

Jüdischer Unterricht – Unterricht über Judentum

Summary: Modern Jewish Pedagogy goes back to the conceptual discussions held among German speaking Jews (1775–1840). Here a Jewish day school system was established in the 19th century. With general secularisation German Jews reduced religious instruction and entered general state schools. In the 1920's a return to Jewish schools was discussed. Between 1933–1938 the Nazis fired all Jewish children from regular schools. During the Shoa teaching was forbidden (1942). The American model of return to Jewish schools seems to have inspired the establishment of two schools in Frankfurt and Munich in 1966. The Rabby Lichtigfeld School in Frankfurt will be described in detail in this article. Today this movement is gaining momentum. Perhaps one fifth of all Jewish children attend a Jewish day school today. There is a great lack of modern didactic literature in German. Teaching of non-Jewish children involves serious deficiencies, in spite of much progress since the 1960's. Differing Jewish currents (ashkenazi/sefardi, Reform Movement, secular identities) are not taught.

1. Historische Hinweise

Die moderne jüdische Pädagogik ist in Deutschland entstanden. Moses Mendelssohn war an der Errichtung der ersten modernen jüdischen Schule in Berlin im Jahr 1778, einer privaten Frei-Schule (d.h. Schulbesuch ohne Schulgeld) „Chinuch Nearim“, d.h. „Erziehung der Jungen“, und an der Abfassung eines „Lesebuches für jüdische Kinder“ maßgeblich beteiligt (SHAVIT 1990). In der Folge richteten vermögende Hofbankiers und Gemeindevorstände weitere Schulen ein (in Breslau (1791), Dessau (1799), Seesen (1801), Hamburg und Frankfurt (1805)) oder traditional geführte Talmudhochschulen wurden reorganisiert, wie 1807 die Samson-Schule in Wolfenbüttel (ELLAV 1960, 71-161). Mit der Neugestaltung der deutschen Staaten und im Kontext der allgemeinen pädagogischen Diskussion über die Einführung der Schulpflicht entstanden öffentliche israelitische Volksschulen. Zuerst geschah dies im französisch dominierten Königreich Westfalen (1807-1813) in Kassel (1809), wo der Hofbankier Israel Jacobsohn (1768-1828) einen maßgeblichen Einfluss hatte (MEYER 1988, 38). Daneben richtete dieser 1801 eine private Schule in Seesen ein, die

Auf dem Höhepunkt der islamischen Zivilisation fand ein heftiger Konflikt zwischen der an der Dogmatik (Fiqh) der islamischen Religion orientierten Erziehung und dem islamischen Rationalismus der Falsafa (Philosophie) statt. Die islamische Orthodoxie hat es geschafft, diese am Hellenismus orientierte Erziehung aus dem islamischen Erziehungswesen zu entfernen. Hierüber historisch sehr fundiert:

GEORGE MAKDISI: The Rises of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh 1981.

Über diese Auseinandersetzung zwischen Orthodoxie und Rationalismus, die die islamische Erziehung seitdem prägt, informiert:

B. TIBI, Politisches Denken im klassischen und mittelalterlichen Islam zwischen Religio-Jurisprudenz (Fiqh) und hellenistischer Philosophie (Falsafa), in: Piper Handbuch der politischen Ideen. Bd. 2. Mittelalter, hg. von IRING FETSCHER und HERFRIED MÖNKLER. München 1993, S.87-140.

Dem Konflikt – damals und heute – liegt der Streit darüber zugrunde, ob es ein universelles, für die gesamte Menschheit, unabhängig von der Religion, gültiges Wissen gibt, oder ob islamisches Wissen (basierend auf der Koran-Offenbarung) das überlegene Wissen sei. Über diesen Konflikt, der heute die Form eines Krieges der Weltanschauungen zwischen den Zivilisationen in der internationalen Politik annimmt, vgl.:

B. TIBI: Krieg der Zivilisationen. Religion und Politik zwischen Vernunft und Fundamentalismus. Hamburg 1995.

Darin Kapitel 5 über die Frage „Hat jede Zivilisation ihr eigenes Wissen?“, S. 243-276.

Dieser Konflikt wurde in der Türkei während der kemalistischen Revolution von 1919 (Erklärung der Republik nach Auflösung der islamischen Ordnung 1924) zugunsten säkularer Orientierung beendet. Hierüber:

BERNARD LEWIS: The Emergence of Modern Turkey. Oxford 1979.

BINNÄZ TOPRAK: Islam and Political Development in Turkey. Leiden 1981.

Über die religiöse Erziehung versuchen heute Fundamentalisten in der Türkei, die Republik zu erobern und von dort aus Maßstäbe zu setzen (hierüber B. TIBI, Instrumente der Entwestlichung. Die fundamentalistische Unterwanderung der Türkei durch die Imam-Hatip-Schulen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Dez. 1994, S.8). Dieser Konflikt wird nach Deutschland exportiert.

Zum Islam und zur Erziehung türkischer Kinder in der Diaspora vgl.:

SALIHA SCHEINHARDT: Die religiöse Lage in der Türkei. Perspektiven des islamischen Religionsunterrichts für türkische Kinder in der Diaspora. Berlin 1986.

Kurzbiographie:

Dr. BASSAM TIBI, geb. 1944 in Damaskus, Studium der Sozialwissenschaft, Philosophie und Geschichte in Frankfurt; dort Promotion. Habilitation in Hamburg. Seit 1973 Professor für Internationale Beziehungen an der Universität Göttingen, dort seit 1988 Leiter der Abteilung für Internationale Beziehungen. Von 1988 bis 1993 außerdem Research Associate in Harvard. 1993 bis 1994 lehrte er an der University of Berkeley, in diesem Jahr an der Bilkent-Universität Ankara.

Anschrift: Prof. Dr. Bassam Tibi, Seminar für Politikwissenschaft, Platz der Göttinger Sieben 3, D-37073 Göttingen.

in religiöser Hinsicht ganz neue Wege ging: Die 1810 eingeweihte Schulsynagoge wies eine Orgel auf, die Raumaufteilung wurde verändert und eine jüdische „Konfirmation“ in Anlehnung an das evangelische Vorbild durchgeführt, was es bisher nur in Dessau (1803) und Wolfenbüttel (1807) gegeben hatte (MEYER 1988, 39). In Seesen wurden christliche Kinder zugelassen, was die reaktionäre Regierung nach 1815 sofort verbot.

Trotz dieser Experimente war das alte Hauslehrer-System vorherrschend. Vor allem Jungen erhielten durch einen von mehreren Familien angestellten Hauslehrer neben traditional-jüdischen Kenntnissen Grundbegriffe des lateinischen Buchstabenschreibens und -lesens vermittelt. Mädchen beherrschten oft nur hebräische Buchstaben. Analphabeten aber gab es unter Juden kaum. Dies stand aller Vermutung nach im Gegensatz zur ländlichen christlichen Bevölkerung, unter der um 1800 nach Ländern unterschiedlich Analphabetenraten von bis zu 25% nicht selten waren. Die angebliche Unbildung der Juden, ein prominenter Topos der Aufklärungsliteratur, war somit eine Fiktion. Nur im Vergleich zu vermögenden *städtischen bürgerlichen* Familien mag die um 1780/1840 immer noch große Mehrzahl der ländlichen Juden, was die Beherrschung lateinischer Buchstaben und des korrekten Hochdeutschen betrifft, vielleicht schlechter abgeschnitten haben. Daß die Verbreitung traditionaler Gelehrsamkeit von den Aufklärern nicht gewürdigt wurde, hat mit der antijudaistischen Komponente dieser Geistesbewegung zu tun.

