Sandra Anusiewicz-Baer

„Es war ja eher mehr Not als Wille“

Narrative der Schulwahl für den Besuch der Jüdischen Oberschule in Berlin

Zusammenfassung: Das Jüdische Gymnasium in Berlin ist stark nachgefragt. Der Artikel untersucht die Narrative, mit denen ehemalige Schülerinnen und Schüler die Entscheidung ihrer Familien erklären, das Jüdische Gymnasium als weiterführende Schule zu wählen. Mit Hilfe qualitativer Methoden – dem problemzentrierten Interview und der Grounded Theory – werden drei Narrative für die Schulwahl herausgearbeitet und im Zusammenhang mit dem Ziel der Schulgründung die Revitalisierung jüdischen Lebens in Deutschland diskutiert. Ergebnis ist, dass weniger das jüdische Profil der Schule, sondern Faktoren wie der Privatschulstatus oder die Schulform Gymnasium die Entscheidung zugunsten des Jüdischen Gymnasiums strukturieren.

Schlagworte: Jüdisches Gymnasium, Privatschule, Berlin, Grounded Theory, Judentum

1. Hintergrund und Fragestellung

Das Jüdische Gymnasium Moses Mendelssohn[1], gelegen in Berlins Mitte im historischen Gebäude von 1906, ist in vielerlei Hinsicht eine besondere Schule. Auf dem Stundenplan stehen Hebräisch-, Bibel- und Religionsunterricht – Fächer, die für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer Herkunft und Konfession verpflichtend sind. Die Kinder unternehmen Klassenfahrten nach Auschwitz und Israel. Das Mittagessen ist koscher (d. h. es entspricht den jüdischen Speiseregeln) und die Jungen tragen während des Unterrichts in oben genannten Profilfächern die traditionelle Kopfbedeckung, die Kippa. 1993 als Jüdische Oberschule sowohl mit Realschulklasse als auch Gymnasialzweig gegründet, war der Einrichtung mediale Aufmerksamkeit gewiss: Zum ersten Mal gab es in Deutschland nach der Zwangsschließung aller jüdischen Schulen 1942 durch die Nationalsozialisten (Walk, 1996, S. 377–378) wieder die Möglichkeit die Hochschulreife an einer jüdischen Institution zu erlangen.[2] Von Anfang an wurde die Neugründung von der Erwartung begleitet, jüdisches Leben in der Stadt zu reaktivieren und

1 Nach der Schulstrukturreform im Land Berlin wurde die Jüdische Oberschule im Sommer 2012 in Jüdisches Gymnasium Moses Mendelssohn umbenannt.

2 Dieses Alleinstellungsmerkmal bewahrte sich die Oberschule bis zum Sommer 2016 als auch in München und Düsseldorf jüdische Gymnasien eröffneten (vgl. Bader, 18. 08. 2016; Reister, 28. 07. 2016; Witting, 18. 08. 2016). Die Lichtigfeld-Schule in Frankfurt/Main strebt zum Schuljahr 2018/2019 die Eröffnung der gymnasialen Oberstufe an, um ihre Schülerinnen und Schüler zum Abitur führen zu können. Bisher endete die Schule nach Klasse 9 (http://lichtigfeld-schule.de/unsere-schule/gymnasiale-oberstufe/ [05. 06. 2018]).

die jüdische Identität von Kindern zu stärken, und so Ausdruck und sichtbares Zeichen gelebten Judentums zu sein (vgl. Mull, 1994).

Doch wie reagierten die, für die die Schule gedacht war? Wer entschied sich damals und entscheidet sich heute dazu, diese Schule zu besuchen und aus welchen Gründen? Eine Antwort, das Zitat aus einem Interview mit einer Mutter, geführt im Oktober 2016, gab diesem Artikel seinen Titel: „Es war ja eher mehr Not als Wille."

Die Untersuchung der von den Befragten im Interview konstruierten Erzählung, wie und warum es zur Entscheidung für die Jüdische Oberschule kam, dient dabei als Grundlage, nach einem 25-jährigen Schulbetrieb Bilanz zu ziehen und die Frage zu beantworten, inwieweit die Schule den an sie gestellten Anspruch auf eine Revitalisierung jüdischen Lebens in Deutschland erfüllt.

1.1 Forschungsstand

In der Forschung zum Thema Schulwahl, insbesondere zum Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule, dominieren Untersuchungen, die den Zusammenhang beleuchten zwischen dem sozioökonomischen sowie dem Bildungsstatus der Eltern und der Entscheidung für eine bestimmte Schulform bzw. einen Bildungsgang (vgl. Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010; Suter, 2013; Weiß, 2011). Das Erkenntnisinteresse liegt dabei zumeist in der Erklärung sozialer Ungleichheiten, wobei der Blick auf die Motive überwiegt, die die Eltern für die Schulwahl anführen (vgl. Clausen, 2006; Frick & Godel-Gaßner, 2014, Godel-Gaßner & Frick, 2014). Auch Studien über Wahlmotive für jüdische Schulen außerhalb Deutschlands fokussieren auf die Elternperspektive (vgl. Miller, Pomson & Hacohen Wolf, 2016). Da es in Deutschland nur wenige jüdische Schulen gibt, steht eine Darstellung der Narrative zur Wahl einer jüdischen Schule bisher aus. Dabei lässt sich insbesondere am konkreten Beispiel der Jüdischen Oberschule zeigen, welche Gewichtung jeweils dem Profil, der Schulform und dem angestrebten Bildungsgang als Wahlkriterien zukommen. Interessant sind in diesem Zusammenhang Studien, die die Wahl von Schulen mit spezifischem Profil, z. B. katholische Mädchen- oder Jungenschulen (vgl. Frick & Godel-Gaßner, 2014; Godel-Gaßner & Frick, 2014), untersuchen und zu dem Schluss kommen, dass das religiöse Profil weit weniger den Ausschlag gibt als sogenannte *weiche Faktoren* wie das Schulklima.

