



Potsdamer Jüdische Studien Band 8

Matthias Springborn

Jüdische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland seit 1945

Schulungskontexte und
Wissensbestände im Wandel

be.bra
wissenschaft verlag

Jüdische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland seit 1945

Potsdamer Jüdische Studien

Herausgegeben von Thomas Brechenmacher und Christoph Schulte

Bd. 8

Matthias Springborn

Jüdische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland seit 1945

Schulungskontexte und Wissensbestände im Wandel

be.bra
wissenschaft verlag

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Stiftung Irène Bollag-Herzheimer
und der Potsdam Graduate School.

In Gedenken an Benjamin »Beni« Bloch (1943–2019), den langjährigen Direktor der ZWST,
sowie an Trude Maurer (1955–2017), Historikerin

Diese Arbeit wurde 2020 bei der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam
als Dissertation eingereicht.

Gutachter: Prof. Dr. Thomas Brechenmacher und Prof. Dr. em. Micha Brumlik.
Die mündliche Prüfung erfolgte am 26.11.2020.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist
ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Verfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung auf DVDs, CD-ROMs, CDs, Videos,
in weiteren elektronischen Systemen sowie für Internet-Plattformen.

© be.bra wissenschaft verlag GmbH
Berlin-Brandenburg, 2021
KulturBrauerei Haus 2
Schönhauser Allee 37, 10435 Berlin
post@bebra-wissenschaft.de
Lektorat: Marijke Leege-Topp, Berlin
Umschlag: typgerecht, Berlin
Satz: Zerosoft
Schrift: Minion Pro 10/13pt
Gedruckt in Deutschland
ISBN 978-3-95410-293-8

www.bebra-wissenschaft.de

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
Forschungsstand	11
Quellengrundlage	19
Definitionen	23
Theorie, Methodik und Forschungsfragen	27
Bildungsarbeit als Resultat von Diskursen und kollektiver Selbstvergewisserung	27
These, Forschungsfragen und methodisches Vorgehen	33
Bildung in der Transitzkultur (1945–1951)	38
Das ostmitteleuropäisch-jüdische Erbe	38
Akteure in jüdischen Displaced Persons-Camps, 1945–1951 (1957)	42
Traditionsbrüche: Bildungsdiskurse des deutsch-jüdischen Erbes	42
Internationale Bildungsakteure in jüdischen DP-Camps	46
US-Militäradministration	46
UNRRA	47
JDC (AJDC, »Joint«)	48
IRO	48
Jewish Relief Unit	48
Jewish Agency for Palestine	49
HIAS	50
Vaad Hatzala	50
Jewish Brigade	51
ORT	51
Hagana	52
Aufbau von jüdischen DP-Schulen	52
Bildung unmittelbar nach der Schoah (Mai 1945–Februar 1947)	52
Nach Gründung des Bildungs- und Kulturausschusses (ab Feb. 1947)	65
Das Curriculum der DP-Schule »Bet Bialik« in Stuttgart (1946/47)	71
Schulsituation	71
Stundenplan	72
Sprachunterricht: Hebräisch, Jiddisch, Englisch	76
Geschichtsunterricht	79
Mathematik-, Physik- und Naturwissenschaftsunterricht	80

Tanach-Unterricht (Bibelkunde)	82
Geographie- und Palästino-graphie-Unterricht	83
Zeichen-Unterricht	84
Das Curriculum der jüdischen Volksschule des Kinderlagers in Prien (ca. 1946–1948) ...	86
Bildungsmedien in jüdischen DP-Camps	90
Beschaffung, Reproduktion, Verbreitung	90
Bruch des Urheberrechts im Namen der Humanität. Das JDC und die Union of Hebrew Book Publishers of Palestine	93
Chaweri, Hebräisch-Lehrbuch für Kinder	98
Entstehen eines neuen jüdischen Bildungssystems (1951–1989)	105
Etablierung jüdischer Religionsschulen	105
Wiedereinführung von jüdischem Religionsunterricht. Harry Levy und die Erfassung jüdischer Schüler in Frankfurt a. M.	105
Avraham Bartura und die bundesweite Bestandsaufnahme jüdischen Unterrichts 1957	111
Kindergärten, Jugendzentren, Erziehungsberatungsstellen und Lehrerfortbildungen bis zur Wendezeit	117
Jüdische Kindergärten	117
Jugendzentren	124
Erziehungsberatungsstellen	131
Lehrerfortbildungen am Beispiel der Lehrertagung vom 26. und 27. Dezember 1960 in Stuttgart	133
Institutionalisierungsdiskurs um die Schaffung eines jüdischen Internats	143
Erste jüdische Grundschulen am Beispiel Frankfurt a. M.	151
Herausforderungen für strukturschwache Gemeinden. Das Beispiel Niedersachsen	166
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)	172
1950er Jahre – Neugründung der ZWST und ihre Rolle als Bildungsakteur.	172
Harry Maør – Jugendreferent der ZWST 1955–1958	174
Schaffung der ZWST-Jugendkommission ab 1958	179
Jugend- und Bildungsarbeit der ZWST in den 1960er bis 1980er Jahren.	188
Jacob Oppenheimers Befragung von Kindern auf Machane in Deutschland nach ihrer jüdischen Selbstsicht 1962–1963. Eine Sekundäranalyse	202
Oppenheimer-Studie – In Israel und dem ehem. Brit. Mandat Palästina geborene Kinder.	207
Oppenheimer-Studie – In West- und Ostdeutschland geborene Kinder	209
Oppenheimer-Studie – In Ländern außerhalb Deutschlands und Israels geborene Kinder.	211
Ein Fazit zur Sekundäranalyse der Oppenheimer-Studie	214
Jüdische Jugendbewegungen	216
Zionistische Jugend in Deutschland (ZJD)	216
Bund Jüdischer Studenten Deutschlands (BJSJ), Initiativgruppe für Jugendfragen (IGJZ) und Bundesverband Jüdischer Jugend (BJJ)	224

Der Zentralrat der Juden in Deutschland (ZdJ) und die Rabbinerkonferenz als Bildungskoordinatoren	230
Kulturkommission und Kulturdezernat	230
»Ad-hoc-Programm«. Erste Projekte der Schulbuchkommission	234
»Israel und die Völker« (1976). Harry Maör und der Diskurs um die Schaffung eines Lehrbuchs der jüdischen Geschichte	240
»Die Zukunft unserer Gemeinden«. Die Jugend- und Kulturtagung in Würzburg 1977	256
Jüdische Bildung in der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR	265

Zuwanderung aus der ehemaligen UdSSR, Ausdifferenzierung, Verstaatlichung, Medienwandel (1989–2019)

Bildungsideale und kulturelles Kapital jüdischer Migrantinnen und Migranten aus der ehemaligen UdSSR und ihre Rolle im demographischen Wandel	277
Jüdische Ferienlager und die Integration der russischsprachigen »Zuwanderer« in der ersten Hälfte der 1990er Jahre	282
Kein »jüdisches Pflichtprogramm«. Jüdische Jugendzentren als Integrationsinstrument ..	292
Auswirkungen der Zuwanderung am Beispiel der I.-E.-Lichtigfeld-Schule	298
Jüdische Religionslehre als Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen und als Lehramtsausbildung an staatlichen Hochschulen	303
Jüdische Bildung digital. Diversifizierte Materialität eines Diskurses durch Verbreitung elektronischer Bildungsmedien und des Internet	315
Sicherheitsaspekte. Auswirkungen des Antisemitismus auf jüdische Bildungsarbeit und institutionelles Leben	324
Institutions- und Organisationsgründungen der jüngeren Zeit. Ein Überblick ca. 1995–2019	327

Ein Fazit.

Anhang

Abkürzungen	361
Quellenverzeichnis	363
Literaturverzeichnis	366
Bildnachweis	385
Tabellenverzeichnis	386
Personenverzeichnis	387
Ortsverzeichnis	393
Zeittafel: Gründung jüd. Bildungsinstit. in Deutschland seit 1945 (Auswahl)	398
Tabellen zur Sekundäranalyse von Oppenheimers Jugendstudie	403
Pavel Lokshin, Serie von Twitter-Meldungen am 3./4. Nov. 2019	408
Danksagung	410
Über den Autor	411

*»Meine religiöse Verpflichtung,
meinem Kinde einen jüdischen, weltanschaulich geschlossenen
konfessionellen Schulunterricht zu erteilen,
besteht auch heute noch für mich.«¹*

Ein Vater aus Bad Nauheim (1954)

*»Wie viel Liebe und Sehnsucht
nach unserem Alt-Neuland spricht aus ihren Herzen?
Ja, ein Volk, das eine so schöne Jugend hat,
kann und wird nicht untergehen.«²*

Chronist des DP-Lagers Zeilsheim (1946)

¹ HHStAW, Bestand 504 »Kultusministerium«, Sign. 882, Brief an Kultusminister (Typoskript mit handschr. Ergänz., 1 Bl.) Bad Nauheim, 26.1.1954, S. 1, pag. 59.

² Gurwitz: »Sefer ha Chajm schel Machane Zeilsheim«, Ghetto Fighters House (GFH), Sign. 15.265, zitiert nach einer unveröff. Übersetzung des Jüdischen Museums Frankfurt/Main durch Jim G. Tobias: Zeilsheim. Eine jüdische Stadt in Frankfurt, Nürnberg 2011, S. 60.

Vorwort

Nachdem in Mitteleuropa das nationalsozialistische Unrechtsregime die allergrößten Anstrengungen unternommen hatte, jüdisches Leben und Menschen jüdischer Herkunft zu vernichten, war es zunächst undenkbar, dass sich jüdische Institutionen und mit ihnen ein jüdisches Kultur- und Bildungswesen in Deutschland in naher Zukunft wieder entwickeln könnten. Sämtliche jüdischen Organisationen, die es vor der Schoah in Deutschland gegeben hatte, waren zwangsaufgelöst worden oder hatten sich ins Ausland geflüchtet. Nach den landesweiten Bücherverbrennungen ungeliebter, nicht selten jüdischer Autorinnen und Autoren, Enteignungen jüdischer Besitzer, Vertreibungen von Juden und schließlich dem Massenmord an der jüdischen Bevölkerung Europas, gab es nichts mehr im Nachkriegsdeutschland, was den Aufbau eines jüdischen Bildungswesens vorstellbar gemacht und gerechtfertigt hätte. – So mochte man zunächst glauben, bevor die Entwicklungen im aus dem Krieg hervorgehenden Europa neue Tatsachen schufen.

