

SANDRA ANUSIEWICZ-BAER

DIE JÜDISCHE OBERSCHULE IN BERLIN

IDENTITÄT UND JÜDISCHE
SCHULBILDUNG SEIT 1993

Aus:

Sandra Anusiewicz-Baer

Die Jüdische Oberschule in Berlin

Identität und jüdische Schulbildung seit 1993

September 2017, 410 Seiten, kart., 39,99 €, ISBN 978-3-8376-4019-9

Als erstes jüdisches Gymnasium in Deutschland nach dem Nationalsozialismus war der Jüdischen Oberschule zur Eröffnung 1993 Aufmerksamkeit gewiss. Die Schule startete mit 27 Kindern. Heute besuchen mehr als 400 junge Menschen das Gymnasium – Zeit, Bilanz zu ziehen und zu fragen, wie die Schule die Identität ihrer Schülerschaft geprägt hat.

In ausführlichen Interviews ergründen 23 Ehemalige, was ihnen die Jüdische Oberschule bedeutet. Ergänzt um eine historische Einführung und vier Fallporträts entsteht so das Bild einer einzigartigen Bildungseinrichtung. Sandra Anusiewicz-Baer gelingt zugleich eine Darstellung der Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten jungen jüdischen Lebens in Deutschland heute.

Sandra Anusiewicz-Baer ist Koordinatorin des Zacharias Frankel College für die Ausbildung von Masorti/konservativen Rabbinern. Sie promovierte an der Humboldt-Universität zu Berlin mit einer Arbeit über die Jüdische Oberschule und ihre Absolventen. Die ehemalige Bildungsreferentin und Leiterin der Kulturabteilung der Jüdischen Gemeinde zu Berlin war Mitbegründerin und Herausgeberin von »Familienmentsch«, dem ersten jüdischen Elternmagazin im deutschsprachigen Raum.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4019-9

Inhalt

Vorwort: Was zu lernen wäre | 7

Einleitung | 11

I. THEORETISCHER TEIL

1.1 Geschichtliche Darstellung der Entwicklung des jüdischen Schulwesens in Berlin von der Gründung der Jüdischen Freischule 1778 bis zur Zwangsschließung 1942 | 23

1.2 Die Geschichte der Jüdischen Oberschule seit ihrer Gründung 1993 | 39

1.3 Identität | 55

1.3.1 Zur Herstellung von Zusammenhang:
Das Konzept der narrativen Identität | 61

1.3.2 Kollektive Identität | 64

1.3.3 Jüdische Identität als kollektive Identität | 65

1.3.4 Historische Bedingtheit und Wandel jüdischer Identität | 67

1.3.5 Analytischer Gebrauch des Identitätsbegriffs | 75

1.4 Schule als Sozialisationsinstanz | 81

1.4.1 Zur gesellschaftlichen Funktion von Schule | 82

1.4.2 Forschungsstand zur Wirkungsweise von Schule | 85

II. EMPIRISCHER TEIL

2.1 Methodisches Vorgehen:

Qualitatives Forschungsdesign | 105

2.1.1 Datenerhebung: Das problemzentrierte Interview | 108

2.1.2 Die Stichprobe | 118

2.1.3 Datenauswertung: Analyse und Interpretation der Interviews | 122

2.2 Vorher – Eine Analyse der Schulwahlmotive | 131

2.2.1 Die Jüdische Oberschule als Ausweichschule und Aufstiegschance | 132

2.2.2 Der Privatschulfaktor: Die Jüdische Oberschule als „besonders gute Schule“ und spannende neue Schulooption | 141

2.2.3 Bildungskontinuität: Die Jüdische Oberschule als Fortsetzung einer an der Jüdischen Grundschule begonnenen Schulbildung | 148

2.2.4 Die Jüdische Oberschule als Herkunftsverstärker und Anknüpfungspunkt zu einer sozialen Bezugsgruppe | 156

- 2.2.5 Die Schule als Schutzraum | 165
- 2.2.6 Zusammenfassung: Schulwahlmotive | 170

2.3 In der Jüdischen Oberschule – Eine Analyse des schulischen Erfahrungsraums | 173

- 2.3.1 Atmosphärisches | 173
- 2.3.2 Inhalte schulischen Lernens – Dreiklang aus Judentum, Geschichte des Nationalsozialismus und Israel | 188
- 2.3.3 Soziale Beziehungen | 228
- 2.3.4 Zusammenfassung: Schulischer Erfahrungsraum | 243

2.4 Nachschulische Entwicklung | 247

- 2.4.1 Kontaktzonen: Partnerschaft, Freundschaften und Netzwerke | 248
- 2.4.2 Bildungsaufstieg und interessensgeleitete Studien- und Berufswahl | 255
- 2.4.3 Israel als Lebensmittelpunkt | 261
- 2.4.4 Praxistaugliche Juden? | 263
- 2.4.5 Zusammenfassung: *Graduelle Varianz* | 274

2.5 Vier Fallporträts | 277

- 2.5.1 Karsten: „Ohne die Schule wäre ich eine komplett andere Person.“ | 279
- 2.5.2 Benjamin: „Die jüdische Schule hat mich auf jeden Fall mehr jüdisch gemacht.“ | 309
- 2.5.3 Jelena: „Ich fand das irgendwie angenehmer, jüdische Leute um mich herum zu haben als nichtjüdische.“ | 330
- 2.5.4 Yael: „Die Schule war jetzt nicht ein wichtiger Faktor darin, dass mir das etwas gibt, was ich von zuhause nicht bekomme.“ | 349
- 2.5.5 Zusammenfassung: Fallporträts | 366

