

Jüdische Grundschulen in der postmigrantischen Gesellschaft

**Wiederaufbau jüdischer Bildung zwischen Tradition,
Vielfalt und Antisemitismus**

Karen Körber und Susanna Kunze

1 Einleitung

Nach dem Holocaust gab es bis 1989 in der DDR keine und in der BRD ab den 1960er Jahren drei jüdische Grundschulen, die in der Trägerschaft der jeweiligen Gemeinden in Frankfurt a.M., München und Berlin eröffnet wurden. Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs und in der Folge der Migration von rund einer Viertelmillion russischsprachiger Jüdinnen und Juden aus der Sowjetunion und den postsowjetischen Staaten sowie der deutlich kleineren, aber beständigen Einwanderung von rund 20.000 Israelis seit den 2000er Jahren, beginnt die in Deutschland lebende jüdische Minderheit nach 1945 nicht nur demographisch zu wachsen; erstmals nach 1945 setzen Prozesse einer religiösen Institutionalisierung und Ausdifferenzierung ein. Im Zuge dieser Entwicklungen ist auch ein deutlicher Wandel mit Blick auf die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu beobachten. Bereits im Verlauf der 1990er und vor allem in den 2000er Jahren wurden mehr als 20 jüdische Kindergärten und -tagesstätten gegründet (Körber/Gotzmann 2022: 10ff). Mittlerweile existieren bundesweit sechzehn jüdische Schulen, von denen zehn Grund- und sechs weiterführende Schulen sind.¹ Parallel dazu sind erste jüdische Bildungs-materialien und Kerncurricula entwickelt sowie erste Schritte einer universitären Ausbildung von Religionslehrer:innen eingeleitet worden, ergänzt um jährliche Fortbildungsangebote für jüdische Pädagog:innen der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST).

Sind es wesentlich die unterschiedlichen Einwanderungsbewegungen der letzten 30 Jahre, die allein numerisch die Voraussetzung dafür bilden, dass es in wach-

¹ Diese Angaben sind einer Auflistung der gegenwärtig existierenden jüdischen Schulen auf der Website des Zentralrats der Juden in Deutschland entnommen (Zentralrat der Juden in Deutschland o.D.).

sendem Maße jüdische Schulen in Deutschland gibt, so folgen daraus auch die Herausforderungen, die sie mit allen anderen Schulen in der postmigrantischen Gesellschaft teilen: dazu gehört die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit, die Differenz in Bezug auf verschiedene religiöse, kulturelle und säkulare Selbstverständnisse, sowie die Verschiedenheit regionaler und nationaler Herkünfte, die Teil des Schulalltags sind und sowohl das Binnenleben lokaler jüdischer Gemeinschaften sowie ihr Verhältnis als Minderheit zur nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft kennzeichnen. Zugleich werden jüdischen Schulen als Orte jüdischer Bildung und Erziehung aus der Binnenperspektive jüdischer Bildungsakteur:innen und Gemeinden eine »crucial importance to creating and crystallizing the new Jewry in Germany« (Ben-Rafael/Glöckner/Sternberg 2011: 113) zugeschrieben, wie es der israelische Bildungssoziologe Elizier Ben-Rafael, in seiner gemeinsam mit Kollegen durchgeführten Studie über Juden und jüdische Bildung formulierte und damit stellvertretend die Haltung vieler offizieller jüdischer Stimmen zum Ausdruck bringt, die sich um die Existenz und den Fortbestand eines distinkten jüdischen Kollektivs sorgen. So zeigen eine Reihe von Studien – nicht nur auf Deutschland bezogen –, dass Familien angesichts einer gewachsenen Säkularität und der hohen Zahl an gemischten Partnerschaften ihre Rolle als primäre Sozialisationsinstanz nur eingeschränkt wahrnehmen, in die Ein- und Ausübung religiöser Praxis einzuführen und diese generationell weiterzugeben.² Dementsprechend obliegt die Verantwortung für die jüdische Erziehung gemeindlichen Formaten wie Jugendzentren und Machanot (hebr. Ferienfreizeiten) sowie Bildungsträgern und Schulen: sie sollen Traditionen – insbesondere die Praxis der Fest- und Feiertage – sowie Kenntnisse in Geschichte, Kultur und Religion vermitteln und damit die Kinder und Jugendlichen zur Teilhabe am jüdischen Leben befähigen (Anusiewicz-Baer 2017: 12f.). Die Wiederkehr einer institutionalisierten jüdischen Bildung dokumentiert also auch ihren Funktionswandel: am Beginn des 21. Jahrhunderts wächst ihr die Aufgabe zu, einen institutionellen Rahmen anzubieten, der Kinder und Jugendlichen mindestens in Teilen eine jüdische Sozialisation erst ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund werden in dem vorliegenden Aufsatz die I.E. Lichtenfeld-Schule in Frankfurt a.M., die Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg und

2 Die zentrale Rolle von jüdischen Organisationen und Institutionen im Prozess der Vermittlung von religiösem Wissen und Praxis für jüdische Identifikationen in der Gruppe der postsowjetischen Jüdinnen und Juden findet sich in vorliegenden Untersuchungen bestätigt (vgl. Mendel 2010; Anusiewicz-Baer 2017; Müller 2007; Eulitz 2012; Körber 2022). Bereits seit den 1960er Jahren haben sich mehrere Studien in den USA mit der Wirkung der dortigen jüdischen Schulbildung auf die Identitätsbildung von Absolvent:innen jüdischer Grund- und weiterführender Schulen beschäftigt. Als ein Beispiel für gegenwärtige jüdische Schulbildung in den USA, in dem unterschiedliche Schulmodelle, pädagogische Konzepte sowie Möglichkeiten und Herausforderungen jüdischer Schulbildung im 21. Jahrhundert miteinander verglichen und diskutiert werden (vgl. Pompson/Wertheimer 2022).

die Lauder-Morijah-Schule in Köln als Fallbeispiele einer gegenwärtigen jüdischen Schulbildung auf der Grundlage aktueller qualitativer Forschungsdaten vorgestellt.³ Anhand dieser drei Schulen sollen im Folgenden einige der Herausforderungen, Dilemmata und Aufgaben skizziert werden, mit denen jüdische Schulen in der postmigrantischen Gesellschaft im 21. Jahrhundert konfrontiert sind: Wie gestaltet sich das Schulleben angesichts einer heterogenen Schülerschaft und welche Diskussionen resultieren hieraus? Welche Erwartungen und Erfahrungen gehen für jüdische Familien mit der Wahl und dem Besuch einer jüdischen (Grund-)Schule einher? Welche Bedeutung kommt den Schulen bei der Vermittlung jüdischer Bildung und Erziehung und angesichts eines wachsenden Antisemitismus zu? Und

3 Der Aufsatz ist im Rahmen des BMBF geförderten Forschungsprojektes »Religiös codierte Differenzkonstruktionen – jüdische Perspektiven« (2021–2025) unter der Leitung von Dr. Karen Körber am Institut für die Geschichte der deutschen Juden entstanden. Das Sample der Studie besteht aus 49 leitfadengestützten Interviews mit Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen der I.E. Lichtigfeld-Schule in Frankfurt, der Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg und der Lauder-Morijah-Schule in Köln. Bislang haben sich nur wenige Studien mit der Wiederkehr jüdischer Bildung und Erziehung am Beispiel jüdischer Schulen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts befasst. Die erste umfassende Studie hat die Erziehungswissenschaftlerin Sandra Anusiewicz-Baer vorgelegt, in der sie auf der Grundlage von 23 Interviews mit Absolvent:innen der Jüdischen Oberschule den Einfluss des Schulbesuchs auf formative Erfahrungen jüdischer Identität sowie die Erwartungen, die sich für die ehemaligen Schüler:innen und deren Eltern mit der Wahl des jüdischen Gymnasiums verbanden, analysiert (vgl. Anusiewicz-Baer 2017). Im Unterschied zu dieser Arbeit, befassen sich andere Schulstudien oft aus der Akteursperspektive mit einzelnen jüdischen Schulen in Deutschland. So liegen für die Berliner Heinz-Galinski-Schule und für die Düsseldorfer Yitzhak-Rabin-Schule Dissertationen von deren ehemaligen Schulleitungen vor, die sich neben teilnehmenden Beobachtungen und Interviews, auch auf die eigenen beruflichen Erfahrungen an den jeweiligen Grundschulen als Quelle berufen (vgl. Barkol 1989; Koznizky-Gendler 2000). Auch die Studie von Barbara Breidenbach beschäftigt sich mit der Heinz-Galinski-Schule, in der sie die Frage untersucht, wie das »Lernen Jüdischer Identität« an der Berliner Grundschule vermittelt und praktiziert wird. Allerdings bleiben ihre Ausführungen – auf Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen und vier Interviews – rein beschreibend (vgl. Breidenbach 1999). Neben den erwähnten Arbeiten finden sich in einer 2021 erschienenen Studie über jüdische Kinder- und Jugendbildung seit 1945 ein Kapitel zur Frankfurter I.E. Lichtigfeld-Schule. Im Fokus stehen dabei allerdings die Vor- und Gründungsgeschichte der 1966 eröffneten Grundschule sowie das Schulprofil und die Entwicklung in den ersten Jahrzehnten nach der Gründungsphase. Nur am Ende der Studie wird auf einige der jüngeren Entwicklungen verwiesen, die sich mit Sicherheitsaspekten jüdischer Bildungseinrichtungen und der Digitalisierung von Bildungsmaterialien befassen und zudem einen Überblick über neu gegründete jüdische Bildungsinstitutionen zwischen 1995–2019 einbeziehen (vgl. Springborn 2021). Liegen bislang nur wenige wissenschaftliche Studien vor, so beziehen sich diese fast ausschließlich auf jüdische Schulen, die vor den 2000er-Jahren eröffnet wurden. Vergleichende Studien, die verschiedene jüdische Schulen in Deutschland untersuchen, fehlen bislang gänzlich.

wie sehen Erfahrungen junger Jüdinnen und Juden mit Antisemitismus in ihrer Kindheit und Jugend aus?

