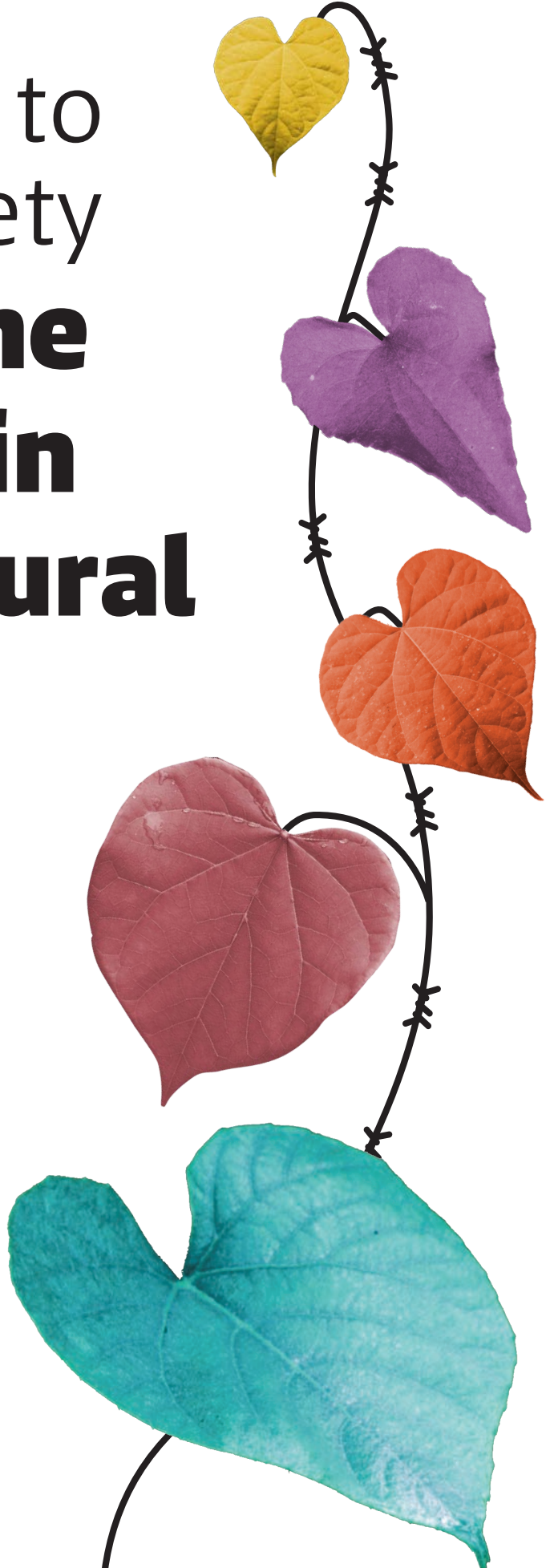


From History to Modern Society **Teaching the Holocaust in A Multicultural Classroom**

Lernen der Vergangenheit in der heutigen
Gesellschaft: **Vermittlung des Holocausts
in einer heterogenen Schulklasse**

מנבכי העבר לאתגרי החברה כיום
לימודי השואה
בכתה רב תרבותית

من الماضي الى الحاضر
تعليم الكارثة في أطر
تربوية متعددة الثقافات



From History to Modern Society

Teaching the Holocaust in A Multicultural Classroom

- General Content:** Noha Khatib and Lisa Schulz-Yatsiv
- Challenge 1:** Judith Brümmer, Sina Hein, Julia Müller, Wisam Zuabi
- Challenge 2:** Miri Senderowich, Jalal Taha, Ranin Tabrani, Traugott Huppenbauer, Claudia Schwarzmüller, Benjamin Pengler
- Challenge 3:** Tal Krieger, Shacharit Golding, Boaz Monczer, Ayana Sasson
- Linguistic Editing:** Noam Yatsiv
- Translations:** Salih Sawaied; Noha Khatib ,Lisa Schulz-Yatsiv, Tomedes Translations
- Graphic Design:** Oso Bayo

From History to Modern Society

Teaching the Holocaust in A Multicultural Classroom

Contents

- 4 Acknowledgements
- 5 Introduction
- 6 Project Partners
- 8 Project Description
- 18 Participants
- 23 Thinking outside the Box: Design Thinking
- 30 Outcomes of the Project: The Three Challenges
- 48 Ergebnisse des Projekts: Die drei Herausforderungen
- 23 תוצרי הפרויקט: שלושת האתגרים
- 30 مخرجات المشروع: التحديات الثلاثة

Acknowledgments

First and foremost we would like to thank the EVZ Foundation and the Federal Foreign Office, whose funding made this project possible.

A huge thanks to Yi-Cong Lu for professionally guiding us through the Design Thinking process, helping us remain focused and bridging between the work done by the German and Israeli teams.

We would like to express our deep appreciation of our participants for their commitment and cooperation.

We express gratitude to the various organizations that hosted us in Germany, Israel, Denmark and Sweden, providing us with the opportunity to learn and gain insights from their work.

Finally, we thank the Ghetto Fighters' House accounting, finance and marketing team for their support and assistance throughout the project.

This project was led by:



Noha Khatib

Director of the Center for Humanistic Education



Lisa Schulz-Yatsiv

Educator at the Center for Humanistic Education and the Ghetto Fighters' House Museum



Wiebke Siemsglüss

Education Department - Dachau Concentration Camp Memorial Site

Thank you for a fruitful partnership!

Introduction

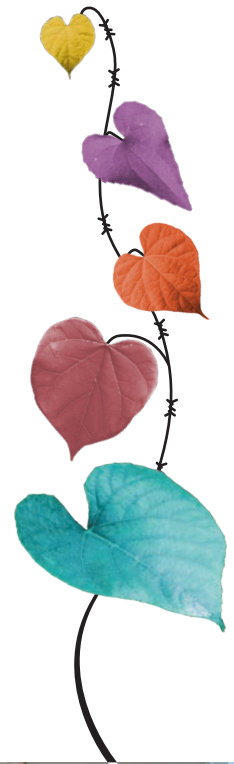
This brochure is the result of a two-year long partnership project between the Center for Humanistic Education at the Ghetto Fighters' House and the Dachau Concentration Camp Memorial Site. The project is funded by the EVZ Foundation and the Federal Foreign Office as part of the program YOUNG PEOPLE remember.

In this brochure we are happy to present a reflection on the joint process experienced by participating teachers, as well as outcomes and insights drawn from the project.

The resulting materials are practical educational tools that will hopefully help prepare for visits to memorial sites and museums more profoundly. Other materials can be useful in classes or activities on the subject, taking the multicultural diversity of groups and current realities of youths into account. All materials are available in English, Hebrew, German and Arabic, and can be found at the end of this brochure.

Feel free to contact us with any inquiry or suggestion at Humanistic@gfh.org.il

Staff of the Center for Humanistic Education at The Ghetto Fighters' House



Project Partners



The Center for Humanistic Education at the Ghetto Fighters' House Museum

The Ghetto Fighters' House — Itzhak Katzenelson Holocaust and Jewish Resistance Heritage Museum — (known as “the House”), is not only the first Holocaust museum in the world but also the first of its kind to be founded by Holocaust survivors. Since its establishment in 1949, the museum tells the story of the Holocaust during World War II, emphasizing the bravery, spiritual triumph and the incredible ability of Holocaust survivors and fighters of the revolt to rebuild their lives in a new country for which they strive — the State of Israel.

Link to the website: <https://www.gfh.org.il/eng>

Alongside the museum, the Center for Humanistic Education was established, with the aim of instilling knowledge and understanding of the events that took place during the Holocaust through dialogue and joint learning. The center seeks to create multi-cultural gatherings in which intensive discussions can take place concerning the human and universal meaning of the Holocaust, both within and beyond Israeli society.

The Center has a groundbreaking approach to teaching the Holocaust through its unique educational activities. The Holocaust is taught as a historical crisis that summons us to explore universal, social and humanistic dilemmas.

The Center develops learning processes that focus on the connection between history and our lives today, promotes a better understanding of the importance of humanistic and democratic values, and provides tools for moral judgment and civic responsibility. Indifference to the suffering of others, or violation of their human rights, endangers the survival of any society.

We believe that the study of the Holocaust raises fundamental questions for mankind, is able to bring people together and connect people of different cultural backgrounds, while clarifying what they have in common.

Link to the website: https://www.gfh.org.il/eng/About_the_Center_for_Humanistic_Education

Dachau Memorial

History of the Site

On March 22, 1933 the Nazi regime set up a concentration camp on the site of the former Royal Bavarian gunpowder and ammunition factory in Dachau. This site of incarceration and terror was active for twelve years. Over 200,000 prisoners from more than 40 nationalities were imprisoned at Dachau concentration camp and its satellite camps. At least 41,500 people died there of starvation, disease, torture, murder and other causes related to their imprisonment. After the prisoners were liberated by US Army units on April 29, 1945, the American military government briefly turned the site into a displaced persons camp. From July 1945 it served as an internment camp for Nazi perpetrators. In 1948 the government of the Bavarian state used it as a refugee camp.

The Establishment of the Dachau Concentration Camp Memorial Site

Following the initiative of survivors who formed the Comité International de Dachau (CID) in 1955, the former prisoner camp was converted into a place of remembrance and commemoration. In May 1965, the first exhibition was opened at the Dachau Concentration Camp Memorial Site. In 1997 a redesign of the site began. A new main exhibition was opened in 2003. The exhibition's central theme to this day follows the "Path of the Prisoners". The fate of those persecuted is documented from their admission to the camp, their lives within it, the suffering and death in the camp and its eventual liberation. In 2003, the Bavarian state government handed over responsibility for the Dachau and Flossenbürg Concentration Camp Memorials to the newly established Bavarian Memorial Foundation. The foundation's mission is to preserve the sites as international places of learning and commemoration for future generations. The Dachau Concentration Camp Memorial Site currently receives around 900,000 annual visitors from all over the world.

The Pedagogical Approach of the Memorial

The Dachau Concentration Camp Memorial Site defines itself as an international site of remembrance, learning and commemoration. To this day, it aims to commemorate the suffering and death of the prisoners. It confronts visitors about National Socialist crimes in order to contribute to the development of historical awareness among them. The site itself is at the center of the educational work. The history of Dachau and its subcamps is presented in various ways, tailored to different target audiences. Dachau's place in the broad system of concentration camps is explained, as well as how the memorial site was created. In order to convey this content and to stimulate critical and reflective learning, new action-oriented methods are constantly being developed as well as various media tailored to different target audiences. International encounters offer important spaces in which participants take part in exchanges about different cultures of memory and discuss new approaches in historical-political educational work. All educational programs are based on common principles; refraining from overwhelming students with extremely distressing materials, connecting to the present-day and presenting a multi-perspective view of history.

Link to the website: <https://www.kz-gedenkstaette-dachau.de/en/>

Project Description

The project brought together two diverse groups of educators from Israel and Germany. The participants examined the Holocaust as a paradigm for the total breakdown of humanistic values and explored tools and methodologies for teaching this pivotal period. Furthermore, the participants analyzed how this period of history is perceived by minorities with a past scarred by violence, learning to mediate the past while motivating action to better influence the future.

The Center for Humanistic Education has many years of experience in developing learning processes that focus on the connection between history and our lives today, in promoting a better understanding of the importance of humanistic and democratic values, and in providing tools for moral judgment and civic responsibility.

We at the CHE have had many international cooperations with European educational institutions and teachers over the years. We have often found that the challenges that our European partners were facing were similar to the issues that we worked on. There's great demand among teachers for approaches and methods that tackle teaching the Holocaust in a multicultural society, as well as ways to connect this history to the present day. The reality of youths today has changed profoundly, and demands new ideas and approaches. The choice to partner with the Dachau Memorial Site was based on our positive experience of working together on past projects, and a shared wish to set up a group of German and Israeli teachers.

During the process several goals were set:

→ Sharing methodologies through mutual learning.

→ Creating a common base of knowledge about the Holocaust, improving the ability of teachers to convey the topic to their students.

→ Discussing the tools used to present dilemmas of perpetrators, rescuers, bystanders, and elaboration on the topic of resistance among persecuted communities. This includes analyses of the processes of exclusion, dehumanization and violence, as well as the recognition of negative social processes and their prevention.

→ In-depth learning about how the past is seen and portrayed in Germany & Israel.

→ Producing new models for Holocaust education that include fostering humanistic values and face the challenge of multicultural classrooms.

→ Creating a long term connection between the participants, leading to potential future collaborations.

Project Stages:

The project included several processes:

- 1** National groups were formed in both countries, holding meetings on a regular basis (online and, when possible, in person).
- 2** Each month a virtual international meeting was held.
- 3** The national groups meet on two study trips, in Denmark and in Germany.
- 4** Small international working groups were formed in order to develop new ideas and methods for Holocaust education.

National Process

Israel

The Israeli group consisted of 12 educators from a variety of fields in the education system. Some are teachers of history, civics and democracy studies, others work as group facilitators and museum guides. A diverse group of Muslims, Christians, Jews and Druze, religious and secular - an amazing group of special human beings, representing the diversity of Israeli society. The process began with an acquaintance session for participants, building a team that will work together over time. The group dealt with the subject of memory in different cultures and the challenge of making the topic of the Holocaust accessible to today's younger generation, This was done with an emphasis on the challenges of teaching the subject to multicultural groups, in which students are exposed to different narratives and have vastly different levels of prior knowledge. The learning process included physical meetings at the Center for Humanistic Education, working in small groups, participating in tours and visiting institutions and sites relevant to the topic.

Tour in the old city of Jerusalem



© CHE

Visit to **Yad Vashem** in Jerusalem



Workshop at the **Center for Humanistic Education**



Germany

The German group consisted of 10 teachers from various German states, teaching in different types of schools. In addition to the bi-national Zoom meetings and the physical encounters in Copenhagen and Berlin, the German teachers also met up online during the first few months. These sessions provided the framework for sharing teaching methods, challenges and exchanging of "best practices". Lectures provided new input which was explored during discussion rounds. Timm Richter reported about educational work on the aspect of perpetrators at Villa ten Hompel. Elisabeth Schwabauer of the Arolsen Archives not only gave insight into archival work, but also allowed participants to work with several documents themselves.

Unlike the Israeli group, the Germans were unable to conduct as many meetings physically due to the distance between participants in such a large country. On top of that, the meetings which were

scheduled were postponed due to coronavirus-related limitations. This means that during the first six months the German participants had no opportunity to meet in person. In order to make up for this, meetings were held in Dachau and Weimar in October 2021 and February 2022. Over two long weekends, participants were able to exchange ideas, to visit the Buchenwald Memorial together and to work with a design-thinking expert, among other things. Interviews conducted with students and colleagues were evaluated over two intensive workshop days. The results formed the basis for the development of new pedagogical methods for teaching about the Holocaust.



Workshop in Weimar with Design Thinking expert
© KZ-Gedenkstätte Dachau



Workshop in Dachau
© KZ-Gedenkstätte Dachau

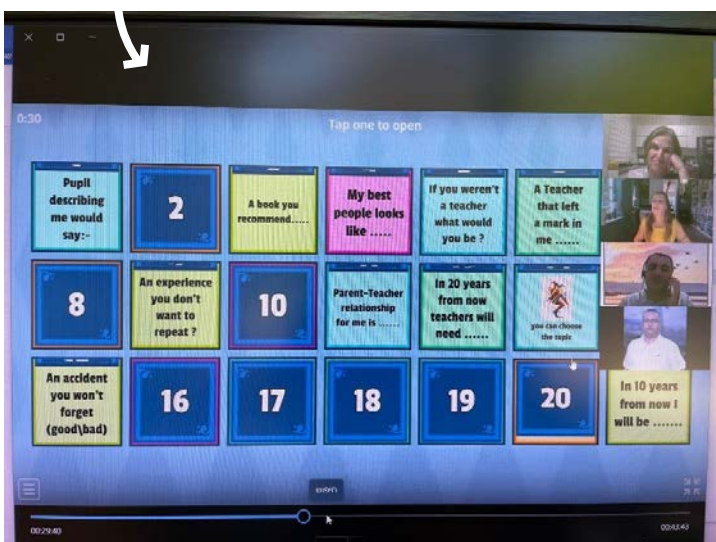
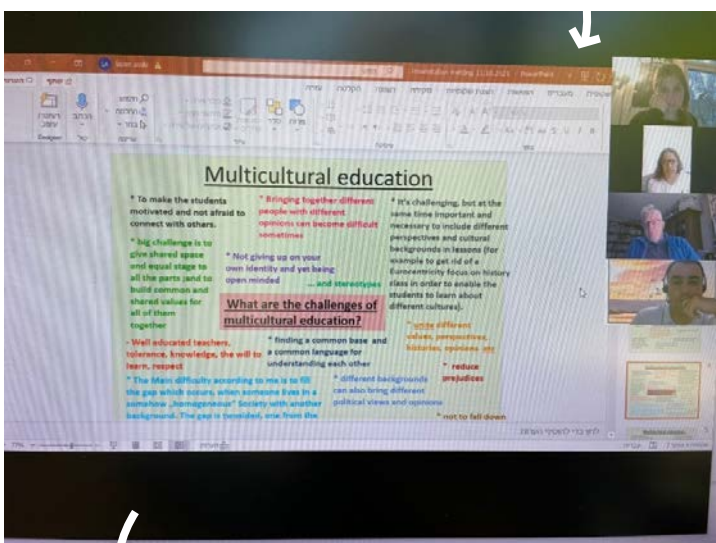
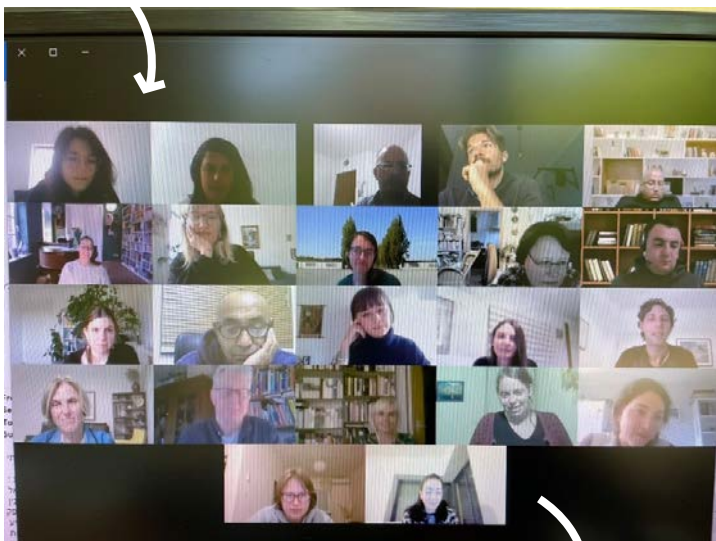


Visit at **memorial site Buchenwald**
© KZ-Gedenkstätte Dachau

© CHE

International Virtual Meetings

After setting up both national groups we immediately planned a schedule for monthly binational Zoom meetings. We created a padlet in which participants introduced themselves and shared information. It was important for us to dedicate quite some time to becoming acquainted with one another in order to feel like active working groups. Following that, we discussed the interests, needs and expectations of the participants. Many teachers had joined the project with an urgent need for exchange, for new perspectives and for a space to develop new approaches and ideas for Holocaust education. Together we defined five main themes on which we based our binational zoom meetings:



- 1 The cultures of commemoration in Germany and Israel
- 2 German and Israeli discourse on Holocaust education
- 3 Tolerance and democracy education in a multicultural society
- 4 Personal teaching experience and best practice
- 5 Perpetrators, victims, and bystanders: historical background and approaches to teaching about them

Study trips to Denmark and Germany

Delegation to Copenhagen, Denmark

As part of a shared learning process throughout the project, our first study trip took place in Denmark, exploring the rescue of Danish Jewry and learning about how Danish society coped during the period of Nazi occupation in World War II. Putting an emphasis on society, we aimed to learn about ethical responses in times of crisis and the unique response of the Danes as a people, in comparison to other places in Europe at the time. Danes, as a whole, acted differently, choosing to defend all of their compatriots as a moral value. This is a topic worth learning about, and we have examined how it is taught in the educational system of a diverse society such as present-day Denmark. The seminar included visits to civil society organizations, a tour of the fishing village where the rescue took place, several workshops and a design-thinking session.



© CHE

Visit at the NGO **Amanah** in Malmö, Sweden





Visit to the **Museum of Danish Resistance** in Copenhagen

Visit in the synagogue in Malmö, Sweden



© CHE



Group photo in Malmö

Tour in the fishing village Gilleleje



Delegation to Berlin, Germany

A second delegation took place in Berlin, giving us the opportunity to summarize our working process in the presence of all participants. Being hosted by different museums and educational initiatives gave us plenty of insight into Holocaust education in Germany. We started the program with a tour to Berlin's central landmarks such as the Reichstag building and the Brandenburg Gate, in order to contextualize the role of Holocaust commemoration by the German state and German society. Afterwards we visited the Memorial to the Murdered Jews of Europe and the Topography of Terror Documentation Center, where we learned about the German institutions who carried out the persecution and extermination of European Jews.

During this study trip we were able to experience the approaches and methods of innovative organizations such as the learning center 7xjung — Your Training Ground for Solidarity and Respect and an NGO called Kreuzberg Initiative Against Antisemitism (KIgA) - Political Education for Multicultural German Society. We visited two important museums, The Silent Heroes Memorial Center and House of the Wannsee Conference which serves as a memorial and educational site. After our tour of the exhibition we were introduced to their educational work and vision. We discussed the relevance of different approaches for our teachers and their educational work, as well as for the development of methods they are working on. On the last day of the trip we summarized the process we had gone through together during the project and discussed potential future cooperation.



© CHE

Summarizing workshop in Berlin



Workshop with the NGO **Kreuzberg Initiative Against Antisemitism (KIgA)**

Workshop in the learning space **7Xjung**



© CHE



Visit to the **Topography of Terror Documentation Center**

Summarizing workshop in Berlin



© CHE



Visit to the **Silent Heroes Memorial Center**

Guided tour in House of the Wansee Conference



Participants

It was of utmost importance to find the right teachers for this project. We choose highly motivated educators from diverse backgrounds, with experience in either Holocaust education or democratic and multicultural education. Their input and innovation is what shaped this project and turned it into a meaningful experience for everyone involved.

Israeli Participants

Name: Miri Senderowich

From: Petach Tikva

School: Jaljulia Technological High School

Subjects: educational consultant and group facilitator

Educational approach: dialogue as a way of working with people, with an emphasis on emotional and interpersonal interactions. My credo is "when you focus on strengths you can tear down walls and build bridges."



A meaningful experience in the project: the multicultural meeting and the mutual learning.



A meaningful experience in the project: getting to know new people from different cultures and with different perspectives, delving into the subject of the Holocaust and perceiving it on different levels (social, political, economic, human), as well as its impact on the democratization process and multiculturalism in Israel.

Name: Jalal Taha

From: Kfar Manda

School: Amal Ahva-Na'ura High School

Subject: civics

Educational approach: As an educator, I must create a tolerant and pluralistic culture, emphasize the acceptance and love of the other and mutual respect, help others, protect human and civil rights and minority rights, educate a responsible young adult with a vision for a multicultural society. I want to educate a responsible, caring generation with meaningful learning that arouses interest and thinking; a critical and tolerant generation that will form a cohesive society based on the acceptance of the other.

Name: Wisam Zuabi

From: Tayibe village, Jezreel Valley

School: Amal Ahva Gilbo'a High School

Subject: civics

Educational approach: to educate a person to be loving - to love his/her people and his/her country, to respect the other, their rights and heritage, as well as his cultural identity and his language. I believe that the sky's the limit for anyone who is willing to give and invest to make a child interested, think, explore, recognize, learn, experiment, be critical, initiate, create and succeed. And its success is my success.



A meaningful experience in the project: I got to meet new people, learn from them and spend enjoyable quality time with them.



A meaningful experience in the project: The entire project was significant for me, especially the joint work with the colleagues, an experience of true cooperation and shared learning across sectors and cultures.

Name: Shacharit Golding

From: Tivon

School: Dagan Junior High School, Kiryat Haim, Haifa

Subjects: history and civics

Educational approach: to allow students to find their own set of values for themselves, while applying them to the reality of daily life. To educate students to care for people and for the environment, to be people with values who learn.

Name: Tal Krieger

From: Nahariya

School: Museum of the Valley —

From Vision to Fulfillment, Kibbutz Yifat

Subjects: history, civics, art, theater, museology

Educational approach: a dialogue with history — historical characters and events must be brought closer to the students in a variety of ways. To give students a meaningful sense of learning through intellectual and emotional encounters. I believe that every encounter with students is an opportunity to create new knowledge and new insights about the world and the society in which we live. In teaching history, especially in a multicultural classroom, there is the potential to understand the complexity of the historical events that have shaped today's society. The more we learn to teach history in a way that expresses most of the different perspectives and narratives, the more we will gain complex insights and create a better personal and national vision for the future.



About a year ago, a meeting of the Israeli delegation was held, after May 2021's "Jerusalem Day" and the violence that ensued. During the meeting, the difficulty and pain of those present opened up. It was a sensitive conversation with no accusations. This year, when we were in Malmö (Sweden), the meeting with Amana was a continuation of the same sensitive discourse that took place.



In this project I had a chance to create educational guidelines with fellow teachers from Germany and Israel (Jewish, Arab and Druze) and to have time for common brainstorming (and fun!) in Zoom meetings and in Denmark.

Name: Boaz Monczer

From: Bat Yam, Israel

School: Collège-Lycée franco-israélien

Subjects: history, civics

Educational approach: humanistic, inspiring and broad minded. I believe that a teacher should be loyal to the truth, to his students and above all to the never-ending search of knowledge and understanding.



Name: Ayana Sasson

From: Jerusalem

School: Ziv and Marx High School

Subjects: history, Bible

Educational approach: I try to educate my students to be more involved in their environment and to take responsibility for it. I work in a relatively heterogeneous school, and I believe that this is the right way to educate and learn, through direct acquaintance with the other.