Fazit und Ausblick | 371

Epilog | 379

Danksagung | 381

Literatur | 383

Vorwort: Was zu lernen wäre

Schulgeschichten haben in der Regel etwas samtig-betuliches an sich, wenn sie an die erfolgreiche Formung mehr oder weniger berühmter Absolventen und Absolventinnen erinnern, oder die Jahrzehnte, die die Institution schon überstanden hat, bevor sich jemand ihrer Biographie annimmt. Schulsoziologische und erziehungswissenschaftliche Arbeiten wiederum bemühen sich um Aspekte, die die Ehemaligen nicht mehr und die künftigen Schüler und Schülerinnen noch nicht so recht würdigen können. Kein wirklich aufregendes Genre, sollte man also meinen. Dann aber gräbt man tiefer, beginnt eine Schule in Kontexte zu stellen, eine bestimmte Schule in bestimmte Zusammenhänge: politische, wirtschaftliche, religiöse. Und plötzlich erscheint die Schule – jede ist ein Unikat – als Repräsentantin bestimmter Beziehungen zwischen Gesellschaft und einigen ausgeprägten Gruppen, Eltern, Schüler, Schulpolitiker und Stadtteilbewohner. Schulen sind Lackmustests für bestimmte gesellschaftliche Situationen. Wofür also „steht“ die Jüdische Oberschule? Vordergründig sind ethnisch, religiös oder weltanschaulich ausgerichtete Schulen immer Gradmesser für Normalität: Wie weit können sie vom Mainstream abweichen, besonders sein, ohne an Anerkennung zu verlieren? Wieweit müssen sie anders sein, um nicht einfach in ihre normale Institutionenbiographie zurückzufallen?

Wissenschaftlich gehen wir an diese Fragen anders heran als der ausgeprägt deutsche Bildungsroman es täte. In Sandra Anusiewicz-Baers Buch über die Jüdische Oberschule in Berlin aber gibt es viele Passagen, in denen sich die Leser ihren Bildungsroman schön dazu imaginieren können. Schon die Fragen, warum ausgerechnet 1993 diese Schule gegründet wurde, und was sie mit der aktuellen Situation nach der Vereinigung zu tun hatte, muss uns beschäftigen: Migration und demographische Umschichtung, Überbauung der Schoah-Generation und ihrer Kinder und Enkel durch neue Schichten, ein anderes Milieu und Umfeld für jüdische Menschen in Berlin, und ausbleichende Vergleiche mit der jüdischen Schulgeschichte dieser Stadt bieten sich als eigene Forschungsfelder an, die doch vereint werden müssen: der Ort zählt, und die Schuldramaturgie ist streng mit ihren Schuljahren und den variierten Wiederholungen der immer gleichen Muster von Einschulung bis Zeugnisverteilung.

Eine öffentliche Schule mit einer besonderen Klientel, eine säkulare Schule mit einer besonderen religiösen Inklination, betonte Gleichheit und elitäre Subtexte – all das verbindet sich und wird sorgsam dekonstruiert. Vieles ähnelt den privaten großen Schulen des oberen Bürgertums im Westen des alten Berlin, vor allem nach 1929, als Schulgründungen leichter gemacht wurden, um den Staat zu entlasten: Lessler, Kalliski, Goldschmidt sind Namen, die heute noch in der Forschung und im Schulge-

dächtnis stehen, das natürlich immer fragt: was geschah nach 1933, nach 1938, vor 1945, und wer hat wo überlebt und wer nicht? Bildungsromane, Schrecken ohne Ende und wunderbare Rettungen von Einzelnen und Gruppen gehören zu diesen Geschichten. All das beginnt 1993 nicht wieder so; und doch gibt es Beziehungen zwischen der alten Bildungsgeschichte und der neuen. Abgesehen davon, dass der geographische Ort auch etwas über den Wandel der jüdischen Bevölkerung Berlins aussagt.

Zwar wird der Begriff der Diaspora von vielen (noch) mit der jüdischen Geschichte von Zerstreuung, Exil, Rückkehr und viel Imagination von Eretz Israel verbunden, aber längst sind andere Diasporen im Vordergrund und ohne die Pfadanalyse von Ursprung und Ende eines Exils. Das gilt auch für Israel selbst, und so hat Berlin eine bemerkenswert große und vielfältige Gemeinschaft von Israelis, die zur hiesigen Diaspora beitragen. Diese ist klein, gemessen z.B. an der türkischen Diaspora und den anwachsenden Gruppen ankommender Flüchtlinge, deren Zerstreuung doch bestimmte Analogien zur Zerstörung des Tempels 70 u.Z. nahelegen. Aber die besonderen Beziehungen jeden jüdischen Narrativs zur Deutschen Nachkriegserzählung, die nicht einfach eine Nach-Schoah-Erzählung ist, schärfen Sensibilität, oft auch Alarmismus.

An der Jüdischen Oberschule und an Sandra Anusiewicz-Baers Analysen und Befunden kann man mehrere Schichten dieser besonderen Beziehungen ablesen. In der Schule reifen und entwickeln sich die typischen Neurosen jüdischer „Identitätskonstruktionen“ (Ich mag den Gebrauch von „Identität“ außerhalb der psychologischen Sphäre nicht, schon gar nicht im Singular, aber er hat sich als notwendiges rhetorisches Instrument festgesetzt.); neurotisch, weil von der Nicht-Abbildbarkeit des ethnisch-historischen Judentums auf die religiöse Erzählung keine wirkliche Lösung eines Problems zu erwarten ist, das bestenfalls im kritischen Diskurs dekonstruiert werden kann, aber nicht aufhört, uns zu belasten. Uns, die jüdischen Deutschen, die sich wehren, wieder in Deutsche und Juden aufgespalten zu werden; aber nicht diejenigen fühlen sich belastet, die auf der Differenz bestehen und sie dann nicht begründen können.

Aron Bodenheimer, ein enger streitbarer Freund, hat 1985 ein Buch unter dem Motiv „Teilhaben und nicht dazugehören“ geschrieben, dessen Motto mich begleitet, weil es sozusagen den kalten Frieden der unvereinbaren Standorte religiöser und nicht-religiöser Positionierung benennt und in ständigem Widerstand lebbar macht.

So wie die Tradition des ständig kritischen Hinterfragens jüdisches Leben bewältigbar gemacht hat und wohl für einen Teil dieses Judentums auch nach der Schoah bewältigen lässt, so gilt eben diese Frage, wenn sie von Erfahrung und Erzählung der eigenen sozialen Erfahrung abgelöst ist, nur teilweise, für jede Nachforschung, wie es sich jüdisch lebt, im immerwährenden Exil, das längst auch in Israel herrscht.

