

Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaft

Magisterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Magister Artium (M.A.)

Hans Herbert Hammerstein/ Yisrael Shiloni.
Eine pädagogische Biographie

Verfasserin:	Sophie Buchholz
Matrikel-Nummer:	711451
Gutachterin / Gutachter:	Prof. Dr. Juliane Jacobi Dr. phil. Jörg- W. Link

Berlin, den 24. Juli 2008

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/2789/>
[urn:nbn:de:kobv:517-opus-27894](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-27894)
[<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-27894>]

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Elternhaus und Schuljahre – die Negativfolie für spätere pädagogische Anschauungen	5
3. Mitgliedschaft bei Blau-Weiß. Eine Zeit geistigen Erwachens und erster pädagogischer Gehversuche	9
3.1 Der jüdische Jugendbund Blau – Weiß	9
3.2 Der Blau-Weiße Hans Herbert Hammerstein	15
4. Kowno und ein neuer Blickwinkel auf das Judentum	19
4.1 Siegfried Lehmann und seine pädagogische Arbeit	19
4.2 Hammersteins Aktivitäten in Litauen	25
5. Ein schweres Jahr in Palästina	28
6. Studium an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main	29
7. „Glückliche Kinder lernen mehr“	36
7.1 Erste Schritte im Lehrerberuf	36
7.2 Eine Schule nach eigenen Vorstellungen oder der Bonner Schulversuch	40
7.2.1 Von der Gründung bis zur Schließung	40
7.2.2 Das Pädagogische Konzept	50
7.2.2.1 Unterrichtsorganisation und Unterrichtsinhalte	51
7.2.2.2 Gestaltung des Schulraumes	61
7.2.2.3 Arbeitsmaterialien	62
7.3 Schulleiter an der jüdischen Volksschule in Stettin	65
8. Die Kriegsjahre und ein Neuanfang	70
9. Die neue Lebensaufgabe – Ein Museum für das deutsche Judentum	74
9.1 Entstehung und Konzeption	74
9.2 Das Museum heute	80
10. Zusammenfassung	81
11. Quellen- und Literaturverzeichnis	85

1. Einleitung

„*Yisrael Shiloni - Der Mann, der ein Museum war*“ so charakterisiert Ruthi Ofek, die Kuratorin des „Museums der deutschsprachigen Juden – Kulturzentrum der Jeckes“¹, den Gründer dieser Einrichtung. Der deutschstämmige Shiloni kam 1971 im fortgeschrittenen Alter von siebzig Jahren, auf die Idee ein Museum zu errichten, das die Geschichte des deutschsprachigen Judentums sowie deren Beitrag am Aufbau des Staates Israel dokumentiert. Im Laufe von zwanzig Jahren trug er eine beachtliche Sammlung zusammen, die er in der israelischen Kleinstadt Nahariya unter dem Namen „Museum Deutsches Judentum“ präsentierte. 1992 übertrug Shiloni sein Museum dem Industriellen Steff Wertheimer², der es in seinem Industriepark in Tefen wieder aufbauen ließ.

Während meines Praktikums im Museum der deutschsprachigen Juden, das ich im Rahmen meines Studiums von April bis Oktober 2007 absolvierte, stieß ich zwangsläufig auf dessen Gründer und seine Lebensgeschichte. Eine Tafel der Ausstellung umreißt in kurzen Zügen die Leistungen Shilonis. Er wurde 1901 unter dem Namen Hans Herbert Hammerstein in Berlin geboren und war in den 1930er Jahren in Deutschland als Lehrer tätig. 1934, unter der Herrschaft der Nationalsozialisten, hatte er in Bonn eine jüdische Volksschule aufgebaut, die nach reformpädagogischen Prinzipien arbeitete. Während des zweiten Weltkrieges emigrierte er nach Palästina. Viele Jahre später gründete er schließlich das Museum Deutsches Judentum in Nahariya.

All dies weckte mein Interesse an diesem Mann und seinem Lebenslauf. Ich begann mich zu fragen, wer dieser Mann wohl war und welche pädagogischen Ideen er hatte. Besonders interessierte mich, nach welchen pädagogischen Vorstellungen an seiner jüdischen Volksschule in Bonn gearbeitet wurde. Welche Ideale spielten in der erzieherischen Arbeit eine Rolle? Welche Methodik fand Anwendung? Was wurde unterrichtet und wie wurde der Stoff vermittelt? Wie war der Schulunterricht organisiert und wie sah der Schulalltag der Schüler aus? Zudem fragte ich mich, wer Shiloni in seiner pädagogischen Arbeit und seinen Idealen beeinflusst und geprägt hat. Was sind die Wurzeln seines pädagogischen Handelns?

¹ *Jecke* ist ein Kose- bzw. Spitzname für die deutschsprachigen Juden in Israel. Die Herkunft dieses Namens wird auf verschiedene Weise gedeutet. Zum einen wird es als Synonym für „Jacke“ erklärt, weil die deutschen Juden häufig auch in der größten israelischen Sommerhitze die korrekte Kleidung mit Hemd, Krawatte und Kragen beibehielten. Eine weitere Deutung ergibt sich aus der hebräischen Sprache selbst. Die hebräische Redewendung „Jehudi kesche havanah“, was ins Deutsche übersetzt etwa soviel bedeutet wie „Jude schwer von Verstand“ könnte ebenfalls Pate für den Kosenamen gestanden haben. Denn die Anfangsbuchstaben der Redewendung Jod, Kuf, He ergeben „Jkh“, was in einem Akt der Wortneuschöpfung als Jecke gelesen werden kann.

² Steff (Zeev) Wertheimer wurde 1926 in Kippenheim (Baden) geboren. Begründete die Firma „Iscar“, die Präzisionswerkzeuge herstellt. Wertheimer errichtete in Israel eine Reihe von Industrieparks, darunter den Tefener.

Shiloni war nicht nur in Bonn als Lehrer tätig, sondern auch in Niederursel, Frankfurt am Main, Berlin, Stettin und Haifa. Ich fragte mich, ob er auch an den anderen Schulen seine pädagogischen Ideale umsetzen konnte oder ob ihm dabei Grenzen gesetzt waren. Zudem beeindruckte mich die Tatsache, dass ein Mann im fortgeschrittenen Alter von siebzig Jahren noch den Mut und die Kraft findet, ein Museum zu errichten. Ich fragte mich auch, welche Motivation und Absichten hinter der Gründung des Museums standen und in welcher Art und Weise sie Umsetzung fanden.

In dieser Arbeit werde ich versuchen, die gerade gestellten Fragen zu beantworten, indem ich die Entwicklung seiner pädagogischen Ideen und Konzepte sowie seine pädagogische Tätigkeit in den einzelnen Lebensphasen nachzeichne. Mit der Erstellung einer pädagogischen Biographie über Yisrael Shiloni werde ich wissenschaftliches Neuland betreten. Zwar gibt es eine Fülle von Materialien und Dokumenten, die Einblick in sein Leben gewähren, aber diese besitzen stets nur fragmentarischen Charakter. Immer wird nur eine Facette von Shilonis pädagogischer Arbeit betrachtet oder seine erzieherische Tätigkeit steht nicht ausdrücklich im Zentrum der Darstellung. Eine Gesamtdarstellung seines pädagogischen Werdegangs gibt es bisher nicht. Deshalb soll das Ziel meiner Arbeit sein, die vielen losen Aussagen über seine pädagogische Laufbahn zu einem Ganzen zusammenzufügen.

Das Fundament meiner Arbeit bildet Shilonis Privatnachlass, der sich im Archiv des Museums für die deutschsprachigen Juden befindet. Dieser enthält eine Reihe von Vortragsskripten, eine Fülle an Korrespondenz sowie diverse Zeitungsartikel, die sich mit der pädagogischen Arbeit Hammersteins, insbesondere aber mit der jüdischen Volksschule in Bonn oder dem Jeckes – Museum in Nahariya bzw. Tefen befassen. Eine weitere sehr wichtige Quelle sind die gesammelten Lebenserinnerungen Shilonis, die seine Tochter Talma Shiloni in seinem Namen unter dem Titel *„Das Mögliche und das Unmögliche. Erinnerungen.“*³ herausgegeben hat. Im Rahmen meiner Recherchen führte ich nicht nur Interviews mit Shilonis beiden Kindern, Talma und Zvi Shiloni, sondern befragte auch vier seiner ehemaligen Schülerinnen und Schüler zu ihren Erinnerungen an ihre Schulzeit und ihren Lehrer und Direktor Hammerstein. Zudem interviewte ich Ruthi Ofek, die Kuratorin des Museums für die deutschsprachigen Juden, die vier Jahre lang mit Shiloni zusammenarbeitete. Außerdem stand mir eine Anzahl von Interviews mit Yisrael Shiloni zur Verfügung, die noch zu seinen Lebzeiten von anderen Personen durchgeführt wurden. Des Weiteren fand ich sowohl im Archiv der „Gedenkstätte für die Bonner Opfer des Nationalsozialismus“, als auch im Bonner Stadtarchiv eine Reihe von Dokumenten, die Aufschluss über die Geschichte der

³ Shiloni, Yisrael: Das Mögliche und das Unmögliche. Erinnerungen, Tefen Industrial Park, 1998

jüdischen Schule geben. Zudem existieren in einer Reihe von Büchern Hinweise oder gar ganze Artikel, die sich auf Hammersteins pädagogische Arbeit in Bonn beziehen. Hierbei sei vor allem auf zwei Artikel verwiesen, zum einen auf den von Hammerstein verfassten Aufsatz „Die Bonner Versuchsschule“⁴ sowie auf den Artikel von Irmgard Schmitz „Ein nie gekanntes Gefühl der Zusammengehörigkeit: die Private Jüdische Volksschule“⁵. Um Shilonis Werdegang anschaulich zu dokumentieren, verwendete ich zudem eine Reihe von Primär- und Sekundärliteratur, die Aufschluss über die verschiedenen Phasen seines Lebens geben können.

Besondere Erwähnung bedarf abschließend die von mir benutzte Namensverwendung. Erst 1948, im Zuge der Staatsgründung, änderte Hans Herbert Hammerstein seinen Namen in Yisrael Shiloni. Ich verwendete seinen jeweiligen Namen je nach dem, ob der beschriebene Lebensabschnitt vor oder nach der Namensänderung stattgefunden hat. Dieses Prinzip fand auch Anwendung in Bezug auf die von ihm selbst getroffenen Äußerungen.

2. Elternhaus und Schuljahre – die Negativfolie für spätere pädagogische Anschauungen

Hans Herbert Hammerstein wurde am 17. April 1901 in Berlin geboren. Zusammen mit seinen drei älteren Geschwistern⁶ wuchs er in einer jüdischen Familie der großstädtischen Mittelschicht auf. Seine Mutter, Lucie Hammerstein⁷, war Hausfrau und für die Erziehung der Kinder verantwortlich. Sein Vater, Felix Hammerstein⁸, war erfolgreicher Textilkauflmann. Er starb als Hammerstein zehn Jahre alt war. Hammersteins Familie war vollkommen an ihre deutsche Umgebungsgesellschaft assimiliert, sie waren deutsche Patrioten – das Judentum spielte in ihrem Leben keine Rolle. Dementsprechend feierten sie Weihnachten mit Tannenbaum und Geschenken, auch wenn sie nicht zur Kirche gingen. Dass er selbst Jude war, fand Hammerstein erst als Zwölfjähriger heraus. Im Haus eines Freundes sah er zum ersten Mal einen Chanukkaleuchter. Er erzählte seiner Mutter davon, die ihm daraufhin

⁴ Hammerstein, Hans Herbert: Die Bonner Versuchsschule. In: Stern, Heinemann, Didaktik der jüdischen Schule, Berlin, 1938

⁵ Schmitz, Irmgard: „Ein nie gekanntes Gefühl der Zusammengehörigkeit“: die Private Jüdische Volksschule. In: Heid, Ludger, Schoeps, Julius H. (Hrsg.): Wegweiser durch das jüdische Rheinland, Berlin, 1992

⁶ Walter Hammerstein (1890-1955), Alice Charlotte Hammerstein (1892-1935), Fritz Hammerstein (1898-1935)

⁷ Lucie Hammerstein (geb. Haagen) wurde 1866 in Königsberg geboren und starb 1942 in Theresienstadt

⁸ Felix Hammerstein (1860- 1911)

erklärte, dass so die Juden Weihnachten feiern würden und dass auch er Jude sei. Trotz dieser Erkenntnis blieb ihm aber das Judentum und das eigene „Judesein“ fremd.⁹

Hammerstein war kein guter Schüler. Von Geburt an hatte er ein schlechtes Gehör, wovon aber niemand wusste. Seine schlechten schulischen Leistungen waren wahrscheinlich auf diese körperliche Unzulänglichkeit zurückzuführen.¹⁰ Er hätte, um dem Unterricht gut folgen zu können, nahe bei dem Lehrer sitzen müssen. Dies aber vermied er tunlichst denn:

„Wir mußten während des Unterrichts gerade sitzen und die Hände vor uns auf den Tisch legen. Der Lehrer lief mit einem dünnen Stock in der Hand in der Klasse herum und schlug jeden, der diese Haltung nicht mehr einnahm. Es gab noch härtere Strafen für diejenigen, die in der Klasse wirklich störten. Deshalb habe ich mich immer bemüht, weit hinten zu sitzen. Wenn ich etwas nicht verstanden habe, dachte ich, die anderen hätten es auch nicht verstanden. Ich hinterließ offensichtlich den Eindruck, als ob ich ein bißchen beschränkt sei. Geblieben sind viele Erinnerungen und Eindrücke, wie es ist, wenn man dümmer ist als die anderen. Aber ich glaube, es ist für einen Pädagogen, der ich später geworden bin, sehr wichtig, sich in den Dümmeren einer Klasse hineinzusetzen. Ich kann alle sehr gut verstehen, die Schwierigkeiten in der Schule haben und schwächer sind als die anderen. Das ist eine Art Lebenslinie von mir.“¹¹

Auch in seinem Vortragsskript *„Schule – gestern, heute und morgen“*¹² beschreibt Shiloni sehr eindrücklich seine Schulzeit. Die in dem Vortrag geschilderten streng rationalisierenden Methoden der „Drill- und Prügelschulen“, die nicht auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler eingingen, lehnte der Pädagoge Hammerstein Zeit seines Lebens ab. An dieser Stelle sollen einige Auszüge des Vortrages zitiert werden, da er diesen Vorstellungen von Erziehung in seiner späteren Pädagogik etwas Neues entgegensetzen wollte.

„Die Schule war stark rationalisiert. Mächtige Gebäude, vielfach Fabriken ähnlich, standen im ganzen Land, jede beherbergte in mehreren Etagen, Raum neben Raum viele Hunderte von Schülern, die in Parallelreihen tagsüber dazusitzen hatten, das Gesicht zur Tafel gewandt bzw. zum Lehrer, der vor dieser Tafel saß oder stand. Nach seinen Anweisungen wurde gemeinsam und möglichst in gleichem Tempo geschrieben oder gedacht – das waren ja die zwei Hauptteile der Arbeit. Lesen konnte immer nur einer, die anderen hatten dann schweigend (aber genau) mitzulesen, um jederzeit

⁹ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 312 f.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 310

¹¹ Ebd.

¹² Shiloni, Yisrael: Schule – gestern, heute und morgen (Vortragsskript), Museum der deutschsprachigen Juden (künftig MdJ), G.F. 0313/40

auf Wunsch des Lehrers an der richtigen Stelle einzufallen. Sprechen war nicht gestattet; der Schüler hatte die 5 oder 6 täglichen Stunden schweigend zu verbringen. Die Hände mussten auf dem Tisch sein, gefaltet – wenn man nicht gerade auf die Frage des Lehrers die Hand hob. Der Lehrer saß diesen Reihen gegenüber. Damit er alles richtig übersehen und kontrollieren konnte, saß er auf einem hölzernen Unterbau. Er hatte einen Stuhl, die Schüler Bänke. Damit mit Bänken und Pulten nicht gewackelt und geklappert wird, waren sie am Fußboden festgeschraubt. Der Schulhof gestattete Sprechen, Essen, Bewegung – letzteres mit Maß, Laufen war vielfach verboten, und in einer ganzen Anzahl von Schulen war die Richtung vorgeschrieben, in der man im Hof herumzugehen hatte – und Andersrumgehen oder Stehenbleiben nicht gestattet. [...]Lehrer [waren] Respektspersonen, man fragte sie nichts außerhalb des Unterrichts - und wenn, so standen die Antworten eigentlich im Voraus fest. Und Widersprechen war ganz unmöglich, bei dem ungeheuren Rangunterschied, der wie zwischen einem Rekruten und seinem Major war. [...] Ja, die alte Schule verstand sich durchzusetzen, das muss man ihr lassen, und wir taten, was wir irgend mussten, um es – wirklich oder scheinbar – den Lehrern recht zu machen. Zwar stand irgendwo über einem Eingang der Spruch: Nicht für die Schule – sondern für das Leben lernen wir. Aber wir Schuljungen wussten nicht, was das ist, dieses sogenannte Leben. Es mochte etwas sehr Wichtiges sein, aber es war unserem Inneren so fern wie die Schule. Wir hatten nicht das Gefühl: Wir lernen für uns! Wir sehnten uns nach dem Tag, an dem wir der Schule den Rücken kehren konnten“¹³

Angst vor der Schule war eine zentrale Erfahrung für Hammerstein. Diese Furcht wurde auch im Elternhaus geschürt. Seine Eltern stellten hohe Erwartungen an seine Schulleistungen, aber sie unterstützten ihn in seiner geistigen Entwicklung nicht, gaben ihm keine Anregung, keine Führung und keinen Rückhalt. Stattdessen vertraten sie, dem damaligen Zeitgeist entsprechend, einen autoritären und restriktiven Erziehungsstil und bestraften schlechte Zensuren mit dem Stock. Konservative Werte wie Leistung, gesellschaftliche Anerkennung und materieller Wohlstand spielten eine übergeordnete Rolle in seiner Familie. Anreize intellektueller Art konnte er von seinen Eltern hingegen nicht erwarten.¹⁴

1916 schloss Hammerstein die Schule ab und ging bei einer Textilfirma in die Lehre. Während des ersten Weltkrieges dienten seine älteren Geschwister im Militär. Hammerstein aber blieb mit seiner Mutter allein zuhause. Als Mitglied einer patriotischen Familie, war es ihm äußerst unangenehm, keine Fronterfolge mit nach Hause bringen zu können und so hoffte er vergebens, dass der Krieg noch so lange dauern würde, bis auch er ins Militär eintreten könnte. Aufgrund dieser Enttäuschung und eines unbefriedigten patriotischen Pflichtgefühls,

¹³ Ebd., S.7 ff.

¹⁴ Vgl. Shiloni, Zvi (Interview), Sde Boquer, 28. Juni 2007

trat er 1919 in das Freikorps „Brigade Erhardt“¹⁵ ein. Nach seiner Religionszugehörigkeit wurde er nicht gefragt, da man selbstverständlich davon ausging, dass keine Juden in ein Freikorps eintreten würden. Hammerstein selbst fühlte sich auch nicht als richtiger Jude, kannte weder die religiösen Lehren noch die Bräuche. Von dem im Korps grassierenden Antirepublikanismus und Antisemitismus bemerkte er zunächst wenig. Erst Ende 1919, als während eines Schulungsvortrages ein Redner gegen Juden polemisierte *„Was wollen die Juden hier, die haben doch jetzt Palästina!“*¹⁶ womit er auf die Balfour - Deklaration¹⁷ von 1917 anspielte, fiel bei Hammerstein der sprichwörtliche Groschen. Er begann darüber nachzudenken, gab dem Mann recht und fragte sich, warum er nicht selbst nach Palästina gehen sollte. Er verließ daraufhin das Freikorps, um wenig später in die jüdische Jugendbewegung „Blau-Weiß“ einzutreten.¹⁸ Hier sollte er auf einen Lebensentwurf stoßen, der in krassen Gegensatz zum verhassten bourgeoisen Leben seiner Eltern stand. Auch traf er hier erstmals auf die alternativen Ideen der Reformpädagogik. Beides sollte sein Leben verändern.

¹⁵Das Freikorps „Brigade Erhardt“ war im Februar 1919 aus der 2. Marinebrigade hervorgegangen, welches die schlagkräftigste der drei Brigaden war. Das Korps war vor allem unter dem Namen seines Kommandeurs Hermann Ehrhardt (1881-1971) bekannt und setzte sich aus ehemaligen Frontsoldaten und -offizieren zusammen. Frühzeitig verbreiteten sich in dem radikal nationalistischen Einsatzverband offen antirepublikanische und antisemitische Parolen. Die Brigade Ehrhardt wurde im April 1919 gegen die Räterepublik in München eingesetzt und war maßgeblich am gescheiterten Kapp-Putsch im März 1920 beteiligt. Sie wurde zum 31. Mai 1920 aufgelöst, ihre aktionsbereiten Teile gruppierten sich im Geheimbund der "Organisation Consul" neu.

¹⁶Shiloni: Erinnerungen, S. 307

¹⁷Mit der Balfour-Deklaration vom 2.11. 1917 signalisierte die Regierung Großbritanniens, dass sie grundsätzlich mit der Gründung einer "nationalen Heimstätte" des jüdischen Volkes in Palästina einverstanden sei, wobei die Rechte bestehender nicht-jüdischer Gemeinschaften gewahrt bleiben sollten.

¹⁸ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 309 ff.

3. Mitgliedschaft bei Blau-Weiß. Eine Zeit geistigen Erwachens und erster pädagogischer Gehversuche

“The Blau-Weiß actually was his [Yisrael Shiloni] father, this is the way I see it. His ideas and ideals, his power came from the vision of Blau-Weiß. And I think, that in many many things, that he did, there was this spirit of Blau-Weiß, that bearing to do things - no matter what people say and doing foolish things sometimes, just for fun. [...] This was the Blau-Weiß spirit and it helped him overcome many many of his life crises.”¹⁹

3.1 Der jüdische Jugendbund Blau – Weiß

Die ersten Jahrzehnte des beginnenden 20. Jahrhunderts in Deutschland waren geprägt von einer weitverbreiteten Krisenstimmung. Durch die einsetzende Industrialisierung hatte sich Deutschland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von einem agrarisch strukturierten Land zu einer führenden Industrienation entwickelt. Dies führte zu einem sprunghaften Anwachsen der Großstädte und einer Abwanderung der Landbevölkerung in die Industriestandorte. Diese Modernisierungsprozesse veränderten das soziale Gefüge der deutschen Gesellschaft. Das moderne Industrieproletariat entstand, die „soziale Frage“ verschärfte sich und die nachbarschaftlichen und sozialen Gebundenheiten wurden abgelöst durch ein anonymes Leben in der Großstadt. Die alten Werte hatten an Verbindlichkeit verloren. Die Folge davon waren Unsicherheit, Identitätskrisen und die Suche nach gültigen Normen. Das diffuse Krisenbewusstsein dieser Zeit ging einher mit einer umfassenden Kulturkritik, die vor allem in bürgerlichen Kreisen eine größere Resonanz fand. Diese Kulturkritik des beginnenden 20. Jahrhunderts beklagte den Verlust der echten schöpferischen Individualität. Kunst, Philosophie und Wissenschaft seien kraftlos und leer geworden und anstelle von Solidarität und Gemeinschaftssinn seien nun Konkurrenzdenken und Materialismus getreten. Dennoch war die zeittypische Krisenstimmung mit starken Gefühlen des Aufbruchs verbunden, denn man hoffte den kulturellen Verfall überwinden zu können. Diese Erwartung war verbunden mit den positiv besetzten Begriffen: Leben, Natur, Kunst, Individualität und Bildung.²⁰

¹⁹ Shiloni, Talma (Interview), Jerusalem, 25. Juni 2007

²⁰ Vgl. Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn, 2001, S. 122 ff.