Es war den Wirren der Nachkriegszeit zu verdanken, dass sich ausgerechnet in Deutschland bereits unmittelbar nach der Katastrophe wieder junge Köpfe über hebräische Bücher beugen konnten. Ausgerechnet im Land der Schoah widmeten sich jüdische Mädchen und Jungen schon nach kurzer Zeit wieder dem Studium der Tora. In den Flüchtlings- und Auffanglagern Deutschlands konnte das osteuropäisch geprägte Judentum in provisorischen Schtetln für kurze Zeit eine neue kulturelle Blüte erreichen und die blau-weiße Flagge mit dem Davidschild als unübersehbares Lebenszeichen der jüdisch-nationalen Bewegung von sich künden. Diese kulturelle Blüte war zwar kurz, legte jedoch den Grundstein für die langfristige Entwicklung eines neuen jüdischen Lebens in Mitteleuropa. In Deutschland entstand wieder eine dauerhafte jüdische Präsenz mit jüdischen Institutionen und jüdischer Kultur. Kinder jüdischer Eltern konnten mancherorts wieder in jüdische Kindergärten und Religionsschulen gehen und in ihren Gemeinden jüdische Feste feiern. Nach zwei Jahrzehnten wurden vereinzelt wieder Grundschulen mit jüdischem Additum eröffnet und weit später durch Oberschulen ergänzt.

Dies täuschte jedoch nicht darüber hinweg, dass die einst so vielfältige deutsch-jüdische Kultur der Vorkriegszeit samt seiner Menschen für immer verloren blieb. So waren die neuen jüdischen Institutionen und Gemeinden weitgehend Repräsentanten eines neuen jüdischen Kapitels in Europa, Kontinuität verkörperten sie nicht.

Dass jemand heute eine Arbeit über jüdische Bildung in Deutschland nach der Schoah schreiben kann, ist also angesichts der nach dem Krieg bestehenden Voraus-

setzungen für jüdische Kultur im Land äußerst bemerkenswert und keineswegs selbstverständlich. Doch eine Reihe von Umständen und persönlichen Entscheidungen führte zu der neuerlichen Entstehung und Etablierung jüdischer Bildungskultur in Deutschland. Jene Entscheidungen und Diskussionen nachzuzeichnen, ist das Anliegen der vorliegenden Dissertationsschrift, mit einem speziellen Fokus auf Kinder- und Jugendbildung als Forschungsgegenstand. Räumlich soll sich die Arbeit auf das Gebiet der heutigen Bundesrepublik beschränken, auch wenn es sich nicht um eine isolierte Region handelt. Doch liegt gerade in Deutschland der Schwerpunkt jüdischen Lebens Mitteleuropas seit 1945, beginnend mit der größten Anzahl jüdischer Displaced Persons (DPs) innerhalb der amerikanischen und britischen Besatzungszonen Deutschlands.¹ Später war Deutschland nach Israel und den USA das zunächst drittichtigste, Ende der 1990er hinter Israel sogar zweitichtigste² Einwanderungsland von jüdischen Familien und Einzelpersonen aus der sich auflösenden UdSSR.³ Schließlich bildet Deutschland als ehemaliges Kerngebiet des von Antisemiten beherrschten »Dritten Reiches« ein Land von besonderem öffentlichem und wissenschaftlichem Interesse, wenn es um dortiges jüdisches Leben geht.⁴

Auch zeitlich setzt diese Arbeit Einschränkungen. Bereits im Titel ist angegeben, dass die Geschichte prinzipiell seit dem Jahr 1945 und somit seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs betrachtet wird. Ein Unterkapitel zur Vorgeschichte in Ostmitteleuropa bildet jedoch eine Ausnahme, da es der Darstellung der ostmitteleuropäisch-jüdisch geprägten Kultur in den jüdischen DP-Camps dienen soll. Eine Erläuterung der deutsch-jüdischen Bildungsgeschichte bis zum Jahr 1945 ist somit nur in einem kurzen Unterkapitel enthalten. Ohnehin ist mit dem Anspruch der Arbeit, den Zeitraum von der Schoah bis möglichst nah an das Jahr 2019 zu umfassen, ein recht großer Zeitabschnitt von rund 75 Jahren gewählt worden. Deshalb werden aus pragmatischen Gründen noch sehr junge jüdische Institutionen und Projekte nicht mehr im Detail beschrieben.

¹ Vgl. Atina Grossmann; Tamar Lewinsky: Erster Teil: 1945–1949. Zwischenstation. In: Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Politik, Kultur und Gesellschaft. Hrsg. von Michael Brenner, München 2012, S. 67–152, hier S. 68–71.

² Zwischen 2002 und 2004 war es sogar das wichtigste Einwanderungsland.

³ Vgl. Yfaat Weiss; Lena Gorelik: Die russisch-jüdische Zuwanderung. In: Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Politik, Kultur und Gesellschaft. Hrsg. von Michael Brenner, München 2012, S. 379–418, hier S. 400.

⁴ Dass sich auch im Vergleich mit Österreich als weiterem ehemaligem Teilgebiet des nationalsozialistischen Regimes die Dinge vielfach unterschiedlich in Bezug auf jüdisches Leben nach 1945 entwickelten, hat z. B. die israelische Politikwissenschaftlerin Susanne Cohen-Weisz in ihrer Dissertationsschrift (2016) umfangreich aufgearbeitet: Susanne Cohen-Weisz: Jewish Life in Austria and Germany since 1945. Identity and Communal Reconstruction, Budapest, New York 2016.

Einleitung

Forschungsstand

In ihrer noch immer relativ jungen Geschichte seit ihren Anfängen in der Wissenschaft des Judentums im 19. Jahrhundert hat deutsch-jüdische Historiographie stets die Paradigmenwechsel und methodisch-theoretischen Wandlungen mitvollzogen, welche die Geschichtsschreibung und -wissenschaft auch insgesamt umtrieben. Die derzeit dominante historiographische Schule ist jene der Neueren Kulturgeschichte, welche im deutschsprachigen Raum um die Jahrtausendwende die Hegemonie der Alltags-, Mentalitäts- und Sozialgeschichte abgelöst, bisherige Ansätze jedoch keineswegs ersetzt, sondern integriert hat.¹ Inzwischen gibt es v. a. im amerikanischen und europäischen Raum Bestrebungen, einer »Neueren Wissensgeschichte« zunehmende Geltung zu verschaffen und die analytische Kategorie »Kultur« durch die Kategorie »Wissen« wenn nicht zu verdrängen, so doch zumindest zu ergänzen.² In diesem Umfeld entstehen derzeit, wenn bisher auch nur vereinzelt, neue Impulse für die (deutsch-)jüdische Geschichte.³ Noch ist unklar, wie weit der Einfluss der Neueren Wissensgeschichte reichen und ob in Zeiten des Methodenpluralismus eine Hegemonie der Disziplin entstehen wird. Jedoch zeichnet sich ab, dass in den nächsten Jahren mehrere wissenschaftliche Beiträge zur deutsch-jüdischen Geschichte im engeren und weiteren Umfeld der Wissensgeschichte entstehen werden.⁴ Als ein Beitrag in diese Richtung kann die vorliegende Monographie ebenfalls gelten, allerdings nur für das weitere Umfeld der Wissensgeschichte, da die Kategorie »Wissen« nicht im Zentrum steht. In dieser Arbeit ist eine kulturgeschichtlich ausgerichtete Institutionengeschichte mit Exkursen in die Wissensgeschichte verknüpft.

¹ Vgl. Thomas Brechenmacher; Michał Szulc: *Neuere deutsch-jüdische Geschichte. Konzepte – Narrative – Methoden*, Stuttgart 2017, 180, 190-194.

² Vgl. Simone Lässig: *The History of Knowledge and the Expansion of the Historical Research Agenda*. In: *Bulletin of the German Historical Institute Washington DC*. Hrsg. von Richard F. Wetzell, Washington DC 2016 (Bulletin), S. 29–58.

³ Vgl. Kerstin von der Krone: *Old and New Orders of Knowledge in Modern Jewish History*. In: *Bulletin of the German Historical Institute Washington DC*. Hrsg. von Richard F. Wetzell, Washington DC 2016 (Bulletin), S. 59–82.

⁴ Vgl. DHI Washington (Hg.), *History of Knowledge*, <https://historyofknowledge.net/>, zul. geprüft am 27.02.2020.

Insgesamt sind Impulse aus der Wissensgeschichte für die jüdische Geschichte sehr zu begrüßen, da sie deutsch-jüdischer Historiographie zu einer verstärkten Dynamik verhelfen kann. Deutsch-jüdische Geschichte bzw. die jüdische Geschichte Deutschlands, das ist mit Blick auf die in den letzten Jahren publizierten Titel weiterhin zum größten Teil die Geschichte bis zur Schoah⁵, die Erstellung zahlreicher Einzelbiographien⁶ und eine sich noch immer stärker an nationalen denn transnationalen Perspektiven orientierende Historiographie.⁷ Zweifellos steht die jüdische Geschichte von der Antike bis zum Jahr 1945 rein quantitativ in keinem Verhältnis zur Geschichte seit 1945 und bietet schon allein deshalb eine weit reichhaltigere Fülle zu beschreibender und zu analysierender Wandlungen, Phänomene, Persönlichkeiten, Institutionen, Medien, Diskurse, Prozesse usw. an. Auch Einzelbiographien sollen in ihrer Bedeutung und wichtigen Funktion der detaillierten Aufklärung über historische Akteurinnen und Akteure, ihr Wirken, ihre Ideen und Netzwerke, nicht in Frage gestellt werden. Schließlich können auch nationalstaatliche Perspektiven fruchtbare Ergebnisse hervorbringen, solange sie überregionale Sichtweisen mit einbinden, um wichtige Zusammenhänge nachvollziehbar zu machen. Die vorliegende »Geschichte jüdischer Kinder- und Jugendbildung in Deutschland« begrenzt sich zum großen Teil ebenfalls auf eine zunächst »nationale« Perspektive. Jedoch muss schon bei der Betrachtung der unmittelbaren Nachkriegszeit im Kontext der Displaced Persons-Camps diese enge Sichtweise räumlich ausgedehnt werden, und rein nationale Geschichtsschreibung stößt dabei an ihre Grenzen.

