



Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme jüdischer Erziehung im Spannungsfeld von Religion, Säkularisierung und Verstaatlichung

Sandra Anusiewicz-Baer 

Eingegangen: 19. Januar 2024 / Überarbeitet: 18. August 2024 / Angenommen: 8. November 2024 /
Online publiziert: 12. Dezember 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Die Einführung eines jüdischen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts war Ergebnis gesellschaftlicher und infolgedessen rechtlicher Verschiebungen für die jüdische Minderheit in den deutschen Staaten. Zu dieser Zeit waren zwei Entwicklungen wesentlich: eine von außen geforderte „Konfessionalisierung“ des Judentums und die schrittweise Auflösung religiöser Bindungen. Wie diese Entwicklungen ihren Niederschlag in den Unterrichtskonzeptionen und der Formulierung der Lernziele bis 1933 gefunden haben, soll die Diskussion um die heutige Gestaltung des jüdischen Religionsunterrichts grundieren. Der Beitrag zeichnet die historische Entwicklung des jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland nach, wobei insbesondere die aktuellen Herausforderungen für einen solchen Unterricht in einer mehrheitlich säkularen Gesellschaft diskutiert werden. Folgende Leitfragen dienen der Analyse: Welche Erziehungsaufgabe soll jüdischer Religionsunterricht heute erfüllen, angesichts dessen, dass die Mehrheit der jüdischen Schüler*innen sich nicht religiös verorten? Ist jüdischer Religionsunterricht Ausdruck der Anerkennung jüdischer Partikularität oder wird Judentum staatlicherseits auf einen (wie auch immer definierten) Religionsbegriff reduziert? Was sagt die Existenz eines jüdischen Religionsunterrichts über den Status von Jüdinnen und Juden in der heutigen Gesellschaft aus? Um jüdischen Religionsunterricht anschlussfähig an die gegenwärtigen Bedingungen jüdischen Lebens in Deutschland zu machen, braucht es mehr empirische Bildungsforschung und eine Entgrenzung des Unterrichts: von jüdischem Religionsunterricht zu Jewish Education.

Schlüsselwörter Aufklärung · Jüdische Bildung und Erziehung · Religion · Konfession · Religionsunterricht

✉ Sandra Anusiewicz-Baer
School of Jewish Theology, Universität Potsdam, Brandenburg, Deutschland
E-Mail: sandra.anusiewicz-baer@uni-potsdam.de

A survey of Jewish religious education in Germany—between religion, secularism and nationalization

Abstract Jewish religious education was introduced in state schools in the second third of the 19th century, following social shifts and later, legal changes affecting the Jewish minority in the German states. Two developments played a major role here: external demands for the “confessionalization” of Judaism and the weakening of religious ties. The reflection of these changes in teaching concepts and learning objectives before 1933 form the basis for the discussion of the current state of Jewish religious education. The article traces the historical development of Jewish religious education in Germany with a focus on the challenges of teaching Jewish religious classes in an increasingly secular world. The analysis addresses the following key questions: what should Jewish religious education aim to achieve now that the majority of Jewish pupils no longer identify with religion? Is Jewish religious education an acknowledgment of Jewish particularity or is it a reflection of the state simply reducing Judaism to a concept of religion? What does the existence of Jewish religious education tell us about the status of Jews in today’s society? More empirical educational research is needed to make Jewish religion classes compatible with the current conditions of Jewish life in Germany. It is also important that Jewish religion classes be more broadly defined as Jewish education.

Keywords Enlightenment · Jewish learning · Religion · Denomination · Religious and Jewish education

Wenn im Kontext von Schule und Bildung die Rede von Judentum ist, sprechen wir heute fast ausschließlich von Judentum als einer Religion oder einem Glauben. So gibt es in der Schule das Fach Jüdische Religion, an der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg kann man Jüdische Religionslehre auf Lehramt studieren und die Frankfurter Rundschau schrieb vom „mosaischen Glauben“ (Reckmann 2019), der an einer staatlichen Schule in Hessen unterrichtet wird. Im deutschen Bildungssystem fällt das Judentum also unter die Kategorie Religion. Der Entstehung dieser Kategorie liegt eine Geschichte der Reduzierung und Abkoppelung des Judentums von seinen nationalen, ethnischen und kulturellen Komponenten auf die Religion bzw. „Konfession“ des 19. Jahrhunderts zugrunde. Diese Prozesse wurden von außen, also der Umgebungsgesellschaft und staatlichen Institutionen, an Jüdinnen und Juden und das Judentum herangetragen. Sie waren aber auch Ausdruck moderner innerjüdischer Selbstverständigungsprozesse. Die zwei Zäsuren in der deutsch-jüdischen Geschichte im 20. Jahrhundert, die Zeit des Nationalsozialismus und die Einwanderung russischsprachiger Jüdinnen und Juden nach Deutschland in der Folge der Wiedervereinigung haben die Anforderungen auf dem Gebiet der Pädagogik für eine zeitgemäße jüdische Erziehung und Bildung entscheidend verändert. Doch nach wie vor bleibt die Vermittlung des Judentums als Religion beschränkt. Es fehlt eine grundlegende Formulierung der Prämissen und Zielperspektiven formeller und informeller jüdischer Bildung und Erziehung mit allen didaktischen, methodischen und fachspezifischen Fragestellungen, um ein über den Religionsbegriff hinaus ge-

hendes Verständnis des Judentums für unterschiedliche Zielgruppen zu schaffen. Dazu müssen nicht nur die religiösen, sondern ebenso säkularen Grundlagen des Jüdischen differenziert betrachtet und aktuelle Fragen nach den ethnischen, kulturellen und sozialen Besonderheiten jüdischer Entwicklungen beantwortet werden (Migration und Integration, Erinnerungskultur und Israel).

Entsprechend ist das Ziel dieses Aufsatzes, in die Koordinaten der Begriffs- und Inhaltsbestimmung jüdischer Bildung und Erziehung seit der Aufklärung bis heute einzuführen und die Verschiebungen und Transformationen nachzuzeichnen. Dabei wird nicht die gesamte Debattenvielfalt abgebildet, sondern die großen Entwicklungen aufgezeigt, in denen diese Verschiebungen stattgefunden haben. Um der Begriffsverwirrung auf den Grund zu gehen, soll hier nachvollzogen werden, wie sich die jüdische Gemeinschaft von einer kohärenten und weitgehend ethnisch verstandenen Gemeinschaft zu einem Bund konfessionell Gleicher entwickelte. Wie diese Gemeinschaft unter äußerem Druck im Nationalsozialismus auf das Abstammungselement reduziert und religiöse Definitionen, Selbstverortungen und Zugehörigkeiten in den Hintergrund gedrängt wurden. Wie nach 1945 die Erziehungsbemühungen für die Überlebenden zionistische Inhalte betonten, doch nach und nach die jüdische Minderheit in Deutschland nur noch in religiösen Definitionsgrenzen vorstellbar wurde. Und wie sich diese wiederum ab 1990 als nicht mehr tragfähig zu erweisen schienen. Der Beitrag folgt der historischen Entwicklung des jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland und diskutiert insbesondere die aktuellen Herausforderungen für einen solchen Unterricht in einer mehrheitlich säkularen Gesellschaft.

1 Historische Einordnung

1.1 Judentum als Religion – Die Aufklärung

Wir beginnen mit einem Blick zurück in die Zeit der Aufklärung. Die Aufklärung markiert eine Zeit radikaler Veränderungen und Reformen im deutschen Judentum, die das Verhältnis von Staat und Religion nachhaltig verändern sollten. Die Reform des traditionellen jüdischen Bildungswesens kann als Kernbereich der jüdischen Aufklärungsbewegung, hebräisch *Haskala* genannt, gelten (Behm 2002; Behm et al. 2002; Gotzmann 2002; Lohmann 2001).¹ Diese Reform war untrennbar mit der sich wandelnden Rechtslage der deutschen Juden und daraus folgend der Bestrebung einer Neudefinition des Judentums verbunden. An der Trennscheide der *Haskala* bildete sich die Verschiebung heraus, das Judentum vornehmlich in religiösen Kategorien zu fassen. In ihrem Buch „How Judaism Became a Religion“ zeichnet Leora Batnitzky (2011) die Genese des modernen Konzepts von Religion nach, die ihren Ursprung in Deutschland nahm und analysiert, wie sich das Judentum unter staatlicher Einflussnahme und der neuen Werteorientierung der *Maskilim* (hebr. Aufklärer) von einer allumfänglichen Lebensweise, die gleichermaßen privat und im öffentli-

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die Betrachtung zur *Haskala*, der jüdischen Aufklärung, auf den deutschsprachigen Raum, genauer noch, auf Preußen beschränkt. In Osteuropa unterschieden sich die Reformprozesse im jüdischen Bildungswesen zum Teil erheblich (vgl. Grill 2013).

chen Raum Geltung beanspruchte, zu einer Religion oder einem Glauben wandelte, die vornehmlich privat gelebt werden sollten. In vormodernen Zeiten verstand man das Judentum nicht nur als Religion. Jüdischkeit war keine rein kulturelle oder nationale Angelegenheit. Vielmehr, so betont Batnitzky, vereinten die Begriffe Judentum und Jüdischkeit all diese Konzepte in einem: Religion, Kultur, Nationalität. „It simply was not possible in a premodern context to conceive of Jewish religion, nationality, and what we now call culture as distinct from one another, because a Jew’s religious life was defined by, though not limited to, Jewish law, which was simultaneously religious, political and cultural in nature.“ (Batnitzky 2011, S. 4) Die Vorstellung vom Judentum als Religion entwickelte sich im Wechselspiel mit der allgemeinen Aufklärung und der Entstehung des modernen Nationalstaates, in der Juden nach staatsbürgerlicher und politischer Gleichstellung strebten. Die rechtliche Gleichstellung sollte zu gesellschaftlicher Teilhabe und damit zur Verbesserung der Lebensumstände der jüdischen Bevölkerung führen. Der Wunsch die erdrückende Ungleichbehandlung hinter sich zu lassen und dazuzugehören, drückte sich in dem Bestreben der Maskilim aus, zu demonstrieren, dass es für diese Ungleichbehandlung keinerlei rationale Grundlage gab und sich die jüdischen Untertanen nicht von den preußischen unterschieden, jedenfalls nicht in den wesentlichen Punkten, die für Staat und Land nützlich und wichtig waren. Die Religion durfte nicht als Argument gegen die Gleichberechtigung der jüdischen Minderheit benutzt werden und dem neuen Staatsbürger mosaischer Konfession den Weg zu dieser Gleichberechtigung versperren. Nach diesem Verständnis, so beschreibt es Mordechai Eliav in seinem Standardwerk „Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und Emanzipation“, „wurde das Judentum als religiöses System betrachtet, – als ‚Konfession‘, wie es der Katholizismus und der Protestantismus darstellten; neben Deutschen katholischen oder protestantischen Glaubens, gäbe es ebenso Deutsche mosaischer Konfession.“ (2001, S. 309) Ein wirkungsvolles Mittel, ihre Ziele zu erreichen, sahen die Maskilim in der Veränderung des Erziehungswesens, allen voran in der Gründung neuer, moderner Schulen. In diesen Schulen sollten säkulare Inhalte im Unterricht vermittelt werden. Aufgeklärtes Denken und Verhalten, über Bildung zum Bürger werden, daran glaubten die Anhänger der Haskala und ihre nichtjüdischen Gesprächspartner, ebenso wie preußische Beamte und Vertreter der jüdischen Wirtschaftselite.² Dabei waren aufklärerische Beweggründe nicht selten mit utilitaristischen, ökonomischen Interessen verknüpft.³ So hoffte David Friedländer (1750–1834), einer der Gründungsväter der Jüdischen Freischule in Berlin 1778, dass der Besuch der Freischule, die jüdischen Schüler zu nützlichen Bürgern heranbilden werde (Lohmann 2001). Friedländer, ein Schüler des berühmten Moses Mendelssohn (1729–1786) und führender Maskil sowie Autor des ersten jüdi-

² Teilweise gehörten jüdische Aufklärer gleichzeitig zu den Vertretern der jüdischen Wirtschaftselite, wie das bei David Friedländer der Fall war.