Wo anders als in der Schule könnte diese Realität erkennbar, fassbar, kritisierbar gemacht werden? In den Interviews und der Interpretation öffnet sich immer ein Horizont, der gar nicht intendiert und schon gar nicht von den Befragten strategisch anvisiert war, den Sandra Anusiewicz-Baer aber irgendwie schon geträumt haben muss, im Sinne einer Vision, was hinter der Ikone des Individuums erscheint. Ein jüdischer Kosmos, bei dem es darauf ankommt, herauszufinden was „jüdisch“ sei, und nicht wer Jude ist. Das Buch bietet uns eine Differentialdiagnose des Jüdischen, in Berlin, in Deutschland, irgendwo in der Welt, die nicht von einer Standpunktlogik einge-

zwängt ist. Und die Bildung, die durch die Schule offenbar vermittelt wird, hilft mit der Diagnose umzugehen: und wir schauen hinter den Vorhang, und es sind nicht alle Fragen offen.

Prof. Dr. Michael Daxner

Einleitung

Der Propagandaspruch „Wer die Schule hat, hat die Jugend und wer die Jugend hat, hat die Zukunft“¹ spiegelt den allgemeinen Glauben an den Wirkungszusammenhang von institutionalisierter Erziehung und gesellschaftlichem Fortbestand. Er drückt die Hoffnung aus, Denken und Verhalten der heranwachsenden Generation mittels Erziehung in den staatlichen Bildungsinstitutionen steuern und beeinflussen zu können. Dass dabei die Vorstellungen darüber, was die „richtige“ Erziehung sei, um den Selbsterhalt der Gesellschaft und ihre Stabilität zu gewährleisten, je nach Epoche und Gesellschaftsvision der jeweils dominierenden Herrschaftsformen und -eliten variieren, bestätigt nur die Wirkmächtigkeit dieses Glaubens und dieser Hoffnung. Emile Durkheim nannte in seiner Vorlesung an der Sorbonne (1902/1903) den Selbsterhalt der Gesellschaft durch Erziehung das maßgebliche Bestreben einer jeden Bildung und formulierte wissenschaftlich: „Statt daß die Erziehung das Individuum und sein Interesse als einziges und hauptsächliches Ziel hat, ist sie vor allem das Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert.“ (Durkheim 1995: 45f.) So verbinden sich mit dem öffentlichen Bildungssystem und der staatlichen Schule von jeher Vorstellungen von Einflussnahme und gesellschaftlichem Selbsterhalt. Kurzum: Erziehung zielt auf Vergesellschaftung. Diese Zielbeschreibung setzt eine bemerkenswerte Erwartungshaltung frei, wonach die Schule aufgerufen wird, zum Zusammenhalt der Gesellschaft beizutragen oder gesellschaftliche Defizite auszugleichen (vgl. Scholl 2009). Der Bildungsforscher Helmut Fend spricht davon, dass Bildungsinstitutionen gleichermaßen „im Bewusstsein ihrer Träger“ und von der Öffentlichkeit als „Problemlösungen“ wahrgenommen würden und „Heilserwartung“ weckten (Fend 2008: 162). Den Anrufungen zur Problemlösung folgen freilich in schöner Regelmäßigkeit Klagen über den schlechten Zustand der Schulen und ihre daraus abgeleitete Unwirksamkeit. Ungeachtet dieser Klagen wachsen die Funktionen der Schule seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts beträchtlich und kontinuierlich. Neben der Vermittlung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen sollen demokratische Kompetenzen eingeübt werden, deren Beherrschung aus dem Kind und Jugendlichen ein Mitglied der Gesellschaft macht, das die kommunikativen Spielregeln kennt und anwenden kann.

1 Der Satz wird allgemein Napoleon Bonaparte zugeschrieben. Auch Karl Liebknecht soll diese Formel verwendet haben. Später wurde der Spruch von den Nationalsozialisten für ihre Bildungspolitik in Stellung gebracht.

Angesichts des Wandels von Arbeitswelt und Familienstrukturen² und mit der Expansion des Bildungswesens, also der längeren Verweildauer im Schulsystem,³ hat die Schule ihr Aufgabenfeld erweitert und übernimmt oftmals eine „familienergänzende Funktion“ (Struck 1996: 42 sowie 2005: 169). Sie erhält damit im Leben von Kindern und Jugendlichen eine gewachsene Bedeutung als Sozialisationsinstanz (vgl. Fritzsche/Rabenstein 2009).

Beide, Funktionsbestimmung (Vergesellschaftung) und gestiegene Erwartungshaltung (Ausweitung des Aufgabenbereiches), gelten in besonderer Weise für jüdische Schulen in Deutschland. Seit der Entstehung des modernen jüdischen Bildungswesens werden jüdische Schulen mit einem Anspruch versehen. Sollten sie im 18. und 19. Jahrhundert den Buben Wissen vermitteln, damit diese in der christlichen, preußischen Mehrheitsgesellschaft einen Beruf ausüben konnten und gesellschaftlich integrierbar waren, zielte die jüdische Schulbildung im Nationalsozialismus besonders darauf, die Fähigkeiten der Kinder für ein Leben im Exil zu schulen und ihre jüdische Identität zu stärken. Auch heute im 21. Jahrhundert bildet der Verweis auf den Identitätsaspekt ein wichtiges Argument für die Gründung und den Betrieb jüdischer Schulen in Deutschland, wie mit der 1993 eröffneten Jüdischen Oberschule⁴ in Berlin veranschaulicht werden kann. Wiederbelebung, Erhalt und Stärkung der jüdischen Gemeinschaft lautete das proklamierte Ziel ihrer Inbetriebnahme. Jüdische Bildung galt Initiatoren, Unterstützern und Gründungspersonal der Schule als entscheidender Faktor und „of crucial importance to creating and crystallizing the new Jewry in Germany“, so Ben-Rafael und Kollegen (2011: 113) in ihrer Studie über Juden und jüdische Bildung in Deutschland. Grundsätzlich herrscht die Überzeugung, dass die Existenz der jüdischen Gemeinschaft innerhalb einer nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft nur dann gesichert werden kann, wenn Juden eine starke jüdische Identität besitzen. Die Beschäftigung mit jüdischer Identität erwuchs und erwächst also aus der Sorge um die Existenzsicherung und den Fortbestand eines distinkten jüdischen Kollektivs. Die Familie, vormals Ort der Ein- und Ausübung religiöser Zeremonien und Rituale, der Weitergabe von Traditionen und des generationsübergreifenden Austauschs unter jüdischen Verwandten, taugt angesichts über-

