

Tagebücher im Unterricht über die Shoah

Abstract

The paper presents a concept for lessons using diaries of persecuted Jews from various European countries in the time of National Socialist rule. By studying selected diary entries and complementary material in groups, students can explore the specific trajectories of the persecution and murder of the Jews in the respective countries as well as their space to act and their responses. Students receive suggestions for presenting their results through different activities. The primary source material can motivate them to get intellectually and emotionally involved with Holocaust history.

Keywords

Diaries, European dimension of the Holocaust, Jewish responses, Activity-oriented teamwork.

Une version longue de cet article est disponible sur : www.alphil.com

Ghetto Wilna, 22. Oktober 1942. Damals waren die meisten der etwa 70 000 jüdischen Bewohner und Flüchtlinge, die bei Kriegsbeginn in Wilna unter deutsche Herrschaft geraten waren, bereits in Ponar vom Einsatzkommando 9 und litauischen Kollaborateuren ermordet worden; im Ghetto lebten nur noch etwa 24 000 Jüdinnen und Juden¹. An diesem Tag schrieb der 14-jährige Yitzhock Rudashevski in seiner jiddischen Muttersprache in sein Tagebuch:

«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 Hofes 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

KAISER Wolf, «Tagebücher im Unterricht über die Shoah», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 125-130.

¹ Zahlen nach DIECKMANN Christoph, *Deutsche Besatzungspolitik in Litauen 1941-1944*, Göttingen: Wallstein, 2011, S. 967 und 1106.

drei Worten, kalt und trocken. Ich bin in Gedanken versunken, und die Wörter starren mich aus dem Papier blutrot an.»²

Der Junge, der ein halbes Jahr später ermordet wurde, formuliert hier ein Problem, das alle kennen, die sich auf die Geschichte der Shoah eingelassen haben, ein Problem, das auch den Unterricht zur Shoah betrifft: Wie kann man die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Geschehen und die emotionale Wahrnehmung der ungeheuren menschlichen Tragödie, die dieses Geschehen verursachte, miteinander verbinden?

Die Stimme der Opfer in Tagebüchern

Den Ablauf des Geschehens bestimmten die Täter. Man muss sich mit ihren Ideologien, Strategien und Entscheidungen auseinandersetzen, wenn man erklären will, warum die europäischen Jüdinnen und Juden ermordet wurden. Doch allein damit wird man der Bedeutung der Shoah nicht gerecht. Saul Friedländer hat eine integrierte Geschichte des Holocaust gefordert, die von den Opfern hervorgebrachte Quellen ebenso berücksichtigt wie Dokumente der Täter³. Diese Forderung gilt für den Unterricht zur Shoah vielleicht noch mehr als für die spezialisierte Geschichtsforschung. 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. Ihre Lektüre vermittelt eine Vorstellung von dem unermesslichen Leid, das die Nationalsozialisten und ihre Helfer den Jüdinnen und Juden zufügten, und entzieht einem geschichtsblinden Fortschrittsoptimismus den Boden. Sie lässt aber auch erkennen, wie falsch die Annahme ist, die

jüdische Bevölkerung habe ihre Verfolgung und Ermordung passiv hingenommen.

Wie die Verfolgten mit dem umgingen, was ihnen angetan wurde, erschließt sich am eindrucksvollsten aus Tagebüchern. Sie geben Aufschluss darüber, was ihre Verfasserinnen und Verfasser dachten und fühlten, was sie erhofften und befürchteten, wie sie agierten und reagierten und warum sie ihre Erfahrungen aufzeichneten. 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 zweiten kommt in ihnen das damalige Erleben, Empfinden und Denken der Betroffenen nahezu unmittelbar zum Ausdruck. Sie sind nicht wie Zeitzeugenberichte durch das Wissen um das spätere Geschehen und die unvermeidliche Selektivität im Erinnerungsprozess geprägt⁴. Die persönlichen Mitteilungen erleichtern es den Lernenden, Empathie mit den Autorinnen und Autoren zu entwickeln. Im Kopf der Lesenden entsteht das Bild einer Persönlichkeit, die sich – zumindest gedanklich – aktiv mit dem auseinandersetzt, was ihr zugefügt wird. Und die Tagebuch-Eintragungen lösen Emotionen aus, auch dort, wo sie keine Emotionen zum Ausdruck bringen.