³ Insbesondere der Haskala-Forscher Shmuel Feiner ist der Meinung, dass die Freischule als philanthropisches Projekt wohlhabender Gemeindemitglieder verstanden werden müsse (Feiner 2002, S. 81). Für seine Bewertung der Hinzunahme und Vermittlung säkularen Wissens und die darauffolgende Veränderung jüdischen Lernens, siehe: Feiner (2002a, b).

schen Schulbuches,⁴ war überzeugt, dass die jüdischen Knaben Berlins im bis dahin vorherrschenden Cheder-, Talmud Tora und Jeschiwaschulwesen nicht angemessen auf eine Erwerbstätigkeit vorbereitet werden konnten, wodurch ihnen ein bürgerliches Leben verwehrt bliebe. Mendelssohn teilte diese Überzeugung. Doch während Friedländer hauptsächlich utilitaristisch argumentierte, indem er die Juden vor allem zu nützlichen Untertanen erziehen wollte, also ökonomische Ziele verfolgte, argumentierte Mendelssohn, dass all das Gute, was im Judentum und in der jüdischen Erziehung angelegt war, aufgrund der Diskriminierung nicht zu voller Entfaltung gelangen konnte und es deshalb zur Verbesserungen der Lebensbedingungen der jüdischen Minderheit neuer Lehrinhalte und Erziehungsmethoden bedurfte.⁵ Dabei stand das Lernen der deutschen Sprache als ein wichtiger Schritt zu gesellschaftlicher Teilhabe im Fokus. Die deutsche Bibelübersetzung Mendelssohns, geschrieben mit hebräischen Lettern, kann als Vorleistung gelesen werden, die Mendelssohn und seine Mitstreiter entschlossen waren zu erbringen, um sich gleicher Rechte würdig zu zeigen. Ähnlich der Übersetzung Luthers markierte auch Mendelssohns Projekt den Beginn der Herausformung unterschiedlicher Strömungen, in denen die „Übersetzbarkeit“ des Judentums in eine Religion jüdischer Bürger verschieden gewertet wurde (Gottlieb 2021). Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass die Neuformulierung des Judentums als jüdische Religion mit dem Religionskonzept aus dem Protestantismus verglichen wurde.

1.2 Das 19. Jahrhundert – ein neues Unterrichtsfach

Als der Staat im ausgehenden 18. Jahrhundert und im 19. Jahrhundert immer stärker den Einfluss der Kirche auf das Schulsystem zurückdrängte und sich die Kirche in der Schule nunmehr hauptsächlich im Religionsunterricht wiederfand, ergab sich auch die Notwendigkeit für die jüdische Minderheit eine Lösung zu finden, die die Eingliederung in das staatliche Schulsystem erlaubte und sie gleichzeitig nicht dazu zwang, am christlichen Religionsunterricht teilzunehmen. In Anlehnung an den christlichen Religionsunterricht wurde ein neues Unterrichtsfach eingeführt: der jüdische Religionsunterricht. In diesem Unterricht sollten universale Werte und die vernunftmäßigen und moralischen Grundlagen der jüdischen Religion vermittelt und dadurch die „Erziehung zum Deutschtum“⁶ vorangebracht werden. Bereits im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde jüdischer Religionsunterricht an eigens dafür gegründeten Religionsanstalten oder so genannten Religionsschulen als Nachmittagsunterricht schulgänzend angeboten. Im Kaiserreich wurde er dann in Analogie zum christlichen Religionsunterricht als Teil des Stundenplans an der Volks- bzw. höheren Schule eingerichtet. Als dieser Unterricht Teil des Schulsystems wurde,

⁴ 1779 erschien das „Lesebuch für Jüdische Kinder; Zum Besten der Berliner Freyschule“. (Schotte 2016, S. 49).

⁵ Hier ist nicht der Platz ausführlicher auf die verschiedenen Vorstellungen der Maskilim, welche Reformen im Erziehungswesen vorangetrieben werden müssen, einzugehen. Friedländer und Mendelssohn unterschieden sich wesentlich in ihren Ansichten (vgl. Eliav 2001, S. 308–313).

⁶ Vgl. die Aussage von Rabbiner Abraham Geiger (1810–1874), einem der wichtigsten Vordenker des Reformjudentums, den Chaim Schatzker zitiert (1988, S. 30).

waren viele jüdische Kinder dem Judentum als allumfassenden Lebenssystems bereits entfremdet. Innerhalb eines halben Jahrhunderts verschwand die traditionelle alle Sphären des Lebens durchdringende religiöse Sozialisation. Dementsprechend betrachtete die Orthodoxie diesen Unterricht, der das Judentum auf den Religionsbegriff reduzierte, mit gemischten Gefühlen. Rabbiner Samson Raphael Hirsch (1808–1888), der gemeinhin als der Begründer der Neo-Orthodoxie gilt und Gründer dreier jüdischer Schulen war, bringt das Dilemma auf den Punkt: „Es gab eine Zeit in Israel, wo das, was man heutzutage ‚Religionsunterricht‘ (...) nennt, (...) wo dieser ganze Religionsunterricht in Israel etwas Unbekanntes war – und das war die Zeit, wo eben Israels Religion ihre größten Triumphe feierte, (...)“ (1902, S. 267). Die Erosion eines klar umrissenen jüdischen Gemeinwesens stellte die bis dahin scheinbar natürlich vorgegebene Form der Lebensgestaltung entlang der Gebote und im Einklang mit den Traditionen in Frage. Ein untrügliches Zeichen für die Öffnung der jüdischen Gemeinschaft bestand darin, dass jüdische Kinder mehr und mehr staatliche Schulen, die christliche Schulen waren bzw. unter Aufsicht der Kirche standen, besuchten. Immer häufiger gingen die jüdischen Kinder und Jugendlichen auch auf höhere Schulen. Der Religionspädagoge Bernd Schröder bilanziert in seinem Überblick über die Entwicklung jüdischer Erziehung und Bildung in Deutschland: Mehr weltliche Schulbildung bedeutete weniger jüdische Erziehung (Schröder 2000, S. 114). Familie und Gemeinde, die vormals die hauptsächliche Erziehungsarbeit leisteten, verloren an normativer Kraft und bildeten nicht mehr die Sozialisationsinstanzen, als die sie noch zu Mendelssohns Zeiten fungierten.

Die Einführung des jüdischen Religionsunterrichts war somit ein Rettungsversuch. Gerettet werden sollte die mosaische Konfession, so dass die Kinder die Grundlagen der Religion kennen lernten, aber sich gleichzeitig zu wohlgesitteten Staatsbürgern heranbildeten. Die Fremdheit, die gegenüber den Lebensformen des jüdischen Alltags durch Assimilation und Akkulturation entstanden war, eine Fremdheit gegenüber den rituellen Vorschriften, dem jüdischen Kalender mit seinen Feier-, Fest- und Gedenktagen und dem Lernen jüdischer Quellen, galt es zu verringern. Während jedoch die Orthodoxie im Religionsunterricht einen Grund für die fortschreitende Entfremdung vom Judentum sah, galt er Anhängern der gemäßigten Reform, wie Ludwig Philippson (1811–1889), als wichtiges Mittel den Religionsverlust aufzuhalten und „Schutzschild gegen die Assimilation“ (Eliav 2001, S. 318). Philippson gedachte mit der Einführung eines jüdischen Religionsunterrichts der Entfremdung Einhalt zu gebieten. Über die von ihm 1834 gegründete erste jüdische Religionsschule in Magdeburg, die als eine Zusatzschule für jüdischen Religionsunterricht eingerichtet wurde, berichtet er, dass diese Schule „aus einem unabweislichen Bedürfnis hervor [ging]. An allen Orten, (...) wo ein großer Teil der jüdischen Jugend die öffentlich höheren Lehranstalten besuchten, fehlte es, (...) an religiösem Unterricht und die Gefahr war nahe, daß das Judentum wie überhaupt alle religiöse Überzeugung aus den aufwachsenden Geschlechtern gänzlich verschwinde“ (Schatzker 1988, S. 93).

Viel diskutiert und überwiegend negativ dargestellt, wurde dabei die Figur des Religionslehrers. Vormals, im Cheder, Plural Chaderim genannten, jüdischen „Winkelschulen“, fand der Unterricht zumeist in einem Zimmer der Wohnung des Lehrers statt. Seine Stellung und sein Ansehen verbesserten sich nicht, nachdem die Cha-

derim aufgelöst wurden und die Religionslehrer entweder an den jüdischen Volksschulen oder den allgemeinen Schulen jüdischen Religionsunterricht erteilten. Marion Kaplan fasst in ihrer Studie „Geschichte des jüdischen Alltags in Deutschland“ zusammen: „Die Erinnerungen von ehemaligen Schülern an den jüdischen Religionsunterricht kreisen um zwei Leitmotive: den unfähigen Lehrer und die langweiligen Stunden.“ (2003, S. 267) Neben einer fehlenden, standardisierten Ausbildung, bestand eines der größten Probleme in der mangelhaften Bezahlung, die die Lehrer zwang, in mehreren Gemeinden bzw. Schulen gleichzeitig zu arbeiten. Sie mussten den Unterricht in geographisch verstreuten Gemeinden erteilen, waren ständig unterwegs oder gezwungen zur Aufbesserung ihres Lebensunterhalts zusätzliche Tätigkeiten, wie Vorbeten oder Schächten zu übernehmen. Kaplan konstatiert: „Eine Folge der Armut war ein ständiger Lehrermangel.“, welcher durch häufigen Lehrerwechsel kompensiert werden musste (2003, S. 269). Abhilfe konnte nur eine Professionalisierung des Lehrberufs bringen (Brämer 2006), sonst war das Reformprojekt jüdische Bildung gefährdet, wie Kaplan schreibt: „Die jüdische Erziehung erforderte kundige Fachleute, geriet aber unter der Bürde unzureichender Bezahlung und mangelnden Interesses ins Wanken.“ (Kaplan 2003, S. 269) Zudem gab es immer wieder Auseinandersetzungen um die Notwendigkeit, Hebräisch zu lehren. Diese Auseinandersetzung ist im Zuge der Umgestaltung des Gottesdienstes im 19. Jahrhundert zu sehen, in dem, neben weiteren Änderungen wie der Hinzunahme von Orgel und Chorbegleitung, dem protestantischen Vorbild folgend, Predigten in der Landessprache eingeführt wurden. Den jüdischen Reformkräften galt das Hauptinteresse der Kultusreform und so nimmt es nicht wunder, dass im Religionsunterricht die Vermittlung des bis dato geltenden synagogalen Ritus, sowie sonstige Zeremonial- und Ritualvorschriften zugunsten einer Betonung universaler Aspekte der jüdischen Religion wichen. „Der Unterricht selbst wurde zunächst nach dem Vorbild des christlichen – insbesondere evangelischen Unterricht gestaltet, ...“ (Schatzker 1988, S. 95) Auch hier bedingen sich Ursache und Wirkung gegenseitig: Weniger traditionelles Lernen führte zu geringeren Hebräischkenntnissen. Der Wandel des Gottesdienstes stellte die Notwendigkeit, Hebräisch zu lernen, einmal mehr in Frage. Die Einführung des jüdischen Religionsunterrichts wird seither begleitet von der Frage, zu welchem Grad das Erlernen des Althebräischen Teil dieses Unterrichts sein soll.

