

Tagebücher als Zugang zur europäischen Dimension des Völkermords an den Juden

Abstract

This paper suggests using diaries of Jewish victims of Nazi persecution from several countries to study how different their experiences, scope of action and responses to discrimination, isolation, violence and mass-murder were, depending on the different conditions in the regions of Europe. It conceptualizes lessons which would allow students to enlarge their knowledge about the Holocaust as a process that embraced the whole European continent and deepen their understanding through reading and discussing texts which express the diverse experiences and responses of Jews under direct or indirect Nazi rule.

Keywords

Holocaust, Diaries, Victims' perspective, Jewish responses, Europe-wide genocide.

Die Shoah und der Genozid an den Sinti und Roma unterscheiden sich von anderen Völkermorden des 20. Jahrhunderts nicht zuletzt dadurch, dass sie nicht auf ein Land oder eine Region begrenzt waren, sondern Menschen aus fast allen Ländern Europas von den Nationalsozialisten und ihren Helfern ermordet wurden. Die europäische Dimension der Shoah kommt im Unterricht oft nur dadurch zur Geltung, dass eine Übersicht über die Zahl der Opfer gegeben oder entsprechende historische Karten gezeigt werden. Auf diese Weise lassen sich jedoch weder die vielfältigen Initiativen und Aktionen der Täter noch die unterschiedlichen Erfahrungen der Opfer erfassen. Allerdings kann schulischer Unterricht keine Gesamtgeschichte der Shoah vermitteln. Eine didaktische Reduktion auf wesentliche Aspekte ist unumgänglich. Dabei kann man sich an Raul Hilbergs Analyse des Vernichtungsprozesses orientieren. Hilberg hat festgestellt, dass die Vernichtung nur dadurch so umfassend sein konnte, dass Jüdinnen und Juden überall in Europa definiert und erfasst, entrechtet und enteignet, konzentriert und schließlich durch mobile Mordkommandos getötet oder in Vernichtungslager deportiert und dort ermordet wurden.¹ Zugleich betont er, dass der Prozess gleichwohl keinem grundlegenden Plan folgte, der etwa schon 1933 vorgelegen hätte. Auch nachdem Hermann Göring am 31. Juli 1941 Reinhard Heydrich beauftragt hatte, «eine Gesamtlösung der Judenfrage im deutschen Einflussgebiet in Europa» vorzubereiten², und Hitler um die Jahreswende 1941/42 entschieden hatte, dass sämtliche europäischen Jüdinnen und

KAISER Wolf, «Tagebücher als Zugang zur europäischen Dimension des Völkermords an den Juden», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 1-12.

¹ HILBERG Raul, *Die Vernichtung der europäischen Juden*, Frankfurt a. M.: Fischer, 1991, S. 56.

² Faksimile des Dokuments in KAMPE Norbert (Hrsg.), *Die Wannsee-Konferenz und der Völkermord an den europäischen Juden. Katalog der ständigen Ausstellung*, Berlin: Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, 2006, S. 78.

Juden ermordet werden sollten, mussten die Täter die in den einzelnen Ländern gegebenen Bedingungen und die militärischen Entwicklungen berücksichtigen. Verlauf und Konsequenzen der Verfolgungsmaßnahmen und Mordaktionen waren daher durchaus unterschiedlich. Das, was wir heute als Shoah oder Holocaust bezeichnen, wurde in Polen anders als in der besetzten Sowjetunion realisiert, in Rumänien anders als in der Slowakei usw. In Ergänzung zur Befassung mit den grundlegenden Schritten im Vernichtungsprozess sollten Lernende eines Oberstufenkurses Gelegenheit haben, das Geschehen wenigstens exemplarisch in seiner Differenziertheit und Komplexität kennenzulernen.

Möglichkeiten zur Erarbeitung der territorialen Unterschiede bei der Realisierung der Shoah

Die erwähnten Unterschiede können herausgearbeitet werden, indem auf die jeweilige Form der Besatzungsherrschaft und die Einflussnahme sog. «Judenberater», die Kooperationsbereitschaft oder das Widerstreben der mit dem Deutschen Reich verbündeten Regierungen, das unterschiedliche Ausmaß der Mitwirkung lokaler Verwaltungen und die Haltung der nichtjüdischen Bevölkerung eingegangen wird. Ein solches Vorgehen ist in einem Universitätsseminar durchaus vorstellbar, würde eine schulische Lerngruppe aber leicht überfordern. Schülerinnen und Schüler würden kaum einsehen, warum sie das denn alles so genau wissen sollen. Warum z. B. ist es wichtig zu wissen, dass sich das Vorgehen gegen die Jüdinnen und Juden in den Niederlanden, die zumeist vom Sammellager Westerbork direkt in die Vernichtungslager gebracht wurden, davon unterschied, wie das NS-Regime mit den polnischen Juden verfuhr, von denen viele monatelang in Ghettos eingesperrt wurden und dort zugrunde gingen, wenn letztlich in beiden Ländern über 85 % der Jüdinnen und Juden der Shoah zum Opfer fielen? Auch wenn es gelänge, die Schülerinnen und Schüler auf die anspruchsvolle Erkundung des Geschehens im von den Nationalsozialisten beherrschten Europa mitzunehmen, würde ihre

Aufmerksamkeit von der Vielfalt der Akteure, Strukturen und Mechanismen absorbiert werden. Durch die Fokussierung auf die Täterseite und die große Zahl der zu berücksichtigenden Faktoren könnte der Blick darauf versperrt sein, dass es hier um ein Verbrechen und eine menschliche Tragödie beispiellosen Ausmaßes geht. Dies bewusst zu machen, gehört zu einem angemessenen Umgang mit der Shoah. Er erfordert intellektuelle Durchdringung und die Nutzung des Vorstellungsvermögens in einer kognitiven und emotionalen Auseinandersetzung mit dem Geschehen, die historische Sach- und Werturteile einschließt. Dazu werden Dokumente der Täter und Aufzeichnungen der Opfer benötigt.