In diesem gesellschaftlichen Kontext und durch diese Zuversicht geprägt, entwickelte sich die deutsche Jugendbewegung, eine Protestbewegung der Heranwachsenden gegen die als unecht und naturfremd empfundenen Lebensformen des deutschen Bürgertums. Zu ihr gehörte auch der jüdische Jugendbund „Blau-Weiß“. Allerdings wurde dieser nicht spontan von Jugendlichen gegründet, sondern von Erwachsenen ins Leben gerufen. Auf dem 13. Delegiertentag der „Zionistischen Vereinigung für Deutschland“, der in Posen stattfand, reichte eine Gruppe junger Berliner Zionisten eine Resolution ein, die die Gründung von Jugendverbänden vorsah. Einer der Initiatoren, Felix Rosenblüth, betonte, dass es sich dabei aber nicht um „Redevereine“, sondern um „Betätigungsvereine“ handeln müsse, da nur diese ihre Mitglieder innerlich bewegen können.²¹ Die Delegierten stimmten der Resolution zu und bereits am 20. Juni 1912 berichtete der Vorsitzende des geschäftsführenden Ausschusses der Zionistischen Vereinigung, dass mit der Reorganisation und Neugründung von zionistischen Jugendgruppen im Herbst und Winter begonnen werden solle. Dazu hieß es:

„Die Jugendpropaganda-Kommission hat ferner auf Anregung der Herrn Oberlehrer Calvary²² - Crossen und Referendar Dr. Marcus aus Breslau die Gründung von jüdischen Schülerwandervereinen in die Hand genommen. In Berlin hat sich bereits ein Führerverband unter Vorsitz von Dr. Adalbert Sachs und unter dem Namen ›Jüdischer Wanderbund Blau - Weiss‹ gebildet. Die erste Wanderung für Schüler wie für Schülerinnen, findet bereits am Sonntag, den 23. Juni statt.“²³

So erblickte der Blau-Weiß das Licht der Welt. Ein zionistischer Jugendbund, der den deutschen Wandervogel²⁴ zum Vorbild hatte, war geboren. Bereits im Folgejahr 1913 schlossen sich Gruppen aus Wien und Prag dem Jugendbund an. Auch erschienen erstmals die „Blau-Weiß Blätter“. Diese Zeitschrift kam von diesem Zeitpunkt an regelmäßig heraus und dokumentierte das Bundes- und Gruppenleben, befasste sich mit aktuellen Themen und der ideologischen Entwicklung innerhalb des Blau-Weiß. Der Jugendbund fand bei jüngeren Studenten, aber auch bei der eigentlichen Zielgruppe der 10 bis 15jährigen großen Anklang.

²¹ Vgl. Hackeschmidt, Jörg: Von Kurt Blumenfeld zu Norbert Elias. Die Erfindung einer jüdischen Nation, Hamburg, 1997, S. 43

²² Moses Calvary (1876-1944) stammte aus einem streng religiösen Elternhaus. Er absolvierte ein Studium am Rabbiner-Seminar in Berlin und arbeitete danach zunächst als Gymnasiallehrer in Crossen. Er war stark engagiert in der Jugendbewegung, bis 1912 als Jugendführer im Wandervogel. 1910 wandte er sich dem Zionismus zu und gehörte seit 1912 dem Blau-Weiß als Gründungsmitglied an. Calvary wanderte 1922 nach Palästina aus und wirkte dort in verschiedenen Jugenddörfern u.a. im Kinder- und Jugenddorf Ben – Shemen, dem Landwaisenheim Meir Shfeya und dem Kinderheim Ahawa.

²³ Hackeschmidt, S. 43

²⁴ Am 4.11.1901 wurde der "Wandervogel-Ausschusses für Schülerfahrten e.V." in Steglitz bei Berlin gegründet. Er wurde Hauptbestandteil einer sich am Anfang des 19. Jahrhunderts im Deutschen Kaiserreich herausbildenden eigenständigen Jugendbewegung, die eine von der älteren Generation unabhängige, jugendspezifische Lebensform anstrebte.

Durch Mund-zu-Mund-Propaganda wuchs die Teilnehmerzahl bei den sonntäglichen Wanderungen rasch an und es entstanden immer mehr Ortsgruppen in verschiedenen Städten. Mitte 1914, als der Erste Weltkrieg ausbrach, hatte Blau-Weiß bereits etwa 900 Mitglieder in 26 Ortsgruppen sowie eigene Landheime in Berlin und Mannheim.²⁵

Die Notwendigkeit der Gründung des Blau-Weiß als eigenständige, nationaljüdische Jugendorganisation erfuhr durch den Antisemitismus in vielen Teilen des Wandervogels eine gewisse Bestätigung von außen. Diese antisemitischen Tendenzen wurden 1913 durch den so genannten „Zittauer Fall“ augenscheinlich: Einem jüdischen Mädchen wurde die Aufnahme in die Zittauer Mädchengruppe des Wandervogels verweigert, obwohl sie die Prüfung als „Anwärterin“ bereits abgelegt hatte. Die Begründung lautete, dass der Wandervogel eine deutsche Bewegung sei und folglich keinen Platz für sie als Jüdin biete. Daraufhin setzte im Wandervogel eine kontroverse Diskussion ein. Einige Gruppen schlossen Juden und Jüdinnen aus, andere Gruppen hingegen protestierten und lehnten diesen Antisemitismus ab.²⁶ Dennoch, so Meier-Cronemeyer, *„führten die meisten Gruppen stillschweigend eine Art numerus clausus für Juden ein und als man im März 1914 seine Juden zählte, kam man zu dem sicherlich befriedigenden Ergebnis, dass in 92% aller Gruppen keine 'Fremdrassigen' seien.“*²⁷ Die Initiatoren des Blau-Weiß sahen sich infolgedessen in ihrer Gründungsabsicht bestätigt und nutzen die antisemitischen Vorfälle, um für den jüdischen Jugendbund zu werben.

Die Mitglieder des Blau-Weiß stammten oft aus Familien der bürgerlichen Mittelschicht, die an ihre deutsche Umgebungsgesellschaft stark assimiliert waren, den Umgang mit Christen suchten und ihr Judentum nur begrenzt auslebten. Häufig wurde das Maß der persönlichen Freiheit des Kindes durch die Kontrolle der Eltern sehr eingeschränkt. Dieser autoritäre Erziehungsstil war nicht etwa typisch jüdisch, sondern entsprach dem gesellschaftlichen Zeitgeist. Auch in der Schule waren die Kinder und Jugendlichen starken Zwängen und Konventionen unterworfen. Erschwerend kam hinzu, dass das eigene „Judesein“ in der Schule und unter deutschen Gleichaltrigen häufig als Stigma, als etwas Verachtungswürdiges empfunden wurde. Die Mitgliedschaft im Blau-Weiß aber bedeutete Ablehnung der verstaubten bürgerlichen Konventionen, das Abschütteln von Zwängen und die Flucht aus der konfliktvollen jüdischen Atmosphäre im Elternhaus. Denn im Blau-Weiß wurde selbstständig gewandert, d.h. eine Gruppe Gleichaltriger unternahm Ausflüge unter der

²⁵ Vgl. Hackeschmidt, S. 47

²⁶ Meier-Cronemeyer, Hermann: Jüdische Jugendbewegung. Erster Teil. In: Germania Judaica. Neue Folge 27/28, Jg. 8, Köln, 1969, S. 20 f.

²⁷ Ebd., S. 21

Leitung eines nur wenig älteren Führers. Dieser für die Kinder und Jugendliche geschaffene Freiraum verlieh dem Wanderbund eine besondere Attraktivität.²⁸

Vor allem in den ersten Jahren nach der Gründung standen das Erlebnis in der Gruppe und das Ausgestalten des jugendbewegten Lebensstils im Vordergrund. Die Blau-Weißen suchten die Berührung mit der Natur durch gemeinsames Wandern. Sie lehnten die materialistische Lebensweise der bürgerlichen Bourgeoisie ab und verstanden sich als Feinde alles „Hohlen“, allen „Scheins“ und des „blasierten Vornehmgetue“. ²⁹ Die Mitglieder des Jugendbundes verschrieben sich dem „Einfachen“, dem „Echten“ und dem „Natürlichen“. Dementsprechend entsagten sie allen unnatürlichen Genüsse, wie Alkohol und Nikotin.³⁰ Neben den Wanderungen in der nahen Umgebung, offerierte der Jugendbund eine Reihe anderer Aktivitäten. Gemeinsam ging man auf Fahrt, sang, veranstaltete Heimabende und hielt Bundestage ab. Letztere gehörten zu den Höhepunkten des Bundeslebens. Darüber hinaus besprach man zahlreiche für die Jugendlichen relevante und interessante Themen aus Literatur, Religion, Pädagogik und diskutierte wichtige Zeitereignisse. Man war bestrebt sich kulturell zu bilden, ohne aber in die Sphären des Intellektualismus abzugleiten. Außerdem bot der Blau-Weiß den zum Teil stark assimilierten Jugendlichen die Erfahrung einer jüdischen Gemeinschaft, in der man sich mit dem Judentum befassen und mit dem eigenen „Judesein“ identifizieren konnte. Man beging gemeinsam jüdische Feiertage, man wanderte nicht am Sabbat und kochte relativ koscher. Der Blau-Weiß schuf also einen Raum, in dem das jüdische Selbstbewusstsein, die jüdische Identität erwachen konnte. Dabei spielte das Streben nach „Natürlichkeit“ eine wichtige Rolle.³¹ Man war der Auffassung, dass das Judentum durch die Diaspora, durch das Leben in den Gettos mit seinen engen sozialen Grenzen, eine Überzüchtung des Intellekts bzw. eine Überbetonung des Theoretischen erfahren habe, was zu einer Entfremdung von der Natur führte. Deshalb propagierte man die Rückkehr zur Natur und zum Bauern- und Handwerkertum als Mittel zur Gesundung. Die deutsche Jugendbewegung verstand den Bauern als den unverdorbenen Bewahrer der althergebrachten Traditionen, der noch in einer gesunden Sozialstruktur lebt, die wiederum als die ideale und natürliche Form für das Dasein der Nation, des Volkes galt. Diesen agrarromantischen Vorstellungen folgend, sah der Blau-Weiß im Wandern, im Erleben und Vertrautwerden mit der Natur und der bäuerlichen Umgebung einen Weg der Genesung, der zur „Vermännlichung

²⁸ Vgl. Klönne, Irmgard: Deutsch, Bündisch. Erinnerungen an die aus Deutschland vertriebene jüdische Jugendbewegung. Teil 1. Puls 21. Dokumentationsschrift der Jugendbewegung, Witzhausen, 1993, S. 5 f.

²⁹ Vgl. Meier-Cronemeyer, Erster Teil, S. 34 f.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. Klönne, S. 7

des Judentums“ beitragen und damit zu einer natürlicheren sozialen Struktur führen könne.³² Moses Calvary, Gründungsmitglied und führende Persönlichkeit im frühen Blau-Weiß, schrieb dazu:

„Entstanden ist der 'Blau-Weiß' bestimmt aus dem Gefühl heraus, daß dem Judentum der Gegenwart zwei seelische Schäden anhaften: Zweckbestimmtheit und überwiegendes geistig theoretisches Interesse. Beides soll vornehmlich durch Wandern überwunden werden. Gegenüber der jüdischen Zweckbestimmtheit bildet ein wundervolles Gegengewicht die Ungebundenheit des Wanderns, die sich in freier Lust der Schönheit der Natur ergibt, die im Umherstreifen im Wald und Feld reine Jugendfreude erzielt. Der Hang zu reiner Theorie kann im Wandern gemildert werden, das notwendig das Gefühlsmäßige und Willensmäßige in den jungen Menschen entwickelt. Es erzieht die Sinne zu geschärften Sehen und Hören, es ergreift das Gefühl in der Schönheit der Natur, es entwickelt die freiwillige Unterordnung unter die Forderungen der Gemeinschaft und erzwingt lebendige Aktivität gegenüber dem Zwang einer augenblicklichen Lage. So dient das Wandern der Regeneration des einzelnen Juden. Aber niemand von uns kann bestreiten, daß der 'Blau-Weiß' bestimmt daneben, neben dem Wandern, neben dem gefühls- und willensmäßigen Wandern, noch ein zweites Ziel hat, den Willen zu einer vertieften jüdischen Gemeinschaft zu erzeugen. Man kann wohl kurz diese beiden Ziele als menschliche und jüdische Erziehung gegenüberstellen.“³³

Der Blau-Weiß verstand sich also als ein Erziehungsbund, der die Entwicklung und Verbesserung des Einzelnen sowie der Judenheit im Ganzen zum Ziel hatte.

Der Erste Weltkrieg brachte auch für den Blau-Weiß viele Veränderungen mit sich. Wie so viele Mitglieder anderer deutscher Jugendbünde, meldeten sich eine große Zahl Blau-Weiße freiwillig zur Front. Während der Kriegsjahre wurde die Bundesarbeit durch das Engagement der Mädchen aufrechterhalten, welches ihnen nachträglich aber wenig Anerkennung brachte. Mit dem Kriegsende 1918 brach nicht nur das deutsche Kaiserreich, sondern auch die überlieferte Ordnung zusammen. Kollektive Verunsicherung und individuelle Orientierungslosigkeit breiteten sich aus. Die junge deutsche Republik war eine Nachkriegsgesellschaft, die mit materieller Not und Verelendung sowie mit politischen Umsturzversuchen zu kämpfen hatte. Nach den Kriegsjahren fanden viele hervorragende Blau-Weiß-Führer, wie z.B. Moses Calvary und Felix Rosenblüth nicht mehr zum Bund zurück. Damit endete die jugendbewegte Epoche des Blau-Weiß. Es wurde Platz geschaffen für eine neue Führerschaft, wodurch sich der Bund nun im Stadium des Neuaufbaus befand.

³² Vgl. ebd., S. 10

³³ Calvary, Moses: Erziehungsprobleme des jüdischen Jungwanderers. In: Blau-Weiss Blätter, Führernummer, Jg. 1 (1917), Heft 1, S. 4

So begann in den letzten Kriegsjahren der Aufstieg des charismatischen Walter Moses zum letzten Bundesführer des Blau-Weiß.

Bereits mit der der Balfour- Deklaration von 1917 stellten sich erste Änderungen im Jugendbund ein, denn nun taten sich ganz neue Möglichkeiten auf. Moses begann sich Gedanken über die Übersiedlung Blau-Weißer nach Palästina zu machen und unter seiner Leitung entstand Anfang 1918 ein Palästina-Ressort, das mit den Vorbereitungen zur landwirtschaftlichen Ausbildung begann. Denn um in Palästina Fuß fassen zu können, war es nötig Blau-Weiße landwirtschaftlich oder handwerklich zu qualifizieren. Viele Mitglieder des Bundes gingen nun auf Hachschara³⁴. Meist auf landwirtschaftlichen Gütern lernten sie alles, was für den Aufbau eines Gemeinwesens in Palästina notwendig erschien. Durch die Orientierung auf Palästina und auf das Lebens- und Berufsideal des Chaluz³⁵ gewannen aber auch Themen wie jüdische Kultur, Palästinakunde und das Lernen der hebräischen Sprache an Bedeutung. Im Sommer 1921 gingen die ersten in diesen Hachscharalagern ausgebildeten Blau-Weißen nach Palästina und gründeten dort die „Kwutza Zwi“.

Allmählich kam man im Blau-Weiß zu der Erkenntnis, dass man mit Wandern, Spielen und Singen nicht der harten Realität im „gelobten Land“ gerecht werden könne. So wurde auf dem Bundestag in Prunn, der vom 6. bis zum 8. August 1922 stattfand, das Bild der „Armee“ beschworen. Man war der Ansicht, die Aufgabe der Besiedlung Palästinas *„braucht Führer und Armeen. Führer zu befehlen, Armeen um zu dienen, insgesamt eine straffe, reichgegliederte Organisation. Die Epoche jenes ersten ungebundenen Sichauslebens ist vorüber, das Bekenntnis zum Blau-Weiß wird zum Eingang einer immerwährenden Verpflichtung. Freiheit und Gehorsam werden verbunden zu einer neuen Haltung führen.“*³⁶

In den dort angenommenen Grundgesetzen des Blau-Weiß wurde nun betont, dass die Mitgliedschaft im Bund den Einzelnen Verpflichtungen auferlege, die alle Bereiche seines Lebens einbeziehe. Damit trat das persönliche Interesse des Mitglieds gegenüber den Erfordernissen des Bundes zurück und so musste von nun an beispielsweise jeder Wechsel des Aufenthaltsortes mit dem Bund abgesprochen werden und sich unter Umständen an dem Nutzen für den Bund orientieren. Das Bild der „Armee“ verlieh dem Blau-Weiß, in den wirren Jahren der Nachkriegszeit, noch eine größere Anziehungskraft. 1924 hatte der Blau-Weiß ca. 2500 Mitglieder, wovon 45 bereits nach Israel gegangen waren.³⁷

³⁴ Hebräisch für *Vorbereitung, Tauglichmachung*

³⁵ Hebräisch für *Pionier*. Der Begriff bezeichnet auch die Gründer von Kibbuzim

³⁶ Anonym: Das Bundesgesetz von Prunn In: Blau-Weiss-Blätter, Führerzeitung, Jg.3 (1922), Heft 2, S.26

³⁷ Vgl. Meier-Cronemeyer, Hermann: Jüdische Jugendbewegung. Zweiter Teil. In: Germania Judaica. Neue Folge 29/30, Jg. 8, Köln, 1969, S. 66

In Bezug auf das Palästina-Projekt plante man eine Siedlung zu errichten, die sowohl einen Landwirtschaftsbetrieb als auch einige Werkstätten umfassen sollte. Anfang 1924 nahmen die Werkstätten, es gab eine Schlosserei und eine Tischlerei, ihre Arbeit auf. Im Zuge des Baubooms der 4. Alija³⁸ war es anfangs recht einfach an Aufträge zu kommen, doch schon im Folgejahr kam es zu einer Wirtschaftskrise. Auftraggeber, darunter auch die Hebräische Universität in Jerusalem, konnten plötzlich nicht mehr bezahlen. Zudem gelang es dem Blau-Weiß nicht, durch seine unzulängliche sprachliche und politische Vorbereitung, Anschluss an die palästinensische Arbeiterschaft und an das geistige Leben des Landes zu finden. Die Blau-Weiß-Werkstätten waren gezwungen, sich aufzulösen. Bereits im Sommer des Vorjahres, nach langem Hin und Her, hatte auch die Kwutza Zwi aufgeben müssen.³⁹ Die bündische Existenz in Palästina war gescheitert.

Da sich der Blau-Weiß aber explizit auf Palästina ausgerichtet hatte und sich nicht mehr mit Wandern und zionistischer Erziehung begnügen konnte und wollte, war die Ernüchterung groß. Infolge dessen löste sich der Bund im Jahre 1926 schließlich auf.

3.2 Der Blau-Weiße Hans Herbert Hammerstein

Erst Anfang 1920, im Alter von fast zwanzig Jahren, trat Hammerstein dem jüdischen Jugendbund Blau-Weiß bei. Seine Herkunft und sein Erfahrungshorizont entsprachen dem der meisten Mitglieder des Jugendbundes. Er kam aus einer stark assimilierten Familie der jüdischen Mittelschicht und kannte die Zwänge eines autoritären Elternhauses und eines restriktiven Schulwesens. Das Judentum war ihm bisher innerlich fremd geblieben. Wie so viele Jugendliche seines Alters war er noch auf der Suche nach innerer Orientierung und gültigen Werten. Bisher hatte er seinen eigenen Weg noch nicht gefunden.

Umso größer war der Einfluss des Blau-Weiß auf seine persönliche Entwicklung. Seine Tochter Talma Shiloni ist der Auffassung, dass seine Mitgliedschaft in dem jüdischen Jugendbund richtungweisend und damit von großer Bedeutung für sein Leben war. In dem oben bereits angeführten Zitat macht sie deutlich, dass ihrer Meinung nach, all seine Kraft sowie all seine Ideale und Ideen aus der Zeit im Blau-Weiß stammen.⁴⁰

³⁸ Hebräisch für *Aufstieg, Aufruf*. In der ursprünglichen Bedeutung bezeichnete „Alija“ das Hinaufziehen zum Tempel in Jerusalem im Sinne einer Wallfahrt. In der jüngeren Geschichte Israels erhielt der Begriff eine neue Bedeutung und meint heute die jüdischen (zionistischen) Immigrationswellen nach Israel.

³⁹ Vgl. Meier-Cronemeyer, Zweiter Teil, S. 67 ff.

⁴⁰ Vgl. Shiloni, Talma (Interview), Jerusalem, 25. Juni 2007

In dem Jugendbund wurde über die verschiedensten Themen gesprochen – Zionismus, Pädagogik, Literatur, Kunst, jüdische Religion und vieles mehr. Dadurch eröffneten sich Hammerstein neue Welten. Erstmals befasste er sich gezielt und intensiv mit politischen und intellektuellen Themen. Zudem bot der Jugendbund ihm die Erfahrung einer jüdischen Gemeinschaft, in der er sich mit dem Judentum befassen und sich mit seinem eigenen „Judesein“ identifizieren konnte. Hammerstein wurde überzeugter Zionist und verinnerlichte gleichzeitig die Ideale des Blau-Weiß. Die konservative Weltanschauung der Bürgerlichen, mit all ihren Konventionen, ihrer Oberflächlichkeit und ihrem Materialismus, lehnte er fortan ab. Das „Einfache“, das „Echte“ und das „Natürliche“ gewannen dagegen für ihn an Wert. Im Blau-Weiß entstand seine romantische Vorliebe für die Natur sowie für das Wandern, die ihn ein Leben lang begleitete. Diese Passion sollte auch seine pädagogischen Ideale beeinflussen. So hatten Aktivitäten im Freien, in der Natur, einen großen Stellenwert in seiner späteren pädagogischen Arbeit.⁴¹

Aber von größter Bedeutung für seinen weiteren Werdegang war sicherlich seine veränderte Einstellung zur Erziehung. In einem Interview erklärte Shiloni, dass seine Zeit in der Jugendbewegung, neben den negativen Erfahrungen der Schulzeit, seine pädagogischen Ideen am stärksten geprägt habe.⁴² Bei Blau-Weiß wurde viel über die Schule geredet und diskutiert. Man träumte von einer anderen Erziehungsweise, von einem neuen Verständnis der Jugend und befasste sich mit den Ideen der Reformpädagogik.

Der Terminus der Reformpädagogik steht für eine Fülle von pädagogischen Theorieentwürfen und Handlungsweisen, die Anfang des 20. Jahrhunderts aufkamen. Nährboden für diese Bewegung war die bereits beschriebene Krisen- und Aufbruchsstimmung, die zu jener Zeit in Deutschland stark verbreitet war. Verbindendes Element der unterschiedlichen neuen pädagogischen Ansätze war die Kritik an den damaligen Schulen und deren Formen des Lernens. Denn nach der Ansicht der Reformpädagogen ließen die formalisierten althergebrachten Lehrmethoden die Individualität des Kindes verkümmern, da sie dessen Natur und Entwicklungstempo missachteten.⁴³ Sie wollten das Kind nicht mehr als Objekt betrachten, das man zu bearbeiten habe. Vielmehr sahen die Reformpädagogen das Kind als eigenständiges kreatives Wesen, dessen Bedürfnisse im Zentrum des pädagogischen Handelns stehen sollten und nicht der zu übermittelnde Lehrstoff. „Pädagogik vom Kinde aus“ war die Losung jener Zeit, denn man wollte entsprechend des jeweiligen kindlichen Naturell und Rhythmus den Schüler begleiten, helfen

⁴¹ Vgl. Shiloni, Zvi (Interview), Sde Boquer, 28. Juni 2007

⁴² Vgl. Shiloni, Yisrael (Interviewprotokoll), Nahariya, 12. Juni 1995, MdJ, G.F. 0313/33

⁴³ Vgl. Baumgart, S. 121 ff.

und anregen, aber nicht formen. Wichtige Prinzipien waren dabei praktische Tätigkeiten, Lernen durch Handeln und die Selbsttätigkeit der Kinder, ohne ständige Einmischung durch Erwachsene. Zudem sollte auf harsche Bestrafungsmethoden oder gar Schläge verzichtet werden.⁴⁴

Im Blau-Weiß hörte Hammerstein erstmals von diesen neuen Vorstellungen, wie Schule sein könnte und dies veränderte seine Einstellung zur Erziehung. In seinem Vortragsskript „Glückliche Kinder lernen mehr“ berichtet Shiloni, dass viele Jugendliche zu dieser Zeit den Lehrerberuf wählten, „um die nächsten Generationen glücklicher zu machen. Lehrer zu sein, wurde ein neues Ideal, auch plötzlich für mich, der die Schule so verabscheut hatte.“⁴⁵ Als ihn sein Gruppenführer auf seinen späteren Berufswunsch ansprach, erwiderte Hammerstein: „Ich weiß wirklich nicht – am liebsten würde ich solche Jugendarbeit machen, wie wir es hier tun, vielleicht Lehrer werden, aber dazu müsste ich das Abitur haben, das kann ich sicher nicht mehr schaffen.“⁴⁶ Daraufhin antwortete ihm sein Führer, wenn ein Blau-Weißer etwas wirklich wolle, dann könne er es auch. Diese Worte beeindruckten Hammerstein sehr und er beherzigte sie ein Leben lang. Er begann intensiv zu lernen und bestand das Abitur, um schließlich mit dem Studium in Berlin zu beginnen. Anfangs belegte er alle Fächer die ihn interessierten, konzentrierte sich dann später auf Philosophie, Geschichte und Kunstgeschichte, aber er beendete dieses Studium nie.