Wie stark diese Entwicklungen und Auseinandersetzungen wirkten, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Mehrheit der jüdischen Kinder öffentliche, nicht-jüdische Schulen besuchte und ihnen somit der Besuch des jüdischen Religionsunterrichts zuteil wurde. Der Besuch öffentlicher Schulen war dabei nicht nur ein Ausdruck schrittweiser durchgesetzter Emanzipation und Gleichberechtigung, sondern half auch bei der staatlicherseits gewünschten Integration und Assimilation der jüdischen Minderheit in die deutschen Länder. Einher ging diese Entwicklung schließlich mit dem Verbot der Chaderim, da sie sich staatlicher Aufsicht entzogen und dort die viel gescholtenen Lehrer unterrichteten, ohne zuvor eine Ausbildung entsprechend den staatlichen Vorgaben und in staatlichen Einrichtungen durchlaufen zu haben.

1.3 Fortgesetzte Kritik – der jüdische Religionsunterricht in der Weimarer Republik

In der Weimarer Republik wird der jüdische Religionsunterricht zur gesetzlichen Regelform, das heißt „zu einem in den Stundenplan der allgemeinen Schule integrierten Religionsunterricht.“ (Schröder 2000, S. 117) In der Regel fand er parallel zum evangelischen und katholischen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen statt und war auf zwei Wochenstunden begrenzt. Die Kritik an der inhaltlichen Ausrichtung und Wirkung des Religionsunterrichts jedoch bleibt. Besonders pointiert äußert sich der Philosoph Franz Rosenzweig (1886–1929), als er achtzig Jahre nach Errichtung der ersten Religionsschule in Magdeburg einen offenen Brief zum Thema an den Philosophen Hermann Cohen (1842–1918) schreibt. Rosenzweig, der aus einer assimilierten, großbürgerlichen Familie stammte, durchlief den inneren Konflikt, Christ zu werden oder Jude zu bleiben. Durch das Wiederentdecken der eigenen Zugehörigkeit zum Judentum und der daraus resultierenden intensiven Auseinandersetzung mit der jüdischen Tradition, beginnt er den Religionsunterricht neu zu denken. Sein Befund lautet: „Das Problem einer jüdischen Erziehung verengert sich auf dem Boden der herrschenden deutschen Zustände zu dem Problem des jüdischen Religionsunterrichts.“ (2002/1917, S. 7) Er will den jüdischen Religionsunterricht zur Erneuerung des deutschen Judentums nutzen und entwirft ein vor allem auf intensives Textstudium gründendes Curriculum. Nur eine systematische Beschäftigung mit den zentralen Texten des Judentums im Original kann der jüdischen Jugend zurückgeben, was durch Emanzipation und Assimilation verloren gegangen ist. Rosenzweig möchte, dass die Jugend den Reichtum der jüdischen Überlieferungsliteratur neu entdeckt, wodurch schließlich die Gesamtheit der jüdischen Gemeinschaft zu neuer Lebendigkeit geführt werden soll. Es sind die Texte, deren Kenntnis ein lebendiges und gelebtes Judentum ermöglichen. Unter Berücksichtigung der zwei zur Verfügung stehenden Wochenstunden formuliert er sehr konkret Vorschläge für den Stundenplan, die Stoffverteilung, und die Lehrmittel. Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit dem Erlernen und Verstehen des Schma (Glaubensbekenntnis) und erarbeiten sich Stück für Stück Grundlagen der hebräischen Grammatik. Sie lesen die Tora und Teile des Siddurs (Gebetsbuch). Sie lernen über die Feiertage und tasten sich an den berühmten mittelalterlichen Kommentator des Pentateuchs, an Raschi (Rabbi Schlomo Jizchak, 1040/41–1105) heran. Es folgen Psalmen und Propheten und am Schluss die Beschäftigung mit religionsphilosophischen Fragen (Rosenzweig 2002/1917, S. 12–23). Eng verknüpft mit der jüdischen Bildungsfrage ist bei Rosenzweig auch die jüdische Lehrerfrage. Er fordert die Schaffung eines Standes wissenschaftlich gebildeter Theologen, in dessen Person sich der Lehrer und Forscher vereinen (Rosenzweig 2022/1917, S. 25–36).

Trotz großer Rezeption verfehlt Rosenzweigs Schrift ihre programmatische Wirkung. Unter den deutschen Juden führt die Diskussion um den Bedarf und die inhaltliche Ausrichtung jüdischen Religionsunterrichts zu keinem Ergebnis. Der jüdische Religionsunterricht an der öffentlichen Schule bleibt mehrheitlich unbeliebt. Anfang der 1920er-Jahre erhalten ca. 12,7 % der jüdischen Jungen und Mädchen Unterricht in jüdischer Religion an einer Regelschule, was einer Zahl von 1400 jüdischen Schülerinnen und Schülern entsprach. Damit lag diese Zahl deutlich un-

ter der Zahl von 7700 Schülerinnen und Schülern (das entspricht ca. 70%), die nach wie vor zusätzlich zu ihrem regulären Stundenplan in der öffentlichen Schule, den Religionsunterricht in der Religionsschule besuchten. Die Zahl derjenigen, die keinen jüdischen Religionsunterricht erhielten, lag bei ca. 17,3% oder 1900 Schülerinnen und Schülern (alle Zahlen bei Schröder 2000, S. 118). Nur eine Minderheit der jüdischen Kinder und Jugendlichen besuchte eine jüdische Schule. Jüdische Einrichtungen für die Erziehung und Ausbildung des Nachwuchses wurden von orthodoxen Familien oder solchen, die sich stark mit dem Zionismus identifizierten, bevorzugt. Während die Zahl der jüdischen Volksschulen auf dem Land aufgrund des verstärkten Zuzugs in die Großstädte sank, stieg die Zahl der jüdischen Schulen in der Großstadt, wobei sich das Schulprogramm und die Unterrichtsinhalte je nach ideologischer Ausrichtung – liberal, orthodox oder zionistisch – ausdifferenzierten. Schröder beziffert die Anzahl der jüdischen Gymnasien, die in Deutschland 1930 existierten, mit zehn (2000, S. 120). Insgesamt belief sich die Zahl der jüdischen Volksschulen vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten auf „148 öffentliche und private Volksschulen“ (Walk 1991, S. 22).

1.4 Das Ende des jüdischen Erziehungswesens in Deutschland

Beginnend im frühen 20. Jahrhundert wurden im Erziehungssystem und Schulwesen Deutschlands vielerorts allgemeine Reformbestrebungen diskutiert, die zu Schulneugründungen oder zur Neugestaltung pädagogischer Programme und des Unterrichts führten. Diese Entwicklungen gingen auch von jüdischen Pädagoginnen und Pädagogen aus oder wurden von ihnen aufgegriffen. Sie formulierten neue Ideen, wie die Kreativität des Kindes zu voller Entfaltung gelangen könne, wie eine freiheitliche, selbstbestimmte Erziehung gelänge und welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Umsetzung dieser Pädagogik geschaffen werden müssten.⁷ 1932 gründete Lotte Kaliski die Private Waldschule Kaliski, die auf reformpädagogischen Grundideen basierte: Koedukation von Jungen und Mädchen, Unterricht im Freien und viel sportliche Bewegung, moderne Lehrmethoden, praktische Übungen, Betonung der Gemeinschaft und Stärkung der künstlerisch-musischen Erziehung (Fölling 1992, S. 32–75). Dem Religionsunterricht, der an der PriWaKi, wie die Schule kurz genannt wurde, am Anfang nur eine untergeordnete Rolle spielte, kam nach dem Erlass der Nürnberger Gesetze 1935 eine neue, die Identität stärkende Funktion zu. Dabei ging es nicht darum, die Schülerinnen und Schüler zu Religiosität zu erziehen oder ihnen die Ausübung jüdischer Rituale beizubringen und ihnen die Hintergründe für diese Rituale zu vermitteln. Vielmehr stand die Bemühung im Vordergrund durch positive Darstellungen des Judentums in seiner Gesamtheit und nicht auf Religion beschränkt, das Selbstvertrauen der mehrheitlich aus stark assimilierten und gänzlich säkularen Familien stammenden Kinder zu stärken (ibid.). Dementsprechend wurden auch im Religionsunterricht und selbst beim Begehen religiöser Feiern wie dem Schabbat „historische, soziale und kulturelle Elemente des Judentums thema-

⁷ Exemplarisch sollen hier nur einige Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik genannt werden: Moses Calvary (1876–1944), Siegfried Bernfeld (1892–1953), Gertrud Feiertag (1890–1943), Paula Fürst (1894–1942), Clara Grunwald (1877–1943) und Fritz Karsen (1885–1951).