-
- 2 Hartmut von Hentig (2003) und Peter Struck (1996; 1997; 2005) sprechen sogar von der „Krisenhaftigkeit der Familien“, Stichwort Arbeitslosigkeit oder Überlastung, Alleinerziehende oder Patchworkfamilien.
 - 3 Ferchhoff spricht von einer „explosionsartigen Ausdehnung des institutionalisierten Bildungswesens“ seit den siebziger Jahren, die sich an solchen Entwicklungen festmachen lassen, wie dem Heraufsetzen der Vollzeitschulpflicht, der Ausweitung des Ganztagschulsystems und den steigenden Bildungsaspirationen, wonach immer mehr Schülerinnen und Schüler einen gymnasialen Abschluss anstreben (Ferchhoff 2011: 334ff.).
 - 4 Der Begriff Jüdische Oberschule wird (mit wenigen Ausnahmen) in dieser Arbeit durchgängig benutzt, auch wenn die Schule im Sommer 2012 in Jüdisches Gymnasium Moses Mendelssohn umbenannt wurde. In dem Zeitraum, auf den sich meine Untersuchung konzentriert und in dem meine Interviewpartner die Schule besucht haben, firmierte sie unter dem Namen Jüdische Oberschule. Zuweilen benutzen meine Gesprächspartner auch die Abkürzung JOS.

wiegender Säkularität der Familienmitglieder sowie steigender Mischehenraten nur bedingt als primäre Sozialisationsinstanz. So werden an die jüdische Schule heutzutage Aufgaben herangetragen, die andere gesellschaftliche Akteure und Institutionen, nicht mehr in der Lage sind zu erfüllen. Die Familie überträgt die Verantwortung für die jüdische Erziehung in großen Teilen der Gemeinde, verkörpert in der Institution Schule, den jüdischen Ferienlagern (Machanot) und den Nachmittagsaktivitäten für Jugendliche in den Jugendzentren (vgl. Mendel 2010: 272). Da Judentum im familiären Kontext häufig nicht mehr unmittelbar erfahr- und lernbar ist, müssen diese Erfahrungen und Wissensbestände von der Schule zugänglich gemacht werden. Erwachsene, Eltern und andere Erziehungspersonen „attach to the educational setting roles and tasks that they themselves [...] cannot perform [...]“ (Ben-Rafael et al. 2011: 134) So avanciert die jüdische Schule zum Identitätsentwicklungshelfer, aufgerufen kompensatorisch zu wirken und solch zukunftsichernde Funktionen, wie „preventing attrition from Jewish communities, ensuring Jewish continuity, and strengthening Jewish identity“, zu übernehmen (Bekerman/Rosenfeld 2011: 47). Die Schule ist aufgefordert, jüdische Jungen und Mädchen in die Traditionen einzuführen, ihnen Kenntnisse in jüdischer Geschichte zu vermitteln und sie zur Teilhabe am jüdischen (religiösen) Leben zu befähigen. Die Beherrschung dieser Fähigkeiten, so Julius H. Schoeps in seiner Zusammenfassung zur Entwicklung jüdischer Geschichte in Deutschland vom 17. Jahrhundert bis heute mit Blick auf jüdische Identität, „können das Überleben der Juden und des Judentums gewährleisten“ und darum werde jüdischer Erziehung und Bildung eine solche Bedeutung beigemessen (Schoeps 2012: 391). Eben weil dieses Ziel ein wiederholt proklamierter und akzeptierter Slogan jüdischer Schulgründungen und jüdischen Schulbetriebs ist, soll die Frage gestellt werden, welchen Beitrag die Jüdische Oberschule leistet, die Zukunft des Judentums in Deutschland zu sichern.

Nun sind Schülerinnen und Schüler selbstständige und widerständige Individuen, die den Vergesellschaftungsbestrebungen der Institutionen mit ihren eigenen Interessen, Wünschen und Vorstellungen, wie sie ihr Leben gestalten wollen, begegnen. Vergesellschaftung bildet weder das ausschließliche Ziel noch das alleinige Ergebnis schulischer Erziehung. Die erzieherische Tätigkeit bezieht sich ebenso darauf, die Subjektwerdung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, um sie zu Mündigkeit und Autonomie zu befähigen. Hierbei zeigt sich das die öffentliche Erziehung seit der Aufklärung bestimmende Dilemma, das sich im Spannungsfeld zwischen Einflussnahme und Lenkungsversuch einerseits sowie der Ermöglichung von Autonomie und Wahlfreiheit andererseits entfaltet.⁵ Ein Dilemma, das die moderne jüdische Schule von Anfang an prägte. Denn sie sollte beides, entsprechend den Postulaten der Aufklärung die jüdischen Jungen lehren, ihren Verstand zu gebrauchen und sie gleichzeitig zu nützlichen Untertanen des preußi-

5 Dieses Dilemma erkannte bereits Immanuel Kant, der das größte Problem der Erziehung darin sah, Verhaltenssteuerung mit Befähigungsherstellung von Mündigkeit und Freiheit zu vereinigen (vgl. Kant in „Über Pädagogik“, zitiert in Blankertz 2000: 88). Seither ist die Reflexion über das Systemproblem des Erziehungssystems vielfach wissenschaftlich thematisiert und bearbeitet worden, besonders pointiert bei Luhmann und Schorr (1979; 1992) sowie Luhmann (2002).