Sein älterer Bruder Walter, der nach dem Tod des Vaters zum Oberhaupt der Familie wurde, stellte ihm frei auch in einer anderen Stadt zu studieren. Walter Moses, der Bundesführer des Blau-Weiß, erfuhr davon und bestellte Hammerstein zu sich. Er fragte ihn, ob er auch nach Königsberg gehen würde, denn dort brauche man einen Jugendführer. Hammerstein empfand dies als große Ehre und nahm das Angebot an. Fünf Jahre lang arbeitete er als „Gauleiter“ des Blau-Weiß in Ostpreußen, sammelte pädagogische Erfahrungen als Gruppenleiter und beriet andere Ortsgruppen. In dieser Zeit lernte er seine zukünftige Frau Sophie⁴⁷ kennen, die ebenfalls Mitglied bei Blau-Weiß war und eine Mädchengruppe leitete.⁴⁸

Im Juli 1925 kam erstmals eine Gruppe des Haschomer Hazair⁴⁹ aus Kowno (Litauen) zu einem verabredeten Treffen mit dem Blau-Weiß nach Königsberg. Man traf sich um eine

⁴⁴ Vgl. Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München, 1999, S. 24 ff.

⁴⁵ Shiloni, Yisrael: Glückliche Kinder lernen mehr (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0313/29, S. 5

⁴⁶ Brief von Yisrael Shiloni an Ilse Kümpfel-Schliekmann vom 16. Februar 1991, MdJ, G.F. 0313/3

⁴⁷ Sophie Hammerstein geb. Wolpe (1903-1942)

⁴⁸ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 303 f.

⁴⁹ Haschomer Hazair (hebräisch für *der junge Wächter*) wurde 1913 in Galizien gegründet und ist eine jüdisch-sozialistische Jugendorganisation. Ihre Mitglieder wanderten hauptsächlich während der 3. Alija nach Palästina aus und waren maßgeblich an der Gründung von Kibbuzim beteiligt.

bessere Verständigung und eine fruchtbarere Zusammenarbeit zwischen Ost und West zu erreichen, die bis dahin, vor allem in Palästina, eher unbefriedigend geblieben war. Außerdem erwartete man neue Impulse für die Bundesarbeit im Blau-Weiß, der bereits aufgrund des Scheiterns seiner Siedlungsprojekte in Palästina in der Krise steckte. Zu diesem Zwecke vereinbarte man auch einen längeren Aufenthalt des Königsberger Bundesführers, also Hammerstein, in Kowno. Tief beeindruckt von den hebräisch sprechenden Mitgliedern des Haschomer Hazair, ergriff Hammerstein die sich bietende Chance. Wahrscheinlich vermochte es der Haschomer Hazair nicht, ihm ein Gehalt zu gewähren. Deshalb suchte man nach einer geeigneten Lösung. Einige Mitglieder des Kownoer Bundes hatten Kontakt zu dem Berliner Pädagogen Siegfried Lehmann, auf dessen erzieherische Arbeit im Anschluss eingegangen werden soll. Lehmann hatte ein Kinderheim in Kowno gegründet, in dem Hammerstein Anstellung und Unterkunft bekommen sollte, so die Idee des Haschomer Hazair. Um diese Idee realisieren zu können, organisierte man ein Treffen zwischen den beiden, das kurz darauf in Berlin statt fand. Lehmann erklärte sich tatsächlich nach nur kurzer Unterredung bereit, Hammerstein Anstellung in seinem Kinderheim zu geben.⁵⁰ Damit war Hammersteins Zeit im Blau-Weiß beendet, auch wenn er in Litauen noch in der jüdischen Jugendbewegung aktiv war.

⁵⁰ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 301 f.

4. Kowno und ein neuer Blickwinkel auf das Judentum

„This was the first time, this year in the Kinderheim in Kowno, my father [Yisrael Shiloni] really realized what education is about”⁵¹, so Zvi Shiloni über die Bedeutung der Einrichtung für das Leben seines Vaters. Der Pädagoge Siegfried Lehmann hatte dieses Kinderheim gegründet und sollte Hammersteins erzieherische Ansichten stark prägen.

4.1 Siegfried Lehmann und seine pädagogische Arbeit

Siegfried Lehmann, der hierzulande zu Unrecht fast in Vergessenheit geraten ist, gehört zweifellos zu den großen Pädagogen des 20. Jahrhunderts.⁵² Er wurde 1892 in Berlin geboren. Lehmann stammte aus einer assimilierten, wohlhabenden und gebildeten jüdischen Familie. Nach dem Abitur entschied er sich für ein Medizinstudium und wurde Mitglied einer zionistischen Studentenverbindung. 1919 legte er die ärztliche Staatsprüfung in Frankfurt ab und promovierte 1920.

Ende des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts entstand in Teilen der jüdischen Jugendbewegung das Ideal des ostjüdischen Menschen, der noch tief in seinem Volke verwurzelt sei. Dieser bilde das Gegenstück zum Westjuden, welcher sich von seinem Volke entfernt habe. In diesen intellektuellen Kreisen sprach man viel von der „Rückkehr des Westjuden zum Volk“⁵³. Auch Lehmann war Anhänger dieser Idee und in seiner Rede „Die Stellung der westjüdischen Jugend zum Volke“⁵⁴ sagte er:

„Wir Westjuden sollten ins Volk gehen und unsere erkalteten Herzen wieder entzünden lassen. Und wenn wir auch selbst nicht mehr entbrennen können wie unsere Väter, so wird wenigstens ein Funke auf uns überspringen, der Ehrfurcht weckt vor der geistigen Macht, die die ostjüdische Gemeinschaft noch heute in ihrer Freiheit himmelhoch über die militärischen Zwangsgemeinschaften der anderen Staaten erhebt.“⁵⁵

Lehmans soziale Ideale waren aber auch beeinflusst von der Settlement-Bewegung, die ihren Ausgangspunkt in London hatte. Junge Akademiker mieteten ihre Zimmer bewusst

⁵¹ Shiloni, Zvi (Interview), Sde Boquer, 28. Juli 2007

⁵²Vgl. Oelschlägel, Dieter: Siegfried Lehmann und sein Lebenswerk. Erinnerungen an einen zu Unrecht Vergessene In: Sozialpädagogik, Jg. 39 (1997), Heft 1, S. 26

⁵³Vgl. Shiloni, Yisrael: Siegfried Lehmann, der Mann von Ben´ Shemen: Der Weg eines Menschenfreundes zu seinem Volk (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0171, S. 1f.

⁵⁴Lehmann, Siegfried: Die Stellung der westjüdischen Jugend zum Volke (1919/20) In: Liegle,L./ Konrad, F.-M. (Hrsg.): Reformpädagogik in Palästina, Frankfurt am Main, 1989

⁵⁵Ebd., S. 68

in den Armenvierteln der Großstädte, um dort mit den Arbeitern zusammenzuwohnen und zu leben. Dadurch wollte man bestehende Klassengegensätze überbrücken und mit Hilfe sozialer Einrichtungen die moralische und wirtschaftliche Zerrüttung des Proletariats abwehren. Auch in Russland gab es ähnliche Tendenzen. Die Bewegung der „Narodniki“⁵⁶, zumeist junge Akademiker, wollten unters Volk gehen, um mit ihm zu Leben. Beseelt von diesen Ideen gründete Lehmann, zusammen mit andern jungen Juden, im Jahre 1916 das Jüdische Volksheim in der Dragonerstrasse 22 im Berliner Scheunenviertel. Das Stadtviertel war eine Gegend der kleinen Leute, mit einem hohen Anteil jüdischer Bewohner. Denn die Wehen des ersten Weltkrieges hatten viele mittellose ostjüdische Flüchtlinge hierher getragen. Die soziale Arbeit des Volksheimes sollte Brücken schlagen zwischen zionistischen Intellektuellen und dem ostjüdischen Proletariat. Dementsprechend hatte das Volksheim verschiedene Arbeitsgebiete. In gesundheitlichen und wirtschaftlichen Bereichen bot man den ostjüdischen Flüchtlingen eine Reihe von sozialen Hilfsleistungen an. So gab es beispielsweise eine ärztliche Sprechstunde, eine Mütterberatungsstelle und eine Rechtsauskunft.⁵⁷

Lehmann und seine Helfer wollten aber auch direkten kulturellen Einfluss auf das jüdische Proletariat und die heranwachsenden Generationen gewinnen. Sie wollten eine Gemeinschaft zwischen Intellektuellen und Arbeitern schaffen, aus der eine neue und bessere „Proletariergeneration“ hervorgehen sollte. Sie erhoffte sich durch diese neue Generation die Vervollkommnung des jüdischen Volkes und die nationale Erneuerung des Judentums auf den Weg bringen zu können. Um aber diesem Ziel näher kommen zu können, musste das Heim Menschen aller Altersgruppen erreichen. Deshalb verschrieb man sich sowohl der Jugenderziehung als auch der kulturellen Arbeit mit Erwachsenen. Es gab Kinderspielstunden, Knaben- und Mädchenklubs, Lehrlingsklubs und Klubs für junge Kaufleute. Es wurde gemeinsam gewandert, gelesen, musiziert und man bot handwerkliche Kurse an. Abends lud das Volksheim zu kulturellen Veranstaltungen und Vorträgen ein. Verschiedene jüdische Größen wie der Schriftsteller Samuel Agnon und der Religionsphilosoph Martin Buber zählten zu den Gästen des Volksheims.⁵⁸ Lehmann und seine Helfer wollten aber nicht nur Einfluss ausüben, sie beabsichtigten auch von den Ostjuden zu lernen. Sie wollten sich mit ihrer Kultur und Tradition auseinandersetzen, um sich dadurch von ihnen

⁵⁶ Russisch für *Volkstümpler, Volksfreunde*

⁵⁷ Vgl. Oelschlägel: Siegfried Lehmann, S. 27

⁵⁸ Vgl. Oelschlägel, Dieter: Die Jüdische Settlementbewegung und das Jüdische Volksheim in Berlin In: Rundbrief des Verbandes für sozial-kulturelle Arbeit, Jg. 45 (2005), Heft 2, S. 23 ff.

bei der Findung ihrer „neuen“ jüdischen Identität inspirieren zu lassen. Lehmann schreibt dazu rückblickend:

„Eine Gruppe junger jüdischer Menschen, den bürgerlichen Kreisen entstammend, hatten damals in sehr kleinen Umfang den Versuch gemacht, den „Weg ins Volk“ zurückzufinden; sie wollten sich losreißen von der freudlosen Isoliertheit, die das bürgerliche Leben abseits vom Volke mit sich brachte, und, mit dem Volke lebend, wieder die beglückende Wärme einfacher Volksgemeinschaft spüren. ...man begann ganz dunkel und unklar in der Masse des ostjüdischen Volkes wieder die große Urmutter zu spüren, der man sich mit Ehrfurcht zu nähern hat, in dem Glauben, dass der bürgerliche Mensch, dieser ruhelose entwurzelte, hier im Volke wieder Mutterboden und Verwurzelung finden könne.“⁵⁹

Dem Ergebnis dieses Versuches stand er aber skeptisch gegenüber. Er schreibt weiter:

„Ohne Zweifel hat das Volksheim im Laufe der Jahre gute Volksarbeit geleistet. Aber das große Erlebnis, im engen Zusammenleben mit dem Volke wieder das Volk als Kraftquelle für das eigene Leben zu empfinden, blieb aus; mußte ausbleiben, weil die Teile des jüdischen Volkes, die ihre Heimat verlassen und sich in den europäischen Städten eine neue Existenz suchen, eben nicht mehr Volk sind.“⁶⁰

Lehmann war nur kurze Zeit Leiter des Volksheims. 1917 wurde er als Feldarzt zum Militär eingezogen. Das Volksheim bestand unter wechselnder Leitung bis 1926.

Aber auf Lehmann warteten bereits neue Aufgaben. 1921 wendete sich der Jüdische Nationalrat in Litauen an ihn, mit der Bitte die Kinderfürsorge unter der jüdischen Bevölkerung zu organisieren. Lehmann gründete daraufhin eine Reihe medizinischer und pädagogischer Institutionen, darunter das „Jüdische Kinderhaus“ in Kowno, das er bis 1926 leitete. Auch hier versuchte er die Ideen der Settlement-Bewegung umzusetzen. Dementsprechend arbeitet das Haus nicht nur auf pädagogischem Gebiet, sondern verfügt auch über eine soziale und eine medizinische Abteilung. Alle drei Arbeitsgebiete waren eng miteinander verwoben. Die pädagogische Abteilung der Einrichtung war etwa für 200 Kinder von den ersten Lebensmonaten bis hin zum Jugendalter vorgesehen, d.h. es gab zum Zwecke der Kinderbetreuung eine Kinderkrippe und einen Kindergarten, zudem verfügte das Heim über hauseigene Schulklassen. Der pädagogischen Abteilung waren ein kleiner land-

⁵⁹ Lehmann, Siegfried: Von der Straßenhorde zur Gemeinschaft. (Aus dem Leben des „Jüdischen Kinderhauses“ in Kowno) In: Der Jude, Sonderheft Erziehung, 1926, S. 23

⁶⁰ Ebd.

wirtschaftlicher Betrieb, einige Werkstätten und später auch eine Milchwirtschaft angegliedert. Außerdem gab es eine Kleiderausgabestelle, eine Säuglingsfürsorgestelle, ein soziales Kinderschutzbüro und eine medizinische Ambulanz.⁶¹

Nach dem Ersten Weltkrieg kehrten viele jüdische Flüchtlinge wieder nach Litauen zurück und mit ihnen kamen auch die ersten Kinder in Lehmanns Kinderheim. Der Krieg hatte sie elternlos und obdachlos gemacht, oder ihre Eltern befanden sich in einer solch desolaten Lage, dass sie ihre Kinder weder erziehen, noch ernähren konnten. Es handelte sich, laut Lehmann, um eine Horde verwahrloster Straßenkinder.⁶² Sein Ziel war es, diese lose Gruppe physisch und emotional vernachlässigter Kinder phasenweise zu einer festen Gemeinschaft zusammenzufügen, indem er den Kindern und Jugendlichen schrittweise mehr und mehr Selbstverantwortung übertrug. Zunächst wurde den Kindern gestattet einen Ausschuss zu wählen, der mit der Kinderhausverwaltung in Verhandlungen treten sollte. Damit beabsichtigte man das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken und Vertrauen zwischen ihnen und den Erziehern zu schaffen. Außerdem sollte auf diese Weise ein erstes Gemeinschaftsgefühl erzeugt werden. Um die Kinder und Jugendlichen auch vor positive Aufgaben stellen zu können, wurde ihnen nach und nach Verantwortung übertragen. Anfangs handelte es sich dabei um einfache Aufgaben, wie die Ausgabe der Wäsche oder der Nahrungsmittel. Da Lehmann aber an die sozialen Kräfte der Jugend glaubte, gab er ihnen nach und nach die Möglichkeit an allen Prozessen und Arbeiten des Kinderhauses teilzuhaben. So übernahmen sie schrittweise immer verantwortungsvollere Dienste, wie im Bereich der Säuglingsfürsorgestelle oder der Ambulanz. Die „produktive Arbeit“ entwickelte sich zum obersten ethischen Gebot und bildete die Richtschnur der Erziehung in Kowno. Bald wurde die Jugend zum eigentlichen Träger des Hauses, die Verwaltung lag nun weitgehend in ihren Händen. Durch diese „Übernahme der Regierung durch die Jugendlichen“⁶³ gelang es nicht nur deren Selbstvertrauen zu stärken, sie lernten obendrein auch Verantwortung zu übernehmen und selbstständig zu handeln. Durch die gemeinsamen Bemühungen wurde ein Gefühl von Zugehörigkeit und Geborgenheit geschaffen. So entstand eine enge Lebensgemeinschaft zwischen Erziehern und Kindern, die sich durch eine warme Beziehung von Mensch zu Mensch auszeichnete. Auf dem Fundament dieser starken Einheit wollte Lehmann sein neues Projekt aufbauen: eine Kinder- und Jugendsiedlung in Palästina. Denn Lehmann sah für seine Schützlinge im verarmten Litauen keine Zukunft mehr.⁶⁴

⁶¹ Vgl. Ebd., S. 23 ff.

⁶² Vgl. Ebd., S. 24

⁶³ Ebd., S. 25

⁶⁴ Ebd., S. 36

Um die Jahreswende des Jahres 1926/27 übersiedelte er mit einer älteren Kinderhausgruppe nach Palästina, um in der Nähe von Tel Aviv mit dem Aufbau des Kinderdorfes Ben Shemen zu beginnen. Diese landwirtschaftliche Siedlung sollte für die Unterbringung von bis zu 350 Kindern aller Altersstufen (3 bis 17 Jahre) eingerichtet werden, die aus den unterschiedlichsten Ländern kommen sollten. Ben Shemen war also eine Art „Schmelztiegel“ unterschiedlicher jüdischer Herkünfte, der im Alltagsleben sicher einiges an Konfliktpotential barg. Das Kinder- und Jugenddorf war in drei Abteilungen aufgeteilt. Es gab die Kleinkinderabteilung für die 3 bis 8-Jährigen, der ein Kindergarten angegliedert war sowie eine Kinderabteilung mit einer achtklassigen Elementarschule für die 8 bis 14-Jährigen. Darüber hinaus gab es die Jugendgemeinschaft der 14 bis 17-Jährigen, die über eine zwei- bis dreiklassige landwirtschaftliche bzw. landwirtschaftlich-hauswirtschaftliche Schule verfügte.⁶⁵ In Ben Shemen wurde altersübergreifend unterrichtet, ältere und jüngere Kinder lernten zusammen. Der projektorientierte Unterricht war nach den Prinzipien der deutschen Reformpädagogik auf Erlebnis und Eigenarbeit ausgerichtet.⁶⁶ Shiloni, der selbst kurz in Ben Shemen gearbeitet hatte, berichtete, dass Lehmann auf jegliche Formen des Zwangs verzichtete und Verständnis aufbrachte für die psychologischen Zustände, der zum Teil durch Krieg und Verfolgung traumatisierten Kinder. Shiloni schrieb über Lehmanns Pädagogik:

„Der Geist der Liebe herrscht in der Erziehung, das Kind soll sich vor allem glücklich fühlen, das ist SL's [Siegfried Lehmann] fester Glaube. Jede Art von Zwang wird nach Möglichkeit vermieden, nicht mal zu den Unterrichtsstunden müssen alle da sein, falls jemand besondere Laune dagegen hat; er mag herumspazieren, auf Eseln reiten, im Garten mithelfen. Unterricht muss sein, doch überschätzt ihn SL nicht, der gesunde Mensch ist von selbst wissbegierig und will lernen – aber wem seelisch etwas fehlt – und das sind ja so manche Kinder in Ben Shemen – der muss vor allem frei und glücklich werden.“⁶⁷

Die Kinder waren in Hausgemeinschaften untergebracht, die durch eine Hausmutter und einen Erzieher betreut wurden. Auch in Ben Shemen sollten die Kinder eine Erziehung zur Gemeinschaft erhalten. Die höchste Instanz des Gemeinschaftslebens war die Dorfgemeinschaft, ein Zusammenschluss von Schülern, Lehrern und Erziehern, in dem die Kinder und Jugendlichen Mitbestimmungsrecht besaßen. In Ben Shemen galt das Prinzip der

⁶⁵ Vgl. Oelschlägel, Siegfried Lehmann, S. 29

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Shiloni, Yisrael: Siegfried Lehmann, der Mann von Ben´ Shemen: Der Weg eines Menschenfreundes zu seinem Volk (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0171, S. 11

Selbstverwaltung und so waren auch hier die Jugendlichen die Träger der Dorfgemeinschaft, d.h. ebenso wie in Kowno waren sie in der Landwirtschaft, in der Hauswirtschaft und in der Kinderbetreuung miteingebunden. Für den Erhalt der Gemeinschaft arbeiteten sie Hand in Hand mit den Lehrern und Arbeitern der Siedlung.⁶⁸

Die Erziehung in Ben Shemen fußte auf jüdisch-religiöser Tradition, blieb aber zugleich säkular. Festlichkeiten hatten in Lehmanns pädagogischer Programmatik einen hohen Stellenwert, denn er war der Überzeugung, dass den jüdischen Feierlichkeiten ein besonderer erzieherischer Wert innewohnt. So feierte man allwöchentlich den Schabbat und beging alle wichtigen jüdischen Feste, hielt aber dennoch keineswegs all die vielen Gebote des jüdischen Gesetzes ein. Seine Pädagogik war darüber hinaus auf Frieden und Verständigung mit den arabischen Nachbarn ausgerichtet. Arabisch war Pflichtfach im Unterricht der Kindergemeinschaft, man unternahm viele Tagesausflüge in die umliegenden arabischen Dörfer, pflegte freundschaftliche Beziehungen mit der arabischen Nachbarschaft und lud sie häufig zu den Festen des Kinderdorfes ein. Außerdem veranstaltete Lehmann zwei „arabische Wochen“ mit Vorträgen, Ausstellungen, Konzerten, politischen Diskussionen und Volkstanzveranstaltungen.⁶⁹

In den 30er Jahren spielte Ben Shemen eine wichtige Rolle für die Jugendalija aus Hitlerdeutschland. Denn viele Kinder und Jugendliche, die mit Hilfe der „Jüdischen Jugendhilfe“⁷⁰ das faschistische Deutschland verlassen konnten, fanden hier eine Zuflucht.

Als Anerkennung für seine außergewöhnlichen Leistungen erhielt Siegfried Lehmann 1952 den Preis der Vereinten Nationen für Erziehung und Frieden, zusätzlich wurde er 1957 mit dem Preis für Erziehung des Staates Israel geehrt. Siegfried Lehmann starb 1958 in Ben Shemen und liegt dort auch begraben. Ben Shemen besteht noch heute und ist eine der meistangesehenen Institutionen dieser Art in Israel.

⁶⁸ Vgl. Siegfried Lehmann: Das Kinder- und Jugenddorf Ben Shemen. In: Liegel, Ludwig/ Konrad, Franz Michael (Hrsg.) Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918-1948), Frankfurt am Main, 1989, S. 107 ff.

⁶⁹ Vgl. von Wolzogen, Wolf: „...Dieser Geist von Ben Shemen hat mich sehr der jüdischen Kultur nahegebracht“ Das Kinderdorf Ben Shemen zwischen Berlin und Lod – Eine Skizze. In: Lehmann, Monika/ Schnorbach, Hermann (Hrsg.): Aufklärung als Lernprozess: Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt am Main, 1992, S. 267 ff.

