

‘Vorming, beschaving en heil’¹

Joodse godsdienstonderwijzers en de religiegeschiedenis van joods Nederland, 1815-1980

¹ Ik dank Henny van het Hoofd, coördinator van de afdeling onderwijs van het Nederlands Israëlitisch Kerkgenootschap, en de redactieleden van *DNK* voor hun opmerkingen op een eerdere versie van dit artikel. Deze puntige omschrijving van het doel van het joodse onderwijs wordt gegeven in: *Reglement voor de Vereniging van Israëlitische godsdienst-onderwijzers in Zuid-Holland* (Rotterdam 1851) 4.

² ‘In Memoriam H. de Vries – Borculo’, *De Vrijdagavond* 9/20 (1932) 311-312.

³ S. Laansma, *De joodse gemeente te Borculo – omvattende Borculo, Eibergen, Groenlo, Lochem, Neede en Ruurlo* (Zutphen 1978) 23-24; over het idee van een Talmoedgordel, zie: Bart Wallet, ‘Rust, ruimte en vroomheid – de regionale identiteit van joden in Gelderland, 1815-1950’, *Bijdragen en Mededelingen Gelre* (te verschijnen).

⁴ M. Mendels sr., ‘Jaarverslag 1937-1938 (5697-

Het joodse culturele maandblad *De Vrijdagavond* viel in 1932 met de deur in huis: “De Dorpsrebbe” is dood.² Daarop volgde een korte schets van Hartog de Vries, die onder het pseudoniem ‘de Dorpsrebbe’ in het blad met enige regelmaat impressies te berde had gebracht uit het joodse leven in de kleine gemeentes op het platteland. Dat gebeurde in een verhalende stijl en onder sprekende titels: ‘Hoe het kwam, dat Leizer Simons lid van den kerkeraad werd en weder van het lidmaatschap afkwam’ of ‘Van een stormachtige Vergadering en een motie van wantrouwen’. De Vries, geboren in 1873 in Almelo, was godsdienstonderwijzer in de joodse gemeente Borculo – een van die vrome gemeentes in Overijssel en Gelderland die samen een *Talmud Belt* of Talmoedgordel vormden.³

Veelzeggend werd De Vries in het ‘in memoriam’ echter niet godsdienstonderwijzer genoemd, maar als ‘Leeraar’ betiteld. Die onofficiële titel – die in de reglementen overigens niet werd gebruikt⁴ – gaf extra cachet en symboliseerde de betekenis van De Vries als de geestelijke leidsman van joods Borculo. Evenals de plaatselijke hervormde predikant zich ‘leraar’ liet noemen, werd dat bij De Vries ook gedaan. Want als godsdienstonderwijzer was hij niet slechts verantwoordelijk voor het inwijden van kinderen in de wereld van het jodendom, hij vervulde ook vrijwel alle andere religieuze functies. Kortom, De Vries was de ‘Dorpsrebbe’ van Borculo – die bij ontstentenis van een officiële rabbijn op lokaal niveau de rabbinale honneurs waarnam.

De Vries’ invulling van het godsdienstonderwijzerschap was niet uniek. Zijn faam als vrome en geleerde ‘Dorpsrebbe’ was dat wel, maar veel van zijn collega’s in andere kleine plaatsen verspreid over het hele land fungeerden op eenzelfde manier. De godsdienstonderwijzers buiten de grote steden – ongeveer de helft van alle godsdienstonderwijzers – waren zulke ‘Dorpsřebbes’ met een uitgebreid takenpakket. Waarin De Vries wel afweek was dat

hij geen officiële scholing had genoten. Hij was volledig autodidact en had in zijn jeugd slechts de lagere school bezocht. Door intensieve zelfstudie had hij zich de benodigde kennis eigen gemaakt. De opperrabbin had daarom dispensatie verleend en hem toch toegelaten tot het godsdienstonderwijzerschap. De Vries zorgde wel dat zijn zoon een andere weg kon gaan: Benjamin werd naar het Nederlands Israëlitisch Seminarium in Amsterdam gestuurd, waar hij dermate begaafd bleek te zijn dat hij niet alleen de opleiding tot godsdienstleraar, maar ook die tot rabbijn volgde.⁵

In dit artikel zal de beroepsgroep waartoe De Vries behoorde centraal staan. Hoewel het nodige is gepubliceerd over het joodse onderwijs⁶, ontbreekt tot dusver een typologische en analytische studie naar de functie van de 'Israëlitische godsdienstonderwijzer'. Dit artikel wil daar de contouren van schetsen, met daarbij als specifieke invalshoek de plaats van de godsdienstonderwijzer in de bredere religiegeschiedenis van joods Nederland. Welke betekenis had deze functie in het geheel van de religieuze infrastructuur? Welke veranderingen onderging de functie en welke consequenties had dat voor het joodse religieuze leven? Het zal blijken dat de studie van de joodse godsdienstonderwijzer een prisma biedt op de religieuze dynamiek van een van de kleinere minderheden van Nederland.

Disciplineren, 1815-1848

De start van het nieuwe Koninkrijk der Nederlanden in 1815 betekende een aanzienlijke verandering voor de positie van de joodse godsdienstonderwijzer. Tot die tijd was joods onderwijs niet gereguleerd. In veruit de meeste gevallen was het onderwijs tot dan toe het gevolg van particulier initiatief van chewres (religieuze verenigingen) of van onderwijzers en rabbijnen. Veelal vestigde een onderwijzer zich in een plaats en probeerde vervolgens zoveel mogelijk kinderen naar zijn school te krijgen. In andere gevallen was het zo dat een of meerdere gezinnen een godsdienstonderwijzer inhuurden voor hun kinderen, die dan vervolgens via huisonderwijs of in een lokaaltje bij de synagoge les van hem kregen.

Tot begin negentiende eeuw was het joodse onderwijs nadrukkelijk opgenomen in een transnationaal Asjkenazisch netwerk. In de Nederlanden werd precies zo lesgegeven als in de grote joodse centra in Midden- en Oost-Europa, volgens de vertrouwde cheidermethode. Dat betekende dat *choemasj* (de vijf boeken van Mozes) en *sidoer* (het gebedenboek) het voornaamste lesmateriaal waren, kinderen dat in hun hoofd moesten stampen, gaandeweg het gezaghebbende middeleeuwse bijbelcommentaar van Rasji (1040-1104) moesten leren lezen – en een en ander in het Jiddisch geacht werden te kunnen vertalen. Niet alleen het curriculum was in grote

5698)', *Achawah* 44 no. 441, juli 1938.

⁵ Rabbijn dr. Benjamin de Vries (1905-1966) groeide uit tot een toonaangevende rabbijn in de mizrachistische (orthodox-zionistische) beweging, emigreerde in 1934 naar Palestina, promoveerde in 1959 in Amsterdam bij M.A. Beek en werd hoogleraar Talmud aan de Bar-Ilan Universiteit.

⁶ Zie onder meer: N.L. Dodde, *Joods onderwijs, een geschiedenis over het tijdvak 1200 tot 2000* ('s-Gravenhage 2009); Henny van het Hoofd, 'Netherlands – Social Integration and Religious Identity' in: Helen A. Miller, Lisa D. Grant, Alex Pomson eds., *International handbook of Jewish education* (Dordrecht etc. 2011) 1271-1287; Dan Michman, 'Joods onderwijs in Nederland 1616-1905', in: *Stichting Joodse Scholengemeenschap* (Amsterdam 1973); R. Reinsma, 'Pogingen tot assimilatie en emancipatie van het Joodse kind in Nederland na 1796. Israëlitische scholen onder de koningen Willem I en II', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 77 (1964) 448-465; H.G.A. Janssen, 'Staatsrechtelijke en culturele aspecten van het Israëlitische onderwijs in Nederland tot 1869', *Studia Rosenthaliana* (1977); idem, 'De Israëlitische armenschoolen in Gelderland (1836-1869)', *Studia Rosenthaliana* (1977).

lijnen gelijk, ook de onderwijzers rouleerden in dit grote netwerk. Nederlands-joodse jongeren hadden weinig belangstelling voor het onderwijzerschap, waardoor in 1807 door Jonas Daniël Meijer werd vastgesteld dat de onderwijzers waren ‘généralement des Allemands et surtout des Polonais’. Het resultaat was – zo stelde de kleine groep van progressieve joden in Bataafs-Franse tijd tot hun spijt vast – dat de Nederlands-joodse jongeren de scholen verlieten als kleine ‘Polonais ou Allemands’, net zo ‘mal élevés comme leurs instituteurs’.⁷

Het joodse onderwijs was, evenals dat in de rest van de Nederlandse samenleving het geval was, naar standen ingedeeld. Het was met name het onderwijs voor de armen – de overgrote meerderheid van de joodse gemeenschap – dat zo negatief werd beoordeeld door de progressieve joden die, dankzij de politieke verschuivingen in de samenleving, in bestuurlijke posities waren terechtgekomen. Kinderen van beter bemiddelde ouders gingen veelal naar de Franse of Latijnse school en kregen daarnaast huisonderwijs van een speciaal daartoe geselecteerde godsdienstonderwijzer. Als voorbeeld kan de intellectueel Mozes Lemans gelden, die, om in zijn levensonderhoud te voorzien naast zijn joods-wetenschappelijke verrichtingen, godsdienstonderwijs gaf aan de later bekend geworden Isaïc da Costa.⁸

De grote uitzondering vormde het onderwijssysteem van de Portugees-joodse gemeenschap in Amsterdam. Daar was, geïnspireerd door de onderwijshervormingen van de Jezuïeten op het Iberisch schiereiland, een conglomeraat van scholen gesticht waar eind achttiende eeuw veel Askenazische *maskilim* (joodse verlichters) met de nodige jaloezie naar keken.⁹ Het revolutionaire onderwijsplan dat Naftali Herz Wessely in 1782 te Berlijn publiceerde, *Divrei sjalom we-emet*, was mede geënt op het curriculum van de Amsterdamse Portugese gemeente. Wessely was daarmee vertrouwd geraakt door een verblijf in Amsterdam – en door de wortels van zijn familie in de stad. Hij wilde grondig onderwijs in de landstaal en het Jiddisch uitbannen, een concentratie op het Bijbels Hebreeuws en de Talmoed uit het programma halen. Tevens zouden tal van algemene vakken, zoals wiskunde en aardrijkskunde, geïntroduceerd moeten worden.¹⁰

Een onderwijsvernieuwing zoals Wessely voorstond, werd in Nederland slechts ten dele doorgevoerd. Wel werd vanaf de start van het Koninkrijk der Nederlanden het joodse onderwijs een belangrijk speerpunt van de religie- en integratiepolitiek van koning Willem I. In 1814 werd de joodse gemeenschap ingepast in het Departement voor Hervormde Eredienst enz. Dit betekende dat de joodse gemeenschap evenals de protestantse kerken een denominatiestructuur moest aannemen. Daartoe werd de Hoofdcommissie

⁷ Bij: Dodde, *Joods onderwijs*, 52.

⁸ Jaap Meijer, ‘Mozes Lemans als leraar van Da Costa: een opmerking’, *Amstelodamum* 43 (1956) 58-59.

⁹ Yosef Kaplan, ‘Bom Judemo: the Western Sephardic Diaspora’ in: David Biale ed., *Cultures of the Jews. A New History* (New York 2002) 639-669.

