic dějepisu.

V další kapitole věnované analýze učebnic jsou definovány učebnice, následuje rozbor struktury obou vybraných učebnic vycházející ze systému následujícího dělení: prezentace učiva formou slovní a názornou, aparát řídicí osvojování učiva a aparát orientační. Analyzovány jsou typy textů, obrazový materiál, úkoly či zdroje, které učebnice nabízí. Další kapitola seznamuje s historickým pozadím česko-německých vztahů od doby společného soužití po současnost, největší prostor je věnovaný období odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce.

Stěžejní kapitola práce se zabývá analýzou tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce v české i německé učebnici. V této kapitole jsem uvedla ukázkou z dalších dvou učebnic (české a německé), abych nabídla více pohledů na rozebírané téma. Téma analyzuji z hlediska systému výše zmíněného dělení (prezentace učiva formou

názornou a slovní atd.), obsahu a uchopení zásadního tématu ve výkladových i pracovních částech. Součástí této kapitoly jsou konkrétní ukázky z učebnic. Německé vycházejí z vlastního překladu (jsou k nalezení pod čarou).

V další kapitole seznamuji s výsledky z dotazníkového šetření, které bylo určeno jak českým, tak německým gymnaziálním učitelům dějepisu. Dotazníkové šetření zjišťovalo využití učebnice v rámci výuky o tomto tématu, přístupy či rozdílnosti v pojetí tématu napříč Českou republikou a některými spolkovými zeměmi. V poslední kapitole poskytují návrhy hodin, podle kterých mohou učitelé k tématu ve výuce přistupovat.

Tato diplomová práce má za cíl představit a srovnat vzdělávací systémy, kurikulární dokumenty (s důrazem na předmět dějepis), strukturu a obsah v českých a německých učebnicích. Stěžejním cílem práce je analýza a srovnání zpracování tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce jak ve výkladových, tak praktických částech obou učebnic a poskytnutí didakticky zpracovaných návrhů výukových hodin. Doplněním k práci je dotazníkové šetření, které mělo za cíl zjistit využití učebnice v rámci výuky o tomto tématu a jeho celkové pojetí.

Při psaní práce vycházím z primárních, knižních i internetových zdrojů. Mezi primární zdroje patří především české učebnice *Dějepis pro gymnázia a SŠ 1 – 4* a německé učebnice *Zeiten und Menschen – Einführungsphase/ Qualifikationsphase*. Důležitým zdrojem informací jsou publikace věnující se didaktice dějepisu jako například *Didaktika dějepisu* od Františka Parkana nebo dílo kolektivu autorů *Oborové didaktiky* v čele s Ivou Stuchlíkovou. V kapitole mapující historické pozadí česko-německých vztahů vycházím například z publikace Česko-německé komise historiků *Konfliktní společenství, katastrofa, uvolnění*, dále z knih od Zdeňka Beneše jako *Rozumět dějinám: vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848-1948* nebo nově vydané publikace *Legendy, mýty a dějiny: pojem vyhnání v německé paměti* od Evy a Hanse Hahnových. Pracuji také s internetovými zdroji, a to především s německými stránkami Ministerstva školství a vzdělávání spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko (*Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*) nebo se vzdělávacími portály v případě návrhů hodin jako je například HistoryLab.

# **1 Charakteristika vzdělávacího systému v České republice a ve Spolkové republice Německo**

## **1.1 Vzdělávací systém České republiky**

Český vzdělávací systém je vystavěn na základě základních školských legislativních norem a vychází především ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) a ze zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (tzv. vysokoškolský zákon).<sup>1</sup> Ústředním řídicím orgánem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a současným ministrem školství je Mikuláš Bek. V následujících podkapitolách představím jednotlivé stupně vzdělávání České republiky, blíže se zaměřím na organizaci středního vzdělávání s důrazem na gymnázia.

### **1.1.1 Předškolní vzdělávání**

Předškolní vzdělávání napomáhá rozvoji osobnosti dítěte předškolního věku a poskytuje základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Zpravidla se týká dětí ve věku od 3 do 6 let. Povinnost vzdělávání je zahájena v posledním předškolním roce a týká se dětí, které k 31. srpnu před daným školním rokem dosáhly věku alespoň 5 let. Plnit ji mohou buď v mateřských školách, nebo v přípravných třídách. Tato povinnost byla zavedena od školního roku 2017/2018.<sup>2</sup>

### **1.1.2 Základní vzdělávání**

Součástí základního vzdělávání je primární a nižší sekundární vzdělávání, které trvá celkem 9 let a začíná ve věku 6 let. Řídí se strukturou, kterou dělíme na první stupeň (1.-5. ročník) a druhý stupeň (6.-9. ročník). Po ukončení 5. nebo 7. ročníku základní školy a úspěšném složení přijímacích zkoušek mohou být žáci přijati na osmileté či šestileté gymnázium. V případě 5. ročníku mohou žáci po splnění talentové zkoušky přejít na osmiletou konzervatoř. Zřizovatelem základních škol jsou nejčastěji obce či svazky obcí, u gymnázií a konzervatoří se jedná primárně o kraje. Cíle základního vzdělávání jsou zahrnuty v dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, podle

---

<sup>1</sup> KALOUS, 2006, s. 36.

<sup>2</sup> Vzdělávání a péče v raném dětství, 2022, online.

kterého si školy vytvářejí své školní vzdělávací programy (ŠVP).<sup>3</sup> Ve školním roce 2021/2022 bylo v České republice evidováno 4 238 základní škol, přičemž průměrně byla škola složena z 227 žáků. Z toho vyplývá, že je v ČR poměrně velký počet malých škol.<sup>4</sup>

### **1.1.3 Střední vzdělávání se zaměřením na gymnázia**

Do středního vzdělávání řadíme vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciální vzdělávání. Vyšší sekundární vzdělávání může být buď všeobecné, nebo odborné. Zahajuje se po dokončení základního vzdělávání a splnění podmínek přijímacího řízení stanovených ředitelem školy. Střední školu můžeme rozčlenit na tři základní typy: gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště. Programy škol trvají dva až čtyři roky a nabízejí vícero možností, jakými lze program ukončit, a to buď maturitní zkouškou, závěrečnou zkouškou nebo závěrečnou zkouškou s výučním listem. Žákům, kteří dosáhli středního vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou a chtějí pokračovat v dalším vzdělávání, jsou poskytovány tyto tři typy studia: nástavbové studium (ukončené maturitní zkouškou), zkrácené studium s maturitní zkouškou nebo zkrácené studium s výučním listem. Absolventi všeobecných oborů (na gymnáziích) většinou pokračují ve studiu na terciální úrovni vzdělávání. Sekundární vzdělávání probíhá i na konzervatořích, kde studují žáci vybraní na základě talentových zkoušek a studium ukončují zpravidla absolutoriem.<sup>5</sup>

Střední vzdělávání navazuje na základní vzdělávání a rozvíjí získané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty. Vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, připravuje na výkon povolání nebo pracovní činnosti.<sup>6</sup>

Vzhledem k tomu, že se v této práci budu věnovat učebnicím pro vyšší stupeň gymnázií, zaměřím se nyní na organizaci této úrovně vzdělávání. Vyšší stupeň gymnázia je možné studovat v rámci osmiletého (odpovídá posledním čtyřem ročníkům), šestiletého (odpovídá taktéž posledním čtyřem ročníkům) nebo čtyřletého gymnázia. Studenti jsou vzděláváni ve všeobecných oborech (nejedná-li se o jinak zaměřené gymnázium) a po ukončení dosahují stupně středního vzdělání s maturitní zkouškou. Pouze to umožňuje absolventům vstup na terciální úroveň vzdělávání.

---

<sup>3</sup> Primární a nižší sekundární vzdělávání (Základní vzdělávání), 2022, online.

<sup>4</sup> Organizace základního vzdělávání, 2022, online.

<sup>5</sup> Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciální vzdělávání (Střední vzdělávání, 2022, online).

<sup>6</sup> Tamtéž.

Přijetí ke vzdělávání na vyšším gymnáziu mohou být uchazeči, kteří splnili povinnou školní docházku nebo ukončili základní vzdělávání před splněním povinné školní docházky a splnili podmínky pro přijetí. Přijetí závisí na rozhodnutí ředitele školy, který hodnotí uchazeče nejčastěji podle hodnocení na vysvědčení z předchozího vzdělávání a výsledků jednotné přijímací zkoušky (z českého jazyka a literatury, matematiky).<sup>7</sup>

Vzdělávací principy gymnázií určuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, který stanovuje mimo jiné základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy gymnázií, vymezuje závazný vzdělávací obsah nebo zařazuje průřezová témata. Vzdělávání na vyšším stupni gymnázia má žáky vybavit všeobecným rozhledem a připravit především pro vysokoškolské vzdělání i občanský život. Vzdělávací oblasti na vyšších stupních gymnázií jsou na základě RVP pro gymnázia rozděleny do osmi vzdělávacích oblastí, mezi které patří: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a příroda, člověk a společnost, člověk a svět práce, umění a kultura, člověk a zdraví, informatika. Kromě těchto oborů je možné rozšířit nabídku doplňujícími vzdělávacími obory, které většinou bývají součástí ŠVP (například vzhledem k profilaci školy).<sup>8</sup>

Pravidla hodnocení na vyšším stupni gymnázia jsou součástí školního řádu a vycházejí z požadavků RVP a ŠVP. Žák získává jak průběžné, tak závěrečné hodnocení, kterým je hodnocen na konci každého pololetí, a to buď slovně, klasifikací (1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný, 5 – nedostatečný) nebo kombinací obou způsobů. U denní formy studia je hodnocené i chování žáka (1 – velmi dobré, 2 – uspokojivé, 3 – neuspokojivé) a celkové hodnocení žáka na vysvědčení (prospěl(a) s vyznamenáním, prospěl(a), neprospěl(a), nehodnocen(a)). Do dalšího ročníku mohou postoupit jen ti žáci, kteří byli v celkovém hodnocení ohodnoceni stupněm *prospěl s vyznamenáním* nebo *prospěl*. V případě, že žák neprospěl nejvýše ze dvou vyučovacích předmětů, koná z nich opravnou zkoušku. V opačném případě, když je žák mimořádně nadaný, může být přeřazen na žádost ředitele do vyššího ročníku, aniž by absolvoval ročník předchozí. Možné je také studium přerušit, maximálně však na dva roky.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Organizace vzdělávání ve středních školách – vyšší sekundární vzdělávání, 2022, online.

<sup>8</sup> RVP G\* - Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia, 2021, online, s. 6-12.

<sup>9</sup> Hodnocení ve vyšším sekundárním vzdělávání, 2022, online.

Středního vzdělání s maturitní zkouškou žáci dosáhnou úspěšným složením maturitní zkoušky, která se skládá ze dvou částí: společné (státní) a profilové (školní). Mezi povinné předměty patří český jazyk a literatura (didaktický test, písemná práce a ústní zkouška), cizí jazyk (AJ, NJ, FJ, RJ, ŠJ – didaktický test, písemná práce, ústní zkouška) nebo matematika (didaktický test). Pro školní část si žáci vybírají podle RVP/ ředitele nejčastěji dva nebo tři předměty, ze kterých skládají zkoušku. Žák může složit také maximálně dvě nepovinné zkoušky.<sup>10</sup>

#### **1.1.4 Vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání**

Řadí se do terciálního sektoru vzdělávání a podmínkou pro přijetí uchazeče je získání středního vzdělání s maturitní zkouškou a splnění přijímacího řízení dané instituce. Vysokoškolské vzdělávání je tvořeno třemi typy studijních programů: bakalářský, magisterský a doktorský a může mít formu studia prezenčního, distančního nebo kombinace obou. Vysoké školy mohou být veřejné, státní či soukromé a studium na nich probíhá na základě studijních programů, které nabízejí široké spektrum vědních nebo uměleckých oblastí. Studium bakalářského programu je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí bývá také obhajoba bakalářské práce, a absolvent získá titul „bakalář“ (Bc.). Magisterský program je ukončován stejně jako bakalářský s rozdílem obhajoby diplomové práce a získání titulu „magistr“ (Mgr.) nebo „inženýr“ (Ing.). Doktorský program je ukončen státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce, přičemž student dosáhne titulu doktor (PhD.)

Vyšší odborné školy mohou být buď veřejné, státní, soukromé či církevní. K přijetí je nutné mít ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou a úspěšně projít přijímacím řízením, které se většinou skládá z teoretické a praktické části. Forma studia může být denní, večerní, dálková, distanční či kombinovaná. Studenti jsou rozděleni do studijních oddělení o počtu 10-40 studentů a studium je ukončeno absolutoriem, jehož součástí je zkouška z odborných předmětů, cizího jazyka a obhajoba absolventské práce. Po jeho dokončení získává absolvent označení „diplomový specialista“ (DiS.) Vyšší odborné vzdělání je možné získat také na konzervatoři.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Hodnocení ve vyšším sekundárním vzdělávání, 2022, online.

<sup>11</sup> Terciální vzdělávání, 2022, online.

## 1.2 Vzdělávací systém ve Spolkové republice Německo

Stěžejním faktorem vzdělávací politiky ve Spolkové republice Německo (dále jen SRN) je skutečnost, že se jedná o federativní uspořádání státu, a tak má každá ze 16 spolkových zemí vlastní organizaci a fungování školství. Nadřazeným dokumentem je však spolková ústava, která vymezuje základní a společné pojetí záležitostí vzdělávání. Důležitou roli hraje také úřad Stálá konference ministrů školství v zemích Spolkové republiky Německo (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK*). Ta má za úkol řídit celostátní vzdělávací politiku a zastávat pozici spolkového ministerstva školství. Jednotlivé spolkové země pak mají svá ministerstva školství.<sup>12</sup> Financování většiny školských institucí přichází ze státních rozpočtů spolkových zemí. Ve státních školách je vzdělávání bezplatné, a to se týká i vzdělávání na vysokých školách (vyjma škol soukromých). Výjimkou jsou předškolní zařízení, kde se hradí částečný poplatek, který závisí na příjmech rodičů. V SRN jsou rozšířené i jiné než státní školy, a to církevní či alternativní školy, jejichž počet mírně vzrůstá. V následujících podkapitolách se budu věnovat jednotlivým stupňům vzdělávání, blíže pak představím vyšší stupeň gymnázia na příkladu spolkové země Severní Porýní Vestfálsko (*Nordrhein-Westfalen*, dále NRW).

### 1.2.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je ve SRN zajišťováno několika institucemi. Jsou jimi jesle (*Krippe*), mateřská škola (*Kindergarten*) a školní mateřská škola (*Schulkindergarten*). Jesle jsou určeny pro děti raného věku do 3 let. Mateřskou školu navštěvují děti od 3 do 6 let a školní mateřské školky jsou určeny pro děti, které dosáhly věku 6 let, ale nejsou ještě zralé pro vstup do školního vzdělávání – jedná se o tzv. přípravné třídy. Na podobném principu fungují i přípravné třídy pro děti ve věku 5 let, které připravují děti na vstup do primární školy. Docházka do mateřských škol je dobrovolná. Jejich úkolem je péče o děti, výchova a vzdělávání, přičemž je kladen důraz na rozvoj dítěte v odpovědnou a samostatnou osobu.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> PRŮCHA, 2017, s. 128.

<sup>13</sup> JEŽKOVÁ, 2008, s. 61.

### 1.2.2 Primární a nižší sekundární vzdělávání

Primární vzdělávání probíhá na základní škole (*Grundschule*), která se skládá většinou ze 4 ročníků (ve dvou spolkových zemích ze 6 ročníků). Základní školy jsou pouze veřejné a mají jednotné kurikulum pro žáky do věku 10 let. Mezi vyučované předměty patří německý jazyk, matematika, vlastivěda, umění, hudební a tělesná výchova a cizí jazyky. Úkolem základní školy je zprostředkovat žákům vědomosti nezbytné pro pokračování na dalším stupni, rozvíjet jejich schopnosti, sociální a psychomotorické dovednosti, samostatně pracovat, myslet a učit se.<sup>14</sup> Během posledního ročníku dostávají rodiče žáka doporučení, v jakém druhu nižšího sekundárního vzdělávání by dítě mělo pokračovat. Možnostmi jsou hlavní školy (*Hauptschulen*), reálky (*Realschulen*), gymnázia (*Gymnasien*), souhrnné/ souborné školy (*Gesamtschulen*), odborná gymnázia (*Fachgymnasien*) nebo speciální školy (*Sonderschulen*). V případě, že se časem ukáže, že výběr školy nebyl pro žáka vhodný, stále je možnost u některých druhů škol (reálky, hlavní školy, gymnázia) na konci 6. třídy přestoupit. Přestup je možný až do konce osmé třídy na žádost rodičů.<sup>15</sup>

Hlavní školy zajišťují všeobecné vzdělání. Jsou určeny pro žáky, kteří se chtějí věnovat prakticky zaměřené profesi, a jsou ukončeny 9. nebo 10. ročníkem, který je nepovinný. Reálky poskytují taktéž všeobecné vzdělání v 5.-10. ročníku a mají ve srovnání s hlavními školami náročnější programy. Gymnázia jsou určena žákům, kteří mají předpoklady pro teoretické studium. Jsou ukončena ve 12./13. ročníku maturitou, která je opravňuje pokračovat ve vzdělání na vysoké škole. Souhrnné/ souborné školy jsou alternativní instituce, které vyrovnávají výběrovost po skončení primární školy. Vzdělávají podle jednotného kurikula a liší se pouze v obsahu a v některých předmětech podle obtížnosti.<sup>16</sup> Odborná gymnázia připravují žáky na povolání a po ukončení tříletého studia mohou jít studovat na libovolnou vysokou školu. Speciální školy fungují od primárního stupně po nižší sekundární stupeň a vzdělávají žáky s různými druhy postižení.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> JEŽKOVÁ, 2008, s. 62.

<sup>15</sup> PRŮCHA, 2017, s. 130.

<sup>16</sup> Tamtéž.

<sup>17</sup> JEŽKOVÁ, 2008, s. 65.



### 1.2.3 Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciální vzdělávání

System vyššího sekundárního vzdělávání je v SRN poměrně různorodý a liší se podle jednotlivých spolkových zemí. Součástí vyššího sekundárního vzdělávání jsou všeobecně vzdělávací školy a školy připravující na povolání v plné nebo částečné formě. Prvním zástupcem je vyšší stupeň gymnázia (*Gymnasiale Oberstufe*) se třemi ročníky zakončenými maturitou (více rozebráno v kapitole 1.2.4.), profesní/ odborná gymnázia (*Berufliche Gymnasien/ Fachgymnasien*), která jsou založena na profesní přípravě.

Zvláštností německého vzdělávacího systému je duální příprava na povolání (*Duale Berufsausbildung*). Probíhá souběžně v učňovské škole a podniku. Spojení teoretické a praktické přípravy je v duálním systému hlavním zdrojem kvalifikovaných odborníků. Odborné školy pro povolání (*Berufsfachschulen*) navštěvují absolventi povinné školní docházky jako přípravu na povolání nebo plnou profesní přípravu. Studium trvá dva roky a není ukončeno maturitou, ale odbornou zralostí (*Fachschulreife*).<sup>18</sup>

Následujícím typem jsou vyšší odborné školy (*Fachoberschulen*). Jsou určeny hlavně absolventům reálků a obvykle je tvoří dva ročníky. První se zaměřuje na praxi a druhý na specializovanou odbornou výuku. Po ukončení studia mohou absolventi pokračovat ve studiu na vysokých odborných školách.<sup>19</sup>

Další typ škol (*Berufsoberschulen*), v překladu také vyšší odborné školy, existuje pouze v některých spolkových zemích a nabízí absolventům s ukončeným středním vzděláním získat ve dvouletém studiu vysokoškolskou zralost k oboru. Mezi další patří nástavbové školy pro povolání (*Berufsaufbauschulen*), zdravotní školy (*Schulen des Gesundheitswesens*) nebo odborné školy (*Fachschulen*), které zprostředkovávají další profesní vzdělávání.<sup>20</sup>

### 1.2.4 Vzdělávací systém spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko se zaměřením na vyšší stupeň gymnázia (*Gymnasiale Oberstufe*)

Ačkoli osnovy stanovuje spolková ústava, která vymezuje společné pojetí vzdělávání, za organizaci vzdělávání přebírají zodpovědnost ministerstva jednotlivých spolkových zemí.

---

<sup>18</sup> JEŽKOVÁ, 2008, s. 66-67.

<sup>19</sup> PRŮCHA, 2017, s. 131.

<sup>20</sup> JEŽKOVÁ, 2008, s. 67-68.

Odlišnost můžeme najít například v nabídce typů škol nebo v podobě zkoušek při zakončení středoškolského vzdělání.

Nejvyšším kontrolním orgánem je Ministerstvo školství a vzdělávání spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko (*Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*), které zodpovídá za celý školský systém spolkové země. Současnou ministryní je Dorothee Feller, která byla do úřadu jmenována 29. června 2022.<sup>21</sup>

Nižší sekundární vzdělávání, do kterého patří hlavní školy (*Hauptschulen*), reálky (*Realschulen*) nebo souhrnné/ souborné školy (*Gesamtschulen*), trvá od 5. do 10. ročníku. V případě gymnázií probíhá nižší sekundární vzdělávání od 5. do 9. ročníku. Následně po jeho dokončení pokračují žáci ve vyšším sekundárním vzdělávání. To je rozděleno do dvou hlavních částí: vyšší stupeň gymnázia (*Gymnasiale Oberstufe*) a odborné střední školy (*Berufskolleg*). Do kategorie *Berufskolleg*, která trvá také tři roky a umožňuje získání odborných, sociálních a osobních kompetencí, se řadí odborné školy pro povolání (*Berufsfachschulen*), odborné školy (*Fachschulen*), profesní gymnázia (*Berufliche Gymnasien*), vyšší odborné školy (*Fachoberschulen*) a učňovské školy (*Berufsschulen*). Odborné střední školy nabízejí získání všech všeobecných kvalifikací, od nižšího středního vzdělání s maturitou až po vysokoškolské vzdělání.<sup>22</sup>

Další možností, která zahrnuje předškolní, primární a nižší sekundárního vzdělávání, je tzv. *Laborschule*, která v případě NRW sídlí ve městě Bielefeld. Jedná se o experimentální školu, která je založena na rozvíjení a zkoušení nových způsobů učení.<sup>23</sup>

Vzhledem k tomu, že se budu v této práci věnovat učebnicím určeným pro vyšší stupeň gymnázií, zaměřím se nyní blíže na fungování vyššího stupně gymnázia (*Gymnasiale Oberstufe*). To navazuje na nižší sekundární vzdělávání a rozšiřuje jej. Tento stupeň se skládá ze tří ročníků, jednoleté úvodní fáze (*Einführungsphase*) a dvouleté kvalifikační fáze (*Qualifikationsphase*). Studium je ukončeno maturitní zkouškou. V prvním ročníku (*Einführungsphase*) jsou žáci seznámeni s obsahovými a metodickými požadavky a získávají vědomosti a dovednosti nutné pro úspěšnou práci v navazující fázi. Druhý a třetí

---

<sup>21</sup> Bildungsportal NRW: Ministerin Dorothee Feller, 2022, online.

<sup>22</sup> Bildungsportal NRW: Schulformen, 2022, online.

<sup>23</sup> Bildungsportal NRW: Laborschule, 2022, online.

ročník (*Qualifikationsphase*) vědomosti, dovednosti rozšiřuje a systematicky žáky připravuje na maturitní zkoušku.

Obě fáze se dále rozlišují podle stupně obtížnosti, tzv. základní kurzy (*Grundkurse*) a výkonnostní kurzy (*Leistungskurse*). Liší se od sebe rozsahem témat, intenzitou jejich zpracování a mírou odbornosti. Celková práce žáka se projeví také ve finálním maturitním ohodnocení. Studium na vyšším stupni gymnázia může trvat maximálně čtyři roky, jinak musí žák gymnázium opustit. Dobu čtyř let je možné překročit v případě opakování neúspěšné maturitní zkoušky.<sup>24</sup>

Výukové předměty jsou rozděleny do tří základních skupin: jazykově-literárně-umělecká (německý jazyk, anglický jazyk, francouzština, hudba, umění atd.), společenskovědní (dějepis, sociální vědy, zeměpis, filosofie, právo, psychologie atd.), matematicko-přírodovědně technická (matematika, chemie, fyzika, biologie, informatika atd.). Zvláštní postavení pak mají předměty jako náboženství a sport. Aby bylo poskytováno stejné vzdělání plošně, zůstávají všechny tyto skupiny až do maturitní zkoušky neměnné. Školy si samy vytvářejí nabídku předmětů s ohledem na své možnosti.<sup>25</sup>

Za každý ročník je zodpovědný jeden učitel, který funguje jako poradce. Provází žáky studiem až do složení maturitní zkoušky. Na začátku každého pololetí kontroluje, zda žáci splňují všechny požadavky k následnému připuštění k maturitní zkoušce.<sup>26</sup>

Klauzurní zkoušky se v úvodní fázi povinně uzavírají z německého jazyka, matematiky, ze všech cizích jazyků, z jednoho přírodovědného a jednoho společenskovědního oboru. V kvalifikační fázi jsou povinné klauzurní zkoušky z nejméně pěti předmětů (německý jazyk, matematika, cizí jazyk, společenskovědní předmět, přírodovědný předmět nebo další cizí jazyk), z čehož dva musí být maturitní, a to buď německý jazyk, matematika nebo cizí jazyk. V případě výběru přírodovědného zaměření je podmínkou zkouška z jednoho předmětu z přírodních věd, naopak při výběru jazykového zaměření je podmínkou zkouška ze dvou cizích jazyků. Na konci každého pololetí je udělena známka na základě klauzurní

---

<sup>24</sup> Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen: Informationen für Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2023 in die gymnasiale Oberstufe eintreten, 2022, s. 5.

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>26</sup> Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen: Informationen für Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2023 in die gymnasiale Oberstufe eintreten, 2022, s. 8.

práce a výkonu žáka při výuce (aktivita v hodině, odevzdání protokolů, referáty, praktické práce či písemná cvičení). V úvodní fázi je nastavena stupnice hodnocení od jedné do šesti. V kvalifikační fázi se známky převádějí na bodový systém, který má sedm stupňů (velmi dobře, dobře, uspokojivé, dostačující, méně dostačující, deficitní, nedostačující).<sup>27</sup>

Cílem studia na vyšším stupni gymnázia je získání tzv. všeobecné vysokoškolské zralosti (*Allgemeine Hochschulreife*), která žáky opravňuje ke studiu na všech vysokých školách a zároveň otevírá cestu k odbornému vzdělávání mimo vysokou školu. Získání všeobecné vysokoškolské zralosti se skládá ze dvou bloků. První blok zahrnuje výsledky žáka v předmětech kvalifikační fáze, díky kterým je připuštěn k maturitní zkoušce. Součástí druhého bloku je výkon při samotné maturitní zkoušce. V NRW jsou součástí maturitní zkoušky čtyři předměty. Dva se řadí mezi základní kurzy a dva mezi výkonnostní kurzy. Tři předměty mají podobu písemné zkoušky (pokud nebylo dosaženo minimálního počtu bodů, následuje ústní zkouška, žáci ji mohou absolvovat i v případě, že si přejí zlepšit známku) a čtvrtý předmět podobu ústní zkoušky, která trvá zpravidla 20–30 minut. Příprava na tyto části maturitní zkoušky probíhá v kvalifikační fázi na základě osnov a specifikací ministerstva školství. Školy pak mají zodpovědnost za obsahové náplně hodin.

Maturitní zkoušku je možné opakovat pouze jednou. V případě, že se žákovi zkoušku znovu nepodaří složit, musí opakovat druhý ročník kvalifikační fáze. Pokud žák při jeho opakování není připuštěn k maturitní zkoušce nebo u ní znovu neuspěje, musí gymnázium opustit. Úlohy pro tři zmiňované písemné zkoušky jsou stanoveny centrálně, žáci je píšou ve stejný den a jsou pro všechny maturanty ve spolkové zemi stejné.<sup>28</sup>

### **1.2.5 Terciální vzdělávání**

Terciální vzdělávání se v SRN dělí do několika typů: tradiční univerzity, technické univerzity, odborné vysoké školy, profesní akademie, teologické, pedagogické a umělecké vysoké školy. Rozdíl v jednotlivých spolkových zemích je v počtu a názvech škol. V SRN je více než 400 vysokoškolských institucí.

---

<sup>27</sup> Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen: Informationen für Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2023 in die gymnasiale Oberstufe eintreten, 2022, s. 8.

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 20–21.

Jako univerzity jsou označovány ty vysoké školy, které mají oprávnění udělovat doktoráty a provádět habilitace. Ostatní vysoké školy jsou v německém znění nazývány *Hochschule*. Studium na většině vysokých škol je bezplatné a podmínkou k přijetí je složení maturitní nebo ekvivalentní zkoušky. Velké množství studentů na německých univerzitách pochází ze zahraničí, nejčastěji z Indie, Číny, Vietnamu a Ruska.<sup>29</sup>

### 1.3 Shrnutí

Předškolní vzdělávání je v obou zemích vedené podobným způsobem. Je určeno pro děti od tří do šesti let s tím rozdílem, že poslední rok před vstupem do primární školy je pro děti v německém školství dobrovolný, zatímco v českém prostředí je v posledních několika letech dle zákona povinný.

Výrazný rozdíl nastává v případě primárního školství. V České republice probíhá na základní škole po dobu devíti let, zatímco v SRN pouhé čtyři roky. Následně si žák vybírá, v jakém druhu nižšího sekundárního vzdělávání, které předurčí jeho budoucí zaměření, bude pokračovat. Za ekvivalent k české základní škole se dá považovat reálka, kde žáci získávají všeobecné vzdělání. Německá hlavní škola nemá v ČR žádné srovnání. V SRN musí rodiče o budoucím vzdělání dítěte rozhodnout poměrně brzy, zatímco v České republice žáci pokračují ve výuce na základní škole a jen několik z nich přechází na gymnázia nebo konzervatoře.

Vyšší sekundární vzdělávání je ve srovnávaných zemích rozdílné v délce studia. V SRN trvá nejčastěji dva až tři roky a v případě českého školství jde o dva až čtyři. Specifikem německého systému je duální příprava na povolání, kdy dochází ke spojení teoretické a praktické přípravy. Rozdílná je návaznost na terciální vzdělávání. Pokud čeští studenti na středních odborných školách složí maturitní zkoušku, mohou pokračovat na jakoukoli školu v oblasti terciálního vzdělávání. V SRN mohou pokračovat na vysokou školu odborného zaměření, ale nemohou se přihlásit na univerzitu.

Vzdělávací systémy obou zemí mají několik styčných bodů a zároveň několik odlišností. Německý vzdělávací systém je tak rozvětvený, že je poměrně náročné se v něm zorientovat. Jako kámen úrazu vnímám brzké rozhodování o druhu školy ve stupni nižšího

---

<sup>29</sup> PRŮCHA, 2017, s. 131–132.

sekundárního vzdělávání. V případě, že se po čase žák rozhodne změnit směr svého vzdělávání, stává se pro něj studium o něco komplikovanější. Naopak pro žáky, kteří si hned na začátku zvolí správně, má tento způsob vzdělání výhody.

## **2 Předmět dějepis v kurikulárních dokumentech České republiky, spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko a jeho obsah ve středoškolských učebnicích**

### **2.1 Rámcový vzdělávací program České republiky**

Rámce vzdělávání vymezují kurikulární dokumenty, které dělíme do dvou úrovní – státní a školní. Pro státní úroveň jsou vytvořeny Rámcové vzdělávací programy (RVP) a pro školní existují Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých je řízeno vzdělávání v jednotlivých školách. RVP představuje závazný rámec pro tvorbu ŠVP škol v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Dále vymezuje konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také jsou jeho součástí podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. V platnost RVP vstoupil jako součást školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.<sup>30</sup>

Cílem vzdělávání na vyšším stupni gymnázií je žákům poskytnout všeobecné vzdělání a tím jim umožnit podklad pro vysokoškolské vzdělávání, vybavit je klíčovými kompetencemi a dát jim základ pro profesní i občanský život. Zmiňované klíčové kompetence jsou souborem, který zahrnuje vědomosti, dovednosti, schopnosti, hodnoty a postoje. Úkolem kompetencí je podpora osobnostního rozvoje, zapojení do společnosti a uplatnění se v životě.

Žák by si měl během studia na vyšším gymnáziu osvojit: kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti a nově zařazenou kompetenci digitální.

Pro kompetenci k učení je charakteristické, že by si žák měl své učení organizovat sám, používat různé strategie učení, kriticky přemýšlet nad zdroji, hodnotit svůj pokrok a přijímat jak radu, tak kritiku od ostatních. V rámci kompetence k řešení problémů by měl žák rozpoznat problém, utvářet různé postupy k jeho řešení, uplatňovat získané vědomosti a být otevřený k možnostem postupů při řešení problémů. Kompetence komunikativní vede

---

<sup>30</sup> Edu.cz: RVP – Rámcové vzdělávací programy, 2022, online.

žáka k tomu, že by měl používat nejrůznější prostředky komunikace. Jeho mluvený i psaný projev by měl být srozumitelný a sám by měl rozumět různým sdělením a argumentovat. Při dosažení kompetence sociální a personální by měl žák být schopen sebereflexe. Měl by posuzovat důsledky vlastního chování v různých situacích, rozhodovat se na základě svého mínění a udržovat mezilidské vztahy projevem úcty. Součástí kompetence občanské je, že by žák měl jednat podle zájmů svých nebo širší skupiny. Měl by respektovat názory, postoje, plnit své povinnosti, mít přehled a posuzovat události veřejného života v jeho okolí. Získáním kompetence k podnikavosti by se měl žák umět rozhodovat o svém profesním zaměření vzhledem ke svým předpokladům. Měl by umět kriticky vyhodnocovat informace o pracovních příležitostech a hodnotit možná rizika. Nově zařazenou kompetencí je kompetence digitální. Žák by měl ovládat digitální zařízení, která používá při práci ve škole, měl by umět získávat, sdělovat data v různých formátech, měl by se umět vyrovnávat se změnou digitálních technologií a posuzovat, jaký vliv mají na život jedince.<sup>31</sup>

RVP ČR je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo vícero obsahově blízkými předměty. Předmět dějepis se v RVP řadí do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, která má za úkol rozšiřovat společenskovědní poznatky získané v základním vzdělávání. Součástí této vzdělávací oblasti je vedení žáků ke kritické reflexi společenské skutečnosti, posuzování řešení problémů a aplikace poznatků do současnosti. Rozvíjeno je historické vědomí, podpora v uchovávání tradičních hodnot naší civilizace, respekt k principům demokracie a vědomí úcty k výtvarům minulých i současných generací. Další obory, které se řadí do této oblasti, jsou občanský a společenskovědní základ a geografie.<sup>32</sup>

Vzdělávací obsah předmětu dějepis je vedený chronologicky. Začíná úvodem do studia historie a pokračuje přes pravěk, starověk až do soudobých dějin. Součástí každého dějinného období jsou očekávané výstupy žáků a učivo, které má být probráno. Výklad má být poskytován nejen z hlediska politických, ale také hospodářských, sociálních a kulturních dějin. Větší důraz je kladen na výklad českých a československých dějin. Uvedu příklad struktury na jednom z obsahových celků:

---

<sup>31</sup> RVP G\* - Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia, 2021, online, s. 8–11.

<sup>32</sup> RVP G\* - Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia, 2021, online, s. 39–40.



## „Moderní doba I – situace v letech 1914–1945

### Očekávané výstupy

#### žák

- charakterizuje dvě světové války, dokumentuje sociální, hospodářské a politické důsledky
- uvede příčiny a projevy politického a mocenského obrazu světa, který byl určen vyčerpáním tradičních evropských velmocí, vzestupem USA a nastolením bolševické moci v Rusku
- vymezí základní znaky hlavních totalitních ideologií a dovede je srovnat se zásadami demokracie; objasní příčiny a podstatu agresivní politiky a neschopnosti potenciálních obětí jí čelit
- vysvětlí souvislost mezi světovou hospodářskou krizí a vyhocením politických problémů, které byly provázeny radikalizací pravicových i levicových protidemokratických sil
- popíše a zhodnotí způsob života v moderní evropské společnosti, zhodnotí význam masové kultury

#### Učivo

- první světová válka, české země v době první světové války, první odboj
- revoluce v Rusku, upevňování bolševické moci
- versailleský systém a jeho vnitřní rozpory
- vznik Československa, Československo v meziválečném období
- Evropa a svět ve 20. a 30. letech, světová hospodářská krize ve světě i v ČSR, růst mezinárodního napětí a vznik válečných ohnisek
- mnichovská krize a její důsledky
- kultura 1. poloviny 20. století (zrod moderního umění, nástup masové kultury, sport)
- druhá světová válka (globální a hospodářský charakter války, věda a technika jako prostředky vedení války, holocaust), Protektorát Čechy a Morava, druhý odboj<sup>33</sup>

Součástí RVP pro gymnázia jsou také průřezová témata, která pomáhají propojovat učivo, jež si žáci během studia osvojili. Následuje kapitola věnovaná vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a kapitola týkající se nadaných a mimořádně nadaných žáků.