Deutsch-jüdische Geschichte seit 1945, somit die neuere und neueste jüdische Geschichte Deutschlands, ist an der Quantität der Aufsätze und Monographien bemessen noch immer eine kleinere Subdisziplin deutsch-jüdischer Historiographie. »Warum wollen Sie sich mit einer so kleinen Bevölkerungsminderheit und der noch kleineren Minderheit ihrer Kinder und Jugendlichen beschäftigen?«, fragte mich sinngemäß der Historiker Raphael Gross zu Beginn des Projektes und stellte damit keineswegs die Thematik in Frage, sondern provozierte intentionell meine Reflexion über die Relevanz

⁵ Monographien zu deutsch-jüdischer Geschichte nach 1945 sind mit vereinzelt Publikationen in dieser Richtung pro Jahr recht überschaubar, auch wenn zuletzt vermehrt Titel dazu erschienen sind. Siehe z. B. die zwischen 2015 und 2020 erschienenen Monographien im Gemeinsamen Verbundkatalog (GVK) etwa per Stichwortsuche »Jüdische Geschichte«. Für die Zeit nach 1945 scheint v. a. die unmittelbare Nachkriegszeit im Kontext der DP-Lager vermehrt Beachtung zu finden.

⁶ Regen Anteil nimmt daran etwa die Reihe »Jüdische Miniaturen« des Verlags Hentrich & Hentrich, herausgegeben von Hermann Simon.

⁷ Wichtige Ausnahmen sind z. B.: Tobias Grill: *Der Westen im Osten. Deutsches Judentum und jüdische Bildungsreform in Osteuropa (1783–1939)*, Göttingen 2013. ; Sebastian Hoepfner: *Jewish Organizations in Transatlantic Perspective. Patterns of Contemporary Jewish Politics in Germany and the United States*. Zugl.: Passau, Univ., Diss., 2012, Heidelberg 2012. ; Cohen-Weisz, *Jewish Life in Austria and Germany since 1945*.

deutsch-jüdischer Bildungsgeschichte seit 1945. Dies angesichts der Tatsache, dass ab den 1950er Jahren offiziell nur etwa 20.000, zuletzt um die Wendezeit nur rund 30.000 Jüdinnen und Juden in West- und Ostdeutschland lebten, davon größtenteils Erwachsene. Erst seit dem Fall der UdSSR hat sich dies stark verändert.

Und dennoch: Mehrere Werke haben sich bereits überblicksartig mit der neueren deutsch-jüdischen Geschichte auseinandergesetzt. Eine der wichtigsten Publikationen dieser Ausrichtung und das bisher aktuellste umfassende Werk dazu hat der Münchner Historiker Michael Brenner als Sammelband herausgegeben: *Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart* (2012).⁸ Auch das gemeinsame Werk der Historiker Thomas Brechenmacher und Michael Wolffsohn, das sich deutsch-jüdischer (Kultur-)Geschichte bis zur Gegenwart Mittels der innovativen Methode der Historischen Demoskopie widmet, ist hierbei zu nennen: *Deutschland, jüdisch Heimatland. Die Geschichte der deutschen Juden vom Kaiserreich bis heute* (2008).⁹ Nur zwei Jahre davor gab Susanne Schönborn den Band *Zwischen Erinnerung und Neubeginn. Zur deutsch-jüdischen Geschichte nach 1945* (2006) heraus, in welchem v. a. Institutionen und Akteure beleuchtet werden.¹⁰ In dem älteren, im Jahr 2001 von Julius H. Schoeps herausgegebenen Band *Leben im Land der Täter. Juden im Nachkriegsdeutschland (1945–1952)*, sind es dagegen v. a. verschiedene Gemeinden und das Verhältnis zur deutschen Politik, welche in den meisten Einzelbeiträgen untersucht werden.¹¹

Speziell der Zeitraum zwischen 1945 und 1950 wurde bereits früh in den Blick genommen, etwa in Brenners Werk *Nach dem Holocaust* (1995).¹² Eine weitere frühe Überblicksdarstellung ist der Sammelband *Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945* (1986/88), herausgegeben von Micha Brumlik, Doron Kiesel, Cilly Kugelmann und Julius H. Schoeps.¹³ Wenn auch schon etwas älter, lohnt sich dessen weitere Rezeption nicht zuletzt wegen der verdichteten Betrachtung historischer Aspekte von 1945 bis Mitte der 1980er Jahre. Das Urgestein deutsch-jüdischer Nachkriegsgeschichtsschreibung bildet nach wie vor das noch immer rege rezipierte Standardwerk *Über*

⁸ Michael Brenner (Hg.): *Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Politik, Kultur und Gesellschaft*, München 2012.

⁹ Michael Wolffsohn; Thomas Brechenmacher; Friederike Kaunzner: *Deutschland, jüdisch Heimatland. Die Geschichte der deutschen Juden vom Kaiserreich bis heute*; mit 10 Tabellen, München 2008.

¹⁰ Susanne Schönborn; Michael Brenner: *Zwischen Erinnerung und Neubeginn. Zur deutsch-jüdischen Geschichte nach 1945*, München 2006.

¹¹ Julius Hans Schoeps (Hg.): *Leben im Land der Täter. Juden im Nachkriegsdeutschland (1945–1952)*, Berlin 2001.

¹² Michael Brenner: *Nach dem Holocaust. Juden in Deutschland 1945–1950*, München 1995.

¹³ Micha Brumlik (Hg.): *Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945*, Frankfurt a. M. 1986.

den Wiederaufbau der jüdischen Gemeinden in Deutschland seit 1945 (1961)¹⁴ von Harry Maør, ein eigentlich soziologisches Werk, welches nie in einem Verlag publiziert wurde. Spätestens seit den 2000er Jahren herrscht somit an Überblicksdarstellungen zur neueren deutsch-jüdischen Geschichte kein Mangel mehr. Auch zu einzelnen jüdischen Gemeinden seit der Zeit nach der Schoah sind inzwischen größere historische Abhandlungen erschienen. Zuletzt z. B. Tobias Freimüllers Studie zur Jüdischen Gemeinde Frankfurts: Frankfurt und die Juden. Neuanfänge und Fremdheitserfahrungen 1945–1990 (2020).¹⁵ Als eigenständige Epoche deutsch-jüdischer Historiographie ist die Zeit seit 1945 somit etabliert und es stellt sich lediglich die Frage, wie dieser Zeitraum in Abschnitte unterteilt werden sollte. Für viele Historikerinnen und Historiker spricht einiges dafür, die deutsche Wendezeit und Wiedervereinigung 1989–1991 als Markierung eines neuen Kapitels jüdischer Geschichte in Deutschland zu setzen.¹⁶ Auch das vorliegende Werk stimmt mit seiner Einteilung dieser Perspektive zu.

Warum aber nun, um auf Raphael Gross' Frage zurückzukommen, speziell die historiographische Beschäftigung mit einer verschwindend geringen Minderheit an jüdischen Kindern und Jugendlichen, die nach 1945 in Deutschland lebten? Deutsch-jüdische Bildungsgeschichte findet in den oben genannten Überblickswerken denn auch keine größere Beachtung. Bereits eine US-amerikanische Dissertation von 1978 verweist aber darauf, dass sich eine Beschäftigung mit dem Thema sehr lohnt. Denn insbesondere in den unmittelbaren Nachkriegsjahren war die Anzahl jüdischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland alles andere als gering. Eben diese nahm daher Solomon Goldman 1978 in seiner nicht publizierten Dissertation *Education among Jewish Displaced Persons. The Sheerit Hapletah in Germany, 1945–50* in den Fokus.¹⁷ Er beschränkte sich dabei getreu dem Titel auf das Bildungsgeschehen in jüdischen DP-Lagern und ließ Entwicklungen abseits der Lager außen vor. Goldman war vermutlich die erste Person, die sich mit einer wissenschaftlichen Herangehensweise speziell mit Bildung in jüdischen Displaced Persons-Camps beschäftigte. Dadurch betrat Goldman historiographisches Neuland. In Europa ist seine Arbeit wenig bekannt geworden und eine Publikation seiner Studie blieb aus. Zum einen war Ende der 1970er Jahre das Interesse an DP-Geschichte in Deutschland noch nicht erwacht. Zum anderen können auch fachliche Makel einer Publikation entgegengestanden haben. Leider sind verwendete Quellen in Goldmans Arbeit zum Teil schwierig nachzuvollziehen, aufgrund

¹⁴ Harry Maør: *Über den Wiederaufbau der jüdischen Gemeinden in Deutschland seit 1945*. Dissertation, Mainz 1961.

¹⁵ Tobias Freimüller: *Frankfurt und die Juden. Neuanfänge und Fremdheitserfahrungen 1945–1990*, Göttingen 2020.

¹⁶ Vgl. Brenner, *Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart*.

¹⁷ Solomon Goldman: *Education among Jewish Displaced Persons. The Sheerit Hapletah in Germany, 1945–50*. Dissertation, Philadelphia/Pennsylvania 1978.

unzureichender Angaben im Fußnotenapparat und dem gänzlichen Fehlen eines Quellenverzeichnisses. Jedoch scheinen vor allem Materialien des YIVO Institute for Jewish Research in New York City von Goldman als Quellen verwendet worden zu sein, wo sich auch ein Exemplar seiner Dissertationsschrift heute befindet. Trotz der Mängel blieb Goldmans Arbeit über 15 Jahre hinweg die einzige umfassendere wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Thema jüdischer Bildung in Deutschland nach 1945.