1.2 Theoretischer Ansatz für die Schulwahl

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Entscheidung für eine weiterführende Schule komplex ist, ihr intensive Überlegungen und das Abwägen verschiedener Argumente vorausgehen (Suter, 2013, S. 42–43). Die Rational-Choice-Theorie (RCT), die in diesem Beitrag leitend ist, gilt als „dominanter Erklärungsansatz für Bildungsentscheidungen" (Stocké, 2012, S. 423). Demnach werden Entscheidungen getroffen, die zwischen den Kosten für eine bestimmte Bildungsalternative und dem zu erwartenden

Nutzen abwägen. Dabei, so die Rational-Choice-Theorie, versuchen Eltern den Nutzen zu maximieren, wobei ihre Präferenzen (die sich je nach sozialer Schicht unterscheiden) mit den zur Verfügung stehenden Optionen abgeglichen und auf ihre Erfolgswahrscheinlichkeit überprüft werden. Da sich der Übergang in die weiterführende Schule jedoch als hochkomplexe Angelegenheit gestaltet, gerät die RCT an ihre Grenzen, denn sie setzt voraus, dass Eltern vor der Wahl in der Lage sind, sich umfassend zu informieren und dies auch tun.

1.3 Kurze Gründungsgeschichte des Jüdischen Gymnasiums Moses Mendelssohn

Als die Schule 1993 gegründet wurde, herrschte Euphorie. Euphorie über den Fall der Berliner Mauer, die Vereinigung von Ost- und Westdeutschland und die Regelung, russischsprachige Juden als sogenannte Kontingentflüchtlinge in Deutschland aufzunehmen (Miklis, 1993, S. 72–73). Der darauffolgende Zuzug Tausender jüdischer Familien aus der ehemaligen Sowjetunion änderte die Zusammensetzung der jüdischen Gemeinden und ihr Selbstverständnis dramatisch. Die überalterten Gemeinden bekamen Zuwachs an zahlreichen und auch jungen Mitgliedern. Als Jude in dem Land zu leben, in dem der Holocaust vorbereitet und ausgeführt wurde, zwang den Einzelnen nicht mehr zur Rechtfertigung, sondern schien angesichts der Tatsache, dass viele dieses Land als neue Heimat auserkoren hatten, absolut in Ordnung. Bei der Integration der Neuankömmlinge offenbarten sich jedoch etliche Schwierigkeiten, die von der fehlenden Anerkennung ihrer Berufsabschlüsse und der daraus resultierenden Arbeitslosigkeit, mangelnden Deutschkenntnissen und wenig bis gar keinem Wissen über jüdische Traditionen reichten. Die Immigranten mussten zweifach integriert werden: in die deutsche Gesellschaft sowie in die jüdische Gemeinschaft. Dabei kam dem jüdischen Bildungswesen eine wichtige Rolle zu (vgl. Anusiewicz-Baer, 2017).

Die Jüdische Gemeinde zu Berlin verfügte bis zur Eröffnung der Oberschule nur über eine Grundschule, die 1986 im Westberliner Bezirk Charlottenburg eingerichtet wurde. Als für die ersten Kinder mit dem Eintritt in Klassenstufe 6 zu Beginn des Schuljahres 1991/1992 das Ende der Grundschulzeit nahte – in Berlin beträgt die reguläre Grundschulzeit sechs Jahre (Helbig & Nikolai, 2015, S. 83) –, begannen Überlegungen, wie die jüdische Schulbildung für diese Kinder fortgesetzt werden könnte. Zeitgleich avancierte Deutschland durch den historischen Umbruch von einem Land, welches Juden eher mieden, zu einem begehrten Ausreiseziel. Die Jüdische Gemeinde zu Berlin verfolgte mit der Gründung der Jüdischen Oberschule daher zwei zentrale Ziele. Zum einen wollte sie die Bildung der Schüler und Schülerinnen, die die Jüdische Grundschule besuchten auf eine sichere Basis stellen und weiterführen. Dazu war ein Oberstufenangebot notwendig. Zum anderen stand die Integration der seit 1990 zugewanderten, russischsprachigen Kinder und Jugendlichen im Vordergrund. Mit den Zuwanderern verfügte die Gemeinde erstmals seit Zweitem Weltkrieg und Holocaust über eine *kritische Masse* an potentiellen Schülerinnen und Schülern. Die Oberschule sollte vor allem

als Bildungsinstitution der Gemeinde neben der Vermittlung säkularen Wissensstoffes dabei helfen, junge Juden wieder an die jüdischen Traditionen heranzuführen, die ihnen außerhalb der Schule nur noch selten und häufig unvollständig vermittelt wurden. Die Gründung der Oberschule in Berlin galt dementsprechend vorrangig dem Ausbau des jüdischen Bildungsangebots für Gemeindemitglieder bzw. jüdische Mädchen und Jungen in der Stadt (vgl. Anusiewicz-Baer, 2017).

Der Unterrichtsbetrieb begann 1993 mit 27 Schülerinnen und Schülern (Külow, 2014, S. 196). Die Schule sollte seit diesen Anfängen kontinuierlich wachsen, ein Beweis dafür, dass sich die Einrichtung in der Berliner Bildungslandschaft etablieren konnte. Heute besuchen 420 Kinder (Witting, 2013, S. 10) die Oberschule, und das obwohl der Realschulzweig abgeschafft wurde.[3] Trotz des Anstiegs der Schülerzahlen zeigt die Zusammensetzung der Schülerschaft im Laufe der Jahre keine großen Veränderungen. Seit Beginn besuchen die Oberschule nicht ausschließlich jüdische Kinder, auch wenn diese mit einem Anteil von ca. 60 % die Mehrheit bilden. Die übrigen 40 % verteilen sich auf Kinder mit anderen Religionen oder ohne Bekenntniszugehörigkeit (Külow, 2014, S. 211).