¹⁰ Shmuel Feiner, *The Jewish Enlightenment* (Philadelphia 2004).

tot de zaken der Israëlitenvan opgericht, die tot taak kreeg de overheid te adviseren in het beleid over joodse zaken – en tevens de verantwoordelijkheid kreeg voor de uitvoering van dat beleid. Hiermee nam de Hoofdcommissie een spilpositie in tussen overheid en joodse gemeenschap. Via de Hoofdcommissie moesten de Nederlandse joden ingepast worden in de Nederlandse natiestaat.¹¹

Het onderwijs was daarbij een belangrijk instrument. Het beleid dat de Hoofdcommissie ten aanzien van alle joodse zaken voerde, werd ook duidelijk in het onderwijsbeleid. Eerst werd ingezet op een centralisering van het joodse onderwijs – zodat er een structuur werd geschapen waardoor de overheid greep kon krijgen op de joodse scholen. Voor de zogenaamde burgerscholen en het huisonderwijs werd geen beleid gemaakt, dat bleef onder de persoonlijke verantwoordelijkheid van ouders en verenigingen vallen – maar het armenonderwijs moest gereguleerd worden door de overheid. De wirwar aan private activiteiten moest daarom ook beëindigd worden. Per synagogaal ressort – een indeling die ruwweg volgens de provinciegrenzen liep – moest er een Schoolcommissie komen, waaraan de ‘Israëlitische armenscholen’ werden onderworpen. Deze commissies werden verantwoordelijk gesteld voor de kwaliteit van het onderwijs en het toelaten van onderwijzers. Zij kregen de beschikking over een apart fonds, met daarin subsidies van plaatselijke autoriteiten en van de Hoofdcommissie. De joodse scholen moesten zich in principe beperken tot het godsdienstonderwijs en de kinderen werden geacht daarnaast een openbare armenschool te bezoeken voor het maatschappelijke onderwijs. Slechts in plaatsen waar het niet mogelijk bleek om een openbare school te bezoeken – omdat die afwezig was of vanwege andere redenen – werd de joodse school verantwoordelijk voor beide typen onderwijs. Zo ontstond de joodse openbare school, waar godsdienstonderwijs en maatschappelijk onderwijs zij aan zij werden gegeven.

Door de Schoolcommissies was er een netwerk geschapen waardoor de overheid het joodse onderwijs kon gaan inzetten voor de integratie van de joodse minderheid in de Nederlandse samenleving. Dat beleid, dat werd voorbereid en uitgevoerd door de Hoofdcommissie, was duidelijk in zijn doelen, maar flexibel in de uitvoering. In 1817 werd een aantal onderwijsbesluiten genomen, waarin duidelijk werd gemaakt wat de bedoeling was: het joods onderwijs moest de kinderen opvoeden tot goede Nederlandse burgers. Daartoe dienden ze goed maatschappelijk onderwijs te krijgen – rekenen, Nederlandse taal, aardrijkskunde en vaderlandse geschiedenis – maar tevens diende het godsdienstonderwijs dit streven te ondersteunen. Het godsdienstonderwijs mocht niet langer in het Jiddisch gegeven worden, dat werd als een jargon, een

¹¹ Informatie over de Hoofdcommissie en zijn onderwijsbeleid in deze paragraaf is gebaseerd op: Bart Wallet, *Nieuwe Nederlanders. De integratie van de joden in Nederland 1814-1851* (Amsterdam 2007).

dialect beschouwd. Wie een onzuivere taal sprak, zo was het idee, kon ook niet zuiver denken. Evenals andere dialecten en streektaalen, zoals het Fries en Zeeuws, diende het Jiddisch plaats te maken voor de nieuwe standaardtaal: het Nederlands. Hebreeuws was wel toegestaan als eerbiedwaardige klassieke taal, maar dat was vooral de taal van de liturgie en geen spreektaal die het Nederlands zou kunnen bedreigen.¹²

Het onderwijs als instrument voor het kweken van nationaal burgerschap stelde uiteraard eisen aan de onderwijzers. Het merendeel was, zoals we al zagen, afkomstig uit de Duitse en Poolse gebieden, gebruikte als voertaal Jiddisch en was derhalve een sta-in-de-weg voor het integratiebeleid. Deze buitenlandse godsdienstonderwijzers dienden plaats te maken voor eigen kweek, Nederlands-joodse mannen die taal en land goed kenden en de jongere generatie liefde voor Vaderland en Koning bij konden brengen. Tot dusver waren onderwijzers vooral in de praktijk opgeleid: ze oefenden bij een andere godsdienstonderwijzer en groeiden zo door tot zelfstandig onderwijzer. Er kwam geen vorm van examinering aan te pas. Om hier verandering in aan te brengen werden in 1817 vier rangen ingevoerd – hetzelfde systeem dat ook in het Nederlandse onderwijs werd gebruikt. De eerste rang, de laagste, hield in dat een leraar Nederlands, Hebreeuws en de gebeden goed beheerste; de tweede rang voegde daar de vaardigheid om de Hebreeuwse Bijbel te vertalen en uit te leggen aan toe, plus godsdienstleer; voor de derde rang kwam daar nog kennis van de Misjna bij. De vierde en hoogste rang, ten slotte, vroeg grammaticale kennis van het Hebreeuws en de nodige pedagogische vaardigheden van een kandidaat, maar stelde vooral ook als eis dat de persoon moest beschikken over ‘beschaaft kennis, gezond oordeel en goeden smaak’. Alle onderwijzers dienden zich bij hun ressortale Schoolcommissie te vervoegen om examen te doen en een van de rangen te behalen.¹³

Door middel van deze disciplinering van de beroepsgroep van de joodse godsdienstonderwijzers probeerde de Hoofdcommissie te werken aan de randvoorwaarden om tot goed en effectief godsdienstonderwijs te komen. Men realiseerde zich volop dat scholen niet van de ene op de andere dag konden overschakelen op Nederlands, dat buitenlandse onderwijzers niet zomaar konden verdwijnen. Daarom werd in de eerste decennia van de negentiende eeuw hard gewerkt aan de randvoorwaarden. Naast de disciplinering van de onderwijzersstand was als tweede beleidsdoel geformuleerd dat er voldoende Nederlandstalig joods onderwijsmateriaal moest komen. De meest succesvolle onderwijzers, zoals Samuël Israël Mulder en Israël Waterman, waren uiterst productief in het vervaardigen van allerlei lesboekjes voor de joodse scholen.¹⁴

Een belangrijk keerpunt vormde het jaar 1836. De Hoofdcom-

¹² Cf. Bart Wallet, “‘End of the Jargon-Scandal’. The Decline and Fall of Yiddish in the Netherlands (1796-1886)”, *Jewish History* 20 (2006) 3-4, 333-348.

¹³ *Verordeningen voor het Israëlitisch Kerkgenootschap, binnen het Koninkrijk der Nederlanden* I: 1814-1821 ('s-Gravenhage 1822) besluit no. XIV van 10 mei 1817; besluit No. XIX van 27 december 1817.

¹⁴ Zie daartoe het mooie overzicht in: Cees Houtman, ‘Naar protestants voorbeeld. Leerstof over de bijbelse geschiedenis uit het tijdperk van de joodse emancipatie’, *Kerk en Theologie* 64 (2013) 162-183.

missie was van mening dat aan de belangrijkste randvoorwaarden was voldaan en dat vanaf nu naleving van de voorschriften afgedwongen moest worden. Daartoe werden twee initiatieven genomen. Allereerst werd een inspecteur benoemd voor het Israëlietisch godsdienstonderwijs, de al eerder genoemde Mulder, die in het bezit was van de vierde rang. Hij was een onderwijzman, maar tevens een van de leidende figuren van de kleine groep joodse intellectuelen die joodse wetenschap en joodse letterkunde wilden bedrijven. Mulder publiceerde veel, zowel voor een breed publiek als voor de kring van joodse intellectuelen. Deze Mulder moest voortaan alle joodse armenscholen inspecteren, de kinderen overhoren op hun kennis, de onderwijzers doorlichten op hun achtergrond en bekwaamheden en bezien of er nog Jiddisch werd gesproken. De rapportages van Mulder dienden om onderwijzers zonder rang op te sporen en daar vervolgens de nodige consequenties aan te verbinden. Zo werd in 1841 de heer I. Wolff te Grave vervolgd omdat hij les gaf zonder de vereiste diploma's. Scholen waar nog Jiddisch werd gebruikt, kregen een reprimande en werden met het intrekken van de subsidie gedreigd – en daarmee met sluiting. Veel scholen wisten vervolgens niet hoe snel ze op het Nederlands moesten omschakelen, ook al betekende dit het afscheid van de oude, vertrouwde Jiddischspreekende onderwijzer.¹⁵

De tweede maatregel die werd genomen was een toenemende regulering van de onderwijzersstand. Het oude leerhuis van de Asjkenazische gemeente in Amsterdam werd veranderd in een officieel Nederlands Israëlietisch Seminarium. Dat kreeg twee afdelingen: een voor de opleiding van rabbijnen en een voor de opleiding van onderwijzers.¹⁶ De meest getalenteerde kinderen werden geselecteerd voor de rabbijnenopleiding, de anderen volgden de lessen voor godsdienstonderwijzer. Er werd nu een nieuw rangsysteem ingevoerd, ditmaal met drie rangen en een andere hiërarchische opbouw. Nu was de derde rang de laagste. . Om te zorgen dat de godsdienstonderwijzers niet alleen goed thuis waren in de joodse literatuur, werd vanaf dit moment ook geëist dat ze een acte voor het maatschappelijk onderwijs haalden. Zo liep de derde rang godsdienstonderwijs parallel aan de vierde rang maatschappelijk onderwijs, was de tweede met de derde en de eerste rang met de tweede maatschappelijke rang verbonden.

Hierdoor werden twee vliegen in een klap geslagen. De joodse onderwijzers hadden hierdoor een bredere maatschappelijke vorming, waardoor ze ook geacht werden het godsdienstonderwijs naar beschaafde normen te geven. Tevens werd hun zo een extra inkomstenbron verschaft. De meeste Israëlitische armenscholen waren in 1836 tevens openbare school geworden. Zeker in kleine plaatsen was het lastig om zowel een godsdienstonderwijzer als

¹⁵ Wallet, *Nieuwe Nederlanders*, 137vv.