Um den Völkermord an den Juden zu erklären, ist es unerlässlich, sich mit den Ideologien, Strategien und Entscheidungen der Nationalsozialisten und ihrer Helferinnen und Helfer auseinanderzusetzen. Das Ziel, sämtliche Jüdinnen und Juden Europas zu ermorden, verfolgten die Täter unabhängig vom Verhalten der Opfer, und deren Reaktionen auf die Verfolgungsmaßnahmen hatten nur wenig Einfluss auf den Verlauf des Geschehens. Doch die Bedeutung des historischen Vorgangs für die Betroffenen, aber auch für unsere Auffassung der Geschichte unserer Zivilisation und der *Conditio humana* überhaupt kann man nur erfassen, wenn man sich auch den Quellen der Opfer zuwendet. Die Lektüre der Texte, die die Opfer hinterlassen haben, vermittelt eine Vorstellung von deren unermesslichem Leid und der grenzenlosen Brutalität der Täter. Sie entzieht einem geschichtsblinden Fortschrittsoptimismus den Boden. Zugleich enthalten nicht wenige dieser Quellen eindrucksvolle Beispiele von Selbstbehauptung und Widerstand. Die Möglichkeiten der Jüdinnen und Juden, auf die Verfolgung zu reagieren, waren von Land zu Land sehr unterschiedlich. Ob sie sich ihr durch Flucht entziehen, ihre Auswirkungen durch Selbstorganisation reduzieren oder sich anpassen und individuelle Überlebensstrategien verfolgen konnten, ob sie der Demütigung und Vernichtungsabsicht geistige Selbstbehauptung oder gar organisierten Widerstand entgegenzusetzen vermochten oder ob sie, von der Entschlossenheit der Täter zum Massenmord überrascht, gar keine Zeit zu irgendeiner Art von Rettungsversuch oder Gegenwehr

hatten, hing von den örtlichen Bedingungen und den Veränderungen der politischen und militärischen Lage ab. Der vorliegende Beitrag stellt Überlegungen vor, wie Tagebücher verfolgter Jüdinnen und Juden im Unterricht verwendet werden können, um Gemeinsamkeiten, vor allem aber Unterschiede zwischen den Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten und Reaktionen der Betroffenen in verschiedenen Regionen Europas deutlich zu machen.

Tagebücher verfolgter Jüdinnen und Juden als Quellen im Geschichtsunterricht

Durch die Lektüre von Tagebüchern erschließt sich am eindrucksvollsten, wie die Verfolgten mit dem umgingen, was ihnen angetan wurde. Die Aufzeichnungen geben Aufschluss darüber, was ihre Verfasserinnen und Verfasser dachten und fühlten, was sie erhofften und befürchteten, wie sie agierten und reagierten. Im Hinblick auf diese Fragestellungen haben Tagebücher große Vorzüge gegenüber Erinnerungsberichten und Zeitzeugen-Interviews. Zum einen sind Tagebücher auch von Menschen überliefert, die nicht überlebt haben. Zum andern kommt in ihnen das damalige Erleben, Empfinden und Denken der Betroffenen nahezu unmittelbar zum Ausdruck. Allerdings besteht eine Differenz zwischen dem unmittelbaren Erleben und der Niederschrift im Tagebuch am Abend desselben Tages oder wenig später. Der Akt des Schreibens selbst setzt eine gewisse physische und psychische Distanz voraus. Außerdem hängt es von der Ausdrucksfähigkeit der Autorinnen und Autoren ab, inwieweit sie das, was sie erlitten, empfunden und gedacht haben, zu Papier bringen können. Aber Tagebücher sind nicht wie Zeitzeugenberichte durch das Wissen um das spätere Geschehen und die unvermeidliche Selektivität im Erinnerungsprozess geprägt.³ Berichte von Überlebenden sind nicht



Yitskhok Rudashevski.

weniger authentisch als Tagebücher, aber beide Textgattungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Intentionen und Inhalte. Überlebende geben in ihren Berichten und Interviews ihre Erinnerungen wieder und teilen ihre Deutungen und Einschätzungen im Rückblick auf das Erlebte mit. Autorinnen und Autoren von Tagebüchern schreiben ihre Erfahrungen, Gedanken und Gefühle so rasch wie möglich nieder, um sie für sich selbst, in manchen Fällen auch für nahestehende Personen oder die Nachwelt festzuhalten; oft versuchen sie, die Ursachen und Folgen des Erlebten für sich selbst und ihre Schicksalsgenossen ausfindig zu machen, und schreiben ihm so Sinn und Bedeutung zu, so negativ diese auch sein mögen.

Die persönlichen Aufzeichnungen erleichtern es den Lernenden, Empathie mit den Autorinnen und Autoren zu entwickeln. Damit ist nicht gemeint, dass sie sich mit ihnen identifizieren sollen. Vielmehr geht es darum zu verstehen, wie ihre Überzeugungen, Wertvorstellungen und Haltungen ihre Wahrnehmung geprägt und ihre Entscheidungen und Handlungen beeinflusst haben.⁴ Im Kopf der Lesenden entstehen Bilder von Persönlichkeiten, die sich – zumindest gedanklich – aktiv mit dem auseinandersetzen, was ihnen zugefügt wird.

