

**Zeitschrift:** Judaica : Beiträge zum Verstehen des Judentums

**Herausgeber:** Zürcher Institut für interreligiösen Dialog

**Band:** 59 (2003)

**Artikel:** Integration und Selbstbehauptung : Bildungsgeschichte als Zugang zur Entwicklung der jüdischen Minderheit in nichtjüdischen Gesellschaften

**Autor:** Maurer, Trude

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-961196>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 07.05.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Integration und Selbstbehauptung

## Bildungsgeschichte als Zugang zur Entwicklung der jüdischen Minderheit in nichtjüdischen Gesellschaften

von *Trude Maurer*\*

1859 erhielt der 35jährige Moritz Lazarus, der in diesem Jahr mit seinem Schwager zusammen die *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* gründete, Besuch von dem damaligen Berner Ordinarius für Nationalökonomie, Bruno Hildebrand.<sup>1</sup>

„Ich merkte gleich, daß er mir auf den Zahn fühlen wolle und ich ließ mich gern herbei, ihm meinen Lebenslauf und Studiengang im Lapidarstil zu skizzieren. Wie ich meine Kindheit bis zum 16. Jahr im Elternhaus zu Filehne verlebt, daß ich nur die Volksschule besucht und deshalb eifrig Privatstudium getrieben hätte, wie ich mich der Klassiker bemächtigt habe. Euklid in hebräischer Übersetzung! Ich erzählte vom Vater, dem schlichten Talmudgelehrten, der mir unbeschränkte Freiheit ließ und zugleich bedacht war, des Knaben Verständnis für *alle* Dinge, die in unserem Bereich lagen, zu wecken.“<sup>2</sup>

Hildebrand erfuhr so auch von der Doppeltätigkeit als Handelscommis in Posen bei Tag und privaten Studien bei Nacht. Als eine gesundheitliche Störung Lazarus zur Entscheidung zwang, wählte er die Gelehrsamkeit, bezog mit fast 20 Jahren noch das Gymnasium und studierte später in Berlin. Als er, mit Rücksicht auf seine Frau, dem Ruf nach Bern zu folgen zögerte, verlieh man ihm dort eine Honorarprofessur, die – nach zeitweiliger Lehre –

---

\* Prof. Dr. *Trude Maurer*, Seminar für Mittlere und Neuere Geschichte, Platz der Göttinger Sieben 5, D-37073 Göttingen. – Der Text dokumentiert einen Vortrag an der Universität Basel (2001).

<sup>1</sup> Zur Biographie von Lazarus und Hildebrand siehe knapp HISTORISCHE KOMMISSION BEI DER BAYERISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (ed.), *Neue Deutsche Biographie*, Band XIV, Berlin 1985, S. 11–13 (Lazarus) und Band IX, Berlin 1972, S. 121–122 (Hildebrand); eingehender zu Lazarus in der Einleitung der Herausgeberin: I. BELKE (ed.), *Moritz Lazarus und Heymann Steinthal. Die Begründer der Völkerpsychologie in ihren Briefen*, Tübingen 1971, S. XIV–LXXX.

<sup>2</sup> N. LAZARUS, *Ein deutscher Professor in der Schweiz. Nach Briefen und Dokumenten im Nachlass ihres Gatten*, Berlin 1910, S. 2 (Hervorhebung im Original).

1862 schliesslich in ein Ordinariat umgewandelt wurde. Im selben Jahr wurde Lazarus zum Dekan der Philosophischen Fakultät und 1863 zum Rektor gewählt.<sup>3</sup> Diese Wahl

„sollte übrigens den Juden der Schweiz zufällig sehr zugute kommen; sie hatte an einem Sonnabend stattgefunden und am darauffolgenden Montag fand eine große Debatte im Nationalrat statt, über die Zwangsexekution des Bundes gegen die Aargauische Regierung [. . .] zur Wiederherstellung der durch sie aufgehobenen Emanzipation der Juden. Es fehlte von reaktionärer Seite nicht an dem abgedroschenen Argument gegen die Juden, daß sie kulturunfähig seien. Man kann sich denken, welch einen hübschen Trumpf ein Liberaler mit meiner Rektorswahl ausspielen konnte. *„Macht die Juden von Endingen und Lengnau politisch frei und in 30 Jahren könnt Ihr eigene jüdische Landeskindern an den Schweizer Universitäten als Professoren wirken und zu Rektoren gewählt sehen!“*<sup>4</sup>

– zitiert Lazarus den Aargauer Regierungsrat Augustin Keller. Doch nicht nur wegen der Lage der Schweizer Juden waren die Berner Ämter eine Genugtuung für Lazarus: Angesichts seiner vielen Hörer meldete er einer Freundin in Deutschland seine

„innigste Genugtuung, die ich vor Allem als *Deutscher* empfinde, als Deutscher auch gegenüber dem Schweizer geltend zu machen hoffe, obgleich mein deutsches Vaterland es mir zurzeit noch unmöglich macht, in der Heimat dasselbe zu wirken, was mir hier als Fremder gelingt.<sup>5</sup> Im deutschen Geiste bin ich heimisch, ihm verdanke ich des Gedankens und der Rede Kraft, seine Fahne erhebe und trage ich, ob auch Regierende und Fakultätsprofessoren mich zwingen, sie in die Fremde zu tragen“<sup>6</sup>.

Die Erfahrungen des Gelehrten, der später noch an der Kriegsakademie in Berlin und schliesslich als Honorarprofessor an der dortigen Universität lehrte, spiegeln einerseits den Kampf um die Emanzipation, die nicht nur im Kanton Aargau, sondern auch in allen deutschen Staaten umstritten war – und andererseits die Liberalität der Berner Universität, die einen Autodidakten aus einer preussischen Ostprovinz zum Ordinarius gemacht hatte. Lazarus' Genugtuung, als ebenbürtig anerkannt zu werden, wird durch die nationale Aussenseiterposition, die er mit dem Bekenntnis zum deutschen Vaterland selbst unterstreicht, noch verstärkt. Die besonderen Umstände dagegen, die seine Berufung (und das gleichzeitige Wirken dreier weiterer Juden in Bern) ermöglichten, kommen nicht zur Sprache: Die Schweizer Uni-

<sup>3</sup> N. LAZARUS, *Ein deutscher Professor*, S. 2–3.5–6.12–13; I. BELKE (ed.), *Mortiz Lazarus*, Einleitung S. XXVII–XXVIII.

<sup>4</sup> N. LAZARUS, *Ein deutscher Professor*, S. 13–14 (Hervorhebungen im Original).

<sup>5</sup> Der erste Jude in Deutschland erhielt ein Ordinariat ohne vorherige Taufe 1859 – 30 Jahre nach seiner Habilitation und im selben Jahr, in dem Lazarus nach Bern berufen wurde.

