

MÜNCHNER BEITRÄGE ZUR JÜDISCHEN GESCHICHTE UND KULTUR

Lehrstuhl für Jüdische Geschichte
und Kultur an der
Ludwig-Maximilians-Universität München

DAS GROSSE IM KLEINEN – ÜBER ERZIEHUNG

Beiträge von Bettina Bannasch,
Michael Brenner, Nazli Hodaie,
Philipp Lenhard, Julia Müller-Kittnau,
Gregor Pelger, Evita Wiecki und
Mirjam Zadoff

Herausgegeben von
Mirjam Zadoff

Jg. 9 / Heft 1 • 2015



Dieses Heft wurde gefördert von der Israelitischen Kultusgemeinde
München und Oberbayern

Herausgeber: Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur,
Michael Brenner

Gastherausgeber: Mirjam Zadoff

Beirat: Martin Baumeister, München – Menahem Ben-Sasson,
Jerusalem – Richard I. Cohen, Jerusalem – John M. Efron, Berkeley –
Jens Malte Fischer, München – Benny Morris, Beer Sheva –
Hans-Georg von Mutius, München – Ada Rapoport-Albert, London –
David B. Ruderman, Philadelphia – Martin Schulze Wessel, München –
Avinoam Shalem, München – Wolfram Siemann, München –
Alan E. Steinweis, Vermont – Norman Stillman, Oklahoma –
Yfaat Weiss, Jerusalem – Stephen J. Whitfield, Brandeis.

Redaktion: Hiltrud Häntzschel, Philipp Lenhard,
Martina Niedhammer, Norbert Ott, Julia Schneidawind,
Nicole Singer, Ernst-Peter Wieckenberg (verantwortlich).

Anschrift: Abteilung für Jüdische Geschichte und Kultur an der
Ludwig-Maximilians-Universität München, Historisches Seminar,
Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München.

e-mail: juedische.geschichte@lrz.uni-muenchen.de

Erscheinungsweise: Jährlich zwei Hefte.

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift wird gegen eine Schutzgebühr von
7,50 € je Einzelheft, von 14 € im Jahresabonnement, zzgl. Porto
abgegeben. Bestellungen werden an die Abteilung erbeten.

Manuskripte: Die Redaktion haftet nicht für unverlangt eingesandte
Manuskripte. Das Formblatt für die Zeitschrift steht als pdf-Datei auf
der Homepage des Lehrstuhls unter dem Stichwort „Manuskriptge-
staltung“ zum Herunterladen bereit.

Umschlagabbildung Bildnachweis:
JDC Archives, Folder 334

Trotz intensiver Bemühungen war es dem Herausgeber nicht möglich, alle
Rechteinhaber der verwendeten Bilder zu ermitteln. Zur Abgeltung evtl. gegebener
Rechte bitten wir die Rechteinhaber, sich an den Herausgeber zu wenden.

© Abteilung für Jüdische Geschichte und Kultur an der
Ludwig-Maximilians-Universität München

Producing, Gestaltung und Satz: mazzetti&mazzetti GmbH, München
Druck und Bindung: AZ Druck- und Datentechnik GmbH, Kempten
Umschlaggestaltung: Peter Mazzetti

Das Signet ist der Buchstabe Lamed aus der Schrift Frank-Rühl-Hebrä-
isch von Rafael Frank (1908). Mit diesem Buchstaben beginnt das heb-
räische Wort Limud, das „Lehre“ und „Lernen“ bedeutet.

ISSN 1864-385X

INHALT

<i>Michael Brenner</i> Vorwort	4
<i>Mirjam Zadoff</i> Einleitung	6

DAS GROSSE IM KLEINEN – ÜBER ERZIEHUNG

<i>Philipp Lenhard/Gregor Pelger/Mirjam Zadoff</i> Von der Sondergeschichte zur integrierten Geschichte: Jüdische Geschichte im Schulunterricht	11
---	----

<i>Evita Wiecki</i> Die Entdeckung der Muttersprache. Zu den Anfängen einer jiddisch-weltlichen Bildung in Osteuropa	27
--	----

<i>Michael Brenner</i> Jüdische Schulen in München im 20. Jahrhundert	41
--	----

<i>Bettina Bannasch</i> „Laß uns Gott danken, dass wir zur Creme der Aristokratie gehören“. Zum Verhältnis von Emanzipation, Erziehung und Bildung in den Werken Ida Hahn-Hahns und Fanny Lewalds	50
--	----

<i>Nazli Hodaie:</i> Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur: Wahrnehmungen und Perspektiven	69
---	----

<i>Julia Müller-Kittnau</i> „...mit geheimen Banden ans Judentum geknüpft“. Ilse Herlingers Jüdische Kindermärchen	79
--	----

NACHRICHTEN UND TERMINE

Neues von Mitarbeitern und Absolventen	92
Veranstaltungen	94
Neues vom Freundeskreis des Lehrstuhls	97

Die Autoren	99
-------------------	----

Übersicht der Themenschwerpunkte der bislang erschienen Hefte	102
--	-----

Michael Brenner

Vorwort

Das Sommersemester 2015 bringt wiederum eine bedeutende Erweiterung des Betätigungsfelds der Abteilung für Jüdische Geschichte und Kultur am Historischen Seminar mit sich. Nachdem die Abteilung bereits um eine Professur für Mittelalterliche Geschichte aufgestockt wurde und die Geschichte der Juden im islamischen Raum zeitweise zu einem weiteren Schwerpunkt ausgebaut wurde, steht nun das Thema Israel im Mittelpunkt. Im Juni 2015 wird das erste Zentrum für Israel-Studien an einer deutschen Universität an der LMU eingeweiht.

Der Zeitpunkt ist nicht zufällig gewählt. Vor genau fünfzig Jahren haben die Bundesrepublik Deutschland und der Staat Israel diplomatische Beziehungen aufgenommen. Seitdem ist im Bereich der Forschungs Kooperation sehr viel geschehen. Die German-Israeli Foundation (GIF) und die Deutsch-Israelische Projektkooperation (DIP) haben zahlreiche gemeinsame Projekte zwischen Wissenschaftlern beider Staaten initiiert. In Israel existieren viele Institutionen zur Erforschung deutscher Kultur und Geschichte: von dem Institut für deutsche Geschichte an der Universität Tel Aviv über das Koebner-Institut der Hebräischen Universität, den Lehrstuhl für Preußische Geschichte an der Bar-Ilan Universität und das Zentrum für Österreich- und Deutschland-Studien an der Ben Gurion Universität in Beer Sheva bis zum Bucerius-Institut an der Universität Haifa. DAAD Zentren bestehen in Haifa und Jerusalem, Germanistik-Institute in Tel Aviv und Jerusalem. Dies ist nur ein Teil der Institutionen, die sich in Israel im akademischen Rahmen mit deutscher Geschichte und Kultur auseinandersetzen.

In auffälligem Gegensatz hierzu fehlen bisher entsprechende Einrichtungen für Israel-Studien an deutschen Universitäten. Dabei ist Israel ein Thema, das die deutsche Öffentlichkeit in vielerlei Hinsicht bewegt. Die Medien berichten täglich über Israel und den Nahost-Konflikt, doch die meisten akademischen Einrichtungen wie auch Think Tanks zum Nahen Osten spezialisieren sich auf die arabische Welt, die Türkei und den Iran. Israelische Autoren von Amos Oz bis David Grossman, von Zeruya Shalev bis Etgar Keret werden in Deutschland gerne gelesen, doch die moderne hebräische Literatur wird an

deutschen Universitäten so gut wie gar nicht gelehrt. Geschichte und Gesellschaft Israels sind als Unterrichtseinheiten in den Lehrplänen unserer Gymnasien ausdrücklich vorgesehen, doch woher sollen die Lehrer das Wissen beziehen, wenn dieses in ihrer Ausbildung nicht angeboten wird?

Das Zentrum für Israel-Studien an der LMU kann diese Lücke nicht füllen, soll aber einen ersten Schritt in diese Richtung leisten. Wir werden versuchen, in unseren Lehrveranstaltungen der Geschichte und Kultur Israels in ihrer Vielfältigkeit gerecht zu werden, Lehrerfortbildungsprogramme anzubieten, Exkursionen für Studierende zu organisieren, Gastwissenschaftler einzuladen und ein spannendes öffentliches Programm anzubieten.

Den Anfang machen in diesem Sommersemester die Gastprofessur des Historikers und ehemaligen israelischen Außenministers Shlomo Ben-Ami sowie eine international besetzte Tagung zum Thema deutsch-israelische Beziehungen in den Bereichen Kultur, Wissenschaft und Recht. Wir wollen damit auch die Internationalisierung der akademischen Lehre an der LMU einen weiteren Schritt voranbringen.

Dieses Heft ist auch ein symbolischer Abschied von Prof. Dr. Mirjam Zadoff, die dem Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur von 2006 bis 2014 als Wissenschaftliche Assistentin verbunden war und seine Tätigkeit in vielfacher Weise mitgestaltet hat. Ich freue mich, dass sie die Redaktion für dieses Heft übernommen hat und wünsche ihr und ihrem Mann, Dr. Noam Zadoff, viel Erfolg in ihrer neuen Wirkungsstätte an der Indiana University in Bloomington.

Mirjam Zadoff

Einleitung

„Die Welt unserer Väter und die Welt unserer Kinder, das sind die beiden großen Visionen derer, die im Übergang stehen, und ihre Koinzidenz im Geist der großen Dichter ist die einzige echte Bürgschaft der Erneuerung unserer Sprache, die, von vielen Sprechern geschunden und von vielen Schreibern zerschwatzt, doch ihre heilende Macht an unseren Kindern bewahren muß. [...] Es ist ein gutes Zeichen für unser Volk, daß seine größten Dichter der Welt des Kindes wieder nahe gekommen sind: Bialik, der in den letzten Jahren seinen Genius mit Bewußtsein in den Dienst des Kindesbuchs gestellt hat, und Agnon, dessen tiefste, in seiner Sprache zu so beispiellos vollendetem Ausdruck gelangte Intention: das Größte im Kleinsten aufzuschließen, ihn zum Hellseher auch in der Welt des jüdischen Kindes gemacht hat.“¹

Das Schreiben für Kinder sei, so bemerkte Gershom Scholem in diesem 1928 entstandenen Text, eine der größten Herausforderungen für einen Dichter: nämlich das Größte und Wichtigste in solcher Klarheit wiederzugeben, dass es sich auch Kindern erschließe. Damit trifft Scholem den Kern der Intentionen vieler reformpädagogischer Ansätze des 20. Jahrhunderts, die sich der Sache des Kindes mit größtmöglicher Ernsthaftigkeit annahmen und den Kindern Freiräume öffneten, in denen diese sich den großen und gewichtigen Fragen widmen konnten. Scholem betont damit aber auch die zentrale Rolle von Kindern für die kulturelle jüdische Renaissance im 20. Jahrhundert (und für jedes utopische Projekt), sind sie doch die Adressaten der neuaufgelegten und neugeschaffenen Traditionen, und damit die Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft. Ihre Erziehung und Bildung bedarf deshalb besonderer Aufmerksamkeit und Achtsamkeit.

Das vorliegende Heft der Münchner Beiträge für jüdische Geschichte und Kultur ist der Erziehung und Bildung gewidmet –

¹ Gershom Scholem: Das hebräische Buch: Eine Rundfrage. In: Jüdische Rundschau (4. April 1928), S. 201 f.

ein Thema, das mich sowohl als Hochschullehrerin wie als Tochter eines Reformpädagogen und nicht zuletzt als Mutter beschäftigt. Die Studierenden, die mir hier in Bloomington auf dem Campus begegnen, haben andere Vorkenntnisse aus Schule, Familie und Medien als ihre Münchner Kommilitonen, und doch unterscheiden sie sich letztlich wenig von ihnen. Sie alle gehören derselben Generation an, einer Generation, deren Interessen und Schwerpunkte in einer zusehends virtuellen Welt liegen, die sie unaufgeregt als Realität wahrnehmen.

Nur die Beweggründe, die Studierende in ein Seminar zur jüdischen Geschichte führen, liegen hier etwas anders als in München. Während in Deutschland (noch) die deutsche Verantwortung für den Mord an den europäischen Juden idealistische, junge Erwachsene zu dem Thema führt, ist es in den USA häufig die eigene (jüdische) Identität und Familiengeschichte. Eine Lehrveranstaltung zur jüdischen Geschichte zu besuchen – darüber freuen sich nicht nur Eltern und Großeltern, auch man selbst hat durchaus Interesse an der Welt von damals, an Europa.

Trotz dieser Unterschiede sind die Herausforderungen in der Lehre letztlich sehr ähnliche: so etwa die Problematik, dass das Thema Judentum in deutschen wie amerikanischen Schulen nur am Rand, als marginale Minderheitengeschichte vorkommt. Und so bietet sich die Gelegenheit, in München begonnene Überlegungen hier weiterzuentwickeln. Das gemeinsam mit dem Historiker und Pädagogen Gregor Pelger entwickelte Projekt „Jüdische Geschichte im Schulunterricht“ könnte in der Zukunft vielleicht zu einem transatlantischen Austausch von Lehrern und Lehramtsstudierenden führen. Erziehungsfragen sind immer auch kulturelle und nationale Fragen, und so könnte eine Diskussion zur praktischen Umsetzung von Themen wie „Holocausterziehung und vergleichende Genozid-Forschung“ in Deutschland, Israel und den USA durchaus zu spannenden Ergebnissen führen. So ist auch einer der Beiträge in diesem Heft aus dem Münchner Projekt entstanden, das nunmehr von Gregor Pelger und Philipp Lenhard weitergeführt wird.

Bloomington ist eine für amerikanische Verhältnisse homogene, weil vornehmlich weiße Gemeinde. Als Collegestadt ist Bloomington zugleich aber auch eine kosmopolitische Enklave im Bundesstaat Indiana. Und das ist auch abseits des Campus zu spüren, so etwa in der hiesigen Montessori-Schule, wo unser Sohn im Maple-classroom eine kulturelle Vielfalt erlebt,

die er in München so nicht kannte. Die ethnische und geographische Herkunft der Kinder ist derart vielfältig, dass die Lehrer im Herbst beschlossen, eine Projektwoche zum Thema (Mutter)Sprachen abzuhalten. Die 25 Schüler der Klasse stellten ihre erste oder zweite Muttersprache vor, darunter Chinesisch, Japanisch, Koreanisch, Yoruba, Bengali, Ungarisch, Hebräisch und Deutsch. Die Bedeutung von Sprache für Fragen von Identität, Tradition und Erziehung, eingangs schon von Gershom Scholem hervorgehoben, spielt auch für diesen Band eine zentrale Rolle.

So gibt Evita Wiecki in ihrem Beitrag Einblicke in ihre Dissertation über jiddisch-weltliche Bildung in Osteuropa. Für dieses Projekt hat sie über 400 Jiddisch-Lehrbücher gesammelt, die von 1886 bis in die 1980er Jahre in Polen, Russland, Argentinien, den USA, Rumänien, Frankreich, Belgien, Mexico und Brasilien erschienen sind. Die Anfänge des Jiddischen als moderne Bildungssprache liegen, wie sie ausführt, im Polen des Fin de Siècle, und damals wurde nicht nur die Unterrichtssprache, sondern auch die Unterrichtspädagogik reformiert. Mehrsprachige Autodidakten gründeten neue Schulen, in denen neben Polnisch und Russisch auf Jiddisch unterrichtet wurde. Dieselben Pädagogen zeichneten auch verantwortlich für eine neue, kindgerechte Literatur auf Jiddisch, die nicht nur die Sprache ins Zentrum stellte, sondern auch jüdische Tradition in einem modernen, zeitgemäßen Kontext vermittelte – ein zutiefst politisches Projekt, das eine selbstbewusste Diaspora-Identität in Osteuropa reflektierte.

Ein ähnlich politisches Unterfangen präsentiert Michael Brenner in seinem Beitrag über jüdische Schulen in München. Wie er veranschaulicht, mussten jüdische Schulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht selten kurz nach ihrer Einrichtung „wegen der Gleichgültigkeit der Gemeindemitglieder“ wieder geschlossen werden. Erst nach dem Ersten Weltkrieg existierte eine jüdische Schule, deren Erfolg einerseits die damalige Renaissance jüdischer Kultur widerspiegelt, andererseits aber auch auf das wachsende elterliche Bedürfnis verweist, Kinder in einem geschützten Raum zu wissen. Auch unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in München wieder eine jüdische Schule eingerichtet, in der bis 1951 Kinder jüdischer DPs unterrichtet wurden, die Deutschland nur als vorübergehende Station betrachteten. Die 1969 eingerichtete Sinai-Grundschule spiegelt hingegen die Entscheidung der Gemeinde wider, trotz allem zu bleiben. Die Schule existiert

bis heute, inzwischen am Jakobsplatz, und wird von jüdischen wie nichtjüdischen Kindern besucht.

Mit Erziehung und Identität beschäftigt sich auch Bettina Bannaschs Beitrag über den Emanzipationsbegriff der deutsch-jüdischen Autorin Fanny Lewald. Der Schlüssel für Emanzipation lag für Lewald in der Bildung, und das betraf in ihren Augen das jüdische Emanzipationsprojekt ebenso wie die Frauenemanzipation. In ihren Romanen kritisierte sie die sozialen Barrieren, an denen bürgerliche Frauen scheiterten, indem sie auf ähnliche Grenzen hinwies, die Juden betrafen. Und so geraten ihre Liebesromane zu programmatischen politischen Schriften, in denen sie anti-jüdische Stereotype, wie die des „Orientalen“ und des „wandernden Juden“, persifliert.

Negative Stereotype des Orientalischen thematisiert auch Nazli Hodaie in ihrem Beitrag, allerdings in einem ganz anderen Kontext: Die Erziehungswissenschaftlerin untersucht die Wahrnehmung des Orients in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Die klischeehafte Darstellung des Orients, wie sie im 19. Jahrhundert vermittelt wurde, bestimmt nach ihrer Einschätzung bis heute das Genre. Mit der zunehmenden Präsenz von Migranten aus dem Nahen und Mittleren Osten in Deutschland entstand aber auch eine alternative Kinder- und Jugendliteratur über hilfsbedürftige, arme – und nicht zuletzt fremde – „Orientalen“ in unserer Mitte. Diese ist ähnlich gutgemeint und zugleich problematisch pauschalisierend, wie vergleichbare Texte über verfolgte jüdische Kinder in Nazi-Deutschland. Erst seit kurzem entstünden aus der Feder von Migrant*innen, so Nazli Hodaie, wirklich gelungene Darstellungen des Orients in Europa – in Zeiten von Pegida und Charlie Hebdo eine durchaus nicht unwichtige Entwicklung.

Von Kinderliteratur handelt auch der abschließende Beitrag dieses Heftes: Ihre Zulassungsarbeit führte Julia Müller-Kittau im vergangenen Sommer nach London, wo sie im Leo Baeck College einen ihrer Beschreibung nach beinahe verwunschenen Ort entdeckte: einen Raum gefüllt mit jüdischen Märchen, Sagen und Kinderbüchern, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum erschienen waren – die Sammlung Hyams. Dort fand sie zahlreiche Quellen für ihre Forschung über das deutsch-jüdische Märchen. Geschrieben für jüdische Kinder, die dem Judentum entfremdet waren, galten diese Märchen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als zentrale Werkzeuge für die Weitergabe kultureller Traditionen, religiöser wie zionistischer Inhalte – und sie schu-

fen phantastische Kameraden, die den Kindern in rauen Zeiten an die Hand gegeben wurden.

Mit diesem Heft verabschiede ich mich nach acht Jahren aus der Redaktion der Münchner Beiträge. Meinen langjährigen Redaktionskollegen – Ernst-Peter Wieckenberg, Hiltrud Häntzschel und Michael Brenner – danke ich für unzählige Stunden in kurzweiligen Redaktionssitzungen, in denen ich viel gelacht und gelernt habe. Der neuen Redaktion, der Philipp Lenhard und seit diesem Heft auch Norbert Ott und Martina Niedhammer angehören, wünsche ich ähnlich viel Freude an der Zusammenarbeit – und allen Lesern natürlich weiterhin große Lesefreude mit den Münchner Beiträgen.

Bloomington, im Februar 2015

Philipp Lenhard / Gregor Pelger / Mirjam Zadoff

Von der Sondergeschichte zur integrierten Geschichte: Jüdische Geschichte im Schulunterricht

„Wenn wir uns in kommenden Jahren erinnern möchten, warum es so wichtig war, ein bestimmtes Europa aus den Krematorien von Auschwitz zu bauen“, schrieb Tony Judt in seiner monumentalen Geschichte Europas, dann „kann uns nur die Geschichte helfen.“¹ Habe zu Zeiten Heinrich Heines für Juden die Taufe als „Entréebillet zur europäischen Kultur“ gegolten, so sei es heute für Europäer die „Anerkennung der Vernichtung“². Diese Feststellung indiziert die immense Bedeutung der Erinnerung an die Shoah für die Konstruktion einer europäischen Identität. Die „Anerkennung der Vernichtung“ soll alle Europäer vereinen und sie dazu bewegen, an einem vielfältigen, demokratischen und friedlichen Europa mitzubauen. Allein, Geschichtsschreibung und Sinnstiftung verschmelzen in diesem Diktum so sehr miteinander, dass das Streben nach wissenschaftlicher Objektivität auf der Strecke bleiben muss. An die Stelle der Historiographie tritt Geschichtspolitik, die ein klar abgestecktes Ziel verfolgt: der so furchtbaren Vergangenheit einen Sinn abzuringen.

Ein solch strategischer Umgang mit Geschichte hat nicht den Anspruch, den historischen Akteuren gerecht zu werden. Diese fungieren vielmehr als Marionetten in einem Schauspiel, das den Regieanweisungen des Geschichtspolitikers folgt. Die Shoah wird zum europäischen Gründungsmythos stilisiert und dadurch zum sinnhaften Ereignis umgedeutet. Das europäische „Wir“ ist das der Überlebenden, die sich ihrer gemeinsamen Identität versichern, indem die Toten zu Objekten gemacht werden, an die sich Projektionen fast beliebig heften können. In diesem „Wir“ verschwimmen die Unterschiede zwischen den Kindern der Opfer und denen der Täter, als sei jede historische Erfahrung identisch. Dass aus der Shoah die Gründung der Europäischen Union moralisch zwingend folge,

¹ Tony Judt: Geschichte Europas. Von 1945 bis zur Gegenwart. München, Wien 2006, S. 966.

² Ebd., S. 933.

muss bei einer solchen Sichtweise nicht mehr begründet, sondern nur noch vermittelt werden.

Während in den Geschichtswissenschaften heute jedoch ein gewisses methodisches Problembewusstsein vorausgesetzt werden kann, das der Liaison von Wissenschaft und politischer Sinnstiftung kritisch gegenüber steht, verhält es sich beim Geschichtsunterricht an Schulen genau umgekehrt: Dieser ist darauf ausgerichtet, Schüler zu mündigen Staatsbürgern zu erziehen.³ Die Verinnerlichung demokratischer Werte schließt zwar eine kritische Distanz zu dekretierten Meinungen und Autoritäten ein, aber das ändert nichts daran, dass die Vergegenwärtigung der Vergangenheit im Schulunterricht pädagogischen Zwecken dient, die stets aufs Neue überprüft werden müssen. Insofern die „Lehren aus der Vergangenheit“ unbestreitbar einen besonderen Stellenwert in der Selbstlegitimation der Bundesrepublik einnehmen, ist die Bedeutung der Shoah als zentrales Thema des Geschichtsunterrichts evident. Die Auseinandersetzung mit dem Massenmord an den europäischen Juden fördert im Schulunterricht auf didaktischer Ebene das Wissen um die historischen Ursprünge, Tatsachen sowie Zusammenhänge der Shoah und bewirkt im besten Fall ein verantwortungsvolles erinnern.

Doch dieses erinnern droht die jüdische Geschichte auf eine reine Verfolgungsgeschichte zu reduzieren und durch die primäre Absicht des Erziehungsauftrags über alles hinwegzugehen, was für eine teleologische Geschichtsdarstellung überflüssig scheint. Dass Juden als Akteure an einer allgemeinen Geschichte teilnahmen und teilnehmen sowie diese mitbestimmten und auch heute mitgestalten, wird dabei allzu leichtfertig übersehen. Jüdische Geschichte wird stattdessen oftmals mit der Geschichte des Antisemitismus gleichgesetzt und es scheint mitunter, dass Juden in diesem Narrativ einzig als Opfer eine Berechtigung hätten, zur Kenntnis genommen zu werden. Zugespitzt formuliert, gerinnt „Europa“ in der

³ „Die Schüler werden sich der Wurzeln unserer christlich-abendländischen Kultur und deren Bedeutung für die Identitätsfindung in Staat und Gesellschaft bewusst. Das Wissen um die Entstehung sowie um Chancen und Grenzen demokratischer Strukturen führt zur Wertschätzung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland und verdeutlicht die Notwendigkeit gesellschaftlichen Engagements.“ Auszug aus dem Fachprofil Geschichte für das Gymnasium in Bayern. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26390>, Stand 7. Januar 2015.

skizzierten Geschichtspolitik zu einem per definitionem nichtjüdischen bzw. postjüdischen Raum, in dem Juden keinen Platz mehr haben – es sei denn als Tote, die der Selbstvergewisserung eines europäischen Bewusstseins dienen.

Natürlich sind zielführende Geschichtspolitik und möglichst wertfreie Geschichtswissenschaft grundsätzlich und vor allem im Schulunterricht nicht strikt voneinander zu trennen. Das ist im Rahmen einer politischen Bildung, die auch oder gerade im heutigen Deutschland und Europa dringend notwendig ist, auch in gewissem Grad wünschenswert. Hinzu kommt, dass Geschichtsunterricht keine Geschichtswissenschaft sein kann und soll. Doch bei der Darstellung der Geschichte, Kultur und Religion der Juden ist die Vermittlung eines differenzierten Geschichtsbildes jenseits einer reinen Opfergeschichte unabdingbar.

Soll eine solche differenzierte Sicht vermittelt werden, so muss die allgemeine Geschichte die der partikularen Gemeinschaften und der Einzelgänger, die lange Zeit vom nationalen Geschichtsnarrativ ausgeschlossen wurden, enthalten. Dies gilt nicht nur für die jüdische Kultur, aber hier ist die Exklusion besonders augenfällig. Wie kann eine solche Behandlung der jüdischen Geschichte als Bestandteil der allgemeinen Geschichte praktisch gestaltet werden? Und welche didaktischen Methoden bieten sich bei der Vermittlung jüdischer Geschichte an? Dies sind zentrale Fragen bei der Behandlung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion im Schulunterricht, die den vorliegenden Beitrag und die Seminare „Jüdische Geschichte im Unterricht – theoretische Konzepte und praktische Anwendung“ am Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur der Ludwig-Maximilians-Universität München in den letzten Jahren motivierten.

Anfänge

Die Diskussion um die Integration der jüdischen Geschichte in den Unterricht ist nicht neu, sondern selbst Indikator der Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit in der deutschen Geschichte nach 1945. Während die bundesdeutschen Geschichtsbücher bis in die späten sechziger Jahre mit national-deutschem Ethnozentrismus an politischen Großnarrativen sowie den Einzelleistungen hervorstechender historischer Persönlichkeiten festhielten und die DDR-Schulbücher zwischen 1949 und 1990 bis auf wenige Ausnahmen das Schicksal

der Juden im Nationalsozialismus zugunsten einer antifaschistischen Ideologie gänzlich ausblendeten,⁴ wurde die Behandlung der Themen „Antisemitismus“ und „Geschichte der Juden“ in der Bundesrepublik Deutschland weniger durch Lehrpläne als durch außerschulische Ereignisse angeregt.⁵

Frühester Anlass für die Einrichtung des Faches „Gemeinschaftskunde“ (1960) in der Bundesrepublik Deutschland waren die Synagogenschändung in Köln im Jahr 1959 und die folgenden Hakenkreuzschmierereien.⁶ Für die Ausschreitungen wurde ein unzureichender Geschichtsunterricht verantwortlich gemacht, woraufhin 1963 im Auftrag des Internationalen Schulbuchinstituts (seit 1975 Georg-Eckert-Institut) in Braunschweig eine erste Schulbuchanalyse durchgeführt wurde. Darüber hinaus wirkten in den kommenden Jahren der Eichmannprozess in Jerusalem (1961), die Frankfurter Auschwitzprozesse (seit 1963) und die Diskussion über die Verjährung der NS-Verbrechen im Bundestag (1965) maßgeblich auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Genozid an der jüdischen Bevölkerung im Geschichtsunterricht. Theodor W. Adornos Vortrag *Erziehung nach Auschwitz* (1966) und die Ausstrahlung der Fernsehserie *Holocaust* (1979) waren weitere Auslöser für eine öffentliche Debatte um die Verantwortung am Massenmord und ihrer schulischen Vermittlung. Die zunehmende Beschäftigung mit dem Thema entsprach seit den siebziger Jahren einer Wende in der Geschichtsdidaktik,⁷ die von nun an mit dem Wechsel vom Lehr- und Lernbuch zum Arbeitsbuch jenseits politikgeschichtlicher Erklärungsmuster auch historisch-anthropologische, subjektiv-individuelle so-

⁴ Chaim Schatzker: Juden, Judentum und Staat Israel in den Geschichtsbüchern der DDR. Bonn 1994. Siehe auch Olaf Groehler: Der Holocaust in der Geschichtsschreibung der DDR. In: Ders., Ulrich Herbert (Hg.): Zweierlei Bewältigung: Vier Beiträge über den Umgang mit der NS-Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten. Hamburg 1992, S. 41–66 und Stefan Küchler: DDR-Geschichtsbilder. Zur Interpretation des Nationalsozialismus, der jüdischen Geschichte und des Holocaust im Geschichtsunterricht der DDR. In: Internationale Schulbuchforschung 22 (2000), S. 31–48.

⁵ Siehe Thomas Lange: Judentum und jüdische Geschichte im Unterricht – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ders. (Hg.): Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel. Wien, Köln 1994, S. 9–34, hier S. 12 f. und 21.

⁶ Siehe Ulrich Baumgärtner: Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert. Idstein 2007, S. 447–462.

⁷ Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, S. 14.

wie alltagsgeschichtliche Betrachtungen ermöglichte und damit überhaupt erstmals eine ausführlichere Einbeziehung der Geschichte der Juden in den Geschichtsunterricht zuließ. Durch die zunehmende Quellenorientierung der Darstellungen verhärtete sich dabei allerdings ein distanzierter Blick, der mit der thematischen Schwerpunktsetzung „Shoah“ jüdische Geschichte vor allem als Opfergeschichte wahrnahm.⁸

Diese inhaltliche und teleologische Perspektivierung des Themas wurde bereits bei der ersten Schulbuchuntersuchung 1963 von den Autoren Saul Robinsohn und Chaim Schatzker bemängelt.⁹ Hier wurde festgestellt, dass die Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes zwar in allen 25 untersuchten Unterrichtswerken Erwähnung fänden, doch erst eine bisher fehlende Darstellung der „Wendepunkte jüdischer Geschichte und ihrer kausalen Zusammenhänge [...] der Auffassung von einem ‚geisterhaften‘ unmotivierten Auftauchen der Juden auf allen Bühnen der Weltgeschichte und den damit verbundenen Vorurteilen und Ressentiments entgegenwirken“ könne.¹⁰ Die Wissenschaftler des 1975 an der Duisburger Universität gegründeten Forschungsschwerpunkts „Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“ brachten die Frage nach der Motivation und Legitimation für die ausführlichere Behandlung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion im Unterricht in die Schulbuchforschung mit ein. Dabei wurde festgehalten, dass jüdische Inhalte ein notwendiges Element historisch-politischer Bildung darstellen, diese allerdings nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit der europäischen und vor allem



1 Die erste Studie von Chaim Schatzker von 1963

⁸ Siehe Ulrich Baumgärtner: „Holocaust education“ oder Geschichtsunterricht? Politisch-moralische Herausforderungen des historischen Lernens in der Schule. In: Eli Bar-Chen, Anthony D. Kauders (Hg.): Jüdische Geschichte: Alte Herausforderungen, neue Ansätze. München 2003, S. 178–193, besonders S. 184 f.