2 Möglichkeiten und Herausforderungen jüdischer Schulbildung

Jüdische Schulen in Deutschland entsprechen dem hiesigen Modell der evangelischen und katholischen Konfessionsschulen: es sind staatlich anerkannte Privatschulen mit einem besonderen religionsgebundenen Angebot, die dem Curriculum der öffentlichen Schulen insoweit gleichgestellt sind, dass sie selbstständig Prüfungen abnehmen können. Die Schulen stehen sowohl jüdischen wie nichtjüdischen Kindern offen, folgen jedoch einem jüdischen Profil, das für alle Schüler:innen verpflichtend ist und zum einen in den judaistischen Fächern Hebräisch und Jüdische Religion unterrichtet wird und zum anderen durch verbindliche Praktiken im Schulalltag zur Geltung kommt. Dazu gehören Gebete am Morgen und vor den Mahlzeiten, das Tragen der Kippa zu den Mahlzeiten und im Religionsunterricht für alle männlichen Schüler und eine koschere Verpflegung an der Schule. Sowie ein Schulleben, das vom jüdischen Wochen- und Jahreszyklus geprägt ist. Die Woche endet freitags mit Kabbalat Schabbat und die jüdischen Feste werden gemeinsam im Klassen- und Schulverband vorbereitet und gefeiert, ebenso richtet sich der Ferienkalender nach den jüdischen Feiertagen.⁴

Als private und in der Regel gebundene Ganztagschulen treten sie im lokalen Raum in den Wettbewerb aller Schulen ein, in dem insbesondere der Privatschulsektor in den letzten Jahren einen erheblichen Zuwachs verzeichnet hat und ein umfangreiches Angebot an Wahlmöglichkeiten bietet.⁵ Dazu gehören neben den erwähnten Konfessionsschulen die Internationalen Schulen, reformpädagogische Modelle, wie Waldorf- und Montessori-Schulen sowie alternative Grundschulen, die in einigen Fällen auf Elterninitiativen zurückgingen (Kraul 2014).⁶ Die jüdischen

4 Während an allen drei jüdischen Grundschulen am Freitagmittag eine schulische Schabbatfeier stattfindet, endet die Kabbalat Schabbat Stunde am Gymnasium der Lichtenfeld-Schule im Verlauf der Sekundarstufe I. Als Beispiel für die Vermittlung jüdischer Erziehung im Rahmen einer jüdischen Schule (vgl. I.E. Lichtenfeld-Schule o.D.).

5 Laut Statistischen Bundesamt besuchte 2023 jede:r zehnte Schüler:in eine Privatschule in Deutschland, so dass 2023 ca. 797.600 Schüler:innen an einer Privatschule angemeldet waren, während im Schuljahr 2002/03 nur 590.400 Schüler:innen eine Privatschule besuchten. Neben den Schüler:innenzahlen wuchs auch die Anzahl der Privatschulen in Deutschland in den letzten 20 Jahren (vgl. Tagesschau 2023; vgl. hierzu auch Koinzer/Gruehn 2013: 21ff).

6 Dazu zählt auch die Jewish International School – Masorti Grundschule, die in Folge einer erfolgreichen Elterninitiative gegründet wurde, deren Kinder zuvor die Masorti-Kitas in Berlin besuchten und die sich infolgedessen auch für die Schulzeit einen Ort wünschten, in dem an die jüdische Erziehung und Bildung nach den Masorti Prinzipien angeknüpft wird. 2018 be-

Schulen treten in diesem Feld mit einem Angebot auf, das zu vergleichsweise moderaten Beiträgen ein Ganztagesprogramm inklusive kosherer Ganztagesverpflegung offeriert und mit einer weltoffenen Programmatik sowie individualisierten Förderkonzepten wirbt. Die Internetauftritte der Schulen kündigen wahlweise ein musisches oder naturwissenschaftliches Profil an sowie die Förderung besonderer Begabungen oder zusätzliche Sprachkurse. Es handelt sich um leistungsorientierte Schulen mit einem guten Betreuungsschlüssel, die mit kleinen Klassen ein gutes Lern- und Schulklima versprechen und auch für Eltern anderer Konfessionen oder ohne konfessionelle Bindungen attraktiv sind.⁷

Diese Schilderungen treffen auch auf die drei ausgewählten Schulen zu. Die I.E. Lichtigfeld-Schule in Frankfurt a.M. wurde 1966 als erste jüdische Grundschule nach dem Holocaust in Deutschland eröffnet. Bedingt durch die Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion und den postsowjetischen Staaten in den 1990er Jahren vergrößerte sich die Frankfurter Jüdische Gemeinde um ca. 4.000 neue Mitglieder; bereits im Zeitraum von 1995–2000 machten die Neuenwanderer:innen ca. 30 % der Schüler:innenschaft an der Lichtigfeld-Schule aus (Brum 2018: 353f). In den folgenden Jahren vergrößerte und erweiterte sich die Schule zu einem Sekundarstufen I – Gymnasium nach dem G-8 Konzept und zu einer Ganztagschule, die mit der maximalen individuellen Förderung der Kinder, einem musischen und auf Internationalität ausgerichteten Profil sowie der Vermittlung jüdisch-humanistischer Werte, mit einem Schwerpunkt in der jüdischen Geschichte und Tradition, wirbt. Nachdem im Schuljahr 2018/19 eine gymnasiale Oberstufe eingerichtet wurde, verabschiedete die I.E. Lichtigfeld-Schule im Sommer 2021 ihren ersten Abiturjahrgang. Die Schule wird heute von rund 600 jüdischen und nichtjüdischen Schülerinnen und Schülern besucht.⁸

Während die jüdische Migration in Frankfurt den Ausbau und die Erweiterung einer bereits existierenden Schule zur Folge hatte, führte sie andernorts, erstmalig nach 1945, zur Neugründung von jüdischen Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche. Das Beispiel der Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg und der Lauder-Morijah-Schule in Köln macht deutlich, dass der Aufbau jüdischer Bildungs-

gann die Grundschule mit 21 Schüler:innen und einem 5-köpfigen pädagogischen Team ihre Arbeit als offene Ganztagschule, (vgl. Masorti Grundschule o.D.).

- ⁷ Die Schulgebühren zwischen den einzelnen jüdischen Schulen unterscheiden sich voneinander. An der jüdischen Grundschule in Köln staffelt sich der monatliche Beitrag beispielsweise nach dem Bruttojahreseinkommen beider Eltern, wobei der Höchstbetrag 220€ im Monat pro Kind beträgt. Eltern die Arbeitslosengeld II, Wohngeld oder einen Kinderzuschlag beziehen, können zudem eine Bezuschussung durch die Stadt Köln für die Essensversorgung und die schulischen Betreuungskosten beantragen, so dass sich der monatliche Eigenanteil nochmals verringert und nur noch bei 80€ liegt (vgl. Lauder-Morijah-Schule).
- ⁸ Die Angaben über Schüler:innenzahlen basieren auf einem Expertinnen-Interview mit der Direktion der Schule im Jahr 2022. (Vgl. zum Profil der Schule: I.E. Lichtigfeld-Schule o.D.).

einrichtungen in Deutschland nach 1990 nicht allein das Ergebnis eines erheblichen Wachstums an Mitgliedern in den jüdischen Gemeinden war, sondern maßgeblich von zwei in den USA ansässigen, jüdisch orthodoxen Outreach Organisationen unterstützt wurde: Chabad Lubawitsch und die Ronald S. Lauder Foundation, die beide nach 1989 ihr Tätigkeitsfeld in Ost- und Mitteleuropa erweitert haben, mit dem globalen Ziel, lokal religiös jüdisches Leben wieder aufzubauen und zu stärken. Lauder Yeshurun, der Trägerverein der Projekte in Deutschland, ist auf religiöse jüdische Bildungsprogramme spezialisiert, die vor allem säkular erzogene jüdische Jugendliche erreichen sollen und insbesondere russischsprachige Jüdinnen und Juden anziehen. Zudem hat die Organisation in verschiedenen Städten die Gründung von Kindergärten, Schulen und Gemeindezentren initiiert.⁹ Daneben kommt insbesondere der in New York angesiedelten chassidischen Organisation Chabad Lubawitsch eine zentrale Bedeutung zu. Die Bewegung, deren Ziel einer innerjüdischen Missionierung im Judentum einmalig ist, entsendete bereits seit den 1960er Jahren sogenannte Schluchime, d.h. einen ausgebildeten Chabad-Rabbiner und dessen Frau in verschiedene Teile der Welt, um lokale Niederlassungen zu errichten. Die global tätige Organisation macht es sich zur Aufgabe, Jüdinnen und Juden an religiöse Traditionen zurückzuführen und kann darin vor allem seit den 1990er Jahren Erfolge aufweisen. Allein in Deutschland existieren mittlerweile Standorte in zwanzig Städten und an mehreren Orten sind Jeschiwot, Kindergärten und Schulen eingerichtet worden (Schrage 2019: 50ff).¹⁰

In Hamburg verbanden sich die Gründungen von Bildungseinrichtungen für jüdische Kinder maßgeblich mit beiden Organisationen. Im Zuge der Migration hatte sich die Zahl der Gemeindemitglieder verdoppelt und lag 2004 bei rund 3000 Personen. Bereits im Jahr 2000 wurde initiiert durch die Lauder Foundation in der Trägerschaft der Jüdischen Gemeinde ein Kindergarten eröffnet. 2007 folgte im Gebäude der ehemaligen Talmud-Tora-Schule die Joseph-Carlebach-Schule als staatlich anerkannte, private und gebundene Ganztagsschule. In deren Beirat und als Religionsbeauftragter verantwortlich für die religiösen Aspekte der Schule, saß ein Rabbiner von Chabad Lubawitsch, der 2012 das Amt des Landesrabbiners übernahm. Im Schuljahr 2011 wurde eine Sekundarstufe bewilligt, infolgedessen wurde 2020 der erste Abiturjahrgang der Joseph-Carlebach-Schule verabschiedet. Die Schule ist heute fester Bestandteil des Joseph-Carlebach-Bildungshauses, in dem jüdische und nichtjüdische Kinder alle Bildungsstationen von der Krippe bis zum Abitur in einem

⁹ Dazu gehört beispielsweise die Lauder-Morijah-Schule in Köln sowie die Lauder-Beth-Zion-Schule in Berlin.