¹⁶ Voor de veel kleinere Portugees-joodse gemeenschap kwam er in 1839 een vergelijkbaar Portugees-Israëlietisch Seminarium.

een maatschappelijk onderwijzer voor de klas te zetten. Iemand die beide aktes bezat, kon hierdoor integraal het hele onderwijs verzorgen. Tevens had hij zo een extra bron van inkomsten. Alleen het geven van godsdienstonderwijs was – met uitzondering van enkele grote steden – vrijwel nergens een volledige baan, waardoor nevenfuncties noodzakelijk waren. De centralisering van de scholing werd voltooid toen in 1839 de examinering van godsdienstonderwijzers bij de ressortale Schoolcommissies werd weggehaald en toevertrouwd aan een aparte landelijke Commissie van Examinatoren. Vanaf dat moment is het hele traject van startende leerling tot geëxamineerd onderwijzer onder landelijke controle.¹⁷

Transformatie, 1848-1870

De grondwet van 1848, waarin het principe van een formele scheiding van kerk en staat werd vastgelegd, had grote consequenties voor de joodse gemeenschap. Evenals de andere religieuze denominaties moest ook het Israëlitisch Kerkgenootschap op eigen benen gaan staan – los van het Departement voor Hervormde Eredienst enz. Die ontvlechting van overheid en joodse centrale organen verliep uiterst moeizaam en leidde pas in 1870 tot twee onafhankelijke joodse denominaties: het Nederlands-Israëlitisch Kerkgenootschap voor de Asjkenaziem en het Portugees-Israëlitisch Kerkgenootschap voor de Sefardiem. Dit betekende in de tussentijd dat de Hoofdcommissie nog steeds haar taken uitvoerde, zij het op bescheidener schaal. Zo werd na het overlijden van Mulder in 1862 geen nieuwe inspecteur benoemd, maar werden de opperrabbijnen met de inspectie belast in een rooster dat per jaar rouleerde.¹⁸

Voor het joodse onderwijs had de grondwet van 1848 nog meer gevolgen. Ook het godsdienstonderwijs mocht niet langer onder de overheid vallen. Dit resulteerde in 1857 in een nieuwe Schoolwet, die met ingang van 1 januari 1860 werd ingevoerd. In die wet werd een onderscheid gemaakt tussen openbare en bijzondere scholen, waarbij alleen de eerste in aanmerking kwamen voor subsidie. Tot die tijd had op veel plaatsen de joodse openbare school bestaan, waarin godsdienst- en maatschappelijk onderwijs beide werd gegeven. Nu kon dat niet langer: een school was of joods en beperkte zich daarbij tot godsdienstonderwijs, of openbaar en daarbij voor alle leerlingen toegankelijk. De subsidies voor de joodse scholen vielen hiermee weg. Terwijl rooms-katholieken en orthodox-protestanten kozen voor de zelf gefinancierde bijzondere school, werd in joodse kring een andere keuze gemaakt. Vanuit het oogpunt van integratie werd het door de overheid en de joodse elite gewenst geacht dat joodse kinderen naar openbare armenscholen gingen, waar ze met christelijke kinderen in contact kwamen en zo ook tot

¹⁷ Wallet, *Nieuwe Nederlanders*, 141.

¹⁸ Dodde, *Joods onderwijs*, 96.

geïntegreerde burgers opgevoed zouden worden.

Deze principiële keus voor het openbaar onderwijs, die vrijwel in het hele land door bestuurlijke en religieuze elites werd gedragen, leidde ertoe dat de Israëlitische armenscholen in snel tempo verdwenen. De joodse kinderen bezochten nu het reguliere onderwijs. Het joodse onderwijs werd weer strikt godsdienstonderwijs. Dat moest nu gebeuren in de uren waarop er geen openbaar onderwijs werd gegeven, in ieder geval op zondag en daarnaast nog enkele uren in de week, zo mogelijk iedere dag. Indien mogelijk werd in overleg met de openbare school een urenverdeling opgezet – maar in veel gevallen moesten de godsdienstscholen genoegen nemen met het rooster van de openbare school. Voor het godsdienstonderwijs resteerden hierdoor vaak de minst favoriete uren, vaak laat in de middag.

Deze veranderingen hadden grote impact op de functie van de godsdienstonderwijzer. De plicht tot het geven van maatschappelijk onderwijs verviel weer – hoewel wel met het oog op de pedagogische vereisten een akte van algemeen hulponderwijzer werd vereist – en de functie werd weer teruggebracht tot zijn oorspronkelijke omschrijving, met dien verstande dat het oogmerk van morele beschaving gehandhaafd bleef. De belangrijkste consequentie was echter wel dat er extra noodzaak was om nevenfuncties aan te nemen. Hierbij trad een groot verschil op tussen de godsdienstonderwijzers in de grote steden en die op het platteland. In de grote steden was het onderwijs vaak het hart van de functie van een godsdienstonderwijzer – en een flink deel kon zelfs zoveel les geven dat ze ervan konden leven. Op het platteland lag dat echter anders. Daar waren lang niet genoeg kinderen op met louter godsdienstonderwijs een volledige baan te hebben. Joodse gemeenten hadden ook het geld niet om een onderwijzer zo'n substantiële aanstelling te geven. Daarom zien we dat de godsdienstonderwijzer op lokaal niveau uitgroeit tot de religieuze professional par excellence. Naast het onderwijzerschap krijgt hij vaak aanstellingen als chazzan (voorzanger), prediker, secretaris van de joodse gemeente, sjouchet (ritueel slachter) en soms ook als moheel (besnijder) of sofeer (schrijver van Torarollen). In de persoon van de onderwijzer werden zo alle religieuze functies verenigd.

Hierdoor deed zich een merkwaardig verschijnsel voor. Terwijl in de joodse gemeente de godsdienstonderwijzer een werknemer was in dienst van de Schoolcommissie – waarin de meest voor-
aanstaande leden van de kehilla zitting hadden – en vaak ook als zodanig werd behandeld, werd zijn rol naar buiten toe alleen maar belangrijker. Ieder ressort had zijn eigen opperrabbin, die vaak in de provinciehoofdstad zetelde. De grotere joodse gemeenten hadden een eigen rabbin, maar de meeste joodse gemeenten hadden

dat niet. Daar was de godsdienstonderwijzer de vertegenwoordiger van de religieuze stand. Zeker bij de godsdienstonderwijzers met een hogere rang, die vaak ook actief waren als auteur, ontstond al snel het beeld bij rooms-katholieke en protestantse inwoners dat dit de joodse ‘dominee’ of ‘pastoor’ was. Zo op het oog liepen een aantal functies ook aardig parallel: geven van godsdienstonderwijs werd ook door andere geestelijken gedaan, evenals het houden van preken (*derasjot*).¹⁹ Bij belangrijke publieke plechtigheden trad de joodse godsdienstonderwijzer dan ook vaak op met de andere lokale geestelijken.

Niet overal lukte het een godsdienstonderwijzer om voldoende andere joods-religieuze functies te verkrijgen om zo voldoende inkomen te genereren voor zijn vaak grote gezin. In dat geval zien we dat de godsdienstonderwijzers hun toevlucht moeten nemen tot niet-religieuze nevenfuncties en vaak in de kleinhandel stappen. Men was dan parttime godsdienstonderwijzer en leefde daarnaast van de inkomsten van de verkoop van textiel, levensmiddelen of iets dergelijks. Voor het aanzien van de functie van godsdienstonderwijzer én van een joodse gemeente was dit niet erg bevorderlijk, waarom er ook met de nodige regelmaat over deze combinaties-uit-noodzaak werd geklaagd. De enige manier echter voor een godsdienstonderwijzer om strikt op zijn eigen vakgebied uitbreiding te verkrijgen was om naast het lesgeven aan de armenkinderen in de lokaliteiten van de joodse gemeenten, daarnaast bij de beter bemiddelde families aan huis godsdienstonderwijs te geven. Als hij zo aan meerdere standen les gaf, kon hij soms net voldoende verdienen om rond te komen.

Het nieuwe reglement van 1862, dat het joodse onderwijs na de nieuwe wet reguleerde, schiep ook ruimte voor vrouwelijke godsdienstonderwijzers.²⁰ Zij waren echter louter inzetbaar voor de kleinste kinderen. Van hen werd dan ook geen formele scholing aan het Nederlands-Israëlitisch Seminarium vereist, maar in hun geval moest de ressortale Schoolcommissie besluiten of er voldoende kennis en vaardigheden aanwezig waren om hen het onderwijs toe te vertrouwen.

Professionalisering, 1870-1914

Nadat door het overheidsbeleid de functie van godsdienstonderwijzer was gereguleerd, ontwikkelde de beroepsgroep zich in het hart van de negentiende eeuw tot een eigen, onderscheiden segment in de bredere religieuze infrastructuur van joods Nederland. Parallel aan de hervorming van het godsdienstonderwijzerschap had de Hoofdcommissie ook het rabbinaat gereorganiseerd, met grotendeels dezelfde motieven: geen buitenlanders meer, gevangen in een duidelijke centrale structuur en met een bewuste Neder-

¹⁹ Zie bijvoorbeeld de rol van Aron Cohen Carillon in de verspreiding van het preken in het Nederlands: Bart Wallet, ‘Religious Oratory and the Improvement of Congregants. Dutch Jewish Preaching in the First Half of the Nineteenth Century’, *Studia Rosenthaliana* 34 (2000) 2, 168-193.

²⁰ G. Luttenberg, L.N. Schuurman, *Chronologische verzameling der wetten en besluiten betreffende het openbaar bestuur in de Nederlanden, sedert de herstelde orde van zaken in 1813* (Zwolle 1863) 13-16.

lands-nationale en –morele agenda. Beide groepen werden aan het Nederlands Israëlitisch Seminarium opgeleid, dat vanaf 1865 onder leiding stond van rector dr. Joseph Hirsch Dünner. Beide functies waren niettemin onderscheiden.²¹

Dünner beoogde met de rabbijnenopleiding niet slechts een nieuwe generatie van Nederlands-joodse religieuze leiders af te leveren, maar die tevens te vormen tot joodse intellectuelen. Met zijn Duits-joodse training, was zijn ideaal een niet alleen halachisch (joods-juridisch) onderlegde rabbijn, maar zeker ook een moderne wetenschapper. De Dünner-leerlingen werden zo in staat geacht om de joodse gemeenschap op waardige wijze in de samenleving te vertegenwoordigen, het op te nemen tegen ergerlijke misstanden in de eigen gemeenschap én van buitenaf – en dat met een dubbel religieus én wetenschappelijk gezag te doen. De godsdienstonderwijzers op hun beurt werden meer praktisch geschoold, zij moesten de ‘joodse massa’ inwijden in het jodendom en kinderen naast praktische vaardigheden – zoals het zeggen van de gebeden, het leggen van tefillien (gebedsriemen) – ook zedelijk vormen.

De rol van de godsdienstonderwijzers, met een basale, maar niettemin stevige training aan het Seminarium, en als werkveld voornamelijk de armere delen van de gemeenschap, valt het beste te omschrijven met de term ‘cultural intermediaries’.²² De godsdienstonderwijzers vormden een groot deel van de religieuze beroepsgroep, maar waar de (opper)rabbijnen de grote lijnen uitzetten, wetenschappelijk en apologetisch bezig waren, waren de godsdienstonderwijzers bezig met het vertalen van de nieuwe inzichten in zo toegankelijk mogelijke termen voor de bredere joodse gemeenschap. Veruit de meeste Nederlandse joden hoorden maar een enkele keer een (opper)rabbijn een *droosje* (preek) geven, maar zaten geregeld onder het gehoor van een godsdienstonderwijzer. De godsdienstonderwijzer, in zijn preken, zijn lesmateriaal en actuele brochures, had niet de pretentie grote, nieuwe inzichten te verkondigen – maar gaf door wat hij van zijn leermeesters had gehoord en wat hij door lectuur van joodse kranten uit binnen- en buitenland aan kennis wist te vergaren. Anderzijds fungeerde hij tevens als de spreekbuis van zijn gemeenteleden richting de (opper)rabbijnen, gaf door op welke (halachische) problemen zij stuitten en waarin zij geestelijke leiding verlangden.²³

Die rol als ‘cultural intermediary’ gaf de joodse godsdienstonderwijzer een eigen, onderscheiden functie in de religieuze infrastructuur van joods Nederland. In de praktijk van het joodse leven behoorden zij tot de meest zichtbare functionarissen – temeer daar zij vaak ook de andere religieuze functies, zoals het ritueel slachten en besnijden, waarnamen. In de praktijk kon de ‘cultural intermediary’ twee gedaantes aannemen. Enerzijds kon hij een voor-

²¹ Jaap Meijer, *Rector en raw. De levensgeschiedenis van Dr. J.H. Dünner (1833-1911)*. I: 1833-1874 (Heemstede 1984).