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Problemzentriertes Interviewen und Auswertung nach der Grounded Theory

Um den verschiedenen Familiennarrativen zur Wahl der Jüdischen Oberschule zu folgen, schien eine qualitative Herangehensweise am vielversprechendsten. Der Blick richtete sich dabei auf die handelnden Subjekte, ihre persönlichen Deutungsversuche und ganz individuelle Lebensgeschichten. Um diese Geschichten herauszuschälen, wurde die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 2000) gewählt. Dieser Zugang eignet sich im Gegensatz zum narrativen Interview besonders, weil hier ein klar umrissener Gegenstandsbereich abgetastet wird, ohne der Annahme zu verfallen, dass das erzählte Leben ein unmittelbares Abbild des erlebten Lebens darstellt (vgl. zur Homologieannahme Schütze, 1987). Das ist vor allem vor dem Hintergrund plausibel, da Entscheidungen für die weiterführende Schule Familienentscheidungen sind, die von Eltern und Kind gemeinsam getroffen werden (Clausen, 2006, S. 79; Wohlkinger, 2014, S. 55–58) und die im hier vorliegenden Fall von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern sozusagen stellvertretend für die Familie geschildert werden. Dass die

3 2010 beschloss das Land Berlin mit der Schulstrukturreform die Reduktion auf zwei Schulformen, das Gymnasium und die aus der Zusammenfassung der Haupt-, Real- und Gesamtschulen neu entstandenen Integrierten Sekundarschulen (ISS) (Neumann, Becker, Baumert, Maaz & Köller, 2017, S. 2). Im Zuge dessen entschied sich die Jüdische Gemeinde zu Berlin, die Oberschule als Gymnasium weiterzuführen und die Realschulklassen bis Sommer 2012 auslaufen zu lassen.

Ansichten retrospektiv erhoben wurden und von den nachgängig gemachten Erfahrungen an der Schule sehr wahrscheinlich überformt werden, muss in der Auswertung daher berücksichtigt werden (vgl. Frick & Godel-Gaßner, 2014, S. 176; Godel-Gaßner & Frick, 2014, S. 128). Die Interviews entstanden im Rahmen einer Studie über Identitätskonstruktionen der Absolventinnen und Absolventen der Jüdischen Oberschule (vgl. Anusiewicz-Baer, 2017) und begannen jeweils mit der Einstiegsfrage, warum gerade diese Schule als weiterführende Schule gewählt wurde. Insgesamt wurden 23 Ehemalige zwischen März 2013 und Februar 2014 befragt.[4]

Die Interviews wurden mit der Methode der Grounded Theory (vgl. Strauss, 1998) interpretiert, wobei das Interviewen und Interpretieren abwechselnd und aufeinander bezogen geschahen und so Charmaz (2012, S. 29) folgend: „to picking up and pursuing themes in interviews, we look for ideas through studying our data and then return to the field.“ In zirkularen Schleifen kann dadurch eine vom Interviewpartner vorgebrachte und in der Interpretation aufgedeckte neue Idee im nächsten Interview weiterverfolgt und exploriert werden. Auf diese Weise entsteht ein Code-System (Charmaz, 2012, S. 42–71), die Zuweisung von Kategorien zu einzelnen Interviewsequenzen, die den Inhalt des Gesagten mit einem Code, das heißt einem Begriff benennen helfen. Die Interpretation vermag alsdann trotz der spezifischen Besonderheit der Einzelfälle generalisierende Aussagen bzw. Typen zu Tage fördern.[5]

2.2 Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

Die Stichprobe berücksichtigt die äußerst diverse Schülerschaft der Jüdischen Oberschule. Im Sample finden sich ehemalige Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und/oder sie selbst aus den GUS-Staaten stammen, nichtjüdische deutsche Männer und Frauen, Absolventinnen und Absolventen mit Eltern aus Israel sowie aus anderen osteuropäischen Ländern. Insgesamt wurden 13 Frauen und elf Männer befragt. 13 der Interviewten sind jüdisch, sieben davon mit einem russischsprachigen Hintergrund. Ergänzt wird diese Auswahl durch drei Interviewpartner mit jüdischem Vater[6] sowie vier Ehemalige, die zum Judentum konvertiert sind.

Außerdem repräsentieren die Gesprächspartner eine Bandbreite an Abschlussjahrgängen (1997 bis 2008), um eine Einschätzung zu ermöglichen, ob sich die Wahlmotive seit Bestehen der Schule geändert haben. Ferner wurden Personen befragt, die die un-

4 Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass auch eine Mutter interviewt wurde, deren Tochter aktuell das Jüdische Gymnasium besucht.

5 Vgl. die Dokumentarische Methode als weitere denkbare Auswertungsmethode, die jedoch vor allem beim Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz kommt (vgl. Bohnsack, 2014).

6 Nach dem jüdischen Religionsgesetz, der Halacha, gilt als Jude oder Jüdin, wer eine jüdische Mutter hat oder zum Judentum konvertiert ist. Menschen mit jüdischem Vater können sich dennoch als jüdisch empfinden (vgl. Bernstein, 2014; Zeifert, 2017). Gerade die Entscheidung für die Jüdische Oberschule kann als ein Ausdruck dieses Zugehörigkeitsgefühls gedeutet werden.

terschiedlichen bis 2012 bestehenden Schulformen besucht haben. So hatten fünf Interviewpartner den Mittleren Schulabschluss in der Realschulklasse erreicht. Weitere fünf erhielten aufgrund verbesserter Leistungen die Chance nach der 10. Klasse eine Aufbauklasse in der Oberschule zu besuchen und von dort in den Gymnasialzweig zu wechseln. 13 Absolventinnen und Absolventen besuchten den Gymnasialzweig und erhielten die Hochschulreife.

3. Vorstellung der Wahlmotive

Die hier vorgestellten Schulwahlmotive existieren selten in Reinform. Häufig überlappen sich zwei oder drei Motive bei den Interviewpartnern. Insgesamt lassen sich drei Hauptnarrative für die Schulwahl in den Interviews rekonstruieren.

3.1 Ausweichschule und Aufstiegschance

Der überwiegende Teil der Untersuchungspersonen gibt an, die Jüdische Oberschule nicht wegen ihrer profilbildenden Fächer gewählt zu haben, sondern weil einerseits an dieser Einrichtung die Möglichkeit bestand, das Abitur abzulegen, die Entscheidung also zugunsten der Schulform *Gymnasium* fiel und weil die Jüdische Oberschule andererseits eine Schule in freier Trägerschaft, eine *Privatschule*[7] ist. Die Oberschule ist deshalb beides, Ausweichschule sensu Bourdieu (1966/2001) und Aufstiegschance zugleich.