The tours in which we participated - the trip to Denmark where we were constantly exposed to the complexity of narrative, and our recent tour in Jerusalem, were both very significant to me. These are opportunities for us to really talk to each other and listen, without slogans and in a very honest and pleasant way.



Name: Ranin Tabrani

From: Haifa

Schools: Center for Humanistic Education at the Ghetto Fighters' House and Avner Barazani High School, Tirat HaCarmel

Subjects: art teacher and group facilitator

Educational approach: In my facilitation work I strive to generate interest of groups in their surroundings and help them be socially involved and feel committed to bettering society. I believe that knowing the other - its culture, language and customs, and creating an encounter with it, will educate today's generation for a better world that will accept those who are different and adapt to a diverse multicultural society.

Getting to know different approaches to dialogue through the international group and meeting the different organizations made me see and experience different ways of handling conflicts and how we can deal with things in order to live in an accepting and understanding society.



Name: Munir Attar

From: Yarka

School: Achva High School

Subject: civics

Educational approach: it should be inclusive and willing to support each and every student. I believe that every child can learn. Every child has tremendous potential for learning, developing and integrating into society, and we must find that potential and nurture it.

The entire project is loaded with experiences with different and varied meanings, but the most prominent experience was working in Copenhagen with a professional and skilled team.

German Participants

Name: Judith Brümmer

From: Berlin

School: Integrated Secondary School in Neukölln

Subjects: history and Spanish

Educational approach: the teaching of National Socialism and the responsibility of every individual in society are cornerstones of political and historical education.



Getting to know the Amanah organization Malmö, founded by an imam and a rabbi. They carry out exciting and innovative work on dealing with antisemitism and Islamophobia in a Western-majority society. I see this project as a great opportunity to exchange ideas with German, Israeli and Palestinian participants about successful approaches and methods of teaching.

A meaningful experience in the project:



We weren't all that different

Name: Benjamin Pengler

From: Munich

School: Heinrich-Heine High School

Subjects: German, history, sports and social studies

Educational approach: thinking and acting

Name: Julia Andrian


From: Hannover

School: Westercelle High School


Subjects: history, politics, geography and German

Educational approach: Together instead of against each other.

I believe that people should always look for similarities instead of what sets them apart.



Working towards a common goal with people from different backgrounds, despite various adversities. One finds that we have more in common than we think. "Working for each other, not with each other."



Working together on the history of the Shoah as German and Israeli history teachers brought us closer to each other. We got to know different perspectives when looking at the greatest genocide in history and came together in a common effort to combat misunderstanding, hatred and antisemitism.

Name: Traugott Huppenbauer

From: Reutlingen (Baden-Württemberg)

Subjects: history and Protestant religion at Münsingen High School

The entire project was a very instructive time for me. I was impressed by the extremely harmonious cooperation between everyone involved, discovering many similarities despite students and teachers having different everyday routines, types of schools, teaching contents and surroundings.



Name: Monique Petter

From: Berlin

School: Carl von Linné School for the Physically Disabled (and Learning Disabled)

Subjects: German, history, geography and politics

Educational approach: I would like to convey the past to young people in a manner that enables them to make the right personal and political decisions for themselves in the present.

Name: Sina Hein

From: Hamburg

School: Blankenese District School

Subjects: chemistry, history, natural sciences and society

Educational approach: I view mutual trust between learners and instructors as the basis for education and training. It is important to me to strengthen young people's expectations of self-efficacy. Being aware of their own strengths and of the possibilities for action at their disposal, they can lead a self-determined life in a democratic society.

My experience in the exchange had shown me that teachers in Israel and Germany face similar challenges and often ask themselves the same questions. At the same time, each individual brings their own experiences and perspectives that can be used to work together on innovative solutions.



A meaningful experience in the project: the diverse group of German teachers gave me deep insights into our different school systems, and the Israeli group broadened my views on different levels and also sensitized me to cultural, religious and pedagogical peculiarities when teaching this topic.



Name: Julia Müller

From: Köln

School: Norbert High School Knechtsteden, Dormagen

Subjects: biology and history

Educational approach: one of the goals of teaching is to accompany and encourage the students on their way to becoming responsible citizens that actively contribute to society. Accordingly, it is of utmost importance that the students value democracy as something worth protecting. By linking the history of the Holocaust with ongoing antisemitic and anti-democratic currents, the relevance of this complex of topics becomes clear to the students.

Name: Claudia Schwarzmüller

School: St. Franziskus Vocational School

Subjects: German, math, civics, Catholic religion

Educational approach: to be curious to discover new things. To be open to everything, but at the same time to be careful. Accepting and setting boundaries. Accepting the mistakes of the past, avoiding them, seeing them and learning from them in the long term.

New, constructive things can emerge from openness, respect, curiosity, commitment and caution. Strangers can become people who treat each other with respect and friendship and stick together in an emergency.



Thinking Outside the Box:

Using Design Thinking to Develop Innovative Methods for Holocaust Education

From its onset, one of the project's main goals was to develop new methods for teachers that address current challenges in teaching the Holocaust to a multicultural classroom. It was important to us closely examine the needs of students teachers concerning Holocaust Education (HE), and to encourage the participating teachers to explore new, original ideas. For these two reasons we decided to engage in a working process using the method of Design Thinking.

Design Thinking is a creative process that allows one to develop new ideas and innovations. It puts the "user" (one's target audience), and its needs in the center. It is a non-linear, interactive process that is very useful in order to tackle problems that are still ill-defined. The process includes five different phases:



We had the privilege to work together with the Design Thinking expert **Yi-Cong-Lu**, who guided us throughout the process with great experience, patience, and innovative methods.



Phase 1: understanding the challenge

In the first phase our aim was to understand the context and needs of the "user" - in our case, students and teachers. Each participant was asked to interview at least 2-3 students, teachers or anyone else who might be relevant for understanding needs relating to HE in Germany and Israel. In order to create a certain framework for the interviews we defined several assumptions concerning challenges in Holocaust Education today.

1. *Students that don't have a biographical connection to this topic feel that it is not their history and therefore is irrelevant to them.*
2. *Due to the long time that has passed, students feel that this theme bears no connection to their lives or to the present-day.*

3. *Without witnesses that are still alive, it turns into merely another chapter in the history book, becoming ever more difficult to understand what happened and to be emotionally engaged.*
4. *There are different expectations among teachers and students: the conveying of values vs. memorizing data in order to pass exams.*

Furthermore, we agreed to focus on two main mediums which we view as the most important and challenging ones in which Holocaust Education takes place. The first one is memorial sites and museum visits. Taking students to a memorial site or museum as part of teaching about the Holocaust is very common in Germany, as well as in Israel. For many students this is the main activity they engage in when learning about this topic. We defined two general assumptions about these visits:

1. *Many students seem bored and disconnected during visits to memorial sites and museums.*
2. *Students feel unprepared and cannot connect the visit with other activities afterwards.*

The second medium in which Holocaust Education takes place in is the classroom. After discussing the main challenges that our teachers face when teaching the Holocaust in their classrooms, we formulated two main assumptions:

1. *Many teachers face growing difficulties teaching this topic due to the students' multicultural background and the distantness of this historical event.*
2. *Teachers face resistance to learn about or deal with this topic from students that feel as if it either threatens their identity or their narrative of history.*



The aim of the interviews was to understand whether these assumptions were relevant to students and teachers and to understand which other issues were important to them.

Participants conducted in-depth, open interviews. It was important for us not to let the interviewed students and teachers be influenced by our assumptions, but rather let them speak freely about what concerns them. The participants were instructed to stay open-minded and go along with what the interviewees wanted to talk about.

Define



Phase 2: defining the problem

After gathering the information via in-depth interviews, we now had to make sense of the insights we had received. In both national groups the participants "unpacked" their interviews and categorized the information they had received.

This then helped the participants to define the core problems (or core needs) of the students and teachers they had interviewed. In the next step they formulated several "points of view" reflecting the main assumptions from the interviews.

German group:

In order relate this topic to their own lives, students need biographical stories that evoke their empathy or cause them to identify themselves with the fate of the affected people.

Students want to know how a dictatorship works. Therefore, it's important to understand how ordinary people transform into perpetrators.

Students are often disappointed of visits to memorial sites.

Students feel that their needs, questions and wishes are not always addressed by guides at memorial sites.

Israeli group:

Many students are left with horrific associations that are difficult for them to process after learning about the Holocaust or visiting museums and memorial sites. They feel that their teachers don't dedicate enough time to the processing of these feelings.

Students have the need to connect the topic to current issues but feel that their teachers are hesitant to do so.

Students feel that teachers often do not speak "their language" and don't pay attention to their cultural and biographical background.

Arabic students are hesitant to learn about this topic as they feel that no space is given to their painful past and identity.

All participants eventually met in person during the study trip to Denmark. In a long session with design thinking expert Yi-Cong, the different "points of view" that had been gained from the interviews were discussed and common core problems were defined. The core problems were translated into three "how might we" questions. These questions are used to define the design challenge that is then tackled by participants in the ideation phase.

1. *How can we bring the interests of students and teachers together?*
2. *How can we help students empathize with others and relate to the perspectives of others?*
3. *How can memorial sites and museums help prepare the students better before a visit and how can the content of the visit relate to following school activities?*

Ideate

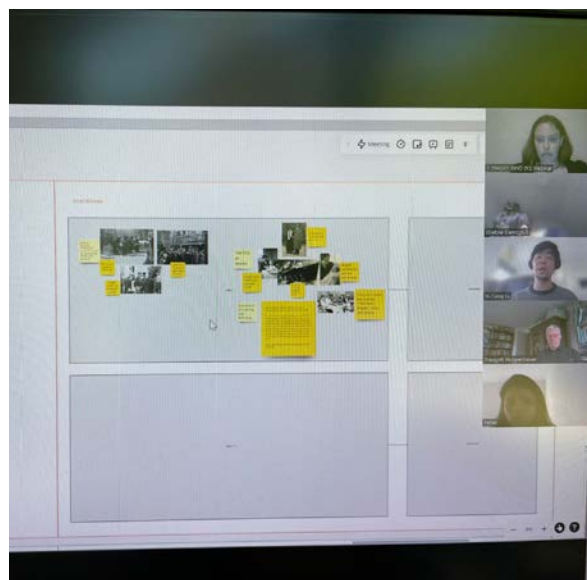
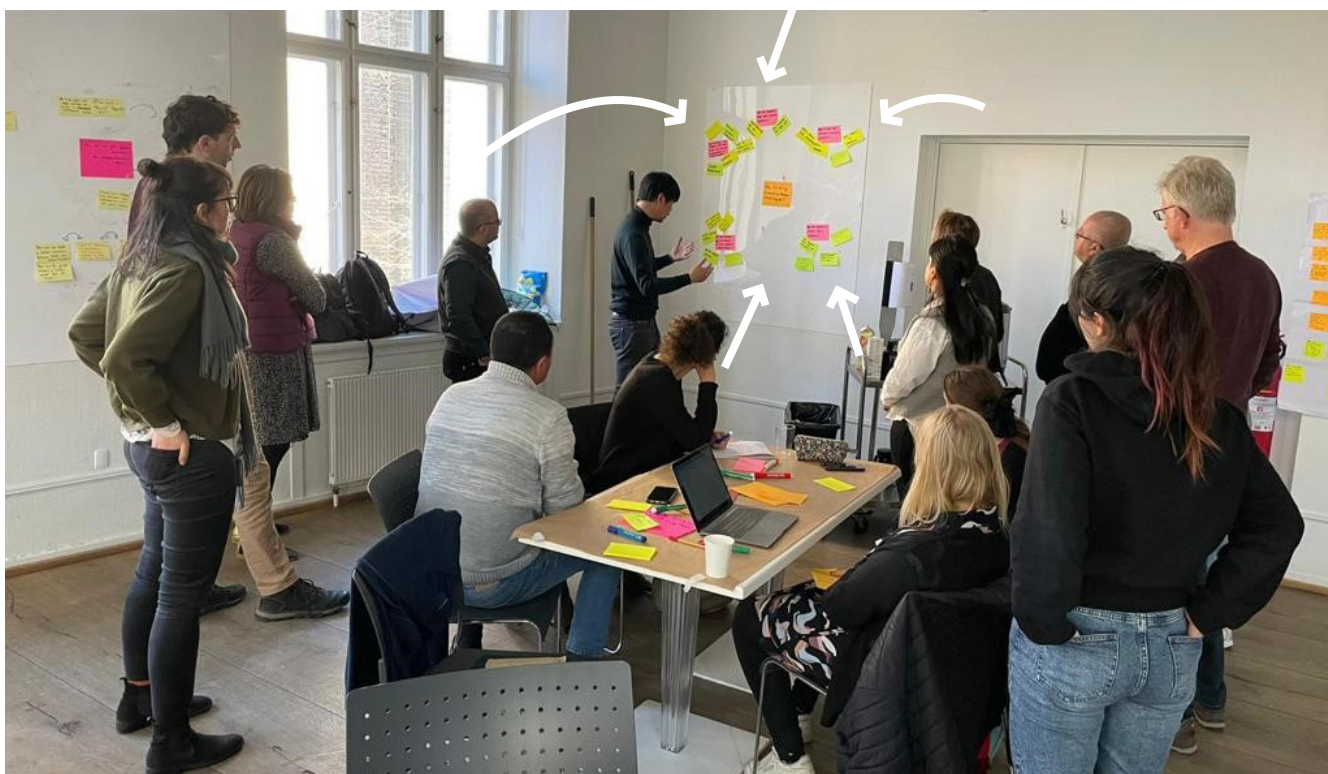
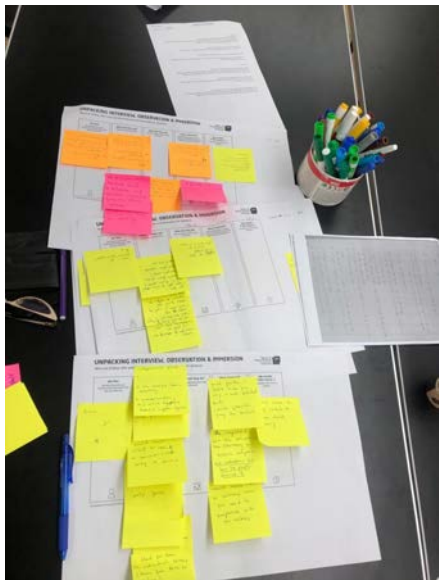


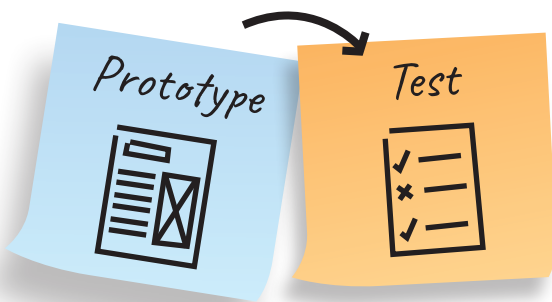
Phase 3 — developing ideas

Three teams were formed, each one of them taking on one of the design challenges. In this phase, different methods of brainstorming were used to begin "thinking outside the box" and generating as many ideas as possible (there is no such thing as a "bad" idea). This was done in order to look for alternative ways to view the problem and find innovative solutions for it. Each team ideated about 10 different ideas and then decided on one that they wanted to develop in greater detail.



© CHE



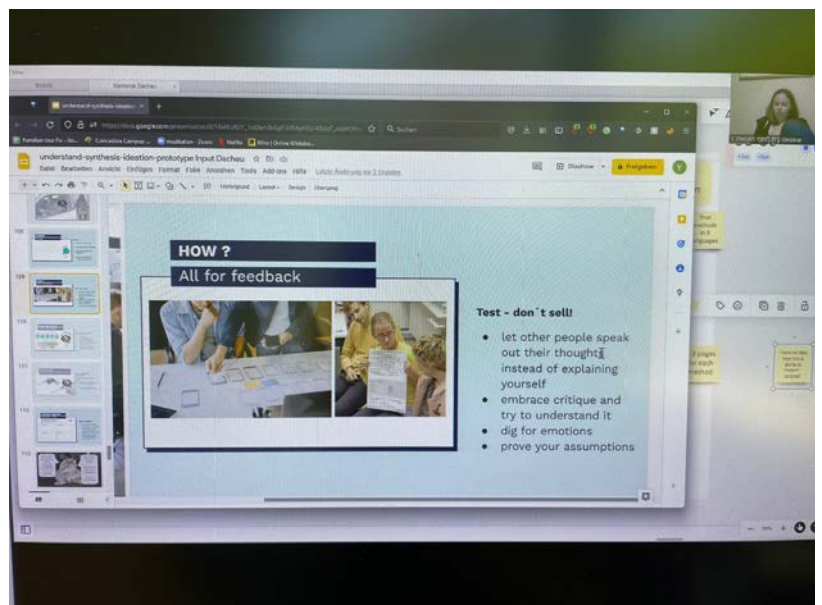


Phases 4 and 5: prototyping and testing

The teams now had to produce a visible version of their idea — a prototype. In the case of our participants, they either developed lesson plans/descriptions or museum activity descriptions.

In the testing phase the participants presented their newly developed methods to colleagues and students in order to receive feedback. This was helpful in order to rethink and improve some aspects of the lesson and activity descriptions. The methods developed by our participants are presented in the next section of this brochure.

We view this brochure and its use as part of the design thinking process and hope that other teachers will “test” the presented methods and better them through the feedback they will receive from their “users” - the students.



Outcomes of the Project: The Three Challenges



Ergebnisse des Projekts: Die drei Herausforderungen

תוצרי הפרויקט: שלושת האתגרים

مخرجات المشروع: التحديات الثلاثة



Challenge 1:

The gap between the interests of the students and the topics being taught.

Rationale

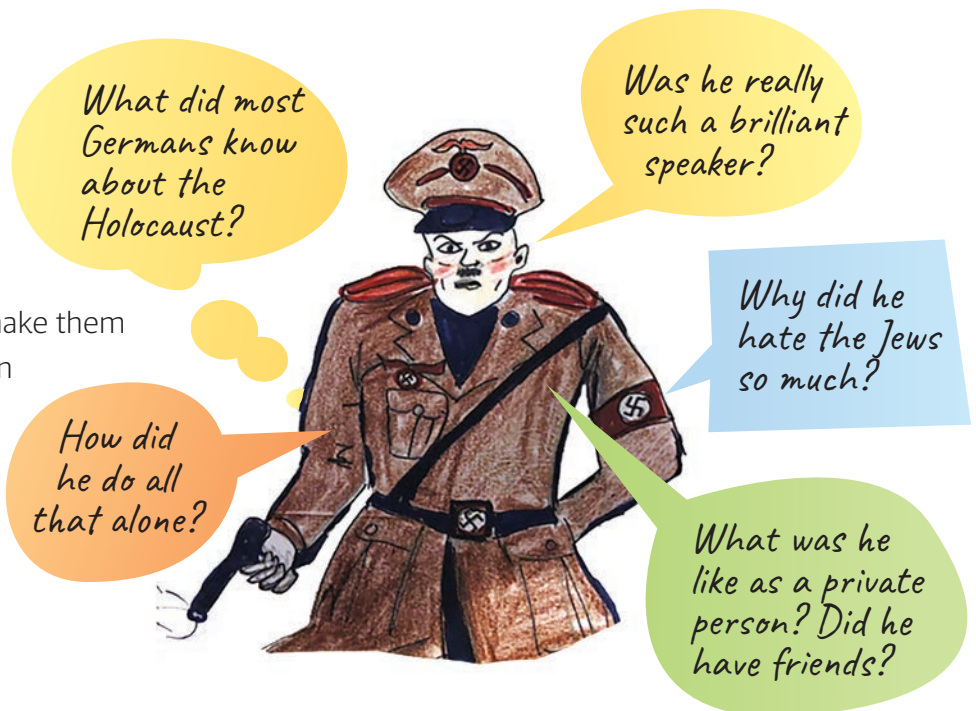
In Interviews with students from different types of schools, it became clear that they are very interested in Hitler's persona, and that this is displayed during history lessons. The learning module that was developed aims to address this interest and to use it in order to arouse interest in other topics. The goal was therefore not to create new teaching materials, but rather to reorganize existing materials in a student-oriented framework.

Students are immersed in a popular culture that focuses heavily on Hitler's persona in historical films, documentaries, and books. Frequently, this results in a notion of Hitler as an individual perpetrator and sole "villain". In contrast, history lessons tend to focus on the processes and structures of National Socialism and emphasize the responsibility of individuals. This discrepancy is what this learning module seeks to resolve. In the course of the lesson, the students' questions are connected to the curriculum content. In the process, the myth of Hitler as a largely individual perpetrator, a figure seducing a powerless population, will be deconstructed. The exaggeration of Hitler's role in the National Socialist system was also evident in the student interviews.

"We didn't talk about Hitler at all!": Deconstructing Students' conception(s) of Hitler

Method

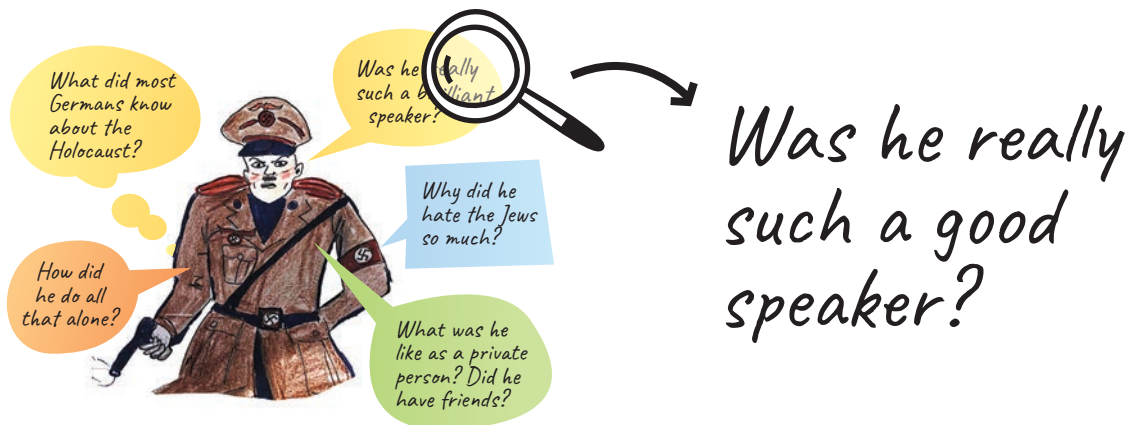
In this learning module, the curricular guidelines are based on students' ideas about Hitler as a person, in order to make them useful for a deeper examination of the Holocaust and the Nazi past. The aim of the learning module¹ is to broaden the perspectives of students and to strengthen their understanding of the value of democracy.



[1] In this context, modules mean teaching units that can be used freely and can be shifted at any time within the series. They are flexible in terms of the amount of time, thematic emphasis, and complexity.

The module is aimed at students aged 15 and older. In order to understand National Socialism in its historical context, student groups should, ideally, be familiar with the Weimar Republic and its crises as a young democracy. It would be ideal to use this learning module after a lesson on the National Socialist seizure of power. The scope of the teaching sequence is flexible, but should be based on the requirements of the curriculum of the respective country.

The learning module will be described below in greater detail. At the beginning, the teacher will collect questions regarding Adolf Hitler. This can be done while displaying a portrait of him.



Using these questions, an *Advanced Organizer* will be designed based on the students' interests. The module offers flexibility, since it can be tailored to the needs of the teacher and the students, as well as to the curriculum of the respective country.

During research for this project (interviews with students and teachers at a high school in Cologne, a district school in Hamburg, and an integrated high school in Berlin) it became clear that there is a strong similarity between questions that students asked about Hitler. The learning groups surveyed were very diverse, yet multiple overlaps were found in terms of the questions asked. We therefore believe this learning module is very applicable for multicultural classrooms. Frequently asked questions have been gathered in the image accompanying this article. In the case of time constraints, these prototypical student questions may also be used by the teachers.

In order to clarify the concept, an example module will be outlined below. The overall guiding question of the series is: **Hitler - Individual Perpetrator or Collective Responsibility?**

In this example, the question "was he really that good a speaker?" was extracted from the *Advanced Organizer*. The following aspects could be analyzed using this question: Hitler's rhetoric (speech analysis), propaganda, mass media. As described above, each learning module can be filled with readymade materials.

One possible suggestion which will be elaborated on is working with the "Speech to the German Youth"². The speech is suitable because it relates to the world of teenagers. Additionally, there is a wide base of materials for teaching about this speech. It is, for example, possible to play video excerpts of it.

[2] <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/analyse-reden/hitler-rede-jugend-1935.pdf> (As of: 05/21/2022)



The real danger,
that's me,
that's you.

As an introduction, a picture of a Hitler Youth event can be displayed, and students will be asked to describe it. By studying the image, the students develop an interest in the guiding question and assess whether Hitler's rhetoric contributed to the mobilization of young people. Students will then identify criteria that characterize a compelling speech and apply them to it.

After criteria-based analysis of the speech, students are asked to evaluate the lesson's question. Students might conclude that Hitler's articulation and manner of presentation are grotesque, absurd, almost embarrassing. In order to connect the topic to more current issues, it would be possible to compare the speech with speeches by present-day right-wing populists or online contents published by far-right youth movements. This creates a further link between the reality of students today and the relevance of the topic. The conclusion of each segment is then linked to the module's broader question and the main outcomes of the lesson are recorded in the *Advanced Organizer*.

As a result, there is a gradual deconstruction of Hitler's persona over the course of the module, culminating in a final discussion about its central theme. During the segment, and based on the overview in the *Advanced Organizer*, students should come to the conclusion that Hitler was, by no means, acting as an "individual perpetrator" who seduced the unaware masses. Instead, individuals' possibilities for action and the responsibility of each individual in society should be reflected. The students establish a connection to the present and recognize the possibilities at their disposal and their responsibility to speak out against anti-democratic trends. In order to take into consideration their basic interest in Hitler as a person, connections can be made to Hitler's biography.