¹⁰ Vgl. hierzu auch die Angaben auf der Website Chabad Lubawitsch Deutschland (Chabad Lubawitsch Deutschland o.D.).

Gebäude durchlaufen können. Das Bildungshaus besuchen derzeit ca. 200 jüdische und nichtjüdische Kinder.¹¹

Auch die seit 2002 in Köln ansässige Lauder-Morijah-Schule verdankt ihre Gründung zuallererst den jüdischen Einwanderungen der 1990er Jahre, in deren Folge sich die Mitgliederzahl der Synagogen-Gemeinde zu Köln zu Beginn der 2000er Jahre mit rund 5000 Personen mehr als verdreifacht hatte. Im Unterschied zu den jüdischen Schulen Frankfurts und Hamburgs, die sich in der Trägerschaft der jeweiligen jüdischen Gemeinde befinden, wurde die Kölner Schule durch die Ronald Lauder Foundation gestiftet und umfasst ausschließlich eine vierjährige Grundschule.¹² Damit einher gehen bestimmte Vorgaben in Bezug auf die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft: 75 Prozent der Schulplätze sind halachisch jüdischen Kindern vorbehalten, die weiteren 25 Prozent stehen vaterjüdischen Kindern offen, allein im Falle freier Kapazitäten werden auch Kinder ohne jüdisch-familiären Hintergrund aufgenommen. Die Schule wirbt damit, nach der Montessori-Pädagogik zu unterrichten, so werden die Schüler:innen in altersgemischten Gruppen unterrichtet, der Stundenplan zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Freiarbeitsstunden aus und auch im Iwrit-Unterricht werden die Inhalte mit Hilfe von Montessori-Materialien vermittelt. Wie bei den anderen beiden jüdischen Schulen handelt es sich im Fall der Kölner Grundschule um eine Ganztagschule, die neben der Nachmittagsbetreuung noch einen zusätzlichen Schulbussservice anbietet. Im Sommer 2023 besuchten 67 Kinder die jüdische Grundschule, die sich gemeinsam mit einer jüdischen Kindertagesstätte und Sozialeinrichtungen der Gemeinde im Jüdischen Wohlfahrtszentrum in Köln befindet.¹³

An den beiden Grundschulen in Frankfurt und Köln bilden jüdische Kinder die Mehrheit, während sie in Hamburg in der Primarstufe die Hälfte der Schulgemeinschaft stellen. Sowohl das jüdische Profil der Schulen als auch die Schüler:innenzahlen tragen also dazu bei, einen Ort zu schaffen, an dem sich jüdische Kinder im Unterschied zu ihrem sonstigen Alltag in einer Mehrheitsposition gegenüber ihren nichtjüdischen Mitschüler:innen befinden. Zugleich gilt für alle drei Schulen, dass die jüdische Schüler:innenschaft in sich äußerst heterogen ist. Zu ihr gehören orthodoxe, ultraorthodoxe, liberale und säkulare Jüdinnen und Juden mit unterschiedlichen Migrationshintergründen sowie Vaterjüdinnen und Vaterjuden.

¹¹ Vgl. Zur Gründungsgeschichte der Joseph-Carlebach-Schule: Hamburger Schlüsseldokumente zur deutsch-jüdischen Geschichte (2007) und Fenyes (o.D.). Auch das Hamburger Abendblatt berichtete über die Eröffnung und den Ausbau der Joseph-Carlebach-Schule (vgl. Coesfeld 2007; Braun 2011; Lauterbach 2020).

¹² Diese Angaben sind der Website des Zentralrats der Juden in Deutschland entnommen (Zentralrat der Juden in Deutschland o.D.).

¹³ Vgl. die Angaben zum Jüdischen Wohlfahrtszentrum und zur Lauder-Morijah-Schule auf der Website der Synagogen-Gemeinde Köln (Synagogen-Gemeinde Köln o.D.).

Blickt man nun jedoch auf die faktische Umsetzung des jüdischen Profils im Unterricht, so sind die Schulen mit der Herausforderung konfrontiert, dass ausgebildete Religions- und Hebräischlehrer:innen in Deutschland ein Desiderat darstellen. Dies hängt einerseits mit fehlenden institutionellen Rahmenbedingungen für diese Fächer und andererseits mit einer mangelnden Nachfrage auf Seiten der Studierenden zusammen. So ist es nach wie vor an keiner deutschen Universität möglich, Hebräisch als Fremdsprache auf Lehramt zu studieren und die Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg (HfJS) bildet erst seit 2001 Lehrer:innen für das Fach Jüdische Religion aus (Springborn 2021: 313ff).¹⁴ Auch die Einrichtung eines neuen Studiengangs an der HfJS, der erstmalig einen staatlich anerkannten pädagogischen Abschluss für jüdische Religionslehrer:innen ermöglichte, konnte der Problematik der fehlenden Religionslehrkräfte nur bedingt entgegen wirken, da es sowohl an Lehrpersonal als auch einer hinreichenden Zahl von Studierenden fehlt, die einen arbeitsfähigen Studiengang ermöglichen würden.¹⁵

Diese Entwicklungen haben zur Folge, dass weiterhin nur wenige ausgebildete Religionslehrkräfte in Deutschland existieren, um die jüdische Schulen miteinander konkurrieren müssen. Infolgedessen sind sie auf Alternativ- und Kompromisslösungen angewiesen, indem die Schulen beispielsweise Quereinsteiger:innen, Hochschulabsolvent:innen judaistischer Fächer und Rabbiner einstellen oder auf Fachpersonal aus dem Ausland zurückgreifen (Körber/Gotzmann 2022: 231). Am Beispiel der drei hier untersuchten Schulen zeigt sich im konkreten Einzelfall, vor welchen Herausforderungen die Schulen stehen und wie sie versuchen, den Bedarf zu decken. So ist an der Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg nur ein ausgebildeter Religionslehrer tätig. Der Unterricht in den judaistischen Fächern, vor allem in der Grundschule, wird entsprechend neben Quereinsteiger:innen auch von den Ehefrauen der Chabad-Rabbiner erteilt, die am dortigen Rabbinerseminar *Or Jonatan* ausgebildet werden. Der Einsatz des Personals von Chabad ermöglicht zwar die Vermittlung sprachlicher und religiöser Kenntnisse und hilft insofern den Mangel an ausgebildeten Religions- und Hebräischlehrer:innen auszugleichen, allerdings ohne die Voraussetzungen einer didaktischen oder pädagogischen Ausbildung zu erfüllen. Dies wirft Fragen sowohl hinsichtlich curricularer Standards auf als

¹⁴ Der Studiengang zur Ausbildung jüdischer Religionslehrer:innen konnte zum Wintersemester 2009/10 um die Ausbildung von Grundschullehrkräften erweitert werden (vgl. Anusiewicz-Baer 2024). Zur Ausbildung der Religionslehrkräfte an der Hochschule für Jüdische Studien (HfJS) vgl. auch Landthaler (2023: 375ff).

¹⁵ Laut dem Historiker Andreas Gotzmann hatte 2013 noch niemand den Abschluss gemacht (vgl. Körber/Gotzmann 2022: 235f). Zudem wechselte der einzige Lehrstuhlinhaber für jüdische Religionspädagogik an der HfJS 2018 an die Potsdamer School of Jewish Theology, seitdem war die Professur vakant (Springborn 2021: 313ff), und wurde erst zum Wintersemester 2024/25 mit einer Vertretungsprofessur für den Lehrstuhl für Jüdische Religionslehre, -pädagogik und -didaktik besetzt (vgl. Hochschule für Jüdische Studien o.D.).

auch bezüglich der vermittelten Inhalte, die insbesondere in der Primarstufe den strikt religiösen Maßstäben von Chabad Lubawitsch entsprechen. Im Unterschied zur Hamburger Schule, verfügt die I.E.Lichtigfeld-Schule in Frankfurt als ältere, größere und ressourcenstärkere Schule über andere Voraussetzungen, was sich auch am Personal zeigt. Die derzeitige Direktorin der Schule war bereits als Lehrerin für Judaistik und Hebräisch an der Jüdischen Oberschule in Berlin tätig und leitete zuvor die dortige Heinz-Galinski-Schule. Zudem hat eine an der Lichtigfeld-Schule unterrichtende Religionslehrerin in ihrer Funktion als Fachleiterin für Jüdische Religion, das Kerncurriculum für das Fach Jüdische Religion für die Primar-, Sekundar- und Oberstufe im Bundesland Hessen erarbeitet.¹⁶ Gleichwohl ist die Lichtigfeld-Schule ebenfalls vom Lehrkräftemangel in den judaistischen Fächern betroffen, so dass beispielsweise die Rabbiner der Gemeinde auch als Religionslehrer in der Schule tätig sind. Zudem hat die Schulleitung Maßnahmen für das Unterrichtsfach Neuhebräisch entwickelt und Lehrer:innen aus Israel angestellt, die als Muttersprachler:innen nachqualifiziert wurden und entweder eine Ausbildung als Sprachlehrkräfte absolviert oder als Lehrer:innen eine Zusatzausbildung gemacht haben (Steinhagen 2019). Auch für die Lauder-Morijah-Schule in Köln gilt, dass in Ermangelung eigenen Personals der Religionsunterricht von einem Chabad-Rabbiner aus Düsseldorf erteilt wird, während für den Iwrit Unterricht ähnlich wie in Frankfurt Lehrkräfte aus Israel engagiert werden, deren fehlende didaktische und pädagogische Kompetenzen von Seiten der Schulleitung beispielsweise durch Fortbildungsmaßnahmen kompensiert werden müssen, um einen angemessenen Unterricht für die Grundschulkinder zu gewährleisten.