²² Michel Vovelle, ‘Les intermédiaires culturels’ in: idem, *Idéologies et mentalités* (Parijs 1982) 163-176; Gerard Rooijakkers, *Rituele repertoires. Volkscultuur in oostelijk Noord-Brabant, 1559-1800* (Nijmegen 1994) 82-87.

²³ A. Polak Jzn., “*Het streven van onzen Bond*”. Rede uitgesproken op de 3^e Algemeene Vergadering van “*Achawah*,” *Bond van Israëlitische Godsdienstonderwijzers in Nederland, te Arnhem op 18 en 19 Menachem 5656 (28 en 29 Juli 1896)* (Amsterdam 1896) 14, 26.

uitgeschoven post worden voor de opperrabbijnen die nieuwe, wetenschappelijke inzichten opdeden en vaak onder Duits-joodse invloed het jodendom herformuleerden in nieuwe termen. Dit leidde in Nederland tot een specifieke vorm van gematigde orthodoxie, die zeker op het platteland kon botsen met diepgewortelde volksvroomheid. Sommige godsdienstonderwijzers stelden zich volledig in dienst van een programma van beschaving en morele opvoeding en werkten de inzichten van de rabbijnen in de praktijk uit. Andere godsdienstonderwijzers daarentegen vormden juist een conservatieve buffer voor de traditionele plattelandsvroomheid en hielden nieuwe inzichten juist tegen.

De cruciale rol als ‘cultural intermediary’ leidde in de tweede helft van de negentiende eeuw tot een nieuw zelfvertrouwen bij de beroepsgroep en een toenemende professionalisering. De eerste uiting daarvan is de oprichting in 1850 van de ‘Vereeniging van Israëlitische Godsdienst-onderwijzers in Zuid-Holland’ door enkele vooruitstrevende intellectuele godsdienstonderwijzers, zoals A.D. Lutomirski (Rotterdam) en L. Borstel (Oud-Beijerland). Veelzeggend is hoe zij de taak van het godsdienstonderwijs formuleerden: ‘s Menschen vorming, beschaving en heil’ – de eerste twee doelen werden ook in het maatschappelijk onderwijs beoogd, maar dat kon niet van het ‘heil’ dat op joodse les werd nagejaagd gescheiden worden. Uiteindelijk vormden de drie begrippen een eenheid. De vakvereniging werd opgericht ‘tot verheffing van den stand onzes schoolwezens’, om de miskenning en achteruitstelling van de godsdienstonderwijzer tegen te gaan.

De ambities van de Zuid-Hollandse vereniging waren groot. Het is duidelijk dat de onderwijzers meer respect voor hun beroepsgroep wilden. Dat moest deels bereikt worden door de kwaliteit van het joodse onderwijs te versterken. Daartoe zouden de leraren bij elkaar op inspectie gaan en elkaar tips geven, samen bijeenkomsten houden om verder te leren en te studeren, materiaal uitgeven tot verbetering van de lespraktijk.²⁴ De vereniging hield het niet lang uit, na zo’n vijf jaar verdween die weer van het toneel.²⁵ In 1863 werd er echter een soortgelijke vereniging opgericht voor Groningen en Drente, waarbij ook nadrukkelijk – bij gebrek aan een nationale vereniging – godsdienstonderwijzers uit de rest van het land werden uitgenodigd mede lid te worden.²⁶ Een centrale rol in die noordelijke vereniging vervulde de Groningse hoofdonderwijzer S.J. van Ronkel – opnieuw een intellectuele onderwijzer die duidelijk verder keek dan de meeste van zijn beroepsgenoten.²⁷

Ondertussen was de financiële en arbeidsrechtelijke positie van de godsdienstonderwijzer precair. Velen leidden een kommervol bestaan van hard sappelen en wisten ternauwernood het hoofd boven water te houden. Besturen konden onderwijzers naar wille-

²⁴ *Reglement voor de Vereeniging van Israëlitische Godsdienst-onderwijzers in Zuid-Holland. Opgericht te Rotterdam, 30 Kislaw 5611 / 5 December 1850* (Rotterdam 1851), citaten op 4-5.

²⁵ *De Grondwet* 8 mei 1855.

²⁶ *Dagblad van Zuidholland en 's Gravenhage* 21 maart 1863; ‘Vereeniging van Israëlitische Godsdienstonderwijzers’, *Provinciale Drentsche en Asser Courant* 23 juni 1864.

²⁷ Stefan van der Poel, *Joodse stadgers. De joodse gemeenschap in de stad Groningen 1796-1945* (Assen 2004) 43-49.

keur ontslaan, zonder opgaaf van reden en zonder enige vorm van wachtgeld. Allerlei onderwijzers bleven ook steken in een kleine plaats en slaagden niet om daar nog weg te komen. Daarmee werd een open zenuw geraakt. Sinds de eerste helft van de negentiende eeuw waren Nederlands-joodse jongens naar het Seminarium gegaan en hadden zo de buitenlandse onderwijzers goeddeels verdreven. Dat waren vooral jongens uit arme gezinnen, voor wie het onderwijzerschap een vorm van sociale mobiliteit was. Eenmaal onderwijzer geworden was het de bedoeling die opwaartse mobiliteit voort te zetten: door van de laagste naar de hoogste rang op te klimmen en door van een klein provincieplaatsje uiteindelijk in een grote plaats terecht te komen. Slechts een deel van de onderwijzers slaagden er echter in die beweging mee te maken, met als gevolg dat getalenteerde onderwijzers vooral in de steden terechtkwamen en in enkele provincieplaatsen met een bijzonder goede naam – vooral die in de ‘Talmoedgordel’ waren te vinden.

De onvrede over de kwetsbare positie en het nieuwe zelfvertrouwen als religieuze professionals vertaalde zich uiteindelijk in 1894 in de oprichting van Achawah (broederschap), de Bond van Israëlitische Godsdienstonderwijzers in Nederland. Dat gebeurde naar aanleiding van een concrete affaire, waarbij enkele godsdienstonderwijzers door hun ‘Kerkbestuur’ onrechtvaardig waren behandeld. De provinciale vakorganisaties waren inmiddels al weer ter ziele gegaan. A. Polak Jzn., een Amsterdamse godsdienstonderwijzer, nam het initiatief tot Achawah en hield op 12 augustus 1893 een voorbereidende vergadering met andere Amsterdamse onderwijzers: A. van Creveld Mzn., S. Schorlesheim en M. Mendels sr. Op de tweede voorbereidende vergadering was ook S.Ph. de Vries aanwezig – die later zijn *cursus honorum* zou voltooien door van onderwijzer rabbijn te worden. Op deze vergaderingen werden statuten en reglementen voorbereid, die op de openingsvergadering van 27 februari 1894 door de leden werden goedgekeurd. Niet minder dan 160 onderwijzers werden lid – een aantal dat sindsdien verder aangroeide.²⁸

Het doel van Achawah was de rechtspositie van de godsdienstonderwijzer te verbeteren en bij te dragen aan de kwaliteit van het joodse godsdienstonderwijs. Achawah kwam op voor een betere salariering van godsdienstonderwijzers, wilde voorkomen dat onderwijzers zomaar ontslagen konden worden, behartigde als vakorganisatie de gezamenlijke belangen bij het NIK en het NIS en verleende onderlinge solidariteit met behulp van een Pensioenfonds en een Ondersteuningsfonds. In de eerste oproep tot oprichting van Achawah werd het doel al kernachtig omschreven: ‘Vereenigd optreden, waar onze rechten worden verkort, verbetering in eigen boezem door studie, door ontwikkeling, door plichtsbefef, door

²⁸ Zie het historisch overzicht van secretaris M. Mendels sr.: ‘Verslag van de lotgevallen van den bond “Achawah”, gedurende het boekjaar 1933-1934’, *Achawah, Maandblad v.d. Bond van Israel. Godsdienstonderwijzers in Nederland* [hierna: Achawah] 40 (1934) no. 410, juli 1934.

karaktervorming, door onbaatzuchtige plichtsvervulling.²⁹ De vereniging werd bepaald niet met open armen ontvangen door het NIK, de lokale kerkbesturen en de opperrabbijnen. Nu de godsdienstonderwijzers als mondig beroepsgroep naar buiten traden, waren zij bevreesd hun controle over hen te verliezen. Opperrabbijn Dünner – tevens rector van het NIS – gaf in een brief aan dat hij bevreesd was dat door Achawah een koers ingeslagen zou worden die ‘voor het godsdienstonderwijs in den lande wrange vruchten’ zou afwerpen.³⁰

De angst van Dünner werd waarschijnlijk vooral ingegeven door het feit dat sinds 1870 de landelijke inspectie was weggefallen en volledig bij de ressortale opperrabbijn was ondergebracht. Ook lesplan en -methodiek vielen nu onder diens verantwoordelijkheid. Daardoor verdween de uniformiteit die de Hoofdcommissie juist met veel moeite had ingevoerd weer. Iedere opperrabbijn maakte zijn eigen beslissingen. Dat bleek wel toen Dünner in 1876 voor zijn Noord-Hollandse ressort met een nieuw leerplan kwam, waarin de omschakeling werd bepleit van machinaal teksten uit het hoofd leren, naar grammatica en begrijpend lezen van Tora en gebeden. Uit de andere ressorten kwam stevige kritiek, zo wilden zijn Gelderse collega Lehmans en zijn Haagse collega Berenstein gewoon vasthouden aan het oude leerplan.³¹ Achawah als vakorganisatie hield zich echter op dit terrein niet stil. Met enige regelmaat deden de leraren van Achawah voorstellen voor nieuwe leerplannen – die zo mogelijk ook landelijk ingevoerd zouden moeten worden. Daarmee betraden zij echter een terrein dat in feite tot de jurisdictie van de opperrabbijnen behoorde, hoezeer zij zelf ook vanuit de praktijk het best geïnformeerd waren over lesmateriaal, methodes en wat mogelijk was met de kinderen.

Om tot meer respect voor de godsdienstonderwijzer te komen, zette Achawah ook in op voortdurende scholing. Tijdens de openingsrede in 1894 werd dat streven tot ‘verheffing van het intellect des onderwijzers’ door voorzitter Polak bondig onder woorden gebracht: ‘Wij moeten willen, ons te vormen tot degelijke, welontwikkelde mannen en niet in het onderwijsvak een laatste middel zien, om tot een meer of minder winstgevende betrekking te komen. Men wijde zich aan het onderwijs, in de eerste plaats uit liefde voor de verheven taak, die ons wacht, niet als het twaalfde ambacht, om het dertiende ongeluk mogelijk te maken.’³² Zo werd in de afdelingen van Achawah, die in vrijwel alle provincies aanwezig waren (alleen de noordelijke en zuidelijke provincies waren geclusterd), gezamenlijk geleerd, vooral Misjna en Gemara (Talmoed). Soms gebeurde dit onder leiding van de ressortale opperrabbijn, soms werd dit gedaan door een of twee getalenteerde godsdienstonderwijzers zelf. Daarnaast waren er lezingen over

²⁹ Geciteerd bij: Polak, *Het streven*, 3.

³⁰ Mendels, ‘Verslag 1933-1934’.

³¹ Zie over deze kwestie o.m. J. Lehmans, *Leerplan: open brief aan Dr. J.H. Dünner* (Amsterdam 1876); T. Tal, *Ons Godsdienst-Onderwijs. Een woord aan mijne geloofsgenooten in Nederland* (Amsterdam 1876).