Gymnasium
Bevor die Schulstrukturreform auch an der Oberschule in Kraft trat, gab es für Schülerinnen und Schüler der Realschulklasse die Möglichkeit bei entsprechenden Leistungen nach Klasse 10 in die gymnasiale Oberstufe der Jüdischen Oberschule zu wechseln. Die Aussicht einen gymnasialen Abschluss zu erwerben, war besonders für die russischsprachigen Schülerinnen und Schüler attraktiv. Ihr Anteil in den Realschulklassen war vor allem im ersten Jahrzehnt – nicht zuletzt bedingt durch sprachliche Defizite – größer als im Gymnasialzweig (vgl. Gruehn, Füssl, Leschinsky & Tenorth, 2005, S. 27). Herwartz-Emden nennt den in Aussicht stehenden Bildungsaufstieg, der mit dem Besuch des Gymnasiums verbunden wird, „eines der wichtigsten Migrationsmotive“ (Herwartz-Emden, 2007, S. 14). Das zeigt sich auch in der Argumentation von Viktor[8], einem jungen Mann ukrainischer Herkunft. Er berichtet: „Wir sind nach Deutschland gekommen, damit ich eine gute Bildung bekomme, damit ich später studiere, damit ich Geld

7 Die Jüdische Oberschule ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule nach §§ 94 ff. des Berliner Schulgesetzes.
8 Alle Namen der Gesprächspartner sind anonymisiert.

verdiene, damit ich sozusagen bessere Chancen habe als in der Ukraine.“[9] (Interview vom 29. 11. 2013) Der Schulentscheid wird maßgeblich von der Überlegung geleitet, dass die Jüdische Oberschule die Bildungsziele der Familie verwirklichen hilft. Viktor droht aufgrund schlechter Noten (die wiederum auf seine noch geringe Sprachkenntnis zurückzuführen sind) nach dem Besuch einer staatlichen Grundschule der Wechsel auf die Hauptschule. Daraufhin setzt seine Mutter alles daran, ihrem Sohn einen Platz an der Oberschule zu sichern, was letztendlich tatsächlich gelingt.

Für die Familien aus der ehemaligen Sowjetunion verkörpert die Schulform Gymnasium die höherwertige Form der Bildung, deren Abschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und beruflichen Erfolg verheißt. Deutlich wird dabei, dass die russischsprachigen Familien trotz fehlender Sprachkenntnisse, häufiger Arbeitslosigkeit und daraus resultierenden prekären Lebensverhältnissen, eine Bildungsnähe aufweisen, die sie die höhere Bildungsform anstreben lässt, da sie dieser einen späteren Nutzen zurechnen und die Kosten dafür (längere Ausbildungszeit, Schulgeld) als gerechtfertigt akzeptieren. Die Profilfächer (Hebräisch-, Bibel- und Religionsunterricht) werden dabei sogar als hinderlich wahrgenommen, da sie für den Arbeitsmarkt nicht als verwertbar erscheinen. Der Gymnasialbesuch dient demnach als Versuch, den durch Emigration, Arbeitsverlust und dem Angewiesensein auf Sozialleistungen erlittenen Statusverlust wettzumachen (vgl. Breen & Goldthorp, 1997; Stocké, 2007, 2012, S. 425). Die Jüdische Oberschule kommt für viele der interviewten Absolventinnen und Absolventen genau dann in den Blick, wenn schlechte Noten eine Gymnasialempfehlung verhindern und stattdessen der Besuch der Real- bzw. Hauptschule bevorsteht. Die Option, zunächst die Realschulklasse zu besuchen und später bei guten Noten ins Gymnasium wechseln zu können, wird also als ein wesentliches Wahlmotiv genannt und als niedrigschwelliges Angebot angenommen, das eine Ausweichmöglichkeit verbunden mit der Chance zum sozialen Aufstieg bereithält.

Privatschule

Eng verknüpft mit dem Motiv *Gymnasium* ist die Wahl der Oberschule als Privatschule, die ebenso als Ausweichoption wahrgenommen wird. In der Bevorzugung einer Privatschule mischen sich mehrere Gründe, darunter das Misstrauen gegenüber staatlichen Schulen (Ullrich & Strunck, 2012, S. 15) und ein gewisses Elitedenken (Kraul, 2015, S. 11). Besonders Familien aus dem ehemaligen Osten Berlins, die in unmittelbarer Nähe der Jüdischen Oberschule wohnen, haben nach dem Fall der Mauer und der Gründung der Oberschule zum ersten Mal die Möglichkeit eine Privatschule zu wählen (Koinzer & Leschinsky, 2009, S. 671). Privatschulen existierten in der DDR nicht. Die Schulform avanciert in der Vorstellungswelt der Familien zum horizonterweiternden, zukunftsweisenden Kosmos, der nichts mit der DDR-Schule inklusive ideologisch belasteter und überalterter Lehrkräfte gemein hat. Sarah, die zu den Absolventinnen

9 Der besseren Lesbarkeit halber werden die Interviewauszüge in einfacher Transkription wiedergegeben, ohne die Darstellung von Satz- oder Wortabbrüchen, Betonungen und Sprechpausen.

der ersten Jahrgänge zählt und ganz in der Nähe der Schule wohnt, beschreibt das so: „Die große Angst war und das hat man eben auch in meiner Grundschule gemerkt, auch noch nach der Wende waren das alles alte DDR-Lehrer und -Lehrerinnen, die so auf ihre Rente warteten“ (Interview vom 05. 04. 2013). Für sie und ihre Eltern heißt Privatschule: Hier gibt es ein junges, dynamisches, internationales Lehrerteam, ein frisch renoviertes, imposantes Gebäude und eine ansteckende Aufbruchsstimmung.