The following quote by theater director Guy Cassier is useful for reflecting on the guiding question: "The real danger, especially in uncertain times, is the ordinary people who form a state together. The real danger is me, it's you. Without us, Hitler and [Stalin] are nothing but loudmouths full of hatred and impotent fantasies of violence."



Challenge 2:

Gaining the perspective of others: empathy, choice and responsibility.

Rationale

The teaching of history at school serves to understand political and social contexts and their historical interactions. The pedagogical goal of this is to make the effects of historical events, processes and decisions on people's lives, their culture and their social situation visible and comprehensible.

In the context of National Socialist policies against the Jews, the entire non-Jewish German population - adults as well as children and young people - were actively or passively involved in the measures against Jews: in the boycott of Jewish business people on 1 April 1933, in the gradual separation of the Jews from society and commerce, from schools to employment bans to the proclamation of "Jew-free" communities, in the robbery and subsequent sale of Jewish property, and finally as spectators in the deportation of fellow Jewish citizens.

There were also numerous people who denounced Jews or their supporters out of ideological or opportunistic motives and thus accepted their murder.

The myth of "not having known anything" has long been disproved by historical research, and thus it is not exaggerated to attribute at least "silent complicity" with Nazi terror to a large part of the German population.

The aim should be to sensitize students to both the political and social processes and motives for participating in the measures against Jews, as well as to resistance, social pressure and fears. It is important to differentiate between the perspectives of the perpetrators, the victims and the bystanders and to become familiar with the each one.

Pupils should learn the way in which every citizen could be an actor, an accomplice, a profiteer or a victim of anti-Jewish Nazi measures. For this purpose, one should use concrete examples that provide opportunities for identification and empathy with those who suffered or those who struggled to reach the right decision. The aim is to create an awareness of the fact that anyone can find themselves in situations that force them to make decisions: in extreme cases, about life and death. Each person bears responsibility for his/her decisions, as well as for doing nothing.

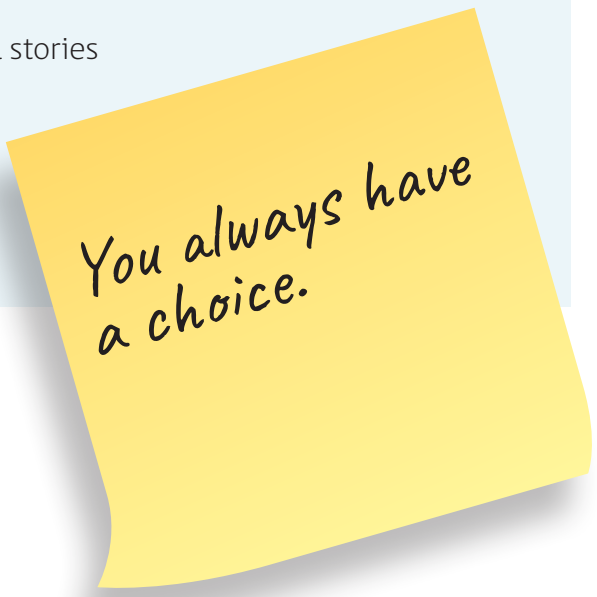
Everyday situations in the era of National Socialism are didactically suitable for discussing the decision-making of people. They are suitable for dilemma situations in which, at first glance, there is no real alternative for those involved, or where the alternative is a choice between several bad options. In order to analyze such dilemma situations, it is advisable to examine the perspectives of the different actors, their view of the situation, their interests and the constraints they face. This aids the understanding of the attitudes and values behind the decisions, and can fuel a discussion.

In a learning environment where the family histories of many pupils do not directly relate to National Socialism, learning concepts that promote empathy can help make students aware of

fundamental, universal values and their relevance for shared living in a multicultural, democratic society.

Methodologically, photos of relevant situations and real stories of affected people are suitable for this.

Pupils can thus be sensitized to current divisive tendencies in society and political decisions that favor them and be addressed on an emotional level.




You always have a choice.

Method 1:

“One always has a choice”

Problem and goal

Pupils are mostly familiar with the history of the Holocaust from films and books. It is difficult for them to put themselves in the shoes of the people affected and the actors.

 **Duration:**
45-60 minutes

One goal of this image-based approach is to give students an empathetic approach to people suffering from discrimination and degradation during National Socialism. Likewise, the situation and the alternatives for other actors and spectators are to be analyzed and discussed. One can also discuss whether robbery and criminal acts could have been prevented by means of enthusiastic support for the victims.

At the end of the unit, the question of freedom of choice and possible consequences of active and passive decisions should be discussed. “You always have a choice” - one bears responsibility for active actions as well as for doing nothing.

Tasks

1. Whole group: introduction of the medium; distribution of the photos
2. Formation of small groups
3. Look at the photo and describe the situation and the different groups of people depicted in it. What do you notice? What are the roles and attitudes of the people in the picture?
4. The picture shows spectators of the scene. Describe the perspectives of these people and their potential attitudes (e.g. indifference, curiosity, concern, approval, rejection, helplessness, anger, resistance, etc.).
5. Put yourselves in place of individual spectators. What do you feel? What would you do? What consequences could your actions have? Write down the thoughts of the person you have chosen.

6. Discuss among the spectators (bystanders) and evaluate the situation and consider what to do. What is the importance of feeling afraid in this process? Take notes on this discussion for presentation to the whole group.
7. Return to the whole group. Presentation of the results of the questions and discussion (3-6)
8. Final discussion: how significant is the feeling of fear among the viewers? How are people manipulated and controlled?

Materials:



Deportation of Jews in Lörrach (Baden) on October 22, 1940 to the French internment camp Gurs.

<https://www.gedenkstaetten-bw.de/deportation-1940>



Third deportation of Jews from Würzburg on April 25, 1942, Martin-Luther-Street in Würzburg

https://wuerzburgwiki.de/wiki/Deportation_der_Juden#/media/Datei:Judendeportation_Wuerzburg_19420425_18910.jpg





Crowd at an auction of expropriated households of deported Jews in the Hanau area, 1942

<https://www.lootedart.com/RSiYAS473481>

Vienna 1938: After Austria's "annexation" to the German Reich, Jews are forced to clean the streets.

https://de.wikipedia.org/wiki/Reibpartie#/media/Datei:Austrian_Nazis_and_local_residents_watch_as_Jews_are_forced_to_scrub_the_pavement_after_Nazi_annexation.jpg



Idea 2:

Stay or emigrate?

Situation

In 1934, the Levi-Steiner family was faced with a difficult decision: to either emigrate or stay in Germany. After the Jewish doctor Hans Levi married the non-Jewish Brigitte née Marquardt, he lost his job in a psychiatric hospital as part of the "Aryan Paragraph". Restrictions on Jews in Germany became increasingly severe and the young family managed to obtain a visa to emigrate to the USA. In January 1935, Hans and

Brigitte Levi traveled with their two children Uschi and Nick on board the MS Europa from Bremerhaven to New York. Despite the request to comply, Hans' parents, Dr. Julius and Sara Levi refused to leave Germany. They could not believe that their Germany had become a murderous dictatorship. After Dr. Julius Levi's death in 1937, Hans and Brigitte urged his widow, Sara, to join them in the USA. She refused.

Sara Levi was deported from her hometown Münsingen to Theresienstadt in 1942. She died there on 10.6.1943.

Tasks

Stay or emigrate?

1. Put yourself in the shoes of Hans and Brigitte Levi, as well as in those of Dr. Julius and Sara Levi. Consider that during 1933 and 1934 they cannot yet know how the situation for the Jews in Germany and Europe would deteriorate ever year, culminating in the Holocaust.
2. In a table, compare arguments for staying with arguments for emigration to the USA.
3. As a group, discuss the arguments in favor of the Levi family staying in Nazi Germany, as well as arguments for emigration to the USA.



Grandparents Dr. Julius and Sara Levi



Grandmother "Särle" Levi with little Ursula



*Hans and Brigitte Levi
with little "Uschi"*



*Brigitte Levi-Steiner with
her son Nicolas*



*Steamboat MS Europa with
Jewish refugees on board*

*Put yourself in
their shoes*



*First visit in post-war
Europe 1948: Hans, Brigitte,
Uschi, and Nicolas*



Challenge 3:

Building a meaningful connection between the students and the museum/memorial site: A visit that relates and complements what is being learned in school.

Problem Statement

The problems we identify and which we aim to resolve:

1. We noted that all excursions are basically identical. As a result, students often find them uninteresting.
2. Students study the topic in school but the information presented during a visit to the site doesn't necessarily broaden what they already know.
3. When students have not been prepared for the visit and there is no correlation between what was taught and what is actually presented on-site, they can easily become bored. This happens because they lack prior knowledge or, alternately, because they are learning the same content yet again (which in turn increases the probability of boredom).
4. Memorial site guides need to "reinvent themselves" for each group, without sufficient preparation.
5. How can an excursion's value and impact be empowered for students, for schools and for the memorial site/museum?

Museums and memorial sites are important institutions for preserving and teaching heritage, culture and history, and for learning about them.

We believe that in order for visits to be more valuable, and in order to form a meaningful bond between students and memorial sites/museums, changes must be made in the communication and joint work between the schools and the sites.

Main Insights:

In order to define the problem we presented, we held interviews with students, teachers and key figures at various memorial sites/museums (educational coordinators, principals, etc.)

1. The needs of diverse types of students must be addressed

Interviews we conducted with numerous high school students enabled us to identify two types of students:

1. Students who have a thirst for knowledge: students who look forward to expanding their knowledge during the visit.
2. Students who want to "feel": in other words, to undergo an emotional experience during the visit.

For example: in interviews we conducted with students returning from journeys to Poland (which last one week and take students to various camps and memorial sites), we asked what they thought the program was lacking.

- One student noted that what made studying history significant was the **knowledge** conveyed by the guide/teacher as information, facts, large scale processes, and so on.
- By contrast, another student noted that history would become relevant for her if, during studies, there was an **emotional connection** via personal narratives, meeting witnesses, poems, art and more.

These answers are antithetical to each other, but as educators we know that different people learn differently. When we aim to produce a project that enhances visits by students at memorial sites/museums, we must be aware that the visit itself, the preparation for it and its summary, must be varied in terms of the knowledge it provides and the way that is taught.

2. Preparation prior to visiting a memorial site/museum is vital

An interview with a well-known museum guide in Israel raised challenges he copes with when guiding:

- Disruptions and lack of attentiveness on the students' part.
- A lack of connection between the knowledge students came with and the central body of knowledge provided during the excursion.
- Lack of cooperation on the teachers' part.
- Guiding that is unfitting to the age and/or nature of the group.
- A mismatch in the group's expectations of the excursion.

3. The excursion must be linked to a study program conducted in school

Teachers and guides have reported that the content conveyed at memorial sites/museums often doesn't correspond to material studied in class. This disconnect causes confusion among students and a sense of missed opportunity among teachers leading the educational process.

Additionally, the disconnect between what happens in the classroom and what takes place at the museum makes the onsite excursion redundant to teachers and students alike, especially since the studied material doesn't appear in exams or study plans. This results in an excursion that is little more than enrichment at best, and merely a field trip at worst. In the end, the result is that the guide's role is to "get through the day", the teachers' role is to make sure everyone is quiet and the students' role is to behave correctly.

4. A summary and processing activity is vital

Memorial sites/museums tend to present content in ways that arouse both the visitor's emotions and intellect. Student trips, on the other hand, are quite brief. Many students report a feeling of informational and emotional overload at the end of excursions, and that calls for a processing and summarizing experience.

5. It is vital for students to be actively involved during the tour

Guides and teachers noted that students' attitudes are often passive - the teacher/guide's role is to "spill" information, and the students' role is to "absorb" it. Generally, information is gathered through listening, writing and occasionally providing correct answers to questions.

Project Definition:

Our initiative is a **layout** for creating an educational process which makes visits to memorial sites/museums more connected and linked to the learning process conducted in schools. The hereby presented layout establishes the educational logic (with several proposals and methods), followed by a practical demonstration.

This layout is relevant for both memorial sites/museums and schools.

A MEANINGFUL MEMORIAL SITE/MUSEUM VISIT

The objective:

Based on the central insights, we defined several activities that can contribute to a meaningful memorial site/museum visit, as follows: preparatory work that integrates all factors involved in the excursion, linking the excursion to the school's study plan, a processing and summarizing activity and active student involvement during the visit.

1. PREPARATION

I. Preparing the teaching staff

Teachers are the force driving students, they provide the link between the tour guide and the students. Well-prepared teachers that know what to expect are vital for both the tour guide (who also benefits from having information about the students in advance) and the students (because their teachers prepare them for the visit).

When teachers are on board with the program, it can positively impact the visit. It can enable the guide to ask more focused questions, to adapt questions to the students' level of comprehension and to suggest altering the visit in a way that caters to the specific group, etc. A teacher undergoing appropriate preparation ceases to be merely a disciplinarian, and becomes an active educational partner during the visit and a more meaningful teacher in the classroom after it.

II. Preparing the students

Visiting a memorial site/museum is not an everyday activity in formal education. It is a new, unfamiliar space, far from the familiar environment. In this new space students encounter numerous visual stimuli, which is a major challenge for students with ADHD, as well as social stimuli, such as who sits next to whom, etc. Memorial site/museum visits often expose students to new knowledge and sometimes make them feel like they are undergoing an exam when questions are directed at them.

These are just some of the reasons why preparing students in advance of a memorial site/museum visit is so important.

Preparation must adjust their expectations on several levels:

The physical level: "Where are we going? Is the place large or small? How long will we be there? What kinds of exhibits will be displayed? What about food, drink, etc?"

The social level: "Who is going? How large will the group be? Which friends of mine will be joining?"

The information level: "What will we learn? Do I need to know anything in advance?"

Preparing correctly not only minimizes students' concerns but also, primarily, **arouses positive expectations and excitement** before the visit. Groups of students arriving with a positive attitude are more likely to have a successful, attentive tour.

III. Preparing the tour guide

A successful tour is structured to match a specific group. Preparing the guide is vital since it allows him/her to adapt the visit to the group's needs as much as possible. The guide needs to know several basic items which influence the tour's nature, such as who is in the group, how many they will be, what their age range is, whether any of them have learning disabilities, physical disabilities, etc.

When possible, it is helpful to have access to more nuanced details such as which teaching methods "work" in class, what knowledge do the students already have, what do the teachers view as the tour's objective, what will the group undergo before and after the visit, etc.

2. Linking the visit to content taught in class

Visiting a memorial site/museum can become the highlight of a study process:

- Initially, as an introduction to the topic.
- Further on, as an opportunity to engage with the material and expand the students' knowledge.
- Finally, as a place where students can express what they studied.

When there's a link between the contents of a memorial site/museum visit and the school's study plan, learning becomes more meaningful and valuable. The memorial site/museum can have the role of preserving and conveying heritage, as well as of emotionally linking students to the theme. The teaching staff can use materials conveyed during the visit to emphasize and reinforce material taught in the classroom, or as a highlight of the learning process.

An interesting angle on the "realignment" process occurs in a pilot that will run in Israel next year. Israel's Ministry of Education has begun an initiative on the subject of "heritage" for grades 3-6. The ministry will allocate memorial site/museum visit budgets for sites that offer tours that relate to content taught in class. The only condition is that visits must be written down in the format of lesson plans so that teachers can integrate them into the annual curriculum.


3. Processing and summary activity

Time for questions, such as: "what did I experience during the visit"? "what was interesting/new"? "what surprised me"? "what moved me"? "what disappointed me"?

A processing and summarizing activity increases the value of memorial site/museum visits from the students' perspective, and can reinforce their link to materials studied in class.

4. Student involvement in the visit

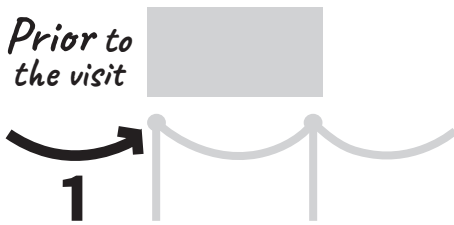
When a visit puts students in an active role, they undergo an experience of discovery, enhancing their learning experience.



*Become an active
educational
partner in
the visit*

The three-stage method

We propose a three-stage method for an in-depth significant memorial site/museum visit:



Stage ONE will include at least a lesson or two in which students undergo preparation, during which:

- A. The central topics on which the site focuses will be presented.
- B. Interest and a personal connection towards the visit.

It is important to conduct the preparatory lesson(s) at least a week or two before the memorial site/museum visit.

The lesson plan will be structured by the memorial site/museum team, and teachers will then add finer details.

Following are guidelines for a preparation lesson:

1A: Begin the lesson by presenting the topic. It is important to link to the continuity of study materials taught beforehand in class.

Example:

This past month we learned about key processes surrounding the Holocaust. We learned about the Nazi "annihilation machine." Next week we will go on a tour of the Yad Vashem Museum in Jerusalem. Our visit is titled "Every Person Has a Name." The purpose of learning our next unit is to apply names and faces to a few of the six million Jews murdered in the Holocaust.

1B: Creating a personal connection by artistic expression or by relating to an object, followed by a creative activity / learning / writing after the encounter with it.

Forming a personal connection is of utmost importance for the preparation process. It raises the student's motivation, curiosity about the learned content, and is critical for the visit's success, driving attentiveness and involvement.

The creative activity / learning / writing helps create a connection and relationship between an inanimate object and a living human.

It is the same dialogic learning process that turns study into "a personal process which activates the student, moves the student and provides the student with the experience of discovery."

Methods for forming a personal connection

- Divide the students into groups of 5-6 participants.
- Each group receives an object / image of an object, with a personal story of a historic figure relevant to the memorial site/museum. It is important for stories to relate to the figure's moments of conflict. For example: an excerpt from the diary of a pioneer deliberating over whether to return to Europe because of the difficulties of working the Land of Israel.
- Together with the object, the group receives brief information summarizing the story. Where possible, an internet link can be added to expand on it.
- Each group must answer several questions:
 - Background information on the person connected to the object, such as age, family, movements or groups he/she is identified with.
 - The geographic location and timeline of the person's Holocaust story, such as when the story took place, how the Holocaust events influenced the figure, and how the story ends.
 - Which questions would we want to ask about the person's biography?
 - Which dilemmas did the figure face? At what point in the story did the figure take an active role, and what do you think led the person to decide on that specific action?
 - Would you have acted differently in that person's place?
- Each group chooses an **artistic medium for presenting the story to the class**, such as a short play, writing the story in their own words and reading it out, a picture, a living statue, a photograph of a significant moment in the story, etc.



*An example of an object with a story involving conflict:
Bluma Wallach's glasses.*

A group of students receives a photo of Bluma Wallach's glasses together with an information excerpt/link to a page on the Yad Vashem website.

1c: Summarizing the lesson and reviewing the outcomes

Holding a round presenting the groups' outcomes. This way the entire class is exposed to a range of stories and, additionally, experiences peer learning, an important learning method in the 21st century.

It is important to allow time for this stage in the lesson. Should there be insufficient time, allocate an additional lesson, allowing all students to have enough time to present what they learned.

1d: Provide technical details about the visit

The teacher will provide the students with as much technical details as possible. This will include when the visit takes place, how long it takes to travel to the location, how long the visit will last, what items the students need to bring with them, etc.



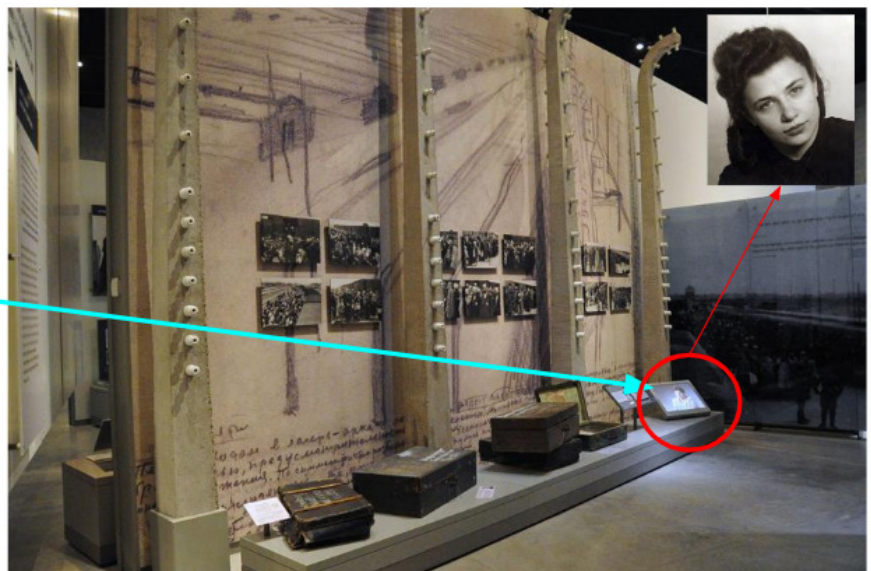
Stage Two is held on the day of the visit. It includes an active task, whether individual or in a small group, which constitutes part of the tour.

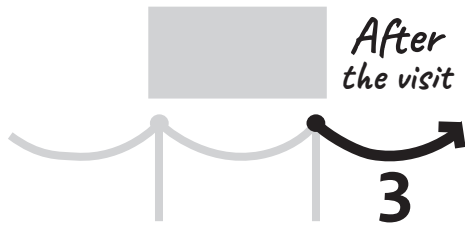
The task is to find a point of personal connection for each student during the visit to the museum.

Our proposal is to use the following method:

Find the correct location or area for the object / image on which you worked in class (or find a story similar to the one you learned about, or take a photo of an object that reminds you of it).

Example of the object's location: Bluma Wallach's glasses will be next to her photograph in the fitting exhibition hall at Yad Vashem.





Stage THREE provides the students with significant continuity to the experience. This lesson's objective is to emotionally and intellectually summarize things by "connecting the dots." The outcome of this summary may be a school exhibition, a classroom presentation or even a social media clip.

The lesson's outline will be structured by the memorial site/museum team and can be adjusted and fleshed out by the teaching staff.

Following is a summary lesson outline:

Stage A: Summarizing the visit via guiding questions.

Remembering the visit together.

Examples of guiding questions:

- *What did the visit include? Which exhibits did we see?*
- *Which exhibit did you look at that helped you understand the period?*
- *Which exhibit did you see that helped you better understand the story related to the figure / object?*

Stage B: Producing a summarizing outcome by emotionally processing the visit

Students will produce a summarizing outcome of their visit.

We recommend starting with a personal writing task that invites students to reconnect to the visit and to the figure they learned about.

Afterwards, students can creatively express their insights.

Examples of writing tasks:

- *A dynamic encounter with the figure: If I were to meet that figure, what would I ask that person / tell that person / suggest that the person do?*
- *What is the figure's personal conflict? Have I encountered a similar conflict in my life?*

Possible outcomes: an exhibition of creative works / writing answers in a diary-excerpt form / creating a social media "story" / producing a podcast.

Ergebnisse des Projekts: Die drei Herausforderungen





Herausforderung 1:

Der Unterschied zwischen dem was die Schüler:innen interessiert und dem was unterrichtet wird.

Rational:

Durch Interviews mit Schüler:innen verschiedener Schulformen wurde deutlich, dass diese ein großes Interesse an der Person Hitlers in den Geschichtsunterricht mitbringen. Die vorliegende modularisierte Planung soll diesem Grundinteresse der Schüler:innen gerecht werden und dieses Interesse nutzen, um Motivation für andere Themen zu wecken. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Neuerstellung von konkreten Unterrichtsmaterialien, es soll vielmehr darum gehen, vorhandenes Material neu zu ordnen und einen schüler:innen-orientierten Rahmen zu schaffen.

Die Lernenden sind umgeben von einer Geschichtskultur, die in Filmen, Dokumentationen und Büchern stark auf die Person Hitlers fokussiert. Häufig resultiert daraus die Vorstellung von Hitler als Einzeltäter und alleinigem „Bösewicht“. Demgegenüber steht ein Geschichtsunterricht, der eher die Prozesse und Strukturen des Nationalsozialismus thematisiert und die Verantwortung des Einzelnen hervorhebt. Diese Diskrepanz will die vorliegende Planung zusammenbringen. Im Verlauf der Unterrichtseinheit werden die Fragen der Schüler:innen mit den Lehrplaninhalten verknüpft. Dabei soll der Mythos, Hitler habe mehr oder weniger als Einzeltäter agiert und die machtlose Bevölkerung verführt, aufgebrochen und dekonstruiert werden. Diese in der öffentlichen Wahrnehmung befeuerte Überhöhung der Rolle Hitlers im nationalsozialistischen System wurde auch in den Interviews mit den Schüler:innen deutlich.