⁷⁰ Im Jahre 1933 von der Sozialarbeiterin Recha Freier gegründete Organisation. Die Jüdische Jugendhilfe unterstützte in Kooperation mit der „Jüdischen Waisenhilfe“ die Ausreise tausender Kinder und Jugendlicher nach Palästina, um sie so vor dem Zugriff der Nazis zu retten.

4.2 Hammersteins Aktivitäten in Litauen

Hammerstein reiste im Jahre 1926 nach Kowno, um wie bereits erwähnt, zum einen im Kinderheim von Siegfried Lehmann zu arbeiten und zum anderen um sich im Haschomer Hazair zu engagieren. Seine Freundin Sophie Wolpe begleitete ihn.

Hammerstein war zwar Zionist, aber auch ein halber Antisemit. Er hegte vielerlei Vorurteile gegen die Ostjuden und hielt Jiddisch für einen Jargon, für „falsches Deutsch“. In ihrem gemeinsamen Gespräch hatte Lehmann ihn bewogen, seine Vorbehalte beiseite zu schieben und unter das ostjüdische Volk zu gehen, um von ihm zu lernen. Kaum war Hammerstein in Kowno eingetroffen, begegneten ihm zwei jüdische Lastenträger. Diese verbrachten gerade ihre Arbeitspause damit in einem riesigen Buch zu lesen, das auf ihren Knien ruhte; es handelte sich vermutlich um den Talmud. Diese Szene erstaunte und beeindruckte Hammerstein gleichermaßen:

„Wo in der Welt gibt es ein Volk, dessen Lastenträger zusammen lernen – und was! Eine mehr als 1000 Jahre alte Literatur, die von einer antiken Welt berichtet und in einer der schwierigsten Sprachen geschrieben ist! Und wie weit sind wir Westjuden von einem solchen Niveau noch entfernt!“⁷¹

Seine Meinung über die Ostjuden, die er vorher für unzivilisiert und unkultiviert hielt, begann sich zu ändern.

Als er im Kinderhaus ankam, vereinbarte er mit Lehmanns Stellvertreter, dass er alles tun dürfe, was er möchte; ganz gleich ob er Turnstunden gäbe, den Kindern Geschichten erzählen oder mit ihnen Wanderungen unternehmen würde. Wie genau seine Arbeit im Heim aussah lässt sich nur schwerlich rekonstruieren. Vermutlich war er dort eine Art Jugendführer, der sich mit Kindern auf vielerlei Weise beschäftigte oder eben dort half wo es nötig war. In einem Interview berichtete Shiloni, er habe dort „nichts und alles“ getan und erwähnte weiterhin, dass eine seiner Aufgaben darin bestand, die Kinder in den heimeigenen Schulklassen zu unterrichten.⁷² Auch wenn sich keine weiteren konkreten Aussagen dazu treffen lassen, kann man davon ausgehen, dass er hier reformpädagogische Erziehungsmethoden in der Praxis erleben durfte, die kompatibel mit den Vorstellungen der Jugendbewegung waren. Allerdings besaß die Erziehungsarbeit im Kinderheim eine ganz andere Qualität. Denn anders als im Blau-Weiß, wo die Mitglieder ihrem Führer freiwillig

⁷¹ Shiloni, Yisrael: Siegfried Lehmann, der Mann von Ben´Shemen. : Der Weg eines Menschenfreundes zu seinem Volk (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0171, S. 9f.

⁷²Vgl. Shiloni, Yisrael (Interviewprotokoll), Nahariya, 12. Juni 1995, MdJ, G.F. 0313/33

und aus Bewunderung folgten, musste Hammerstein hier Verantwortung für Kinder aller Altersgruppen übernehmen, die nicht freiwillig, sondern vom Schicksal ins Kinderheim geführt worden waren. Hier musste er Lehrer und Bezugsperson gleichzeitig sein. Dadurch war er gezwungen, sich zum ersten Mal ernsthafte Gedanken zu machen, wie er die Entwicklung eines jeden Kindes fördern könne. Sein Sohn Zvi Shiloni fasste die Bedeutung dieser Erfahrungen, wie folgt zusammen:

„This was the first time [...] my father really realized what education is about. It's out assisting young persons into life, even if they are disturbed and even if they trouble and even if they do not want. You find the way to bring them to eat, to find it interesting[...]. You have to fight over their souls. You are responsible. [...] You have to bring them up to life.”⁷³

Hammerstein sammelte im Kinderhaus also erstmals Erfahrungen in wirklicher Erziehungsarbeit, die im Vergleich zur Jugendarbeit des Blau-Weiß eine ganz andere und vor allem ernsthaftere Qualität besaßen. Gleichzeitig hatte Hammerstein die Möglichkeit erfahrenen Pädagogen bei der Arbeit zuzuschauen und von ihnen zu lernen. Dadurch hatte er Gelegenheit mit Lehmanns pädagogischen Idealen vertraut zu werden und sie zu verinnerlichen. In Hammersteins späterer Pädagogik lassen sich, wie wir noch sehen werden, viele Parallelen zu Lehmanns Arbeit erkennen. Auch für Hammerstein standen das Kind und seine Bedürfnisse im Mittelpunkt der Erziehungsarbeit. Es sollte zur Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung erzogen werden. Gleichzeitig spielte aber auch die Erziehung zur Gemeinschaft sowie das gemeinschaftliche Begehen der jüdischen Feiertage eine große Rolle in seiner pädagogischen Programmatik.

Wie bereits erwähnt, stand Hammerstein in dieser Zeit mit dem Kownoer Haschomer Hazair in enger Verbindung. Der Kontakt zu dieser Jugendorganisation war bereits in Königsberg entstanden, außerdem lebten einige Mitglieder dieser Organisation im Kinderhaus von Siegfried Lehmann. Hammerstein war es bekannt, dass sich das Bundesleben des Haschomer Hazair nur in geschlossenen Räumen abspielte. Wenngleich es regelmäßige Treffen der Führer gab, so hatte die Jugendorganisation aus Angst vor antisemitischen Attacken noch nie einen Bundestag abgehalten. Hammerstein hatte schon einige Bundestage miterlebt und das Wandern sowie alle anderen Formen von Außenaktivitäten waren ihm als pädagogische Mittel durch seine Arbeit im Blau-Weiß wohl vertraut. Deshalb bot er sich an, einen Bundestag für den Haschomer Hazair zu organisieren und sie grundsätzlich in Bezug

⁷³ Shiloni, Zvi (Interview), Sde Boquer, 28. Juli 2007

auf Aktivitäten im Freien zu unterstützen. Der Jugendbund nahm das Angebot dankend an und so wurde Hammerstein der Organisator und Leiter des ersten Bundestages des litauischen Haschomer Hazair. Über den Bundestag berichtet Hammerstein in der Jüdischen Rundschau folgendes:

„Vom 2. bis 5. Juli hat bei Cytowiany in Litauen der 1. Bundestag des litauischen „Haschomer hazair“ stattgefunden. 300 Schomrim und Schomroth (1/4 der gesamten Organisation) machten dort ihr gemeinsames Zeltlager – jeden Morgen zusammen Aufstehen, Gymnastik, Baden, - vormittags körperliche Wettkämpfe, nachmittags 3 Referate über körperliche Erziehung, über die Lage des Bundes und über „Schomriuth“ (besonderer Name für die Chaluziuth⁷⁴ des Schomer hazair), eine Ausstellung von Handarbeiten der Schomrim und Schomroth – jeden Abend ein großes Feuer, um das sich der ganze Bund versammelte; mit Ansprachen, Singen, Theater usw. – dies alles in ziemlich festen Formen, die ganze Jugend (auch die Mädchen) in den grünen Pfadfinderhemdchen, der Uniform des Schomer hazair – zusammen ein Bild, nicht unähnlich den Bundestagen des Blau-Weiß in Deutschland.“⁷⁵

Die Zeit in Litauen und die Zusammenarbeit mit dem Haschomer Hazair war für Hammerstein durchaus fruchtbar. So heißt es in dem von ihm verfassten Artikel weiter:

„Was ferner der genannte Führer durch sein Leben in der ostjüdischen Jugend für sich und seinen Bund gewonnen hat, ragt weit über einen bloßen „Studienaufenthalt“ hinaus; er wurde in seinen Bestrebungen, einzudringen in ihr Leben freundschaftlichste verstanden und unterstützt ...“⁷⁶

Hammerstein hatte also während seines Aufenthaltes in Kowno nicht nur pädagogische Erfahrungen gesammelt, sondern auch einen tiefen Einblick in das Leben des ostjüdischen Volkes gewonnen. Zum ersten Mal weilte er in einer Umgebung, in der das Judentum und der Zionismus aktiv gelebt wurden. Dadurch eröffnete sich ihm sowohl eine neue Sichtweise auf sein Volk, als auch auf sein eigenes „Judesein“. Sicherlich festigte dies seine jüdische Identität und löste die Verbundenheit mit Deutschland. Dies wiederum trug maßgeblich zu seinem Entschluss bei, Europa den Rücken zu kehren. 1927 reiste er schließlich mit einem Touristenvisum nach Palästina mit dem Ziel, sich am Aufbau des Landes zu beteiligen und sein Leben dort zu verbringen.

⁷⁴ Hebräisch für *Pioniertum*. Der Begriff steht für das zionistische Ideal des Aufbaus einer jüdischen Heimstätte durch körperliche bzw. landwirtschaftliche Arbeit in genossenschaftlichen Siedlungen (z.B. in Kibbuzim).

⁷⁵ Hammerstein, Hans Herbert: Königsberg und Kowno („Blau-Weiß“ und „Schomer hazair“), Jüdische Rundschau, Jg. 31, Heft 62 (10. August 1926), S. 452

⁷⁶Ebd.

5. Ein schweres Jahr in Palästina

Hammerstein erreichte Palästina Anfang 1927. Die Lage im Land war katastrophal. Palästina steckte in einer wirtschaftlichen Krise, die schon viele arbeits- und mittellos gemacht hatte. Kurz nach seiner Einreise ehelichte Hammerstein seine damalige Freundin Sophie Wolpe, die er noch aus dem Königsberger Blau-Weiß kannte. Das junge Ehepaar bekam noch im selben Jahr ihr erstes Kind, eine Tochter die sie Alisa nannten.

Einige Wochen nach ihrer Ankunft ging die junge Familie in ein Kibbuz bei Petach Tikwa. Allerdings gab es dort weder genügend Ressourcen noch Arbeit, um alle Mitglieder ausreichend versorgen zu können. Auch gelang es nur selten Beschäftigung im Straßenbau oder auf den Feldern der Großgrundbesitzer zu erhalten und so war, trotz schwerer Arbeit, der Hunger ein häufiger Begleiter.

Zu dieser Zeit wurde Hammerstein Zeuge eines historischen Momentes für die Pädagogik in Palästina. Zufällig traf er Siegfried Lehmann in Tel Aviv. Dieser lud ihn ein mitzukommen, um das Stück Land zu besichtigen, das er von der Keren Kayemeth⁷⁷ bekommen hatte, um ein Kinderdorf errichten zu können. Gemeinsam mit Lehmanns Begleiter, dem bekannten Pädagogen Moses Calvary, fuhren sie dorthin. In seinen „Erinnerungen“ berichtete Shiloni von folgendem Gespräch:

„Lehmann sagte strahlend: „Hier von der Hauptstraße bis zum Kinderdorf werden wir zwei Reihen Palmen pflanzen. Das wird jedem, der hineinkommt, ein erhebendes Gefühl geben.“ Dazu antwortete Calvary: „Du wirst besser erst mal daran denken, wo deine Kinder schlafen sollen.“ „Oh nein“, sagte Lehmann, lächelnd wie immer, „das wird man schon nicht vergessen können [sic]. Aber solche Dinge von ästhetischer Wichtigkeit, die großen Einfluß auf das Leben haben, muß man rechtzeitig beschließen, damit sie nicht in all der Betriebsamkeit vernachlässigt werden.“⁷⁸

Dies war die Geburtsstunde des Kinderdorfs Ben Schemen. Während seines Palästinaaufenthalts sollte Hammerstein das Kinderdorf noch des Öfteren besuchen.

Aufgrund der verhängnisvollen wirtschaftlichen Lage im Lande, entschieden sich Ende 1927 viele Neueinwanderer in ihre alte Heimat zurückzukehren. Auch die junge Familie Hammerstein sah sich gezwungen, Palästina zu verlassen und nach Deutschland zurück-

⁷⁷Keren Kayemeth LeIsrael (KKL): Der jüdische Nationalfond wurde auf den 5. Zionistenkongress in Basel (1901) gegründet und diente dem Erwerb von Land in Palästina, um es jüdischen Siedlern zur Verfügung zu stellen. Heute setzt sich der KKL für die Begrünung und Aufforstung des Staates Israels ein.

⁷⁸ Shiloni: Erinnerungen, S. 293

zukehren. Denn das Kibbuz, in dem sie lebten, war nicht in der Lage eine Mutter mit Kind zu ernähren.

Zwar war Hammerstein in Palästina nicht pädagogisch tätig, aber die hier gesammelten Erfahrungen sollten ihm in seinem späteren Lehrerberuf noch dienlich sein. Einige seiner ehemaligen Schüler und Schülerinnen aus Stettin berichten, dass er ihnen während des Unterrichts viele seiner damaligen Erlebnisse schilderte. Diese Geschichten belebten die Schulstunden, da sie den Lehrstoff fassbar und bedeutsam für die Kinder machten und bei ihnen einen bleibenden Eindruck hinterließen.

6. Studium an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main

Anfang 1928 kamen die Hammersteins wieder in Deutschland an. Bald darauf entschlossen sich die jungen Eheleute für ein Studium an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main.

Die Hochschule wurde 1927 gegründet, hatte aber nur eine kurze Lebensdauer. Sie war durch das Engagement der Frankfurter Lehrerschaft entstanden, die eine Verbesserung der Volkslehrerbildung durch ein akademisches Studium erreichen wollte. Im Frühjahr 1932 wurde sie zwischenzeitlich geschlossen und 1933 von den Nationalsozialisten in eine Hochschule für Lehrerbildung umgewandelt. Allerdings musste diese ihre Pforten bereits im Jahre 1939 wieder schließen, da die faschistischen Machthaber eine akademische Volksschullehrerausbildung für unnötig erachteten.

Mehrere Gründe bewogen Hammerstein sich für eine Ausbildung an dieser Hochschule zu entscheiden. Die Frankfurter Institution war die einzige simultane Pädagogische Akademie in Preußen, in der katholische, evangelische und jüdische Volksschullehrer gleichermaßen ausgebildet wurden. Außerdem lehrten hier vor allem modern gesinnte Professoren, die eine Schulreform nach reformpädagogischen Idealen befürworteten. Neben der Reformpädagogik stand der Schultyp der Dorf- bzw. die Kleinschule im Zentrum der Lehre.⁷⁹ Diese Schulen bestanden zumeist aus ein oder zwei altersübergreifenden Klassen, in denen jüngere und ältere Schüler gemeinsam unterrichtet wurden. Da sich diese Schulen größtenteils in einer ländlichen Umgebung befanden, war das

⁷⁹ Vgl. Shiloni, Yisrael (Interview), Bonn, 20. Juli 1986, Gedenkstätte für die Bonner Opfer des Nationalsozialismus (künftig GfBON) TB 101

Lernen in der Natur und einer bäuerlichen Umgebung möglich. Die Idee einer reformpädagogischen Dorfschule korrelierte stark mit den Erziehungsidealen der Hammersteins, die vom Blau-Weiß und von Siegfried Lehmanns Kinderheim bereits geprägt waren. Im Wintersemester des Jahres 1928 begann Hammerstein schließlich sein zweijähriges Studium. An der Hochschule wurde Deutsch, Germanistik, Mathematik, Heimatkunde, Geschichte, Musik, Kunst, aber auch Pädagogik, Soziologie und Psychologie unterrichtet.⁸⁰ Religionsunterricht wurde den jüdischen Studenten der Akademie durch einen Rabbiner erteilt. Die Ausbildung beinhaltete neben dem theoretischen auch einen praktischen Teil, der an einigen Übungsschulen erfolgte. Dadurch kam ein reger Austausch zwischen Theorie und Praxis zustande.⁸¹ Zudem unterrichteten zwei namhafte Pädagogen jener Zeit an der Frankfurter Akademie. Dabei handelte es sich zum einen um den ehemalige Volksschullehrer Dr. Franz Kade⁸², der eine führende Persönlichkeit in der Diskussion um die Reform der Landschulen der 20er und 30er Jahre war und zum anderen um Ernst Krieck⁸³, der als der Erneuerer des Volksschulgedanken galt und in den 30er Jahren zu einem der einflussreichsten Interpreten nationalsozialistischer Erziehungsvorstellungen avancierte. Beide Pädagogen standen schon vor 1933 der nationalsozialistischen Ideologie nahe.

Über sein Studium berichtete Shiloni, dass seine besondere Vorliebe den Vorlesungen zur Reformpädagogik galt.⁸⁴ Zudem sprach er dem Pädagogen Krieck einen gewissen Einfluss auf seine erzieherischen Vorstellungen zu. Krieck war in Shilonis Augen zwar einerseits ein großer Nazi, aber andererseits auch ein herausragender Erzieher und Visionär, der bedeutende pädagogische und philosophische Ideen lehrte. Shiloni bezog sich dabei vor

⁸⁰ Vgl. Schäfer, Kurt: Studien zur Frankfurter Geschichte. Schulen und Schulpolitik in Frankfurt am Main 1900 – 1945, Frankfurt am Main, 1992, S. 221

⁸¹ Schulgeschichtliche Sammlung Bremen (Hrsg.): Eva Seligmann – Erinnerungen einer streitbaren Pädagogin, Bremen, 2000, S. 25

⁸² Franz Kade (1893-1987) war von 1913 bis 1927 als Volksschullehrer tätig. Unterbrochen wurde seine Lehrertätigkeit durch einen zweijährigen Militärdienst und einem anschließenden Studium der Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Volkswirtschaftslehre. Er wurde 1927 Dozent und ab 1930 Professor an der Pädagogischen Akademie Frankfurt am Main. Kade war Mitarbeiter und Freund von Ernst Krieck. 1932 wurde er durch die Schließung der Pädagogischen Akademie Frankfurt in den einstweiligen Ruhestand versetzt, konnte aber bereits 1933, nach der Umwandlung der Akademie durch die Nationalsozialisten, seine Lehrtätigkeit wieder aufnehmen. Es folgten weitere Berufungen im Hochschulbereich und der Lehrerbildung (u.a. in Braunschweig, Lauenburg, Bonn, Danzig). 1932 trat er in die NSDAP ein und wurde wissenschaftlicher Leiter der zweiklassigen Versuchsschule Wörsdorf im Taunus. Nach der Entnazifizierung war er wieder als Volksschullehrer tätig und ab 1952 Professor in Köln und Oberhausen.

⁸³ Ernst Krieck (1882-1947) war von 1900 bis 1923 als Volksschullehrer tätig und erhielt 1923 die Ehrendoktorwürde der Universität Heidelberg. 1928 wurde er Professor der Pädagogischen Akademie Frankfurt am Main. Anlässlich einer Sonnenwendfeier im Jahre 1931, beschwor er in einer Rede die Heraufkunft eines „Dritten Reiches“ und wurde aufgrund dieser politischen Provokation an die Pädagogische Akademie Dortmund strafversetzt. Im Folgejahr trat er der NSDAP bei. Im Herbst 1933 wurde er an die Universität zu Frankfurt am Main berufen, zu deren Rektor er noch im selben Jahr aufstieg. 1934 übernahm er den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik in Heidelberg. War Mitglied der SS und des Lebensborn e.V. Er starb 1947 im amerikanischen Internierungslager Moosburg.

⁸⁴ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 290

allem auf seinen Erziehungsbegriff, der ihn besonders geprägt habe.⁸⁵ Da er Kriecks Definition von Erziehung eine solche Bedeutung zumaß, soll sie an dieser Stelle ausgeführt werden.

Bei Krieck ist der Begriff der Erziehung soziologisch und damit sehr weit gefasst. Erziehung findet überall dort statt, wo es ein dauerhaftes Zusammenleben zwischen Menschen gibt und reicht damit über jede planmäßige Erziehung, wie sie beispielweise in der Schule stattfindet, weit hinaus. Krieck bezeichnet Erziehung als Grundfunktion einer jeden Gemeinschaft, die das Ziel der Eingliederung des Nachwuchses hat.⁸⁶ Seiner Auffassung nach ist die höchste Form der Gemeinschaft das Volk, da es *„nicht nur eine oder einige menschliche Grundfunktionen, sondern deren alle organisatorisch darstellt.“*⁸⁷ Der Einzelne kann nur dann vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft werden, wenn er sich ihrem Typus angeglichen hat. Jede Gemeinschaft kann ihre Kinder nur nach ihrer Lebensordnung, nur nach ihren eigenen Normen und Werten formen und erziehen. Folglich kann das Ziel der Erziehung nicht aus einem planmäßigen Wollen entstehen, sondern wird von Normen und Werten der Gemeinschaft bestimmt. Die Gemeinschaft wirkt ohne bewusste Erziehungsabsicht auf das Kind ein, wodurch dieses geprägt wird und in die gemeinschaftlichen Formen hineinwächst. Erziehung ist also in erster Linie unbewusst und funktional. Ergänzt wird diese durch die bewusste, intentionale Erziehung in Schulen oder anderen pädagogischen Einrichtungen. Aber laut Krieck steht auch diese planvolle Erziehung im Dienste der Gemeinschaft. Sie hat die gleiche Funktion wie die unbewusste Erziehung und dient der Eingliederung des Nachwuchses in die Gemeinschaft. Wobei aber ihre Aufgabe vorrangig darin besteht, das zu ergänzen und zu vervollkommen, was die unbewusste Erziehung begonnen hat. Lehrer und Erzieher brauchen nicht nach bestimmten Erziehungszielen suchen, denn sie können nur nach den Normen und Zielen der Gemeinschaft handeln. Auch die Pädagogik gibt keine Ziele vor, sondern lehrt nur Methoden, um diese bestmöglich umzusetzen. Demzufolge haben Schulen die Aufgabe, den Nachwuchs zu bilden, d.h. ihnen das in der Gemeinschaft vorhandene Bildungsgut, das sowohl Wissen als auch Werte umfasst, zu übermitteln.⁸⁸ Seine Ansichten fasst Krieck wie folgt zusammen:

„Alle erzieherische Funktion ist ursprünglich in die anderen Funktionen der Gemeinschaft organisch verflochten. Ein Teil davon sondert sich in höheren Kulturlagen als bewußte und planmäßige Erziehungstätigkeit aus, gewinnt eigene Methoden und Organisationen mit eigenem Personal. Aber

⁸⁵ Vgl. Shiloni, Yisrael (Interviewprotokoll), Nahariya, 12. Juni 1995, MdJ, G.F. 0313/33

⁸⁶ Vgl. Krieck, Ernst: Erziehungsphilosophie, München, 1930, S. 18

⁸⁷ Ebd., S. 41

⁸⁸ Vgl. Krieck, Ernst: Grundriß der Erziehungswissenschaft. Fünf Vorträge, Leipzig, 1944, S. 36 ff.

der Sinn der Erziehung bleibt in allen Arten und Stufen derselbe: Beeinflussung und Formung des Wachstums so daß der Nachwuchs der Lebensgemeinschaft in reifer und mündiger Gliedschaft eingefügt wird.“⁸⁹

Da sich Erziehung immer an den Normen und Werten der Gesellschaft orientiert, kann sich eine Reform der Erziehung niemals daraus ergeben, dass die Methoden und die Organisation der intentionalen Erziehung verbessert werden. Nur eine Reform der Lebensgemeinschaft kann eine Umgestaltung von Erziehung bewirken. Die Bestrebungen seiner Zeit das Schulwesen zu reformieren deuten also darauf hin, so Krieck, dass die Lebensordnung der Gesellschaft problematisch und unzulänglich geworden und Veränderungen unterworfen ist.⁹⁰

Die Idee der Erziehung durch die Volksgemeinschaft, sowie Kriecks Ansichten zur Ursache der Reformbestrebungen in der Pädagogik dürften bei Hammerstein Anklang gefunden haben. Hatte er doch ähnliche Vorstellungen bereits in der Jugendbewegung und in Lehmanns Kinderheim kennengelernt. Die Erziehung zur Gemeinschaft sowie die Erneuerung des Judentums und die damit verbundene Notwendigkeit der Erziehungsreform waren wichtiger Bestandteil des Gedankenguts des Blau-Weiß und der pädagogischen Programmatik Lehmanns. Auch in Hammersteins Pädagogik sollten sie, wie wir noch sehen werden, von großer Bedeutung sein.