---

<sup>33</sup> RVP G\* - Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia, 2021, s. 45.

## 2.2 Rámcový vzdělávací program Severní Porýní Vestfálsko

V NRW existuje více typů rámcových vzdělávacích programů (tzv. *Kernlehrpläne*): rámcový vzdělávací program pro základní školy, pro nižší sekundární vzdělávání, pro vyšší sekundární vzdělávání a další vzdělávání. V této kapitole se zaměřím na rámcový vzdělávací program pro vyšší sekundární vzdělávání. Na rozdíl od českého RVP pro gymnázia, který je vydaný jako jeden dokument a jeho součástí jsou všechny předměty, je v NRW vedený pro každý předmět zvlášť vzdělávací plán. Rámcový vzdělávací program předmětu dějepis byl uveden v platnost v roce 2014 a od roku 2017 je podle něj absolvována maturita. Poskytuje jednotné povinné učivo pro celou spolkovou zemi.<sup>34</sup>

Předmět dějepis se řadí do skupiny společenskovedních předmětů a klade si za úkol podporovat utváření demokratické společnosti, přispívat k rozvoji znalostí a orientace v kultuře a ve světě, rozvíjet vlastní identitu a schopnost vytvářet si nezávislé úsudky. Také má vést ke kritické reflexi genderových a kulturně stereotypních témat.

Vede žáky k uvědomění si, že celé lidské společenství vznikalo ve složitých historických procesech a podléhá neustálým změnám. Výuka dějepisu se vyznačuje tzv. historickým myšlením (*historisches Denken*), které je utvářeno narativní strukturou. Konstruktivní pro historické myšlení je proto tzv. re-konstrukce neboli formulace historických otázek, stejně jako zjišťování minulosti a její interpretační propojení s historickým kontextem. Žáci jsou vedeni k uvědomování si faktorů a vzájemných vztahů, které jsou nezbytné pro pochopení a vysvětlení současných jevů. Díky analytickému pronikání do reality umožňuje dějepis žákům se podílet na utváření demokratického společenství. Dalším pojmem, který je pro výuku dějepisu stěžejní, je tzv. historické vědomí (*Geschichtsbewusstsein*), pro které je charakteristické prolínání vnímání a interpretování minulosti a současnosti. Pro historické vědomí je zásadní řada speciálních a vzájemně propojených dílčích kompetencí, které jsou označovány jako odborné, metodologické, posuzovací kompetence a kompetence k řešení problémů.<sup>35</sup>

Pro odborné kompetence jsou stěžejní základní znalosti (historické epochy, procesy, datace atd.) Práce spočívá ve schopnosti pracovat s prameny a pochytit z nich okolnosti minulé,

<sup>34</sup> Bildungsportal NRW: Kernlehrpläne, 2014, online.

<sup>35</sup> Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte, 2014, online, s. 11-12.

vývoj, životní příběhy, souvislosti, a to vše smysluplně prezentovat. Součástí metodologické kompetence jsou postupy, jak klást otázky týkající se minulosti nebo jak získávat informace. Zaměřuje se na zvládnutí interpretace pramenů různých žánrů, na analýzu a kritické zkoumání různých forem zobrazování historie. Posuzovací kompetence jsou založené na schopnosti formulace úsudku na základě argumentů. Vztahují se k výběru, propojení a interpretaci historických událostí a souvislostí. Reflektují vlastní hodnoty žáků. Kompetence k řešení problémů začínají být účinné ve chvíli, kdy se na základě získaných procesů rozšiřuje nebo mění dosavadní obraz historie. V tomto procesu si žáci utvářejí své představy o minulosti a postoje k ní.<sup>36</sup>

V úvodní fázi vyššího stupně gymnázia se žáci zabývají ústředními historickými otázkami a rozšiřují své kompetence v oblasti interpretace pramenů, aby si vytvořili pevný obsahový a metodický základ pro další práci v kvalifikační fázi. Základní kurzy (*Grundkurse*) předmětu dějepis poskytují všeobecné vzdělání a základní vědeckou přípravu. Kurzy podle výkonu (*Leistungskurse*) se vyznačují větší hloubkou z hlediska rozsahu, složitosti a množství zdrojů. Také se od žáků očekává vyšší míra samostatnosti. Obsahové celky slouží jako vodítka pro obsahovou náplň výuky. Součástí rámcového vzdělávacího programu jsou také kompetence popisující požadavky na jednotlivé předměty a cíle učení, kterých má být dosaženo.<sup>37</sup>

Výběr obsahových celků vychází z dnešního světa a klade důraz na aktuálnost. Řadí se mezi ně otázky týkající se střetávání kultur v důsledku globalizačních procesů, prosazování lidských práv, zachování míru, ochrany životního prostředí a lidských práv, sociální rovnosti a nerovnosti, významu národní identity v multikulturních společnostech v souvislosti s obdobím nacismu. Obsah je rozčleněn do sedmi jednotlivých celků, které jsou vyučovány ve dvou zmiňovaných hlavních fázích.<sup>38</sup>

Součástí úvodní fáze jsou následující celky: *zkušenosti s pocitem cizosti v perspektivě světové historie; islámský svět – křesťanský svět: střet dvou kultur ve středověku a raném novověku; lidská práva v historické perspektivě*. Do kvalifikační fáze se řadí následující

---

<sup>36</sup> Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte, 2014, online, s. 15-17.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 11-13.

<sup>38</sup> Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte, 2014, online, s. 17.

celky, které jsou ještě rozděleny podle náročnosti buď do základních kurzů (*Grundkurse*), nebo výkonnostních kurzů (*Leistungskurse*): *moderní průmyslová společnost mezi pokrokem a krizí; období národního socialismu – předpoklady, vládnoucí struktury, následky a interpretace; nacionalismus, národní stát a německá identita v 19. a 20. století; mírové dohody a mírová pravidla v moderní době.*<sup>39</sup>

U každého celku jsou vypsané stěžejní body obsahu (*Inhaltliche Schwerpunkte*), odborné znalosti – odborná kompetence (*Sachkompetenz*) a posuzovací kompetence (*Urteilskompetenz*). Příklad uvedu na obsahovém celku č. 7, který se řadí do kvalifikační fáze a je součástí základních kurzů (*Grundkurse*):

### **„Obsahový celek 7: Mírové dohody a mírová pravidla v moderní době**

#### **Stěžejní body obsahu**

Evropská mírová pravidla po napoleonských válkách

Mezinárodní mírová pravidla po první světové válce

Konflikty a mír po druhé světové válce

#### **Odborná kompetence**

Žákyně a žáci

- vysvětlí evropský rozměr napoleonských válek a globální rozměr první a druhé světové války
- vysvětlí principy, cíle a závěry vyjednávajících stran z let 1815, 1919 a 1945 a jejich důsledky
- popíší vývoj mezinárodních vztahů po druhé světové válce a konflikt, který charakterizuje studenou válku
- popíší proces sjednocování Evropy až po založení Evropské unie

#### **Posuzovací kompetence**

Žákyně a žáci

- zhodnotí na základě srovnání stabilitu mírových pravidel z let 1815 a 1919
- zhodnotí význam článku o válečném vině ve Versailleské smlouvě týkající se zajištění míru v Evropě
- zhodnotí význam Společnosti národů a OSN v souvislosti s udržováním mezinárodního míru
- zhodnotí částečně příležitosti mezinárodní mírové politiky na pozadí konce studené války

---

<sup>39</sup> Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte, 2014, online, s. 17-19.

- zhodnotí význam procesu evropského sjednocování pro mír v Evropě a pro evropské mezinárodní vztahy<sup>40</sup>

Jedním z hlavních rozdílů mezi oběma vzdělávacími programy je jejich forma. V případě českého RVP jsou všechny předměty součástí jednoho, přibližně stostránkového dokumentu. Jednotlivé předměty jsou rozděleny do vzdělávacích oblastí, které jsou charakterizovány nejprve obecně, pak z hlediska cílů a klíčových kompetencí. Následně se RVP blíže věnuje jednotlivým předmětům z hlediska vzdělávacího obsahu, ve kterém jsou uvedeny očekávané výstupy žáka a učivo. Oproti tomu rámcové vzdělávací plány NRW mají pro každý předmět zvláštní dokument, ve kterém jsou popsány cíle, kompetence nebo obsah učiva, který se váže pouze k onomu konkrétnímu předmětu. Popis je mnohem detailnější a konkrétnější. Z tohoto dokumentu pak vychází kurikulární dokument, který si vytváří každá škola sama (ekvivalent k našemu ŠVP) a je uváděný na jejich stránkách.

Další výrazný rozdíl vnímám v pojetí obsahu. V českém RVP se v předmětu dějepis postupuje chronologicky: pravěk; starověk; středověk; počátky novověku; osvícenství, revoluce a idea svobody modernizace společnosti; moderní doba I – situace v letech 1914-1945; moderní doba II – soudobé dějiny. Naopak německý RVP chronologicky nepostupuje, a dokonce opomíjí nejstarší dějiny. Obsahové celky má vystavěné na tématech, ve kterých propojuje období a události napříč historií. Příkladem je výše zmíněný obsahový celek č. 7: *Mírové dohody a mírová pravidla v moderní době*, ve kterém je zobrazeno uzavírání mírových dohod v různých historických etapách.

U obou dokumentů je velmi podobně v bodech rozepsána obsahová náplň hodiny (učivo) a také očekávané výstupy. V německém RVP je věnován prostor kompetencím z hlediska posuzování, díky kterým jsou žáci vedeni ke komplexnímu uvažování a utváření si vlastních úsudků. Konkrétní vzdělávací strategie předmětu dějepis a žákovské kompetence jsou uvedeny v ŠVP jednotlivých škol jak na české, tak německé straně.

### **2.3 Obsah v českých a německých učebnicích dějepisu**

K analýze učebnic dějepisu jsem z českých zástupců zvolila učebnice od nakladatelství SPN *Dějepis pro gymnázia a SŠ 1*, *Dějepis pro gymnázia a SŠ 2*, *Dějepis pro gymnázia a*

---

<sup>40</sup> Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte, 2014, online, s. 33-34.

*SŠ 3, Dějepis pro gymnázia a SŠ 4. Z nabídky německých učebnic, podle kterých je vyučováno na vyšším stupni gymnázia v NRW, jsem zvolila řadu *Zeiten und Menschen – Einführungsphase – 5. vydání, 2018, Qualifikationsphase – 4. vydání, 2018* od nakladatelství Schöningh im Westermann. Tyto německé učebnice jsem si vybrala nejen proto, že je podle nich vyučováno ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko, ale také proto, že se podle nich vyučuje na Německé škole v Praze, a tím pádem byly poměrně dostupné.*

### **2.3.1 Obsah v českých středoškolských učebnicích dějepisu**

Česká učebnice dějepisu je členěna chronologicky. První díl začíná úvodem do studia historie, následuje první hlavní kapitola, která je věnována pravěku. Ta zahrnuje témata jako archeologie, první lidé, paleolit a mezolit, neolit, eneolit, doba bronzová, železná, římská a stěhování národů. Ve zmíněných kapitolách je kladen poměrně velký důraz na charakteristiku společnosti, tehdejší kulturu, umění a s ním související nálezy. Druhou hlavní kapitolu vytváří starověk. Jednotlivé kapitoly jsou věnovány starověkému Přednímu východu, Egyptu, starověkému Řecku, Římu, Indii a Číně. První dvě zmíněné kapitoly představují jednotlivá území a dějiny jak politické, tak kulturní. Starověké Řecko je rozděleno do jednotlivých období a charakterizováno především z hlediska politických dějin. Fungování městských států je uvedeno na příkladu dvou měst – Sparty a Athén. Celá jedna podkapitola se věnuje kultuře starověkého Řecka, a to z hlediska náboženství, jazyka a literatury, vědy, architektury a výtvarného umění. Další kapitola, Starověký Řím, je rozdělena do několika podkapitol z hlediska politických dějin. Nejvíce prostoru je věnováno období krize Římské republiky, Římskému impériu za principátu a kultuře starověkého Říma.

Učebnice druhého dílu je rozdělena do šesti hlavních kapitol. První z nich, raný středověk, se věnuje územnímu a politickému vývoji v Evropě na západě (na příkladu vznikající Anglie, Francie a Svaté říše římské), východě a jihu (na příkladu Kyjevské Rusi, státech na Balkánském poloostrově), dále Slovanům, Arabům, Vikingům, počátkům českého, polského a uherského státu. Součástí je také kapitola o vzdělanosti a umění v Evropě. Druhou hlavní kapitolou je vrcholný středověk. Ta zahrnuje změny v zemědělství, rozvoj měst, život v tehdejší společnosti, křížové výpravy, rytířskou kulturu a gotické umění.

Nástin života ve vrcholném středověku je v učebnici popsán poměrně obsáhle. Následují politické dějiny, a to především Českého státu – posledních Přemyslovců – mnohem menší prostor mají politické poměry ve Francii, Anglii a Svaté říši římské. Třetí hlavní kapitola, pozdní středověk, dává větší prostor politickým dějinám, z hlediska evropských dějin na příkladu stoleté války mezi Francií a Anglií. Většina této kapitoly je věnována situaci na českém území pod vládou Lucemburků, a to nejen z hlediska domácí a evropské politiky, ale i rozkvětu v oblasti vzdělání, umění a architektury. Následuje období úpadku a s tím spojená husitská revoluce. Kapitulu ukončuje období vlády Jagellonců a částečně se věnuje také situaci ve středovýchodní Evropě a Rusku. Ve čtvrté kapitole, *Počátky novověku*, je obecně charakterizovaná vyvíjející se situace v Evropě. Poměrně ze široka je popsána renesance a humanismus jak z hlediska myšlenkového směru, tak umění. Následuje kapitola o zámořských objevech, kterým je věnováno také několik stran textu. Pátá kapitola zahrnuje období reformace a s tím související katolickou reformu. Dále představuje dění v západní Evropě na příkladu Španělska, Nizozemí, Francie a Anglie. Velmi stručně zmiňuje roli a úroveň vědy, vzdělanosti a umění. V pár odstavcích se dozvídáme o dění ve střední a východní Evropě a znovu je dán poměrně velký prostor českým dějinám – období předbělohorské, české stavovské povstání a třicetiletá válka s přesahem do dějin evropských. V poslední šesté kapitole druhého dílu jsou poměrně obsáhle popsány dějiny anglické revoluce, vylíčena situace ve společnosti z hlediska poměrů v zemědělství, vědě, obchodu nebo rozvoji manufaktur a dále se věnuje poměrům v západoevropských státech, jako je absolutismus ve Francii nebo vzestup v Anglii. Několik odstavců je věnováno severským a východním státům. Popsána je situace také na českém území. Velký prostor je poskytnut baroknímu umění v Evropě a Čechách na příkladech z architektury, malířství, literatury a hudby.

Třetí díl je členěn do osmi hlavních kapitol. První se týká osvícenského absolutismu, kde představuje projev osvícenství ve společnosti, počátky Britského impéria, Spojených států amerických. Jedna celá kapitola se věnuje vzestupu Pruska, situaci v Rusku a Polsku, vývoji v Habsburské monarchii s přesahem do Českých zemí, této části je i v tomto případě věnováno několik stránek. Druhá kapitola líčí pád absolutismu ve Francii, následně vývoj, který vedl k Napoleonovu pádu. Třetí kapitola se zaměřuje na Evropu po napoleonských válkách. Poměrně rozsáhle charakterizuje upřádání Evropy a v následujících

podkapitolách popisuje život ve společnosti na základě uměleckých, ale i myšlenkových směrů (klasicismus, empír, romantismus, biedermeier). Dalším tématem je průmyslová revoluce, červencová revoluce ve Francii, situace v Habsburské monarchii za Metternichovského absolutismu a v Českých zemích. Následující hlavní kapitola se zabývá revolucemi 1848/1849, a to na příkladu revolucí ve Francii, Německu, Itálii, Habsburské monarchii s důrazem na dění v Českých zemích. Část kapitoly představuje hlavní myšlenkové směry 19. století. Pátá kapitola charakterizuje stav v Evropě po revolucích, řeší mimo jiné Habsburskou monarchii, sjednocení Itálie a Německa a blíže situaci na našem území. Následující kapitola je věnována imperialismu a kolonialismu, vzestupu Spojených států amerických, seznamuje se situací v Rusku, Japonsku, Číně. Předposlední kapitola se poměrně široce věnuje vědeckému a technickému pokroku před první světovou válkou, životu v tehdejší společnosti (sociálním poměrům) a kultuře. Zbytek kapitoly seznamuje žáky blíže se vztahy mezi Čechy a Němci a s českou kulturou na přelomu století. Poslední hlavní kapitola se zabývá tématem první světové války. Představuje předpoklady, průběh, jednotlivé události války, roli Čechů během války a události související s rozkladem Rakouska-Uherska a vznikem samostatného Československa. Čtvrtý díl navazuje na dění mezi válkami, a to jak z pohledu dění v Evropě, tak v nově vzniklém Československu. Věnuje se poválečné obnově, období konjunktury, následné hospodářské krizi a vzrůstající moci nacismu. Velký prostor je také věnován kulturnímu vzestupu. Celá druhá kapitola se zabývá druhou světovou válkou, jednotlivými fázemi, charakteristickými znaky a dopady války. Velká část této kapitoly je věnována vývoji a odrazu války na našem území. Další kapitola se zabývá poválečným uspořádáním Evropy, popisem vznikající studené války, upevňováním poměrů na obou stranách, vývojem a změnou poměrů v Československu (s tím souvisí také odsun německého obyvatelstva, kterému se budu věnovat blíže v následujících kapitolách). Čtvrtá kapitola charakterizuje proces dekolonizace, jednotlivé konflikty typické pro druhou polovinu 20. století v souvislosti s bojem mezi Západem a Východem. Dává prostor vývoji v Československu, rozpadu SSSR, obnovení demokracie a vzniku České republiky.



### 2.3.2 Obsah v německých učebnicích dějepisu pro vyšší stupeň gymnázia

Německé učebnice jsou rozděleny na dva díly podle výše zmiňovaných fází: *Einführungsphase*, *Qualifikationsphase*. Součástí prvního dílu jsou tři obsahové celky vycházející z tamějšího rámcového vzdělávacího programu. Těmto hlavním částem předchází úvod o významu historie, jejím vývoji a vlastnostech.

Učebnice začíná kapitolou *Zkušenosti s pocitem cizosti v perspektivě světové historie*, která je rozdělená do čtyř podkapitol. Charakteristice tohoto celku se budu věnovat detailněji, abych poskytla představu, jakým způsobem jsou vystavěny následující obsahové celky. První z podkapitol se jmenuje „*Cizost*“ – *na příkladu Římanů a Germánů*. Definici cizoty, odcizení a cizinců ve společnosti uvádí první kapitola na příkladu setkání Germánů a Římanů. Druhá kapitola popisuje rozsah Římské říše, její fungování, prosperitu, líčí původ Germánů a jejich vztah s Římany. V další části žáci pracují s různými materiály. Nejprve s úryvkem z díla *Germánie* od dějepisce Tacita, následně s rozhovorem se současným historikem a redaktorem, ve kterém je zpochybňována pravdivost v zobrazení Germánů v Tacitově spisu. V další části práce s materiály se zabývá postavou mýtického Hermanna neboli Arminia. Součástí je text k výstavbě jeho pomníku a ilustrace. Na základě těchto materiálů žáci pracují s proměnou vnímání a zobrazování postavy Hermanna v průběhu dějin. Druhá podkapitola se nazývá *Světónázor ve středověku* a cizotu demonstuje na základě map. V první části se věnuje obecné charakteristice středověku právě s pomocí map, jejich tehdejšímu významu, využití a vědění o světě. Následuje práce s mapami s využitím internetových zdrojů. Na základě map žáci charakterizují pohled na svět z různých hledisek (geografie, křesťanství, společnost...), vedle toho staví přístup arabského světa ke kartografii a srovnávají ho s evropským světem prostřednictvím samotných map a části textu vycházejícího z díla afgánsko-amerického historika. Třetí podkapitola nese název *Evropané v novověku – cizinec jako podivín* a je založena na střetu evropského a Nového světa. Poměrně dost prostoru věnuje charakteristice novověku jako době objevů, technických vynálezů a rozvoje obchodu. Zaměřuje se také na nové zprávy o cizincích a v části práce s materiály se věnuje vzájemnému vnímání Evropanů a Indů a pohledu na Evropany jako na cizince v Africe. Poslední podkapitola se nazývá *Cizost, rozmanitost, integrace – migrace na příkladu Porúří v 19. a 20. století*. Zabývá se výkladem velkého přílivu polského obyvatelstva ve

zmiňované době, jeho příčinami, okolnostmi, popisuje integrační proces a omezující migrační politiku. Následně se na základě materiálů věnuje migraci polského obyvatelstva (za jakých podmínek probíhala integrace nebo jak rozvíjeli svou identitu) a pohledu na přistěhovalce z perspektivy „hostitelské společnosti“, pracuje s několika autentickými výpověďmi tureckých pracovníků a s jejich postavením v německé společnosti až do současnosti. Součástí každé podkapitoly jsou otázky a úkoly založené na práci s materiály, prostřednictvím kterých žák rozvíjí dané téma. Zastoupení materiálů je pestré, jedná se buď o dobové texty, malby, fotografie, karikatury, dokumentární filmy, nebo rozhovory s odborníky, historiky či jejich odborné texty.

Druhá kapitola se nazývá *Islámský svět – křesťanský svět: střet dvou kultur ve středověku a raném novověku*. Začíná 21. stoletím, teroristickými útoky 11. září 2001 a staví vedle sebe křesťansko-evropský Západ a islám. Ve výkladové části se věnuje právě následkům teroristických útoků, zastoupení islámského náboženství v Evropě a vnímání muslimů ve společnosti. Zabývá se islámským světem ve středověku, chalífátem za vlády Umajjovců a Abbásovců a vztahem mezi náboženstvím a státem. Ve srovnání s českou učebnicí jde téma islámského světa (nejen ve středověku) poměrně do hloubky a je mu věnovaný poměrně velký prostor. Dále se zaměřuje na vztah náboženství a státu na křesťanském Západě (postavení králů, císaře a papeže v době před zahájením křížových výprav), charakterizuje feudální systém a vývoj politických dějin ve Francké říši, zabývá se problematikou boje o investituru, vztahu mezi duchovní a světskou mocí. Další podkapitola se věnuje křížovým výpravám, křížáckým státům a řádům, postavení Židů a uvádí pohled současných historiků na křížové výpravy a jejich dopad. Pátá podkapitola popisuje rozkvet arabské kultury ve středověku a srovnává ji s kulturou evropskou, představuje jejich vzájemné ovlivňování a přesun do Evropy. Poslední podkapitola žáky seznamuje se vzestupem a pádem Osmanské říše v době raného novověku a klade důraz na klíčové dobytí Konstantinopole. V další části se věnuje vnímání islámského světa od 18. století přes kolonizaci, dekolonizaci až k jeho osamostatnění.

Třetí kapitola *Lidská práva v historické perspektivě* začíná tématem lidských práv v současnosti a představuje novodobé orgány a instituce, čímž dochází k mezipředmětovému propojení s okruhem společenskovedních předmětů. Následující

kapitola pracuje s lidskými právy v období osvícenství, objasňuje jeho hlavní myšlenky a cíle. Dále se věnuje myšlenkám vnímání státu v Americe v souvislosti s americkou válkou o nezávislost nebo s otázkou otroctví afroamerické populace. Dále se zaměřuje na roli lidských práv v období francouzské revoluce, vysvětluje příčiny, podněty k revoluci, průběh, cíle, výsledek a následně rozebírá její význam pro evropské dějiny. Období Velké francouzské revoluce je v této učebnici věnováno hodně prostoru. Poslední částí této podkapitoly je prosazování lidských práv v době od francouzské revoluce až po současnost.

Druhý díl učebnice je určen pro studenty kvalifikační fáze a jeho součástí jsou zbývající čtyři obsahové celky, které jsou rozděleny do celkem pěti kapitol.

První kapitola nese název *Trvání a změna: německá otázka v 19. století* a odpovídá 6. a 7. obsahovému celku v německých RVP. Ve výkladové části se věnuje německé otázce za Napoleona, nadvládě i jejímu konci, objevování německého národa, Vídeňskému kongresu a jeho výsledkům. Větší prostor věnuje vzniku a vývoji Německého spolku (s důrazem na vývoj situace v Porýní), době předbřeznové a kulturní obrodě. Více se žáci také zabývají úvahami o německém národu nebo o funkci památek a pomníků vytvářejících národní vědomí. Další podkapitola se poměrně detailně věnuje revoluci 1848 na území Německého spolku, Pruska. Řeší vývoj, požadavky frankfurtského národního shromáždění, velkoněmeckou či maloněmeckou koncepci. V další části se zabývá vývojem revoluce na území Rakouska (situace v s. Itálii, Maďarsku, Haliči, Čechách), vnitřní politikou, osobností Otto von Bismarcka, probíhajícími konflikty Německa s Dánskem, Rakouskem, Francií a otázkou Napoleonova nástupnictví na španělský trůn. Podkapitola je zakončena založením Německého císařství.

Další kapitola se nazývá *Pokrok a krize: moderní průmyslová společnost 1880–1930*. Zobrazuje průlom k moderní průmyslové společnosti – věnuje se proměnám Berlína, změnám v postavení žen ve společnosti nebo životním podmínkám dělníků. Další kapitoly se zaměřují na imperialistickou expanzi především do Afriky, probíhající konflikty v Evropě a první světovou válku. Líčí jednotlivé kroky, které vedly k vyhlášení války, a kroky, které v rámci války Německo podnikalo. Konec a výsledky války shrnuje poměrně obecně, hodnotí škody, které válka přinesla, příliš se nezabývá reparacemi. Další kapitola

představuje poválečné uspořádání, vývoj hospodářství, kulturní život ve 20. letech a následující příčiny, důsledky velké hospodářské krize a její vývoj ve vybraných státech.

Třetí kapitola se nazývá *Národní socialismus – předpoklady, vládnoucí struktury, následky a interpretace*. Věnuje se vzniku a zániku Výmarské republiky a postupnému vzestupu národněsocialistického hnutí v jednotlivých krocích. Zaměřuje se na sociální téma nezaměstnanosti, na práci propagandy, antisemitismus a perzekuci menšin. Uvádí cestu k válce, její průběh, nacistický odboj formující se v Německu a její konec. Ve výkladu není příliš prostoru věnováno holocaustu, šířeji pak ale v práci s materiály pojímá téma koncentračních táborů. Všechny kapitoly jsou líčeny poměrně věcně, realisticky. Poslední část se věnuje způsobům, kterými se národ vyrovnával a stále vyrovnává s hrůznými činy nacismu.

Čtvrtá kapitola *Německá identita v kontextu mezinárodních souvislostí po druhé světové válce* otevírá ve výkladové části poválečné uspořádání Německa, válkou zničené Německo, odsun obyvatelstva a téma konfliktu mezi Západem a Východem. Stěžejními tématy je politická zodpovědnost za minulost, vyrovnání se s ní (denacifikace, potrestání válečných zločinců, současná vzpomínková kultura v SRN) a konflikt mezi Západem a Východem. Řeší otázku jednoho národa z pohledu dvou států. Hodně prostoru věnuje vývoji, principům SRN a NDR, charakteristice demokracie v obou státech nebo metodám tajné policie. Dalším tématem je průběh revoluce v NDR a proces sjednocování Německa. Otevírá otázky vnímání německé jednoty ve společnosti po roce 1990.

Poslední pátá kapitola *Mírové dohody a mírová pravidla v moderní době* začíná obdobím novověku, a to na příkladu třicetileté války a uzavření Vestfálského míru. Dále představuje mírové dohody z 19. a 20. století, zabývá se Vídeňským kongresem, Versailleskou smlouvou, mírovým uspořádáním po druhé světové válce nebo vznikem OSN. Řeší okolnosti jejich vzniku, jaké otázky týkající se podoby míru byly v dané době aktuální. Další kapitola pojednává o vzniku Evropské unie, o myšlenkách a motivech, které vedly k jejímu vzniku. Zabývá se otázkou, zda lze nastolit a udržet mír v Evropě, která prožila dvě světové války. Poslední část učebnice je věnována metodickému přístupu práce s historickými prameny (otázky analýzy, interpretace, hodnocení, formulace, prezentování atd.)

## 2.4 Srovnání

Jak české, tak německé učebnice dějepisu vycházejí z Rámcových vzdělávacích programů svých zemí, podle kterých jsou vystavěny. Nejvýraznější rozdíl mezi oběma učebnicemi vidím v jejich vedení z hlediska kompozice. České učebnice jsou psány chronologicky, zatímco německé jsou rozděleny do celků podle témat, která se odrážejí v různých historických dobách. Obě učebnice kladou důraz na své národní dějiny a dávají jim hodně prostoru. V případě německých učebnic se v několika kapitolách autoři věnují otázkám národa, nacionalismu a patriotismu. Další zvláštností je kladení důrazu na dějiny spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko.

Ve srovnání s českou učebnicí se ty německé věnují poměrně ze široka například islámskému náboženství, otázkám identity nebo k některým tématům přistupují detailněji, např. otázka lidských práv pro ženy v době francouzské revoluce. V obou učebnicích dochází k mezipředmětovému propojení a v případě německých učebnic se jedná především o propojení se společenskými vědami (politický systém, lidská práva, fungování dnešních institucí).

V německých učebnicích je pojednána řada událostí z českých, respektive československých, primárně novodobých dějin. V kapitole o středověku je v souvislosti s postavením židovského obyvatelstva uvedeno pronásledování a pogromy prováděné na židovském obyvatelstvu žijícím v Praze. Následující zmínka patří počáteční fázi třicetileté války a dále se výklad věnuje průběhu revolucí 1848. V rámci Rakouska je zmíněn průběh na českém území. Jeden celý odstavec je věnován procesu národního obrození v Čechách, a to v souvislosti s postavou Františka Palackého, jeho myšlenkami austroslavismu a zmíněno je ustanovení Frankfurtského národního shromáždění. Více k českým dějinám pak nalezneme v událostech 20. století. Dozvídáme se o mnichovské dohodě, kde je popsáno dohodnutí čtyřech mocností bez účasti českých zástupců na postoupení Sudet Německé říši. Následuje vznik Protektorátu a jeho začlenění do Německé říše. Po válce se řeší otázku odsunu a další zmínka přichází v souvislosti s pražským jarem 1968, v jehož průběhu byl některými představiteli strany prosazován reformní komunismus, který se stal inspirací pro východní Německo. Po jeho potlačení se odpor projevoval i v NDR na ulicích prostřednictvím letáků nebo nesouhlasnými hesly. Postupný rozpad východního bloku je

uvedený na příkladu vlny uprchlíků, kteří se pokoušeli utéct z východního do západního Německa přes západoněmeckou ambasádu v Praze.

Německé učebnice jsou postavené na historickém myšlení, vědomí, práci s prameny, materiály a vedou žáky k samostatné práci, kritickému myšlení a uvědomování si vzájemných vztahů. České učebnice jsou založené spíše na chronologickém výkladu, informacích a částečně na práci s materiály, ale ve srovnání s německými v mnohem menší míře.

### 3 Analýza učebnic

Učebnice jsou důležitou učební pomůckou a do značné míry ovlivňují vzdělávání ve všech školách. Díky nim žáci získávají znalosti, jsou vedeni k určitému systému hodnot a postojům. V učebnicích se také odráží ideologie společenského systému a prostřednictvím nich jsou žáci vedeni k demokracii a respektu k lidským právům.<sup>41</sup>

Nejprve si musíme definovat, jaký význam vlastně učebnice má. E. Vanecek vnímá jako učebnici texty, které vycházejí z kurikulárních dokumentů, učivo je prezentováno didakticky vhodně zvoleným způsobem a vede žáka k dalšímu učení.<sup>42</sup> V odborných publikacích Jana Průchy se nejčastěji objevuje tato definice:

“učebnice [...] vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku.”<sup>43</sup>

Dále se však uvádí, že tato definice není dostatečná, jelikož vždy záleží na tom, v jakém systému budeme učebnici zkoumat. Systémy můžeme rozdělit na tři druhy: kurikulární projekty, didaktické prostředky a školní knihy. V prvním případě je učebnice součástí kurikulárního projektu neboli vzdělávacího programu, podle kterého je veden výchovně vzdělávací proces a který vytyčuje kromě cílů také obsah vzdělávání v podobě učebních osnov. Ve druhém případě lze učebnici chápat jako součást souboru didaktických prostředků. Zjednodušeně řečeno se jedná o soubor všech pomůcek, které přispívají k realizaci vzdělávání. Řadí se mezi ně např. různé demonstrační přístroje/ pomůcky či audiovizuální média. Ve třetím systému na učebnici můžeme nahlížet jako na druh školních didaktických textů, mezi které patří např. pracovní sešity, čítanky, sbírky, slovníky nebo atlasy.<sup>44</sup>

Učebnice je z hlediska didaktiky dějepisu charakterizována jako určitý typ historické literatury, který žákům základních a středních škol prezentuje verbální a názornou formou dějinný vývoj. Má podobu knihy či elektronického média. Zásady tvorby učebnic jsou jedny z mála složek předlistopadové didaktiky, z nichž vycházíme dodnes.<sup>45</sup> Učebnice je stále považována za nejdůležitější didaktický prostředek, i když se systém vyučovacích

<sup>41</sup> MAŇÁK/ KNECHT, 2007, s. 12.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>43</sup> WAHLA, 1983, s. 12.

<sup>44</sup> PRŮCHA, 1998, s. 13-16.

<sup>45</sup> STUHLÍKOVÁ/ JANÍK/ BENEŠ, 2015, s. 314.

prostředků v čase nadále rozšiřuje. Pro žáka by učebnice měla plnit funkci základního zdroje ke studiu a pro učitele by měla být pomůckou při organizování výuky z hlediska obsahu a rozsahu učiva, ale také poskytovat podněty pro vyučovací aktivitu. Prostřednictvím učebnice by se mělo podařit dosáhnout co nejlepších výchovných a vyučovacích výsledků a žáci by měli získat dovednosti, návyky a dokázat je využít v praxi.<sup>46</sup>

Funkcí učebnice je pomáhat plnit vzdělávací proces žáků (osvojování dovedností, vědomostí, postojů) za podpory učitele. Všeobecná klasifikace didaktiky dějepisu uvádí tyto základní druhy funkcí: funkce informativní, funkce metodologická a funkce formativní. Funkce informativní je založená nejenom na poskytování informací – historických faktů, dat, událostí, názorů – ale i na činnostech, které rozvíjejí dovednosti a schopnosti žáků. Metodologická funkce je založena na kombinaci dějepisu jako předmětu a dějepisu jako historické vědy. Předpokládá, že žáci samostatně budou vyhledávat historické informace, pracovat s nimi, analyzovat a řešit je. Tato činnost by se měla podobat práci badatele-historika. Třetí funkce formativní napomáhá k rozvoji osobnosti žáka, k tvorbě jeho postojů, názorů a životních hodnot.<sup>47</sup>

Mezi další funkce učebnice se řadí koordinační funkce (propojuje zařazování informací do systémů s používáním didaktických materiálů), sebevzdělávací funkce (žáci se učí z učebnice bez vedení učitele)<sup>48</sup>, transformační funkce (převádění odborných informací do podoby přístupné žákům), zpevňovací a kontrolní funkce (vede žáky k osvojení určitých poznatků a jejich procvičení) nebo funkce systematizační (rozděluje učivo do určitého systému).<sup>49</sup>

V současnosti dochází ke stále častější elektronizaci učebnic, která rozšiřuje jejich didaktickou vybavenost a použití různých informačních zdrojů (film, hudba, audio záznamy, animované symbolické texty, časové diagramy, internetové zdroje).<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> JULÍNEK, 2004, s. 129–130.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 131.

<sup>48</sup> MAŇÁK/ KNECHT, 2007, s. 13-14.

<sup>49</sup> PRŮCHA, 1998, s. 19–20.

<sup>50</sup> STUHLÍKOVÁ/ JANÍK/ BENEŠ, 2015, s. 315.