⁹ Saul Robinsohn, Chaim Schatzker: Jüdische Geschichte in deutschen Geschichtsbüchern. Braunschweig 1963, S. 12.

¹⁰ Chaim Schatzker: Juden und Judentum in den Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland. In: Lange: Judentum und jüdische Geschichte (Anm. 5), S. 37–47, hier S. 38.

deutschen Geistes- und Kulturgeschichte zu betrachten seien. Doch auch die ethische Verpflichtung zur Behandlung jüdischer Geschichte wurde nach wie vor betont.¹¹ Die von Schatzker 1981 im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung vorgenommene Analyse von weiteren 34 Unterrichtswerken griff eigene Ansätze und die Duisburger Untersuchungen auf und wies weiterhin auf das Fehlen einer differenzierten, aber vor allem kontinuierlichen Darstellung jüdischer Geschichte von der Antike bis zur Gegenwart hin. Stattdessen kritisierte der Autor stereotype Darstellungen jüdischer Lebenswelten im Mittelalter sowie in der Frühen Neuzeit und die mangelnde Erörterung der historischen Situation der Juden in der Neuzeit von der Aufklärung bis zur Weimarer Republik: „Es wurde bereits von verschiedener Seite darauf hingewiesen, daß der Eintritt der europäischen Judenheit in die moderne Gesellschaft im Zuge der Emanzipation und der Assimilation von ihren ersten Anfängen an in den Lehrbüchern aus der Sicht der gegen sie gerichteten antisemitischen Reaktionen behandelt wird. In diesem Sinne wird die Judenfrage, werden die Judenverfolgungen und -morde auch für die spätere Zeit fast ausschließlich von der Selbststilisierung des ‚Dritten Reichs‘ her interpretiert, wenn auch mit negativem Vorzeichen und unter entschiedener Ablehnung, wodurch allein das Phänomen nicht erhellt wird, solange man auf diese Weise der Gefangene innerhalb eines ideologischen Verblendungszusammenhangs bleibt. Dies gilt sowohl für das Inhaltliche und das Sprachlich-Semantische, wie für den sich daraus ergebenden Bereich der stereotypen Denkstrukturen und die Einstellungen.“¹²

Eine durch das Georg-Eckert-Institut und das israelische Erziehungsministerium ins Leben gerufene deutsch-israelische Schulbuchkommission aus 18 Wissenschaftlern beider Länder beschäftigte sich im Laufe von fünf Tagungen zwischen 1981 und 1985 mit der Darstellung jüdischer Geschichte in deutschen und israelischen Geschichts- und Geographiebüchern

¹¹ Chaim Schatzker: Bemerkungen zur Legitimations- und Kriterienfrage des geplanten Schulbuchprojekts. Intentionen und Fragen zu einer multidisziplinären Analyse deutscher Lehrbücher in Bezug auf Juden, Judentum und Staat Israel. In: Gerd Stein, Horst Schallenberg (Hg.): Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Im Brennpunkt: Juden, Judentum und Staat Israel. Duisburg 1976, S. 150–160, besonders S. 153 f.

¹² Chaim Schatzker: Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel. Bonn 1981, S. 138.

der Sekundarstufe I. Die Befunde der kritischen Schulbuchanalyse betrafen Schwerpunkte der Darstellung, die Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit der sachlichen Aussagen, die Angemessenheit der aufgezeichneten historischen Bezüge sowie grundlegende Sichtweisen oder Wahrnehmungsperspektiven, die abschließend in einstimmig verabschiedeten „Empfehlungen“ für Richtlinien, Verlage, Schulbuchautoren und Lehrer gebündelt wurden.¹³ Zwar nahm die Kommission Abstand von moralischen Implikationen bei der Behandlung jüdischer Geschichte im deutschen Geschichtsunterricht, doch griff sie die Kritik vorausgegangener Untersuchungen wieder auf. Sie forderte eine stärkere Akzentuierung geschichtlicher Probleme und die deutliche Herausbildung historischer Zusammenhänge, eine klare Trennung zwischen geschichtlicher Beschreibung und ideologischer Wertung und durch die einzuführende Darstellung einer innerjüdischen Perspektive die Überwindung einseitiger, vorurteilsbehafteter Sichtweisen. Generell forderte die Kommission eine stärkere Differenzierung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion und die Darstellung der Geschichte der Juden als eigenständige und zugleich handelnde Größe im weltgeschichtlichen Verlauf: „Die Empfehlungen gehen davon aus, daß die Geschichte der Juden seit der Antike durch die Besonderheit und die Vielfalt ihrer Beziehungen mit anderen Völkern gekennzeichnet ist. Die monotheistische Religion des Judentums wurde für die christliche Welt in vielfacher Hinsicht grundlegend. Mit der Diaspora und dem Verlust der staatlichen Selbstständigkeit in der Antike kam es zu engen sozialen Kontakten mit den europäischen Völkern, so auch mit den Deutschen. [...] Die Darstellung der deutschen Geschichte muß der Teilhabe der Juden an ihr Rechnung tragen, die unter veränderten Bedingungen auch nach dem Holocaust und nach der Gründung des Staates Israel in Deutschland fortbestand.“¹⁴

Als das Georg-Eckert-Institut 1992 als Antwort auf die deutsche Wiedervereinigung die deutsch-israelischen Schulbuch-

¹³ Als Leiter der deutschen Arbeitsgruppe resümiert dies Wolfgang Marienfeld: Die Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern. Hannover 2000, S. 1.

¹⁴ Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland – Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Braunschweig 1985, S. 7.

empfehlungen noch einmal auflegte, stellte Schatzker, auch wenn weiterhin viele Empfehlungen nicht aufgegriffen wurden, deutliche Änderungen in neu erschienenen Schulbüchern fest.¹⁵ Eine Nachfolgeuntersuchung von Wolfgang Marienfeld aus dem Jahr 2000 bestätigte erneut, dass der deutsch-jüdischen Geschichte mehr Raum in Geschichtsbüchern zugestanden wurde, doch bezog sich dies weiterhin vor allem auf die Themen Judenverfolgung und Shoah.¹⁶ Auch die aktuelle Studie von Martin Liepach und Wolfgang Geiger mit einer umfassenden und detaillierten Untersuchung von 71 deutschen Geschichtsschulbüchern weist auf ein zunehmendes Bemühen der Verlage zur differenzierten Darstellung der Geschichte und Kultur der Juden im Schulunterricht hin, bemängelt dabei aber weiterhin stereotypische und klischeehafte Darstellungen einer jüdischen Opfergeschichte.¹⁷

Somit forderte die überarbeitete Neuauflage der „Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung“, herausgegeben vom Leo-Baeck-Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden, zu Recht erneut zur Einbeziehung deutsch-jüdischer Geschichte im Unterricht auf. Mit Verweis auf vorausgegangene Untersuchungen und fortbestehende Mängel wurde ein Perspektivwechsel gefordert, der elf Aspekte umfassen sollte. Hier soll nur der erste, zentrale Aspekt genannt werden: „1. Deutsch-jüdische Geschichte darf nicht auf Verfolgungs- und Vernichtungsgeschichte eingengt werden. Neben der unverzichtbaren Erinnerung an den Holocaust muss die ebenso unverzichtbare Erinnerung an die gemeinsame Geschichte in Europa stehen. Dem Tod oder der Vertreibung der jüdischen Menschen darf nicht auch noch der Verlust ihrer Geschichte folgen.“¹⁸

¹⁵ Chaim Schatzker: Was hat sich verändert, was ist geblieben? Analyse von seit 1985 in der Bundesrepublik Deutschland erschienenen Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I und II bezüglich ihrer Darstellung jüdischer Geschichte. In: Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen, 2. erw. Aufl. Frankfurt 1992, S. 42–71.

¹⁶ Marienfeld: Die Geschichte des Judentums (wie Anm. 13), S. 43. Siehe auch Wolfgang Marienfeld: Jüdische Geschichte im Schulbuch der Gegenwart. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54 (3/2003), S. 167–173.

¹⁷ Martin Liepach, Wolfgang Geiger: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Schwalbach/Ts. 2014.

¹⁸ Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung. Hg. vom Leo Baeck Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden in Jerusalem, London und New York und der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft und Kom-

Zur Umsetzung dieser Kernpunkte hat das Leo Baeck Institut gemeinsam mit der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ das Förderprogramm zur Vermittlung der deutsch-jüdischen Geschichte eingerichtet.¹⁹

Probleme

Auch auf dem 46. Historikertag in Konstanz widmete sich am 21. September 2006 eine Didaktik-Sektion dem Thema „Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Sondergeschichte – Beziehungsgeschichte – gemeinsame Geschichte?“. Der Sektionsleiter und langjährige Vorsitzende der AG „Deutsch-jüdische Geschichte – integriert betrachtet“²⁰ Rolf Ballof forderte in seinen einleitenden Worten erneut jenen Perspektivwechsel in der Behandlung der jüdischen Geschichte, die künftig nicht mehr als Sondergeschichte, sondern als „integraler Bestandteil der deutschen Geschichte zu begreifen und zu unterrichten“ sei. Dabei sollte die „Rolle der Juden in der Geschichte [...] nicht auf die Funktion einer Minderheit und auf deren Ausgrenzung und Verfolgung reduziert werden“. Die bisher gänzlich vernachlässigte „innerjüdische Perspektive“ und die „Verzahnung der historischen Entwicklung beider Gruppen [i.e. Juden und Christen] und deren Beziehung zueinander“ müsse Gegenstand der Betrachtung werden.²¹ Waren sich die Teilnehmer der Sektion in diesen Absichten einig, stellte sich doch in den einzelnen Beiträgen die Frage, inwieweit und auf welchen Wegen man diese Ziele erreichen könne.

Auf theoretischer Ebene plädierte Moshe Zimmermann dafür, sich aus der jüdischen Geschichte Anregungen zur Lösung gegenwärtiger Probleme zu holen, dabei aber nationalkollekti-

mission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 2011.

¹⁹ Siehe <http://www.stiftung-evz.de/handlungsfelder/auseinandersetzung-mit-der-geschichte/lbp.html>. Das Projekt „Jüdische Geschichte im Unterricht – theoretische Konzepte und praktische Anwendungen“ wurde 2013/14 im Leo Baeck Programm der Stiftung EVZ gefördert.

²⁰ Dabei handelt es sich um eine Kooperation des Verbands der Geschichtslehrer in Deutschland mit der wissenschaftlichen Kommission des Leo-Baeck-Institutes, des deutschen Büros von Yad Vashem und der Bundeszentrale für politische Bildung.

²¹ Katharina Rauschenberger, HT 2006: Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Sondergeschichte – Beziehungsgeschichte – gemeinsame Geschichte? 19.09.2006–22.09.2006. Konstanz, H-Soz-u-Kult (18. Oktober 2006), Online-Ausgabe <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=1234>.

ve Perspektiven zu überwinden und sich stattdessen sozial-, kultur- und wirtschaftsgeschichtliche Deutungen anzueignen. Simone Lässig hielt ebenfalls die jüdische Geschichte für aktuelle Fragen wie Globalisierung, Identitätsbildung von Minderheiten und Existenz von Parallelgesellschaften für relevant, wobei sich ihrer Meinung nach die kollektive Bindung der jüdischen Geschichte, die „quer zur Nationalgeschichtsschreibung der europäischen Staaten“ verlaufe, nicht aufheben ließe. Jüdische Geschichte könne nur unter dem Aspekt der Verrechtlichung als integrative Geschichte betrachtet werden, ansonsten gelte sie als „Prisma für die allgemeine Geschichte“, die das „Wechselverhältnis von Bewegung und Resistenz, von Familie und Individualität, von Identität und Tradition betrachtet“.

Vor dem Hintergrund dieser voneinander abweichenden theoretischen Überlegungen stellte sich nun aber das Problem, inwiefern der integrative Ansatz in der jüdischen Geschichte überhaupt verwirklicht werden könne. Das Dilemma bestehe darin, dass einerseits die Schüler durch die Dekonstruktion nationaler Narrative überfordert würden und andererseits die Minderheitenperspektive die Gefahr der Aufrechterhaltung einer jüdischen Sondergeschichte berge. Zwei Beiträge von Wolfgang Geiger zur Darstellung der Juden im Geldhandel und von Martin Liepach zum Verbürgerlichungsprozess der Juden im Kaiserreich zeigten abschließend exemplarisch, wie in der Unterrichtspraxis traditionelle Vorurteile, die durchaus noch in Lehrmitteln transportiert werden, aufgebrochen werden können und jüdische Geschichte unter verschiedenen – hier wirtschafts- und identitätsgeschichtlichen – Perspektiven in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden im allgemeinen Geschichtsunterricht integrierbar ist.

Die Diskussion um die Integration jüdischer Geschichte in den Geschichtsunterricht auf dem Historikertag in Konstanz verweist vor dem Hintergrund der Kritik durch die Schulbuchforschung seit den 1960er Jahren auf zentrale Problemfelder, welche die anhaltende Vernachlässigung der jüdischen Geschichte im schulischen Unterricht begründen:

1. Zunächst stellt sich auf der theoretischen Ebene die Frage, wie die Rolle des jüdischen Volkes im welthistorischen Prozess begriffen werden kann. Sich zwischen den beiden Polen „kulturelle Teilhabe“ und „ethnische Eigenständigkeit“ für eine Seite zu entscheiden, ist weder sinnvoll noch wünschenswert, schließlich muss die Weltgeschichte selbst als Zusam-

menwirken heterogener Akteure verstanden werden. Erscheint jüdische Geschichte damit im Spannungsfeld zwischen kosmopolitischer Vielseitigkeit und nationaler Konsistenz, so stellt sich das Folgeproblem, wie eine Teilhabe an den verschiedenen Geschichtsprozessen durch die Jahrhunderte bei gleichzeitiger Beibehaltung jüdischer Eigenständigkeit im Geschichtsunterricht auf kognitiver und affektiver Lernzielenebene vermittelt werden kann.

2. Mit der Schwierigkeit, jüdische Geschichte überhaupt zu definieren, und der Herausforderung, sie in ihrer Vielseitigkeit als heterogene und integrierte Geschichte im Unterricht zu behandeln, stellt sich das Problem der pädagogischen Vermittlung. Zwar hat die Beschäftigung mit der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion an deutschen Universitäten seit den letzten zwanzig Jahren beachtliche Fortschritte gemacht,²² doch sind die Erkenntnisse als grundlegende Voraussetzung für eine angebrachte pädagogische Umsetzung nur wenig in die Praxis vorgedrungen. Das liegt zunächst an einer ganz natürlichen Dauer des Transports von Erkenntnissen aus der Forschung in die Schullehre, ist aber im spezifischen Fall der jüdischen Geschichte auf einen Mangel an fachdidaktischen Seminaren für Lehramtsstudenten und an Fortbildungsmöglichkeiten für ältere Lehrergenerationen zurückzuführen. Die Beobachtung von Schatzker anlässlich der Neuauflage der Deutsch-Israelischen Schulbuchempfehlungen aus dem Jahre 1992 dürfte daher in ihrer Grundaussage auch heute noch ihre Berechtigung behalten: „Es zeigt sich, daß Schulbuchautoren und wohl auch Lehrer eher dazu neigen, solche Hinweise und Empfehlungen im Lehrbuch und im Unterricht aufzunehmen, die kein zusätzliches Vorwissen oder Studium erfordern. So wurden Hinweise und Empfehlungen bezüglich der deutschen Geschichte in weitaus größerem Maße berücksichtigt als solche, die auf einem gründlichen Vorwissen in jüdischer Geschichte beruhen.“²³ Demnach besteht unter dem Aspekt der Ausbildung von Lehrkräften das Problem, dass von einer kontinuierlichen und differenzierten Kenntnis jüdischer Geschichte als Voraussetzung ihrer – selbst schlaglichtartigen

²² Siehe Michael Brenner: Orchideenfach, Modeerscheinung oder ein ganz normales Thema? Zur Vermittlung von jüdischer Geschichte und Kultur an deutschen Universitäten. In: Bar-Chen, Kauders (Hg.): Jüdische Geschichte (wie Anm. 8), S. 13–24.

²³ Schatzker: Juden und Judentum (wie Anm. 10), S. 46.

oder exemplarischen – Vermittlung im Unterricht nur bedingt ausgegangen werden kann.

3. Neben den bereits genannten Problemfeldern einer präzisen Definition der jüdischen Geschichte und ihrer fachkompetenten Vermittlung bleibt auch auf den Aspekt der Zeit hinzuweisen, der, so offensichtlich er scheinen mag, oftmals übersehen wird. Angesichts der kurz bemessenen Unterrichtszeit im Fach Geschichte und der Breite der historischen Themen kann – und soll natürlich aufgrund der theoretischen Vorgabe einer „integralen“ und „verzahnten“ Vermittlung – jüdische Geschichte nur ein Teilaspekt des Faches sein und bleiben. Jüdische Geschichte als Schwerpunkt innerhalb einer Unterrichtseinheit von den Anfängen bis zur Gegenwart zu behandeln, bietet sich nicht an, einerseits wegen der jahrgangsstufenbezogenen, fachlehrplanmäßigen Ausrichtung des Geschichtsunterrichts, andererseits weil eine Sondergeschichte vermieden werden soll. Stattdessen wird es sich bei der Behandlung von jüdischer Geschichte um einen ausgewählten Zugriff der Lehrer bei einzelnen Themenfeldern handeln. Häufigkeit, Ausführlichkeit und Qualität dieser perspektivischen Erweiterung des Fachunterrichts hängt dabei von der Themenwahl (kultur- und gesellschaftsgeschichtliche Aspekte), der Fachkompetenz (Anwendung entsprechender fachdidaktischer Methoden und Materialien) und dem nicht zu vernachlässigenden Problem der Zeitkapazitäten des jeweiligen Lehrers ab.

Perspektiven

Um die Vermittlung von differenziertem Wissen über die jüdische Geschichte im Schulunterricht zu verbessern, ohne einer einseitigen, rein opferzentrierten geschichtspolitischen Erzählung zu folgen, ist es folglich wichtig, diese als Teil der allgemeinen Geschichte darzustellen. In enger Bezugnahme auf den Lehrplan müssen schlaglichtartig bestimmte Thematiken herausgegriffen werden, um an ihnen zu veranschaulichen, dass Juden nicht nur passive Opfer, sondern vor allem Akteure der Geschichte waren. Idealerweise wird diese Vermittlungsleistung anhand scheinbar ganz „unjüdischer“ Themen vollzogen und damit die allzu enge Fokussierung auf die „Sondergeschichte“ vermieden. So wichtig die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Herrschaft und der Shoah nach wie vor ist und so sehr es darauf ankommt, auch diese Geschichte nicht nur als Geschichte der Täter zu schreiben, son-

dem multiperspektivisch vorzugehen und die Erfahrungen der Verfolgten dezidiert einzubeziehen,²⁴ so bedeutsam ist auch, jüdisches Leben jenseits dessen zu berücksichtigen – nicht zuletzt auch das der jüdischen Gemeinden nach 1945 in Deutschland und Europa.

Vor diesem Hintergrund wurde im Sommersemester 2013 am Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur der Ludwig-Maximilians-Universität München das Projekt „Jüdische Geschichte im Schulunterricht“ ins Leben gerufen. Im Mittelpunkt dieses Projektes standen eine Übung und ein Vertiefungskurs mit dem Titel „Jüdische Geschichte im Unterricht – theoretische Konzepte und praktische Anwendungen“. Die Seminare sind für fortgeschrittene Lehramtsstudierende konzipiert, die kurz vor ihren Schulpraktika oder Referendariaten stehen und mit ihrer Teilnahme am Schulprojekt Gelegenheit haben, unter fachlicher Betreuung eigene Unterrichtseinheiten zu entwickeln, in denen der Ansatz einer integrierten jüdischen Geschichtsschreibung praktisch umgesetzt wird. Die Einheiten werden im Seminar diskutiert und am Ende des Semesters auf einer Lehrerfortbildung vorgestellt, auf ihre konkrete Anwendbarkeit hin überprüft und schließlich mit den Lehrerinnen und Lehrern im Schulunterricht erprobt. Die ausformulierten Unterrichtseinheiten werden gesammelt und auf einer Internetplattform zum Download angeboten.²⁵ Auf diese Weise erhalten Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, komplette Unterrichtseinheiten – einschließlich Unterrichtsmaterialien, fachlichen Hintergrundinformationen, Zeitplänen und Literaturangaben – in ihren Unterricht zu übernehmen. Zur Veranschaulichung, wie solche Unterrichtseinheiten konkret aussehen, stellen wir zum Abschluss zwei studentische Projekte vor.

Im vergangenen Sommersemester hat Maximilian Mayr eine Einheit zum Thema „Das Imperium Romanum“ entwickelt. Um einen anderen Blick auf das Römische Reich zu gewinnen, hat Mayr die Perspektive der jüdischen Bevölkerung in der römischen Provinz Judäa gewählt. Damit kann er erstens zeigen, wie eine von den Römern beherrschte ethnisch-religiöse Gemeinschaft in der Antike das Imperium wahrgenommen hat

²⁴ Siehe dazu Saul Friedländer: Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte. Göttingen 2007.

²⁵ http://www.jgk.geschichte.uni-muenchen.de/jued_gesch_im_schulunterricht/index.html.

und welche Konflikte und Widersprüche mit dieser Herrschaft verbunden waren; zweitens wird der homogenisierende Blick auf „die Juden“ aufgebrochen, indem verschiedene religiöse und politische Fraktionen innerhalb des antiken Judentums vorgestellt werden.

Die auf wahlweise drei oder vier Unterrichtsstunden angelegte Einheit beginnt mit einer kurzen Szene aus Monty Pythons satirischem Film *Das Leben des Brian*, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken.²⁶ Im Anschluss wird in einem Lehrervortrag bzw. einem Gespräch der reale sachliche Hintergrund römischer Herrschaft in Judäa in groben Umrissen erläutert, um einerseits eine kognitive Distanz zur Filmszene zu schaffen und andererseits die Grundlage für den weiteren Stundenverlauf zu legen. Im Anschluss bilden die Schüler vier Gruppen, die sich jeweils detaillierter mit einer der vier Fraktionen – römische Soldaten, Angehörige der jüdischen Oberschicht, religiöse Schriftgelehrte (Pharisäer) sowie Zeloten – beschäftigen. Grundlage dafür sind kurze Quellentexte und Charakterbeschreibungen auf Arbeitsblättern, die Mayr gestaltet hat. In Kurzreferaten präsentieren Gruppenvertreter dann ihre jeweilige „Fraktion“ auf einer simpel gestalteten Bühne. In der dritten Unterrichtsphase werden vorgegebene Konfliktsituationen gespielt, um die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen deutlich vor Augen zu führen. Ob und inwiefern die Schüler ihre Rolle „richtig“ gespielt und die jeweilige Gruppe treffend vertreten haben, wird als Nachgang zusammen diskutiert. Dabei verfestigt sich das erlernte Wissen. Am Ende kann entweder ein Tafelbild erstellt oder ein vorbereitetes, zusammenfassendes Arbeitsblatt ausgeteilt werden.

Als zweites Beispiel sei eine Unterrichtseinheit angeführt, die Christoffer Leber zum Thema „Die Haskala – die jüdische Aufklärungsbewegung im 18. und 19. Jahrhundert“ entwickelt hat. Im G8-Lehrplan für Bayerische Gymnasien wird in der achten Jahrgangsstufe dem Themenkomplex „Europa im Zeitalter der Revolutionen“ mit 18 Stunden relativ viel Zeit eingeräumt. In diesem Kontext sollen auch die Ursachen für den Ausbruch der Französischen Revolution behandelt werden, die unter anderem in der europäischen Aufklärungsbewegung lo-

²⁶ Hier wird nur der grobe Verlauf der Unterrichtseinheit wiedergegeben. Im Originalentwurf sind zahlreiche Variationen und Erweiterungen berücksichtigt.

kalisiert werden. Leber sieht darin eine Chance, jüdische und allgemeine Geschichte miteinander zu verbinden. Die Haskala wird als jüdische Aufklärungsbewegung vorgestellt, deren Programmatik und philosophische Grundlage sich einerseits mit derjenigen aus der christlichen Kultur stammender Aufklärer überschneidet, andererseits aber auch davon unterscheidet. „Die Maskilim, die Befürworter der Haskala, strebten zwei zentrale Ziele an: Die Emanzipation und Aufklärung der Juden als Menschen und als Juden. Damit ist zum einen die Integration, Assimilation und Gleichberechtigung der Juden in der bürgerlichen Gesellschaft gemeint; zum anderen die Realisierung eines zeitgemäßen, modernisierten und weltoffenen Judentums, das die Rolle der Religion in der jüdischen Gemeinschaft neu definierte.“²⁷ Ziel der auf zwei bis drei Stunden angelegten Unterrichtseinheit ist es, die Vielfalt aufklärerischer Bewegungen deutlich und Juden als Akteure der Aufklärung sichtbar zu machen. In Gruppenarbeit werden zentrale Quellentexte prominenter Maskilim bearbeitet und im Anschluss der ganzen Klasse präsentiert. Sollte in vorherigen oder späteren Unterrichtseinheiten zusätzlich noch eine Auseinandersetzung mit wichtigen nichtjüdischen Aufklärern wie Immanuel Kant oder Voltaire stattfinden, so entsteht ein vergleichender Horizont, der zu einem multiplen, reichhaltigen Begriff von „Aufklärung“ beiträgt.

Außer diesen beiden Beispielen wurden von Studierenden weitere Unterrichtseinheiten zur jüdischen Geschichte, Kultur und Religion erarbeitet, die etwa als Handreichung für den Besuch eines jüdischen Friedhofs oder als Grundlage für die Darstellung jüdischen Lebens in der Industrialisierung dienen sollen. Alle Beiträge werden auf der Homepage des Lehrstuhls für Jüdische Geschichte und Kultur der Ludwig-Maximilians-Universität München zum Download zu Verfügung gestellt.



2 Exemplarisch für die neuen Unterrichtsmethoden der Maskilim steht diese Seite aus dem Lehrbuch *Chinuch jaldej jisrael* von Markus Klauber aus dem Jahr 1817

²⁷ Christoffer Leber: Die Haskala – die jüdische Aufklärungsbewegung im 18. und 19. Jahrhundert. Elaborierte Unterrichtseinheit, demnächst auf: http://www.jgk.geschichte.uni-muenchen.de/jued_gesch_im_schulunterricht/unterrichtsstunden/index.html.

Das mit dem Lehrinnovationspreis der Ludwig-Maximilians-Universität München 2013 ausgezeichnete Projekt „Jüdische Geschichte im Schulunterricht“ wird in den kommenden Jahren fortgeführt. Wenn im Schulunterricht ein Perspektivwechsel auf die jüdische Geschichte vollzogen werden soll – von der Sondergeschichte zur integrierten Geschichte –, dann ist es unerlässlich, dass angehende Pädagogen, aber auch schon unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer auf methodische Anregungen und entsprechende Materialien zurückgreifen können. Nur so wird es möglich sein, die geläufige Darstellung jüdischer Geschichte als reine Verfolgungsgeschichte zu überwinden und den Schülerinnen und Schülern (als einer künftigen Generation europäischer Bürger) Juden als Akteure einer fortlaufenden Geschichte vorzustellen.

BILDNACHWEIS

Abb. 1 Chaim Schatzker:
Jüdische Geschichte in
Deutschen Geschichtslehr-
büchern. Braunschweig
1963

Abb. 2 Markus Klauber:
Chinuch jaldej Jisra'el oder
der erste Unterricht für izra-
elitische Kinder. Prag 1817,
S. 67

Evita Wiecki

Die Entdeckung der Muttersprache

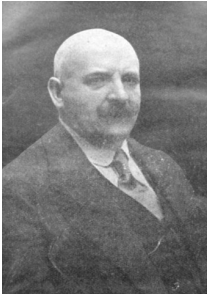
Zu den Anfängen der jiddisch-weltlichen
Bildung in Osteuropa¹

1906 veröffentlichte der passionierte Pädagoge Magnus Krinski (1863–1916, polnisch Krynski) in Warschau ein Buch mit dem Titel *Der yidish lehrer*. Das Buch richtete sich an Kinder und Erwachsene, die auf Jiddisch Lesen lernen wollten. Wer es nicht könne, sei – so der Verfasser – ein Analphabet, dem der Zugang zur Bildung versperrt bleibe und dem es nicht möglich sei, „[seinen] Geist durch Literatur zu entwickeln“². Analphabeten waren für den Autor nicht nur alle, die tatsächlich nie die Gelegenheit hatten, Lesen und Schreiben zu lernen, sondern auch diejenigen, die zwar Hebräisch lesen konnten, so wie es die religiöse Tradition erforderte, nicht aber Jiddisch, ihre Muttersprache. Damit maß der Autor dem Jiddischen den Status einer Kultur- und Bildungssprache bei und griff mit seiner provokativen Aussage ein Thema auf, das damals Pädagogen und sogenannte klal-tuers (gesellschaftliche Aktivisten) umtrieb. Ihrer Meinung nach war zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Zeit reif für eine moderne Bildung auf Jiddisch, der Muttersprache der jüdischen Kinder in Osteuropa. Zwar gab es damals neben dem weitverbreiteten Phänomen des Privatlehrers verschiedene Bildungsangebote, so den traditionellen kheyder ebenso wie den modernisierten cheder-metukan³, die

¹ Der Begriff „jiddisch-weltliche Bildung“ stammt erst aus der Zwischenkriegszeit und wurde von der Zentralen Schulorganisation in Polen (Tsentrale yidishe shulorganizatsye, TSISHO) geprägt.

² Magnus Krinski: *Der yidish lehrer*. Erster teyl. Fibel (a folshtendiger kurs tsum erlernen lezen un shrayben yidish un hebreish, mit fiel ilustratsyes), khrestomatye (fiel ertshlungen, beshraybungen, lieder un noten), briefenshteler (mustern fun alerlay brief, vos veren oft benutzt in leben). Warschau 1908, S. ii.

³ In diesem Beitrag wird der Begriff des Cheders (hebräisch Zimmer), der traditionellen, religiösen Bildungseinrichtung der aschkenasischen Juden, in der jiddischen Ausspracheform verwendet. Der Schreibweise cheder-metukan liegt dagegen die sephardische Aussprache des modernen Hebräisch zugrunde, da es sich bei dieser Einrichtung um eine modernisierte Bildungsinstitution handelte, in der meist auf Hebräisch unterrichtet wurde.



1 Magnus Krinski

gemeindlichen talmud-toyres (Talmud-Tora-Schule) sowie säkulare, staatliche oder private jüdische Schulen mit Russisch als Unterrichtssprache, aber in keiner dieser Einrichtungen spielte Jiddisch eine ernstzunehmende Rolle, geschweige, dass es als Muttersprache gelehrt wurde. Im kheyder diente es lediglich als Werkzeug, um den hebräischen Text der Tora zu übersetzen und zu erklären.