Herausforderungen bei der Verwendung von Tagebüchern im Unterricht

Tagebücher sind in der Regel leicht verständlich formuliert, aber sie bieten sich allenfalls auf den ersten Blick für eine eingängige, oberflächliche Lektüre an. Liest man sie genauer und bemüht sich, sie ganz zu verstehen, so stellen sich Fragen über Fragen. Dass diese Mitteilungen als Texte vorliegen, ermöglicht und erfordert zugleich, Distanz zu nehmen. Die Tagebuchnotizen bedürfen der Erschließung im Hinblick auf ihren Erfahrungsgehalt und der Kontextualisierung.

² RUDASHEVSKI Yitskhok, *The Diary of the Vilna Ghetto. June 1941–April 1943*. 2. Aufl. Tel Aviv: Beit Lohamei Haghetot and Hakibbutz Hameuchad, 1979, S. 73. Übers. aus dem Engl.: Wolf Kaiser; die Publikation des Tagebuchs in deutscher Sprache ist in Vorbereitung.

³ FRIEDLÄNDER Saul, «Eine integrierte Geschichte des Holocaust», *Aus Politik und Zeitgeschichte 14–15*, 2007, S. 7–14. Erhältlich unter: <http://www.bpb.de/apuz/30534/nationalsozialismus>, konsultiert am 27.07.2018.

⁴ 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. S. 76–91, insbes. S. 77.

Das stellt Lehrende und Lernende vor Herausforderungen, insbesondere wenn man die Tagebücher auch dazu verwenden will, deutlich zu machen, wie unterschiedlich die Shoah in den verschiedenen Regionen Europas realisiert wurde. Zwar verfolgte die NS-Führung spätestens ab 1942 das Ziel, alle Jüdinnen und Juden überall in Europa zu ermorden, doch mussten die Täter sich dabei nach den in den einzelnen Ländern gegebenen Verhältnissen und den militärischen Entwicklungen richten. Das, was heute Shoah oder Holocaust genannt wird, ist ein äußerst komplexer Prozess. Tagebücher eröffnen große Chancen, die Motivation zu schaffen, mehr über die Shoah wissen zu wollen als die Tatsache, dass Millionen ermordet wurden. Wenn man die Perspektive der Betroffenen einnimmt, wird unmittelbar einsichtig, warum es wichtig ist, die konkreten Gegebenheiten zu kennen, zu wissen, wie Funktionsträger handelten, aber auch, wie sich Nachbarn verhielten und welche Reaktionsmöglichkeiten Verfolgte sahen. Ein Tagebuch kann als Ausgangspunkt für vielfältige Fragen dienen: Wodurch war der Tagebuchschreiber oder die Tagebuchschreiberin geprägt? 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 ganz individuell und besonders? Wer waren die im Tagebuch erwähnten Personen, Organisationen und Institutionen, die die Betroffenen bedrohten und ihnen die Angehörigen nahmen? Wer waren diejenigen, die ihnen Solidarität entgegenbrachten und Hilfe leisteten (wenn es denn Hilfe gab)? Welche Gesetze, Verordnungen und Befehle regelten ihre Verfolgung? Welche Entwicklungen gaben ihnen die Hoffnung, zu überleben? Welche Ereignisse und Entscheidungen nahmen ihnen diese Hoffnung?

Vom einzelnen Tagebuch ausgehend kann man so größere Zusammenhänge erschließen und zugleich exemplarisch auf Unterschiede im Verhalten von Einzelnen und Gruppen aufmerksam machen.

Zur Auswahl der Tagebücher

Inzwischen sind so viele Tagebücher publiziert worden, dass man geeignete Texte aus West-, Nord-, Süd-, Südost-, Mittel- und Osteuropa heranziehen und daran die gesamteuropäische Dimension der Shoah verdeutlichen kann. Die im Rahmen des hier vorgestellten Unterrichtsvorschlags ausgewählten Tagebücher sind an Orten entstanden, 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. Verwendet wurden die Tagebücher

- des vor der Deportation durch eine « privilegierte Mischehe » zeitweilig geschützten Dresdner Romanisten Victor Klemperer⁵,
- der 22-jährigen Pariser Anglistik-Studentin Hélène Berr⁶,
- der aus Österreich nach Norwegen emigrierten und von dort im Alter von 22 Jahren nach Auschwitz deportierten Ruth Maier⁷,
- des Bukarester Schriftstellers Mihail Sebastian⁸,
- des in einem Dorf in der Nähe von Kielce aufgewachsenen 15-jährigen Dawid Rubinowicz⁹,
- des fünf Monate jüngeren Wilnaer Gymnasialschülers Yitskhok Rudashevski und
- der zehnjährigen Rosina Pardo, deren Aufzeichnungen in Saloniki im Versteck entstanden sind¹⁰.