<sup>6</sup> Zitiert in N. LAZARUS, *Ein deutscher Professor*, S. 46 (Hervorhebung im Original).

versitäten beriefen eine ganze Reihe deutscher Gelehrter<sup>7</sup> – welche dort allerdings, wo das Besitz- und Wirtschaftsbürgertum in der gesellschaftlichen Hierarchie Vorrang vor dem Bildungsbürgertum genoss, die aus der Heimat gewohnte gesellschaftliche Stellung vermissten. Trotzdem spiegelt Lazarus' Biographie einen ungeheuren sozialen und – in den Augen der Zeit – auch kulturellen Aufstieg durch eigene Leistung: vom Volksschüler und Sohn eines „Talmud-Gelehrten“ zum Universitätsprofessor. So wird mit Lazarus' Erinnerungen – und den Begriffen, die er dabei benutzt – eine Reihe wichtiger Aspekte jüdischer Bildungsgeschichte angesprochen: Bildung als Weg des sozialen Aufstiegs, der Wandel ihrer Inhalte von der herkömmlichen, religiös bestimmten Bildung des Vaters zur neuen säkularen Bildung des Sohnes und der Wandel des Selbstverständnisses, das hier bereits von der nationalen Zugehörigkeit als Deutscher geprägt wird – obwohl Lazarus sein schon bei den Berufungssondierungen hervorgekehrtes Judentum zeitlebens in öffentliches Engagement umsetzte.

Exemplarisch sollen zunächst zwei Fragestellungen dieses Problemkreises diskutiert werden: die Gestaltung der Volksschulen und der Wandel der Lehrinhalte. Anschliessend wird in einem systematisierenden dritten Teil Bildungsgeschichte als gemeinsame Forschungsperspektive unterschiedlicher Disziplinen vorgeschlagen.

## 1. Jüdische oder christliche Volksschulen für jüdische Kinder?

In Preussen ergriffen als erste *jüdische* Aufklärer die Initiative zur Errichtung neuartiger Schulen für jüdische Kinder – und gründeten, angeregt durch die zeitgenössische pädagogische Reformbewegung, 1778 die Jüdische Freischule in Berlin mit überwiegend weltlichem Lehrplan.<sup>8</sup> In der Folge richteten dann

<sup>7</sup> A. KAMIS-MÜLLER, *Antisemitismus in der Schweiz 1900–1930*, Zürich 1990, S. 227–228; A. TANNER, Bildung und Bürgerlichkeit. Bürgertum und Bildungseliten in der Schweiz des Fin de siècle, in: M. GRAETZ/A. MATTIOLI (ed.), *Krisenwahrnehmungen im Fin de siècle. Jüdische und katholische Bildungseliten in Deutschland und der Schweiz*, Zürich 1997, S. 19–40, dort S. 26.

<sup>8</sup> Als kurze Übersicht siehe P. DIETRICH/U. LOHMANN, „Dass die Kinder aller Confessionen sich kennen, ertragen und lieben lernen.“ Die jüdische Freischule in Berlin zwischen 1778 und 1825, in: I. LOHMANN/W. WEISSE (ed.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*, Münster, New York 1994, S. 37–47; Z. E. KURZWEIL, *Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus*, Frankfurt a.M. 1987, S. 18–21; eingehender jetzt: I. LOHMANN (ed.), *Chevrut Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preussischer Bildungspolitik und jüdischer Kulturreform. Eine Quellensammlung*. 2 Bände, Münster 2001.

vermögende Hofbankiers und Gemeindevorstände auch an anderen Orten ähnlich modernisierte Schulen ein.<sup>9</sup> Doch schon bald wurden diese aus der Judenheit selbst kommenden Ansätze von den Massnahmen des Staates überdeckt. In Baden gingen die Initiativen von beiden Seiten gewissermassen Hand in Hand: 1774 hatte der Markgraf die erste „Teutsch Schreib- und Rechenschule“ für jüdische Kinder in Karlsruhe eingerichtet, die zur *traditionellen* Bildung als *Ergänzung* hinzutrat. Ein Jahr später entwarf Johann Georg Schlosser als Amtmann in Emmendingen gemeinsam mit den Vorstehern dreier jüdischer Gemeinden ein Projekt für Schreib- und Lese-Unterricht bei nichtjüdischen Lehrern.<sup>10</sup> In Hessen-Kassel und im Fürstbistum Fulda dagegen wurde in den achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts zuerst die *Obrigkeit* aktiv.<sup>11</sup>

Seit Anfang des 19. Jahrhunderts dehnten die einzelnen deutschen Staaten dann – beginnend mit Baden 1804 und noch lange nicht endend mit Preussen 1825 – die allgemeine Schulpflicht auch auf jüdische Kinder aus.<sup>12</sup> In einer Zeit, in der das gesamte niedere Schulwesen konfessionell organisiert war, führte dies notwendigerweise zu der Frage, ob die angestrebte „Amalgamierung“ am besten durch Aufnahme der jüdischen Kinder in die bestehenden christlichen Schulen oder durch Schaffung paralleler eigener zu erreichen sei. Die Ansichten darüber waren sowohl innerhalb der staatlichen Behörden als auch der jüdischen Bevölkerung geteilt.

Im Kurfürstentum Hessen ist die Debatte besonders gut zu verfolgen.<sup>13</sup> In der Zeit, als es zum napoleonischen Königreich Westfalen gehört hatte,

<sup>9</sup> Als kurze Übersicht: M. BREUER/M. GRAETZ, *Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit*. Band I: *Tradition und Aufklärung 1600–1780*, München 1996, S. 344–350. Grundlegend: M. ELIAV, *Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und Emanzipation*. Überarbeitete und ergänzte deutsche Ausgabe, Münster, New York, München, Berlin 2001 [hebr. 1960], S. 19–182.

<sup>10</sup> E. RAMON, Geschichte der jüdischen Erziehung in Karlsruhe von 1730–1933, in: H. SCHMITT (ed.), *Juden in Karlsruhe. Beiträge zu ihrer Geschichte bis zur nationalsozialistischen Machtergreifung*, Karlsruhe 1988, S. 301–310, dort S. 302; U. R. KAUFMANN, Das jüdische Schulwesen auf dem Lande. Baden und Elsass im Vergleich 1770–1848, in: M. RICHARZ/R. RÜRUP (ed.), *Jüdisches Leben auf dem Lande. Studien zur deutsch-jüdischen Geschichte*, Tübingen 1997, S. 293–326, dort S. 300.

<sup>11</sup> D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung der Juden im Kurfürstentum Hessen 1807–1866. Jüdische Identität zwischen Selbstbehauptung und Assimilationsdruck*, Wiesbaden 1993, S. 77–78.

<sup>12</sup> J. TOURY, *Soziale und politische Geschichte der Juden in Deutschland 1847–1871. Zwischen Revolution, Reaktion und Emanzipation*, Düsseldorf 1977, S. 163–167 (mit tabellarischer Übersicht). Eingehender: M. ELIAV, *Jüdische Erziehung*, S. 229–269.