tisiert.“ (Fölling 1992, S. 56) Judentum vorrangig als religiöse Kategorie zu fassen, schien im Nationalsozialismus nicht mehr möglich. Jüdische Kinder und Jugendliche wurden nicht in erster Linie wegen ihres religiösen Bekenntnisses angefeindet, diskriminiert und ausgeschlossen, sondern auf Grundlage der von den Nationalsozialisten propagierten biologistischen Rassentheorie, nach der Andersartigkeit und Unvereinbarkeit von Judentum und Deutschtum konstruiert wurden. Der Überlebenskampf im nationalsozialistischen Deutschland zwang zu einer Umorientierung, die jüdische Nationalgeschichte, modernes Hebräisch und praktische Fähigkeiten in den Vordergrund der Curricula jüdischer Schulen katapultierte. Der „reine“ Religionsunterricht verlor durch den Ausschluss der jüdischen Schülerinnen und Schüler aus den öffentlichen Schulen und den sukzessiven Rückbau dieses Unterrichts nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten an Gewicht. Wilhelm Scharf verweist in seiner Studie über „Religiöse Erziehung an den jüdischen Schulen in Deutschland 1933–1938“, auf das, was seit Einführung des Faches immer wieder bemängelt wurde, nämlich, dass „... der auf wenige Wochenstunden bemessene Religionsunterricht für das religiöse Leben der Gemeinschaft wie die Religiosität der einzelnen nur eine geringe Bedeutung“ hatte (1995, S. 5). Der Religionsunterricht bildete eben nicht Dreh- und Angelpunkt eines identitätsstiftenden und -stärkenden Schulprogramms. Hier zeigt sich, wie die Entstehungsgeschichte dieses Unterrichts und seine daraus resultierende umstrittene Charakteristik nachwirkte. Die Bemühungen mit der Etablierung eines jüdischen Religionsunterrichts, den Beweis für die Gleichwertigkeit des auf den Religionsbegriff reduzierten Judentums zu erbringen, fanden nach 1933 erzwungenermaßen ihr Ende (Walk 1996).⁸ Dass infolgedessen die Errungenschaften des Judentums (Gelehrsamkeit und Schriftkultur) und seine Selbstbehauptung (Geschichten von biblischen als auch historischen Helden) besondere Betonung erfahren sollten, um eine Quelle des Stolzes und des Widerstands zu bilden, besagt jedoch keinesfalls, dass allein oder vor allem religiöse Aspekte, mithin der jüdische Religionsunterricht, eine Stärkung erfuhr. Im Gegenteil, die Einseitigkeit und Begrenzung des Jüdischen auf die Religion wich der Hinzunahme nationaler und kultureller Komponenten. Die stärkere Orientierung am Zionismus in der Pädagogik, dem vor 1933 nur eine Minderheit der deutschen Jüdinnen und Juden anhängen, sollte das Vakuum füllen, welches der sukzessive Ausschluss aus der „deutschen Volksgemeinschaft“ hinterließ. Dementsprechend rückten Fächer wie Palästinakunde und Unterricht in modernem Hebräisch oder anderen Fremdsprachen (vor allem intensiverer Englischunterricht) sowie die Unterweisung in handwerklichen und landwirtschaftlichen Fähigkeiten ins Zentrum der Schulbildung.⁹ Die Einführung dieser Fächer folgte der Realisation, dass die jüdischen Kinder und Jugendlichen auf die Emigration vorbereitet werden mussten, die mit zunehmender Ausgrenzung,

⁸ Vgl. die verschiedenen antijüdischen Gesetze in Bezug auf den jüdischen Religionsunterricht. So wurde am 01.04.1934 die Verordnung erlassen, dass der jüdische Religionsunterricht in Preußen nicht mehr subventioniert wird. Wenig später folgte die Abschaffung des jüdischen Religionsunterrichts in Württemberg als Pflichtfach an den öffentlichen Schulen (07.05.1934). Ein knappes Jahr später (24.03.1935) wird auch in Preußen der jüdische Religionsunterricht aus dem amtlichen Lehrplan gestrichen, an bayrischen Schulen findet er ebenso nicht mehr statt (31.07.1936).

⁹ Vgl. bei auch die Aussage bei Brumlik (2012, S. 86): „dass Einflüsse der Reformpädagogik wesentlich zur Entwicklung der Kibbuzerziehung (...) beitrugen.“

Diskriminierung und Verfolgung immer unausweichlicher wurde. Mit dem Erlass vom 20. Juni 1942, der die Schließung aller jüdischen Schulen anordnete, vernichtete der nationalsozialistische Staat das jüdische Bildungs- und Erziehungswesen in Deutschland (Walk 1996, S. 377). Auch jüdischer Religionsunterricht konnte in Deutschland nirgendwo mehr erteilt werden.¹⁰

Von der Einführung eines jüdischen Religionsunterrichts in Preußen bis zum Verbot jeglicher jüdischen Bildung im nationalsozialistischen Deutschland lässt sich nachvollziehen, welche Veränderungen das deutsche Judentum in der Folge der Aufklärung erfasst hatten und wie sich diese Veränderungen im Denken über jüdische Erziehung und Bildung niederschlugen. Wurden Jüdinnen und Juden zur Zeit der Aufklärung noch ganz natürlich ins Judentum, in seine Denktraditionen, Rituale, gebotenen und erstrebenswerten Verhaltensweisen durch Familie, Gemeinde und Cheder sozialisiert, kam es im 19. Jahrhundert zu einem Umbau des jüdischen Erziehungswesens. Dieser Umbau schuf einen jüdischen Religionsunterricht, der entweder an der modernen jüdischen Schule, in eigens dafür geschaffenen Religionsschulen als Nachmittagsunterricht oder am Sonntag oder integriert in der allgemeinen Volksschule unterrichtet wurde. Der Einführung des Religionsunterrichts gingen die begriffliche Neudefinition und Einengung des Judentums als Religion voraus. Parallel bildeten sich verschiedene Denominationen im Judentum heraus. Die schrittweise Abnahme religiöser Bindungen verhinderte jedoch, dass der Religionsunterricht prägenden Charakter entwickelte. Eher wurde das Fach als unwichtiges Beiwerk empfunden. Einen Sinn dafür, was es hieß jüdisch zu sein, worauf dieses Jüdischsein möglicherweise verpflichtete, wurde den Kindern selten vermittelt, folgt man den vielen Klagen über die mangelnde Qualität des Unterrichts. Mit dem Erstarken von Nationalismus, völkischem Denken und der Rassentheorie schien der jüdische Religionsunterricht seine Bestimmung völlig verloren zu haben. An die Stelle von Religionslehre trat Palästinakunde. Statt universaler religiöser Prinzipien kam es auf widerständige jüdische Geschichte an. Jüdische Partikularität zeigte sich weniger in der verschiedenen Religion als vielmehr in ethnischer, mit dem Deutschland nicht vereinbarer Andersartigkeit. Dieser Abwertung pädagogisch zu begegnen, bildete die Herausforderung in den 1930 Jahren und beendete vorerst die Idee eines jüdischen Religionsunterrichts.

2 Jüdische Bildung in Deutschland 1945 bis heute

2.1 Nach der Schoah – Brüchiger Neubeginn

Nach der Schoah war an jüdischen Religionsunterricht an der staatlichen Schule in Deutschland nicht zu denken. Die Bildungsbemühungen direkt nach dem Krieg erfassten zunächst den Kreis der Überlebenden, die in den Displaced Person Camps

¹⁰ Das Gesetz besagt im Wortlaut: „Die Reichsvereinigung der Juden in Deutschland wird angewiesen, mit Wirkung vom 30.06.1942 jüdische Schulen zu schließen und ihren Mitgliedern bekannt zu geben, daß ab 01.07.1942 jede Beschulung der jüdischen Kinder durch besoldete oder unbesoldete Lehrkräfte untersagt ist.“.

vor allem in der US-Zone ein zeitweiliges Zuhause fanden (Grossmann und Lewinsky 2012, S. 95–112). Der DP-Status, der mit Hilfeleistungen jüdischer Hilfsorganisationen verbunden war, galt nicht in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ). Deshalb entwickelten sich die Zahlen der jüdischen Bevölkerung in Ost und West ungleich und es gab im Vergleich zur amerikanischen und britischen Besatzungszone in der SBZ nur wenige jüdische Kinder und Jugendliche (Springborn 2021). Die ungleichen Zahlenverhältnisse vergrößerten sich in Folge der in verschiedenen Ostblockstaaten geführten antisemitischen Schauprozesse in den frühen 1950er-Jahren. Vor allem flohen „wichtige organisationstragende, politisch aktive und auch jüngere Mitglieder“ (Springborn 2021, S. 265–269), so dass die Organisation jüdischer Bildung für die zahlenmäßig kleinen und weit verstreuten Gemeinden nicht zu realisieren war. Die Anstrengungen, jüdischen Kindern und Jugendlichen eine Schulbildung zu ermöglichen, konzentrierten sich daher ausschließlich auf die westlichen Besatzungszonen. Unter schwierigen Bedingungen (keine Materialien, Bücher oder Lehrpläne) versuchten diejenigen DPs mit pädagogischer Ausbildung oder auch Ärzte, Musikerinnen, Autorinnen, Journalisten und Bibliothekare Unterricht für die junge Bevölkerung des Lagers anzubieten (Springborn 2021, S. 54).¹¹ Unterstützt wurden sie dabei vor allem durch die amerikanische Hilfsorganisation JDC (American Jewish Joint Distribution Committee). Im November 1946 zählte der JDC 54 Schulen in der US-Zone, ohne Berlin (ibid., S. 55). Die Lehrpläne konzentrierten sich auf ein Leben in Palästina. Inhaltlich wurde dort angeknüpft, wo die (Aus-)Bildungsbemühungen für die jüdische Jugend gewaltsam unterbrochen wurden. So wie unter dem Druck der Nationalsozialisten statt jüdischer Religion die Fächer Modernhebräisch, Jüdische Geschichte, Geographie und Palästinakunde an Bedeutung gewannen, so setzte sich diese Ausrichtung nach 1945 fort. Ein gutes Beispiel dafür ist das Curriculum der „Beit Bialik“ DP-Schule in Stuttgart, die im Herbst 1945 ihren Betrieb aufgenommen hatte. Die Schule verfolgte ein ausgesprochen zionistisches Programm. Jüdischen Religionsunterricht gab es dem Namen nach nicht, stattdessen Unterricht in Tanach¹², also der Hebräischen Bibel. Dieser „stand quantitativ gegenüber anderen Fächern jedoch eher im Mittelfeld“ (ibid., S. 72).

Wie jedoch wurde Unterricht in Judentum bzw. jüdischer Religionsunterricht außerhalb der DP-Camps in (West-)Deutschland organisiert? Eine generelle Schwierigkeit bestand darin, überhaupt in Erfahrung zu bringen, wie viele jüdische Kinder und Jugendliche im Einzugsbereich der jeweiligen Gemeinden lebten, um ein entsprechendes Bildungsangebot unterbreiten zu können. Durch die große Fluktuation der Gemeindemitglieder, geschuldet der Auswanderung, Rückkehr oder Binnenmigration, war es schwierig den Überblick zu behalten. Darüber hinaus, war oft nicht bekannt, welche allgemeinen Schulen diese Kinder besuchten. So kurz nach dem Krieg wollten viele ihre jüdische Herkunft nicht unbedingt preisgeben – ein vererbtes Trauma, das bis heute fortwirkt und die Erfassung jüdischer Kinder an den staatlichen Schulen erschwert (Krasnov 2022, S. 162f.). Doch auch ohne ex-

¹¹ Bei Springborn heißt es an dieser Stelle: „Der Unterricht wurde unter den primitivsten Bedingungen betrieben.“ (2021, S. 54).

¹² Akronym für Tora, Nevi'im (Propheten) und Ketuvim (Schriften).

akte Erfassung der Anzahl jüdischer Schülerinnen und Schüler an den jeweiligen allgemeinen Schulen einer Stadt, war deutlich, dass große logistische und organisatorische Anstrengungen unternommen werden mussten, wollte man die Kinder, die verschiedene Schulen besuchten, in *einem* jüdischen Religionsunterricht zusammenführen.