³² Polak, *Het streven*, 6.

joods-wetenschappelijke onderwerpen en op het terrein van de pedagogiek. Hierin zien we een voortgaande professionalisering van de beroepsgroep, wat ook leidt tot een toenemend aantal hogere rangen en tot godsdienstonderwijzers die zich opwerken tot rabbijn. Tegen deze achtergrond protesteerde Achawah dan ook fel als lager gekwalificeerden functies kregen die eigenlijk gereserveerd waren voor een leraar met een hogere rang. Met name op het platteland kon dat de nodige problemen veroorzaken. Joodse gemeenten hadden het liefst een godsdienstonderwijzer die breed inzetbaar was en gaven daarom ook de voorkeur aan iemand die daarnaast bevoegd was om als sjouchet (ritueel slachter) op te treden, boven een godsdienstonderwijzer met de middelste of hoogste rang.

Daarnaast werd door Achawah voorgesteld dat jongeren van achttien, negentien jaar niet direct een volledige eigen joodse gemeente toevertrouwd zouden krijgen, maar eerst een aantal jaren onder toezicht van een volleurde godsdienstonderwijzer zouden werken. Eveneens werd over de kleding gesproken. Op het platteland was het gebruik geworden dat de godsdienstonderwijzer als de 'rebbe' van de kehilla (gemeente) een witte das droeg als teken van zijn geestelijk ambt. In de grote steden deden godsdienstonderwijzers dat niet, omdat ze daardoor als concurrentie voor de rabbijnen beschouwd zouden worden. Polak vond, meer dan kleding, de inhoud echter belangrijk.³³

Waar door de regulering in de eerste helft van de negentiende eeuw van bovenaf de beroepsgroep van 'Israëlitische godsdienstonderwijzers' aan elkaar was verbonden, zien we in de tweede helft van de eeuw de godsdienstonderwijzers zelf het heft in eigen hand nemen en met het nodige zelfbewustzijn zich organiseren in vakverenigingen. Daardoor krijgen de godsdienstonderwijzers als meest omvangrijke groep religieuze professionals in joods Nederland pas een duidelijk aanspreekpunt en verwerven ze zo ook stem in de bredere discussies in de gemeenschap. Een pleidooi voor betere arbeidsvoorwaarden en voor intellectuele en morele verheffing van de godsdienstonderwijzers zelf grijpen daarbij in elkaar: alleen deze maatregelen zouden het respect voor de beroepsgroep doen toenemen.

Toen in 1934 bij het jubileum van Achawah werd teruggekeken, werd de situatie voor de start van de vereniging somber afgeschilderd: 'Dan zullen zij zien, hoe de godsdienstleeraar was de tober, de hongerlijder, die naar de oogen van zijn superieuren keek, wien elk oogenblik ontslag dreigde, wien te allen tijde het spook van armoe en kommer aangrijsde. Niemand kwam voor hen op; niemand trok zich zijner aan.' Maar dankzij Achawah was dit veranderd: '... dat onze stand zijn eigenwaarde herwonnen heeft, dat

³³ Polak, *Het streven*, 13-14.

wij ons bewust zijn geworden van de belangrijke plaats, die wij in ons Kerkgenootschap innemen.³⁴ Bondiger kon de impact van de professionalisering niet onder woorden worden gebracht.

Frontsoldaat, 1914-1940

De stijging van het opleidingsniveau en de toegenomen zichtbaarheid van de beroepsgroep leidden ertoe dat de godsdienstonderwijzers in toenemende mate binnen het NIK en het opperrabbinaat werden gezien als de 'frontsoldaten' in de ideologische strijd waarin de joodse gemeenschap terecht was gekomen. Anders dan de opperrabbijnen en bestuurders, kwamen de godsdienstonderwijzers in contact met brede lagen van de joodse bevolking, juist ook met die delen die gaandeweg vervreemd dreigden te raken van het jodendom. De taak van de godsdienstonderwijzers werd het om via het onderwijs aan de kinderen tegen de assimilatie te strijden. De relatie met de opperrabbijnen werd in deze periode steeds beter: de godsdienstonderwijzers waren dankbaar publiek voor de lezingen en cursussen van de opperrabbijnen en konden hun denkbeelden in de praktijk omzetten.

Doordat vrijwel alle joodse kinderen nu het openbare onderwijs bezochten, was de religieuze kennis fors teruggelopen. Het bezoek aan de joodse godsdienstschool was in veel gevallen de sluitpost van het onderwijs. In 1925 werd vastgesteld dat vijftig jaar geleden de godsdienstonderwijzer gelijk met de inhoudelijke godsdienstlessen kon beginnen. Een kind kende toen de meest gebruikelijke berachot (zegeningen), wist wat talliet, tefillien en andere rituele voorwerpen waren en hoe die gebruikt moesten worden. Doordat het kind in de praktijk zag hoe de ritualia werden gebruikt en de 'berogous' (berachot) werden gezegd, kon op joodse les direct met het leren van het Hebreeuws worden begonnen. Maar inmiddels was die dagelijkse routine verdwenen en moest op het meest basale niveau begonnen worden. De oorzaak was niet alleen dat kinderen van hun ouders veel minder het voorbeeld van jodendom-in-de-praktijk kregen, ook schoot er voor het joods onderwijs maar weinig tijd over. Alle kinderen wilden een zo hoog mogelijke opleiding halen, hebben veel huiswerk, en willen daarnaast ook nog leren dansen, pianospelen en typen. De verzuchting werd geslaakt: ouders willen nog wel dat hun kinderen weten dat ze joods zijn, maar ze hoeven kennelijk geen joodse kennis meer te hebben ...³⁵

Veel kinderen hadden nog maar enkele uren godsdienstonderwijs per week, wat gezien de inhoud van het curriculum weinig was. De kinderen moesten Hebreeuws leren, de gebeden, Tora lezen en vertalen en ook een basale kennis van de joodse (in de praktijk vooral bijbelse) geschiedenis hebben. Idealiter zaten kinderen zes tot zeven jaar op joodse les, maar in de praktijk was dat veelal niet meer

³⁴ 'Onze Bond 40 jaar', *Achawah* 40 (1934) no. 410, juli 1934.

³⁵ I. de Groot, 'Ons godsdienstonderwijs', *De Vrijdagavond* 2/10, 5 juni 1925, 145-146.

dan drie jaar. Ouders wilden dat hun zoons bar mitswa konden doen en daartoe in snel tempo de benodigde kennis opdeden, maar veel meer lukte dan niet. Voortgezet godsdienstonderwijs na het dertiende levensjaar, wat in de negentiende eeuw al voorbestemd was geweest voor een selecte groep, verdween nu vrijwel geheel. Alleen nog in verenigingsverband en in de weeshuizen konden dergelijke voorzieningen worden aangeboden. Ondertussen werd echter ook geconstateerd dat een groeiende groep joodse kinderen helemaal geen joodse les meer volgde. In de jaren dertig maakte het godsdienstonderwijs in Amsterdam een groei door, maar desniettemin werd nog met spijt vastgesteld dat tussen de 3000 en 4000 kinderen niet werden bereikt. 'Ondertussen lopen er duizenden kinderen als heidenen rond', stelde Achawah. Voor hen zouden veel meer godsdienstonderwijzers aangesteld moeten worden, die niet alleen lessen zouden geven, maar ook aan propaganda zouden doen: de gezinnen opzoeken en overhalen hun kinderen naar joodse les te sturen.³⁶

De godsdienstonderwijzers zagen het als hun taak om de teeloorgang van joodse kennis tegen te gaan. Daartoe zagen zij twee oplossingen. De eerste was onderwijsvernieuwing, waarbij het in het onderwijs niet langer louter moest gaan om de resultaten, maar om de harten van de kinderen te bereiken. Belangrijk was dat kinderen zich later positief identificeerden met het jodendom, niet dat ze slechte herinneringen zouden hebben aan de joodse les. De godsdienstonderwijzers bepleitten daarom 'meer blijheid en werk, meer onderwijs in plaats van machinaal napraten in de Joodsche school'. Daardoor waren nieuwe leermethoden en -boeken nodig, meer aandacht voor pedagogiek en methodiek en diende het curriculum aangepast te worden. Achawah kwam met voorstellen daarvoor, wilde bijvoorbeeld eerst goed Hebreeuws als taal aanleren en daarna pas met gebeden en Tora beginnen.³⁷ De opperrabbijnen konden hier echter niet in meegaan en, hoewel er hier en daar aanpassingen werden aangebracht, bleef het curriculum in grote lijnen intact: *choemasj* (Tora) en *tefilla* (gebedenboek) als voornaamste lesmateriaal, waarbij kinderen moeten leren lezen en vertalen. Er werden wel nieuwe leermiddelen geïntroduceerd: platen en een eigen Hebreeuws leesplankje, naar voorbeeld van het vermaarde aap-noot-mies.³⁸

De tweede oplossing werd gevonden in de joodse bijzondere school. Na de pacificatie in de Nederlandse politiek in 1917, die resulteerde in een nieuwe onderwijswet in 1920, werd het bijzonder onderwijs gelijkberechtigd met het openbaar onderwijs. Die optie stond ook voor de joodse gemeenschap open. De keuze voor het openbaar onderwijs in de negentiende eeuw was – vanuit integratieperspectief – met zoveel overtuiging gemaakt, dat het be-

³⁶ 'Het godsdienstonderwijs in den Amsterdamschen kerkeraad', *Achawah* 37 no. 391, april-mei 1932.

³⁷ E. Stibbe, Z. Mossel, 'Rapport van de "Commissie tot verbetering en veraangenaming van de methode van onderwijs in Hebreeuwsche Taal en Pentateuchvertaling"', *Achawah* 35 no. 370, augustus 1929.

³⁸ 'Nog eens de Joodsche leesplank', *Achawah* 37 no. 391, april-mei 1932.

stuurders en zelfs opperrabbijnen lastig viel om daar zomaar van af te stappen. Daar kwam bij dat Nederlandse joden volop geïntegreerd waren in de liberale en socialistische bewegingen – en daardoor tal van dwarsverbanden hadden met niet-joodse stromingen. Hierdoor was een joodse bijzondere school voor de gehele gemeenschap een fictie. Slechts voor een klein deel van de gemeenschap, vooral uit de betere middenklasse, met een vroom-joods profiel en woonachtig in Amsterdam, werd de joodse bijzondere school als een optie gezien.³⁹ Sinds 1874 kende Amsterdam de particuliere school van Herman Elte, voor de meer bemiddelde gezinnen. In 1895 werd de vereniging Kennis en Godsvrucht opgericht, die als koepel voor joods bijzonder onderwijs ging fungeren. Dat maakte een bescheiden groei door, naast de Elteschool kwam in 1929 de Palacheschool, terwijl in 1924 in de vorm van een ulo en mulo ook voortgezet onderwijs werd aangeboden. Daarnaast kon in 1924 ook een andere, onafhankelijke joodse bijzondere school, Talmud Tora, naar een nieuwe locatie verhuizen. In 1937 kwam daar in de Transvaalbuurt nog een tweede school bij, die Talmud Tora B werd genoemd. Tevens was in 1928 een joodse HBS opgericht. In 1930 was de Amsterdamse situatie zo dat 750 kinderen naar een joodse bijzondere lagere school en de (m)ulo gingen, terwijl daarnaast 1750 joodse kinderen op een openbare school zaten en naar joodse les gingen. Zeker 3000 kinderen ontvingen in het geheel geen joodse les.