⁵ KLEMPERER VICTOR, *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten, Bd. 1: Tagebücher 1933–1941, Bd. 2: Tagebücher 1942–1945*, hrsg. von Walter Nowojski unter Mitarb. von Hadwig Klemperer, Berlin: Aufbau, 1995.

⁶ BERR Hélène, *Pariser Tagebuch 1942–1944*, aus dem Franz. von Elisabeth Edl, München: Carl Hanser, 2009.

⁷ MAIER Ruth, « *Das Leben könnte gut sein* ». *Tagebücher von 1933 bis 1942*, hrsg. von Jan Erik Vold, München: btb, 2008.

⁸ 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.

⁹ RUBINOWICZ Dawid, *Das Tagebuch des Dawid Rubinowicz*, hrsg. von Walther Petri, aus dem Polnischen von Stanislaw Zylinski, Weinheim & Basel: Beltz, 1988.

¹⁰ ASSER PARDO Rosina, *548 Tage unter falschem Namen. Vom Untergang der jüdischen Gemeinde Saloniki*, hrsg. von Ulrich Baumann und Uwe Neumärker, aus dem Griechischen von Athanassios Tsingas, Berlin: Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, 2018.

Wegen der Vielfalt der Fragestellungen und Bezüge ist der hier vorgestellte Unterrichtsvorschlag eher für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II geeignet. Für die Sekundarstufe I sollten nur Tagebücher aus zwei oder drei Ländern verwendet werden. Die Auswahl kann auf Texte von Kindern und Heranwachsenden beschränkt werden, indem man etwa anstelle des Tagebuchs von Klemperer das des 15-jährigen Essener Schülers Klaus Langer verwendet¹¹. Eine vollständige Lektüre von Tagebüchern ist im Unterricht in der Regel selbstverständlich nicht möglich. Textstellen wurden 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. 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 so motiviert, den dadurch aufgeworfenen Fragen nachzugehen, dass sie selbst recherchieren und sich so eine breitere Kenntnis der Vorgänge erarbeiten. Doch sollten die Hürden nicht allzu hoch sein.

Zum Ablauf des Unterrichts

Als Einstieg kann man eine Europakarte verwenden, auf der angegeben ist, wie viele Juden 1933 in den verschiedenen Ländern lebten. 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, dass die Lernenden ihr Wissen über die Shoah erweitern und differenzieren. An den Einstieg sollte sich eine Einführung in die Gruppenarbeit anschließen. Dabei werden zunächst

Gruppen gebildet, die jeweils Auszüge aus einem Tagebuch mit den dazugehörigen Materialien erhalten. Sodann geht es um eine erste zeitliche und geografische Orientierung. Die Gruppenmitglieder bekommen Porträtfotos der Verfasserinnen und Verfasser der Tagebücher mit ihren Lebensdaten, ihrem Wohnort und Angaben über die Zeitspanne, die ihr Tagebuch umfasst. Die Daten werden auf einem Zeitstrahl eingetragen, der die Kriegszeit detaillierter abbildet als die Vorkriegszeit: Die Schülerinnen und Schüler markieren daraufhin in unterschiedlichen Farben den Zeitraum, über den das Tagebuch berichtet. Die genaue Angabe der Zeitspanne, in der die Tagebücher geführt worden sind, erleichtert die Untersuchung des historischen Kontextes (siehe Abb. 1, S. 129).

Ein weiteres unentbehrliches Hilfsmittel ist eine Karte, die Europa zur Zeit des Zweiten Weltkriegs zeigt. Auf dieser Karte bringen die Schülerinnen und Schüler Porträtfotos < ihrer > Autorinnen und Autoren an den Orten an, an denen diese gelebt haben. Zugleich stellen sie fest, welchen Status das Gebiet hatte, in dem dieser Ort lag, ob es sich also um deutsches Territorium, einen verbündeten Staat oder besetztes Gebiet unter deutscher Militär- oder Zivilverwaltung handelte. Auf diese Weise sind die Akteure auf der Täterseite, die in den Tagebüchern erwähnt werden, leichter zu identifizieren und zuzuordnen (siehe Abb. 2, S. 130).

Die Erarbeitung der Texte sollte durch vorgegebene Aufgaben erleichtert werden, ohne die Lernenden zu gängeln. Alle werden aufgefordert, nach der Lektüre jeweils ein zentrales Ereignis aus der Geschichte des Ortes, an dem die Tagebuchautoren lebten, mit einem Stichwort zu benennen und dieses auf der Karte anzubringen. Dadurch ergeben sich Hinweise auf die Besonderheit des Geschehens in den bearbeiteten Ländern, etwa durch die Ungleichzeitigkeit der Entscheidungen im Verfolgungsprozess.