Mezi organizace a instituce, které se podílejí na historické edukaci (převážně moderní a soudobé dějiny) v České republice, patří např. *Člověk v tísni*, sdružení *Post Bellum* a jeho *Paměť národa*, *Asociace učitelů dějepisu*, ostravské sdružení *Pant* nebo *Ústav pro studium totalitních režimů* či *Ústav pro soudobé dějiny*. Stále rozšiřujícím oborem je oral history. Edukační potenciál mají v této oblasti instituce jako např. *Tereziánská iniciativa*, *Židovské muzeum* nebo *Muzeum romské kultury*.<sup>51</sup>

### 3.1 Struktura a klasifikace českých a německých učebnic dějepisu

Součástí každé učebnice jsou různé komponenty a vlastnosti, které jsou ve vztahu s jejími dalšími složkami. Existují optimální modely struktury učebnic, které jsou však variabilní a neustále se vyvíjejí. V době předlistopadové byla ustanovena klasifikace, která se zaměřuje především na specifika učebnice dějepisu a je členěna do tří základních strukturních systémů: 1. Prezentace učiva formou slovní a názornou (výkladový text, pomocné doplňkové texty, úvod do předmětu i k jednotlivým tématům, dokumentační materiál, vysvětlivky, tabulky, slovníčky, ilustrační materiál, grafy, mapy), 2. Aparát řídicí osvojování učiva (úvody k tematickým celkům, cvičení, úkoly a otázky, odkazy na jiné zdroje informací), 3. Aparát orientační (obsah, rejstříky, grafické členění). V následujících podkapitolách se budu věnovat všem třem výše zmíněným strukturním systémům jak v českých, tak německých učebnicích dějepisu.

České učebnice *Dějepis pro gymnázia a střední školy* od nakladatelství SPN jsou rozděleny do čtyř dílů a vyučuje se podle nich na střední škole či vyšším stupni gymnázia. Učebnice je členěna do několika hlavních celků. Na prvních stranách učebnice se nachází obsah a několik slov autorů určených uživatelům učebnice. Samotný celek je rozdělený do několika očíslovaných hlavních kapitol, které se dělí na další kapitoly a podkapitoly, díky čemuž je učebnice přehledně vystavěna. Převážná část textu zahrnuje výkladový text. Na konci každé podkapitoly se nachází část *Pojmy*, ve které nalezneme definované termíny objevující se v předchozím výkladovém textu. Následuje část *Důležitá data*, kde jsou zaznamenány zásadní události, které se objevily v kapitole. Poslední částí jsou *Otázky, úkoly*, které ověřují znalost informací vycházejících z celé kapitoly. Nejedná se pouze o ověřování faktografické znalosti, žáci jsou jimi vedeni k rozvoji dalších kompetencí.

---

<sup>51</sup> STUHLÍKOVÁ/ JANÍK/ BENEŠ, 2015, s. 317–318.

Německé učebnice *Zeiten und Menschen* se skládají ze dvou dílů a vyučuje se podle nich ve dvou výukových fázích. Obecně bývají německé učebnice rozděleny na část výkladovou a část pracovní. Do výkladové části se řadí autorské texty nebo vizuální materiál. Do pracovní části patří různé převzaté texty (prameny, vyobrazení), vizuální materiál a pracovní úkoly.<sup>52</sup> Obsah učebnice je rozdělen do celkem osmi obsahových celků na základě vzdělávacího plánu dané spolkové země a následně podle témat do několika kapitol. První strany jsou věnovány obsahu a přehledu struktury učebnice. Každému obsahovému celku předchází úvodní strana, která je založena primárně na fotografiích vážících se k tématu a krátkých doplňkových textech. Cílem je představit základní problematiku následujícího celku a vzbudit v žácích zájem. Každý obsahový celek je rozdělený do několika kapitol a skládá se z částí: *Im Fokus*, *Info*, *Thema* a *Forum*, které jsou odlišeny příslušnými barvami. *Im Fokus*, *Info* patří do výkladové části a *Thema* a *Forum* do části pracovní.

První část nazvaná *Im Fokus*, označená šedou barvou, se zaměřuje na klíčovou událost obsahového celku a popisuje ji v několika krátkých doplňkových textech. Následuje vstupní stránka podkapitoly, jejíž součástí je přehled výstavby kapitoly, žákovských kompetencí a v některých případech úvodní text. Červeně označená část *Info* se zaměřuje především na výkladové texty orientující se na odborné a posuzovací kompetence žáků, čímž jsou v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Další částí, modře označenou, je *Thema*, která poskytuje materiály (převzaté texty, prameny) věnující se ústřední problematice kapitoly a práci s ní. Na následujících stranách je uvedený přehled jednotlivých materiálů. Tato část je založena na práci s prameny, objevují se mezi nimi autentické texty, úryvky z odborných knih, články vědců nebo historiků, obrazový materiál, mapy, tabulky či grafy. Poslední je část *Forum*, která je zeleně označená a stejně jako předchozí *Thema* je založena na práci s materiály a pracuje pouze s texty odborníků – vědců, historiků, politologů a dalších. Žáky vede k prezentování a skupinové diskusi. V závěrečné části učebnice se nachází metodické příručky, které představují základní přehled techniky historické práce s odbornými materiály (textové a obrazové prameny, historické

---

<sup>52</sup> STUHLÍKOVÁ/ JANÍK/ BENEŠ, 2015, s. 316.

mapy, dokumentární film atd.), v poslední části je umístěn přehled pojmů, jejich charakteristika a rejstřík.

### 3.1.1 Prezentace učiva formou slovní

Do prezentace formou slovní se řadí především výkladový text, pomocné doplňkové texty a pomocné vysvětlující texty. U jednotlivých typů textů uvedu konkrétní příklad z učebnice. Ve většině případů vycházím z kapitoly věnující se tématu odsunu, případně jsem volila ukázky podle názornosti či zajímavosti.

#### Výkladový text

Výkladový text je založený na zprostředkovávání poznatků, faktů, teorií a vytváří základní text, poučky, marginálie nebo shrnutí učiva. Na výkladovém textu je důležité, aby byl pro žáky přiměřeně obtížný ze syntaktického a pojmového hlediska. Vhodné jsou jednoduché, kratší věty s vyšším podílem činných sloves a přiměřeným počtem substantiv (měly by být zastoupeny méně než v 30 % textu). Pokud se v textu objevují cizí slova, odborné a faktografické pojmy, musí být vysvětleny.<sup>53</sup>

Co se týče rozložení stránek českých učebnic, je rozdělena do dvou sloupců, což může také napomáhat k lepší orientaci. Výkladový text je v učebnici dominantní. Ze syntaktického hlediska se učebnice snaží spíše o jednoduché věty. Některé části v textu jsou tučně zvýrazněné, což usnadňuje orientaci v textu a napomáhá k zapamatování stěžejních informací. Tučně označené jsou především důležité informace, události, zlomové okamžiky, jména či data:

“Organizovaný odsun německého obyvatelstva z ČSR probíhal **v průběhu roku 1946**. Dozírala na něj Spojenecká kontrolní rada. Odsunování byli v jednotlivých transpotech přijímáni v americké zóně a rovněž v sovětské okupační zóně. V letech 1947-1948 se realizoval ještě takzvaný **dodatečný odsun**, kterým se slučovaly roztržené rodiny. Celkem opustily ČSR **téměř tři miliony Němců** (v organizovaném odsunu 2 256.000 a v dodatečném odsunu ještě asi 80 000).“<sup>54</sup>

V německých učebnicích je výkladový text koncentrovaný především v červeně označené části *Info*. Délka výkladové části se liší, některé podkapitoly jsou dlouhé pět stran, jiné osmnáct. Texty jsou rozloženy do jednoho sloupce a odděleny červeně označeným nadpisem, čímž je výkladová část přehledně strukturovaná a umožňuje snadnou orientaci

<sup>53</sup> PARKAN, 2014, s. 44-45.

<sup>54</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 128.

v textu. Text je psaný srozumitelnou němčinou, bez složitých souvětí, které by mohly ztěžovat porozumění textu. Jedná se sice o odborný text (využívá především minulý čas Präteritum a trpný rod), je ale psaný čtivě a odpovídá věku žáků:

#### **„Ursachen und Formen.**

[...] Zur zweiten Gruppe gehörten diejenigen, die gewöhnlich unter der Chiffre „Flucht und Vertreibung“ zusammengefasst werden. „Mit Flüchtlingen“ waren die Menschen gemeint, die 1944/45 vor der anrückenden Roten Armee oder vor polnischen bzw. tschechoslowakischen Verbänden westwärts geflohen waren. Als „Vertriebene“ wurden im Westen diejenigen bezeichnet, die in den letzten Kriegsmonaten und nach Kriegsende Opfer durch sogenannte „wilde Vertreibungen“ oder nach Artikel 13 des Potsdamer Abkommens vertrieben wurden, während „Umsiedlung“ der gängige Ausdruck in der SBZ/DDR für dasselbe Phänomen war. Bis auf wenige Ausnahmen verloren alle ihre Heimat, ihre gewohnten Bezüge und menschlichen Bindungen.“<sup>55</sup>

Část *Info* je velmi bohatá na text a psaná poměrně malým písmem. Ve srovnání s českými učebnicemi nejsou v textu tučně označeny klíčové údaje.

#### **Pomocné doplňkové texty**

Mezi pomocné doplňkové texty patří úvody k obsahovým celkům, texty k ilustracím, dokumentační texty, tabulky nebo medailonky.<sup>56</sup>

Na úplném začátku české učebnice, hned za obsahem, se nachází část nazvaná *Slovo úvodem*, která je psaná autory učebnice a je určena uživatelům. Uvádí informace týkající se organizace učebnice, jejích cílů, obsahu a toho, v jakém duchu je učebnice tvořena. Dále uvádí legendu, která charakterizuje typy textů, se kterými se uživatel v učebnici setká.

Na začátku hlavního celku se často nachází úvodní doplňkový text, který nastiňuje výchozí situaci kapitoly, uvádí žáka do dané doby a naznačuje její další vývoj. Tyto doplňkové texty jsou uváděny nepravidelně a nejedná se o motivační texty s cílem nadchnout žáka pro dané učivo nebo aktivní činnost. V některých případech (v prvním díle) se úvodní doplňkový text nachází v horní části přímo pod nadpisem a je odlišený velikostí písma a fontem.

---

<sup>55</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 397.

„Příčiny a způsoby [...] Ke druhé skupině patřili ti, kteří bývají sloučeni do skupiny „útěk a vyhnání“. „Uprchlíci“ byli ti, kteří v letech 1944/45 prchali na západ před postupující Rudou armádou nebo před polskými či československými jednotkami. Na Západě byli jako „vyhnanci“ označováni ti, kteří se stali obětí tzv. divokého odsunu nebo byli vyhnáni v souladu s článkem 13 postupimské dohody v posledních měsících války a po jejím skončení, zatímco „přesídlení“ byl termín běžně používaný v Sovětské okupační zóně/ NDR pro stejný jev. Až na několik výjimek všichni ztratili své domovy, známé a lidské vazby.“

<sup>56</sup> PARKAN, 2014, s. 45.

Texty u fotografií či ilustrací jsou ve většině případů pouze informativní. Udávají název nebo to, co je na nich zaznamenáno. Nerozvíjí žádný úkol ani aktivitu žáků. V některých případech je popis rozvinut do širšího několikařádkového textu, prostřednictvím kterého seznamuje s dalšími okolnostmi vázícími se k události, lidem nebo fenoménu zobrazenému na obrazovém materiálu:

„Obr. 166 Němci vyhánění z Prahy. Snímek ze Staroměstského náměstí“<sup>57</sup>

„Obr. 167 Odsun Němců z Československa v květnu 1946“<sup>58</sup>

Řadí se sem také texty (možné nazvat jako medailonky), které jsou umístěny v prostoru mezi výkladovým textem. Jsou odlišeny velikostí písma a barevným pruhem po straně. Tyto medailonky jsou věnovány většinou historickým událostem, významným osobnostem a hlavní výkladový text konkretizují a rozvíjejí. Nejedná se o zásadní informace, které by žáci měli znát, ale jde o zajímavou, rozšiřující látku, která je psána poměrně poutavým způsobem:

„CO SE V ČECHÁCH JEDLO. Strava našich předků se lišila podle společenského postavení. Na královských a šlechtických stolech nechyběla zvěřina, která pro venkovany byla téměř nedostupná, různé druhy masa, drůbež (husa, slepice) a vejce. Maso se obvykle podávalo v omáčce, běžnou přílohou bývaly kaše. Vzácná rýže se podávala jen jako lahůdka. Pokrmy venkovanů byly prostší, převažovaly kaše, moučná a mléčná jídla, luštěniny. Maso se jedlo méně často, k slavnostním pokrmům patřila husa. Ve všech domácnostech byly hojné polévky, vejce a vzhledem k postům ryby (sladkovodní i slaneční). Do Čech se dováželo také jižní ovoce a pochutiny (fíky, rozinky, mandle). Pestrý byl výběr koláčů. Pilo se mléko a pivo, víno bylo dost drahé.“<sup>59</sup>

Za doplňkový text jsou považovány také výňatky z dobových pramenů (novinové články, úřední dokumenty, soukromé texty, kroniky, literární díla atd.) či odborné texty, které často bývají na konci podkapitoly. Od jiných textů jsou graficky odlišeny kurzívou. V podkapitole věnující se odsunu je přiložený text vycházející ze společného stanoviska českých a německých historiků k otázce „vyhnání a vysídlení Němců“:

*„Prosazování záměru skoncovat s konfliktem soužití s Němci v rámci ČSR bylo výsledkem zkušeností s politikou Sudetoněmecké strany a tvrdou německou okupační politikou. Část Němců ze Slovenska byla ještě před osvobozením Sovětskou armádou evakuována a mnoho z nejvíc provinivších se sudetských Němců uprchlo. Volání po pomstě se zvedlo spontánně, avšak i vláda a většina politických stran, ve zvlášť vyostřené podobě komunisté a národní socialisté, toho záměrně využili, aby německé obyvatelstvo přiměli k útěku; vyvolalo to pak násilné akce s četnými oběťmi na životech, jako v Přerově, Ústí nad Labem, v Brně či za jiných okolností v Praze. [...] Počet německých obětí odsunu z Československa nebylo*

<sup>57</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 127.

<sup>58</sup> KUKLÍK, KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 128.

<sup>59</sup> ČORNEJ/ ČORNEJOVÁ/ PARKAN, 2009, s. 78.

*„dodnes možné ani s přibližnou přesností zjistit. [...] O vyjasnění nyní usilují na obou stranách pracovní projekty česko-německé komise historiků.“<sup>60</sup>*

Texty doplňují a rozšiřují výkladovou část a studenti díky nim mohou lépe pochopit dobu, o které se učí. Ve většině případů (s výjimkou 4. dílu) se k těmto textům nevztahují otázky nebo úkoly v kontrolním aparátu, které by práci s nimi rozšiřovaly a prohlubovaly. V tom vidím nevyužití potenciálu práce s dobovými texty.

V německých učebnicích je na začátku každého obsahového celku část *Im Fokus*, která je složena z pomocných doplňkových textů. Jedná se o úvod k tematickému celku, který celkem stručně seznamuje žáky s klíčovými událostmi následujících kapitol. Na následující stránce je umístěný přehled výstavby kapitoly a žákovských kompetencí, v některých případech je součástí úvodní text. To vše se řadí mezi pomocné doplňkové texty.

Pomocné doplňkové texty se nacházejí také v části *Info*, a to hned v úvodu. V případě prvního dílu je pod nimi kurzívou psaný text, který otevírá začínající kapitolu. Většinou jde o výrok osobnosti nebo záznam z dokumentu, který definuje dané téma. Ve druhém díle se tyto kurzívou psané texty neobjevují, prostor je věnovaný buď fotografii, nebo krátkému úvodnímu textu věnujícímu se tématu celé kapitoly. Text se často váže k fotografii, malbě či ilustraci a prostřednictvím nich téma otevírá. To vše pomáhá navodit atmosféru doby a uvést studenta do jejího kontextu:

„Das Bild des Malers Gert Heinrich Wollheim aus dem Jahr 1919 trägt den Titel „Der Verwundete“. Wollheim (1894-1974) schloss sich nach dem Ersten Weltkrieg der Künstlergruppe „Junges Rheinland“ in Düsseldorf an, in der sich expressionistische Künstler, darunter auch Otto Dix und Max Ernst, zusammenfanden. Für alle war Krieg ein zentrales Thema in ihrem künstlerischen Schaffen.[...]

Der Erste Weltkrieg gilt als die „Urkatastrophe“ des 20. Jahrhunderts und als epochale weltgeschichtliche Zäsur: Er offenbarte das gewaltige Zerstörungspotenzial, das die Entwicklung von Wirtschaft, Wissenschaft und Technik in den Jahrzehnten seit Beginn der Zweiten Industriellen Revolution erzeugt hatte. Der Krieg 1914-1918 war zugleich der erste globale Krieg in der Geschichte der Menschheit.“<sup>61</sup>

<sup>60</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 129.

<sup>61</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 169.

„Obraz malíře Gerta Heinricha Wollheima z roku 1919 nese název „Der Verwundete-Raněný muž“. Po první světové válce se Wollheim (1894-1974) připojil ke skupině umělců "Junges Rheinland" v Düsseldorfu, která sdružovala expresionistické umělce včetně Otto Dixe a Maxe Ernsta. Pro všechny z nich byla válka ústředním tématem jejich umělecké tvorby.[...]

První světová válka je považována za „prvotní katastrofu“ 20. století a epochální zlom ve světových dějinách: odhalila obrovský ničivý potenciál, který v desetiletích od začátku druhé průmyslové revoluce způsobil rozvoj ekonomiky, vědy a techniky. Válka v letech 1914-1918 byla zároveň první globální válkou v dějinách lidstva.“

Mezi pomocné doplňkové texty se také řadí medailonky, které se nachází po okrajích stran. Velikost písma je ve srovnání s písmem výkladového textu menší, jméno osobnosti je označeno tučně. Medailonky jsou věnovány důležitým osobnostem, jsou v nich uvedeny základní informace o ní, roky, ve kterých osobnost žila, nebo událost, se kterou je spojována. Součástí textu je vždy také fotografie odkazující se k osobnosti.

Stejně jako v případě českých učebnic jsou texty u obrazového materiálu (fotografie, ilustrace, tabulky atd.) pouze informativní. Vyjadřují, co je na fotografii zobrazeno, a v některých případech je text rozvinut do několika vět s doplňujícími informacemi. Jsou psány malým písmem v šedé barvě a umístěny většinou po okrajích stránek.

Německá výuka se celkově zaměřuje na práci s prameny, kterým je v případě této učebnice věnována celá pracovní část *Thema*. V některých kapitolách zahrnuje více prostoru než část výkladová. Nachází se v ní převzaté texty (prameny), které řadíme právě mezi pomocné doplňkové texty. Objevují se mezi nimi autentické texty (dopisy, zprávy, zápisky, proslovy, vyhlášky, rozhovor), úryvky z odborných knih, články vědců nebo historiků. V případě tématu odsunu je součástí kapitoly tabulka s textem, který doplňuje výkladovou část o další, rozšiřující informace. Ty vytvářejí základ pro práci s následujícími materiály. Tento text je pro naše téma stěžejní:

**„Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei.** In der Tschechoslowakei erließ Präsident Beneš ebenfalls noch vor der Potsdamer Konferenz der Siegermächte zwei Dekrete, die die Ausweisung und Enteignung der (sudeten-)deutschen Bevölkerung verfügten. Die sog. Abschiebung (odsun) der Deutschen wurde mit den Gräueltaten des nationalsozialistischen Deutschlands nach dem Münchener Abkommen und der Errichtung des Protektorates „Böhmen und Mähren“ im Zweiten Weltkrieg begründet. Nach diesem Verständnis war angeblich ein friedliches Zusammenleben zwischen Deutschen und Tschechen nicht mehr möglich. Kritiker der Dekrete wandten dagegen ein, dass sie sich gegen eine Gruppe von Personen allein aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit und nicht wegen konkreter, persönlich begangener Taten richteten. In einer von Gewalt und Hass bestimmten Atmosphäre wurden bis 1947 knapp 3 Millionen Deutsche aus der Tschechoslowakei ausgewiesen und enteignet.“<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 406.

**„Odsun německého obyvatelstva z Československa.** Také v Československu vydal prezident Beneš ještě před Postupimskou konferencí vítězných mocností dva dekrety nařizující vyhnání a vyvlastnění (sudetského) německého obyvatelstva. Tzv. odsun (odsun) Němců byl odůvodněn zvěrstvy, kterých se dopouštělo nacionálně socialistické Německo po mnichovské dohodě a zřízení Protektorátu Čechy a Morava za druhé světové války. Podle tohoto pojetí již údajně nebylo možné mírové soužití mezi Němci a Čechy. Kritici dekretů namítali, že jsou namířeny proti skupině osob pouze kvůli jejich národnostní příslušnosti, nikoliv kvůli konkrétním, osobně spáchaným činům. V atmosféře násilí a nenávisti byly do roku 1947 z Československa vyhnány a vyvlastněny téměř 3 miliony Němců.“

Jednotlivé materiály jsou označeny písmenem M a pod nadpisem je (v některých případech) umístěný kurzívou psaný text doplňující informace (většinou je uvedený zdroj, jméno autora, původ textu, datum a rok vzniku, okolnosti). Pod textem samotného materiálu je vždy uvedený zdroj, ze kterého text vychází. Další doplňkové texty jsou uváděny u pramenů v podobě fotografií, maleb, ilustrací či karikatur. Na konci každého materiálu je často uvedeno pár otázek vztahujících se k prameni, ale stěžejní úkoly k práci s materiály se nacházejí na začátku celé kapitoly.

### **Pomocné vysvětlující texty**

Jako pomocné vysvětlující texty označujeme poznámky k textu, slovníčky či vysvětlivky.<sup>63</sup> V českých učebnicích se na konci téměř každé podkapitoly nachází část zvaná *Pojmy*, ve které jsou v rámečku definované termíny objevující se v textu. Počet definovaných slov se liší podle množství cizích nebo neznámých slov ve výkladové části. Často je část *Pojmy* provázaná s následujícími částmi *Důležitá data* (celá období či data); *Otázky, úkoly*, ve které je často ověřována právě znalost výše definovaných pojmů. Součástí kapitoly o odsunu jsou definované následující termíny:

#### **„Pojmy:**

**Mzdová nivelizace** – vyrovnávání mezd bez ohledu na kvalifikaci pracovníka.

**Reslovakizace** – opětovné poslovenštění (opětovná slovakizace).

**Repatriace** – návrat, navrácení, dopravení zpět do vlasti, převod majetkových hodnot do vlasti.

**Reemigrace** – návrat emigrantů do vlasti.<sup>64</sup>

Na úplném závěru každého celku je uvedený seznam doporučené literatury a v závěru každého dílu se nachází výběrový rejstřík osobností politického života se stručnou charakteristikou (roky jejich života a funkce).

V německých učebnicích se slovníček s pojmy nachází v poslední části učebnice. Jde o základní abecedně řazená hesla (př. reparace, holocaust, Karibská krize), se kterými se žák v učebnici setká. Pojem je tučně označený a pod ním se nachází jeho definice, které je ve většině případů věnováno poměrně dost prostoru. Definice některých dalších pojmů najdeme i ve výkladové části na okrajích stránek. Obvykle jsou definovány dokumenty,

---

<sup>63</sup> PARKAN, 2014, s. 45.

<sup>64</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 128.



události (jejich jednotlivé fáze), ale i obecné pojmy nebo různá označení váží se k výkladovému textu:

„**Curzon-Linie:** Vom britischen Außenminister Lord Curzon 1919 vorgeschlagene Ostgrenze Polens; östlich dieser Linie war die polnische Bevölkerung in der Minderheit.“<sup>65</sup>

Prezentace učiva textovou formou je jak v českých, tak v německých učebnicích tvořena strukturovaně a přehledně, a to díky členění do několika hlavních celků, kapitol a podkapitol. Rozdíl můžeme vidět ve výkladovém textu, na kterém jsou české učebnice postaveny. Oproti tomu německé učebnice se podobně velkou měrou věnují jak výkladové části, tak části pracovní, ve které žáci pracují s prameny. Další rozdíl je v grafickém rozložení stránky. České učebnice dělí text do dvou sloupců, německé mají klasickou strukturu. Odlišnost je i v charakteristice pojmů. V českých učebnicích jsou pojmy součástí každé podkapitoly vždy na jejím konci, naopak v německých se definované pojmy nacházejí buď na okrajích stran při výkladu, nebo v úplném závěru učebnice. Dále vidím v německých učebnicích větší provázanost textu s obrazem. V českých učebnicích obrazový materiál primárně doplňuje výkladový text, v německých se k obrazovému materiálu často v textu přímo odkazuje.

### 3.1.2 Prezentace učiva formou názornou

Prezentace učiva formou slovní a názornou jsou úzce provázány a vzájemně se doplňují. Prezentaci učiva formou názornou můžeme dále rozdělit na formu realistickou a formu symbolickou. Do realistické formy se řadí ilustrace, fotografie, naukové ilustrace (schematické kresby). Do formy symbolické patří grafy, časové osy, diagramy, plány, mapy a situační náčrty.<sup>66</sup> Obrazový materiál se řadí mezi hlavní vyučovací pomůcky a pomáhá k plnění cílů a úkolů výuky dějepisu. Může hrát v poznání pro historika stejně důležitou roli jako psaný text.<sup>67</sup>

Funkce vizuálních prostředků v učebnici není ani tolik estetická jako třeba v případě umělecké literatury pro mládež, ale má především funkci nositele učebního obsahu stejně jako text. Má funkci poznávací, to znamená, že předává žákům informace o objektech,

---

<sup>65</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 405.

„**Curzonova linie:** východní hranice Polska navržená britským ministrem zahraničí lordem Curzonem v roce 1919; na východ od této linie bylo polské obyvatelstvo v menšině.“

<sup>66</sup> ČAPEK, 1988, s. 160.

<sup>67</sup> JANOVSÝ, 1984, s. 192.

kteřé jsou jinak nedostupné nebo příliš složité pro pochopení. Mezi další funkce se řadí funkce motivační, která prostřednictvím barev, tvarů vede žáky ke zvýšení zájmu o dané učivo. Jako třetí je uváděná funkce estetická, která má v žácích probouzet estetické prožitky.<sup>68</sup>

### **Ilustrace, schematické kresby, fotografie**

Ilustrace, naukové ilustrace a fotografie patří mezi nejčastěji užívané obrazové pomůcky a jsou nedílnou součástí textu a obsahem výukové látky. Obrazový materiál je doplněný o vysvětlující text, který napomáhá žákům vyvozovat poznatky, potvrzovat a doplňovat fakta, která jsou uvedena ve výkladovém textu. Obrazový materiál je vybírán tak, aby úzce souvisel s textem, cíli, úkoly, aby ukazoval různé stránky života společnosti, aby přinášel sdělení a byl názorný.<sup>69</sup>

U českých učebnic je pro každý díl zvolena jedna barva. V oné barvě je uvedena obálka učebnice, nadpisy, podnadpisy, označení jednotlivých částí. V učebnici je užito více druhů písma (jiný font, kurzíva, tučné písmo) a jeho velikostí podle toho, o jaký typ textu se jedná.

V českých učebnicích se na každé stránce nachází názorná dokumentace, která je rozmístěna mezi výkladový text a pomocné doplňkové texty. Nejčastěji je text doprovázen fotografiemi, malbami nebo naukovými ilustracemi. U každého obrazového materiálu je uvedený pomocný doplňkový text s označením Obr. + číslo, který má buď funkci informativní, nebo rozšiřující. Nevztahují se k němu žádné úkoly, otázky ani cvičení, což se mi v některých případech zdá jako nevyužití nabízeného potenciálu. V textu většinou není uveden ani autor obrazu či fotografie.

Schematické kresby nejčastěji zobrazují modely měst, staveb, rekonstrukce staveb nebo činnosti. Kresby jsou věnovány osobnostem, stavbám, místům nebo událostem.

Mezi velmi rozšířený obrazový materiál patří fotografie. V učebnicích jsou použity fotografie ze současnosti dokládající podobu především staveb, pomníků, míst nebo předmětů. Nejvíce jsou užívány fotografie ve čtvrtém díle, ve kterém se objevují

---

<sup>68</sup> PRŮCHA, 1998, s. 103.

<sup>69</sup> JANOVSKEÝ, 1984, s. 193.

především dobové fotografie zachycující osobnosti, klíčové události dějin i každodenní život. Ve čtvrtém díle se druh obrazového materiálu rozšiřuje, součástí něj jsou dobové plakáty, pohlednice, titulní strany časopisů, výstřižky z novin či karikatury. V kapitole o odsunu jsou umístěny dvě fotografie, jedna zobrazuje vyhánění Němců z Prahy, konkrétně ze Staroměstského náměstí, a druhá odsun Němců z ČSR v květnu 1946.

V německých učebnicích hraje prezentace učiva názornou formou výraznou roli. Na téměř každé stránce se nachází názorné materiály, jejich největší zastoupení je v úvodu tematického celku (fotografie vyplňují téměř celé dvě stránky) a ve výkladové části. Tam se obrazový materiál nachází buď mezi jednotlivými odstavci výkladu, nebo na okrajích stran. U každého obrazového materiálu je uvedený doplňkový text, který má především funkci informativní. Je v něm uvedený název, co je na fotografii zobrazeno, často rok vzniku, autor a v některých případech další rozšiřující informace. Názorný materiál uvedený ve výkladové části slouží jako doplněk k textu a nevztahují se k němu žádné úkoly. Malby se v učebnici nacházejí ve větším zastoupení v prvním díle a na začátku druhého dílu a schématické kresby se v učebnicích téměř nevyskytují. Nejčastěji využívaným materiálem jsou fotografie zobrazující například osobnosti, historické události, stavby, dobový i současný pohled na města nebo situaci v různých odvětvích (hospodářství, sociální sféra, každodenní život). Velmi častým obrazovým materiálem v německých učebnicích jsou karikatury či plakáty, a to především z doby druhé světové války a po ní. Prostřednictvím karikatur se u žáků může rozvíjet představivost, co autor jejich tvorbou zamýšlel.

Součástí kapitoly, ve které je pojednáváno naše téma, jsou fotografie zobrazující poválečné Německo v troskách nebo fotografie odkazující na příliv uprchlíků z východu. V pracovní části *Thema* je k zadání úkolů přiložena ilustrační fotografie ženy s dvěma dětmi nesoucími v rukou kufry (příloha č. 1).

Kapitoly pracovních částí učebnice jsou nejčastěji věnovány práci s texty, ale některé z nich jsou kombinací práce s textem a obrazovým materiálem a jiné jsou založeny pouze na práci s dobovými fotografiemi, ilustracemi či malbami. Jak mají žáci s obrazovým materiálem pracovat, je uvedeno hned v úvodu kapitoly, kde se nachází úkoly k jednotlivým materiálům. Pod jednotlivými materiály jsou v některých případech uvedeny

další otázky. Pod samotným obrazovým materiálem se také nachází text (označující, co je na fotografii zobrazeno), jméno autora, rok vzniku nebo jiné rozšiřující informace. Příkládám ukázkou z kapitoly o koncentračních a vyhlazovacích táborech (příloha č. 2).

### **Grafy, schémata, mapy**

Do prezentace učiva formou názornou se také řadí symbolická forma zobrazení, do které patří grafy, časové osy či mapy. Statistické údaje ve výuce slouží žákům k poznávání souvislostí mezi jednotlivými historickými jevy, k seznamování se s nimi ve vývoji, srovnávání různých jevů a jejich hodnocení. Využití statistického údaje ve výuce je vhodné, protože jednak srovnávání dvou jevů zvyšuje názornost vyučování a jednak ověřený statistický údaj přesvědčuje žáky o pravdivosti.<sup>70</sup> Statistický údaj je v učebnicích znázorňován prostřednictvím grafů a tabulek.

Grafy se v českých učebnicích objevují pouze ve 4. díle, a to především v kapitolách týkajících se hospodářského a sociálního vývoje, např. národnostního a náboženského složení obyvatelstva nebo vývoje nezaměstnanosti v ČSR ve 20. a 30. letech (příloha č. 3). Zpravidla se k nim nevztahují žádné úkoly. Statistické údaje jsou zaznamenány také v tabulkách, které jsou většinou umístěny na konci podkapitoly, a v některých případech se k nim vážou i otázky v kontrolním aparátu, př.:

„10. O ekonomické situaci ČSR vypovídají statistické údaje. Prostudujte si tabulku národního důchodu v evropských a některých dalších státech světa, tabulku s údaji o výrobě automobilů v roce 1928, tabulku seznamující s podílem vybraných zemí na světovém obchodu v letech 1929 a 1932 a proveďte srovnání československé ekonomiky s ekonomikou vyspělých zemí. Jak vyšlo hospodářství ČSR z tohoto srovnání?“<sup>71</sup>

V německých učebnicích je četnost grafů a statistických tabulek výrazně vyšší. Stejně jako v českých učebnicích jsou uvedeny nejčastěji v souvislosti s hospodářskými, sociálními dějinami nebo s politickým uspořádáním státu (př. výsledky prvních svobodných voleb v bývalé NDR, zásobování potravinami 1916–1918 nebo hospodářská produkce 1929–1936 (příloha č. 4). Tyto názorné materiály se objevují spíše ve výkladové části a slouží jako doplněk k textu. Grafy a tabulky najdeme ale i v pracovní části učebnic, kde se k nim pojí úkoly. Žáci mají nejčastěji formulovat závěry na základě statistických údajů. Plněním těchto úkolů jsou vedeni k jinému způsobu uvažování a přemýšlení. U každého grafu či

<sup>70</sup> JANOVSÝ, 1984, s. 199.

<sup>71</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 39.

tabulky je uvedený zdroj, ze kterého byla data čerpána. Součástí učebnic jsou také diagramy, i když v menším množství.

V českých učebnicích můžeme najít také schémata, která napomáhají grafickým ztvárněním zjednodušit danou látku a vedou žáka k logickému způsobu přemýšlení. Nachází se v prostoru mezi výkladovým textem, na který navazují. Jsou tvořeny výraznými barvami, tvary, šipkami. V českých učebnicích se s nimi nesetkáme příliš často, jako příklad lze uvést politický systém v Athénách.

Schémata se stejně tak objevují v německých učebnicích, i v tomto případě ve větším množství než v českých učebnicích. Najdeme je v prostoru mezi výkladovým textem. Jsou tvořeny šipkami, výraznými barvami a jsou přehledně strukturované. Nejčastěji zobrazují nějakou organizační strukturu (př. rozdělení křesel ve sněmovně lidu NDR, organizační struktura NSDAP, orgány Společnosti národů atd.)

Součástí učebnic jsou samozřejmě také mapy, které vytváří důležitý a těžko nahraditelný zdroj historického poznání. Práce s nimi přispívá k chápání historických jevů jako trvajících procesů, rozvíjí dovednosti žáků a umožňuje jim, aby se s historickým jevem seznamovali prostřednictvím smyslového vnímání. Stěžejním pedagogickým principem je princip názornosti.<sup>72</sup> Mapu historickou poznáme podle toho, že zaznamenává jevy pouze z historického vývoje společnosti. Mapy mohou udávat dvojí obsah – topografický (body, čáry, obrazce) a doplňkový (názvy, barevné označení v mapě).<sup>73</sup>

V českých učebnicích jsou mapy užity téměř v každé kapitole, zobrazují například územní vývoj státu, postup při osvobození, správní dělení, územní zisky nebo války (příloha č. 6) atd. Mapy jsou poměrně jednoduše zpracované, přehledné. Jsou umístěny do rámečků a jejich součástí nich je i legenda.

I v německých učebnicích se na zprostředkování látky pomocí map klade důraz. Objevují se v téměř každé kapitole, a to především mezi výkladovými texty. Někdy jsou také součástí pracovní části a vztahuje se k nim často kontrolní aparát. Otázky se týkají většinou popisu vnějších znaků mapy a zasazení do kontextu. Mapy jsou propracované, většinou výrazně barevné a jejich součástí je legenda. V některých případech je u map uvedený

---

<sup>72</sup> JANOVSKEÝ, 1984, s. 208.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 205.

pomocný doplňkový text, který upřesňuje, co je na mapě zobrazeno. Velmi často jsou vedle sebe umístěny dvě mapy srovnávající vývoj situace v různých letech. Mapy zobrazují např. vývoj války, poválečný stav nebo přesuny obyvatelstva. Co se týče kapitoly pojednávající o tématu odsunu, jsou součástí pracovní části dvě mapy. Obě jsou umístěny v tabulce u pomocného doplňkového textu. Jedna zobrazuje Curzonovu linii, polsko-sovětskou demarkační čáru. Mapa je graficky pestrá a její součástí je i legenda. Druhá mapa zobrazuje směr útěku a vyhánění německého a polského obyvatelstva mezi lety 1944–1948. Mezi další údaje patří počet přesídlených osob a v legendě uvedené územní změny východní části Německa (příloha č. 5).