Die deutschen Staaten verfolgten im 19. Jahrhundert unterschiedliche Konzepte bezüglich der Errichtung jüdischer Volksschulen. In Preußen war die aufklärerische Ideologie stark vertreten, jüdische Kinder in allgemeine Schulen zu integrieren. In Süddeutschland und Hessen (SCHIMPF 1993, 170-195) hielt sich das Prinzip der Konfessionsschule bis in die 1870er Jahre und später. Eine Voraussetzung für den allgemeinen Schulbesuch von Juden war eine Entchristlichung der Lehrinhalte, die in der Praxis um 1830 tatsächlich noch nicht eingesetzt hatte. So kam es, daß auch liberale Juden, die von ihrer Weltanschauung her eher der schulischen Integration das Wort reden sollten, für die Einrichtung von *separaten*, allerdings modernen und staatlich kontrollierten Schulen waren. Die Blütezeit dieser „israelitischen Volksschulen“ waren die 1820er bis 1840er Jahre (beispielsweise Kurhessen: SCHIMPF 1993, 98, ROSENTHAL 1934).

Hefige Diskussionen entbrannten über das Ausmaß der religiösen Fächer im Vergleich zu den allgemeinen, ferner über die Frage, ob der durchschnittliche Schüler auch Talmud lernen soll, wie breit der Religionsunterricht bei Mädchen und wie stark der Hebräisch-Unterricht vertreten sein sollte. Die Regierungen übten oft Druck aus, sich auf das „Mosaische“ zu beschränken, d.h. der gesamte Bereich der rabbinischen Literatur, oft sogar auch das Hebräische, sollte nur

zukünftigen Lehramts- und Rabinatskandidaten vorbehalten bleiben. ELIAV weist nach, daß als Folge der allgemeinen Säkularisierung der Anteil religiöser Fächer an den Modellschulen im Verlauf des 19. Jahrhunderts stark abnahm.

In den 1870er Jahren wurde die Konfessionsschule in einigen Ländern abgeschafft und die „Simultanschulen“ eingeführt, beispielsweise im Großherzogtum Baden im Jahr 1876 (ROSENTHAL 1934). Die städtischen Juden scheinen zu dieser Zeit die Schulintegration befürwortet zu haben, von den damals immer noch wichtigen ländlichen Juden finden sich Spuren verhaltener Kritik daran. Mit der zu diesem Zeitpunkt (1870/1890) massiv einsetzenden Urbanisierung stellte sich die Frage nach einem eigenen jüdischen Volksschulwesen immer weniger. In den Städten war oft im Gegensatz zum Land meist eine gute allgemeine Bildungsinfrastruktur vorhanden, zudem ließ die inzwischen sich durchsetzende Säkularisierung die Betonung jüdischer Lehrinhalte in den Hintergrund treten. Die kleine Gruppe der orthodoxen Austrittsgemeinden, die bei den liberal domierten Großgemeinden nicht mehr mitmachen wollten, richteten nach 1850 in der Regel neue eigene Privatschulen ein (Frankfurt, Karlsruhe, Berlin).

Um 1900 besuchten in Preußen nur noch 29% aller jüdischen Kinder jüdische Schulen, in Unterfranken waren es sogar nur noch 15%, in Hessen-Darmstadt fanden sich nur noch 4 jüdische Volksschulen auf 70 Religionsschulen (s. für Bayern: PRESTEL 1989). In Berlin war ihr Anteil schon 33 Jahre vorher (1867) auf 25% gesunken (ELIAV 1960, 323, 334, 337, 344).

Brennpunkte der weiteren Ausbildung moderner jüdischer Religionspädagogik waren die jüdischen Lehrerseminare in Kassel (1810-1813, 1823-?, Münster (1826/27-1928), Düsseldorf (1867-1873) und Köln (1873-1931), Berlin (1840, 1859-?), Würzburg (1864-?) und Hannover (1848-?), sowie die bayerischen Präparandenschulen in Höchberg, Aschaffenburg und Burgpreppach, die alle ohne staatliche Unterstützung eingerichtet und unterhalten werden mußten. Weiter wären die pädagogischen Zeitschriften (Israelitisches Predigt- und Schulmagazin, Magdeburg 1835f., Le Lien d'Israel, Strasbourg 1855-1861, Der israelitische Volkslehrer, Frankfurt 1859-1871, Wochenschrift für jüdische Kantoren, Bromberg 1860-?, Jüdische Schulzeitung, Hamburg 1925-?), resp. Beilagen dieser Ausrichtung in der allgemeinen jüdischen Presse, zu nennen. Auf Deutsch sind wichtige Lehrmittel entstanden, z.B. Herz HOMBERGS „Bne Zion“-Katechismus (1812), der im Bereich der Donaumonarchie von der Obrigkeit „verordnet“ und vor der Heirat von Beamten abgefragt wurde, Josef JOHNSONS „Unterricht in der mosaïschen Religion“, Frankfurt 1814 und Peter BEERS „Handbuch der mosaïschen Religion“ (Wien/Prag 1818). Eine Übersicht jü-

disch-pädagogischer Literatur ist in der Bibliographie Aron FREIMANNs zu finden (FREIMANN 1968, Kap. V „Pädagogik“).

Erst zur Zeit der Weimarer Republik diskutierte die kleine Gruppe zionistisch eingestellter Juden erneut die Frage der jüdischen Volksschule (Jüdisches Lexikon, III, 1927, 1024-1027). Die Furcht vor einer Selbstauflösung des Judentums durch die Säkularisierung prägte sie. In Berlin wurde 1928, nach dem Sieg der Zionisten bei den Gemeindewahlen, eine neue Knaben- und eine Mädchenschule gegründet. In dieser Zeit verfaßte Julius HÖXTER auch das ausgezeichnete Übersichts-Lehrmittel „Quellenbuch zur jüdischen Geschichte und Literatur“, das in fünf Bänden von 1927 bis 1932 publiziert wurde (Nachdruck: Zürich 1983).

Die Nationalsozialisten warfen die jüdischen Schüler aus den allgemeinen Schulen bis 1938 heraus. Nach Beginn der Deportationen wurde am 30.6.1942 jegliche Lehrtätigkeit auf Erlaß des Reichsministers für Volksbildung eingestellt. In den Konzentrationslagern gab es teilweise Unterricht, der von einigen Forschern als Widerstand gedeutet wird.

Nach 1945 befanden sich die meisten Juden als Displaced Persons in den ehemaligen, jetzt aber befreiten Konzentrationslagern und anderen Orten. Ihre Kinder wurden in diesem besonderen Rahmen unterrichtet. Mit der Auswanderung von neunzig Prozent dieser Heimatlosen nach Palästina/Israel und in die USA und der allmählichen Schließung der Lager verlegten die verbleibenden 20.000 Juden ihren Wohnsitz in die Großstädte Berlin, Frankfurt und München.

In der Diaspora setzte nach 1945 erneut eine Diskussion über eine Rückkehr zur jüdischen Schule ein. Die konservative Strömung zeichnete sich dabei besonders aus und richtete hunderte eigener Schulen ein (SACHAR 1993, 853f., STEINBERG 1976, 20). So stieg der Anteil jüdischer Schüler, die in den USA eine jüdische Tagesschule besuchten von 12% (1966) auf 20% (1976). Dies wirkte allem Anschein nach auch auf Europa. In Zürich gründete die orthodoxe Israelitische Religionsgesellschaft 1955 ihre eigene Grundschule. Diese Anstöße wirkten auf München, wo Rabbiner Grünwald der Initiator war, und auf Frankfurt. An diesen beiden Orten wurden – wohl nicht unzufällig im selben Jahr – 1966 eigene Schulen eingerichtet, die sich seit 1989 besonders durch die Zuwanderung russischer Juden einer wachsenden Beliebtheit erfreuen. 1986 zog Berlin, 1993 Düsseldorf nach. Neue Pläne gibt es in Köln und Karlsruhe (Juli 1995).