Ansonsten sollten die Aufgaben auf den jeweiligen Text zugeschnitten sein. Es ist wichtig, dass die Gruppen jeweils verschiedenartige Aufgaben haben, die zu unterschiedlichen Präsentationsformen führen, denn sonst kann die Auswertung leicht ermüdend werden. Aufgabenstellungen, die sich nicht darauf beschränken, von den Schülerinnen und Schülern zu erwarten, vorgegebene Texte zu interpretieren, sondern aktives Handeln erfordern,

¹¹ Langers handschriftliches Tagebuch liegt im Archiv Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf, Sign. GED 300010. 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.

Orientierung im Zeitverlauf

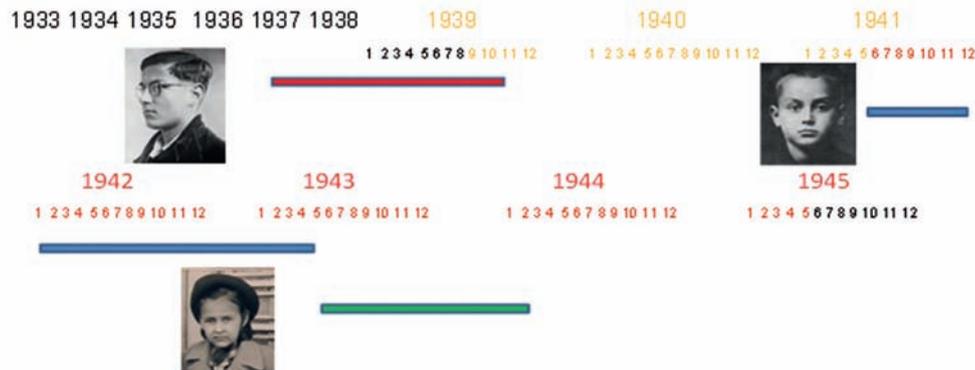


Abb. 1. Zeitraum der Eintragungen in den Tagebüchern von Klaus Langer, Yitskhok Rudashevski und Rosina Pardo Grafik erstellt von Wolf Kaiser.

Fotos mit freundlicher Genehmigung von Frau Yael Langer, dem Ghetto Fighters' House Museum, Israel / Photo Archive und dem Jüdischen Museum Griechenlands © Jewish Museum of Greece.

fördern die Motivation und erlauben lebendigere Präsentationen. So können die Schülerinnen und Schüler etwa Passagen aus dem ihnen vorliegenden Text auswählen und auf angemessene Weise laut vorlesen; dabei wird deutlich, welche Eintragungen sie besonders angesprochen haben und welche Aspekte ihnen als besonders wichtig erschienen. Als weitere mögliche Aufgabe sei genannt, auf der Grundlage eines Tagebuchs ein Gespräch zwischen Familienmitgliedern über ihre Lage und anstehende Entscheidungen zu entwerfen. Aufgaben dieser Art können von einer fiktiven (und deutlich als fiktiv gekennzeichneten) Annahme ausgehen, doch muss man auf historische Plausibilität achten¹². 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 gefunden hat. 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 gegründet haben. Die Aufgabe zielt darauf, über wichtige Erfahrungen Yitskhoks zu berichten und zugleich ein Charakterbild dieses ungemein begabten Jungen zu entwerfen.

Abschließend sollte eine zusammenfassende Reflexion durch einen Vergleich der Tagebücher initiiert werden. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Tagebücher miteinander zu vergleichen, und zwar im Hinblick auf das Selbstverständnis der Autorinnen und Autoren, ihre Motive, ein Tagebuch zu schreiben, ihr Wissen über das Geschehen und ihre Reaktionsmöglichkeiten. Dabei wird die Shoah hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den betroffenen Ländern thematisiert. Abschließend können die Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung von Tagebüchern als historische Quellen erörtert werden.

¹² Vgl. MEMMINGER Josef, *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*, Schwalbach: Wochenschau, 2007, S. 65.