Auch seinem Professor für praktische Pädagogik, Dr. Franz Kade, bescheinigte Shiloni einen gewissen Einfluss auf seine pädagogischen Ideen. Mit ihm war er in verschiedene Dorfschulen und reformpädagogische Zentren gefahren, um dort zu hospitieren. Hammerstein selbst hospitierte innerhalb seines Studiums ein Semester lang an einer Dorfschule.⁹¹ Diese Hospitationen in ländlichen Versuchsschulen gehörte zum Curriculum der Pädagogischen Akademie Frankfurt und waren insbesondere unter den Landschulreformern, zu denen auch Kade gehörte, Usus. Kade war, wie bereits erwähnt, einer der führenden Köpfe in der Diskussion um die Reform der Dorfschule und tat viel für ihre Bündelung und Konsolidierung. Er war Herausgeber der Reihe „Beiträge zur Landschulreform“ und Begründer des „Arbeitskreis für Landschulreform“, außerdem verfasste er zahlreiche Artikel zu dieser Thematik. Vermutlich erhielt die Frankfurter Akademie ihren starken Bezug zur Dorfschulpädagogik bzw. zur Landschulreform durch seine Präsenz. An dieser Stelle sollen seine Vorstellungen zur Landschulreform im Vergleich

⁸⁹ Krieck: Erziehungsphilosophie, S. 30

⁹⁰ Vgl. Krieck, Ernst: Grundriß der Erziehungswissenschaft, Leipzig, 1944, S. 55 f.

⁹¹ Vgl. Shiloni, Yisrael (Interviewprotokoll), Nahariya, 12. Juni 1995, MdJ, G.F. 0313/33

zu den Positionen anderer Diskussionsteilnehmer⁹² in den Grundzügen nachgezeichnet werden, da sie vermutlich großen Einfluss auf die Entwicklung der pädagogischen Vorstellungen von Hammerstein hatten.

Schon immer waren Dorfschulen gegenüber den Stadtschulen im Nachteil und hatten mit inhaltlichen und strukturellen Problemen zu kämpfen. Infolgedessen entstand ein Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land. Die Landschulreformer waren bestrebt, eine Verbesserung dieses Zustandes und damit eine Hebung der Bildungsverhältnisse auf dem Lande zu erreichen. Die Anfänge der damit verbundenen Diskussionen reichen bis ins 19. Jahrhundert hinein, finden ihren Höhepunkt aber in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts.

Auch in der jungen Weimarer Republik orientierten sich die Volksschulgesetze und Lehrpläne an dem ausdifferenzierten Mehrklassensystem der Stadtschulen, die im Gegensatz zu den organisatorisch kaum gegliederten Dorfschulen standen. Damals waren diese ländlichen Schulen oft nur einklassig und so hatte der Lehrer acht Klassenstufen gleichzeitig zu unterrichten. Damit stand er vor gänzlich anderen Problemen als ein Fachlehrer einer städtischen Volksschule. Dementsprechend unbrauchbar waren die vorgegebenen Lehrpläne und gängigen Arbeitsmaterialien für den Unterricht an den Dorfschulen. Aufgrund der schlechten Bedingungen war das vorgegebene Stoffpensum kaum zu schaffen. Zudem gab es nicht genügend weiterführende Schulen in ländlichen Gebieten. Diesen Gegebenheiten Rechnung tragend, diskutierten die Landschulreformer inhaltlich drei Felder: die Struktur der Dorfschule selbst, die Aufgaben der Dorfschule bzw. die zu vermittelnden Bildungsinhalte und die praktische d.h. methodisch-didaktische Umsetzung.

Kade strebte, in Anlehnung an Kriek, eine organisch-völkische Schulreform an, die im Dienste einer nationalen Erneuerungsbewegung stehen sollte. Kriek forderte eine Schule, die lebensnah und bodenständig ist. Die Arbeit der Schulen sollte in den Gegebenheiten der jeweiligen Umgebung, ob Stadt oder Land, wurzeln. Kriek formulierte die Aufgabe von Schule und Bildung wie folgt:

„Aber die bäuerliche oder proletarische, die städtische oder dörfliche Haltung und Welt soll ja in keiner Weise das Ziel der Bildungsarbeit sein, sondern ihr nur den Boden abgeben, den Weg und die Wirkungsweise fruchtbar machen, damit sich Sinn und Ziel erheben können zum Weiteren und Höheren: zur gemeinsamen Volkschaft, zum Bewußtsein der Gliedschaft im Volk.[...] Der Sinn der Bildung überhaupt ist ja ein solches Aufsteigen und ausweiten: von dem vorgefundenen Heimatbild

⁹² Vgl. zur Diskussion um die Landschulreform: Link, Jörg-W.: Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1919 und 1945 In: Hansen-Schaberg, Inge/ Schonig, Bruno (Hrsg.) Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption, Hohengehren, 2007

*aus hinauf zum Weltbild, die gedankliche Durchdringung und Einordnung alles einzelnen (auch das eigene Ich) in höhere Ganzheit, ein Beherrschen und Verstehen weiter Zusammenhänge, damit man sich Rechenschaft ablegen kann von seiner Aufgabe in der Welt, vom Sinn seines Tuns, von der Stellung im Leben. Organisches Wachsen und bodenständige Gebundenheit sind die Grundforderungen der künftigen Bildung.*⁹³

Dieser Aussage stimmte Kade vollends zu und bezog sich in der Einleitung zum dritten Band seiner Reihe „*Beiträge zur Landschulreform*“ direkt auf sie.⁹⁴ Auf struktureller Ebene wehrte sich Kade gegen das Konzept der Zentralschule, die andere Landschulreformer favorisierten. Die Zentralschulen sollten verbesserte weiterführende Bildungsmöglichkeiten schaffen und eine intensivere Ausbildung durch ein differenziertes Fachlehrersystem gewährleisten. Kade hingegen sprach sich deutlich für die dorfeigene Schule aus, zog aber auch die Schaffung von Landschulgemeinschaften, d.h. die mögliche Kooperation oder Zusammenlegung benachbarter Schulen, in Erwägung. Um eine Verbesserung der Dorfschulen zu erreichen, forderte Kade eine Umgestaltung der Bildungsinhalte, eine Änderung der Unterrichtsorganisation sowie eine zweijährige Verlängerung der Volksschulzeit und die Schaffung eines eigenen Schullebens.⁹⁵

In Bezug auf die Bildungsinhalte erstrebte Kade die Aufhebung der Fächertrennung zugunsten eines Unterrichts, der sich an den einmaligen Gegebenheiten eines jeden Dorfes orientierte. Je nach Lage und Struktur des Dorfes sollten die Schulen einen ganz eigenen Charakter entwickeln. Seiner Auffassung nach sollte dabei die Vorbereitung der Kinder auf ihren vermeintlich zukünftigen Beruf als Bauern bzw. bei den Mädchen die Vorbereitung auf die Mutterrolle im Vordergrund stehen. Die Vermittlung von Fachwissen stellte er damit ausdrücklich in den Hintergrund.⁹⁶ Diesem Konzept stand die weitaus größere Gruppe der Landschulreformer allerdings sehr kritisch gegenüber. Denn diese sehr frühe und zu einseitige Orientierung am bäuerlichen Berufsfeld stellte, ihrer Auffassung nach, eine Gefährdung der traditionellen Aufgabe der Schule dar. Sie forderten eine Orientierung an der gesamten deutschen Kultur und den damit verbundenen Bildungsinhalten, wobei aber die regionalen und lokalen Gegebenheiten Berücksichtigung finden sollten.

⁹³ Kriek, Ernst: Zur Reform der Landschule. In: Kade, Franz (Hrsg.): Stimmen zur Landschulreform, Beiträge zur Landschulreform, Heft 2, Frankfurt am Main, 1932, S. 68

⁹⁴ Vgl. Kade, Franz (Hrsg.): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen, Beiträge zur Landschulreform, Heft 3, Frankfurt am Main, 1932, S. 4

⁹⁵ Vgl. Kade, Franz: Das Erziehungswissenschaftliche Programm. In: Kade, Franz (Hrsg.): Die neue Dorfschule, Beiträge zur Landschulreform, Heft 1, Frankfurt am Main, 1930, S. 6

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 6f.

In der Organisation des Unterrichts, so Kade, müsse die Individualitätsfeindlichkeit der althergebrachten Schule durch die Auflösung des starren Klassenverbandes überwunden werden. An seine Stelle sollte die dreigliedrige Unterrichtsorganisation treten, die sowohl den Gesamtunterricht aller Kinder sowie die Gruppenarbeit in einem differenzierten Kurssystem und die Einzelarbeit vorsah. Dadurch, so Kade, sei es der Dorfschule möglich den Unterricht individuell, lebensnah und gegenwartsbezogen zu gestalten.⁹⁷ Diese Umstrukturierung des Unterrichts müsse aber Veränderungen in den räumlichen Gegebenheiten nach sich ziehen, denn das Klassenzimmer könne den neuen Anforderungen nicht mehr standhalten. Vielmehr benötige man nun der jeweiligen Arbeitsweise zweckentsprechende größere und kleinere Arbeitsräume, ohne eine ausgesprochene Fachzweckbestimmung. Diese sollten mit Tischen und Stühlen ausgestattet sein sowie mit Regalen und Schränken, in denen die verschiedenen Arbeitsmittel Platz finden. Zudem verwies Kade auf die Möglichkeit, die Wände als Schreib- und Zeichenflächen herrichten zu lassen. Dadurch könnten die Räumlichkeiten vielfältige Arbeitsmöglichkeiten bieten und wären auch für ein außerschulisches Leben geeignet.⁹⁸

Zu Kades Konzept gehörte auch die Schaffung eines Schullebens. Er forderte, dass die Dorfgemeinschaft in den Erziehungsprozess mit einbezogen wird. Elternhaus, Dorf und Schule sollten durch vielfältige Zusammenarbeiten eine pädagogische Arbeitsgemeinschaft bilden. Das Schulhaus sollte zum Arbeits- und Lebensraum aller Glieder der Schul- bzw. Dorfgemeinschaft werden. Dadurch würde auch die Jugendpflege und Erwachsenenbildung in den Aufgabenbereich der Schule fallen. Kade wollte, dass sich das Schulhaus zum kulturellen Mittelpunkt des Dorfes entwickelt und dadurch die ganze Dorfgemeinschaft bereichert und ihren Horizont erweitert.⁹⁹

Im Jahre 1930, nach zweijährigem Studium, absolvierte Hammerstein seine Abschlussprüfung und war nun ausgebildeter Volksschullehrer. Seine zweite abschließende Lehrerprüfung bestand er zwei Jahre später mit „Gut“. In diesen vier Semestern an der Pädagogischen Akademie hatte er das didaktische und methodische Rüstzeug für seine zukünftige Tätigkeit als Lehrer erworben und war noch tiefer in die Ideenwelt der Reformpädagogik eingedrungen. Viele der an der Frankfurter Akademie vermittelten Ideen setzte Hammerstein in seinem pädagogischen Konzept für die Bonner Versuchsschule um. Von Kade übernahm er die Idee der Aufhebung der Fächertrennung, die Ideen zur Raumgestaltung, die Orientierung der Lehrinhalte an den örtlichen Gegebenheiten sowie die Dreigliederung des Unterrichts. Rückblickend sagte Shiloni, dass ihm seine Ausbildung an

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 12 f.

⁹⁸ Vgl. Kade, Franz: Das neue Dorfschulhaus In: Kade (Hrsg.): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen, S. 2

⁹⁹ Vgl. Kade: Das Erziehungswissenschaftliche Programm, S. 16 ff.

der Pädagogischen Akademie in seinem späteren Beruf sehr zugute kam, insbesondere bei der Konzeption der „Privaten Jüdischen Volksschule Bonn“, die sich an dem Ideal der Dorfschule orientierte.¹⁰⁰

7. „Glückliche Kinder lernen mehr“

7.1 Erste Schritte im Lehrerberuf

Während der ersten vier Jahre nach seinem Studium war Hammerstein an drei verschiedenen Schulen tätig. Seine erste Anstellung fand er in der „Evangelischen Dorfschule Niederursel“ bei Frankfurt am Main, als Vertretung für einen erkrankten Lehrer. In dieser zweiklassigen Schule musste er jüngere und ältere Kinder gemeinsam unterrichten. Allerdings besaß er hier keinerlei pädagogische Gestaltungsfreiheit und konnte dementsprechend seine reformpädagogischen Ideale nicht in den Unterricht mit einfließen lassen. Während dieser Zeit fuhr er regelmäßig nach Frankfurt, um sich mit den Führern der verschiedenen jüdischen Jugendbünde zu treffen. Sie planten die Errichtung einer jüdischen Volkshochschule, deren Umsetzung aber nie gelang. Einer der anwesenden Jugendführer war Lehrer am Philanthropin in Frankfurt. Durch dessen Empfehlung erhielt Hammerstein eine Festanstellung an dieser Schule.

Das Philanthropin wurde 1804 auf Initiative des Hessen-Kasselschen Hofagenten Meier Amschel Rothschild gegründet. Erst nach mehr als 130jährigem Bestehen wurde die Schule 1942 von den Nationalsozialisten geschlossen. Das Philanthropin zählte zu den ältesten und renommiertesten jüdischen Schulen seiner Zeit. Unter der Leitung des langjährigen Direktors Michael Hess entwickelte sich die Schule, durch die Verbindung von säkularer Bildung mit fortschrittlicher religiöser Erziehung, zum Zentrum der jüdischen Reformbewegung. Seit 1813 umfasste das Philanthropin Volks- und Realschule mit einer separaten Mädchenschule. Ab 1854 wurde der Volksschulbetrieb zunächst eingestellt. Von Anfang an stand die Schule auch christlichen Schülern und Lehrern offen und zeichnete sich durch eine Reihe berühmter und hochqualifizierter Lehrer aus. Als Hammerstein Anstellung am Philanthropin fand, war Dr. Otto Driesen¹⁰¹ Direktor der Schule. Driesen bemühte sich um

¹⁰⁰ Vgl. Shiloni, Yisrael: Glückliche Kinder lernen mehr. (Vortragsskript) , MdJ, G.F. 0313/29, S.8

¹⁰¹ Otto Driesen (geb. 1875) studierte an verschiedenen Universitäten – Berlin, Paris, Heidelberg und Straßburg – zuerst Rechts- und Staatswissenschaften, dann Philosophie, Kulturgeschichte und Sprachwissenschaften. 1901 promovierte er in Straßburg. Im Jahre 1909 kam er als Oberlehrer nach Berlin - Charlottenburg und wurde dort später Direktor einer neugegründeten höheren Schule. Ab 1914 war als Referent in verschiedenen Reichsministerien tätig. 1921 wurde er zum Leiter des Philanthropin berufen. 1937 wurde er pensioniert und ging nach Paris ins Exil und ist später verschollen.

den konsequenten Ausbau des Philanthropin zu einem „Schulwerk“. So errichtete er eine einklassige Frauenschule, eine Volksschule und einen Kindergarten, die alle dem Philanthropin angegliedert waren. Zudem baute er die Realschule und die höhere Mädchenschule zu einem Reformrealgymnasium mit Abitur aus. Seit dieser Zeit war es möglich das Philanthropin vom Kindergarten bis zum Abitur zu besuchen.¹⁰²

Driesen war, wie Hammerstein, von der Reformpädagogik beeinflusst und wollte die Schule in eine progressive Erziehungsanstalt umwandeln. So führte er einen wöchentlichen Gesamtunterricht ein, wo sich alle Schüler oder nur einige Klassen versammelten um aktuelle Themen oder Probleme mit dem Direktor zu besprechen. Zudem wurde in den unteren Klassen der Fachunterricht durch einen fachübergreifenden Projektunterricht abgelöst. Driesens reformpädagogische Bemühungen stießen aber im Lehrerkollegium des Philanthropin, vor allem bei den älteren Kollegen, auf Widerstand.¹⁰³ So ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass auch Hammersteins moderne pädagogische Ideen auf Ablehnung stießen. Shiloni berichtete, dass seine neuen Methoden zum Teil auf harsche Kritik, aber auch auf Bewunderung trafen. Selbst der reformpädagogisch orientierte Driesen reagierte eher skeptisch und tendenziell ablehnend auf seine Arbeit.¹⁰⁴ Vermutlich gingen Hammersteins Methoden für Driesen und einem Großteil des Lehrerkollegiums schlichtweg zu weit.

Hammerstein erhielt eine Volksschulklasse mit sechs- und siebenjährigen Kindern. Üblicherweise besuchten Jungen und Mädchen im Philanthropin getrennte Volksschulklassen, aber in Hammersteins Klasse wurden Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet. Durch seine Festanstellung erhielt er erstmals eine gewisse pädagogische Selbstständigkeit. Fest entschlossen nach seinen reformpädagogischen Idealen zu unterrichten, löste er sogleich die übliche Sitzordnung auf. Er schraubte die Schulbänke auseinander und ordnete sie in einem „offenem Viereck“ an, damit sich die Kindern gegenseitig ansehen konnten. Außerdem funktionierte er sein Lehrerpodium als zusätzliche Arbeitsfläche für die Schüler um. Hammerstein erlaubte den Kindern sich untereinander über ihre Arbeit zu beraten und ließ sie Arbeiten zu selbst gewählten Themen anfertigen. Durch dieses Verfahren sollten die Kinder zu mehr Selbstständigkeit angeregt werden. Den Zeitpunkt und die Dauer der Unterrichtspausen passte Hammerstein so gut wie möglich den Bedürfnissen und der Konzentrationsfähigkeit der Kinder an, indem er die Unterrichtsstunde in kleine Einheiten herunter brach. Die Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten wurden mit Sport

¹⁰² Vgl. Schlotzhauer, Inge: Das Philanthropin 1804-1942. Die Schule der Israelitischen Gemeinde in Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1990, S. 85 ff.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 84

¹⁰⁴ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 287 f.

oder Musik gefüllt. Hammerstein war besonders darauf bedacht, seinen Schülern so viel wie möglich Bewegung im Freien zu verschaffen. Dementsprechend durften sie in den Pausen oder auch bei Konzentrationsschwierigkeiten in den Schulhof gehen, um dort zu spielen. Zudem organisierte er einmal im Monat einen Wandertag.¹⁰⁵

Die Erinnerungen einer ehemaligen Schülerin, an die pädagogischen Neuerungen des Philanthropin, lesen sich wie ein Hinweis auf seine Tätigkeit:

„Der Unterricht nach Lehrfächern wurde besonders in den unteren Klassen durch Aufteilung in Sachgebiete ersetzt, d.h. in möglichst vielen Fächern hatte er sich um das gleiche Thema zu konzentrieren. Die Sitzordnung der Klassen in Bankreihen wurde aufgehoben, die Pauseneinteilung nicht mehr eingehalten, ja sogar die Beteiligung an der Unterrichtsstunde war freiwillig. Ein Teil dieser Neuerungen waren nur von kurzer Dauer und wurden interessanterweise wieder „vom Kinde aus“ abgeschafft.“¹⁰⁶

Durch den oben beschriebenen Ausbau des Philanthropin erfreute sich die Schule steigender Schülerzahlen. Allerdings hatte man sich dabei finanziell übernommen. Im Haushaltsjahr 1928/29 war der Zuschuss, den die jüdische Gemeinde der Schule zu zahlen hatte auf 360 000 Mark¹⁰⁷ angestiegen und entsprach damit einem Viertel des jährlichen Gemeindeetats. Erschwerend hinzu kam, dass sich die Israelitische Gemeinde in Frankfurt durch die herrschende Inflation in einer schlechten finanziellen Lage befand. Außerdem traf das Philanthropin nicht mehr auf allgemeine Zustimmung innerhalb der Gemeinde. Den konservativen Juden war das liberale Philanthropin schlichtweg nicht jüdisch genug, sie bevorzugten eher traditionellere Schulen. Die liberalen Juden wiederum waren im Zuge ihrer fortschreitenden Assimilation kaum noch an ihrem jüdischen Erbe interessiert und zogen es vor ihre Kinder auf öffentliche Schulen zu schicken. Eine Haltung, die in ganz Deutschland verbreitet war und in vielen jüdischen Schulen sinkende Schülerzahlen zur Folge hatte. Dadurch war das Bestehen dieser Schulen vielerorts in Frage gestellt. Das jüdische Schulwesen befand sich also zu jener Zeit grundsätzlich im Rückzug.¹⁰⁸ Dementsprechend diskutierte man auch in der Frankfurter Gemeinde einen rigorosen Abbau des Schulwerks, kam aber dazu überein, lediglich die Zuschüsse an das Philanthropin zu kürzen. Doch infolge mehrerer Etat Kürzungen mussten der Kindergarten 1930 und die Frauenschule 1932

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 288 ff.

¹⁰⁶ Zitiert nach: Kurzweil, Zwi Erich: Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, 1987, S. 65f

¹⁰⁷ Vgl. Schlotzhauer, S. 92

¹⁰⁸ Vgl. Weiss, Yfaat: Schicksalsgemeinschaft im Wandel. Jüdische Erziehung im nationalsozialistischen Deutschland 1933 – 1938, Hamburg, 1991, S. 12 f.

geschlossen werden. Außerdem war man gezwungen, aus Gründen der Ersparnis, einige Lehrer zu entlassen.¹⁰⁹ Zu diesen gehörte auch Hammerstein, der 1932 seine Anstellung verlor.

Trotz der kurzen Zeitspanne war Hammersteins Tätigkeit im Philanthropin von Bedeutung für seinen pädagogischen Werdegang. Denn hier hatte er erstmals eine gewisse erzieherische Handlungsfreiheit besessen. Im Philanthropin war es ihm möglich gewesen die in der Frankfurter Akademie erlernten reformpädagogischen Konzepte ausprobieren und umsetzen. Dadurch hatte er erste eigene Erfahrung in der Gestaltung von reformpädagogischen Unterricht sammeln können.

Mittlerweile hatte Hitler die Macht ergriffen und mit dem Beginn der nationalsozialistischen Diktatur setzte auch die sukzessive Ausgrenzung und Verfolgung der jüdischen Minderheit ein, die auch das Schulwesen betraf. Bereits am 25. April 1933 wurde das „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ erlassen, das für die Neuaufnahme jüdischer Schüler an allen Schulen, ausgenommen der Pflichtschulen, einen Numerus clausus von 1,5 festsetzte. Jüdische Kinder sollten grundsätzlich nur noch eine Mindestausbildung erhalten. Mit dieser gesetzlichen Regelung begann die schleichende Verdrängung jüdischer Schüler aus den öffentlichen Schulen. Weitere Verordnungen, wie z.B. die mögliche Befreiung jüdischer Kinder vom samstäglichem Unterricht oder während der jüdischen Feiertage sowie vom Biologieunterricht und vom Fahnenappell, führten zu einer weiteren Isolation. Diese Sonderrolle förderte bei Lehrern und Schülern die Neigung zu Ausschreitungen und so nahmen antisemitische Diffamierungen an öffentlichen Schulen erheblich zu.¹¹⁰ Um ihnen Tränen und Leid zu ersparen, wollten viele Eltern ihre Kinder nun auf jüdische Schulen schicken. Die Nachfrage war plötzlich um Vielfaches größer als die Angebote und Kapazitäten der jüdischen Schulen.¹¹¹

Mitte 1933 fand Hammerstein eine neue Arbeit in der 1927 gegründeten „Jüdischen Knabenvolksschule“ in Berlin. Die Schule war in der Kaiserstrasse am Alexanderplatz ansässig. In den vorangegangenen Jahren hatte man hier mit modernen Lehrmethoden experimentiert. Den Ideen des Arbeitsunterrichtes entsprechend, bearbeiteten die Schüler individuell oder in kleinen Gruppen Aufgaben, die möglichst mehrere Aspekte – handwerkliche, intellektuelle oder soziale – integrierten, um so Kenntnisse und Fertigkeiten zu üben und anzuwenden. Dabei wurden sie vom Lehrer lediglich beraten und beaufsichtigt.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 92 ff.