„Wir haben ja gar nicht über Hitler gesprochen!“

Dekonstruktion der Hitlervorstellung(en) von Schüler:innen

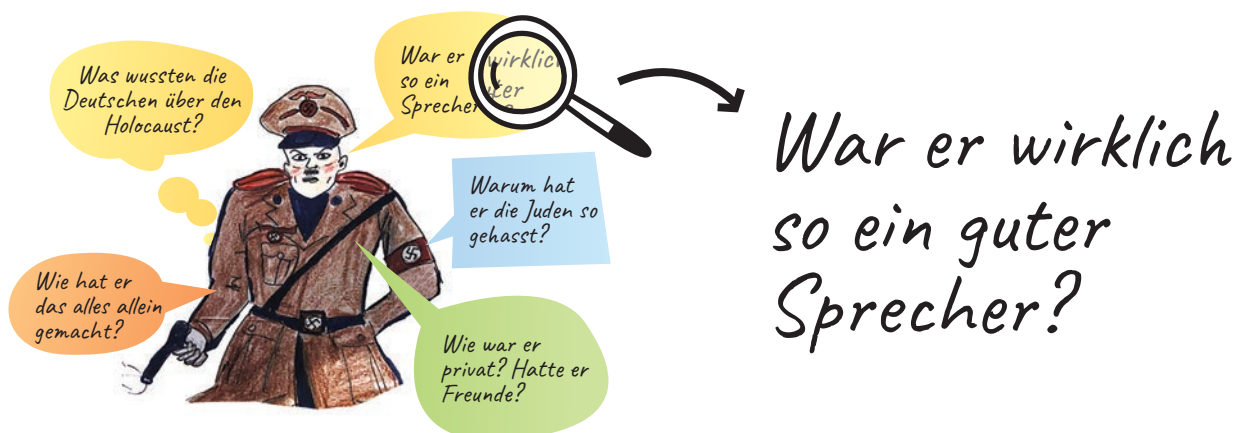
In dieser Sequenz werden die curricularen Vorgaben ausgehend von den Schüler:innenvorstellungen um die Person Hitler angeordnet, um diese für eine tiefgreifendere Auseinandersetzung mit dem Holocaust und der NS-Vergangenheit fruchtbar zu machen. Durch die daraus resultierende Perspektiverweiterung wird im Rahmen der modularen¹ Reihenanordnung die thematische Relevanz und Demokratiestärkung für die



[1] Module meinen hier Unterrichtseinheiten, die frei einsetzbar sind und beliebig innerhalb der Reihe verschoben werden können. Sie sind in Hinblick auf Zeitumfang, thematische Schwerpunktsetzung und Komplexität flexibel.

Schüler:innen erfahrbar gemacht. Module meinen hier Unterrichtseinheiten, die frei einsetzbar sind und beliebig innerhalb der Reihe verschoben werden können. Sie sind in Hinblick auf Zeitumfang, thematische Schwerpunktsetzung und Komplexität flexibel.

Die Reihe richtet sich an Schüler:innen ab 15 Jahren. Die Lerngruppe sollte idealerweise mit dem historischen Kontext der Weimarer Republik sowie den Krisen der jungen Demokratie vertraut sein, um den Nationalsozialismus in diesen Kontext einordnen zu können. Es würde sich anbieten, die Module dieser Reihe an eine Stunde zur Machtübertragung/Machtergreifung anzuschließen. Der Umfang der Unterrichtssequenz ist flexibel, sollte sich aber an den Vorgaben des Lehrplans des jeweiligen Bundeslands (Deutschland) oder Landes orientieren.



Hier soll die Sequenzplanung zum konkreteren Verständnis genauer beschrieben werden. Die Lehrkraft sammelt am Anfang der Sequenz die Fragen der Schüler:innen in Bezug auf Adolf Hitler, zum Einstieg kann beispielsweise ein Porträt der Person genutzt werden.

Anhand dieser Fragen wird ein *Advanced Organizer* basierend auf den Interessen der Schüler:innen konzipiert. Die Rahmung der Reihe bietet eine maximale Form der Flexibilität, da die Module an die Bedürfnisse von Lehrkraft und Schüler:innen sowie an den Lehrplan des jeweiligen Bundeslandes (Deutschland) oder Landes angepasst werden können. (In der Recherche zu diesem Projekt (Interviews mit Schüler:innen und Lehrkräften an einem Kölner Gymnasium, einer Hamburger Stadtteilschule und einer Berliner Integrierten Sekundarschule) wurde deutlich, dass es zu einer starken Übereinstimmung bezüglich der Schüler:innen-Fragen kommt. Die befragten Lerngruppen sind sehr heterogen, dennoch ergaben sich bezüglich des Erkenntnisinteresses zahlreiche Überschneidungen. Wir leiten dadurch eine Anwendbarkeit der vorliegenden Sequenz in multikulturellen Klassenräumen ab. Häufig vorgekommene Fragen wurden im Bild zu diesem Artikel gesammelt. Im Falle von Zeitmangel können auch diese prototypischen Schüler:innen-Fragen im eigenen Unterricht genutzt werden.)

Um die Herangehensweise zu verdeutlichen, soll im Folgenden ein Beispielmodul skizziert werden. Die übergreifende Leitfrage der Reihe lautet: **Hitler – Einzeltäter oder kollektive Verantwortung?**

In diesem Beispiel wurde die Frage „War er wirklich so ein guter Sprecher?“ aus dem *Advanced Organizer* entnommen. Folgende Aspekte könnten zu dieser Frage untersucht werden: Hitlers Rhetorik (Redeanalyse), Propaganda, Massenmedien. Wie oben bereits beschrieben, können die einzelnen Module der Reihe mit eigenem Material gefüllt werden.

Ein möglicher Vorschlag, der hier exemplarisch erläutert werden soll, ist „Die Rede an die deutsche Jugend“².

[2] <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/analyse-reden/hitler-rede-jugend-1935.pdf> (Stand: 21/05/2022)

Die wahre
Gefahr, das
bin ich,
das bist du.



Die Rede eignet sich durch den starken Lebensweltbezug, da sie sich an die Altersgruppe der Schüler:innen richtet. Zudem gibt es eine breite Materialgrundlage, so ist es beispielsweise möglich, Ausschnitte der Rede als Videoclip zu zeigen.

Als Einstieg wird ein Bild einer Veranstaltung der Hitlerjugend gezeigt, das von den Schüler:innen beschrieben wird. Durch die Beschäftigung mit dem Bild entsteht ein Erkenntnisinteresse der Lernenden, sich mit der Leitfrage auseinanderzusetzen und zu analysieren, ob die Rhetorik Hitlers zur Mobilisierung so vieler Jugendlicher beigetragen hat. Anschließend entwickeln die Schüler:innen Kriterien, die eine mitreißende Rede kennzeichnen, um diese Kriterien auf die Beispielsrede anzuwenden.

Nachdem die Lernenden die Rede kriteriengeleitet analysiert haben, fällen sie ein Urteil zur Stundenfrage. Möglicherweise kommen die Schüler:innen auf Werturteilsebene zu der Erkenntnis, dass die Artikulation und Vortragsweise auf sie grotesk, absurd und fast peinlich wirkt. Als Transfer würde es sich anbieten die zuvor analysierte Rede mit einer aktuellen rechtspopulistischen Rede oder der Internetpräsenz einer rechten Jugendgruppierung zu vergleichen. Damit ist ein weiterer Bezug zur Lebenswelt und zur heutigen Relevanz der Thematik geschaffen. Im Anschluss eines jeden Moduls erfolgt die Verknüpfung zur übergeordneten Reihenfrage und die Kernergebnisse der Stunde werden im *Advanced Organizer* festgehalten.

Dadurch erfolgt im Laufe der Reihe eine schrittweise Dekonstruktion der Persona Hitlers, die in einer abschließenden Diskussion der Reihenfrage mündet. Die Schüler:innen sollten im Zuge der Sequenz sowie anhand des Überblicks im *Advanced Organizer* zu der Erkenntnis gelangen, dass Hitler keinesfalls als „Einzeltäter“ handelte, der die ahnungslosen Massen verführte. Stattdessen sollten die individuellen Handlungsspielräume und die Verantwortung jedes Einzelnen in der Gesellschaft reflektiert werden. Die Schüler:innen stellen einen Bezug zur Gegenwart her und erkennen eigene Handlungsspielräume und die Verantwortung, sich aktiv gegen demokratiefeindliche Strömungen auszusprechen. Damit dem Grundinteresse der Lernenden an der Person Hitler Rechnung getragen wird, können Verknüpfungen zu Hitlers Biografie hergestellt werden.

Zur Abschlussreflexion der Leitfrage bietet sich zum Beispiel folgendes Zitat des Theaterregisseurs Guy Cassier an: „Die wirkliche Gefahr, vor allem in unsicheren Zeiten sind die normalen Menschen, die zusammen einen Staat bilden. Die wirkliche Gefahr, das bin ich, das sind Sie. Ohne uns sind Hitler und [Stalin] nichts als Großmäuler voller Hass und machtloser Gewaltfantasien.“



Herausforderung 2:

Hineinversetzen in die Perspektive anderer: Empathie, Wahl und Verantwortung.

Rational:

Historisches Lernen in der Schule dient dem Verständnis von politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen und deren Wechselwirkungen in der Geschichte. Das pädagogische Ziel historischen Lernens besteht darin, die Auswirkungen historischer Ereignisse, Prozesse und Entscheidungen für das Leben der Menschen, ihre Kultur und soziale Situation sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Im Kontext der nationalsozialistischen Politik gegen die Juden war die gesamte nicht-jüdische deutsche Bevölkerung — Erwachsene genauso wie Kinder und Jugendliche — aktiv oder passiv in die Maßnahmen gegen Jüdinnen und Juden involviert: beim Boykott jüdischer Geschäftsleute am 1. April 1933, bei der schrittweisen Separation des jüdischen Bevölkerungsanteils aus dem gesamten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben, von der Schule, über Berufsverbote bis zur Proklamation „judenfreier“ Gemeinden, beim Raub und anschließender Veräußerung des Eigentums von Jüdinnen und Juden und schließlich als Zuschauer:innen bei der Deportation von Jüdinnen und Juden.

Es gab außerdem zahlreiche Menschen, die aus ideologischen oder opportunistischen Motiven heraus Jüdinnen und Juden oder deren Unterstützer:innen denunzierten und damit deren Ermordung in Kauf nahmen.

Der Mythos „wir haben nichts gewusst“ wurde durch die historische Forschung längst widerlegt, und somit ist es nicht übertrieben, einem großen Teil der deutschen Bevölkerung mindestens eine stille „Komplizenschaft“ mit den NS-Terror zuzuschreiben.

Ziel von historischem Lernen sollte es sein, die Schüler:innen sowohl für die politischen und gesellschaftlichen Prozesse als auch für die Motive zur Beteiligung an den Maßnahmen gegen Juden und Jüdinnen, als auch für potentielle Widerstände, gesellschaftlichen Druck und Ängste zu sensibilisieren. Dabei ist es wichtig, zwischen den Perspektiven der Täter:innen, der Opfer und der Zuschauer:innen zu differenzieren und sich mit den jeweiligen Perspektiven vertraut zu machen.

Schüler:innen sollten lernen, auf welche Weise jede Bürgerin und jeder Bürger Akteur, Komplize, Profiteur oder auch passiv Leidtragender der antijüdischen NS-Maßnahmen sein konnte. Hierfür eignen sich Methoden, die anhand konkreter Beispiele Identifikationsmöglichkeiten anbieten und Empathie mit den Leidtragenden und um die richtige Entscheidung ringenden Menschen ermöglichen. Ziel ist es dabei, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass jede und jeder in Situationen kommen kann, die zu Entscheidungen zwingen: im Extremfall Entscheidungen über Leben und Tod. Jeder Mensch trägt Verantwortung für seine aktiven Entscheidungen genauso wie für sein Nichtstun.

Alltägliche Situationen zur Zeit des Nationalsozialismus eignen sich als Folie für solche didaktisch konzipierten Entscheidungssituationen — z.B. als Simulation von Dilemmasituationen, in denen es für die Akteure auf den ersten Blick keine echte Alternative gibt oder wo die Alternative einer Wahl zwischen Pest und Cholera gleicht. Um eine solche Dilemmasituation zu analysieren, empfiehlt es sich, die Perspektiven der unterschiedlichen Akteure zu untersuchen, ihre Sicht auf die Situation, ihre Interessen und die Zwänge, denen sie ausgesetzt sind. So können Verständnis erzeugt und die hinter den Entscheidungen liegenden Haltungen und Werte diskutiert werden.

In einem Lernumfeld, in dem die Familiengeschichten zahlreicher Schüler:innen keine Anknüpfungspunkte zur spezifisch deutschen Geschichte des Nationalsozialismus enthalten, können empathiefördernde Lernkonzepte dazu beitragen, sich grundlegende und allgemein menschliche Werte und ihre Relevanz für das Zusammenleben in einer multikulturellen und demokratischen Gesellschaft bewusst zu machen. Methodisch eignen sich hierzu Fotos von einschlägigen Situationen und reale Geschichten betroffener Menschen.

Schüler:innen können so gleichzeitig für aktuelle Spaltungstendenzen in der Gesellschaft und politische Entscheidungen, die diese begünstigen, sensibilisiert und auf der emotionalen Ebene angesprochen werden.

Methode 1:

„Man hat immer eine Wahl.“

Problemstellung und Ziel

Schüler:innen sind mit der Geschichte des Holocaust meistens aus Filmen und Büchern vertraut. Es fällt ihnen schwer, sich in die Situation der betroffenen Menschen und der Akteure hineinzusetzen.

Ein Ziel dieser bildbezogenen Arbeitsweise ist es, den Schüler:innen einen empathischen Zugang zu den unter Diskriminierung, Raub und Entwürdigung leidenden Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus zu ermöglichen. Ebenso sollen die Situation und die Handlungsalternativen der anderen Akteure und Zuschauer:innen analysiert und abgewogen werden. Dabei kann auch darüber gesprochen werden, ob durch energischen Beistand für die Opfer Raub und Verbrechen hätten verhindert werden können.

Am Ende der Einheit sollte über die Frage der Entscheidungsfreiheit und möglicher Konsequenzen aus aktiven und passiven Entscheidungen gesprochen werden. „Man hat immer eine Wahl“ und trägt die Verantwortung für sein aktives Handeln genauso wie für's Nichtstun.

Aufgaben

1. Gesamtgruppe: Einführung des Mediums; Verteilen der Fotos
2. Bildung von Kleingruppen
3. Betrachtet das Foto und beschreibt die Situation und die verschiedenen darauf abgebildeten Personengruppen. Was fällt euch auf? Welche Rollen und welche Haltungen nehmen die Personen auf dem Bild ein?
4. Auf dem Bild sind Zuschauer:innen der Szene abgebildet. Beschreibt die Perspektive dieser Personen und die möglicherweise unterschiedlichen Haltungen (z.B. Gleichgültigkeit, Neugier, Betroffenheit, Zustimmung, Ablehnung, Hilflosigkeit, Wut, Widerstand etc.).



5. Versetzt euch in die Perspektive einzelner Zuschauer:innen. Was fühlt ihr? Was würdet ihr tun? Was für Folgen könnte euer Handeln haben?

Notiert euch Gedanken, die sich die von euch gewählte Person macht.

6. Führt eine Diskussion unter den Zuschauer:innen, in der ihr in der von euch gewählten Rolle die Situation bewertet und überlegt, was zu tun ist. Welche Bedeutung hat dabei das Gefühl von Angst? Macht euch Notizen zu dieser Diskussion zur Präsentation in der Gesamtgruppe.

7. Rückkehr in die Gesamtgruppe: Präsentation der Ergebnisse zu den Fragen und der Diskussion (3.-6.)

8. Abschlussdiskussion: Welche Bedeutung hat das Gefühl von Angst bei den Zuschauer:innen? Wie werden die Menschen manipuliert und kontrolliert?

Materiale:



Deportation von Juden in Lörrach (Baden) am 22. Oktober 1940 in das französische Internierungslager Gurs

<https://www.gedenkstaetten-bw.de/deportation-1940>



Dritte Deportation der Juden am 25. April 1942 in der Martin-Luther-Straße in Würzburg

https://wuerzburgwiki.de/wiki/Deportation_der_Juden#/media/Datei:Judendeportation_Wuerzburg_19420425_18910.jpg



Menschenmenge bei einer Versteigerung von enteignetem Hausrat deportierter Juden in der Gegend von Hanau, ca. 1942

<https://www.lootedart.com/RS1YAS473481>

Wien 1938: Nach dem „Anschluss“ Österreichs ans Deutsche Reich werden Juden gezwungen, die Straße zu reinigen.

https://de.wikipedia.org/wiki/Reibpartie#/media/Datei:Austrian_Nazis_and_local_residents_watch_as_Jews_are_forced_to_scrub_the_pavement_after_Nazi_annexation.jpg



Method 2:

Bleiben oder auswandern?

Situation

Familie Levi-Steiner steht im Jahr 1934 vor einer schwierigen Entscheidung: Auswandern oder in Deutschland bleiben? Nachdem der jüdische Arzt Dr. Hans Levi, verheiratet mit der Nicht-Jüdin Brigitte geborene Marquardt, im Rahmen des „Arierparagraphen“ seine Arbeit in einem psychiatrischen Krankenhaus verloren hatte und die Einschränkungen für Juden und Jüdinnen in Deutschland immer härter in das Leben eingreifen, gelingt es der jungen Familie ein Visum für die Auswanderung in die USA zu bekommen. Im Januar 1935 reisen Hans und Brigitte Levi mit ihren beiden Kindern Uschi und Nick an Bord der MS Europa von Bremerhaven nach New York. Trotz der Bitte nachzukommen weigern sich die

Eltern von Hans, Dr. Julius und Sara Levi Deutschland zu verlassen. Sie konnten nicht glauben, dass ihr Deutschland eine Diktatur von Mördern geworden war. Nach dem Tod von Dr. Julius Levi 1937 drängen Hans und Brigitte die Witwe Sara, in die USA nachzukommen. Doch sie lehnt dies ab.

Sara Levi wird 1942 aus ihrer Heimatstadt Münsingen nach Theresienstadt deportiert. Dort starb sie am 10.6.1943.

Aufgaben

Bleiben oder auswandern?

1. Versetzt euch in die Situation von Hans und Brigitte Levi einerseits und die Situation von Dr. Julius und Sara Levi andererseits. Bedenkt, dass diese in den Jahren 1933 und 1934 noch nicht wissen können, wie sich die Situation für die Juden und Jüdinnen in Deutschland und Europa von Jahr zu Jahr verschlechtert und schließlich in den Holocaust mündet.
2. Stellt in einer Tabelle die Argumente für das Bleiben und die Argumente für die Auswanderung nach Amerika gegenüber.
3. Diskutiert in der Gruppe, was für das Bleiben der Familie Levi in Nazi-Deutschland und was für die Auswanderung nach Amerika spricht.

Materiale: 



Großeltern Dr. Julius and Sara Levi



Großmutter "Särle" Levi mit der kleinen Ursula



Hans and Brigitte Levi mit der kleinen "Uschi"



Brigitte Levi-Steiner mit ihrem Sohn Nicolas



Dampfschiff MS Europa mit jüdischen Flüchtlingen an Board

Versetzt euch in ihre Lage



Erster Besuch im Nachkriegseuropa 1948: Hans, Brigitte, Uschi, und Nicolas



Herausforderung 3:

Eine bedeutungsvolle Verbindung zwischen Schule und Museum/ Gedenkstätte schaffen: Eine Führung die an das Erlernte anknüpft und erweitert

Definition des Problems (Problemstellung - problem statement):

1. Wir haben festgestellt, dass alle Führungen im Grunde gleich sind und die Schüler:innen daher oft kein Interesse daran finden.
2. Die Schüler:innen lernen das Thema in der Schule kennen, aber die Informationen, die beim Besuch der Gedenkstätte/des Museums präsentiert werden, sind nicht unbedingt eine Fortsetzung dessen, was sie gelernt haben.
3. Wenn die Schüler:innen nicht auf den Besuch vorbereitet werden, das heißt, wenn es keine Übereinstimmung zwischen dem, was sie gelernt haben, und dem, was vor Ort präsentiert wird, gibt, können sie sich schnell langweilen. Dies liegt daran, dass ihnen eine Wissensinfrastruktur fehlt oder dass sie die genau gleichen Inhalte erneut präsentiert bekommen.
4. Der Guide kann sich nicht ohne hinreichende Vorankündigung passend auf die Gruppe einstellen.
5. Wie können Bedeutung und Einfluss eines Besuches einer Gedenkstätte/eines Museums für die Schüler:innen, die Schule und den Gedenkort selbst erweitert werden?

Museen und Gedenkstätten sind wichtige Einrichtungen für die Bewahrung und Vermittlung von Erbe, Kultur und Geschichte.

Um eine bedeutungsvolle Verbindung zwischen Schüler:innen und dem Gedenkort herzustellen und damit einen besseren Rundgang/Führung vor Ort zu ermöglichen, sind Änderungen in der Kommunikation und in der gemeinsamen Arbeit zwischen der Zielgruppe (der Schule und ihren Schüler:innen) und der Gedenkstätte / dem Museum erforderlich.

Wichtige Erkenntnisse:

Um das von uns vorgestellte Problem zu definieren, führten wir Interviews mit Schüler:innen, Lehrer:innen und wichtigen Schlüsselfiguren an verschiedenen Gedenkstätten/Museen.

1. Es muss auf unterschiedliche Arten von Lernenden eingegangen werden.

In den Interviews, die wir mit vielen Oberstufenschüler:innen geführt haben, haben wir zwei Arten von Lernenden identifiziert:

1. Wissensdurstige Schüler:innen: Schüler:innen, die erwarten ihr Wissen durch den Besuch zu erweitern.
2. Schüler:innen, die „fühlen“ wollen: Schüler:innen, die während des Besuches einen emotionalen Prozess erleben möchte.

Beispiel: Im Rahmen von Interviews, die wir mit Schüler:innen durchgeführt haben, die von der Reise nach Polen (einer einwöchigen Reise, in der ehemalige Lager und Holocaust-Gedenkstätten in ganz Polen besucht werden) zurückgekehrt sind, haben wir sie gefragt, was ihnen auf der Reise gefehlt hat.

- Einer der Schüler wies darauf hin, dass das Erlernen von Geschichte erst durch Wissensgewinn bedeutungsvoll wird - der Guide / Lehrer soll Erkenntnisse, Fakten, und größere Zusammenhänge vermitteln.
- Andererseits erklärte eine der Schülerinnen, dass Geschichte für sie relevant wird, wenn sie während des Lernens eine emotionale Verbindung aufbauen kann - durch persönliche Geschichten, Begegnungen mit Zeugnissen, Liedern, Kunstwerken usw.

Die Antworten sind zwar gegensätzlich, aber als Pädagog:innen wissen wir, dass sich Menschen in ihren Lernmethoden voneinander unterscheiden. Es ist also wichtig, dass der Besuch selbst, die Vorbereitung darauf und seine Zusammenfassung, vielfältig sein sollten, sowohl in Bezug auf das vermittelte Wissen als auch in der Art und Weise wie sie vermittelt werden.

2. Vor dem Besuch einer Gedenkstätte/eines Museums ist eine Vorbereitung erforderlich

In einem Interview mit einem Guide eines bekannten Museums in Israel, wies er auf mehrere Herausforderungen hin, auf die er während einer Führung stößt. Diese hingen oft mit einer fehlenden Vorbereitung der Gruppe zusammen:

- Störungen und Mangel an Aufmerksamkeit seitens der Schüler:innen während der Führung.
- Mangelnde Verbindung zwischen dem Wissen, mit dem die Schüler:innen kommen, und dem, was während der Führung vermittelt wird.
- Mangelnde Kooperation des Lehrpersonals.
- Mangelnde Abstimmung der Führung auf das Alter der Schüler:innen und Besonderheiten der Gruppe.
- Mangelnde Kommunikation über die Erwartungen der Gruppe bezüglich der Führung.

3. Es ist notwendig, die Führung mit den in der Schule gelernten Inhalten in Verbindung zu bringen.

Gespräche mit Lehrer:innen (und Guides) brachten das Problem zur Sprache, dass die Inhalte, die bei Führungen vermittelt werden, nicht mit den Inhalten übereinstimmen, die im Klassenzimmer behandelt werden. Die inhaltliche Trennung führt bei den Schüler:innen zu Verwirrung und bei den Lehrer:innen (die den Bildungsprozess leiten und für den Wissensstand verantwortlich sind) zu dem Gefühl, etwas falsch gemacht zu haben.

Darüber hinaus macht eine Diskrepanz zwischen dem, was im Klassenzimmer passiert, und dem, was im Museum/in der Gedenkstätte vermittelt wird, die Führung für die Lehrer:innen und Schüler:innen weniger bedeutungsvoll. Außerdem sind die beim Besuch gelernte Inhalte oft nicht mehr relevant für das was danach im Unterricht passiert.

4. Es besteht Bedarf für eine Auswertungs- und Reflektionsrunde nach der Führung.

In Gedenkstätten und Museen werden Inhalte oft mit dem Ziel präsentiert die Besucher:innen sowohl intellektuell sowie auch emotional anzusprechen. Da eine Führung für eine Schulklasse oft nur kurze Zeit dauert, fühlen sich viele Schüler:innen überwältigt von den Informationen die sie erhalten und sind oft mal auch emotional aufgewühlt. Es besteht dringend der Bedarf nach einer Zusammenfassung und Aufarbeitung der Führung.

5. Es ist notwendig, dass die Schüler:innen in die Führung miteinbezogen werden.

Guides und Lehrer:innen berichteten, dass die Schüler:innen oft sehr passive sind während der Führungen. Im klassischen Fall, besteht die Rolle der Lehrer:innen / der Guides darin, Wissen zu vermitteln, und die Rolle der Schüler:innen besteht darin, dieses aufzunehmen. Meistens erfolgt die Aufnahme durch Zuhören, Schreiben und manchmal auch durch "richtiges Antworten".

Projektdefinition:

Die vorliegende Beschreibung soll als Wegweiser für die Schaffung eines Bildungsprozesses dienen, der den Besuch einer Gedenkstätte oder eines Museums stärker mit dem Lernprozess in der Schule verbindet und in Beziehung setzt. Im Folgenden wird zunächst die pädagogische Logik (mit mehreren Vorschlägen und Methoden) vorgestellt, gefolgt von einer praktischen Demonstration.

Dieser Wegweiser ist sowohl für Gedenkstätten/Museen als auch für Schulen relevant.

Ein bedeutsamer Besuch einer Gedenkstätte / eines Museums

Rational:

Basierend auf den wichtigsten Erkenntnissen haben wir einige Maßnahmen definiert, die zu einem bedeutungsvollen Besuch einer Gedenkstätte / eines Museums beitragen können; Integrierte Vorbereitung aller an der Führung beteiligten Parteien, Verknüpfung der Führung mit dem Schulcurriculum, Auswertung und Reflexion sowie Einbeziehung der Schüler:innen in die Führung.