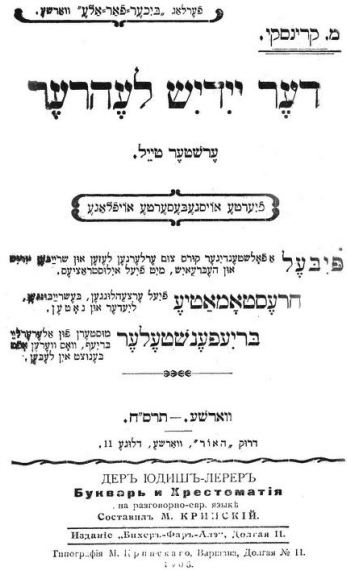
Krinski formulierte seine Kritik an den herkömmlichen Bildungsangeboten nach der Revolution von 1905, als es zu einigen Lockerungen der bis dato restriktiven, jiddisch-feindlichen Politik im Zarenreich gekommen war. Doch die Idee, dass auch jüdische Kinder ihre Elementarbildung in der Sprache erhalten sollten, die ihnen am vertrautesten war, wurde nicht erst zu diesem Zeitpunkt geboren. Bereits vor der Jahrhundertwende hatte dieses Konzept die Menschen beschäftigt. Das erste Lehrbuch mit diesem didaktischen Anspruch war bereits 1886 in Warschau erschienen. Der Maskil Yoynė Trubnik (1849–1888) hatte es unter dem Titel *Zhargon-lehrer* verfasst. Dabei handelte es sich um einen Vorläufer moderner Bildungsideen, jedoch verankert in der Zeit, in der die Alltagssprache der osteuropäischen Juden noch abwertend als „Jargon“ bezeichnet wurde. Krinskis Lehrbuch erschien genau zwanzig Jahre später mit letztlich gleichem Titel, nur trug die Sprache jetzt einen Namen, wodurch aus dem *Zhargon-lehrer* der *Yiddish lehrer* wurde. In diesen beiden Jahrzehnten hatte sich aber nicht nur der Name der jüdischen Muttersprache in Osteuropa verändert, sondern auch der Blick auf die traditionellen Bildungsanstalten. Ihre Kritiker, darunter auch die beiden Klassiker der jiddischen Literatur, Sholem Aleykhem und Yitskhok Leybush Perets, prangerten nicht nur schlechte Pädagogik, beengte und schmutzige Räumlichkeiten sowie den von Gewalt geprägten Umgang mit den Kindern, sondern zunehmend auch die Sprach- und Fächerwahl an.⁴

All diese Kritikpunkte waren Magnus Krinski, dem Pionier der modernen jüdischen Bildung in Osteuropa, nicht verborgen geblieben. Als Lehrer, Schulgründer, Publizist, Zeitungsherausgeber und Buchautor entwickelte er seine Ideen nicht losgelöst von den Entwicklungen, die im Zarenreich – speziell in den westlichen Provinzen, dem ehemaligen Gebiet der

⁴ Zalkin, Mordechai. 2010. Heder. YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe. <http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Heder> (eingesehen am 23.12.2014).

Adelsrepublik Polen-Litauen – vor sich gingen. Er sah den sich ändernden Status der jiddischen Sprache. Bereits um die Jahrhundertwende lässt sich von einer modernen jiddischen Kultur mit den Standbeinen Literatur, Theater und Presse sprechen. Was fehlte, war tatsächlich die muttersprachliche Bildung; dies vor allem deshalb, weil sie sich am langsamsten entwickelte und am meisten auf die Kooperation der zaristischen Behörden angewiesen war. Die Bemühungen darum gewannen nach der Revolution von 1905 an Tempo und Intensität. Sie hingen eng mit dem Kampf der Polen gegen die Russifizierung und für eine polnischsprachige Bildung zusammen: Seit dem Januar-Aufstand 1863 bauten Polen im Rahmen der „Organischen Arbeit“⁵ ein umfassendes System an Kursen und Schulen im Untergrund auf. 1905 äußerten die polnischen Aktivisten ihre Forderungen so nachdrücklich, dass die russische Regierung nachgab und offizielle polnische Schulen billigte. Noch im selben Jahr zählte man 77 polnische Lehrinstitutionen. Den jüdischen Bildungsaktivisten entging diese Entwicklung nicht. Bereits 1907 beteiligten sie sich zahlreich mit einer jiddischen Abteilung an der Warschauer „Universität für alle“ (polnisch Uniwersytet dla wszystkich), die berufstätigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit geben sollte, weltliche elementare und weiterführende Bildung zu erwerben. Die jiddische Sektion, in der auch der Schriftsteller Yitskhok Leybush Perets unterrichtete, avancierte zur stärksten Abteilung der Universität mit 22.000 Studierenden.⁶

Obwohl die russische Regierung jiddischsprachige Erwachsenenbildung bald darauf gestattete, lehnte sie Elementarbildung



2 Der yidish lehrer von Magnus Krinski (1908)

⁵ Mit dem Begriff der „organischen Arbeit“ (polnisch *praca organiczna*) bezeichnet man die Bemühungen der polnischen Intellektuellen in den Jahren 1864–1914, eine moderne polnische Nation entstehen zu lassen und damit der Germanisierungs- bzw. Russifizierungspolitik der Teilmächte zu trotzen. Zu den grundlegenden Prinzipien gehörte Bildung der Massen sowie Steigerung des wirtschaftlichen Potentials der Polen. Vgl. Jörg K. Hoensch: *Geschichte Polens*. Stuttgart 1990, S. 220–226.

⁶ Joshua D. Zimmerman: *Poles, Jews, and the Politics of Nationality: The Bund and the Polish Socialist Party in Late Tsarist Russia 1892–1914*. Madison 2004, S. 239–244.



3 Di muter-shprakh
von Avrom und Zalmen
Reisen (1907–08)

world⁸ gesehen werden. Inmitten der heftigen Diskussion um Jiddisch, Hebräisch und die Frage der nationalen Sprache der Juden geriet jedoch die ursprüngliche Tagesordnung in den Hintergrund. Die Bundistin Malke Frumkin (bekannt als Ester, 1880–1943) stellte dort zwar ihre Idee einer nationalen, sozialistischen und jiddisch-weltlichen Bildung vor, weitere Beschlüsse diesbezüglich wurden jedoch nicht gefasst.

Unter den Teilnehmern der Konferenz befanden sich auch zwei Lehrbuchautoren aus Warschau: Der Lehrer Mordkhe Birnboym (1877–1934) und der Schriftsteller Avrom Reisen (1876–1953). Letzterer veröffentlichte im jüdischen Jahr 5668 (das am 25. September 1908 endete) – also mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit noch vor der Konferenz in Czernowitz im August 1908 – zusammen mit seinem jüngeren Bruder Zalmen ein Lehrbuch unter dem programmatischen Titel *Di muter-shprakh* (Die Muttersprache). In ihrem eigenen Verlag Pro-

für jüdische Kinder in einer anderen Sprache als Russisch nach wie vor ab. Im Jahre 1910 entstand in einer Art Handstreich dennoch eine erste Institution dieser Art. Dovid Hokhberg (*1880, Todesdatum unbekannt) übernahm 1910 die Leitung einer von der „Gesellschaft zur Verbreitung der Aufklärung unter den Juden Russlands“⁷ getragenen russisch-hebräischen Schule im ukrainischen Kremenchug. Innerhalb eines Jahres gelang es ihm, seinen Plan durchzusetzen und an seiner Schule Jiddisch als Unterrichtssprache zu implementieren.

Schon zwei Jahre zuvor hatte das Thema der Bildung auf Jiddisch auf der Tagesordnung der Ersten Jiddischen Sprachkonferenz in Czernowitz gestanden. Diese Zusammenkunft, die von dem Wiener Nathan Birnbaum (1864–1937) initiiert wurde, kann als „[the] vision of a mature language for the modern

⁷ In der Literatur meist unter der Abkürzung OPE bekannt, die von der russischen Bezeichnung abgeleitet wurde.

⁸ Tatjana Soldat-Jaffe: *Twenty-First Century Yiddishism: Language, Identity, and the New Jewish Studies*. Brighton 2012, S. 3 f.

gres (Fortschritt) veröffentlichten die Brüder im gleichen Jahr noch zwei weitere Lehrbücher, so dass damit erstmals Lehrmaterial vorlag, mit dem man alle Bereiche des Unterrichts „Jiddisch als Muttersprache“ abdecken konnte. Avrom Reisen stellte eine Chrestomathie zusammen, die als Lektüre sowie zur Stil- und Wortschatzerweiterung dienen sollte. Aus der Feder von Zalmen Reisen stammte eine Referenzgrammatik. Dass die letztere ein völliges Novum darstellte, war auch dem Autor bewusst. In seinem Vorwort rechnete er mit allen Vorurteilen ab, die dem Jiddischen als einem Jargon ohne Regeln entgegengebracht wurden. Er schrieb, dass es abweichend von der gängigen Meinung ganz unproblematisch und einfach gewesen sei, eine jiddische Grammatik zu erstellen. Gleichzeitig, so Reisen weiter, wisse er, dass sein Werk nur ein Anfang sei und sicherlich Fehler enthalte. Alle Leser sollten sich die Mühe machen, Mängel darin zu suchen und zu melden, denn das werde zuerst mit der Vervollkommnung der jiddischen Grammatik und langfristig mit der Schaffung wissenschaftlicher Grundlagen der Sprache entlohnt werden.⁹

Die jiddische Sprache befand sich zum Zeitpunkt des Erscheinens der Reisen-Bücher in der Hochphase ihrer Metamorphose „fun zhargon biz yidish“ (Von Jargon zu Jiddisch) – wie Simon Dubnow (1860–1941) eines seiner Bücher nennen sollte. Trotzdem bedeutete die Forderung nach Unterricht in der Muttersprache für die Lehrbuchautoren in mehrfacher Hinsicht Pionierarbeit. Sie mussten auf verschiedenen Ebenen beweisen, dass es sich bei Jiddisch um eine vollwertige und funktionsfähige Kultursprache handelte. Überdies waren sie im Rahmen ihrer Pionierarbeit oftmals gezwungen, selbst zu Verlegern zu werden: Ungefähr die Hälfte der zwei Dutzend Lehrmaterialien, die bis 1914 auf den Markt kamen, erschienen im Eigenverlag.¹⁰ Dieser Umstand veranlasste Magnus Krinski als ersten, seinem Unmut darüber Luft zu machen, dass kein Verlag bisher bereit gewesen sei, ein modernes Alef-beys¹¹ zu veröffentlichen. Mit der Gründung des Verlages Bikher far ale (Bücher für alle), eines erfolgreichen Ablegers seines bereits

⁹ Zalmen Reisen: Gramatik fun der yidisher shprakh. Warschau 1907–08, Vorwort.

¹⁰ Eine genaue Angabe ist schwierig, da nicht zu allen Verlagen Informationen vorliegen.

¹¹ Von dem jiddischen Wort für Alphabet abgeleitet, bezeichnet es Anfangslehrrmaterialien, die dem Erlernen des Lesens und Schreibens auf Jiddisch dienen.

seit 1904 bestehenden hebräischsprachigen Verlages HaOr (Das Licht), reagierte er auf diesen Mangel.

Die Gestaltung eines Jiddisch-Lehrbuches stellte für die Autoren zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine große didaktisch-methodische Herausforderung dar. Sie konnten sich weder auf einen Lehrplan noch auf bisheriges Lehrmaterial für das Jiddische stützen. Aus der eigenen Bildungserfahrung kannten sie nur Lehrmaterialien des Russischen (oder anderer Fremdsprachen im Privatunterricht) sowie das traditionelle Verfahren, mit dem das Alphabet im kheyder memoriert wurde. Zwar arbeiteten viele der Lehrbuchverfasser als Lehrer, allerdings verfügten nur wenige von ihnen über fundierte pädagogische Kenntnisse. Offiziell wurde im Zarenreich für eine Tätigkeit als Lehrer der Abschluss eines Pädagogischen Kurses vorausgesetzt, doch gab es in der Gesetzgebung ein Schlupfloch für junge Männer, die selbst nur eine traditionelle jüdische Bildung im kheyder und in der Jeschiwa erhalten hatten: Sie konnten als Religionslehrer in säkularen jüdischen Privatschulen angestellt werden. Pue Rakovski (1865–1955), Pionierin der jüdischen Bildung und später auch der zionistischen Bewegung, beschrieb in ihren Erinnerungen *Zikhroynes fun a yidisher revolutsyonerin* (Erinnerungen einer jüdischen Revolutionärin), wie sie einem solchen jungen Mann zu einer Stelle an ihrer Warschauer Schule verholfen hatte.¹² Es war der bereits erwähnte Mordkhe Birnboym, der später zusammen mit Avrom Reisen an der Czernowitzer Sprachkonferenz teilnehmen sollte. Allmählich erweiterte Birnboym seinen Wirkungsbereich, vor allem, nachdem jiddischsprachige Schulen zugelassen worden waren. Trotz fehlender pädagogischer Ausbildung verfasste er während seiner Lehrerlaufbahn über zwei Dutzend Lehrbücher, darunter mindestens sieben auf Jiddisch.

Bis 1914 wurden mindestens zwanzig Jiddisch-Lehrbücher, die sich an Kinder oder an Kinder und junge Erwachsene richteten, publiziert. Sie wurden ausschließlich in Osteuropa, vornehmlich in den Städten Warschau und Vilna herausgegeben. Magnus Krinskis Buch aus dem Jahre 1906 war eines der ersten dieser Art. Bereits 1908 lag die vierte, überarbeitete Auflage vor. Sie trug einen umständlichen Titel, der aber durchaus den Gewohnheiten des damaligen Buchmarktes entsprach:

¹² Pue Rakovski: *Zikhroynes fun a yidisher revolutsyonerin*. Buenos Aires 1954, S. 98.

Der yidish lehrer. Erster teyl.

Fibel

(a folshtendiger kurs tsum erlernen lezen un shrayben yidish un hebreish, mit fiel ilustratsyes),

Khrestomatye

(fiel ertsehlungen, beshraybungen, lieder un noten),

Briefenshteler

(mustern fun alerlay brief, vos veren oft benutst in leben)

(Der Jiddisch-Lehrer. Erster Teil. Fibel [vollständiger Kurs zum Erlernen des Lesens und Schreibens auf Jiddisch und Hebräisch, mit zahlreichen Illustrationen]. Chrestomathie [zahlreiche Erzählungen, Beschreibungen, Gedichte/Lieder und Noten]. Musterbriefsammlung [Beispiele von unterschiedlichen Briefen, die oft im Leben gebraucht werden])

Der ausführliche Titel hatte die Funktion, den Käufer auf die Besonderheiten und Neuerungen aufmerksam zu machen. Krinski hatte in seinem Buch tatsächlich viel Neues vorzuweisen, nämlich ein systematisch aufgebautes, illustriertes Programm, um Schreiben und Lesen auf Jiddisch und Hebräisch zu lernen, eine auch für Kinder geeignete Textsammlung aktueller jiddischer Literatur sowie eine moderne Musterbriefsammlung für einen mündigen Briefschreiber.

Krinski versprach im Vorwort, dass mit Hilfe seines Buches der Schüler „in zehn Lektionen [...] systematisch, in kurzer Zeit, ohne besondere Mühe und Kopfzerbrechen“¹³ Jiddisch lesen lernen werde. Jeder neu eingeführte Buchstabe, und zwar erstmals nicht in der Reihenfolge des Alphabets, wird von einer Illustration begleitet, die einen Gegenstand darstellt, der mit dem entsprechenden Laut beginnt. Die Tragweite dieser Neuerung wird erst dann klar, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass über Jahrhunderte die Verbindung zwischen dem Buchstaben und einem Gegenstand nicht über den Laut, den er vertrat, hergestellt wurde, sondern über die Gestalt des Buchstabens. So hieß es beispielsweise, dass alef wie ein Wasserträger mit zwei Eimern aussehe und shin drei kleine Köpfe habe.¹⁴ Noch Ende der zweiten Dekade des 20. Jahrhunderts erschienen Jiddisch-Lehrbücher, deren Didaktik beim Lesenlehren erstaunlich stark an die Memorierungstechnik erinnerte, die im khey-

¹³ Krinski: *Der yidish lehrer* (wie Anm. 2), S. iii.

¹⁴ Diane Roskies: *Alphabet Instruction in the East European Heder: Some Comparative and Historical Notes*. In: *YIVO Annual of Jewish Social Science* 17 (1978), S. 29.



4 Illustration aus
Der yidish lehrer von
Magnus Krinski

der üblich gewesen war, und damit die individuellen Bildungsbiographien der Pädagogen und Lehrbuchautoren reflektierte: Die Konsonanten werden mit verschiedenen Vokalen – wie im Hebräischen mit den Punktierungszeichen – zusammengefügt und der Reihe nach eingeübt: ra, ro, re, rob, rog, rod, re-der, rok, rek...¹⁵ Im Anschluss folgen Auflistungen von inhaltlich zusammenhanglosen Wörtern und Sätzen, verbunden lediglich durch die Tatsache, dass der entsprechende Buchstabe gerade gelernt wurde – ein Verfahren, dass sich in dieser Zeit allerdings auch in deutschen, polnischen und russischen Lehrbüchern finden lässt.

Zur Fibel in Krinskis *Yidish lehrer* gehörte auch ein Abschnitt, der dem Erlernen der Lesefähigkeit des Hebräischen

diente. Der Autor räumte dem Hebräischen ausreichend Platz in seinem Buch ein: Ohne Hebräisch könne man auch Jiddisch nicht vernünftig lesen, denn die sogenannte „loshn-koydesh-shtamike“-Komponente des Jiddischen (Wörter, die aus dem Hebräischen und Aramäischen stammen) sei in ihrer Größe und Bedeutung nicht zu unterschätzen. Krinski schien zu diesem Zeitpunkt noch von einer fortdauernden friedlichen Koexistenz der beiden jüdischen Sprachen auszugehen: Nicht nur, dass er Hebräisch selbstverständlich in sein Jiddisch-Lehrwerk aufgenommen hatte, er war auch Autor von mehreren Hebräisch-Lehrbüchern. Mit seinem Lehrbuch *Reyshis das/Reshit da'at* (Erstes Wissen) soll er angeblich 150 Auflagen erreicht haben!¹⁶ Bis Ende des Ersten Weltkrieges gab es viele Pä-

¹⁵ Beispiel aus Avrom Reisen, Zalmen Reisen: *Di muter-shprakh. A metode tsu lernen lezen un shrayben yudish. Mit grammatikalische klolim*, Warschau 1907–08, S. 6.

¹⁶ Krinski, Magnus. In: Samuel Niger, Jacob Shatzky, Moshe Starkman (Hg.): *Leksikon fun der nayer yidisher literatur*. Bd. 8, New York 1956, S. 264. Die Publikationsgeschichte dieses Lehrbuchs liegt noch nicht vollständig vor. Die älteste nachgewiesene Ausgabe erschien im Jahre 1907 in New York. Es muss jedoch eine frühere Warschauer Ausgabe gegeben haben. Die jüngste Ausgabe stammt aus dem Jahre 1982 aus London, ohne Angabe der Auflage.

dagogen, die sowohl jiddische als auch hebräische Lehrbücher verfassten. Dazu gehörten der bereits erwähnte Mordkhe Birnboym, ebenso wie die bekannten Poeten Yaakov Fichman (1881–1958) und Yitskhok Katzenelson (1886–1944). Nur wenige Jahre später wird die Frage nach dem Umgang mit dem Hebräischen zu jeder bildungspolitischen Diskussion gehören: Sollte die wiederbelebte und von Zionisten bevorzugte Sprache in das Curriculum einer jiddisch-weltlichen Schule gehören?

Krinski, der Tausendsassa in Sachen jüdischer Bildung, lebte, wie so viele seiner Zeitgenossen, ganz selbstverständlich in und mit verschiedenen Sprachen: Er schrieb jiddische und hebräische Lehrbücher, gab eine jiddische Zeitung heraus, gründete das erste jüdische Gymnasium in Warschau, in dem die Unterrichtssprache anfangs Russisch und später Polnisch war. Aus vielen jiddischen Lehrbüchern dieser Zeit können wir entnehmen, dass dieser scheinbar mühelose Umgang mit verschiedenen Sprachen keine Ausnahme war. So greifen zahlreiche Lehrbücher in Erklärungen zu Besonderheiten der jiddischen Schreibweise auf die Umgebungssprache zurück. Um etwa zu verdeutlichen, dass der hebräische Buchstabe yud sowohl den Vokal i als auch den Konsonanten j wiedergibt, bediente sich Krinski der lateinischen Buchstaben. In einem anderen Buch finden wir die Wiedergabe des Zischlautes zayenshin (Aussprache wie j in Journal) unter Zuhilfenahme des polnischen ż.

Die Textsammlung, der dritte Teil des Buches *Der yidish lehrer*, stellte den Verfasser vor eine ganz besondere Herausforderung. Die gelernten Buchstaben mussten am Text eingeübt werden. Aber welche Texte sind passend für ein Buch, mit dem auch Kinder arbeiten sollen? Eine entsprechende jiddische Kinderliteratur existierte zu diesem Zeitpunkt noch nicht. So empfand der Literaturkritiker Shmuel Niger (1883–1955) noch 1913 den Zustand der Literatur für Kinder, die auf Jiddisch vorlag, als beklagenswert. Die Gründe hierfür sah er in dem Umstand, dass es bei den Juden lange Zeit keine Kinder gegeben habe, sondern nur „kleyne yidelekh on berd“ (kleine Juden ohne Bärte).¹⁷ Tatsächlich war die Entstehung moderner Literatur für Kinder und Jugendliche eng mit einer Neudefinition der Begriffe „Kind“ und „Kindheit“ verbunden. Erst die Anerkennung der frühesten Lebensphase als eine Zeit mit besonde-

¹⁷ Shmuel Niger: Kinder-literatur. In: *Di yudishe velt* 9 (1913), S. 144 f.

ren Bedürfnissen, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden, ermöglichte es, eine Kinderkultur zu schaffen. Oder wie John Townsend es treffend zusammenfasst: "Before there could be children's books, there had to be children!"¹⁸ Zweifelsohne kann die Forderung nach einer Elementarbildung in der Muttersprache als Zeichen eines solchen Umdenkens, einer veränderten Wahrnehmung des Kindes in der jüdischen Gemeinschaft Osteuropas, gewertet werden.

Dass jüdische Kinder gern lasen und nach Lesestoff suchten, belegen unter anderem Berichte und Statistiken der Bibliotheken im Zarenreich. Jeffrey Veidlinger führt an, dass jüdische Kinder einen großen Teil der Leserschaft ausmachten, und um das Jahr 1910 ca. zwanzig Prozent der Ausleihbewegungen auf ihr Konto gingen.¹⁹ Doch was lasen diese Kinder? Avrom Kotik (1867/68–1933) schrieb über seine Gymnasialzeit in den 1880er Jahren: „Wir haben viel gelesen, aber nur auf Russisch.“²⁰ Dies dauerte weitgehend unverändert bis Mitte des zweiten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts fort, als das Angebot an jiddischer Literatur für Kinder allmählich zunahm.

In Anbetracht dieses Mangels an kindgerechter Literatur lobte Shmuel Niger die Leistungen von Lehrern und Verlegern, die unter großem persönlichen Einsatz erste, sehr unterschiedlich geartete Lese- und Lehrmaterialien für Kinder zusammenstellten und publizierten. Denn neben dem eigentlichen Lehrmaterial sorgten sie auch für erste Lektüre: Bis zur Gründung des berühmten Kletskin-Verlages in Vilna im Jahre 1910, der sich bald der Kinderliteratur verschrieb, gaben sie, oft im Selbstverlag, einfache, zweifarbig auf billigem Papier gedruckte Heftchen heraus. Dazu gehörte die Warschauer Reihe *Mayselakh* (kleine Geschichten), herausgegeben von Mordkhe Birnboym, oder die Kishiniever Hefte *Far undzere kinder* (Für unsere Kinder), zusammengestellt von einem nicht näher genannten Lehrerkollegium. In all diesen Publikationen finden wir Werke jiddischer Autoren, gekürzt und vereinfacht, sowie übersetzte Texte aus der Weltliteratur.

¹⁸ Zitiert nach Zohar Shavit: The Historical Model of the Development of Children's Literature. In: Maria Nikolajeva (Hg.): Aspects and Issues in the History of Children's Literature. Westport 1995, S. 27–38. Hier: S. 38.

¹⁹ Jeffrey Veidlinger: Jewish Public Culture in the Late Russian Empire. Bloomington 2009, S. 109

²⁰ Abraham H. Kotik: Dos lebn fun a yidishn inteligent. New York 1925, S. 116.

Die Meinungen, was geeignete Literatur für Kinder sei, gingen weit auseinander. Shmuel Niger forderte vehement die Übersetzung von Werken der Weltliteratur, weil diese – im Gegensatz zu der vorhandenen jiddischen Literatur – dem jüdischen Kind Freude, Phantasie und universelle Themen näher brächten. Jaakov Fichman (1881–1958), der nach seiner Auswanderung nach Palästina zum Vater der hebräischen Kinderliteratur werden sollte, sah das anders. 1913 erschien seine Chrestomathie *Far shul un folk* (Für Schule und Volk). Darin finden wir keinen einzigen übersetzten Text. Ganz im Gegenteil: In seiner Einleitung schreibt Fichman, er wolle seinen Lesern „von dem Schönsten und Besten geben, worüber die junge jiddische Literatur verfügt“²¹. Er habe es als ausgesprochen schwierig empfunden, so Fichman weiter, eine passende Textsammlung für eine gemischte Zielgruppe ohne einen vorgegebenen Rahmen (beispielsweise durch einen Lehrplan) zu erstellen. Seine Chrestomathie enthält Texte von Mendele Moykher Sforim, Yitskhok Leybush Perets, Chaim Nakhman Bialik, Dovid Frishman, Yoysef Weissenberg, Sholem Aleykhem, Sholem Ash, Yankev Dinezon, Avrom Reisen und Yehude Sheynberg. Während Fichman von „wahrhaftigen Werken“ schrieb, sprach der Literaturkritiker Shmuel Niger den meisten dieser Autoren jegliche Fähigkeit ab, „mit einem Kind zu sprechen“²². Fichmans Textsammlung fand trotz dieser Kritik große Beachtung unter den Zeitgenossen und wurde in Zeitungen positiv rezensiert. Noch Jahrzehnte später schrieb die New Yorker Kennerin des jiddischen Buches, die Hauptbibliothekarin des YIVO-Instituts Dina Abramowicz, dass dieses Lesebuch zu dem Besten gehöre, das vor der Institutionalisierung der jiddisch-weltlichen Bildung hervorgebracht worden war.²³ Ein Vergleich der Lehrbücher aus verschiedenen Phasen und Orten zeigt deutlich, dass Fichmans Chrestomathie späteren Lehrbuchverfassern als Vorbild diente. Viele der von ihm ausgewählten Werke bildeten in den kommenden Jahrzehnten den Kanon der älteren jiddischen Literatur in den Lehrbüchern.

²¹ Yankev Fikhman: *Far shul un folk. Khrestomatye. Beshtimt far gehnlikhe- un ovend-shulen*, Warschau 1913, S. 3.

²² Niger: *Kinderliteratur* (wie Anm. 17), S. 145.

²³ Dina Abramowicz: Art. *Jiddische Kinder- und Jugendliteratur*. In: Klaus Doderer (Hg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 2, Weinheim 1984, S. 69–72.

Krinskis *Yidish lehrer* aus dem Jahre 1906 endete mit einer Literatursammlung. Die vierte, überarbeitete Ausgabe von 1908 enthielt zusätzlich eine Musterbriefsammlung, den sogenannten brivnshteler. Solche Zusammenstellungen von Beispielbriefen als selbständige Publikationen hatten unter den aschkenasischen Juden eine lange Tradition. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellten sie das populärste Lehrmaterial dar, mit dem Schreiben und Lesen auf Jiddisch gelernt werden konnte. Sie beinhalteten private und geschäftliche Briefe, die in einer komplizierten, verschnörkelten Sprache verfasst waren. Ihr oft von hebräischen Floskeln und Zitaten strotzender Stil war so auffällig, dass einige Schriftsteller sich darüber lustig machten. Das wohl bekannteste Beispiel hierfür ist Sholem Alekhems Briefroman *Menachem Mendl*.

Auf die zentrale Rolle des brivnshtelers²⁴ als Lehrmaterial verwies bereits der Wissenschaftler und Journalist Moyshe Shalit. Er analysierte in einer von ihm zusammengestellten Statistik die jiddischen Publikationen im Zarenreich aus dem Jahre 1912²⁵. Vier der sechzehn erschienenen Lehrbücher (für verschiedene Fächer) waren „die alt-traditionellen brivnshtelers“, aber nur zwei moderne Fibeln. Die Bedeutung der Musterbriefsammlungen, die Shalit als „sicherlich auch Anfänger-Lehrwerke“²⁶ bezeichnete, spiegelte sich in ihrer Auflagenstärke wider. Sie kamen in einer Gesamtauflage von 11.500 Exemplaren auf den Markt, während die Fibeln nur 3.000 Exemplare erreichten²⁷.

Der nach wie vor großen Bedeutung und Präsenz der brivnshtelers zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnten sich auch die modernen Pädagogen nicht entziehen: Viele der „neuen“ Lehrbücher enthielten noch bis in die 1920er Jahre hinein einen Teil mit modernen Musterbriefen. Magnus Krinski, der

²⁴ Die brivnshteler stellen heute eine interessante Forschungsquelle dar, denn die Korrespondenz zwischen Kindern und Eltern nahm einen besonders großen Platz ein. Sie gibt uns einen guten Einblick in den gesellschaftlichen Wandel, besonders in die sich radikal ändernden Beziehungen zwischen den Generationen. Vgl. Alice Nakhimovsky, Roberta Newman: *Dear Mendl, dear Reyzl. Yiddish Letter Manuals from Russia and America*. Bloomington 2014.

²⁵ Moyshe Shalit: *Di reshime fun ale verk, vos zenen geven gedrukt in Rusland in yohr 1912*. In: *Der pinkes. Yohrbukh far der geshikhte fun der yudisher literatur un shprakh, far folklor, kritik un biblyografye*. Bd. 1, Vilna 1913, S. 278–302. Hier: S. 302.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

seit seinem 19. Lebensjahr als (Privat-)Lehrer gearbeitet hatte, versuchte in den ersten Auflagen seines Buches mit dieser Tradition zu brechen, bevor er in der vierten Auflage einen Abschnitt mit Musterbriefen hinzufügte. Leider führt er keine Gründe für diese Entscheidung an. So kann man nur vermuten, dass er damit auf die weiterhin traditionellen Bedürfnisse des Marktes reagierte und dabei – in Anbetracht der Verkaufszahlen – den Absatz seines Buches steigern wollte. Er wäre jedoch kein visionärer Pädagoge gewesen, wenn er einfach nur einige Musterbriefe angehängt hätte. Sein Anliegen zielte vielmehr darauf ab, die Schreibenden zu mündigen Korrespondenzpartnern und bewussten Nutzern der Muttersprache zu machen. Er revolutionierte den brivnshteler und führte dem Leser vor Augen, wie einfach es sein könne, Briefe in Jiddisch zu schreiben. Er gab praktische Tipps sowohl zur Auswahl der Schreibutensilien wie auch zur konkreten Briefgestaltung und Sprachverwendung. Seine Kritik am traditionellen brivnshteler kommt am Ende seiner umfangreichen Einführung zum Vorschein: Das Kopieren der Musterbriefe halte er nicht für praktisch, wenn man einen persönlichen Brief zu schreiben habe und eigene Gedanken und Gefühle ausdrücken wolle. Die Musterbriefsammlung solle besser nur der Einübung des Schreibens dienen.²⁸

Tatsächlich verlor der brivnshteler mit dem Aufkommen des modernen jiddisch-weltlichen Bildungssystems schnell an Bedeutung. Er wurde von neuen Lehrmaterialien abgelöst, so dass Alice Nakhimovsky und Roberta Newman sein „Aussterben“ bereits auf die 1920er Jahre datieren.²⁹ Mit der Einbeziehung des brivnshtelers in sein Lehrbuch *Der Yidish lehrer* als didaktisches Material, begleitet von der Einschränkung, dass sein größter Nutzen darin bestünde, Schreiben zu üben, trug er zum Ende dieser Publikationsart bei.

* * *

Die zwischen 1900 und 1914 publizierten Jiddisch-Lehrbücher sind ein Zeugnis einer damals neuen, noch nicht umgesetzten Idee der muttersprachlichen Bildung für jüdische Kinder im Osten Europas. Diese zwei Dutzend Publikationen waren Vorläufer und Vorbilder für die knapp 400 Titel, die bis in die

²⁸ Krinski: *Der yidish lehrer* (wie Anm. 2), S. 99.

²⁹ Nakhimovsky, Newman: *Dear Mendl...* (wie Anm. 24), S. xiv

1970er Jahre weltweit verfasst und herausgegeben wurden. Zu den Zentren der Lehrbuchproduktion gehörten neben Polen und der Sowjetunion auch die USA und Argentinien.