Prezentace učiva názornou formou je jak pro české, tak i německé učebnice zásadní, žáky má vést k poznání a má je motivovat. Nejvýraznější rozdíl u české a německé učebnice je ve využitelnosti a důležitosti názorného materiálu. České učebnice jsou primárně postaveny na výkladovém textu a názorné dokumenty jsou jakýmsi jeho doplňkem, text konkretizují, rozšiřují a zpestřují. Naopak v německých učebnicích je výkladovému textu a názornému materiálu věnována stejná pozornost a dochází k jejich propojování. Žáci tím rozvíjejí svou schopnost analyzovat, propojovat a přemýšlet v souvislostech. Německé učebnice také využívají ve srovnání s českými učebnicemi větší množství materiálů. Zejména co se týče grafů a schémat, je jejich užití častější.

### **3.1.3 Aparát řídicí osvojování učiva**

Jedním z úkolů aparátu řídicího osvojování učiva je, že se podílí na tom, zda učebnice zajišťuje řídicí funkci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Fungování tohoto aparátu je závislé jak na prezentaci učiva, tak na aparátu orientačním. Řadí se do něj otázky, úkoly, cvičení, instrukce, odkazy na další zdroje informací nebo tabulky.<sup>74</sup>

V českých učebnicích jsou otázky a úkoly zařazeny na konec podkapitoly/ kapitoly v části *Otázky, úkoly*. Vztahují se k předchozímu výkladovému textu nebo (méně častěji) k práci s dokumenty. Prostřednictvím nich je prověřováno, zda žáci látce porozuměli a zda s ní dokážou pracovat. Druhy otázek jsou různé, často zjišťují porozumění základním informacím:

---

<sup>74</sup> PARKAN, 2014, s. 45.

„Co to byl vestfálský mír? Které státy si posílily své postavení, které naopak válkou ztratily?“<sup>75</sup>

Jiné otázky se snaží o mezipředmětové propojení, srovnání, podněcují k logickému uvažování nebo vedou k ověřování všeobecného přehledu z dalších vědních oblastí:

“Co jsou to takzvané paprsky X?“<sup>76</sup>

Další typy otázek žáky vybízí buď k exkurzi na místo historických událostí (př. exkurze do Terezína), k různým aktivizujícím úkolům (př. výstavka fotografií z osvobození města, ze kterého žáci pocházejí), k tvorbě referátu nebo ověřují znalost z regionální historie.

Otázky v kapitole vážící se k odsunu ověřují jak faktografickou znalost, tak vedou žáky k uvažování nad danou problematikou:

**„Otázky:**

[...] 3. Vysvětlíte pojem „divoký odsun“ a zaujměte stanovisko k násilným činům, které s ním byly spojeny. Jak a s jakými výsledky probíhal organizovaný odsun? [...]

5. V příloze je otištěno společné stanovisko českých a německých historiků k otázce „vyhnání a vysídlení Němců“. Jaký je váš vlastní názor? S čím ve výkladu souhlasíte, s čím případně nikoli, a proč? Dokážete předložit a použít jiná fakta a argumenty?“<sup>77</sup>

Poslední otázka není založena na faktografické znalosti, ale vede žáky k vytváření vlastního názoru na danou problematiku, ke kterému mají dospět na základě výkladové části a příloženého textu. Jako odkazy na další zdroje informací se v učebnicích objevují různé historické publikace, články, filmy, dokumenty, muzejní výstavy či odkazy na internetové články nebo stránky.

V případě českých učebnic SPN nejsou odkazy na internetové stránky, filmy nebo výstavy v učebnici k nalezení. Naopak poskytují poměrně širokou nabídku odkazů na knižní publikace. V nabídce nalezneme primární zdroje, historickou beletrii, ale i odborné publikace jak od českých, tak světových autorů. Soupis literatury k dalšímu čtení se nachází na konci každé hlavní kapitoly. Mezi publikacemi odkazujícími na téma odsunu německého obyvatelstva jsou uvedeny knihy *Odsun Němců z Československa 1945-1947* (Tomáš Staněk, 1991), *Obráz Němců Rakouska a Německa v české společnosti 19. a 20.*

---

<sup>75</sup> ČORNEJ/ ČORNEJOVÁ/ PARKAN, 2009, s. 131.

<sup>76</sup> HLAVAČKA/ ČORNEJ, 2001, s. 141.

<sup>77</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 129.

*století* (Jan Křen, Eva Broklová, 1998) nebo *Kauza: tzv. Benešovy dekrety* (Jan Němeček, Jindřich Dejmek, Jan Kuklík, 1999).<sup>78</sup>

Německé učebnice nabízejí větší různorodost odkazů. Nachází se především ve výkladové části *Info* po okrajích stránek, některé odkazy můžeme najít i v části *Thema*, kde jsou spíše spojeny s jednotlivými materiály nebo úkoly. Odkazy jsou psány menším písmem ve srovnání s písmem výkladového textu. Obecně je větší nabídka odkazů ve druhém díle. Najdeme mezi nimi odkazy na knižní tipy, audio nahrávky, filmy, internetové stránky. V kapitole věnující se námi probíranému tématu je uveden odkaz na stránku nadace, na které jsou uvedeny aktuální výstavy, publikace či projekty:

**„Recherchetipp:**

[www.dhm.de/sfvv](http://www.dhm.de/sfvv) Homepage der „Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ mit Hinweisen zu aktuellen Ausstellungen, Publikationen und Veranstaltungen sowie zum Projekt „Sichtbares Zeichen gegen Flucht und Vertreibung“ der Bundesregierung.“<sup>79</sup>

Kontrolní aparát je součástí obou učebnic. Rozdíl je však v jeho způsobu užití a umístění. České učebnice jej umísťují na konec každé kapitoly nebo podkapitoly a prostřednictvím něj ověřují znalosti a porozumění předešlému výkladovému textu. Německé učebnice zařazují otázky do pracovní části učebnice a vztahují se ke konkrétní práci s materiály. Otázky neověřují porozumění textu nebo faktografické znalosti, ale spíše žáka vedou k historickému myšlení, analyzování, interpretování minulosti a současnosti, schopnosti formulace úsudku nebo diskusi. Další odlišnost vnímám v různorodosti odkazů, kterou německá učebnice nabízí. Neuvádí pouze knižní prameny jako česká učebnice, ale mnohem širší paletu zdrojů, jako jsou tipy na filmy, audio nahrávky nebo např. tipy na aktuální výstavy.

### **3.1.4 Aparát orientační**

Úkolem orientačního aparátu je usnadnit, zrychlit a zpříjemnit žákům práci s učebnicí. Díky němu se při vyhledávání žáci rychleji orientují v jednotlivých částech a kapitolách učebnice. Řadí se do něj obsah, členění učebnice na tematické celky, kapitoly, podkapitoly, výkladové části, pracovní části, odstavce, články, věcný a jmenný rejstřík nebo bibliografie

---

<sup>78</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 150.

<sup>79</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 398.

„Tip pro výzkum: [www.dhm.de/sfvv](http://www.dhm.de/sfvv) Domovská stránka nadace „Stiftung, Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ s odkazy na aktuální výstavy, publikace a akce, stejně tak na projekt spolkové vlády „Sichtbares Zeichen gegen Flucht und Vertreibung“.



a doporučená literatura. Orientaci v učebnici usnadňují také různé grafické symboly, barvy, otázky, úkoly, cvičení.<sup>80</sup>

U českých učebnic začíná základní orientace v barvě titulní strany. Barva je charakteristická pro celý díl a jsou v ní vedeny nadpisy kapitol a podkapitol, označení u obrázků a další grafické prvky. Obsah učebnice se nachází na prvních stránkách. Její základní členění je na hlavní celky, kapitoly, podkapitoly a odstavce. Výkladový text je členěn do několik podkapitol, odstavců a úryvky z dokumentů jsou od výkladového textu odlišeny stylem písma nebo jeho velikostí. Na posledních stranách české učebnice najdeme rejstřík jmenný. Do aparátu orientačního se také řadí bibliografie a další doporučená literatura, jejíž přehled se nachází na konci každé hlavní kapitoly.

Německé učebnice nemají žádnou konkrétní charakteristickou barvu pro daný díl. Barevně se však odlišují jednotlivé části (*Im Fokus, Info, Thema a Forum*), díky čemuž se žáci mohou rychleji orientovat. Danou část označuje barevný pruh, který se nachází v horní části stránky společně s jejím číslem, ve stejné barvě jsou uvedeny i nadpisy, tabulky a další grafické symboly. Na prvních stránkách učebnice se kromě obsahu nachází přehled jednotlivých částí, které jsou blíže charakterizovány a je u nich uvedeno umístění v učebnici. Učebnice se dělí na výkladovou část a pracovní část, dále na obsahové celky, kapitoly a podkapitoly. Na posledních stranách německé učebnice najdeme přehled techniky práce s odbornými materiály, slovníček s pojmy a věcný rejstřík. Doporučená literatura se nenachází na konci kapitoly, jako je tomu v případě českých učebnic, najdeme ji v prostoru výkladového textu, na okrajích stránek nebo v pracovní části učebnice u úkolů s materiály. Využívaným grafickým symbolem jsou šipky, které se objevují ve výkladové části a odkazují na materiál v pracovní části učebnice (uvedené je číslo příslušné stránky) nebo k jiné kapitole výkladové části, která s daným textem souvisí.

Obě učebnice jsou přehledně vystavěné a umožňují snadnou orientaci. Rozdíl z hlediska orientačního aparátu je mezi učebnicemi například v jejich grafickém pojetí. České učebnice užívají jednotnou barvu pro celý jeden díl, zatímco německé učebnice mají barevně odlišené jednotlivé části učebnice.

---

<sup>80</sup> ČAPEK, 1988, s. 161.

## 4 Historické pozadí česko-německých vztahů

Kořeny společného soužití Čechů a Němců sahají až do 13. století, kdy se němečtí kolonisté začali kvůli volné půdě usazovat v Čechách. Když se možnosti domácí kolonizace vyčerpaly, jediným místem pro nové osadníky z německých oblastí se staly pohraniční oblasti. Společně s nimi přišly i odlišné právní zvyklosti a jiný způsob života. Od 10. století se české knížectví řadilo do Svaté říše římské, kde si vždy udržovalo výsadní postavení, které bylo posilováno dokumenty jako Zlatá bula sicilská a Zlatá bula císaře Karla IV. Na přelomu 14.-15. století začaly česko-německé vztahy vedle politických a sociálních faktorů ovlivňovat i faktor konfesijní, který přispěl ke zrodu národního uvědomování. Osudová bitva na Bílé hoře roku 1620 zajistila německou nadvládu nad Čechy po tři století. Nešlo o střet Čechů a Němců, nýbrž především stavovský a absolutistický model státu. V druhé polovině 18. století a první polovině 19. století začal probíhat proces vytváření moderních národů.<sup>81</sup>

Zásadní okamžik ve vývoji českoněmeckých vztahů byl revoluční rok 1848, který odhalil problematiku politické, sociální i národnostní poměry. Propast mezi národy prohlubovalo rakousko-uherské vyrovnání z roku 1867 a snahy českého národního hnutí o zrovnoprávnění Čechů s Němci. V době první světové války napětí mezi národy dosáhlo pomyslného vrcholu a smrtí Františka Josefa I., který byl posledním spojovníkem mezi národy, ochota být nadále součástí monarchie zmizela nadobro. Ke vzniku Československa v říjnu roku 1918 se německé obyvatelstvo stavělo odmítavě. Němečtí politici představitelé z Čech nebyli při budování nově vznikající republiky zapojováni do tvorby ústavy a do revolučního Národního shromáždění nebyli povoláni.<sup>82</sup> Složitě vztahy mezi českou většinou a německou menšinou zůstávaly v době první republiky nevyřešené, což přispělo k následným (pro Čechy) tragickým událostem na konci 30. let minulého století.

V druhé polovině dvacátých let meziválečné Československo výrazně hospodářsky prosperovalo a některé německé politické strany začaly republiku podporovat, šlo o tzv. aktivismus především ze strany Německé sociálně demokratické strany dělnické, Německé křesťanskosociální strany lidové a Svazu německých zemědělců. Vypadalo to, že se soužití

---

<sup>81</sup> BENEŠ, JANČÍK, KUKLÍK 2002, s. 12–24.

<sup>82</sup> DEUTSCH-TSCHECHISCHE HISTORIKERKOMMISSION (Hg.), 1996, s. 18-22.

obou národů obrací k lepšímu, ale přišla velká hospodářská krize.<sup>83</sup> Ta zapříčinila stoupající nezaměstnanost a politickou radikalizaci v pohraničních oblastech, a to především kvůli rozdílné struktuře průmyslu i sociální stratifikaci mezi českými a německými oblastmi. Sudetoněmecká strana (SdP) se ve volbách roku 1935 stala nejen nejsilnější německou stranou, ale vzhledem k počtu získaných hlasů také nejsilnější politickou stranou v Československu vůbec. Blízko měla tato strana svým názvem i programem už od počátku k DNSAP (Deutsche nationalsozialistische Arbeitpartei).<sup>84</sup> V březnu 1938 došlo k „anšlusu“ a Rakousko bylo připojeno k Německé říši. V té době už dávno existovaly plány na další převrat a zničení Československa. Mnichovská dohoda byla podepsána 30. září 1938 a pod silným tlakem západních mocností znamenala odstoupení sudetoněmeckých oblastí Německé říši. Jednalo se spíše o předstupeň rozbití Československa, které zaniklo obsazením v březnu 1939, připojením k Německu a vyhlášením Protektorátu Čechy a Morava. V té době docházelo k útěkům, vyhánění Čechů, Židů a odpůrců nacismu z pohraničí do vnitrozemí. V průběhu války byla ze strany Německa vedena rétorika o zničení Čechů jako národa.<sup>85</sup>

#### 4.1 Odsun německého obyvatelstva po druhé světové válce

Závěrečná fáze osm století trvajících soužití Čechů a Němců na našem území je jedním z nejdiskutovanějších témat českých moderních dějin. Pro tuto fázi existuje několik označení. Jejich užití záviselo na době, souvislostech a jazyce, ve kterém byla užívána. V české terminologii se stal nejpoužívanějším termínem *odsun*. Dále se objevují označení jako *vyhnání* nebo *vyhánění* (německy *die Vertreibung*, anglicky *expulsion*), *vysídlení*, *přesídlení*, *vyhoštění*, *stěhování*, *transfer* nebo *národní očista* (na české straně). Oficiální dokumenty užívají anglický termín *transfer*. Česko-německá komise historiků se shodla na označení divokého odsunu pojmem *vyhánění – Vertreibung*, pro organizovaný odsun je užíváný termín *vysídlení – Zwangsaussiedlung*.<sup>86</sup>

Poprvé vedli jednání o nuceném vysídlení Němců z východní Evropy Eden se Stalinem v prosinci 1941. Souhlas s představami exilových vlád postupně vyjádřil jak britský

---

<sup>83</sup> DEUTSCH-TSCHECHISCHE HISTORIKERKOMMISSION (Hg.), 1996, s. 26–28.

<sup>84</sup> BENEŠ, JANČÍK, KUKLÍK, 2002, s. 87–88.

<sup>85</sup> DEUTSCH-TSCHECHISCHE HISTORIKERKOMMISSION (Hg.), 1996, s. 40–44.

<sup>86</sup> BENEŠ, JANČÍK, KUKLÍK, 2002, s. 219.

kabinet, tak hlavní představitelé Spojených států.<sup>87</sup> Od roku 1938 přicházel Edvard Beneš s několika návrhy týkajícími se poválečného uspořádání – odstoupení některých území, přesídlení a vyhnání. Jednání byla vedena s hlavním představitelem sudetoněmecké sociálně demokratické strany Wenzelem Jakschem, ale jeho návrhy (důraz na právo sudetských Němců na sebeurčení, možnost rozhodnout se o státoprávním zařazení atd.) vzbuzovaly v československém exilovém prostředí nedůvěru, a tak od nich bylo odstoupeno.<sup>88</sup>

Mezi českým obyvatelstvem se během války nastřádaná nenávist ještě vystupňovala. Důvodů bylo několik: neutuchající teror útvarů SS a jednotek wehrmachtu; pohledy na oběti nacistické zvláště prostřednictvím transportů vězňů a válečných zajatců z polských koncentračních táborů; chování velké části sudetských Němců na konci války, kteří byli věrní nacismu a jiná další osobní svědectví. Strůjcem překročení norem tohoto soužití se stal nacismus a všechny zmíněné akce živnou půdou pro reakce české společnosti v roce 1945.<sup>89</sup>

První akce vyhánění Němců spadající do tzv. divokého odsunu proběhly pravděpodobně už před 8. květnem. V této první fázi nebyla vedena žádná evidence, celá situace byla nepřehledná, akce byly velmi živelné a emocionálně vedené. Postavení německé části obyvatelstva se měnilo na základě dokumentů (nařízení vlády z 5. května 1945 a dekret prezidenta republiky z 19. května 1945), ve kterých byli Němci označeni za státně nespolehlivé obyvatelstvo.<sup>90</sup> Bylo rozhodnuto, že bývalí občané německé a maďarské národnosti budou odsunuti a jejich majetek bude zkonfiskován, pokud neprokážou svou oddanost republice.<sup>91</sup> S tím souvisela řada dalších opatření, jako bylo nošení bílé pásky s písmenem N, zbavení volebního práva, omezení uzavírání smíšených manželství nebo zákaz volného pohybu v pohraničí. Velká část opatření připomínala nacistická nařízení z doby okupace. Docházelo k nejrůznějším excesům – krádežím, násilnostem nebo nedůstojným osobním prohlídkám. Němci byli nuceni si během krátké doby sbalit nejnnutnější osobní věci (o váze 30–60 kg) a opustit domov.

---

<sup>87</sup> DEUTSCH-TSCHECHISCHE HISTORIKERKOMMISSION (Hg.), 1996, s. 60.

<sup>88</sup> Tamtéž, s. 62.

<sup>89</sup> BENEŠ, 2002, s. 39–40.

<sup>90</sup> BENEŠ, 2002, s. 41.

<sup>91</sup> SLÁDEK, 2002, s. 147.

Z drastických a do povědomí lidí zapsaných událostí, které probíhaly v rámci divokého odsunu, můžeme zmínit tzv. brněnský pochod smrti, povraždění karpatských Němců u Přerova vracejících se zpět na Slovensko nebo incident v Ústí nad Labem při záhadném výbuchu skladu munic a zbraní.<sup>92</sup> S odsunem souvisely i časté sebevraždy, které vycházely především ze ztráty domova, nejistot nebo strachu z budoucnosti. Na postupimské konferenci v srpnu 1945 vítězné mocnosti rozhodly o odsunu německé menšiny nejen z Československa, ale také z Polska a Maďarska a tím se také snažili o regulaci do té doby probíhajícího divokého odsunu.<sup>93</sup>

Organizovaný odsun byl oficiálně zahájen v lednu 1946 a byl směřován především do americké a sovětské okupační zóny. Byl určen přesný počet vlaků, vytvořeny seznamy odsunovaných, které se kontrolovaly. Mohli si s sebou vzít až 50 kg, 1000 marek, oblečení, obuv a zásobu potravin na 3 dny. Vzhledem k přelidnění americké okupační zóny došlo ke zmírnění tempa odsunu. Nově příchozí sudetští Němci nebyli příliš vítáni a bylo na ně pohlíženo jako na uprchlíky nebo zavlčené osoby. Organizovaný odsun byl oficiálně ukončen v říjnu 1946 (nicméně byl pozvolna v menším měřítku prováděn ještě v následujících čtyřech letech) a stále více se začínaly odkrývat ekonomické problémy vycházející z něj. Mezi poslední odsunuté, nebo v některých případech dokonce z procesu odsunu úplně vyloučené, patřili potřební kvalifikovaní dělníci, kvůli jejichž odlivu utrpělo např. hornictví, textilní, sklářský nebo dřevozpracující průmysl. Narušena byla i sociální struktura pohraničí, která se odráží do dnešních dní.<sup>94</sup>

Německá menšina v Československu před druhou světovou válkou tvořila jednoznačně nejvyšší procento ve srovnání s dalšími státy střední a východní Evropy (následovalo Maďarsko, Jugoslávie a Rumunsko, Lotyšsko, Polsko atd.).<sup>95</sup> Po dokončení odsunu zůstalo v Československu 192 tisíc Němců z počtu 3,3 milionu uváděného před podpisem mnichovské dohody.<sup>96</sup>

První diskuse o způsobu odsunu se objevují v padesátých letech v Londýně mezi československými exilovými politiky, ale jelikož byla válka stále živým tématem, jejich

---

<sup>92</sup> BENEŠ, 2002, s. 41-43.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 44.

<sup>94</sup> BENEŠ, 2002, s. 46.

<sup>95</sup> HAHNOVÁ/ HAHN, 2023, s. 784.

<sup>96</sup> SLÁDEK, 2002, s. 151.

závěry nenacházely jednoznačné řešení. V Československu fungoval odsun jako politický nástroj socialistické ideologie s intermezem v šedesátých letech, kdy bylo umožněno hlubší zkoumání problému. V době normalizace došlo k významným diskusím v kruzích disentu. Polistopadové politické a ideologické změny umožnily rozvoj historického výzkumu, přičemž v iniciativě výzkumu sehrála důležitou roli Česko-německá komise historiků a Slovensko-německá komise historiků.<sup>97</sup> V období mezi roky 1989/ 1990 vyjádřil prezident republiky Václav Havel politování nad odsunem německého obyvatelstva, podobně tak učinil i prezident Spolkové republiky Německo Richard von Weizsäcker, který mluvil o bezpráví, kterého se Němci dopouštěli.<sup>98</sup>

V posledních deseti letech v německé společnosti ustala rétorika vedená v duchu obžalob vůči protivníkům, v duchu požadavků na znovu prozkoumání rozhodnutí Spojenců po válce nebo na zrušení Benešových dekretů. V sudetoněmeckých kruzích jsou dodnes patrné prvky tohoto dříve užívaného nechvalného způsobu, ale o agresi se již hovořit nedá.<sup>99</sup> Benešovy dekrety byly dlouhou dobu palčivým, a ještě do nedávna velmi diskutovaným tématem diskusí o vzájemných vztazích. Z výzkumu, který u nás proběhl přibližně před deseti lety, vyplývá, že klesá procento lidí, kteří jsou zastánci dekretů, a naopak se navýšilo procento lidí, kteří odsun považují za nespravedlivý nebo k němu mají neutrální postoj. Tyto výsledky také souvisí s věkem dotazovaných. U starší generace stále panuje přesvědčení o spravedlnosti odsunu, naopak u mladší zájem o problematiku klesá, stejně jako celkový zájem o historická témata česko-německých vztahů. Zároveň však dochází u mladší generace k vzestupu kritického pohledu na dekrety a odsun. To se může odrážet i ve větším zájmu o organizování regionálních akcí, výstav nebo vzniku nových filmů (př. Habrmannův mlýn (2010), Krajina ve stínu (2020)).<sup>100</sup>

Dnes již téma není tolik medializované, ale nadále otevírá na obou stranách nové přístupy. Na české straně vznikají nové vysokoškolské práce nebo odborné publikace mapující regionální vývoj odsunu, naopak se příliš nevěnují mezinárodním okolnostem. V Německu

---

<sup>97</sup> BENEŠ, JANČÍK, KUKLÍK, s. 260–263.

<sup>98</sup> DEUTSCH-TSCHECHISCHE HISTORIKERKOMMISSION (Hg), 1996, s. 78.

<sup>99</sup> HAHNOVÁ/ HAHN, 2023, s. 19.

<sup>100</sup> NOVOTNÝ, 2012, s. 32-33.

se otevřeně přistupuje k nacistickým zločinům, ale není vzbuzovaný velký zájem o ověřené historické informace týkající se odsunu.<sup>101</sup>

Dějínám česko-německých a česko-rakouských vztahů se věnuje vědecká, kulturní a vzdělávací instituce Collegium Bohemicum, která organizuje přednášky, kulturní akce nebo vydává publikace. Nejvýznamnějším počinem je stálá expozice v prostorách Muzea Ústí nad Labem – Naši Němci.<sup>102</sup> Na druhé straně stojí mnichovská společnost Collegium Carolinum zaměřující se na dějiny a kulturu České a Slovenské republiky v rámci střední Evropy. Realizuje projekty, konference, workshopy nebo přednášky věnující se politickým, sociálním a kulturněhistorickým otázkám.<sup>103</sup>

Z českých historiků, kteří se tématu věnovali nebo věnují bych uvedla jména: K. Kaplan, J. Křen, J. Kučera, V. Kural či T. Staněk. Z německých jmen D. Brandes, H. Lemberg, V. Zimmermann nebo F. Seibt.<sup>104</sup> Mezi nejnovější odbornou publikaci zabývající se odsunem patří kniha od německé historičky původem z Čech Evy Hahnové – *Legendy, mýtus a dějiny: pojem vyhnání v německé paměti (2023)* nebo v roce 2020 uvedla Česká televize dvoudílní dokument *Odsun – Vertreibung*, který vznikl v české, německé, rakouské a francouzské koprodukcí a mapuje konkrétní příběhy pamětníků.

---

<sup>101</sup> NOVOTNÝ, 2012, s. 32-33.

<sup>102</sup> Collegium Bohemicum, 2020, online.

<sup>103</sup> Collegium Carolinum, 2002, online.

<sup>104</sup> BENEŠ, JANČÍK, KUKLÍK, 2002, s. 263.

## 5 Analýza tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce v českých a německých učebnicích

V minulosti se Česká komise historiků několikrát zaměřila na výzkum českých a německých učebnic dějepisu, a to i ve spolupráci s institutem *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, který sídlí v Braunschweigu. Diskuse vedené o učebnicích mají dlouholetou tradici. Již v roce 1922 navázalo Německo a Francie kontakty, následovala další spolupráce mezi evropskými státy. První setkání mezi českou a německou stranou za tímto účelem proběhlo z iniciativy tehdejší vedoucí katedry dějepisu prof. Alice Teichové v roce 1967. Události následujícího roku ale přinesly zmrazení kontaktů na více než dvě desetiletí. V roce 2002 byla ustanovena česko-německá komise pro učebnice, která se začala věnovat chronologickému vývoji česko-německých vztahů.<sup>105</sup>

Při komparaci učebnic budu pracovat se čtvrtým dílem výše analyzované řady českých učebnic od nakladatelství SPN *Dějepis pro gymnázia a SŠ 4* a v případě německé učebnice do rozboru zahrnu *Zeiten und Menschen – Qualifikationsphase (4. vydání, 2018)* od nakladatelství Schöningh im Westermann.

Do rozboru částečně zařadím jednu českou a jednu německou učebnicí dějepisu, a to od nakladatelství Didaktis *Moderní dějiny pro střední školy* a *Geschichte und Geschehen* od nakladatelství Klett (také používaná ve spolkové zemi NRW).

V české učebnici od nakladatelství SPN je toto téma součástí třetí hlavní kapitoly – *Evropa a svět po roce 1945. Porážka demokracie v Československu*, která se věnuje důsledkům druhé světové války, počátkům studené války a poválečnému Československu. Sledované téma spadá do podkapitoly *Život v osvobozené republice. Postavení a osudy národnostních menšin*, která se zabývá problémy poválečného hospodářství, situací na trhu práce a problémy týkajícími se maďarského, židovského a romského obyvatelstva. Samotné téma odsunu je zahrnuto do dvou částí *Odčinění Mnichova a válečných útrap* a *Organizovaný odsun* (příloha č. 7).

---

<sup>105</sup> DOLEZEL/ HELMEDACH, 2006, s. 7-9.



Z hlediska prezentace učiva formou slovní je celá podkapitola vystavěna primárně na výkladovém textu a je rozložena do několika částí, které jsou odděleny červeným nadpisem. Části samotné jsou pak rozděleny do dvou a půl sloupce. Pomocný doplňkový text se v podkapitole objevuje hned v úvodu a charakterizuje dobu, o které se pojednává. Dále ho nalezneme v úplném závěru kapitoly v podobě odborného textu (společné stanovisko českých a německých historiků), který je odlišen kurzívou. Dalším typem textu je tzv. medailonek, který se zabývá integrací židovského obyvatelstva do poválečného života české a slovenské společnosti, jeho úkolem je rozvíjet výkladový text. Mezi pomocné rozšiřující texty patří části *Pojmy* a *Důležitá data*. Zahrnutý je i aparát řídicí osvojování učiva, jehož součástí jsou *Otázky, úkoly*. Do prezentace učiva formou názornou řadíme komunistický plakát vyzývající k obnově ČSR, fotografie zobrazující brigádu odklizející trosky v létě 1945 nebo odsun Němců.

V německé učebnici je o tématu pojednáváno v kapitole *Zničená země: Německo po druhé světové válce* a z hlediska RVP se řadí do dvou obsahových celků *národní stát a německá identita v 19. a 20. století* a *mírové dohody a mírová pravidla v moderní době*. V podkapitolách se věnuje tématu zničené země, útěku a vyhnání, zlomových bodů v okupační politice a založení obou německých států.

Část *Info* je založena na výkladovém textu rozděleném do několika odstavců. Součástí jsou i pomocné doplňkové texty, mezi něž patří na úvodní stránce přehled výstavby kapitoly, přehled žákovských kompetencí nebo dobové materiály a texty. Pomocné vysvětlující texty se v této kapitole objevují po stranách, jsou psané malým písmem a informují o různých událostech (např. jednotlivé fáze vzniku západního Německa). Prezentace učiva formou názornou je v této kapitole zastoupena v podobě fotografií, map nebo v pracovní části dobovým vládním dokumentem. Součástí aparátu řídicí osvojování učiva je odkaz na webovou stránku nadace vysídlených a zahrnut je i kontrolní aparát jak ve výkladové, tak v pracovní části.

### **5.1.1 Obsah a uchopení tématu ve výkladových částech učebnic**

Německá učebnice nahlíží ve výkladové části *Info* na migrační proudy obyvatelstva během a po skončení druhé světové války v Evropě. Dělí je na dvě skupiny. Do první řadí obyvatele, kteří byli z různých důvodů deportováni do Německa nebo z Německa uprchli.

Do druhé skupiny přiřazuje ty, kteří prchali na západ před vojenskými jednotkami nebo se stali oběťmi tzv. divokého odsunu. Dále konkretizuje užití termínů *Vertreibung* (vyhnání) a *Umsiedlung* (přesídlení). Jedná se o věcný, neutrální popis výkladu, který není nijak emocionálně zabarvený.

V pracovní části *Thema* předchází práci s materiály pomocný doplňkový text v tabulce, který se zaměřuje na historické pozadí útěku a vyhnání obyvatelstva po druhé světové válce. Uvádí, odkud pramení myšlenky vyhánění a přesídlování s konkrétními příklady. Věnuje se počínání Hitlera a Stalina v politice přesídlování, rozhodnutí Spojenců na setkáních v Teheránu a Jaltě, výsledkům Postupimské dohody a následně samotnému vyhnání Němců a dalších neněmeckých skupin obyvatelstva z Československa.

Výsledek jednání týkající se postupimské dohody je popsán faktograficky a stručně. Prostřednictvím uvozovek jsou citovány věty z dohody, kterými je zdůrazněno, že transfer se má uskutečnit spořádaným a humánním způsobem, čímž je reagováno na probíhající divoký odsun.

V odstavci věnujícímu se vyhnání Němců z Československa je popsáno počínání prezidenta Beneše ještě před ujednáním postupimské dohody, a to v souvislosti s vydáním dekretů nařizujících vyvlastnění a vyhoštění sudetských Němců. Odsun vedený českou stranou je v učebnici odůvodňován vznikem Protektorátu Čechy a Morava a zvěrstvy, které nacistické Německo páchalo:

„Die sog. Abschiebung (odsun) der Deutschen wurde mit den Gräueltaten des nationalsozialistischen Deutschlands nach dem Münchner Abkommen und der Errichtung des Protektorates „Böhmen und Mähren“ im Zweiten Weltkrieg begründet.“<sup>106</sup>

Náznak pochybení v realizaci odsunu je patrný z následující věty o nemožnosti dalšího soužití dvou národů, a to především kvůli užití příslovce *údajně* (něm. *angeblich*).

V poslední části citace je naznačena problematika kolektivní viny:

„Nach diesem Verständnis war angeblich ein friedliches Zusammenleben zwischen Deutschen und Tschechen nicht mehr möglich. Kritiker der Dekrete wandten dagegen ein,

---

<sup>106</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 406–407.

„Tzv. odsun (odsun) Němců byl odůvodněn zvěrstvy, kterých se dopouštělo nacionálně socialistické Německo po mnichovské dohodě a zřízení Protektorátu Čechy a Morava za druhé světové války.“

dass sie sich gegen eine Gruppe von Personen allein aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit und nicht wegen konkreter, persönlich begangener Taten richteten.“<sup>107</sup>

Jiná německá učebnice od nakladatelství Klett, podle níž se vyučuje taktéž ve spolkové zemi NRW, zpochybňuje, podobně jako předchozí uváděná německá učebnice, rozhodnutí mocností o odsunu německého obyvatelstva, a to především prostřednictvím užití formulace, která v překladu zní „*zdálo se být řešením*“:

„Damit knüpften sie an ihre Politik während des Krieges an. Ein Bevölkerungsaustausch schien auch ihnen Gewähr dafür zu bieten, dass Spannungen zwischen deutschen und anderen Bevölkerungsguppen im Osten Europas nie wieder Anlass für Konflikte und Kriege bieten würden.“<sup>108</sup>

Česká učebnice od SPN odůvodňuje rozhodnutí k odsunu obyvatelstva rozhodněji. Píše o myšlenkách odčinění Mnichova, jiných válečných útrap a volání po pomstě:

„[...] myšlenky na odčinění Mnichova, válečných útrap a ztrát, které pramenily ze zjitřených národních pocitů. Vyrostla z nich vysoko vzedmutá vlna nacionalismu, jemuž nebyla cizí myšlenka pomsty obrácená proti Němcům, kteří válku rozpoutali.“<sup>109</sup>

Česká učebnice od nakladatelství Didaktis se k problematice rozhodnutí o odsunu staví také podobným způsobem, informuje o událostech však trochu důraznějším způsobem než učebnice od SPN. Rozhodnutí také odůvodňuje narůstajícím terorem a proříškou aktivitou ze strany sudetských Němců v druhé polovině 30. let:

„S narůstajícím terorem okupantů zvítězila v průběhu války v českém domácím i zahraničním odboji představa o co **nejradikálnější** vyřešení tzv. **německé otázky** (slovy **Edvarda Beneše** z roku 1943 „drasticky a s konečnou platností“), a to v podobě **vysídlení Němců z Československa**. Silný argument pro **nemilosrdný postup na základě principu kolektivní viny** poskytla okolnost, že **značná část sudetských Němců** se ve druhé polovině 30. let nechala **Hitlerem** zneužít pro expanzivní politiku a **aktivně se podílela na rozbití Československa**.“<sup>110</sup>

V charakteristice divokého odsunu líčí české učebnice od SPN atmosféru převládající ve společnosti a akce, k nimž vedla. Ty autoři učebnice zvýrazňují v textu. Na rozdíl od

<sup>107</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 407.

„Z toho úhlu pohledu již údajně nebylo mírové soužití mezi Němci a Čechy možné. Kritici dekretů namítali, že jsou namířeny proti skupině osob pouze podle jejich národnostní příslušnosti, nikoliv proti konkrétním, osobně spáchaným činům.“

<sup>108</sup> GESCHICHTE UND GESCHEHEN, 2015, s. 311.

„Jednalo se o pokračování jejich politiky z doby války. Výměna obyvatelstva se jim zdála být zárukou, že napětí mezi německým a ostatním obyvatelstvem ve východní Evropě již nikdy nevyvolá konflikty a války.“

<sup>109</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 127.