<sup>13</sup> Das Folgende nach D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*.

hatte der führende jüdische Reformler, Israel Jacobson, in Zusammenarbeit mit dem französischen Innenminister des Königreichs die Bildung der Jugend und ihre Hinführung zu „nützlicheren Gewerben“<sup>14</sup> bereits ins Zentrum der Reformpolitik gerückt. Doch stiessen seine Pläne und Massnahmen für den gemeinsamen Unterricht von Juden und Christen, die Erweiterung der religiösen Bildung zur allgemeinen, von *nicht*jüdischen Inhalten geprägten Erziehung, die Staatsaufsicht darüber und die Überwachung des Religionsunterrichts durch das reformorientierte Konsistorium bei den meisten Juden auf Widerstand.

Nach der Wiederherstellung des Kurfürstentums kam von jüdischer Seite zunächst keine Initiative – während der Staat an die Erziehungspolitik des Königreichs Westfalen anknüpfte, allerdings unter Umkehrung der Reihenfolge: Die volle Emanzipation sollte erst am *Ende* einer erfolgreich durchlaufenen Erziehung stehen. 1816 wurden alle jüdischen Schüler verpflichtet, die öffentlichen Schulen der Christen zu besuchen. Tatsächlich aber schickten die Juden ihre Kinder auch weiterhin zu *Privatlehrern*. In Eingaben pochten sie auf den Vorrang der Religion, und einzelne verbanden das Befreiungsgesuch sogar mit dem Angebot, das Schulgeld *weiterzuzahlen*. Ab 1823 waren die jüdischen Eltern zwar gehalten, die Kinder in die öffentlichen Schulen zu schicken, doch konnten sie mit staatlich geprüften Lehrern auch *eigene* Schulen errichten. Das brachte den jüdischen Gemeinden wieder einen Zuwachs an Autonomie, während der Privatunterricht verboten blieb.

Einig waren sich staatliche Behörden wie jüdische Vorsteherämter der einzelnen hessischen Provinzen, dass das traditionelle jüdische Schulwesen den Anforderungen nicht mehr genüge. Aber die Ansichten zur Frage der gemeinsamen oder getrennten Schule veränderten sich sowohl innerhalb der einzelnen Regionen als auch im Lauf der Jahrzehnte.

Konsequent war die Haltung in Niederhessen, wo man eigenständige jüdische Schulen bevorzugte und den Weg für solche Neugründungen ebnete. Dies beruhte auf der Einschätzung, dass eine Religionsgemeinschaft ohne eigene Schulen „so gut wie unterdrückt“ sei. Da die Religion immer Mittelpunkt und lebendes Prinzip des Elementarunterrichts sei, verletze der Zwang zu christlichen Schulen die Gleichheit und Gewissensfreiheit. Am schärfsten drückte dies eine Eingabe des jüdischen Vorsteheramts an den Landtag aus: „Die Erziehung von Judenkindern in christlichen Schulen von Jugend auf, ohne damit harmonisierenden Religionsunterricht, ist nicht Erziehung, ist Abrichtung.“ Auch wurde geltend gemacht, dass der getrennte

---

<sup>14</sup> D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*, S. 87.

Religionsunterricht in gemeinsamen Schulen die Verschiedenheit immer neu ins Bewusstsein rücke und solche Schulen die Annäherung daher nicht förderten, sondern behinderten.<sup>15</sup> Dies widersprach der Auffassung, durch gemischten Umgang könne man die gegenseitigen Vorurteile abbauen. Andererseits verband sich das Plädoyer für *gemeinsamen* Unterricht gelegentlich mit der Forderung nach einer Säkularisierung der Lehrinhalte der *christlichen* Schulen.<sup>16</sup> Ähnlich kritische Eingaben machten Juden auch in anderen Staaten<sup>17</sup> – wobei die Spaltung zwischen traditionellen und reformerischen Kräften aber häufig mitten durch die jüdische Gemeinde ging und diese beiden *religiösen* Positionen *keineswegs* mit eindeutiger Entscheidung *für* oder *gegen* jüdische Schulen verbunden waren. Einerseits mochten jüdische Schulen den Schulzwang akzeptabel machen – aber andererseits mieden gerade manche Orthodoxen sie, weil sie den Geist der religiösen Reform scheuten.

Die Haltung der einzelnen deutschen *Staaten* zu dieser Schulfrage war verschieden. Doch die Ansicht, dass in Preussen wegen der starken aufklärerischen Ideologie die Integration in sogenannte allgemeine Schulen bevorzugt worden sei, muss doch relativiert werden: Zum einen hatten in der judenreichsten Provinz Posen Eltern zwar die freie Wahl – doch da die bestehenden Schulen gar nicht alle jüdischen Schüler aufnehmen konnten, sollten in Orten mit 40–50 jüdischen Kindern eigene Schulen errichtet werden.<sup>18</sup> Eine solche Schule besuchte z. B. Lazarus. Gravierender ist eine zweite Beobachtung: In die Berliner Freischule gingen ab 1806 auch christliche Kinder, die dort sogar Unterricht in dem für Kaufleute nützlichen „jüdischen Schönschreiben“ erhielten. Doch unterband die preussische Bildungsverwaltung dies nach einem guten Jahrzehnt – offiziell wegen des Fehlens christlichen Religionsunterrichts.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Die Eingabe wird referiert und zitiert bei D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*, S. 111–113.

<sup>16</sup> So das jüdische Vorsteheramt Hanau: D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*, S. 130.

<sup>17</sup> C. PRESTEL, *Jüdisches Schul- und Erziehungswesen in Bayern 1804–1933. Tradition und Modernisierung im Zeitalter der Emanzipation*, Göttingen 1989, S. 61; A. WELDLER-STEINBERG, *Geschichte der Juden in der Schweiz vom 16. Jahrhundert bis nach der Emanzipation*, bearbeitet und ergänzt durch F. Guggenheim-Grünberg. 2 Bände, Zürich 1966–1970, dort Band I, S. 180–181.

<sup>18</sup> Zum Bildungswesen in Posen siehe S. KEMLEIN, *Die Posener Juden 1815–1848. Entwicklungsprozesse einer polnischen Judenheit unter preussischer Herrschaft*, Hamburg 1997, S. 78–89.

<sup>19</sup> P. DIETRICH/U. LOHMANN, *Jüdische Freischule*, S. 42–43; Z. E. KURZWEIL, *Hauptströmungen jüdischer Pädagogik*, S. 20 (mit abweichender Datierung); D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*, S. 71 (Zitat; mit Quellenbeleg über die Nützlichkeit der Fähigkeit, ‚das Jüdischgeschriebene‘ lesen zu können).