Bis auf eine kurze Phase in der Sowjetunion entstanden diese Lehrmaterialien gänzlich ohne staatliche Unterstützung. Unabhängig davon ist nach Gerd Stein jedes Lehrbuch ein *Politicum*³⁰ – ein Ergebnis der politischen und gesellschaftlichen Normen und Werte sowie Ziele und Zukunftsvorstellungen ihrer Verfasser beziehungsweise Herausgeber. Diesen politischen Gehalt kann man in den Lehrbüchern für gewöhnlich mehr oder weniger gut erkennen. In der Zwischenkriegszeit war es die Gestaltung einer nationalen Identität in der Diaspora, die in den Lehrmaterialien deutlich sichtbar wurde. Die hier zur Diskussion stehenden jiddischen Unterrichtswerke der ganz frühen Phase weisen dagegen keine konkreten ideologischen Inhalte auf. Dennoch war jedes dieser Bücher ein echtes politisches Statement, das deutlich einen neuen gesellschaftlichen und politischen Zeitgeist zum Ausdruck brachte. Diese Publikationen stellen daher einen bemerkenswerten Wendepunkt in der jiddischen Sprachgeschichte dar: Die Entdeckung der Muttersprache als Sprache der Bildung hob das Jiddische endgültig auf die Stufe einer vollwertigen europäischen Sprache. Obwohl sich darin die Aushandlungsprozesse zwischen Tradition und Moderne deutlich widerspiegeln, waren Lehrbücher jedoch bislang ein nur wenig beachtetes Phänomen der Modernisierung der Juden im Osten Europas.

BILDNACHWEIS

Abb. 1 National Library of Israel

Abb. 2 Magnus Krinski: *Der yidish lehrer*. Warschau 1908

Abb. 3 Avrom Reisen, *Zalmen Reisen: Di muter-shprakh. A metode tsu lernen lezen un shrayben yudish. Mit grammatikalische klolim*.

Warschau 1907–08

Abb. 4 Magnus Krinski: *Der yidish lehrer*.

Warschau 1908, S. 12

³⁰ Gerd Stein: *Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis*. In: Leo Roth (Hg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München 1991, S. 752–759. Hier: S. 753.

Michael Brenner

Jüdische Schulen in München im 20. Jahrhundert

Die vielfältige Geschichte der Juden Münchens in nur einem Jahrhundert spiegelt sich in der Geschichte ihrer Schulen wider. Im Sinne der Emanzipationsbewegung und der damit einhergehenden Assimilierungstendenzen hatte sich am Ende des 19. Jahrhunderts der Gedanke durchgesetzt, dass ein eigenes jüdisches Erziehungswesen der Integration der Juden in die deutsche Gesellschaft nur im Wege stehen würde. So schlossen vielerorts, auch in München, die jüdischen Schulen ihre Tore.

Eine erste jüdische Privatschule in München musste bereits drei Jahre nach ihrer Gründung 1807 „wegen der Gleichgültigkeit der Gemeindeglieder“ wieder ihren Betrieb einstellen.¹ Ähnlich ging es nachfolgenden Erziehungseinrichtungen, bis zu der von dem Lehrer Abraham Wolfsheimer 1842 begründeten Elementar- und Religionsschule, der längerer Erfolg beschieden war und die 1866 sogar zur Gemeindeschule erhoben wurde. Doch musste auch sie bereits sechs Jahre später wieder schließen. Dies ist umso erstaunlicher, als die deutliche Mehrheit der jüdischen Schüler (171 gegenüber 39 in den katholischen Volksschulen) noch kurz vor ihrer Schließung in diese Schule ging.² Jüdische Schüler besuchten nunmehr nur noch die katholischen und evangelischen, später auch die sogenannten Simultanschulen. Jüdische Erziehung wurde auf zwei wöchentliche Stunden Religionsunterricht reduziert.

Nach dem Ersten Weltkrieg sahen die orthodoxen Juden in München die Chance gekommen, nach Jahrzehnten wieder eine jüdische Schule einzurichten. Gemeinsam mit den orthodoxen Juden in anderen Teilen Bayerns sahen sie ihren Bündnispartner dabei in der konservativen Bayerischen Volkspartei

¹ Claudia Prestel: Jüdisches Schul- und Erziehungswesen in Bayern 1804–1933. Tradition und Modernisierung im Zeitalter der Emanzipation. Schriftenreihe der historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 36. Göttingen 1989, S. 116.

² Marcus Pyka: Das Werden einer großstädtischen Gemeinde. In: Richard Bauer, Michael Brenner (Hg.): Jüdisches München. Vom Mittelalter zur Gegenwart. München 2006, S. 94.

(BVP). Zu den Wahlen im Januar 1919 publizierte die in Regensburg erscheinende *Deutsche Israelitische Zeitung* unter der Überschrift: „Warum muss der religiöse Jude mit der Bayerischen Volkspartei wählen“ einen Leitartikel ihres Herausgebers, des orthodoxen Regensburger Rabbiners Seligmann Meyer. Dieser war sich durchaus des Einwands bewusst, es existiere Antisemitismus innerhalb der BVP, des bayerischen Ablegers der katholischen Zentrumspartei, doch er betonte, man müsse sich „das große Ziel der Bayerischen Volkspartei [...] vor Augen halten“. Und vor diesem einen Ziel verblassten für Meyer und viele andere Orthodoxe alle Einwände: Die BVP und die jüdische Orthodoxie waren sich darin einig, dass Schüler und Schülerinnen Konfessionsschulen besuchen sollten. So kam Meyer zum Resümee:

„Jude oder Christ,
Wer gottesgläubig ist,
Komme herbei
Zur Bayerischen Volkspartei.“³

Es waren vor allem drei Faktoren, die dazu führten, dass die orthodoxe Gemeinde „Ohel Jakob“ im Jahre 1924 dann tatsächlich in München wieder eine jüdische Volksschule gründete. Zum einen erkannte man auch über die Kreise der Orthodoxie hinaus, dass die offiziell konfessionsübergreifenden Schulen, sogenannte Simultanschulen, im Grunde christlich geprägt waren: Der Unterricht fand im Zeichen des Kruzifixes statt, die christlichen Feiertage nahmen einen hohen Stellenwert im Lehrplan ein, und am Schabbat mussten die jüdischen Schüler die Schule besuchen. Hinzu kam der zunehmende Antisemitismus, der auch den jüdischen Schülern zu schaffen machte und sie Angriffen von Mitschülern und später auch von nationalsozialistisch gesinnten Lehrern aussetzte. Schließlich spielte die Einwanderung von Juden aus Osteuropa in der Zeit um den Ersten Weltkrieg eine große Rolle im Wandel des jüdischen Erziehungssystems. Die oftmals aus traditionellem Milieu stammenden Eltern wollten ihren Kindern zumindest die Grundlagen jüdischer Bildung vermitteln. Mit zwei Stunden Religionsunterricht pro Woche war dies aber

³ Deutsche Israelitische Zeitung 1 (2. Januar 1919), S. 1–4, hier S. 4.

nicht getan. Nur in einer jüdischen Grundschule was dies möglich.⁴

Die meisten der zunächst 34 Schüler der jüdischen Volksschule in München kamen aus Familien, die entweder einen ostjüdischen, einen orthodoxen oder einen zionistischen Hintergrund hatten, manchmal kamen auch mehrere Faktoren zusammen.⁵ Die jüdische Volksschule in München war der Stadtschulbehörde, der Kreisregierung und dem Kultusministerium unterstellt und hatte dem allgemeinen Lehrplan zu folgen. Ihre Lehrer waren Angestellte des Staates und wurden zu 80% durch staatliche Mittel finanziert, den Rest sowie die Kosten für den Sachbedarf trug der Synagogenverein Ohel Jakob.⁶ Sowohl der gute Ruf der Schule als auch der zunehmende Antisemitismus an den öffentlichen Schulen ließen die Schülerzahl bis 1932 vervierfachen. Fast die Hälfte der Eltern wies mittlerweile einen religiös liberalen Hintergrund auf. Oft waren es dieselben Eltern, die noch wenige Jahre vorher die Gründung einer vermeintlichen „Ghettoschule“ vehement abgelehnt hatten. In demselben Zeitraum sank die Anzahl jüdischer Schüler, die eine nichtjüdische Volksschule besuchten, von 586 auf 278.⁷ Mit dieser Entwicklung nahm München keineswegs eine Sonderstellung ein. In Bayern entstand in Nürnberg ebenfalls eine jüdische Volksschule, und in anderen Städten wurden sogar jüdische Gymnasien gegründet.

Im Zusammenhang mit der Einwanderung von osteuropäischen Juden und einem vorübergehenden Aufschwung traditioneller Religiosität in diesen Kreisen existierten auch in München zahlreiche Formen jüdischer Erwachsenenbildung, insbesondere in der Form des Talmud-Tora-Studiums. Ebenfalls während der Weimarer Republik, allerdings vorwiegend unter den deutschen Juden, entstand die moderne Erwachse-



1 Rabbiner
Seligmann Meyer

⁴ Zur Einordnung in die gesamtdeutsche Erziehungssituation siehe Michael Brenner: Jüdische Kultur in der Weimarer Republik. München 2000, S. 71–78.

⁵ Prestel: Jüdisches Schul- und Erziehungswesen (wie Anm. 1), S. 136.

⁶ Felix Feuchtwanger: Die Jüdische Schule, Teil 2. In: Jüdisches Echo 48 (28.11.1924), S. 416. Zitiert in Heike Specht: Zerbrechlicher Erfolg. In: Bauer, Brenner: Jüdisches München (wie Anm. 2), S. 155.

⁷ Brenner: Jüdische Kultur (wie Anm. 4), S. 73.

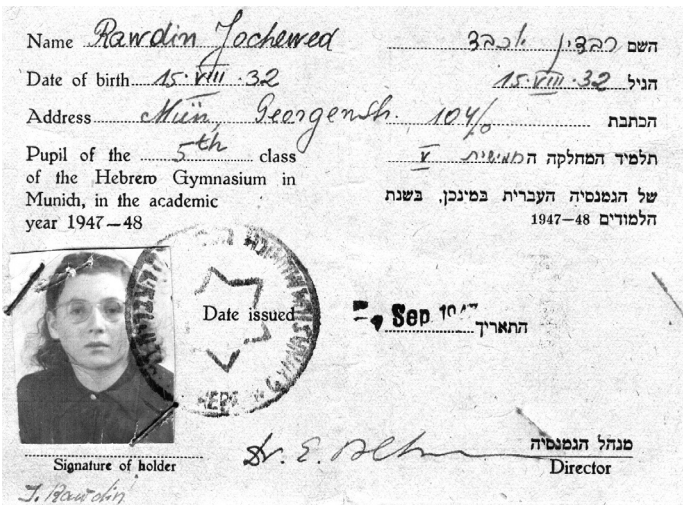
nenbildung. Als eine Art Mischung aus traditionellem Beth Midrasch und moderner Volkshochschulbewegung gründete Franz Rosenzweig 1920 das Frankfurter Jüdische Lehrhaus, die bekannteste Einrichtung dieser Art. Bereits ein Jahr vorher existierten in München Kurse zur jüdischen Erwachsenenbildung. Hier wurden die ersten „Lehrkurse“ für Erwachsene im November 1919 vom „Verein für Jüdische Geschichte und Literatur“ veranstaltet. Bis Mitte der zwanziger Jahre wurden die Lehrkurse in bescheidenem Rahmen gehalten; es gab durchschnittlich nur drei bis vier Kurse pro Semester, mit jeweils nur vier bis fünf Treffen. Als jedoch 1925 der junge Rabbiner Max Elk nach München kam, um das neue Amt des Jugendrabbins anzutreten, strukturierte er die Lehrkurse zu einem Lehrhaus nach Frankfurter Vorbild um. Ein Jahr später verließ Elk München, und das Lehrhaus wurde fortan von dem Publizisten Ludwig Feuchtwanger, einem Bruder des Schriftstellers Lion Feuchtwanger, geleitet.⁸

Das Interesse an jüdischer Erwachsenenbildung war das Resultat der Defizite jüdischer Schulbildung sowie der auch zuhause immer marginaler werdenden jüdischen Erziehung. Ein kleiner Teil jüdischer Erwachsener versuchte im Rahmen dieser Kurse einiges von dem nachzuholen, was ihnen als Schüler nicht vermittelt worden war. Besonders populär wurde die jüdische Erwachsenenbildung nach 1933. Jetzt, als auch diejenigen Juden, die vorher kaum etwas von jüdischer Erziehung mitbekommen hatten, von außen an ihr Jüdissein erinnert wurden, wollten viele mehr darüber wissen. Bereits 1923 hatte Richard Koch, Dozent am Jüdischen Lehrhaus in Frankfurt und Arzt Franz Rosenzweigs, fast prophetisch verkündet: „Wenn unser geschichtliches Leid aber wieder kommt, dann wollen wir wissen, warum wir leiden, wir wollen nicht wie Tiere sterben, sondern wie Menschen, die wissen, was gut und schlecht ist. [...] Daß wir Juden sind, daß wir Fehler und Tugenden haben, ist uns genug von uns selber und anderen gesagt worden. Wir haben es zu oft gehört. Das Lehrhaus soll uns lehren, warum und wozu wir es sind.“⁹

Ein Jahrzehnt später, mit Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft, sollten diese Worte einen besonderen Beigeschmack erhalten. Die jüdische Erwachsenenbildung erlebte

⁸ Ebd., S. 110.

⁹ Zitiert in ebd., S. 81.



2 Schulausweis des Hebräischen Gymnasiums, 1947

in München während der NS-Zeit ebenso einen unfreiwilligen Aufschwung wie das normale jüdische Schulwesen. Mit dem Ausschluss von Juden aus regulären Schulen stieg – trotz Emigration – die Schülerzahl an der jüdischen Schule rapide an. Im Schuljahr 1935/36 besuchten über 400 Schüler ihre mittlerweile acht Klassen. Im Juli 1942 wurde die Schule dann geschlossen.¹⁰

Die „Hauptstadt der Bewegung“, in der man mit besonderem Eifer an die Vertreibung und Ermordung der Juden sowie die Zerstörung der Synagogen ging, wurde – welch' Ironie der Geschichte! – nach 1945 vorübergehend zu einer Hauptstadt der jüdischen Überlebenden. Hier fanden Zehntausende zu- meist osteuropäische jüdische Überlebende des Holocaust, die in Dachau und seinen Außenlagern oder auf den sogenannten „Todesmärschen“ befreit worden bzw. vor den Pogromen aus Osteuropa geflüchtet waren, ein temporäres Zuhause. Sie gründeten auch zahlreiche Institutionen: Zeitungen und Zeitschriften, Theater, politische Parteien und eine Vielzahl von Erziehungseinrichtungen, von Kindergärten über Grundschulen bis hin zu Jeschiwot, in denen vor allem der Talmud und seine Interpretationen studiert wurden. Niemals zuvor – und niemals danach – gab es in München ein solch vielfältiges jüdisches Bildungsangebot wie in jener kurzen Übergangsphase zwischen Verzweigung und Neuanfang.

¹⁰ Prestel: Jüdisches Schul- und Erziehungswesen (wie Anm. 1), S. 137.

Einmalig für das Deutschland des 20. Jahrhunderts wurde im Mai 1946 in München auch ein hebräisches Gymnasium eingerichtet, in dem 120 Schüler in sechs Klassen lernten. Das Gymnasium befand sich in der Möhlstraße 45, inmitten zahlreicher anderer jüdischer Institutionen in dieser Gegend. Im selben Gebäude waren auch die Volksschule mit 110 Schülern und ein Kindergarten mit 35 Kindern untergebracht.¹¹

Prägend für das Gymnasium war – ab 1947 als Lehrer und ab 1949 als Direktor – Baruch Graubard, eine der herausragenden Gestalten des jüdischen Geisteslebens im Nachkriegs-München. Er brachte als ehemaliger Lehrer am jüdischen Gymnasium im polnischen Sosnowiec und als stellvertretender Direktor des jüdischen Gymnasiums in Kielce die nötige Qualifikation für diese Stelle mit und betätigte sich unter den jüdischen „Displaced Persons“ aktiv im *Direktorium für Kultur und Erziehung*.¹² „Für die erste weiterführende Schule hatte das ‚Kulturamt‘ ein Curriculum für sechs Klassen ausgearbeitet. Anfangs kamen jedoch nur vier Klassen mit rund 110 Schülern zustande, die in Sport, Musik, Zeichnen, Französisch, Englisch, Geschichte, Geografie, Biologie, Chemie, Physik, Geometrie, Algebra, Arithmetik, Palästinografie, Jüdische Geschichte, Bibel und Hebräisch unterrichtet wurden. Ab 1947 konnten dann die angestrebten sechs Klassen zusammengestellt werden und man erwartete fürs neue Schuljahr sogar eine deutliche Zunahme der Schülerzahl.“¹³

Im Jahre 1951, nachdem die meisten jüdischen Displaced Persons München und Deutschland verlassen hatten, existierte das Gymnasium noch – nun in der Neuberghauser Straße – mit 80 Schülern, davon ein deutliches Übergewicht an Mädchen (47 zu 33). Unterrichtet wurde mittlerweile nach den Lehrplänen der Schulen im Staat Israel. Die Einrichtung der Schule wird als „spärlich“ bezeichnet, und im Resümee

¹¹ Kultur-Amt. Tätigkeits-Bericht für den Monat Merz 1947. YIVO RG 294.1, MK 488, Folder 398. Zitiert in: Anthony D. Kauders, Tamar Lewinsky: Neuanfang mit Zweifeln. In: Bauer, Brenner: Jüdisches München (wie Anm. 2), S. 193.

¹² Enthüllung des Grabsteins von Professor Baruch Graubard s.A. In: Neue Jüdische Nachrichten (4. Februar 1977). Zu Graubard siehe: Jael Geis: Baruch Graubard – „Ein für das Gemeinwohl tätiger Mensch, Erzieher, Schriftsteller, dem Massaker Entkommener, Erneuerer der Kultur“. In: Jim G. Tobias, Peter Zinke (Hg.): Nurinst. Bd. 5. Nürnberg 2010. S. 63–79.

¹³ Jim G. Tobias: Ein hebräisches Gymnasium in München. Auf: Ha-Galil: <http://www.hagalil.com/archiv/2010/04/28/gymnasium-muenchen/print/> (zuletzt besucht 1. Februar 2015).

schreibt Graubard, der später auch an der Universität Marburg einen Lehrauftrag erhielt: „Bei der ziemlich starken Fluktuation des Schülerstandes kann mit Änderungen laufend gerechnet werden.“¹⁴ Die Schule sollte dann auch kurz nach dieser Erhebung geschlossen werden. Die meisten ihrer Schüler waren nach Israel ausgewandert, wofür sie die Erziehung auf dem hebräischen Gymnasium vorbereitet hatte.

Nach Abschluss der Auswanderung der meisten Displaced Persons wurde zunächst nicht an die Gründung weiterer jüdischer Schulen gedacht, glaubte doch kaum jemand an die längerfristige Existenz jüdischen Lebens in Deutschland. Ohne die Existenz jüdischer Schulen bestand aber auch keine Möglichkeit mehr, jüdisches Wissen an die nächste Generation weiterzugeben. In den fünfziger und sechziger Jahren schickten zahlreiche in Deutschland lebende Juden ihre Kinder daher auf jüdische Internate nach England oder Frankreich, von wo aus die meisten von ihnen nicht mehr nach Deutschland zurückkehrten. Als sich abzeichnete, dass zumindest vorübergehend jüdische Erziehung auch in Deutschland vonnöten sein würde, wurden im Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden Bayerns sowie im Zentralrat zu Beginn der sechziger Jahre Pläne diskutiert, ein jüdisches Internat einzurichten. Im Zentralrat wurde eine eigene Internatskommission eingesetzt, und die Ratstagung stimmte 1962 mit großer Mehrheit der Errichtung eines jüdischen Internats zu.¹⁵ In den folgenden Jahren verlegte sich die Internatsdiskussion weitgehend auf Bayern. Nach langen Beratungen der jüdischen Gemeinden Bayerns erklärte sich schließlich die Augsburger Jüdische Gemeinde bereit, entsprechende Räume zur Verfügung zu stellen. Man rechnete mit 40 bis 50 Schülern im Alter von 12 bis 16 Jahren, vornehmlich aus Bayern, und wollte das Internat im September 1965 in Betrieb nehmen. Das Präsidium des Landesverbands verfasste eine diesbezügliche Resolution, doch aus finanziellen Gründen wie auch aus Bedenken, dass in wenigen Jahren nicht mehr genügend jüdische Jugendliche im Lande sein würden, zerschlug sich die Idee.¹⁶

¹⁴ Fragebogen „Schulen für Kinder heimatloser Ausländer“. Stadtarchiv München, Schulamt 2173.

¹⁵ Protokoll der Ratstagung des Zentralrates der Juden in Deutschland am 20. und 21. Mai 1962 in Düsseldorf, S. 3, Zentralarchiv zur Erforschung der Geschichte der Juden in Deutschland, Heidelberg, B.1/7.859.

¹⁶ Protokoll der Präsidiumssitzungen des Landesverbands der Israelitischen Kultusgemeinden in Bayern vom 1. Oktober 1964 und 17. Januar

Erst 1969 öffnete in München zumindest wieder eine jüdische Grundschule ihre Tore. Die Sinai-Schule, die im ersten Jahr von vierzehn Schülern frequentiert wurde, war die zweite jüdische Grundschule in der Bundesrepublik, nachdem 1966 bereits in Frankfurt eine Schule eröffnet worden war. Mit der Eröffnung des Jüdischen Gemeindezentrums 2007 zog die Schule von ihrem alten Domizil in der Möhlstraße an den St.-Jakobs-Platz.

In ihrer Schulbroschüre vom Januar 2015 heißt es: „Die Sinai-Ganztages-Grundschule ist eine staatlich anerkannte Grundschule. Wir unterrichten nach dem bayerischen Grundschul-Lehrplan und der darin enthaltenen Stundentafel. Wir vermitteln die Inhalte altersgerecht und bereiten unsere Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Grundschule umfassend auf die jeweilige weiterführende Schulform vor. Sie ist eine jüdische Konfessionsschule. Unsere Schülerinnen und Schüler nehmen verpflichtend am Hebräisch-, jüdischen Religions- und Literaturunterricht teil.“¹⁷

Der Leiter des jüdischen Bereiches der Schule, Marcus Schroll, betonte, es sei ihm an der Sinai-Schule besonders wichtig, dass „wir mit dem gesamten Lehrerteam unseren Kindern eine starke jüdische Identität vermitteln, die ihnen auch das Selbstbewusstsein gibt, ihr Judentum stolz in der allgemeinen Gesellschaft zu vertreten. Judentum soll Spaß machen, das ist von großer Bedeutung.“¹⁸ Wie an den meisten jüdischen Schulen in Deutschland lernen auch an der Sinai-Schule Juden und Nichtjuden gemeinsam und teilen sich sämtliche Aufgaben auch im außerschulischen Bereich.

Versuche, die es seit Ende der neunziger Jahren gibt, als sich die Zahl der Gemeindemitglieder erheblich vergrößert hat, auch in München – wie in Berlin – ein jüdisches Gymnasium einzurichten, sind bisher gescheitert.

Die Frage jüdischer Schulen in München wie auch andernorts ist in unserer Zeit ein Gradmesser sowohl der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung wie auch jüdischer Identität.

1965, Archiv des Landesverbands Israelitischer Kultusgemeinden in Bayern, Ordner „Präsidiumsprotokolle vom 18. Juli 1947 bis 11. Oktober 1967“.

¹⁷ Sinai-Ganztages-Grundschule im jüdischen Gemeindezentrum, München 2015.

¹⁸ Miryam Gümbel: Von der Grundschule zum Abi. Marcus Schroll ist für die religiöse Erziehung zuständig. In: Jüdische Allgemeine 36 (8. September 2011).

Gesellschaften wie die USA, Kanada oder Australien, in denen die Juden sehr gut in die Gesamtgesellschaft integriert sind, haben dennoch ein beeindruckendes und pluralistisches jüdisches Schulsystem geschaffen. In diesen Ländern ist die jüdische Bevölkerung so gut integriert, dass sie nicht befürchten muss, als abgesondert gelten zu müssen, wenn sie ein jüdisches Schulsystem unterhält.

In Deutschland ist die Situation ein wenig anders. Selbstverständlich liegt dies an zahlreichen Faktoren, wie der insgesamt geringeren Zahl von Gemeindegliedern, dem relativ guten System öffentlicher Schulen und der Entfernung vom Judentum vieler – insbesondere neuer – Mitglieder der jüdischen Gemeinden. Interessant ist jedoch, dass sich in den letzten Jahren ein neues Interesse an den jüdischen Schulen erkennen lässt. In Städten wie Düsseldorf, Köln und Hamburg wurden neue jüdische Grundschulen eingerichtet, in anderen Städten ist die Schülerzahl ansteigend. Sicherlich ist dies auf das Anwachsen der jüdischen Gemeinschaft zurückzuführen. Aber es kommt noch ein weiterer Faktor hinzu: Wenn sich an den öffentlichen Schulen antijüdische Zwischenfälle mehren, erwägen immer mehr Eltern, ihre Kinder auf jüdische Schulen zu schicken. Auch in diesem Sinne ist die Entwicklung des jüdischen Schulwesens ein Gradmesser der gesellschaftlichen Entwicklung.

BILDNACHWEIS
Abb. 1 Yad Vashem
Bildarchiv, Album
FA195/D52, Signatur 135
Abb. 2 Privatarchiv
Jim Tobias

Bettina Bannasch

„Laß uns Gott danken, dass wir zur Creme der Aristokratie gehören“¹

Zum Verhältnis von Emanzipation, Erziehung und Bildung in den Werken Ida Hahn-Hahns und Fanny Lewalds

Mitte des 19. Jahrhunderts wählt Fanny Lewald, eine der erfolgreichsten Autorinnen ihrer Zeit, die nicht minder erfolgreiche Autorin Ida Hahn-Hahn zu ihrer Gegenspielerin. Mit ihr begibt sie sich in eine scharfe literarische Kontroverse über Erziehungs- und Bildungsfragen. Angestoßen wird diese Auseinandersetzung durch Hahn-Hahns 1840 erschienenen Roman *Gräfin Faustine*. Darin wird der Begriff der Bildung, der in der Mitte des 19. Jahrhunderts zu dem zentralen Begriff des aufstrebenden Bildungsbürgertums avanciert, als ein männlich codierter gekennzeichnet. Der Roman kontrastiert ihn mit der unverbildeten Weiblichkeit seiner adeligen Protagonistin und gibt ihn der Lächerlichkeit preis. Sieben Jahre später antwortet Fanny Lewald mit ihrem parodistischen Roman *Diogena* auf diesen Entwurf ‚weiblicher‘ Bildung von Ida Hahn-Hahn. Sie entlarvt die in *Gräfin Faustine* geübte ‚emanzipatorische‘ Kritik an dem ‚männlichen‘ Bildungsbegriff als ein Scheingefecht. Denn tatsächlich, so legt sie nahe, handele es sich dabei um nichts anderes als um die Befestigung jener altbekannten Abwehr, die der Adel dem neuen Bildungsbegriff und der mit ihm einhergehenden Forderung nach Erziehung und (Aus)Bildung von Anfang an entgegen bringe, um seine Privilegien zu sichern. Die Frage der Frauenemanzipation, so argumentiert Fanny Lewald, kann jedoch weder isoliert von angrenzenden Emanzipationsbewegungen betrachtet werden – dabei meint sie unter anderen, keineswegs aber ausschließlich die jüdische Emanzipationsbewegung –, noch ist sie von Fragen der Erziehung und Bildung und deren Institutionalisierung zu trennen. Diese Überzeugung durchzieht das gesamte Werk Fanny Lewalds, sie prägt ihre Romane ebenso wie ihre zahlreichen Essays zu Erziehungs- und Bildungsfragen.

¹ Fanny Lewald: *Diogena*. Roman von Iduna Gräfin H.H. (1847). Hg. von Ulrike Helmer. Königstein/Taunus 1996, S. 29.

In dem neuen emanzipatorischen Bildungsbegriff, wie er sich in den Berliner Salons um 1800 konstituiert, so fasst es Reinhard Koselleck prägnant zusammen, konvergieren „Erlösungshoffnung und Erziehungsanspruch“. „Es ist oft genug betont worden, dass die Selbstbildung durch Geselligkeit eine emanzipatorische Funktion hatte, weil sie sich gegen alle Autoritäten richtete, weil sie sich außerstaatlich konstituierte und offen gegen Standesunterschiede und kirchliche Vorgebote Front machte. Deshalb ist hier der legitime Ort, an dem Juden und Frauen gleichberechtigt teilhatten, mehr noch, die Initiativen ergreifen konnten. Die Berliner Salonkultur produzierte Bildung, indem sie den neuen emanzipatorischen Bildungsbegriff zugleich generierte.“² Aus den Zeugnissen der jüdischen Salonnières und ihrer Besucherinnen und Besucher ist bekannt, wie deutlich die Außergesellschaftlichkeit dieses Ortes im Bewusstsein aller, die sich darin bewegten, präsent war. In fünf kurzen, als „Träume“ ausgewiesenen Texten, beschreibt Rahel Varnhagen eindrücklich, dass selbst in der Freiheit versprechenden Szenerie des Traums eine Überschreitung der gesetzten Grenzen nicht vorstellbar ist. Die Zurückweisung durch die christliche Mehrheitsgesellschaft tritt in dem phantastischen Raum des Traums vielmehr noch schärfer als am Tage hervor. Rahel Varnhagen beschreibt diese Situation besonders eindringlich in ihrem dritten Traum. Darin, so schreibt sie,

befand ich mich auf einem äußersten Bollwerke einer sehr ansehnlichen Festung, welche sich in breiter, flacher, sandiger Ebene weit von dem Orte ab hinausstreckte. [...] So stand ich dicht am Rand dieser alten Schanze – denn sie war beschädigt wie vieles umher – von einem ganzen Volke hinter mir gedrängt; [...]. Ich sollte von dieser Schanze, die die letzte der ganzen Festung war, hinunter geworfen werden; tief hinab; unter Steine, kalkige Sandgruben, und ganz verfallne Festungsstücke und Schutt. Das Volk verlangte es; [...]. Man ergriff mich, stürzte mich über den Wall; von Stein fiel ich zu Stein, und als ich nach der letzten Tiefe kommen sollte, erwachte ich. [...] Auch machte mir der Traum ganz den

² Reinhard Koselleck: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990, S. 11–46, hier: S. 22.

Eindruck, als ob die Geschichte wahr gewesen wäre; ich war still, aber ich hatte mich nicht geirrt.³

Fanny Lewald, die sich wie auch viele andere deutsch-jüdische Autorinnen als eine Erbin Rahel Varnhagens versteht, entwirft in ihrem 1843 erschienenen Erfolgsroman *Jenny* ein ganz ähnliches Bild der bildungsbürgerlichen Gesellschaft. Auch in ihrem Roman können sich Juden und Christen zwar durchaus bei geselligen Anlässen begegnen. Die Grenzen, die zwischen ihnen gezogen sind, erweisen sich jedoch auch hier als letzten Endes unüberwindlich.

Jenny, älteste Tochter eines wohlhabenden und angesehenen jüdischen Kaufmanns, verliebt sich in ihren Hauslehrer, einen Anwärter auf ein protestantisches Pfarramt. Dem zukünftigen Mann zuliebe konvertiert sie gegen ihre innere Überzeugung zum Christentum. Ist es Jenny bei ihrem Übertritt noch möglich, ihre Glaubenszweifel vor ihrem Bräutigam zu verbergen, so entscheidet sie sich vor der Eheschließung dazu, ihm ihre geheimsten Gedanken und Gefühle zu offenbaren. Den reinen Bund der Liebe nämlich möchte sie nicht von Anfang an durch ein Täuschungsmanöver beschmutzt wissen. Doch der Bräutigam löst auf Jennys Bekenntnis hin die Verlobung. Lange Jahre bleibt sie allein, bis sie schließlich doch noch einmal auf einen Mann trifft, der ihr Interesse weckt. Graf Walter ist ein Freigeist, der sich über die Vorurteile der Gesellschaft hinwegsetzt und der, nachdem er sich seine Liebe zu Jenny eingestanden hat, ihr einen Heiratsantrag macht. Als seine Absicht eine Jüdin zu heiraten öffentlich wird, zeigt sich ein Bekannter Graf Walters belustigt. Die Verspottung nötigt den Bräutigam zu einer Duellforderung, die seine Ehre ebenso wie die seiner zukünftigen Gattin wieder herstellen soll. Im Duell wird der Graf tödlich verwundet, Jenny stirbt dem Bräutigam noch an seinem Totenbett an gebrochenem Herzen nach. Die letzten Worte des Romans sind dennoch hoffnungsvoll. Sie gelten dem Glauben an eine bessere Zukunft, in der Juden selbstverständlich und gleichberechtigt neben Christen ihren Platz in der deutschen Gesellschaft einnehmen werden.