1. Vorbereitung

I. Vorbereitung des Lehrpersonals:

Die Lehrer:innen sind die treibende Kraft des Bildungsprozesses und das Bindeglied zwischen dem Guide und den Schüler:innen. Eine Abstimmung der Erwartungen und die Vorbereitung des Lehrpersonals ist sowohl für den Guide (insofern er Informationen darüber erhält, wer die Schüler:innen sind) als auch für die Schüler:innen (die Lehrer:innen sind diejenigen, die die Schüler:innen auf die Führung vorbereiten können) von entscheidender Bedeutung.

Darüber hinaus kann ein engagiertes Lehrerteam den Verlauf der Führung positiv beeinflussen – indem es hilft, die Fragen des Guides zu vermitteln und an den Wissensstand der Klasse

anzupassen, indem es Anregungen für eine methodische Veränderung der Führung gibt oder die Führung so anpasst, dass sie mit den im Unterricht vermittelten Inhalten übereinstimmt.

II. Vorbereitung der Schüler:innen:

Ein Besuch einer Gedenkstätte oder eines Museums stellt immer ein besonderes Ereignis im Schulalltag der Schüler:innen dar. Dies ist ein fremder Raum, neu und weit weg von zu Hause. In diesem Raum gibt es viele visuelle Reize (eine ernsthafte Herausforderung für Schüler:innen mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten) und soziale Reize (wer sitzt neben mir, wer sieht mich an). Dies sind einige der Gründe, warum die Vorbereitung der Schüler:innen auf eine Führung sehr wichtig ist.

Die Vorbereitung sollte die Klärung ganz genereller Fragen beinhalten: - Wohin gehen wir? Ist der Ort groß / klein? Wie lange werden wir da sein? Welche Exponate werden wir sehen? Essen, Trinken usw. Zusätzlich sollte sie aber auch auf die soziale und inhaltliche Ebene eingehen: Wer geht alles mit? Wie groß ist die Gruppe? Welcher meiner Freunde kommt mit?, Was werden wir lernen? Muss ich Dinge im Voraus wissen?

Eine gute Vorbereitung kann nicht nur Bedenken zerstreuen, sondern vor allem Erwartungen und positive Vorfreude auf die Führung wecken.

III. Vorbereitung des Guides:

Eine erfolgreiche Führung ist gut auf die jeweilige Gruppe zugeschnitten. Eine gute Vorbereitung des Guides ist erforderlich, um die Führung so gut wie möglich zu strukturieren und an die Gruppe anzupassen. Dazu muss er grundlegende Dinge, wie - wer ist die Gruppe, die da kommt? Was ist das Alter und die Anzahl der Schüler:innen? Gibt es Schüler:innen mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten? Gibt es Schüler:innen mit Behinderungen? Idealerweise sollte ein Guide auch über folgende Fragen informiert werden: Welche Lernmethoden funktionieren im Unterricht gut? Welche Erkenntnisse haben die Schüler:innen bisher gewonnen? Welchen Zweck soll die Führung für das Lehrpersonal erfüllen?

2. Verbinden der Führung mit den Inhalten die an der Schule unterrichtet werden

Der Besuch einer Gedenkstätte/eines Museums kann der Höhepunkt eines Lernprozesses darstellen:

- zu Beginn des Lernprozesses - als Einführung zum Thema.
- während des Lernprozesses - als Ort, der bestimmte Aspekte des gelernten Themas veranschaulicht und so eine Vertiefung des Gelernten ermöglicht.
- am Ende des Lernprozesses - als Ort, an dem die Schüler das Gelernte reflektieren können.

Wenn es eine Verbindung zwischen den vermittelten Inhalten einer Führung und dem Schullehrplan gibt, wird das Lernen bedeutungsvoller und wertvoller. Die Gedenkstätte/das Museum kann so ihrer Rolle als Bewahrer und Übermittler der Geschichte gerecht werden und

den Schüler:innen eine emotional Verbindung mit dem Thema bieten. Die Lehrkräfte können die während der Führung vermittelten Inhalte nutzen und diese im Unterricht wiederholen und erweitern.

3. Auswertungs- und Reflexionsrunden nach der Führung

Diese Runden sollten Zeit für Fragen, wie: Was habe ich auf der Tour erlebt? Was war interessant / neu? Was hat mich überrascht? Was hat mich bewegt? Was hat mich enttäuscht? - bieten.

Im Anschluss an den vorherigen Punkt, kann eine Führung durch eine Auswertungs- und Reflexionsrunde für die Schüler:innen an mehr Bedeutung gewinnen und den Schüler:innen helfen diese mit denen im Unterricht vermittelten Inhalte zu verbinden.

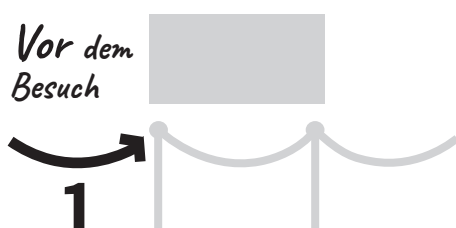
4. Beteiligung der Schüler:innen an der Führung

Schüler:innen aktiv an der Führung mitwirken zu lassen, führt zu einem bedeutsamen Lernerlebnis und zu einer Vertiefung des Gelernten.

*Werdet aktive
Bildungspartner
in dem Besuch*

Eine dreistufige Methode

Im folgenden wird nun eine dreistufige Methode für einen intensiven und bedeutungsvollen Besuch einer Gedenkstätte / eines Museums vorgestellt:



Erster Schritt: vor dem Besuch

Diese Phase umfasst die Vorbereitung der Schüler:innen während mindestens ein oder zwei Unterrichtsstunden, darunter:

- A. Die Themenschwerpunkte der Gedenkstätte / des Museums werden vorgestellt

- B. Für den Rundgang durch das Gelände wird Interesse und eine persönliche Bindung geschaffen

Es ist wichtig, die Vorbereitungseinheit(en) etwa ein bis zwei Wochen vor dem Besuch der Gedenkstätte / des Museums abzuschließen.

Der Unterrichtsentwurf wird vom Gedenkstattenteam erstellt und von den Lehrer:innen verfeinert und angepasst.

Eine beispielhafte Vorbereitungseinheit:

Phase A: Unterrichtseröffnung durch Vorstellung des Themas (Wichtig ist der Bezug zu zuvor im Unterricht erlernten Inhalten)

Beispiel:

In den letzten Monaten haben wir uns mit den Ereignissen die zum Holocaust geführt haben beschäftigt und die verschiedenen Schritte der Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten kennengelernt. Nächste Woche machen wir eine Führung im Yad Vashem Museum in Jerusalem. Der Titel der Führung lautet „Jeder hat einen Namen“ und unser Ziel für die kommenden Unterrichtseinheiten ist es, einigen der 6 Millionen Ermordeten des Holocaust Gesichter und Namen zu geben.

Phase B: Persönliche Verbindung durch ein künstlerisches Medium / ein Objekt und eine kreative / schriftliche Aktivität schaffen.

Eine persönliche Verbindung zu schaffen ist das Wichtigste bei der Vorbereitung — sie erhöht die

Chancen die Schüler:innen für die Bildungsinhalte zu begeistern und ist entscheidend für den Erfolg der Führung selbst (für die Aufmerksamkeit und Engagement der Schüler:innen für das Thema).

Eine Aktivität des kreativen Schaffens / Lernens / Schreibens, kann dabei helfen eine Verbindung zwischen dem unbelebten Objekt und der lebenden Person herzustellen.

Es ist derselbe dialogische Lernprozess, der das Lernen zu einem persönlichen Prozess macht, die Lernenden zur Handlung motiviert, begeistert und sie selber Inhalte entdecken lässt.

Methoden für die persönliche Verbindung:

- Aufteilung der Schüler:innen in Gruppen von 5-6 Schüler:innen.
- Jede Gruppe erhält ein Objekt / Bild eines Objektes, hinter dem sich eine persönliche Geschichte einer für die Gedenkstätte/das Museum relevanten historischen Persönlichkeit verbirgt. Es ist wichtig, dass diese Geschichten wichtige Schlüsselmomente für die Figur beinhaltet .
- Zusammen mit dem Objekt erhält die Gruppe einen kurzen Text, die die Geschichte zusammenfasst (+ wenn möglich einen Weblink zu weiterführenden Informationen)
- Jede Gruppe muss mehrere Fragen beantworten:
 - Persönlicher Hintergrund der Figur bezogen auf das Objekt (Alter, Familie, Zugehörigkeit)
 - Geografischer Ort und zeitliche Einordnung in die Abfolge des Holocausts (wann geschah was und wie, welche Bedeutung hat der Holocaust für die Person? Wie endete ihre Geschichte?)
 - Welche Fragen möchten wir zur Lebensgeschichte der mit dem Objekt verbundenen Person stellen?
 - Welchem Dilemma stand die Figur gegenüber? In welchem Moment der Geschichte war die Figur aktiv und was hat sie eurer Meinung nach dazu veranlasst, so zu handeln, wie sie es getan hat?
 - Würdet ihr an ihrer Stelle anders handeln?

- Jede Gruppe wählt einen künstlerischen Weg, um die Geschichte der Klasse zu präsentieren (kurze Präsentation, die Geschichte in eigenen Worten niederschreiben und der Klasse vorlesen, Zeichnung, lebende Skulptur, einen wichtigen Moment in der Geschichte fotografieren usw.)



Ein Beispiel für ein Objekt mit einer komplexen Geschichte: die Brille von Bluma Wallach.

Eine Gruppe von Schüler:innen erhält ein Bild von der Brille von Bluma Wallach zusammen mit einem Informationsabschnitt / Link zu der Website von Yad Vashem

Phase C: Zusammenfassung der Einheit und Präsentation der Resultate

Die Gruppen stellen jeweils ihre Ergebnisse der gesamten Klasse vor. So wird die ganze Klasse der Vielfalt der Geschichten ausgesetzt und zusätzlich findet ein Peer-Learning Prozess statt.

Es ist wichtig, Zeit für diese Phase im Unterricht einzuplanen. Wenn die Zeit nicht ausreicht, sollte eine zusätzliche Unterrichtsstunde dafür genutzt werden, um auch allen Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, das Gelernte zu präsentieren.

Phase D: Besprechung technischer Details zur Führung

Hier sollte mit den Schüler:innen möglichst viele technische Details besprochen werden, um ihnen möglichst viel Sicherheit zu geben: Wann findet die Führung statt? Wie lange dauert der gesamte Ausflug und die Führung selbst? Welche Ausrüstung soll mitgebracht werden? Etc.



Zweite Stufe: während des Besuchs

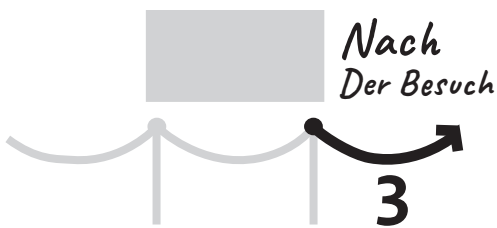
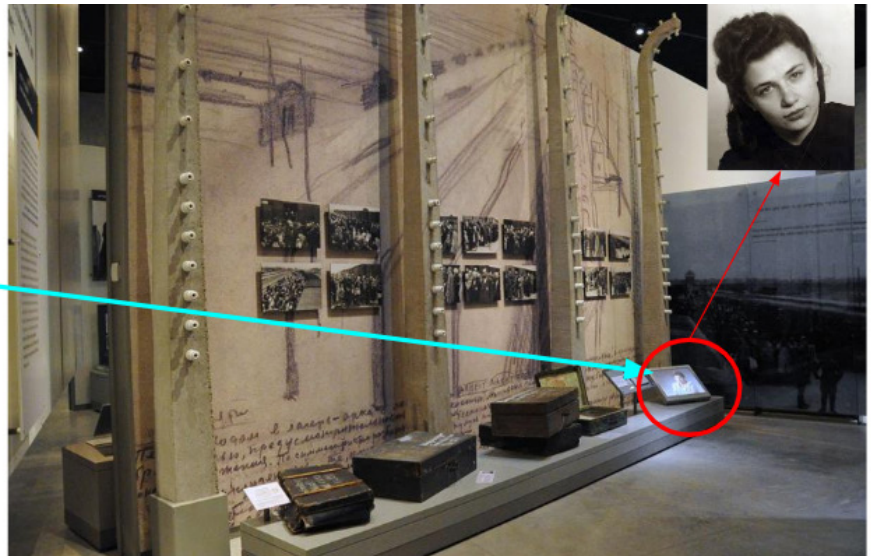
Dieser Schritt findet am Tag des Besuchs selbst statt. Er beinhaltet eine aktive Aufgabe (einzeln oder in einer kleinen Gruppe), die ein Teil der Führung ist.

Die Essenz der Aufgabe besteht darin, für jede/n Schüler/in einen persönlichen Verbindungspunkt zu finden.

Folgende Methode kann hierfür verwendet werden:

Findet den richtigen Ort oder Bereich für das Objekt /Bild, mit dem ihr euch im Unterricht beschäftigt habt (oder findet eine ähnliche Geschichte / macht ein Foto von einem Objekt, das euch an die Geschichte erinnert).

Beispiel für die Objektplatzierung: Blumas Brille kann neben ihrem Bild in der Ausstellung in Yad Vashem platziert werden.



Dritte Stufe: nach dem Besuch

Diese Stufe ist wichtig um eine Kontinuität zwischen dem Besuch in der Gedenkstätte / in dem Museum und dem Unterricht danach herzustellen. Ziel dieser Einheit ist es, die Führung sowohl emotionale wie auch intellektuelle zu reflektieren und die verschiedenen Punkte zu verbinden. Das Ergebnis dieser Reflektion kann eine Ausstellung in der Schule, eine Präsentation im Unterricht oder sogar ein Clip für sozialen Medien sein.

Der Unterrichtsentwurf wird vom Gedenkstättenentwurf erstellt und von den Lehrer:innen verfeinert und angepasst.

Eine beispielhafte zusammenfassende Einheit:

Phase A: Zusammenfassung der Führung durch Leitfragen

Gemeinsam wird noch einmal die Führung durchgesprochen.

Beispiele für Leitfragen:

- Was haben wir während der Führung erlebt? Welche Exponate haben wir gesehen?
- Welcher Ausstellungsabschnitt hat mir geholfen die Epoche zu verstehen?
- Welcher Teil der Ausstellung hat mir geholfen die Geschichte der Figur / des Objekts besser zu verstehen?

Phase B: Erstellen eines "Produktes", das die Erfahrung für sie zusammenfasst

Die Schüler:innen erstellen ein Produkt, das die Führung und den Prozess den sie durchlaufen haben, zusammenfasst.

Es wird empfohlen, mit einer persönlichen Schreibaufgabe zu beginnen, in der sich die Schüler:innen erneut mit der Führung und der Figur beschäftigen. Danach werden sie ermutigt, ihre Erkenntnisse kreativ zum Ausdruck zu bringen.

Beispiele für Schreibaufgaben

- *Ein imaginäres Treffen mit der Figur [Wenn ich sie treffen würde, was würde ich sie fragen / ihr sagen / ihr vorschlagen...]*
- *Was ist der persönliche Konflikt der Figur? Stoße ich in meinem Leben auf einen ähnlichen Konflikt?*

Mögliche Resultate für den kreativen Teil: Ausstellung der verschiedenen Produkte / Verfassen der Antworten in Form eines Tagebucheintrags / einer Geschichte / eines Podcasts.

תוצרי הפרויקט: שלושת האתגרים





אתגר 1:

הפער בין מה שמעניין את התלמידים לבין מה שהמורים מביאים לכתה*

רציונל:

ראיונות שנערכו עם תלמידים ממסגרות לימודיות שונות הראו שרבים מהם מגלים עניין בדמותו של היטלר בשיעורי ההיסטוריה.

התכנית המודולרית שלפנינו נועדה לתת מענה לעניין של התלמידים, ולנצל אותו כדי לעורר עניין בעוד נושאים משיקים. ההתמקדות אינה ביצירת חומרי הוראה קונקרטיים חדשים, אלא בארגון מחדש של החומרים הקיימים וביצירת מסגרת שמכוונת לתלמידים ולצרכיהם.

התלמידים מוקפים בתרבות היסטורית השמה דגש חזק על אישיותו של היטלר, בסרטי קולנוע, בסרטים דוקומנטריים ובספרים. לעתים קרובות, התוצאה היא תפיסה של היטלר כפושע בודד וכ"נבל" שפועל לבדו. בניגוד לכך, הוראת ההיסטוריה בבתי הספר עוסקת יותר בתהליכים ומבנים של השלטון הנאצי ומדגישה את אחריותו של הפרט.

תכנית מודולרית זו מבקשת להידרש לחוסר ההתאמה הזה. במהלך השיעור ישולבו שאלות התלמידים בתכני הלימוד, ובכך ינופץ וינותח המיתוס שהיטלר פעל, פחות או יותר, כמבצע בודד והוביל בכוח את האוכלוסייה חסרת האונים.

העצמה זו של תפקידו של היטלר במערכת הנאצית מומחשת גם בראיונות עם התלמידים.

"לא דיברנו בכלל על היטלר!"

ניתוח דמותו של היטלר בעיני התלמידים

לתוכנית זו יותאמו הנחיות שמתבססות על האופן שבו פעמים רבות תופסים התלמידים את היטלר כאדם, על מנת לקיים באמצעותן דיון פורה בנושא השואה והעבר הנאצי.

מטרת התוכנית המודולרית¹ הזו הינה הרחבת נקודת מבטם של התלמידים, ובכך לחבר את הרלוונטיות של הנושא לחשיבותה של דמוקרטיה איתנה.

האם הוא באמת היה דובר/נאצי כל כך מקריק?

מה רוב הגרמנים ידעו על השואה?

איך הוא עשה את כל זה לבד?

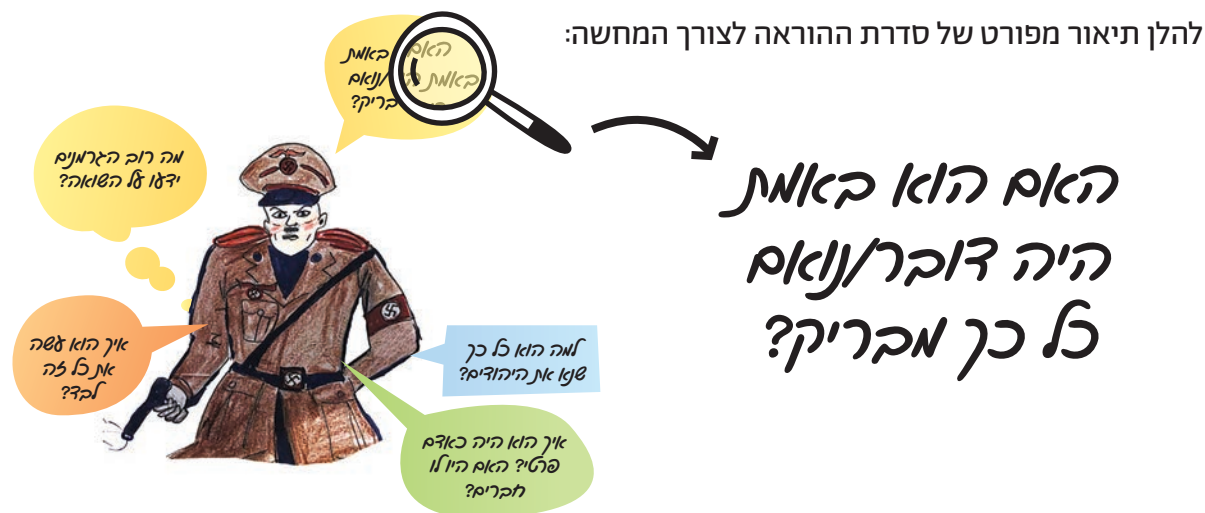
למה הוא כל כך שנא את היהודים?

איך הוא היה כאדם פרטי? האם היו לו חברים?



* הטקסט מנוסח בלשון רבים מטעמי נוחות בלבד, והוא מתייחס לכל המינים|מגדרים. [1] הכוונה כאן ב"מודולים" היא ליחידות הוראה שניתן להשתמש בהן בחופשיות ולשלבן בתכנית לפי הצורך. הם גמישים מבחינת היקף הזמנים, הדגשים הנושאים והמורכבות שלהם.

התכנית מיועדת לתלמידים מגיל 15 ומעלה. באופן אידיאלי, על תלמידים להכיר את ההקשר ההיסטורי של רפובליקת ויימאר, כמו גם את המשברים של הדמוקרטיה הצעירה על מנת שיוכלו למקם את הנציונל-סוציאליזם בהקשר זה. מומלץ לקשר את המודולים בתכנית זו לשיעור על העברת השלטון/תפיסת השלטון. ההיקף של סדרת ההוראה גמיש, אולם עליה להתבסס על הקווים המנחים של תוכנית הלימודים של המדינה בה מלמדים.



בתחילת התכנית תרכז המורה את שאלות התלמידים בנוגע לדמותו של אדולף היטלר. תחילה ניתן, למשל, להשתמש בדיוקן של האיש.

במסגרת המחקר לצורך פרויקט זה נערכו ראיונות עם תלמידים ומורים בתיכון בקלן, בבית ספר מחוזי בהמבורג ובבית ספר תיכון משולב בברלין. התברר שקיים דמיון רב בין השאלות של תלמידים לגבי היטלר. קבוצות הלמידה שנסקרו היו מגוונות מאוד, ולמרות זאת נמצאה חפיפה גדולה בין השאלות שנשאלו. אנו מסיקים מכך שניתן להשתמש בתכנית זו בכיתות רב-תרבותיות.

שאלות נפוצות צורפו לתמונות במאמר זה. במקרה של מחסור בזמן, ניתן להשתמש בשיעור גם בשאלות טיפוסיות אלו של תלמידים. בעזרת שאלות אלה ניתן להרכיב "Advanced Organizer"² המבוסס על תחומי העניין של התלמידים.

מסגרת התכנית מציעה גמישות מירבית, מכיוון שניתן להתאים את יחידות הלימוד לצורכי המורים והתלמידים, כמו גם לתכנית הלימודים של המדינה הרלוונטית.

כדי להבהיר גישה זו, תפורט להלן יחידה אחת לדוגמה. השאלה המנחה המרכזית לתכנית היא:

היטלר – מבצע בודד או אחריות קולקטיבית?

ביחידה זו נבחר מתוך מאגר השאלות שעלו מהתלמידים ב-Advanced Organizer, נשאלת השאלה "האמנם היטלר אכן היה נואם טוב כל כך?".

ניתן לבחון ביחס לשאלה זו את ההיבטים הבאים: הרטוריקה של היטלר (ניתוח נאומים), תעמולה, תקשורת המונים. כמתואר לעיל, ניתן למלא את המודולים הנפרדים בתכנית בתוכן עצמאי.

[2] "Advanced Organizer" הוא כלי שניתן להשתמש בו כדי למקד את תשומת הלב של התלמידים במהלך למידה של נושא חדש, ע"י שמירה של תוכן השיעור, לחבר מידע חדש עם ידע קודם



הסכנה האמיתית היא אני היא אתה.

הצעה אפשרית אחת, שתובא כאן כדוגמה, היא "הנאום לנוער הגרמני"³.

הנאום מתאים בשל התייחסותו לעולם שבו אנו חיים, שכן הוא מופנה לקבוצת הגיל של התלמידים. בנוסף, קיים בסיס רחב של חומרים, כך שניתן, לדוגמה, להציג קטעי וידאו של הנאום.

תחילה תוצג תמונה מאירוע של "הנוער ההיטלראי" התלמידים מתבקשים לתאר אותה. באמצעות עיסוק זה בתמונה, יתעורר בקרב התלמידים עניין בשאלה המנחה, והם ינסו להעריך עד כמה הרטוריקה של היטלר תרמה לגיוס צעירים. לאחר מכן, יפתחו התלמידים קריטריונים לזיהוי נאום סוחף כדי להחיל אותם על הנאום הנ"ל.

לאחר שהתלמידים ינתחו את הנאום על-פי הקריטריונים הללו, הם יכריעו לגבי השאלה המנחה בשיעור. ייתכן שהתלמידים יגיעו למסקנה שחיתוך הדיבור וסגנון הנאום נראים גרוטסקיים, אבסורדיים וכמעט מביכים.

על מנת לחבר את הנושא לעניינים אקטואליים, ניתן להשוות את הנאום של היטלר לנאום של מנהיגי ימין-קיצוני בני זמננו, או לתכנים של תנועות נוער ימניות-קיצוניות המפורסמים ברשת. כך יוצר קישור נוסף לעולם שבו אנו חיים ולרלוונטיות של הנושא כיום. כל יחידה תתחבר בסוף לשאלת-העל של התכנית, והממצאים המרכזיים של השיעור יירשמו ב-Advanced Organizer.

כתוצאה מכך, יתבצע במהלך התכנית פירוק הדרגתי של דמותו של היטלר, דבר שיוביל לדיון מסכם על השאלה המרכזית. כחלק מהתכנית ועל סמך התמונה הכוללת ב-Advanced Organizer, על התלמידים להגיע לתובנה שהיטלר בשום אופן לא פעל כ"מבצע בודד" שפיתה את ההמון הבלתי מודע. במקום זאת, יש לשקף את מרחב התמרון האישי ואת אחריותו של כל אדם ואדם בחברה. התלמידים יוצרים קישור להווה ומכירים במרחב התמרון האישי שלהם ובאחריות שלהם להתבטא באופן פעיל כנגד מגמות אנטי-דמוקרטיות. על מנת לקחת בחשבון את העניין הבסיסי של התלמידים בהיטלר כאדם, ניתן ליצור קשר לביוגרפיה של היטלר.

כמחשבה לסיום על השאלה המנחה, מוצע, למשל, הציטוט הבא של במאי התיאטרון גיא קסייר: "הסכנה הממשית, בייחוד בעתות של חוסר ודאות, היא האנשים הרגילים אשר יוצרים יחדיו מדינה. הסכנה הממשית היא אני, היא אתה. בלעדינו, היטלר [סטלין] לא היו אלא פיות גדולים, מלאי שנהא פנטזיות ואלומות חסרות כוח".