Jüdische Praktiken im Schulalltag: Fallbeispiel Kaschrut

Die Schulstandorte unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des judaistischen Unterrichts, sondern auch anhand der Art und Weise wie die Umsetzung verbindlicher jüdischer Praktiken im Schulalltag konkret gehandhabt wird. Grundsätzlich lässt sich an den weiterführenden Schulen in Frankfurt und in Hamburg beobachten, dass mit fortschreitendem Alter der Kinder und Jugendlichen das jüdische Profil an Stellenwert verliert und unter den Schüler:innen Diskussionen über die Relevanz des Morgengebetes und die Einhaltung der Kaschrutvorgaben zunehmen. Insbesondere letzteres, nämlich der Umgang mit der Kaschrut, d.h. den jüdischen

¹⁶ Für die Fächer Iwrit und Jüdische Religion fehlt es z.T. an Kerncurricula bzw. wurden diese – wie im Fall der hessischen Kerncurricula für das Fach Jüdische Religion – erst in den letzten Jahren erarbeitet. Ähnliches zeigt sich bei den Lehrmaterialien für den jüdischen Religionsunterricht, so dass interviewte Religionslehrerinnen und jugendliche Schüler:innen wiederholt auf den Mangel an vorhandenen Unterrichtsmaterialien in Deutschland verwiesen. Zu den Kerncurricula für das Fach Jüdische Religion in Hessen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018).

Speisegesetzen, löst jedoch bereits unter den Eltern an den jüdischen Grundschulen Diskussionen aus hinsichtlich der Frage, wie strikt diese Regeln eingehalten werden müssen. Am Beispiel der Lichtigfeld-Schule und der Joseph-Carlebach-Schule sollen im Folgenden die unterschiedlichen Vorgehensweisen illustriert werden, mit denen die beiden Schulen auf die Herausforderung einer heterogenen Schüler:innenschaft in Bezug auf die Umsetzung einer religiösen Praxis reagieren.

Die Frankfurter I.E. Lichtigfeld-Schule richtet sich hinsichtlich der Kaschrut – wie die meisten jüdischen Schulen – nach den Vorgaben der orthodoxen Rabbinerkonferenz. So nehmen die Kinder der Grundschule gemeinsam in der Schulmensa ein kosches Mittagessen ein und werden auch während der Klassenfahrten mit koscheren Speisen versorgt. Gleichwohl gibt es im Schulalltag wiederholt Situationen, in denen anlässlich von Schulfesten und Geburtstagen verhandelt wird, wie die Umsetzung der Kaschrut aussehen soll. In diesen Aushandlungen zeigt sich der Umgang mit einer heterogenen Schüler:innenschaft, zu der nicht nur jüdische und nichtjüdische Schüler:innen gehören, sondern auch innerhalb der jüdischen Schüler:innenschaft ein breites Spektrum an Denominationen und Selbstverständnissen vorhanden ist. Damit einher gehen unterschiedliche Vorstellungen über die an den Schulen geltenden jüdisch-religiösen Praktiken, in denen folglich die konkrete Ausgestaltung des jüdischen Profils verhandelt wird und die sich insbesondere in den Diskussionen über die Kaschrut zeigen.

Die Direktorin der I.E. Lichtigfeld-Schule schildert im Folgenden beispielhaft Auseinandersetzungen mit Eltern bzw. in der Elternschaft, denen verschiedene Vorstellungen darüber zugrunde liegen, wann und für wen welche Speiseregeln im Rahmen der Schule gelten. Anlässlich eines Buffets zu Chanukka beschlossen einige der nichtjüdischen Eltern aus dem Elternbeirat auch Speisen mitzubringen, die nicht koscher waren:

Es war so, dass manche gesagt haben: Also ich mache-, also die Spätzle, die ich mache, die ist so lecker-. Dann ist sie zwar nicht koscher, dann machen wir es so am Buffet-, wir machen hier eine Hälfte nicht koscher und dann sagen wir: Hier, die Hälfte ist koscher. Und dann befüllen wir beides und jedes Kind nimmt sich, wo sie es will. Und dann haben jüdische Eltern gesagt: Warum darf sich nicht mein Kind an allem bedienen? Warum kann man nicht alles lecker und koscher gestalten? Warum müssen wir an einer jüdischen Schule um so etwas kämpfen? Das wollen wir nicht. (Transkript Expertinnen-Interview Direktorin Lichtigfeld_FfM, Pos. 14.)

Die Schulleitung beschließt auf den Protest der jüdischen Eltern hin, dass anlässlich von schulischen Feiern nur noch koschere Speisen mitgebracht werden dürfen. Der Konflikt um die Wahrung der Kaschrut-Regeln zeigt auf, wie die mehrheitlich jüdische Elternschaft gegenüber den nichtjüdischen Eltern aktiv das jüdische Profil der Schule einfordert, um zumindest in diesem Raum verbindlich für alle Anwesen-

den Regeln durchzusetzen, die jenseits der Schule nur gegenüber der eigenen Gruppe geltend gemacht werden können. Die Auseinandersetzung unterstreicht exemplarisch die Funktion einer jüdischen Schule, deren Existenz jüdischen Eltern und Kindern erst die Erfahrung ermöglicht, in ihren Räumlichkeiten gegenüber Nichtjüdinnen und Nichtjuden einmal nicht in der Position der Minderheit zu sein.

Zugleich existieren nicht nur zwischen jüdischen und nichtjüdischen Eltern, sondern auch innerhalb der jüdischen Elternschaft unterschiedliche Verständnisse darüber, welche religiösen Regeln wann und für wen verbindlich gelten und wie diese in der Schule umgesetzt werden sollen. Dies zeigt sich beispielsweise an den mitunter widerstreitenden Wünschen der Eltern etwa bezogen auf die Praxis, anlässlich der Kindergeburtstage in der jeweiligen Schulkasse selbstgebackene Kuchen zu verteilen. Während eine jüdische Mutter darauf besteht, den nichtkoscheren Lieblingskuchen ihres Sohnes für die Klasse backen zu dürfen, der somit den geltenden Regeln der Schulverpflegung zuwiderlaufen würde, verlangen umgekehrt ultraorthodoxe Familien, dass nur solche Kuchen mitgebracht werden dürfen, die in ihren eigenen Küchen zubereitet worden sind, weil es sonst keine hinreichende Kontrolle über die Einhaltung der religiösen Regeln bei der Zubereitung der Speisen geben könne. Infolge dieser konträren Forderungen an die Schulleitung und den damit verbundenen unterschiedlichen jüdischen Selbstverständnissen innerhalb der Elternschaft beendet die Direktorin die Auseinandersetzungen endgültig:

Dann habe ich gesagt: Wissen Sie etwas? Jetzt machen wir hier Schluss. Entweder es gibt den Kuchen von Sohar [koschesches Restaurant] oder den von dem Migdal, das ist der koschere Laden oder es gibt keinen Kuchen. Es gibt den nur am Nachmittag [...]. Und dann war natürlich das Machtwort, weil ich habe gedacht, das nimmt kein Ende [...] egal was Sie sagen, da kommt der Nächste. Da habe ich gesagt: »Jetzt ist gut, damit ist die talmudische Diskussion beendet, das Machtwort wurde gesprochen und so handeln wir!« (Transkript Expertinnen-Interview Direktorin Lichtigfeld_FfM, Pos. 14.)

Mit dem Verweis darauf, dass sie als Schulleiterin gegenüber den Eltern das Recht auf Privatsphäre zu wahren habe, beendet sie die Diskussionen über die Umsetzung der Kaschrut und legt fest, dass künftig Lebensmittel, die zur Feier privater Anlässe mit in die Schule gebracht werden, ausschließlich im gemeindeeigenen koscheren Restaurant oder Geschäft zu erwerben sind. Dieses Beispiel illustriert die innerjüdischen Aushandlungen über die Speiseregeln und verweist damit auf die unterschiedlichen Vorstellungen einer jüdisch-heterogenen Elternschaft, zu der sowohl orthodoxe und ultraorthodoxe als auch liberale und säkulare Jüdinnen und Juden gehören.