¹¹⁰ Vgl. Weiss, S. 20 f.

¹¹¹ Vgl. Shiloni, Yisrael: Glückliche Kinder lernen mehr. (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0313/29, S.1 und S.7

Der Schuldirektor Max Reschke¹¹² wusste um Hammersteins reformpädagogische Bemühungen am Philanthropin. Aber die Schule hatte, wie so viele jüdische Schulen dieser Zeit, mit enormer Überfüllung zu kämpfen und vermutlich war Reschke nun der Ansicht, dass kein Platz mehr für Experimente sei. Deshalb bat er Hammerstein auf seine reformpädagogischen Methoden zu verzichten, was dieser gezwungenermaßen auch tat.¹¹³ Nach einem halben Jahr verließ Hammerstein die „Jüdische Knabenvolksschule“, da er das Angebot erhalten hatte, eine Schule in Bonn aufzubauen und zu leiten.

7.2 Eine Schule nach eigenen Vorstellungen oder der Bonner Schulversuch

7.2.1 Von der Gründung bis zur Schließung

Auch die jüdische Gemeinde in Bonn hatte nach der Machtübernahme Hitlers die Notwendigkeit der Gründung einer jüdischen Volksschule erkannt, um den Bedürfnissen und Nachfragen der Eltern und Schüler entsprechen zu können. Zudem wurde auch von staatlicher Seite die Errichtung jüdischer Schulen befürwortet. Die Nationalsozialisten förderten ein separates jüdisches Schulwesen mit der Absicht, die jüdischen Kinder schrittweise aus dem öffentlichen Schulbetrieb zu entfernen, um so der Assimilation der jüdischen Bevölkerung entgegenzuwirken. Denn man wollte sie aus der „deutschen Kultur“ weitgehend ausgrenzen und auf die „jüdische Kultur“ verweisen. Dementsprechend wurde anfangs nicht in die Selbstverwaltung des jüdischen Schulwesens eingegriffen und auch die Lehrinhalte jüdischer Schulen wurden seitens der Regierung kaum kontrolliert.¹¹⁴

Unter diesen Voraussetzungen beantragte die Bonner Jüdische Gemeinde am 29. Dezember 1933 die Errichtung einer öffentlichen jüdischen Volksschule. Man wollte den Schulbetrieb zum Beginn des neuen Schuljahres am 1. April 1934 aufnehmen. Die Trägerschaft sollte die Stadt Bonn übernehmen.¹¹⁵ Diese lehnte aber die Übernahme der Trägerschaft ab, sicherte jedoch zu, den bisher bezahlten Zuschuss für den jüdischen Religionsunterricht von 850 Reichsmark weiterhin zu leisten. Zudem verwies man auf die

¹¹² Max Reschke (1894-1964) wurde von der Geheimen Staatspolizei später zum Leiter eines Berliner Sammellagers für jüdische Deportationskandidaten eingesetzt.

¹¹³ Shiloni: Erinnerungen, S. 285 f.

¹¹⁴ Vgl. Weiss, S. 20 f.

¹¹⁵ Vgl. Aktennotiz vom 23. Januar 1934 zur Errichtung einer jüdischen Volksschule, Stadtarchiv Bonn (künftig SB), P 40/2460

Möglichkeit, dass ein Verein die Trägerschaft der Schule übernehmen könne.¹¹⁶ Daraufhin wurde am 30. Januar 1934 der „Jüdische Kultur- und Schulverein für Bonn und Umgebung e.V.“ gegründet, dessen Leitung Professor Dr. Otto Toeplitz¹¹⁷ übernahm.¹¹⁸ Durch die Gründung des Vereins war gewährleistet, dass die Schule von der Gemeinde finanziell unabhängig blieb und dadurch vor innergemeindlichen Auseinandersetzungen um ihren Charakter geschützt war. Im Verlauf der weiteren Verhandlungen wurde bald klar, dass der Schulverein aus rechtlichen Gründen nur Träger einer privaten, nicht aber einer öffentlichen Volksschule sein konnte. Dennoch erklärte sich der Verein am 4. April 1934 bereit, die Trägerschaft einer privaten jüdischen Volksschule zu übernehmen, vorausgesetzt die Stadt würde auch weiterhin den Zuschuss für den Religionsunterricht zahlen.¹¹⁹ Damit war der ausschlaggebende Schritt zur Schulgründung getan.

Da die Konzession nur auf den Schulleiter ausgeschrieben werden konnte, machte sich Toeplitz nun auf die Suche nach einer geeigneten Person. Die Witwe des berühmten jüdischen Philosophen Franz Rosenzweig machte ihn schließlich auf Hammerstein aufmerksam. Ihr Sohn war dessen Schüler im Philanthropin gewesen und sie hatte einen durchweg positiven Eindruck von seiner Arbeit gewonnen. Auf diese Empfehlung hin, nahm Toeplitz Kontakt zu Hammerstein auf und bot ihm den Posten an. Er versprach dem Reformpädagogen völlige pädagogische Gestaltungsfreiheit und eröffnete ihm dadurch eine einzigartige Gelegenheit.¹²⁰

Der Schulverein verfügte über kein konventionelles Schulhaus, aber die Ludwig-Philippson-Loge¹²¹ hatte ihr Gebäude in der Koblenzer Straße 32 zur Verfügung gestellt. Außerdem gab es weder konventionelle Schulmöbel, noch Schulmaterialien oder ein Lehrerkollegium mit langjähriger Berufserfahrung, nur 52 für das Schuljahr 1934 angemeldete Kinder.¹²² In Bonn gab es also keinerlei festgefahrenen Strukturen, die es erst zu durchbrechen galt. Damit herrschten die idealen Voraussetzungen für eine uneingeschränkte Umsetzung moderner, reformpädagogischer Ideen. Dementsprechend nahm Hammerstein das Angebot sofort an und fuhr noch am gleichen Abend nach Bonn.

¹¹⁶ Vgl. Niederschrift über die Besprechung am 1. März 1934 betr. Errichtung einer öffentlichen jüdischen Volksschule, SB, P 40/2460

¹¹⁷ Dr. Otto Toeplitz (1881-1940) war Mathematikprofessor an der Universität Bonn. Er wurde 1933 durch die Nazis aus dem Hochschuldienst entlassen. Er emigrierte 1939 nach Palästina.

¹¹⁸ Satzung des jüdischen Kultur- und Schulvereins für Bonn und Umgebung e.V., SB, P 40/2460

¹¹⁹ Vgl. Brief des Jüdischen Schulvereins an den Oberbürgermeister der Stadt Bonn vom 4. April 1934, SB, P 40/2460

¹²⁰ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 283

¹²¹ Name der *Bnei Brith* Loge in Bonn. Die *Bnei Brith* (hebräisch: „Söhne des Bundes“) waren ein 1843 in London gegründeter Orden, der dem Geist der Aufklärung verbunden war. Ihre Loge in Bonn war nach dem bekannten Bonner Rabbiner Ludwig Philippson benannt.

¹²² Vgl. Toeplitz, Otto: Meine Tätigkeit in der jüdischen Gemeinde Bonn (Skript), GfBON, PB 334, S. 2

Die eigentliche Gründung der Schule vollzog sich nun in Windeseile. Gleich am nächsten Tag, dem 16. April 1934, fuhren Hammerstein und Toeplitz zum Regierungspräsidenten nach Köln, um die Erlaubnis zur Errichtung der Schule einzuholen. Am Tage darauf fand die feierliche Eröffnung der Bildungsstätte statt, die von nun an den Namen „Private jüdische Schule Bonn“ tragen sollte. Im Mai 1934 waren bereits 63 Kinder aus Bonn und Umgebung zum Unterricht angemeldet.¹²³ Das Alter der Kinder umspannte acht verschiedene Altersstufen. Deshalb sollten sie in zwei Klassen aufgeteilt werden, wobei Hammerstein die jüngeren Kinder unterrichten wollte und ein zweiter Lehrer die älteren Schüler übernehmen sollte. Anfangs war die Frage der zweiten Lehrkraft noch nicht geklärt, denn Hammerstein sollte sich seinen Kollegen selbst auswählen. Toeplitz schlug ihm den Lehrer Bernhard Valier-Grossmann vor, der ein orthodoxer Jude war. Hammerstein war über diese Empfehlung erfreut, denn er betrachtete es als „eine heilige Aufgabe, unsere Kinder unserem Volk zurückzugeben“¹²⁴, doch war er selbst zu wenig religiös, um genug jüdische Religion und Tradition in den Schulunterricht einfließen lassen zu können. Daher nahm er an, dass der religiöse Grossmann für diese Aufgabe bestens geeignet sei. Aufgrund von Hammersteins reformpädagogischen Methoden war Grossmann zunächst sehr skeptisch und lehnte ab. Also begann Hammerstein allein zu unterrichten, wobei er von seiner Ehefrau Sophie unterstützt wurde. Sophie Hammerstein hatte bis zur Geburt ihres zweiten Kindes Joram Rafael, eine halbe Stelle an der Schule. Sie erteilte Handarbeitsunterricht, Hebräisch und Mädchenturnen.¹²⁵ Einige Wochen nach der Schulgründung wollte Grossmann, der viel Gutes über Hammersteins Tätigkeit gehört hatte, doch an der Schule mitarbeiten und übernahm die ältern Schüler.¹²⁶

Die Volksschule verfügte über kein zweckentsprechendes Mobiliar. Max Goldreich, der jüdische Besitzer der Beueler „Rheinischen Möbelfabrik“ und Vater eines Schulkindes, stellte der Schule deshalb ein Sortiment Küchentische und Küchenstühle. Auch verfügte die neugegründete Schule über keinerlei geeignete Lehrmaterialien, die den Bedürfnissen einer jüdischen Volksschule entsprochen hätten. Dementsprechend verlangte Hammerstein die Anschaffung verschiedener Hilfsmittel, um diesen Mangel selbsttätig Abhilfe schaffen zu können. Für die Beschaffung hatte der Schulverein einen einmaligen Fond zur Verfügung gestellt. Zusätzlich sollte eine eigene Schulbücherei aus Stiftungen der Vereinsmitglieder entstehen. Das Gebäude der Loge verfügte über keine Turnhalle oder Sportgeräte. Deshalb

¹²³ Schülerstatistik der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn vom 1. Mai 1934, SB, P 40/2460

¹²⁴ Shiloni: Erinnerungen, S. 279

¹²⁵ Vgl. Brief von Susi Herz (geb. Jotkowitz) an Anna Christina Schmidt vom 18. Juli 1989, GfBON, PB 97

¹²⁶ Vgl. Shiloni: Shiloni, Yisrael: Glückliche Kinder lernen mehr. (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0313/29, S. 8 ff.

wurde der Turnunterricht mit Zuhilfenahme des Mobiliars im großen Saal des Gebäudes abgehalten. Doch noch im Jahre 1934 schenkte der ansässige Arbeiter-Turnverein der Schule seine Sportgeräte (Spannreck, Barren, Reck, Kugel. usw.). Der Verein hatte sich auflösen müssen und wollte nicht, dass die Gerätschaften den Nazis in die Hände fallen.¹²⁷ Damit waren die materiellen und personellen Schwierigkeiten der Gründungsphase überstanden.

Die Schülerschaft wuchs in den ersten zwei Jahren des Bestehens der Schule stetig an, wobei etwa ein Drittel der Kinder aus den umliegenden jüdischen Gemeinden stammten. Im Oktober 1935 besuchten 85 Schüler¹²⁸ die Einrichtung und damit hatte die Schule ihren Zenit bereits überschritten. Denn in den Folgejahren bis zur Schließung der Bildungsstätte durch die Nationalsozialisten, nahmen die Schülerzahlen durch Auswanderung oder Deportation immer weiter ab.

Im Jahre 1935 organisierten Lehrer und Schüler eine Ausstellung unter dem Titel „*Jüdische Ausstellung – Aus Bonner jüdischen Häusern*“ um den stark assimilierten Bonner Juden das Jüdische und das Judentum näher zu bringen. Da die Ausstellung und ihre Organisation solch ein großer Erfolg gewesen waren, entschlossen sich Grossmann und Hammerstein im Folgejahr dazu, die Fortbildungstagung für jüdische Lehrer des Rheinlands und Westfalens, die eigentlich in Dortmund stattfinden sollte, nach Bonn zu holen. Auch hier wurden die älteren Schüler in die Organisation und Durchführung eingebunden. Durch diese Tagung wurde die jüdische Fachwelt auf die Bonner Volksschule aufmerksam und erlangte infolgedessen eine gewisse Popularität. Einer der Tagungsteilnehmer war der bekannte jüdische Pädagoge Dr. Heinemann Stern¹²⁹. Dieser war von der Arbeit der Bonner Versuchsschule tief beeindruckt und schrieb in seinen Lebenserinnerungen über sie folgendes:

*„In Bonn hatten die Lehrer Hammerstein und Grossmann etwas ganz Neuartiges und vielleicht Einmaliges geschaffen: eine Volksschule nach der Theorie der Arbeitsschule, ausgebaut zu einer wahrhaften Lebensgemeinschaft der Schüler.“*¹³⁰

Stern war gerade mit der Herausgabe seines Buches „*Didaktik der jüdischen Schule*“ beschäftigt, das als Lehrbuch für jüdische Lehrer konzipiert war. Für das Buch hatten bereits verschiedene jüdische Pädagogen Beiträge ausgearbeitet und nun fordert Stern auch

¹²⁷ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 278 f.

¹²⁸ Schülerstatistik der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn vom 1. Oktober 1935, SB, P 40/2460

¹²⁹ Heinemann Stern (1878-1957) war Direktor der Jüdischen Knabenschule in Berlin in der Großen Hamburger Strasse. Er emigrierte 1939 nach Brasilien, wo er ab 1941 seine Memoiren verfasste, die allerdings erst 1970 erschienen.

¹³⁰ Stern, Heinemann: Warum hassen sie uns eigentlich? Jüdisches Leben zwischen den Kriegen. Erinnerungen, Düsseldorf, 1970, S. 241

Hammerstein auf, ein Kapitel über moderne Schularbeit zu verfassen. Hammerstein kam dieser Bitte nach. Sein Beitrag trug den Titel „*Die Bonner Versuchsschule*“ und wurde in dem 1938 erscheinenden Buch veröffentlicht. Allerdings wurde die „*Didaktik der jüdischen Schule*“ kurz darauf von den Nationalsozialisten verboten und fast vollständig vernichtet.

Ein weiterer Erfolg der Schule war das jugendgerechte Theaterstück „*Antiochus IV*“, das von Grossmann verfasst wurde. Das Stück thematisierte die Zeit der Makkabäer und sollte die historischen Gegebenheiten und Verstrickungen zwischen Juden und Seleukiden für Jugendliche anschaulich und verständlich machen. Das Stück wurde nicht nur von den Schülern der Bonner Versuchsschule aufgeführt, denn die Schulabteilung der Reichsvertretung der Juden in Deutschland übernahm das Stück von Grossmann und sandte es an andere jüdische Schulen. So wurde es dann auch in München, Leipzig und Frankfurt aufgeführt. Später wurde das Theaterstück von seinem Verfasser ins Englische übersetzt und sogar in Großbritannien gespielt.¹³¹

Aufgrund der zunehmenden Bekanntheit der Bonner Versuchsschule wurde Hammerstein nun von der Reichsvereinigung beauftragt, auch auf den Lehrertagungen in Karlsruhe und Danzig über die Arbeit seiner Schule zu referieren. In einem Artikel über die Tagung in Karlsruhe hieß es:

*„Die Behandlung der Probleme der ein- und zweiklassigen Schulen sind heute von keiner Tagung wegzudenken, da die Mehrzahl der jüdischen Schulen dieser Gruppe angehört. Hans Hammerstein, Bonn, zeigte, wie er die Schwierigkeiten in der Praxis bewältigt. Er verstand, die Hörer so in den Bann zu schlagen, daß sie sich in seine Schule versetzt fühlten. Es ist sicher eine sehr schwere, aber auch dankbare Aufgabe, die Schüler zu einer Schulgemeinde zusammenzuführen, wo einer dem andern hilft und der Große sich für den Kleinen verantwortlich fühlt. Bei Hammersteins Ausführungen wurde klar, dass nur bei Einsatz einer ganzen Lehrerpersönlichkeit eine solche Aufgabe gelingt.“*¹³²

Ab 1937 begannen sich die Verhältnisse langsam zu verschlechtern. Bisher hatte Hammerstein, der großen Wert auf Aktivitäten in der Natur legte, regelmäßig Wanderungen mit seinen Schülern unternommen. Aber seit diesem Jahre war es Juden verboten mit der Bahn zu fahren und so konnten größere Unternehmungen fortan nicht mehr durchgeführt werden. Wie lange Wanderungen mit der Schule tatsächlich unternommen wurden ist unklar, denn noch im Arbeits- und Lehrplan von 1938 sind Exkursionen im Rahmen des Lehrplans

¹³¹ Vgl. Shiloni, Yisrael: Glückliche Kinder lernen mehr. (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0313/29, S. 15 f.

¹³² Anonym (Kln): Lehrerfortbildung. 2. Karlsruhe: Jüdische Schulzeitung, Jg. 13, Nr. 5 (5. Mai 1937), S.3 f.

für Heimatkunde enthalten.¹³³ Doch trotz zunehmenden gesetzlichen Beschränkungen gelang es den beiden Lehrern, den Schulbetrieb im Sommer 1937 aus der städtischen in eine ländliche Umgebung zu verlagern, um den Kindern neben dem regulären Unterricht auch Erholung zu verschaffen. Grossmann mietet für die Oberstufe zu diesem Zweck ein jüdisches Landschulheim bei Düsseldorf an und erwirkt eine Sondererlaubnis für die Bahnfahrten. Für die Unterstufe bekam Hammerstein von den Eltern eines Kindes ein großes Haus mit Garten und Badebecken zur Verfügung gestellt. So verbrachten die jüngeren Schüler ihre Sommerzeit *„auf einer Wiese in Badebekleidung, mit Planschen in der Pause.“*¹³⁴

Im April 1937 begann die Geheime Staatspolizei (Gestapo) gegen die Ludwig-Philippson-Loge vorzugehen, mit der Absicht ihr gesamtes Vermögen einzuziehen. In diesem Zusammenhang beschlagnahmte die Gestapo am 19. April auch das Schulgebäude. Dementsprechend musste der Schulunterricht über mehrere Wochen ausfallen, bis der verantwortliche Kreisschulrat Dr. Esterhues die Freigabe der Räume für Schulzwecke erwirkt hatte. Der Unterricht der Privaten Jüdischen Volksschule fand also von nun an in einem Gebäude statt, das sich im Besitz der Gestapo befand. Diese Episode, deren schädliche Folgen sich erst in den folgenden Jahren zeigen sollten, war ein Indiz für die sich zunehmend verschlechternde Situation in Bonn. Auch wenn die Schule bisher von antisemitischen Übergriffen verschont geblieben war, so nahm der Druck auf die Jüdische Gemeinde und die Schule von Jahr zu Jahr zu. Die Kinder waren auf ihrem Nachhauseweg immer häufiger Belästigungen ausgesetzt. Um ihren Schülern dieses Leid zu ersparen, begleiteten die Lehrer sie nun so oft wie möglich auf ihrem Weg. Hammerstein merkte, dass sich der seelische Zustand der Kinder durch diese Belästigungen massiv verschlechtert hatte. Um ihnen etwas mehr Selbstvertrauen zu schenken, unterrichtete er sie heimlich im Umgang mit einem Luftgewehr, was natürlich strengstens verboten war.¹³⁵

Durch vermehrte Auswanderung schrumpfte die Gemeinde stetig und mit ihr die Schülerzahlen der Volksschule. Im Jahre 1937 lebten nur noch 714 Juden in Bonn.¹³⁶ Dementsprechend besuchten im Mai desselben Jahres nur noch 66 Kinder¹³⁷ die Schule, wobei über ein Drittel aus den umliegenden Gemeinden Beuel, Bornheim, Godesberg, Meckenheim, Hersel, Raubach, Rheinbach, Roisdorf und Wesslingen stammten¹³⁸. Die Gemeindeglieder, die nicht emigriert waren, hatten mit finanziellen Sorgen und Nöten zu

¹³³ Vgl. Lehr- und Arbeitsplan der Privaten Jüdischen Schule Bonn (1938), SB, P40/2460

¹³⁴ Hammerstein: Die Bonner Versuchsschule, S. 48

¹³⁵ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 275

¹³⁶ Philo-Lexikon. Handbuch des jüdischen Wissens, Berlin, 1937, S. 103

¹³⁷ Schülerstatistik der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn vom 1. Mai 1937, SB, P 40/2460

¹³⁸ Auflistung der auswärtige Schüler der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn vom 19. Juli 1927, SB, P 40/2460

kämpfen. Hammerstein kam zu der Auffassung, dass seine Anstellung in Bonn nicht mehr dauerhaft gesichert sei und er begann sich um die Existenz seiner Familie zu sorgen. Die Stettiner Jüdische Gemeinde, die mit 2031 Mitgliedern¹³⁹ fast dreimal so groß war wie die Bonner Gemeinde, suchte einen Lehrer und Direktor für ihre Volksschule. Hammerstein bewarb sich erfolgreich auf den Posten und verließ Bonn am 1. Oktober 1937.¹⁴⁰

Anlässlich seines Abschieds erschien im Jüdischen Gemeindeblatt für Rheinland und Westfalen ein Artikel über seine Arbeit in dem es heißt:

„Herr H. war der erste Leiter der im April ins Leben gerufenen hiesigen jüdischen Schule, deren Aufbau und Einrichtung fast ausschließlich seine Leistung sind und seinen Vorstellungen von den Notwendigkeiten einer wenig gegliederten jüdischen Volksschule innerhalb einer deutschen Großstadt entsprechen. Die große Zahl an Schwierigkeiten pädagogischer und methodischer Art – z.B. das gleichzeitige Unterrichten mehrerer Jahrgänge, von denen sich jeder wieder aus Schülern verschiedenster Vorbildung zusammensetzt, oder die Eingliederung der hebräischen und jüdischen Fächer in den überladenen Lehrplan der zweiklassigen Schule – wurden von ihm in Theorie und Praxis so neuartig gelöst, dass er und die Bonner Schule bald in der jüdischen Lehrerschaft Deutschlands einen bekannten Namen hatten.“¹⁴¹

Shiloni, der sich gerne an seine Versuchsschule und die Zeit in Bonn erinnerte, schrieb rückblickend:

„Unser Ausgeschlossenheit vom allgemeinen Leben war natürlich bitter, erzieherisch aber waren wir in gewissem Sinne besser dran, als die Außenwelt... Wir brauchten den großen Rummel, die lauten Phrasen, diese Massenhaftigkeit nicht mitzumachen, durften noch die alten, guten Kulturwerte ehren, dem einzelnen Kind geben, was es brauchte, tiefe und zarte Dinge pflegen, das Bild des edlen und harmonischen Menschen als Ideal behalten. Etwa drei gute Jahre hatten wir, bis uns dann der Nazismus alle Chancen nahm.“¹⁴²

In ihrer Blütezeit war die Volksschule nicht nur von großer Bedeutung für die Kinder, sondern auch für die jüdische Gemeinde. Erna Toeplitz, die Ehefrau von Otto Toeplitz, beschrieb den Einfluss der Schule wie folgt:

¹³⁹ Philo-Lexikon, S. 719

¹⁴⁰ Vgl. Brief von Yisrael Shiloni an Ilse Kümpfel-Schliekmann vom 10. März 1991, MdJ, G.F. 0313/3

¹⁴¹ Anonym (B.G.) Aus den Gemeinden. Bonn und Umgegend. In: Jüdisches Gemeindeblatt für Rheinland und Westfalen, Nr. 32 (17. September 1937), S. 284

¹⁴² Brief von Yisrael Shiloni an den Verein „An der Synagoge“ vom 17. Juli 1989, GfBON, PB 230

„Der Geist der Schule, Festlichkeiten und Veranstaltungen schufen ein nie gekanntes Gefühl von Zusammengehörigkeit in der Gemeinde, das den Menschen in den ersten Hitlerjahren Mut und Haltung gab.“¹⁴³

Die letzten Jahre der Bonner Versuchsschule sind zwar für den pädagogischen Werdegang Hammersteins nicht relevant, dennoch sollen sie der Vollständigkeit halber und aufgrund der Einzigartigkeit der Schule für das jüdische Schulwesen der 30er Jahre, dargestellt werden.