In der vermutlich 1994 vom ehemaligen Direktor Yaakov LEVI verfaßten Konzeption für die neue jüdische Grundschule in Berlin spielt die Betonung der jüdischen Lebenspraxis im Unterricht naturgemäß eine besondere Rolle. Allerdings vollbringt er einen Spagat zwischen einer religiösen und säkularen Konzeption und schreibt, daß „vom rituellen Aspekten her die jüdische [Grund-]Schule

keine religiöse sei“. Weiter spricht er sich für die Teilnahme nichtjüdischer Schüler und den Unterricht durch nichtjüdische Lehrer in allgemeinen Fächern aus. Die säkulare Identität schimmert bei Levi dort durch, wo er vom Zentrum Israel und der „jüdischen Nation“ spricht. Letzteres ist im deutschsprachigen, de facto immer noch weitgehend nationalstaatlich orientierten Kulturkreis eine vielfältige Probleme aufwerfende Formulierung und Ideologie. Die jüdischen Gemeinden in Deutschland, wie die weitaus größte Mehrheit der Diaspora-Juden, verstehen sich als *religiöse* Gemeinschaften. Bewußt säkulare („humanistische“) Juden haben sich in Europa nur im kleinen Centre Laïc Juif in Brüssel organisiert.

In Berlin ging man noch etwas weiter und richtete 1993 das nach dem Massenmord an den europäischen Juden erste jüdische Gymnasium Deutschlands ein. Hier mag ebenfalls das Vorbild Wiens eine Rolle gespielt haben. Ob sich das Berliner jüdische Gymnasium halten kann, ist zur Zeit nicht klar: Jüdische Schüler sind in ihm immer noch in der Minderheit, eine einzigartige und pädagogisch wohl nur schwierig zu meistern Situation.

Trotz dieser Neuanfänge gerade in jüngster Zeit muß man feststellen, daß nur ein Teil der jüdischen Kinder diese jüdischen Grundschulen von Klasse 1 bis 4 besucht, nach einer groben Schätzung vielleicht ein Fünftel von vier Jahrgängen der 1995 ca. 53.000 eingetragenen Gemeindeglieder. Besonders interessant ist das Modell Frankfurt, das seit 1966 besteht und in dem folgenden Exkurs von Roberto Fabian beschrieben wird.

2. Die I.E. Lichtigfeldschule der Jüdischen Gemeinde Frankfurt: eine ganz „normale“ Grundschule mit Eingangsstufe und Förderstufe

Es vergehen in der Regel kaum zwei Wochen, ohne daß eine Besuchergruppe die staatlich genehmigte Ersatzschule der Jüdischen Gemeinde Frankfurt am Main aufsucht und darum bemüht ist, mit den Kindern ein Gespräch zu führen. Für diese ist das immer eine gute Gelegenheit, sich endlich einmal von den jeweiligen Unterrichtsinhalten der Regelfächer einer Grundschule und den jüdischen Fächern Religion und Iwrit (modernes Hebräisch) ablenken zu lassen und zu plaudern. (LEVY, 1994) Diese Besonderheit beruht letztlich auf dem nach wie vor besonderen historischen Charakter deutsch-jüdischer Beziehungen. In der Textsammlung „Ich bin was ich bin, ein Jude“ (BRUM, HEUBERGER, LEVY, 1995) haben u.a. die Kinder der I.E. Lichtigfeldschule ihre Lebenssituation, und damit auch die an ihrer Schule, in Worte zu fassen versucht und die verschiedenen Ambivalenzen in ihrer ganz eigenen Sprache artikuliert. Aber auch ohne die

Gespräche mit den Schülern wird den einzelnen Besuchern schon vor dem Betreten des Zentrums der Jüdischen Gemeinde, in dem die Schule seit zehn Jahren untergebracht ist, durch die Architektur des Gebäudekomplexes deutlich, daß es keinesfalls eine Selbstverständlichkeit ist, trotz des Zeitabstands von inzwischen immerhin 50 Jahren, daß jüdische Kinder wieder in Deutschland leben und lernen.

Daß der Anschein von Modernität nicht alles ist, was das 1986 eingeweihte Zentrum in seinem baulichen und architektonischen Charakter nach außen hin markiert, erhellt sich jedem bei eingehender Betrachtung. Im direkten Bereich des Hauptportals ragen schmale steinerne Gesetzestafeln in die Höhe. Sie werden durch lange und tiefe Risse in sich gebrochen.

„Seine vielfältigen Brüche – gerade in Deutschland – sind in den stilisierten Gesetzestafeln des Gemeindezentrums sinnfällig festgehalten worden – die Schrift fehlt! Sie sollen durch ihre Brüche auch an all jene von den Nationalsozialisten in Konzentrationslager deportierten Juden erinnern, deren Namen auf einer Liste in den Grundstein unterhalb der „gebrochenen“ Gesetzestafeln eingelegt wurden.“ (KORN, 1986) Das Schuldezernat der jüdischen Gemeinde Frankfurt, die Schulleitung und das über dreißigköpfige Kollegium der I.E. Lichtigfeldschule vertreten in Bezug auf die Vermittlung jüdischer Inhalte an die Kinder der Gemeinde die Auffassung, daß es im wesentlichen darauf ankommt, neben der Erinnerung an die Shoah, den Massenmord an den europäischen Juden, eine positive jüdische Identität im Rahmen einer umfassenden jüdischen Erziehung und die Weitergabe der säkularen Unterrichtsinhalte zu gewährleisten. Ein jüdisches Kind in Deutschland soll sein Jüde sein als eine Selbstverständlichkeit betrachten und an den jüdischen Festen und Feiertagen wie etwa Purim, Pesach und Chanukka mit dem israelisch-jüdischen Liedgut, wenn möglich vielleicht sogar in hebräischer Sprache, Anteil nehmen. Gerade im Zusammenhang mit den genannten jüdischen Feiertagen kann den Schülern und Schülerinnen das Ringen um Befreiung aus Unterdrückungsverhältnissen, die Ahndung und Bestrafung der Peiniger und Verfolger und vor allem das Wissen um die eigene Kultur vermittelt werden. (BRUM, HEUBERGER, LEVY, 1995, 21ff) Im Zentrum steht bei all diesen Vermittlungsversuchen das Bemühen, den Kindern eine spezifische Form von Selbstbewußtsein und Selbstverständnis zu vermitteln. Die Schule ist vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen dazu übergegangen, die Informationen zu den verschiedenen Bereichen jüdischer Kultur und Religion von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe konsequent auszubauen. In der Kooperation zwischen Schulleitung und Kollegium ist seit 1992 tatkräftig daran gearbeitet worden, ein Curriculum für das Fach Sachkunde zu erstellen. Zwischenzeitlich ist eine Vielzahl von Unterrichtseinheiten mit jüdischen Themen erstellt worden, die neben regulären Sachkunde-

themen – entsprechend der Verordnung aus den hessischen Rahmenrichtlinien für die Primarstufe – in den jeweiligen Klassenstufen unterrichtet werden. In einem vorliegenden „Entwurf eines Spiralcurriculums“ wurden vier Großthemen wie „Kalender, Pflanzen, Ernährung und Zusammen leben“ in differenzierter Weise unter säkularen wie jüdisch geprägten Aspekten für die erste bis vierte Klasse entwickelt. Ein ähnlicher Entwurf ist auch für das Fach Deutsch bereits in Bearbeitung.