<sup>110</sup> ČURDA/ DVOŘÁK, 2014–2015, s. 94.

německé učebnice celkový postoj k odsunu nijak nezpochybňují, naopak užitím spojení „*nebylo potom divu*“ vyjadřují nevyhnutelnost celé situace:

„Volání po pomstě se přitom zdvihalo spontánně, avšak vláda a většina politických stran ho záměrně využívaly a vytvářely atmosféru, která by nejen skutečné viníky utrpení, ale všechny německé obyvatele přiměla k okamžitému útěku. Nebylo potom divu, že hned po osvobození začaly proti německému obyvatelstvu probíhat **násilné akce, provázené četnými oběťmi na životech.**“<sup>111</sup>

V následujícím odstavci se uvádí, že odsun Němců byl v rozporu s dodržováním lidských práv a následně se objevuje otázka kolektivní viny a realizace konce soužití Němců a Čechů, které je zde označováno za „*konfliktní*“:

„V jeho průběhu se uskutečňoval záměr skoncovat s konfliktním soužitím Němců a Čechů v rámci ČSR stůj co stůj – dříve, než o tom rozhodnou velmoci. Přitom se „divoký odsun“ netýkal ani tak prominentů nacistického režimu v sudetské župě nebo protektorátu (ti většinou utekli včas před koncem války), jako obecně všeho německého obyvatelstva.“<sup>112</sup>

Přiblížena je také role kriminálníků a kořistníků, kteří jsou spojeni s fází divokého odsunu tím, že se obohacovali na majetcích po Němcích a prováděli násilnosti na civilním bezbranném obyvatelstvu. V české učebnici je jednání dále odůvodňováno na základě nashromážděné nenávisti, ale zároveň je uznán negativní dopad na morální kredit naší země jako takové:

„Nenávist, která byla po dějinných a u řady rodin i po zcela konkrétních zkušenostech pochopitelná, ale přece jen záporně zasáhla českou politickou kulturu, individuální morálku a ukázala na stinné stránky českého demokratismu.“<sup>113</sup>

Druhá německá učebnice *Geschichte und Geschehen* je v charakteristice a popisu odsunu Němců ze států východní Evropy (uvádí Polsko, Československo, Maďarsko, Rumunsko, Jugoslávii) výrazně kritičtější a detailnější. Po vyjmenování důvodů, které k odsunu vedly a přispěly, jej označuje za „nelidské vyhánění“:

„Hass der zuvor von Deutschen unterdrückten Bevölkerung, fehlende bürokratische Organisationen und Transportmittel und Mangel an Lebensmitteln trugen dazu bei, dass diese „Überführungen“ nichts anderes als unmenschliche Vertreibungen waren.“<sup>114</sup>

Na konkrétních příkladech popisuje nelidské podmínky, ve kterých vyhánění (s překladem německého výrazu *Vertreibung*) probíhalo:

<sup>111</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 127.

<sup>112</sup> Tamtéž.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 128.

<sup>114</sup> GESCHICHTE UND GESCHEHEN, 2015. S. 312.

„Nenávist obyvatelstva dříve utlačovaného Němci, nedostatek byrokratických organizací a dopravních prostředků a nedostatek potravin přispěly k tomu, že tyto transfery nebyly ničím jiným než nelidským vyháněním.“

„Häufig mussten Menschen innerhalb weniger Stunden ihr Haus verlassen. Dabei dürften sie nur das Nötigste mitnehmen. Zu Fuß oder in Viehwaggons ging es dann in den Westen. Viele waren zwischenzeitlich in Lagern eingesperrt worden. Misshandlungen und Hunger, aber auch Mord waren dort an der Tagesordnung.“<sup>115</sup>

O postupimské konferenci informuje česká učebnice podobným způsobem jako německá. Uvádí, že se jednalo o transfer německého obyvatelstva z Československa a Polska, díky němuž měl ustát nekontrolovaný odsun. Na konci odstavce v závorce uvádí postupimskou výzvu k organizovanému a lidsky vedenému průběhu odsunu:

„(Západní mocnosti protestovaly už koncem června 1945 a „divoký odsun“ definitivně ustal v srpnu 1945, kdy z Postupimi zazněl hlas, aby transfer probíhal „organizovaně a lidsky“.)“<sup>116</sup>

Dále se česká učebnice zmiňuje v pár větách o prezidentských dekretech, organizovaném odsunu a jeho požadavcích. Způsob podání je strohý, nijak zvlášť emočně zabarvený:

„Vysídlenci museli zanechat v ČSR veškerý nemovitý majetek a museli odevzdat i cennosti. Směli si vzít pouze osobní zavazadlo o hmotnosti 30 nebo 50 kg. Organizovaný odsun německého obyvatelstva probíhal v průběhu roku 1946. Dozírala na něj Spojenecká kontrolní rada.“<sup>117</sup>

Jiná česká učebnice *Moderní dějiny pro střední školy* od nakladatelství Didaktis věnuje tématu odsunu ve výkladové části celou stranu, a to z hlediska průběhu a výsledku vysídlení Němců z Československa. Popisuje, jaká diskriminační opatření se na německé obyvatelstvo od května 1945 vztahovala, a v souvislosti s nimi vyjmenovává některé dekrety prezidenta republiky. Informuje o dvou fázích vysídlování. Divoký odsun popisuje jako vysídlení, které probíhalo v chaosu:

„Německé obyvatele z oblastí nedaleko historických hranic z domovů vyháněli partyzáni, formující se československá armáda a různí „revoluční“ ozbrojenci. Od června však byla vysídlováním pověřena armáda. Z velké části tedy nešlo o živelný akt „lidové“ nebo „revoluční“ odplaty.“<sup>118</sup>

Poslední větou se snaží očistit nálepku živelného aktu odplaty. V doplňkovém textu uvádí příklad Brněnského pochodu smrti jako jednu z nejtragičtějších událostí vysídlení Němců:

„Mnoho starých a nemocných lidí náročný pochod nepřežilo. Další stovky podlehly epidemii úplavice, která se rozšířila v táborech v Pohořelicích. Ti, kteří mohli pokračovat dál,

---

<sup>115</sup> GESCHICHTE UND GESCHEHEN, 2015. s. 313.

„Často museli lidé opustit své domovy během několika hodin. Mohli si s sebou vzít jen to nejnnutnější. Na západ se pak vydali pěšky nebo v dobytčích vozech. Mnozí byli mezitím uvězněni v táborech. Špatné zacházení a hlad, ale také vraždění tam bylo na denním pořádku.“

<sup>116</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 128.

<sup>117</sup> Tamtéž.

<sup>118</sup> ČURDA/ DVOŘÁK, 2014–2015, s. 94.

byli donuceni odejít za rakouské hranice. Střízlivé odhady historiků hovoří asi o 1700 obětích. Nejsou vyloučeny ani násilné excesy a vraždy ze strany českého doprovodu.“<sup>119</sup>

Stále je popis poměrně střídavý, ne příliš emocionálně zabarvený. Zejména poslední větou průběh událostí interpretuje opatrným způsobem. Následující odstavec popisuje typy lidí, kterých se vysídlování týkalo, a podmínky, které pro odsun byly stanoveny.

V českých učebnicích téma odsunu končí informací o příjezdu Němců do jedné z okupačních zón. Otázka integrace je živá pouze v německých učebnicích. Ve veřejném prostoru západních zón sehrála významnou roli. Zdůrazňuje se, jak ve druhé polovině 20. století bylo téma vyhnání vysoce kontroverzní a polarizující v rámci stranické politiky. Líčí, s jakými těžkostmi se uprchlíci a vyhnanci potýkali a do jakých oblastí běžného života se promítly:

„Sie wirkten zudem fremd – andere Dialekte, Religionszugehörigkeiten, Wertorientierungen, selbst Koch- und Essgewohnheiten irritierten die ansässige Bevölkerung. In vielen Orten formierte sich Widerstand gegen den Zuzug weiterer Vertriebener.“<sup>120</sup>

Integrace je považována za jednu z největších výzev poválečného Německa, jejíž výsledek je hodnocen úspěšně:

„Die Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen wurde eine der größten Herausforderungen im besetzten Deutschland. [...] Häufig wahrgenommen als Konkurrenten um Wohnraum, Arbeit und Essen, war der Neuanfang ein mehr als steiniger Weg in einer fremden Umwelt. Die Bewältigung dieser Aufgabe gehört mit zu den größten Nachkriegsleistungen der deutschen Gesellschaft.“<sup>121</sup>

Německá učebnice píše o odlišnosti přístupu k přesídlencům ve východních a západních zónách. V sovětské okupační zóně bylo na přesídlení nahlíženo jako na oprávněný akt, zatímco v západních zónách byl odsun vnímán spíše jako důkaz křivdy a byl po dlouhou dobu velkým společenským problémem.

---

<sup>119</sup> ČURDA/ DVORÁK, 2014–2015, s. 94.

<sup>120</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 398.

„Navíc působili jako cizí – odlišné dialekty, náboženská příslušnost, hodnotové orientace, dokonce i kuchařské a stravovací návyky dráždily místní obyvatelstvo. Na mnoha místech se proti přílivu dalších vysídlenců zformoval odpor.“

<sup>121</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 397.

„Integrace uprchlíků a vysídlenců se stala jednou z největších výzev v okupovaném Německu.[...] (Vysídlenci) byli vnímáni jako konkurenti v získávání bydlení, práce a jídla, proto nový začátek představoval víc než trnitou cestu do cizího prostředí. Zvládnutí tohoto úkolu patří k jednému z největších poválečných úspěchů německé společnosti.“

Podobné množství prostoru integraci věnuje i druhá německá učebnice. Také popisuje těžkosti, s jakými se poválečná německá společnost potýkala, a kromě materiálních problémů uvádí taktéž kulturní odlišnosti. Mimo jiné také otevírá problematiku imigračních omezení, která byla proti nově přistěhovaným Němcům zaváděna:

„Auch Angst vor „Überfremdung“, aber auch aus Gleichgültigkeit gegenüber den Deutschen aus dem Osten verhängten viele Orte Zuzugssperren. In vielen Gegenden entstanden vollständig neue Siedlungen am Ortsrand, die die Trennung von Einheimischen und Neuankömmlingen deutlich machten.“<sup>122</sup>

Odsun obyvatelstva probíhal již před válkou, kdy do vnitrozemí prchalo nebo bylo vyhnáno české a židovské obyvatelstvo. V této souvislosti se nabízí propojení obou událostí, které v českých i německých učebnicích však chybí. V německé učebnici není uvedena žádná zmínka a v české je o něm informováno v pár větách:

„Do českého vnitrozemí se přistěhovalo v letech 1938-1939 asi 450 000 uprchlíků, z nichž většina byla vyhnána z českého pohraničí a zbavena svého majetku. [...] V masovém měřítku prchali z pohraničí Židé.“<sup>123</sup>

Termíny, které se pro odsun v učebnicích užívají, se více méně shodují s označeními, která jsem uváděla v teoretické části. V českých textech převládá označení *odsun*, *transfer* a *vysídlení*. Termín *vyhnání* je v české učebnici užitý pouze v souvislosti s Brněnským pochodem smrti. V německých učebnicích jsou nejčastěji používanými termíny *Vertreibung* (*vyhnání*), *Umsiedlung* (*přesídlení*), *Zwangumsiedlung* (*nucené přesídlení*), *Transfer* nebo *Abschiebung* (*odsunutí*, *vyhoštění*). Německé texty užívají expresivnější slova než české učebnice.

### 5.1.2 Pracovní část učebnic

Součástí pracovní části *Thema* v německé učebnici jsou materiály, které rozšiřují téma z výkladové části. Jedná se jak o dobové, tak současné materiály. Objevují se mezi nimi jak autentické texty, výpovědi, tak úryvky z textů od odborníků. Tato část pracuje i s obrazovým materiálem.

---

<sup>122</sup> GESCHICHTE UND GESCHEHEN, 2015. S. 314.

„Strach z odcizení, ale také lhostejnost vůči Němcům z východu vedly v mnoha městech k zavedení imigračních omezení. V mnoha oblastech vznikaly na okrajích měst zcela nové osady, které jasně oddělovaly místní obyvatele od nově příchozích.“

<sup>123</sup> KUKLÍK/ KUKLÍK/ ČORNEJ, 2002, s. 73.

Samotné pracovní části, ve které se nachází celkem devět materiálů, předchází zadání práce – krátký doplňkový úvodní text k tématu přesídlení, tři výchozí otázky a instrukce pro práci v hodině (příloha č. 1). Mezi tři stěžejní otázky patří:

- „Wie erlebten die Betroffenen die Vertreibung?
- Welche Antworten geben Historiker auf die Frage nach den Gründen and Hintergründen der Massenvertreibungen 1945?
- Wie bewerten Sie heute die Vertreibungen am Ende des Zweiten Weltkriegs?“<sup>124</sup>

Následují instrukce pro skupinovou práci. Žáci se rozdělí do dvou skupin. Jedna z nich vytvoří článek na téma „Trauma vyhnání“, druhá připraví diskusi v panelu odborníků.

Skupina A pracuje s materiály M1-M5. Začne krátkým historickým nástinem a odpoví na první ze tří otázek. Skupina B vychází z materiálů M6-M9, ve dvojicích analyzuje jednotlivé texty a odpoví na druhou návodnou otázku. Žáci si mají připravit seznam klíčových slov nebo myšlenkovou mapu jako podklad k diskusi v panelu.

Na závěr obě skupiny představí svou práci, poté otevřou diskusi a zhodnotí vyhnání ze svého pohledu na základě materiálů, se kterými se seznámili.

Následuje zmiňovaná tabulka s pomocným doplňkovým textem, který slouží jako podklad pro práci s materiály. Z velké části se jedná o materiály textové, které se věnují především odsunu Němců z polské oblasti.

První materiál představuje rozkaz velitele polské armády o vysídlení Němců z polského území. Vysídlení popisuje jako bezohledné a rychlé, přistupuje k němu velmi rozhodně a odhodlaně se vzpomínkou na válečná utrpení, která Němci na Polácích nebo Česích páchali:

„Die Tschechen wussten so zu handeln, dass die Deutschen von selbst aus ihrem Gebiet flohen. Man muss seine Aufgaben auf so harte und entschiedene Weise ausführen, dass sich das germanische Ungeziefer nicht in den Häusern versteckt, sondern von selbst vor uns fliehen wird und dann im eigenen Land Gott für die glückliche Rettung seines Kopfes danken wird. Wir vergessen nicht, dass Deutsche immer Deutsche bleiben werden.“<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 404.

„Jak dotčení vyhnání prožívali?; Jaké odpovědi dávají historici na otázku o důvodech a pozadí masového vyhánění v roce 1945?; Jak hodnotíte vyhnání na konci druhé světové války dnes?“

<sup>125</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 407.

„Češi uměli jednat tak, že Němci z jejich území utíkali sami od sebe. Je třeba plnit své povinnosti tak tvrdě a rozhodně, aby se germánská havěť neschovávala po domech, ale aby od nás utíkala sama od sebe a pak ve své zemi děkovala Bohu za šťastnou záchranu svých hlav. Nezapomínáme, že Němci zůstanou vždy Němci.“



Prostřednictvím tohoto materiálu jsou žáci seznámeni s náladou, která v tehdejší společnosti v červnu 1945 panovala. Z ukázky je zřejmá zloba, která se v obyvatelstvu během války nastřádala. K Čechům je zde odkazováno ve způsobu vedení odsunu.

Další výňatek vychází ze zprávy německého obyvatele vysídlovaného z Pomořanska. Žákům je v něm předkládán způsob, jakým odsun probíhal. Je v něm popsán nelidský průběh a podmínky vysídlování silně připomínající transporty židovského obyvatelstva během války:

„Auch Körperkontrollen wurden gemacht. Vereinzelt mussten sich Männer wie Frauen dazu nackt ausziehen. Dabei wurden auch Schmuck- und Wertsachen weggenommen. [...] Es waren in jedem Waggon 30 bis 35 Personen. Öfen befanden sich nur in der Hälfte der Wagen. [...] Wir hielten oft stundenlang, in Freystadt in Schlesien sogar zwei Tage. Die Kälte nahm immer mehr zu und erreichte in manchen Nächten minus 33 Grad. [...] Wir waren schon durch die Unterernährung der letzten 1 1/2 Jahre so ausgemergelt und der Körper nicht mehr widerstandsfähig, und so erkrankten viele von uns infolge der großen Kälte und des Fehlens an Nahrung. [...] Endlich erreichten wir nach sechs Tagen am Heiligabend bei Forst die Oder-Neiße-Linie. Endlich wieder unter deutschen Menschen zu sein, das war unser schönstes Weihnachtsgeschenk, welches man uns bereiten konnte.“<sup>126</sup>

Příjezd na německé území je zde líčen jako ulevující vzhledem k průběhu a okolnostem, které Němci při vysídlování zažili. Vysídlenci přijíždějí na nové území s úlevou, pocitem svobody a vidinou nového začátku.

V dalším textu jsou žáci prostřednictvím inzerátu seznamováni s problematikou opuštěných stavení, která zůstala po Němcích, a vyzývá se v něm k jejich obsazení:

„Die riesigen Gebiete des polnischen Schlesiens, wo es Tausende wunderschöner Bauernhöfe gibt, unterschiedliche kleine und große Fabriken, Mühlen, Brennereien, Zuckerfabriken, Sägewerke usw., sie warten frei, geduldig darauf, von uns übernommen zu werden. Überall sind hier große Höfe zu sehen, überall gemauerte Gebäude, überall elektrisches Licht. [...] Fast auf jedem Hof befinden sich mustergültige Pferde-, Kuh- und Schweineställe, Mistgruben und Brunnen.“<sup>127</sup>

---

<sup>126</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 408.

„Prováděly se také osobní prohlídky. V některých případech se muži a ženy museli svléknout donaha. Byly také odebrány šperky a cennosti. [...] V každém vagonu bylo 30 až 35 lidí. Kamna byla jen v polovině vagonů. [...] Často jsme zastavovali na celé hodiny, ve Freystadtu ve Slezsku dokonce na dva dny. Zima se stále více stupňovala, v některých nocích dosahovala až minus 33 °C. [...] Byli jsme již tak vyhublí podvýživou za poslední rok a půl a tělo již nebylo odolné, a tak mnozí z nás v důsledku velkého mrazu a nedostatku jídla onemocněli. [...] Po šesti dnech jsme konečně na Štědrý den ve Forstu dosáhli linie Odra-Nisa. Být konečně zase mezi Němci byl ten nejlepší vánoční dárek, jaký nám kdo mohl dát.“

<sup>127</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 409.

„Rozsáhlá území polského Slezska, kde jsou tisíce krásných hospodářství, různé malé i velké továrny, mlýny, lihovary, cukrovary, pily atd., čekají volně, trpělivě, až je převezmeme. Všude jsou velké farmy, všude jsou zděné budovy, všude je elektrické světlo. [...] Téměř každý statek má vzorně udržované stáje pro koně, krávy a prasata, hnojiště a studny.“

Mezi další dobové materiály patří rozkaz polské vlády o vyhnání Němců nebo polská zpráva o vysídlení Poláků z Ukrajinské sovětské socialistické republiky.

V druhé části materiálů, vycházejících z textů historiků, najdeme popis strategie, plánů a postupů Sovětského svazu či britské a americké vlády nebo úvahu nad významem odsunu jako prostředku k zajištění míru. V posledním textu se píše o postojích a zájmech polského obyvatelstva, v úryvku autor poukazuje na nevyhnutelnost celé situace, kdy po zkušenostech z okupace bylo mírové soužití obou národů nepředstavitelné:

„Kein [polnischer] Politiker, egal ob Kommunist oder Demokrat, wollte diese Gebiete mit den dort wohnenden Deutschen übernehmen: Ein friedliches Zusammenleben mit einer millionenstarken deutschen Minderheit im neuen Staatsgebiet lag nach den Erfahrungen der Besatzungszeit schlicht außerhalb jeder Vorstellung. Dieser Ansatz stieß bei den Alliierten auf Verständnis. [...] Dieser grundsätzliche Konsens bedeutete, dass die deutsche Zivilbevölkerung in den Ostprovinzen des Reiches als „Hitlers letzte Opfer“ den Preis für die im deutschen Namen begangenen Verbrechen zahlen würde. Eine Differenzierung von individueller Schuld und Verantwortlichkeit war nicht vorgesehen.“<sup>128</sup>

Témata materiálů jsou poměrně pestře zastoupena. Jsou zařazeny jak politicky zaměřené dokumenty, tak dokumenty popisující lidské příběhy, čímž je umožněno nahlížet na problematiku z různých hledisek. Velká část dokumentů vychází z období divokého odsunu a poměrně konkrétně líčí nelidské zacházení, hrůzy a utrpení, které se v jeho průběhu odehrávaly. Zároveň nabízí i druhý pohled na problematiku, a to v textech psaných historiky a pokouší se objektivně nahlížet na situaci a motivy všech rozhodujících stran.

V české učebnici SPN je uvedený jeden text určený k práci v podobě pomocného doplňkového textu, který se nachází na konci podkapitoly. Jedná se o společné stanovisko českých a německých historiků k otázce „vyhnání a vysídlení Němců“, které rozšiřuje výkladovou část o další informace a zasazuje téma do širšího kontextu. Je v něm popsán původ myšlenky odsunu, vývoj a jeho samotná realizace. Nejednou uvádí, že rozhodnutí vycházelo z utrpení, která Německo ve válečných letech na všech okupovaných zemích

---

<sup>128</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 411.

„Žádný [polský] politik, ať už komunistický nebo demokratický, nechtěl převzít tato území s Němci, kteří tam žili: Po zkušenostech z okupace bylo mírové soužití s milionovou německou menšinou na novém národním území prostě nepředstavitelné. Tento přístup se setkal s pochopením spojenců. [...] Tento zásadní konsensus znamenal, že německé civilní obyvatelstvo ve východních provinciích Říše jako „poslední Hitlerovy oběti“ zaplatí za zločiny spáchané ve jménu Německa. S žádným rozlišováním individuální viny a odpovědnosti se nepočítalo.“

páchalo. Bližšímu popisu zruďností, které probíhaly během divokého odsunu, se článek nevěnuje, pouze informuje o některých známých akcích (v Přerově, Ústí nad Labem atd.)

Práci s texty podobného charakteru jako německá učebnice nabízí ve svém pracovním sešitu i česká učebnice od nakladatelství Didaktis. Tomuto tématu se věnuje pět textů. První z nich je politického charakteru, jde o úryvek z Dekretu prezidenta republiky, který stanovuje konfiskaci majetku osob německé a maďarské národnosti. Ostatní texty pocházejí z dobového tisku nebo se zakládají na lidských výpovědích a příbězích. V prvním z nich je celý proces vyličen jako organizovaný, velmi poklidný a samotný odsun je nazýván „odchodem Němců“. V tomto úryvku můžeme pozorovat výrazně zkreslený pohled, který zamlčuje skutečný průběh Brněnského pochodu smrti. V následujícím textu je poukázáno na rychlost odsunu a jeho způsob. V dalším se žáci seznamují s problematikou prázdných domů a v posledním je vyličen průběh pražského odsunu. V české učebnici se jedná o nejexpresivněji laděný úryvek:

„Na Strossmayrově náměstí Němce obcházeli horliví Češi s kbelíky barvy, namalovali jim na záda hákový kříž a pak je v zástupu odvedli do nedalekého kina, kde zajatci na sedadlech a na zemi v uličkách strávili několik dní a nocí. Jeden z nich to nevydržel a rozhodl se spáchat sebevraždu, skočil z balkonu a zranil několik lidí v parteru. Ze tmy neosvětleného kina se zjevovali sovětští vojáci s baterkami, kteří si vždycky vybrali nějakou ženu a bez cavyků ji znásilnili. Frau John nejstarší dceru uchránila tím, že vojákovi dala hodinky. Z kina pak byli Němci přesunuti do místní školy, potom do kapucínského kláštera při chrámu Panny Marie a sv. andělů na Loretánském náměstí a odtamtud na fotbalový stadion na Letné. Tam strávili celých šest týdnů pod žhnoucím nebem, sužování nedostatkem jídla a svrabem a jejich děti se musely každý den dívat, jak se ze stadionu odvázejí na káře zakryté mrtvolou zajatců, kteří nepřežili.“<sup>129</sup>

Co se týče kontrolního aparátu u jednotlivých materiálů, stěžejní otázky vážící se k materiálům v německé učebnici jsou uvedeny hned na začátku nebo pod jednotlivými úryvky a nezjišťují ani tak znalost, jako spíše vedou k popisu, hodnocení a uvažování. Naopak v českých učebnicích je ověřována především znalost a žáci nejsou vedeni k hlubším myšlenkovým analýzám.

### 5.1.3 Srovnání a shrnutí

Rozdíly mezi vybranými českými a německými učebnicemi začínají v jejich struktuře. Vybrané české učebnice jsou postaveny především na výkladovém textu a informacích. Rozšiřující texty jsou zastoupeny buď minimálně, nebo jsou součástí pracovního sešitu.

---

<sup>129</sup> ČURDA/ DVOŘÁK, 2014–2015, pracovní sešit, s. 79.

Německé učebnice po poměrně neutrálním popisu ve výkladové části pokračují obsáhleji pojatou praktickou částí. Vybrané německé učebnice ze spolkové země NRW se v pracovní části zaměřují především na odsun Němců z polské oblasti, kterého se týkají všechny materiály, s nimiž žáci pracují.

Témata, která vybrané německé učebnice pro prezentaci odsunu volí, se pohybují především kolem nuceného vysídlení, ztráty domova, násilí a následné integrace obyvatelstva. Ve srovnání s českou učebnicí jsou využívány expresivní výrazy, poměrně detailně je vylíčen průběh odsunu, drastické scény a nelidské zacházení. Naopak vybrané české učebnice volí spíše informační způsob sdělení. O odsunu píše bezpříznakovým a střídmejším způsobem, často se v textech objevuje obhajování a odůvodňování rozhodnutí k odsunu a jeho provedení. Německé učebnice informují především o tom, čemu Němci během odsunu a při příchodu do nové země čelili. České učebnice často uvádějí důvody realizace odsunu, jeho okolnosti, fáze a důsledky pro naši zem. Asi není velkým překvapením, že o integraci Němců české učebnice mlčí. Důvodem strohé a střídme prezentace tématu v českých učebnicích může být jeho kontroverznost.

V německých učebnicích není zdůrazňován rozdíl mezi divokým a organizovaným odsunem. Naopak česká učebnice obě etapy časově i názvem odděluje a podle toho charakterizuje. V českých učebnicích je divoký odsun odsuzovaný. Obecně je však proces odsunu často obhajován a odůvodňován nemožností soužití obou národů vzhledem k zvěrstvům, která nacistické Německo na Česích během války napáchalo. Naopak v německých učebnicích je odsun odsouzený celkově, nehledě na jeho jednotlivé fáze. Z některých formulací můžeme vycítit pochybnosti o odsunu i jeho provedení.

Německé texty jsou obecně stavěny tak, že se soustředí na utváření postoje žáků právě prostřednictvím rozsáhlé pracovní části a otázek v kontrolním aparátu. Ty žáka vedou k hodnocení a uvažování. České učebnice se zaměřují spíše na proces zprostředkování a získávání vědomostí a poznatků. Otázka, kterou by se mi zdálo vhodné do učebnic zařadit, se týká česko-německých/ polsko-německých (v případě německých učebnic) vztahů. Jak je tyto události poznamenaly, jejich následný vývoj s přesahem do současnosti.

## 6 Dotazníkové šetření

Pro účely dalšího zkoumání tématu mé diplomové práce jsem zahájila dotazníkové šetření, které pro práci není stěžejní a posloužilo pouze jako její doplněk. Dotazníkové šetření probíhalo v období od února 2023 do května téhož roku, a to prostřednictvím webové aplikace Google Forms. Vytvořený dotazník byl určený učitelům dějepisu na vyšším stupni gymnázií, na které jsem získala kontakt od odborů školství jednotlivých krajů. Následně jsem na základě internetových stránek škol kontaktovala napříč republikou jednotlivé pedagogy s aprobací dějepis. Obdržela jsem celkem 61 odpovědí. Podobný dotazník jsem rozeslala i německým učitelům s rozdílem, že na německé straně jsem kontaktovala jednotlivé učitele. Jeden kontakt mi byl předán panem doc. Petrem Kourou a zbylé kontakty jsem získala v průběhu svých středoškolských a vysokoškolských studijních pobytů. Celkem se mi zpět vrátilo 5 dotazníků vyplněných německými učiteli (tři z NRW, jeden z Bavorska a poslední z Dolního Saska). Účelem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaké je využití učebnice v rámci výuky o tématu odsunu, jaké jsou přístupy k tématu, formy výuky nebo jak jsou hodiny k tomuto tématu napříč republikou pojímány.

Dotazník byl složený především z uzavřených otázek s výběrem z možností, v menším zastoupení se objevují otázky otevřené. Součástí dotazníku pro české učitele byly nejprve otázky vztahující se k práci s učebnicemi. V případě, že učitelé učebnici v hodinách využívají, následovaly otázky pojící se k výstavbě učebnice, spokojenosti se zpracováním tématu nebo ke způsobu jeho interpretace. Pokud učitelé učebnici při výuce nevyužívají vůbec, následovala otázka, s jakými jinými zdroji pracují. V další části učitelé odpovídali na společné otázky nehledě na používání učebnice při hodinách. Šlo o otázky didaktického charakteru zjišťující přístup k výuce tohoto tématu. Ptala jsem se, kolik prostoru učitelé tématu při výuce věnují, jakou formu výuky volí, zda pracují s konkrétními příběhy z jejich regionu nebo nakolik sami téma považují za kontroverzní.

Poslední otázky byly zaměřeny na praktické úlohy z učebnic, u kterých jsem zjišťovala jejich využitelnost při výuce. Uváděné texty vycházely z učebnice od nakladatelství SPN, Didaktis a z německé učebnice *Zeiten und Menschen*.

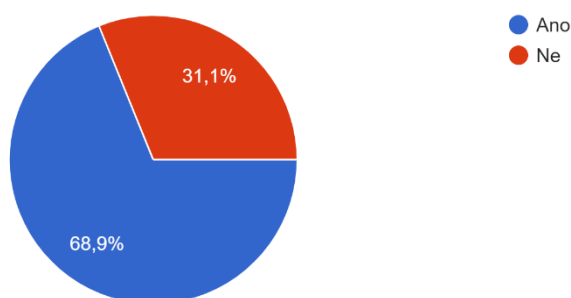
Dotazník určený německým učitelům byl vystavěný velmi podobným způsobem. V poslední části otázek se však zaměřoval na didaktický přístup k tématu a zjišťoval, zda se

učitelé ve výuce věnují obecně odsunu obyvatelstva z východní Evropy nebo zda se tématu věnují blíže na příkladu situace v Československu. Dále jsem se v dotazníku ptala na pojednání tématu ztráty domova, integrace. V závěrečné části jsem učitele požádala o stručný popis výstavby jejich hodiny, který má posloužit jako inspirace pro české učitele.

## 6.1 Rozbor dat

První otázka se vztahovala k výběru kraje (v případě německých dotazníků k výběru spolkové země), ze kterého učitelé pochází. Na základě této informace jsem mohla zohlednit regionální rozdíly v přístupu k tomu tématu. Následující otázka vztahující se k využívání učebnic informuje o tom, že učebnici upotřebí 68,9% učitelů a bez učebnice pracuje zbylých 31,1%, jak dokládá graf č. 1.

Pracujete ve výuce dějepisu s učebnicí?  
61 odpovědí



Graf č. 1

Nejprve se v rozboru dat budeme věnovat skupině učitelů, která učebnici při výuce používá. Mezi nejčastěji opakující se učebnici patří *Dějepis pro gymnázia a střední školy 4* (2002) od nakladatelství SPN, čteností následuje učebnice od nakladatelství Didaktis *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století* (2014–2015) a poměrně často se vyskytuje i nová badatelská učebnice dějepisu *Soudobé dějiny* (2022) od nakladatelství Fraus. Zmíněna byla i doplňková publikace ke studiu *Dějepis v kostce* (2008).

V německém dotazníku vyšla stoprocentní shoda v otázce vztahující se k využívání učebnic při výuce. Ve spolkové zemi NRW využívají oslovení učitelé při výuce učebnice

*Zeiten und Menschen* nebo *Geschichte und Geschehen*. Ve spolkové zemi Bavorsko využívá vyučující učebnici *Das waren Zeiten* od nakladatelství Buchner a v Dolním Sasku je vyučováno podle učebnice od nakladatelství Cornelsen *Forum Geschichte*.

Druhou otázkou jsem se ptala prostřednictvím Likertovy škály (1 (velmi spokojený) – 5 (velmi nespokojený)) na spokojenost se zpracováním tématu v dané české učebnici. Celkově vycházelo hodnocení spíše pozitivně. Naopak v německé učebnici na otázku spokojenosti se zpracováním tématu vybrali učitelé hodnotu 3 a 4, čímž vyjádřili spíše nespokojenost. Další otázka se ptala na názor týkající se dostatečnosti prostoru, který učebnice tématu poskytuje. I v tomto případě nejvíce odpovědí českých učitelů připadlo na škále hodnotě 3, tedy spíše neutrálnímu postoji. Němečtí učitelé vyslovili s množstvím prostoru v učebnicích výrazněji větší nespokojenost. Naopak spíše kladně zhodnotily obě strany srozumitelnost textů a způsob, jakým je téma interpretované.

V následující otevřené otázce se učitelé vyjadřovali k rozsahu tématu v učebnicích. Nejčastěji se v českém dotazníku opakovalo tvrzení o nedostatečném rozsahu tématu a jeho stručnosti v učebnicích. Někteří učitelé by uvítali hlubší vhled do problematiky a více informací. Na německé straně hodnotili téma učitelé také jako velmi stručné, zkrácené, chybí jim i širší historický kontext, například s mnichovskou dohodou. Jiný učitel uvádí, že je téma popsáno pouze jako důsledek druhé světové války a skutečnost páchání bezpráví na nevinných lidech jak na české, tak na německé straně není v podstatě zmíněna. Další učitel kritizuje jednostranný a přímočarý pohled na odsun jako na nelegitimní, ale pochopitelnou reakci na německé válečné zločiny. Také mu chybí širší pohled na problematiku třeba z hlediska sovětské snahy o expanzi na západ nebo politické vůle využít příležitosti k vytvoření homogenního polského či československého národního státu.

Další část otázek již byla určena pro všechny učitele nehledě na využívání učebnic. První otázka zjišťovala, jaké jiné zdroje učitelé při výuce o tomto tématu využívají. Rozhodně nejčastěji zastoupenou odpovědí od českých učitelů byly videozáznamy, následovala odborná literatura, primární prameny, audiozáznamy a historická beletrie. Často zmiňovaná byla i práce s uměleckými díly, dramatizace historických událostí, práce s pracovním sešitem nebo besedy s pamětníky. Objevily se také zmínky o využití mapy českých nářečí nebo písň. Němečtí učitelé uvedli, že nejčastěji používají při výuce o

tomto tématu učebnici, dále vycházejí z primárních pramenů, odborné literatury nebo z výpovědí pamětníků, videí, map či historické beletrie. Výčet zdrojů je tedy na obou stranách velmi podobný.

V další otázce jsem zjišťovala využití internetových zdrojů při výuce. Čeští učitelé nejčastěji užívají portál *Moderní dějiny*<sup>130</sup>, následuje *ČT edu*<sup>131</sup> a digitální aplikace vystavěná na principech badatelské práce *HistoryLab.cz*<sup>132</sup>. Velké množství učitelů také vybralo práci s krátkým filmem z projektu *Jeden svět na školách*<sup>133</sup>, portál *Dějepis v 21. století*<sup>134</sup>, videoportál *Stream*<sup>135</sup> a jeho pořady *Slavné dny* či *Krvavá léta*. Jeden z učitelů uvedl, že se inspiruje ve facebookové skupině *Soudobé dějiny*<sup>136</sup>. V německém dotazníku se objevily tipy na internetové stránky jako například *Bundeszentrale für politische Bildung*<sup>137</sup> (instituce zaměřující se na povědomí o demokracii a politickém dění; zpracovává aktuální i historická témata prostřednictvím organizace akcí nebo tištěných, audiovizuálních či online zdrojů), portál *LeMo – Lebendiges Museum Online*<sup>138</sup> (věnuje se německým dějinám a poskytuje dokumenty určené k objevování, bádání a cílí na všechny, kteří se zabývají historií včetně žáků a učitelů) nebo na stránku *BdV – Band der Vertriebenen*<sup>139</sup> (spolek vysídlenců, který je aktivní v kulturním vzdělávání, výzkumu a zasazuje se o různé výměny a setkávání).