Eine gute Übersicht über die Angebote religiösen Unterrichts in (West-)Deutschland lieferte Avraham Barturas (1907–1985) Bericht, den er im Auftrag der Jewish Agency for Israel und des Zentralrats der Juden in Deutschland erstellte. Der Bericht verzeichnet, wann (Wochentage oder sonntags) und in welchen Gemeinden in Deutschland Religionsunterricht erteilt wurde. Insgesamt konnte Bartura 34 Orte erfassen, an denen ein solcher Unterricht stattfand (Springborn 2021, S. 111). Neben diesen statistischen Angaben, übt Bartura an der Qualität des Unterrichts starke Kritik. Er schildert die oft zweifelhaften Methoden der pädagogisch ungeeigneten Lehrer und bilanziert, dass „sich der Religionsunterricht in Deutschland im Jahr 1957 in qualitativ schlechtem Zustand befinde und es dringenden Handlungsbedarf gebe.“ (Springborn 2021, S. 113) Barturas Bericht wird auch von Harry Maor, dem Jugendreferent der Zentralwohlfahrtsstelle (ZWST) von 1955–1958 zitiert, der 1961 seine Dissertation „Über den Wiederaufbau der jüdischen Gemeinden in Deutschland seit 1945“ vorlegte. Er beschreibt ein ebenso von fehlendem, entsprechend ausgebildetem pädagogischen Personal, mangelnden Vorkenntnissen und Interesse sowie durch starke geographische Vereinzelung gekennzeichnetes Bild der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland in den ersten beiden Jahrzehnten nach der Schoah (Maor 1961). In Bezug auf die Struktur der Gemeinden, die nominell orthodox verfasst sind und verfassungsrechtlich als Religionsgemeinschaften wieder errichtet worden waren, spricht Maor in seinem Fazit von einer „Lebenslüge“, die sich darin ausdrückt, dass die Religion für die meisten Jüdinnen und Juden keine die Lebensführung noch die Gesinnung bestimmende Rolle mehr spiele und dennoch alle unter diesen Religionsbegriff subsumiert würden (1961, S. 154). Freilich spiegelt sich in diesem Zustand und in dem Versuch, jüdisches Leben auf seine religiösen Aspekte zu begrenzen, die der Schoah geschuldete völlige Überforderung aller wider, wie den in Deutschland lebenden Juden und Jüdinnen zu begegnen sei. Das Anknüpfen an Strukturen, die vor dem Jahr 1933 bestanden, schien einer Wiedergutmachung am nächsten zu kommen. Jüdische Religionsgemeinden als Körperschaften öffentlichen Rechts und in deren Schlepptau jüdischer Religionsunterricht war das einzige Modell für eine Normalisierung, auf dem man sich aufzubauen vorstellen konnte. Das galt für jüdische Überlebende sowie deutsche Behörden und Entscheidungsträger gleichermaßen. Die Erteilung jüdischen Religionsunterrichts im schulischen Raum begann mit der Einrichtung jüdischer Grundschulen. In Frankfurt am Main, Gründungsort des Zentralrats der Juden in Deutschland (1950) und Sitz der jüdischen Wohlfahrtspflege, der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden (ZWST), wurde 1966 die jüdische Schule neu gegründet. 1969 entstand die Sinai-Grundschule in München. West-Berlin folgte 1986 (vgl. alle Gründungsdaten bei Springborn 2021, S. 398¹³). Alle anderen jüdischen Schulen in Deutschland wurden nach der Wiedervereini-

¹³ Verschiedene Quellen geben unterschiedliche Gründungsjahre für die Sinai-Grundschule in München an. Auf der Website des Zentralrats der Juden wird als Gründungsjahr 1969 verzeichnet: <https://www.>

gung eröffnet. Mit Ausnahme dieser drei jüdischen Grundschulen, die vor dem Zusammenschluss von Ost und West in der Bundesrepublik existierten und einen entsprechenden Unterricht anboten (Schröder 2000, S. 124),¹⁴ fand Religionsunterricht zumeist in den Räumen der jeweiligen jüdischen Gemeinde statt und nicht in einer Schule. Dort wurden die wenigen jüdischen Kinder in der Regel einmal wöchentlich unterrichtet. Dieser Unterricht erfüllte vor allem einen stabilisierenden und Gemeinschaft bildenden Zweck. Erteilt von Lehrkräften, die selten über eine pädagogische Ausbildung verfügten,¹⁵ erlangte diese Unterweisung für manche dennoch einen wichtigen Stellenwert. Der Historiker Michael Brenner erinnert sich an seinen Religionslehrer in den 1970er-Jahren in der Oberpfalz: „Er war vielleicht nicht der geborene Pädagoge, aber die zahlreichen Diskussionen mit ihm über Gott und die Welt während 13 Jahren haben mir doch wohl mehr gegeben als so mancher formale Unterricht in der ‚richtigen‘ Schule.“ (Brenner 2002, S. 31 f.) Es ist schon mehrfach angeklungen: Es gab nicht nur wenig Kinder und Jugendliche. Es fehlte auch pädagogisch geschultes Personal.¹⁶ Nach wie vor war die Lage auf dem Religionslehrkräftemarkt desolat. Häufig übernahmen Rabbiner oder Kantoren die Aufgabe, Religionsunterricht in den Gemeinden zu erteilen. Für die Vorbereitung zur Bar oder Bat Mizwa – die Zeremonie, die markiert, dass ein Junge bzw. Mädchen religionsmündig geworden ist, ist es nicht ungewöhnlich, dass Rabbiner oder Kantoren diese Aufgabe übernehmen. Doch für die allgemeine religiöse Unterweisung in der Gemeinde bedurfte es eigentlich ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer. Diese gab es nur vereinzelt. Viele der jüdischen Religionslehrkräfte hatten kein religionspädagogisches Studium absolviert.¹⁷ Einige konnten ein Studium der Judaistik oder Jüdische Studien vorweisen, doch dieses nicht mit Religionspädagogik, Didaktik und pädagogischer Psychologie komplementieren, so dass sie in Fragen der Unterrichtsgestaltung häufig „Autodidakten“ waren (Wehner 2009, S. 191). Mit der Einrichtung der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg (HfJS) 1979 wurde ein zaghafter Anfang zur Professionalisierung unternommen. Julius Carlebach (1922–2001), Rektor der Hochschule von 1989 bis 1997, beschreibt, in welchem Kontext der Gedanke einer Hochschule für Jüdische Studien Gestalt annahm: „Da (...) eine lebendige Religiosität weitgehend fehlt, über jüdisches Wissen und jüdische Kultur eine nahezu vollständige Unwissenheit herrscht und die Juden einem freundlichen, aber starken

[zentralratderjuden.de/vor-ort/juedische-einrichtungen/](https://www.zentralratderjuden.de/vor-ort/juedische-einrichtungen/) Zugegriffen: 21. Dez. 2023. Die Online Plattform Hagalil spricht in einem Beitrag aus dem Jahr 2006 davon, dass die Schule vor 30 Jahren gegründet wurde, also 1976. <https://www.hagalil.com/archiv/2006/11/sinai-schule.htm> Zugegriffen: 21. Dez. 2023. Die Homepage der Sinai Grundschule wiederum benennt unter dem Menüpunkt Geschichte gar kein Datum: <https://www.ikg-m.de/schule-und-erziehung/sinai-grundschule/geschichte/> Zugegriffen: 11. Jan. 2024.

¹⁴ Dieser firmierte unter verschiedenen Namen: Religionsunterricht, Unterricht in Hebräisch oder Bibel- und Religionslehre.

¹⁵ Vgl. den bei Springborn zitierten Bericht von Avraham Bartura (2021, S. 111–116).

¹⁶ Vgl. dazu die *Umfrage zum Jüdischen Religionsunterricht in Deutschland (2011/12)* im Auftrag der Kultuskommission des Zentralrates erstellt und ausgewertet von Frau Samantha Walter M.A., durchgesehen und überarbeitet von Prof. Daniel Krochmalnik, Lehrstuhl für Jüdische Religionslehre, -pädagogik und -didaktik der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg, Würzburg 2013.

¹⁷ Das scheint ebenso der Fall bei einem Großteil derjenigen Lehrerinnen und Lehrern für jüdischen Religionsunterricht zu sein, die aus Israel stammen. Allerdings gibt es bisher keine veröffentlichten Untersuchungen, welche Qualifikationen die den jüdischen Religionsunterricht erteilenden Lehrkräfte besitzen.

Druck zur Integration ausgesetzt sind, erscheint ihre letztliche totale Assimilation in Deutschland unvermeidlich.“ (Carlebach 1992, S. 390) Die Hochschule blieb jedoch hinter den in sie gesetzten Erwartungen zurück. Carlebach fuhr fort, „daß die guten Absichten, die zur Errichtung der Hochschule führten, den aktuellen Bedürfnissen der jüdischen Gemeinden nicht angemessen gerecht wurden; ...“ (ibid.) So vermochte sie es weder eine fundierte, die Auseinandersetzung mit der schrecklichen Geschichte berücksichtigende Theorie jüdischer Erziehung zu formulieren, noch genügend Studierende anzuziehen, die sich daran wagen würden, diese Theorie mitzugestalten und anschließend in die Gemeinden zu tragen. Es fehlte ein visionärer Entwurf für den jüdischen Bildungssektor in Deutschland sowie entsprechende Pädagoginnen und Pädagogen diesen umzusetzen.

In der Folge des PISA-Schocks im Jahr 2000, der internationalen Schulleistungsuntersuchung, die die Lese- und Mathematikkenntnisse sowie die Kenntnisse in den Naturwissenschaften unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern auswerte, wurde auch das Fach Religionsunterricht, das nicht Bestandteil der Studie war, von den Diskussionen um Kompetenzerwerb, Bildungsstandards und Qualitätskontrollen erfasst. Dabei trat ein grundsätzliches Problem zu Tage: Vielerorts fehlte es an einer „staatliche(n) Anerkennung jüdischer Religionslehre in Gleichstellung mit christlich-konfessionellem Unterricht“ (Springborn 2021, S. 311). Bei Springborn ist eine Tabelle abgebildet, aus der jeweils das Jahr hervorgeht, in dem die „staatliche Anerkennung von jüdischen Curricula für öffentliche Schulen“ erfolgte (2021, S. 312). Einzig das Bundesland Nordrhein-Westfalen kann hier auf das Jahr 1990 verweisen. In allen anderen Bundesländern erfolgte die Anerkennung in den Jahren ab 2000. Mittlerweile gibt es neben dem Vorreiter Nordrhein-Westfalen entsprechende Kerncurricula auch in Bayern und Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen. Der Unterricht fand zumeist in den Räumen der Gemeinde und nicht in der Schule statt. Hinzu kam, dass die „Lehrkräfte (...) ausnahmslos von den jüdischen Gemeinden selbst gestellt und bezahlt werden“ mussten (Springborn 2021, S. 306). Die Atmosphäre eines solchen Unterrichts in räumlicher und personeller Abhängigkeit der örtlichen Gemeinde ohne allgemeingültigen Rahmenlehrplan hatte sicher etwas heimisches und identitätsstärkendes. Man war unter sich und damit staatlicher Kontrolle entzogen, gleichzeitig jedoch der religiösen Ausrichtung der jeweiligen Gemeinde und den dazugehörigen disparaten Bildungsvorstellungen ihrer Vorstände unterworfen. Der Religionsunterricht wurde somit in das Modell der Einheitsgemeinde eingegliedert und dadurch die Pluralität jüdischer Traditionen und Überzeugungen nivelliert.