In der Förderstufe der Jüdischen Schule Frankfurt werden bereits seit geraumer Zeit im Sozialkundeunterricht die verschiedenen Aspekte jüdischer Gesellschaft unter Einbeziehung des Holocausts und der Bildung des jüdischen Staates differenziert bearbeitet. (LEVY, 1989) Diese verschiedenen didaktisch aufbereiteten Unterrichtseinheiten erleben die Schüler im Kontext u.a. von Besichtigungen alter jüdischer Friedhöfe, des jüdischen Museums Frankfurt. Das emotionale Teilnehmen an Feierlichkeiten der Schule rundet die theoretische Vermittlung noch einmal ab. Jedes Jahr zur großen Jom ha'Azma'ut-Feier (der Unabhängigkeit des Staates Israel am 14. Mai 1948) etwa wird auf dem Schulhof in säkularer und in religiöser Form an die Staatsgründung Israels erinnert, gemeinsam gefeiert, getanzt, aber auch gebetet. Die emotionale Bindung an den jüdischen Staat ist ein unabdingbarer Eckpfeiler jüdischer Erziehung geworden. Israel symbolisiert gerade für die in Deutschland geborenen Kinder zunächst einmal die Freiheit von Befürchtungen, die mit dem Begriff des Jüde seins und der dahinterstehenden traditionell negativen Symbolik der nicht-jüdischen Mehrheitsgesellschaft einhergeht.

In den durchschnittlich 16 bis 20 Schulkinder umfassenden zwei- bis dreizügigen Klassen 1 bis 6 einschließlich der Eingangsstufe befinden sich Kinder aus wesentlich drei unterschiedlichen Sozialisationstypen. Zum ersten Sozialisationstyp zählen diejenigen, die in Deutschland geboren wurden. Sie stellen die zahlenmäßig größte Gruppe der etwa 290 Schüler (68,5 % bei einer Gesamtzahl von 419 schulpflichtigen Kindern von Gemeindegliedern) an der Lichtigfeldschule. (LEVY, 1994) „Unabhängig davon, ob sie die deutsche Staatsangehörigkeit haben, fühlen sich viele von ihnen weder als richtige Deutsche noch als richtige Ausländer. Sie sitzen zwischen den Stühlen und verfügen deshalb auch häufig über eine besondere Sensibilität, Diskriminierungen andersartiger oder andersdenkender Menschen zu spüren und nachzuspüren.“ (BRUM, HEUBERGER, LEVY, 1995, S. 19) Die zweite Gruppe umfaßt die Kinder, deren Eltern seit dem Ende der Sowjetunion aus den sogenannten heutigen GUS-Staaten nicht nach Israel, sondern nach Deutschland immigriert sind und hier versuchen, eine Existenz aufzubauen. Darüber hinaus gehören zu den einzelnen Klassengemeinschaften auch eine nicht geringe Anzahl von Kindern, die mit ihren Eltern in den

letzten Jahren Israel für eine unbestimmte Zeit verlassen und sich vorübergehend in Deutschland niedergelassen haben.

Ihre Identität ist klar definiert. Sie sind Juden, deren Heimat Israel ist, und mit dem Wissen, wieder nach Israel zurückzukehren, können sie auch Mißstände in Deutschland besser ertragen oder sich auch freier empören: „Ich hoffe, ich gehe zurück nach Israel, obwohl ich hier Freunde habe.“ (BRUM, HEUBERGER, LEVY, 1995, S. 76) Neben diesen drei Gruppen gibt es auch vereinzelt nichtjüdische Kinder, die sich an dieser Schule plötzlich in einer zahlenmäßigen Minderheit befinden und gegenüber jüdischen wie nichtjüdischen Freunden die Schulwahl ihrer Eltern des öfteren rechtfertigen müssen. (BRUM, HEUBERGER, LEVY, 1995, S. 80 ff.).

In den relativ kleinen und überschaubaren Klassen ist es den jüdischen wie nichtjüdischen Lehrkräften möglich, einen doch noch sehr individuellen Unterricht durchzuführen. Zweidrittel der jeweiligen Klassengemeinschaft hat schon vorher den Kindergarten und die Eingangsstufe der Gemeinde besucht.

Für die Kinder, die in den letzten Jahren verstärkt aus Osteuropa und Israel an die Lichtigfeldschule gekommen sind, ist die Integration in die neue Gesellschaft – in die jüdische wie auch in die nichtjüdische – doppelt schwer. Lehrkräfte bemühen sich in speziell eingerichteten Deutschintensivkursen nach Kräften, ihnen so schnell wie möglich einen Einstieg in den Klassenverband und damit die Bildung von Freundschaften zu hier aufgewachsenen Kindern zu ermöglichen.

Die russischsprachigen Kinder – etwa jeweils 4 bis 6 Kinder pro Klasse – werden darüber hinaus auch noch in die jüdische Tradition und Kultur eingewiesen.

So ist es für sie selbstverständlich geworden, freitags in der Klasse gemeinsam mit den anderen Mitschülern während des Religionsunterrichts die Kabbalah Schabbath (vorgelegter Empfang des Schabbats) zu begehen. Unter der Knute des staatlich verordneten Sozialismus und des damit verbundenen Atheismus war es nur wenigen der heute in Frankfurt lebenden russischen Juden möglich, am kulturellen Erbe des Judentums festzuhalten. (BRUM, HEUBERGER, LEVY, 1995, S. 73) Dem Prozeß der Integration wird neben der Vermittlung regulärer Lerninhalte in den verschiedenen säkularen Fächern und der Vermittlung religiöser Grundlagen des Judentums besondere Aufmerksamkeit durch die Schulleitung und das Kollegium zuteil. In der alljährlich stattfindenden Projektwoche gibt es immer wieder Themen, die das Ziel haben, Kinder und Eltern aus den verschiedenen Ländern zusammenzuführen. Im Sommer 1991 war das Motto der Eingangsstufe und der drei ersten Klassen „Kinder aus aller Welt in unserer Schule“ (LEVY, 1991) Die Lehrkräfte bemühten sich, vor allem die russischen und auch polnischen Eltern dafür zu gewinnen, gemeinsam mit den Kindern Theaterpuppen oder etwa einfache Musikinstrumente zu basteln.

Der Erfolg der jahrzehntelangen pädagogischen Arbeit ist nicht zu übersehen. In den schulischen Räumen im Gemeindezentrum sind derzeit 17 Klassen untergebracht. Die vorhandenen Raumkapazitäten reichen nicht mehr aus, um der Nachfrage von Seiten der Elternschaft hinsichtlich der Anmeldung ihrer Jüngsten gerecht zu werden. Schon 1992 ließ der Vorstand der Jüdischen Gemeinde Frankfurt verlautbaren, daß Überlegungen bestehen, ein neues Schulzentrum im Raum Frankfurt einzurichten (FRIEDMAN, 1992).

Es ist daher nicht erstaunlich, daß die Schule heute der besondere Stolz der Jüdischen Gemeinde ist. Ihre Bedeutung für die Gemeinde ist erst im Zusammenhang mit ihrer Gründungsgeschichte richtig zu verstehen.

3. Die Gründung der I.E. Lichtigfeldschule

Die Grundschule der Jüdischen Gemeinde Frankfurt ist jetzt vor über 29 Jahren gegründet worden und wird im April 1996 ihr 30jähriges Jubiläum begehen.

Aus der heutigen Rückschau kommt es dem heutigen Betrachter gar nicht mehr in den Sinn, daran zu zweifeln, daß die Politik der jeweiligen Gemeinderäte in den damaligen Aufbaujahren nicht das Ziel verfolgt haben könnte, ehemalige Gemeindeeinrichtungen der Vorkriegszeit wiederzuerrichten und in einem Zentrum zu vereinen. Die Einrichtung eines Gemeindezentrums mit Kindergarten, Jugendzentrum, Religionsschule und die Kompletierung der vorhandenen Institutionen mit der Gründung einer gemeindeeigenen Schule wäre demnach lediglich die Fortsetzung der Schließung einer bestehenden Lücke im Bereich der Jugendarbeit gewesen. Aus Gesprächen mit Zeitzeugen wie dem Initiator zur Gründung einer jüdischen Grundschule, dem damaligen Kultusdezernenten Moritz Gertler, wird deutlich, daß die Entscheidung für die Einrichtung einer gemeindeeigenen Schule innerhalb des jüdischen Gemeinderats erst nach heftigen Debatten erfolgte.