³ Vgl. KAISER Wolf, «Memories of survivors in Holocaust education», in PEARCE Andy (Hrsg.), *Remembering the Holocaust in Educational Settings*, New York & London: Routledge, 2018, S. 76-91.

⁴ Zu historischer Empathie vgl. KAISER Wolf, SALMONS Paul, «Encountering the Holocaust Through Primary Documents», in TOTTEN Samuel, FEINBERG Stephen (Hrsg.), *Essentials of Holocaust Education. Fundamental Issues and Approaches*, New York & London: Routledge, 2016, S. 99-130, bes. S. 119-123.

Ein beeindruckendes Beispiel dafür ist im Tagebuch des 14-jährigen Yitskhok Rudashevski aus dem Wilnaer Ghetto zu finden. Er berichtete von den vielfältigen Aktivitäten der Mitglieder des Jugendclubs, die sich weder von Kälte und Hunger noch von der Drohung, wegen Verletzung der Sperrstunde verhaftet zu werden, davon abhalten ließen, das jüdische Kulturleben durch Lesungen, Musikveranstaltungen und Ausstellungen zu bereichern, aber auch die Erfahrungen und die Lage der Ghettobewohnerinnen und -bewohner zu dokumentieren. Am 22. Oktober 1942, als die meisten der etwa 70 000 jüdischen Wilnaerinnen und Wilnaer sowie Flüchtlinge, die bei Kriegsbeginn in Wilna unter deutsche Herrschaft geraten waren, bereits in Ponar vom Einsatzkommando 9 und von litauischen Kollaborateuren ermordet worden waren und im Ghetto nur noch etwa 24 000 Jüdinnen und Juden lebten,⁵ notierte er:

«Unsere Geschichtsgruppe arbeitet. Wir hören Vorträge über die Große Französische Revolution, über ihre Zeit. Die zweite Abteilung der Geschichtsgruppe, Ghetto-Geschichte, ist auch fleißig. Wir sind dabei, die Geschichte des Hof der Shavler Straße 4 zu untersuchen. Zu diesem Zweck sind Fragebögen unter den Mitgliedern verteilt worden, mit Fragen, die den an dem Hof Wohnenden gestellt werden müssen. Wir haben unsere Arbeit schon begonnen. Ich gehe mit einem Freund zusammen los. Die Fragen sind in vier Teile aufgeteilt: Fragen, die sich auf die polnische, die sowjetische und die deutsche Herrschaft beziehen (bis zum Ghetto), und Fragen zum Ghetto. Die Bewohner antworten unterschiedlich. Überall jedoch dasselbe traurige Ghettolied: Eigentum, Ausweise, Verstecke, die Preisgabe von Dingen, das Zurücklassen von Verwandten. Ich habe einen Vorgeschmack von der Aufgabe des Historikers bekommen. Ich sitze am Tisch und stelle Fragen und notiere die schlimmsten Leiden mit kalter Objektivität. Ich schreibe, ich forsche bohrend nach Einzelheiten und ich merke nicht, dass ich in Wunden bohre,

und die Person, die mir antwortet – teilnahmslos: zwei Söhne und ein Ehemann abgeführt – die Söhne am Montag, der Mann am Donnerstag ... Und diesen Schrecken, diese Tragödie formuliere ich in drei Worten, kalt und trocken. Ich bin in Gedanken versunken, und die Wörter starren mich aus dem Papier blutrot an.»⁶

Der Zwiespalt zwischen intellektuellem Interesse und emotionaler Anteilnahme, den Yitskhok Rudashevski beschreibt, kann auch die rückblickende Beschäftigung mit der Shoah prägen, obgleich der heutige Leser nicht wie der Verfasser des Tagebuchs einer Vernichtungsdrohung ausgesetzt ist. Ein solcher Eintrag bietet die Gelegenheit, im Lernprozess auch darüber zu sprechen, welche Emotionen die Geschichte der Shoah auslöst, wenn die betroffenen Menschen in den Blick kommen, und wie man mit diesen Emotionen umgehen kann.⁷ Tagebücher berühren, erscheinen aber nur auf den ersten Blick als leicht lesbare, eingängige Texte. Liest man sie genauer, so stellen sich Fragen über Fragen. Die Kommunikationsform, nämlich, dass diese Mitteilungen als Texte vorliegen, ermöglicht und erfordert zugleich, Distanz zu nehmen. Die Tagebuchnotizen bedürfen der Erschließung ihres Erfahrungsgehalts und der Kontextualisierung. Stellt man eine Auswahl aus Tagebüchern zusammen, die in verschiedenen Ländern und in unterschiedlichen Zeiträumen unter nationalsozialistischer Herrschaft entstanden, so sind damit erhebliche Herausforderungen im Hinblick auf die Vermittlung der für das Verständnis notwendigen Kenntnisse verbunden. Es ergeben sich aber auch große Chancen, bei Schülerinnen und Schülern die Motivation zu erzeugen, mehr über die Shoah

⁵ Zahlen nach DIECKMANN Christoph, *Deutsche Besatzungspolitik in Litauen 1941-1944*, Göttingen: Wallstein, 2011, S. 967 und S. 1106.

⁶ RUDASHEVSKI Yitskhok, *The Diary of the Vilna Ghetto. June 1941-April 1943*, 2. Auflage, Tel Aviv: Beit Lohamei Haghettaot und Hakibbutz Hameuchad Publishing House, 1979 (1973), S. 73. Übersetzung aus dem Englischen: Wolf Kaiser.