Hammersteins Nachfolge als Schulleiter trat Grossmann an. Außerdem wurden zwei neue Lehrer eingestellt: der Kantor der Bonner jüdischen Gemeinde Siegfried Winterberg und Susi Jotkowitz. Damit einher gingen einige Veränderungen in der Organisationsform der Schule. Die unteren Klassenstufen wurden nun von zwei Lehrern unterrichtet, wobei Jotkowitz die Verantwortung für die ersten zwei Klassenstufen trug und zusätzlich Handarbeitsunterricht und Turnunterricht für die Mädchen gab. Winterberg unterrichtete nun die dritte und vierte Klasse und Grossmann übernahm weiterhin die oberen vier Klassenstufen. Auch die Lehrmethoden schienen durch die neuen Lehrer konservativer geworden zu sein. So berichtete Jotkowitz, dass sie die von Hammerstein verwendete Ganzwortmethode zum Erlernen des Lesens und Schreibens nicht beherrschte und deshalb die phonetische Methode anwandte.¹⁴⁴ Zudem gab es bis zu Hammersteins Weggang keine konventionellen Zeugnisse in der Bonner Volksschule. Die Kinder erhielten lediglich am Jahresende einen an sie adressierten Brief, in dem ihre Leistungen eingeschätzt wurden, wobei aber das Positive immer mehr in Vordergrund gehoben wurde als das Negative. Nur in Ausnahmefällen und bei Bedarf wurden benotete Zeugnisse in Absprache mit dem Schüler ausgestellt.¹⁴⁵ Dennoch existieren im Archiv der Gedenkstätte für die Bonner Opfer des Nationalsozialismus eine Reihe konventioneller Zeugnisse, die für den Schüler Rolf Hamlet ausgestellt wurden.¹⁴⁶ Allerdings stammte das erste dieser Dokumente aus dem Jahre 1938, was die Vermutung zulässt, dass diese konventionellen Zeugnisse tatsächlich erst nach Hammersteins Weggang eingeführt wurden.

Auch die äußeren Umstände veränderten sich in diesem Jahr. Der Antisemitismus wuchs zusehends und in der Schule häuften sich die Probleme. War es bis dahin den Kindern noch möglich gewesen im Garten der Schule zu spielen, so wurde dies aus Gründen der Vorsicht 1938 eingestellt. Aus denselben Gründen ging man dazu über, die Jalousien

¹⁴³ Toeplitz, Erna: Das kulturelle Leben seit 1933 (Skript), GfBON, PB 334

¹⁴⁴ Vgl. Brief von Susi Herz (geb. Jotkowitz) an Anna Christina Schmidt vom 18. Juli 1989, GfBON, PB 97

¹⁴⁵ Vgl. Shiloni, Yisrael: Glückliche Kinder lernen mehr. (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0313/29, S. 12

¹⁴⁶ Vgl. Zeugnisse der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn, GfBON, PB 86

herabzulassen und nur noch bei elektrischem Licht zu unterrichten. Um die Kinder vor antisemitischen Angriffen zu schützen, begleiteten die Lehrer die Schulkinder aus den umliegenden Orten nun täglich zum Bahnhof.¹⁴⁷ Zu diesen Problemen gesellten sich auch finanzielle Sorgen. Am 23. März 1938 wurden den Jüdischen Gemeinden der Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts aberkannt. Von nun an waren sie nicht mehr von steuerlichen Abgaben befreit und durften auch selbst keine Steuern mehr erheben. Dies führte zu einer erheblichen Verschlechterung ihrer finanziellen Lage, wodurch auch die Möglichkeiten des jüdischen Schulwesens eingeschränkt wurden. Vermutlich sahen sich deshalb auch die Gemeinden Beuel und Bornheim gezwungen, ihre finanziellen Beiträge für den Erhalt der Bonner Schule zu kürzen. Zudem waren die Einnahmen der Schule bereits durch den Wegzug zahlreicher Mitglieder des Schulvereins rapide zurückgegangen. Erschwerend hinzu kam, dass die Gestapo die städtischen Zuschüsse für die Erteilung von Religionsunterricht am 27. Januar 1938 sperren ließ. Als Vorwand diente die anstehende Entscheidung über die zu zahlende Miete an die Staatskasse für die Benutzung der Schul- und Wohnräume durch die Private Jüdische Volksschule.¹⁴⁸ Denn bisher hatte die Schule das Gebäude der Ludwig-Philippson-Loge mietfrei nutzen können. Durch die Sperrung der städtischen Gelder verfiel auch der Förderungsanspruch für das Folgejahr, zumal die nationalsozialistische Regierung am 7. März 1939 endgültig alle staatlichen Beihilfen für das gesamte jüdische Schulwesen strich. Von nun an waren die Bonner Juden für den Erhalt ihrer Schule auf sich allein gestellt.

Auch weiterhin hatte die Volksschule mit sinkenden Schülerzahlen zu kämpfen und dies obwohl der Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15. November 1938 jüdischen Kindern den Besuch von deutschen Schulen verbot, wobei aber weiterhin an der Schulpflicht jüdischer Kinder festgehalten wurde. Bis November war die Anzahl der Kinder, die die Volksschule besuchten, von 63 des Vorjahres auf 49 gesunken und im November 1939 zählte die Schule nur noch 32 Schüler und Schülerinnen.¹⁴⁹

Anfang 1939 kam es erneut zu Veränderungen. Am 1. Januar des Jahres verließ der Schulleiter Grossmann die Schule, um nach Großbritannien auszuwandern. Auch die Lehrerin Jotkowitz schied Ende Januar aus der Lehrerschaft aus, da sie nach Australien auswanderte. Von nun an übernahm Winterberg die Leitung der Schule. Er blieb die einzige Konstante, da das übrige pädagogische Personal in der Folgezeit wiederholt wechselte. Außerdem wurde

¹⁴⁷ Vgl. Brief von Susi Herz (geb. Jotkowitz) an Anna Christina Schmidt vom 18. Juli 1989, GfBON, PB 97

¹⁴⁸ Vgl. Brief der Geheimen Staatspolizei an den Oberbürgermeister der Stadt Bonn vom 27. Januar 1938, SB, P 40/2460

¹⁴⁹ Schülerstatistiken der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn vom 15. November 1937, 15. November 1938, 15. November 1939, SB, P 40/2460

am 1. Oktober 1939 das jüdische Schulwesen vereinheitlicht und der Erziehungsabteilung der staatlich kontrollierten Reichsvereinigung der Juden in Deutschland unterstellt. Die Reichsvereinigung musste nun für den Unterhalt der jüdischen Schulen aufkommen und damit löste sie in Bonn den Schulverein als Träger ab. Die Überwachung der pädagogischen und kulturellen Arbeit jüdischer Schulen übernahm von nun an grundsätzlich die Gestapo. Zudem waren das Reichsministerium des Inneren und das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung für die organisatorische und finanzielle Kontrolle zuständig. Im Mai 1940, als die Schule nur noch 29 Zöglinge¹⁵⁰ hatte, wurden die bisherigen zwei Schulklassen zu einer vereinigt und allein von Winterberg unterrichtet. Im Juni 1941 erfolgte die „Umsiedlung“ der Bonner Juden ins Sammellager in Endrich. Die Nazis nutzen das ehemalige Benediktinerkloster „Zur ewigen Anbetung“ als Lager und auch die Private Jüdische Volksschule wurde dorthin zwangsverlegt. Der Schulunterricht fand von nun an im Speisesaal des Lagers statt. Unter diesen provisorischen Umständen lernten im November 1941 noch 27 Kinder.¹⁵¹ Doch dann begannen im Dezember die Deportationen in die Vernichtungslager und die Zahl der Schüler sank bis Mai 1942 auf 13 herab.¹⁵² Diese erhielten nur noch dreimal pro Woche regulären Unterricht, da Winterberg durch die Reichsvereinigung der Juden angewiesen wurde, auch die Kinder einer anderen nahegelegenen Gemeinde zu unterrichten. Schließlich verboten die Nationalsozialisten ab den 1. Juli 1942 die Beschulung von jüdischen Kindern und ordneten die Schließung aller jüdischen Schulen an. Doch diese Anordnung hatte nur geringe Auswirkungen für die Schüler der Bonner Volksschule, denn der letzte Deportationszug verließ die Stadt am 27. Juli 1942 über Köln in Richtung Theresienstadt.¹⁵³

Von den letzten fünfzehn Schülern und Schülerinnen überlebte nur die Tochter Winterbergs, Anneliese, den Holocaust. Sie beschreibt die letzten Tage der Schule und die Veränderung des Stellenwerts, den diese durch die Shoa für sie erfuhr, wie folgt:

„Man ist sechs Jahre alt und trägt am ersten Schultag, fröhlich und mit großen Erwartungen eine Schultüte. Ehrlich gesagt, ich mochte die Schule nicht besonders gern, viele Fächer wie Mathematik oder Naturwissenschaften verstehe ich einfach nicht. Ich gehörte nicht zu den besten Schülern. Jedoch im „Kloster“ war mein Tag einige Monate lang ausgefüllt durch die Schule, bis jüdischen Kindern der Unterricht verboten wurde. Welche Schwere erfüllte uns, als wir um das Klavier versammelt standen

¹⁵⁰ Schülerstatistik der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn vom 1. Mai 1940, SB P 40/2460

¹⁵¹ Schülerstatistik der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn vom 15. November 1941, SB P 40/2460

¹⁵² Schülerstatistik der Privaten Jüdischen Volksschule Bonn vom 1. Mai 1942, SB P 40/2460

¹⁵³ Vgl. Schmitz, Irmgard: „Ein nie gekanntes Gefühl der Zugehörigkeit“: die Private Jüdische Volksschule In: Heid, Ludger/ Schoeps, Julius H. (Hrsg.): Wegweiser durch das jüdische Rheinland, Berlin, 1992, S. 50

und versuchten, unser letztes Lied zu singen – wir beendeten dieses Lied nicht, wir weinten statt dessen.

Wie äußerst wichtig war mir ein Besitz aus der Schule, den ich mit mir trug ins Kloster, nach Theresienstadt und den Weg nach Auschwitz! „Raus, raus, alles hierlassen“ – ich versuche, meine nutzlosen Zeugnisse zu packen. Auf den letzten Zeugnissen hatte ich einige Einser und Zweier; dies bewies mir, das ich ein Mensch war und lernfähig. Nach jahrelanger unmenschlicher Behandlung brauchte ich wirklich diese Gedächtnisstütze. Ich verlor meine Zeugnisse und einen großen Teil dieser Bestätigung in Auschwitz.“¹⁵⁴

Das Schulgebäude in der Koblenzerstrasse 32 wurde bei einem schweren Luftangriff am 18. Oktober 1944 zerstört und nicht wieder aufgebaut. An seiner Stelle steht heute das Juridicum der Bonner Universität.

7.2.2 Das Pädagogische Konzept

Die Private Jüdische Schule Bonn gehörte zum Schultyp der Kleinschule, denn wie bereits erwähnt, gab es weniger Lehrkräfte als Schuljahrgänge und dementsprechend wurden verschiedene Altersstufen zusammen unterrichtet. Diesen Umständen Rechnung tragend, orientierte sich Hammerstein bei der Konzeption der Bildungsstätte an dem Modell der Dorfschule. Er wollte das Dorf und die Dorfschule als Kultureinheit für das Stadtkind wiederentdecken, wobei aber die Lern- und Erziehungsziele der Dorfschule nicht kopiert, sondern der städtischen Umgebung angepasst werden sollten. Allerdings gab es dafür noch keinerlei Vorbilder und so musste man mit Hilfe der Versuchsschularbeit neue Wege beschreiten. Durch das Ausprobieren pädagogischer Ideen und Methoden sowie durch das Überprüfen der so erzielten Ergebnisse, hoffte Hammerstein die richtige Richtung zu finden. Dementsprechend war seine Schulphilosophie recht einfach und kam ohne festen ideologischen oder philosophischen Unterbau aus.¹⁵⁵ Hammersteins Grundidee, von der seine Versuchsschularbeit ausging, war folgende:

„Jedes Kind will lernen - von Natur aus. Und die Schule treibt ihnen das Lernen aus. Und es musste eine Schule sein, die den Kindern nicht das Lernen austreibt, sondern die ihnen das ermöglicht. [...]

¹⁵⁴ Zitiert nach: Die Private jüdische Volksschule Bonn (Skript), GfBON, PB 97

¹⁵⁵ Vgl. Shiloni, Yisrael (Interview), Bonn, 20. Juli 1986, GfBON, TB 101

*Ich wollte eine Schule haben in der die Kinder glücklich sind. [...] Die Schule in der die Kinder am glücklichsten sind, dort lernen sie auch am meisten.*¹⁵⁶

Den Ideen der Reformpädagogik folgend, sollten die Bedürfnisse und die Entwicklung des Kindes im Mittelpunkt seiner pädagogischen Arbeit stehen. Dementsprechend sollte sich die Bonner Versuchsschule zu einem schützenden Hafen, zu einer Insel der Normalität entwickeln, in der die Kinder in den stürmischen Zeiten des Nationalsozialismus Momente der Ruhe und des Glücks finden konnten, welche Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung sind.

7.2.2.1 Unterrichtsorganisation und Unterrichtsinhalte

Das größte organisatorische Problem in einer Kleinschule stellt die Gruppierung der Schüler dar. Denn bei der Aufgliederung der Klassenverbände müssen einerseits entwicklungspsychologische Gesichtspunkte beachtet werden, andererseits muss auch den zahlenmäßigen Verhältnissen der Schülerschaft in den einzelnen Jahrgängen Rechnung getragen werden. Hammerstein schrieb in seinem bereits erwähnten Aufsatz „*Die Bonner Versuchsschule*“, dass er theoretisch die Zusammenfassung der obersten zwei Jahrgänge und separate Klassen für die unteren zwei Schuljahre favorisieren würde, allerdings ließ sich dies in Bonn aufgrund der unterschiedlichen Jahrgangsstärken nicht verwirklichen.¹⁵⁷ Deshalb wurden die unteren und die oberen vier Jahrgänge jeweils zu einer Klasse zusammengefasst. Zudem verzichtete man auf die Trennung von Jungen und Mädchen. Durch diese Aufgliederung der Schülerschaft stellt sich automatisch die Frage nach der Unterrichtsorganisation selbst. In der Bonner Versuchsschule wurde auf die klassische Fächeraufteilung verzichtet. Lediglich für die Fächer Hebräisch, Englisch, Handarbeit- bzw. Werkunterricht und Schwimmen gab es feste Unterrichtszeiten.¹⁵⁸

Grundsätzlich sah Hammerstein eine Dreigliederung der Unterrichtsorganisation vor, die sowohl den Gesamtunterricht aller Kinder, als auch die Gruppenarbeit in einem differenzierten Kurssystem und die Einzelarbeit beinhaltet. Die meisten Themengebiete wurden im fachübergreifenden Gesamtunterricht behandelt. Unter Anleitung des Lehrers

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Vgl. Hammerstein: *Die Bonner Versuchsschule*, S. 37

¹⁵⁸ Siehe u. Stundenplan der Bonner Versuchsschule

erarbeiteten sich jüngere und ältere Schüler, ihren Fähigkeiten entsprechend, die betreffenden Inhalte.¹⁵⁹

Um den Aufbau des Gesamtunterrichtes zu verdeutlichen, soll hier ein Wochenarbeitsplan der Unterstufe für die Vermittlung eines jüdischen Themas wiedergeben werden. Hier gilt es zu beachten, dass das ausgewählte Beispiel aus dem Lehr- und Arbeitsplan des Jahre 1938 stammt. Zu dieser Zeit bildeten lediglich die 1. und 2. Klassen die Unterstufe. Die 3. und 4. Klasse waren in der Mittelstufe zusammengefasst und wurden von einem anderen Lehrer unterrichtet. Mit dieser stärkeren Aufgliederung erfuhren die Anforderungen eines fach- und altersübergreifenden Unterrichts im Vergleich zu den Vorjahren eine gewisse Erleichterung.

¹⁵⁹ Vgl. Hammerstein: Bonner Versuchsschule, S. 36 und S. 42

Thema aus dem jüdischen Erlebniskreis der Kinder¹⁶⁰

Der 15. Schwat (Neujahr der Bäume)

A. Anschauungsunterricht:

Beobachtung über das Aussehen der Bäume im Winter.

Was fehlt an den Bäumen, wann kommen die Blätter, sie sind Sommergäste. Welche Vorbereitungen müssen getroffen werden. Wo geschieht die? Wann beginnen die Vorbereitungen?

B. Deutsch

Lesen:

Heute ist der 15. Schwat. Ich habe einen kleinen Baum in der Hand. Meine Freunde tragen auch alle einen Baum. Dort pflanzen wir den Baum ein. Sicher ist hier bald ein Wald.

Ein Brief aus Palästina berichtet über die Feier des 15. Schwat in Palästina.

Schreiben:

Obigen Text abschreiben.

Abschrift einiger Abschnitte des Briefes in deutscher und lateinischer Schrift.

Aufsatz:

Mündliches Erzählen über die Feier des 15. Schwat.

Niederschrift nach Vorbereitung.

Diktat:

Buchstabieren folgender Wörter: Freund, Hand, Berg, heute, meine kleine, pflanzen.

Diktat aus dem Lesetext nach mehrmaliger Vorbereitung.

C. Rechnen

Aufbau des zweiten Zehners. Das 1 x 10 und das 1 x 5.

Aufgaben aus dem Sachgebiet: 15. Schwat.

D. Zeichen

Bilder zur Geschichte der Feier des 15. Schwat

E. Hebräisch

Einführung zweier neuer hebräischer Buchstaben:

Die Segenssprüche über Baum- und Erdfrüchte.

¹⁶⁰ Lehr- und Arbeitsplan der Privaten Jüdischen Schule Bonn (1938), SB, P40/2460

Das oben angeführte Beispiel eines Wochenarbeitsplans macht deutlich, wie der fachübergreifende Gesamtunterricht an der Bonner Versuchsschule gestaltet wurde.

Passend zur Thematik des jüdischen Feiertags Tu BiSchwat¹⁶¹ machten die Unterstufenschüler Beobachtungen zum Jahreszyklus der Bäume, die vom Lehrer mit kindgerechten Erläuterungen begleitet wurden. Zudem lasen und verfassten die Kinder Texte, die zum Thema passten und zeichneten entsprechende Bilder. Auch in den Rechen- und Sprachunterricht fand die Thematik Einzug.

Die Einbeziehung der beiden letzteren Stoffgebiete in den Gesamtunterricht der Unterstufe war erst durch die Neuverteilung der Altersstufen im Jahre 1938 möglich. Durch diese Umstrukturierung verringerten sich die Schwierigkeiten eines alters- und fachübergreifenden Unterrichts. In den Jahren davor wurde der Sprach- und Rechenunterricht anders gehandhabt. Da diese Stoffgebiete ein systematisches Vorgehen sowie vergleichbare Vorkenntnisse der Schüler voraussetzten, wurden sie über ein differenziertes Kurssystem vermittelt. Denn ein solches Vorgehen konnte durch den Gesamtunterricht nicht geleistet werden. Deshalb wurden mehrere Jahrgänge zu einer Arbeitsgruppe zusammenzufassen, die über Jahre hinaus Bestand haben sollte. Beispielsweise wurde die Schülerschaft der zweiten bis achten Jahrgangsstufe für den Hebräischunterricht in drei Arbeitsgruppen aufgeteilt.¹⁶²

Abgesehen von diesem differenzierten Kurssystem war die Gruppenarbeit auch ein häufiges Element des fachübergreifenden Unterrichts. Aus dem Gesamtunterricht ergaben sich stets verschiedene Aufgaben und Fragestellungen, die dann von einer Anzahl von Schülern bearbeitet wurden. Über diese Form der Selbstbeschäftigung in Gruppen schreibt Hammerstein:

„Um den Ernst des Kindes zu gewinnen, muß man sich davor hüten, Beschäftigung unmotiviert zu geben und den Anschein zu erwecken, als sollte da gewaltsam die Zeit ausgefüllt werden. Anschließend an gemeinsame Tätigkeiten (oder an ein Gespräch) wird jeder Gruppe ein Anteil an der Weitergestaltung des Themas gegeben: diese zeichnen, jene berechnen, andere ordnen, andere berichten schriftlich usw. – Eine gut erzogene Klasse oder Gruppe weiß sich auch selbst zu beschäftigen, wenn sie eine Arbeit vollendet hat und ihr keine neue gegeben ist.[...] Auf gruppenweise Selbstarbeit ist man in der Kleinschule

¹⁶¹ Der 15. Schwat ist im Talmud als das Neujahrsfest der Bäume überliefert. Dieses Datum ist für die Einhaltung biblischer Gebote wichtig. In den ersten drei Jahren eines Baumes dürfen seine Früchte nicht gegessen werden, um ihm ein Mindestmaß an ungestörter Entwicklung zu garantieren. Zudem war das Datum wichtig für die Einschätzung des Zehnten für die Priesterschaft, die vor der Zerstörung des Tempels 70 n.d.Z. jährlich von den Gläubigen entrichtet wurden. Es ist ein fröhlicher Tag, der im heutigen Israel als Tag des Baumpflanzens begangen wird.

¹⁶² Siehe u. Stundenplan der Bonner Versuchsschule

angewiesen und muß also seine Schüler beizeiten dazu erziehen, auch ohne Aufsicht eine Zeitlang in vernünftiger Weise tätig zu sein. ¹⁶³

In der Regel wurde die leistungsschwächere Gruppe vom Lehrer in ihrer Arbeit unterstützt und angeleitet. Von Zeit zu Zeit wurde aber auch ein älterer Schüler mit der Leitung einer schwächeren Gruppe beauftragt. In einem solchen Fall war es Hammerstein wichtig, dass dabei keine einseitige, sondern eine produktive gegenseitige Hilfestellung entstand, von der auch der ältere Schüler profitieren konnte. Die Leitung einer schwächeren Gruppe sollte deshalb nur dasjenige Kind übernehmen, das selbst noch Übungsbedarf auf diesem Themengebiet hatte. ¹⁶⁴

Neben dem Gesamtunterricht und der Arbeit in Gruppen hatten die Schüler aber auch die Möglichkeit, sich in selbstständiger Einzelarbeit mit bestimmten Themen auseinander zu setzen. Für diese Form der produktiven Selbstbeschäftigung stand ihnen eine Fülle von Arbeitsmaterialien zur Verfügung. Im Rahmen dieser Einzelarbeit gab es aber auch die Möglichkeit, dass der Lehrer sich intensiv mit schwächeren Schülern beschäftigte und sie somit individuell fördern konnte.

Diese Form der dreigliedrigen Unterrichtsorganisation förderte und forderte von den Schülern Eigeninitiative und Selbsttätigkeit, die zu den wichtigsten Prinzipien der Bonner Versuchsschule gehörten. Daher war auch der Unterricht von Bewegungs- und Handlungsfreiheit geprägt. Die Schüler durften sich ihre Arbeitsthemen häufig selbst auswählen und es war ihnen erlaubt sich untereinander über ihre Arbeit zu beraten, solange andere Schüler in ihrer Arbeit nicht gestört wurden. Zudem durften sie sich frei im Klassenraum bewegen, um sich beispielsweise benötigtes Material zu holen. Stieg der Lautstärkepegel durch diese freie Arbeitsweise zu hoch an, wurde ein Gong im Klassenraum geschlagen, der die Kinder zu mehr Ruhe mahnte.