Für einige der Ratsmitglieder war mit der Absicht, eine jüdische Schule zu gründen, die grundsätzliche Befürchtung verbunden, daß sich damit die jüdische Nachkriegsgemeinschaft von der Allgemeinheit der Gesellschaft zu sehr separiere. Die Entscheidungsfindung wurde darüber hinaus dadurch erschwert, daß es die Meinung gab, aufgrund der Heterogenität der Gemeindeglieder hinsichtlich ihres Herkunftslandes und ihrer religiösen bzw. nichtreligiösen Ausrichtung sei eine gemeinsame Erziehung innerhalb einer Schule gar nicht möglich. Zudem wäre es unwahrscheinlich, daß sich genügend Eltern finden würden, die das Wagnis eingehen, ihre Kinder auf eine Schule der Gemeinde zu schicken.

Die Liste weiterer Argumente gegen die Einrichtung einer gemeindeeigenen Schule wie die scheinbar nicht zu bewältigenden Problemen ihrer Finanzierung, ihrer räumlichen Unterbringung und ihrer religiösen Ausrichtung ließe sich beliebig verlängern. Es war das Verdienst von Moritz Gertler, dem damaligen Kultusdezernenten der Gemeinde, daß trotz aller Hemmnisse der Schulbetrieb am 18. April 1966 aufgenommen werden konnte. Ihm war es in enger Zusammenarbeit mit dem Landesrabbiner Dr. I.E. Lichtigfeld s.A. gelungen, die Zustimmung und die Unterstützung zur Gründung einer „privaten Grundschule der jüdischen Gemeinde Frankfurt am Main – staatlich genehmigte Ersatzschule“ beim damaligen hessischen Kultusminister in Wiesbaden zu erwirken.

Das hessische Kultusministerium wiederum hoffte seinerseits mit einer staatlichen Zustimmung die noch junge jüdischen Nachkriegsgemeinde darin zu unterstützen, zumindest in Ansätzen an die große Schultradition der ehemaligen jüdischen Vorkriegsgemeinden mit den jüdischen Schulen „Philanthropin“ und „Samson-Raphael-Hirsch-Schule“ anzuknüpfen. Letztendlich konnte sich das Vorhaben des Kultusdezernenten und des Landesrabbiners mit der Unterstützung einer pragmatischen Gruppe innerhalb des Gemeinderats durchsetzen.

Diese war sich darin im wesentlichen einig, die ersten schulpflichtigen Kinder der Mitglieder der Gemeinde in die elementarsten Grundlagen des Judentums einzuführen und damit dem Judentum zu erhalten. Weiterhin sollte der Charakter der Schule den gewachsenen Anforderungen einer modernen Leistungsgesellschaft mit wachsenden Erwartungen an die Bildung des Einzelnen entsprechen. (GERTLER, 1995) In der zukünftigen Grundschule der bestehenden Einheitsgemeinde sollte zusätzlich garantiert sein, daß Kinder und Eltern aus den verschiedenen weltanschaulichen Richtungen sich gegenseitig tolerieren und respektieren. Mit der Entscheidung für die Einrichtung einer staatlich anerkannten Ersatzschule konnte bis heute verhindert werden, daß die nach dem Landesrabbiner Dr. I.E. Lichtigfeld s.A. benannte Schule zu einem Spielball verschiedener politischer Interessen innerhalb der Gemeinde wurde. (Vgl. dazu ZENTRALARCHIV 1966, 1970) Mit der Anmeldung von 30 schulpflichtigen Kindern war es gelungen, für das Schuljahr 1966/67 eine erste und eine zweite Klasse einzurichten. Nach anfänglicher Skepsis gelang es, immer mehr jüdische, aber auch nichtjüdische Eltern zur Einschulung ihrer Kleinen auf die jüdische Grundschule zu gewinnen. (BÄUMLER, 1986) Bei der 20jährigen Jubiläumsfeier 1986 im Irissaal des Palmengartens wurde nicht nur der damaligen ersten Schulleiterin Ruth Moritz das Ehrensiegel der Jüdischen Gemeinde Frankfurt überreicht, sondern in vielen Reden im Beisein von Vertretern des hessischen Kultusministeriums und des Stadtschulamtes Frankfurt an die Aufbauleistung erinnert. Der damalige Schuldezernent Kurt de Jong konnte mit Genugtuung

konstatieren, daß über 120 eingetragene Anmeldungen von Jungen und Mädchen zu verzeichnen seien. Schon damals wurde darüber geklagt, daß die Räumlichkeiten und der Pausenhof den Schülern zu eng seien.

Die erste Schulleiterin Ruth Moritz erinnerte in einer kleinen Ansprache an das bekannte Wort des Landesrabbiners I.E. Lichtigfeld s.A. im Vorfeld der Gründung der ersten jüdischen Grundschule in Deutschland nach dem Krieg: „Fangen wir doch einfach mal an.“ (BÄUMLER, 1986).

4. Jüdischer Religionsunterricht an allgemeinen Schulen

Im deutschsprachigen Kontext sticht die Bundesrepublik dadurch hervor, daß der Religionsunterricht durch die ganze Schulausbildung hindurch Pflicht ist. Dies scheint eine der Lehren gewesen zu sein, die man aus der Ansteckung der Jugend durch den Nationalsozialismus zog. In der Schweiz wird der Religionsunterricht in den Kantonen, wo er überhaupt vorgesehen ist, vom 13. Lebensjahr an fakultativ und schränkt sich danach auf ein kleines Grüppchen besonders Interessierter ein.

So hat in Deutschland der jüdische Religionsunterricht verhältnismäßig viel Zeit zu seiner Verfügung. Leider muß die Lage desselben und die Kompetenz der Lehrkräfte in den letzten Jahrzehnten keine besonders gute gewesen sein. Oft schien der israelische Paß als einzige Qualifikation für einen Religionslehrer zu genügen. Allerdings kommen noch strukturelle Probleme hinzu, die später ausgeführt werden. Dies war mithin ein Grund, daß 1979 in Heidelberg die Hochschule für jüdische Studien eingerichtet wurde. Zur Zeit sind 26 Studenten und Absolventen dieser Hochschule in jüdischer Bildungsarbeit tätig, was für die etwa dreißig jüdischen Gemeinden mit einer nennenswerten Infrastruktur nicht wenig ist. Doch auch die Institutionalisierung des Religionsunterrichts durch einige Bundesländer läßt immer noch auf sich warten. Es war ein besonderer Erfolg, daß einige Unterrichtsministerien (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg) das Fach „Jüdische Religionslehre“ als Abiturfach einführen, das Gelegenheit zu einer intensiveren Auseinandersetzung bietet.

Für unsere Zwecke verfügbar war nur der Lehrplan für den jüdischen Religionsunterricht, den Rabbiner Nathan Peter Levinson abgefaßt hat und der auf dem Papier in Nordrhein-Westfalen und in Baden-Württemberg gilt. An diesem sei die Problematik jüdischer Religionspädagogik von heute kurz skizziert. In der ersten Klasse sollten die Schüler schon mit dem hebräischen Alphabet vertraut gemacht werden. Dies wäre somit ihre erste Fremdsprache. Zentral ist natürlich das praktische Erlernen der Gebete. In der 3. Klasse ist von den

„Anfängen der hebräischen Grammatik“ die Rede. Auch sollen „leichte“ biblische Texte übersetzt werden. Der Unterricht in jüdischer Geschichte setzt in der 6. Klasse ein und wird chronologisch bis zur 9. Klasse durchgezogen. Hier wird – im Gegensatz zum allgemeinen Geschichtsunterricht – schon das 20. Jahrhundert behandelt. Der Religionsunterricht steigert sein Niveau und beinhaltet die Erklärung der Speisevorschriften und in der 8. Klasse das Erlernen des hebräischen Vortrags des biblischen Wochenabschnittes am Schabbat. Zu diesem Zeitpunkt wird ein Junge Bar Mizwa, d.h. „Sohn der Pflicht“ (religionsgesetzlich mündig), und hat diesen Vortrag am Schabbat seiner nach jüdischem Kalender bestimmten Geburtswoche in der Synagoge vorzulesen. Im Gymnasium wird in der 11. Klasse die Mischna behandelt und damit das schwierige Feld der rabbinischen Literatur der Spätantike (2. Jahrhundert) betreten. Hier ist von LEVINSON eine Beschäftigung mit der „christlich-jüdischen Begegnung“ und dem Neuen Testament vorgesehen. Im 12. Jahr soll die Beschäftigung mit der Mischna vertieft, und es sollen mittelalterliche sowie neuzeitliche Autoritäten studiert werden (Salomon Maimon, Krochmal, Hermann Cohen, Martin Buber, Franz Rosenzweig und Leo Baeck). Die Geschichte des 20. Jahrhunderts soll vertieft behandelt werden.