⁷ Auch die Abwehr von Emotionen, wie sie im Tagebuch Adam Czerniakóws, des Vorsitzende des Judenrats im Warschauer Ghetto, zum Ausdruck kommt, kann einen Gesprächsanlass bieten. Der Ingenieur schrieb am 15. Mai 1942 in sein Tagebuch, nachdem ihm Gerüchte über bevorstehende Massendeportationen aus dem Ghetto zu Ohren gekommen waren: *«Weinen hilft uns nicht. Wieder muss ich Dickens' Worte wiederholen: mit Tränen kann man keine Uhr aufziehen.»* CZERNIAKÓW Adam, *Im Warschauer Getto. Das Tagebuch des Adam Czerniaków 1939-1942*, München: Beck, 1986, S. 254.

wissen zu wollen und ihre Geschichte besser zu verstehen. Aus der Perspektive der Betroffenen wird unmittelbar einsichtig, warum es wichtig ist, die konkreten Gegebenheiten zu kennen, zu wissen, welche Maßnahmen getroffen wurden, wie Funktionsträger handelten, aber auch, wie sich Nachbarinnen und Nachbarn verhielten und welche Reaktionsmöglichkeiten Verfolgte sahen. Ein Tagebuch kann als Ausgangspunkt für vielfältige Fragen dienen: Wodurch war der Tagebuchschreiber oder die Tagebuchschreiberin geprägt? Kann ihre oder seine Persönlichkeit als repräsentativ für die Jüdinnen und Juden des jeweiligen Landes oder zumindest für eine Gruppe von ihnen gelten? Was ist den Betroffenen, schon bevor ihnen das Leben genommen wurde, angetan worden, und welche Entscheidungen konnten sie treffen, um sich zumindest zeitweilig physisch und psychisch zu behaupten? Inwieweit schätzten sie ihre Lage und das, was auf sie zukam, realistisch ein? Wodurch waren ihre Wahrnehmung und ihr Verständnis begrenzt? In welcher Hinsicht war das, was ihnen geschah, exemplarisch, und was war individuell und besonders? Wer waren die im Tagebuch erwähnten Personen oder die anonymen Kräfte, die die Betroffenen bedrohten und ihnen die Angehörigen nahmen? Wer waren die, die ihnen Solidarität entgegenbrachten und Hilfe leisteten (wenn es denn Hilfe gab)? Welche Gesetze, Verordnungen und Befehle regelten ihre Verfolgung? Welche Ereignisse und Entscheidungen nahmen ihnen die Hoffnung zu überleben? Aber auch: Welche Entwicklungen weckten diese Hoffnung?

Vom einzelnen Tagebuch ausgehend, lassen sich so größere Zusammenhänge erschließen. Zugleich zeigen sich exemplarisch Unterschiede im Verhalten von Einzelnen und Gruppen, die historisch erklärt und bewertet werden können. Die im Folgenden vorgestellte Unterrichtseinheit zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, anhand von Texten, die zu einer empathischen Lektüre einladen, ihr Wissen über den nationalsozialistischen Völkermord an den Jüdinnen und Juden in seiner europäischen Dimension zu erweitern und aus der Perspektive der Opfer der Shoah deren Erfahrungen und Reaktionsweisen in ihrer Unterschiedlichkeit kennenzulernen und zu verstehen.

Geeignete Tagebücher aus allen Regionen Europas

Die große Anzahl der inzwischen publizierten Tagebücher bietet geeignete Texte aus West-, Nord-, Süd-, Südost-, Mittel- und Osteuropa, an denen die gesamteuropäische Dimension der Shoah verdeutlicht werden kann. Die Tagebücher, die für die im Folgenden vorgestellte Unterrichtseinheit ausgewählt worden sind, entstanden an Orten, die zu Gebieten mit ganz unterschiedlichem Status während des Krieges gehörten: Orte im Deutschen Reich, in besetzten Gebieten unter deutscher Zivil- oder unter Militärverwaltung sowie auf dem Territorium einer mit dem Deutschen Reich verbündeten Macht. Daher waren die Autorinnen und Autoren mit unterschiedlichen Tätergruppen und Herrschaftsstrukturen konfrontiert. Verwendet wurden die Tagebücher

- des vor der Deportation durch eine «privilegierte Mischehe» zeitweilig geschützten Dresdner Romanisten Victor Klemperer⁸,
- der 22-jährigen Pariser Anglistik-Studentin Hélène Berr⁹,
- der aus Österreich nach Norwegen emigrierten und von dort im Alter von 22 Jahren nach Auschwitz deportierten Ruth Maier¹⁰,
- des Bukarester Schriftstellers Mihail Sebastian¹¹,
- des in einem Dorf in der Nähe von Kielce aufgewachsenen 15-jährigen Dawid Rubinowicz¹²,
- des fünf Monate jüngeren Wilnaer Gymnasialschülers Yitskhok Rudashevski und
- der zehnjährigen Rosina Pardo¹³, deren Aufzeichnungen in Saloniki im Versteck entstanden.

⁸ KLEMPERER VICTOR, *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten, Bd. 1: Tagebücher 1933-1941, Bd. 2: Tagebücher 1942-1945*, hrsg. von Walter Nowojski unter Mitarbeit von Hadwig Klemperer, Berlin: Aufbau-Verlag, 1995.

⁹ BERR Hélène, *Pariser Tagebuch 1942-1944*, aus dem Französischen von Elisabeth Edl, München: Carl Hanser Verlag, 2009.

¹⁰ MAIER Ruth, «Das Leben könnte gut sein». *Tagebücher von 1933 bis 1942*, hrsg. von Jan Erik Vold, München: btb Verlag, 2008.