Gleichzeitig mischt sich in diese Euphorie ein Elitedenken, jedoch nicht im Sinne einer Distinktionsmöglichkeit, um sich von Familien abzugrenzen, die das Schulgeld nicht aufbringen können, sondern im Sinne inhaltlicher Besonderheit, denn die Schule reizt mit ihren selten angebotenen Fächern. Die Mutter von Lilly, deren Aussage für diesen Artikel titelgebend war, machte die Erfahrung, dass ihre Tochter keinen Platz auf dem Wunschgymnasium erhalten sollte: „Alle Schulen waren voll. Sie war auf allen Wartelisten“ (Interview vom 02. 10. 2016). Sie wandte sich an Freunde und Bekannte mit der Bitte um Tipps, welche Schule noch freie Kapazitäten habe und wurde auf das Jüdische Gymnasium aufmerksam. Das Profil – privat und besonders – überzeugte sie: „Da kamen diese ganzen Pro-Punkte. Also, erst mal finde ich Hebräisch interessant, wirklich interessant“ (Interview vom 02. 10. 2016). Mit dieser Einstellung ist sie nicht allein.[10] Auch die Freundinnen Annika und Sophie, beide ebenso wie Lilly nichtjüdisch, waren seinerzeit gespannt auf die großen Unbekannten Hebräisch-, Bibel- und Religionsunterricht. Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie unterschiedlich der ‚Nutzwert‘ der profilspezifischen Fächer bewertet wird. Während die russischsprachigen Familien vor allem das Abitur als Ticket in den Studien- und Berufsmarkt begreifen und die Möglichkeit dieses zu erwerben in einem privaten Gymnasium realisiert sehen, setzen die nichtjüdischen deutschen Familien auf das Alleinstellungsmerkmal und den daraus resultierenden Seltenheitswert. So schildert Sophie: „Meine Mutter fand das, glaube ich so, nach dem Motto macht nicht jeder und kann man später bestimmt irgendwas mit anfangen. […] Hebräisch fand sie auch super, weil das auch wieder eine Sprache ist, die man so nicht lernt ansonsten“ (Interview vom 26. 04. 2013).

Die Besonderheit bezieht sich jedoch nicht nur auf die unbekannten Unterrichtsfächer, sondern richtet sich auch als Erwartung an die Schule, besondere Fürsorge und bessere Lernbedingungen als die öffentlichen Schulen bereitzuhalten: eine familiäre Atmosphäre, Klassen mit einer überschaubaren Anzahl an Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräfte, die sich individuell um die heranwachsende Generation kümmern. So erklärt Annika, eine Absolventin die später zum Judentum konvertierte, ein Grund sei gewesen, „dass es halt eine Privatschule war, kleine Klassen, junge Lehrer und Lehrerinnen, alles ein bisschen übersichtlicher als an den öffentlichen Schulen“ (Interview vom 24. 04. 2013). Und Valerij, die aus dem Zuwandererkreis stammt, bestätigt: „Die Erwartung war damals, dass man schon einen Tick mehr an die Hand genommen wurde“ (Interview vom 13. 11. 2013). Eine Privatschule, so die Überzeugung der Familien, ga-

10 Vgl. dazu auch Weiß (2011, S. 52): „Über die Festlegung der Aufnahmebedingungen und die Gestaltung des curricularen und extracurricularen Profils lassen sich die Voraussetzungen dafür schaffen, dass gleichgesinnte Eltern, die das Besondere suchen, zueinander finden.“

rantiert eine bessere Betreuung als an einer staatlichen Regelschule. Der Eliteanspruch ist also weder finanzieller Art noch entspricht er der Vermutung, mit der Oberschule als Privatschule sich einen besseren Umgang in Form einer Eliteschülerpopulation zu sichern. Vielmehr materialisiert er sich in der Erwartung der Vermittlung von als exotisch wahrgenommenen Lerninhalten sowie einer besseren Betreuung, vor allem von Kindern aus Familien, deren Eltern mit dem deutschen Schulsystem nicht vertraut sind.

3.2 Sozialraum: (Klientel-)Wahl

Während sich die Motive Ausweichschule und Aufstiegschance auf die spezifische Schulform bzw. den Bildungsgang beziehen, handeln die nächsten zwei Motive von der Zusammensetzung der Schülerschaft, das heißt die Schule wird aufgrund der (sprachlichen und kulturellen) Affinität zu einer bestimmten Klientel angesteuert.

Vertrautheit/Sozialraum
Die Mehrheit der russischsprachigen Schülerinnen und Schülern verbindet, dass sie aus Familien stammen, die den jüdischen Traditionen entfremdet sind, die sich zugunsten von Deutschland gegen Israel als Ausreiseland entschieden haben und die ihr Judentum vorrangig als ethnische Kategorie begreifen (vgl. Körber, 2009; Schütze, 1997, 2006). So dient das jüdische Profil der Schule weniger als Möglichkeit, sich jüdisches Wissen anzueignen und Feiertagsrituale zu erlernen, sondern vielmehr als Anknüpfungspunkt an eine geteilte Herkunft nebst den damit verbundenen (Migrations-)Erfahrungen und der sich daraus ableitenden Erwartung, an der Jüdischen Oberschule die entsprechende Unterstützung bei der Integration in die deutsche Schule und Gesellschaft zu finden. Unsicherheit in der Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Kindes und Zweifel an der eigenen Fähigkeit, das Kind bei schulischen Problemen zu unterstützen, begünstigen die Wahl für die Jüdische Oberschule, mit einem Lehrkörper, der Hilfe verspricht und einer Schülerpopulation, die ähnliche Ängste und Defizite zu bewältigen hat, wie man selbst. Ausschlaggebend ist die familiäre Atmosphäre, die durch die kleinen Klassen und den ähnlichen Erfahrungshintergrund der Familien erzeugt wird. Die geteilte Sprache, Erfahrungen des Aufwachsens in der sowjetischen und postsowjetischen Gesellschaft, die gleichen Vorlieben bei Speisen und die Erfahrung der Migration – all diese Dinge verbinden die Kontingentflüchtlinge miteinander. Im Interview wird die Jüdische Oberschule daher auch häufig mit Familie assoziiert und mit solchen Begriffen wie „unsere Leute“ charakterisiert. Ein längerer Interviewauszug soll das illustrieren. So sagt Genia, die als Siebenjährige aus der ehemaligen Sowjetunion zunächst nach Wien und später nach Berlin ausreist, über die Oberschule:

> Wir kamen alle aus der Ukraine oder aus Russland und hatten vieles gemeinsam […] ja, wir konnten alle Russisch sprechen, […] wir haben alle Deutsch erst jetzt gelernt […]. Wir hatten eben Sachen, auch was das Essen anbetrifft, […] unsere, die russische Küche ist ein bisschen anders, als die deutsche Küche und es waren eben,

> ich hatte das Gefühl, das wären meine Geschwister, weil die eben dasselbe gewohnt sind, wie ich gewohnt bin von zuhause aus her. (Interview vom 11. 06. 2013)

Die Entscheidung für die Oberschule ist hier keine Entscheidung für die jüdischen Lerninhalte oder für Observanz, sondern vielmehr für ein vertrautes sprachliches und soziales Umfeld. *Jüdisch sein* entwickelt insofern Relevanz, als es als eine Herkunftsbeschreibung verstanden wird. Mit anderen jüdischen Kindern zusammen zu sein, ist das entscheidende Moment. Die soziale Segregation, die sich in der Spaltung zwischen staatlichem und nichtstaatlich getragenem Schulsystem widerspiegelt (vgl. Schönherr, 26. 10. 2017), findet hier eine neue Interpretation. Man will unter sich bleiben, d. h. zusammen sein mit anderen jüdischen Jungen und Mädchen. Judentum wird als ethnische Kategorie verstanden. Dieses Verständnis gerinnt zu einem „Gruppenbewusstsein" (Körber, 2009, S. 246), welches umso stärker empfunden und kultiviert wird, umso mehr man sich mit dem speziellen Migrationshintergrund in Deutschland als fremd empfindet.

Kontinuität

Ein weiteres wichtiges Argument, sich für den Besuch der Jüdischen Oberschule zu entscheiden, bildeten die Sozialkontakte, die die Kinder vor dem Schulwechsel entwickelt hatten. Laut Büchner und Koch (2001) orientieren sich viele Grundschüler an der Entscheidung ihrer Mitschüler für die weiterführende Schule. Neun der Interviewpartner hatten zuvor die Jüdische Grundschule besucht. War die Grundschulzeit an der Heinz-Galinski-Schule[11] geprägt von positiven Erfahrungen und entschieden sich Kinder von dort, die Oberschule zu besuchen, wirkte sich das auf die Mitschüler aus. Es entstand ein Sogeffekt, der mit der Wahl der Jüdischen Oberschule Gefühle von Sicherheit, Kontinuität und Kohärenz erzeugte.

Von den neun Absolventinnen und Absolventen, die bereits die Grundschule der Jüdischen Gemeinde besucht hatten, wechselten zunächst fünf nicht auf die Oberschule, sondern meldeten sich auf einer nichtjüdischen weiterführenden Schule an. Diese Entscheidung wurde zumeist damit begründet, den als eng empfundenen jüdischen Rahmen verlassen zu wollen und genügend *jüdischen Stoff* vermittelt bekommen zu haben. Diese fünf kehrten aber zurück ins jüdische Schulsystem und wurden so Teil des Samples. Ihre Entscheidung zurückzukehren kann jedoch nicht als eine Entscheidung zugunsten der jüdischen Inhalte interpretiert werden, vielmehr ist hier das Wahlmotiv *Kontinuität* leitend. Der Übergang von der privaten Grundschule zu einer staatlichen Realschule oder einem staatlichen Gymnasium wird vielfach als Kulturschock beschrieben, der eine Sehnsucht nach dem behüteten jüdischen Bildungssystem mit seinen „bekannten kulturellen Bezügen", „kleinen Klassen" sowie „einen sehr persönlichen Umgang", wie Valerij sich ausdrückt, auslöst (Interview vom 13. 11. 2013).

---

11 Die Jüdische Grundschule zog 1995 in ein eigens dafür entworfenes, neues Schulgebäude im Berliner Grunewald, das den Namen des langjährigen Vorsitzenden der Jüdischen Gemeinde zu Berlin, Heinz Galinski (1912–1992), erhielt.

3.3 Die Entscheidung für das jüdische Profil

Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die aus gemischten jüdisch-nichtjüdischen Familien aus der DDR stammten, deren Judentum im Alltag aber keine Relevanz entfalten konnte, wählten die Jüdische Oberschule mit dem Ziel, sich dem eigenen jüdischen Erbe zu nähern. Es ist der Versuch, durch die in Aussicht gestellte Wissensvermittlung über Rituale, Zeremonien, Geschichte, Politik und Kultur an eine Vergangenheit anzuknüpfen, die während der DDR-Zeit nicht lebbar war (Burgauer, 1993, S. 145–156, 202–208). Der Besuch der Jüdischen Oberschule wurde als eine Möglichkeit betrachtet, diesem Teil der Familiengeschichte stärkere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und stärker in den Vordergrund zu rücken. Johannes, Susanne und Paul sind dafür Beispiele. Alle drei haben jeweils eine jüdische Großmutter bzw. einen jüdischen Großvater. So sagt Susanne, dass es ihr Großvater gewesen sei, der „halt das Jüdische mehr wieder aufleben lassen wollte“ (Interview vom 22.05.2013). Sie bekräftigt: „Es ging vor allem darum irgendwie, das wieder normal werden zu lassen, die ganzen Traditionen dann auch Zuhause so zu machen“ (Interview vom 22.05.2013). Paul äußert sich ähnlich. Durch Hebräisch- und Religionsunterricht sollte er sich „sozusagen vertraut machen mit dieser Tradition“ (Interview vom 12.02.2014). Und auch Johannes' Vater, der familiengeschichtliche „Spurensuche“ betrieb, wie es der Sohn nennt, sieht in dessen Schulbesuch die logische Fortsetzung und Erfüllung einer Wiederbelebung, die dazu führen soll „ein bisschen mehr zu machen“ (Interview vom 26.01.2014). Es ist der Versuch, einen Umkehrprozess einzuleiten von einem in Vergessenheit geratenen oder unterdrückten Erbe zu einem bewusst gelebten Judentum und lebendigen Bewusstsein der eigenen Jüdischkeit. Gleichzeitig wird dieses Motiv von dem Bedürfnis genährt, sich auf die richtige Seite der Geschichte zu schlagen. Indem die nichtjüdische Verwandtschaft (die immerhin den größeren Teil der Familie ausmacht) in den Hintergrund gedrängt und durch die Aneignung einer jüdischen Identität fast unsichtbar gemacht wird, gerät die Zugehörigkeit zum Opferkollektiv in den Vordergrund. Die Wahl der Jüdischen Oberschule erhält in diesem Narrativ nachträglich kausale Plausibilität.