schen Staats heranziehen. Bei der Gründung der Jüdischen Oberschule etwas mehr als zwei Jahrhunderte später bestand die Zielvorgabe darin, die Kinder und Jugendlichen ins Judentum (zurück) zu sozialisieren. Sie, die dem Judentum, insbesondere der Religionsausübung, vielfach entfremdet sind und über dessen Kultur und Geschichte nur marginale Kenntnisse besitzen, sollen zum „jüdischen Menschen“ werden. Es ließe sich auch der Satz von Luhmann zur Anwendung bringen: „Erziehung wird denen zugemutet, die es nötig haben.“ (Luhmann 1997: 12) Sie sollen zurück- bzw. herangeführt werden an die Weisheiten und Gewissheiten der Urgroßväter (die Väter und Großväter der Schulkinder besaßen jüdische Gelehrsamkeit mit wenigen Ausnahmen schon längst nicht mehr). Doch erneut scheint das Dilemma der modernen Erziehung auf: Einerseits ergeben die Erziehungsbemühungen nur vor dem Hintergrund der Annahme Sinn, dass das Kind und der oder die Jugendliche tatsächlich beeinflussbar, also im erhofften Sinne erziehbar sind und deshalb auch eine jüdische Erziehung greifen und Effekte zeitigen kann. Andererseits soll, um Mündigkeit und Autonomie zu erlangen, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt und so ihre Wahlfreiheit und ihr Wahlvermögen gestärkt werden. Damit besteht jedoch immer auch die Möglichkeit Gegenidentitäten hervorzurufen. Daher stellt sich die Frage, wie die Jüdische Oberschule das Dilemma einer jüdischen Erziehung austariert, die die Gebote benennt, zu deren Einhaltung jeder Jude und jede Jüdin verpflichtet ist⁶ und gleichzeitig den Anspruch auf Freiheit und Unabhängigkeit im Sinne der Aufklärung erfüllen will.

Doch was sagen die Adressaten der oben skizzierten Erziehungsbemühungen? Welche Reaktionen können wir bei ihnen beobachten? Wie verhalten sie sich zu den kollektiven Interessen, die die Einrichtung verfolgt? In welchem Verhältnis stehen Subjektwerdung und Vergemeinschaftung? Statt auf makrotheoretische Schultheorien zu schauen, die die funktionalistische bzw. instrumentelle Organisationsweise von Schule in den Vordergrund rücken, bezieht die Arbeit eine mikrotheoretische Stellung und untersucht vor allem die Perspektive der handelnden Subjekte. Christian Nerowski argumentiert, dass „ein mikroperspektivischer Schulbegriff eher dem Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft entspricht als ein makroperspektivischer Schulbegriff“ (Nerowski 2015: 74). Erziehungswissenschaft wird als Handlungswissenschaft begriffen und ist damit durch den Rekurs auf die Mikroperspektive gekennzeichnet (vgl. ebd.: 76). Daher bildet die von den Individuen vorgenommene Beschreibung der Realität und die Interpretation ihrer Handlungen das Zentrum der Analyse, so dass „die Motive, Wünsche und Perspektive des Individuums zum Ausgang der Erkenntnis“ gemacht werden (ebd.: 77). Dabei geht es nicht darum, die Jüdische Oberschule als gut oder schlecht zu bewerten, sondern zu ergründen, welche Relevanz die ehemaligen Schülerinnen und Schüler dem Schulbesuch für ihre Identität zuschreiben und welchen Stellenwert die Schulzeit in ihrer Biographie einnimmt. Aus dieser Fragestellung ergibt sich die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden. Für die Studie habe ich im Zeitraum von März 2013 bis Februar 2014 mit 23 Absolventinnen und Absolventen der Jüdischen Oberschule problemzentrierte Inter-

6 Ich folge hier der Auffassung Jeshajahu Leibowitz', der die Meinung vertritt, dass „das Judentum seinen Ausdruck in der Erfüllung der Mitzwot, der Gebote, im Tragen des Joches der Mitzwot, findet“ (Leibowitz 1994: 285).

views geführt. Dieses Interviewmaterial, das in Schriftform 700 Seiten umfasst, bildet die Grundlage für meine Untersuchung der Wechselwirkung von Schule und Biographie, so wie sie von den Interviewpartnern geschildert und beurteilt wird.

Da keine genuine Theorie zum Verhältnis von Schule und Persönlichkeitsentwicklung existiert, folgt die Arbeit verschiedenen disziplinären Strängen und versucht diese zur Beantwortung der Fragestellung zusammenzuführen.⁷ Die Untersuchung wird theoretisch fundiert durch die entwicklungspsychologischen und kommunikationstheoretischen Ausführungen zur Identitätsbildung. Ferner trägt die Bildungssoziologie dazu bei, das Konzept von Schule als Sozialisationsinstanz aufzuschlüsseln. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive wiederum betrachtet das retrospektiv konstruierte Geschehen in Unterricht und Pause während der Schulzeit. „Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, der Lebensbewältigung, die Biographien von Jungen und Mädchen in ihrem jeweiligen Schul- und Lebensmilieu“ kennzeichnen das Forschungsfeld als erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (Fend 1990: 705).