¹¹ SEBASTIAN Mihail, «Voller Entsetzen, aber nicht verzweifelt», *Tagebücher 1935-1944*, hrsg. von Edward Kanterian, aus dem Rumänischen von Edward Kanterian und Roland Erb unter Mitarbeit von Larisa Schippel. Berlin: Claassen, 2004.

¹² RUBINOWICZ Dawid, *Das Tagebuch des Dawid Rubinowicz*, hrsg. von Walther Petri, aus dem Polnischen von Stanislaw Zylinski, Weinheim & Basel: Beltz, 1988.

¹³ ASSER PARDO ROSINA, *548 Tage unter falschem Namen. Vom Untergang der jüdischen Gemeinde Saloniki*, hrsg. von



Ruth Maier, 1940.



Klaus Langer.

Nur drei von ihnen – Victor Klemperer, Mihail Sebastian und Rosina Pardo – haben das Kriegsende erlebt.

Wegen der Vielfalt der Fragestellungen und Bezüge ist die hier vorgestellte Unterrichtseinheit eher für die Sekundarstufe II geeignet. Bei einer Durchführung auf der Sekundarstufe I sollte man sich mit einem Vergleich von Tagebüchern aus zwei Ländern verschiedener Regionen, z. B. Deutschland und Litauen, begnügen. Die Auswahl kann auf Texte von Kindern und Heranwachsenden beschränkt werden, indem man etwa anstelle von Klemperers Tagebuch das des 15-jährigen Essener Schülers Klaus Langer verwendet.¹⁴ Selbstverständlich kann man auch Anne Franks häufig gelesenes Tagebuch einbeziehen.

Die hier für die Sekundarstufe II vorgeschlagene Auswahl ist anspruchsvoll und lässt dennoch große Lücken. Weißrussland und die Ukraine sind ebenso wenig vertreten wie Ungarn, obwohl alle drei Länder zu den Gebieten gehören, in denen die Shoah besonders viele Opfer forderte. Die Niederlande und Belgien, Dänemark und Luxemburg sind nicht

repräsentiert; auch fehlen Gebiete des Westbalkans und die von Bulgarien annektierten Territorien. Auch in diesen Ländern entstanden Tagebücher von Jüdinnen und Juden in der Zeit der Verfolgung. Doch nicht in allen Ländern sind sie publiziert worden, und viele sind nicht ins Deutsche übersetzt.¹⁵ In manchen Fällen ist fraglich, inwieweit bei der Publikation nach Kriegsende Veränderungen vorgenommen wurden, inwiefern es sich also um authentische Texte im Sinne von Tagebuch-Einträgen aus der Zeit des Geschehens ohne Wissen von späteren Entwicklungen handelt.¹⁶ Beispiele aus sämtlichen

Ulrich Baumann und Uwe Neumärker, aus dem Griechischen von Athanassios Tsingas, Berlin: Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, 2018.

¹⁴ Langers handschriftliches Tagebuch liegt in der Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf, Sign. GED 300010. Es ist nicht publiziert. Ins Englische übersetzte Auszüge sind zu finden in: Salvaged Pages, *Young Writers' Diaries of the Holocaust*, collected and edited by Alexandra Zapruder, New Haven & London: Yale University Press, S. 13-36.

¹⁵ Eine reichhaltige Auswahl an – meist kurzen – Auszügen aus Tagebüchern enthält die auf 16 Bände veranschlagte Quellenedition, die seit 2008 unter dem Titel «Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933-1945» sukzessive im Münchener Verlag Oldenbourg erscheint. Viele dieser Tagebücher sind nur in Archiven im handschriftlichen Original zu finden; die Herausgeber haben die von ihnen herangezogenen Einträge übersetzt. Zur Zahl nicht publizierter Holocaust-Tagebücher vgl. GARBARINI Alexandra, *Numbered Days. Diaries and the Holocaust*, New Haven: Yale University Press, 2006, S. XI–XIII.

¹⁶ So wurde z. B. eines der wenigen übersetzten Tagebücher aus der Zeit der Ghettoisierung und Deportation der ungarischen Juden, das der dreizehnjährigen Éva Heyman aus Nagyvárad, die im Oktober 1944 in Auschwitz ermordet wurde, von der Herausgeberin, ihrer Mutter Ágnes Zsolt, aus der Erinnerung rekonstruiert; es ist daher kaum festzustellen, inwieweit der publizierte Text die Gedanken und Gefühle des Mädchens ausdrückt oder eher die Auffassungen der Mutter nach Kriegsende widerspiegelt. Der österreichische Verlag hat daher im Titel der deutschsprachigen Ausgabe – anders als die von Yad Vashem publizierten früheren Übersetzungen ins Hebräische und Englische – die Mutter als Autorin des Buches angegeben: ZSOLT Ágnes, *Das rote Fahrrad*. Aus dem Ungarischen von Ernő Zeltner, Wien: Nischen, 2012. Auch das Tagebuch von Mascha Rolnikaitė ist eine Rekonstruktion



Rosina Pardo.

betroffenen Ländern für den Unterricht heranzuziehen ist aber vor allem deswegen unmöglich, weil man für jedes weitere Tagebuch auf ein anderes verzichten muss, da sonst der im Unterricht gegebene Zeitrahmen gesprengt und die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler überbeansprucht würde.

Ohnehin können Tagebücher wegen ihres Umfangs im Unterricht in der Regel nicht vollständig gelesen werden. Die nur wenige Seiten umfassenden Aufzeichnungen der 10-jährigen Rosina Pardo bilden eine Ausnahme. Für die hier beschriebene Unterrichtseinheit wurden Textstellen so ausgewählt, dass sie ein Licht auf Wendepunkte sowohl in der Geschichte der Shoah in dem jeweiligen Territorium als auch in der Biographie des Verfassers bzw. der Verfasserin werfen und deren Reflektionen und Emotionen wiedergeben.