Z dotazníku určeného českým učitelům vychází, že učitelé věnují tématu průměrné množství času, nejvíce z nich zvolilo na škále 1–5 hodnotu 3, potažmo 2. Vybranou možnost učitelé odůvodnili buď dostatečností, adekvátností vzhledem k dalším tématům, nedostatkem času nebo se odkazovali na prostor vymezený tematickým plánem. Dalším nejčastěji opakujícím se důvodem (vychází především z pohraničních krajů – Ústecký, Liberecký či Jihočeský) byla důležitost tématu pro region, ve kterém žáci žijí. Zmíněné byly osobní vazby (příbuzenství, obce zasazené odsunem, ve kterých žáci bydlí) nebo

---

<sup>130</sup> <https://www.moderni-dejiny.cz/>

<sup>131</sup> <https://edu.ceskatelevize.cz/>

<sup>132</sup> <https://historylab.cz/>

<sup>133</sup> <https://www.jsns.cz/>

<sup>134</sup> <https://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>

<sup>135</sup> <https://www.stream.cz/>

<sup>136</sup> <https://www.facebook.com/groups/666290760130364/>

<sup>137</sup> <https://www.bpb.de/>

<sup>138</sup> <https://www.dhm.de/lemo/>

<sup>139</sup> <https://www.bund-der-vertriebenen.de/>



souvislost s aktuálním děním a dopadem na pohraniční oblasti. Dostatek času mu učitelé věnují také proto, že se podle nich jedná o důležité téma, dlouho zamlčované, tabuizované a stále živé. Dle názorů některých učitelů je důležité ukazovat obyčejné lidské životy, které v sobě ukrývají velké dějiny a ukazovat také na stinné stránky naší historie, abychom se poučili. Učitelé tomuto tématu věnují nejčastěji 2 vyučovací hodiny.

Z německého dotazníku vyplynulo, že tématu učitelé věnují spíše méně prostoru, na škále zvolili buď hodnotu 3 nebo spíše 4. Většina učitelů uvádí, že o tématu vyučuje v 1-2 vyučovacích hodinách, a to z důvodu nedostatku času nebo z důvodu jeho neukotvení v učebních osnovách. Jeden učitel z Dolního Saska věnuje tématu průměrné množství času. Vychází jednak z jeho osobního zájmu o rodinnou historii a jednak z faktu, že během výuky v rámci badatelského úkolu velká část žáků zjistí, že jejich předci pocházeli z dnešního Polska nebo Čech, a tím se podaří v žácích podnítit zájem o jejich rodinnou historii.

Co se týče formy výuky, nejvíce je na české straně zastoupena výuka frontální, následuje skupinová a poměrně široce zastoupena je i výuka projektová nebo badatelsky orientovaná. Stejně zastoupení forem výuky vyšlo i na německé straně. Jako další uvedli učitelé výuku postavenou na diskusi, dílně tvořivého psaní, besedách se spisovatelem (Kateřina Tučková a její kniha *Vyhnání Gerty Schnirch*) nebo exkurzi. Možnosti mimoškolní výuky v podobě exkurze nebo výstavy by využila většina učitelů (př. exkurze na místo činu – masakr na Švédských šancích). V německém dotazníku byla mezi další formy výuky zařazena mezioborová výuka němčiny a dějepisu s využitím historických knih pro mládež.

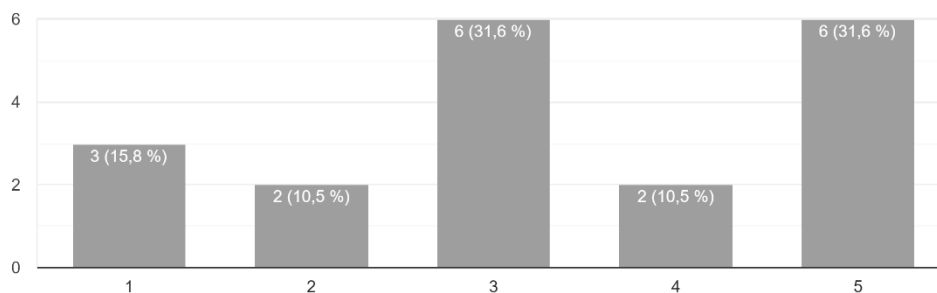
Následovala otázka zabývající se využitím příběhů z regionu ve výuce. Velká většina českých učitelů s nimi pracuje, a to především učitelé vyučující v pohraničních oblastech. Pracují s konkrétními osudy lidí, využívají příběhy, které znají z okolí nebo se kterými přicházejí sami žáci. Jedna z učitelek nechává žáky zjišťovat vlastní genealogii a osudy v rodině (díky tomu mnozí zjistili, že mají vazbu na odsun), další uvádí, že při hodině interpretuje vzpomínky své matky, která v té době žila v Sudetech. Jedna odpověď učitele z Plzeňského kraje uvádí práci s fotografiemi ze šumavských obcí, jiný učitel pracuje s tématem zaniklých vesnic (Karlovarský kraj) nebo další s příběhy tzv. Krkonošských Němců (Královéhradecký kraj). Mezi další regionální události či místa, se kterými učitelé

pracují ve výuce, patří tzv. brněnský pochod smrti i s využitím románu od spisovatelky Kateřiny Tučkové (Jihomoravský kraj), tzv. masakr na Švédských šancích, Habrmanův mlýn v Bludově (Olomoucký kraj), Postoloprtský masakr (Ústecký kraj) nebo tábor Hanke v Ostravě (Moravskoslezský kraj). Naopak němečtí učitelé konkrétní příběhy z regionu při výuce spíše nevyužívají.

Obě strany se věnují prodiskutování otázky kolektivní viny a spravedlnosti. Zajímavý je výsledek týkající se kontroverznosti tématu. Nejvíce českých učitelů považuje téma za průměrně kontroverzní a druhá část za nekontroverzní (viz. *graf č. 2* a *graf č. 3* – uvedené jsou dva grafy z důvodu rozdělení dotazníku podle používání učebnic či nikoli). Naprostá většina učitelů vnímá téma pro žáky jako vysoce zajímavé a zároveň u nich pozoruje i pochopení pro význam a váhu daných událostí. Z německého dotazníku vyplývá, že je téma pro většinu učitelů spíše kontroverzní (*graf č. 4*). Stejně jako v případě českých odpovědí je téma pro žáky velmi zajímavé, ale dle učitelů si žáci váhu a význam událostí příliš neuvědomují.

Je pro Vás toto téma kontroverzní?

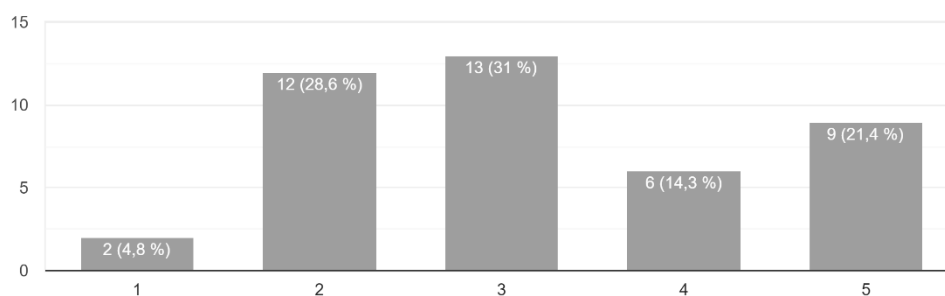
19 odpovědí



*Graf č. 2*

Je pro Vás toto téma kontroverzní?

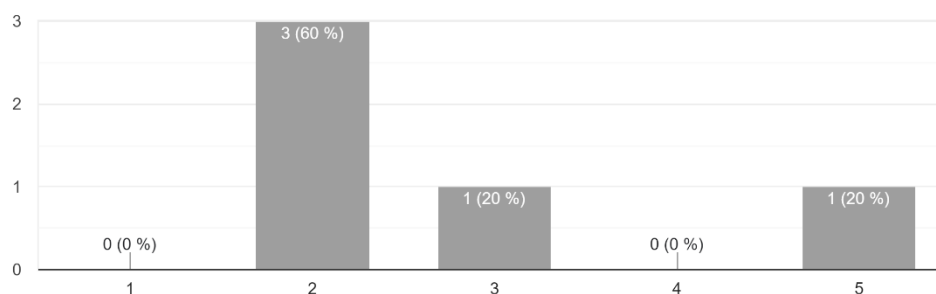
42 odpovědí



Graf č. 3

Halten Sie das Thema der Vertreibung für ein kontroverses Thema?

5 odpovědí



Graf č. 4

Další otázka, která zkoumala, zda se učitelé setkávají s žáky, kteří mohou vyprávět svůj příběh z rodinné historie, potvrdila, že se učitelé s příběhy stále setkávají a při výuce je využívají. Žáci příběhy nejčastěji interpretují v seminární práci, vyprávěním či prostřednictvím besedy s prarodičem žáka (např. žákyně prezentovala příběh své rodiny z Postoloprta, velká část rodin má chalupu po Němcích v Sudetech). Z odpovědí německých učitelů vyplynulo, že se s žáky, kteří mají k tomuto tématu na základě rodinného příběhu co říct, setkávají relativně často. Žáci téma zpracovávají také buď prostřednictvím vyprávění, ve formě referátu či seminární práce, provádějí průzkum ve svých rodinách nebo vedou rozhovor se svým prarodičem a následně jeho příběh prezentují ve třídě.

Poslední částí českého dotazníku byla využitelnost textů obsažených v učebnicích či pracovních sešitech. Dle odpovědí učitelů vyšly jako nejlépe využitelné dva úryvky z pracovního sešitu od nakladatelství Didaktis, což potvrdily i některé odpovědi učitelů v otevřených otázkách. Tyto texty zaznamenávají očitá svědectví, která ukazují každodennost odsunu, a tím jsou texty považovány za atraktivní. Za další zdařilou úlohu považují učitelé také ukázkou z německé učebnice, kterou by ale použili spíše v rozšiřujícím semináři z důvodu časové tísně. Dále zmínili, že daný úkol vyžaduje velkou motivovanost ze strany studentů, a vyzdvihují, že vede studenty k získávání důležitých kompetencí, jako je práce ve skupině nebo tzv. self-research. Ze strany jednoho z učitelů přišla kritika na způsob pokládání otázek. Dle jeho názoru by se v zadání v německé učebnici mělo přecházet od kognitivně nejméně náročných otázek k těm podle Bloomovy taxonomie nejtěžším.

V poslední části německého dotazníku jsou uvedeny otázky vztahující se k celkovému přístupu k tématu. První otázka zjišťovala, zda při výuce učitelé pracují s děním všeobecně ve východní Evropě (tak jak k tomu primárně přistupuje německá učebnice) nebo i s děním na příkladu Československa. Většina odpověděla, že do svého výkladu události odehrávající se v Československu zařazuje a současně se věnuje i otázce po staletí trvající koexistence Čechů a Němců. V otázce přístupu současné společnosti k dané problematice se učitelé shodují, že je téma méně a méně důležité a stává se součástí minulosti. Již není vedena veřejná diskuse, snad pouze s výjimkou spolků vysídlenců a rodin, do jejichž historie téma patří. Jeden z učitelů uvádí, že je obecně považováno za nevhodné a lidé se mu spíše vyhýbají. Také hovoří o tom, že většině mladých lidí toto téma nic neříká a o obecná znalost o východních zemích směrem od Německa je mizivá. V souladu s tím a s nedostatkem času dodává, že mnozí učitelé toto téma jednoduše vynechávají.

Součástí německého dotazníku byla prosba o sepsání výstavby hodiny, používaných materiálů atd., a to za účelem inspirace pro české učitele v otázce uchopení tématu.

### **Vybrala jsem tři návrhy:**

1. „1. Bildmaterial oder Karikatur zum Einstieg: Beschreibung, zeitliche Einordnung, Deutung und Ableiten einer Untersuchungsfrage (z.B. „Vertreibung der deutschen Bevölkerung – Eine gerechte/ gerechtfertigte Aktion?““

2. Allgemeines Informieren mithilfe des Darstellungstextes im Buch und weiteren Texten aus anderen Büchern.
  3. Primärquellen aus unterschiedlichen Perspektiven untersuchen: tschechische/ polnische Motive, sowjetische Motive, deutsche Reaktionen
  4. Zeitzeugendarstellungen zur Vertiefung (sowohl tschechische/ polnische als auch deutsche Perspektive)
  5. Differenzierte Beantwortung der Untersuchungsfrage<sup>140</sup>
2. „Themenbereiche: Zusammenleben von Deutschen und Tschechen in Böhmen und Mähren in der k. und k. Monarchie und nach dem 1. Weltkrieg in der CSR, Probleme des Minderheitenschutzes, Der Weg zum Münchner Abkommen 1938, Hitler und das Protektorat Böhmen und Mähren, Der II. Weltkrieg und die anschließende wilde und organisierte Vertreibung nach der Potsdamer Konferenz, Die Integration der Vertriebenen in den westlichen Besatzungszonen und der SBZ

Unterrichtsformen: Quellenarbeit, Referate, Zeitzeugengespräche, Museumsbesuch (München, Ústí/Aussig), Exkursion nach Trutnov/Trautenau, unserer Partnerstadt<sup>141</sup>

3. „Ich gehe von historischen Karten und den sichtbar werdenden Grenzverschiebungen aus. Von dort aus stellt sich die Frage, wer in den Räumen überhaupt gelebt hat und was mit den Bevölkerungen bei den Grenzverschiebungen passiert ist. Von dort ausgehend wird das Thema der Vertreibung erschlossen (Auch die Germanisierungspolitik Bismarcks und der Nazis z.B. in Polen, aber auch die Vertreibung von Griechen und Türken 1923 wird angesprochen). Aspekte, die dann folgen sind die Motive „Rache für deutsche Verbrechen“, „Gebietskompensation im Falle Polens“, „Schaffung homogener Nationalstaaten“. Es folgt eine Behandlung der konkreten Abläufe (Todesmärsche, Flucht über das Haff, Vergewaltigungen etc.). Es gibt auch immer eine Rechercheaufgabe: Schüler recherchieren in den eigenen Familiengeschichten. Davon ausgehend setze ich dann Akzente auf bestimmte Regionen (je nachdem, von wo die Vorfahren der Schüler stammten). Zuletzt wird kurz auf die Bedingungen der Vertriebenen in ihrer neuen "Heimat" in der BRD und der DDR eingegangen.
- Dies wäre zumindest der angestrebte optimale Ablauf, den ich aber meistens nicht gänzlich umsetzen kann. Es gibt aus Zeitmangel immer Streichungen.“<sup>142</sup>

<sup>140</sup> „1. Úvodní obrazový materiál nebo karikatura: popis, časové zařazení, výklad a odvození výzkumné otázky (např. "Odsun německého obyvatelstva – spravedlivá/oprávněná akce?").

2. Poskytnutí obecných informací prostřednictvím popisného textu v učebnici a dalších textů z jiných knih.

3. Zkoumání primárních pramenů z různých hledisek: české/polské motivy, sovětské motivy, německé reakce.

4. Hlubší prozkoumání dobových svědectví (jak z české/polské, tak z německé perspektivy).

5. Diferencované odpovědi na výzkumné otázky.“

<sup>141</sup> „Témata: Soužití Němců a Čechů v Čechách a na Moravě v císařské a královské monarchii a po první světové válce v ČSR, problémy ochrany menšin, cesta k Mnichovské dohodě v roce 1938, Hitler a Protektorát Čechy a Morava, druhá světová válka a následný divoký a organizovaný odsun po postupimské konferenci, integrace vysídlených v západních okupačních zónách a východní okupační zóně.“

Metody výuky: Práce s prameny, prezentace, diskuse s pamětníky, návštěvy muzeí (Mnichov, Ústí nad Labem), exkurze do Trutnova (našeho partnerského města).“

<sup>142</sup> „Vycházím z historických map a viditelných posunů hranic. Tím vyvstává otázka, kdo v těchto oblastech vůbec žil a co se stalo s obyvatelstvem během posunů hranic. Odtud se rozvíjí téma odsunu (řeší se

V poslední otázce je pro učitele k dispozici prostor se k tématu vyjádřit nebo cokoli doplnit. Ve většině případů se čeští učitelé vyjadřují k práci s texty a k jejich využití, konkretizují přístup k tématu nebo výběr materiálů využívaných v hodině. Objevuje se úvaha nad přístupem k tématu pro generaci narozenou po roce 2000, co jim bude předáno, jak je varovat před opakováním chyb. Pro učitele z pohraničních oblastí je to téma, které velmi oceňují a je pro ně důležité. Zmiňují regionální propojení na konkrétní oblast Sudet, využívají tamější dobové materiály pro rozšíření výuky a propojení se současnou situací v Sudetech.

Velká část učitelů také často zmiňuje problém s nedostatkem času. Nedostatek času je zásadní i ve výpovědích německých učitelů. Ti také píšou, že by si téma zasloužilo v učebních osnovách více prostoru vzhledem k tomu, jak velké osobní osudy s sebou nese. Vybízí také k diskusi o tom, do jaké míry byl odsun usmiřující a do jaké míry usmíření mezi národy bránil nebo urychloval. Jiná odpověď mluví o velkém zájmu ze strany žáků o toto téma, který je podpořen spoluprací bavorského gymnázia s gymnáziem v Trutnově.

Vzhledem k nepoměrnému počtu získaných odpovědí z české a německé strany nemohu objektivně vyhodnocovat a posuzovat všechna získaná data. Co se týče důležitosti a využitelnosti učebnice ve výuce, tak zásadní roli hraje při výuce v německých hodinách. Mezi českými učiteli je velká část těch, kteří s učebnicemi nepracují a volí jiné alternativy. Z českých i německých dotazníků vyplývá, že je téma v učebnicích pojato stručně, zkráceně a není mu věnovaný příliš velký prostor. Obě strany se shodují, že mezi další zdroje, které při výuce využívají, patří nejčastěji odborná literatura, primární prameny nebo různé internetové zdroje.

V dotaznících je několikrát vyzdvihovaná důležitost tématu pro pohraniční oblasti, kde je tato problematika stále živá. S tím souvisí i přístupy týkající se využití regionálních

---

Bismarckova germanizační politika a nacistická politika, např. v Polsku, ale také vyhánění Řeků a Turků v roce 1923). Aspekty, které pak následují, jsou motivy "pomsty za německé zločiny", "územní kompenzace v případě Polska", "vytvoření homogenních národních států". Následuje pojednání o konkrétních procesech (pochody smrti, útek přes Haff, znásilňování atd.). Vždy také zařadím badatelský úkol: žáci zkoumají vlastní rodinnou historii. Na základě toho pak kladu důraz na určité regiony (podle toho, odkud pocházeli předkové žáků). Nakonec krátce pohovoříme o podmínkách vyhnanců v jejich novém "domově" v SRN a NDR.  
- To by byla přinejmenším žádoucí optimální posloupnost, ale obvykle ji nemohu zcela realizovat. Vždy dochází ke škrtnutím z důvodu nedostatku času.“

příběhů ve výuce, které v hodinách českých učitelů tvoří důležitou část (obzvláště v pohraničních oblastech), naopak na německé straně se s nimi spíše nepracuje. Z odpovědí jak českých, tak německých učitelů vyplynulo, že se stále setkávají s žáky, kteří mají k tomuto tématu blízko právě na základě svého rodinného příběhu. S tím pravděpodobně může souviset i velký zájem o téma ze strany žáků.

Němečtí učitelé na základě poskytnutých návrhů hodin přistupují k tématu poměrně ze široka. Pracují s otázkou spravedlnosti odsunu, s otázkou českých, polských, sovětských motivů a německých reakcí nebo s dobovými svědectvími. Jiný návrh řeší například posuny hranic, otázku odsunu a jeho motivy, debaty o konkrétních procesech nebo zkoumání rodinné historie a následnou integraci.

## 7 Návrhy hodin

K výuce o tématu odsunu jsem vytvořila pro vyučující dva návrhy. Každý se skládá ze dvou hodin (vycházela jsem z údajů z dotazníku, kde většina učitelů uvedla, že tématu věnuje přibližně dvě výukové hodiny). První návrh dvou hodin je postavený na výuce vycházející z českých a německých učebnic a druhý návrh nese prvky badatelské výuky. Oba návrhy stavím na tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce a druhý návrh hodin rozšiřuji o problematiku proměny pohraničí a otázku domova.

V navržených hodinách bych využívala více forem výuky, a to frontální, skupinovou výuku i samostatnou práci žáků. Na začátek některých hodin je zařazený brainstorming, díky kterému se žáci aktivně zapojí do výuky. Jiná hodina je zahájena výkladem či instrukcemi k samostatné práci nebo práci ve skupinách. Jako další výukovou metodu jsem zvolila práci s textem nebo rozhovor, který žáci vedou buď ve dvojici, s učitelem nebo v rámci hromadné diskuse. Součástí každé hodiny je pracovní list, který žáci vyplňují buď ve skupinách, ve dvojicích nebo samostatně. V návrzích jsem se pokusila žákům nabídnout širokou nabídku zdrojů, mezi které patří odborné i umělecké texty, dobové materiály, fotografie či audiovizuální zdroje.



## První návrh hodin

### Hodina č. 1

Téma: Odsun německého obyvatelstva po druhé světové válce I.

Cíle:

- Žák/yně vysvětlí okolnosti vedoucí k rozhodnutí o odsunu německého obyvatelstva.
- Žák/yně popíše událost tzv. brněnského pochodu smrti.
- Žák/yně zhodnotí událost v Postoloprtech v souvislosti s odhalením pamětní desky.

### Metody a instrukce:

Část	Popis činnosti	Délka
1.	Organizační záležitosti, úvod do hodiny, seznámení s tématem a cíli	3 minuty
2.	Společný brainstorming <i>Konec druhé světové války – Jaká byla situace po válce? Co se u nás dělo po válce? Proč byli Němci odsunuti? Museli být odsunuti?</i>	2 minuty
3.	Výklad <i>Učitel žákům promítá prezentaci. Ve výkladu hovoří o následujících bodech: dlouhodobé soužití dvou národů na jednom území, život v Protektorátu Čechy a Morava, poválečné protiněmecké nenávislné akce, politická rozhodnutí o organizovaném odsunu na postupimské konferenci, charakteristika odsunu – divoký, organizovaný. Uvede příklady některých tragických událostí, které proběhly v rámci divokého odsunu.</i>	10 minut
4.	Práce s videem <i>Učitel dále pracuje s událostí tzv. brněnského pochodu smrti prostřednictvím krátkého videa z cyklu Krvavá léta<sup>143</sup>. Předtím než učitel žákům pustí video, sepíše na tabuli otázky. Ty ověřují jak faktografické znalosti, tak vedou k zamýšlení se nad pocity, které v žácích video vyvolalo.</i>	8 minut
5.	Práce s pracovním listem <i>Učitel žákům do dvojic rozdává část pracovního listu (pracovní list č. 1<sup>144</sup>), který vychází z portálu Moderní dějiny. Vztahuje se k další tragické události, která se odehrála v Postoloprtech. Žáci pracují s příloženým textem a plní úkol, který následně někteří z nich přečtou. Poté učitel rozdává druhou část (pracovní list č. 2<sup>145</sup>), ve které žáci pracují s pamětní deskou. Dostanou prostor si fotografii prohlédnout a rozmyslet si odpovědi na příložené otázky. Následně učitel vede s žáky nad otázkami z pracovního listu diskusi.</i>	20 minut
6.	Závěr a zhodnocení hodiny, zopakování důležitých informací	2 minuty

<sup>143</sup> Krvavá léta: Němci, z Brna pryč! Pochod a umírání na cestě k hranici, 2018, online.

<sup>144</sup> DIVOKÝ ODSUN A POVÁLEČNÉ NÁSILÍ: Pracovní list III., 2012, online.

<sup>145</sup> Tamtéž.

## Pracovní list č. 1

MODERNÍ DĚJINY.CZ

# PAMĚTNÍ DESKA

### Po desetiletích mlčení mají němečtí mrtví v Postoloprtech pomník

4. června 2010, (IDNES.cz)

*„Je červen 1945. Druhá světová válka skončila před několika týdny, ale v Postoloprtech na Lounsku stále umírají lidé po zásazích kulkami. Mrtvých jsou stovky. Střelci jsou Češi, oběťmi Němci.*

*Třetího června 1945 se ze Žatce vydaly dvě kolony. Šly v nich tisíce lidí na shromaždiště Němců v postoloprtských kasárnách.*

*„Postoloprty byly na hranici Sudet a druhé, válečné republiky. Místní kasárna byla vybrána za zdejší centrum, scházeli se tu po válce lidé mobilizovaní do armády i přidělení důstojníci,“ zdůvodnil historik Michal Pehr z Masarykova ústavu Akademie věd výběr Postoloprty jako shromaždiště Němců z celého Žatecka.*

*Během dalších červnových dnů vojáci lidí v postoloprtských kasárnách prověřovali, jestli se mezi nimi neskrývají nacisté a esesmani. Spolu s lidmi, které považovali za válečné zločince, zavraždili také mnoho nevinných. Umírali staří i děti. Velká část těl skončila nedbale pohřbena v nedaleké bažantnici nebo v protitankových zákopech.*

*Při poválečném vyšetřování masakru byla těla exhumována. „Podle oficiálních údajů v hrobech bylo 763 obětí. Už tehdy se ale říkalo, že to nemusí být konečné číslo,“ řekl Pehr. Němečtí pamětníci tvrdí, že mrtvých bylo přes dva tisíce.*

*O masakru se po desetiletí mluvilo jen málo. Teprve nyní dostaly na tamním hřbitově oběti bronzovou pamětní desku...“*

Zdroj: [http://zpravy.idnes.cz/po-desetiletich-mlceni-maji-nemecti-mrtvi-v-postoloprtech-pomnik-p92-/domaci.aspx?c=A100604\\_1396416\\_domaci\\_itu](http://zpravy.idnes.cz/po-desetiletich-mlceni-maji-nemecti-mrtvi-v-postoloprtech-pomnik-p92-/domaci.aspx?c=A100604_1396416_domaci_itu)

**Pokuste se navrhnout text, který by mohl být napsaný na pamětní desce:**



## Pracovní list č. 2

Takto vypadá skutečná pamětní deska v Postoloprtech:



(Zdroj: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/divoky-odsun-a-povalecne-nasili/>)

**Porovnejte desku se svým návrhem:**

- Shodují se slova na desce se slovy ve vašem návrhu?
- Vysvětlete, proč jste danou formulaci či slova použili.
- Zhodnoťte, zda je podle vašeho názoru text na desce dostačující.
- Zjistěte, komu je deska určena a vysvětlete, jaké poselství má nést.
- Pokuste se vysvětlit, proč došlo k uctění obětí až po 65 letech.
- Zamyslete se nad tím, zda má význam upozorňovat na události, které se odehrály před půl stoletím.
- Nachází se v okolí vašeho bydliště pomník, socha nebo pamětní deska? Napište, jaké události připomíná.

**Prostor pro text:**

## Hodina č. 2

Téma: Odsun německého obyvatelstva po druhé světové válce II.

Cíle:

- Žák/yně popíše, jak vysídlení odsun prožívali.
- Žák/yně popíše chování Čechů/ Poláků k Němcům.
- Žák/yně analyzuje rozdílnost úryvků (z české/ německé učebnice).

### Metody a instrukce

Část	Popis činnosti	Délka
1.	Organizační záležitosti, úvod do hodiny, seznámení s tématem a cíli	3 minuty
2.	Skupinová práce <i>Učitel rozdělí žáky do šesti skupin. Každá skupina obdrží pracovní list č. 3, na kterém jsou dva autentické úryvky (jeden z české a druhý z německé učebnice). Žáci pracují na základě zadání. Jejich úkolem je sepsat komentář a následně jej v druhé části hodiny odprezentovat.</i>	25 minut
3.	Prezentace práce, diskuse	15 minut
4.	Závěr a zhodnocení hodiny, zopakování důležitých informací	2 minuty

### Pracovní list č. 3

Přečtěte si následující úryvky a na základě výkladu z předchozí hodiny, těchto úryvků a podotázek napište text/ komentář odpovídající na otázku – *Jak vysídlení odsun/ vyhnání prožívali?* Součástí komentáře by měl být krátký historický úvod a zodpovězení stěžejní otázky. Při psaní mohou posloužit i následující podotázky:

- Jaké chování Čechů/ Poláků vůči Němcům úryvky zachycují? Je hodnoceno pozitivně/ negativně?
- Jak můžeme rozumět poslední větě v prvním úryvku „*získaly svobodu, ale ztratily domov*“?
- V čem se od sebe úryvky liší?

Součástí komentáře mohou být citace, případně výstup můžete obohatit o fotografie či různé internetové zdroje. K dispozici máte tablet.

#### Úryvek č. 1

„(...) Když jí 8. května utekla česká služebná Tonča, matka se třemi dcerami si vlastnoručně zabalily kufříky s tím nejnnutnějším. Jak se ukázalo, nebylo to jen zbytečné panikaření, protože hned druhý den za nimi přišel správce domu s manželkou domovnicí (která si jako typická zlatokopka v bytě pomohla ke starožitným hodinám) a nařídil jim, že musí okamžitě odejít na Strossmayrovo náměstí (v Praze, pozn. redakce), kde se shromažďují Němci z okolí. (...) Později se s pomocí jednoho Čecha, který je hlídal, ale choval se vůči internovaným Němcům slušně, do bytu ještě vrátila, aby si vzala pro dcery víc oblečení.

Na Strossmayrově náměstí Němce obcházeli horliví Češi s kbelíky barvy, namalovali jim na záda hákový kříž a pak je v zástupu odvedli do nedalekého kina, kde zajatci na sedadlech a na zemi v uličkách strávili několik dní a noci. Jeden z nich to nevydržel a rozhodl se spáchat sebevraždu, skočil z balkonu a zranil několik lidí v parteru. Ze tmy neosvětleného kina se zjevovali sovětští vojáci s baterkami, kteří si vždycky vybrali nějakou ženu a bez cavyků ji znásilnili. Frau John nejstarší dceru uchránila tím, že vojákovi dala hodinky. Z kina pak byli Němci přesunuti do místní školy, potom do kapucínského kláštera při chrámu Panny Marie a sv. andělů na Loretánském náměstí a odtamtud na fotbalový stadion na Letné. Tam strávili celých šest týdnů pod žhnoucím nebem, sužování nedostatkem jídla a svrabem a jejich děti se musely každý den dívat, jak se ze stadionu odvázejí na káře zakryté mrtvoly zajatců, kteří nepřežili.

Fámy tvrdily, že internovaní Němci budou odesláni do americké zóny, ale Češi je jednoho dne odvedli v zástupu na nádraží a převezli do terezínské Malé pevnosti. Tam je rozdělili podle pohlaví, dozorkyně zavšivené zajatkyňě oholily a potom je nahaly do místnosti se sprchami. Jakási mladá žena se začala zuřivě bránit, kopat kolem sebe a hystericky řvát, že je to plynová komora, a uklidnila se teprve tehdy, když se přesvědčila, že z růžic kape jen voda. Do Německa byly matka a dcera Johnovy odsunuty teprve na podzim roku 1946, po měsíčním pobytu v karanténním táboře Před přechodem hranic zahodily bílé pásky, které musely nosit na rukávě, a jak se po čase vyjádřily, „získaly svobodu, ale ztratily domov“.<sup>146</sup>

#### Úryvek č. 2

„Dne 17. prosince v poledne pochodovali na nákladové nádraží. Každý dostal předem své číslo vagonu. Najednou bylo vypraveno 1800 lidí. Na nádvoří byla hrozná tlačnice, zejména u východu na ulici, kde stál Polák s bičem a zuřivě nás bil, pravděpodobně také s cílem, abychom v tom spěchu a rozrušení odhodili nebo nechali některá zavazadla. [...] Když jsme přijeli na nákladové nádraží, bylo tam z asi šedesáti vagonů vlaku jen deset. Ty chybějící dorazily až v průběhu noci. Takže naprostá většina z nás stála venku skoro celou noc. Bylo jasno a štiplavý mráz minus 20 stupňů. Na každého člověka připadalo ještě asi půl kila chleba a asi 0 400 gramů masa v keřích. Další přiděly byly k dispozici až ve Forstu v Lužici 24. prosince večer. Když 18. prosince ráno konečně dorazily poslední vagony, poslední Němce do nich nakopla polská domobrana.

<sup>146</sup> ČURDA/ DVOŘÁK, 2014–2015, s. 79.

Za svítání se náš transportní vlak dal do pohybu a my jsme zpívali píseň: Jednou se vrátím do vlasti. V každém vagonu bylo 30 až 35 lidí. Kamna byla jen v polovině vagonů. [...] Často jsme zastavovali na celé hodiny, ve Freystadtu ve Slezsku i na dva dny. Zima se stále více stupňovala, v některých nocích dosahovala až minus 33 °C.

[...] Byli jsme již tak vyhublí podvýživou za posledního půldruhého roku a tělo již nebylo odolné, a tak mnozí z nás onemocněli následkem velké zimy a nedostatku jídla. V důsledku toho více než 40 lidí z transportu zemřelo [...].

Nakonec jsme po šesti dnech na Štědrý den dorazili na trať Odra-Nisa u Forstu. Ještě na polské straně jsme zpívali vánoční koledy, na což Poláci odpověděli házením kamenů na naše vagony [...]. Být konečně zase mezi Němci byl ten nejlepší vánoční dárek, jaký nám kdo mohl dát.<sup>147</sup>

### **Prostor pro text:**

---

<sup>147</sup> ZEITEN UND MENSCHEN, 2018, s. 408.

## Druhý návrh hodin

### Hodina č. 1

Téma: Odsun německého obyvatelstva po druhé světové válce a proměny pohraničí

Cíle:

- Žák/yně popíše okolnosti vedoucí k rozhodnutí o odsunu německého obyvatelstva.
- Žák/yně vysvětlí rozdílnost událostí zobrazených na rozebíraných fotografiích.
- Žák/yně zhodnotí způsob, jakým se protagonisté příběhu vypořádali s odchodem/ odsunem.

### Metody a instrukce

Část	Popis činnosti	Délka
1.	Organizační záležitosti, úvod do hodiny, seznámení s tématem a cíli	3 minuty
2.	Výklad – stručné uvedení do tématu hodiny  <i>Učitel uvede žáky do daného období a historických souvislostí. Hovoří o dlouhodobém soužití dvou národů na jednom území, životu v Protektorátu Čechy a Morava a nastiňuje poválečnou situaci. Prostřednictvím rychlého brainstormingu žákům klade otázky: Jaká byla situace po válce? Co se u nás dělo po válce?</i>	5 minut
2.	Práce s aplikací HistoryLab  <i>Učitel při výuce využije webovou vzdělávací aplikaci HistoryLab (pracovní list č. 4) a bude pracovat s některými cvičeními (1, 2) z úlohy „Proč byli vysídleni?“<sup>148</sup>. Nejprve žákům učitel ukáže dvě fotografie – Zdroj 1 – čeští obyvatelé opouštějící pohraničí na základě mnichovské dohody v říjnu 1938, Zdroj 2 - čeští Němci čekající na transport k vysídlení z ČSR. Společně rozeberou, co na fotografiích vidí, jak na ně fotografie působí a při jaké události byly fotografie pořízeny. Následně srovnávají rozdílnosti mezi fotografiemi. V následujících cvičeních (6, 7) žákům učitel předloží dva texty (zdroj 3) a promítne je na tabuli. Jeden úryvek vychází z mnichovské dohody, druhý je z dekrety prezidenta republiky. Společně nahlas úryvky přečtou a v ukázkách hledají příčiny vysídlení lidí na obou fotografiích. Na závěr učitel s žáky rozebere text historika Matěje Spurného (zdroj 4). Ten si žáci přečtou, najdou důležité pasáže a porovnají rozdílnost situace mezi odsunem Čechů v roce 1938 a odsunem Němců v roce 1945.</i>	18 minut
4.	Proměny pohraničí – komiks <i>Odsunuté děti</i>  <i>V další fázi hodiny učitel rozdá do dvojic pracovní list č. 5, který je postavený na práci s komiksem (vychází z publikace <i>Odsunuté děti</i> vydané neziskovou organizací <i>Post Bellum</i>. Její součástí je pět komiksů mapujících příběhy odsunutých dětí a v jednom z nich téma proměny pohraničí. Komiks, se kterým učitel pracuje v hodině, se jmenuje <i>Červené Dřevo</i> a vypráví o zaniklé osadě nacházející se nedaleko Nýrska a zároveň poblíž německé hranice. Po skončení války Němci nečekali na odsun a přešli po tajných cestách na německou stranu, odkud pozorovali, jak jejich rodná vesnice mizí. Dvojice si pracovní list přečtou a odpoví na otázky, o kterých v druhé části hodiny všichni diskutují (v pracovním listu je pro představu pouze ukázka pár stran, žáci samozřejmě dostanou komiks v plném znění).</i>	17 minut
5.	Závěr a zhodnocení hodiny, zopakování důležitých informací	2 minuty

<sup>148</sup> Proč byli vysídleni?, 2016, online.