2.2 Der jüdischer Religionsunterricht wird ordentliches Lehrfach

Mit Mauerfall und Wiedervereinigung veränderten sich die „Lebenswirklichkeiten“ der jüdischen Gemeinschaft – so der Titel der 2022 erschienenen Studie von Karen Körber und Andreas Gotzmann – einmal mehr: Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion wurde Asyl in Deutschland gewährt. Die daraufhin eingewanderten, so genannten Kontingentflüchtlinge schufen neue Zahlenverhältnisse. Zwischen den Jahren 1990 und 2006 stieg die Zahl der in den jüdischen Gemeinden registrierten Mitglieder fast um das Vierfache von 29.089 auf 107.794 (Zentralwohlfahrtsstelle

2022).¹⁸ Die Zuwanderung stoppte also zunächst das demographische Schrumpfen der jüdischen Gemeinschaft. Doch um den Fortbestand der Gemeinden dauerhaft zu sichern, genügte es nicht, die Neuen lediglich als Mitglieder zu registrieren. Sie mussten in die Gemeinden, aber auch in die deutsche Gesellschaft integriert werden. Mit der Zuwanderung ergab sich beides, die Notwendigkeit als auch die Möglichkeit neue jüdische Schulen zu gründen und jüdischen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach außerhalb der Gemeinde zu etablieren. Bezogen auf letzteres schreibt der Historiker Matthias Springborn hier treffend von einer „zunehmenden Verstaatlichung“ (2021, S. 303).¹⁹ Bis zu dieser Etablierung als ordentliches Lehrfach war über Judentum und jüdische Religion in der öffentlichen Schule nur im Rahmen der christlichen Religionslehre und dem Fach Geschichte zu erfahren. Letzterem vornehmlich mit Augenmerk auf Diskriminierung und Verfolgung.²⁰ Judentum für jüdische Kinder fand an der staatlichen Schule ansonsten nicht statt.

Dem evangelischen und katholischen Pendant folgend, ist auch jüdischer Religionsunterricht durch das Grundgesetz abgesichert.²¹ Als Körperschaft des öffentlichen Rechts und mit dem Zentralrat der Juden in Deutschland als Vertreter der jüdischen Gemeinschaft bewegt sich dieser Unterricht auf der im Grundgesetz verankerten rechtlichen Basis, bekennnisgebundenen Religionsunterricht in der staatlichen Schule anzubieten. Die Verankerung des Religionsunterrichts im Grundgesetz ist zum einen ein Verweis darauf, dass der Staat Religion als allgemeines Interesse und konstitutiven Bereich menschlichen Daseins anerkennt. Sie ist aber ebenso ein Ausdruck für das fortgesetzte Bemühen der Kirche, ihren Einfluss auf Bildung in der modernen Schule nicht gänzlich einzubüßen. Angesichts der religionssoziologischen Gegebenheiten mutet die Einführung oder das Festhalten am Religionsunterricht in der staatlichen Schule fast anachronistisch an. Nicht wenige halten „den konfessionellen Religionsunterricht vor dem Hintergrund der zunehmenden Säkularisierung der Gesellschaft für nicht mehr zeitgemäß und fordern dessen Abschaffung ...“ (Commerçon 2022) Die Einrichtung und Existenz eines jüdischen Religionsunterrichts analog zum christlichen darf in diesem Zusammenhang daher durchaus als ein Aufwertungsversuch bewertet werden, um am Modell des konfessionell gebundenen Religionsunterrichts prinzipiell festzuhalten und dadurch Partikularidentitäten

¹⁸ Diese Angaben sind der ZWST-Mitgliederstatistik 2022 der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland (Kurzversion) entnommen. Die Mitgliederstatistik verzeichnet die Zahlen zur Entwicklung der Gemeindeglieder in Zweijahresschritten. Aufgrund von Gesetzesänderungen für die Einwanderungsbestimmungen aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland kommt es nach 2006 zu einer rückläufigen Mitgliederentwicklung, so dass die Angaben für 2006 den Höhepunkt der Mitgliederzahl bilden. Für 2022 werden insgesamt 90.885 Mitglieder verzeichnet. <https://zwst.org/de/publikationen/statistik> Zugegriffen: 8. Jan. 2024. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass weitere ca. 100.000 Kontingentflüchtlinge nach Deutschland gekommen, jedoch keine Gemeindeglieder geworden sind (Weiss und Gorelik 2012).

¹⁹ Allerdings bewertet Springborn die „Verstaatlichung“ vor allem positiv.

²⁰ Siehe die Kritik der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommissionen an den einseitigen Darstellungen: <https://www.gei.de/wissenstransfer/internationale-schulbucharbeit/deutsch-israelisch>. Zugegriffen: 13. Juli 2023.

²¹ Vgl. Art. 7, Abs. 3 GG. Demgemäß kommt der Staat seinem Erziehungs- und Bildungsauftrag durch die Gewährleistung eines Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule in der Verantwortung und Übereinstimmung mit den jeweiligen Religionsgemeinschaften nach.

zu fördern. Wenn die Zuwanderung vielfach der Existenzsicherung der zuvor kleinen und weniger werdenden Gemeinden diene (Gotzmann 2022, S. 188), trug sie auch dazu bei, das Modell konfessionsgebundenen Unterrichts zu sichern. Die neuen jüdischen Schülerinnen und Schüler brauchten ihren eigenen Religionsunterricht, was wiederum für die generelle Verteidigung religiöser Partikularinteressen sprach. Damit war jedoch keineswegs besagt, dass die Gemeinden ihre Daseinsbestimmung allein von der Religion ableiteten oder sich alte und neue Mitglieder vorrangig religiös verorteten. Die jüdischen Gemeinden nach 1945 waren schon immer mehr gewesen als bloße Religionsgemeinschaften. Mit der Zuwanderung verdichtete sich ihr Charakter als Sozialamt, Gesellschaftstreff und Kulturclub. Deshalb war die Einführung eines jüdischen Religionsunterrichts an der staatlichen Schule, nachdem durch die Zuwanderung neue Zahlenverhältnisse geschaffen waren, weniger Ausdruck einer Identifikation der russischsprachigen Jüdinnen und Juden mit dem Religiösen, sondern vielmehr eine An- und Einpassung in das Verhältnis Staat-Kirche in Deutschland. Obwohl es das deutsche Vorkriegsjudentum nicht mehr gab, kehrte man konzeptionell zum Unterrichtsmodell aus der Kaiserzeit und der Zeit der Weimarer Republik zurück.

Nach und nach führten verschiedene Bundesländer jüdischen Religionsunterricht als ordentliches Schulfach ein. Zurzeit gibt es in Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, in Rheinland-Pfalz, im Saarland und seit neuestem in Sachsen (eingeführt ab dem Schuljahr 2019/20) jüdischen Religionsunterricht an der staatlichen Schule. Als solches wird die Note des jüdischen Religionsunterrichts auf dem Zeugnis eingetragen und das Fach ist versetzungsrelevant. In den anderen Bundesländern bleibt dieser Unterricht weiterhin ein Angebot der örtlichen Gemeinden. Um den Unterricht an einer staatlichen Schule anbieten zu können, bedarf es oftmals großer logistischer und organisatorischer Anstrengungen. Denn nach wie vor melden sich nicht genügend Schülerinnen und Schüler pro Klassenstufe für diesen Unterricht an. So kann in Sachsen zum Beispiel jüdischer Religionsunterricht nur jeweils in einer so genannte Stützpunktschule in Chemnitz, Dresden und Leipzig alters- bzw. klassenübergreifend erteilt werden.²² In der Freien und Hansestadt Hamburg geht man einen anderen Weg: Dort gibt es seit 2019 den *Religionsunterricht für alle*, kurz Rufa 2.0 genannt, der gleichberechtigt von mehreren Religionsgemeinschaften verantwortet wird (Kemnitzler und Roser 2021). Kritikerinnen bezweifeln allerdings, ob diese Form des Religionsunterrichts eine gleichwertige Alternative zum separaten jüdischen Religionsunterricht darstellen kann, wenn der Anspruch auf Dialogkompetenz und Identitätsbildung aufgrund mangelnder Zeit und fehlender Differenzierung für die im Unterricht präsentierten Religionen nicht eingelöst werden kann (Anusiewicz-Baer 2021).

Angesichts dieses Bildungsföderalismus²³ ist es vielleicht nicht verwunderlich, dass es bei Vertreterinnen und Vertretern der jüdischen Gemeinden, den Kultus-

²² Vgl. <https://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/225025> Zugegriffen: 12. Juli 2023.

²³ Bildungspolitik in der Bundesrepublik ist gem. Art. 70 Abs. 1 i. V. m. Art. 30 GG Ländersache. Auch die Regelungen für den jüdischen Religionsunterricht obliegen den Ländern. Diese Unterschiedlichkeit setzt die Bedingungen für jüdische Bildung vor der Gründung des Kaiserreiches und währenddessen fort. So waren jüdische Schulen, die Ausbildung jüdischer Lehrkräfte etc. beispielsweise in Preußen anders organisiert als in Baden-Württemberg.

ministerien, Religionslehrkräften und Lehrplanautorinnen keinen Konsens darüber gibt, wo jüdischer Religionsunterricht unter den gegenwärtigen Bedingungen ansetzen kann, wie, von wem und zu welchem Zweck er gestaltet werden soll. Ist es sinnvoll und vor allem zeitgemäß jüdischen Religionsunterricht in jedem Bundesland einzuführen, entsprechende Lehrpläne auszuarbeiten und Personal dahingehend zu schulen, dass das Fach unterrichtet werden kann? Junge Jüdinnen und Juden sind bei der oben erwähnten voranschreitenden Säkularisierung mitgemeint. Es ist keineswegs so, dass sie sich im Gegensatz zu ihren Altersgenossinnen und -genossen stark für Religion interessieren. Gotzmann weist darauf hin, dass Religion „aufgrund der religionsfeindlichen Politik in den kommunistischen Staaten“ gerade für die Familien der Zuwanderer „kaum ein Identifikationsmoment“ bildete (2022, S. 202 f.) und „Religionsferne für sie ein positives Zeichen von Aufgeklärtsein darstellte“ (2022, S. 249). Wofür diese jungen Menschen allerdings Interesse aufbringen, ist für ihre Herkunft, ihre Familiengeschichte, die Schicksalsgemeinschaft begründet, für die Gründe und Motive, warum sie in Deutschland leben. Die Religion gibt darauf selten eine Antwort, das Jüdischsein schon (vgl. die Befunde bei Mendel 2010).