Das änderte sich Ende der 1980er und vor allem in den 1990er Jahren, als auch in Deutschland das generelle Interesse an Displaced Persons stieg. Die daraufhin entstandenen wissenschaftlichen Arbeiten zur jüdischen Nachkriegsbildungsgeschichte stammen bis heute zumeist aus dem Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften, selten aus der geschichtswissenschaftlichen Forschung. So kommen auch die beiden bisher wohl umfassendsten regional übergreifenden Darstellungen der jüdischen Bildungsgeschichte Deutschlands über die Zeit seit 1945 aus den Erziehungswissenschaften. Im Jahr 1993 wurde Jacqueline Giere über Erziehung und Kultur in den Jüdischen Displaced Persons-Lagern der Amerikanischen Zone im Nachkriegsdeutschland 1945–1949 promoviert.¹⁸ Erst 20 Jahre später im Jahr 2013 und somit in jüngerer Vergangenheit, wurde diese erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive auf das restliche Deutschland und die Jahrzehnte bis zur Gegenwart erweitert, als Kristina Dietrich über Institutionelle Erziehung und Bildung jüdischer Kinder in Deutschland promoviert wurde und damit anders als Goldman und Giere nicht mehr nur die Displaced Persons-Camps in den Blick nahm, sondern ihre Studie auch auf spätere jüdische Verbände erweiterte.¹⁹ Dietrichs Erweiterung der zeitlichen Perspektive ermöglichte erstmals den Vergleich der Bildungsverhältnisse in den DP-Camps mit jenen in den neuen jüdischen Gemeinden Deutschlands.

Giere hat für ihre Arbeit umfassende Archivforschung betrieben, diese jedoch v. a. zur Darstellung politischer und sozialer Zusammenhänge gebraucht. Bildungsmedien aus den DP-Camps etwa wurden von ihr nicht angesehen, womit eine kultur- oder wissenshistorische Perspektive fehlt. So bleiben letztlich viele Fragen zur konkreten Bildungspraxis in den jüdischen DP-Camps noch offen. Ähnliches gilt für die bisher nicht publizierte Arbeit von Dietrich, die v. a. den Charakter einer Überblicksdarstellung hat. Es handelt sich um einen Überblick nicht nur zur neueren jüdischen Bildungsgeschichte, sondern gar um eine regelrechte Geschichte des Judentums in Deutschland seit der jüdischen Aufklärung (Haskala) insgesamt. Viel Raum für qualitative Analysen wie das

¹⁸ Jacqueline Giere: *Wir sind unterwegs, aber nicht in der Wüste. Erziehung und Kultur in den jüdischen Displaced Persons-Lagern der amerikanischen Zone im Nachkriegsdeutschland 1945–1949*. Dissertation, Frankfurt a. M. 1993.

¹⁹ Kristina Dietrich: *Institutionelle Erziehung und Bildung jüdischer Kinder in Deutschland*. (unveröff. Diss.), Dresden 2013.

Eingehen auf konkrete Curricula und Bildungsmedien ist in der Arbeit daher nicht vorhanden. Auch viele institutionelle Zusammenhänge werden nicht näher untersucht. Zudem beschränkt sich die relativ geringe Auswertung archivalischer Quellen v. a. auf das Centrum Judaicum in Berlin, wo wichtige Bestände zu dem Thema, insbesondere zu Displaced Persons, kaum vorhanden sind. Institutionen wie die ältesten jüdischen Grundschulen der Bundesrepublik, die schon seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre in Frankfurt am Main und München existieren, werden nur am Rande erwähnt und in ihrer Entwicklung nicht näher betrachtet. Dies lässt noch viel Raum für weitergehende Forschung.

Weitere zu dieser Thematik entstandene Arbeiten haben einen entweder lokal oder thematisch stark fokussierten Blick. So schrieb der israelische Erziehungswissenschaftler Micha Barkol 1989 damals im Alter von 63 Jahren seine nicht publizierte Dissertation zum Thema *Der soziale Aspekt des Gründungsprozesses einer jüdischen Tagesschule in Westberlin (1985–1987) im Licht der Krisis des gegenwärtigen jüdischen Lebens in der Diaspora*.²⁰ »Fifty years after my parents left Germany, I came to Berlin«, schreibt Barkol in seinem Vorwort, die persönliche Dimension seiner Forschung berührend. »The last three and a half years [...] gave me the opportunity to do something for Jewish life in the Diaspora and try to contribute to the study of this life in general and of Jewish education in particular.«²¹ Barkols Quellengrundlage kam vor allem aus persönlicher Hospitation und Beobachtung sowie durch Interviews zustande. Bereits zehn Jahre später wurde dieselbe jüdische Grundschule in Berlin erneut Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Untersuchung. Barbara Breidenbach, damals Lehrerin an einer privaten Berufsfachschule, reichte 1999 an der Fernuniversität Hagen ihre Dissertation zum Thema *Jüdische Schulen in Deutschland – Ort des Lernens jüdischer Identität – untersucht am Beispiel der Galinski-Grundschule, Berlin ein*.²² Wie schon für Barkol, bildeten auch für Breidenbach die teilnehmende Beobachtung und das Führen von Interviews die methodische Grundlage ihrer Arbeit.

Ein Jahr später sollte abermals eine der neuen deutsch-jüdischen Schulen im Mittelpunkt einer (nicht publizierten) Dissertation stehen, als die israelische Pädagogin Yehudit Koznizky-Gendler *Die Jüdische Schule in Düsseldorf im Spiegel der zeitgeschichtlichen Entwicklung* beleuchtete.²³ Über die Hälfte ihrer Arbeit beschäftigt sich

²⁰ Micha Barkol: *Der soziale Aspekt des Gründungsprozesses einer jüdischen Tagesschule in Westberlin (1985-1987) im Licht der Krisis des gegenwärtigen jüdischen Lebens in der Diaspora*. Dissertation, Berlin 1989.

²¹ Vgl. ebd., Vorwort, S. I.

²² Barbara Breidenbach: *Lernen jüdischer Identität. Eine schulbezogene Fallstudie*. Fernuniv., Diss.-Hagen, Weinheim 1999.

²³ Yehudit Koznizky-Gendler: *Die Jüdische Schule in Düsseldorf im Spiegel der zeitgeschichtlichen Entwicklung*. (unveröff. Diss.), Düsseldorf 2000.

jedoch nicht mit jüdischer Bildung in Deutschland nach 1945, sondern ausführlich mit dessen auf die deutsche Region beschränkter Vorgeschichte. Andererseits werden in der zweiten Hälfte jener Arbeit mit der Zuwanderung sowjetisch-jüdischer Schüler, der Rechtsordnung während der Errichtung der Schule, des Konzeptes und Menschenbildes der Schule bis hin zum Lehr- und Lernmaterial viele wichtige Aspekte untersucht. Als sieben Jahre später Jessica Schmidt-Weil ihre erziehungswissenschaftliche Dissertation verteidigte, rückte sie wie schon Breidenbach das Konzept der »Identität« in den Vordergrund: Die Suche nach dem identitätsformenden Potential des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden in Deutschland.²⁴ Beobachtung und Befragung waren auch für Schmidt-Weil wichtige methodische Zugänge und durch eigene Lehrtätigkeit an einer jüdischen Schule verfügte sie über einen besonders guten persönlichen Einblick in die Situation.²⁵ Detailliert ist ihre Analyse des im Jahr 2007 gegenwärtigen jüdischen Religionsunterrichts in Deutschland, bei welcher sie mehrere Fallbeispiele in den Blick nimmt.

Zu den aktuellsten Arbeiten der Thematik zählt schließlich die israelisch-deutsche Studie der Soziologen Eliezer Ben-Rafael, Yitzhak Sternberg und des Historikers Olaf Glöckner über Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland aus dem Jahr 2010.²⁶ Es handelt sich dabei um eine soziologisch ausgerichtete Studie im Auftrag des L. A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora mit Sitz in Jerusalem. Während der Jahre 2008 und 2009 untersuchte und befragte das Forscherteam dafür über 1.000 Personen in Form einer repräsentativen Umfrage, verband dies mit 25 Experten-Interviews und einer Bestandsaufnahme damaliger jüdischer Bildungseinrichtungen und -projekte in Deutschland. Dabei wurde v. a. zwischen »russischsprachigen jüdischen Zuwanderern« und sogenannten »Alteingesessenen« unterschieden:

»Zu ermitteln war u.a., wie stark sich die Befragten religiösem Leben und kollektiver Erinnerung öffnen, aber auch, wie sie Zugehörigkeit zur jüdischen Gemeinschaft definieren; fernerhin das Verhältnis zur nichtjüdischen Umgebung; das Verhältnis zwischen (jüdischen) »Einheimischen« und Neuzuwanderern, die Mitarbeit in jüdischen Gemeinden und Organisationen, individuelles und kollektives Selbstverständnis, am wichtigsten aber: Bildungsinteressen und -erwartungen.«²⁷

²⁴ Jessica Schmidt-Weil: Die Suche nach dem identitätsformenden Potential des Religionsunterrichts in jüdischen Gemeinden in Deutschland. Dissertation, Frankfurt a. M. 2007.

²⁵ Vgl. ebd., Vorwort.

²⁶ Eliezer Ben-Rafael, Yitzhak Sternberg, Olaf Glöckner, Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland, http://www.zwst.org/cms/documents/241/de_DE/PINCUS%20STUDIE%20DEUTSCH%20%20NOV%2016%202010.pdf, zul. geprüft am 16.11.2015.

²⁷ Vgl. ebd., S. 4.

Zu erwähnen sei an dieser Stelle auch die Dissertation des Historikers Tobias Grill aus dem Jahr 2013, die sich zwar zeitlich an einer früheren Epoche orientiert, aber erstmalig eine am Judentum ausgerichtete Kulturtransferforschung für den Bildungsbereich einführt: *Der Westen im Osten. Deutsches Judentum und jüdische Bildungsreform in Osteuropa (1783–1939)*.²⁸ Damit wurde ein nicht nur im jüdischen Kontext wichtiger Schritt hin zum besseren Verständnis von Wissenstransfer, Wissenszirkulation und transkulturell geprägtem Wandel von Bildungsstrukturen getan. Solches verweist auf aktuelle Problemfelder der derzeit an Bedeutung gewinnenden Wissensgeschichte.