4. Einordnung der Ergebnisse und Fazit

Das Rational-Choice-Paradigma liefert einen überzeugenden Erklärungsansatz für das Wahlnarrativ *Gymnasium.* Es zeigt sich in der Argumentation von Viktor, dass die Familie die Schule wählt, weil sie der Verwirklichung der Bildungsaspirationen für den Sohn dient; Aspirationen, die er auf keiner anderen Schule aufgrund der fehlenden Gymnasialempfehlung realisieren könnte. Da es sich bei der Oberschule um eine *Privatschule* handelt, die sich ihre Schüler und Schülerinnen aussuchen kann, rechnet er sich auch ohne Gymnasialempfehlung Chancen aus. Die Jüdische Oberschule als Privatschule konstituiert auf diese Weise die *Ausweichschule.*

Daneben konnte aber gezeigt werden, dass der Schule keineswegs nur aus rein rationalen Gründen der Vorzug gegeben wird. Eine wichtige Rolle spielt der *Wohlfühlfak-*

tor. Dazu gehören Peers, die (oftmals seit der Grundschule) miteinander vertraut sind und Lehrer und Lehrerinnen, die als fürsorglich wahrgenommen werden und auch die Eltern durch das deutsche Schulsystem *lotsen.* Dass es sich bei der Oberschule um eine jüdische Schule handelt, scheint in den Wahlnarrativen auf zweierlei Art relevant: Die russischsprachigen Familien suchen nach einer Schulumgebung, in der die meisten Kinder einen ähnlichen jüdischen Familienhintergrund teilen, während die Jugendlichen mit jüdischen Wurzeln aus der DDR tatsächlich an den jüdischen Inhalten interessiert sind, die ihnen allein in einer jüdischen Schule erlernbar scheinen.

In der Betrachtung der unterschiedlichen Wahlmotive für die Jüdische Oberschule wird der Abstand sichtbar, der zwischen der Erwartungshaltung der Gemeinde und den Bedürfnissen und Wünschen einer potentiellen Schülerschaft besteht. Während die Gemeinde auf das Alleinstellungsmerkmal der Schule verweist, das sich auf den profilbildenden Fächern gründet und die Schule als inhaltlichen Ankerpunkt für eine starke jüdische Identität konzipiert, bilden die Hochschulzugangsberechtigung, der Privatschulstatus und die Klientelnähe der Schüler- und Elternpopulation ausschlaggebende Kriterien, die Oberschule anderen weiterführenden Schulen vorzuziehen.

So dominieren einerseits Fragen nach der Art des angestrebten Bildungsabschlusses, der Vermittlung bestimmter gewünschter und *verwertbarer* Kompetenzen sowie Präferenzen bei der Zusammensetzung der Schülerschaft. Dem steht andererseits die Struktur des deutschen Bildungssystems gegenüber, die Entscheidungen zum weiterführenden Schulbesuch in ein kompliziertes Geflecht aus erteilten oder verweigerten Empfehlungen einbettet. Die inhaltliche Ausrichtung der Oberschule tritt als Entscheidungskriterium dabei zumeist in den Hintergrund. Einzig bei den Jugendlichen mit jüdischen Wurzeln aus der ehemaligen DDR wirkt der *jüdische* Fächerkanon als starker Anreiz, sich für die Schule zu entscheiden. Dennoch wird bei den meisten der interviewten Absolventinnen und Absolventen aus der zu Beginn zitierten Not, eine den weiteren Lebensweg bestimmende Tugend. Die Ehemaligen erinnern sich positiv an ihre Schulzeit. Sie behalten auch nach Beendigung der Schule eine Verbindung zum Judentum, mithin zum inhaltlichen Aspekt des Jüdischen Gymnasiums, der sich in der Wahl des Studienfachs, des Berufs, im Ehrenamt oder in einem Umzug nach Israel, jüdischen Freunden, Partnern und Kindern manifestiert. Auch die Mutter von Lilly, die die Schule aktuell besucht, äußert sich begeistert und ist im Rückblick froh, dass die anfängliche ‚Verzweiflungstat' zu einer als gewinnbringend empfundenen Schulzeit zu führen scheint (vgl. Interview vom 02. 10. 2016).

Das Jüdische Gymnasium mag daher seine Schülerpopulation aus den *falschen Gründen* anziehen, schafft jedoch während der Schulzeit eine Identifikation mit der Einrichtung und ihren Inhalten, die weit über diese hinausweist. Insofern darf von der Schule als wichtigem Baustein jüdischer Identität in der Stadt Berlin durchaus gesprochen werden. Das wäre umso mehr der Fall, wenn künftige Forschungen feststellten, dass die ehemaligen Schülerinnen und Schüler auch für den eigenen Nachwuchs das Jüdische Gymnasium als weiterführende Schule wählen.

Literatur

Anusiewicz-Baer, S. (2017). *Die Jüdische Oberschule in Berlin. Identität und jüdische Schulbildung seit 1993.* Bielefeld: transcript.

Bader, N. (18. 08. 2016). Auf Erfolgskurs. Michael Bock ist Gründungsdirektor des Albert-Einstein-Gymnasiums. *Jüdische Allgemeine, 33,* S. 9.

Bernstein, J. (2014). *„Ab und zu Kosher, ab und zu Shabbat“. Eine Studie zu Identitäten, Selbstwahrnehmungen und Alltagspraktiken von Kindern aus „mixed families“ in Deutschland.* Oxford: JDC International Centre for Community Development.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1966/2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In M. Steinrücke (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Kultur* (S. 25–52). Hamburg: VSA.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society, 9*(3), 275–305.