Davon abgehoben ist der Leistungskurs „Jüdische Religion“. Ein umfangreiches – fast ehrgeiziges – Programm wird für zwei Jahre entworfen: Jüdische Kunst, Liturgie, Lektüre der Propheten, Philosophen (Emil L. Fackenheim, Abraham J. Heschel), Mystiker (Chassidei Aschkenas („die Frommen Aschkenas“ 12./13. Jahrhundert), polnischer Chassidismus (18. Jahrhundert), die liturgischen Dichtungen des Mittelalters („Pijutim“) und die Feiertage sollten durchgenommen werden.

In der Wirklichkeit gestaltet sich dies alles viel schwieriger. Erstens sind die Kinder oft über das ganze Stadtgebiet zerstreut. Der Unterricht muß in der Gemeinde, als zentralem Ort, stattfinden. Durch die zusätzliche Anreise und die dadurch auch notwendige Plazierung des Religionsunterrichts auf Randstunden wird der Unterricht unattraktiv. Die Kinder sind oft übermüdet. Religionsunterricht am Sonntag oder am freien Mittwoch-Nachmittag, wie an einige Orten üblich, wird von ihnen leider oft eher als Strafe empfunden. Es ist dabei fraglich, ob zwei Stunden in der Woche wirklich ausreichen, um dieses enorme Stoffprogramm zu bewältigen. Insbesondere das Erlernen des Hebräischen als erster Fremdsprache vor allen anderen erscheint zu diesem frühen Zeitpunkt und zusammen mit der Religionslehre illusorisch. Ideal wäre es, den Hebräisch-Unterricht völlig davon zu trennen. Zwei Stunden (ab Klasse 5) dafür wären wohl das Minimum, dazu die zwei Stunden Religionslehre und eine Stunde Geschichte (Klasse 9-12) wären von der Sache her das pädagogische Minimum, doch läßt

sich dieses Programm im Rahmen der staatlichen Vorgaben für den Religionsunterricht nicht verwirklichen. Hier müßten die jüdischen Gemeinden und das Elternhaus vermehrt mithelfen. Es ist sehr problematisch, Religionsunterricht zu erteilen, wenn das Elternhaus völlig säkular oder desinteressiert eingestellt ist und das Erlernete daher Theorie bleiben muß. Zur Zeit entspannt sich eine Diskussion, ob die orthodoxe Norm für die jüdischen Gemeinden Deutschlands die alleine gültige bleiben soll. Für einige Juden bilden die amerikanischen Juden mit der konservativen und liberalen Strömung, die neunzig Prozent der dort organisierten Juden ausmachen, ein interessantes Modell.

Zu diesen generellen Problemen kommt neu die Überforderung der Infrastruktur durch die Zuwanderung von etwa zwanzigtausend russischen Juden hinzu, deren Kinder völlig säkular aufgewachsen sind. Weiter müßte sich der jüdische Religionsunterricht mit dem Islam auseinandersetzen, dessen Anhänger die drittgrößte Religionsgemeinschaft in der Bundesrepublik bilden. Hier könnte man von Deutschland, der Schweiz und eventuell Frankreich aus Pionierarbeit für die jüdische Diaspora hinsichtlich eines neuen jüdischen pädagogischen Zuganges zum toleranten sunnitischen Islam und zu Muslimen leisten.

Dazu gibt es einen Mangel an modernen Lehrmitteln. Die alten Bände von Julius Höxter stellen hohe Ansprüche an das Vorwissen des Lehrers und an das Unterrichtsniveau der Kinder. Von der Schweiz her sind Versuche gemacht worden, biblische Geschichte im Rahmen der jüdischen exegetischen Tradition nachzuerzählen. Besonders die jüdische Geschichte entbehrt aber eines modernen konzipierten Lehrmittels, das im jüdischen Religionsunterricht in Konkurrenz zu den anderen an den Schulen verwendeten Lehrmitteln bestehen kann. In den üblichen Lehrwerken wird oft die jüdische Geschichte mit derjenigen der Judenfeindschaft verwechselt (BEIMEL 1988). Diese Tendenz läßt sich sogar noch am umfangreichsten und bestkonzipierten Buch Wolfgang BORCHARDTS, Jüdisches Leben in christlicher Umwelt (Frankfurt 1991, 250 S.), ablesen. Zudem kommen hier wichtige Epochen jüdischer Geschichte gar nicht vor: Die sefardischen (maghrebinischen und osmanischen) und die osteuropäischen Juden fehlen leider völlig. Dies führt weiter zur Frage an den Unterricht über Judentum auch an nichtjüdischen Schulen.

5. Anforderungen an den Unterricht über Judentum

Trotz fünfundsiebzig Jahren Schulbuchkritik hinsichtlich Judentum und trotz der 1985 veröffentlichten Empfehlungen der inzwischen gegründeten deutsch-israelischen Schulbuchkommission hat sich in vielerlei Hinsicht wenig geändert. Positiv festzuhalten ist, daß das Judentum überhaupt Thema des christlichen Religionsunterrichts geworden ist, was es in den 1950/60er Jahren praktisch nicht war (RECK 1990). Weiter ist durchaus zu würdigen, daß die Geschichte des Nationalsozialismus nun nicht nur angesprochen, sondern teilweise recht breit abgehandelt und der Massenmord an den europäischen Juden weder verschwiegen noch heruntergespielt wird (SCHATZKER 1992). Bei einigen Religionslehrmitteln lassen sich sogar schon Ansätze einer kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle der Kirche zur Zeit des NS-Regimes erkennen.

Was fehlt, ist die interne jüdische Perspektive und, dadurch bedingt, die Vielfalt des Judentums. Nirgends findet sich die sefardische jüdische Tradition, die im 8.-11. Jahrhundert im islamischen Bereich entsteht, in deutschen Lehrmitteln auch nur erwähnt (man konsultiere im Gegensatz dazu die beiden ausgezeichneten Lehrmittel von STILLMANN 1979/91). Daß es im muslimischen Andalusien zu einer höchst interessanten „convivencia“ kam, daß Juden maßgeblich am Wissenschaftstransfer von der Antike ins europäische Mittelalter beteiligt waren, wissen nicht einmal viele Professoren der mittelalterlichen Geschichte. Daß im 10.-14. Jahrhundert in Deutschland das aschkenasische Judentum entstanden ist, daß hier in den Kaiserstädten des Rheinlandes Speyer, Worms und Mainz („Kehilloth SchUM“) zeitweise die berühmtesten jüdischen Autoritäten lehrten, ist leider weithin unbekannt. Vom Chassidismus (18. Jahrhundert) mag man schon einmal etwas gehört haben, aber daß dieser scharfe Gegner hatte und daß das litauische Judentum eine ganz andere Entwicklung nahm, gehört schon nicht mehr zum bildungsbürgerlichen Wissensschatz. Leider sind auch die maßgeblichen Funktionen, die gerade die deutschsprachigen Juden als Pioniere der Auseinandersetzung mit der Moderne ausübten (Rezeption der Aufklärung („Haskalah“), moderne jüdische Pädagogik/jüdisches Volksschulwesen, Wissenschaft des Judentums, religiöse Neubewertung, moderne Sozialfürsorge, Organisation des Zionismus, Hinterfragen der Rolle der Frau in den 1920er/30er Jahren) nicht bekannt. Sogar gestandene Kirchenhistoriker wissen selten etwas von der religiösen Differenzierung unter den deutschen Juden des 19. Jahrhunderts, die bis heute die größte jüdische Gemeinschaft der Welt, die Juden in den USA, prägen.