Forschung speziell zu jüdischen Displaced Persons (DPs), unabhängig vom Bildungskontext, hat sich zumindest in Deutschland erst seit den 1990er Jahren zu einem von der Holocaust-Forschung unabhängigeren eigenen Forschungszweig ausgeweitet. Zu den Pionieren in Deutschland zählen Juliane Wetzel mit ihrer Dissertation *Jüdisches Leben in München 1945–1951. Durchgangsstation oder Wiederaufbau?* (1987)²⁹ und Jacqueline Giere mit dem oben erwähnten Werk *Wir sind unterwegs, aber nicht in der Wüste* (1993).³⁰ Weitere Arbeiten zu jüdischen DPs entstanden zunächst vorrangig im angloamerikanischen Raum. Dies ist angesichts dessen, dass die USA einen Großteil der jüdischen DPs (und ihres Quellenbestandes) aufnahmen, wohl kein Zufall. Genannt seien an dieser Stelle Mark Wyman *DPs. Europe's Displaced Persons, 1945–51* (1989)³¹ oder Bernard Wassersteins *Vanishing Diaspora* (1996, dt. Übersetzung 1999).³² Im deutschsprachigen Raum ist für die 1990er Jahre v. a. das von Angelika Königseder und Juliane Wetzel 1994 herausgegebene Werk *Lebensmut im Wartesaal. Die Jüdischen DPs (Displaced Persons) im Nachkriegsdeutschland* zu nennen.³³ Ebenso der von den Historikerinnen Susanne Dietrich und Julia Schulze-Wessel als Bündelung ihrer jeweiligen Studien 1998 herausgegebene Band *Zwischen Selbstorganisation und Stigmatisierung. Die Lebenswirklichkeit jüdischer Displaced Persons und die neue Gestalt des Antisemitismus in der deutschen Nachkriegsgesellschaft* sei hierbei benannt.³⁴ Seit den 1990er und vor allem in den 2000er und 2010er Jahren ist der Nürnberger Historiker Jim G. Tobias mit Publikationen zu einzelnen DP-Lagern, DP-Kibbuzim oder Aspekten

²⁸ Grill, *Der Westen im Osten*.

²⁹ Juliane Wetzel: *Jüdisches Leben in München 1945–1951. Durchgangsstation oder Wiederaufbau?* Zugl.: München, Univ., Diss., 1986, München 1987.

³⁰ Giere, *Wir sind unterwegs, aber nicht in der Wüste*.

³¹ Mark Wyman: *DP. Europe's displaced persons, 1945–1951*, Philadelphia 1989.

³² Bernard Wasserstein: *Vanishing diaspora. The Jews in Europe since 1945*, Cambridge, Mass. 1996.

³³ Angelika Königseder; Juliane Wetzel: *Lebensmut im Wartesaal. Die jüdischen DPs (displaced persons) im Nachkriegsdeutschland*, Frankfurt a. M. März 2004.

³⁴ Susanne Dietrich; Julia Schulze Wessel: *Zwischen Selbstorganisation und Stigmatisierung. Die Lebenswirklichkeit jüdischer Displaced Persons und die neue Gestalt des Antisemitismus in der deutschen Nachkriegsgesellschaft*, Stuttgart 1998.

der DP-Geschichte hervorgetreten. Darunter sind auch Bände speziell zur jüdischen DP-Jugend oder zum Bildungswesen, etwa das mit Nicola Schlichting herausgegebene Werk *Heimat auf Zeit. Jüdische Kinder in Rosenheim 1946–47* (2006)³⁵ oder Tobias' Beitrag *Über den Mangel an hebräisch- und jiddischsprachigem Unterrichtsmaterial in den jüdischen Displaced-Persons-Camps der US-Besatzungszone* (2014).³⁶ Es war jedoch die Arbeit von Giere aus dem Jahr 1993, die in der deutschsprachigen DP-Forschung den genaueren Blick auf Bildung und Erziehung eröffnete.

Daneben entstand ein weiterer Teilbereich des DP-Forschungszweiges, der sich insbesondere den literarischen Erzeugnissen jüdischer DPs widmete. Zu den frühen Beiträgen dieser Richtung zählt Peter Honigmanns 1997 publizierter Sammelbandsbeitrag zu Talmuddrucken der DPs.³⁷ In den 2000er und 2010er Jahren hat gerade dieser Teilbereich im Zuge einer Ausdifferenzierung der DP-Forschung besonderen Auftrieb erhalten. Die wohl wichtigsten Forschungsbeiträge dieser Zeit und Richtung sind Tamar Lewinskys 2008 erschienenes Werk *Displaced Poets. Jiddische Schriftsteller im Nachkriegsdeutschland, 1945–1951*³⁸ und der 2014 von Anne-Katrin Henkel und Thomas Rahe herausgegebene Sammelband *Publizistik in jüdischen Displaced-Persons-Camps im Nachkriegsdeutschland. Charakteristika, Medientypen und bibliothekarische Überlieferung*.³⁹ Vor allem auch an dieser medienorientierten Forschungstradition zu DPs knüpft diese Arbeit mit einer besonderen Berücksichtigung von Bildungsmedien an.

Quellengrundlage

Die vorliegende Forschungsarbeit wäre in ihrer thematischen Bandbreite und großen Zeitspanne von 75 Jahren ohne internationale Archivrecherche nicht möglich gewe-

³⁵ Jim G. Tobias; Nicola Schlichting: *Heimat auf Zeit. Jüdische Kinder in Rosenheim 1946–47*; zur Geschichte des »Transient Children's Center« in Rosenheim und der jüdischen DP-Kinderlager in Aschau, Bayerisch Gmain, Indersdorf, Prien und Pürten, Nürnberg 2006.

³⁶ Jim G. Tobias: »Wegen Lehrbüchern haben wir uns schon einige Male nach Amerika, Erez Israel und England gewendet...«. *Über den Mangel an hebräisch- und jiddischsprachigem Unterrichtsmaterial in den jüdischen Displaced-Persons-Camps der US-Besatzungszone*. In: *Publizistik in jüdischen Displaced-Persons-Camps im Nachkriegsdeutschland. Charakteristika, Medientypen und bibliothekarische Überlieferung*. Hrsg. von Anne-Katrin Henkel und Thomas Rahe, Frankfurt a. M. 2014 (*Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie – Sonderbände*), S. 119–134.

³⁷ Peter Honigmann: *Talmuddrucke im Nachkriegsdeutschland*. In: *Überlebt und unterwegs. Jüdische Displaced Persons im Nachkriegsdeutschland*. Hrsg. von Jacqueline Giere, Frankfurt a. M. 1997 (*Jahrbuch ... zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*), S. 249–266.

³⁸ Tamar Lewinsky: *Displaced Poets. Jiddische Schriftsteller im Nachkriegsdeutschland, 1945–1951*, Göttingen 2008.

³⁹ Anne-Katrin Henkel, Thomas Rahe (Hg.): *Publizistik in jüdischen Displaced-Persons-Camps im Nachkriegsdeutschland. Charakteristika, Medientypen und bibliothekarische Überlieferung*, Frankfurt a. M. 2014.

sen. Insbesondere der Forschungsteil zu Displaced Persons, machte Archivaufenthalte in den USA nahezu zwingend notwendig, um eine Reihe von Forschungsfragen zu DPs beantworten zu können. Insgesamt wurden für das Projekt Archivrecherchen in Deutschland, Israel und den USA durchgeführt.

Das in Heidelberg befindliche Archiv des Zentralrats der Juden, welches den vollen Titel »Zentralarchiv zur Erforschung der Geschichte der Juden in Deutschland« trägt, bewahrt den Großteil des in dieser Arbeit verwendeten Quellenmaterials. Nach eigenen Angaben besteht das Archiv seit 1987 und will an das ehemalige »Gesamtarchiv der deutschen Juden« anknüpfen, das von 1905 bis 1938 in Berlin existierte.⁴⁰ Es hat einen klaren Sammlungsschwerpunkt auf Beständen seit dem Zweiten Weltkrieg, verwahrt jedoch vereinzelt auch ältere Bestände. Die Akten dieses Archives waren für diese Arbeit am ergiebigsten, da insbesondere die Bestände zur Jüdischen Gemeinde Frankfurts am Main, welche ein Hauptbeispiel der Arbeit darstellt, die Bestände zum Zentralrat der Juden (ZdJ), zur Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) sowie weiterer Organisationen und Gemeinden umfangreich vorhanden sind. Das betrifft auch Bildungs- und Kulturaspekte, die in sehr vielen Akten thematisiert werden. So sind beispielsweise auch Akten der Grundschule der Jüdischen Gemeinde Frankfurts in dem Zentralarchiv archiviert.

Ergänzend zum Archivbestand des Zentralarchivs wurden ebenfalls in Heidelberg Bestände der »Bibliothek Albert Einstein« gesichtet, welche an die dortige Hochschule für Jüdische Studien (HJS) angebinden ist. Dadurch konnten insbesondere vereinzelte Exemplare der ansonsten seltenen Lehrbücher aus jüdischen DP-Camps eingesehen werden. Das betraf dort v. a. die Hebräisch-Lehrbücher Chaweri und HaGescher sowie Exemplare der Lehrbuchreihe S'fat Israel.