Nicht nur in seinem gefühlvollen und dramatischen Ende bekennt sich der unterhaltsame Roman zu seiner emanzipato-

³ „Im Schlaf bin ich wacher“. Die Träume der Rahel Levin Varnhagen. Hg. von Barbara Hahn. Frankfurt am Main 1990, S. 19 f.

rischen Programmatik. Auch die beiden ehelichen Verbindungen, die seine Protagonistin eingehen möchte und die doch scheitern müssen, sind Teil dieses Konzepts. So ruft das erste Scheitern, die Lösung der Verlobung durch den Pfarramtskandidaten, in Erinnerung, dass der Preis, der für die rechtlich mögliche Eheschließung von Juden und Christen zu zahlen ist, ausschließlich von Seiten der jüdischen Minderheit zu entrichten ist: Jennys Konversion ist Voraussetzung für die Eheschließung. Der Roman empfiehlt allerdings, die Höhe dieses Preises nicht zu überschätzen. In der Figur eines liebenswürdigen alten Pfarrers, der Jenny vor ihrer Taufe Religionsunterricht erteilt, formuliert er die Auffassung, dass eine ‚unorthodoxe‘ Vermittlung von jüdischen und protestantischen Glaubensprinzipien ohne allzu große Verluste möglich ist – zumindest dann, wenn als Lohn die ersehnte Eheschließung winkt. In Liebesfragen allerdings gilt diese Kompromissbereitschaft nicht. Bei aller Liebe – genauer: *aus* aller Liebe – wäre der Preis einer von Anfang an auf Täuschung gegründeten Ehe zu hoch. In einer Zeit, in der die Liebe zur ‚Religion‘ geworden ist, vermag sie interreligiöse Grenzen zu überwinden,⁴ muss jedoch scheitern, wenn sie sich als zu schwach erweist. Entsprechend ist Jennys Bräutigam Reinhold, so klug er auch sein mag, vom Charakter her eher ein ‚Muttersöhnchen‘ als ein ‚großer Liebender‘. Jennys zweiter Bräutigam Graf Walter dagegen verfügt über einen deutlich stärkeren Charakter. Zwar hat auch er sich einer ablehnenden Familie und Gesellschaft gegenüber mit seinen Liebesempfindungen und Heiratsabsichten zu verantworten. Doch steht er zu seiner Entscheidung, die sich durch entschieden liberalere Grundsätze in religiösen wie in gesellschaftlichen Fragen auszeichnet. Während also Jennys erste Verbindung an der Charakterschwäche des bürgerlichen Bräutigams scheitert, kommt die zweite Ehe aufgrund mangelnder gesellschaftlicher Akzeptanz nicht zustande.

Fanny Lewald hat unmissverständlich autobiografische Elemente in die erste Verlobungsgeschichte des Romans einge-



1 Fanny Lewald,
Gemälde von Michael
Stohl (1889)

⁴ Vgl. Eva Lezzi: „Liebe ist meine Religion!“ Eros und Ehe zwischen Juden und Christen in der Literatur des 19. Jahrhunderts. Göttingen 2013. Zu Lewalds *Jenny* vgl. S. 225–243.

arbeitet; ihre noch zu Lebzeiten veröffentlichten Lebenserinnerungen liefern den Schlüssel dazu.⁵ Da der Roman zudem in der Welt des wohlhabenden jüdischen Großbürgertums angesiedelt ist – der Welt, der auch Fanny Lewald zugehört –, wurde der Autorin in zeitgenössischen Rezensionen, und zum Teil bis heute, der Vorwurf gemacht, sie bleibe in dieser Welt verhaftet, insbesondere in der Behandlung der Frage der Emanzipation. Ein solchermaßen von autobiografischen Bezügen bestimmter Fokus verstellt jedoch den Blick auf eine interessantere und weit brisantere Perspektive, die der Roman freilegt. Zwar ist die Welt des Romans die der bildungsbürgerlichen Gesellschaft des wohlhabenden Bürgertums, doch ist die Gesellschaftsschicht, an der die zweite Verlobung scheitert und die schließlich den Tod beider Partner verschuldet, die des Adels. Jennys Bräutigam Graf Walter ist ausgesprochen *kein* typischer Repräsentant seiner sozialen Klasse; sein Tod im Duell ist folgerichtig. Lewalds Roman lässt sich damit als ein selbstbewusstes Statement des sich etablierenden (jüdischen) Bürgertums lesen, das sich gegen die Auffassung behauptet, der Adel sei dem Bürgertum an Liberalismus und Weltoffenheit überlegen.

Das Abrücken von biografischen Lesarten – sei es im Rekurs auf Lewalds eigene Verlobungsgeschichte, sei es im Rekurs auf ihre soziale Zugehörigkeit – öffnet den Blick für eine (nicht nur) intertextuelle Kontroverse, die für Fanny Lewalds essayistischen und literarischen Arbeiten zentral ist. Es handelt sich um ihre Auseinandersetzung mit der zweiten großen Erfolgsschriftstellerin des 19. Jahrhunderts, mit Ida Gräfin Hahn-Hahn. Diese macht nicht nur mit ihren literarischen Werken Furore, sondern auch mit ihrem ‚emanzipiert‘-libertinären Lebenswandel, später noch einmal mit der Entscheidung, die letzten Jahre ihres Lebens in einem Kloster zu verbringen, ohne als Nonne dort einzutreten.

Bekannt wird Ida Hahn-Hahn durch ihren 1840 erschienenen Roman *Gräfin Faustine*. Wie der Titel bereits vermuten lässt, handelt es sich dabei um einen Roman, der kaum minder programmatische Absichten verfolgt als *Jenny*. Im Roman selbst wird diese Programmatik ausführlich erörtert. Sie geht,

⁵ Fanny Lewald: *Meine Lebensgeschichte*. Hg. und eingel. von Gisela Brinker-Gabler. Frankfurt am Main 1980. Zur Liebesgeschichte zwischen der jungen Fanny Lewald und dem Theologiestudenten, der darin den Namen Leopold trägt, vgl. S. 111–120.

so berichtet die Protagonistin Faustine, auf die Zeit vor ihrer Geburt zurück. Ihr Vater wünschte sich in seiner Bewunderung für den Goetheschen *Faust* ein Kind, dessen Name ihn täglich an das literarische Vorbild erinnern sollte. Da sich die Mutter mit den Namenswünschen ihres Gatten nicht einverstanden erklärte, war das Glück groß, als Zwillinge geboren werden. Die Mutter gab der einen Tochter ihren Lieblingsnamen Adele⁶, während die andere Tochter den Namen Faustine, den Lieblingsnamen des Vaters erhielt.⁷ Während Adele einen häuslichen Charakter ausbildet und schließlich mit einem bodenständigen Mann ein friedvolles, wenn auch etwas eintöniges Leben führt, ist das Leben Faustines durch rastloses Streben gekennzeichnet. Dieses Streben allerdings orientiert sich, anders als es der literarisch gebildete Vater damals vorgelesen haben mag, lediglich am ersten, nicht aber auch am zweiten Teil des *Faust*.

„Ich wollte immer mein eigenes Schicksal in diesem rastlosen Fortstreben, in diesem Dursten und Schmachten nach Befriedigung finden – aber der zweite Teil hat mir das unmöglich gemacht. Ich denke, es schreibt wohl jeder von uns seinen eigenen zweiten Teil zum Faust, der Goethesche ist allzu individuell.“⁸

Was Faustine nun unter einer eigenen Fortschreibung des Goetheschen *Faust* genauer versteht, wird im Laufe des Romans deutlich. Sie denkt dabei nicht an eine Karriere als Schriftstellerin, zumal sie Schreiben ohnehin nur als „ein Surrogat für Leben“ begreift.⁹ Entsprechend entscheidet sie sich dazu, den zweiten Teil des Faust auf ihre individuelle Weise ‚zu leben‘. Ihr Streben richtet sich nun nicht auf den Wunsch zu erkennen, was die Welt im Innersten zusammenhält, sondern es gilt der rastlosen Suche nach dem richtigen Mann. Nachdem sich Faustine von ihrem ersten Mann, dem sie durch ein Arrangement in Adelskreisen verbunden worden war, hat scheiden lassen, widmet sie sich ihrer Suche mit höchstmögli-

⁶ Es ist vermutlich kein Zufall, dass Lewalds 1864 erschienener Roman *Adele*, der die Geschichte einer im Sinne Lewalds emanzipierten Frau erzählt, seiner Protagonistin den Namen eben jener in Ida Hahn-Hahns Roman so herablassend behandelten Zwillingsschwester verleiht (Fanny Lewald: *Adele*. Berlin 1864).

⁷ Ida Hahn-Hahn: *Gräfin Faustine*. Nachwort von Annemarie Taeger. Bonn 1986, S. 174.

⁸ Ebd., S. 175.

⁹ Ebd., S. 176.

cher Intensität. Dabei übersteigt Faustines alles überragende Wertschätzung der Liebe selbst die freisinnigsten Vorstellungen ihrer Gefährten. Von überkommenen gesellschaftlichen Konventionen lässt sie sich nicht aufhalten. Am Ende trennt sie sich schließlich auch von ihrem zweiten Mann, der gehofft hatte, ihrer Rastlosigkeit im Hafen einer Liebesehe Einhalt gebieten zu können. Faustine geht in ein Kloster. Die Liebe Gottes, so ist ihre Überzeugung, übersteigt an Intensität jede irdische Liebesfähigkeit.

In ihren Werken reagiert Fanny Lewald öffentlich auf die dezidiert als frauenemanzipatorisch ausgewiesene Liebeskonzeption, die Ida Hahn-Hahn in ihren Romanen vertritt. Insbesondere gilt dies für Lewalds Reaktion auf *Gräfin Faustine*.¹⁰ 1847 erscheint ihr parodistischer Roman *Diogena*. Fanny Lewald veröffentlicht ihn unter dem unschwer bereits als Teil der Parodie zu identifizierenden Pseudonym „Iduna Gräfin von H.H.“ *Diogena* stellt die Protagonistinnen der Romane Ida Hahn-Hahns in ihrer überspannten Egozentrik bloß, entlarvt ihre Emanzipiertheit als kapriziöse Attitüde und kennzeichnet schließlich ihr libertinäres Liebesleben als Ausdruck eines ebenso unbegründeten wie unreflektierten Überlegenheitsbewusstseins, das auf nichts anderem beruht als auf der ungebrochenen Gewissheit dauerhaften materiellen Wohlstandes.

In der Tat spielt die adelige Herkunft der Protagonistinnen und ihr damit verbundenes Selbstbewusstsein in den Romanen Ida Hahn-Hahns eine zentrale Rolle. Die wenigen, recht zurückgenommenen Passagen, in denen Hahn-Hahn auch einmal einen Ausnahmefall gelten lässt und einem einfachen Bauermädchen ein leidenschaftliches Gefühlsleben konzidiert, verblissen dabei angesichts des umso lautereren Gelächters, mit dem Figuren des aufstrebenden Bürgertums in Ida Hahn-Hahns Romanen bedacht werden. Für Gräfin Faustine ist es ein einziges „Gaudium“, den Bürgerlichen bei ihren Bemühungen um soziale Anerkennung und gesellschaftlichen Aufstieg zuzusehen.

Die Leute zucken die Achsel über den leeren Schall des Wortes: er ist von Adel; sie machen sich lustig über den Adel, sie suchen bald ihn mit Füßen zu treten, bald ihn

¹⁰ Zu intertextuellen Bezügen zwischen *Diogena* und weiteren Romanen Ida Hahn-Hahns vgl. Ulrike Helmer: Nachwort. In: Lewald: *Diogena* (wie Anm. 1), S. 147–161, hier: S. 152 f.

zu überflügeln, sie *coudoyieren* ihn – hier mit der servilen Aufgeblasenheit des Reichtums, dort mit dem würdigen Bewußtsein des Verdienstes, und wenn ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, in die Reihen der gehöhnten Kaste einzutreten, so wischen sie sich den plebejischen Schweiß von der Stirn, holen Atem, lassen sich nieder, kurz, sie zeigen, daß sie am Ziel sind. Meine lieben Freunde, ist das denn kein *Gaudium* für uns?¹¹

Während sich das Echo auf Faustines „*Gaudium*“ in Fanny Lewalds 1843 erschienenem Roman *Jenny* nur indirekt vernehmen lässt – in der Kritik am Adel und in der Wertschätzung der Ehe als einem wichtigen Indikator für gesellschaftliche Anerkennung –, hallt es dafür in *Diogena* umso lauter nach. Lewalds *Diogena* nimmt das Gelächter der Gräfin Faustine auf und entstellt es in der Karikatur, in einer affektierten, von Fremdwörtern überfrachteten Sprache bis zur Kenntlichkeit. Erkennbar wird die Geisteshaltung des Adels, mit der sich dieser das aufstrebende Bürgertum vom Leib zu halten sucht. Auch Lewalds *Diogena* amüsiert sich köstlich:

O mein Bonaventura!“ rief ich lachend aus, „ist es denn nicht zum Lachen, daß zwei Sprossen altadeliger Geschlechter eine Verlobung feiern wie die unsere? Wo ist da eine Spur von Etikette, von Konvenienz? Wo sind da alle Präliminarien solcher Verbindungen? Aber das gerade entzückt mich. Das gerade ist absolut vornehm, denn es ist über alle Berechnung erhaben. So, ohne Frage um alle irdischen Interessen, kann sich nur die Creme der Aristokratie verbinden, die wie Lilien auf dem Felde leben, ohne zu denken, daß man arbeiten und sich kleiden müsse; dies ist nur der Elite der Menschheit möglich, bei der diese Rücksichten fortfallen, bei der Reichtum und Adelsgleichheit und Sorgenfreiheit ein *cela vu sans dire* sind. O mein Bonaventura! Laß uns Gott danken, dass wir zur Creme der Aristokratie gehören und diese Wonnestunde unseres Lebens ohne *arrière-pensée* feiern und genießen können.“¹²

¹¹ Hahn-Hahn: Faustine (wie Anm. 7), S. 84.

¹² Lewald: *Diogena* (wie Anm. 1), S. 29.



2 Ida Hahn-Hahn,
Gemälde von F. von Klock
(um 1838)

In ihrer Parodie der *Gräfin Faustine* distanziert sich Fanny Lewald in aller Schärfe von Ida Hahn-Hahn. Über das Personal ihres Romans verweist sie neben der *Gräfin Faustine* auf weitere Romane Hahn-Hahns, denen sie eine Reihe von Nebenfiguren entlehnt. Darüber hinaus bezieht sie die Autorin selbst in ihre Parodie mit ein, wenn sie ihre Diogena mit biografischen Daten ausstattet, die sie dem öffentlichen Bild von Ida Hahn-Hahn entnimmt. Der solchermaßen ‚unsolidarisch‘ geführte Kampf für dieselbe Sache – die Sache der Frauenemanzipation – hat, insbesondere in der Frauenliteraturgeschichtsschreibung für Irritationen gesorgt. Um diese auszuräumen, wurde zwischen

den unterschiedlichen Positionen Lewalds und Hahn-Hahns mit dem Hinweis auf die unterschiedliche soziale Herkunft der Autorinnen zu vermitteln gesucht. Während Ida Hahn-Hahn aus der Perspektive des Adels und im Interesse *adeliger* Frauen Ideale der Frauenemanzipation propagiere – Ideale, die uns aus heutiger Sicht näher seien –, so verfolge Fanny Lewald mit derselben Berechtigung, wenn auch mit einer anderen Akzentuierung, die Ziele und Interessen *bürgerlicher* Frauen.¹³

Der geistige und politische Horizont Fanny Lewalds jedoch wird keineswegs durch den Himmel bürgerlicher Tugenden begrenzt. Er ist sehr viel weiter gespannt und sehr viel klarer politisch ausformuliert, als es auf den ersten Blick den Anschein haben mag. Lewalds schroffe Abgrenzung von Ida Hahn-Hahn verdankt sich einem Verständnis von Emanzipation, das in seiner Programmatik sehr viel weiter gefasst ist als das von Ida Hahn-Hahn; eben darin lässt sich das Zentrum des Dissenses zwischen den beiden Autorinnen bestimmen.

In jenem Jahr 1843, in dem auch *Jenny* erscheint – also drei Jahre nach Hahn-Hahns *Gräfin Faustine* – verfasst Fanny Lewald eine kleine Schrift über das Erziehungswesen für Mäd-

¹³ Renate Möhrmann: Die Gleichheitsideen der Ida Hahn-Hahn. In: Dies.: Die andere Frau. Emanzipationsansätze deutscher Schriftstellerinnen im Vorfeld der Achtundvierziger-Revolution. Stuttgart 1977. S. 85–117, hier: S. 92. Im Anschluss an Möhrmann argumentiert Helmer: „War Fanny Lewalds Mentalität von Arbeitsethos und Pflichterfüllung geprägt, waren ihre Launen und Gefühle von Kindesbeinen an durch väterlichen Drill bezähmt worden, so bestand Hahn-Hahn auf Glück und emotionaler Erfüllung.“ (Helmer: Nachwort (wie Anm. 10), S. 158).

chen¹⁴, außerdem eine weitere kleine Schrift über die Erziehung der weiblichen Dienstboten¹⁵. In den folgenden Jahren setzt sie sich in ihren literarischen und journalistischen Arbeiten immer wieder für die Belange von Frauen aus der Arbeiterschicht und aus dem Bürgertum ein.¹⁶ Es ist ein Engagement, dem Lewald bis zum Schluss ihrer schriftstellerischen Tätigkeit treu bleiben wird; ihre *Osterbriefe* von 1863¹⁷ legen noch einmal Zeugnis davon ab, ebenso eine Sammlung von öffentlichen Briefen aus den Jahren 1868 und 1870, die sie unter dem Titel *Für und wider die Frauen*¹⁸ zusammenfasst und veröffentlicht. Im Zentrum all ihrer Ausführungen zur Frage der Frauenemanzipation steht das Plädoyer für eine umsichtige und umfassende Erziehung von Mädchen und jungen Frauen aller Schichten sowie die Forderung nach der Notwendigkeit der Institutionalisierung von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für die Arbeiterschicht und das Bürgertum.

In Ida Hahn-Hahns *Gräfin Faustine* dagegen verbinden sich Adel, Weiblichkeit und künstlerisches Genie im Zeichen einer unverbildeten und unantastbaren ‚Natürlichkeit‘, die selbst der männlichen Beherrschung und Kunstfertigkeit überlegen ist. So erinnert sich der verlassene Ehemann an die bereits ins Kloster entschwundene Faustine:

Wenn sie in den Ausdruck der Liebe überging, war sie unwiderstehlich; darin war sie ein Genie wie in ihrer Kunst; dadurch beherrschte sie mich so maßlos, daß ich oft mit Erstaunen wahrnahm, wie sie meine Besonnen-

¹⁴ Fanny Lewald: Einige Gedanken über Mädchenerziehung . In: Archiv für vaterländische Interessen oder Preußische Provinzblätter (1843), S. 381–389.

¹⁵ Fanny Lewald: Andeutungen über die Lage der weiblichen Dienstboten. In: Archiv für vaterländische Interessen oder Preußische Provinzblätter (1843), S. 421–433.

¹⁶ Vgl. Gabriele Schneider: Fanny Lewald. Reinbeck 1996, S. 101 ff. Schneider zeigt, dass Fanny Lewald in ihren Schriften zur Frauenemanzipation jeweils sehr genau den sozialen Status ihrer Adressatinnen mit im Blick hat.

¹⁷ Fanny Lewald: Osterbriefe für die Frauen. Berlin 1863. Dabei macht Fanny Lewald gleich zu Beginn ihres ersten Osterbriefes deutlich, dass sie das christliche Osterfest *jenseits* seiner christlich-religiösen Bedeutungsebene verstanden wissen möchte: „Es ist etwas Schönes um jedes Auferstehen und etwas Individuelles“ (Ebd., S. 1).

¹⁸ Fanny Lewald: Für und wider die Frauen. Vierzehn Briefe (1870). Vollständiger, durchges. Neusatz mit einer Biografie der Autorin, bearb. u. eingerichtet von Michael Holzinger. Berlin 2013.

heit schwanken machte, meine Besonnenheit, die ich mit so eisernem Willen mir angearbeitet hatte!¹⁹

Als parodistische Antwort auf die Verbindung von genialer Weiblichkeit und überwältigender Liebesfähigkeit, wie sie in *Faustine* konstruiert ist, lässt Fanny Lewald ihre Protagonistin in *Diogena* in der heißesten Liebe für einen Mann erglühen – und umgehend wieder erkalten, nachdem er einen Rundgang über ihre Besitzungen gemacht hat und sie sich seine Auffassungen von sozialer Gerechtigkeit hat anhören müssen.

Er sagte, die Leute seien bis jetzt mit beispiellosem Mangel an Philanthropie, mit Hintansetzung all ihrer Interessen behandelt; er sehe, dass es ihnen an dem Nötigsten fehlen müsse; er sprach von Schulanlagen, von Hospitälern und Gott weiß, wovon noch – und ich saß an seiner Seite, und all dies wüste Gespräch fiel in meinen ersten seligen Liebestraum hinein, um mich furchtbar schmerzlich zu erwecken. Was kümmerten mich meine Untertanen oder ihr Elend oder Glück? Was hatte mein prächtiger aristokratischer Ehrgeiz zu schaffen mit den Tränen jener uneleganten, rothändigen Horden? Wie durften sie es wagen, ihre bleichen Jammergestalten zu drängen bis in die Seele eines jungen Grafen, eines Bonaventura, der eine Diogena liebte, dem eine Diogena sich gelobt seit wenigen Stunden. [...] Mit Entsetzen ward ich gewahr, daß das Essen mir deliziös schmeckte. Ich fühlte, daß ich also Bonaventura nicht liebte, daß ich ihn nicht lieben könnte, nie lieben würde; denn *die* Liebe, die ich ersehnte, die erhob den Menschen über solch niedriges Bedürfnis, die emanzipierte ihn von allem Irdischen, soweit es sich nicht auf das geliebte Objekt bezog – und wir soupierten beide, und wir sollten uns heiraten, und ich hatte geglaubt, diesen Menschen zu lieben.²⁰

Das Ideal einer durch Weiblichkeit potenzierten genialen ‚Natürlichkeit‘, die jede Erziehung überflüssig, wenn nicht gar kontraproduktiv erscheinen lässt, identifiziert Fanny Lewald in *Diogena* nicht als den Ausdruck oder Vorboten moderner Frauenemanzipation. Im Gegenteil identifiziert sie dieses Ideal

¹⁹ Hahn-Hahn, *Faustine* (wie Anm. 7), S. 228.

²⁰ Lewald: *Diogena* (wie Anm. 1), S. 32 f.

natürlich-weiblicher Genialität als eine ärgerliche und irreführende Verschärfung der ohnehin vorhandenen Abwehr des Adels gegenüber der Forderung nach Erziehung und (Aus)Bildung von Arbeitern und Bürgern.

Die Frage der jüdischen Emanzipation, die in *Jenny* so zentral ist und die Lewald dort eng mit der Frage der Frauenemanzipation verschränkt, scheint in *Diogena* hinter der Frage der Frauenemanzipation vollständig zurückzutreten.²¹ Doch dieser Eindruck täuscht. Auch wenn die Frage der jüdischen Emanzipation in *Diogena* nicht explizit thematisiert wird, ist sie überaus präsent. Sie ist dies durch eine zunächst befremdlich anmutende Formulierung, die Fanny Lewald ihrer Protagonistin in den Mund legt, um Frauen wie sich und ihresgleichen zu beschreiben. *Diogena* bezeichnet diese Frauen als die „ewigen Juden des Herzens“:

Wir suchen heute noch das Ideal des Mannes, wie es unserer Phantasie vorschwebt – und wir finden es nicht; [...] Wir, [...], sind die ewigen Juden des Herzens; dieses Suchen hat die Herzen meiner nächsten Verwandten usiert, die edle Toska Beiron, die geniale Faustine, die himmlische Gräfin Renate und meine göttliche Mutter Sibylle hatten ihre Herzen erschöpft in vergeblichen Liebesversuchen, und ich – ich verzweifle an der Liebesfähigkeit meines Herzens, und ich muss dennoch die Liebe suchen. Das ist ein großes, tragisches Schicksal!²²

²¹ „Im Unterschied zur Frauenfrage“, so fasst Rheinsberg zusammen, „hat sich Fanny Lewald nie in längerer und zusammenhängender Form speziell zur Frage der Judenemanzipation geäußert. Ihre Ansichten dazu finden sich vielmehr vereinzelt in ihrem gesamten Œuvre und teilweise in ihren Briefen. Eine wesentliche Quelle ist die Lebensgeschichte [...]“ (Brigitta von Rheinsberg: *Fanny Lewald. Geschichte einer Emanzipation*. Frankfurt am Main, New York 1990, S. 161). In ihrer Kontextualisierung von Lewalds Werk im Schnittpunkt der Emanzipationsbewegungen von Juden, Frauen und Bürgertum, der Rheinsberg das zentrale und instruktive vierte Kapitel ihrer Gesamtdarstellung zu Fanny Lewald widmet (vgl. S. 160–235), verweist sie auf die zahlreichen Widersprüche, die sich sowohl im Blick auf Lewalds Positionierung gegenüber der jüdischen Emanzipationsbewegung wie gegenüber der Frauenemanzipationsbewegung erkennen lassen. Diese Widersprüche sollen durch die hier vorgeschlagene Lektüre nicht geglättet, doch weniger scharf akzentuiert werden. Vielmehr soll das Augenmerk hier auf dem komplexen Zusammenhang liegen, den Lewald zwischen den unterschiedlichen Emanzipationsdiskursen herzustellen versucht.

²² Lewald: *Diogena* (wie Anm. 1), S. 10 f. Später greift der Roman diese Formulierung in einer neuerlichen Selbstbeschreibung Diogenas noch einmal auf, ‚angereichert‘ mit dem Motiv der ‚Vampirnatur‘. „Wir sind die In-

In der Formulierung von den „ewigen Juden des Herzens“ greift Fanny Lewald das antisemitische Stereotyp des zu ewiger Wanderschaft verdamnten Ahasver auf und wendet es um. Das Motiv wird aus seinem antisemitisch-männlich codierten Kontext gelöst und in die Welt einer adeligen Frau überführt. In seiner Tristesse bezieht sich das Bild gleichermaßen auf den Adel, der sich liberal wähnt und doch nur haltlos ist, wie auch auf jene emanzipierten Frauen, welche die Festlegung auf einen Mann in der monogamen Ehe nur deshalb scheuen, weil ihnen die wahre Liebe fremd ist.

Die weitere Subvertierung eines verbreiteten antisemitischen Klischees nimmt Fanny Lewald vor, wenn sie Diogena nach der Trennung von ihrem zweiten Mann und vor ihrem Eintritt ins Kloster noch einmal in den Orient reisen lässt. Es ist eine Reise, die sich Diogena immer schon gewünscht hat.

Nie, niemals hatte ich etwas gefunden, das mir mit meiner Seele zu korrespondieren geschienen hätte, nie ein Emblem für meine Seele entdeckt. Jetzt lag es vor mir da. Ja, die Wüste war das Bild meiner Seele! Immens, leer, von glühendem Sonnenbrande verdorrt, tödlich dem Pilger, der sie glaubensvoll betritt, und dessen Dasein spurlos verlöschend; ohne Blüte, ohne Erquickung für den Menschen, voll trügerischer Phantome, die ihn verlocken, um ihn zu vernichten. – Oh, die unabsehbare Wüste war das Bild meiner immens leeren Seele! Ich warf mich auf den Boden nieder, ich küßte die glühende Erde, ich fühlte mich in meiner Heimat. Die Nomaden, die heute hier und morgen dort das luftige Lager etablieren, wie homogen waren sie meinen eigenen Allüren, wie ähnlich ihr Leben dem zigeunerhaften Umherziehen in der großen Welt, das so sehr *bon genre* ist.²³

karnation der Ratlosigkeit, der Leere, des Müßiggangs unserer Tage; wir sind die ewigen weiblichen Juden, auf uns ruht ein Fluch, wir sind tragische Gestalten, Vampirnaturen – und doppelt destruktiv, weil wir das Bewußtsein davon haben, weil eine Eiseskälte des starren Egoismus uns unverwundlich macht. Sehen Sie denn nicht, alles um mich her geht zu Grunde, die Herzen brechen und verbluten sich, wohin ich wandernd komme, und ich muß fort, immer weiter fort – oh, darin liegt aber ein furchtbares Malheur!“ (ebd., S. 99).

²³ Lewald: Diogena (wie Anm. 1), S. 120.

Der Roman subvertiert das antisemitische Stereotyp des Orientalen auf eine vergleichbare Weise wie das des wandernden Juden. Er befreit es von seiner Codierung als ‚typisch jüdisch‘ und versetzt es ebenfalls in den Kontext der adeligen Lebenswelt. Diese aber ist nicht durch ‚exotische Üppigkeit‘, sondern durch wüste Leere gekennzeichnet. Die Strategie der Umkodierung, die Fanny Lewald verfolgt, ist subtil. Sie signalisiert zweierlei. Erstens: Es ist nicht der Mühe wert, gegen offenkundig gegenstandslose antisemitische Stereotype anzuschreiben. Zweitens: Da sie jedoch nun einmal den antisemitischen Diskurs bestimmen, werden sie an diejenigen ‚zurückgegeben‘, die sie einsetzen, um davon zu profitieren. Die antisemitische Haltung des Adels und die handfesten sozialen Interessen, die sich damit in der Abgrenzung vom aufstrebenden Bürgertum verbinden, stellt Fanny Lewald in *Jenny* mit hinreichender Schärfe und Klarheit heraus.

In ihren essayistischen und literarischen Schriften zur Frauenemanzipation und zur jüdischen Emanzipation führt Fanny Lewald beide Emanzipationsdiskurse konsequent zusammen. Mehr als das: Über diese Verbindung hinausweisend reflektiert und kommentiert Lewald weitere Emanzipationsdiskurse ihrer Zeit. Neben der Verschränkung von jüdischem und Frauenemanzipationsdiskurs bezieht Lewald den generationellen Emanzipationsdiskurs – die Hoffnungen, die in die neue Generation gesetzt werden – ebenso in ihre Überlegungen mit ein wie sie die Grenzen der europäischen Emanzipationsdiskurse überschreitet, wenn sie auf den Kolonisationsdiskurs ihrer Zeit Bezug nimmt. In ihren 1868 und 1870 verfassten *Briefe(n) für und wider die Frauen* schreibt Fanny Lewald:

[...], von all denen, welche ihrer Zeit die Emancipation der Katholiken in Irland, die Emancipation der Juden in Deutschland und schließlich die Emancipation der Neger in Amerika und der Leibeigenen in Rußland, als wesentliche Siege der Vernunft, als Thaten einer unerläßlichen Gerechtigkeit begrüßt und gefeiert hatten, machten die Allerwenigsten es sich klar, daß neben ihnen, mitten in der Gesittung, auf welche sie so stolz waren, mitten in der von ihnen allmählig errungenen Freiheit, innerhalb des Staates, dem sie angehörten, ihre eigenen Frauen, Töchter und Schwestern unter dem Banne der Ungerechtigkeit lebten und gelegentlich litten, deren Aufhebungen

für die Negersklaven sie als einen Sieg der Menschlichkeit gefeiert hatten.²⁴

Entsprechend ist auch in *Diogena* der zeitgenössische Kolonisationsdiskurs gegenwärtig. Denn nach den bitteren Enttäuschungen, die ihr durch die europäischen und die orientalischen Männer beschert wurden, macht sich Diogena auf den Weg nach Nordamerika, um sich dort mit einem ‚edlen Wilden‘ zu verbinden.