Gewiss ging es bei der staatlich verordneten Erziehung darum, die jüdische Minderheit kulturell und sozial der christlichen Mehrheit anzugleichen. Doch war solche „Umbildung“, wie etwa Israel Jacobson diesen auch von ihm erstrebten Prozess nannte,<sup>20</sup> zugleich Teil umfassenderer Bildungsvorstellungen, die auch für die christliche Mehrheit galten: „Veredelung“ oder „Verbesserung“ der Menschheit, die letztlich der „Verbesserung“ des Staates dienen sollte, strebten auch die preussischen Reformen mit ihrem Nationalerziehungsplan an.<sup>21</sup> Sowohl den staatlichen Massnahmen als auch den eigenen Bestrebungen jüdischer Aufklärer lag der Bildungsoptimismus der Aufklärung zugrunde, der auf prinzipieller Formbarkeit und Besserungsfähigkeit des Menschen beruhte und analog auf Juden angewandt wurde. Insofern kann die geforderte Anpassung an sich nicht unbedingt als Diskriminierung verstanden werden.

Doch verweisen die institutionellen Rahmenbedingungen durchaus auf *Ungleich*behandlung. Dies gilt in erster Linie und überall für die Finanzierung: Die Juden mussten zur allgemeinen Schulsteuer beitragen – aber gleichzeitig die jüdischen Schulen selbst finanzieren. Dies galt etwa für Baden, für Preussen, aber auch für die jüdischen Gemeinden des Aargau nach Einführung der Schulpflicht für Juden 1813.<sup>22</sup> Andererseits forderten vereinzelt auch Christen, bei gemeinsamem Unterricht staatliche *Religionsschulen* für die Juden einzurichten, sie den christlichen gleichzuachten und ihre Lehrer von Staats wegen anzustellen und zu besolden.<sup>23</sup>

Auch die Regelung der *Schulaufsicht* spiegelte eine fortbestehende Ungleichheit: Natürlich lag sie beim Staat, doch waren auch jüdische Einrichtungen beteiligt. Entscheidend ist aber die Durchführung: Während auf dem Land üblicherweise die Pfarrer der jeweiligen Konfession sie besorgten,

---

<sup>20</sup> Zitiert bei D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*, S. 88.

<sup>21</sup> S. FREUND, *Jüdische Bildungsgeschichte zwischen Emanzipation und Ausgrenzung. Das Beispiel der Marks-Haindorf-Stiftung in Münster (1825–1942)*, Paderborn 1997, S. 30.86.100.328.

<sup>22</sup> Für Deutschland: J. TOURY, *Soziale und politische Geschichte*, S. 165; für die Schweiz: A. WELDLER-STEINBERG, *Geschichte*. Band I, S. 164.179; T. ARMBRUSTER, *Die jüdischen Dörfer von Lengnau und Endingen*, in: VORARLBERGER LANDESARCHIV/JÜDISCHES MUSEUM [Hohenems] (ed.), *Landjudentum im süddeutschen und Bodenseeraum. Wissenschaftliche Tagung zur Eröffnung des Jüdischen Museums Hohenems vom 9. bis 11. April 1991*, Dornbirn 1992 (= *Forschungen zur Geschichte Vorarlbergs* 11), S. 38–86, dort S. 58.

<sup>23</sup> Siehe die Beispiele katholischer Theologen bei R. EBNER, *Jüdische Schulen und Bildungseinrichtungen in Franken in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, in: *Jahrbuch für fränkische Landesforschung* 58 (1998), S. 349–370, dort S. 350–351.363–365; Beispiel für einen Kirchenrat in Baden: U. KAUFMANN, *Jüdisches Schulwesen*, S. 301–302.



konnten jüdische Schulen durchaus von christlichen Geistlichen visitiert werden. Andererseits wünschten dies jüdische Lehrer oft auch, weil sie gerade so ihre Leistung und Gleichwertigkeit unter Beweis stellen konnten.<sup>24</sup> Und umgekehrt kamen z. B. Rabbiner und Gemeindevorsteher, die im Aargau die Aufsicht über die Schulen hatten, ihr nur selten nach.<sup>25</sup>

Schliesslich die *Lehrerbildung*: Zum Teil wurden die künftigen Pädagogen an allgemeinen Lehrerseminaren ausgebildet, etwa in Baden oder im Aargau, anfangs auch in Bayern – doch wurden sowohl aufgrund der Probleme der Lebensführung als insbesondere auch wegen der Vernachlässigung der jüdischen Bildungsinhalte bald jüdische Lehrerseminare eingerichtet.<sup>26</sup> Allerdings galten diese Anstalten als privat und mussten von den Juden selbst finanziert werden.<sup>27</sup>

## 2. Der Wandel der Lehrinhalte

Wenn der Unterschied zwischen der alten und der neuen Bildung herkömmlich als Säkularisierung gekennzeichnet wird, ist das durchaus zutreffend – suggeriert aber zugleich, alle bisherige Bildung sei allein religiös gewesen. Dies lässt sich allerdings nur aufrechterhalten, wenn man den Vergleich auf die *Schulen* reduziert und dann vor allem den Gegensatz zwischen dem *Heder*, also der herkömmlichen Kleinkinderschule, und der neuen Volks- oder auch der Bürgerschule herausstellt. Die Neuerer benötigten diesen Kontrast zur Legitimation ihrer Bestrebungen, doch ist ihr düsteres Bild herkömmlicher Bildung ein verzerrtes.

Zum einen war auch bisher in Ergänzung des religiösen schon weltliches Wissen vermittelt worden, allerdings wurde ersteres nun weit zurückgedrängt. In der Berliner Freischule wurde 1806 sogar der Hebräisch- und

---

<sup>24</sup> S. FREUND, *Jüdische Bildungsgeschichte*, S. 146.195; D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*, S. 145.

<sup>25</sup> T. ARMBRUSTER, *Die jüdischen Dörfer*, S. 58.

<sup>26</sup> Baden: U. KAUFMANN, *Jüdisches Schulwesen*, S. 309; Bayern: C. PRESTEL, *Schul- und Erziehungswesen*, S. 277–284.372; Aargau: A. WELDLER-STEINBERG, *Geschichte*. Band I, S. 176.

<sup>27</sup> Gesamtüberblick: M. ELIAV, *Jüdische Erziehung*, S. 372–392; S. FREUND, *Jüdische Bildungsgeschichte*, S. 150–152 (Preussen im 19. Jahrhundert), S. 286 (Preussen in der Weimarer Republik); D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*, S. 171.175–178 (Lehrerseminar in Kassel); C. PRESTEL, *Schul- und Erziehungswesen*, S. 284–290 (Israelitische Lehrerbildungsanstalt Würzburg und allgemeiner Überblick); W. MARIENFELD, *Jüdische Lehrerbildung in Hannover 1848–1923*, in: *Hannoversche Geschichtsblätter* 36 (1982), S. 1–107.

Religionsunterricht abgeschafft – doch binnen kurzem auch wieder eingeführt. Andererseits wurde auf adaptierte Talmud-Texte, die David Friedländer, einer der Initiatoren der Freischule, noch in sein Lesebuch aufgenommen hatte,<sup>28</sup> schon bald verzichtet. Vor allem aber wurden hier wie später in den öffentlichen jüdischen Volksschulen nicht mehr nur jüdische Normen, sondern auch solche der Umwelt vermittelt. Sogar die religiösen Inhalte normierte man nun unter staatlichem Einfluss.