## Pracovní list č. 4

### Zdroj 1



Citíci obyvatelé opouští pohraničí, které bylo po přijetí mnichovské dohody zabráno nacistickým Německem, Praha, říjen 1938. Zdroj: ČTK

### Zdroj 2



Citíci Němci čekají na transport k vyhlazení v Československu, Praha, Hotelová, Stroumavřovovo náměstí, květen 1945. Zdroj: ČTK

### Zdroj 3

#### Mnichovská dohoda

Mnichov, 29. září 1938

Německo, Spojené království, Francie a Itálie se shodly se zřetelem k dohodě, již bylo v podstatě dosaženo o odstoupení sudetonemeckého území, na těchto podmínkách a způsobech tohoto odstoupení a na opatřeních, jež třeba proto učinit, a prohlašují, že podle této dohody je každý jednotlivě odpovědný za kroky, které je třeba učinit, aby bylo zajištěno její provedení.

§ 1 Vyklizování započne 1. října.

§ 2 Spojené království, Francie a Itálie se shodují v tom, že vyklizení bude provedeno do 10. října, a to bez ničení jakýchkoli existujících zařízení, a že československá vláda je odpovědná za to, že vyklizení bude provedeno bez poškození uvedených zařízení.

#### Ústavní dekret presidenta republiky ze dne 2. srpna 1945 o úpravě československého státního občanství osob národnosti německé a maďarské

33/1945 Sb.

K návrhu vlády a po dohodě se Slovenskou národní radou ustanovují:

§ 1 (1) Českoslovenští státní občané národnosti německé nebo maďarské, kteří podle předpisů cizí okupační moci nabyli státní příslušnosti německé nebo maďarské, pozbyli dnem nabytí takové státní příslušnosti československého státního občanství. (2) Ostatní českoslovenští státní občané národnosti německé nebo maďarské pozbyvají československého státního občanství dnem, kdy tento dekret nabývá účinnosti. (3) Tento dekret se nevztahuje na Němce a Maďary, kteří se v době zvýšeného ohrožení republiky (§ 18 dekretu prezidenta republiky ze dne 19. června 1945, č. 16 Sb., o potrestání nacistických zločinců, zrádců a jejich pomahačů a o mimořádných lidových soudech) přihlásili v úředním hlášení za Čechy nebo Slováky. (4) Češi, Slováci a příslušníci jiných slovanských národů, kteří se v této době přihlásili za Němce nebo Maďary, jsou donuceni nátlakem nebo okolnostmi zvláštního zřetele hodnými, neposuzují se podle tohoto dekretu jako Němci nebo Maďari, schválí-li krajský národní výbor osvědčení o národní spolehlivosti, které vydá příslušný okresní národní výbor (okresní správní komise) po přezkoumání uvedených skutečností.

§ 2 (1) Osobám, spadajícím pod ustanovení § 1, které prokáží, že zůstaly věrně Československé republice, nikdy se neprovinily proti národům českému a slovenskému a buď se činně zúčastnily boje za její osvobození, nebo trpěly pod nacistickým nebo fašistickým terorem, zachovává se československé státní občanství.



## Zdroj 4

### Proč byli vysídleni?

Útěky a vyhánění velkých skupin lidí provázejí zřejmě celé lidské dějiny. Od počátku 20. století bylo vyhánění větších skupin obyvatelstva v Evropě a k ní přiléhajících oblastech spojeno nejčastěji s jejich etnickou příslušností. I obě vlny nuceného vysídlení z pohraničí českých zemí, v roce 1938 a v letech 1945–47, mají takový charakter.

Po odtržení tohoto území od Československa a jeho přičlenění k nacistickému optovala většina (asi půl milionu) zde žijících Čechů pro říšskou státní příslušnost, což jim umožnilo (byť bez plných občanských práv, jakých se na základě rasových principů těšili jen říšští občané německé národnosti) v pohraničí zůstat. Asi 250 000 Čechů se rozhodlo odejít do českého vnitrozemí, odjížděli často narychlo a za nejednoduchých okolností, byť si s sebou formálně mohli vzít veškerý movitý majetek. Až tisíce lidí tuto volbu neměly, protože je jejich němečtí sousedé a různé pronacistické, často ozbrojené skupiny vyháněli za použití násilí.

V roce 1945 byla situace pro necelé 3 miliony osob německé národnosti odlišná. V důsledku dekretů prezidenta republiky, vydávaných na sklonku války a v prvních poválečných měsících, Němcům až na tzv. antifašisty nemělo být vráceno československé občanství. Ztratili tak veškerá práva, a pokud nebyli násilně vyhnáni či zabiti (udává se minimálně 20 000 mrtvých) během tzv. divokého odsunu na jaře a v létě 1945, byli na základě mezinárodních ujednání vysídleni do Německa. Jen necelých 200 000 Němců mohlo zůstat. Úznaní antifašisté přitom tvořili jen nepatrné procento z nich, většinou šlo o ty, kteří zůstat museli, protože byli z hlediska státu nepostradatelnými pracovníky v důležitých hospodářských odvětvích, nebo o lidi, které stát prostě vysídlit nestihl.

Zdroj: Matěj Spurný, historik

(Zdroj: <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-byli-vysidleni>)

## Pracovní list č. 5

Součástí pracovního listu je komiksově zpracování příběhu *Červené Dřevo*, který byl vypracovaný na základě rozhovoru s pamětníky Emilem Baierlem a Friedrichem Reithmeierem, kteří před válkou vyrůstali ve stejnojmenné osadě nedaleko od německých hranic. Po válce nečekali na odsun a jako děti se svými rodinami přešli po tajných cestách na německou stranu. Komiks si přečtete a zodpovězte otázky níže. V závěru hodiny bude následovat hromadná diskuse.

- Jak je vyličen předválečný život v osadě?
- Napište, v čem byl specifický život v takové blízkosti hranic?
- Popište příběh otce vypravěče. Vysvětlete, co je na jeho příběhu paradoxní?
- Co se dělo s obcí po válce? A proč?
- Jakým způsobem se po pádu železné opony vypořádali protagonisté příběhu s odchodem?
- Pokuste se příběh doplnit o další informace o obci, které najdete na internetu. Jak místo v současnosti vypadá?







(Zdroj: TOMAN/ BLAŽEK, 2021, s. 127–129.)



## Hodina č. 2

Téma: Odsun německého obyvatelstva po druhé světové válce a otázka domova

Cíle:

- Žák/yně analyzuje pomocí ukázek z románu možné postoje postav k otázce domova.
- Žák/yně vysvětlí vztahy mezi některými česko-německými rodinami.
- Žák/yně popíše, co pro vysídlené bylo náročné a zároveň důležité.

### Metody a instrukce

Část	Popis činnosti	Délka
1.	Organizační záležitosti, úvod do hodiny, seznámení s tématem a cíli	5 minut
2.	Samostatná práce žáků s pracovním listem č. 6 <i>Jedná se o pracovní list vystavený na principech badatelské výuky se stěžejním tématem <u>ztráta domova a jeho nové hledání</u>. Žáci pracují se třemi zdroji, ke každému z nich jsou sepsané podotázky, ze kterých žáci mohou vycházet při psaní svého textu. Video ze zdroje 3 učitel pustí hromadně celé třídě – 2x (jeho výběrem jsem se inspirovala v učebnici Soudobé dějiny).</i>	35 minut
3.	Závěr a zhodnocení hodiny, dojem a odevzdání práce	5 minut

## Pracovní list č. 6

Pracujte samostatně se zdroji 1–3 a pomocí nich sepište text o minimálně patnácti větách týkající se **problematiky ztráty domova a jeho nového hledání**. Součástí Vašeho textu bude také krátká úvaha nad otázkou „co pro vás znamená domov“. Nechte se navést podotázkami, které máte k dispozici u každého zdroje.

### Zdroj 1

Následující ukázky vycházejí z románu *Bez paměti* od německé autorky Emmy Braslavsky. Příběh vypráví o odsunu sudetských Němců z Města Touškov a jejich následné integraci ve východním Německu. Děj se skládá ze dvou dějových linií (1. život v Protektorátu, 2. šedesátá léta).

- Pokuste se následující ukázky zařadit časově a do historických souvislostí. Kde a kdy se odehrávají?
  - Jaké pocity se v postavě Eduarda probouzejí?
  - Jak se k otázce domova staví Eduard a jak jeho matka?
- 1) „Kdy zase pojedeme domů? „Domov je tam, kde je většina vzpomínek.“ A ty jsou v hlavě. „Čas nám přinese nové vzpomínky. I tady můžeme být doma.“ Pohládí matku po čele. Ta o tom nechce nic slyšet. „Ale jenom vzpomínkami žijeme dál!“ Člověk akorát musí dostat hlavu tam, kde má nohy,“ zahihňá se otec. „Eduarde, domov je tam, kam se všichni tři společně vydáme. Nemůžu si zrovna vybírat, kde sou naše nohy.“ No jo. Moje palice už časem dorazí.“<sup>149</sup>
  - 2) „Pak před ním stál. *Náš dům?* Ptal se sám sebe. *Vlastně to nikdy náš dům nebyl. Otec ho přece nikdy nekoupil. Ale i tak mám vzpomínky. To snad stačí!* Eduard si dodal odvahy a vstoupil do dvoupatrové budovy. Bajerlov mu vyprávěl, že se sem pekař nastěhoval hned v šestačtyřicátém. [...] Poznal téměř všechno. Byl tam i poklop, kterým Mourek vždycky chodil do kuchyně; teď jen okénko místního pekaře s tříadvacetiletou tradicí. Čas se srocoval před ním i za ním.“<sup>150</sup>
  - 3) „Cítil se tu cizí, ne jako „tam u vás venku“. Pořád mu to znělo tak nějak Západem. Pocity rodného kraje se u něj v Touškově nedostavily; ačkoliv mu město bylo důvěrně známé, stejně se mu zdálo jako prodaná vyřazená postel, ve které nyní lehávají jiní; už se tu nevyznal. Zato ale vnímal, jak se v něm vzdouvá něco jako lehký vlastenecký pocit, když řekla „tam u vás venku.“  
-To je fajn, že jsi našel nový domov, řekla.“<sup>151</sup>
  - 4) „Ačkoliv si nic nepřála toužebněji, než se vrátit zpátky, najít svůj bájný Egerland, přesto nebyla ochotná pro to dát v sázku Eduardovu budoucnost.<sup>152</sup> [...] Tak už to konečně pochopte. Sudety jsou země nikoho. Ztracenov ztraceněj jednou provždy. Proberte se! Doma jsme tady! Dál cesta nevede! Plakala, jak už tak matky pro své syny plácí.“<sup>153</sup>

---

<sup>149</sup> BRASLAVSKY, 2010, s. 256.

<sup>150</sup> Tamtéž, s. 163.

<sup>151</sup> Tamtéž, s. 166.

<sup>152</sup> Tamtéž, s. 89.

<sup>153</sup> Tamtéž, s. 185.

## Zdroj 2

- Jak k nucenému odsunu přistoupila rodina Hanikových?
- Jak se vztah rodin vyvinul?
- Jak si vysvětlujete tento fungující vztah mezi oběma rodinami?

# Odsunutí Němci chtěli před 50 lety vidět někdejší domov. Od té doby se s českou rodinou navštěvují



Michal Polák

3. 11. 2016 14:00

Ad

Ve městě Hejnice na severu Čech se sblížily rodiny Bartošových a Hanikových. Už více než 30 let se pravidelně navštěvují a v dnešní době se už považují za jednu rodinu. Projekt Smíření 2016 chce poukázat na příklady výborných vztahů mezi Čechy a odsunutými Němci.

**Hejnice/Praha** – Rodina Bartošových žije ve městě Hejnice na severu Čech už od roku 1966, kdy tu koupili dům. O čtyři roky později na jejich dveře zaťukali dva cizinci z Německa. Ukázalo se, že hosté do konce druhé světové války obývali právě dům, který v současné době patří rodině Bartošových.

Rodina Hanikových opustila Heindorf, jak se Hejnice německy jmenují, v roce 1945 při odsunu sudetských Němců a odstěhovala se do [Dolního Saska](#). I přes nucený odchod rodina na městečko v [Jizerských horách](#) nezanevřela a stále je považovala za domov.

Příbuzní původních německých obyvatel se do Heindorfu znovu vrátili v 80. letech a sblížili se s vnučkou Bartošových Adélou.

"Pohostili jsme je. Vnučka Adélka je obsluhovala. Oni si pak začali dopisovat. Pak ji pozvali k sobě do Německa. Byla tam dvakrát u nich na dovolené a naučila se perfektně německy," vzpomíná dnes pan Bartoš. Návštěvy se množily a z Bartošových a Hanikových se stala rodina jedna. Adéla dokonce začala svou německou "příbuznou" oslovovat babičko.

Setkání rodin se od začátku nesla v přátelském duchu, a to i přesto, že nucený odsun zůstává pro mnohé citlivým a nevyřešeným šrámem česko-německých vztahů.

(Zdroj: Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/sudetsti-nemci-se-chteli-podivat-na-svuj-nekdejsi-domov-s-> ce/r~e5f11da09f9711e6b635002590604f2e/.)

### **Zdroj 3**

Zhlédněte část videa z dokumentárního filmu *Odsun – Vertreibung* (2020). Jedná se o vzpomínku Horsta Adlera, který byl odsunutý jako dítě společně se svou rodinou.

- Jak byla rodina přijímána v novém domově?
- Co pro rodinu bylo náročné?
- A co pro ně bylo důležité?

**Zdroj:** <https://zdroje.dejepis21.cz/katalog/vzpominka-horsta-adlera/>

**Prostor pro text:**



## **Závěr**

V úvodu práce jsem si dala za cíl analyzovat a srovnat vybrané české a německé učebnice dějepisu, a to jak z hlediska struktury, prezentace učiva, obsahu, tak z hlediska zpracování a pojetí tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce v obou učebnicích.

Tato práce byla rozdělena do několika hlavních kapitol. Nejprve jsem charakterizovala vzdělávací systémy obou zemí, následně předmět dějepis v rámci českého i německého RVP a popsala obsah zvolených učebnic dějepisu s příklonem na provázanost česko-německých dějin. V dalších kapitolách jsem se věnovala historickému vývoji česko-německých vztahů a analýze učebnic z hlediska jejich struktury a způsobu prezentace učiva. Zásadní kapitola této práce se zaměřovala na rozbor tématu odsunu německého obyvatelstva ve vybraných českých i německých učebnicích dějepisu. Nejprve jsem zasadila téma do rámcových vzdělávacích plánů obou zemí, popsala strukturu kapitoly a obsah. Následně jsem analyzovala výkladové i praktické části českých i německých učebnic a rozbor jsem dokládala konkrétními ukázkami, které jsem v případě německých ukázek přeložila. V předposlední části práce jsem vyhodnotila dotazníkové šetření určené českým i německým učitelům dějepisu na vyšších gymnáziích zaměřené na pojetí tématu odsunu ve výuce. V poslední kapitole jsem poskytla návrhy vyučovacích hodin k danému tématu. Rozepsala jsem cíle, jednotlivé fáze, činnosti v hodině a přiložila pracovní listy, se kterými by žáci při výuce pracovali.

Vzdělávací systém obou zemí má několik podobností i odlišností. Rozdílně vytvářené jsou tedy i rámcové vzdělávací programy v předmětu dějepis. Český RVP postupuje chronologicky, oproti tomu německý RVP je vystavěný na tématech, ve kterých propojuje období napříč historií. Tímto způsobem jsou vystavěny i učebnice dějepisu. Obsahově se obě učebnice shodují v zaměření na národní dějiny a mezipředmětové propojení. Německá učebnice klade důraz na historické myšlení a práci s prameny, zatímco v české učebnici nehraje práce s materiály tak významnou roli a je více postavená na chronologickém výkladu. Naopak v německé učebnici je věnováno podobné množství prostoru výkladové i praktické části. Další rozdíl vidím v přístupu k práci s názornými dokumenty, které jsou v české učebnici vnímány spíše jako doplněk, zatímco v německé učebnici je jim věnovaná plnohodnotná pozornost.



Ve zpracování tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce se německé učebnice zaměřují především na témata nuceného vysídlení, násilí, ztráty domova, integrace a volí detailnější popis průběhu odsunu a expresivní výrazy. České učebnice se věnují často otázce realizace odsunu, fázím, důsledkům. Téma je interpretováno střídým a informačním způsobem s častými tendencemi obhajovat se a odůvodňovat rozhodnutí odsunu a jeho provedení. Německý vzdělávací systém a přístupy k výuce předmětu dějepis na základě RVP nám mohou být v mnohém inspirací. Žáci jsou od začátku vedeni k historickému myšlení, propojování minulosti s historickým kontextem a prací s prameny různých žánrů. Při analýze německé učebnice jsem nahlédla právě na tento způsob přístupu. Připadá mi zajímavé, jak jsou žákům na jednom tématu předkládány příklady napříč historickými obdobími. Oceňuji také variabilitu pramenů, ať už se jedná o dobové, současné prameny nebo texty odborníků, jsou v učebnici hojně zastoupeny a poskytují různorodý pohled na problematiku a vedou žáky k přemýšlení v souvislostech. Stejně tak vhodné se mi zdá v aparátu řídicím osvojování učiva poskytování zajímavých zdrojů jako například typů na filmy nebo aktuální výstavy.

S pojetím tématu odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce se obě učebnice vyrovnávají po svém. Jak jsem zmínila, české učebnice přicházejí se střídým, na fakta zaměřeným sdělením, zatímco německé jsou v popisu detailnější a volí především v pracovní části expresivnější formu sdělení. Z obou učebnic je stále patrná kontroverznost tématu, která byla z velké části potvrzena i v odpovědích v dotazníkovém šetření. V něm jsem obdržela několik zajímavých odpovědí, inspirativních přístupů k tématu a pohledů na něj. Jednoznačně lze tvrdit, že zvláště pro učitele z oblasti bývalých Sudet je téma při výuce velmi zásadní a v mnohých ohledech stále aktuální. Při zpracovávání poslední kapitoly zaměřené na návrhy hodin jsem se seznámila s opravdu velkým množstvím materiálů, které jsou k dispozici především na nejrozličnějších vzdělávacích internetových portálech.

Díky psaní této práce se mi rozšířily obzory v možnostech přístupu k výuce dějepisu prostřednictvím učebnic obecně, zvláště pak v případě přístupu k tématu odsunu. Některé úlohy a poskytované materiály v německých učebnicích jsou pro mě natolik zajímavě pojaté, že se plánuji (v českém znění) jimi v budoucnu ve svých hodinách dějepisu inspirovat.

## Seznam použitých pramenů a literatury

### Primární prameny

ČORNEJ, Petr, Ivana ČORNEJOVÁ a František PARKAN. Dějepis pro gymnázia a střední školy. 2, Středověk a raný novověk. 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2009, 160 s.: barev. il., mapy; 29 cm. ISBN 978-80-7235-430-6.

ČURDA, Jan a Jan DVOŘÁK. Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století. Brno: Didaktis, 2014–2015, 3 svazky: ilustrace (některé barevné), mapy, portréty, faksimile; 30 cm. ISBN 978-80-7358-223-4.

GESCHICHTE UND GESCHEHEN Qualifikationsphase. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2015. ISBN 978-3-12-430104-8.

HLAVAČKA, Milan a Petr ČORNEJ. Dějepis pro gymnázia a střední školy. 3, Novověk. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2001, 175 stran: barevné ilustrace, mapy, portréty. ISBN 80-7235-172-9.

KUKLÍK, Jan, Jan KUKLÍK a Petr ČORNEJ. Dějepis pro gymnázia a střední školy. 4, Nejnovější dějiny. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2002, 215 stran: černobílé, barevné ilustrace, fotografie, mapy, portréty. ISBN 80-7235-175-3.

POPELKA, Miroslav, Veronika VÁLKOVÁ a Petr ČORNEJ. Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk. 3. vydání. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2016, 143 stran: barevné ilustrace, mapy; 30 cm. ISBN 978-80-7235-582-2.

ZEITEN UND MENSCHEN. 4. Braunschweig, Paderborn: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers, 2018. ISBN 978-3-14-024990-4.

### Sekundární literatura

BENEŠ, Zdeněk. Téma: Odsun – Vertreibung: transfer Němců z Československa 1945-1947: informační materiál pro učitele k výuce na základních a středních školách. Praha: SPL – Práce, 2002. ISBN 80-86287-50-5.

BENEŠ, Zdeněk, Drahomír JANČÍK, Jan KUKLÍK, et al. Rozumět dějinám: vývoj česko-německých vztahů na našem území v letech 1848-1948. Praha: Gallery, s.r.o, 2002, 304 stran: černobílé fotografie, dokumenty s. 269-298, mapy, tabulky. ISBN 80-86010-55-4.

BRASLAVSKY, Emma. Bez paměti. Vyd. 1. v českém jazyce. Brno: Newton Books, 2010. Aglaia.

ČAPEK, Vratislav. Didaktika dějepisu: II, výchovně vzdělávací proces v dějepisu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 388 s.

DEUTSCH-TSCHECHISCHE HISTORIKERKOMMISSION (Hg.):  
Konfliktgemeinschaft, Katastrophe, Entspannung: Skizze einer Darstellung der  
deutschtchechischen Geschichte seit dem 19. Jahrhundert = Konfliktní společenství,  
katastrofa, uvolnění. Přeložil Petr DVORÁČEK. München: Oldenbourg, 1996. ISBN 3-  
486-56287-8.

DOLEZEL, Heidrun a Andreas HELMEDACH. Die Tschechen und ihre Nachbarn:  
Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 2006.

HAHNOVÁ, Eva a Hans Henning HAHN. Legendy, mýty a dějiny: pojem vyhnání v  
německé paměti. Přeložil Šárka STELLNER. Praha: Academia, 2023. Historie  
(Academia). ISBN 978-80-200-3321-5.

JANOVSKÝ, Julius. Základy didaktiky dějepisu: učebnice pro studium oboru učitelství  
všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách. Praha:  
Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 254 s.

JEŽKOVÁ, Věra, Botho von KOPP a Tomáš JANÍK. Školní vzdělávání v Německu.  
Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1558-5.

JULÍNEK, Stanislav. Základy oborové didaktiky dějepisu. Brno: Masarykova univerzita,  
2004, 275 s.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, ed. Vzdělávací politika České republiky v  
globálním kontextu. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5.

MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT. Hodnocení učebnic. Brno: Paido, 2007, 140 s. : il. ; 23  
cm. ISBN 978-80-7315-148-5.

PARKAN, František. Didaktika dějepisu. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická  
fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-644-4.

PRŮCHA, Jan. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média příručka pro studenty,  
učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1998, 148 stran: ilustrace.

PRŮCHA, Jan. Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30  
zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-  
7552-845-2.

SLÁDEK, Milan. Němci v Čechách: německá menšina v českých zemích a  
Československu 1848-1946. Praha: Pragma, c2002. ISBN 80-7205-901-7.

STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. Oborové didaktiky: vývoj,  
stav, perspektivy. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN  
978-80-210-77-69-0.

TOMAN, Marek a Jan BLAŽEK. Odsunuté děti: scénáře a texty: Marek Toman, Jan  
Blažek; nakreslili: Jakub Bachorík, Magdalena Rutová, Stanislav Setinský, Františka

Loubat, Jindřich Janíček. Ilustroval Jakub BACHORÍK, ilustroval Magdalena RUTOVÁ, ilustroval Stanislav SETINSKÝ, ilustroval Františka LOUBAT, ilustroval Jindřich JANÍČEK. Praha: Post Bellum, 2021.

WAHLA, Arnošt. Strukturní složky učebnic geografie. Praha: SPN, 1983.

## **Internetové zdroje**

Bildungsportal NRW: Kernlehrpläne [online]. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://www.schulministerium.nrw/kernlehrplaene>.

Bildungsportal NRW: Laborschule [online]. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022 [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: <https://www.schulministerium.nrw/laborschule>.

Bildungsportal NRW: Ministerin Dorothee Feller [online]. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022 [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: <https://www.schulministerium.nrw/ministerin-dorothee-feller>.

Bildungsportal NRW: Schulformen [online]. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022 [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/schulformen>.

Collegium Bohemicum [online]. Ústí nad Labem: Collegium Bohemicum, 2020 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://www.collegiumbohemicum.cz/>.

Collegium Carolinum [online]. München: Collegium Carolinum e.V., 2002 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://www.collegium-carolinum.de/cs/institut>.

Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen: Informationen für Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2023 in die gymnasiale Oberstufe eintreten, 2022. Bildungsportal NRW [online]. Düsseldorf: Bildungsportal NRW, 20.10.2022 [cit. 2022-11-23]. Dostupné z: <https://broschuerenservice.nrw.de/default/flipbook/1792>.

DIVOKÝ ODSUN A POVÁLEČNÉ NÁSILÍ: Pracovní list III. [online]. Praha: Moderní-Dějiny.cz, 2012 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/divoky-odsun-a-povalecne-nasili/>.

Edu.cz: RVP – Rámcové vzdělávací programy [online]. Praha: MŠMT, 2022 [cit. 2022-12-05]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

Hodnocení ve vyšším sekundárním vzdělávání [online], 2022. Praha: Evropská komise [cit. 2022-10-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/hodnoceni-ve-vyssim-sekundarnim-vzdelavani>.

Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte [online]. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014 [cit. 2023-01-08]. Dostupné z: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/geschichte/index.html>.

Krvavá léta: Němci, z Brna pryč! Pochod a umírání na cestě k hranici [online]. Stream.cz, 2018 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: <https://www.stream.cz/krvava-leta/nemci-z-brna-pryc-pochod-a-umirani-na-ceste-k-hranici-307087>.

NOVOTNÝ, Lukáš. Dekrety, odsun sudetských Němců v historické paměti Čechů [online]. 2012. Naše společnost, 2012 [cit. 2023-04-19].

Odsunutí Němci chtěli před 50 lety vidět někdejší domov. Od té doby se s českou rodinou navštěvují [online]. Praha: Economia, 2016 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/sudetsti-nemci-se-chteli-podivat-na-svuj-nekdejsi-domov-s-ce/r~e5f11da09f9711e6b635002590604f2e/>.

Organizace vzdělávání ve středních školách – vyšší sekundární vzdělávání [online], 2022. Praha: Evropská komise [cit. 2022-10-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/organizace-vzdelavani-ve-strednich-skolach-vyssi>.

Organizace základního vzdělávání [online], 2022. Praha: Evropská komise [cit. 2022-10-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/organizace-zakladniho-vzdelavani>.

Primární a nižší sekundární vzdělávání (Základní vzdělávání) [online]. Praha: Evropská komise, 2022 [cit. 2022-10-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/primarni-nizsi-sekundarni-vzdelavani-zakladni-vzdelavani>.

Proč byli vysídleni? [online]. Praha: HistoryLab.cz, 2016 [cit. 2023-07-06]. Dostupné z: <https://lms.historylab.cz/katalog/cviceni/proc-byli-vysidleni>.

RVP G\* - Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia [online]. Praha: edu.cz, 2021 [cit. 2022-10-28]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

Terciální vzdělávání [online], 2022. Praha: Evropská komise [cit. 2022-10-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/terciarni-vzdelavani>.

Vzdělávání a péče v raném dětství [online]. Praha: Evropská komise, 2022 [cit. 2022-10-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/vzdelavani-pece-v-ranem-detstvi>.

Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciární vzdělávání (Střední vzdělávání) [online], 2022. Praha: Evropská komise [cit. 2022-10-25]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/vyssi-sekundarni-vzdelavani-postsekundarni-neterciarni>.

## Seznam příloh

Příloha č. 1 - úvodní stránka pracovní části *Thema* se zadáním úkolů a s ilustrační fotografií odsunu Němců (ZEITEN UND MENSCHEN, 2018)

Příloha č. 2 - ukázka z kapitoly o koncentračních a vyhlazovacích táborech jako doklad výstavby pracovní části německé učebnice (ZEITEN UND MENSCHEN, 2018)

Příloha č. 3 – ukázka užití grafu v české učebnici na příkladu vývoje nezaměstnanosti v ČSR ve 20. a 30. letech (KUKLÍK, KUKLÍK, ČORNEJ, 2002)

Příloha č. 4 – ukázka užití grafu v německé učebnici na příkladu hospodářské produkce 1929–1936 (ZEITEN UND MENSCHEN, 2018)

Příloha č. 5 – pomocný doplňkový text v pracovní části učebnice zaměřený na historické pozadí útěku a vyhnání obyvatelstva po druhé světové válce, zároveň dokládá ukázkou použití mapy v německé učebnici (ZEITEN UND MENSCHEN, 2018)

Příloha č. 6 – ukázka použití mapy v české učebnici – válka v Evropě v letech 1943–45 (KUKLÍK, KUKLÍK, ČORNEJ, 2002)

Příloha č. 7 – kapitola věnovaná odsunu německého obyvatelstva po druhé světové válce v české učebnici od nakladatelství SPN (KUKLÍK, KUKLÍK, ČORNEJ, 2002)

# Přílohy

## Příloha č. 1

### Trauma Vertreibung: Wie Millionen Menschen 1945 ihre Heimat verloren

Über zwölf Millionen Deutsche verloren am Ende des Zweiten Weltkriegs durch Flucht und Vertreibung ihre Heimat. Es war die „radikalste Bevölkerungsumsetzung der modernen Geschichte“ – so der Historiker Klaus Dietmar Henke. Was bei flüchtiger Betrachtung gelegentlich übersehen wird: Auch Menschen anderer Nationalitäten – Ungarn, Slowaken, Italiener, Ukrainer und Millionen Polen, deren Land 1939 erstes Opfer des deutschen Angriffskriegs geworden war – waren Opfer von Umsiedlung und Vertreibung 1945.



- **Wie erlebten die Betroffenen die Vertreibung?**
- **Welche Antworten geben Historiker auf die Frage nach den Gründen und Hintergründen der Massenvertreibungen 1945?**
- **Wie bewerten Sie heute die Vertreibungen am Ende des Zweiten Weltkriegs?**

Erstellen Sie ein Feature zum Thema „Trauma Vertreibung“ und diskutieren Sie die Hintergründe in einer Expertenrunde.

**So können Sie vorgehen:**

1. Bilden Sie zwei Teams, die sich
  - a) mit der Erstellung des Features und
  - b) mit der Vorbereitung der Expertenrunde beschäftigen.
2. **Gruppe A:** Gehen Sie bei der Erstellung des Features von den Informationen „Zum historischen Hintergrund“ aus und untersuchen Sie die Materialien M1–M5 mithilfe der Erschließungsfragen. In Ihrem Feature können Sie zunächst einen kurzen historischen Abriss (Wo und wann fanden die Vertreibungen statt? Wer war betroffen?) voranstellen und dann die erste Leitfrage beantworten. Nutzen Sie dazu Zitate aus den Quellen und das Bildmaterial.  
**Gruppe B:** Lesen Sie zunächst kurzfristig die Materialien M6–M9 und analysieren Sie dann die einzelnen Darstellungen in Partnerarbeit. Beantworten Sie die zweite Leitfrage und erstellen Sie für jede Darstellung eine Stichwortliste oder Mindmap aus, die der von Ihnen bestimmte „Experte“/die „Expertin“ als Grundlage seines/ihrer Beitrags in der Expertenrunde verwendet.
3. Präsentieren Sie das Feature und eröffnen Sie die Expertenrunde, in der zunächst alle Teilnehmer/-innen ihre Beiträge vortragen.
4. Öffnen Sie anschließend die Diskussion und bewerten Sie die Vertreibungen am Ende des Zweiten Weltkriegs aus Ihrer Sicht.



## Příloha č. 2

### Soziale Strukturen

**M 7 – M 9** : Eingliederung in die Häftlingsgesellschaft

**M 7** : Ankunft im Konzentrationslager



(KZ Dachau, undatiert)

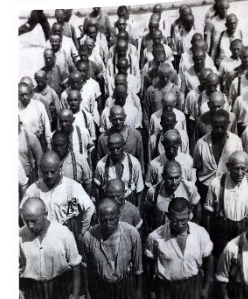
**M 8** : Scheren der Haare und Desinfektionsbad



Die Häftlinge wurden dieser Behandlung direkt nach der Ankunft in der „Sonderzone“ des KZ Buchenwald unterzogen. Diese Prozedur war in allen Konzentrationslagern gleich, allerdings meist in festen Gebäuden (KZ Buchenwald, 1939).

340 Nationalsozialismus: Verwaltung, Herrschaftstrukturen, Nachwirkungen und Druhen

**M 9** : Lagerinsassen beim Appell



(KZ Dachau, undatiert)

**M 10** : Kleidungsverteilung

W. Poller, ein überlebender Häftling des KZ Buchenwald, schreibt 1946 über die Vorgänge bei der Kleidungsverteilung an neue Häftlinge:

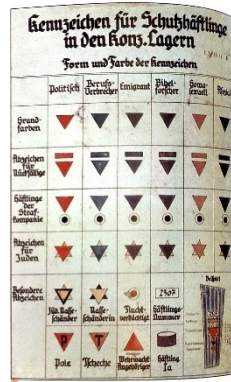
Wir kommen in die Häftlingsbekleidungskammer. In den Regalen sind Uniformen, Wäschestücke, Stiefel usw. in großer Zahl gestapelt. Häftlinge sind hier beschäftigt, die verhältnismäßig gut und sauber aussehen. Fast alle tragen den roten „Winkel“. Wie Zugänge werden von ihnen zunächst sortiert. Hier die Politischen, die den roten Winkel haben sollen, da die Arbeitsscheuen und Asozialen für den schwarzen Winkel, die Bibelforscher für den violetten, die Kriminellen für den grünen, die Homosexuellen für den rosa Winkel. Die Juden erhalten noch zu ihrem Winkel einen gelben, den sie mit ihrem Farbwinkel zu einem Davidstern zu kreuzen haben. Von fast jedem Häftling hinter dem Ausgangstisch werde ich zunächst gefragt, welche Farbe ich habe. Neben mir steht ein „Schwarzer“. Er bekommt offensichtlich schlechtere Kleidungsstücke als ich. Bei der Stiefelausgabe erhalte ich zunächst ein Paar „ausgetretene Latschen“. Als der Häftling sie mir aanbündeln will, frag er: „Politisch?“, und als ich bejahend antworte, holt er mir ein Paar bessere Stiefel. Nur wie Politischen werden getragt, ob wir einen Pullover oder eine

Wolljacke mitgebracht hätten. Wer es nicht hat, bekommt ein solches Kleidungsstück, alle anderen Häftlinge Kategorien nicht.

(W. Poller, Arztstreifer in Buchenwald, Hamburg 1946, S. 28)

Zeugen Jehovas

**M 11** : Kennzeichentafel der Häftlinge



Im Kasten unten rechts wird die Klassifizierung beispielhaft erläutert: Angabe der Häftlings-Nr., darunter die jeweiligen Kennzeichen (aus SS-Bestand des Lagers Dachau).

**M 12** : Lagerverwaltung

Benedit Kautsky berichtet in einer eidesstattlichen Erklärung 1951 und in seinem Erinnerungsbuch von 1963 über die Lagerverwaltung und die sogenannte „Lageraristokratie“ im Konzentrationslager Buchenwald.  
Zur Person: 1894 in Stuttgart geboren, Sohn des sozialdemokratischen Politikers Karl Kautsky; 1923–1924 Blockleiter von „Arbeit und Wirtschaft“; 1938 verhaftet und ab 1941 „politischer Jude“ inhaftiert, zunächst KZ Dachau, ab September 1938 KZ Buchenwald, 1942–1945 KZ Auschwitz.

Unverstehbares versteh'n! Die Konzentrations- und Vernichtungslager 341

1933 stellvertretender Generaldirektor des größten österreichischen Kaufmanns, 1960 gestorben.

Die Häftlinge, die sich an der Lagerverwaltung beteiligten, ergab sich ständig eine Reihe von schwer lösbaren Problemen, denn sie hatten Befehle der SS entgegenzunehmen und durchzuführen. Sie wirkten also gegen das Lager gegenüber sozusagen als die „verlängerte Hand“ der SS, andererseits vermochten sie gerade dadurch, dass die SS sich vielfach um die Ausführung ihrer Befehle im Einzelnen nicht mehr kümmerte und sich bei dem sprunghaften Anwachsen der Lager seit 1938 nicht mehr kümmern konnte, die Brutalität vieler Befehle wesentlich abzumildern, wenn sie es nicht wollten. Sie noch zu verschärfen.  
Als die Leiter der Häftlingsautonomie ergab sich daher eine große Machtfülle – erstaunlich groß für jeden, der die inneren Verhältnisse eines deutschen Konzentrationslagers nicht beobachtet hätte – und mit der Macht kamen alle Versuche, die die Macht mit sich bringt. Blockälteste<sup>1</sup> und Kapos<sup>2</sup> waren Herren über Leben und Tod der ihnen anvertrauten Häftlinge und sie haben in zahlreichen Fällen von dieser Macht Gebrauch gemacht. Mir ist kein Fall bekannt geworden, dass einer dieser Häftlingsfunktionäre von der SS zur Verantwortung gezogen worden wäre, weil er einen Missetzung zu Tode brachte. Gerade wegen dieser Macht war es daher das denkbar größte Interesse der Häftlinge, dass sie ausgeübt wurde von Personen, die sie nicht für ihre eigenen Zwecke missbrauchten. (Kautsky, Erklärung von Benedit Kautsky, 1951, zit. nach: Gedenkstätte Buchenwald (Hg.), Konzentrationslager Buchenwald 1937–1945, Göttingen 1995, S. 99.)

verantwortlicher Häftling für eine Wohnbaracke

<sup>1</sup>Häftlinge, die die Arbeitskommandos befehligten

**M 13** : „Lageraristokratie“

(V. Auster und Theaterkunst S. 112.)