Europa entnervt durch Luxus und macht kalte Raison-neurs aus den Männern, die philosophieren, von Prinzipien schwatzen, Ansprüche machen, wo man nur das Nieendliche empfinden soll. Der Orient, der Mohammedanismus stehen auf dem tiefsten Punkte der Entsittlichung, denn das Weib, dieser Mittelpunkt der Kreation, ist Sklavin der männlichen Willkür, wie der Mann es sein sollte der weiblichen Kaprizie. Es muß einen normalen Zustand geben, sagte ich mir, der, unberührt von der Zivilisation, eine naturgemäße Position der Geschlechter gegeneinander zeigt; in diesem normalen Zustande allein kann sich der Kulminationspunkt der Liebe präsentieren. Es lag in meinem Charakter neben aller Eleganz der Weltfrau ein gewisses sauvages *je ne sais quoi*, das mir immer die Cooperschen wohlgewachsenen, durch die Liebe dressierten, noblen Wilden interessant machte. Ich glaubte nicht daran, daß sie ausgestorben seien; ich hoffte, noch einen Deszendenten dieser edlen Rasse zu entdecken, ich ahnte, in ihm könnte ich den Rechten finden.²⁵

Auch diese Exkursion erweist sich als eine Enttäuschung. Eine Enttäuschung ist sie zunächst einmal deshalb, weil Diogena nach ihrer Ankunft in New York überrascht feststellen muss, dass dort wider Erwarten alles ganz „terribel zivilisiert“ ist, für einen ‚edlen Wilden‘ bietet New York nicht den adäquaten Lebensraum. So macht sie sich weiter landeinwärts auf die Suche, als „indianische Squaw [...], ins Deutsch-Aristokratische übersetzt“²⁶. Dort endlich trifft sie den ‚edlen Wilden‘, ei-

²⁴ Lewald: Zweiter Brief. In: Dies.: Für und wider die Frauen (wie Anm. 18), S. 10–13, hier: S. 10 f.

²⁵ Lewald: *Diogena* (wie Anm. 1), S. 122.

²⁶ Ebd., S. 126.

nen echten Indianerhäuptling und wahren Adonis. Der aber möchte Diogena weder zur Frau noch zur Geliebten haben, und schon gar nicht zur Mutter seiner Kinder; die überspannte Frau, so erkennt er schnell, würde ihm nur zur Last fallen und höchstens „feige Memmen gebären“²⁷.

Bald nach dieser Episode lässt Fanny Lewald Diogenas Aufzeichnungen abbrechen. Wir lassen sie zurück, wenn sie abermals ihre Segel hisst, um nun bei den Männern in China ihr Glück zu versuchen. Der Roman fügt den Aufzeichnungen Diogenas noch ein weiteres Kapitel hinzu. In ihm meldet sich der fiktive Herausgeber der Aufzeichnungen zu Wort. Er erzählt davon, wie er einige Jahre später Diogena in Europa noch einmal wiedersah. Körperlich verfallen und geistig zerrütet lebte sie in einer Pariser Irrenanstalt. Am hellichten Tag irrte sie mit einer Laterne in der Hand herum, immer noch auf ihrer faustischen Suche nach dem richtigen Mann.

Zwei Männer bleiben in Fanny Lewalds *Diogena* von der parodistischen Karikatur verschont. Sie verkörpern das Ideal eines umfassenden Emanzipationsverständnisses, das sich nicht die Abgrenzung und Hierarchisierung der unterschiedlichen Emanzipationsdiskurse, sondern deren reflektierte Verschränkung und Vermittlung auf die Fahnen geschrieben hat. Diese beiden Männer verbinden ihr Emanzipationsideal mit dem tätigen Engagement für die Institutionalisierung von Erziehung und Bildung auf der Grundlage sozialer Absicherung.²⁸ Der erste dieser beiden Männer ist jener Mann, der die ‚Geschmacklosigkeit‘ besaß, zu Diogena nicht von verzehrender Liebe zu sprechen, sondern „von Schulanlegen, von Hospitälern und Gott weiß, wovon noch“. Der zweite Mann hat sich der höheren Wissenschaft verschrieben.²⁹ Er ist überzeugt davon, dass

²⁷ Ebd., S. 139.

²⁸ Aus der Überzeugung heraus, dass allein Erziehung und Bildung Juden in Deutschland zu dauerhafter gesellschaftlicher Anerkennung verhelfen wird, distanziert sich Fanny Lewald von Juden, die meinen, diese Akzeptanz ‚erkaufen‘ zu können. In einer Notiz vom 21.3.1877 formuliert sie die Auffassung, dass nur „durch gründliche Bildung und Abschleifung ihres unerträglichen Dialektes, durch Ablegung ihrer unmanierlichen Mienen und Gebärden“ gesellschaftliche Anerkennung zu erreichen sei (Fanny Lewald: *Gefühltes und Gedachtes*. Hg. von Ludwig Geiger. Dresden, Leipzig 1900, S. 248 f.

²⁹ Die Figur mit dem programmatischen Namen Friedrich Wahl ist eine Hommage an Fanny Lewalds Vetter August Lewald, ihre Jugendliebe. Er spielt für ihre schriftstellerische Entwicklung eine entscheidende Rolle, insofern er ihre Arbeiten schätzte und sie zum Schreiben ermunterte.

der Einblick in den „Allgeist“, den Wissenschaft und Bildung vermitteln, die Gräben zwischen Arbeitern, Bürgern und Adelligen zunichte macht. Er, der bürgerliche Mann, begegnet daher seiner adeligen Geliebten auf Augenhöhe. Die Frage der Eheschließung spielt dabei keine wesentliche Rolle. Im Rückblick allerdings erkennt er, dass Diogena ihn zu keiner Zeit auch nur als einen ebenbürtigen Partner wahrgenommen hat.

Ihre aristokratisch hochmütige Weise stieß mich ab, beleidigte mein Selbstgefühl; ich hätte Sie fliehen und verabscheuen mögen, hätte nicht ein trügerisches Gefühl, das ich damals nicht erkannte, mir zugerufen: Bleibe, um die Hochmütige zu demütigen! Zeige ihr durch eine Einsicht in das All der Wissenschaft die große, geheimnisvolle Weltmacht, den Allgeist, vor dem ihr Hochmut so töricht ist wie das Revoltieren eines Insektes gegen die Weltordnung. Zeige ihr, daß sie deinesgleichen ist – denn das allein wollte ich, um Ansprüche machen zu dürfen an Sie.³⁰

Der bürgerliche Mann der Wissenschaft scheitert mit seinem ehrgeizigen Projekt, der adeligen Geliebten zu zeigen, dass sie – wie er es in selbstbewusster Umkehrung sozialer Hierarchien formuliert – seinesgleichen ist.

Als Kern der Kritik von Fanny Lewalds polemischer Auseinandersetzung mit den Romanen Ida Hahn-Hahns erweist sich damit die Offenlegung jener Geisteshaltung, aus der heraus sich im 19. Jahrhundert die Abwehr des Adels gegen das aufstrebende Bürgertum formiert. Dabei kann Lewald eine Strategie aufzeigen, die in diesem Abwehrprozess verfolgt wird: Der neue Bildungsbegriff – das Zauberwort des Bürgertums – wird diesem vom Adel abgesprochen, der es für sich reklamiert. Und das mit guten Gründen: Die Vorstellung von einem in freier Selbsttätigkeit seine Anlagen entfaltenden modernen Subjekt ist eine, die an der sozialen Frage kaum interessiert ist (nicht zufällig bezeichnet Novalis den Weg des Helden im ersten deutschen Bildungsroman, Goethes *Wilhelm Meister*, spöttisch als dessen „Wallfahrt zum Adelsdiplom“).

In diesem Zusammenhang erweist sich die in den Romanen Ida Hahn-Hahns scheinbar zentrale Konzeption eines moder-

³⁰ Lewald: Diogena (wie Anm. 1), S. 103.

nen Verständnisses von Frauenemanzipation als ein trügerischer Nebenschauplatz. Die Romane Hahn-Hahns verschleiern diesen Umstand nicht einmal. Vielmehr artikulieren sie unmissverständlich das Insistieren des Adels auf seinen Privilegien, und dies in einer Weise, die lediglich etwas überspitzt zur Darstellung gebracht werden muss, um für sich selbst zu sprechen. Diese narrative Strategie der Überzeichnung setzt Fanny Lewald in ihrem Ida Hahn-Hahns *Gräfin Faustine* parodierenden Roman *Diogena* ein. Dabei macht bereits die Entscheidung für die Form der Parodie deutlich, dass die auch für Lewalds Überlegungen zentralen Begriffe Erziehung und Bildung nicht auf eine schiere Anhäufung und Erweiterung kanonisierter Wissensbestände zielen. Vielmehr wird die genaue Kenntnis des Materials vorausgesetzt, sie ist Grundlage der kritischen Arbeit am Text. Lewalds parodistischer Roman *Diogena* läßt sich so als eine Einübung in kritisches Denken verstehen, die ihre Leserinnen und Leser aktiv einbezieht und provokativ herausfordert.

Der Grund dafür, dass Lewald sich nach *Jenny* nur noch punktuell zur Frage der jüdischen Emanzipation äußert, mag ihrer Einsicht in die Notwendigkeit geschuldet sein, dass allererst die ebenso nahe liegende wie gefährliche Fehlentwicklung des modernen Bildungsdiskurses zu bekämpfen ist – die Reklamation des neuen Bildungsbegriffs durch den Adel –, die der Sache der Frauenemanzipation ebenso schadet wie der der jüdischen Emanzipation. Dabei scheint es vor allem Lewalds Anliegen zu sein, das Zauberwort Bildung sozial so zu perspektivieren – in einem Plädoyer für eine notwendige Grundsicherung der Existenz und die Institutionalisierung von Erziehung und Bildung –, dass es als ein solchermaßen aufs Neue ‚bezauberndes Wort‘ wieder dem bürgerlichen Emanzipationsdiskurs zurückgegeben werden kann. Und nicht nur diesem. In *Diogena* macht Fanny Lewald deutlich, dass Erziehung und Bildung, die Motoren des Emanzipationsprozesses im 19. Jahrhundert, weder dem Bürgertum noch dem Adel vorbehalten sein sollten. Das Bild Fanny Lewalds als einer bürgerlichen Autorin wäre in diesem Zusammenhang nicht zu revidieren, wohl aber noch einmal genauer zu fassen. Denn erst im Widerspiel mit dem als adelig markierten Pendant des Antibürgerlichen entfaltet Lewalds Bürgerlichkeit – auch und gerade in der Frauenfrage – ihr differenziertes, reflektiertes und durchaus modernes emanzipatorisches Potential.³¹ Nicht die Konkurrenz der unterschiedlichen Emanzipationsdiskurse, sondern

BILDNACHWEIS
 Abb. 1 Wiki Commons,
 User: Ireas
 Abb. 2 zeno.org,
[http://www.zeno.org/
 pnd/118544918](http://www.zeno.org/pnd/118544918) (letzter
 Zugriff am 12. März 2015)

nur ihre Verschränkung, ihre wechselseitige Anerkennung und ihr reflektierter Zusammenschluss können nach Lewalds Überzeugung im 19. Jahrhundert das Ziel der Bemühungen um eine umfassende, gesellschaftlich relevante Emanzipationsbewegung sein.

³¹ Zu einer ähnlichen Einschätzung im Blick auf das Verhältnis von Frauenemanzipation und sozialer Emanzipation gelangt auch Marion Freund in ihrer Untersuchung der Novelle *Auf Rother Erde* (1859), in der sich Fanny Lewald mit der 1848er Revolution auseinandersetzt. „Fanny Lewald operiert unverkennbar mit konventionellen Weiblichkeitsmustern und stellt auch die bürgerliche Familienideologie nicht grundsätzlich in Frage. [...] Das Progressive dieser Gestaltung aber beruht darauf, dass die Verfasserin ein liberal-bürgerliches Gedankengut von einer stetig fortschreitenden und sich selbst vervollkommnenden Menschheit über Bildung auf eine Angehörige des vierten Standes überträgt und damit ihren Anspruch auf soziale Gleichheit legitimiert. [...] Mit diesem Konstrukt von Weiblichkeit transformiert – und erweitert – die Verfasserin die Programmatik des Bildungs- und Gleichheitsgedankens der Demokraten während der Revolution in ihrem Text“ (Marion Freund: „Mag der Thron in Flammen glühn!“ Schriftstellerinnen und die Revolution von 1848/49. Königstein/ Ts. 2004, S. 428).

Nazli Hodaie

Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur: Wahrnehmungen und Perspektiven

Die lange Geschichte der Orient-Okzident-Begegnung ist geprägt von gegenseitiger geistig-kultureller Befruchtung und Bereicherung, aber auch überschattet von Rivalitäten und Konflikten, die teilweise bis in die Gegenwart reichen. Mit dieser Begegnung gehen Bilder einher, die auf beiden Seiten die Selbst- und Fremdwahrnehmung nachhaltig bestimmt haben.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit diesen Mustern der Selbst- und Fremdwahrnehmung und stellt vor dem Hintergrund globaler Migrationsbewegungen und der daraus hervorgehenden Notwendigkeiten die Relevanz einer Reflexion alter, historisch gewachsener Stereotypen in den Mittelpunkt.

Europa und Orient: Begegnungen und Bilder

In der Geschichte der Europa-Orient-Beziehungen sind insgesamt drei Phasen festzustellen: 1. Der Islam als Weltmacht, 2. die europäische Dominanz und 3. das Zeitalter der Migration.

Befasst man sich mit den Wahrnehmungsmustern, durch die der Westen den Orient definiert(e), fallen vor allem Sinnlichkeit (bis hin zur Obszönität) und Gewalt auf. Entstanden sind diese Wahrnehmungsmuster bereits früh, schon zu Beginn der ersten Phase der Europa-Orient-Beziehung (7. bis 16. Jahrhundert), als der christliche Westen sich durch das Machtstreben eines aufkommenden muslimischen Reiches bedroht sah. Sie gelten somit als ideologisch motivierte Strategien der Diskreditierung einer Konkurrenz, der der Westen auf machtpolitischer Ebene nicht gewachsen war.

Mit der zunehmenden militärischen und infolgedessen politischen Schwäche des Osmanischen Reichs verringerte sich auch die westliche Furcht vor dem Rivalen. Zwar blieben die oben genannten Wahrnehmungsmuster – Sinnlichkeit und Gewalt – weiterhin wesentliche Bestandteile der europäischen

Orientwahrnehmung. Es kamen aber noch weitere Komponenten hinzu, die zwar genau so pauschalisierend und klischeehaft, jedoch nicht mehr ausschließlich negativ konnotiert waren. So wurde der Orient im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts zum Inbegriff des Ursprünglichen und Exotischen, aber auch Erotischen stilisiert. Der Aspekt der Märchenhaftigkeit kam durch Entdeckung und Übersetzung von *Tausendund-einer Nacht* durch Antoine Galland zu Beginn des 18. Jahrhunderts hinzu. Mit dem Aufkommen kolonialer Bestrebungen europäischer Großmächte wurde die Palette der Orientbilder schließlich um den Aspekt der Rückständigkeit ergänzt – ein Bild, das unter anderem dem europäischen Kolonialismus die ideologische Untermauerung für die Kolonisierung des Orients liefern sollte.

Die heutige Orientwahrnehmung in Europa vereint all diese Komponenten. Der Orient gilt noch immer als exotisch, märchenhaft und sinnlich – zugleich aber auch als gewalttätig, rückständig und traditionell-stagnierend. Ein Beleg dafür liefert die Orientdarstellung in der deutschen Presse, die trotz wiederholter Präzisierungsversuche insgesamt dem oben beschriebenen Orientdiskurs entspricht.

Dieses pauschalisierende Wahrnehmungsmuster lässt an sich wenig Differenzierungsraum zu. Es nimmt die Länder des Orients, aber auch Menschen, die aus diesen Ländern stammen, unabhängig von individuellen, sozialisationsbedingten Besonderheiten und Unterschieden als homogen wahr und spricht ihnen implizit die Dynamik und den Facettenreichtum in der Identitätsentwicklung ab.

Nun leben seit Beginn der dritten Phase der Europa-Orient-Beziehungen, das heißt des Zeitalters der Migration ab der Mitte des 20. Jahrhunderts, viele „orientalischstämmige“ Migranten in europäischen Gesellschaften. Die pauschale, klischeehafte und vorurteilsbeladene Orientwahrnehmung und -darstellung ist in diesem Kontext insofern abträglich, als sie komplexe Sachverhalte vereinfacht und teilweise banalisiert.

Somit schiebt sich ein statisches Wahrnehmungsmuster vor die Dynamik, von der die (Identitäts-)Entwicklung des Einzelnen bestimmt ist. Gemäß dem kollektiven Orientdiskurs überblenden sich darin Obszönität, Gewalttätigkeit und Rückständigkeit, die zu handlungsleitenden Prinzipien von Menschen orientalischer Abstammung deklariert werden.

Zieht man in Betracht, welche Funktion Selbst- und Fremdbilder erfüllen (sollen), verschärft sich das Problem stereotyper

Orientbilder: Gemäß dem Phänomen des „Othering“¹ ging die Entstehung des Orientdiskurses von Beginn an mit der Profilierung des Eigenen einher. Die Orientbilder wurden durch alle Epochen der Europa-Orient-Beziehung zur Ausgrenzung des und Abgrenzung vom „Anderen“ eingesetzt, wobei das „Eigene“ direkt oder indirekt als die Kehrseite dessen dargestellt wurde, was den „Anderen“ vermeintlich kennzeichnete.

Diese Binarität, die die ideologisch motivierte Gegenüberstellung des Eigenen und des Anderen untermauern sollte, spiegelte sich in den beiden ersten Phasen der Europa-Orient-Beziehung auch in der territorialen Trennung beider Lebensräume. Im Zeitalter der Migration, in dem die räumliche Abgrenzung teilweise aufgehoben ist, schränkt dieses Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster gesellschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten jedoch insgesamt ein: Der einheimischen „Wir“-Gruppe werden „Anderer“ gegenübergestellt, die aufgrund ihrer Herkunft und der vermeintlich damit zusammenhängenden Eigenschaften als nicht dazugehörig gekennzeichnet werden. Diese anderen Zugehörigkeitsverhältnisse, die die (Nicht-)Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft regeln, könnten dazu führen, dass die letztgenannte Gruppe in der deutschen Gesellschaft nur eingeschränkt handlungsfähig bleibt und somit ihre soziale Wirksamkeit nicht entfalten kann.

Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur

Wie andere gesellschaftliche Handlungsfelder blieb auch die Belletristik von den oben geschilderten Selbst- und Fremdbildern im Umgang mit dem Orient nicht unbehelligt. Bereits in der mittelalterlichen europäischen Literatur lassen sich Spuren einer zeitgenössischen Orientwahrnehmung feststellen. Und auch in den nachfolgenden Epochen blieb der Orient ein beliebtes Motiv der europäischen Literatur.

Es war daher nur folgerichtig, dass die deutsche Kinder- und Jugendliteratur den Orient in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts schließlich für sich entdeckte. Zunächst waren es „morgenländische Erzählungen“, die in die Kinder- und Ju-

¹ Das Konzept des Othering erläutert, so Paul Mecheril, „wie die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird“. Maria do Mar Castro Varela, Paul Mecheril: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Erklärungen. In: Paul Mecheril u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel 2010, S. 23–53, hier S. 42).

gendliteratur der Aufklärung aufgenommen wurden. Seitdem – und bis zum heutigen Tag – bedient sich die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur des Orients als Motiv in unterschiedlichen Ausprägungen, mit deren drei Hauptformen sich dieser Beitrag befasst.

Der märchenhafte Orient

Mit der Adaption von *Tausendundeiner Nacht* für junge Leser zu Beginn des 19. Jahrhunderts hielt der märchenhafte Orient Einzug in die deutsche Kinder- und Jugendliteratur. Während die Erzählungen in ihrer Originalgestalt – sofern man hier überhaupt vom „Original“ sprechen kann² – für erwachsene Rezipienten den Inbegriff des Orients – märchenhaft, exotisch, erotisch, gewaltsam, despotisch, traditionell und so weiter – verkörperten, fielen die (älteren) Ausgaben für Kinder und Jugendliche vor allem durch die Überarbeitung bis hin zur Eliminierung „unschicklicher“ Szenen auf. So steht in der ältesten deutschen Ausgabe für Kinder und Jugendliche aus dem Jahr 1819: „Manches haben wir [...] umgeändert (!) beybehalten können: mehreres aber mußte natürlich für unseren Zweck weggelassen, vieles ganz umgearbeitet werden [...].“³ Als Begründung für die Überarbeitung wird Folgendes angeführt: „Besser bleibt es doch immer zu streng als zu nachsichtig zu seyn, in Vermeidung dessen, was durch üppige Bilder die jugendliche Phantasie erhitzen, und der Reinheit des Gemüths schaden könnte.“⁴ Dieser Herangehensweise fallen meist – zumindest in den älteren Ausgaben – die erotischen bzw. als „un-

² *Tausendundeine Nacht* stellt in seiner heutigen Gestalt im Großen und Ganzen ein westliches Konstrukt dar. Im arabischen „Original“ besaß es als „Buch ohne Autor“ kein „festes Repertoire, das heißt keinen eindeutig bestimmbaren Geschichtsbestand“. (*Tausendundeine Nacht*. Nach der ältesten arabischen Handschrift in der Ausgabe von Muhsin Mahdi erstmals ins Deutsche übertragen v. Claudia Ott. München 2004, S. 645.) Als anonymes Werk mit frivolen Passagen gehörte es „nicht zum Kanon hocharabischer Bildungsliteratur, [es] war eher ein Stück triviale Literatur, Volksliteratur, ja Subkultur“ (ebd., S. 650). Erst die Entdeckung von *Tausendundeiner Nacht* durch die Europäer verhalf der Sammlung zu ihrem weltweiten Siegeszug. Dabei passten die jeweiligen Übersetzer nicht selten ihre Übersetzungen dem Zeitgeist bzw. ihren persönlichen Orientvorstellungen an. Vgl. Nazli Hodaie: *Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur – Fallstudien aus drei Jahrhunderten*. Frankfurt am Main u. a. 2008, S. 41 ff.

³ *Tausendundeine Nacht* neu bearbeitet zur Unterhaltung für Alt und Jung. Gotha, Erfurt 1819, S. ii.

⁴ Ebd.

sittlich“ empfundenen Passagen, zum Beispiel Ehebruch oder nicht standesgemäße Eheschließung, zum Opfer. Die jüngeren Ausgaben hingegen pflegen diesbezüglich einen eher entspannten Umgang.⁵ Ohne gänzlich zu verschwinden, verflacht die erotische Darstellung in vielen – aktuelleren – Ausgaben, indem vor allem auf der Ebene der Illustrationen Frauengestalten als Bauchtänzerinnen gekleidet dargestellt werden. Darin schlägt sich die gängige Vorstellung von orientalischer Sinnlichkeit nieder, bei der Bauchtanz und Bauchtänzerinnen einen zentralen Platz einnehmen.

Während in den Kinderausgaben erotische Konnotationen insgesamt reduziert werden, werden viele Motive eines märchenhaften Orientbildes stark hervorgehoben. Dazu gehören märchenhafte Reichtümer, Magie und Zauber, mythische Herrschergestalten, Religion, Tradition und Exotik.

Nun liefern die *Tausendundeine Nacht*-Erzählungen im gewissen Sinne die – wenn auch teilweise sehr entfernte und der kollektiven Orientwahrnehmung stark angepasste – Vorlage für die Orientbilder in den adaptierten Kinderausgaben. Interessant wird es dann, wenn zur Schilderung eines vermeintlich orientalischen Ambientes in einem anderen kinder- und jugendliterarischen Rahmen der Extrakt der Orientbilder aus *Tausendundeiner Nacht* herangezogen wird. Somit bleibt das aus *Tausendundeiner Nacht* bekannte Orientbild nicht auf die Erzählungen – auch in ihrer kinder- und jugendliterarischen Form – beschränkt. Vielmehr verselbständigt sich dieses Bild und schreibt somit im Einklang, aber auch in Wechselwirkung mit dem vorherrschenden Orientdiskurs die kollektive Orientwahrnehmung fort. Ein Beispiel hierfür bietet der Kinderroman *Bibi im Orient*, der von einer Reise Bibi Blocksbergs in den „Orient“ handelt und die in den *Tausendundeine Nacht*-Kinderausgaben vorkommenden Orientbilder nicht nur wiedergibt, sondern sie auch um ein aktuelles Bild erweitert: Es kommen im Roman nicht nur klassische, aus *Tausendundeiner Nacht* bekannte Orientkonnotationen wie fliegende Teppiche, Wunderlampen, Schätze, Paläste und Haremsdamen vor.⁶ Dieses „Morgenland“ zeichnet sich außerdem durch eine Besonderheit aus, die erst seit nicht allzu

⁵ Vgl. dazu Helga Gebert: *Aladin und die Wunderlampe*. Geschichten aus *Tausendundeiner Nacht*. Weinheim 2005.

⁶ Theo Schwartz: *Bibi im Orient*. Hamburg 2002.



1 Bibi Blocksberg
beim Sultan

langer Zeit mit dem Orient in Verbindung gebracht wird: das Erdöl.⁷

Der Orient als Reise- und Abenteuerschauplatz

Der oben erwähnte Kinderroman *Bibi im Orient* macht nicht nur von einem märchenhaften Orientbild Gebrauch, er setzt den Orient auch als Schauplatz für Bibis Reiseabenteuer ein. Damit steht der Text in der Tradition vieler Werke der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, in denen der Orient als Kulisse für Erlebnisse und Abenteuer der hauptsächlich europäischen bzw. deutschen Protagonisten fungiert.

Ein prominentes Beispiel hierfür liefern Karl Mays sogenannte „Orient-Reiseerzählungen“. Noch vor seiner Orientreise 1899/1900 entwarf Karl May, basierend auf diversen Lexikonbeiträgen, Expeditionsberichten und belletristischen

Werken seiner Zeit, in seinen Reiseerzählungen – allen voran in seinem sogenannten Orient-Zyklus – einen Orient, der dem Weltbild einer aufstrebenden Kolonialmacht entsprach und somit dem Zeitgeist sehr gelegen kam.

Inspiziert durch das Orientbild seiner Quellen schuf Karl May in seinen Reiseerzählungen einen Orient, der unzivilisiert, rückständig und – durch christlich-europäische Hand – von diesen Missständen zu befreien war. Somit gab er exakt das mitunter kolonialistisch motivierte Orientbild seiner Zeit wieder.

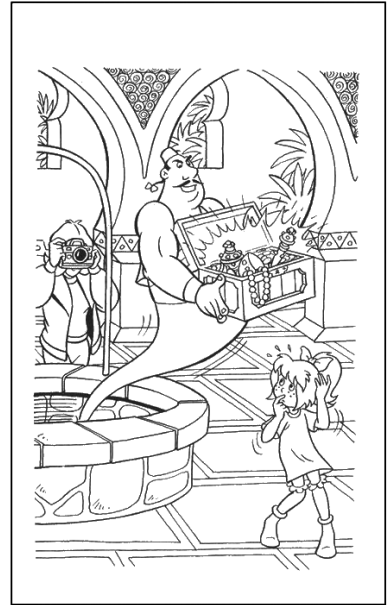
In seiner Darstellung bleibt Karl May insofern der Europa-Orient-Dichotomie treu, als er einen authentisch wirkenden, überwiegend muslimischen Orient entwirft, der vermeintlich in jeder Hinsicht das Gegenteil des christlichen Abendlandes abbildet. Ein Paradebeispiel dieser Darstellung liefert sein Ich-Erzähler und Protagonist – ein gut aussehender, starker und tugendhafter Mann, der den Orientalen ausnahmslos überlegen

⁷ Da die Benzinpreise gestiegen sind, plant der Bürgermeister von Neustadt „in den Orient zum Sultan von Labu-Dabu [zu reisen], um sich für einen direkten Anschluss [der] Stadt an die transkontinentale Pipeline einzusetzen“. (Ebd., S. 23 f.) Das im Roman dargestellte orientalische Wüstenland Labu-Dabu verfügt im Überfluss über Erdölquellen, wird jedoch von Wasserknappheit geplagt.

ist. Der Orientale hingegen zeichnet sich durch seine Rückständigkeit und Unzivilisiertheit, seinen Schmutz und sein Elend, seine Unwissenheit und Unselbständigkeit, seine Bosheit und Hinterlistigkeit aus – um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Die einzige Ausnahme sind diejenigen orientalischen Menschen, die die unübertreffliche Überlegenheit des weißen Herren, seiner Herkunft und seiner Religion wahrnehmen und anerkennen und den Protagonisten in seinem Streben, den Orient von seinem Elend zu befreien, zur Seite stehen.

Insgesamt stellt Karl May die Orientalen als Menschen zweiter Klasse dar, die man – also die Europäer – „eben zu behandeln verstehen“⁸ muss: „Der Abendländer, der sich vom Morgenländer mißachtet sieht, trägt selbst die Schuld. Ein klein wenig persönlicher Mut und eine möglichst große Menge Unbescheidenheit, unterstützt von der lieben Tugend, die man bei uns Grobheit nennen würde, sind da unter gewissen Voraussetzungen vom allerbesten Erfolg.“⁹ Der Verhaltenskodex der Kolonialherren den (orientalischen) Kolonisierten gegenüber findet in diesem Zitat seine Entsprechung.

Gewiss handelte Karl May in dem Selbstverständnis seiner Zeit, die dem kolonialen Gedankengut entsprechend die Europa-Orient-Dichotomie noch stärker ideologisierte und somit funktional zuspitzte. Ähnliche Darstellungsmuster lassen sich jedoch erstaunlicherweise auch in einigen Kinder- und Jugendbüchern jüngerer Datums festzustellen. Dazu gehören die Dominanz des fremden – abendländischen – Helden gegenüber den orientalischen Figuren oder die Aufnahme und Wiedergabe vom Klischee der barbarischen Muslime, die, gefangen in ihren Traditionen und religiösen Vorstellungen, den christlichen Europäern Unrecht tun.¹⁰



2 Bibi Blocksberg mit dem Flaschengeist

⁸ Karl May: Durch die Wüste. Reiseerzählung. Bamberg 1952, S. 456.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. Holger Zimmermann: Geschichte(n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik. Frankfurt am Main 2004.

Der Orient in Deutschland

Die Migration aus dem Orient und das Zusammenleben von Menschen deutscher und orientalischer Herkunft in Deutschland führten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dazu, dass viele deutsche Autoren und Autorinnen die neuen räumlichen und sozialen Konstellationen in ihrem Werk berücksichtigten. Viele der Werke, die sich zu dieser Zeit mit der Migration aus dem Orient und dem Zusammenleben von Migranten und Einheimischen befassen, haben Empathieförderung zum Ziel, wobei sie auf Herausforderungen aufmerksam machen, mit denen Migranten konfrontiert sind. Trotz der guten Absicht gelingt es den meisten Autoren und Autorinnen nicht, sich von stereotypen Orientdarstellungen zu verabschieden. So entstehen oft Bilder von armen, hilfsbedürftigen oder überforderten orientalischen Familien, die ihre Probleme erst durch die tatkräftige Unterstützung von Einheimischen zu lösen vermögen – ein Darstellungsmuster, das als Verfestigung des Machtgefälles zwischen orientalischen Migranten und deutschen Einheimischen zu deuten ist. Nicht selten ist auch das Klischee von patriarchalischen Verhaltensmustern, das in der Gestalt vom tyrannischen Vater seinen Niederschlag findet. Ein Motiv, das ebenfalls vorkommt, ist die Zwangsheirat, die Sexualitäts- und Gewaltklischees vereint. Die Verbindung zwischen Religion, Tradition und Rückständigkeit kommt subtil oder offenkundig in Darstellungen zum Vorschein, die vermeintliche religiöse Vorschriften und daraus resultierende Schwierigkeiten thematisieren, etwa die Kopftuchproblematik oder den Ehrbegriff. So gesehen agieren diese Werke – genannt auch „Didaktiken des guten Willens“¹¹ – noch immer im Rahmen einer pauschalisierenden Orientwahrnehmung und -darstellung. Dabei schöpfen sie aus dem reichen Repertoire der Orientklischees, das die lange Geschichte der Europa-Orient-Beziehung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts hervorgebracht hat.