Andererseits waren aber nicht nur im Mittelalter, sondern auch wieder im 17. Jahrhundert hebräische Übersetzungen und Kompilationen säkularen Wissens und neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse entstanden.<sup>29</sup> War so ein guter Teil der Wissenschaft auch gelehrten jüdischen Kreisen zugänglich – man denke nur an Lazarus' Studium Euklids! –, so lasen Frauen und einfachere Männer deutsche Sagen, die Märchen aus Tausendundeiner Nacht, aber auch Josephus Flavius oder die Geschichte Alexanders des Grossen in jiddischer Übersetzung, dem sogenannten Weiber-Teitsch, zum Teil auch in Deutsch, das in hebräischen Lettern gedruckt war. Gewiss – als „Lernen“ galt solche Lektüre, auch die wissenschaftliche, nicht; denn dieser Begriff war in seiner dreifachen Bedeutung des Lehrens, Lernens und der selbständigen Forschung auf religiöse Texte, ja im wesentlichen auf den Talmud beschränkt, während säkulare Leküre nur als Vergnügen galt.<sup>30</sup> Trotzdem wird man aus heutiger Perspektive beides zum traditionellen Bildungsgut der jüdischen Minderheit zu rechnen haben. Vor allem aber belegt dies, dass die Akkulturation der Juden aus ihrer eigenen Initiative begonnen hatte, bevor der Staat mit seiner Erziehungspolitik auf eine Angleichung drängte.

Andererseits dokumentieren die Begleitprogramme der jüdischen Schulen auch die *Wechselwirkung* zwischen christlicher Umwelt und jüdischem Leben. Wenn etwa die Schüler der Präparandie im fränkischen Höchberg, also der Vorstufe des jüdischen Lehrerseminars, zu Chanukkah 1928 auf-

---

<sup>28</sup> Siehe dazu ausser der in Anm. 8 genannten Literatur insbesondere Z. SHAVIT, *Aufklärung und jüdische Schulbildung in Berlin: Friedländers Lesebuch*, in: M. AWERBUCH / S. JERSCH-WENZEL (ed.), *Bild und Selbstbild der Juden Berlins zwischen Aufklärung und Romantik*, Berlin 1992, S. 107–120.

<sup>29</sup> J. ESCHELBACHER, *Die Anfänge allgemeiner Bildung unter den deutschen Juden vor Mendelssohn*, in: VORSTAND DER GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFT DES JUDENTUMS (ed.), *Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden. Festschrift zum siebzigsten Geburtstage Martin Philippons*, Leipzig 1916, S. 168–177.

<sup>30</sup> Siehe dazu über seine Kindheit in der Provinz Posen M. LAZARUS, *Aus einer jüdischen Gemeinde vor funfzig [sic!] Jahren*, in: M. LAZARUS, *Treu und Frei. Gesammelte Reden und Vorträge über Juden und Judentum*, Leipzig 1887, S. 279–309, dort S. 283–287. Zum Akkulturationsprozess dort grundlegend: S. KEMLEIN, *Die Posener Juden*.

führten, „Wie der Moschiach nach Amorazbach kam“, übernahmen sie die Form des Volksstücks und nutzten sie für eine satirisch-kritische Betrachtung jüdischen Lebens. Denn der Name des erfundenen Ortes Amorazbach, in den der Messias kommt, ist wohl aus *‘am ha’arez* gebildet, dem hebräischen Begriff für den Ungebildeten, den Mann aus dem Volk.<sup>31</sup>

Die veränderte Unterrichtssituation wirkte aber auch auf die Vermittlung religiöser Bildungsinhalte zurück. Deshalb steht neben deren Reduktion auch eine spätere Intensivierung und partielle Ausweitung: Hatte die Orthodoxie die jüdischen Schulen wegen deren Reformorientierung zunächst gemieden, so schuf sie, etwa ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, eigene Schulen, schliesslich sogar höhere, die zum Abitur führten. Ausserdem richtete sie Mädchenschulen ein – und aufgrund der Tendenz zur Angleichung der Erziehung beider Geschlechter führte dies dann zu verstärktem Bibelunterricht für Mädchen.<sup>32</sup>

Schliesslich wurde auch das Judentum selbst zum Gegenstand wissenschaftlichen Studiums, sollte mit der historisch-kritischen Methode erforscht werden. Zwar wurde damit die jüdische Vergangenheit säkularisiert und historisiert.<sup>33</sup> Aber zugleich sollte diese Wissenschaft bei den Juden Selbstbewusstsein wecken und die Nichtjuden zur Anerkennung des Judentums führen. Insofern zielte sie also auf Selbstbehauptung<sup>34</sup> – und wurde in der 1872 gegründeten Hochschule für die Wissenschaft des Judentums schliesslich auch institutionalisiert. Zwar diente sie – in Abgrenzung gegen das konservative Breslauer und das orthodoxe Berliner Rabbinerseminar – auch

---

<sup>31</sup> R. FLADE, *Lehrer, Sportler, Zeitungsgründer. Die Höchberger Juden und die Israelitische Präparandenschule*, Würzburg 1998, S. 69.

<sup>32</sup> C. T. PRESTEL, Jüdisches Schul- und Erziehungswesen im frühen 19. Jahrhundert zwischen Anpassung und Eigenständigkeit – am Beispiel Bayerns, in: I. LOHMANN/W. WEISSE (ed.), *Dialog zwischen den Kulturen*, S. 59–68, dort S. 62 (Beispiel einer bayerischen Schule im 19. Jahrhundert mit gleich starkem Anteil von religiösen und säkularen Fächern); M. ELIAV, *Jüdische Erziehung*, S. 291–307; M. ELIAV, Die Mädchenerziehung im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation, in: J. CARLEBACH (ed.), *Zur Geschichte der jüdischen Frau in Deutschland*, Berlin 1993, S. 97–111, dort S. 107; eingehender: M. BREUER, *Jüdische Orthodoxie im Deutschen Reich 1871–1918. Sozialgeschichte einer religiösen Minderheit*, Frankfurt 1986, S. 101–120 (mit Vorgeschichte seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert).

<sup>33</sup> Zur Wissenschaft des Judentums siehe unter anderen I. SCHORSCH, Breakthrough into the Past: The Verein für Cultur und Wissenschaft der Juden, in: *Leo Baeck Institute Year Book* 33 (1988), S. 3–28; The Ethos of Modern Jewish Scholarship, in: *Leo Baeck Institute Year Book* 35 (1990), S. 55–71.