Während in Frankfurt Stimmen aus dem Kreis der jüdischen Elternschaft dafür Sorge tragen, dass die Kaschrut-Regeln auch anlässlich von nichtreligiösen Feiern, die im Rahmen der Schule stattfinden, gewahrt bleiben, erfolgt an der Joseph-Carlebach-Schule eine Verschärfung der Kaschrut auf Initiative des Schulrabbiners, der neben der Schulleiterin für die religiösen Belange der Schule zuständig ist. Danach gelten nicht länger die Richtlinien der orthodoxen Rabbinerkonferenz, sondern die strikteren Regeln von Chabad Lubawitsch als verbindlich für die gesamte Schüler:innenschaft. Die Hamburger Grundschule wird in gleichen Teilen von jüdischen und nichtjüdischen Kindern besucht, während auf der weiterführenden Schule mehrheitlich nichtjüdische Kinder und Jugendliche sind. Zur Durchsetzung erhalten alle Eltern von Seiten des Rabbiners sogenannte Kaschrutlisten, auf denen die Lebensmittel aufgelistet sind, die im Raum der Schule erlaubt sind. Zugleich unterlaufen jugendliche Schüler:innen die Regeln fortlaufend, indem sie nichtkoschere Süßigkeiten und Getränke heimlich in die Schule mitbringen. Werden diese von Lehrer:innen entdeckt, konfiszieren sie die Lebensmittel und kündigen disziplinarische Konsequenzen an, zum Beispiel das Putzen des Schulhofes. Insbesondere unter den jüdischen Eltern ist diese Verschärfung der Speiseregeln umstritten. Stellvertretend kommentiert eine Mutter den aus ihrer Sicht folgenreichen Schritt:

Wir hatten – eine Zeit lang hat sich die Schule nach der orthodoxen, also der Kaschrut-Liste der orthodoxen Rabbiner-Konferenz gerichtet. Das heißt, die Kinder durften Mars, Snickers und so was mit auf Ausflüge nehmen oder wenn Geburtstage waren. Ich verstehe schon, dass es schwierig ist, wenn es hier in Kontakt kommt mit dem koscheren Geschirr. Das ist alles klar, aber auch in Zusammenarbeit mit dem Elternrat ging es so, dass es einen Schulkiosk gab, wo die Kinder auch mal ein Mars oder Snickers kaufen konnten oder Tuc und das wird jetzt wieder sukzessive radikal eingeschränkt. (Transkript Elterninterview 5 Teil I _ jüdisch_JC Schule HH, Pos. 17.)

Also, sie [Mitglieder von Chabad] hatten den Sonderstatus und es ist ein Sonderstatus und jetzt müssen wir uns dem unterwerfen. Und das finde ich persönlich schwierig. (Transkript Elterninterview 5 Teil II _ jüdisch_JC Schule HH, Pos. 84.)

Dass der Rabbiner die strengen Richtlinien gegenüber einem Teil der jüdischen Elternschaft durchsetzen kann, hängt wesentlich damit zusammen, dass die Mehrzahl der Schüler:innen und des Lehrpersonals an der Hamburger Schule nichtjüdisch sind. Insbesondere seine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den nichtjüdischen Eltern im Elternbeirat sichert ihm die Unterstützung derjenigen zu, die bereit sind, den strikteren Regeln zu folgen, gerade weil sie nicht Teil der Gruppe sind. Mit Georg Simmel gesprochen, übernehmen sie in der konflikthaften Dynamik zwischen zwei Gruppen die Rolle des »Dritten« (Simmel 1992: 130f), der in einer dualen Interaktion durch sein Hinzutreten die Situation dynamisiert und in

diesem Fall die Machtbalance zugunsten des Rabbiners verschiebt. Hier zeigt sich beispielhaft, wie das prekäre Verhältnis von Mehrheit und Minderheit innerhalb der jüdischen Schulen immer wieder neu zwischen den verschiedenen beteiligten Akteur:innen ausgehandelt wird, und wie weitgehend daran selbst innerhalb dieses Raumes die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft beteiligt ist. Der vorgestellte Fall verweist auf ein besonderes Szenario für die Hamburger Schule: Eine mehrheitlich nichtjüdische Schülerschaft soll die von Chabad Lubawitsch für die Schule aufgestellten Kaschrut-Regeln umsetzen, die mit der Befolgung von Chalav Jisrael strengere Regeln vorschreiben, als es an anderen jüdischen Schulen in Deutschland der Fall ist.

Jüdische Schulen als safe space: Antisemitismus und jüdischer Erfahrungsraum

Die Mehrheit der im Forschungsprojekt interviewten jüdischen Schüler:innen haben bereits seit früher Kindheit jüdische Bildungseinrichtungen besucht und hatten bislang noch keine Erfahrungen im öffentlichen Bildungssystem in Deutschland. Dementsprechend wurden in den Interviews mit den Eltern nicht tatsächlich erlebte antisemitische Vorfälle der Kinder geschildert. Vielmehr stand in den Interviews der Wunsch im Vordergrund, die eigenen Kinder vor Erfahrungen von Antisemitismus und Ausgrenzung so lange wie möglich zu schützen und ihnen umgekehrt die Chance zu ermöglichen, sich als Angehörige einer Gemeinschaft wahrnehmen zu können.¹⁷ So berichtet eine Mutter, deren Kinder die Primarstufe der I.E. Lichtenfeld-Schule besuchen, über ihre Entscheidung für eine jüdische Grundschule:

17 Wie sich auch an Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten zu Antisemitismus an öffentlichen Schulen widerspiegelt, sind Antisemitismus und die Auseinandersetzung mit diesem in den letzten Jahren zu einem zentralen Thema an öffentlichen Schulen geworden. An erster Stelle sind hier die vom Berliner Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment herausgegebenen Schulstudien zu nennen, in denen die Verständnisse von Antisemitismus von Lehrer:innen und Schulleitungen und Bedarfe hinsichtlich des Umgangs mit Antisemitismus an Berliner Schulen sowie der Umgang mit antisemitischen Erfahrungen aus Betroffenenperspektive untersucht worden sind (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023; Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022). Eine weitere zentrale Arbeit ist die Studie der Soziologin Julia Bernstein, in der Sie anhand 251 narrativer und problemzentrierter Interviews Antisemitismus an öffentlichen Schulen untersucht und Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit diesem an Schulen aufzeigt (vgl. Bernstein 2020; Bernstein/Diddens 2022). Auch die Erziehungswissenschaftlerin Sandra Anusiewicz-Baer analysiert in ihrer Studie über die Jüdische Oberschule in Berlin anhand des Fallbeispiels eines jüdischen Schülers, der aufgrund eines antisemitischen Vorfalls an seiner staatlichen Gesamtschule auf die Jüdische Oberschule wechselt, wie das jüdische Gymnasium für die Schüler:innenschaft auch einen Schutzraum vor Antisemitismus bieten kann (vgl. Anusiewicz-Baer 2017: 165ff).

Wichtig war mir, dass die keinem Antisemitismus auf anderen Schulen ausgesetzt werden. Also das ist jetzt eher im Sinne von einem Ausschlusskriterium für eine andere Grundschule [...]. Und die Frage ist halt, wie früh will man seine Kinder Antisemitismus aussetzen und ich habe beschlossen nicht so früh. (Transkript Elterninterview 2_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 78.)

Also zum einen halte ich das Gefühl für sehr wichtig einmal kennenzulernen, dass man nicht alleine ist. Was eben ein Gefühl ist, was sich durchaus einstellen kann als Jude in Deutschland, wenn man, ich sage mal, im üblichen Schulzweig ist und dann irgendwie nur das Gefühl hat, es gibt hier und da eine Insel. Auch wenn die Lichtigfeld-Schule natürlich auch eine Insel ist, aber eben so ein Gemeinschaftsgefühl einmal zu entwickeln, die Gemeinde kennenzulernen. (Transkript Elterninterview 2_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 5.)

In diesen Passagen, sowie in weiteren Elterninterviews zeigt sich neben dem Schutz vor Ausgrenzungserfahrungen durch die Wahl einer jüdischen Grundschule auch der Wunsch nach dem Erleben einer Zugehörigkeit, die im Austausch mit anderen jüdischen Kindern, Lehrkräften und Betreuer:innen erfahren wird. Da Jüdinnen und Juden in Deutschland eine Minderheit sind, bietet oftmals erst der Besuch einer jüdischen Schule für Kinder die Möglichkeit, auf Angehörige der eigenen Gruppe zu treffen. Auch ein interviewter Vater, dessen ältester Sohn die zweite Klasse der Lichtigfeld-Schule besucht, begründet die Wahl einer jüdischen Grundschule damit, auf diese Weise seinen Kindern die Gelegenheit zu eröffnen, mit anderen jüdischen Kindern Freundschaften schließen zu können:

Frankfurt ist nicht London oder New York oder was weiß ich. Die Wahrscheinlichkeit, dass die in so eine andere [öffentliche] Schule kommen und dann jüdische Freunde machen oder Bezug auf Judentum kriegen, ist in meiner Meinung nach sehr gering. Und das war so dann natürlich die erste Entscheidung. (Transkript Elterninterview_5_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 3.)

Der Austausch mit anderen jüdischen Kindern und Lehrkräften sowie ein schulisches Angebot in jüdischer Religion und Hebräisch, tragen dazu bei, ein Selbstbewusstsein als junge Jüdinnen und Juden zu entwickeln und damit die eigene Zugehörigkeit zu stärken. Gleichzeitig lernen die Kinder im Rahmen des Schulalltags unterschiedliche jüdische Herkünfte kennen, zu denen ultraorthodoxe, orthodoxe, traditionell lebende, liberale, säkulare Jüdinnen und Juden sowie Kinder mit unterschiedlichen Migrationshintergründen gehören. Die Aushandlung der eigenen Identität findet im Austausch mit diesen verschiedenen jüdischen Lebenswelten statt, in dem die Schüler:innen sehen, was Judentum für ihre Mitschüler:innen bedeutet, wie deren Traditionen, z.B. in Bezug auf die Kaschrut oder das Halten des Schabbats aussehen und wie sich deren Praktiken von den eige-

nen unterscheiden. So berichtet ein Vater über den Besuch eines Freundes seines siebenjährigen Sohnes:

Also wir hatten wie gesagt einen Freund, der kommt aus einer religiöseren Familie. Einmal haben wir den samstags zu uns eingeladen zum Spielen. [...] Und da hat der [Name] gesagt, komm wir spielen Nintendo. Und der Junge hat gesagt: Nein, [Name], ich darf noch nicht Nintendo spielen, bis Schabbat vorbei ist. Und dann hat er gesagt: Okay, dann spielen wir was anderes. Aber dann haben ich und meine Frau gesagt: Wow, ich meine, der Junge ist jetzt hier. Seine Eltern wissen nicht, was er macht. Theoretisch hätte er einfach Nintendo spielen können. Und er hat gesagt: Nein, ich darf nicht. Erst wenn Schabbat vorbei ist. Und also das fand ich auch ganz interessant, dass meine Kinder das dann sehen. (Transkript Elternterview_5_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 45.)