Eine zweite Autorengruppe, die sich in ihrem Werk mit der Migration aus den Ländern des Orients nach Deutschland befasst, sind diejenigen Autoren und Autorinnen, die selbst eine

¹¹ Winfried Kaminski: Der Wandel im Blick der ‚Gäste‘. Von der Gastarbeiter- zur Migrantenliteratur für junge deutsche LeserInnen. In: Heidi Margrit Müller (Hg.): Migration, Minderheiten und kulturelle Vielfalt in der europäischen Jugendliteratur. Bern u.a. 2001, S. 379–386, hier S. 382.

entsprechende Migrationsgeschichte besitzen. Möglicherweise durch die direkte Konfrontation mit der stereotypen, undifferenzierten und kollektiven Orientwahrnehmung sind sie – teilweise – imstande, in ihrem kinder- und jugendliterarischen Schaffen Klischees und Vorurteile offenzulegen, zu reflektieren und manchmal auch aufzubrechen. So begegnen dem Leser in vielen dieser Werke Figurenkonstellationen, die Menschen orientalischer Abstammung als facettenreiche Individuen darstellen: als Menschen, die in ihren Einstellungen, ihren religiösen Praktiken und ihrer Berufswahl etc. vielfältig agieren; als Menschen, die nicht nach starren religiösen Vorschriften und soziokulturellen Normen einer Gemeinschaft leben, mit der die Mehrheitsgesellschaft sie in Verbindung bringt und die in dieser undifferenzierten und stereotypen Form lediglich in der Vorstellung eben dieser Mehrheitsgesellschaft existiert. Beispiele hierfür liefert unter anderem das Werk des palästinensisch-stämmigen Autors Ghazi Abdel-Qadir.¹²

Schlussgedanken

Bedingt durch die lange, konfliktreiche Geschichte der Europa-Orient-Beziehungen wird die Wahrnehmung und Darstellung des Orients von stereotypen Mustern dominiert, die gemäß dem Phänomen des „Othering“ ein europäisches bzw. deutsches „Eigenes“ einem orientalischen „Fremden“ bzw. „Anderen“ gegenüberstellen. Der daraus entstandene Orient-Diskurs ist somit von Kategorien der Trennung bestimmt. Diese stereotype Wir-Andere-Dichotomie spiegelt sich seit Jahrhunderten unreflektiert und in unterschiedlichen Konstellationen in belletristischen Orientdarstellungen, unter anderem auch in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Dabei reproduzieren sich alte, klischeehafte und vorurteilsbeladene Orientbilder. Selbst kinder- und jugendliterarische Werke jüngerer Datums, die sich Empathieförderung und Verständigung zum Ziel gesetzt haben, agieren in ihrer Gestaltung aus bestehenden Stereotypen heraus. Eine Ausnahme bildet zumindest zum Teil das Werk von Autoren und Autorinnen mit einem orientalischen Migrationshintergrund. In vielen ihrer Werke stellen sie bewusst die gängige Orientwahrnehmung und -darstellung

¹² Vgl. etwa die Reihe *Coco & Laila* oder den Roman *Spatzenmilch und Teufelsdreck*. Ghazi Abdel-Qadir: *Coco & Laila*, 6 Bde. München 1999–2000; ders.: *Spatzenmilch und Teufelsdreck*. Berlin, München 1993.

in Frage und unterstreichen in ihren – differenzierteren – Figurenkonstellationen und Handlungsmustern die Individualität ihrer Figuren unabhängig von deren Herkunft und Religion.¹³

Für die Entwicklung einer Gesellschaft, in der viele Menschen einen orientalischen Migrationshintergrund haben, ist der dichotomische Orientdiskurs nicht förderlich. Er mag in den beiden ersten Phasen der Europa-Orient-Beziehungen eine ideologische Funktion erfüllt haben, spricht jedoch in der vorliegenden Form großen Teilen derselben Gesellschaft die gleichberechtigte Zugehörigkeit ab. Um diesem Zustand entgegenzuwirken, bedarf es der Reflexion, der Offenlegung und Revision von klischeehaften und somit reduktiven Wahrnehmungs- und Darstellungsmustern. Das kinder- und jugendliterarische Schaffen vor allem von Migrant*innenautoren, sofern es den vorangehenden Kriterien entspricht, ist ein richtiger Schritt in diese Richtung.

BILDNACHWEIS

Abb. 1 Theo Schwartz:
Bibi im Orient.

Hamburg 2002, S. 63.

Abb. 2 Theo Schwartz:
Bibi im Orient.

Hamburg 2002, S. 113.

¹³ Beispiele hierfür liefern die oben genannten Werke von Ghazi Abdel-Qadir oder Andrea Karimés Bilderbuch: Nuri und der Geschichtenteppich. Illustriert von Annette von Bodecker-Büttner. Wien 2006.

Julia Müller-Kittkau

„...mit geheimen Banden ans Judentum geknüpft“ Ilse Herlingers Jüdische Kindermärchen

Die Sammlung Hyams

Werden Erwachsene nach den Lieblingsbüchern ihrer Kindheit gefragt, nimmt das Gespräch oft eine nostalgische Wendung.¹ Arno Schmidt verglich die Wirkung der „Ersten Lektüre“ mit der Intensität der Ersten Liebe und bezog sich dabei explizit auf seine eigenen literarischen Jugenderfahrungen.² Eine weitere, tiefere Dimension dieser Beziehung liegt in der Sammelleidenschaft für Kinder- und Jugendliteratur, und es verwundert wenig, dass sich dahinter oft sehr emotionale Motive verbergen.

Die Anthologie Jüdische Kindermärchen von Ilse Herlinger, um die es im Folgenden geht, ist Teil einer solchen Sammlung – die Sammlung der Pädagogin Helge-Ulrike Hyams und ihres mittlerweile verstorbenen Ehemannes, die sich heute im Leo Baeck College in London befindet. Impuls für das Sammeln von jüdischer Kinder- und Jugendliteratur war die Geburt der gemeinsamen Tochter Judith im Jahre 1976. Ulrike Hyams erklärt dies mit der „Frage der jüdischen Rückbindung (religio)“³, die sich vor allem für ihren Mann Charles Barry stellte, der in einer Londoner jüdischen Familie aufgewachsen war. Diese Form der „Regression“, der neuen Begegnung mit dem Jüdischen bedeute keine „Schwächung, sondern die endlich erlaubte Rückkehr in die eigene Kindheit.“⁴ Nach dem Tod ihres

¹ Walter Benjamin: Literarische Rundfunkvorträge. Kinderliteratur. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 7/1, hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main 1991, S. 250.

² Arno Schmidt: Meine Bibliothek. In: Protokolle. Wiener Zeitschrift für Literatur bildende Kunst und Musik 1 (1982), S. 57.

³ Helge-Ulrike Hyams: Die Sammlung Hyams. In: Helge-Ulrike Hyams, Klaus Klattenhoff, Klaus Ritter, Friedrich Wißmann (Hg.): Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg. Oldenburg 1998, S. 261.

⁴ Hyams: Die Sammlung Hyams (wie Anm. 3), S. 261.

Mannes entschied sie sich, die Bücher an den Ort der Kindheit ihres Mannes zu „beheimaten“ und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Märchen für Jüdische Kinder

Nimm mich und lege mich deinem Kind in die Hand, denn damit gibst du ihm einen kleinen Schlüssel zu sich selbst, hilfst an der Befestigung und inneren Ruhe seines Wesens mitbauen [...].⁵

Mit diesen Worten eines Rezensenten wurden Ilse Herlingers *Jüdische Kindermärchen* 1928 in die deutsch-jüdische Lesewelt geschickt. Herlingers kinderliterarische Texte begleiteten eine historisch und pädagogisch bewegte Zeit, die Antworten auf die Frage des deutsch-jüdischen Selbstverständnisses als eine innere Heimat zu finden suchte:

[...] ich sehe mich selbst als das Großmütterchen am Kamine sitzen – - und um mich herum die Jugend von heute. Sie hören mir so gerne zu, wenn ich von den alten vergangenen Zeiten des jüdischen Lebens erzähle. Die Augen werden größer, sie leuchten, die Kinder heben stolz die Köpfe und lauschen. O, Wunder des Blutes! Die Kinder, deren Eltern sich vom Judentum abgewendet, kehren zu ihm zurück. Sie sehnen sich nach ihm und nach der alten großen jüdischen Melodie, die sie nie gehört. Das alles lese ich in den klugen Augen der Kinder, und ihnen will ich das wunde Herz öffnen [...].⁶

Die Kinder, die in den Memoiren einer Großmutter von Pauline Wengeroff beschrieben werden, wuchsen ohne „Erinnerungen des historischen, selbstständigen Judentums“ auf.⁷ In kindgemäßen Erzählungen sollte versucht werden, jüdische Erzähltradition und Motivik einzuflechten und der jungen Ge-

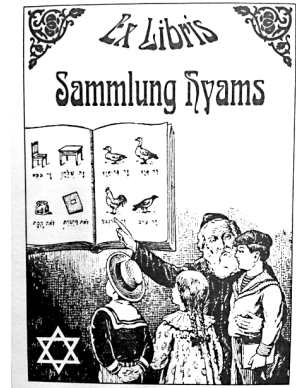
⁵ Rezension zu Ilse Herlingers *Jüdische Kindermärchen*, erschienen in *Selbstwehr* (Prag), zitiert nach Ilse Herlinger: Die Geschichten um Mendel Rosenbusch: Erzählungen für jüdische Kinder. Mährisch-Ostrau 1929.

⁶ Pauline Wengeroff: Memoiren einer Großmutter. Bilder aus der Kulturgeschichte der Juden Rußlands im 19. Jahrhundert, 2 Bde. Berlin 1908/1910, hier Bd. 2., S. 182 f.

⁷ Gedanken über Jugendlektüre. In: Wegweiser für die Jugendliteratur 2 (Mai 1905), S. 5.

neration vertraut zu machen. Man sah darin eine Chance, das jüdische Selbstbewusstsein hinsichtlich des zunehmenden politischen und kulturellen Antisemitismus zu stärken und gleichzeitig der wachsenden Religions- und Traditionsferne entgegenzuwirken. So entstand eine jüdische Kinder- und Jugendliteratur, die nicht mehr allein zur „consolatio“ und „admonitio judaica“ reichen⁸, sondern das junge „Kindesgemüt, weich und eindrucksfähig“⁹, lebenslang prägen sollte. Damit zählte die Kinder- und Jugendliteratur „[z]u den im Verborgenen wirkenden Miterziehern“¹⁰, wie Moritz Spanier, Religionslehrer aus Magdeburg, Schriftsteller und Mitherausgeber der pädagogischen Zeitschrift *Wegweiser für die Jugendliteratur* im Jahre 1905 argumentierte. Kinder- und Jugendliteratur wurde fortan als „Heimatkunst“ verstanden, in welcher die „Heimat der jüdischen Seele“ beschrieben werde.¹¹

Die Etablierung einer kindgemäßen Literatur fand im jüdischen Kulturkreis zunächst kritische Einwände, wie den der Banalisierung jüdischer Kultur. Sie entwickelte sich deshalb verzögert gegenüber den pädagogischen Impulsen der umgebenden Mehrheitskultur. Das kinderliterarische, moderne, deutsch-jüdische Märchen, wie es in der Märchensammlung von Ilse Herlinger vorgestellt wird, blieb bis zur Jahrhundertwende im öffentlichen, jüdisch-pädagogischen Forum des *Wegweisers* eine intensiv diskutierte Gattung, denn in der jüdischen Tradition hatte das Märchen lange Zeit keine Berechtigung gehabt. Die unbestrittene Rückführung von allem Wunderbaren auf Gott habe, wie der Kinderbuchautor und Märchendichter Siegfried Abeles darlegte, die Etablierung jüdischer Märchen verhindert.¹² Im jüdischen Erzählen sei das Wunder gerade nicht, wie es märchentypisch wäre, in eine na-



1 Exlibris Sammlung Hyams

⁸ Hans-Otto Horch: Admonitio Judaica. Jüdische Debatten über Kinder- und Jugendliteratur im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. In: Heinrich Pleticha (Hg.): Das Bild des Juden in der Volks- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis 1945. Würzburg 1985, S. 85–102, 179–228, hier: S. 89.

⁹ Moritz Spanier: Zur Einführung. In: *Wegweiser für die Jugendliteratur* 1 (April 1905), S. 1.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Jakob Loewenberg: Ueber jüdische Jugendlektüre. In: *Wegweiser für die Jugendliteratur* 1 (April 1905), S. 2.

¹² Siegfried Abeles: Altjüdische Märchenmotive. In: *Jüdischer Nationalkalender*, Bd. 5682 (1921), Wien, S. 121–133.

türliche Erscheinungswelt, enthoben von Zeit und Ort, integriert, sondern vielmehr als bestaunenswertes Wunder hervorgehoben worden. Wie Kritiker im *Wegweiser* betonten, widersprachen die zauberischen, irrealen Elemente des Märchens den Prinzipien der Haskala.¹³ Dass sich dennoch die Fürsprecher eines modernen, jüdischen Märchens durchsetzen konnten und innerhalb kürzester Zeit viele Erzählungen dieses Genres entstanden, kann nur im Kontext des vorausgehenden Siegeszuges der „Gattung Grimm“ verstanden werden. Verändert zu kinderliterarischen Erzählungen wurden Grimms Märchen zum „eigentliche[n] Erziehungsbuch“¹⁴ und „kindangemessene[n] Phantasiemedium“¹⁵ – neben *Andersens Märchen*, *Struwelpeter*, *Max und Moritz*, Karl May und Brehms *Tierleben* zählten sie zu der beliebtesten Lektüre auch jüdisch-bürgerlicher Kinder.¹⁶

Durch die Verschränkung von nationalem Kulturgut und den Ideen von „Volk“ und „Kindheit“ waren die Grimm’schen Märchen jedoch als romantische Volksmärchen geschaffen, welche ein gemeinschaftliches, christliches Nationalgefühl stärken sollten. Im Medium des Märchens wurde durch diese Adressatenspezifität eine christlich deutsche und damit exklusive Identität mit Rückbesinnung auf den „Geist des Mittelalters“¹⁷ vermittelt. Die zunehmende Sensibilität für diese Ausgrenzung lässt sich innerhalb des *Wegweisers* nachvollziehen: Wurde die Grimm’sche Sammlung 1905 noch als empfehlenswert für Kinder „Vom 8. Jahre an“¹⁸ ausgewiesen, lehnte man sie 1910 aufgrund zweier Märchen mit „stark antisemitische[m] Gepräge“¹⁹ ab. Grimms Märchen aber waren so populär, dass man es

¹³ Jakob Herzberg: Warum gibt es keine jüdischen Märchen? In: *Wegweiser für die Jugendliteratur* 2 (Mai 1905), S. 5 f.

¹⁴ Brüder Grimm: *Kinder- und Hausmärchen*. In der ersten Gestalt. Frankfurt am Main 1962, S. 237.

¹⁵ Helga Karrenbrock: Märchen. In: Norbert Hopster (Hg.): *Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik*. Bd. 1. Frankfurt am Main 2012, S. 359.

¹⁶ Andrea Hopp: *Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert*. Stuttgart 1997, S. 172.

¹⁷ Gabriele von Glasenapp: „Das Buch, das wir sind?“ Zur jüdischen Rezeption der Grimm’schen Kinder- und Hausmärchen. In: Claudia Maria Pecher (Hg.): *Märchen – (klein) romantischer Mythos? Zur Poetik und Komparatistik von Märchen*. Frankfurt am Main 2013, S. 191.

¹⁸ „Vom 8. Jahre an“. In: *Wegweiser für die Jugendliteratur* 1 (April 1905), S. 2.

¹⁹ „Nicht empfehlenswert“. In: *Wegweiser für die Jugendliteratur* 1 (1910), S. 8.

als notwendig erachtete, eine eigene, identitätsstabilisierende Märchenliteratur zu schaffen, die, anders als der tradierte Sagen- und Legendenschatz des osteuropäischen Judentums als Kinderliteratur generiert war. Es ist offensichtlich, dass die Diskussionen im *Wegweiser* gleichfalls von dem neuen Blick auf das Kind geprägt sind. Während die älteren Generationen nicht das Kind, „sondern den dereinstigen Mann“²⁰ sahen und die kindliche Phantasie kaum berücksichtigten, wurde nun die Perspektive des Kindes bewusst ins Zentrum gerückt. Nach der anfänglichen Ablehnung des Märchens als Gattung und Begriff²¹, vor allem in orthodoxen Kreisen, ließ sich seit der Jahrhundertwende ein Aufblühen eben dieser Gattung feststellen.

Die neuen Märchen sind zwar von den Märchen der Brüder Grimm beeinflusst, unterscheiden sich konzeptionell und inhaltlich jedoch stark von diesen. Ihre Handlung ist häufig in die Autoren- und Lesergegenwart transportiert. Nicht mehr nur „Bilder der prophetischen Visionen“, „Geräte des jüdischen Religions- und Familienlebens (Misrach, Menorah, Riechbüchchen, Esrog und viele andere)“²², welche für sich genommen dem deutsch-jüdischen Kind fremd, aber dadurch gleichsam geheimnisvoll und märchenhaft anmuteten, werden thematisiert. Vielmehr spiegeln ab den 1920er Jahren „Alltagsmärchen“ mit mehrheitlich traditionellen, das heißt biblischen bzw. talmudischen Stoffen, Themen des jüdischen Alltags wider; dazu zählt die zunehmende Abgrenzung zur nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft.²³ Ideologisch waren die jüdischen Märchen mehr und mehr durch den Zionismus geprägt, so dass ein Verwischen der Gattungsgrenzen „zwischen Märchen, phantastischer Erzählung und politischer Parabel“²⁴ festzustellen ist.

²⁰ Doctor Bruchsal: Ueber die Verwendbarkeit jüdischer Sagenstoffe für die Jugendliteratur. In: *Wegweiser für die Jugendliteratur* 4 (August 1905), S. 13.

²¹ Im 19. Jahrhundert weisen jüdische Anthologien mehrheitlich die Bezeichnungen „Sagen“, „Legenden“ bzw. hebräisch „Sippurim“ auf.

²² Alex Hirsch: Das jüdische Märchen. In: *Wegweiser für die Jugendliteratur* 4 (August 1905), S. 15.

²³ Gabriele von Glasenapp: Jüdische Kinder- und Jugendliteratur. In: Norbert Hopster (Hg.): *Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik*. Bd. 2. Frankfurt am Main 2012, S. 630.

²⁴ Glasenapp: „Das Buch, das wir sind?“ (wie Anm. 17), S. 198.

Wenn wir hier Märchen jüdischen Gepräges das Wort reden, so wollen wir weiter nichts bezwecken, als religiöses Interesse in unseren Kindern früh und tief zu begründen, die Elemente des religiösen Bewusstseins mit jüdischen Anschauungen zu durchtränken, die eine durch nicht zu erschütternde Grundlage bilden sollen. Das ist der Kernpunkt in dieser ganzen Frage.²⁵

Die angesprochene, unerschütterliche Grundlage jüdischer Selbstwahrnehmung wird innerhalb der Märchentexte stets durch die besondere Beziehung des jüdischen Volkes zu Gott betont, die sich unter anderem in der Helferfigur des Propheten Elijah ausdrückt. Das Vertrauen in Gott hilft den frommen Protagonisten über Etappen der Unsicherheit und schwersten Not hinweg, denn die Hilfe Gottes bleibt letztlich niemals aus.²⁶

Ilse Herlingers Märchensammlung

Ilse Herlingers *Jüdischen Kindermärchen* ist eben dieser Grundton eigen. Die Autorin wurde am 11. Januar 1903 in Vitkovice, Mährisch-Ostrau geboren und wuchs in einem Umfeld auf, das tschechisch, jüdisch und deutsch bestimmt war. Dieser Sozialisationsraum prägte ihre literarischen Zeugnisse. Mit zehn Jahren wurde Ilse Herlinger Halbwaise, nachdem ihr Vater sich aus finanzieller Not das Leben genommen hatte. Somit wurde die Mutter zur prägenden Person, auch in religiöser Hinsicht. Ihr sind die Jüdischen Kindermärchen gewidmet. In Herlingers Nachlass findet sich die frühe Notiz über ihr Lieblingsbuch, *Das letzte Märchen* von Paul Keller, das die programmatische Eingangspassage enthält:

[...] Meine Seele kann sich wandeln: sie kann zur Kinderseele werden, zur Kinderseele, die jung und keusch ist, unwissend und fröhlich. Ihr kennt die Kinderseele nicht, Ihr kennt nur die andere ... die alte. Die Kinderseele habe ich

²⁵ Nachschrift der Redaktion. In: Wegweiser für die Jugendliteratur 4 (August 1905), S. 19.

²⁶ Immer wieder heißt es in der Rede der Protagonisten: „Wenn du keine Furcht hast und im Vertrauen auf Gott und seine Hilfe dich auf den Weg machst, [...] .“, zitiert nach Heinrich Loewe: Eine Fahrt ins Geisterland. Ein Märchen von Heinrich Loewe. Berlin 1913, S. 41.

nur, wenn ich fort bin auf weiter Reise, in unendlich fernen Ländern, nach denen kein hölzerner Wegzeiger weist.²⁷

Die unterirdische Welt der Zwerge, diese „Wunderländer“ („eine Flucht zurück zur Harmlosigkeit, zur Gesundheit, zu einer Freude, auf die keine Qual folgt“)²⁸, scheinen der jungen Ilse Herlinger zum Refugium geworden zu sein. In ihrer eigenen Märchensammlung spielen Traumreisen, deren Ziel häufig Erez Israel ist, deshalb auch eine zentrale Rolle.

Schauplätze von Herlingers Märchenerzählungen sind unbenannte Dörfer oder Kleinstädte im polnischen, mährischen Raum, oft „düstere[] Viertel der Stadt“, geprägt von Armut, aber auch von familiärer Geborgenheit. Diese Herkunftswelt ist als Exil markiert und so werden Verlust der Heimat und Vertreibung auch positiv gedeutet, als Möglichkeit, den Zustand des Exils durch baldiges Heimkehren überwinden zu können.

Herlingers Märchensammlung ist *Das Märchen vom Märchen* vorangestellt,²⁹ das die Geschichte der jüdischen Märchenerzählung, beginnend mit der biblischen Zeit, entfaltet. Beschrieben wird ein märchenhaft anmutendes Land, Erez Israel, hervorgebracht von einer Blume, auf deren Blütengrund „man das ganze, schöne Land mit seinen Höhen und tiefblauen Seen, mit seinen fruchtbaren Feldern, und üppigen Orangenhainen“ sehen kann:

Und noch mehr: die Ahnen jenes Volkes sah man, ihre ruhmreichen Taten, ihr gottesfürchtiges Leben, das Vorbild war, und die großen Wunder, durch welche der Allmächtige sein auserwähltes Volk vor allen anderen Völkern ausgezeichnet hatte.³⁰



2 *Jüdische Kindermärchen*, Umschlagzeichnung und Titelblatt von 1928

²⁷ Paul Keller: *Das letzte Märchen: ein Märchenroman*. Breslau, Leipzig 1915, S. 6.

²⁸ Ebd., S. 7.

²⁹ Ilse Herlinger: *Das Märchen vom Märchen*. In: Dies.: *Jüdische Kindermärchen*. Mährisch-Osttau 1928, S. 5–8.

³⁰ Ebd., S. 5.

Die Blume, eine Allegorie des Märchens, bringt Frohsinn, Lachen und „wundersame Abenteuer schöner Prinzen und Prinzessinnen. [...] Dann kamen schwere, blutige Tage [...].“³¹

Die Zerstörung des Tempels und die Vertreibung aus der Heimat werden geschildert, „doch der letzte Flüchtling, der weinend zum Abschied die teure Erde küßte, fand die zertretene Blume und barg sie sorgsam an seiner Brust.“³² Die Blume wurde in die harte, karge Erde des Ghettos hinter einer „unerbitterliche[n] Mauer“ eingegraben, in der sie ihren Zauber und ihr Strahlen verlieren musste:

[...] und traurig neigte sich die Blüte, doch in dem tiefen Kelch erwuchs eine neue, leidvolle Schönheit, die alle Sehnsucht und allen Schmerz des gequälten Volkes widerspiegelte, und wer zaghaft das ernste Blumenantlitz emporhob, fühlte mit unermeßlichem Weh die große Sonnensehnsucht, die ihn daraus klagend anblickte. [...] und immer noch waren Leid und Tränen die Nahrung der Blume.³³

Nicht nur die Blume, auch die Kinder des Ghettos wurden zu „freudlose[n] Schattenblümchen“³⁴, sowie aus ihren Augen dieselbe Sehnsucht nach der Sonne sprach. Und als die Ghetto-mauern fielen und das Sonnenlicht sie „mild überflutete“³⁵, mussten die Kinder ihre Augen schließen, bis sie sich an das Licht gewöhnten. Auch die Blume öffnete ihre „Wunderaugen“ erst langsam, nachdem die Kinder sie liebkosten und wird daraufhin zum Erzähler der nachfolgenden Märchen:

[... es] begann ihr Blumenherz zu pochen, ihre Blätter breiteten sich der so lange Entbehrten entgegen, und in die farblosen Blütenblätter stieg ein leuchtender Glanz. Dann begann sie zu duften, süß und berauschend wie einst. Und die Kinder hielten sich umschlungen und sahen in atemloser Freude, wie sich die Blume herrlicher und leuchtender entfaltete, und auch die Erwachsenen ließen die Hände von den lichtentwöhnten Augen sin-

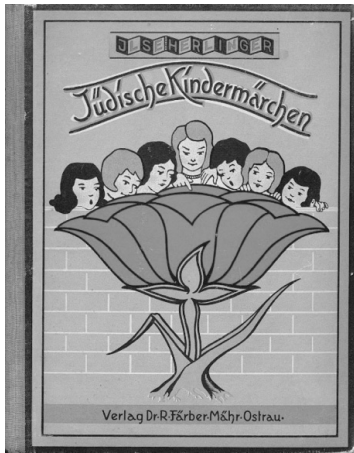
³¹ Ebd.

³² Ebd., S. 6.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd., S. 7.



3 *Jüdische Kindermärchen*, Umschlagzeichnung und Titelblatt von 1932

ken, um zu sehen, wie das Märchen, des jüdischen Volkes Wunderblume, in neuer Schönheit erblühte.³⁶

Zahlreiche Motive fließen programmatisch in die Rahmen-erzählung ein. Ein Argument wurde aufgegriffen, welches ebenfalls in der Debatte des *Wegweisers*³⁷ seinen Platz gefunden hatte: die traurigen Umständen der geschichtlichen Ereignisse, welche kein Klima für Märchenerzählungen geschaffen hatten. Die Blume konnte nur noch Schmerz und Leid wiedergeben, bis zu dem Zeitpunkt, als die Ghettomauern fielen. Ein hoffnungsvolles „Jetzt“ wird durch diesen Wendepunkt beschrieben, in dem das jüdische Märchen zu neuer Leuchtkraft findet. Programmatisch ist, dass die Blume sich erst zu öffnen beginnt, nachdem sich die Kinder ihr zuwenden und dass sie, noch vor den Erwachsenen, das Wunder des Märchens bestaunen. Betont wird mit diesem sprachlichen Bild die enge, liebevolle Verbindung, die Kinder zu Märchen haben.

Verbunden mit dem Aufblühen der Kinder ist die Vorstellung der Rückkehr, der Beendigung des Exils, welche die „alte Sonne [...], die Freundin der alten, seligen Zeiten“ implizit anzukündigen scheint. Die Sehnsucht nach einer jüdischen Heimat wird besonders in dem Märchen *Ein kleiner Knabe reist nach Erez Israel* beschrieben:

³⁶ Ebd.

³⁷ Alex Hirsch: Das jüdische Märchen. In: *Wegweiser für die Jugendliteratur* 4 (August 1905), S. 14.

Der Herr Lehrer fragte alle Knaben der Reihe nach: „Wie heißt du? – Was bist du?“ – Darauf nannten alle Kinder ihren Namen und beantworteten die zweite Frage, indem sie sagten: „Ich bin ein Deutscher!“ – Und ein kleiner Junge, der darum nicht wenig beneidet wurde, konnte sogar stolz antworten: „Ich bin ein Amerikaner!“ [...] Als nun Isi an die Reihe kam, antwortete er mit seiner hellen Stimme klar und deutlich: „Ich heiße Isidor Ruhmann und bin ein Jude!“ – Die anderen Knaben kicherten und flüsterten ihm zu: „Aber du bist doch ein Deutscher, es gibt doch kein Judenland!“³⁸

Verwirrt ging der Junge nach Hause und fragte seine Mutter, ob er nicht Jude sei und wo denn dann sein Vaterland wäre. Die Mutter erzählte ihm daraufhin, warum die Juden Erez Israel verlassen mussten und berichtete von der ewigen Sehnsucht dorthin zurückzukehren, vor allem in der Zeit, als es ihnen im Ghetto sehr schlecht ging. Doch der Wunsch sei immer noch so stark, das alles „Sinnen und Trachten jenem Lande“³⁹ zugewendet werde. Nachts besuchte der Prophet Elijah den Jungen und nahm ihn fliegend mit nach Erez Israel. Auf ihrem Weg begegneten ihnen „mutige junge Juden“, Chaluzim auf ihrer Schiffsreise ins Vaterland, „um dort als Ackerbauer[n] zu leben“⁴⁰. Als der Morgen nahte und Elijah Isi nach Hause bringen will, wollte dieser nicht gehen. Der Prophet erinnerte an die Trauer der Eltern, wenn Isi nicht heimkäme und verwies auf die Möglichkeit, wiederzukommen:

„[...] wenn du erst groß sein wirst, dann steht dir der Weg offen und du kannst in dein Vaterland reisen!“ – „Ja, ja das will ich!“ rief Isi und warf noch einen letzten Blick hinab auf den schweigenden Gipfel des Libanon. [...] Verwirrt erwachte er am nächsten Morgen [...] wieder das heilige, schöne Gefühl in seinem Herzen: der Stolz, ein Vaterland zu haben.⁴¹

³⁸ Ilse Herlinger: Ein kleiner Knabe reist nach Erez Israel. In: Dies.: Jüdische Kindermärchen (wie Anm. 29), S. 85–91, hier S. 85.

³⁹ Ebd., S. 86.

⁴⁰ Ebd., S. 88.

⁴¹ Ebd., S. 91.

Wie im *Märchen vom Märchen* wird die Rückkehr nach Erez Israel als zukünftige Hoffnung in Aussicht gestellt. Die Bindung an das Judentum bestärkt der Prophet Elijah, als er den Jungen im Traum nach Erez Israel führt.

Der Prophet als zentrale Figur innerhalb jüdischer Märchen personifiziert die starke Bindung Gottes an sein Volk. In Herlingers *Der Ring des Propheten*⁴² richtete Elijah sein Augenmerk auf Levi, einen kleinen Jungen, der nicht nur unter einem krummen Rücken, sondern auch unter den Hänseleien Gleichaltriger zu leiden hatte. Die Ausgrenzung durch andere behielt er tapfer für sich, um dem Vater nicht noch mehr Kummer zu der finanziellen Not zu bereiten. Elijah beschenkte daher den Jungen mit einem Ring, der ihm drei Wünsche erfüllen könne. Levi verwendete jedoch keinen Wunsch für sich; so groß die Sehnsucht nach Erfüllung seiner Träume war, das Streben nach dem Glück derer, die er liebt, war größer, egal wie wichtig oder nichtig der Grund zu diesem Glück auch sein mochte. Diese „Selbstlosigkeit und Güte“ belohnte der Prophet abermals, als er Levi zum zweiten Mal erschien und ihm „im Namen des Allmächtigen“ einen geraden Rücken schenkte.⁴³

Dieses Wunder ist ein Beispiel für das Einwirken Gottes, welches innerhalb der Märchen immer wieder zitiert wird: durch die rettende Hilfe des Propheten, aber auch vor dem Hintergrund jüdischer Feiertage. Besonders deutlich wird dies am Beispiel von Chanukka, das als Fest des Wunders definiert ist und im alltäglichen Leben Raum für etwas Wunderbares eröffnet, wie das Märchen *Auf der Aschenwiese* veranschaulicht.⁴⁴ Der junge Tobi Ehrenfried unterstützte seine arme Familie, indem er im Schutt nach Brauchbarem für den Handel mit Lumpen und altem Eisen suchte. Seine Hände waren deswegen immer staubig, trotzdem strahlten seine Augen vor Fröhlichkeit, denn für seine jüngeren Geschwister war er der „König von Aschenland“. Er brachte ihnen „kleine Schätze“ mit: schimmernde Glasscherben, Bausteine, eine abgenützte Puppe. Kurz vor Chanukka aber schien das Elend ausweglos und Tobi stürzte spät noch in die eisige Kälte auf die Aschenwiese hinaus, um irgendetwas zu finden, was helfen könnte.