Es würde den Unterricht überfrachten, wenn man die verschiedenen Regionen Europas berücksichtigte und zugleich auch Tagebuchnotizen von Nichtjuden heranzöge, um auf diese Weise Multiperspektivität zu gewährleisten. Beschränkt man sich auf ein Gebiet, z. B. auf das sogenannte Generalgouvernement, aus dem besonders viele Tagebücher überliefert sind, ist es durchaus möglich und sinnvoll, neben Tagebüchern der Opfer auch solche von

aus dem Gedächtnis, in diesem Fall durch die Autorin selbst. Dem Text ist deutlich anzumerken, dass er im Wissen um das spätere Geschehen geschrieben ist: ROLNIKAITE Mascha, *Ich muss erzählen. Mein Tagebuch 1941-1945*. Aus dem Jiddischen von Dorothea Greve. Berlin: Kindler, 2002.

Beobachtern, von Helfern und Retterinnen und sogar von Tätern heranzuziehen.¹⁷ Dem würde aber ein anderes Konzept zugrunde liegen, denn die Einbeziehung von Tätern und Zuschauern würde es erfordern, andere Fragen zu stellen und andere Ziele zu formulieren. Tagebuchnotizen von Tätern sollten im Unterricht ja nicht dazu dienen, Verständnis für deren Lage und Verhalten zu entwickeln; sie könnten jedoch für Versuche herangezogen werden, ihr Handeln zu erklären.

Auch wenn man sich auf Tagebücher der verfolgten Jüdinnen und Juden beschränkt, aber sämtliche europäischen Regionen in den Blick nimmt, sorgt die Vielfalt der Bedingungen, Erfahrungen und Reaktionen für so große Komplexität, dass man den Unterricht klar strukturieren und den Lernenden Hilfen zur Verfügung stellen muss, damit sie nicht überfordert werden. Um die vielfältigen Fragen beantworten zu können, die sich bei der Lektüre der Tagebuchnotizen stellen, brauchen die Schülerinnen und Schüler zusätzliches Material. Im Idealfall werden sie durch den Tagebuchtext motiviert, den dadurch aufgeworfenen Fragen nachzugehen, so dass sie selbst recherchieren und sich so eine breitere Kenntnis der Vorgänge erarbeiten. Wenn das Zeitbudget es erlaubt, könnte mit Portfolios gearbeitet werden. Doch sollten die Hürden bei der Beschaffung der notwendigen historischen Informationen nicht allzu hoch sein. Es empfiehlt sich, die Tagebuchtexte mit Annotationen zu versehen bzw. die in den jeweiligen Editionen enthaltenen Erläuterungen mit abzudrucken. Darüber hinaus sollten grundlegende Informationen bereitgehalten und bei Bedarf zur Verfügung gestellt werden, etwa in Form einer Kurzbiographie der Autorin oder des Autors und eines einführenden Textes oder einer stichwortartigen Chronik zur Geschichte des jeweiligen Territoriums während des Zweiten Weltkriegs, insbesondere zur Verfolgung der Jüdinnen und Juden.

¹⁷ Zu denken wäre etwa an die Aufzeichnungen eines Beobachters, Helfers und Widerstandskämpfers, der als Arzt in Szczebrzeszyn tätig war: KLUKOWSKI Zygmunt, *Tagebuch aus den Jahren der Okkupation der Region Zamość (1939-1944)*, Berlin: Metropol, 2017. Tagebuchnotizen eines Täters, des SS-Hauptscharführers Felix Landau, sind enthalten in KLEE ERNST, DRESSEN Willi, RIESS Volker (Hrsg.), *«Schöne Zeiten». Judenmord aus der Sicht der Täter und Gaffer*, 3. Aufl., Frankfurt a. M.: S. Fischer, 1988, S. 87-104.



Abb. 1 : Jüdische Bevölkerung in Europa 1933 © Haus der Wannsee-Konferenz.
Copyright: Haus der Wannsee-Konferenz.

Vorschläge zur Strukturierung des Unterrichts

Als Einstieg kann eine Europakarte verwendet werden, auf der angegeben ist, wie groß 1933 die jüdische Bevölkerung in den verschiedenen Ländern war. (Abb. 1) Auf die Frage hin, was all diesen Menschen geschehen ist, können die Lernenden sich in Erinnerung rufen, was sie bereits aus früherem Unterricht oder aus anderen Quellen über die Shoah wissen. Sie werden aber auch feststellen, dass ihnen zu vielen Ländern jegliche Kenntnisse fehlen. Das führt zur Intention der Unterrichtssequenz, ihr Wissen über die Shoah zu erweitern und ihnen ein differenzierteres Bild der Vorgänge zu vermitteln.

Wenn das notwendige Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrperson und den Lernenden besteht, ist es auch denkbar, mit der Frage an die Schülerinnen und Schüler zu beginnen, ob sie selbst Tagebuch oder tagebuchähnliche Notizen schreiben und ihren Freunden und Freundinnen eventuell über soziale Medien mitteilen. Ein solcher Einstieg bietet sich besonders dann an, wenn man zugleich die Absicht verfolgt, die Lernenden darin zu bestärken oder anzuregen, auch selbst ihre Erfahrungen, Empfindungen und Überlegungen schriftlich festzuhalten. Im Gespräch könnten die Motive für solche Eintragungen erörtert werden. Es muss aber auch besprochen werden, wie sehr sich die Bedingungen unter der NS-Herrschaft