2.3 Institutionalisierte Religionslehre

Neben den Denkanstößen, die die Auseinandersetzung mit den Befunden der PISA-Studie lieferten, veränderte sich mit Beginn der 1990er-Jahre, wie weiter oben beschrieben, die Demographie der jüdischen Gemeinden und die Bildungsfrage rückte einmal mehr ins Bewusstsein. Diesen Fragen nahm sich auch die Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg vermehrt an. Zum Wintersemester 2001/02 wurde der Studiengang „Lehramt für das Fach Jüdische Religionslehre an Gymnasien“ an der Hochschule eingerichtet (Wehner 2009, S. 192). Knapp zehn Jahre danach konnte zum Wintersemester 2009/10 der Studiengang für die Ausbildung von Grundschullehrkräften erweitert werden. Das heißt, seit ein wenig mehr als zehn Jahre existiert eine akademische Religionslehrkräfteausbildung für den jüdischen Religionsunterricht von Klasse eins bis zwölf in Deutschland. Seit 2018 jedoch ist der Lehrstuhl für Religionspädagogik in Heidelberg vakant und die Hochschule vermochte nicht, eine ausreichend große Zahl an Studierenden für das Lehramt zu gewinnen, so dass weiterhin ein Desiderat an ausgebildeten jüdischen Religionslehrerinnen und -lehrern auf dem Markt besteht.²⁴

Die Einrichtung des Faches Jüdische Religionslehre zog 2006 die Einrichtung einer Kultusbeauftragtenkonferenz (KBK), nach sich, die die fachlichen Grundlagen und Werkzeuge für die Lehre in Heidelberg liefern sollte. Drei maßgebende Projekte sollten realisiert werden: die Festlegung von Bildungsstandards, die Entwicklung von im gesamten Bundesgebiet einsetzbaren Lehrmitteln und die Einrichtung regelmäßiger Lehrkräftefortbildungen. In Struktur und Auftrag der Ständigen Konferenz

²⁴ Vgl. Krasnov (2022, S. 148): „Derzeit gibt es in Deutschland insgesamt nur fünf vollständig ausgebildete jüdische Religionslehrkräfte mit einem Zweiten Staatsexamen.“ Diese Pädagog:innen lehren neben Jüdischer Religionslehre noch ein weiteres (säkulares) Fach. Im unveröffentlichten Bildungsbericht von Daniel Krochmalnik aus dem Jahre 2013 heißt es auf Seite 17: „Etwa zwei Drittel der JR-LehrerInnen haben nach den Angaben kein Referendariat durchlaufen. Daher dürften die fachdidaktischen Defizite wohl das größte religionspädagogische Problem des JRU sein.“

der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vergleichbar,²⁵ entwarf die KBK eine erste Fassung für nationale Bildungsstandards (Krochmalnik 2006). Es diskutierten Religionspädagog: innen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Mitglieder: innen des Zentralrats. Dieser Entwurf wurde im Frühjahr 2007 angenommen. Die KBK mündete zudem in die Gründung einer Kultuskommission im Zentralrat der Juden in Deutschland. Um sich ein realistisches Bild der Bildungsangebote in den Gemeinden, der fachlichen Qualifikationen des pädagogischen Personals sowie der vorhandenen und benutzten Lehrmittel zu verschaffen und die Bedarfe zu klären, wurde der Beschluss gefasst, eine Umfrage unter den Gemeinden zu starten. Im Auftrag der Kultuskommission wurde unter der Ägide Daniel Krochmalniks, von 2003 bis 2018 Lehrstuhlinhaber für Jüdische Religionslehre, -pädagogik, und -didaktik an der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg, die Umfrage ausgewertet und ein Zustandsbericht zum jüdischen Religionsunterricht in Deutschland im Jahre 2013 verfasst. Der Bericht wertet die Antworten der Umfrage zum jüdischen Religionsunterricht, eingeholt in den Jahren 2011 und 2012, aus und gibt darüber hinaus Empfehlungen, wie den vielfach festgestellten Mängeln zu begegnen sei. In einem digitalen Gespräch zu diesem Thema berichtet Krochmalnik von einem „katastrophalen Bildungsnotstand“, der durch die Umfrage überdeutlich zu Tage getreten war.²⁶ Als Ursache benennt er die fehlende, nicht auf Langfristigkeit angelegte Bildungspolitik des Zentralrats, das politische Vertretungsgremium der Juden und Jüdinnen in Deutschland. Der Bildungsbericht konstatiert: „Nur eine gemeinsame Bildungsoffensive und eine Kultuspolitik mit langem Atem kann hier etwas ändern.“²⁷ Da der Zentralrat dem Prinzip der Nichteinmischung folge und lediglich Empfehlungen ausspreche, die keinerlei Verbindlichkeit besäßen, scheiterten letztlich alle Bemühungen um Professionalisierung und Qualitätssicherung. So werden die Instrumente, die an der Hochschule in Heidelberg geschaffen wurden, namentlich die Studiengänge zur Ausbildung von Religionslehrkräften, nicht genutzt. Für eine Anstellung als Lehrer oder Lehrerin für Jüdische Religion hätte, nach Meinung Krochmalniks, eine Ausbildung in Heidelberg die verbindliche Voraussetzung werden müssen. Stattdessen verließen sich die Entscheidungsträger: innen in den Schulen allzu oft darauf, dass hebräische Muttersprachler befähigt sind, das Fach Jüdische Religion adäquat zu vermitteln.²⁸ Diese Inkonsequenz ergebe sich auch dadurch, dass ähnlich wie in der Politik, jeder neue Zentralratspräsident, andere Schwerpunkte setze, die bestenfalls leitmotivischen Charakter haben und sich weigere, direkt in die Politik und Ausrichtung der einzelnen Gemeinden einzugreifen. Erschwerend komme hinzu, dass es bei der Mehrheit der Gemeinden niemanden gebe, der regelmäßig Informationen über den Unterricht einholt und diese Berich-

²⁵ Zur Erklärung heißt es auf der Website der HfJS: „Die Kultusbeauftragtenkonferenz (KBK) ist ein Gremium des Zentralrates der Juden in Deutschland an der Hochschule für Jüdische Studien. Es soll wie die KMK, Probleme des Jüdischen Religionsunterrichts aufgreifen und lösen, die von den bestehenden lokalen und regionalen Einrichtungen nicht alleine bewältigt werden können, wie z. B. die Lehreraus- und Fortbildung, die Lehrplanentwicklung und die Lehrmittelerstellung.“ <https://www.hfjs.eu/forschung/kbk.html>. Zugegriffen: 6. Aug. 2023.

²⁶ Hintergrundgespräch der Autorin mit Daniel Krochmalnik am 22. August 2023.

²⁷ Unveröffentlichter Bildungsbericht 2013, S. 22.

²⁸ Hintergrundgespräch der Autorin mit Daniel Krochmalnik am 22. August 2023.

te, die als Fehleranalyse für die Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt werden könnten, an die Kultuskommission übermittle. Dementsprechend existiere keine „ununterbrochene Verantwortungskette“.²⁹ Abschließend formuliert der Bildungsbericht sieben Ziele, an deren Verwirklichung die Kultuskommission aufgerufen wird, zu arbeiten: „Qualifizierte Lehrer! Ansprechender Unterricht! Angemessene Lehrpläne! Allgemeine Bildungsstandards! Neue Schulbücher! Inspirierende Fortbildungen! Nachhaltige Aufsicht!“³⁰

3 Jüdischer Religionsunterricht oder Jewish Education – was ist zeitgemäß?

Vor dem Hintergrund der Befunde von Körber und Gotzmann (2022) und aus den Erfahrungen der Arbeit der Hochschule für Jüdische Studien wird deutlich, dass es einen überregionalen neuen Ansatz braucht, der den Bedürfnissen der jüdischen Gemeinschaft gerecht wird. Dabei sollte das im deutschen Sprachraum als „Jüdische Religionspädagogik“ oder „-lehre“ bekannte Fach, welches im Rahmen der jüdischen Wissenschaftsbewegung im 19. Jahrhundert entstand, als „Jewish Education“ weiterentwickelt werden. Insbesondere im internationalen jüdischen Kontext ist damit Jüdische Erziehung und Bildung im weitesten Sinn, also ein kritisches jüdisches, d. h. akademisch-informiertes und spirituelles Lernen, Lehren und Forschen gemeint.

Ein erster wichtiger Schritt wäre deshalb, die empirische Bildungsforschung zu jüdischen Schulen, jüdischem Religionsunterricht, dem pädagogischen Personal, jüdischen Kindern und Jugendlichen zu intensivieren. Das Fehlen verlässlicher Daten erschwert die Entwicklung des jüdischen Bildungs- und Erziehungswesens in Deutschland. Ohne Angaben zu den Qualifikationen der Religionslehrkräfte oder des pädagogischen Personals in jüdischen Kindergärten und Jugendzentren läuft die Forderung nach mehr und besser qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen ins Leere.³¹ Ohne ein Verständnis davon, was jüdische Jungen und Mädchen gegenwärtig beschäftigt, wo sie sich kulturell verorten, wovor sie sich fürchten, worauf sie stolz sind, was sie übers Judentum wissen und was nicht – kurzum ohne eine differenzierte Betrachtung aller Facetten des Jüdischseins (nicht nur auf Religion bezogen!), werden allgemeine, gesamtgesellschaftliche Vorstellungen von dem was jüdisch ist, in das Curriculum des Religionsunterrichts hineingeschrieben, die mit den „Lebenswirklichkeiten“ wenig korrespondieren. Statt um jüdischen Religionsunterricht geht es um *Jewish Education*, mithin um die Gesamtheit jüdischer Erziehung und Bildung. Das beinhaltet weit mehr als Religion. Diese Neuformulierung würde einerseits der Komplexität jüdischen Lebens und damit den vielfältigen Verortungen und Identitäten junger Jüdinnen und Juden in Deutschland Rechnung tragen.

²⁹ Unveröffentlichter Bildungsbericht 2013, S. 10.

³⁰ Ibid., S. 22.

³¹ Vgl. die Aussage bei Gotzmann, der den ehemaligen Generalsekretär des Zentralrats, Stephan Kramer, zitiert, dass „Daten zum Religionsunterricht, zu Anzahl und Ausbildung der Lehrer sowie Daten zum Rabbinat (...) nicht erhoben“ würden (2022, S. 229, Fußnote 110).