<sup>34</sup> Zur Zielsetzung siehe die eindrucklichen Formulierungen bei L. SIEGELE-WENSCHKEWITZ, Das Verhältnis von protestantischer Theologie und Wissenschaft des Judentums während der Weimarer Republik, in: W. GRAB/J. H. SCHOEPS (ed.), *Juden in der Weimarer Republik*, Stuttgart, Bonn 1986, S. 159.

der Ausbildung liberaler Geistlicher. Trotzdem wurde jüdisches Wissen hier nicht in erster Linie für eine religiöse Lebenspraxis gelehrt, ging es nicht um Bewahrung und Weiterentwicklung der religiösen Normenbildung. Vielmehr wurde die gesamte jüdische Kultur zum Gegenstand *wissenschaftlicher* und *interdisziplinärer* Erkenntnis gemacht. Damit aber war das Studium von der Herkunft unabhängig: An der Hochschule für die Wissenschaft des Judentums wurden auch Frauen und Nichtjuden aufgenommen.<sup>35</sup>

### 3. Bildungsgeschichte als Zugang zum Studium jüdischer Lebenswelten in der Moderne

#### 3.1. Bildung als Kontaktbereich zwischen Juden und Nichtjuden

Das Bildungswesen war in der Moderne und vor allem seit dem späten 19. Jahrhundert jener Bereich, in dem Juden und Nichtjuden vielleicht am häufigsten in Kontakt kamen, noch vor den aufgrund der jüdischen Berufsstruktur sonst dominierenden Geschäftsbeziehungen und wohl auch der jeweils individuellen Form der Nachbarschaft. Dies gilt nicht nur, weil in allgemeinen Schulen unterschiedlicher Stufen Juden und Nichtjuden zusammen unterrichtet wurden, weil in jüdischen Anstalten (sofern es sich nicht um einklassige Dorfschulen handelte) fast immer auch Nichtjuden lehrten,<sup>36</sup> weil manche jüdischen Privatschulen auch christliche Schüler anzogen<sup>37</sup> oder weil etwa Lazarus im Gymnasium lernte, mit Christen „zu denken und [. . .]

<sup>35</sup> H.-H. VÖLKER, Die Gründung und Entwicklung der Hochschule für die Wissenschaft des Judentums 1869–1900, in: *Trumah* 2 (1990), S. 24–46; Die Hochschule für die Wissenschaft des Judentums in Berlin, 1900–1942, in: H. WALRAVENS (ed.), *Bibliographie und Berichte. Festschrift für Werner Schochow*, München 1990, S. 196–230.

<sup>36</sup> Siehe als Beispiele Z. E. KURZWEIL, *Hauptströmungen jüdischer Pädagogik*, S. 19 (für die Berliner Freischule); S. FREUND, *Jüdische Bildungsgeschichte*, S. 13; C. PRESTEL, *Schul- und Erziehungswesen*, S. 102.209.247; U. KAUFMANN, Jüdisches Schulwesen, S. 294; K. POHLMANN, Das jüdische Schulwesen in Lippe im 19. und 20. Jahrhundert, in: *Lippische Mitteilungen aus Geschichte und Landeskunde* 57 (1988), S. 251–341, dort S. 264–266.271.324–325.327; P. FREIMARK, Sprachverhalten und Assimilation. Die Situation der Juden in Norddeutschland in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: *Saeculum* 31 (1980), S. 240–261, dort S. 252 (Anstellung eines christlichen Lehrers auf Wunsch des orthodoxen Rabbiners, begründet mit der erzieherischen Wirkung der Erscheinung und Aussprache); zu einem Projekt von 1775, das bereits einen nichtjüdischen Lehrer vorsah, U. KAUFMANN, Jüdisches Schulwesen, S. 300.

<sup>37</sup> Für die Berliner Freischule siehe Anm. 19; als Beispiel einer Mädchenschule in München sowie einer Privatschule in der Landgemeinde Massbach C. PRESTEL, *Schul- und Erziehungswesen*, S. 118–119.127–128, allgemein: S. 370.

zu leben“.<sup>38</sup> Vielmehr kam es gerade durch Bildung schon früher zur *individuellen* Integration – sei es in Universitäten, die jüdische Medizinstudenten bereits seit dem 17. Jahrhundert besuchten,<sup>39</sup> sei es im privaten Bereich durch Freundschaft unter Gebildeten. Das wohl bekannteste Beispiel dafür ist Moses Mendelssohn; und *wissenschaftlichen* Verkehr zwischen einzelnen Juden und Nichtjuden hatte es bereits seit dem Humanismus und dem Beginn hebräischer Studien von Christen gegeben.

Bildungsgeschichte rückt sowohl öffentliche als auch private Lebensbereiche ins Blickfeld – ja sie transzendiert die Grenze zwischen ihnen. Im Übergangsbereich spielen die Vereine – jüdische und gemischte – eine wichtige Rolle, und da wäre etwa der Lesezirkel Hottingen in Zürich, dem am Anfang des 20. Jahrhunderts gut zwanzig Juden angehörten, ein schönes Beispiel für die Integration durch Bildung.<sup>40</sup>

Bildung verschob also die Grenzen für Inklusion und Exklusion, die nun nicht mehr oder jedenfalls nicht mehr allein durch die Herkunft bestimmt wurden. Jüdische Lehrer gehörten oft zu den Honoratioren des Dorfes – doch innerhalb der jüdischen Gemeinde entstand eine neue Trennlinie, etwa zwischen gebildeten Lehrern und ungebildeten, aber wohlhabenden Gemeindevorstehern.<sup>41</sup>

Andererseits formierten sich aber im *akademischen* Bereich früh neue Ausgrenzungstendenzen. Schon bald nahm manche Burschenschaft keine Juden mehr auf, und am Ende des 19. Jahrhunderts galt dies in Deutschland für die meisten Verbindungen.<sup>42</sup> Schweizer Juden dagegen benötigten offenbar weder „paritätische Verbindungen“, die indirekt ja auf den Antisemitismus der übrigen verweisen, noch eigene jüdische Korporationen: Die Mitglieder der letzteren waren hier fast durchweg Ausländer.<sup>43</sup>

### 3.2. Die Funktion der Bildung für die verschiedenen Beteiligten

Dem Staat diente das Bildungswesen als Instrument zur Integration der Minderheit in die Gesamtgesellschaft. Gerade deshalb aber wird der Ver-

<sup>38</sup> M. LAZARUS, *Aus meiner Jugend. Autobiographie*, ed. N. LAZARUS, Frankfurt a. M. 1913, S. 88.

<sup>39</sup> M. RICHARZ, *Der Eintritt der Juden in die akademischen Berufe. Jüdische Studenten und Akademiker in Deutschland 1678–1848*, Tübingen 1974.

<sup>40</sup> A. TANNER, *Bildung und Bürgerlichkeit*, S. 31–33.

<sup>41</sup> M. RICHARZ, *Jüdische Lehrer auf dem Lande im Kaiserreich*, in: *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* 20 (1991), S. 181–194, dort S. 185–186.193.

<sup>42</sup> K. H. JARAUSCH, *Deutsche Studenten 1800–1970*, Frankfurt 1984, S. 82–95.