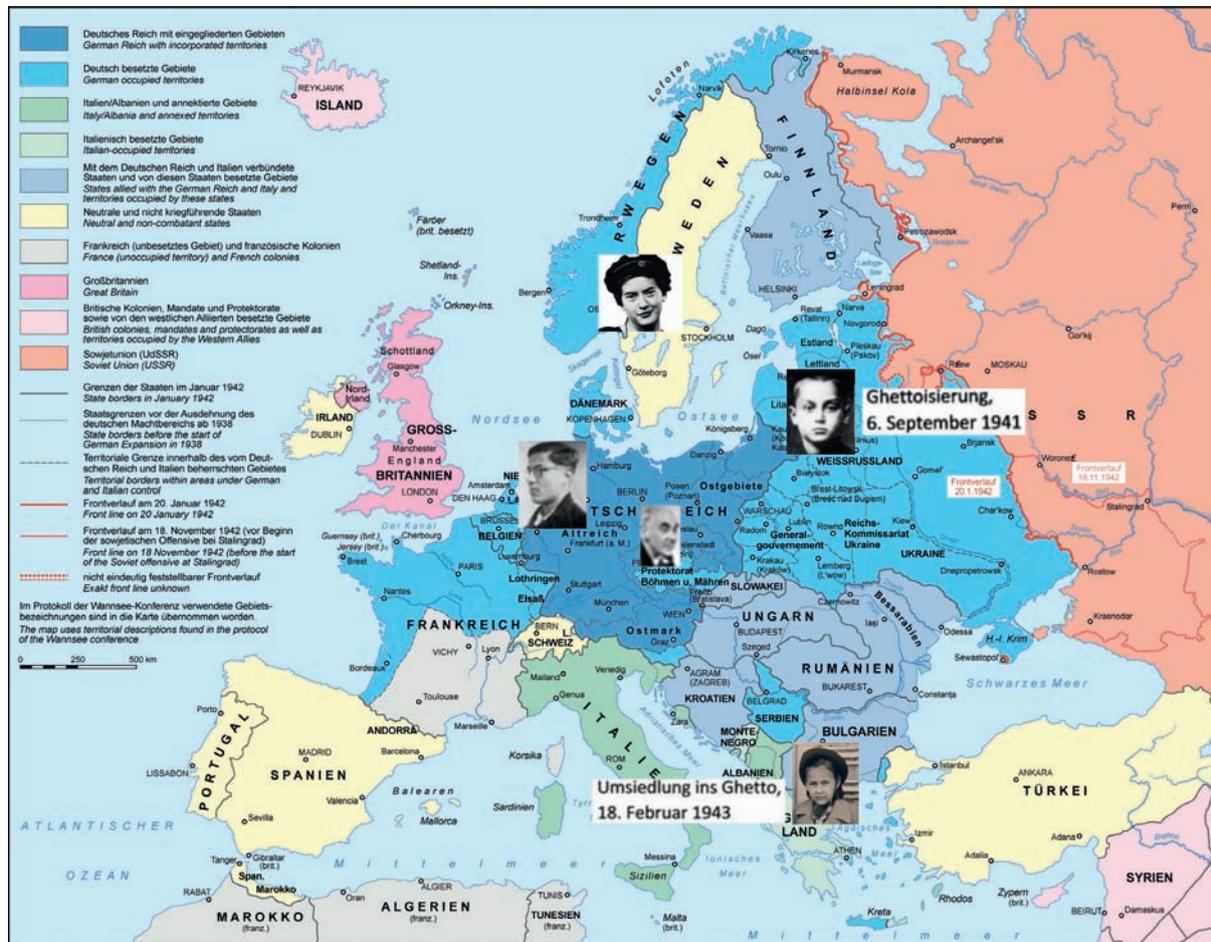


Abb. 2. Karte: © Haus der Wannsee-Konferenz; Fotos mit freundlicher Genehmigung von Frau Judith Suschitzky, der Schwester von Ruth Maier, von Frau Yael Langer, dem Bundesarchiv, für Bild 183-S90733 / Fotograf: Eva Kemlein (Klemperer), dem Ghetto Fighters' House Museum, Israel / Photo Archive (Rudashevski) und dem Jüdischen Museum Griechenlands (© Jewish Museum of Greece); Fotos der anderen Tagebuchautorinnen und -autoren können hier aus rechtlichen Gründen nicht abgedruckt werden.

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 ITF/IHRA, seit 2009 des Council of the International Center for Education about Auschwitz and the Holocaust (ICEAH).

Zusammenfassung

Den Gegenstand des vorgestellten Unterrichtskonzepts bilden Tagebuchnotizen verfolgter Jüdinnen und Juden verschiedener Länder Europas in der Zeit der NS-Herrschaft. Daran werden in Gruppen Antworten auf vielfältige Fragen zum spezifischen Verlauf der Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden in dem jeweiligen Land sowie zu den Reaktionen und Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen erarbeitet. Für die Präsentation der Ergebnisse werden unterschiedliche Aktionsformen vorgeschlagen. Das Material kann Lernende motivieren, sich auf eine sowohl kognitive als auch emotionale Auseinandersetzung mit der Shoah einzulassen.

Keywords

Tagebücher, europäische Dimension des Holocaust, jüdische Reaktionen, Handlungsorientierung.