De opkomst van joods bijzonder onderwijs betekende ook dat de godsdienstonderwijzers hun positie opnieuw moesten overwegen. In de bijzondere scholen waren godsdienstonderwijzers zij aan zij actief met maatschappelijke onderwijzers. Achawah wilde bevorderen dat de godsdienstonderwijzers ook maatschappelijk onderwijs zouden kunnen geven op deze scholen en drong daarom bij het NIS erop aan dat kwekelingen ook een algemene acte zouden kunnen halen.⁴⁰ Dat pleidooi was echter tevergeefs, waardoor de joodse bijzondere scholen er soms zelfs toe over moesten gaan niet-joodse leerkrachten aan te trekken.⁴¹ De kinderen die naar het joods bijzonder onderwijs gingen, volgden niet de joodse les die van de joodse gemeente uitging. Daar kwamen slechts de kinderen die openbaar onderwijs bleven volgen.

De regelmatig terugkerende klachten over de verminderde kennis kunnen echter ook geïnterpreteerd worden vanuit een nieuwe, hogere standaard voor joods onderwijs. De aanduiding van godsdienstonderwijzers als 'frontsoldaten' van de joodse gemeenschap in de strijd tegen opkomende moderne ideologieën wijst ook in de richting van een zelfbewust joods-religieus offensief om de eigen gemeenschap hechter in het jodendom te verankeren. Als de these van Olaf Blaschke over de periode 1830-1970 als een 'zweites

³⁹ 'Onderwijs-pacificatie', *Achawah* 42 no. 341, april 1937.

⁴⁰ 'Het Seminariumvraagstuk', *Achawah* 35 no. 374, februari 1930.

⁴¹ D. Cohen, 'Ingezonden stukken. De bijzondere school', *Achawah* 38 no. 393, juli 1932.

konfessionelles Zeitalter' en een periode van 'Konfessionalisering' voor de Nederlands-joodse religiegeschiedenis op enigerlei wijze opgaat, dan is dat met name zichtbaar in de rol van de godsdienstonderwijzers. Hun groeiend belang in de structuur van het Nederlands-Israëlitisch Kerkgenootschap, toenemende scholing en intermediaire functie richting de bredere joodse gemeenschap, maakt hen bij uitstek tot degenen die vooraan stonden bij de pogingen om de Nederlandse joden te herwinnen voor het jodendom. Zowel in de negentiende eeuw als in de periode tot 1940 zijn met name de godsdienstonderwijzers actief op publicistisch terrein: met lesmateriaal, eenvoudige brochures, maar ook in periodieken als *De Vrijdagavond* en het *Nieuw Israëlitisch Weekblad*. Veelal fungeert een godsdienstonderwijzer (of een zoon-van) als hoofdredacteur van het NIW, waarin destijds met de nodige kracht het orthodoxe jodendom werd verdedigd en geprobeerd werd de vroomheid van de Nederlandse joden aan te wakkeren.

Uiteraard streden de godsdienstonderwijzers tegen de assimilatie, of die nu in de vorm van het socialisme of het liberalisme de joodse gezinnen binnenkwam. Evenzeer werden echter moderne ideologieën in eigen kring bestreden. Zo kozen de meeste godsdienstonderwijzers – in navolging van de opperrabbijnen – stelling tegen het zionisme. Zozeer zelfs dat in zionistische kring door E. van Raalte de legendarische figuur van 'de dorpsrebbe van Lutjebroek' werd geschapen, een godsdienstonderwijzer die zelf niet kan nadenken, een naprater is, en daarom niet over het zionisme nadenkt maar daar tegen is.⁴² De 'dorpsrebbe van Lutjebroek' werd de stropop waartegen de veelal liberale zionisten hun kritiek tegen het religieus establishment kwijt konden – een rechtstreekse confrontatie met de opperrabbijnen werd liever ontweken, maar de godsdienstonderwijzer was een dankbaar object. De radicale zionistische jongeren labelden het onderwijs zonder moeite 'als assimilatorisch en verstard' en organiseerden zelfs rivaliserende lessen.⁴³ Achawah probeerde overigens angstvallig discussies over het zionisme buiten de eigen kring te houden, maar helemaal lukte dat niet. Door de opkomst van het modern Hebreeuws, toen nog 'Nieuw Hebreeuws' genoemd, kwam de vraag naar voren of dat ook niet op joodse les een plaats zou moeten krijgen. Een kleine groep godsdienstonderwijzers voerde daarvoor een krachtig pleidooi, de meesten voelden echter weinig voor deze nieuwlichterij.⁴⁴

Een ander front vormde de opkomst van het liberale jodendom. Dat was in Nederland in de jaren twintig en dertig een kleine, maar wel spraakmakende beweging. Een van de doelen waarop de liberale joden hun pijlen richtten was het joodse godsdienstonderwijs. Dat zou ouderwets en achterhaald zijn en voor de vorming van moderne joden weinig betekenen. Uiteraard sprak Achawah dat

⁴² 'Onwaardig', *Nieuw Israëlitisch Weekblad* [hierna: NIW] 12 januari 1923; 'Dr. Van Raalte en de godsdienstleraren', NIW 26 januari 1923; 'Dr. A. van Raalte en de Joodsche pers', NIW 18 mei 1928.

⁴³ M. Mendels sr., 'Jaarverslag 1938-1939', *Achawah* 45 no. 449, juli 1939. Over het godsdienstonderwijs van Zichron Jaäkow, zie: Van het Hoofd, 'Netherlands', 1280.

⁴⁴ H. Jacobs, 'Het Nieuw-Hebreeuws onmisbaar voor den Godsdienstleraar en het Godsdienstonderwijs', *Achawah* 44 no. 447, mei 1939; in hetzelfde nummer een kort bericht van het bestuur, 'De studie van Nieuw-Hebreeuws', waarin wordt aangegeven dat 'we in ons blad geen discussie over de Zionistische ideologie wensen toe te laten'.

⁴⁵ 'De noden van het Amsterdamse godsdienstonderwijs', *Achawah* 42 no. 429, januari 1937; M. Mendels sr., 'Jaarverslag 1938-1939', *Achawah* 45 no. 449, juli 1939; idem, 'Jaarverslag over 1930-1931', *Achawah* 36 no. 384, juli 1931.

⁴⁶ Wel wilde het NIK uit respect voor de autonomie van de gemeenten de officiële rechtspositie van de godsdienstonderwijzers niet landelijk regelen. Daardoor bleef het mogelijk dat op lokaal niveau godsdienstonderwijzers zonder pardon werden ontslagen; M. Mendels sr., 'Jaarverslag van den Bond van Nederl. Israel. Godsd. Onderwijzers "Achawah" over 1928-'29', *Achawah* 35 no. 370. Zie tevens in hetzelfde nummer: Elburg (Kampen), 'De financiële positie der godsd. leeraren in de door het Kerkgenootschap gesubsidiëerde gemeenten'; vergelijk 'De positie van den onderwijzer in de provincie', *Achawah* 35 no. 372, oktober-november 1929.

⁴⁷ M. Mendels sr., 'Jaarverslag 1935-1936', *Achawah* 42 no. 425, juli 1936.

⁴⁸ "Stiefkinderen", *Achawah* 35 no. 374, februari 1930.

⁴⁹ M. Mendels sr., 'Jaarverslag over 1929-'30', *Achawah* 35 no. 377, juli 1930.

fel tegen – en waarschuwden de godsdienstonderwijzers tijdens joodse les de kinderen voor de nieuwe 'reform' beweging. Het godsdienstonderwijs diende een 'bolwerk' te zijn tegen de 'grote afval' en 'de reform', 'deze heillooze beweging' met zijn 'onbekookte kritiek' op het godsdienstonderwijs.⁴⁵

De godsdienstonderwijzers waren in de regel in dienst van de joodse gemeenten. Kleine joodse gemeenten konden echter bij het NIK subsidie verkrijgen om zo toch een eigen onderwijzer aan te stellen. In 1930 waren 19 gemeenten op die ondersteuning aangewezen – een aantal dat in de jaren daarna snel steeg. De arbeidsrechtelijke positie van de godsdienstonderwijzer was sinds 1924 beter geregeld.⁴⁶ Zijn inkomen had nu een vaste ondergrens gekregen. Wel was er het probleem dat er relatief weinig mogelijkheid was om qua salaris te groeien. Als snel zat een godsdienstonderwijzer aan de top van zijn inkomen. Daarom bleven nevenactiviteiten voor veel godsdienstonderwijzers een bittere noodzaak. Met regelmaat werd gepleit dat aan het NIS meer onderwijs gegeven zou worden in chazzanoet (synagogale muziek) en dat er een opleiding tot sjouchet (ritueel slachter) zou komen. Dat zou de arbeidsmogelijkheden van godsdienstonderwijzers flink verbreden. Slechts met grote moeite lukte het om deze wensen ingevuld te krijgen.⁴⁷ Achawah klaagde: 'Wij zijn de stiefkinderen', omdat de meeste energie van het NIK uitging naar de rabbijnenopleiding aan het NIS en er weinig geïnvesteerd werd in de onderwijzersafdeling.⁴⁸

In 1927 en 1929 werd de opleiding wel geherstructureerd, waarbij de drie rangen nu geherdefinieerd werden. De laagste rang, waarvoor de mulo als toelatingsniveau gold, leidde op tot godsdienstleraar of –lerares. Het aantal vrouwelijke godsdienstonderwijzers nam in deze periode overigens fors toe – hoewel velen zonder opleiding een positie kregen.⁴⁹ De middelste acte, waarvoor men HBS moest hebben, heette nu godsdiensthoofdonderwijzer A – terwijl de hoogste acte, met eveneens HBS als voorwaarde, nu als godsdiensthoofdonderwijzer B door het leven ging. De geformuleerde toelatingseisen laten zien dat het niveau van de godsdienstonderwijzers nog steeds toenam – dat werd ook noodzakelijk geacht door het stijgende opleidingsniveau in de joodse gemeenten. Hoe zou een godsdienstleraar een kehilla kunnen leiden als hij de vragen van jongeren en ouderen niet zou kunnen beantwoorden?

De jaren dertig brachten voor de joodse godsdienstonderwijzers dezelfde problemen als voor andere burgers.⁵⁰ De nog niet zo lang geleden ingevoerde norm voor een minimumsalaris werd in 1936 flink verlaagd, omdat veel joodse gemeenten de salariskosten niet meer konden opbrengen.⁵¹ De Amsterdamse godsdienstonderwijzers kregen eveneens een loonsverlaging. Ernstiger was echter het

overschot aan godsdienstonderwijzers dat was ontstaan: kleine joodse gemeenten werden opgeheven of konden geen leraar meer hebben, in de steden hadden de godsdienstscholen te kampen met krimpende budgetten en er werden aan het NIS meer leraren opgeleid dat er posities waren.⁵² Ondertussen werd de eigen situatie in Nederland voortdurend vergeleken met die in Duitsland. De joodse godsdienstonderwijzers daar deelden in het lot van alle Duitse joden: discriminatie, uitsluiting, migratie en kampen. Achawah deed wat ze kon voor de Duitse collega's, zo werd geld opgehaald en werden pogingen gedaan om opvang te regelen voor een Duitse godsdienstonderwijzer die naar Nederland wilde komen.⁵³

De Nederlandse godsdienstonderwijzers konden toen nog niet bevroeden dat ze zelf in de jaren 1940-1945 het lot van hun Duitse ambtgenoten zouden moeten delen. In oorlogstijd bleven de godsdienstonderwijzers zo lang mogelijk op hun post, bleven joodse les geven terwijl de aantallen kinderen afnamen. Hun eigen orgaan, Achawah, werd al snel verboden en voor hun informatievoorziening waren ze volledig aangewezen op het Joodsche Weekblad, dat onder controle van de Joodsche Raad stond.