<sup>43</sup> P. PLATZER, *Jüdische Verbindungen in der Schweiz*, Bern <sup>2</sup>1988, S. 7.31–37.41–42.45; A. KAMIS-MÜLLER, *Antisemitismus*, S. 225–226.

gleich der Behandlung von Juden und Nichtjuden ins Blickfeld gerückt – und kann das Bildungswesen *auch* als Indikator für *Diskriminierung* gelten. Zu den bereits genannten Ungleichheiten der Finanzierung kam in Deutschland noch die Verweigerung des Privilegs der Einjährig-Freiwilligen für Absolventen der jüdischen Lehrerseminare.<sup>44</sup> Und unterrichten konnten Juden ab der Jahrhundertwende in allgemeinen Schulen nur noch selten.<sup>45</sup>

Allerdings muss die lange etatistische Verengung des Blickwinkels überwunden werden. Wie jüdische Initiativen zur Gründung von Freischulen, die Beteiligung an der Debatte über gemeinsame oder getrennte Schulen und Eingaben bei den Behörden zeigen, erfasst man die Komplexität der Entwicklung nur, wenn man auch die Interessen der nicht nur Betroffenen, sondern *Beteiligten* und *ihr* Agieren berücksichtigt.

Für Juden selbst war Bildung zumindest in Deutschland der wichtigste Weg ins Bürgertum, insbesondere, da ihnen andere Wege lange verschlossen blieben: Schliesslich wurde Humboldt zufolge der Mensch durch Bildung zum Bürger.<sup>46</sup> Ein Beispiel für den Weg vom Landjudentum ins Bürgertum wäre etwa Marcus Getsch Dreifus aus Endingen, der nach einer traditionell-jüdischen Bildung zunächst das Lehrerseminar in Karlsruhe und später die Universität Basel besuchte.<sup>47</sup>

Mit dem Blick auf den Staat und die Juden selbst wird aber auch die *Doppelfunktion* von Bildung deutlich: Für beide war sie der Weg zur Integration in die Mehrheitsgesellschaft – aber zugleich belegen die Auseinandersetzungen über den Modus der Integration wie auch die spätere Nutzung von Bildungseinrichtungen und Vereinen für jüdische Geschichte und Kultur auch den Willen zur Selbstbehauptung als Juden.

<sup>44</sup> S. FREUND, *Jüdische Bildungsgeschichte*, S. 276–277.

<sup>45</sup> I. SCHORSCH, *Jewish Reactions to German Anti-Semitism, 1870–1914*, New York, London, Philadelphia 1972, S. 165; T. MAURER, The Central Association of German Citizens of the Jewish Faith: Jews and the Struggle for Civil Equality in Imperial Germany, in: L. E. JONES (ed.), *Crossing Boundaries. The Exclusion and Inclusion of Minorities in Germany and the United States*, New York, Oxford 2001, S. 158–171, dort S. 162; A. HOFFMANN, *Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferente Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848–1942*, Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 56.

<sup>46</sup> G. L. MOSSE, Das deutsch-jüdische Bildungsbürgertum, in: R. KOSELLECK (ed.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen*, Stuttgart 1990, S. 168–180, besonders S. 169–174. Vgl. auch A. TANNER, *Bildung und Bürgerlichkeit*, S. 20–21.

<sup>47</sup> U. R. KAUFMANN, Ein schweizerisch-jüdisches Leben für moderne Bildung und Emanzipation: Marcus Getsch Dreifus (1812–1877) aus Endingen, in: A. P. KUSTERMANN / D. R. BAUER (ed.), *Jüdisches Leben im Bodenseeraum. Zur Geschichte des alemannischen Judentums mit Thesen zum christlich-jüdischen Gespräch*, Ostfildern 1994, S. 109–132.

### 3.3. Bildungsgeschichte als Zugang zu *allen* Bereichen jüdischen Lebens

Indem man Bildung untersucht, erfasst man also nicht nur die staatliche Politik, sondern auch den sozialen, kulturellen und religiösen Wandel der jüdischen Minderheit. Ausserdem spiegelt die Diskussion darüber unterschiedliche Varianten jüdischen Selbstverständnisses – und schliesslich wurde Bildung *selbst* zum Bestandteil jüdischer Identität,<sup>48</sup> auch einfacher Kaufleute oder Metzger.<sup>49</sup>

Dabei wäre für den *sozialen* Wandel mehr als bisher neben der Berufsstruktur und Wirtschaftskraft auch die Bildung zu berücksichtigen – und zwar nicht im Sinne statistischer Angaben über Bildungsabschlüsse, sondern möglichst durch Kollektivbiographien, die die Lebenswege von Absolventen verschiedener Bildungseinrichtungen und nicht zuletzt auch ihres Lehrkörpers verfolgen. Schliesslich könnte man, vom jüdischen Lehrer ausgehend, die Verbürgerlichung auf dem Land untersuchen, da die Lehrerfamilien an Bildung üblicherweise alle anderen übertrafen und als Vorbild galten, auch schon früh bestrebt waren, ihre Kinder in höhere Schulen zu schicken.<sup>50</sup>

Bei solchen Studien zum sozialen Wandel der jüdischen Minderheit könnte besonders der regionale Vergleich im deutschen Sprachraum über die Landesgrenzen hinaus zu einer Feindifferenzierung von Verbürgerlichung beitragen; denn auch in der Schweiz war allgemeine Bildung für den einzelnen der *Weg*, für die Regierung das *Instrument* zur Integration der Juden in die Gesamtgesellschaft. Andererseits bestimmte aber, anders als in Deutschland, weniger der Bildungsbürger als vielmehr der *citoyen* das Ideal – während in der Gesellschaft eher der Besitz- als der Bildungsbürger dominierte.<sup>51</sup>

In der *kulturellen* Entwicklung spielten die *Volksschulen* eine wesentliche, vielleicht die entscheidende Rolle für den sprachlichen Wandel im 19. Jahrhundert; bis dahin war „die Sprache eines der markantesten Unterscheidungsmerkmale zwischen Juden und Nichtjuden“:<sup>52</sup> Während Heymann

<sup>48</sup> G. L. MOSSE, *German Jews Beyond Judaism*, Bloomington, Cincinnati 1985, Kap. 1; D. SORKIN, *The Transformation of German Jewry, 1780–1840*, New York, London 1987, besonders S. 85–104. 172–177.

<sup>49</sup> Siehe als Nachweis dafür T. MAURER, Partnersuche und Lebensplanung. Heiratsannoncen als Quelle für die Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Juden in Deutschland, in: P. FREIMARK/A. JANKOWSKI/I. S. LORENZ (ed.), *Juden in Deutschland. Emanzipation, Integration, Verfolgung und Vernichtung. 25 Jahre Institut für die Geschichte der deutschen Juden in Hamburg*, Hamburg 1991, S. 344–374, besonders S. 351.359.

<sup>50</sup> M. RICHARZ, *Jüdische Lehrer*, besonders S. 192.

<sup>51</sup> A. TANNER, *Bildung und Bürgerlichkeit*, S. 21–22.