Aufbau der Arbeit

Wie aus dem Problemaufriss deutlich geworden ist, bewegt sich diese Arbeit an der Schnittstelle zwischen Schulforschung und Biographieanalyse, Erziehungswissenschaft und Soziologie. Der Verankerung in diesen verschiedenen Disziplinen kann durch die einzelnen Kapitel hindurch gefolgt werden. Die Arbeit ist in zwei große Bereiche gegliedert. Der erste Teil stellt die theoretischen Grundlagen bereit, auf denen sich der zweite, empirische Teil entfaltet. Meine Untersuchung beginnt dabei in *Kapitel 1.1* mit einem historischen Rückblick, der wesentlich weiter reicht als bis zum Gründungsjahr der Oberschule 1993. Da sich verschiedene Sprecher und Sprecherinnen der Jüdischen Oberschule wiederholt auf deren Vorgängerin, die 1778 im preußischen Berlin gegründete Jüdische Freischule beziehen, rollt die Arbeit die Geschichte dieser ersten jüdischen Bildungsinstitution auf, die im Zuge der Aufklärung, der sie sich erklärtermaßen verschrieben hatte, entstand. Die Überblicksdarstellung über die Freischule gerät deshalb so ausführlich, weil mit ihr der Anspruch aufgedeckt werden kann, der seither das moderne jüdische Erziehungswesen charakterisiert. Denn so wie sich die Bedingungen jüdischen Lebens in Deutschland im Laufe der Jahrhunderte gewandelt haben, haben sich auch die dem Bildungssystem zugeordneten Funktionen verändert. Der historischen Betrachtung wird bis zur Zwangsschließung aller jüdischen Schulen in Deutschland im Jahre 1942 gefolgt, wobei die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Bedingungen und strukturellen Schulentwicklungen, die sich in den je veränderten Aufgabenbestimmungen der jüdischen Schule ausformten, benannt werden.

Inwieweit die jüdische Schule als Lösung für aktuelle Probleme der jüdischen Gemeinschaft verstanden wird, zeigt *Kapitel 1.2* über die 1993 erfolgte Wiedereröffnung des Gebäudes in der Hamburger Straße 27 als Jüdische Oberschule. Der Ruf nach der Notwendigkeit einer solchen Schule erscholl vor dem Hintergrund politi-

7 Vgl. zur Differenzierung und problematischen Abgrenzung von Erziehungswissenschaft und Soziologie der Bildung den Artikel von Popp (2009).

scher und demographischer Veränderungen im vereinten Deutschland. Anfang der neunziger Jahre wanderten Tausende russischsprachige Juden nach Deutschland ein und weckten Hoffnungen auf eine Verjüngung und Vitalisierung der alternden jüdischen Gemeinden. Gleichzeitig begann sich öffentliche Neugier und politisches Interesse an der Wiederbelebung jüdischer Kultur nach der Schoah⁸ und dem Mauerfall zu regen. Wiederholt wurde geäußert, dass auf den Zuwachs jüdischer Menschen in Deutschland reagiert werden müsse und eine jüdische Schulbildung der Garant dafür sei, eine dauerhafte Basis für jüdisches Leben zu schaffen. Mithilfe zahlreicher Zeugnisse gemeindeinterner Diskussionen wird an dieser Stelle die Gründungsphase der Jüdischen Oberschule nachgezeichnet. In den Jahren der Gründung und des Aufbaus der Schule werden gesellschaftliche Erwartungen und Gemeindeinteressen besonders deutlich und veranschaulichen wie unter einem Brennglas, wie die jüdische Gemeinschaft auf die dramatischen Veränderungen reagierte, denen sie sich im vereinten Deutschland gegenüber sah. Der Darstellung des historisch-gesellschaftlichen Kontextes folgen eine Beschreibung der rechtlichen Rahmenbedingungen, unter denen die Oberschule operiert und ein Überblick über ihre inhaltliche Ausrichtung. Die Schilderung der Entstehungsgeschichte, der schulrechtlichen Grundlagen und des spezifischen Profils fügen dem Gebiet der Schulforschung damit einen weiteren Mosaikstein im Porträt moderner jüdischer Schulen hinzu.

Mit *Kapitel 1.3* folgt eine genauere Betrachtung des Identitätsbegriffs. Ausgehend von der Überlegung, dass Identität nicht angeboren, sondern sozial vermittelt und folglich in der Auseinandersetzung mit anderen erworben wird, werden die kommunikativen Mechanismen erläutert, mit deren Hilfe sich dieser Erwerb vollzieht. Dieser Darstellung folgt die Vorstellung des Konzepts der narrativen Identität als der Prozess des Erzählens, in dem Identität entsteht und Lebenskohärenz hergestellt wird. Darauf aufbauend widmet sich das Kapitel dem Konzept der kollektiven Identität und fragt speziell nach den Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen jüdischer Identität. Dabei werden die historische und gesellschaftliche Bedingtheit jüdischer Identitätsgenese herausgearbeitet und gezeigt, welche Differenzierungen der Begriff jüdische Identität seit der Aufklärung erfahren hat. Am Schluss des Kapitels werden die analytischen Begriffe vorgestellt, die in der Arbeit ihre Anwendung finden, um die Identitätskonstruktionen der Absolventinnen und Absolventen aufzudecken und den Anteil zu bestimmen, den der Besuch einer jüdischen Bildungseinrichtung in diesem Prozess einnimmt.

Kapitel 1.4 beschäftigt sich mit der Institution Schule, die als Sozialisationsinstanz in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat. Kindheit und insbesondere Jugend gelten als „identitätsbedeutsame Lebensphase[n]“, die zu einem Großteil in der Schule verbracht werden (Popp 2012: 77). Daher sind „biographische Ent-

8 Die Schreibweise hebräischer Wörter variiert im Deutschen. Ich orientiere mich bei der Transliteration der hebräischen Begriffe an der hebräischen Schreibweise und habe versucht, diese möglichst buchstabengetreu zu übertragen. Hebräische Wörter, wie Schoah, Tora oder Schabbat, die in den deutschen Sprachgebrauch übergegangen sind, werden nicht kursiv gesetzt, andere Begriffe hingegen schon. Die Schreibweise hebräischer Wörter in Zitaten wurde unverändert übernommen, so dass dieselben Wörter zuweilen unterschiedlich geschrieben nebeneinander stehen, wie z.B. Schoah, Schoa oder Shoah.