Centralisering, 1945-1980

Na de Sjoa werd het onderwijs een van de prioriteiten van het Nederlands-Israëlietisch Kerkgenootschap. Alleen door onderwijs kon voorkomen worden dat de kinderen die de oorlog hadden overleefd grotendeels voor het jodendom verloren zouden gaan. In oorlogstijd hadden velen geen joodse kennis meer opgedaan; tal van kinderen verbleven bij niet-joodse pleeggezinnen; andere kinderen waren in weeshuizen opgevangen. Een groot deel van het onderwijzerscorps bleek uitgemoord te zijn. De overlevende leraren probeerden zo goed en zo kwaad als het ging het onderwijs weer op orde te brengen. Niet alleen leraren, ook rabbijnen waren slechts spaarzaam teruggekomen. Om toch het rabbinaat gevuld te krijgen, werden enkele onderwijzers met de hoogste rang in staat gesteld versneld examens af te leggen om zo rabbijn te worden. Zo werd Abraham Prins rabbijn in Amsterdam en veranderde de Rotterdamse hoofdonderwijzer Levie Vorst eveneens in rabbijn. Later zou Vorst het overigens tot opperrabbijn brengen. In een ander geval werd de leraar L.S. Israëls het verlof gegeven om zich in 's-Hertogenbosch rabbijn te mogen noemen.

In twaalf joodse gemeenten die nog groot genoeg waren, zoals Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Enschede, werd zelf het onderwijs weer ter hand genomen. In Amsterdam kreeg rabbijn Prins, als ervaringsdeskundige, de functie om als hoofd van de afdeling Onderwijs op te treden. Hij stuurde de lokale onderwijzers aan en probeerde vanuit Amsterdam-Zuid het aanbod aan joodse

⁵⁰ M. Mendels sr., 'Jaarverslag 1931-1932', *Achawah* 38 no. 393, juli 1932.

⁵¹ M. Mendels sr., 'Jaarverslag 1936-'37', *Achawah* 43 no. 433, juli 1937.

⁵² Mendels, 'Jaarverslag 1935-1936'.

⁵³ M. Mendels sr., 'Jaarverslag 1932-1933', *Achawah* 39 no. 401, juli 1933; M. Mendels sr., 'Jaarverslag 1938-1939', *Achawah* 45 no. 449, juli 1939.

les over de hele stad uit te spreiden.⁵⁴ In 1947 werd slechts les gegeven aan 25 kinderen in de lokalen van de Lekstraat- en Linnaeusstraatsjoele. Daarnaast waren er uiteraard kinderen die het joods bijzonder onderwijs volgden. In 1948 gaf de joodse gemeente Amsterdam echter al weer les aan 175 kinderen in 13 groepen verspreid over de hele stad. Prins gaf aan de leerlingen geworven te hebben door intensief pastoraal werk, omdat ze komen ‘van families, die zeer van het Jodendom af staan en die 2 à 3 jaar na de bevrijding uit niets hadden laten blijken, dat zij Joods onderwijs voor hun kinderen nodig achtten.’⁵⁵

Het grootste probleem waren echter de joodse gemeenten buiten de grote steden. Daar verbleven tal van kinderen die grotendeels in een niet-joodse omgeving leefden. Aanvankelijk werd overwogen om hen lessen te geven via de radio – of als dat niet zou lukken door middel van grammofoonplaten.⁵⁶ De uiteindelijke oplossing werd echter dat het NIK een Centrale Onderwijscommissie (COC) oprichtte die verantwoordelijk werd voor het joodse onderwijs in een groot deel van Nederland. Daartoe nam de COC een corps aan reizende leraren in dienst, zoals Koos Caneel en diens vrouw Ina Caneel-Polak uit Bussum, J. van Gelder uit Maastricht, L. Israëls uit Almelo, Max Seyffers uit Rotterdam en M. Philipson uit Haarlem. Deze leraren hadden ieder een deel van Nederland onder hun hoede en bezochten kinderen in kleine groepjes of zelfs alleen. Dat gebeurde in de regel een uur in de week.⁵⁷

Een indruk daarvan krijgen we uit een verslag van de godsdienstonderwijzer L. Israëls uit Almelo over de periode december 1960–1 april 1961. Hij maakte wekelijks de treinreis Steenwijk-Emmen, waarbij hij dan altijd in Ommen uitstapte om daar op de BLO-school een uurtje les te geven aan een joods meisje uit Hardenberg. ‘Ze gebruikt een leesplankje’, zo schreef hij, ‘en kan een heel klein beetje lezen [in het Hebreeuws]. Geschiedenis en een verhaal kan ze wel volgen. Ze kent enige Bero-chous [berachot, zegeningen].’ Een trein later gaat het dan verder naar Emmen, waar hij met een jongetje een flink programma doorneemt: ‘Met hem heb ik de eerste Parsjo [afdeling] van de sidro Wajeiro [Tora-afdeling Genesis 18,1–22,24] behandeld met de verklaring van Rasjie. Ter gelegenheid van Toe Bisjwat [Bomendag] heb ik met hem de eerste Misjno van Rousj Hasjono [eerste stukje uit de misjna-afdeling Rosj Hasjana] en met Poerim de eerste Misjno van Me-gillo [eerste stukje uit de misjna-afdeling Megilla] geleerd.’ Bij een ander gezin komt hij echter niet verder dan een beetje modern Hebreeuws aan de kinderen te leren. Eén meisje vertrekt overigens stevast te vroeg, omdat ze daarna naar judo moet.⁵⁸

In kwartaalrapporten hielden de godsdienstonderwijzers bij wat ze precies met welke kinderen leerden. Het vergde grote flexibili-

⁵⁴ Zie over de reconstructie van het Amsterdamse godsdienstonderwijs: Paul van Trigt, ‘Onderwijs en jeugdwerk’ in: Bart Wallet, Paul van Trigt en Hans Polak, *Sjehechejanoe – Die ons heeft laten leven. Geschiedenis van de Joodse Gemeente Amsterdam [NIHS] van 1945 tot 2010* (Amsterdam 2011) 192–200.

⁵⁵ Joods Cultureel Centrum Amsterdam [hierna: JCC], archief Nederlands-Israëlietisch Kerkgenootschap [hierna: NIK], Onderwijs, A. Prins, rapport afdeling onderwijs NIHS Amsterdam 1948.

⁵⁶ JCC, NIK, Notulen PC 1946.

⁵⁷ JCC, NIK, Notulen PC 1947 (COC start informeel onder leiding van Bram de Jong); PC 1948 (M.H. Gans neemt de leiding over). Namen van leraren uit de map Onderwijs.

⁵⁸ JCC, NIK, Onderwijs, rapportage L. Israëls december 1960–1 april 1961.

teit van hen om steeds te differentiëren: de achtergronden en het niveau van de kinderen liep zozeer uiteen dat het onmogelijk was om elk kind hetzelfde te laten leren. Wel werd geprobeerd om alle kinderen het basispakket mee te geven: Hebreeuws leren, gebeden zeggen, Tora-lezen, kennis over joods leven en joodse geschiedenis. De opperrabbijnen – nu steeds meer bijgestaan door de rabbijnen – waren nog altijd verantwoordelijk voor de inspectie en de vaststelling van het leerplan. Opvallend is dat waar de leraren over het algemeen redelijk tevreden zijn met de vorderingen die hun leerlingen maken – gegeven de korte lestijd –, de rabbinale inspecteurs een stuk kritischer zijn. De Amsterdamse opperrabbiijn Justus Tal concludeerde in 1953 na een inspectieronde: ‘Het is alles bij elkander zeer onbevredigend. De hoeveelheid behandelde leerstof is zeer gering.’ Als oorzaak wees hij aan dat er nu veel onbevoegde leraren les gaven, het aantal uur per week maximaal drie was en er veel verzuim plaatsvond. Maar de voornaamste verantwoordelijkheid legde hij echter niet bij de onderwijzers, maar bij de gezinnen: ‘In overmatig veel gezinnen is een vacuum aan Jodendom. De kinderen krijgen, als ze niet op school zijn, geen Joods boek, geen choemash, geen tefillah in handen; van viering van Schabbath en Jom towiem [feestdagen] is daar geen sprake; de woorden tehillem [psalmen], mezoezah, kascher zijn daar lege klanken zonder concreetheid’.⁵⁹

De Centrale Onderwijscommissie en de lokale onderwijsafdelingen deden wat ze konden. Naast reizende leraren werd er ook afstandsonderwijs ontwikkeld, waarbij kinderen thuis schriftelijke cursussen konden maken en vervolgens ter correctie naar de COC opsturen. Het aantal leraren dat nog een volledige scholing aan het NIS had gehad, nam af – waardoor er mensen met joodse kennis, maar zonder graad, toch werden toegelaten om les te geven. Aan het NIS werden nog wel studenten ingeschreven, maar velen daarvan doorliepen geen volledig programma meer. Velen waren student aan de universiteit en volgden ter verdieping van hun joodse kennis daarnaast een deel van het NIS-curriculum. Sommigen waren bereid om vervolgens een paar uur per week als bijverdienste joodse les te geven aan kinderen in Amsterdam of daarbuiten.

Een belangrijke vernieuwing was het gevolg van de oprichting van de staat Israël in 1948. Het ‘nieuw Hebreeuws’ kon voor de oorlog nog genegeerd worden, nu was dat niet langer mogelijk. Het begon al met de uitspraak van het Hebreeuws: moest de nieuwe, Sefardische gebruikt worden of vastgehouden worden aan de oude, vertrouwde west-Askenazische uitspraak? Veel leraren hielden aanvankelijk aan de oude uitspraak vast voor het lezen van Tora en het zeggen van de gebeden, maar gingen daarnaast modern Hebreeuws geven. Voor het modern Hebreeuws was er

⁵⁹ JCC, NIK, Onderwijs, inspectie-rapportage opperrabbiijn J. Tal over NIHS-scholen in 1953.

veel belangstelling bij ouders – juist ook bij die ouders die voor het jodendom maar matige of geen belangstelling hadden. Voor de godsdienstonderwijzers werd het lesgeven in modern Hebreeuws en het vertellen van verhalen over Israël daarom een belangrijke nieuwe ingang tot de joodse kinderen en hun ouders. De Amsterdamse onderwijzers zagen dat scherp: de voornaamste motivatie van ouders om hun kinderen naar joodse les te sturen was ‘omdat ze toch wat van Israël moeten weten’ en ‘omdat Iwriet – men kan niet weten – toch nog wel eens te pas kan komen’. Andere veranderingen in het curriculum zijn dat ‘godsdienstleer’ nu werd veranderd in ‘de praktijk van het joodse leven’ – om zo een toegankelijker uitstraling te verkrijgen.⁶⁰

In een nieuw leerplan werden in 1956 de veranderde omstandigheden ook verwerkt. Nog altijd waren er de vertrouwde vier hoofdonderdelen: joodse geschiedenis, joods leven, Hebreeuws en Tenach- en Siddoervertaling. De inhoud daarvan werd echter gestempeld door het naoorlogse bestaan. Niet langer ging het louter om kennis: ‘Als hoofdidee staat op de voorgrond, dat de kinderen opgevoed worden tot liefde voor het Joodse volk, voor de Joodse cultuur en voor Hakodesj-baroech-hoe [God]’. Het memoriseren van namen en data was geen doel meer, het ging er vooral om door verhalen te vertellen de kinderen te verbinden met het joodse volk. Het vak geschiedenis kreeg een duidelijk zionistische opzet, met veel aandacht voor enerzijds de bijbelse geschiedenis en anderzijds de recente zionistische en Israëlsche geschiedenis. Het vak joods leven zette bescheiden in, kinderen moesten elementaire kennis krijgen, die ze thuis niet meer meekregen. De kinderen ‘vertrouwd maken met een Joodse sfeer’ en ‘niet als heidenen doen opgroeien’ was de voornaamste insteek. Voor het Hebreeuws werd met het moderne, hedendaagse Hebreeuws begonnen, waarna het gebedenboek en Tenach werden geïntroduceerd.⁶¹

Met het onderwijs werden in de jaren zestig gemiddeld 150 kinderen in de provincie door de Centrale Onderwijscommissie bereikt. Deze kinderen – van 6 tot 14 jaar – werden vanaf 1951, samen met de kinderen uit de steden waar de joodse gemeenten zelf nog voor de joodse les zorgden, uitgenodigd voor een jaarlijkse Jom Hano’ar. Naast toespraken stond daarbij ‘Joodse hersengymnastiek’, toneel, muziek en een Israëlsche film op het programma. Het initiatief was een groot succes: in 1952 kwamen niet minder dan 800 kinderen uit het hele land, van Alkmaar tot Zutphen.