Gerade dieses Wissen um die Vielfalt, wobei noch die weltlichen jüdischen Identitäten Osteuropas (Bundismus, Territorialismus) hinzuzuzählen wären

(MENDES-FLOHR 1980), würde beitragen, das Bild vom „monolithischen Weltjudentum“, das noch in einigen Köpfen schwebt, zu bekämpfen. Ganz verkehrt ist der Ansatz, der sich im Titel eines Buches des Schroedel Verlages ausdrückt: Hier wird das Judentum in eine Reihe „fremder“ (!) Religionen wie den Hinduismus und Buddhismus eingeordnet („Große fremde Religionen“. Grundlagen für einen Dialog (!) sic), Hannover 1986/87): Das Judentum ist doch keine zum Christentum fremde Religion! Und: Die Juden sind in Deutschland keine „Fremden“. Seit dem 10. Jahrhundert wohnen ununterbrochen – etwa im Gegensatz zu Frankreich, England, Spanien, Portugal und dem größten Teil Italiens – hierzulande Juden.

Oft geht es aber nicht um bloßes Nichtwissen, sondern um Fehler oder vielleicht doch böse Absichten. So erfindet ein katholischer Autor die Kloris-Beschneidung im Judentum (Kontakte Bd. 2 1990, 26). Dabei gibt es seit 1964 eine ganze Reihe von Judaistik- oder historischen Instituten in der Bundesrepublik mit kompetenten Dozenten, die man konsultieren könnte (Berlin, Köln, Frankfurt, Hamburg (hier deutsch-jüdische Geschichte), Tübingen (schon 1956, allerdings mit jüdenmissionarischer Tendenz gegründet), Heidelberg, im Aufbau begriffene in Oldenburg, Duisburg, Leipzig, Halle, Potsdam; Lehrstühle in Freiburg, Trier, Mainz, München, Düsseldorf; Fachbibliotheken in Frankfurt und Köln) (Judaistik 1977). So werden jüdenfeindliche zeitgenössische Äußerungen als Quellentexte verpackt und die katholische Inquisition an den Juden mit den evangelischen Hexenverbrennungen aufgerechnet (BLASIG 1973). Oder der alte Absonderungsvorwurf taucht wieder auf (BIRK 1991, 26f.): D.h. die „normale“ Pflege jüdischer Tradition (beispielsweise das Speisegesetz) wird von einem älteren christlich-theologischen Standpunkt her als „Absonderung“ definiert, weil man eigentlich das Christentum als alleinseligmachende Wahrheit anzuerkennen hätte. Oder man erfindet Vorwürfe gegen Juden, die nirgends historisch belegt sind (BIRK 1991, 26f.).

Nur wenige Lehrmittel behandeln die jüdische Geschichte nach Jesus und vor den Kreuzritter-Pogromen (1096). Typisch ist auch die Einschränkung auf deutsche Juden nach dem Jahr 1500, obwohl die demographische Mehrheit der Juden bis 1939 in Osteuropa lebte (BORCHARDT 1991, 65-151). Teilweise ist eine Überbetonung und Romantisierung der ostjüdischen Orthodoxie zu bemerken, die wohl mehr über die Bedürfnisse der Verfasser, als über die wirklichen Verhältnisse unter den Juden heute etwas aussagen (LOTH 1989, 101-107). Oder ist das Judentum in dieser exotisierenden, folklorisierenden Form als merkwürdige Besonderheit eher „abzuhaken“, als die amerikanischen Juden, die in den letzten vierzig Jahren neue kreative Wege in der Auseinandersetzung mit der Moderne (Rolle der Frau, neue Gebetsformen: Chawurah-Bewegung im Umfeld

des „New Age“) gegangen sind. Steckt hinter dieser Unfähigkeit, jüdische Kreativität anzuerkennen, etwa noch immer – unbewußt? – das alte theologische Prinzip, daß es kein lebendiges Judentum nach Jesus mehr geben darf? Hier kommen wir zur noch immer ungelösten Frage nach einer neuen Theologie des Christentums, die ohne Herabwürdigung der „Wurzel, die den Stamm trägt“, auskommt. In dieser Hinsicht gehen einige Autoren gerade in Deutschland, aber auch in den USA und Frankreich, in beiden Konfessionen erfreuliche neue Wege, man denke an die Bücher von Clemens Thoma, Erich Zenger, Heinz Kremers oder Martin Stöhr. Schon recht gut ist das 1978 von Joachim Czech mit herausgegebene Spezial-Lehrbuch über „Weltreligionen (...) Judentum“ oder das jüngst erschienene umfangreiche Lehrbuch von Albrecht Lohrbächer „Was Christen vom Judentum lernen können“ (Freiburg² 1994). Wichtig wäre aber die vermehrte Integration jüdischer Religion, Geschichte und Kultur in allgemeine Lehrmittel. Zu hoffen ist, daß diese Neuansätze ebenfalls in den Ethik-Unterricht einfließen und die alte Geringschätzung jüdischer Religion und Kultur, die sich besonders seit dem Antikenkult des 18. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum ausgebreitet hat (ZUNZ 1832, 35), in der heutigen Gesellschaft überwunden werden kann, in einem postchristlichen Deutschland, wo allmählich nur noch eine Minderheit Mitglieder einer Kirche sind.

Literaturverzeichnis:

- ACKERMANN, W. (1980). Jewish Education Today. In American Jewish Yearbook 80, 130-148.
 BAÜMLER, R. (1986). 20 Jahre I.E. Lichtigfeldschule. In Jüdische Gemeindezeitung Frankfurt 5/6, 11.
 BEIMEL, M. (1988). Juden in Deutschland, Frankfurt.
 BIRK, G. (1991). Geschichte und Geschehen, 8. Klasse, Stuttgart (Verf. Kap. Pfeil, Rudolf).
 BLASIG, W. (1973). Von Jesus bis heute, München 86f.
 BORCHARDT, W. (1991). Jüdisches Leben in christlicher Umwelt. Ein historischer Längsschnitt, Frankfurt.
 BRAUN, S. (1962). Die Marks-Haindorfsche Stiftung. In Mayer, H.Ch., Aus Geschichte und Leben der Juden in Westfalen.
 BRUM, A., HEUBERGER, R., LEVY, M., STASZEWSKI, N., VOLKERSEN, D. (Hrsg.) (1995). Ich bin, was ich bin, ein Jude. Jüdische Kinder in Deutschland erzählen, Köln.
 BÜDINGER, M. M. (1831). Moreh leMorim. Anweisung für Lehrer, wie der israelitische Religionsunterricht zu erteilen sei (...), Kassel.
 Ders. (1837). More laTorah, oder Leitfaden bei dem Unterrichte in der israelitischen Religion für Knaben und Mädchen, Kassel.
 CZECH, J. (1978). Weltreligionen. Geschichte, Quellen. Materialien. Judentum, München.
 ELIAV, M. (1960). Die jüdische Erziehung von der Aufklärung bis zur Emanzipation, Jerusalem (Hebr.).