In Deutschland wurde außerdem das Stadtarchiv Frankfurt a. M. besucht (»Institut für Stadtgeschichte«). Dort sind kleinere Bestände zur Erziehungsberatungsstelle der Jüdischen Gemeinde, zum Frankfurter Schulamt samt seiner Korrespondenz mit der Jüdischen Gemeinde sowie Sammlungen von Zeitungsartikeln, insbesondere zur jüdischen Schule vorhanden. In der Frankfurter »Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg« wurden zahlreiche Jahrgänge der lokalen jüdischen Presse nach Bildungsaspekten durchgesehen. Das betrifft insbesondere Nachrichten der Jüdischen Gemeinde, vereinzelt auch Exemplare von Schülerzeitungen der Jüdischen Schule Frankfurts. Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST), ebenfalls mit Sitz in Frankfurt a. M., ermöglichte mir eine Einsicht in das dortige Nutzerarchiv, d. h. in die Materialsammlung des Pädagogischen Zentrums (PZ) des ZWST-Jugendreferates. Es han-

⁴⁰ Vgl. Zentralarchiv zur Erforschung der Geschichte der Juden in Deutschland (ZEGJD) (Hg.), Zentralarchiv zur Erforschung der Geschichte der Juden in Deutschland, <https://www.zentralarchiv-juden.de/>, zul. geprüft am 28.02.2020.

delte sich dabei v. a. um pädagogische Materialien, z. B. für den Einsatz in jüdischen Ferienlagern (Machanot), welche mit wenigen Ausnahmen nicht weiter als bis in die 1990er Jahre zurückreichen, die aber eine gute Ergänzung zu den ZWST-Dokumenten des Heidelberger Zentralarchivs ausmachten.

Der Forschungsstandort Frankfurt a. M. war darüber hinaus sehr wichtig wegen Kontakten zur jüdischen Schule, der Isaak-Emil-Lichtigfeld-Schule. Die erst kurz zuvor in Ruhestand getretene Schulleiterin Alexa Brum führte mich freundlicherweise nicht nur in der Schule herum, sondern war auch zu einem umfassenden, etwa zweistündigen Interview bereit. In dem Interview berichtete sie von ihren Erfahrungen bei der Leitung der Schule, die sie etwa seit der Wendezeit innegehabt hatte. Ein weiteres, etwa einstündiges Interview wurde dort auch mit der Deutsch-Förderlehrerin Zsuzsanna Hofmann ermöglicht. Außerhalb der Schule konnte zudem ein fast zweistündiges Interview mit der langjährig an der Lichtigfeld-Schule wirkenden ehemaligen Hebräisch-Lehrerin Nili Kranz geführt werden. Das Interview mit Alexa Brum wurde mit ihrer Zustimmung aufgenommen, anschließend mit Hilfe eines professionellen Transkriptionsbüros in Schriftform gebracht und schließlich (mit wenigen Streichungen von zu persönlichen Angaben) im Zentralarchiv des Zentralrats der Juden unter der Bestandsbezeichnung »B. 3/96 (Springborn)« hinterlegt, worunter es auch in dieser Arbeit zitiert wird. Die anderen Interviews halfen als Expertise-Gespräche mit Hintergrundinformationen bei der Konzeption des Forschungsvorhabens, sind nicht im Archiv hinterlegt und werden nicht zitiert. Interviews als Oral History-Quellen bilden somit eine Ausnahme im Quellenkorpus dieser Arbeit, was einen Unterschied zu mehreren der oben genannten erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Studien zu jüdischer Bildung darstellt, welche sich hauptsächlich darauf stützen. Da jene Form der inhaltlichen Erschließung bereits stark für diese Thematik genutzt worden ist und aufgrund des generell großen Nachbereitungsaufwands von Interviews, der zu Lasten intensiver Archivforschung gegangen wäre, ist das Quellenkorpus dieser Arbeit stärker aus Archivadokumenten zusammengesetzt als in den genannten Studien. Ein weiterer Grund liegt in der Beschaffenheit von Oral History-Quellen begründet, welche Quellen aus der Gegenwart über die Vergangenheit darstellen und eben nicht aus der betreffenden Zeit selbst stammen. Für diese Arbeit wurde auch aus diskurstheoretischen Überlegungen heraus entschieden, sich vorrangig auf Quellen »aus der Zeit« zu stützen und daher den Schwerpunkt auf Archivquellen zu legen.

Dementsprechend interessant waren ergänzende Archivforschungen z. B. im Frankfurter Umland. Im Hessischen Staatsarchiv und dem angeschlossenen Stadtarchiv Darmstadt ließen sich thematisch relevante Dokumente finden. Im Hessischen Hauptstaatsarchiv Wiesbaden ist eine Personalakte zu dem deutsch-israelischen Hochschullehrer, ehemaligen ZWST-Jugendreferenten und zeitweiligen Mitglied einer jüdi-

schen Schulbuchkommission, Harry Maør, hinterlegt. Ferner befinden sich dort Dokumente zur Erlaubnis jüdischen Privatunterrichts sowie etwa zum Hebräisch-Unterricht an hessischen Gymnasien.

Im Stadtarchiv München war der Nachlass von Hans Lamm (1913–1985) relevant, welcher einst u.a. im Kulturbereich für den Zentralrat der Juden gewirkt hatte. Der Nachlass verfügt über direkte Bezüge zu Akten im Heidelberger Zentralarchiv. In der Bayerischen Staatsbibliothek (BSB) in München fanden sich zudem einzelne weitere Exemplare der seltenen Lehrbücher aus den jüdischen DP-Camps.

Während einer Archivrecherche in Israel konnten alle für das Thema als relevant erscheinenden Akten in den »Central Archives for the History of the Jewish People« (CAHJP) in Jerusalem eingesehen werden. Als solche erschienen Akten des niedersächsischen Landesverbandes jüdischer Gemeinden sowie der Jüdischen Gemeinde Hannovers, welche den Zeitraum von 1945 bis in die 1960er Jahre abdecken. Auch Akten im Zusammenhang mit kulturellen und Bildungsaktivitäten jüdischer DPs ließen sich dort relativ umfangreich einsehen.

DP-bezogene Akten konnten später durch eine Archivrecherche im New Yorker »YIVO Institute for Jewish Research« ergänzt werden, wo sich wohl als einzigartig zu wertende Dokumente zur konkreten Unterrichtspraxis jüdischer DP-Schulen befinden, v. a. zur jüdischen DP-Schule »Bet Bialik« in Stuttgart. Viele dieser Dokumente sind auf Jiddisch in hebräischer Schreibschrift verfasst. Darunter ist ein Curriculum von 1947 hervorzuheben, aus welchem verwendete Unterrichtsmaterialien oder etwa die Anzahl von Schulstunden pro Unterrichtsfach zu entnehmen sind. Ein weiteres US-amerikanisches Archiv von großer Bedeutung für dieses Projekt sind die »JDC Archives« in New York, also das Archiv der amerikanischen Hilfsorganisation »American Jewish Joint Distribution Committee«, welche eine zentrale Rolle bei der Organisation und Versorgung jüdischer DP-Lager innehatte. Aus den überwiegend digitalisierten Akten sind wichtige Informationen und Diskussionen zur Gestaltung des Unterrichts für jüdische DP-Kinder zu entnehmen.⁴¹

⁴¹ Aufgrund des hohen Digitalisierungsgrades des Bestandes und knapper Zeitressourcen bei dem Aufenthalt in den USA, wurde auf einen eigenen Besuch des Archivs verzichtet und stattdessen auf die Digitalisate zurückgegriffen. Dies verweist auch auf den bei Forschungsprojekten stets geltenden Umstand, dass aus Gründen der Finanzierung und/oder des Zeitplanes Prioritäten gesetzt werden müssen. Auch das vorliegende Projekt musste mit diesen Faktoren in Einklang gebracht und mit anderen Verpflichtungen abgeklärt werden. So wurden einige Einrichtungen nicht mehr besucht, die ebenfalls mit ihren Beständen zur Forschung hätten beitragen können. Dazu zählt z. B. das Centrum Judaicum in Berlin. Allerdings sind dessen Bestände vor wenigen Jahren bereits von Kristina Dietrich im Rahmen ihrer erziehungswissenschaftlichen Forschung zu jüdischer Erziehung umfangreich gesichtet und in ihrer Dissertation behandelt worden. Auch vor diesem Hintergrund wurde der Besuch anderer Archive priorisiert.

Insgesamt ist das Quellenkorpus stark schriftquellenbasiert, besteht sowohl aus Typoskripten als auch handschriftlichen Dokumenten sowie aus Zeichnungen. Diese Dokumente liegen zum großen Teil auf Deutsch vor, v. a. aus dem Umfeld jüdischer Organisationen und Gemeinden der Zeit nach den DP-Camps. Die Quellen zur Situation in den DP-Camps sind, da sie oft von US-amerikanischen NGOs oder der US-amerikanischen Besatzungsmacht stammen, häufig auf Englisch verfasst. Wenn sie von DPs selbst stammen, sind sie nicht selten in Jiddisch mit entweder lateinischer oder hebräischer Schrift geschrieben.

Definitionen

Eine Arbeit über jüdische Kinder- und Jugendbildung steht zunächst vor der Herausforderung, ihren recht weitläufig fassbaren Untersuchungsgegenstand genauer zu definieren. Denn über die Frage, wer oder was eigentlich als »jüdisch« zu bezeichnen ist, wird bis heute (mitunter erbittert) diskutiert und gestritten. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der »Bildung«, welche sowohl als rein formelle und institutionelle Form der Wissensvermittlung oder als informelle Aneignung von Wissen, aber auch als umfassende Ausbildung der Persönlichkeit verstanden werden kann. Beides zusammen, »jüdische Bildung«, ist also alles andere als selbsterklärend und muss im Folgenden definiert werden. Schließlich wären da der Begriff der »Jugend« und jener der »Kindheit«, welche ebenfalls Spielraum zur Interpretation zulassen.