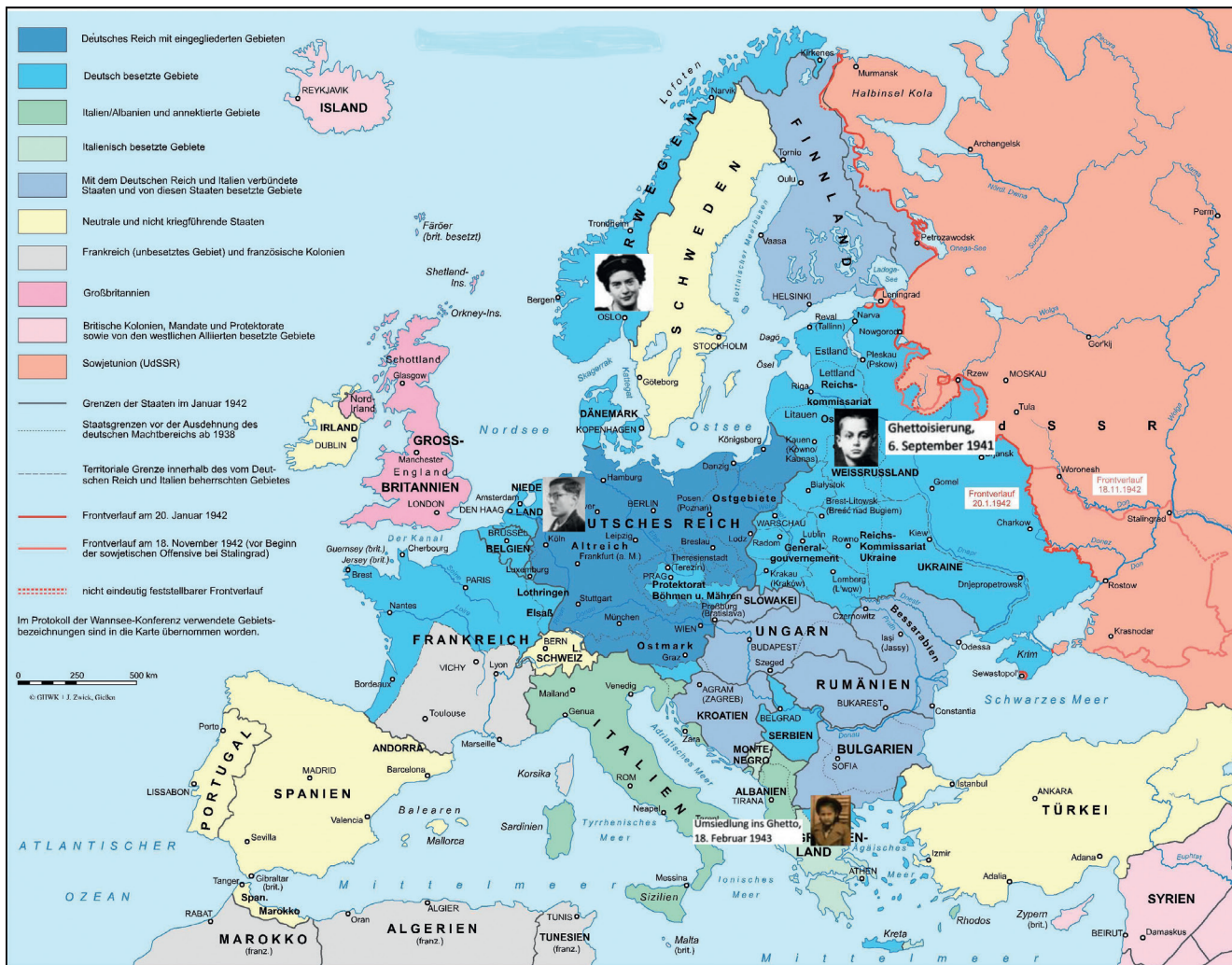


Abb. 3: Europakarte (Januar 1942) mit Porträts von Tagebuchautorinnen und -autoren und ausgewählten Ereignissen. Karte: © Haus der Wannsee-Konferenz; Fotos mit freundlicher Genehmigung von Frau Judith Suschitzky, der Schwester von Ruth Maier, von Frau Yael Langer, des Ghetto Fighters' House Museum, Israel / Photo Archive (Rudashevski) und des Jüdischen Museums Griechenlands (© Jewish Museum of Greece). Fotos der anderen Tagebuchautorinnen und -autoren können hier aus rechtlichen Gründen nicht gezeigt werden.

Einschätzungen präzise zu formulieren vermochte, in neuem Licht zu sehen. Aus einem umfangreicheren Auszug aus dem Tagebuch von Hélène Berr können die Schülerinnen und Schüler besonders eindrucksvolle Abschnitte auswählen, um eine Lesung vorzubereiten und durchzuführen. Die Lesung wird ein Licht auf die beeindruckende Persönlichkeit dieser jungen Frau werfen und zugleich zeigen, welche Eintragungen die Schülerinnen und Schüler besonders angesprochen haben und welche Aspekte ihnen besonders wichtig erschienen.