wicklung und Schullaufbahn des heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedes auf engste miteinander verzahnt“, wie Dieter Nittel in seiner Studie über die Identitätsentwicklung ehemaliger Gymnasiasten ableiten konnte (Nittel 1992: 13). Wie also, wird in diesem Kapitel gefragt, wirkt die Schule als Instanz, die die Identität der Schülerinnen und Schüler beeinflusst? An dieser Stelle wird der Forschungsstand zur Wechselwirkung von Schulbesuch und Identitätsbildung vorgestellt. Zunächst werden Arbeiten referiert, die sich allgemein mit der Wirkungsweise von Schule auseinandersetzen. In einem zweiten Schritt folgt die Betrachtung von Untersuchungen über Reform- und Alternativschulen als „Variationen der gesellschaftlichen Sozialisationsinstanz Schule“ (Idel 2014: 690), um schließlich zur Auswertung verschiedener Studien über konfessionelle, insbesondere jüdische Schulen zu gelangen. Die Untersuchungen zu jüdischen Schulen stammen zumeist aus den USA und richten ihr Augenmerk hauptsächlich darauf, ob der Schulbesuch zu größerer Observanz führt und die Ausbildung einer religiösen Persönlichkeit begünstigt. Da die jüdischen Schulen in den USA in einem gesellschaftlichen Kontext operieren, der sich von Deutschland unterscheidet und ihre Klientel anders zusammengesetzt ist als die Gruppe der Jungen und Mädchen, die jüdische Schulen in Deutschland und konkret die Jüdische Oberschule in Berlin besuchen, sind die Ergebnisse dieser Forschung nur bedingt übertragbar. Der Forschungsbedarf ist hier offenbar. Zum ersten Mal wird in der hier vorliegenden Arbeit untersucht, wie die Schülerschaft einer jüdischen Schule, auf die von jüdischer und nichtjüdischer Seite Hoffnungen projiziert werden, mit disparaten biographischen Erfahrungen, unterschiedlichem kulturellen Wissen und sehr individuellen Lebensstilen Identität entwickelt. Dem Sonderfall, dass fast vierzig Prozent der Schülerinnen und Schüler der Oberschule nichtjüdisch sind, gehört bei der Rekonstruktion identitätsbildender Prozesse unter Berücksichtigung von Mehrheits- und Minderheitskonstellationen innerhalb der Schule dabei spezielle Aufmerksamkeit.

Im empirischen Teil der Arbeit werden in *Kapitel 2.1* zunächst die Methoden vorgestellt, die angewandt wurden, um die Untersuchungsfrage zu beantworten. Da im Kapitel über Identität darauf eingegangen wird, wie sich Identität narrativ herstellt, wäre es naheliegend gewesen, mit den Absolventinnen und Absolventen der Jüdischen Oberschule narrative Interviews zu führen. Warum ich mich stattdessen für die vor allem von Andreas Witzel populär gemachte Methode des problemzentrierten Interviews entschieden habe, wird daher im Methodenkapitel erklärt. Darüber hinaus enthält das Kapitel eine ausführliche Beschreibung des Datenkorpus verbunden mit Überlegungen zum Problem der Identifizierung und Klassifizierung meiner Probanden – ein Thema, das besonders im Rahmen einer Arbeit, die sich mit Identität beschäftigt, der Offenlegung bedarf. Die Auswertung der 23 Interviews orientierte sich am Vorgehen der Grounded Theory, das heißt an der Rekonstruktion thematischer Schwerpunkte, die sich aus den Antworten der Befragten ergaben und zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst wurden. Auf diese Weise entstand ein Überblick über die Gesamtheit der Stichprobe, der sich in den *Kapiteln 2.2 bis 2.4* in einem Erzählbogen zu den Gründen für die Schulwahl, den Erfahrungen während der Schulzeit und den Charakteristika der nachschulischen Entwicklung entfaltet. Analysiert werden die dem Schulbesuch vorausgegangenen Entscheidungsprozesse, die familiären und sozialen Voraussetzungen der Absolventinnen und Absolventen, ihre Wahrnehmung des Schulklimas und der inhaltlichen Spezialisierung der Oberschule sowie

die Interaktionen zwischen Peers und Lehrkräften. Mit der Untersuchung der nachschulischen Entwicklung geht die Arbeit außerdem der Frage nach, welche anderen Faktoren neben oder anstelle der Jüdischen Oberschule einen Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Probanden hatten.

Der kategorienbasierten Betrachtung folgen in *Kapitel 2.5* die ausführlichen Porträts von vier jungen Männern und Frauen. Der Erzählbogen startet auch hier mit der Beschreibung, wie die Porträtierten auf die Schule gekommen sind, das heißt, welche Überlegungen und Erlebnisse die Entscheidung beeinflussten. Er führt weiter über die Analyse ihrer Erlebnis-Erzählungen während der Schulzeit und endet mit dem Zeitpunkt, zu dem das Interview stattfand. Dadurch, dass die Absolventinnen und Absolventen ihre Geschichte „von Anfang bis Ende“ erzählen, kann rekonstruiert werden, wie die Protagonisten den Schulbesuch sinnvoll in ihren Lebenszusammenhang einbetten. Wir erhalten eine akteur-basierte Deutung der Schule als Identitätsbildungsinstrument, die es erlaubt, die Relevanz einer jüdischen Schulbildung für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Oberschule zu bestimmen und generelle Schlüsse über junges, jüdisches Leben in Deutschland heute zu ziehen. Das Ergebnis wird schließlich in den Begriff der *graduellen Varianz* übersetzt.

Am Ende der Arbeit führt der Textteil *Fazit und Ausblick* die Erkenntnisse aus der kategorienbasierten Auswertung und aus den Fallanalysen zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere lohnende Forschungsfragen, deren Beantwortung sich an diese Untersuchung anschließen kann.