- FABIAN, R. (1993). Eine Gemeinschaft im Dialog – Die jüdische Gemeinde Frankfurt. In KAUFMANN, U. R. (Hg.). Jüdisches Leben heute in Deutschland, Bonn, 34f.
 FREIMANN, A. (1968). Kap. V. Pädagogik. In Katalog der Judaica und Hebraica, Frankfurt a/M, 343-358.
 FREUND, I. (1908). Die Rechtsstellung der Juden im preußischen Volksschulrecht, Berlin.
 FRIEDMANN, M. (1992). Die Gemeinde wächst. In Jüdische Gemeindezeitung Frankfurt, Jg. 24, 2, 3.
 FÜRST, J. (1842). Sind jüdische Schulanstalten Bedürfnis? In: Orient, 1842, 6-8, 13-16, 22-24.
 Georg-Eckert-Institut (Hg.) (1992). Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen, Braunschweig.
 HERZIG, A. (1971). Alexander Haindorfs Bedeutung für die Pädagogik Westfalens. In Westfäl. Forschungen 23, 57-74.
 JOCHUM, H. (Hg.) (1980). Juden, Judentum und Staat Israel im christlichen Religionsunterricht der Bundesrepublik Deutschland, Paderborn.
 Judaistik in Deutschland (1977). Frankfurt.
 KAUFMANN, U. R. (1995). Judentum im Unterricht. In Freiburger Rundbrief, 3, 205-212.
 Kontakte (1986). Lese- und Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in den beruflichen Schulen, Bd.2, Paderborn.
 KORN, S. (1986). Gebaute Symbole. In Jüdische Gemeindezeitung Frankfurt, Jg. 18, 6, 6.
 LEVI, Y. (1994). Rahmenpläne für die jüdischen Fächer der Grundschule der jüdischen Gemeinde zu Berlin, [Berlin] (Unpubl.).
 DERS. (1994?). Die jüdische Grundschule in Berlin. Aufgabe und Perspektive, [Berlin] (Unpubl.).
 LEVINSON, N. P. (o. J.). Lehrplan für das Fach jüdische Religionslehre, o.O. (Unpubl.).
 LEVY, M. (1994). Neues an der I.E. Lichtigfeld-Schule. In J. Gz. F., Jg. 27, 2/3, 23.
 DERS. (1989). Das Platzproblem drängt. In J. Gz. F., Jg. 21, 9/10, 19.
 DERS. (1991). Kinder aus aller Welt in unserer Schule. In J. Gz. F., Jg. 23, 9/10, 20.
 LOHRBÄCHER, A. (1994). Was Christen vom Judentum lernen können (...), Freiburg.
 LOTH, H.-J. (1989). Judentum, Göttingen.
 MENDES-FLOHR, P. (Hg. et al.) (1980). The Jews in the Modern World. A Documentary History, Oxford.
 MEYER, M. A. (1988). Response to Modernity. A History of the Reform Movement in Judaism, New York/Oxford.
 PRESTEL, C. (1989). Jüdisches Schul- und Erziehungswesen in Bayern 1804-1933, Göttingen.
 RECK, U. (1990). Das Judentum im katholischen Religionsunterricht, Freiburg.
 ROSENTHAL, B. (1934). Jüdische Volksschulen in Baden. In Gedenkbuch zum 125-jährigen Bestehen des Oberbats der Israeliten Badens, Frankfurt, 127-165.
 SACHAR, H. M. (1993). A History of the Jews in America, New York.
 SCHATZKER, Ch. (1992). Was hat sich verändert, was ist geblieben? In Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen (s.o. „Georg-Eckert-Inst.“), 42-71.
 SCHIFF, A. (1966). The Jewish Day School in America, New York.
 SCHIMPF, D. (1993). Emanzipation und Bildungswesen der Juden im Kurfürstentum Hessen, Wiesbaden.
 SHAVIT, Z. (1990). David Friedländers Lesebuch für jüdische Kinder, Frankfurt.
 STEINBERG, B. (1979). Jewish Education in the USA (...). In Jew. Journal of Sociology, 21, 1979, 1, 5-35.

STILLMANN, N. A. (1979/91). The Jews of Arab Lands. /The Jews of Arab Lands in Modern Times, Philadelphia.

STRASBURGER, B. (1885). Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten. Zentralarchiv zur Erforschung der Geschichte der Juden in Deutschland, Heidelberg, B1/13/1725, Auszug aus dem Protokoll Nr. 17, 1966.

Dasselbe, Schreiben des Gemeindevorstands an das hessische Kultusministerium, B1/13/1414, 1965.

Dasselbe, Schreiben des Gemeindevorstands an den hessischen Kultusminister, B1/13/3742, 1970.

ZIRNDORF, H. (1875). Über jüdisch-religiöse Bildung im Seminar der Gegenwart, Münster.

ZUNZ, L. (1832). Die gottesdienstlichen Vorträge der Juden. In Gesammelte Schriften von Dr. ZUNZ, ND: Hildesheim 1976.

Kurzbiographie:

Dr. URU R. KAUFMANN, Studium der allgemeinen und jüdischen Geschichte an der Hebräischen Universität in Jerusalem (1977-1983), Promotion in Zürich (1987), seit 1988 Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg. Publikationen zur Sozialgeschichte der deutschsprachigen Juden des 18. und 19. Jahrhunderts, daneben Tätigkeit in der Lehrerfortbildung in Süddeutschland und im christlich-jüdischen Dialog.

Anschrift: Hochschule für Jüdische Studien, Friedrichstr. 9, D-69117 Heidelberg.

ROBERTO FABIAN, Lehramtsstudium der Sekundarstufe II für Geschichte und Sport an der Universität Frankfurt am Main, nach abgeschlossenem 2. Staatsexamen 1989 Lehrtätigkeit an der I.E. Lichtigfeldschule und Übernahme der Leitungsfunktion an der Jüdischen Volkshochschule der Jüdischen Gemeinde Frankfurt am Main.

Anschrift: Jüdische Volkshochschule Frankfurt, Westendstr. 43, D-60325 Frankfurt am Main.

Joachim Dikow

Pädagogische Konzeptionen und Einrichtungen der katholischen Kirche

Summary: The Roman Catholic church in Germany participates in general pedagogical discussions in accordance with the autonomy of the sciences, as made clear by the second Vatican Council. Concerned among other things are pedagogical reforms, moral education and leisure time pedagogics. Apart from universities and institutions in adult education the 900 private Roman Catholic schools play a major role among the Roman Catholic educational institutions in Germany. These schools are attended by approximately 285,000 pupils, who are taught by about 23,000 teachers. All participants try to develop the characteristics of these schools by 'educational projects', in which the synthesis of faith and culture as well of faith and life plays a particular role. Financing these schools is causing problems in spite of high state subsidies, while hardly any school fees are charged. So far years it has not been possible to admit all the pupils whose parents would wish it.

1. Allgemein-pädagogische Bestrebungen in der katholischen Kirche

Die allgemein-pädagogische Bestrebungen in der katholischen Kirche richten sich darauf, die ihr nach ihrem Selbstverständnis aufgetragene Pflicht, für Heil und Wohlfahrt der Menschen besorgt zu sein, auf zwei Weisen zu erfüllen. Einerseits sollen im Bildungsbereich *Glaubbarkeit* bzw. *Lebbarkeit des Glaubens* hier und heute vermittelt werden. Andererseits sucht die Kirche, die ihr für alle Menschen wichtig erscheinenden anthropologischen und didaktischen Fragen und Aspekte in das pädagogische Fachgespräch wie in die pädagogische Praxis einzubringen.

Dem Versuch der Vermittlung von Bildung und Religion dienen vielfältige Bemühungen katholischer Akademien (Katholische Akademie Hamburg, Katholische Akademie in Bayern u.v.a.), katholischer Fachverbände (z.B. Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft, Sektion Pädagogik) und Zusammenschlüsse katholischer Hochschullehrer und Schulleute (DIKOW 1992 b, SCHNEIDER 1993); doch soll solches so wenig Gegenstand dieses Aufsatzes sein wie die