<sup>52</sup> Die erste Schule, die Hochdeutsch als Unterrichtssprache einführte, war die Berli-

Steinthal, der erwähnte Schwager von Lazarus, in den zwanziger und dreissiger Jahren noch ein „vierfaches Deutsch“ kannte, nämlich das Jüdisch-Deutsch der Eltern, den mitteldeutschen Dialekt seiner christlichen Altersgenossen, sein eigenes „gemässigtetes Judendeutsch“ und die Hochsprache, zu der er im Unterricht der jüdischen Schule angehalten wurde,<sup>53</sup> blieben am Ende des Jahrhunderts bei den meisten Juden wohl nur Hochsprache und/oder lokaler Dialekt mit allenfalls vereinzelter Beimischung jiddischer Wörter übrig.

Der jüdische Lehrer hatte auch über seine eigentliche Aufgabe hinaus eine wichtige Bedeutung für die Kultur der Juden: Mancher wirkte an jüdischen Zeitschriften mit, etwa Simon Krämer und Markus Getsch Dreifus als Korrespondenten der *Allgemeine[n] Zeitung des Judentums* für Mittelfranken bzw. die Schweiz.<sup>54</sup> Auch betätigen sich jüdische Lehrer als Schriftsteller – wobei sich Jacob Loewenberg in Hamburg in seinen Gedichten besonders mit dem Antisemitismus auseinandersetzte, während Simon Krämer in Franken mit seinen Erzählungen eine Volksliteratur schaffen wollte, die Juden angesichts der ständigen Berührung mit christlicher Religion und Literatur und sogar Bekehrungsversuchen „Waffen zur Notwehr“ in die Hand geben und sie für ihren Glauben begeistern sollte.<sup>55</sup> Während der sprachliche Wandel also auf die Integration in die Mehrheitsgesellschaft verweist, galten diese Anstrengungen der Selbstbehauptung als *Juden*.

Mit dem *religiösen* Wandel ist die Bildungsgeschichte verknüpft, weil die moderne jüdische Schule oft das Experimentierfeld für religiöse Neuerungen bildete – etwa für die Einführung der Konfirmation oder auch der Orgel.<sup>56</sup> Dabei bilden die Auseinandersetzungen zwischen Reformjudentum und traditioneller Orthodoxie den Hintergrund, während die bald darauf entstan-

---

ner Freischule (Z. E. KURZWEIL, *Hauptströmungen jüdischer Pädagogik*, S. 19). Zum Vorrang der Aussprache im Kasseler jüdischen Lehrerseminar: D. SCHIMPF, *Emanzipation und Bildung*, S. 175. Zitat: P. FREIMARK, *Sprachverhalten*, S. 243. Siehe auch oben Anm. 30.

<sup>53</sup> [H. STEINTHAL,] Aus den Jugenderinnerungen Steinthals, in: I. BELKE (ed.), *Lazarus und Steinthal*, S. 371–393, dort S. 375 (Zitat) und 380.

<sup>54</sup> F. WIESEMANN, Simon Krämer (1808–1887), ein jüdischer Dorfschullehrer in Mittelfranken, in: M. TREML/W. WEIGAND (ed.), *Geschichte und Kultur der Juden in Bayern. Lebensläufe*, München 1988, S. 121–128, dort S. 125; U. R. KAUFMANN, *Ein schweizerisch-jüdisches Leben*, S. 127.

<sup>55</sup> S. FREUND, *Jüdische Bildungsgeschichte*, S. 198–199 mit Anm. 105 und 107; F. WIESEMANN, Simon Krämer, S. 125–126.

<sup>56</sup> M. A. MEYER, *Response to Modernity. A History of the Reform Movement in Judaism*, New York, Oxford 1988, S. 39–40; M. BRENNER/S. JERSCH-WENZEL/M. A. MEYER, *Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit*. Band II: *Emanzipation und Akkulturation 1780–1871*, München 1996, S. 131–134.



dene Neoorthodoxie schliesslich selbst einen wesentlichen Beitrag zur Ausgestaltung des modernen jüdischen Bildungswesens leistete.

### 3.4. Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte

Da die Töchter wohlhabender jüdischer Familien seit dem 17. Jahrhundert in weltlichen Fächern, insbesondere Fremdsprachen und Musik, unterrichtet wurden,<sup>57</sup> könnte man fragen, ob dies die traditionelle Trennung zwischen religiös-hebräischer Bildung für die Knaben und jiddischer, aber ebenfalls religiöser für die Mädchen nur modifizierte oder bereits auf eine neue Rollenteilung vorauswies. Die *letzte* Frage wurde mit den Aufklärungsschulen aktuell: Denn deren Fächerkanon war auf ein *bürgerliches* Leben hin konzipiert. Wenn man bedenkt, dass Jüdinnen zuvor häufig als Geschäftsfrauen tätig waren, lief der Unterricht der Mädchenschulen damit aber zugleich auf eine *veränderte* und im Vergleich zur herkömmlichen häuslich-*beschränkte* Frauenrolle hinaus.

Andererseits konnte aber gerade die spezifische Häuslichkeit später *zugunsten* des Judentums eingesetzt werden. So deutet die Schulwahl des Hamburger wohlhabenden Bürgertums auf ein *komplementäres* Bildungskonzept hin: Ihre Söhne schickten diese Juden in nichtjüdische Schulen und zielten mit der vermittelten Bildung und den dort geknüpften Kontakten auf die Integration in die *Gesamtgesellschaft*. Die Töchter dagegen bereitete man in jüdischen Privatschulen bzw. Simultanschulen unter jüdischer Leitung, in denen sie etwa 50 Jahre länger als die Jungen dieser Schicht religiöse Unterweisung erhielten, auf ihre häusliche und gesellschaftliche Rolle vor.<sup>58</sup> Da aber nach bürgerlichen Vorstellungen vor allem der Mutter (nicht wie in herkömmlichen jüdischen Vorstellungen dem Vater) die religiöse Erziehung der Kinder zukam, diente dieses Konzept bürgerlicher Juden letztlich der Bewahrung des Judentums.

Die Bildungsgeschichte der Juden, die aufgrund ihrer vielfältigen Einbindung in Politik, Kultur und Religion am besten in interdisziplinärer Kooperation untersucht werden sollte, bietet einen Schlüssel zur Entwicklung der jüdischen Minderheit in nichtjüdischen Gesellschaften der Moderne, denn sie schärft den Blick für die dialektische Spannung dieser Entwicklung: Integration und Selbstbehauptung.

<sup>57</sup> Als Übersichten zur Mädchenbildung: M. ELIAV, Mädchenerziehung, S. 98 (im 17. Jahrhundert); U. KAUFMANN, Jüdische Mädchenbildung, in: E. KLEINAU / C. OPITZ (ed.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Band II: *Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M. 1996, S. 99–112, zum 17. Jahrhundert dort S. 102.

<sup>58</sup> So die Ergebnisse der eingehenden Untersuchung von A. HOFFMANN, *Schule und Akkulturation*.