Als weitere mögliche Aufgabe sei genannt, von der Annahme auszugehen, dass die Lehrerin, die Dawid Rubinowicz zur Führung eines Tagebuchs anregte, weil ihr die Sensibilität dieses Jungen aufgefallen war, mit ihm weiter in Kontakt blieb. Die Lernenden verfassen dann Briefe, die die Lehrerin einer Freundin geschrieben haben könnte, um von den Geschehnissen im Dorf und den Erlebnissen und Reaktionen ihres Schützlings zu berichten. Aufgaben dieser Art stützen sich auf den jeweiligen Text, erfordern aber einen Perspektivwechsel. Sie gehen von

einer fiktiven (und deutlich als fiktiv gekennzeichneten) Annahme aus, die aber an überlieferte Fakten anknüpft und historisch plausibel sein muss.¹⁹ So kann z. B. der Gruppe, die sich mit Yitskhok Rudashevski befasst, die Aufgabe gestellt werden, einen Vortrag zur Erinnerung an ihn zu konzipieren, den seine Cousine Sore Voloshin gehalten haben könnte, die sein Tagebuch nach der Befreiung fand. Diese Gedenkrede sollte sich auf das Tagebuch stützen, ohne an dessen Wortlaut gebunden zu sein. Als Ort des Vortrags kann man sich das Jüdische Museum in Wilna vorstellen, das Überlebende schon im Herbst 1944, bald nach der Befreiung, gründeten. Die Aufgabe zielt darauf ab, über wichtige Erlebnisse und Erfahrungen Yitskhoks zu berichten und zugleich ein Charakterbild dieses ungemein begabten Jungen zu entwerfen. Die Gruppe, die die Tagebuchaufzeichnungen von Rosina Pardo liest, könnte sich vorstellen, ein Gespräch mit der heute 85-jährigen Autorin und einem auf die Shoah in Griechenland spezialisierten Historiker zu führen. Die Schülerinnen und Schüler könnten – vom Tagebuch ausgehend – Fragen an die Autorin und an den Historiker formulieren. Dabei sollte auch thematisiert werden, warum es sinnvoll ist, der Überlebenden andere Frage zu stellen als dem Historiker.²⁰ Oft werden Unterrichtssequenzen mit arbeitsteiliger Gruppenarbeit durch die Präsentationen der

einzelnen Arbeitsgruppen beendet, und deren Ergebnisse bleiben nebeneinander stehen, ohne dass sie zusammenfassend erörtert werden. Das ist wegen des Zeitrahmens und der Schwierigkeit, Schüler nach ihrer Präsentation noch zu weiteren Anstrengungen zu motivieren, verständlich. Man begibt sich damit aber der Möglichkeit, Ergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen und zusammenfassend zu deuten. In diesem Fall bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, die Tagebücher im Hinblick auf das Selbstverständnis ihrer Autorinnen und Autoren, ihre Motive, ein Tagebuch zu schreiben, ihr Wissen über das Geschehen und ihre Reaktionsmöglichkeiten zu vergleichen. So kommen wesentliche Aspekte der Tagebücher zugleich mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den historischen Gegebenheiten und Vorgängen, von denen sie berichten, im zusammenfassenden Vergleich zur Sprache. Abschließend können die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden zu reflektieren, wie sich ihr Verständnis der Shoah durch die Lektüre und Besprechung der Tagebuchnotizen verändert hat. Wie ihre Antwort auf diese Frage ausfallen wird, hängt von ihrem Vorwissen und Vorverständnis ab. Einige werden feststellen, dass sie etwas über die Besonderheiten der Vorgänge in Ländern erfahren haben, von denen sie zuvor kaum etwas wussten. Andere mögen hervorheben, dass ihre Vorstellung von Jüdinnen und Juden als passiven Opfern, die sich hilflos den Tätern ausgeliefert hätten, korrigiert worden sei. Den Abschluss der Unterrichtssequenz könnte auch die Herstellung einer – z. B. an einem Gedenktag der Schulöffentlichkeit vorzustellenden – Broschüre bilden, die Ergebnisse des Vergleichs dokumentiert und durch Auszüge aus Tagebüchern illustriert.

¹⁹ Zu den Maßstäben, die für handlungsorientierten Unterricht und kreatives Schreiben gelten müssen, vgl. MEMMINGER Josef, *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2007, S. 65.

²⁰ Rosina Asser Pardo erwähnt in ihren Erinnerungen, dass sie sich als Erwachsene mit den Ursachen und Folgen des Holocaust beschäftigt und Holocaust-Museen besucht habe; ASSER Pardo, *548 Tage*, S. 58 f. Ihre Kommentare beschränken sich aber darauf, das Tagebuch zu erläutern und zu ergänzen.

Der Verfasser

Dr. Wolf Kaiser

Studium der Geschichte und Germanistik in Freiburg i. Br. und an der FU Berlin. Lehrer an einer Berliner Gesamtschule mit Gymnasialer Oberstufe. Ab 1991 pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, 1999 bis 2015 stellv. Direktor und Leiter der Bildungsabteilung. Seit 2001 Mitglied der deutschen Delegation der International Holocaust Remembrance Alliance. wkaiser1948@gmail.com

Zusammenfassung

Die Lektüre und Besprechung von Tagebüchern, die Jüdinnen und Juden unter der NS-Herrschaft schrieben, bietet einen Zugang zur Wahrnehmung und den Reaktionen der Betroffenen in der Zeit der Verfolgung und des Völkermords. Wenn Texte aus allen Regionen Europas herangezogen werden, zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Art und im Ablauf der Verfolgungsmaßnahmen, woraus sich unterschiedliche Handlungsspielräume und Strategien der Selbstbehauptung ergaben. Schülerinnen und Schülern erlaubt die Lektüre der Texte und deren vergleichende Betrachtung, die Vorgänge aus der Perspektive der Opfer wahrzunehmen, sich deren Situation und begrenzte Handlungsmöglichkeiten konkret vorzustellen, ihr Bemühen um Resilienz zu würdigen und die Shoah als einen komplexen, von mannigfachen Faktoren beeinflussten Prozess zu verstehen, der regional unterschiedlich vorangetrieben wurde und dessen mörderische Konsequenz die betroffenen Jüdinnen und Juden zu verschiedenen Zeitpunkten erkannten.