Büchner, P., & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe.* Opladen: Leske + Budrich.

Burgauer, E. (1993). *Zwischen Erinnerung und Verdrängung. Juden in Deutschland nach 1945.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Charmaz, K. (2012). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis.* Los Angeles: SAGE.

Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(1), 69–90.

Frick, R., & Godel-Gaßner, R. (2014). Übergänge auf Mädchenschulen. Schulwahlmotive von Eltern. *engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule, 32*(3), 174–185.

Godel-Gaßner, R., & Frick, R. (2014). Übergänge auf Jungenschulen: Schulwahlmotive von Eltern. In J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (S. 121–136). Opladen: Barbara Budrich.

Gruehn, S., Füssl, H.-P., Leschinsky, A., & Tenorth, H.-E. (2005). *Situation und Perspektive der jüdischen Schulen in Berlin. Ein Gutachten erstattet im Auftrag der Jüdischen Gemeinde zu Berlin* (unveröffentlicht). Berlin.

Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herwartz-Emden, L. (2007). Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 7–24). Berlin: BMBF.

Koinzer, T., & Leschinsky, A. (2009). Privatschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(5), 669–685.

Körber, K. (2009). Puschkin oder Thora? Der Wandel der jüdischen Gemeinden in Deutschland. In J. Brunner & S. Lavi (Hrsg.), *Juden und Muslime in Deutschland. Recht, Religion, Identität* (S. 233–254). Göttingen: Wallstein.

Kraul, M. (2015). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 9–20). Wiesbaden: Springer VS.

Külow, D. (2014). *Schalom und Alefbet. Die Geschichte des Jüdischen Gymnasiums in Berlin.* Berlin: Hentrich & Hentrich.

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Bonn/Berlin: BMBF.

Miklis, M. (1993). Die Situation der jüdischen Emigranten aus der GUS in der Bundesrepublik Deutschland. In U. R. Kaufmann (Hrsg.), *Jüdisches Leben heute in Deutschland* (S. 71–84). Bonn: Inter Nationes.

Miller, H., Pomson, A., & Hacohen Wolf, H. (2016). Secondary School Choice as a Window on Jewish Faith Schools in Contemporary British Society. *Journal of School Choice, 10*(4), 537–559.

Mull, U. (1994). Wiederbelebte Tradition. Die Jüdische Oberschule in Berlin. *schulmanagement – Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, 25*(1), 30–35.

Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K., & Köller, O. (Hrsg.) (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potentiale und Herausforderungen in Berlin.* Münster: Waxmann.

Reister, H. (28. 07. 2016). „Zeichen der Verwurzelung" – Nach der Genehmigung durch den Bayrischen Ministerrat steht dem Jüdischen Gymnasium nichts mehr im Wege. *Jüdische Allgemeine, 30,* S. 15.

Schönherr, K. (26. 10. 2017). Glänzende Aussichten. Privatschulen boomen. Liegt das allein an ihrer pädagogischen Qualität – oder an ihrer Kundschaft? *Die Zeit, 44,* S. 68.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können.* Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Schütze, Y. (1997). „Warum Deutschland und nicht Israel?" Begründungen russischer Juden für die Migration nach Deutschland. *Biographieforschung und Oral History, 10*(2), 186–208.

Schütze, Y. (2006). Migration und Identität. Junge russische Juden in Berlin. In S. Schönborn (Hrsg.), *Zwischen Erinnerung und Neubeginn. Zur deutsch-jüdischen Geschichte nach 1945* (S. 304–321). München: Martin Meidenbauer.

Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen.* Wiesbaden: Springer VS.

Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review, 23*(4), 505–519.

Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 423–436). Wiesbaden: Springer VS.

Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.

Ullrich, H., & Strunck, S. (2012). Private Schulen in Deutschland – Entwicklungen und Diskurse. In dies. (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen* (S. 11–25). Wiesbaden: Springer VS.

Walk, J. (Hrsg.) (1996). *Das Sonderrecht für die Juden im NS-Staat. Eine Sammlung der gesetzlichen Maßnahmen und Richtlinien – Inhalt und Bedeutung* (2. Aufl.). Heidelberg: C. F. Müller.

Weiß, M. (2011). *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin: Schriftenreihe des Netzwerks Bildung.

Witting, B. (2013). Geleitwort. 20 Jahre und kein bisschen leise – Versuch einer Bilanzierung. In B. Witting (Hrsg.), *Identität und Vielfalt. 20 Jahre Jüdisches Gymnasium Moses Mendelssohn Berlin* (S. 9–13). Berlin: Verlag für Berlin-Brandenburg.

Witting, B. (18. 08. 2016). Schule machen. Das neue Jüdische Gymnasium in Düsseldorf ist Ausdruck von Selbstbewusstsein und stiftet Identität. *Jüdische Allgemeine, 33,* S. 1.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung, 1*(1), Art. 22. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132 [05. 06. 2018].

Wohlkinger, F. (2014). *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule. Eine vergleichende Untersuchung von Grundschülern aus Bayern und Sachsen.* Wiesbaden: Springer VS.

Zeifert, R. (2017). *Nicht ganz koscher. Vaterjuden in Deutschland.* Berlin: Hentrich & Hentrich.

Abstract: The Jewish High School in Berlin is in high demand. The article examines the narratives used by former students to explain their families' decision to choose the Jewish Gymnasium as a secondary school. With the help of qualitative methods – the problem-oriented interview and Grounded Theory – three narratives for school choice are worked out and discussed in connection with the goal of the school foundation, the revitalization of Jewish life in Germany. The result is that it is not so much the Jewish profile of the school but factors such as the status of the private school or the type of school – a Gymnasium – that structure the decision in favour of the Jewish Gymnasium.

Keywords: Jewish Gymnasium, Private School, Berlin, Grounded Theory, Judaism

Anschrift der Autorin

Sandra Anusiewicz-Baer, Zacharias Frankel College gGmbH,
Kantstraße 152, 10623 Berlin, Deutschland
E-Mail: anusiewicz-baer@frankel-edu.de