Zunächst also zum Begriff des Jüdischen. In seinem Geleitwort zum klassischen Handbuch des Jüdischen Wissens schrieb der bekannte Reformrabbiner Leo Baeck (1873–1956) im Jahr 1935: »Jüdisches Wissen bezeichnet zunächst Wissen vom Judentum, von seinem Gehalt und von seiner Geschichte«, womit er offenbar praktisches Wissen und historisches Wissen über das Judentum zusammendachte. Doch fügte er als Erklärung hinzu: »[E]s ist das Erkennen, dem ein Jude von seiner geschichtlichen Stelle aus zustrebt, und das ihm dann wieder das Eigene dieses jüdischen Platzes zeigt.«⁴² Damit erweiterte Baeck das reine historische Wissen über das Judentum um eine erkenntnistheoretische Dimension des Judentums, welche sinn- und wissensstiftend aus einem jüdischen Standpunkt heraus wirke. Diese erkenntnistheoretische Dimension erscheint in der Tat als eine Voraussetzung für die fortwährende Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit des Judentums. Denn so musste dieses sich bereits sehr früh im Laufe der Geschichte an sich wandelnde historische Machtkonstellationen anpassen und

⁴² Emanuel Bin-Gorion (Hg.): Philo-Lexikon. Handbuch des jüdischen Wissens. Mit 250 Abbildungen, zahlreichen Plänen, Tabellen und Übersichten sowie 40 zum Teil mehrfarbigen Tafeln und Karten, Frankfurt a. M. 1992, S. VIII.

um neue Elemente erweitern. Zum einen, um seinen Fortbestand abzusichern. Zum anderen fand Wandel auch als kulturelles Phänomen von Assimilations- und Angleichungserscheinungen statt. So kam es beispielsweise, dass das eigentlich streng monotheistische Judentum bis heute die Namen babylonischer Gottheiten (Tammus = babyl. Gott der Fruchtbarkeit) und akkadische Monatsnamen im Rahmen seines Kalenders konserviert, was eine Folge kultureller Einflüsse des babylonischen Exils und babylonischer Oberherrschaft darstellt. In der Neuzeit wiederum hat sich das Judentum, wie andere europäisch beeinflusste Bevölkerungsgruppen auch, um nationale Formen erweitert und erst unter dieser Voraussetzung auch den modernen Zionismus hervorgebracht. »Judentum« und »das Jüdische« sind also im steten Wandel begriffen. Dieser Umstand legt nahe, dass ein allzu eng gefasster Begriff des Jüdischen für die Analyse unangemessen wäre.

Dementsprechend verwirrend kann dann auch die Beantwortung der eigentlich als simpel erscheinenden Frage sein: »Wer ist Jude?« Diese Frage warf die Soziologin Elisabeth Beck-Gernsheim daher zu Recht als eigenes Kapitelthema in ihrem Werk *Juden, Deutsche und andere Erinnerungslandschaften* mit dem passenden Untertitel *Im Dschungel der ethnischen Kategorien* auf.⁴³ Darin rekapituliert sie verschiedene gängige Perspektiven aus denen Personen als »jüdisch« kategorisiert werden sowie die Problematisierungen, die damit einhergehen. Daraus wird deutlich: Wer »jüdisch« ist, hängt zunächst vom jeweiligen Standpunkt ab und muss dem »breiten Spektrum des Judentums« mit seinen »Differenzierungen sowohl quantitativer wie qualitativer Natur« (zitiert nach Mordecai Roshwald) Rechnung tragen.⁴⁴ Die Halacha, das jüdische Religionsgesetz, legt zwar als Maßstab an, dass jüdisch sei, wer von einer jüdischen Mutter geboren oder offiziell zum Judentum übergetreten sei. Jedoch herrscht über Art, Inhalt und anleitende Autorität eines Übertrittsprozesses keine Einigkeit und in Israel gibt es sogar ein Monopol über Konversionen seitens der Orthodoxie, deren Verständnis des Jüdischen mit dem israelischen »Rückkehrgesetz« im definitorischen Widerstreit steht.⁴⁵ Das Kriterium der jüdischen Mutter wiederum steht oft im Konflikt mit Definitionen der nicht-jüdischen Umwelt, welche oft die väterliche Linie privilegieren. Jüngste Beispiele aus Deutschland sind zahlreiche als »Kontingentflüchtlinge« aus Staaten der ehemaligen Sowjetunion eingewanderte Personen, deren (post-)sowjetischer Pass sie aufgrund des Vaters als »jüdisch« auswies, die jedoch nicht selten eine nicht-jüdische Mutter haben und daher nach der Halacha als nicht-jüdisch einzuordnen wären.⁴⁶

⁴³ Vgl. Elisabeth Beck-Gernsheim: *Juden, Deutsche und andere Erinnerungslandschaften. Im Dschungel der ethnischen Kategorien*, Frankfurt a. M. 1999, S. 146–164.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 146.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 147.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 156.

Schließlich macht Reproduktionsmedizin wie die Ei- oder Mitochondrialspende das Kriterium der »jüdischen« Mutter zusätzlich unklar.⁴⁷ Daneben gibt es eine erhebliche Anzahl an Personen in zahlreichen Ländern, die zwar die Herkunftsvoraussetzung gemäß der Halacha erfüllen, jedoch dem Religionsgesetz und aufgrund atheistisch bis anti-religiöser Einstellung der Religion insgesamt keine Bedeutung beimessen, die für sich selbst also nicht selten eine Kategorisierung als »jüdisch« ablehnen.⁴⁸

Damit ist nur ein Teil der möglichen Problematisierungen dieses Begriffs berührt. Dennoch steht schon nach dieser kurzen Rekapitulation fest, dass die Bandbreite möglicher Definitionen des Jüdischen in dieser Arbeit mitreflektiert werden muss. Und so scheint es sinnvoll, eine großzügig gefasste Definition zu wählen, um zumindest eine Abgrenzung zur nicht-jüdischen Welt ansatzweise möglich zu machen. Die Halacha kann nur eine erste Orientierung liefern, scheidet aber als definitives Unterscheidungsmerkmal, wie oben aufgezeigt, aus. Dann bleibt letztlich nur das individualistische Empfinden übrig, das der israelische Literaturwissenschaftler Avraham B. Yehoshua mit den Worten »Jude ist, wer sich als Jude versteht« beschrieben hat.⁴⁹ Das bedeutet zum einen, eine klare Akteurszentriertheit zum Maßstab zu nehmen und die Unterscheidungen von anderen Personen und Organisationen, welche nicht-jüdisch sind, außen vor zu lassen. Wenn also eine Person oder Organisation sich ausdrücklich als jüdisch versteht, dann »gilt« diese Definition im Rahmen dieser Arbeit. In diesem Rahmen ist jene Person oder Organisation dann relevant für die historische Analyse, auch wenn andere (jüdische) Akteure ihr Jüdisch-Sein anzweifeln. Auf diese Weise wird die Zuschreibung des Jüdischen in dieser Arbeit grundsätzlich bestimmt, allerdings kommen im Rahmen der behandelten Themenschwerpunkte kaum kontroverse Fälle über Zugehörigkeiten zum Judentum vor.

Die Perspektive aus dem Selbstverständnis heraus gilt auch entsprechend für erweiterte Begrifflichkeiten wie »jüdische Bildung« und »jüdisches Wissen«. Sobald die jeweiligen Akteure selbst Formen von Bildung und Wissen in einen »jüdischen« Kontext einordnen, wird diese Kontextualisierung akzeptiert und fließt in die Analyse jüdischer Bildungs- und Wissensformen mit ein. So sind beispielsweise auch naturwissenschaftliche Schulfächer wie Chemie oder Biologie in diese Definition mit einzuschließen, sobald sie mit einem jüdischen Referenzrahmen versehen werden. Am Beispiel der Lichtigfeld-Schule zeigt diese Arbeit auf, wie jene Fächer gezielt mit einem jüdischen »Additum« versehen und so in den Kontext jüdischer Bildung und jüdischen Wissens einbezogen werden. Auch dann, wenn eine jüdische Sprache wie Jiddisch oder Hebrä-

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 152.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 157.

⁴⁹ Vgl. Avraham B. Yehoshua: Exil der Juden. Eine neurotische Lösung? ; Essays, Sankt Ingbert 1986, S. 126.

isch als Unterrichtssprache verwendet wird, ist ein jüdischer Referenzrahmen vorhanden.

Der Begriff »Bildung« geht laut der Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur »auf das zuerst im Spätmittelalter nachweisbare deutsche Wort Bildung (im Sinne von »Bild«, »Nachbildung« oder »Gestalt«) zurück« und bezeichnet seit der Aufklärung sowohl »die Vorstellung einer von außen an das Individuum herangetragenen Erziehung als auch die Idee der Selbstformung des Einzelnen von innen heraus.«⁵⁰ »Bildung« ist also sowohl als soziale Erziehungsmaßnahme als auch als Selbstbildung zu verstehen. In beiden Fällen geht es um die Aneignung eines bestimmten Selbstbildes und eine bestimmte Positionierung in der Gesellschaft durch Wissen. »Bildung« zielt durch diese Kombination des Innen und des Außen auf die Eingliederung in ein »Gemeinwesen«.⁵¹ Eine Analyse jüdischer Bildung muss daher beide Richtungen der Bildungsaneignung in den Blick nehmen und der Frage nachgehen, welche Positionierung mit der Aneignung eines bestimmten Wissens eingenommen werden soll, ob es sich etwa um eine jüdisch-religiöse oder eine säkulare Positionierung handelt.

Schließlich richtet diese Arbeit den Fokus speziell auf »Jugend« und »Kindheit«, grenzt sich also klar von Erwachsenenbildung ab. Doch nicht immer ist die Grenze zwischen diesen trennscharf zu ziehen, wenn beispielsweise jüdische Jugend- und Studentenorganisationen Jugendliche und junge Erwachsene gleichermaßen in ihre Aktivitäten einbinden und Erwachsene ebenfalls mit ihren Inhalten erreichen. Trotzdem sollen im Rahmen dieser Arbeit jene Bildungsformate weitestmöglich außen vor bleiben, die sich gezielt nur an eine erwachsene Klientel richten. »Jugend«, englisch »youth«, bezeichnet dabei laut Oxford Dictionary den Lebensabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Doch wie weit Kindheit und Jugend jeweils zu fassen sind, ist abhängig vom zeithistorisch-gesellschaftlichen Kontext. Nach deutschem Recht gilt die Jugend zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr, unabhängig von der individuellen Reife. An diesem rechtlichen Rahmen orientiert sich diese Arbeit grundsätzlich. Jedoch macht es wenig Sinn, diese Abgrenzung allzu streng zu nehmen und beispielsweise Bildungsarbeit von Studentenorganisationen nicht zu beachten. Auch diese sind also im Titel der Arbeit in »Kinder- und Jugendbildung« mitgemeint.

Eine Definition des Begriffs »Wissen« wird im folgenden Kapitel zur Theorie und Methodik erklärt, da sie sich erst aus dem theoretischen Rahmen heraus ergibt.