Der Blockälteste hatte unumschränkte Macht im Block. Er vertrat den Block nach außen, das heißt er musste zweimal täglich in der Schreibstube und beim Zählappell die Stärke und die Veränderung – Todesfälle, Krankheitsfälle, Zugänge, Entlassungen, Verlegungen – melden; er war dafür verantwortlich, dass der Block vollständig zum Appell antrat oder dass rechtzeitig gemeldet wurde, welcher Häftling fehlte. Er hatte über auch die innere Disziplin aufrechtzuerhalten, für die Sauberkeit zu sorgen, die Verteilung des Essens zu überwachen, die Post einzusammeln und zu verteilen. Kapos hatten ihm die Häftlinge unbedingt zu gehorchen; er besaß absolute Straf Gewalt und die Zahl der Häftlinge, die von der Hand ihrer Blockältesten gestrich-

ten sind, geht zweifellos in die Tausende. Überflüssig ist zu betonen, dass sich dabei die Grimen besonders auszeichneten [...].

(B. Kautsky, Jude und Widerstand – Erfahrungen und Erkenntnisse aus sieben Jahren in deutschen Konzentrationslagern, Wien 1961, zit. nach: Gedenkstätte Buchenwald, a. a. O., S. 101)

Analysieren Sie die Text- und Bildmaterialien, indem Sie

- a) für jedes Material die äußeren formalen Merkmale beschreiben;
- b) in kurzer Form die Ergebnisse einer systematischen Beschreibung der Bildquellen notieren;
- c) in knapper Form zusammenfassen, was die Häftlinge Poller und Kautsky berichten;
- d) zusammenfassend in Stichworten notieren, welche Aussagen die Materialien zur Eingliederung in die Häftlingsgesellschaft, zur Klassifizierung der Lagerinsassen und zur Staffelung der Macht machen.

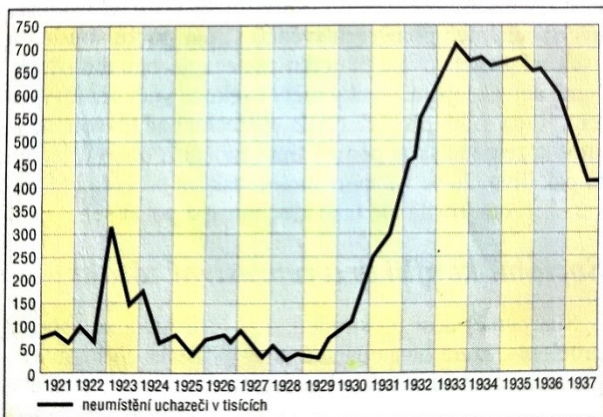
### Arbeit

**M 14** : Arbeit im Steinbruch

Der im KZ Buchenwald wegen Homosexualität inhaftierte Tscheche Jaroslav Bartl schildert die Arbeit:

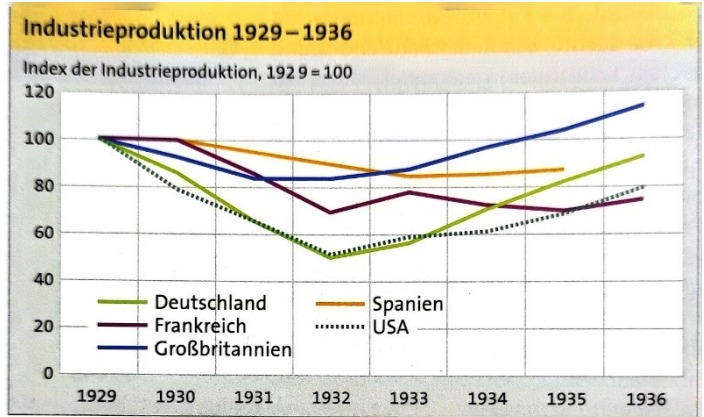
Im Steinbruch begann ich, an der Lore zu arbeiten. Die Loren waren eiserne Klippwagen, die wir bis über den Rand mit Steinen beluden, und sechzehn Häftlinge zogen sie den steilen Berg hinauf. Das war eine ungeheure Schinderei, die Gleise rauten auf Schotter und wir hatten plumpe Holzschuhe an den Füßen. Oben wurden die Loren ausgekippt und herunter ging es im Laufschrift. Sehr oft gab es dabei Beinbrüche und aufgeschlagene Köpfe. Der Vorarbeiter begleitete mit Vorliebe die beladenen Loren den Hang hinauf und trieb die Häftlinge mit Knüttelschlägen auf Kopf und Rücken an. In einer halben Stunde mussten wir die Lore fünfhundert Meter den Hang hinaufziehen, dann fünfhundert Meter zurücklaufen und dabei den schweren Wagen halten, der durch sein Eigengewicht bergab sauste. Wenn die Lore aus den Gleisen herausprang, und das geschah nicht selten, war die Hölle los. Dabei fuhr der nächste Wagen oft mitten unter die Häftlinge und verursachte schwere Verletzungen. Oft musste ein Häftling, dem eine Lore das Bein überfahren hatte, weggetragen werden – so einer war erledigt, er kam aufs Revier und niemand sah ihn jemals im Lager wieder. Im Revier gab ihm ein SS-Arzt die tödliche Injektion – was konnte man auch im Konzentrationslager mit einem beinlosen Häftling anfangen?  
(Homosexuelle Häftlinge im Konzentrationslager Buchenwald, Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald, 1987, zit. nach: Gedenkstätte Buchenwald, a. a. O., S. 96)

## Příloha č. 3



▲ Vývoj nezaměstnanosti v ČSR ve 20. a 30. letech

## Příloha č. 4



(Nach: WBG-Weltgeschichte, Bd. VI, S. 309)



**Zum historischen Hintergrund: Flucht und Vertreibung am Ende des Zweiten Weltkriegs**

Zwischen 16 und 18 Millionen Menschen waren am Ende des Zweiten Weltkriegs in Europa von Fluchtbewegungen und Zwangsumsiedlungen – in der Diplomatensprache auch „Bevölkerungstransfers“ genannt – betroffen. Die größte betroffene Bevölkerungsgruppe waren Deutsche, die bei Kriegsende die früheren Ostgebiete des Reiches verlassen mussten, gewaltsam aus der Tschechoslowakei umgesiedelt oder aus den alten deutschen Siedlungsgebieten in Südosteuropa vertrieben wurden.

**Historische Vorläufer.** Die Idee, Bevölkerungsgruppen – insbesondere Minderheiten – aus ihren angestammten Wohngebieten zu vertreiben und umzusiedeln, war nicht neu: Sie ist eng verbunden mit der Entstehung moderner Nationalstaaten und der Vorstellung, durch Grenzverschiebungen und Bevölkerungsumsiedlungen ethnisch „reine“ Staatengebilde zu schaffen – eine Vorstellung, die in gewisser Hinsicht das Gegenmodell zu den monarchischen Vielvölkerstaaten des 19. Jahrhunderts, wie z. B. Österreich-Ungarn, bildete. Der Auftakt zu den gewaltsamen Umsiedlungsmaßnahmen des 20. Jahrhunderts wurde noch vor dem Ersten Weltkrieg gemacht: Die Balkankriege 1912/13, an deren Ende das Osmanische Reich sei-

ne europäischen Besitzungen fast restlos einbüßte, führten zur Vertreibung von Hunderttausenden Muslimen. Zehn Jahre später wurde nach dem griechisch-türkischen Krieg in dem unter Beteiligung des Völkerbundes geschlossenen Vertrag von Lausanne (1923) ein „Bevölkerungsaustausch“ zwischen beiden Ländern vereinbart, nach dem bis zu 1,5 Millionen Griechen ihre angestammten Siedlungsgebiete in der Türkei verlassen mussten und umgekehrt etwa 400 000 Türken aus Griechenland ausgesiedelt wurden. Der Vertrag von Lausanne galt international fortan als Musterbeispiel für die Lösung von Minderheitenproblemen zugunsten ethnisch weitgehend homogener Nationalstaaten.

**Die Politik Hitlers und Stalins:** Während des Zweiten Weltkriegs erfuhr die unmenschliche Politik der Bevölkerungsverschiebungen nochmals eine bis dahin kaum vorstellbare Steigerung. Hitler strebte ein rassisch reines, „arisches“ Siedlungsgebiet für das großdeutsche Reich an: Sofort nach Kriegsbeginn wurden Millionen Polen Opfer dieser mörderischen Politik. Im Gegenzug zur Vertreibung, Verklavung und Ermordung der slawischen und jüdischen Bevölkerung begann Hitler mit der Ansiedlung von sog. „Volksdeutschen“, also deutschsprachigen Be-



Die Westverschiebung Polens

**Curzon-Linie:** Vom britischen Außenminister Lord Curzon 1919 vorgeschlagene Ostgrenze Polens; östlich dieser Linie war die polnische Bevölkerung in der Minderheit.

Deutsche Identitäten im Kontext internationaler Verflechtungen nach dem Zweiten Weltkrieg

völkerungsgruppen aus dem Baltikum und Südosteuropa, die er „heim ins Reich“ holen und hauptsächlich in den von Polen annektierten Gebieten ansiedeln wollte.

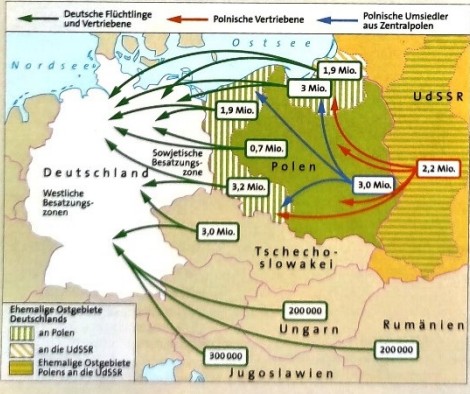
Auch Stalin setzte gezielt das Mittel gewaltsamer Umsiedlungen großer Bevölkerungsgruppen ein. Nach der im Hitler-Stalin-Pakt verabredeten Besetzung Ostpolens 1939 ließ er in mehreren Schüben Hunderttausende Polen ins Innere der Sowjetunion deportieren. Nach dem deutschen Überfall 1941 mussten die Wolgadeutschen ihr angestammtes Siedlungsgebiet verlassen und wurden zwangsweise ins Innere des Riesenreiches umgesiedelt.

**Alliierte Beschlüsse in den Kriegskonferenzen von Teheran und Jalta.** In den Kriegskonferenzen von Teheran (November 1943) und Jalta (Februar 1945) legten die „Großen Drei“ – Roosevelt, Stalin und Churchill – die Grundlinien der Nachkriegsordnung fest. Dazu gehörte die Verschiebung der Westgrenze der Sowjetunion zulasten Polens, das im Ausgleich die deutschen Ostprovinzen Pommern, Ostbrandenburg und Schlesien sowie das südliche Ostpreußen – den nördlichen Teil beanspruchte Stalin für die Sowjetunion – erhalten sollte: die sog. Westverschiebung Polens. Die polnische Exilregierung in London opponierte – anders als die von Moskau abhängigen polnischen Kommunisten – heftig gegen den Verlust von 180 000 qkm Land im Osten. Sie machte geltend, dass es sich um altes polnisches Siedlungs- und Kulturland mit einer lan-

gen polnischen Geschichte handelte. Allerdings war die polnische Bevölkerung auch vor dem Krieg in Ostpolen insgesamt in der Minderheit.

**Potsdamer Abkommen und Vertreibung der Deutschen im Osten.** Mit dem Vormarsch der Roten Armee wurden vor der endgültigen Entscheidung über Deutschland während der Potsdamer Konferenz (Juli/August 1945) Fakten geschaffen: Die deutsche Bevölkerung in den bisherigen Ostgebieten des Reiches floh größtenteils vor der anrückenden Roten Armee oder wurde von polnischer und russischer Seite zwangsweise zum Verlassen der Städte und Dörfer veranlasst (Phase der sog. „wildem Vertreibungen“). Das Potsdamer Abkommen bestätigte die territorialen Verschiebungen und den Beschluss zur „Überführung der deutschen Bevölkerung“, hielt aber in Abschnitt XIII ausdrücklich fest, „dass jede derartige Überführung [...] in ordnungsgemäßer und humaner Weise erfolgen soll“.

**Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus der Tschechoslowakei.** In der Tschechoslowakei erließ Präsident Beneš ebenfalls noch vor der Potsdamer Konferenz der Siegermächte zwei Dekrete, die die Ausweisung und Enteignung der (sudeten-)deutschen Bevölkerung verfügten. Die sog. Abschiebung (*odsun*) der Deutschen wurde mit den Gräueltaten des nationalsozialistischen Deutschlands nach dem Münchner Abkommen und der Errichtung des Protektorates „Böhmen und Mähren“ im Zweiten Welt-



Flucht und Vertreibung von Deutschen und Polen 1944–1948



krieg begründet. Nach diesem Verständnis war angeblich ein friedliches Zusammenleben zwischen Deutschen und Tschechen nicht mehr möglich. Kritiker der Dekrete wandten dagegen ein, dass sie sich gegen eine Gruppe von Personen allein aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit und nicht wegen konkreter, persönlich begangener Taten richteten. In einer von Gewalt und Hass bestimmten Atmosphäre wurden bis 1947 knapp 3 Millionen Deutsche aus der Tschechoslowakei ausgewiesen und enteignet.

**Die Volksdeutschen.** Auch die verbliebenen deutschen Minderheiten in Südosteuropa, die sog. Volksdeutschen, waren nach dem Krieg größtenteils von Ausweisung oder Deportationen betroffen – auch

sie zahlten so, unabhängig von persönlicher Schuld, für Hitlers Rassenwahn und den deutschen Angriffskrieg.

**Vertreibung nicht-deutscher Bevölkerungsgruppen.** Die Vertreibungen blieben nicht auf Deutsche beschränkt: Millionen Polen mussten die früher ostpolnischen Gebiete verlassen – die Bevölkerung ganzer Städte wurde „verschoben“, etwa von Lemberg nach Breslau/Wroclaw, umgekehrt mussten Weißrussen und Ukrainer Polen verlassen. Zwischen Ungarn und der Tschechoslowakei wurden Maßnahmen des „Bevölkerungsaustausches“ vereinbart und durchgeführt. 300.000 Italiener verließen nach dem Krieg die Adriaalbinsel Istrien, die an Jugoslawien fiel.

## MATERIALIEN

### Betroffene und Behörden berichten: Vertreibung von Deutschen

**M 1** Befehl Nr. 0150 des Befehlshabers der 2. Armee des Polnischen Heeres vom 24. Juni 1945

[...] Wir siedeln die Deutschen aus polnischem Territorium aus und handeln damit im Sinne der Direktiven aus Moskau.

Mit den Deutschen verfahren wir, wie sie es mit uns getan haben. Viele haben schon vergessen, wie sie unsere Kinder, Frauen und Alten behandelt haben. Die Tschechen wussten so zu handeln, dass die Deutschen von selbst aus ihrem Gebiet flohen. Man muss seine Aufgaben auf so harte und entschiedene Weise ausführen, dass sich das germanische Ungeziefer nicht in den Häusern versteckt, sondern von selbst vor uns fliehen wird und dann im eigenen Land Gott für die glückliche Rettung seines Kopfes danken wird. Wir vergessen nicht, dass Deutsche immer Deutsche bleiben werden. Bei der Ausführung unserer Aufgabe dürfen wir nicht bitten, sondern müssen befehlen. [...]

Ich befehle allen Kommandierenden der Division, mit der Aussiedlung der Deutschen in ihren Regionen rücksichtslos und schnell fortzufahren.

(Zit. nach: W. Borodziej/H. Lemberg (Hg.), Die Deutschen östlich von Oder und Neiße 1945–1950 – Dokumente aus polnischen Archiven, Bd. 1/Zentrale Behörden, Marburg 2000, S. 160f.; übers. v. W. Borodziej)

**M 2** Sonderbefehl der polnischen Regierung: Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus Bad Salzbrunn

**Sonderbefehl**  
für die deutsche Bevölkerung der Stadt Bad Salzbrunn  
einschliesslich Ortsteil Sandburg.

**Dauf Befehl der Polnischen Regierung wird befohlen:**

1. Am 14. Juli 1945 ab 6 bis 9 Uhr wird eine Umfächerung der deutschen Bevölkerung stattfinden.
2. Die deutsche Bevölkerung wird in das Gebiet westlich des Stettiner Sees umgesiedelt.
3. Jeder Deutsche darf höchstens 20 kg Reisegepäck mitnehmen.
4. Kein Zinnspiegel (Abgen, Ohren, Pferde, Käse etc.) wird erlaubt.
5. Das ganze Lebens- und Totvermögen in unbeschädigtem Zustand bleibt als Eigentum der Polnischen Regierung.
6. Die letzte Umfächerung geht am 14. Juli 10 Uhr ab.
7. Nichtausführung des Befehls wird mit höchsten Strafen verfolgt, einschließlich Zwangsarbeit.
8. Nach der Umfächerung wird verordnet: Gekochte u. Pickelbraten.
9. Sammelplatz an der Straße Hbf. Bad Salzbrunn-Obelsdorf: Zug in einer Marschkolonne zu 4 Personen. Spitze der Kolonne 20 Meter vor der Ortschaft Obelsdorf.
10. Diejenigen Deutschen, die im Besitz der Nichtablieferungsbefreiungen sind, dürfen die Wohnung mit ihren Angehörigen in der Zeit von 5 bis 14 Uhr nicht verlassen.
11. Alle Wohnungen in der Stadt müssen offen bleiben, die Wohnungs- und Hausmöbel müssen nach außen gebracht werden.

Bad Salzbrunn, 14. Juli 1945, 6 Uhr: **Abschnittskommandant**  
(-) Zinkowski  
Oberkommandant

### Příloha č. 6



◀ Válka v Evropě v letech 1943-45



### Odčinění Mnichova a válečných útrap

Jestliže českou a z větší části slovenskou společnost něco opravdu spojovalo do proklamované Národní fronty, pak to byly myšlenky na odčinění Mnichova, válečných útrap a ztrát, které pramenily ze zjištěných národních pocitů. Vyrosla z nich vysoko vzedmutá **vlna nacionalismu**, jemuž nebyla cizí myšlenka pomsty obrácená proti Němcům, kteří válku rozpoutali. Volání po pomstě se přitom zdvihalo spontánně, avšak vláda a většina politických stran ho záměrně využívaly a vytvářely atmosféru, která by nejen skutečné viníky utrpění, ale všechny německé obyvatele přiměla k okamžitému útěku. Nebylo potom divu, že hned po osvobození začaly proti německému obyvatelstvu probíhat **násilné akce, provázené četnými oběťmi na životech**.

Hned po květnu 1945 začala etapa „**divokého odsunu**“. Ta naplňuje představu o vyhánění a vysídlování německého obyvatelstva, jež je v rozporu s respektováním lidských práv. S „**divokým odsunem**“ je také spjat největší počet německých obětí (odhady se pohybují od 15 000 do 30 000). V jeho průběhu se uskutečňoval záměr skoncovat s konfliktním soužitím Němců a Čechů v rámci ČSR stůj co stůj – dříve, než o tom rozhodnou velmoci. Přitom se „**divoký odsun**“ netykal ani tak prominentů nacistického režimu v sudetské župě nebo protektorátu (ti většinou utekli včas před koncem války), jako obecně všeho německého obyvatelstva. Znelíbilo se hlavně dobrodruhům a kořistníkům, kteří se chtěli obohatit a rozchvátit německý majetek, i kriminálním živlům, vybíječím si své zločinné pudy na momentálně bezbranném



▲ Obr. 166 Němci vyhánění z Prahy. Snímek ze Staroměstského náměstí

obyvatelstvu. To otevřelo prostor **zvůli a davovému násilí, které bylo daní za nacionální nenávisť vůči Němcům**. Nenávisť, která byla po dějinných a u řady rodin i po zcela konkrétních zkušenostech pochopitelná, ale přece jen záporně zasáhla českou politickou kulturu, individuální morálku a ukázala na stinné stránky českého demokraticismu.

V dané situaci československá politická reprezentace i představitelé vítězných velmocí našli poměrně přijatelné východisko v potvrzení během války dlouze diskutované **myšlenky transferu – odsunu**. V Košickém vládním programu se ještě mluvilo o diferencovaném přístupu k německé a maďarské menšině, nyní převážilo přesvědčení o jejich kolektivní vině na československé tragédii. Rozhodující ale bylo, že se pro organizovaný transfer vyslovily spojenské mocnosti ve svém **postupimském usnesení z 2. srpna 1945**. Týkalo se **transferu německého obyvatelstva z Československa a také z Polska. Vysídlení Maďarů schváleno nebylo**. Zároveň se velmoci snažily transfer regulovat a vyzvaly k zastavení nekontrolovaných odsunů, které směřovaly především do Saska a Rakouska a prošly jimi asi 660 000 osob. (Západní mocnosti protestovaly už koncem června 1945 a „**divoký odsun**“ definitivně ustal v srpnu 1945, kdy z Postupimí zazněl hlas, aby transfer probíhal „organizovaně a lidsky“.)

### Organizovaný odsun

S odsunem souvisely prezidentské dekrety, jež zbavily německé obyvatelstvo státního občanství, uvalily na německé podniky národní správu a zkonfiskovaly půdu, která patřila německým obyvatelům. Konfiskace souvisely s československými reparačními nároky za válečné škody. Vysídlení museli zanechat v ČSR veškerý nemovitý majetek a museli odevzdat i cennosti. Směli si vzít pouze osobní zavazadlo o hmotnosti 30 nebo 50 kg.



▲ Obr. 167 Odsun Němců z Československa v květnu 1946

Organizovaný odsun německého obyvatelstva z ČSR probíhal v průběhu roku 1946. Dozírala na něj Spojenecká kontrolní rada. Odsunovaní byli v jednotlivých transportech přijímáni v americké zóně a rovněž v sovětské okupační zóně. V letech 1947-1948 se realizovaly ještě takzvané **dotatečný odsun**, kterým se sloučovaly roztržené rodiny. Celkem opustily ČSR **téměř tři miliony Němců** (v organizovaném odsunu 2 256 000 a v dotatečném odsunu ještě asi 80 000). V ČSR zůstalo přibližně 300 000 příslušníků německé národnosti; značná část z nich se v pozdějších letech dobrovolně vystěhovala do Spolkové republiky Německo.

### Problém Maďarů

Problém maďarské menšiny se dostal do odlišné polohy. Bezprostředně po válce žilo na Slovensku přibližně 600 000 Maďarů. Západní mocnosti odmítly dát k jejich transferu souhlas, ale československá vláda dále usilovala o to, aby se problém početné maďarské menšiny na Slovensku minimalizoval. Proto byla v únoru roku 1946 dojednána **československo-maďarská dohoda o výměně obyvatel**. Tato dohoda však nenaplnila očekávání československé strany, protože Slovinci žijící na maďarském území projevíli jen nepatrný zájem o návrat na Slovensko. Došlo tak k výměně asi 73 000 osob, přičemž větší přesídlení na Slovensko bylo i určité procento Romů, kteří pak vytvořili základ pro nový rozvoj romské populace na československém území.

Po zjištění, že výměnná akce nesplní původní záměr, začala československá administrativa uplatňovat vůči maďarskému etniku politiku **reslovakizace** a pokoušela se zároveň **rozptýlit maďarskou menšinu** tím, že ji **nutila k přesídlení do českých pohraničních oblastí**. Mezi příslušníky maďarské menšiny se stupňovalo napětí; teprve na nátlak maďarské vlády byla donucovací opatření zrušena. Politika vůči maďarské menšině po sobě zanechala pachutí lidského ponižení nespravedlivě postižených a zaslala doutnající svár do ztuhlé mezi Slováky a Maďary.

### Židovské a romské obyvatelstvo po holocaustu

V období první ČSR byli Češi byli ve vztahu k židovskému obyvatelstvu společností občanskou, tolerantní a demokratickou. Když ve 30. letech v okolních zemích pronikl rasismus a antisemitismus do státní ideologie, **ČSR se stávala azylovou zemí pro uprchlíky z těchto států**. Díky tomu si meziválečné Československo získalo v demokratickém světě dobré jméno.

Na tradici „**státu nakloněného Židům**“ se snažili po osvobození vedoucí představitelé Československa navázat. Když se rájaře roku 1945 začali českoslovenští Židé vracet domů z emigrace, z válečných bojišť a z koncentračních táborů, zaznamenali obrovské lidské ztráty: z původního počtu 118 310 Židů, kteří byli v českých zemích evidováni k 15. březnu 1939, přežilo válečné hrůzy a nacistickou genocidu pouhých 14 045 osob, tudíž jen 11,8 % předválečného stavu. To nebyl jen statistický údaj, ale memento! Nebylo proto divu, že československý stát velkoryse řešil transfer východních Židů, především uprchlíků z Polska, přes naše území a že československá vláda vyjádřila jasnou podporu myšlence vytvoření židovského státu v Palestině. Na půdě OSN podpořila později ČSR vznik státu Izrael a poskytla mu zpočátku i vojenskou pomoc.



**Integrace židovského obyvatelstva do poválečného života české a slovenské společnosti však probíhala složitěji.** Byla poznamenána projevy vypjatého a sobeckého nacionalismu. Mnozí Židé vězněni v koncentračních táborech, kteří se hlásili k německé národnosti a kulturně s ní již v předchozím období splývali, byli po návratu domů v řadě případů posuzováni jako Němci bez ohledu na skutečnost, že je nacisté pronásledovali. Někteří němečtí Židé také opustili československé území již v počátečních fázích transportů, odsunujících německé obyvatelstvo. Nejprve je zbavili majetku a lidské důstojnosti nacismus, kterým vyhnán demokratický stát...

Po válce se zbylá židovská komunita setkávala i s dalšími špatně zakryvanými projevy antisemitismu. Týkaly se **navracení majetku „osobám židovského původu“**. Řada problémů se objevila zejména se zavedením národních správ na židovské majetek, který byl za okupace převzat arizacími Němci. Majetkové problémy ale souvisely i s řadou obchodů, domů, bytů, cenosti, které se různých okolností (někdy i osobní dohodou) dostaly do majetku Čechů a Slováků. Uplatňování nároků Židů na tento majetek provázela řada komplikací a nečekaných trpkostí a zklamání.

Židé, kteří se do republiky vraceli, přitom usilovali prostřednictvím své nové organizace (Rady židovských náboženských obcí především o mravní a hmotnou rehabilitaci, o faktickou rovnoprávnost a o odčinění křivd a záchranu kolektivního židovského majetku, který měl umožnit jejich postupné začleňování do společnosti. Mnohé se skutečně v letech 1945-1948 podařilo, i když se značnými obtížemi. Pak už nastala pro židovské obyvatelstvo doba vyslovené nepřívětivosti.

Od počátku roku 1947 se stala aktuální otázka **vycestování Židů z Československa**. Působil tu celý komplex příčin: zklamání po návratu do ČSR spojené s poznáním, že tu přežili i antisemitismus, často oprávněný pocit bezpráví, vznik židovského státu Izrael (a po únoru 1948 i komunistický převrat), to vše vedlo k tomu, že nakonec větší část zachráněných Židů Československo opustila. Podle zprávy ministerstva vnitra z 15. dubna 1949 se z ČSR vystěhovalo 14 000 Židů. Znamená to, že v republice zůstalo pouhých 5000 z těch, co hrůzy holocaustu přežili.

O podobné hořké poválečné zkušenosti mohli mluvit i Romové. Z 20 000 Romů, kteří zahynuli v plynových komorách vyhlazovacího tábora Osvětim-Birkenau, jich přibližně čtvrtina pocházela z českých zemí. Ti nemohli, kteří se po válce vrátili, se nedočkali takové plnohodnotné a plnoprávné integrace do společnosti, jakou by zasloužili. Místo rozvíjení vědomí vlastní národní identity byl pro ně přichystán proces státem řízené asimilace do většinové společnosti. Jejím základem byla snaha **zaraďit Romy mezi ostatní obyvatelstvo**, postupně **smazat všechny rozdíly**, které je odlišovaly od ostatních. Zvyky Romů byly považovány za projevy zaaostalosti, hovořilo se o nich jako o „cikánech“ nebo „občanech cikánského původu“. Potlačování specifických Romů a hanobení jejich vlastních hodnot (stejně jako pozdější likvidace romských osad a snaha o rozptýlení Romů mezi ostatní obyvatelstvo) vedlo postupně ke ztrátě jejich morálního řádu, k růstu kriminality a k podobným záporným jevům.

#### Pojmy:

**Mzdová nivelizace** – vyrovnávání mezd bez ohledu na kvalifikaci pracovníka.  
**Reslovakizace** – opětovné poslovenštění (opětovná slovakizace).  
**Repatriace** – návrat, navracení, dopravení zpět do vlasti, převod majetkových hodnot do vlasti.  
**Reemigrace** – návrat emigrantů do vlasti.

#### Důležitá data:

**květen-červen 1945** – hlavní fáze „divokého odsunu“ německého obyvatelstva z ČSR

**2. srpen 1945** – usnesení postupimské konference o odsunu německého obyvatelstva z ČSR a Polska

**listopad 1945** – měnová reforma

**1945-1947** – dodávky UNRRA do ČSR

**únor 1946** – československo-maďarská dohoda o výměně obyvatelstva

**1947** – počátek procesu vystěhování Židů z ČSR

#### Otázky, úkoly:

1. Jaké hlavní hospodářské a sociální problémy řešilo osvobozené Československo? Proč byla provedena měnová a mzdová reforma? S jakým výsledkem a s jakým ohlasem se setkala? Které hlavní problémy se vyskytly na trhu práce? 2. Jaký význam a ohlas měla akce UNRRA? 3. Vysvětlete pojem „divoký odsun“ a zaujměte stanovisko k násilným činům, které s ním byly spojeny. Jak a s jakými výsledky probíhal organizovaný odsun? 4. Jak se řešila otázka maďarské menšiny? S jakými problémy se setkávalo židovské obyvatelstvo, které přežilo holocaust? Jak se odvíjely osudy Romů v poválečné ČSR? 5. V příloze je otištěno společné stanovisko českých a německých historiků k otázce „vyhnání a vysídlení Němců“. Jaký je váš vlastní názor? S čím ve výkladu souhlasíte, s čím případně nikoli, a proč? Dokážete předložit a použít jiná fakta a argumenty?

#### Vyhánění a vysídlení Němců

Vyhánění a vysídlení německého (a maďarského) obyvatelstva z ČSR se v československém exilu dlouho chystalo a během války začalo nabývat pevnějšího tvaru, zejména v plánech poválečného uspořádání vypracovávaných britskou stranou; jeho rozsah se pod tlakem odbojového hnutí rozšířil.

Radikalizace odsunových plánů a jejich realizaci souhlasu k „transferu“ nelze správně posoudit, aniž se vezme v úvahu všeobecná barbarizace v průběhu válečných let a to, jak vcházely ve známost německé válečné zločiny ve všech Německem obsazených zemích, zvláště však v zemích východní a jihovýchodní Evropy. Tyto zločiny se opíraly o nacistickou rasovou teorii, která nacházela svůj výraz nejen v masové likvidaci Židů a jiných skupin chápaných jako „cizí rasy“, nýbrž i v diskriminaci východoevropských – zejména slovenských – národů, jakož i v předstílení a likvidaci jejich částí, které bylo plánováno anebo již zahájeno.

Prosazování záměru skoncovat s konfliktem soužití s Němci v rámci ČSR bylo výsledkem zkušenosti s politikou Sudetoněmecké strany a tvrdou německou okupační politikou. Část Němců ze Slovenska byla ještě před osvobozením Sovětskou armádou evakuována a mnoho z nejvíce provinčických se sudetských Němců uprchlo. Volání po pomstě se zvedlo spontánně, avšak i vláda a většina politických stran, ve zvlášť vystrojené podobě komunisté a národní socialisté, toho záměrně využili, aby německé obyvatelstvo přiměli k ústupu; vyvolalo to pak násilné akce s četnými oběťmi na životech, jako v Pterově, Ústí nad Labem, v Brně či za jiných okolností v Praze.

Vítězné mocnosti se v článku 13 svých postupimských ujednání z 2. srpna snažily tyto akce ve svém vlastním zájmu regulovat. Jejich výzva, aby byly nekontrolované odsuny zastaveny, odpovídala především zájmu udržet pořádek v okupovaném Německu.

Není pochyb o tom, že každé vyhánění a nucené vysídlování je v rozporu se základními představami o lidských právech. Před padesáti lety to však patřilo k následkům války vyvolané německým politickým vedením, byl to důsledek v této souvis-

losti provedených přestěhovacích akcí a likvidace celých skupin obyvatelstva. Počet německých obětí odsunu z Československa nebylo dodnes možné ani s přibližnou přesností zjistit. Na základě sčítání lidí, výpočtů i odhadů a s ohledem na válečné ztráty, emigraci a masové vraždy vydal Spolkový statistický úřad roku 1958 prohlášení, v němž se praví, že „existuje nesrovnalost v počtu 225 600 Němců, jejichž osud není objasněn“. Je chybné ztotožňovat tento počet s oběťmi odsunu. Až do roku 1989 se zdálo, že objasní tuto otázku je vyloučeno. O vyjasnění nyní usilují na obou stranách pracovní projekty česko-německé komise historiků. První výsledek ukazuje, že počet „nevjasněných případů“ je zjevně mnohem vyšší než počet těch, kteří bezprostředně při vyhánění a po něm skutečně přišli o život. Dosavadní odhady německých a českých odborníků o těchto číslech se pohybují mezi 19 000 (podle německého „generálního šetření“, které zjistilo přibližně 5000 sebevražd a přes 6000 obětí násilných činů) a 24 000 až 30 000 (podle odhadů českých badatelů). Tyto počty, stejně jako údaje o výši československých ztrát, které se vykazují číslem 360 000 (z toho asi 240 000 obětí rasového pronásledování), si vyžadují další odborné přezkoumání.

## 5. PORÁŽKA DEMOKRACIE V ČESKOSLOVENSKU

### Demokratické volby 1946

Dne 26. května 1946 se konaly **volby do Ústavodárného národního shromáždění ČSR**. Již od počátku roku 1946 určoval politický vývoj v zemi předvolební soubor kandidujících stran. Volby byly připravovány jako **volby svobodné a demokratické**. Na velmi dlouhou dobu také jedinými svobodnými demokratickými volbami zůstaly. Volební soutěže se ovšem účastnily pouze strany sdružené v Národní frontě. Volby začaly...

## Ským jdo

IVAN OLBRACHT:

### Proč volím komunism



MARIE PUFMANOVÁ

### Živou práci o zít

Vážený čtenáři! Především bych vám chtěla poděkovat za vaše zájem o můj život. Mám radost, že můj životní příběh vám může být užitečný. Mám 18 let a jsem z Prahy. Mám dva bratry a jednu sestru. Mám rád hudbu a sport. Mám rád cestování a poznávání nových lidí. Mám rád práci a jsem ochotný se naučit. Mám rád život a jsem optimista. Mám rád...  
 VLADISLAV VAŇČURA

### Rozhodovár

Vážený čtenáři! Především bych vám chtěla poděkovat za vaše zájem o můj život. Mám radost, že můj životní příběh vám může být užitečný. Mám 18 let a jsem z Prahy. Mám dva bratry a jednu sestru. Mám rád hudbu a sport. Mám rád cestování a poznávání nových lidí. Mám rád práci a jsem ochotný se naučit. Mám rád život a jsem optimista. Mám rád...  
 VĚLÍK

### veit

Vážený čtenáři! Především bych vám chtěla poděkovat za vaše zájem o můj život. Mám radost, že můj životní příběh vám může být užitečný. Mám 18 let a jsem z Prahy. Mám dva bratry a jednu sestru. Mám rád hudbu a sport. Mám rád cestování a poznávání nových lidí. Mám rád práci a jsem ochotný se naučit. Mám rád život a jsem optimista. Mám rád...  
 VĚLÍK

▲ Obr. 168 Před volt tace. Volební soutěže rodní fronty