Das Kennenlernen verschiedener jüdischer Lebensformen durch Klassenkamerad:innen sowie die Vermittlung jüdischer Werte und Traditionen durch den Besuch jüdischer Kindertagesstätten und Grundschulen stärkt so auch das Selbstverständnis der Kinder, Teil einer heterogenen Gruppe zu sein, zu der unterschiedliche jüdisch-religiöse, kulturelle und säkulare Selbstverständnisse gehören.

Mit welchen Realitäten die Kinder und Jugendlichen jenseits der Schule in ihrem Alltag konfrontiert werden können, zeigt stellvertretend das folgende Beispiel eines jüdischen Abiturienten der Joseph-Carlebach-Schule, der rückblickend von Erfahrungen in seiner Jugend als Hockeyspieler berichtet:

Ich habe halt früher Leistungssport gemacht [...]. Und dort ist auch in der Kabine halt auch-, da wusste halt niemand, dass ich jüdisch bin. Das habe ich ja auch nie wirklich so herausposaunt oder erzählt, nur wenn mich jemand gefragt hat. Aber da ist es oft in der Kabine so vorgekommen, dass so, ja, wir wollen doch nicht wie Juden spielen oder wir sind doch keine Juden und so, so spielen wir nicht. Das kam halt oft vor in der Kabine [...]. Und dann, umso älter wir wurden, umso stärker wurden die Beleidigungen. (Transkript Schülerinterview 2 _jüdisch_JC Schule_HH, Pos. 59.)

Dieses Beispiel berichtet nicht nur von der Alltäglichkeit antisemitischer Äußerungen, sondern auch davon, wie sich Betroffene vor direkten Angriffen und Verletzungen schützen, indem sie Verhaltensweisen wählen, die ihr Jüdisch Sein unsichtbar macht oder versteckt. Davon berichten viele der jüdischen Jugendlichen in den geführten Interviews. Der Besuch der jüdischen Schule schafft vor diesem Hintergrund nicht nur einen Schutzraum, er ermöglicht zugleich einen Perspektivwechsel, der wiederum in der Interaktion mit der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft die eigene Position und Identität stärkt. Die Erfahrungen jüdischer Schüler:innen der Mittel- und Oberstufe, die einen größeren Teil ihrer Freizeit ohne ihre Eltern

in öffentlichen Räumen verbringen und in einigen Fällen Antisemitismus im Sportverein, auf Partys oder unter Bekannten erlebten, unterscheiden sich von den Erfahrungen jüdischer Grundschüler:innen. Hier sind es vor allem die Eltern, die sich für den sicheren Ort einer jüdischen Schule entschieden haben, aber ihre Sorge artikulieren, was das Tragen sichtbarer Zugehörigkeitskennzeichen zum Judentum – wie Kippot oder einen Davidstern – betrifft, sobald der Schulraum verlassen wird. So berichteten viele Eltern, dass sie ihre Söhne außerhalb der jüdischen Grundschulen aus Angst vor möglichen antisemitischen Reaktionen keine Kippa tragen lassen. In ähnlicher Weise gehen die Schulen selbst vor, wenn sich die Kinder und Lehrkräfte für Exkursionen und Klassenfahrten in öffentlichen Räumen bewegen. So gilt für die Jungen an den Schulen in Hamburg und Köln, dass diese während schulischer Unternehmungen außerhalb des Geländes ihre Kippa nur unter einer Mütze oder Cappi tragen sollen, um das Sicherheitsrisiko vor möglichen antisemitischen Vorfällen zu minimieren. Stellvertretend für viele Schüler:innen beschreibt ein orthodox lebender 12. Klässler, der die I. E. Lichtigfeld Schule besucht, was ein Safe Space für ihn bedeutet:

Es wird mich niemand anfeinden wegen Judentum. Es wird kein Problem geben, wenn ich mit der Kippa rumlaufe. Ich muss mich nicht rumschlagen mit irgendwelchen Lehrern bezüglich jüdischer Feiertage oder Klausurterminen oder so was. Weil einfach, das alles wird sich darum gekümmert und ich muss das eben nicht selber machen. Und dann eben auch, da jetzt dieses Sicherheitspersonal unten vor der Tür, mit denen man auch mal reden kann oder so. Dass man einfach weiß, man ist geschützt in jeglicher Hinsicht. Sowohl im Sozialen als auch tatsächlich geschützt vor Attentaten. (Transkript Schülerinterview 1_jüdisch_Lichtigfeld_FfM, Pos. 86.)

Für jugendliche Schüler:innen, die wie im zuvor zitierten Beispiel bereits Antisemitismus in öffentlichen Räumen erlebten, stellen die weiterführenden jüdischen Schulen Hamburgs und Frankfurts – neben dem Aufwachsen in einem jüdischen Erfahrungsraum, der auch die selbstverständliche Teilnahme an jüdischen Fest- und Feiertagen als Bestandteil des Schulalltags inkludiert – zugleich einen Ort des angstfreien Austausches über eigene, antisemitische Erfahrungen und einen Ort des Empowerments dar, in dem sie auch ihre Zugehörigkeit zum Judentum in der Klassen- und Schulgemeinschaft offen zeigen können.

Im Unterschied zu den jüdischen Schulen Frankfurts und Hamburgs, an denen alle Bildungsstationen bis zum Abitur durchlaufen werden können, handelt es sich bei der Lauder-Morijah-Schule ausschließlich um eine Grundschule und zugleich um die einzige jüdische Schule Kölns, was bedeutet, dass nach dem Ende der Primarstufe alle Kinder auf eine staatliche Schule wechseln müssen. Dieser Übergang wird von Seiten der Schule mitbedacht und vorbereitet, wozu beispielsweise die so-

genannte *Shoah Reihe* für die 4. Klasse entwickelt wurde, in der die Kinder altersgerecht und unter Einbeziehung der eigenen Familiengeschichte über die Shoah lernen. Für die Entwicklung dieser Unterrichtseinheiten haben Lehrkräfte an Fortbildungen in Yad Vashem teilgenommen und verwenden die von der Einrichtung konzipierten Lehrmaterialien für die Primarstufe. Zudem hat die Lauder-Morijah-Schule in Zusammenarbeit mit dem Lern- und Gedenkort Jawne, dem ehemaligen jüdischen Gymnasium Kölns, ein eigenes grundschulpädagogisches Programm entwickelt. Im Folgenden berichtet die Schulleiterin über die Entwicklung der *Shoah Reihe* und über elterliche Erfahrungen hinsichtlich des Wechsels von der jüdischen Grundschule auf staatliche Schulen in Köln:

Und wir haben wirklich gesagt, was brauchen die Kinder mit Blick auf die weiterführende Schule? Was wollen wir den Kindern vermitteln? Und was haben wir aus der Fortbildung mitgenommen? Und haben dann diese Reihe entwickelt [...]. Und das hört man immer wieder, auch dann, wenn die Kinder abgegangen sind und uns besuchen oder wir die Eltern noch mal sprechen in der Fünf oder Sechs, das dieser Schonraum im Nachhinein für die Eltern das war, was die Kinder brauchten, um gefestigt dann überzugehen in die fünften Klassen. Und dort weht ein anderer Wind ganz oft. Und das versuchen wir schon im Rahmen unserer Shoah-Reihe, die immer in der vierten Klasse durchgeführt wird, schon so ein bisschen auch mit anzubahnen, die Kinder einfach zu stärken. Was erwartet dich da, was solltest du wissen? Worauf solltest du stolz sein? Und wen kannst du ansprechen? (Transkript Interview Direktorin_LMS_Köln, Pos. 97–101.)

Die *Shoah-Reihe* soll dazu beitragen, die Schüler:innen für den Übergang in die Sekundarstufe zu stärken, indem sie – neben Wissen über die Shoah – auch lernen, an wen sie sich wenden können, wenn ihnen Antisemitismus in ihrem zukünftigen schulischen Alltag begegnen sollte. Gleichzeitig zeigen die von der Schulleiterin skizzierten Unterschiede zwischen dem Sozialklima an der Lauder-Morijah-Schule und staatlichen, weiterführenden Schulen einmal mehr, dass viele Eltern mit der Wahl einer jüdischen Grundschule das Aufwachsen und Lernen in einer geschützten Umgebung verbinden. Dies beinhaltet zum einen ein familiäres Klassen- und Schulklima, zu dem kleine Klassen sowie eine enge und individuelle Betreuung gehören und zum anderen eine Stärkung der jüdischen Identität, wofür die Grundschulen durch ihr Schulprogramm einen geeigneten Raum bieten. Vor diesem Hintergrund benannte der Großteil aller interviewten jüdischen Eltern an den drei Standorten als ihr zentrales Entscheidungskriterium, die durch die Schule gewährleistete Vermittlung jüdischer Religion und Bildung. So verbinden die Eltern mit der Wahl einer jüdischen Grundschule den Wunsch, dass ihren Kindern im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung neben dem Erlernen der hebräischen Sprache, Wissen über jüdische Geschichte, Religion und Tradition vermittelt und sie in die Praxis jüdischer

Fest- und Feiertage eingeführt werden. Dieser Bedarf an einer schulisch vermittelten jüdischen Bildung hängt auch damit zusammen, dass vielen Eltern ein tiefergehendes religiöses Wissen nicht zuletzt aufgrund der eigenen oder familiären Migrationsbiografie aus der ehemaligen Sowjetunion fehlt, wie es für den Großteil der heute in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden zutrifft. So auch im Fall einer Mutter, die im Folgenden ihre Schulwahlmotive für die Lauder-Morijah-Schule beschreibt:

Ich wollte nur jüdische Schule haben [...]. Und ja, ich möchte, dass meine Kinder jüdische Tradition und Sprache lernen. Weil, von mir können die nur ein bisschen das lernen. Weil, ich bin in Sowjetunion geboren. Und damals, das ist alles verboten gewesen. Und meine Eltern haben mir zum Beispiel nicht viel beigebracht. Und dann haben die mich auch in jüdische Schule geschickt. Da habe ich auch was gelernt. Was ich gelernt habe, habe ich auch meinen Kindern beigebracht. Aber ich möchte, dass die mehr erlernen. (Transkript Elterninterview 1_LMS_Köln, Pos. 3.)