<https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/analyse-reden/hitler-rede-jugend-1935.pdf> (Stand: 21/05/2022) [3]



רציונאל:

למידה היסטורית בבית הספר משמשת להבנת הקשרים פוליטיים וחברתיים והאינטראקציות ביניהם בהיסטוריה. המטרה הפדגוגית של הלמידה ההיסטורית היא להפוך את ההשפעות של אירועים היסטוריים, תהליכים והחלטות על חייהם של אנשים, תרבותם ומצבם החברתי גלויים ומובנים.

בהקשר של מדיניות הנציונל-סוציאליסטית נגד היהודים, כל האוכלוסייה הגרמנית הלא-יהודית - מבוגרים ילדים וצעירים - הייתה מעורבת באופן אקטיבי או פסיבי בצעדים נגד יהודים, בחרם על אנשי ונשות עסקים יהודים ב-1 באפריל 1933, ובאיסור הדרגתי על מכירת סחורות ושירותים יהודיים בכלל.

בנוסף להפרדה הדרגתית של האוכלוסייה היהודית מכל החיים החברתיים והכלכליים, מבתי ספר ובכלל פעולות שוד ומכירה של רכוש יהודי ועד להכרזה על קהילות "חופשיות מיהודים".

ולבסוף כמצופה גירוש האזרחים היהודים.

היו גם אנשים רבים שהוקיעו יהודים ותומכיהם ממניעים אידיאולוגיים או אופורטוניסטיים ובכך קיבלו את רצונותם.

המיתוס "לא ידענו כלום" הופרך זה מכבר על ידי המחקר ההיסטורי, ולפיכך אין זה מוגזם לייחס לפחות "שותפות" שקטה לטרור הנאצי לחלק גדול מהאוכלוסייה הגרמנית.

המטרה היא להעלות למודעות של התלמידים רגישות לתהליכים פוליטיים, חברתיים וחשיבה על מניעים אפשריים להשתתפות בצעדים נגד היהודים. בנוסף לשיח על התנגדות אפשרית, ללחץ חברתי ולפחדים. חשוב להבדיל בין נקודות המבט של הפוגעים, הקורבנות והעומדים מהצד ולהכיר את נקודות המבט המגוונות.

על התלמידים ללמוד באיזו דרך כל אזרח יכול להיות שותף פעיל או פסיבי מול הצעדים הנאצים האנטי-יהודיים. לצורך כך מומלץ להשתמש בדוגמאות קונקרטיות של אנשים שסבלו ונאבקו לקבל את ההחלטה הנכונה. המטרה היא ליצור מודעות לכך, שכל אחד יכול למצוא את עצמו במצבים המאלצים אותו לקבל החלטות במקרים קיצוניים, החלטות על חיים ומוות. כל אדם נושא באחריות להחלטתו לעשות או לא לעשות דבר.

סיטואציות יומיומיות בתקופת הנציונל-סוציאליזם מתאימות כהדגמה למורכות במצבי קבלת החלטות כאלה - לרוב גם כמצבי דילמה שבהם, במבט ראשון, אין אלטרנטיבה אמיתית למעורבים. על מנת לנתח מצב דילמה שכזה, מומלץ לבחון את נקודות המבט של המעורבים השונים, את השקפתם על המצב, האינטרסים והאילוצים העומדים בפניהם. בדרך זו ניתן ליצור הבנה ולדון בעמדות ובערכים העומדים מאחורי ההחלטות.

בסביבת למידה שבה ההיסטוריה המשפחתית של תלמידים רבים אינה מכילה נקודות חיבור להיסטוריה הגרמנית הספציפית של הנציונל-סוציאליזם, למידה של מושגים המקדמים אמפתיה יכולה לעזור לגרום להם להיות מודעים לערכי היסוד והאנושיים הכלליים ולרלוונטיות שלהם לחיים משותפים, בחברה רבת תרבותית ודמוקרטית.

מתודולוגית מתאימות לכך תמונות של סיטואציות רלוונטיות וסיפורים אמיתיים של אנשים שנפגעו.

לפיכך, תלמידים יכולים להיות מודעים למחלוקות הנוכחיות בחברה ולהחלטות פוליטיות בסביבתם.

הצעה לפעילות 1:

"לאדם תמיד יש ברירה"

משך הפעילות:

45-60 דקות



בעיה ומטרה:

התלמידים מכירים בעיקר את תולדות השואה מסרטים וספרים. קשה להם לשים את עצמם בנעלי האנשים שהיו מעורבים באותה תקופה.

אחת המטרות של גישה מבוססת תדמית זו היא לאפשר לתלמידים להזדהות עם אנשים הסובלים מאפליה והשפלה בתקופת הנציונל-סוציאליזם. כמו כן, יש לנתח ולשקול את המצב ואת הפעולות החלופיות של כל המעורבים. ניתן גם לדון בשאלה האם ניתן היה למנוע את הפשעים הנאציים על ידי תמיכה פעילה בקורבנות.

בסיום היחידה יש לדון בשאלת חופש הבחירה והשלכות אפשריות של החלטות אקטיביות ופסיביות. "תמיד יש לך בחירה" לשאת באחריות למעשיך האקטיביים וגם בבחירה לא לעשות כלום.

משימות:

1. במליאה: פתיח והצגת התמונות

2. חלוקה לקבוצות קטנות

3. התבונן בתמונה ותאר את המצב ואת קבוצות האנשים השונות המתוארות בה. במה אתה מבחין? מהם התפקידים והעמדות של האנשים בתמונה?

4. בתמונה נראים צופי הסצנה. תאר את נקודת המבט של אנשים אלה ואת הגישות השונות האפשריות (למשל אדישות, סקרנות, דאגה, אישור, דחייה, חוסר אונים, כעס, התנגדות וכו').

5. שימו את עצמכם בפרספקטיבה של צופים בודדים. מה הייתם מרגישים? מה הייתם עושים? אילו השלכות יכולות להיות למעשיכם?

6. רשמו את מחשבותיו של האדם שבחרתם.

7. כנסו לדמותם של הצופים מהצד בתמונה, העריכו את המצב ומה ניתן לעשות. מה החשיבות של תחושת פחד בתהליך זה? רשמו הערות על הדיון הזה להצגה בפני כל הקבוצה.

8. חזרה למליאה עם כל הקבוצה: הצגת תוצאות השאלות והדיון

9. דיון מסכם: מה המשמעות של תחושת הפחד אצל הצופים? איך פועלת מניפולציה ושליטה על אנשים?

לאדם תמיד יש ברירה.

חומרים:



גירוש של יהודים מלוארך
(באדן) ב-22 באוקטובר
1940, מחנה מעצר צרפתי.

<https://www.gedenkstaetten-bw.de/deportation-1940>



גירוש שלישי של יהודים
מוירצבורג ב-25 באפריל
1942, רחוב מרטין לותר
בוירצבורג

https://wuerzburgwiki.de/wiki/Deportation_der_Juden#/media/Datei:Judendepotiation_-_Wuerzburg_19420425.jpg

קהל במכירה פומבית של
משקי בית שהופקעו של
יהודים מגורשים באזור חנאו,
1942.

[https://www.lootedart.com/
RS1YAS473481](https://www.lootedart.com/RS1YAS473481)



וינה 1938: לאחר "סיפוח"
אוסטריה לרייך הגרמני,
כופים על יהודים לנקות את
הרחובות.

[https://de.wikipedia.org/
wiki/Reibpartie#/media/
Datei:Austrian_Nazis_
and_local_residents_
watch_as_Jews_are_
forced_to_scrub_the_
pavement_after_Nazi_
annexation.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Reibpartie#/media/Datei:Austrian_Nazis_and_local_residents_watch_as_Jews_are_forced_to_scrub_the_pavement_after_Nazi_annexation.jpg)



הצעה לפעילות 2: להישאר או להגר?

תיאור מצב:

ב-1934 עמדה משפחת לוי-שטיינר בפני החלטה קשה: להגר או להישאר בגרמניה? לאחר שהרופא היהודי ד"ר הנס לוי, נשוי לברזיז'יט לבית מרקוורד, הלא יהודייה, איבד את עבודתו בבית חולים פסיכיאטרי במסגרת החוקים וההגבלות על יהודים בגרמניה שהלכו והחריפו, הצליחה המשפחה הצעירה לקבל אשרת הגירה לארה"ב.

בינואר 1935, הנס ובריגיט לוי נסעו עם שני ילדיהם אושי וניק על סיפון ה-MS Europa מברמרהאבן לניו יורק. למרות הבקשה של הנס, הוריו, ד"ר יוליוס ושרה לוי, סירבו לעזוב את גרמניה. הם לא האמינו שגרמניה שלהם הפכה לדיקטטורה של רוצחים. לאחר מותו של ד"ר יוליוס לוי בשנת 1937, הנס ובריגיט דוחקים באלמנה שרה להצטרף אליהם לארה"ב. אבל היא מסרבת.

שרה לוי גורשה מעיר הולדתה Münsingen לטרזינשטט בשנת 1942.

היא נפטרה שם ב-10.6.1943.

משימות:

להישאר או להגר?

1. הכניסו את עצמכם לנעליים של הנס ובריגיט לוי מצד אחד ומצבם של ד"ר יוליוס ושרה לוי מצד שני. קחו בחשבון שבשנים 1933 ו-1934 הם עדיין לא יכולים לדעת כיצד מצב היהודים בגרמניה ובאירופה יתדרדר משנה לשנה ויוביל לבסוף לשואה.

2. השוו בטבלה בין הטיעונים להישארות לבין הטיעונים להגירה לאמריקה.

3. קיימו דיון בקבוצה במתן טיעונים למשפחת לוי להישאר בגרמניה הנאצית וב טיעונים להגירה לאמריקה.

חומרים:



סבתא "שרלה" לוי עם אורסולה הקטנה



סבא וסבתא ד"ר יוליוס ושרה לוי

הנס ובריז'יט לוי עם אושי
הילדה הקטנה



בריז'יט לוי עם בנה ניקולאס

ספינת הקיטור MS Europa עם
פליטים יהודים על הסיפון



הכניסו
את עצמכם
לנצ'ליים שלהם

ביקור ראשון באירופה שלאחר
המלחמה 1948: הנס, בריז'יט,
אושי וניקולאס



תמונות מהארכיון הפרטי ד"ר ניקולס שטיינר (נפט ב-25 בינואר 2019), פורסמו ב: Lebens Wege, Münsinger Jahrbuch 2016/17 (כרכים 9 ו-10), עורך: Geschichtsverein Münsingen e.V.



יצירת קשר משמעותי בין התלמידים ואתר הנצחה, סיור משמעותי משלים לחומר הנלמד בכתה

אתגר 3:

הגדרת הבעיה (problem statement):

האתגרים שאנו מזהים ונרצה להציע להם מענה:

1. זיהינו שכל הסיורים זהים בבסיסם, וכתוצאה מכך לעתים רבות התלמידים לא מוצאים בהם עניין.
2. התלמידים לומדים על הנושא בבית הספר, אך המידע שמוצג בביקור באתר לא בהכרח יהיה המשכי למה שלמדו.
3. כאשר התלמידים לא עוברים הכנה לביקור, כלומר כאשר אין התאמה בין מה שלמדו ומה שמוצג באתר, הם עשויים להשתעמם. זאת משום שחסרה להם תשתית של ידע או לחילופין מפני שהם לומדים שוב את אותם התכנים (וכתוצאה מכך גדל הסיכוי לשעמום).
4. על המדריך "להמציא את עצמו מחדש" עבור כל קבוצה ללא התראה מספקת.
5. כיצד ניתן להעצים את המשמעות וההשפעה של סיור במקום עבור התלמידים, עבור בית הספר ועבור האתר. מוזיאונים ואתרי הנצחה הינם מוסדות חשובים לשימור ולמידה של מורשת, תרבות והיסטוריה. אנו סבורים שעל מנת ליצור חיבור משמעותי בין תלמידים ובין אתר הנצחה, וכדי שיתקיים סיור משמעותי במקום, מוכרחים להתחולל שינויים בתקשורת ובעבודה המשותפת בין הצדדים המעורבים.

תובנות מרכזיות:

לצורך הגדרת הבעיה שהצגנו, קיימנו ראיונות עם תלמידים, מורים ודמויות מפתח באתרי המורשת השונים (רכזי חינוך, מנהלים וכו').

1. יש צורך במתן מענה לסוגי לומדים שונים.

בראיונות שקיימנו עם תיכונים רבים, זיהינו שני סוגי תלמידים:

1. תלמיד שצמא לידע: תלמיד שמצפה להרחיב את ידיעותיו באמצעות הביקור
 2. תלמיד שמבקש "להרגיש": תלמיד שרוצה לחוות תהליך רגשי במהלך הביקור
- דוגמא: במסגרת ראיונות שביצענו עם תלמידים שחזרו מהמסע לפולין (מסע באורך שבוע העובר בין מחנות ואתרי זיכרון שואה ברחבי המדינה) שאלנו אותם מה היה חסר להם במהלך המסע.
- אחד התלמידים ציין שמה שהופך את למידת ההיסטוריה למשמעותית הוא הידע - שהמדריך/מורה יעביר לו מידע, עובדות, תהליכים היסטוריים וכו'.
 - לעומתו, אחת התלמידות ציינה כי ההיסטוריה תהפוך לרלוונטית עבורה רק אם במהלך הלמידה יתקיים אצלה חיבור רגשי - דרך סיפורים אישיים, שמיעת עדויות, שירים, יצירות אמנות וכו'.

התשובות אמנם הפוכות, אך כאנשי חינוך אנו יודעים שאנשים הינם שונים זה מזה באופני הלמידה. לכן כשאנו מבקשים ליצור פרויקט אשר ישפר את איכות הביקור של תלמידים באתרי מורשת, עלינו להיות מודעים לכך שהביקור עצמו, ההכנה אליו והסיכום שלו צריכים להיות מגוונים מבחינת מידע שניתן ואופן ההוראה.

2. יש צורך בהכנה לפני ביקור באתר מורשת.

ראיון עם אחד המדריכים במוזיאון מוכר בארץ תיאר אתגרים בהם הוא נתקל בהדרכות:

- הפרעות וחוסר קשב של התלמידים להדרכה.
- חוסר קשר בין הידע שהתלמידים הגיעו איתו ובין הידע תוכן הסיור.
- חוסר בשיתוף פעולה של צוות מורים.
- חוסר התאמה של מסלול ההדרכה לגיל ואופי התלמידים.
- חוסר בתיאום ציפיות של הקבוצה בנושא הסיור.

3. יש צורך בחיבור הסיור לתכנית הלימודים המתרחשת בבית הספר.

בשיחות עם מורים (ומדריכים) תוארה בעיה, שהתכנים המועברים בסיורים באתרי המורשת אינם תואמים את התכנים שמועברים בכיתה. הניתוק בין התכנים גורם לבלבול אצל התלמידים ותחושת החמצה בקרב המורים (המובילים את התהליך החינוכי ואחראים על גוף הידע).

בנוסף לכך, נתק בין מה שנלמד בכיתה לבין מה שמתרחש במוזיאון הופך את הסיור לחסר ערך עבור המורים והתלמידים, כי החומר הנלמד לא יופיע במבחן ואינו רלוונטי לתכנית הנלמדת בכיתה.

4. יש צורך בפעולת סיכום ועיבוד של הסיור.

אתרי מורשת נוטים להציג את התכנים באופני תצוגה הנוגעים ברבדים רגשיים ואינטלקטואליים של המבקרים. מכיוון שסיור של תלמידים נמשך זמן קצר, התלמידים דיווחו שהם מסיימים אותו עם הצפת ידע ורגשות, וזקוקים לסיכום ועיבוד שלו.

5. יש צורך שהתלמידים יהיו מעורבים בסיור.

מדריכים ומורים סיפרו כי לעיתים קרובות הם פוגשים תלמידים במצב פאסיבי, כלומר שבו תפקיד המורה/המדריך הוא "לשפוך" ידע, ותפקיד התלמיד הוא "לקלוט" אותו. לרוב הקליטה נעשית בהקשבה, בכתיבה ולפעמים גם במתן תשובות נכונות.

הגדרת הפרויקט:

המיזם שלנו הוא מצפן ליצירת תהליך חינוכי אשר יהפוך ביקור באתר המורשת למחובר וקשור יותר לתהליך הלמידה בבית הספר. המצפן המוצג כאן יציג תחילה את ההיגיון החינוכי (עם מספר הצעות ומתודות) ולאחריו הדגמה פרקטית.

המצפן רלוונטי לאתרי מורשת ולבתי ספר כאחד.

ביקור משמעותי באתר הנצחה/מורשת

מטרה:

על בסיס התובנות המרכזיות, הגדרנו כמה פעולות שיכולות לתרום לביקור משמעותי באתר הנצחה/מורשת; עבודת הכנה משולבת של כל הגורמים המעורבים בסיוור, חיבור הסיוור בתוכנית הלימודים בבית הספר, פעולת סיכום ועיבוד שלו, ומעורבות של התלמידים במהלכו.

1. הכנה

א. הכנה של צוות המורים:

המורים הם הכוח המניע את התלמידים והם הגורם המקשר בין מדריך לתלמידים. תיאום ציפיות והכנה של צוות המורים קריטית הן למדריך (בכך שיקבל מידע אודות מיהם התלמידים) והן לתלמידים (צוות המורים הוא זה שמכין בפועל את התלמידים לסיוור).

בנוסף, צוות מורים "מגויס" יכול להשפיע באופן חיובי על מהלך הסיוור - בחידוד השאלות שהמדריך שואל והתאמתן לרמת ההבנה של הכיתה, בהצעת רעיונות לשינוי מתודי של מסלול הסיוור כך שיתאים לתוכן הנלמד בכיתה ועוד. מורה אשר עובר הכנה נכונה הופך מ"שוטר משמעת" לשותף חינוכי פעיל בסיוור ולמורה משמעותי בכיתה לאחריו.

ב. הכנה של התלמידים:

ביקור באתר מורשת הינו לרוב אירוע חריג באופני הלמידה בחינוך הפורמאלי. זהו מרחב זה, חדש ורחוק מהבית. במרחב הזה קיימים גירויים ויזואליים רבים (מטרד רציני לתלמידים בעלי קשיי קשב וריכוז), גירויים חברתיים ("מי יושב לידי", "מי מסתכל/ת עליי"). לעתים ביקור באתר מורשת כולל גם חשיפה לידע חדש ולשאלות המציבות את התלמיד בחוויית "מבחן".

אלה חלק מהסיבות שבגללן הכנה של התלמידים לקראת סיוור באתר מורשת היא חשובה מאוד.

ההכנה צריכה לכלול תיאום ציפיות ברמה הפיזית - לאן הולכים? האם המקום גדול/קטן? כמה זמן נהיה שם? אילו מוצגים נראה? אוכל, שתייה וכו'.

ברמה החברתית - מי הולך? מה גודל הקבוצה? מי מהחברים/ות שלי בא איתי?

ברמת הידע הנדרש - מה נלמד? האם אני צריך לדעת דברים מראש?

לא רק שהכנה נכונה עשויה להפיג חששות אלא גם ובעיקר **לעורר ציפיות והתרגשות חיובית** לקראת הסיוור. קבוצת תלמידים שמגיעה עם תחושות חיוביות תהיה קבוצה בעלת פוטנציאל לסיוור מוצלח ולהקשבה.

ג. הכנה של המדריך:

סיור מוצלח הוא כזה שנבנה באופן מושלם לקבוצה ספציפית שחווה אותו. ההכנה של המדריך דרושה כדי לבנות ולהתאים את הסיור, ככל הניתן, לקבוצה. לשם כך הוא צריך לדעת דברים בסיסיים כמו מי הקבוצה שמגיעה? מה הגיל וכמות התלמידים? האם יש תלמידים עם קשיי קשב וריכוז? האם ישנם בעלי מוגבלויות וכן הלאה. אם אפשר, רצוי גם לדעת דברים מורכבים יותר כמו אילו אופני למידה "עובדים" בכיתה? מה הידע שצברו עד כה? מהי מטרת הסיור מבחינת צוות המורים? מה הקבוצה עוברת לפני ואחרי הסיור וכן הלאה.

2. חיבור הסיור לתכנית הלימודים המתרחשת בבית הספר

ביקור באתר מורשת יכול להוות שיא של תהליך למידה:

- בתחילת תהליך הלמידה - כפתיח ללמידת הנושא.
- במהלכו - מקום להדגמת הנושא הנלמד והעמקת ההבנה שלו.
- בסופו - מקום בו התלמידים יכולים להביא לידי ביטוי את מה שלמדו.

כאשר יתקיים חיבור בתכני הסיור באתר המורשת לבין תכנית הלימודים בבית הספר, הלמידה תהפוך למשמעותית יותר ובעלת ערך. אתר המורשת יוכל למלא את תפקידו כמשמר ומעביר מורשת וכמחבר באופן רגשי את התלמידים לנושא הנלמד, וצוות המורים יוכל להשתמש בתכנים המובאים בסיור להדגשת והעמקת הנושא הנלמד בכיתה (או כאירוע שיא לתהליך הלמידה).

3. פעולת סיכום ועיבוד של הסיור

זמן לשאלות כגון: מה חוויתי בסיור? מה היה מעניין / חדש? מה הפתיע אותי? מה ריגש אותי? מה אכזב אותי? כהמשך לנקודה הקודמת, פעולת סיכום ועיבוד של הסיור מעלה את ערכם של סיורים באתרי המורשת בעיני התלמידים ויכולה לחבר עוד יותר את התלמידים לתוכן הנלמד בכיתה.

4. מעורבות של תלמידים בסיור

כאשר ייבנה סיור אשר מציב את התלמידים במקום אקטיבי - אזי חווית הגילוי תתרחש ותעמיק את הלמידה המשמעותית.

להפוך לשותף
חינוכי פעיל
במהלך הביקור

מתודה תלת-שלבית

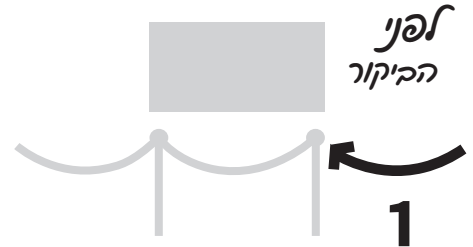
אנו מציעים מתודה תלת-שלבית לביקור עמוק ומשמעותי באתר הנצחה\מורשת:

שלב ראשון: לפני הביקור

השלב הזה יכלול הכנה של התלמידים במהלך שיעור או שניים לכל הפחות, אשר בהם:

א. יוצגו הנושאים המרכזיים שאתר הנצחה מתמקד בהם

ב. יוצר עניין וחיבור אישי לקראת הסיור באתר



חשוב לבצע את שיעור/י ההכנה כשבוע-שבועיים לפני הביקור באתר הנצחה\מורשת.

מתווה השיעור יבנה על ידי צוות אתר המורשת ויעבור דיוקים והתאמות על ידי המורים.

להלן מתווה לשיעור הכנה לדוגמא:

שלב א': פתיחת השיעור בהצגת הנושא

(חשוב לעשות את החיבור לרצף הלימודי שנלמד לפני כן בכיתה)

דוגמא:

בחודש האחרון למדנו על מהלכי המפתח של השואה, למדנו על "מכונת ההשמדה" הנאצית. בשבוע הבא אנחנו נבא לסיור במוזיאון יד ושם בירושלים. הכותרת של הסיור הינה "לכל איש יש שם" והמטרה שלנו לאידיה יחידת התוכן הקרובה היא לתת פנים ושמות לכמה מתוך 6 מיליון הנרצחים בשואה.

שלב ב': חיבור אישי דרך אמצעי

אמנותי / חפץ ופעולת יצירה/למידה/כתיבה

בעקבות המפגש איתו.

חיבור אישי דרך אמצעי אמנותי / חפץ ופעולת יצירה/למידה/כתיבה בעקבות המפגש איתו.

חיבור אישי הוא החשוב ביותר בהכנה - הוא זה שיגדיל את הסיכוי שהתלמיד יסתקרן מהתוכן הלימודי, והוא הקריטי להצלחת הסיור עצמו (להקשבה ולמעורבות של התלמידים בו).

פעולת היצירה/למידה/כתיבה היא זו שעוזרת לקיים את החיבור והקשר בין האובייקט הדומם לאדם החי:

זהו תהליך של למידה דיאלוגית ההופך את הלמידה ל"תהליך אישי המפעיל את הלומד, מרגש אותו ומעניק לו חוויה של גילוי!"

מתודות לחיבור אישי:

1. חלוקה לקבוצות בנות 5-6 תלמידים.
2. כל קבוצה מקבלת חפץ/תמונה של חפץ שיש מאחוריו סיפור אישי של דמות היסטורית רלוונטית לאתר המורשת. חשוב שהסיפורים יגעו ברגעי קונפליקט של הדמות (לדוגמא: קטע מיומנו של חלוץ שבו הוא מתלבט האם לשוב לאירופה בגלל הקשיים בעבודת האדמה בארץ).
3. יחד עם החפץ, הקבוצה מקבלת קטע מידע קצר המתמצת את הסיפור (+ אם אפשר, קישור אינטרנטי להרחבה)
4. כל קבוצה צריכה לענות על מספר שאלות:
 - 4.1. רקע אישי של הדמות הקשורה לחפץ (גיל, משפחה, השתייכות אידיאולוגית)
 - 4.2. מקום גיאוגרפי וציר הזמן של סיפור השואה (מתי אירע הסיפור, מה משמות תחילת אירועי השואה עבור הדמות? איך נגמר הסיפור?)
 - 4.3. אילו שאלות נרצה לשאול על סיפור חייו של האדם המחובר לחפץ?
 - 4.4. איזו דילמה עמדה בפני הדמות? באיזה רגע בסיפור הדמות הייתה אקטיבית ומה הוביל אותה לפעול כפי שפעלה?
 - 4.5. האם הייתם פועלים אחרת לו הייתם במקומה של הדמות?
5. כל קבוצה בוחרת **אופן אמנותי בו היא תציג את הסיפור לכיתה** (הצגה קצרה, כתיבת הסיפור במילים שלהם והקראתו לכיתה, ציור, פסל חי, צילום רגע משמעותי בסיפור וכו')

דוגמא לחפץ עם סיפור קונפליקטואלי: המשקפיים של בלומה וולך.