⁴² Ilse Herlinger: *Der Ring des Propheten*. In: Dies.: *Jüdische Kindermärchen* (wie Anm. 29), S. 8–13.

⁴³ Ebd., S. 13.

⁴⁴ Ilse Herlinger: *Auf der Aschenwiese*. In: Dies.: *Jüdische Kindermärchen* (wie Anm. 29), S. 48–54.



4 Kinderhaggadah
von 1933

Da geschah das Wunder: eine Perlenkette, gebettet in lichtblaue Seide, deren eingeholter Finderlohn die Familie retten konnte. Tobi selbst wurde später ein reicher Kaufmann. Auf der Aschenwiese, einem Ort „solcher Häßlichkeit [und] Einsamkeit“⁴⁵, errichtete er ein offenes, liches Gebäude, ein Zuhause

für „arme jüdische Kinder“, deren Eltern von „bösen Menschen [...] geraubt“ worden waren⁴⁶. Dort erfuhren sie Geborgenheit und Liebe. Es ist kein Zufall, dass sich dieses Wunder kurz vor Chanukka ereignet und durch „lichtblaue Seide“, der Farbe des Himmels und als Symbol für Transzendenz, angekündigt wird. Chanukka vermittelt sich als Zeit des Wunders, in der gläubigen Juden in der Not Licht und Glück geschenkt wird. Die jüdischen Feiertage werden als Ausdruck tiefer Frömmigkeit nicht nur innerhalb der Familie zelebriert, sondern haben in den Erzählungen direkten Einfluss auf das Leben der Gläubigen.

Phantastische Kameraden

Die zeitgenössische Presse würdigte Ilse Herlingers Bemühen, die kulturelle Identität der deutsch-jüdischen Kinder zu stärken und ihnen jüdische Traditionen nahe zu bringen:

Diese Märchen lassen unaufdringlich und in einer lieben, ja bewegenden Weise sittliche Werte als eine Wirklichkeit nachempfinden. Die Gestalten sind durch die bildhaften Situationen so einprägsam, daß sie zu guten Kameraden des Kindes werden können und solche Kameradschaft der Phantasie, die mit geheimen Banden ans Judentum knüpft, braucht das jüdische Kind vor allem.⁴⁷

Eines dieser Kinder, dem sich aus jüdischen Märchen eine „verschlossenen Welt“ öffnete, war Schalom Ben-Chorin. In

⁴⁵ Ebd., S. 48.

⁴⁶ Ebd., S. 53.

⁴⁷ Vgl. B'nai B'rith-Monatsblätter der Großloge für den tschechoslowakischen Staat X.J.O.B.B. Prag, zitiert nach einer Anzeige des Verlages. In: Ilse Herlinger: Die Geschichten um Mendel Rosenbusch: Erzählungen für jüdische Kinder. Mährisch-Ostrau 1929.

seinen Memoiren erinnert er sich an seine erste Begegnung mit einem explizit jüdischen Buch, einem Geschenk an den sechsjährigen Jungen aus München: die 1918 von Irma Singer publizierte Märchensammlung *Das verschlossene Buch*.

Es hieß ‚Das verschlossene Buch‘ und war eine Legenden-sammlung von Irma Singer, die mir viel später in Israel, wenn auch nur per Korrespondenz, begegnen sollte. Aus diesem Buch, dem verschlossenen, das mir eine verschlossene Welt öffnete, erfuhr ich vom Freiheitskämpfer Bar-Kochba, der im Streit gegen die Römer verblutete, und vom Märtyrer Rabbi Akiba, der den Freiheitskämpfer für den Messias gehalten hatte [...] meine liebe Mutter las mir im herbstlichen Herzogpark diese Geschichten vor und ahnte nicht, daß sie damit einen Keim in mein Herz senkte, der später zu einem Spaltpilz in unserer Familie werden sollte.⁴⁸

BILDNACHWEIS

Abb. 1: Exlibris Sammlung Hyams

Abb. 2: Ilse Herlinger, Ire Edelstein (Illustrationen): Jüdische Kindermärchen. Mährisch-Ostrau: Färber, 1928, Umschlagzeichnung und Titelblatt

Abb. 3: Ilse Herlinger, Ire Edelstein (Illustrationen): Jüdische Kindermärchen. Mährisch-Ostrau: Färber, 1932, Umschlagzeichnung und Titelblatt

Abb. 4: Erwin Singer (Illustrationen): Die Hagadah des Kindes. Berlin: Hebräischer Verlag 'Menorah' GmbH, 1933, Umschlagzeichnung und Buchrücken

⁴⁸ Schalom Ben-Chorin: Jugend an der Isar. Gütersloh 2001, S. 16.

NACHRICHTEN UND TERMINE

Neues von Mitarbeitern
und Absolventen

Veranstaltungen

Neues vom Freundeskreis
des Lehrstuhls

NEUES VON MITARBEITERN UND ABSOLVENTEN

Prof. Dr. Alan E. Steinweis, der Prof. Michael Brenner für drei Semester vertreten hatte, kehrte zum Ende des Wintersemesters 2014/15 wieder an seine Heimatuniversität in Vermont zurück, wird dem Lehrstuhl aber auch in Zukunft verbunden bleiben. Der Lehrstuhl dankt ihm ganz herzlich für die hervorragende Zusammenarbeit, sein Engagement und alles, was er in München beigetragen hat. Im Sommersemester 2015 wird **Prof. Dr. Michael Brenner** wieder die reguläre Lehre übernehmen.

Wir freuen uns darauf, im Sommersemester 2015 Herrn **Prof. Dr. Shlomo Ben-Ami** als Allianz-Gastprofessor am Lehrstuhl begrüßen zu können. Ben-Ami, dessen Gastprofessur vom Israel Institute in Washington, DC mitgefördert wird, lehrte Geschichte an der Uni-



Shlomo Ben-Ami (Foto: Centro Internacional de Toledo para La Paz, Madrid)

versität Tel Aviv und dem St Antony's College in Oxford. Seine Schwerpunkte sind die spanische Geschichte des 20. Jahrhunderts sowie der Nahe Osten. Ben-Amis jüngstes Buch *Scars of War, Wounds of Peace – The Israeli-Arab Tragedy* (Oxford University Press 2007) geht den Hintergründen der israelischen Staatsgründung nach. Von 1987–91 war Ben-Ami israelischer Botschafter in Spanien. 1993 gründete er das Curiel Center for International Studies an der Universität Tel Aviv, das er bis 1996 leitete. Im selben Jahr wurde er auf der Liste der Arbeitspartei ins israelische Parlament gewählt und amtierte zwischen 1999 und 2001 als Minister für Innere Sicherheit sowie als Außenminister. Heute ist er Vizepräsident des „Toledo International Center for Peace“ und setzt sich aktiv für den Ausgleich zwischen Israelis und Palästinensern ein. Im Rahmen der

Gastprofessur wird er eine Vorlesung zum Thema „The Arab-Israeli Conflict: A Century between War and Peace?“ halten.

Im Sekretariat des Lehrstuhls gab es zum 1. Oktober 2014 einen Wechsel. **Nicole Singer** hat am 1. Oktober 2014 die Nachfolge von Heike Koch angetreten, die sich beruflich neu orientiert hat.

Als Koordinator des Zentrums für Israel-Studien begrüßen wir herzlich **Dr. Daniel Mahla** in München. Er wurde an der Columbia University mit der Arbeit „Orthodoxy in the Age of Nationalism: Agudat Yisrael and the Mizrahi Movement in Germany, Poland and Palestine 1912–1948“ promoviert. Neben dem weiten Feld der Israel-Studien forscht und lehrt Mahla auch zur ost-europäisch-jüdischen, insbesondere polnisch-jüdischen Geschichte.

Seit April 2015 ist **Dominik Peters** als Wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl tätig. Er hilft beim Aufbau des Zentrums für Israel-Studien.

Dr. Tobias Grill ist im Sommersemester 2015 Visiting Fellow am Center for Advanced Studies der LMU.

Die Geschichtsstudentin **Lilly Maier** wurde für ihre Bachelorarbeit „Ein Leben nach dem Kindertransport“ mit dem LMU-Forscherpreis für exzellente Studierende ausgezeichnet. In ihrer Abschlussstudie setzte sie sich mit den Er-

fahrungen und Biographien exilierter Kinder auseinander, die durch die Kindertransporte 1938–39 der nationalsozialistischen Judenverfolgung und der Shoah entkamen. Die Arbeit wurde von **Prof. Dr. Mirjam Zadoff**, die heute Professorin an der Indiana University in Bloomington ist, am Historischen Seminar betreut. In der *Süddeutschen Zeitung* vom 26. Januar 2015 ist ein Artikel über Maiers Arbeit erschienen. Der Artikel ist online einsehbar und auf der Homepage des Lehrstuhls unter „Aktuelles“ verlinkt.

Silvano Longhi stellte seine Dissertation „Die italienischen Juden in der Schweiz, 1943–1945“ fertig und verteidigte diese Ende Februar erfolgreich.

Im vergangenen Semester sind zudem wieder zahlreiche studentische Abschlussarbeiten am Lehrstuhl entstanden. **Marc Brüggemann** verfasste eine Magisterarbeit zum Thema „Das Olympia-Attentat und die Problematik des deutschen kollektiven Gedächtnisses“. **Felicitas von Boeselager** schrieb ihre Magisterarbeit über „Jüdische Familien in der Erinnerungskultur der Stadt München“. **Kerstin Baur** behandelte in ihrer Magisterarbeit das Thema „Das jüdische Museum und Zentrum für Toleranz in Moskau“. **Magdalena Mock** schrieb ihre Magisterarbeit über „Die Lenkung der Münchner Tagespresse im Zweiten Weltkrieg“. Eine Bachelorarbeit mit dem Titel „Die Olympischen Spiele 1972 und die deutsch-israelischen

Beziehungen“ schloss **Katherina Nagy** ab. Auch **Björn Höfer** schrieb eine Bachelorarbeit, und zwar über das Thema „Der zweite Hadamarprozess von 1947“. **Sebastian Czerniewski** behandelte in seiner Bachelorarbeit „Die justizielle Aufarbeitung des Novemberpogroms. Drei Fälle aus Unterfranken“, während **Sören Heitkamp** sich dem Thema „„Von David zu Goliath‘? Israel in den deutschen Printmedien, 1967–1973“ widmete. **Diandra Knigge** verfasste ihre Bachelorarbeit mit dem Titel „Die britische Presse und die NS-Judenverfolgung“. Zulassungsarbeiten wurden von **Katharina Seehuber** zum Thema „Die Emigration Münchner Juden 1933–1945. Synthese zweier Quellen zur statistischen Erfassung der Auswanderungszahlen“ und **Merima Korkaric** zum „Holocaust in Jugoslawien“ verfasst. **Julia Müller-Kittnau** Zulassungsarbeit trägt den Titel „Mit geheimen Banden ans Judentum geknüpft – das kinderliterarisch deutsch-jüdische Märchen des frühen 20. Jahrhunderts“.

VERANSTALTUNGEN

Vorschau

Am 17. und 18. April findet eine von Dr. Ruth Nattermann veranstaltete Tagung mit dem Titel „Gender – Nation – Emancipation. Women and Families in the ‚Long‘ Nineteenth Century in Italy and Germany“ an der Ludwig-Maximilians-Universität, Historicum, Raum K 001 statt, an der auch Mitarbeiter des Lehrstuhls mitwirken.

Shlomo Ben-Ami, unser Allianz-Gastprofessor im Sommersemester 2015, hält am 7. Mai seine Antrittsvorlesung mit dem Titel: „Containing Conflict: A Comparative Perspective“. Der Vortrag beginnt um 19 Uhr im Hörsaal A 021 im Hauptgebäude der Ludwig-Maximilians-Universität München, im Anschluss gibt es einen kleinen Empfang. Um verbindliche Anmeldung unter juedische.geschichte@lrz.uni-muenchen.de wird gebeten.

Am 28. und 29. Mai veranstaltet der Lehrstuhl in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Wissenschaftsgeschichte aus Anlass des 50. Jahrestages der deutsch-israelischen Beziehungen einen Workshop zum Thema „50 Jahre deutsch-israelische Beziehungen: Wissenschaft – Kultur – Recht“. Die Tagung beginnt am Donnerstagabend mit einer Podi-

umsdiskussion, an der u.a. **Prof. Dr. Fania Oz-Salzberger** (Haifa) sowie der Generalsekretär der Volkswagen-Stiftung, **Dr. Wilhelm Krull**, und der Stellvertretende Generalsekretär der Konrad-Adenauer-Stiftung, **Dr. Gerhard Wahlers**, teilnehmen werden. Zu den Vortragenden gehören darüber hinaus **Prof. Dr. Eli Salzberger** (Haifa), **Prof. Dr. Ute Deichmann** (Beer Sheva) und **Dr. Eran Rolnik** (Tel Aviv). Die Tagung findet statt im Center for Advanced Studies. Da die Teilnehmerzahl begrenzt ist, wird um verbindliche Anmeldung gebeten.

Die diesjährige Sholem Alejchem Lecture wird am 10. Juni **Prof. Dr. Jeffrey Shandler** von der Rutgers University halten. Der jiddischsprachige Vortrag trägt den Titel „A kuk af der farshvunderer velt fun mizrekhy-eyropeishn yidntum“ (Ein Blick auf die verschwundene Welt des osteuropäischen Judentums“). Die Veranstaltung beginnt um 19 Uhr im Senatssaal des Hauptgebäudes der LMU und findet in Kooperation mit dem Kulturzentrum der Israelitischen Kultusgemeinde München und Oberbayern statt.

Im Rahmen des Forschungskolloquiums des Internationalen Graduiertenkollegs „Religiöse Kulturen im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts“ referiert **Dr. Pawel Maciejko** (Hebräische Universität Jerusalem) am 17. Juni zum Thema „The Kabbalistic Circle of Giacomo Casanova“. Der Vortrag findet statt um 18 Uhr im Historicum, Raum K 401.



Jeffrey Shandler (Foto: Privat)

Vom 22. bis 24. Juni findet im Center for Advanced Studies eine von Tobias Grill organisierte Konferenz zum Thema „Jews and Germans in Eastern Europe – Shared and Comparative Histories“ statt.

Die diesjährige **Europäische Sommeruniversität für Jüdische Studien** im Jüdischen Museum in Hohenems widmet sich vom 28. Juni bis 3. Juli dem Thema „Arme Juden! Über den Umgang mit Not“. Für Studierende der Jüdischen Geschichte und Kultur gibt es wie immer die Möglichkeit einer finanziellen Unterstützung. Das detaillierte Programm der Sommeruniversität ist auf der Homepage des Lehrstuhls nachzulesen.

Prof. Dr. Lisa Leff (Washington) hält am 8. Juli um 18 Uhr im Raum K 201 des Historicums einen Vortrag mit dem Titel „The Archive Thief: Zosa Szajkowski and French Jewish History“.



Lisa Leff (Foto: Privat)

Am 14. und 15. Juli veranstaltet der Lehrstuhl in Kooperation mit dem Münchner Stadtarchiv und der Feuchtwanger Memorial Library Los Angeles die Tagung „Zwischen ‚Erfolg‘ und ‚Exil‘: Lion Feuchtwanger in München“. Tagungsort ist am Dienstag das Künstlerhaus am Lenbachplatz, am Mittwoch das Historische Kolleg in der Kaulbachstraße. Redner sind unter anderem **Prof. Dr. Jens Malte Fischer**, der Feuchtwanger-Biograph **Dr. Andreas Heusler** und die Schriftstellerin **Dr. Tanja Kinkel**. **Dr. Dirk Heiße** wird am 14. Juli eine Stadtführung auf den Spuren Feuchtwangers durchführen.



Zum Semesterabschluss wird Lilly Maier am 17. Juli um 12 Uhr im Raum 001 des Historicum ihre mit dem LMU-Forscherprijs für exzellente Studierende ausgezeichnete Bachelorarbeit „Ein Leben nach dem Kindertransport“ vorstellen, die bald im Verlag Edition Ausblick veröffentlicht wird. Die Veranstaltung wird organisiert vom Studentischen Netzwerk der Abteilung für Jüdische Geschichte und Kultur.

Rückblick

In Zusammenarbeit mit der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg hat der Lehrstuhl vom 10. bis 12. Januar 2015 eine internationale Konferenz mit dem Titel „Diversity and Identity – Jewish Communities and the Future of Europe“ veranstaltet. Die Referenten kamen aus über zehn europäischen Ländern sowie Israel und den USA.

Die Organisatoren der Tagung:
 Prof. Guy Katz (München),
 Prof. Johannes Heil (Heidelberg),
 Prof. Michael Brenner (München)
 (Foto: Guy Katz)

NEUES VOM FREUNDESKREIS DES LEHRSTUHLIS

Die Jahresversammlung des Freundeskreises fand am 21. Januar in den Räumen der Israelitischen Kultusgemeinde statt. Dabei war die Zahl der Teilnehmer ungewöhnlich groß. Außer der Hausherrin, Frau Dr. h.c. Knobloch, nahmen erfreulicherweise auch viele Mitglieder des Kuratoriums an der Versammlung teil: Der Vorsitzende, Herr Prof. Wolfram Siemann, ferner Herr Dr. Wolfgang Beck, Herr Prof. Jens Malte Fischer, Frau Amelie Fried und Herr Mittelsten Scheid.

Herr Schell und Herr Theismann erklärten ihren Rücktritt als Rechnungsprüfer. Herr Schell erklärt sich jedoch bereit, ein weiteres Jahr, nun aber als 2. Rechnungsprüfer, zu fungieren. Beide bleiben jedoch dem Verein eng verbunden. Als 1. Rechnungsprüfer wurde Herr Marc Szackamer gewählt. Der Vorsitzende, Herr Ron Jakobowicz, dankte Herrn Schell und Herrn Theismann für ihre langjährige Arbeit als Rechnungsprüfer und Berater des Freundeskreises und hieß den neuen 1. Rechnungsprüfer willkommen.

Der Tod von Prof. Schultz machte eine Neuwahl des Vorstands nötig. Als 1. Vorsitzender bewarb sich Herr Ron Jakobowicz, als 2. Vorsitzender Herr PD Dr. Norbert Ott. Frau Evita Wiecki und Herr Wieckenberg erklärten sich bereit, ihre

Arbeit als Vorstandmitglied fortzusetzen. Alle vier wurden bei jeweils eigener Enthaltung einstimmig gewählt.

Im Anschluss gaben Herr Prof. Michael Brenner und Frau Prof. Eva Haverkamp einen Ausblick auf ihre Pläne für das Sommersemester.

Dr. Philipp Lenhard überreichte gegen Ende der Versammlung die Urkunden für die Ulpan-Stipendien für das Jahr 2015 sowie die Buchpreise für die besten studentischen Proseminararbeiten.

Im Anschluß an die Versammlung fand im Burda Saal vor einem großen Publikum ein Gespräch von Herrn **Prof. Michael Brenner** mit dem Filmregisseur und Drehbuchautor **Dr. Michael Verhoeven** statt.

Ulpan Stipendien 2015

Lidia Averbukh erhielt das von Ron Jakobowicz gestiftete *Max und Fila Gonsenheimer-Stipendium* für das Jahr 2015 in Höhe von 1.500 Euro.

Sebastian Schäfer wurde das vom Freundeskreis des Lehrstuhls für Jüdische Geschichte und Kultur e.V. gestiftete *Gerald D. Feldman-Stipendium* für das Jahr 2015 in Höhe von 1.200 Euro zuerkannt.

Julia Schneidawind bekam das von Dr. Eli, Samy und Maximilian Teicher gestiftete *Leon und Lola Teicher-Stipendium* für das Jahr 2015 in Höhe von 1.200 Euro.

Felix Schölch wurde das von Dr. Wolfgang Beck gestiftete *Günther Anders-Stipendium* für das Jahr 2015 in Höhe von 1.200 Euro zugesprochen.

Beste Proseminar-/Basiskursarbeiten im Wintersemester 2013/14

Yasmin Holm: „Der Krieg von 1948 und seine Narrative“ im Basiskurs „Geschichte der arabisch-palästinensischen Minderheit in Israel“ von Julie Grimmeisen.

Sarah Grandke: „Die Debatte um die Darstellbarkeit der Shoah in Spielfilmen und die Holocaust-Komödien ‚Das Leben ist schön‘ und ‚Zug des Lebens‘“ im Basiskurs „Völkermord im Nationalsozialismus – Erinnerung – Wissen-

schaft – Populärkultur“ von Mirjam Zadoff.

Mathias Gallhauser: „Eva Buchsbaum – eine Betrachtung im Kontext der jüdischen Gemeinde Frankfurts in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts“ im Basiskurs „Geschichte der Juden im spätmittelalterlichen Reich, 1349 bis 1519“ von Eva Haverkamp.

Beste Proseminar-/Basiskursarbeit im Sommersemester 2014

Miriam Schubert „Synagogen in Frankreich während der Französischen Revolution“ im Basiskurs „„Religion et patrie!“ – Juden in der Französischen Revolution“ von Philipp Lenhard.

Die Autorinnen und Autoren

Bettina Bannasch

ist seit 2010 Professorin für Neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Augsburg. Veröffentlichungen zur Literatur der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, Forschungsschwerpunkte u.a. deutsch-jüdische Literatur, Transnationalität und Transkulturalität von Literatur, literatur- und kulturwissenschaftliche Erinnerungsforschung. Zusammen mit Gerhild Rochus Herausgabe des *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur. Von Heinrich Heine bis Herta Müller* (2013).

Michael Brenner

ist seit 1997 Professor für Jüdische Geschichte und Kultur an der Ludwig-Maximilians-Universität München und seit 2013 Direktor des Center for Israel Studies an der American University in Washington, D.C. Zuletzt veröffentlichte er als Herausgeber *Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart*, erschienen 2012 im Verlag C.H. Beck.

Nazli Hodaie

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Dissertation ist 2008 im Peter Lang Verlag unter dem Titel *Der Orient in der Deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Fallstudien aus drei Jahrhunderten* erschienen.

Philipp Lenhard

ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Dissertation *Volk oder Religion? Die Entstehung moderner jüdischer Ethnizität in Frankreich und Deutschland 1782–1848* erschien 2014 im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

Julia Müller-Kittnau

ist Studierende für Germanistik und Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München. 2014 schrieb sie am

Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur ihre Zulassungsarbeit zu *kinderliterarischen, deutsch-jüdischen Märchen des frühen 20. Jahrhunderts*.

Gregor Pelger

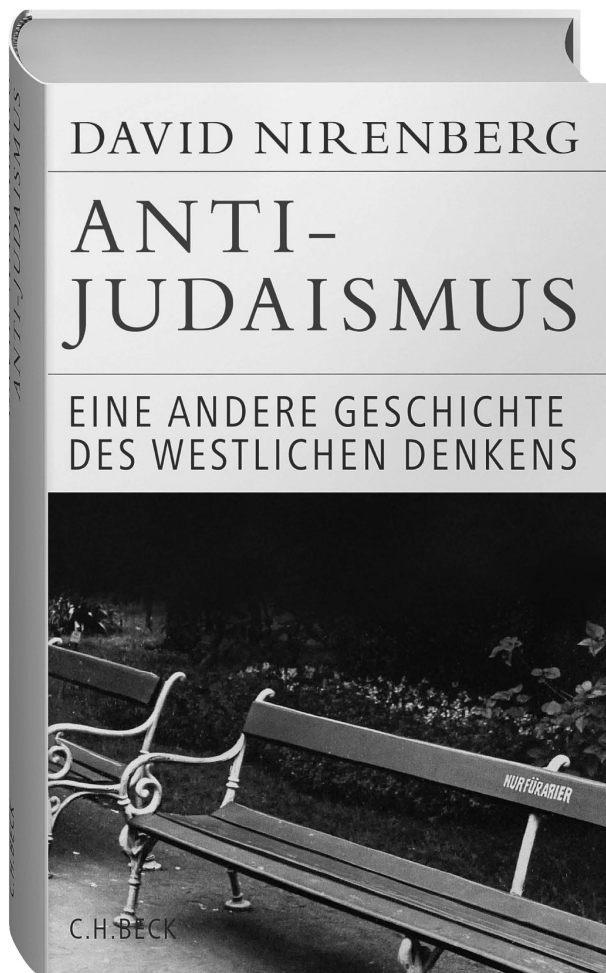
ist Lehrer für die Fächer Geschichte, Deutsch und Sozialkunde und arbeitet seit 2014 im Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2013 initiierte er zusammen mit Mirjam Zadoff das Projekt *Jüdische Geschichte im Unterricht – didaktische Konzepte und praktische Anwendungen*, das mit dem Lehrinnovationspreis der LMU ausgezeichnet wurde.

Evita Wiecki

arbeitet seit 2010 als Lektorin für Jiddisch am Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur der LMU. Sie promoviert an der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf im Fach Jiddistik. Ihre Doktorarbeit behandelt die Geschichte der Jiddisch-Lehrbücher in Polen (1886–1968). Evita Wiecki ist seit 2013 im Vorstand des Freundeskreises des Lehrstuhls.

Mirjam Zadoff

Mirjam Zadoff, Professorin für Jüdische Studien und Geschichte an der Indiana University, Bloomington, arbeitete und lehrte von 2002 bis 2014 an der Abteilung für Jüdische Geschichte und Kultur der LMU. Zu ihren mehrfach ausgezeichneten Publikationen zählen *Der rote Hiob. Das Leben des Werner Scholem* (2014, Englisch: in Vorbereitung) und *Nächstes Jahr in Marienbad. Gegenwelten jüdischer Kulturen der Moderne* (2007, Englisch: 2012, Hebräisch: in Vorbereitung).



Aus dem Englischen von
Martin Richter.
587 Seiten. Leinen € 39,95
ISBN 978-3-406-67531-7
Historische Bibliothek der
Gerda Henkel Stiftung

Anti-Judaismus gilt als eine irrationale Abweichung vom westlichen Denkweg hin zu Freiheit, Toleranz und Fortschritt. David Nirenberg zeigt demgegenüber in seinem aufsehenerregenden Buch anhand zahlreicher – oft erschreckender – Belege von der Antike bis heute, dass die Distanzierung vom Judentum zum Kern des westlichen Denkens und Weltbilds gehört.

„Ein Meisterwerk der Geistesgeschichte.“ *Publishers Weekly*

„Eine wissenschaftliche Glanzleistung: Die Geschichte, die Nirenberg zu erzählen hat, ist noch nicht vorbei.“ *Adam Kirsch, Tablet Magazine*

„Brillant, faszinierend und zutiefst bedrückend.“
Michael Walzer, The New York Review of Books

C.H.BECK
WWW.CHBECK.DE

MÜNCHNER BEITRÄGE ZUR JÜDISCHEN GESCHICHTE UND KULTUR

DIE THEMEN DER
BISHER ERSCHEINENEN HEFTE

1/2007

Yfaat Weiss über Lea Goldberg – Themenschwerpunkt Juden im Nachkriegsdeutschland

2/2007

ZUR HISTORISCHEN GESTALT GERSHOM SCHOLEMS – mit Beiträgen von Jürgen Habermas, David A. Rees, Itta Shedletzky, Lina Barouch, Mirjam Triendl-Zadoff, Noam Zadoff und Giulio Busi

1/2008

MÜNCHNER PORTRÄTS: DREI JÜDISCHE BIOGRAPHIEN – Christian Ude zu Kurt Eisner, Hans-Jochen Vogel zu Lion Feuchtwanger, Rachel Salamander zu Gerty Spies

2/2008

JUDENTUM UND ISLAM – mit Beiträgen von John M. Efron, Richard I. Cohen und Carlos Fraenkel

1/2009

DEUTSCHLAND IN ISRAEL – ISRAEL IN DEUTSCHLAND – mit Beiträgen von Dan Laor, Anja Siegemund, Christian Kraft, Andrea Livnat, Gisela Dachs, Chaim Be'er und Julie Grimmeisen

2/2009

DAS PORTATIVE VATERLAND – mit Beiträgen von Hans Magnus Enzensberger, Rahel E. Feilchenfeldt, Andreas B. Kilcher, Michael Krüger, Thomas Meyer, David B. Ruderman, Ittai J. Tamari, Ernst-Peter Wieckenberg und Reinhard Wittmann

DIE THEMEN DER
BISHER ERSCHIENENEN HEFTE – Fortsetzung

1/2010

EINE DEUTSCH-JÜDISCHE NACHKRIEGSGEOGRAPHIE – mit Beiträgen von Tobias Freimüller, Katharina Friedla, Anne Gemeinhardt, Monika Halbinger, Tamar Lewinsky, Hendrik Niether, Andrea Sinn und Maximilian Strnad

2/2010

VON DER KRISTALLNACHT ZUM NOVEMBERPOGROM: DER WANDEL DES GEDENKENS AN DEN 9. NOVEMBER 1938 – mit Beiträgen von Norbert Frei, Anne Giebel, Constantin Goschler, Monika Halbinger, Harald Schmid und Alan E. Steinweis

1/2011

EIGENBILDER, FREMDBILDER – FORSCHUNGEN ZUM ANTIKEN UND MITTELALTERLICHEN JUDENTUM – mit Beiträgen von Ismar Schorsch, Ora Limor und Israel J. Yuval, Kenneth Stow, Astrid Riedler-Pohlens und Wiebke Rasumny

2/2011

DAS NEUE SEFARAD – DAS MODERNE SPANIEN UND SEIN JÜDISCHES ERBE – mit Beiträgen von David Nirenberg, Michael Studemund-Halévy, Michal Friedman, Stefanie Schüler-Springorum, Anna Menny, Carlos Collado Seidel und Alejandro Baer

1/2012

JÜDISCHE STIMMEN IM DISKURS DER SECHZIGER JAHRE – Elmauer Gespräche mit Awi Blumenfeld, Michael Brenner, Daniel Cohn-Bendit, Dan Diner, Norbert Frei, Jürgen Habermas und Rachel Salamander

2/2012

KUNSTSTADT MÜNCHEN? UNTERBROCHENE LEBENS-
WEGE – mit Beiträgen von Willibald Sauerländer, Sandra Steinleitner, Olena Balun, Anna Messner, Winfried Nerdinger, Eva-Maria Troelenberg, Annette Hagedorn, Heidi Thiede und Lisa Christina Kolb

DIE THEMEN DER
BISHER ERSCHEINENEN HEFTE – Fortsetzung

1/2013

ISRAEL AND EUROPE – Contributions by Colin Shindler, Azriel Bermant, Samuel Ghiles-Meilhac, Rory Miller, Oren Osterer, Jakub Tyszkiewicz and Noam Zadoff

2/2013

BRIEFE IM EXIL- JÜDISCHE EMIGRANTEN IN DEN USA – Guy Stern, Thomas Meyer, Mirjam Zadoff, Michael A. Meyer, Friedrich Wilhelm Graf, Marie-Luise Knott, Martina Steer und Hiltrud Häntzschel kommentieren Briefe von Leo Strauss, Arthur Rosenberg, Fritz Bamberger, Ernst Cassirer, Hannah Arendt, Friedrich Torberg, Selma Stern

1/2014

ZIONISMUS UND NATURWISSENSCHAFT – mit Beiträgen von Kärin Nickelsen, Dana von Suffrim, Derek J. Penslar, Ute Deichmann, Anthony S. Travis, Sarah Oren, Yulia Egorova und Dieter Langewiesche

2/2014

JUDENVERFOLGUNG IN MÜNCHEN – mit Beiträgen von Andreas Heusler, Dana Smith, Christiane Kuller, Susanna Schrafstetter und Maximilian Strnad