In dieser Passage zeigt sich, dass in den Augen der Mutter der jüdischen Grundschule in Köln eine erzieherische Aufgabe zuwächst, die sie selbst meint, familiär nicht leisten zu können, obgleich sie als junges Mädchen in den Umbruchsjahren der Sowjetunion von ihren Eltern bereits auf eine jüdische Schule geschickt worden war. Ähnlich wie in diesem Fall, sahen sich auch andere Eltern, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion stammten, nicht in der Lage jüdische Traditionen hinreichend vermitteln zu können. Sie waren aufgewachsen mit einem eher ethnisch-säkularen Verständnis jüdischer Herkunft und geprägt durch die Erfahrung eines Antisemitismus, der die Einzelnen durch den Eintrag einer jüdischen Nationalität im Pass markierte, zugleich jedoch die Ausübung jüdischer Religion oder Kultur über Jahrzehnte verboten hatte, was zu einem Verlust sowohl des Wissens über die jüdische Religion als auch deren Ausübung geführt hatte (Körber/Gotzmann 2022: 13ff.). Dementsprechend dominierte in diesen Familien an allen drei Schulstandorten der Wunsch, dass die Grundschulen diese Aufgabe übernehmen sollten.

Wie der Schulbesuch auch die eigene religiöse Praxis beeinflussen kann, zeigt sich am Beispiel eines Absolventen der Joseph-Carlebach-Schule. Dieser besuchte die jüdische Schule Hamburgs seit dem Eintritt in die Primarstufe und schildert retrospektiv, wie das Hineinwachsen in die damit verbundenen sozialen Kreise sein eigenes Verständnis vom Judentum und die eigene bzw. familiäre Ausübung der Feiertage beeinflusst haben:

Aber durch die Schulzeit habe ich halt diesen Kontakt zum Judentum halt kennengelernt-, also ich habe den Kontakt aufgebaut. Ich habe neue Leute kennengelernt. Und habe halt auch verstanden, was ist überhaupt Schabbat, was ist Cha-

nukka. Und dann haben wir es halt auch angefangen zu feiern durch die Schule. Und das hat-, fand ich, hat das mir so alles viel, viel nähergebracht, weil sonst, wäre ich nicht auf der jüdischen Schule, glaube ich nicht, dass ich da jetzt irgendwie sowas mal gefeiert hätte oder auf jüdische Ferienlager gefahren wäre mit meinen Freunden. (Transkript Schülerinterview 2 _jüdisch_JC Schule_HH, Pos. 19.)

Während seiner 13-jährigen Schulzeit an der Joseph-Carlebach-Schule lernte der Schüler auch die örtliche jüdische Gemeinde und deren Infrastruktur kennen, wie z.B. Freizeitaktivitäten für junge Jüdinnen und Juden, an denen er teilnahm. Eine wichtige Rolle spielten die Peer-Beziehungen zu jüdischen Freund:innen, die mit der Wahl einer jüdischen Schule häufig einhergehen und die in vielen Fällen dazu führen, dass die Kinder und Jugendlichen gemeinsam an außerschulischen jüdischen Veranstaltungen teilnehmen. Sein Wissen über die jüdische Religion und über die praktische Ausübung der Feiertage trug der zitierte Schüler auch an seine Familie weiter, sodass diese begann jüdische Feiertage und Feste zu halten, wobei ihm die Rolle zukam, das in der Schule erworbene Wissen an die Eltern und Großeltern weiterzugeben, indem er ihnen die Geschichte, Bedeutung und Traditionen der Feiertage erklärte.

Auch manche Familien, deren Kinder die jüdischen Grundschulen Frankfurts und Kölns besuchen, berichteten, dass sich infolge des Schulbesuches ihre religiösen Praktiken – beispielsweise in Bezug auf die Feiertage und das Halten des Schabbats – verstärkt hätten. So auch im folgenden Beispiel einer Mutter, deren Sohn die Lauder-Morijah-Schule besucht:

Und wir müssen freitags jetzt auch Kerzen anmachen und auch versuchen, mal Brot zu backen. Das ist ja alles mir fremd, aber das mache ich gerne mit ihm. Weil er soll es ja auch irgendwie umsetzen können, alles, was er erzählt bekommt. (Transkript Elterninterview 6_LMS_Köln, Pos. 49.)

Im Gegensatz zu der Erfahrung der hier zitierten Mutter knüpft das Schulleben für orthodoxe Jüdinnen und Juden an das familiär praktizierte Judentum an, so dass die Wahl einer jüdischen Schule für sie zugleich eine Erleichterung der eigenen Religionsausübung bedeutet, da diese eine koschere Versorgung gewährleisten und sich im Unterschied zu staatlichen Bildungseinrichtungen nach dem jüdischen Feiertags- und Jahresrhythmus richten. Zudem vermitteln jüdische Schulen allen Schüler:innen – unabhängig von der eigenen religiösen Zugehörigkeit – die Bedeutung, Geschichte und Traditionen jüdischer Fest- und Feiertage, während mit dem Besuch staatlicher Schulen für jüdische Schüler:innen und Lehrkräfte wiederkehrende Aushandlungen über die Freistellung an jüdischen Feiertagen einhergehen kön-

nen, wenn beispielweise Klassenfahrten oder Prüfungen während jüdischer Feiertage stattfinden.¹⁸

3 Schlussbetrachtung

Die drei Fallbeispiele für eine jüdische Schulbildung in der Gegenwart verdeutlichen, dass mit dem Beginn des 21. Jahrhunderts Jüdinnen und Juden in Deutschland erstmals nach der Shoah nach neuen Antworten auf die Fragen nach jüdischer Bildung und Erziehung suchen. Insbesondere in Folge der jüdischen Migrationen aus den postsowjetischen Staaten seit den 1990er Jahren ist der Bedarf an jüdischen Bildungseinrichtungen gestiegen, die einen solchen Zugang zum Judentum ermöglichen und zugleich soziale Erfahrungsräume schaffen. Wie die Zitate aus dem Untersuchungssample zeigen, entwickelt eine große Zahl der Schüler:innen erst durch den Schulbesuch Wissen über das Judentum und damit verbunden, eine Beziehung zum eigenen Jüdischsein. Jüdische (Grund-)schulen fungieren vor diesem Hintergrund also als zentrale Sozialisationsinstanz jüdischer Erziehung, während die Familie diese Aufgaben an jüdische Bildungs- und Gemeindeinstitutionen delegiert. Der Bedarf an einer schulisch vermittelten jüdischen Bildung hängt auch damit zusammen, dass vielen Eltern ein tiefergehendes Wissen über jüdische Religion fehlt und sie aus diesem Grund jüdische Schulen, wie die Lauder-Morijah-Schule, die Joseph-Carlebach-Schule und die I.E. Lichtigfeld-Schule für ihre Kinder auswählen. Neben den hier vorgestellten jüdischen Schulen existieren insbesondere in Berlin mit der jüdisch-konservativen Masorti Grundschule, der modern orthodoxen Lauder Beth-Zion-Schule und den von Chabad gegründeten Schulen, erste jüdische Schulen mit unterschiedlich jüdisch-religiösen und pädagogischen Profilen, die auf eine Pluralisierung jüdischer Bildung in der Gegenwart verweisen.¹⁹

Welche Relevanz diesen Entwicklungen auch aus der Perspektive der hiesigen jüdischen Gemeinschaft zugesprochen wird, zeigt sich bei einem Blick auf die jüdischen Schulen zu Beginn der 2020er Jahre: 2020 wurde in Hamburg der erste Abiturjahrgang verabschiedet. Ein Jahr später wurde an der Lichtigfeld-Schule in Frankfurt das Abitur abgenommen, in beiden Städten war es jeweils der erste Abiturjahr-

18 Julia Bernstein berichtet in ihrer Studie über verschiedene Fälle, in denen jüdische Schüler:innen und Lehrkräfte aufgrund der Ausübung jüdischer Feiertage Ausgrenzung an staatlichen Schulen erfuhren und beispielsweise von der Teilnahme an einer schulischen Theateraufführung ausgeschlossen wurden, da diese an Pessach stattfand (vgl. Bernstein 2020: 17ff; Bernstein/Beck 2022: 335ff).

19 Diese Angaben sind einer Auflistung aller gegenwärtig existierenden jüdischen Schulen auf der Website des Zentralrats der Juden in Deutschland entnommen (Zentralrat der Juden in Deutschland o.D.).

gang seit der Shoah.²⁰ Neben diesen beiden Schulen wurden in den letzten Jahren neue jüdische Bildungsinstitutionen gegründet oder bestehende Schulen wurden um eine entsprechende Oberstufe erweitert. 2016 eröffneten in München und Düsseldorf jüdische Gymnasien, sodass auch in Bayern und NRW im Sommer 2024 die jeweils ersten Abiturjahrgänge verabschiedet werden konnten.²¹

Dabei sind jüdische Schulen als integraler Bestandteil des deutschen Bildungssystems durch eine heterogene Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft geprägt. Der Umgang der Schulen mit diesen Herausforderungen zeigt sich etwa in der konkreten Ausgestaltung der an den Schulen geltenden jüdisch-religiösen Praktiken. So konnte am Beispiel der Kaschrut illustriert werden, wie die Umsetzung des jüdischen Profils vor dem Hintergrund unterschiedlicher Vorstellungen nichtjüdischer und jüdischer Eltern – deren Selbstverständnisse sich auch innerjüdisch stark unterscheiden – verhandelt wird.