Reflexion über die eigene Rolle als Forscherin

Es gilt fast als Binsenweisheit, dass der Ort, von dem aus etwas betrachtet wird, wesentlich bestimmt, was überhaupt in das Sichtfeld gerät. Wie ein zu untersuchendes Phänomen von dem Forscher oder der Forscherin wahrgenommen wird, hängt daher von seinem oder ihrem jeweiligen Standort ab. Doch nicht allein der aktuelle Standort, sondern ebenfalls der Weg, der bisher zurückgelegt wurde, beeinflusst, wie der zu betrachtende Weltausschnitt wahrgenommen wird. „Man muss die grundsätzliche Einschränkung akzeptieren, dass jede Wahrnehmung nur unter Rückbezug auf die je eigenen Deutungsschemata Bedeutung gewinnt, also das Vorwissen unsere Wahrnehmungen unvermeidlich strukturiert und somit als Grundlage jeder Forschung anzusehen ist.“ (Meinefeld 2010: 271, vgl. generell dazu auch Reichertz 2015: Absatz [37]) Da diese Standortgebundenheit, die ihren Niederschlag im Vorwissen und den Vorannahmen, Forschungsinteressen, Kommunikationsstilen, dem biographischen Hintergrund und anderem kulturellen Gepäck der die Untersuchung führenden Person findet, nicht zu suspendieren ist, möchte ich hier den Standort beschreiben, von dem aus ich die Untersuchung gestartet habe. Auf diese Weise soll dem Leser die unvermeidliche Subjektivität offen gelegt werden, mit der ich mich dem Untersuchungsgegenstand genähert habe. Auch mir selbst soll die Reflexion über die Rolle als Forscherin helfen, eine größtmögliche Offenheit gegenüber dem Gegenstand zu bewahren. Mein Forschungshandeln orientiert sich an persönlichem, alltagsweltlichem und beruflichem Wissen, das die Grundlage bildet, auf der ich meine Daten gesammelt, strukturiert und ausgewertet habe. Denn „[e]s ist immer nur möglich, die Kategorien anderer Personen auf der Basis der eigenen Kategorien zu verstehen“ (Meinefeld 2010: 271). Der Impuls, diese Untersuchung zu beginnen, wurde durch

mein berufliches Interesse sowie meine persönliche Neugier ausgelöst und bestätigt in gewisser Weise Jo Reichertz' Grundsatz, dass „[n]iemand [...] den Gegenstand der Forschung zufällig [wählt], sondern diese Entscheidung [...] immer mit der Lebensgeschichte der Forscher/innensubjekte verwoben [ist]“ (Reichertz 2015: Absatz [11]). Wie also bin ich zu diesem Thema gekommen?

Seit dem Studium der Erziehungswissenschaften und der Judaistik zieht sich das Thema „Jüdische Bildung“ wie ein roter Faden durch die verschiedenen Stationen meines beruflichen Werdegangs. Die deutlichste Ausprägung hat das in meiner Tätigkeit als Bildungsreferentin der Jüdischen Gemeinde zu Berlin gefunden. Eine Position, die ich drei Jahre, von Juli 2009 bis Juli 2012, bekleidet habe. Neben den vielfältigen religiösen und kulturellen Aufgaben, die die Jüdische Gemeinde zu Berlin übernimmt, stellt sie ihren Mitgliedern und anderen ein umfangreiches Bildungsangebot zur Verfügung. Die Gemeinde unterhält einen Kindergarten, eine Grundschule und führt das Jüdische Gymnasium Moses Mendelssohn in Trägerschaft. Als Bildungsreferentin habe ich mir einen Überblick über die Arbeit all dieser Einrichtungen verschaffen und an der Umsetzung pädagogischer Konzepte mitwirken können. Dazu gehörte die Teilnahme an den Judaistik-Fachkonferenzen⁹ der beiden Gemeindeschulen, in denen die konkrete Unterrichtsgestaltung der profilbildenden Fächer sowie die Realisierung fachübergreifender jüdischer Feierlichkeiten an der Schule diskutiert wurden. Der Besuch schulischer Veranstaltungen, Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und der Lehrerschaft als auch regelmäßige Treffen mit Vertretern der Senatsschulverwaltung gehörten ebenfalls zu meiner Arbeit. Das heißt, ich war mit dem Thema „Jüdische Erziehung“ durch berufliche Erfahrung bereits vor dem Beginn der Untersuchung vertraut. Diese Erfahrungen haben die leitenden Fragestellungen dieser Untersuchung wesentlich mitbestimmt. Ich wollte die Schule mit den Augen derer betrachten und verstehen, auf die sich ein Großteil der erzieherischen Bemühungen und Überlegungen der Pädagogen und des Schulträgers konzentrierte. Mich interessierte, was die Absolventen und Absolventinnen der Jüdischen Oberschule nach einigen Jahren über ihre Erfahrungen an dieser Schule denken. Indem ich die Position in der Jüdischen Gemeinde aufgab, gewann ich genau den Abstand, der mich dem Gegenstand der Betrachtung näher bringen konnte.

Daneben begann ich mich als Mutter zweier Söhne nach meinen eigenen Vorstellungen für deren allgemeine und jüdische Bildung zu befragen. Was erwarte ich von einer jüdischen Schule für meine Kinder? Welches Ergebnis kann am Ende einer jüdischen Schulbildung stehen? Welches und wie viel mehr an jüdischem Wissen werden sie im Gegensatz oder zusätzlich zur häuslichen Bildung erfahren? Neben meinem beruflichen Interesse wollte ich also Antworten auf sehr persönliche Fragen finden. Meiner Meinung nach eröffnet die daraus resultierende Subjektivität zusätzliche Perspektiven. Im Sinne einer „theoretischen Sensibilität“ (vgl. Muckel 2007: 219) hilft sie Nuancen in den Daten zu entdecken, die ohne diesen Hintergrund möglicherweise verborgen bleiben würden. Die Nähe zum Gegenstand erlaubt es, Aussagen der Befragten besser zu verstehen und einzuordnen und so ist Meinefeld zuzu-

9 In den Judaistik-Fachkonferenzen sind die Lehrpersonen vertreten, die die Lehrbefähigung für die Fächer Bibel, Religion, Jüdische Religionsphilosophie und Hebräisch besitzen oder in diesen Fächern unterrichten sowie Elternvertreterinnen und -vertreter.

stimmen, wenn er sagt, dass die „Interpretation der Situation [...] wissensabhängig [ist]“ (Meinefeld 2010: 269).

Nachdem gesellschaftlicher Kontext, wissenschaftlicher Rahmen und persönlicher Bezug zum Untersuchungsgegenstand verdeutlicht wurden, beginnt der Text nun mit einem Rückblick auf die Anfänge moderner jüdischer Schulbildung.