⁵⁰ Vgl. Uffa Jensen: Bildung. In: Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur. Band 1: A–Cl. Hrsg. von Dan Diner, Stuttgart 2011 (Bd. 1), S. 342–346, hier S. 342.

⁵¹ Vgl. ebd.

Theorie, Methodik und Forschungsfragen

Bildungsarbeit als Resultat von Diskursen und kollektiver Selbstvergewisserung

Verschiedene Möglichkeiten gibt es grundsätzlich, um sich dem Themenkomplex von Bildung und Wissen methodisch-theoretisch zu nähern. So ließe sich etwa mit sozialgeschichtlichem Blickwinkel oder im Sinne der Historischen Sozialwissenschaft vordergründig danach fragen, in welchem sozialen Kontext Bildung hervorgebracht wurde, welche sozialen Akteure dabei wichtige Rollen spielten, wie der Bereich der Bildung in gesellschaftlichen Modellen zu verorten ist und wie ökonomische Voraussetzungen die Generierung bestimmter Bildungsformen und -inhalte bedingt haben.⁵² Mittels einer weniger auf Strukturen als auf Akteure zentrierten und Handlungsoptionen auslotenden Alltagsgeschichte dagegen ließe sich ergründen, wie strukturelle Vorgaben aus dem Bereich der Bildung auf persönlicher Ebene umgesetzt wurden, sich Bildung in Form von Adaption und Modifikation »zu eigen« gemacht wurde.⁵³ Des Weiteren ließe sich etwa mit einem kommunikationsgeschichtlichen Ansatz Bildung stärker als Resultat von Akten der Kommunikation verstehen. Die Medien, welche im Allgemeinen die kommunikative Vermittlungsrolle von Bildung übernehmen, stünden dann im Vordergrund der Untersuchung, wie auch diverse mediale Formen sowie die institutionalisierten Kommunikationsverhältnisse, in welchen Bildung vermittelt wird.⁵⁴ Diese und weitere Ansätze können jeweils einen Beitrag zur Erforschung des Themas liefern.

Da Bildung auch im jüdischen Kontext sehr häufig im institutionellen Rahmen stattfindet, ist eine eingehende Betrachtung wichtiger institutioneller Formen sinnvoll. In der vorliegenden Arbeit wird eine ganze Reihe von Institutionalisierungen besprochen und daher handelt es sich zu einem großen Anteil um eine Institutionengeschichte. Diese Institutionengeschichte, welche den Forschungsgegenstand bezeichnet, ist jedoch verbunden mit einer kultur- und wissensgeschichtlichen Forschungsperspektive. Damit werden keine finanziellen und ökonomischen sowie weitgehend auch keine sozialen Dimensionen der institutionellen Bildung in dieser Arbeit behandelt. Stattdessen stehen Akteure, das Reden über sowie die Konzeption von Bildungs- und Kulturformaten im Vordergrund, ebenso wie das Wissen, das für diese Konzeptionen jeweils konstitutiv ist.

⁵² Vgl. Stefan Haas, Historische Sozialwissenschaft/Gesellschaftsgeschichte I, http://geschichtstheorie.de/4_5a.html, zul. geprüft am 28.02.2020.

⁵³ Vgl. Stefan Haas, Alltag als Kategorie I, http://geschichtstheorie.de/3_1_1a.html, zul. geprüft am 28.02.2020.

⁵⁴ Vgl. Stefan Haas, Kommunikation als Kategorie, http://geschichtstheorie.de/3_11_1.html, zul. geprüft am 28.02.2020.

Dafür werden die Entwicklungen in der neueren Kulturgeschichte reflektiert, die einen Fokus auf die Generierung von Sinn und Bedeutung setzt. Da auch »Wissen« auf Sinnstiftung beruht, sind die Kategorien Wissen und Bildung mit in das Blickfeld der Kulturgeschichte geraten. Insgesamt haben verschiedene Trends in den Geisteswissenschaften sogar zur Herausbildung eines eigenen, dem »Wissen« gewidmeten historiographischen Zweiges, dem der (neueren) Wissensgeschichte geführt.⁵⁵ Damit geht die grundlegende Erkenntnis einher, dass das Verständnis dessen, was »Wissen« konstituiert, sich mit der Zeit verändert und sich von einem soziokulturellen Rahmen zum anderen unterscheidet (Simone Lässig).⁵⁶ Dabei wird Wissen nicht mehr nur als ein »Produkt« verstanden und untersucht, sondern auch die sogenannten Akteure des Wissens, die Praktiken und Prozesse der Wissensproduktion, -verbreitung und -wandlung stehen nunmehr im Fokus. Welche Entscheidungen bei der Produktion von Wissen getroffen wurden, wer diese Entscheidungen trifft, wann und warum sie getroffen werden und welche Konsequenzen sie haben, sind Fragen, die im Zentrum der Wissensgeschichte stehen, so Historikerin Lässig.⁵⁷ Damit geht ein breites Verständnis von Wissen einher. Als Wissen wird laut Lässig sowohl formelles als auch informelles Wissen verstanden, sowohl schriftlich fixiertes als auch oral vermitteltes Wissen. Auch die materiellen Manifestationen des Wissens geraten dabei in den Fokus.⁵⁸

Wissensgeschichte wird heute weltweit beforscht, jedoch nicht mittels einer einheitlich vorherrschenden Methodik. Die vielfältigen Forschungsfragen der Wissensgeschichte bauen auf älteren Forschungstraditionen auf. Zu den Forschungstraditionen, auf welche für die Kategorie »Wissen« zurückgegriffen wird, gehören an prominenter Stelle auch die Kulturwissenschaft und die mit ihr verbundene Neuere Kulturgeschichte. Die vorliegende Arbeit positioniert sich an jener Schnittstelle von Kulturgeschichte (als Institutionengeschichte) mit partieller wissenshistorischer Perspektive. Während bei reiner Wissensgeschichte die Wissenskategorie zentral ist, wird sie hier nur teilweise eingebunden, während stattdessen ihre kulturelle und strukturelle Rahmensetzung in Form von Institutionen im Zentrum steht.

Es gibt zwei kulturwissenschaftliche Konzepte, die besonders mit der Forschungsperspektive der Wissensgeschichte, aber auch einer kulturgeschichtlichen Bildungsinstitutionengeschichte kompatibel sind und als analytische Grundlage dienen können. Erstens betrifft dies die Forschungstradition rund um das Konzept des »kollektiven

⁵⁵ Vgl. Lässig, *The History of Knowledge and the Expansion of the Historical Research Agenda*, 32ff.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 33.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 40.

⁵⁸ Vgl. Simone Lässig, *Religious Knowledge and Social Adaptability in the Face of Modernity*, <https://historyofknowledge.net/2017/07/21/religious-knowledge-and-social-adaptability-in-the-face-of-modernity/#more-4729>, zul. geprüft am 28.02.2020.

Gedächtnisses«, das der Soziologe Maurice Halbwachs in den 1920er Jahren erstmals ausführte und das zuletzt von Aleida und Jan Assmann als »kulturelles Gedächtnis« prominent weiterentwickelt wurde.¹ Jenes Konzept wird in dieser Arbeit mit dem Motiv »kollektiver Selbstvergewisserung« erweitert. Zweitens betrifft es die Diskurstheorie in der Tradition des Philosophen Michel Foucault, die inzwischen verschiedene Varianten einer »(Historischen) Diskursanalyse« hervorgebracht hat.²

Beide Theorien verweisen auf die soziale Dimension von Wissen. Halbwachs stärkt in der Analyse von Erinnerung den Umstand, dass »Gedächtnis« und damit das (historische) Selbstwissen soziokulturell geformt und durch Interaktion und Kommunikation innerhalb von sozialen Gruppen eingerahmt und durch diese sozialen Denkschemata (Cadres sociaux) in bestimmte Bahnen gelenkt wird.³ Diese Gruppen finden sich wiederum in organisierten Strukturen zusammen, welche Institutionen hervorbringen. So lassen sich (Bildungs-)Institutionen als Produzenten jener sozialen Denkschemata betrachten. Foucault verweist auf ähnliche Weise darauf, dass das eigene Wissen erst im Diskurs mit anderen hervorgebracht und in diesem Akt als Wissen legitimiert wird. Anders als Halbwachs schaut seine Perspektive aber nicht auf die konkreten diskursteilhabenden Subjekte (d. h. etwa Personen/Institutionen), sondern schaut auf grundsätzlichere »Ordnungen der Dinge«, welche die Grenzen dessen bestimmen, was Subjekte zu einer gegebenen Zeit aussagen und tätigen können.⁴ Foucaults Perspektive ist hilfreich, um überinstitutionelle Wissensordnungen identifizieren zu können. Beide Theorien sind damit grundsätzlich miteinander vereinbar, da sie beide durch den Fokus auf Sinnerzeugung in der Interaktion und Kommunikation von Menschen der zentralen wissenshistorischen Frage nach der Generierung, Verteilung und Zirkulation von Wissen nachgehen, wobei Bildungsinstitutionen eine bestimmte Position zukommt.

Der einflussreichen Assmann'schen Definition von Halbwachs' »kulturellem« bzw. »kollektivem Gedächtnis« nach, handelt es sich dabei um eine »an feste Objektivationen gebundene, hochgradig gestiftete und zeremonialisierte, v. a. in der kulturellen Zeitdimension des Festes vergegenwärtigte Erinnerung«. Das »kulturelle Gedächtnis« sei also an Medien und Praxen gebunden. Es transportiere »einen festen Bestand an Inhalten und Sinnstiftungen, zu deren Kontinuierung Spezialisten ausgebildet werden (z. B. Priester, Schamanen oder Archivare)«, in diesem Sinne auch Rabbiner, Religions-

¹ Vgl. Astrid Erll: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar 2017, 11, 24.

² Vgl. Michel Foucault: Archäologie des Wissens, Frankfurt a. M. 2015.; Vgl. Achim Landwehr: Historische Diskursanalyse, Frankfurt a. M. 2009.

³ Vgl. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, S. 12.

⁴ Vgl. Peter Sich: Foucault. Eine Einführung, Ditzingen 2018, S. 33.