Door de contacten die de godsdienstonderwijzers opbouwden met de kinderen werden ook de ouders bereikt. Joodse les vormde in veel gevallen de enige band die men nog had met de joodse gemeenschap. Vanuit het werk van de COC ontstond zo een Centrale Contact Commissie, die volgens hetzelfde principe ging werken,

⁶⁰ JCC, NIK, Onderwijs, concept-leerplan voor het onderwijs gegeven door de Joodse Gemeente, Amsterdam, november 1957.

⁶¹ JCC, NIK, Onderwijs, Leerplan voor het Joodse Onderwijs in Nederland. Samengesteld ten behoeve van haar leraren door de Centrale Onderwijscommissie van het Ned.Isr.Kerkgenootschap, april 1956.

maar dan gericht op volwassenen. De godsdienstleraar A. Kuyt werd in 1953 hiervoor aangenomen. Hij reisde het hele land door, bezocht tot in de kleinste plaatsen joden, bracht voor sommigen kosjer eten mee, hielp anderen met joodse vragen en was ook een grote hulp bij ziekte en sterfgevallen.⁶²

In Amsterdam nam in vergelijking met de vooroorlogse periode het Joods Bijzonder Onderwijs een veel grotere plaats in. De lagere school Rosj Pina en de middelbare Joodse HBS – later Maimonides Lyceum geheten, trokken een flink deel van de joodse jeugd. In een rapport van rabbijn Chananja Cohen uit 1959 wordt aangegeven dat op Rosj Pina 187 leerlingen zitten, op Maimonides 300, terwijl er daarnaast nog 200 kinderen op openbare scholen zitten maar de reguliere joodse les volgen. Vervolgens was er nog een joodse godsdienstschool actief in Amsterdam: Talmud Tora⁶³ van de Oost-joodse I. Mundsztuk. Over het niveau van de lessen van Mundsztuk, die grotendeels volgens zijn eigen methodiek en inzichten werkte, was grote lof. Minder was de Onderwijsafdeling van de NIHS te spreken over het feit dat maar liefst 800 kinderen tussen 6 en 13 jaar in het geheel geen joodse les volgden: de meerderheid van de Amsterdams-joodse jeugd. Rabbijn Cohen vond het onderwijs in joods Amsterdam een waagstuk: ‘Wij mogen niet vergeten dat alles wat wij hier bouwen een brug is van dun papier, die over een zee van woeste golven geslagen is. En toch is het ons geboden deze brug in stand te houden en wij geloven, dat wij er over zullen gaan.’⁶⁴

In 1971 werd de koers van het onderwijsbeleid weer deels verlegd. De Centrale Onderwijscommissie, die in relatieve autonomie het beleid had uitgezet en de joodse leraren had aangestuurd, werd omgevormd in een Onderwijscommissie die rechtstreeks onder de Permanente Commissie (het dagelijks bestuur) van het NIK kwam te vallen. Er werd een onderwijscoördinator aangesteld, aanvankelijk NIK-secretaris Joop Sanders, die onderwijsvernieuwing met behulp van audiovisuele hulpmiddelen op de kaart zette. Het aantal kinderen dat joodse les volgde in de provincie nam wel af: in 1974 gebeurde dat in 24 plaatsen aan 70 leerlingen. Gaandeweg werd daarom het onderwijs weer teruggeschoven naar de joodse gemeenten zelf: die moesten weer verantwoordelijkheid voor het onderwijs gaan nemen, zo mogelijk de leerlingen clusteren op een centrale plaats. Het NIK verleende vervolgens assistentie via de onderwijscoördinator – en later via de Afdeling Onderwijs. Ook de reizende leraren verdwenen zo in de loop van de jaren tachtig – na enkele decennia lang te hebben fungeert als een van de belangrijkste bindmiddelen in joods Nederland.⁶⁵

De beroepsgroep van godsdienstonderwijzers was inmiddels aanzienlijk veranderd. Aanvankelijk werd geprobeerd de vooroor-

⁶² JCC, NIK, Notulen PC 1952.

⁶³ Niet te verwarren van de vooroorlogse joodse Talmud Tora dagscholen. Hier betreft het een school louter voor joodse les, die speciaal gericht was op de meer gevorderde leerlingen. De lessen werden gegeven in de Swammerdamstraatsjoel in Amsterdam-Oost.

⁶⁴ JCC, NIK, Onderwijs, Rapport over het joods onderwijs van rabbijn Cohen 1959.

⁶⁵ JCC, NIK, Onderwijs, notulen Onderwijscommissie en rapportages onderwijscoördinator uit jaren 1970.

logse patronen zoveel mogelijk voort te zetten. In 1954 werd de in oorlogstijd ontbonden 'Bond van Israëlitische Godsdienstonderwijzers in Nederland', Achawah, opnieuw in het leven geroepen. De ondertitel veranderde echter wel, als uitdrukking van de veranderde positie van de godsdienstonderwijzers: 'Vereniging van Leraren en Geestelijke Leiders der Joodse Gemeenten in Nederland'. Opnieuw werd er samen geleerd – nu in tweemaandelijks studiebijeenkomsten, werden er jaarlijkse vergaderingen gehouden en kwam men bij het NIK en de joodse gemeenten op voor de sociale en financiële positie van de leraren.⁶⁶ In de jaren zeventig verdween de vereniging echter definitief. Inmiddels waren er nauwelijks meer leraren van het oude stempel, werd er vooral les gegeven door mensen die het godsdienstonderwijs erbij deden (als student of vanuit een vaste baan) en waren er veel leraren actief die geen officiële graad meer hadden.

Daarmee was de functie van godsdienstonderwijzer als geestelijk leider van een joodse gemeente voorgoed verdwenen. Een fulltime betrekking was het vrijwel nergens meer – alleen aan de Amsterdams-joodse scholen Rosj Pina, Maimonides en het Cheider was het mogelijk om een redelijk aantal uren godsdienstonderwijs te geven. Daarbuiten werden gemotiveerde, enthousiaste vrijwilligers van cruciaal belang om een nieuwe generatie vertrouwd te maken met het jodendom. Dat gold niet alleen bij de orthodoxe gemeenten onder de NIK-koepel en bij de PIG, maar evenzeer voor de inmiddels tien Liberaal Joodse Gemeenten.⁶⁷ Het landelijke Levisson Instituut, waar eveneens de liberale rabbijnen worden opgeleid, biedt vrijwilligers die joodse les geven een uitgebreide cursus aan waarin zowel joodse kennis als didactiek centraal staat.

Terugblik

De rol van de godsdienstonderwijzer in de religiegeschiedenis van joods Nederland kan moeilijk overschat worden. Waar leraar aanvankelijk een vrij beroep was, zonder enige vorm van regulering, en daardoor een welkome uitweg voor tal van arme vooral Oost-Europees-joodse mannen, veranderde dat in de loop van de negentiende eeuw aanzienlijk. Een proces van disciplinerende normen voor de beroepsgroep vast, regelde de opleiding en examinering en zorgde voor toezicht en inspectie. De godsdienstonderwijzer werd daarmee opgenomen in de bredere joods-religieuze infrastructuur en kreeg in de stratificatie van het religieuze establishment een typische positie als *middle man*. Tussen het rabbinaat enerzijds en de bredere joodse gemeenschap anderzijds waren de godsdienstonderwijzers als *cultural intermediaries* actief in het richting geven aan het joods-religieuze leven.

Die cruciale rol leidde tot een nieuw zelfbewustzijn. Want hoe-

⁶⁶ 'Vereniging van Leraren en geestelijke leiders der Joodse Gemeenten in Nederland', N/W 7 mei 1954.

⁶⁷ Zie over de opkomst van de liberaal-joodse beweging in naoorlogs Nederland: Chaya Brasz, *In de tenten van Jaäkov. Impressies van 75 jaar Progressief Jodendom in Nederland 1931-2006* (Amsterdam/Jeruzalem 2006).

zeer de godsdienstonderwijzer ook in tal van joodse gemeenten de 'joodse dominee' was geworden en in absentie van een rabbijn veel rabbinale taken waarnam, zijn salariëring en rechtspositie waren veelal ronduit slecht gebleven. Na diverse regionale pogingen leidde dat in 1894 tot een eigen vakorganisatie, Achawah, die niet alleen wist te bewerkstelligen dat het in veel plaatsen moeilijker werd om godsdienstonderwijzers te ontslaan, maar ook werkte aan de 'intellectuele verheffing' van de beroepsgroep. In de loop van de twintigste eeuw groeide het aantal hoger opgeleide godsdienstonderwijzers, waardoor zij vervolgens ook als de 'frontsoldaten' gingen fungeren in een religieus offensief tegen assimilatie, socialisme, zionisme en liberaal jodendom. Deze bedreigingen voor het traditionele orthodoxe jodendom werden door de (opper)rabbijnen intellectueel geduid, maar in de praktijk waren het de godsdienstleraren die de strijd moesten aanbinden.

In de negentiende eeuw was het beroep van godsdienstonderwijzer voor veel arme joden een begerenswaardige positie, omdat het een vast, hoewel allerm minst royaal inkomen opleverde. De buitenlandse leraren waren hierdoor al spoedig verleden tijd, slechts een enkele Duitse of Oost-Europese leraar wist zich te handhaven. Door het systeem van meerdere rangen was er tevens de mogelijkheid om gaandeweg de carrière zich nog verder te ontwikkelen. Vanaf het einde van de negentiende eeuw maakten tevens diverse hoofdonderwijzers de overstap naar het rabbinaat. In de jaren 1930 was de situatie zelfs zodanig dat er een overschot aan godsdienstonderwijzers bestond, veroorzaakt door een groot aanbod aan jonge onderwijzers, krimpende joodse gemeenten en afnemende financiële spankracht bij NIK en kehillot.

Na de Tweede Wereldoorlog werden de meeste godsdienstonderwijzers 'reizende leraren' voor de Centrale Onderwijscommissie van het NIK. In die hoedanigheid vervulden ze een grote rol in de verspreiding van joodse kennis en 'nesjomme' onder vaak geïsoleerd levende joodse gezinnen in de provincie. Vanaf de jaren 1970 wordt duidelijk dat de klassieke godsdienstonderwijzer als 'geestelijk leider' van een joodse gemeente definitief tot het verleden behoorde. Het onderwijs, met uitzondering van het joodse dagonderwijs, kwam nu grotendeels in handen van enthousiaste vrijwilligers.