Sie würde ihre Säkularität und gleichzeitige ethnische und kulturelle Verwurzelung akzeptieren. Sie würde Orientierungshilfe bieten, warum dieser kleinen Minderheit in Deutschland so viel öffentliche Bedeutung zuteil wird. Dieser Unterricht könnte die Frage stellen, *was* jüdisch sei, nicht *wer*, und was das für den Einzelnen bedeutet. Die Fragen würden automatisch zur Religion führen, weiter zur Ethnologie und Anthropologie, natürlich zu Geschichte inklusive der des Antisemitismus. Und diese Neuformulierung würde die Partikularität der hiesigen Jüdinnen und Juden unabhängig von der Religion anerkennen. Denn die Partikularität, so ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, zeigt sich weniger im Religiösen, als vielmehr in den Erfahrungen jüdischen Lebens im 20. und 21. Jahrhundert, die die Familien der Schülerinnen und Schüler teilen, namentlich Migration und Diskriminierung, aber auch Unerfahrenheit in der ganz praktischen Ausübung der Religion sowie Rückbesinnung und Identitätssuche. Für den Staat ist Judentum in der Schule nach wie vor nur als *Religionsunterricht* denkbar. Die Konfessionalisierung, die ihren Ausgang im späten 18. Jahrhundert nahm, bestimmt weiterhin den rechtlichen, institutionellen und letztlich realpolitischen Umgang mit der jüdischen Minderheit in Deutschland. Doch es ist fraglich, ob die Etablierung des jüdischen Religionsunterrichts in der gegenwärtigen Form in der Bundesrepublik Deutschland den Herausforderungen, denen sich die jüdische Minderheit bei der Erziehung und Bildung der nachfolgenden Generationen gegenübersehen, begegnen kann.

Vielmehr ist anzunehmen, dass Jüdische Religionspädagogik im traditionellen Sinne die Bedürfnisse und Herausforderungen für Jüdinnen und Juden in Deutschland künftig nicht (mehr) wird leisten können. Das gilt besonders für den Fokus der traditionellen Jüdischen Religionspädagogik allein auf das Ausbildungsziel jüdische Religionslehrer: innen in Schulen. Die oben geforderte intensivierte Bildungsforschung ließe sich für die Erschließung neuer Praxisfelder und deren Professionalisierung fruchtbar machen. Der Forschungs- und Lehrbereich „Jewish Education“ ist besser geeignet, den Anforderungen und Formen der jüdischen Wissensvermittlung in den verschiedenen gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Zusammenhängen in Zukunft gerecht zu werden. Ein Fach bzw. Fachbereich „Jewish Education“ im internationalen Sinne, welcher in Bezug auf die späteren Beschäftigungsfelder der Absolvent: innen breit aufgestellt ist und die jüdische Wissensvermittlung in verschiedensten Bildungssektoren einschließt – von der Kinder- und Teenager-Bildung in und außerhalb der Gemeinden über Bildungsangebote im Rahmen des lebenslangen Lernens bis hin zur Militärseelsorge und Politischen Bildung/Civic Education – ist darum erforderlich. Ein Fach bzw. Fachbereich Jewish Education im internationalen Verständnis ist darum notwendig für die künftige Arbeit in der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland, für jüdische wie nichtjüdische Bildungssektoren sowie für die Standardisierung, Professionalisierung und Weiterentwicklung der universitären pädagogischen Ausbildung. Dazu gehört die enge Verzahnung der Lehre mit der Forschung im Bereich Jewish Education, von der Erschließung grundlegender Forschungsfragen über die Durchführung von wissenschaftlichen Projekten bis hin zur Erstellung von geeigneten Bildungsmaterialien für die Wissensvermittlung. Auf diese Art und Weise können die vielfältigen Bezüge von Religion und Staat, Säkularisierung und Identitätssuche zusammengedacht und zur Integration der jüdischen Gemeinschaft unter Berücksichtigung ihrer Partikularität genutzt werden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Anusiewicz-Baer, Sandra. 2021. Response 6: "One Size Fits All?" Zum Rufa 2.0 aus jüdisch-religionspädagogischer Sicht. In *All together now!?" Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (Rufa 2.0)*, Hrsg. Konstanze Kemnitzer, Matthias Roser, 123–138. Berlin: verbum.
- Batnitzky, Leora. 2011. *How judaism became a religion. An introduction to modern jewish thought*. Princeton Oxford: Princeton University Press.
- Behm, Britta L. 2002. *Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin. Eine bildungsgeschichtliche Analyse zur jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert*. Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland., Bd. 4. Münster: Waxmann.
- Behm, Britta L., et al. 2002. *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und 19. Jahrhundert*. Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 5. Münster: Waxmann.
- Brämer, Andreas. 2006. *Leistung und Gegenleistung. Zur Geschichte jüdischer Religions- und Elementarlehrer in Preußen 1823/24 bis 1873*. Göttingen: Wallstein.
- Brenner, Michael. 2002. Interkonfessioneller Fußball. In *So einfach war das. Jüdische Kindheit und Jugend in Deutschland seit 1945*, Hrsg. Cilly Kugelman, Hanno Loewy, 30–33. Köln: DuMont.
- Brumlik, Micha. 2012. Jüdische Reformpädagogik? In *Reformpädagogik in der Schulpraxis*, Hrsg. Thilo Fitzner, et al., 84–94. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Carlebach, Julius. 1992. Die Hochschule für Jüdische Studien – Konzeption und Ziele. In *Aufbau nach dem Untergang. Deutsch-jüdische Geschichte nach 1945*, Hrsg. Andreas Nachama, Julius H. Schoeps, 389–394. Berlin: Argon.
- Commerçon, Ulrich. 2022. Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung von Religionsunterricht heute. In *Religionslehrer*innen als Akteure in der multireligiösen Gesellschaft, Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft*, Hrsg. Abdel-Hafiez Massud, Christian Hild, 7–14. Landau: Empirische Pädagogik.
- Eliav, Mordechai. 2001. *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und Emanzipation*. Münster: Waxmann.
- Feiner, Shmuel. 2002a. Seductive science and the emergence of the secular jewish intellectual. *Science in Context* 15:121–132.
- Feiner, Shmuel. 2002b. Eine traumatische Begegnung: Das jüdische Volk in der europäischen Moderne. In *Jüdische Geschichtsschreibung heute. Themen, Positionen, Kontroversen*, Hrsg. Michael Brenner, David N. Myers, 105–122. München: C.H. Beck.
- Feiner, Shmuel. 2002. Erziehungsprogramme und gesellschaftliche Ideale im Wandel. Die Freischule in Berlin. 1778–1825. In *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und 19. Jahrhundert* Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 5, Hrsg. Britta L. Behm, et al., 69–105. Münster: Waxmann.
- Fölling, Werner. 1992. Bildung und Erziehung an einer jüdischen Schule. In *Insel der Geborgenheit. Die Private Waldschule Kaliski, Berlin 1932 bis 1939*, Hrsg. Hertha Luise Busemann, et al., 32–75. Stuttgart: Metzler.

- Gottlieb, Michah. 2021. *The jewish reformation. Bible translation and middle-class german judaism as spiritual enterprise*. New York: Oxford University Press.
- Gotzmann, Andreas. 2002. *Eigenheit und Einheit. Modernisierungsdiskurse des deutschen Judentums der Emanzipationszeit*. Leiden: Brill.
- Gotzmann, Andreas. 2022. Ein neues Judentum? Religiöse Identität in den jüdischen Gemeinden Deutschlands vor und nach der Zuwanderung. In *Lebenswirklichkeiten – Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*, Hrsg. Karen Körber, Andreas Gotzmann, 175–259. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grill, Tobias. 2013. *Der Westen im Osten. Deutsches Judentum und jüdische Bildungsreform in Osteuropa (1783–1939)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grossmann, Atina, und Tamar Lewinsky. 2012. Erster Teil 1945–49. Zwischenstation. In *Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Politik, Kultur und Gesellschaft*, Hrsg. Michael Brenner, 67–152. München: C. H. Beck.
- Hirsch, Samson Raphael. 1902. *Gesammelte Schriften, Bd. 1*. Frankfurt a.M.
- Kaplan, Marion. 2003. *Geschichte des jüdischen Alltags in Deutschland. Vom 17. Jahrhundert bis 1945*. München: C.H. Beck.
- Kemnitzer, Konstanze, und Matthias Roser. 2021. „All together now!?“ – Ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0). EZW-Texte 271. Berlin: verbum.
- Körber, Karen, und Andreas Gotzmann. 2022. *Lebenswirklichkeiten – Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krasnov, Mark. 2022. Normalität und Vision im und durch den jüdischen Religionsunterricht. In *Religionslehrer*innen als Akteure in der multireligiösen Gesellschaft, Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft*, Hrsg. Abdel-Hafiez Massud, Christian Hild, 146–168. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Krochmalnik, Daniel. 2006. Über Sinn und Zweck der KBK. <https://www.hfjs.eu/forschung/kbk.html>. Zugegriffen: 11. Sept. 2023.
- Lohmann, Ingrid. 2001. *Die Jüdische Freischule in Berlin 1778–1825 im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform – Eine Quellensammlung, Teil 1*. Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 1. Münster: Waxmann.
- Maor, Harry. 1961. *Über den Wiederaufbau der jüdischen Gemeinden in Deutschland seit 1945*. Mainz. unveröffentlichte Dissertation.
- Mendel, Meron. 2010. *Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung*. Frankfurt am Main: Books on Demand.
- Reckmann, Madeleine. 2019. Jüdische Religion als Schulfach. *Frankfurter Rundschau*. <https://www.fr.de/rhein-main/juedische-religion-schulfach-11023917.html>. Zugegriffen: 8. Jan. 2024.
- Rosenzweig, Franz. 2002. 1917. Zeit ist. Gedanken über das jüdische Bildungsproblem des Augenblicks. In *Zur jüdischen Erziehung. Drei Sendschreiben*, 7–38. Berlin: Jüdische Verlagsanstalt.
- Scharf, Wilhelm. 1995. *Religiöse Erziehung an den jüdischen Schulen in Deutschland 1933–1938*. Köln: Böhlau.
- Schatzker, Chaim. 1988. *Jüdische Jugend im zweiten Kaiserreich. Sozialisations- und Erziehungsprozesse der jüdischen Jugend in Deutschland, 1870–1917*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schotte, Alexandra. 2016. David Friedländer und das „Lesebuch für Jüdische Kinder“. In *Pädagogische Kultur des Judentums als moderne Tradition*, Hrsg. Karsten Kenkies, Annika Blichmann, 49–58. Böhlau: Brill Schöningh.
- Schröder, Bernd. 2000. *Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Springborn, Matthias. 2021. *Jüdische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland seit 1945. Schulungskontexte und Wissensbestände im Wandel*. Berlin-Brandenburg: be.bra wissenschaft.
- Walk, Joseph. 1991. *Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich*. Frankfurt am Main: Hain.
- Walk, Joseph. 1996. *Das Sonderrecht für die Juden im NS-Staat. Eine Sammlung der gesetzlichen Maßnahmen und Richtlinien – Inhalt und Bedeutung*. Heidelberg: C.F. Müller Verlag.
- Wehner, Bettina. 2009. Die Ausbildung von jüdischen Religionslehrern und Religionslehrerinnen an der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg. In *Was ist ein guter Religionslehrer. Antworten von Juden, Christen und Muslimen*, Hrsg. Bernd Schröder, 191–195. Berlin: Frank & Timme.
- Weiss, Yfaat, und Lena Gorelik. 2012. Die russisch-jüdische Zuwanderung. In *Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Politik, Kultur und Gesellschaft*, Hrsg. Michael Brenner, 379–418. München: C. H. Beck..

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. 2022. *Mitgliederstatistik 2022 der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland*. Entwicklung der Mitgliederzahlen von 1990 bis 2022. <https://zwst.org/de/publikationen/statistik>. Zugegriffen: 8. Jan. 2024.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.