Zudem konnte anhand der Erfahrungen jüdischer Familien in Hamburg, Frankfurt a.M. und Köln gezeigt werden, dass jüdische Grundschulen den Kindern grundlegendes Wissen über jüdische Religion, Geschichte und Tradition vermitteln und sie in die Praxis jüdischer Fest- und Feiertage einführen. Neben ihrer Funktion als religiöse Sozialisationsinstanz schaffen die Schulen einen Safe space, der Schutz vor Antisemitismus bietet und einen jüdischen Erfahrungsraum, in dem Judentum und Jüdisch Sein nicht in Bezug auf die nichtjüdische Außenwelt definiert, sondern als Gegenstand der jüdischen Erziehung vermittelt und im Austausch mit anderen Jüdinnen und Juden erfahren wird. Zugleich bieten die Schulen zum ersten Mal seit der Shoah die Möglichkeit für alltägliche soziale Beziehungen zwischen jüdischen und nichtjüdischen Kindern, die sich innerhalb eines jüdisch-institutionellen Rahmens entwickeln.

Literatur

- Anusiewicz-Baer, Sandra (2017): Die Jüdische Oberschule in Berlin. Identität und jüdische Schulbildung seit 1993, Bielefeld: transcript.
- Anusiewicz-Baer, Sandra (2024): »Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme jüdischer Erziehung im Spannungsfeld von Religion,

20 Verschiedene Lokalzeitungen berichteten über das erste Abitur an den jüdischen Schulen Frankfurts und Hamburgs, vgl. bspw. Weiß (2021) in der Frankfurter Allgemeinen »Das erste Abitur nach der Schoah« und Lauterbach (2020) im Hamburger Abendblatt »Joseph-Carlebach-Schule: Erstes Abitur seit dem Holocaust.«

21 Diese Angaben sind einer Auflistung aller gegenwärtig existierenden jüdischen Schulen auf der Website des Zentralrats entnommen (Zentralrat der Juden in Deutschland o.D.).

- Säkularisierung und Verstaatlichung«, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 8, S. 533–556.
- Barkol, Micha (1989): The social aspect of the process of establishing a jewish day school in West Berlin (1985–1987) in light of the crisis of contemporary jewish life in the diaspora, Freie Universität Berlin.
- Ben-Rafael, Eliezer/Glöckner, Olaf/Sternberg, Yitzhak (2011): Jews and Jewish Education in Germany Today, Leiden/Boston: Brill.
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus in Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernstein, Julia/Beck, Volker (2022): »Jüdische Perspektiven auf das religionssensible Schulsystem«, in: Julia Bernstein/Marc Grimm/Stefan Müller (Hg.), Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 331–359.
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian (2022): »Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen. Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen«, in: Julia Bernstein/Marc Grimm/Stefan Müller (Hg.), Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 70–88.
- Braun, Carina. (2011): »Neu – Fünftklässler an der Joseph-Carlebach-Schule«, in Hamburger Abendblatt vom 16.08.2011, <https://www.abendblatt.de/hamburg/kommunales/article108080547/Neu-Fuenftklaessler-an-der-Joseph-Carlebach-Schule.html>.
- Breidenbach, Barbara (1999): Lernen Jüdischer Identität. Eine schulbezogene Fallstudie, Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Brum, Alexa (2018): »Die Integration russischsprachiger Kinder aus der UdSSR und GUS in der I.E. Lichtigfeld-Schule zu Frankfurt a.M. Ein Bericht aus der Praxis«, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin/Boston: de Gruyter Oldenbourg, S. 349–371.
- Chabad Lubawitsch Deutschland (o.D.): <http://chabad.de/>. Zugegriffen: 26.07.2023.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Praktiken von Lehrkräften, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike/Schweitzer, Johanna (2022): Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Coesfeld, Franziska (2007): »Das Herz des jüdischen Lebens«, in: Hamburger Abendblatt vom 08.03.2007, <https://www.abendblatt.de/hamburg/article107214949/Das-Herz-des-juedischen-Lebens.html>.
- Eulitz, Melanie (2012): »(Un-)Orthodoxe Biographie: Ein Weg zur jüdischen Religion«, in: Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 6, S. 1–14.

- Fenyes, Gabriela (o.D.): »Jüdische Gemeinde nach 1989«, in: Institut für die Geschichte der deutschen Juden (Hg.), Das Jüdische Hamburg. Ein historisches Nachschlagewerk, <https://www.dasjuedischehamburg.de/inhalt/j%C3%BCdische-gemeinde-nach-1989>.
- Hamburger Schlüsseldokumente zur deutsch-jüdischen Geschichte (2007): Neueröffnung der Joseph-Carlebach-Schule, Hamburg.
- Hessisches Kultusministerium (2018): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen, Jüdische Religion Primarstufe. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/202106/kerncurriculum_juedische_religion_-_primarstufe.pdf. Zugegriffen: 27.07.2023.
- Hochschule für Jüdische Studien (o.D.): Profil. <https://www.hfjs.eu/professuren/juedische-religionslehre-paedagogik-und-didaktik/profil.html>. Zugegriffen: 23.10.2024.
- I.E. Lichtenfeld-Schule (o.D.): Jüdische Erziehung. <https://lichtenfeld-schule.de/unserekonzept/juedische-erziehung/>. Zugegriffen: 14.10.2024.
- Koinzer, Thomas/Gruehn, Sabine (2013): »Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und rechtlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen – wo »die pädagogischen Wünsche auf das wirtschaftlich Machbare treffen«, in: Aydin Gürlevik/Christian Palentien/Robert Heyer (Hg.), Privatschulen versus staatliche Schulen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–38.
- Körber, Karen/Gotzmann, Andreas (2022): Lebenswirklichkeiten? Russischsprachige Juden in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koznizky-Gandler, Yehudit (2000): Die Jüdische Schule in Düsseldorf im Spiegel der zeitgeschichtlichen Entwicklung, Düsseldorf.
- Kraul, Magret (2014): Privatschulen in Deutschland, in Bundeszentrale für politische Bildung vom 10.09.2014, <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/191321/privatschulen-in-deutschland/?p=all#node-content-title-2> [03.04.2024].
- Landthaler, Bruno (2023): »Bildung jüdischer Religionslehrer:innen in Deutschland«, in: Martin Hailer/Andreas Kubik/Matthias Otte, Matthias (Hg.), Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 375–387.
- Lauder-Morijah-Schule (o.D.): <http://lms-koeln.de/eltern/9-eltern/4-kosten-f%C3%BCr-essen-und-ganztagsbetreuung>. Zugegriffen: 09.04.2024.
- Lauterbach, Juliane (2020): »Joseph-Carlebach-Schule: Erstes Abitur seit dem Holocaust«, in: Hamburger Abendblatt vom 27.06.2020. <https://www.abendblatt.de/hamburg/article229400332/Hamburg-juedische-Joseph-Carlebach-Schule-Erstes-Abitur-seit-der-Shoa-Zwangsschliessung-Nationalsozialismus.html>.

- Masorti Grundschule (o.D.): <https://www.masorti.de/schule/>. Zugegriffen: 04.04.2024.
- Mendel, Meron (2010): Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsbildung, Frankfurt a.M.: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft.
- Müller, Christine (2007): Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland, Frankfurt a.M.: Waxmann.
- Pompson, Alex/Wertheimer, Jack (2022): Inside Jewish Day Schools. Leadership, Learning and Community, Massachusetts: Brandeis University Press.
- Schrage, Eva-Maria (2019): Jüdische Religion in Deutschland. Säkularität, Traditionsbewahrung und Erneuerung, Wiesbaden: Springer VS.
- Simmel, Georg (1992[1908]): »Die quantitative Bestimmtheit der Gruppe«, in: Georg Simmel (Hg.), Soziologie, Untersuchungen über die Form der Vergesellschaftung. Georg-Simmel-Gesamtausgabe: Bd. 11, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 63–159.
- Springborn, Matthias (2021): Jüdische Kinder- und Jugendlbildung in Deutschland seit 1945. Schulungskontexte und Wissensbestände im Wandel. Berlin: be.bra wissenschaft verlag.
- Steinhagen, Martin (2019): »Hebräisch – Schwerpunkt stärken«, in: Frankfurter Rundschau vom 16.01.2019. <https://www.fr.de/frankfurt/hebraeisch-schwerpunkt-staerken-11247308.html>. Zugegriffen: 27.07.2023.
- Synagogen-Gemeinde Köln (o.D.): <https://www.sgk.de/wohlfahrtszentrum/>. Zugegriffen: 11.03.2025.
- Tagesschau (2023): Fast jeder zehnte Schüler besucht Privatschule. <https://www.tagesschau.de/inland/bildung-privatschulen-100.html>. Zugegriffen: 03.04.2024.
- Weiß, Theresa (2021): »Das erste Abitur nach der Shoah«, in: Frankfurter Allgemeine vom 24.06.2021, Erstes Abitur nach Holocaust an jüdischer Lichtenfeldschule in Frankfurt.
- Zentralrat der Juden in Deutschland (o.D.): Jüdische Einrichtungen. Jüdische Kindergärten und Schulen. <https://www.zentralratderjuden.de/vor-ort/juedische-einrichtungen/>. Zugegriffen: 17.10.2024.