קבוצת תלמידים מקבלת את המשקפיים של בלומה וולך בצירוף קטע מידע/קישור [לדף באתר יד ושם](#)



שלב ג': סיכום השיעור וצפייה בתוצרים

- מקיימים סבב הצגת תוצרים של הקבוצות. כך כל הכיתה נחשפת למגוון הסיפורים ובנוסף מתקיימת גם למידת עמיתים - יכולת למידה חשובה במאה ה-21.
- חשוב להשאיר זמן לשלב הזה בשיעור. במידה והזמן לא מספיק, יש להיערך לשיעור נוסף ולתת לכל התלמידים הזדמנות להציג את מה שלמדו.

שלב ד': מתן פרטים טכניים על הסיור

המורה יעביר לתלמידים פרטים טכניים בכדי לתת תחושת ודאות גדולה ככל הניתן: מתי נוסעים, כמה זמן אורכת הנסיעה, מה אורך יום הסיור כולו וכמה ארוך הסיור באתר המורשת עצמו, איזה ציוד להביא וכו'.

שלב שני: במהלך הביקור

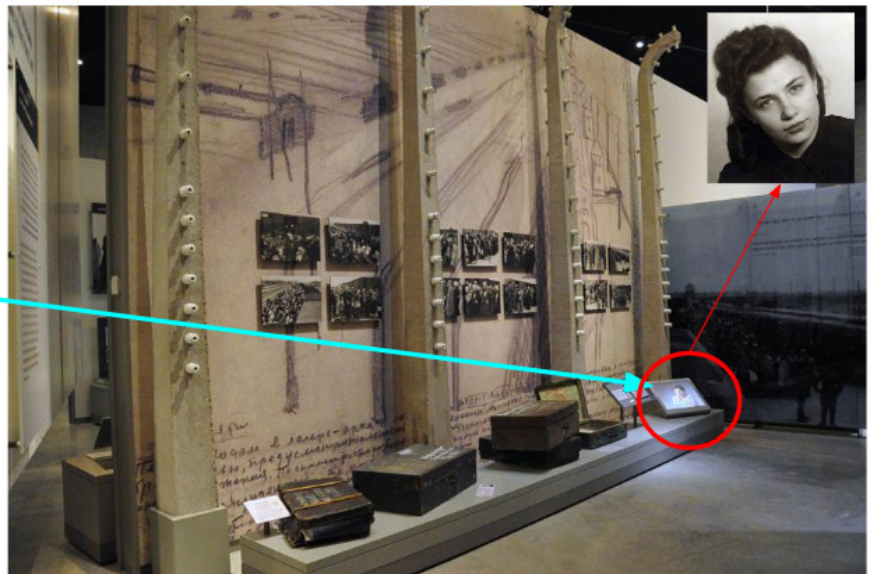
השלב הזה יתקיים ביום הביקור עצמו. הוא יכלול משימה פעילה (אישית או בקבוצה קטנה) שמהווה חלק מהסיור. מהות המשימה תהיה מציאת נקודת חיבור אישית לכל תלמיד בביקור במוזיאון.



ההצעה שלנו היא להשתמש במתודה הבאה:

למצוא את המקום או האזור הנכון עבור חפץ/תמונה שעליו עבדת בכיתה (או למצוא סיפור דומה) לצלם חפץ שמזכיר לך את הסיפור).

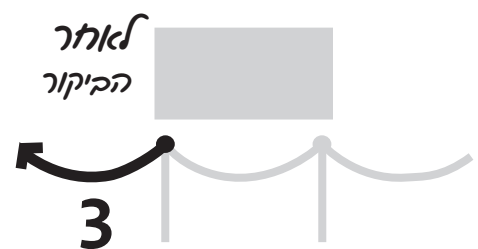
דוגמא למיקום החפץ: המשקפיים של בלה יהיו ליד תמונתה בחלל התצוגה המתאים ביד ושם



שלב שלישי: לאחר הביקור

השלב הזה יעניק המשכיות משמעותית לחוויה עבור התלמידים - שיעור שמטרתו הן סיכום רגשי ושכלתני "שמחבר את הנקודות". תוצאות ה"סיכום" הזה יכולות להיות תערוכה בבית הספר, מצגת בכיתה או אפילו קליפ ברשתות החברתיות.

מתווה השיעור יבנה על ידי צוות אתר המורשת ויעבור דיוקים והתאמות על ידי המורים.



להלן מתווה לשיעור סיכום לדוגמא:

שלב א': סיכום הסיור דרך שאלות מנחות

היזכרות משותפת בסיור שהיה.

דוגמאות לשאלות מנחות:

- מה היה בסיור? אילו מוצגים ראינו?
- איזה מוצג שראיתי עזר לי להבין את התקופה?
- איזה מוצג שראיתי עזר לי להבין יותר טוב את הסיפור של הדמות/החפץ?

שלב ב': יצירת תוצר מסכם דרך עיבוד רגשי של הסיור

התלמידים ייצרו תוצר המסכם את הסיור בו השתתפו.

מומלץ להתחיל במשימת כתיבה אישית המזמינה את התלמידים להתחבר מחדש לסיור ולדמות ולאחר מכן לבטא באופן יצירתי את התובנות שלהם.

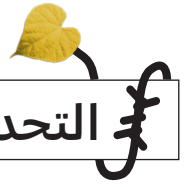
דוגמאות למשימות כתיבה

- פגישה דמיונית עם הדמות [אם הייתי פוגש אותה, מה הייתי שואל אותה/אומר לה/מציע לה לעשות?]
- מה הקונפליקט האישי של הדמות? האם אני נתקל בקונפליקט דומה בחיי?

תוצרים אפשריים: תערוכת יצירות / כתיבת התשובות באופן של קטע יומן / סטורי / פודקאסט.

مخرجات المشروع: التحدّيات الثلاثة





كيف يمكننا الجمع بين اهتمامات المعلمين والطلاب*؟

التحدي 1:

أظهرت المقابلات التي أجريت مع الطلاب من مختلف الأوساط التعليمية أن العديد منهم يظهرون اهتمامًا كبيراً بشخصية هتلر في دروس التاريخ.

تم تصميم البرنامج المعياري أماناً للإجابة على اهتمام الطلاب، واستخدامه لإثارة الاهتمام بالموضوعات العرضية الأخرى. لا ينصب التركيز على إنشاء مواد تعليمية جديدة ملموسة، ولكن على إعادة هيكلة المواد الموجودة وإنشاء إطار عمل يستهدف الطلاب واحتياجاتهم.

الطلاب محاطون بثقافة تاريخية تركز بشدة على شخصية هتلر في الأفلام السينمائية والأفلام الوثائقية، الكتب والمقالات. غالبًا ما تكون النتيجة تصور هتلر على أنه مجرم وحيد و "شرير" يتصرف بمفرده. في المقابل، يتعامل تدريس التاريخ في المدارس بشكل أكبر مع عمليات وهياكل النظام النازي ويؤكد على مسؤولية الفرد والمجتمع.

تسعى هذه الخطة المعيارية إلى معالجة عدم التوافق هذا. خلال الدرس، سيتم دمج أسئلة الطلاب في محتوى الدراسة، وبالتالي تبديد وتحليل الأسطورة القائلة بأن هتلر تصرف بشكل أو بآخر كمشغل واحد وقاد السكان الضعفاء بالقوة.

تم توضيح هذا التمكين لدور هتلر في النظام النازي أيضًا في المقابلات مع الطلاب وظهر اهتمامهم التام بشخصه كفرد.

"لم نتحدث عن هتلر على الإطلاق!" تحليل شخصية هتلر في عيون الطلاب

سيتم تكييف التعليمات مع هذا البرنامج بناءً على الطريقة التي ينظر بها الطلاب غالبًا إلى هتلر كشخص، من أجل استخدامها لإجراء مناقشة مثمرة حول موضوع الهولوكوست والماضي النازي. الغرض من البرنامج المعياري¹ هو توسيع وجهة نظر الطلاب، وبالتالي تمكينهم من رؤية أهمية الموضوع وأهمية الديمقراطية الراسخة.

هل كان
هتلر متحدثًا
جيداً حقاً؟

ماذا عرف أغلبية
الشعب الألماني
عن الكارثة؟

كيف فعل كل
هذا بمفرده؟

ما هو سبب كراهيته
الشديدة لليهود خاصة؟

كيف كان كإنسان؟
هل كان لديه
اصدقاء؟

* تمت صياغة النص بصيغة الجمع للتيسير فقط، ويشير إلى جميع الأنواع / الأجناس
[1] المقصود هنا "بالوحدات" هو وحدات التدريس التي يمكن استخدامها بحرية ودمجها في البرنامج حسب الحاجة. هناك مرونة تامة من حيث نطاق الأوقات والتوسع بالمضامين المقترحة وربطها مع مضامين أخرى في مناهج كل دولة لمنطقه.

البرنامج مخصص للطلاب الذين تبلغ أعمارهم 15 عامًا فأكثر.

في الوضع المثالي، يجب أن يعرف الطلاب السياق التاريخي لجمهورية فايمار بالإضافة إلى أزمات الديمقراطية الفتية حتى يتمكنوا من وضع الاشتراكية الوطنية في هذا السياق.

يوصى بربط الوحدات الموجودة في هذا البرنامج بالدرس الخاص بنقل السلطة / أخذ السلطة. يتسم نطاق سلسلة التدريس بالمرونة، لكن يجب أن يستند إلى إرشادات منهج البلد الذي يتم تدريسه فيه.

للتوضيح فيما يلي وصف تفصيلي لسلسلة التدريس:



في بداية البرنامج، سيجمع المعلم أسئلة الطلاب المتعلقة بشخصية أدولف هتلر. يمكنك أولاً، على سبيل المثال، استخدام صورة الرجل.

كجزء من البحث لهذا المشروع (المقابلات مع الطلاب والمعلمين في مدرسة ثانوية في كولونيا، ومدرسة محلية في هامبورغ ومدرسة ثانوية مشتركة في برلين) كان من الواضح أن هناك تشابهاً كبيراً بين أسئلة الطلاب حول هتلر. كانت مجموعات التعلم التي تم مسحها متنوعة للغاية، وعلى الرغم من ذلك، تم العثور على تداخل كبير بين الأسئلة التي تم طرحها. نستنتج أن هذا البرنامج يمكن استخدامه في الفصول الدراسية متعددة الثقافات.

تم إرفاق الأسئلة المتداولة بالصورة في هذه المقالة. في حال ضيق الوقت، يمكن أيضاً استخدام الدرس لأسئلة الطلاب المفتوحة. بمساعدة هذه الأسئلة، يمكنك جميع "منظم متقدم" *Advanced Organizer*² بناءً على اهتمامات الطلاب.

يوفر إطار البرنامج أقصى قدر من المرونة، حيث يمكن تكييف الوحدات مع احتياجات المعلمين والطلاب، وكذلك مع مناهج الدولة ذات الصلة.

لتوضيح هذا النهج، سيتم تفصيل نموذج وحدة أدناه.

السؤال الإرشادي العام للبرنامج هو: **هتلر - عملية فرد واحد أم مسؤولية جماعية؟**

في هذا المثال المأخوذ من "المنظم المتقدم" *Advanced Organizer*، يتم طرح السؤال "هل كان هتلر متحدثاً جيداً حقاً؟".

يمكن فحص الجوانب التالية فيما يتعلق بهذا السؤال: خطاب هتلر (تحليل الخطابات)، الدعاية، والاتصال الجماهيري. كما هو موضح أعلاه، يمكن ملء الوحدات المنفصلة في البرنامج بمحتوى مستقل.

[2] "Advanced Organizer" هي آلية محوسبة تساعدنا على تركيز اهتمام الطلاب خلال تعلم موضوع جديد. من خلالها بالإمكان حفظ مضامين، أسئلة تراودهم وربطها مع معلومات سابقة.



الخطر الحقيقي هو: أنا وأنت وهي

أحد الاقتراحات المقترحة ، التي يتم الاستشهاد بها هنا كمثال، هو خطاب هتلر للشباب "خطاب إلى الشباب الألماني"³.

الخطاب مناسب لإشارته إلى العالم الذي نعيش فيه، حيث أنه موجه للفئة العمرية للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، هناك قاعدة عريضة من المواد والمحتوى المتعلقة به، حيث يمكن، على سبيل المثال، عرض مقاطع فيديو للخطاب.

سيتم أولاً عرض صورة من حدث "شباب هتلر" ويطلب من الطلاب وصفها. من خلال هذا الربط بالصورة، سيهتم الطلاب بالسؤال الموجه، و سيحاولون تقييم مدى مساهمة خطاب هتلر في تجنيد الشباب. سيقوم الطلاب بعد ذلك بتطوير معايير لتحديد ماهية خطاب مقنع لتطبيقه على الخطاب المذكور أعلاه.

بعد أن يقوم الطلاب بتحليل الخطاب وفقاً لهذه المعايير، سيقرون حول السؤال الإرشادي للدرس.

قد يتوصل الطلاب إلى استنتاج مفاده أن قطع الكلام وأسلوب الكلام يبدو غريباً وسخيفاً وحتى محرّجاً.

لربط الموضوع بحياتنا اليوم والواقع الذي يعيشه الطلاب، يمكن مقارنة خطاب هتلر بخطاب قادة اليمين المتطرف المعاصرين، أو بمحتويات حركات الشباب اليمينية المتطرفة المنشورة على الإنترنت. سيؤدي هذا إلى إنشاء رابط آخر للعالم الذي نعيش فيه وأهمية الموضوع اليوم.

سيتم ربط كل وحدة في النهاية بالسؤال الشامل للبرنامج، وسيتم تسجيل النتائج الرئيسية للدرس في المنظم المتقدم.

نتيجة لذلك، سيتم التفكير التدريجي لشخصية هتلر أثناء البرنامج، مما سيؤدي إلى مناقشة ختامية حول سؤال البرنامج.

كجزء من البرنامج واستناداً إلى الصورة العامة في Advanced Organizer ، يجب على الطلاب أن يتوصلوا إلى فكرة مفادها أن هتلر لم يكن بأي حال من الأحوال "عاملاً منفرداً" قام بإغراء الجماهير غير الواعية. بدلاً من ذلك، يجب أن تنعكس مساحة المناورة الشخصية ومسؤولية كل فرد في المجتمع.

[3] <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/analyse-reden/hitler-rede-jugend-1935.pdf>

ينشئ الطلاب رابطًا للحاضر ويتعرفون على دورهم ومسؤوليتهم للتعبير عن أنفسهم بنشاط ضد الاتجاهات المناهضة للديمقراطية.

لمراعاة اهتمام الطلاب الأساسي بهتلر كشخص، يمكن توجيه الطلاب لسيرة حياة هتلر.

كفكرة أخيرة للسؤال التوجيهي، يتم تقديم الاقتباس التالي من المخرج المسرحي جاي كاسيير، على سبيل المثال: "الخطر الحقيقي، خاصة في أوقات عدم اليقين، هو الأشخاص العاديون الذين ينشئون معًا دولة. الخطر الحقيقي هو أنا، هي أنت. بدوننا، لم يكن هتلر و [ستالين] سوى جنيات خيالية كبيرة، مليئة بالكراهية والتخيلات العنيفة التي لا حول لها ولا قوة".



"تخلوا لو كنتم مكانهم" تعاطف, خيار ومسئولية...

الأساس المنطقي :

يساعد تعلّم التاريخ في المدرسة على فهم السياقات السياسيّة والاجتماعيّة وتفاعلاتها في التاريخ. الهدف التربويّ من تعلّم التاريخ هو جعل آثار الأحداث، السيرورات والقرارات التاريخيّة على حياة الناس، ثقافتهم ووضعهم الاجتماعيّ مرئيّة ومفهومة.

في سياق السياسات الاشتراكيّة القوميّة ضدّ اليهود، شارك جميع السكّان الألمان غير اليهود - البالغين وكذلك الأطفال وأبناء الشبيبة - بدعم او بفعل سلبيّ من إجراءات ضدّ اليهود، مثل : مقاطعة رجال الأعمال والنساء اليهود في 1 نيسان عام 1933، الحظر التدريجيّ على بيع السلع والخدمات للجالية اليهوديّة، حظر بيع البضائع اليهوديّة، الفصل التدريجيّ للسكّان اليهود عن كلّ الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، بدءًا من المدارس مرورًا بالحظر المهنيّ وإعلان مجتمعات "خالية من اليهود"، سرقة الممتلكات اليهوديّة وبيعها لاحقًا، وأخيرًا ترحيل المواطنين اليهود.

هناك من شاركوا في كل هذا كمتفرّجين، وهناك العديد من الأشخاص الذين أدانوا اليهود أو مناصريهم بدوافع أيديولوجيّة أو انتهازيّة، وبالتالي قبلوا قتلهم.

دحض البحث التاريخيّ أسطورة "لم نكن نعرف شيئًا"، وبالتالي ليس من المبالغة أن ننسب على الأقلّ "تواطؤًا" صامتًا مع الإرهاب النازيّ إلى جزء كبير من السكّان الألمان.

يجب أن يكون الهدف هو توعية التلاميذ بالسيرورات السياسيّة والاجتماعيّة، دوافع المشاركة في الإجراءات ضدّ اليهود وكذلك المقاومة المحتملة، الضغط الاجتماعيّ والمخاوف.

من المهم التفريق بين وجهات نظر الجناة، الضحايا والواقفين موقف المتفرّج، والتعرّف على وجهات نظر كلّ منهم.

يجب أن يتعلّم التلاميذ كيف يمكن لكلّ مواطن أن يكون فاعلًا أو شريكًا أو مستفيدًا أو يعاني بشكل سلبيّ من الإجراءات النازيّة المعادية لليهود. لهذا الغرض، تُعدّ الطرق المعروضة هنا مناسبة لاستخدام أمثلة ملموسة لتقديم فرص لتحديد الهويّة وإتاحة التعاطف مع الأشخاص الذين عانوا وكافحوا لاتخاذ القرار الصحيح. الهدف هو خلق وعي بحقيقة أنّ أيّ شخص يمكن أن يجد نفسه في مواقف تجبره على اتّخاذ قرارات- في حالات متطرّفة، قرارات تتعلّق بالحياة والموت. يتحمّل كلّ شخص المسؤولية عن قراراته الفعّالة، وكذلك عن عدم القيام بأيّ شيء.

المواقف اليوميّة في عهد الاشتراكيّة القوميّة مناسبة كحاجز لمثل هذه المواقف لصنع القرار المتصوّر تعليميًا - غالبًا أيضًا كحالات معضلة، للوهلة الأولى، لا يوجد بديل حقيقيّ للجهات الفاعلة، أو أنّ البديل يشبه الاختيار بين الطاعون والكوليرا. من أجل تحليل مثل هذه المعضلة، يُنصح بفحص وجهات نظر مختلف الجهات الفاعلة، رؤيتها للوضع، مصالحها والقيود التي تواجهها. بهذه الطريقة، يمكن توليد الفهم ومناقشة المواقف والقيم الكامنة وراء القرارات.

في بيئة تعليميّة حيث لا يحتوي التاريخ العائليّ للعديد من التلاميذ على أيّ نقاط ارتباط بالتاريخ الألمانيّ، على وجه التحديد الاشتراكية القوميّة، يمكن لمفاهيم التعلّم التي تعزّز التعاطف أن تساعد في جعلهم على

دراية بالقيم الأساسية والإنسانية بشكل عام، وأهميتها للعيش معًا في مجتمع ديمقراطيّ متعدّد الثقافات. من الناحية المنهجية، فإن صور المواقف ذات الصلة والقصص الحقيقية للأشخاص المتضررين مناسبة لذلك. وبالتالي يمكن توعية التلاميذ بالميول الانقسامية الحالية في المجتمع، والقرارات السياسية التي تفضّلهم ويتمّ التعامل معها على المستوى العاطفيّ.

دائمًا يوجد
لدى الإنسان
خيار

الفعالية الاولى المقترحة: "دائمًا يوجد لدى الإنسان خيار"

المشكلة والهدف

معظم التلاميذ يعرفون عن تاريخ المحرقة النازية من خلال الأفلام والكتب. من الصعب عليهم أن يضعوا أنفسهم في مكان المتضررين والممثلين.

يتمثّل أحد أهداف هذا النهج القائم على الصور في إكساب التلاميذ نهجًا تعاطفيًا مع الأشخاص الذين يعانون من التمييز، السرقة والدونية في عهد الاشتراكية القومية. كما أنّ الموقف والإجراءات البديلة للناشطين والمتفرّجين الآخرين، يجب تحليلها وتقييمها.

يمكن أيضًا مناقشة ما إذا كان من الممكن منع السرقة والجريمة من خلال الدعم الفعّال للضحايا.

في نهاية الوحدة، ينبغي مناقشة مسألة حرّية الاختيار والعواقب المحتملة للقرارات الإيجابية والسلبية. "لديك دائمًا خيار" وتحمّل مسؤولية أفعالك التي تقوم بها، بالإضافة إلى تحمّلك لمسؤولية عدم القيام بأيّ شيء.

مهام

مدّة الفعالية:

45-60 دقيقة



1. المجموعة الكاملة: مقدّمة من المرشد؛ توزيع الصور

2. تكوين مجموعات صغيرة

3. النظر إلى الصورة ووصف الحالة والمجموعات المختلفة من الأشخاص الذين تم تصويرهم فيها. ماذا تلاحظ؟ ما هي أدوار ومواقف الناس في الصورة؟

4. تُظهر الصورة المتفرّجين على المشهد. صف منظور هؤلاء الأشخاص والمواقف المختلفة المحتملة (مثل اللامبالاة، الفضول، القلق، الموافقة، الرفض، العجز، الغضب، المقاومة، إلخ).

5. ضعوا أنفسكم في منظور المتفرّجين الفرديين. بماذا تشعرعون؟ ماذا كنتم ستفعلون؟ ما هي العواقب التي يمكن أن تترتب على أفعالكم؟

6. اكتبوا أفكار الشخص الذي اخترتموه.

7. ناقشوا بين المتفرّجين (الواقفين على الحياد)، قيّموا الحالة وفكّروا في ما يجب القيام به. ما هي أهمّيّة الشعور بالخوف في هذه العمليّة؟ دوّنوا ملاحظاتكم حول هذا النقاش لعرضها على المجموعة بأكملها.
8. العودة إلى المجموعة بأكملها: عرض نتائج الأسئلة والمناقشة (3-6)
9. النقاش النهائي: ما معنى الشعور بالخوف لدى المشاهدين؟ كيف يتمّ التلاعب بالناس والسيطرة عليهم؟

المواد:



تم ترحيل اليهود في لورانتش (بادن) في 22 أكتوبر 1940 إلى معسكر الاعتقال الفرنسي غورس.

<https://www.gedenkstaetten-bw.de/deportation-1940>



الترحيل الثالث لليهود من فورتنسبورغ في 25 أبريل 1942، شارع مارتن لوثر في فورتنسبورغ

https://wuerzburgwiki.de/wiki/Deportation_der_Juden#/media/Datei:Judendeportation_-_Wuerzburg_19420425.jpg.18910

حشد في مزاد علني للأسر
المصادرة من اليهود المرشحين
في منطقة هاناو، 1942

[https://www.lootedart.com/
RS1YAS473481](https://www.lootedart.com/RS1YAS473481)



فيينا 1938: بعد "ضم" النمسا
إلى الرايخ الألماني، أُجبر
اليهود على تنظيف الشوارع.

[https://de.wikipedia.org/
wiki/Reibpartie#/media/
Datei:Austrian_Nazis_
and_local_residents_
watch_as_Jews_are_
forced_to_scrub_the_
pavement_after_Nazi_
annexion.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Reibpartie#/media/Datei:Austrian_Nazis_and_local_residents_watch_as_Jews_are_forced_to_scrub_the_pavement_after_Nazi_annexion.jpg)



الفكرة الثانية:

البقاء أو الهجرة؟

الحالة

في عام 1934، واجهت عائلة ليفي شتاينر قرارًا صعبًا: الهجرة أم البقاء في ألمانيا؟ بعد أن فقد الطبيب اليهودي الدكتور هانز ليفي، المتزوج من بريجيت نبي ماركوارت غير اليهودية وظيفته في مستشفى للأمراض النفسية كجزء من "الفقرة الآرية"، واشتدت القيود المفروضة على اليهود في ألمانيا بشكل متزايد، تمكنت الأسرة الشابّة من الحصول على تأشيرة للهجرة إلى الولايات المتحدة.

في كانون الثاني 1935، سافر هانز وبريجيت ليفي مع طفليهما أوشي ونيك على متن سفينة MS Europa من بريمرهافن إلى نيويورك. على الرغم من طلب الامتثال، رفض والدا هانز، الدكتور جوليوس وسارة ليفي، مغادرة ألمانيا. لم يكونا قادرين على أن يصدّقا أنّ ألمانيا أصبحت ديكتاتورية القتل. بعد وفاة الدكتور جوليوس ليفي في عام 1937، حث هانز وبريجيت الأرملة سارة على الانضمام إليهما في الولايات المتحدة، لكنّها رفضت. تمّ ترحيل سارة ليفي من مسقط رأسها مونسينغين إلى تيريزينشتات في عام 1942، وتوقّيت هناك في 10.6.1943.

مهام

البقاء أو الهجرة؟

1. ضعوا أنفسكم في مكان هانز وبريجيت ليفي من ناحية، وفي مكان الدكتور جوليوس وسارة ليفي من ناحية أخرى. خذوا بعين الاعتبار أنه في عامي 1933 و 1934 لم يكونوا على علم بعد بكيف سيتدهور وضع اليهود في ألمانيا وأوروبا من سنة إلى أخرى، ويؤدّي في النهاية إلى المحرقة النازية.
2. قارنوا في جدول بين الحجج الداعية إلى البقاء، والحجج الداعية إلى الهجرة إلى أمريكا.
3. ناقشوا كمجموعة حجج عائلة ليفي للبقاء في ألمانيا النازية، والحجج المتعلقة بالهجرة إلى أمريكا.

المواد:



الجدّة "سارلي" ليفي مع أورسولا الصغيرة



الجدان د. جوليوس وسارة ليفي



هانزوبريجيت ليفي مع
الصغيرة من "إيوشي"



بريجيت ليفي - شتاينر مع
ابنها نيكولاس

سفينة MS Europa مع لاجئين
يهود على متنها



تخيّلوا لو
كنتم مكانهم

الزيارة الأولى بعد الحرب في
أوروبا عام 1948: هانز، بريجيت،
أوشي ونيكولاس





تعزيز التواصل بين زيارة موقع تخليد الذكرى المتحف والمنهاج التعليمي

التحدي 3:

تحديد المشكلة:

المشاكل التي نلاحظها والتي نسعى إلى معالجتها

1. تبين لنا أنّ جميع الجولات مشابهة في أساسها، ونتيجة لذلك لا يجد التلاميذ في كثير من الأحيان أيّ إثارة فيها.
 2. يتعلّم التلاميذ عن الموضوع في المدرسة، لكن المعلومات التي تُعرض عند زيارة الموقع لا تكون بالضرورة استمراريًا لما تعلّموه.
 3. عندما لا يكون التلاميذ مستعدّين للزيارة، أي عندما لا يكون هناك تطابق بين ما تعلّموه وما سيتم عرضه في الموقع، فقد يشعرون بالملل. هذا لأنهم يفتقرون إلى البنية التحتيّة للمعرفة، أو لأنهم يتعلّمون المضامين نفسها مرّة أخرى (ونتيجة لذلك يزداد احتمال شعورهم بالملل).
 4. يجب على المرشد "إعادة اختراع" نفسه لكلّ مجموعة دون أن يُشعر أفراد المجموعة بذلك.
 5. كيف يمكن تعزيز تأثير الجولة في الموقع على التلاميذ، المدرسة والمرشد.
- تُعتبر المتاحف ومواقع تخليد الذكرى مؤسسات هامّة للحفاظ على التراث، الثقافة والتاريخ وتربيتها، والتعرف عليها.
- نعتمد أنّه من أجل إنشاء رابط ذي معنّى بين التلاميذ وموقع تخليد الذكرى، ومن أجل القيام بجولة ذات معنّى في الموقع، يجب أن تطرأ تغييرات في التواصل والعمل المشترك بين جمهور الهدف (المدرسة وتلاميذها) وموقع تخليد الذكرى/ المتحف.

استنتاجات مركزيّة:

لغرض تحديد المشكلة التي عرضناها، أجرينا مقابلات مع التلاميذ، المعلّمين والشخصيّات الرئيسيّة في مختلف المواقع التراثيّة (مركّزو التربية والتعليم، المديرون وغيرهم).

1. هناك حاجة لتلبية احتياجات أنواع مختلفة من المتعلّمين.

- في المقابلات التي أجريناها مع العديد من تلاميذ المدارس الثانوية، لاحظنا وجود نوعين من التلاميذ:
1. التلميذ المتعطّش للمعرفة: التلميذ الذي يتوقّع زيادة معرفته من خلال الزيارة.
 2. التلميذ الذي يريد أن "يشعر": تلميذ يريد تجربة عمليّة عاطفيّة أثناء الزيارة.

مثال: كجزء من المقابلات التي أجريناها مع التلاميذ الذين عادوا من الرحلة إلى بولندا (رحلة لمدة أسبوع بين المعسكرات ومواقع تخليد ذكرى المحرقة النازية في جميع أنحاء بولندا)، سألناهم ما الذي شعروا بأنه ينقصهم خلال الجولة.

- أشار أحد التلاميذ إلى أنّ ما يجعل تعلّم التاريخ مفيدًا هو المعرفة - التي ينقلها المرشد/ المعلم، الأخبار، الحقائق، السيرورات الكبيرة وغيرها.

- في المقابل، ذكرت إحدى التلميذات أنّ التاريخ سيصبح ذا صلة بها إذا كان لديها ارتباط عاطفيّ أثناء التعلّم - من خلال القصص الشخصية، الالتقاء بالشهادات، الأغاني، الأعمال الفنيّة وغيرها.

صحيح أنّ الإجابات متناقضة، ولكن كمرّبين نعلم أنّ الناس يختلفون عن بعضهم من حيث أساليب التعلّم الخاصّة بهم. لذلك، عندما نبدأ بإنشاء مشروع من شأنه تحسين جودة زيارات التلاميذ للمواقع التراثية، يجب أن نعلم أنّ الزيارة نفسها، التحضير لها واختتامها يجب أن يكون متنوّعًا في المعرفة التي تُقدّم وطريقة تدريسها.

2. هناك حاجة إلى التحضير قبل زيارة الموقع التراثيّ

أثارت مقابلة مع أحد المرشدين في متحف معروف في البلاد التحدّيات التي يواجهها في الإرشاد في المتحف:

- تشويشات وعدم اهتمام التلاميذ بالإرشاد.
- عدم وجود صلة بين المعرفة التي أتى معها التلاميذ، والمعرفة الرئيسية التي تعرضها الجولة.
- عدم تعاون من جانب أعضاء طاقم المعلمين.
- عدم ملائمة مسارات الإرشاد لعمر وطبيعة التلاميذ.
- عدم تنسيق توقّعات المجموعة بالنسبة لموضوع الجولة.

3. هناك حاجة إلى ربط الجولة بالمنهج التعليميّ الذي يُدرّس في المدرسة.

أثارت المحادثات مع المعلمين (والمرشدين) مشكلة أنّ المضامين المعروضة في الجولات في المواقع التراثية، لا تتطابق مع المضامين التي تُدرّس في الصفّ. يؤدّي الفصل بين المضامين إلى حدوث ارتباك بين التلاميذ وشعور بالضياع بين المعلمين (الذين يقودون العمليّة التعليميّة ومسؤولين عن جسم المعرفة).

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الفصل بين ما يحدث في الصفّ وما يحدث في المتحف، يجعل الجولة في المتحف عديمة الفائدة للمعلمين والتلاميذ، كما أنّ الموادّ التي تمّت دراستها لن تكون جزءًا من الامتحان، إضافة إلى أنّها ليست ذات صلة بالبرنامج الذي يُدرّس في الصفّ - النتيجة: جولة في المتحف تصبح إثراءً في أحسن الأحوال، رحلة وفترة راحة من الروتين في أسوأ الأحوال. في كلتا الحالتين، فإن وظيفة المرشد هي قضاء اليوم، ووظيفة المعلم هي الحرص على الهدوء، ووظيفة التلميذ هي التصرف السليم.

4. هناك حاجة إلى تلخيص ومعالجة مضمون الجولة.

تميل المواقع التراثية إلى عرض المضامين بطرق تنشّط الطبقات العاطفية والفكرية لدى الزوّار. بما أنّ

جولة التلاميذ تستغرق وقتًا قصيرًا، فقد أفاد تلاميذ بأنهم أنهوا من جولة بفيض من المعرفة والعواطف، ويحتاجون إلى تلخيص الجولة ومعالجتها.

5. من الضروري أن يكون التلاميذ مشاركين في الجولة.

قال معلّمون ومرشدون إنهم غالبًا ما يلتقون بتلاميذ في وضع خاملة - دور المعلّم / المرشد هو "صبّ" المعرفة، ودور التلميذ هو "تلقي" المعرفة. في معظم الأوقات، يتم الاستيعاب من خلال الاستماع والكتابة، وأحيانًا بإعطاء الإجابات الصحيحة أيضًا.

تعريف المشروع:

مشروعنا هو بوصلة لإنشاء عمليّة تعليميّة تجعل زيارة الموقع التراثي أكثر ارتباطًا ووثيقة الصلة بعمليّة التعلّم في المدرسة. ستعرض البوصلة المعروضة هنا أولًا المنطق التربويّ (مع العديد من الاقتراحات والأساليب) يليه عرض عمليّ.

البوصلة ذات صلة بكلّ من المواقع التراثية والمدارس.

زيارة هادفة ذات معنى لموقع تخليد ذكرى

الهدف:

بناءً على الاستنتاجات الرئيسيّة، حدّدنا بعض الإجراءات التي يمكن أن تساهم في زيارة ذات معنى إلى موقع تخليد الذكرى/ التراث؛ العمل التحضيري المتكامل لجميع الأطراف المشاركة في الجولة، ربط الجولة بالمنهج التعليمي، تلخيصها ومعالجتها، مشاركة التلاميذ فيها.

1. التحضير

I. تحضير أعضاء هيئة التدريس:

المعلّمون هم القوة المحرّكة للتلاميذ، وهم حلقة الوصل بين المرشد والتلاميذ. يعتبر تنسيق التوقعات وتحضير أعضاء هيئة التدريس أمرًا بالغ الأهميّة لكل من المرشد (من حيث إنّه سينلقى معلومات حول من هم التلاميذ)، وكذلك للتلاميذ (طاقم المعلّمين هو الذي يُعدّ التلاميذ فعليًا للجولة).

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون لطاقم المعلّمين "المجنّد" تأثير إيجابي على مسار الجولة - من خلال توضيح الأسئلة التي يطرحها المرشد و ملاءمتها لمستوى فهم تلاميذ الصفّ، من خلال تقديم أفكار لتغيير منهجي في مسار الجولة، بحيث يطابق المضمون الذي يتم تدريسه في الصفّ وغير ذلك. يتحوّل

المعلّم الذي يخضع للتّحضير المناسب من "شرطيّ الانضباط"، إلى شريك تعليميّ نشط في الجولة ومعلّم هامّ في الصّف بعد ذلك.

I. تحضير التلاميذ:

غالبًا ما تكون زيارة أحد مواقع التراث حدّثًا غير عاديّ، من حيث طرائق التعلّم في التعليم المنهجيّ. إنّّه حيز غريب وحديد وبعيد عن البيت. يوجد في هذا الحيز العديد من المحقّرات البصريّة (مصدر إزعاج خطير للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الانتباه والتركيز)، ومحقّرات اجتماعيّة (من يجلس بجواري، من ينظر إليّ). في بعض الأحيان، تتضمّن زيارة أحد مواقع التراث أيضًا الانكشاف على معرفة جديدة وأسئلة تضع التلميذ في تجربة "اختبار".

هذه بعض الأسباب التي تجعل تحضير التلاميذ للقيام بجولة في موقع تراثيّ أمرًا هامًا للغاية.

يجب أن يشمل التّحضير تنسيق التوقّعات على المستوى الماديّ - إلى أين نحن ذاهبون؟ هل المكان كبير/ صغير؟ كم من الوقت سنبقى هناك؟ ما هي المعروضات التي سنراها؟ طعام، شراب، إلخ. على الصعيد الاجتماعيّ - من سيشارك؟ ما هو حجم المجموعة؟ أيّ من أصدقائي/ صديقاتي سيأتون معي؟

على المستوى المطلوب من المعرفة - ماذا سنتعلّم؟ هل أحتاج إلى معرفة أمور مسبقًا؟

التّحضير المناسب لا يخفف من المخاوف فحسب، بل إنّّه، وقبل كلّ شيء، يثير التوقّعات والإثارة الإيجابيّة من الجولة أيضًا. ستكون مجموعة التلاميذ التي تأتي بمشاعر إيجابيّة، مجموعة تتمتع بإمكانية القيام بجولة ناجحة والإصغاء خلالها.

II. تحضير المرشد:

الجولة الناجحة هي التي تمّ تصميمها بشكل مثاليّ للمجموعة المحدّدة التي تقوم بها. يعتبر تحضير المرشد ضروريًا لتنظيم الجولة وملاءمتها للمجموعة قدر الإمكان. لهذا يحتاج إلى معرفة أشياء أساسيّة مثل من هي المجموعة التي ستأتي للزيارة؟ ما هو عمر وعدد التلاميذ؟ هل هناك تلاميذ يعانون من صعوبات في الانتباه والتركيز؟ هل يوجد تلاميذ ذوي قدرات محدودة، وما شابه؟ إذا كان ذلك ممكنًا، يفضّل أيضًا معرفة أشياء أكثر تعقيدًا، مثل: طرق التعلّم "التي تعمل" في الصّف؟ ما هي المعرفة التي اكتسبها حتّى الآن؟ ما هو الغرض من الجولة بالنسبة لطاقم المعلّمين؟ ما الذي تمرّ به المجموعة قبل وبعد الجولة وما إلى ذلك؟

2. ربط الجولة بالمنهج التعليميّ الذي يُدرّس في المدرسة.

يمكن أن تكون زيارة موقع تراثيّ تنويجًا لعملية تعلّم:

- في بداية عملية التعلّم - كمقدّمة لتعلّم الموضوع.
- خلالها - مكان لعرض الموضوع الذي يتمّ تعلّمه وتعميق التعلّم فيه.
- في نهايتها - مكان يمكن للتلاميذ من خلاله التعبير عمّا تعلّموه.

عندما يكون هناك ارتباط بين مضامين الجولة في موقع التراث والمنهج التعليمي، سيصبح التعلّم أكثر أهميّة وقيمة. سيكون الموقع التراثي قادرًا على أداء دوره كحافظ وناقل للتراث، كعامل ربط عاطفيّ للتلاميذ بالموضوع الذي يتعلّمونه. كما سيتمكّن طاقم المعلّمين من استخدام المضامين المقدّمة في الجولة لتأكيد وتعميق الموضوع الذي يتمّ تعلّمه في الصفّ (أو كحدث ذروة في عمليّة التعلّم).

هناك اتجاه مثير لعمليّة "التصحيح" يُطبّق في نسخة تجريبية تُنفّذ في السنة القادمة في إسرائيل. أطلقت وزارة التربية والتعليم في إسرائيل مشروعًا لموضوع "التراث" (يُنقّذ في الصفوف الثالث حتّى السادس)، وفي إطاره ستخصّص الوزارة ميزانية للجولات في المواقع التراثية التي كُتبت بالنسبة لها جولات تتلاءم مع المنهج التعليمي. الشرط الوحيد هو أنّ الجولات يجب أن تكون مكتوبة بصيغة تخطيط دروس حتّى يتمكّن المعلّمون من دمجها في خططهم التعليمية السنوية.

3. عمليّة تلخيص ومعالجة مضمون الجولة.

وقت لطرح أسئلة مثل: ما الذي مررت به في الجولة؟ ما هو المثير للاهتمام/ الجديد؟ ما الذي فاجأني؟ ما الذي أثار مشاعري؟ ما الذي خيّب أمني؟

استمرارًا للنقطة السابقة، فإنّ عمليّة تلخيص الجولة ومعالجتها تزيد من قيمة الجولات في المواقع التراثية في نظر التلاميذ، ويمكن أن تزيد من ارتباط التلاميذ بالمضامين التي تُدرّس في الصفّ.

4. مشاركة التلاميذ في الجولة

عند تخطيط جولة تضع تلاميذ في مكان فعّال - عندها ستحدث تجربة الاكتشاف وتعمّق التعلّم ذا المعنى.

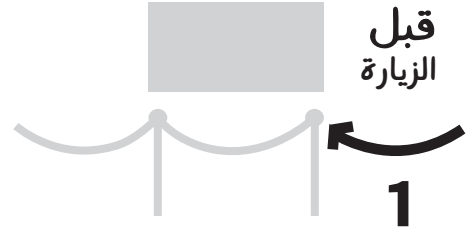
الطلاب
شركاء فعالين
خلال الجولة

نهج ثلاثي المراحل:

نقترح نهجًا ثلاثي المراحل للقيام بزيارة عميقة وذات معنى لموقع تخليد ذكري/ تراثي:

المرحلة الأولى - تشمل هذه المرحلة تحضير التلاميذ خلال درس أو درسين على الأقل، يتم فيهما:

- عرض المواضيع الرئيسية التي يركّز عليها موقع تخليد الذكري
- إنشاء اهتمام وارتباط شخصي استعدادًا للجولة في الموقع



من المهمّ تنفيذ الدرس/ الدروس التحضيرية قبل حوالي أسبوع أو أسبوعين من زيارة موقع تخليد الذكري/ التراث.

يبنى تخطيط الدرس طاقم موقع التراث، ويتمّ صقله وتعديله من قبل المعلمين.

في ما يلي مثال على تخطيط مفصل لدرس تحضيري:

المرحلة أ: افتتاح الدرس بعرض الموضوع

(من المهمّ الربط بالتسلسل التعليمي الذي دُرّس من قبل في الصف).

في الشهر الماضي تعلّمنا عن الخطوات الرئيسية في المحرقة النازية، تعلّمنا عن "آلة الإبادة" النازية. في الأسبوع المقبل سنذهب إلى جولة في متحف ياد فاشيم في القدس. عنوان الجولة هو "لكل شخص اسم" وهدفنا من تعلّم وحدة المضمون القادمة هو إعطاء وجوه وأسماء لبعض من الستة ملايين الذين قتلوا في المحرقة النازية.

مثال:

المرحلة ب: الارتباط الشخصي من خلال وسيلة

فنية/ غرض وعمل إبداعي/ تعليمي/ كتابي بعد اللقاء معه.

يعتبر الاتّصال الشخصي الأهمّ في التحضير - وهو الاتّصال الذي سيزيد من دافع التلميذ/ة لأن يكون فضوليًا بالنسبة للمضمون التعليمي وهو أمر بالغ الأهمية لنجاح الجولة نفسها (لإصغاء التلاميذ ومشاركتهم فيها).

إنّ العمل الإبداعي/ التعلّم / الكتابة هو الذي يساعد في الحفاظ على الربط والاتّصال بين الكائن غير الحي والشخص الحي.

إنها نفس عملية التعلّم الحوارية التي تحوّل التعلّم إلى "عملية شخصية تفعل المتعلّم، تثيره وتمنحه تجربة اكتشاف".

طرق الارتباط الشخصي:

- تقسيم تلاميذ إلى مجموعات من 5-6 تلاميذ.
- تحصل كل مجموعة على غرض / صورة لغرض تكمن خلفه قصة شخصية لشخصية تاريخية ذات صلة بموقع التراث. من المهم أن تكون القصص في لحظات الصراع لدى الشخصية (على سبيل المثال: مقطع من يوميات طلائعي، يتردد فيه بالنسبة للعودة إلى أوروبا بسبب الصعوبات في العمل في الزراعة في البلاد).
- إلى جانب الغرض، تتلقى المجموعة معلومات قصيرة تلخص القصة (+ رابط إنترنت للتوسع إن أمكن).
- يجب أن تجيب كل مجموعة عن عدة أسئلة:
- الخلفية الشخصية للشخصية المرتبطة بالغرض (العمر، الأسرة، الانتماء).
- الموقع الجغرافي والجدول الزمني لقصة المحرقة النازية (متى حدثت القصة؟ ما هو معنى بداية أحداث المحرقة النازية بالنسبة للشخصية؟ ما هي نهاية القصة؟)
- ما هي الأسئلة التي نودّ طرحها حول قصة حياة الشخص المرتبط بالغرض؟
- ما هي المعضلة التي واجهتها الشخصية؟ في أي لحظة من القصة كانت الشخصية نشطة، وما الذي دفعها، حسب رأيكم، إلى التصرف بالطريقة التي تصرفت بها؟
- هل كنتم تتصرفون بشكل مختلف لو كنتم مكانها؟
- تختار كل مجموعة طريقة فنية لعرض القصة أمام الصف (عرض مسرحي قصير، كتابة القصة بكلماتهم وقرائها أمام الصف، الرسم، تمثال حي، تصوير لحظة هامة في القصة، إلخ).

مثال على غرض له قصة فيها صراع: نظارات بلوما فولخ.

تحصل مجموعة من التلاميذ على الشرائح
عن بلوما فولاخ إلى جانب فقرة معلومات/
رابط إلى صفحة في موقع ياد فاشيم



المرحلة ج: تلخيص الدرس ومشاهدة المنتجات

تنظيم جولة لعرض منتجات المجموعة. وبهذه الطريقة ينكشف الصفّ بأكمله على مجموعة متنوّعة من القصص، بالإضافة إلى التعلّم من الأقران - وهي قدرة تعلّم هامّة في القرن الـ 21.
- من المهمّ ترك وقت لهذه المرحلة في الدرس. إذا لم يكن الوقت كافيًا، يجب الاستعداد لدرس آخر ومنح جميع التلاميذ فرصة لعرض ما تعلّموه.

المرحلة د: تقديم تفاصيل فنيّة عن الجولة

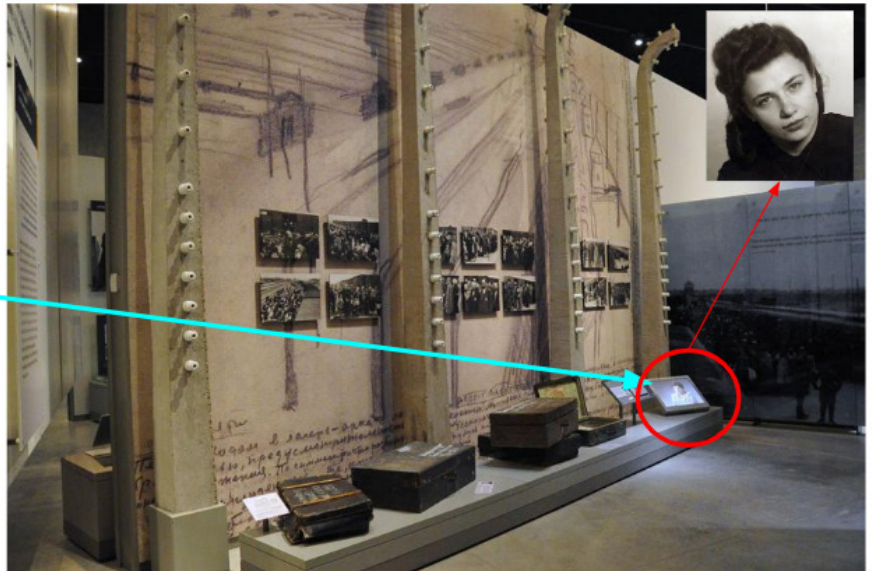
سيزود المعلّم التلاميذ بتفاصيل فنيّة من أجل إعطاء أكبر قدر ممكن من اليقين: متى سنسافر (ما هي مدّة السفر؟)، ما هي مدّة اليوم الكامل للجولة والجولة في موقع التراث نفسه، ما المعدّات التي يجب إحضارها؟ وغيرها.

المرحلة الثانية:

تُنقذ هذه الخطوة في يوم الزيارة نفسه. ستتضمّن مهمّة تفعيليّة (فردية أو في مجموعة صغيرة) تشكل جزءًا من الجولة.
يكمن جوهر المهمّة في إيجاد نقطة اتصال شخصيّة لكلّ تلميذ.
اقترحنا هو استخدام الطريقة التالية:

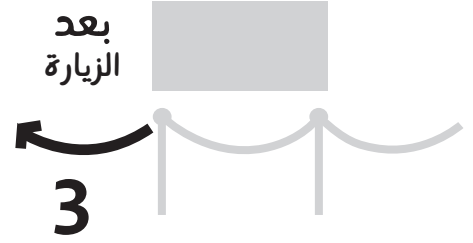
إيجاد المكان أو المنطقة المناسبة لغرض / صورة عملتم عليه / في الصفّ (أو إيجاد قصّة مماثلة / التقاط صورة لغرض يذكركم بالقصّة).

مثال على موقع الغرض: ستكون نظارات بيلا بجوار صورتها في حيّز العرض المناسب في ياد فاشيم.



المرحلة الثالثة: ستوفّر هذه المرحلة استمراريّة ذات معنّى للتجربة إلى التلاميذ- درس أهدافه عبارة عن ملخّص عاطفيّ وفكريّ من شأنه "الربط بين النقاط". يمكن أن تكون نتائج هذا "الملخّص" معرّضًا في المدرسة أو عرّضًا تقديميًا في الصفّ أو حتّى مقطعًا على وسائل التواصل الاجتماعيّ.

يبني تخطيط الدرس طاقم موقع التراث، ويتمّ صقله وتعديله من قبل المعلمين.



في ما يلي مثال على تخطيط مفصّل لدرس تلخيص:

المرحلة أ: تلخيص الجولة من خلال الأسئلة الموجهة

تذكر مشترك للجولة التي كانت.

أمثلة على أسئلة موجهة:

- ماذا كان في الجولة؟ ما المعارضات التي رأيناها؟
- ما هو المعارض الذي رأيته وساعدني على فهم الفترة؟
- ما هو المعارض الذي رأيته وساعدني على فهم قصّة الشخصية/ الغرض بشكل أفضل؟

المرحلة ب: إنتاج منتج تلخيصي من خلال معالجة عاطفيّة للجولة

يُنّج التلاميذ منتجًا يلخّص الجولة التي شاركوا فيها. يوصى بالبدء بمهمّة كتابة شخصيّة تدعو التلاميذ إلى إعادة الارتباط بالجولة والشخصيّة. بعد ذلك يعبرون عن استنتاجاتهم بطريقة إبداعية.

أمثلة على مهامّ كتابة

- لقاء وهمي مع الشخصية [إذا كنت سألتقي بها، ماذا سأطلب منها/ أخبرها/ أقترح عليها أن تفعل؟]
- ما هو الصراع الشخصي للشخصيّة؟ هل أواجه صراعًا مشابهًا في حياتي؟

المنتجات الممكنة: معرض أعمال إبداعية/ كتابة الإجابات على شكل فقرات مذكّرات/ قصّة / مدوّنة صوتيّة (بودكاست).

* تمت صياغة النص بصيغة الجمع للتيسير فقط، ويشير إلى جميع الأنواع / الأجناس