Grundsätzlich sprach sich Hammerstein gegen eine autoritäre und restriktive Erziehung aus, die keinerlei disziplinäre Risiken eingeht. Er setzte stattdessen auf gegenseitiges Vertrauen, denn wenn dies gegeben ist, sei es auch möglich, die Kinder unbeaufsichtigt im Nebenzimmer oder Schulhof arbeiten zu lassen. Er schrieb dazu:

„Wo Kinder nicht das Gefühl haben, daß sie bewacht werden, da entwickelt sich eine wunderbare Natürlichkeit, die mancher kaum kennt, und mehr: gegenüber der Schule entsteht ein Besitz- und Verantwortungsgefühl, das allmählich der Arbeit des Lehrers und dem Leben der Schule einen neuen

¹⁶³ Hammerstein: Die Bonner Versuchsschule, S. 43 f.

¹⁶⁴ Vgl. ebd. S. 46 f.

*Mittelpunkt und eine neue Richtung gibt. Die Bonner Schule sieht in diesem Geist die größte pädagogische Chance und tut alles, ihn zu erhalten und zu schützen.*¹⁶⁵

Um die Arbeitsweise der Privaten Jüdischen Volksschule noch besser nachvollziehen zu können, soll der Ablauf des Schulalltags¹⁶⁶, wie er vor der Umstrukturierung im Jahre 1938 stattfand, an dieser Stelle skizziert werden. Unterrichtet wurde nur von Montag bis Freitagmittag. Am Samstag fand aus religiösen Gründen kein Unterricht statt. Der Schultag begann stets mit einer Morgenfeier, bei der die Schüler im Halbkreis zusammen saßen und unter Leitung eines Kindes gemeinsam sangen. Danach trugen einzelne Schüler selbst gewählte Gedichte oder Texte vor, die anschließend gemeinsam besprochen wurden. Den Abschluss der Feier bildete wieder das gemeinsame Singen. Für Hammerstein war der Gesang ein wichtiges pädagogisches Mittel, das im Schulalltag durch die Morgenfeier einen angemessenen Platz erhalten sollte. Sowohl an der Morgenfeier als auch an der ersten Unterrichtsstunde nahmen die unteren beiden Jahrgänge nicht teil. Dementsprechend wurde die erste Schulstunde häufig dazu genutzt Dinge zu vermitteln, die das Verständnis der Schüler der ersten zwei Klassenstufen überstiegen hätten, wie beispielweise ersten Einführungen in geographische und geschichtliche Gebiete. Zur dritten Unterrichtsstunde stießen dann schließlich auch die Jüngsten hinzu. Hammerstein beschrieb den Ablauf der folgenden zwei Unterrichtseinheiten so:

*„Entsprechend der Vereinigung so verschiedener Alterstufen wird in den weiteren zwei Stunden etwas Einfaches, für alle Faßliches behandelt. Man zeigt mitgebrachte Steine, Pflanzen, Vogelnester; man erzählt Erlebnisse. Anschließend gehen die einzelnen Gruppen an ihre Arbeit, die sich aus dem Besprochenen ergeben oder eine Fortführung früher begonnener Arbeiten sind. Der Lehrer kann inzwischen mit dem ersten Schuljahr arbeiten. Für das Lesen und Rechnen wird Material zur Selbstarbeit genutzt. Alsdann arbeitet das erste Schuljahr mit seinem Material selbst weiter, während alle übrigen zwei Lesekreise bilden. Der Kreis der besseren Leser liest allein, unter Aufsicht eines dazu beauftragten Kindes, mit dem schwächeren (kleineren) Kreis liest der Lehrer. [...] Die Lektüre ist bei den beiden die gleiche [...]. Dann setzen sich die beiden Gruppen zur Besprechung wieder zusammen.*¹⁶⁷

Nach dieser Doppelstunde gab es eine Frühstückspause und eine zwanzigminütige Turnstunde. Letztere fand im Saal des Logengebäudes statt, der von den Kindern für die

¹⁶⁵ Ebd., S. 45

¹⁶⁶ Vgl. zum Ablauf des Schulalltags: Ebd., S. 38 ff.

¹⁶⁷ Ebd., S. 40

Turnstunde vorbereitet wurde, indem sie das Schulmobiliar beiseite rückten und den Boden feucht wischten. Mädchen und Jungen turnten getrennt, wobei sich aber die unterschiedlichen Alterstufen gemeinsam ertüchtigten. Dadurch erhielt der Sport in Hammersteins pädagogischer Programmatik einen gleichberechtigten Platz neben den geistigen Tätigkeiten. Abschließend reichten die größeren Mädchen Kakao, der von ihnen in der Schule zubereitet wurde. Nach der Turnpause war der Schultag für die Kinder der ersten Klassestufe beendet. Auf die anderen Schüler warteten noch zwei weitere Unterrichtsstunden. Nach der Turnpause fand für diese Schüler der tägliche Hebräischunterricht statt. Anschließend hatte die zweite Klassestufe eine weitere Stunde regulären Unterricht. Die dritte bis achte Stufe hingegen erhielt nun Nadelarbeit- und Handwerksunterricht. Danach war der eigentliche Schultag beendet. Der Unterricht am Nachmittag war eher fakultativer Natur. Zum freiwilligen Englischunterricht, der vom Schulverein veranstaltet wurde, durften nur leistungsstarke Schüler kommen. Lediglich der wöchentliche Schwimmunterricht war verpflichtend.

Freitags wurde die letzte Schulstunde für eine gemeinsame Schlussfeier genutzt, um den kommenden Sabbat zu begrüßen. Diese Feier ähnelte im Wesentlichen der Morgenfeier, hatte aber das Jüdische als Schwerpunkt. Dementsprechend führten die Kinder, die bereits Bibelhebräisch lernten, einige originale Bibelpassagen auf und gemeinsam sang man jüdische Lieder oder las jüdische Erzählungen. Zugunsten dieser wöchentlichen Abschlussfeier fiel die Morgenfeier aus. Zudem war auch die Anwesenheit der jüngsten Schüler erwünscht, die deshalb erst zur Turnstunde erschienen, was den üblichen Tagesplan etwas veränderte. Der Ablauf der einzelnen Schultage sowie die Organisation des Unterrichts werden auch am unten folgenden Stundenplan der Bonner Versuchsschule ersichtlich.

Stundenplan¹⁶⁸

Vormittag

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Jahrgänge: 1. Std. 7.30 – 7.50	3 – 8 Morgenfeier	3 – 8 Morgenfeier	3 – 8 Morgenfeier	3 – 8 Morgenfeier	5 – 8 Unterricht 3 – 4 Unterricht
2. Std. 7.55 – 8.40	5 – 8 Unterricht 3 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 3 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 3 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 3 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 3 – 4 Unterricht
3. Std. 8.40 – 9.25	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht
4. Std. 9.25 -10.10	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht	2 – 8 Hebräisch in 3 Gruppen
5. Stunde 10.10 – 11.10	1 – 8 Turnpause	1 – 8 Turnpause	1 – 8 Turnpause	1 – 8 Turnpause	1 – 8 Turnpause
6. Stunde 11.10 – 11.55	2 – 8 Hebräisch in 3 Gruppen	2 – 8 Hebräisch in 3 Gruppen	2 – 8 Hebräisch in 3 Gruppen	2 – 8 Hebräisch in 3 Gruppen	5 – 8 Unterricht 1 – 4 Unterricht
7. Stunde 11.55 – 12.40	5 – 8 Unterricht 3 – 4 Nadelarbeit 2 Unterricht	5 – 8 Unterricht 3 – 4 Nadelarbeit 2 Unterricht	5 – 8 Nadelarbeit bzw. Werkarbeit	5 – 8 Nadelarbeit bzw. Werkarbeit	1 – 8 Schlussfeier

Nachmittag

8. Stunde 15.15 – 16.00	Schwimmen 5 – 8	Englisch Fortgeschrittene		Englisch Fortgeschrittene	
9. Stunde 16.00 – 16.45	Englisch Anfänger	Englisch Anfänger		Englisch Anfänger	

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 39

Neben der Selbsttätigkeit der Schüler war auch die Lebensnähe des Unterrichts ein wichtiger Grundsatz der pädagogischen Programmatik der jüdischen Volksschule, wobei sich die Lebensnähe ausdrücklich auf die Nähe zum Judentum bezog. Dennoch gab es keinen ausgesprochenen Religionsunterricht, die Beschäftigung mit der jüdischen Religion und Kultur wurde in den Gesamtunterricht einbezogen. So bestimmten die jüdischen Feiertage häufig den Stoff- und Lehrplan der Schule. Dementsprechend stand auch die Geschichte des jüdischen Volkes im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichtes. Die biblische und die jüdische Geschichte wurden nicht getrennt voneinander unterrichtet, denn die eine wurde als die natürliche Fortsetzung der anderen verstanden. Nur wo es zum besseren Verständnis der historischen Begebenheiten nötig erschien, wurde die Geschichte anderer Völker in großen Zügen eingeflochten.¹⁶⁹ Das bereits erwähnte Theaterstück Antiochus IV, das der Lehrer Grossmann verfasst hatte, war dafür beispielhaft, da es die Geschichte der Juden und der Seleukiden verständlich und anschaulich miteinander verknüpfte.

Das Prinzip der Judentumsnähe durchzog auch alle anderen Themengebiete des Unterrichts. Im Zeichenunterricht wurden explizit jüdische Themen aufgegriffen und auch der Heimatkundeunterricht befasste sich, neben der deutschen Umgebung, mit den regionalen Schauplätzen jüdischer Geschichte. Neben allgemeinen heimatgeschichtlichen Erzählungen und Sagen, wie z.B. den verschiedenen Rheinsagen, wurden ebenso spezifisch jüdische Erzählungen aus der näheren Umgebung vermittelt. Im Erdkundeunterricht wurde neben der Geographie Deutschlands und der verschiedenen Erdteile, vor allem der Palästinakunde besondere Beachtung geschenkt.¹⁷⁰ Als überzeugter und aktiver Zionist thematisierte Hammerstein die Besiedlung Palästinas auch in anderen Unterrichtsfeldern. So standen beispielweise mathematische Textaufgaben oft in diesem Kontext. Zudem erzählte er den Kindern häufig jüdische Heldengeschichten aus der Bibel, berichtete über die Arbeit der Chaluzim in Palästina oder erwähnte erfolgreiche jüdische Sportler und Kulturgrößen. Dadurch wollte er den Kindern vermitteln, dass Juden genau so viel leisten und erreichen können wie Nicht-Juden, um so ihr Selbstwertgefühl zu stärken.¹⁷¹

Ein weiteres wichtiges Prinzip der Bonner Versuchsschule war die Gemeinschaftspflege. Die Etablierung eines „Wir“- Gefühls, einer Gemeinschaft unter den Schülern und Lehrern war für Hammerstein von großer Bedeutung. Er schrieb dazu rückblickend:

¹⁶⁹ Vgl. Lehr- und Arbeitsplan der Privaten Jüdischen Schule Bonn (1938), SB, P40/2460

¹⁷⁰ Vgl. ebd.

¹⁷¹ Vgl. Shiloni, Zvi (Interview), Sde Boquer, 12. Juli 2007

„Schon nach wenigen Wochen war unsere Schule nicht mehr die Zuflucht jüdischer Kinder vor der feindlichen Welt, sondern sie hatten ein gemeinsames frohes Selbstgefühl, eines „Wir“, eines „Wir haben das geschafft“ – und eines „Wir Juden!“ Die Naziwelt existierte weiter, man konnte sie schwerlich ignorieren, aber das Hauptinteresse galt dem eigenen Werk an dem sie mitbauten – und von dem sie wussten, dass es ein Teil der grossen, grossen jüdischen Welt ist.“¹⁷²

Dieser Wille zur Gemeinschaft sollte also nicht nur auf die Schule beschränkt bleiben. Den Kindern sollte auch vermittelt werden, dass sie Teil einer großen Gemeinschaft sind. Deshalb war Hammerstein stets bemüht, die Elternschaft und die jüdische Gemeinde in die Aktivitäten der Schule einzubeziehen, um sie so in die Schulgemeinschaft zu integrieren. Durch die Schaffung eines Schullebens, das über den bloßen Unterricht hinausreichte, wurde nicht nur die Gemeinschaft der Schüler gestärkt, sondern auch die soziale Umgebung angesprochen. So entstand aus dem Geist der Lebensnähe, Selbsttätigkeit und Gemeinschaftspflege die Idee zu der bereits erwähnten *„Jüdische Ausstellung – Aus Bonner jüdischen Häusern“*, die den stark assimilierten Bonner Juden ihr religiöses und kulturelles Erbe wieder näher bringen sollte. Hammerstein schreibt dazu:

„Die Jüdische Ausstellung setzte sich das Ziel, den Bonner Juden ihr Eigentum vor Augen zu führen und wert zu machen. Alle Häuser wurden nach ausstellenswertem jüdischem Gut (im weitesten Sinne) befragt und durchsucht. Das Ergebnis übertraf alle Erwartungen; aus kaum mehr beachteten Einzelteilen erwuchs eine Fülle sehenswerten und eindrucksvollen Materials: kultisches Gerät jeder Art, seltene Bücher, Kunstwerke, deutsche und jüdische Geschichtsdokumente, Beziehungen zu Erez Jisrael¹⁷³ und sehr vieles andere. Zur Belehrung der dem religiösen Leben Entfremdeten hatte man einen Schabboß¹⁷⁴-, einen Hawdoloh¹⁷⁵- und einen Sedertisch¹⁷⁶ gedeckt. Der Besuch der Ausstellung war außerordentlich stark, aber stärker noch war die Wirkung auf ihre Schöpfer, die Schulkinder. Mit dem Aufspüren, Abholen, Verwalten, nächtlichen Bewachen, Erklären (als Fremdenführer) und schließlich Zurückbringen der Stücke haben sie mehr geschichtliche und jüdische Bildung und Verbundenheit erhalten, als es durch jahrelanges Reden ihres Lehrers möglich gewesen wäre.“¹⁷⁷

¹⁷² Shiloni, Yisrael: Erinnerungen an Bonn (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0313/29

¹⁷³ Hebräisch für *Land Israel*. Es ist eine Bezeichnung für das biblische Israel bzw. für das Siedlungsgebiet der Juden in Palästina vor der Staatsgründung Israel 1948.

¹⁷⁴ Jiddisch für *Sabbat*. Der Sabbat ist der heilige wöchentliche Ruhetag der Juden, der an die Vollendung der Schöpfung erinnert.

¹⁷⁵ Jiddisch für *Trennung – zwischen Feier- und anbrechendem Alltag*. Hawdoloh bezeichnet den festlichen Ausklang des Sabbats, der am Samstagabend stattfindet.

¹⁷⁶ Der erste Tag des Pessachfestes, das an die Befreiung der Israeliten aus der ägyptischen Knechtschaft erinnert, ist der Sederabend. Anlässlich dieses Festtages wird nach einer religiösen Tischordnung (Seder) der Tisch gedeckt.

¹⁷⁷ Hammerstein: Die Bonner Versuchsschule, S. 48f.

Hammerstein war überzeugt, dass seine Schüler durch diese selbstständige und selbsttätige Arbeit mehr gelernt hatten, als durch jeden theoretischen Unterricht. Zudem sprach die Ausstellung auch die soziale Umgebung der Schüler an und vermittelte ein Gefühl der Gemeinschaft.

Aber auch zu anderen Gelegenheiten wurden die Elternschaft und die Gemeinde in das Schulleben miteinbezogen. Denn die Bonner Volksschule lud regelmäßig zu verschiedenen Veranstaltungen und Festlichkeiten ein. So wurden beispielweise zu Chanukka¹⁷⁸ und Purim¹⁷⁹ kleine Theaterstücke von den Kindern eingeprobt und vor der Elternschaft und anderen geladenen Gästen aufgeführt. Diese Bemühungen trugen durchaus Früchte und so stellte sich eine Wechselbeziehung zwischen der Schule und der Gemeinde her, die sich in Form von Geldmitteln, Spenden oder anderer Hilfeleistungen äußerte.¹⁸⁰

7.2.2.2 Gestaltung des Schulraumes

Wie bereits erwähnt wurde, hatte die Bonner Versuchsschule ihren Sitz nicht in einem konventionellen Schulgebäude, sondern in dem Gebäude der Ludwig-Philippson-Loge. Das zweistöckige Gebäude verfügte im Erdgeschoss über einen Saal mit Bühne, einen weiteren Raum im Obergeschoss und einen großen Hof. In dem großen und hellen Gebäude gab es kein Schulmobiliar und keine fachzweckbestimmten Räume. Das Gebäude bot vielerlei Nutzungsmöglichkeiten. Der Saal diente der Unterstufe als Klassenzimmer und als Turnhalle, aber in ihm fanden auch die verschiedenen Veranstaltungen der Schule statt. Die Oberstufe hatte ihr Klassenzimmer im oberen Stockwerk. Da das Gebäude flexibel genutzt werden konnte, eignete es sich gut für die Umsetzung der reformpädagogischen Ideen Hammersteins.

In der Bonner Versuchsschule gab es keine festgeschraubten Pulte und Bänke, oder einen erhöhten Katheder für den Lehrer. Eine solch starre Einrichtungsweise lehnte Hammerstein ab, da sie nicht seinen Vorstellungen entsprach und ungeeignet war für ein

¹⁷⁸ Chanukka bezeichnet das jüdische Tempelweihfest. Dieses Fest erinnert an die Wiedereinweihung des Jerusalemer Tempels nach dem Sieg der Makkabäer über die Seleukiden im Jahre 164 v.d.Z. Dieses Ereignis wurde acht Tage lang gefeiert, wobei sich laut Talmud folgendes Wunder zutrug: Im Tempel befand sich noch ein Krug mit geweihten Lampenöl. Dieses Öl reichte eigentlich nur für einen Tag, brannte aber eben diese acht Tage des Festes lang. Zur Erinnerung daran, wird an den Festtagen die achtarmige Menora entzündet, stets beginnend mit dem hinzukommenden Licht.

¹⁷⁹ Purim bezeichnet das jüdische Losfest. Das Fest geht auf eine Begebenheit zurück, welche sich in Persien zur Zeit Ahasveros (Xerxes, dieser regierte von 485 bis 456 v.d.Z.) ereignet haben soll. Dessen Minister Harman soll der Legende nach, die Vernichtung aller persischen Juden geplant haben. Aber der Jude Mordechaij und seine Nichte Esther deckten das Komplott auf. Zum Gedenken an diesen Sieg über einen Feind des Judentums ist Purim seit jeher ein Freudenfest, welches in der Art des Karnevals mit Maskenumzügen gefeiert wird.

¹⁸⁰ Vgl. Hammerstein: Die Bonner Versuchsschule, S. 49

freies Arbeiten in Gruppen. Deshalb wünschte er sich leicht bewegliche und flexibel einsetzbare Tische und Stühle, an denen jeweils vier bis sechs Kinder Platz finden konnten. Entsprechendes Küchenmobiliar bekam die Schule von dem Vater eines Kindes zur Verfügung gestellt. Diese großen, aber leichten Küchentische und -stühle wurden, entsprechend den Bedürfnissen der unterschiedlichen Altersstufen, in vier verschiedene Höhen zugesägt. Die Schüler durften sich, je nach Gefallen und Freundschaft, ihre Sitzplätze selbst auswählen. Den Vorteil dieser Möblierung umschrieb Hammerstein folgendermaßen:

„Der dauernde Blick auf den Lehrer soll verschwinden und einer Konzentration auf die eigene Arbeit und die eigene Gruppe Platz machen. [...] Es bedeutet schon ein menschlich anderes Gefühl, und vor allem ist jede Umgestaltung des Raumes gestattet, wie sie verschiedene Zwecke erfordern: durch Zusammenrücken können größere Gruppen verbunden werden; durch entsprechende Anordnung entsteht der Lese- und Gesprächskreis; für Lichtbilder stellt man die kleineren Stühle nach vorn, die größeren nach hinten; bei schönem Wetter zieht man leicht ins Freie. Die Tische lassen sich bei Festen zur gemeinsamen Tafel verbinden und decken, an den Schultagen mit Blumen schmücken, was alles bei schrägen Pulten unmöglich ist.“¹⁸¹

Die Schultische standen an den großen Fenstern des Logensaals, die mit freundlichen und lichtdurchlässigen Gardinen versehen waren. Zudem verfügte die Schule über Regale, in denen die verschiedenen Arbeitsmaterialien und die Handbibliothek zur freien Verfügung bereitstanden. Die edel tapezierten Wände der Klassenzimmer waren mit einigen Plakaten geschmückt und mit freundlicher blauer Tafelfarbe bestrichen, um so zusätzliche Arbeitsflächen zum Zeichnen und Schreiben zur Verfügung stellen zu können. Insgesamt sollte eine freundliche Lernatmosphäre geschaffen werden, die den Bedürfnissen der Kinder entsprach und gleichzeitig eine verschiedenartige Nutzung zuließ.¹⁸²

7.2.2.3 Arbeitsmaterialien

Bei ihrer Gründung verfügte die Bonner Versuchsschule über keinerlei Lehrmaterialien und die konventionellen deutschen Lehrbücher entsprachen nicht ihren Bedürfnissen. Um dieser Arbeitsmittelnot Abhilfe schaffen zu können, verlangte Hammerstein die Anschaffung verschiedener Hilfsmittel: eine Schreib- und Vervielfältigungsmaschine für die Herstellung

¹⁸¹ Hammerstein: Die Bonner Versuchsschule, S.46

¹⁸² Vgl: Shiloni: Erinnerungen S. 280 ff. sowie Shiloni, Yisrael: Glückliche Kinder lernen mehr. (Vortragskript), MdJ, G.F. 0313/29, S. 9 f.

diverser Arbeitsmaterialien, ein Epidiaskop um Bilder und Landkarten an die Wand werfen zu können sowie ein Grammophon und eine Gitarre. Zudem verfügte die Loge über ein Klavier und eine kleine Handbibliothek. Letztere sollte den Schülern vor allem für die Einzelarbeit zur Verfügung stehen. Zudem sollte die mündliche und schriftliche Arbeit durch mannigfaltige andere Beschäftigungsmöglichkeiten ergänzt werden – Zeichnen, Kneten, Legen, Bauen. Dafür standen Papier, Klebstoff, Kreide und diverse andere Materialien zur freien Verwendung in den Regalen bereit.¹⁸³ Hammerstein entwickelte eine Reihe von anschaulichen Arbeitsmaterialien, mit denen die Kinder spielerisch lernen konnten. Einige dieser Arbeitsmittel sollen an dieser Stelle Erwähnung finden.

Lesen und Schreiben wurden mit Hilfe der Ganzwortmethode erlernt. Dafür fertigte Hammerstein kleine Kartonkärtchen mit einfachen Wörtern an sowie ein kleines Lesebuch das den Namen „*Im Paradies*“ trug.¹⁸⁴ Wie der Titel bereits verrät, handelte diese kleine Erzählung von den biblischen Gestalten Adam und Eva. Das Buch war in einfachen Worten verfasst und durch einige Zeichnungen illustriert. Die Kinder erhielten nach und nach die mit großen Blocklettern beschrifteten Kärtchen, deren Wörter zu dieser kleinen Lesegeschichte passten. Mit Hilfe der Kärtchen legten sie erste Sätze. Um das Schreiben zu erlernen, malten die Kinder die verschiedenen Buchstaben der einzelnen Wörter nach. Nachdem sie des Schreibens einigermaßen mächtig waren, ließ Hammerstein sie kleine Briefe an ihre Eltern verfassen. Diese wiederum ermunterte er, die Briefe ihre Kinder postalisch zu beantworten, um so eine noch höhere Lese- und Schreibmotivation bei den Schülern zu erzeugen.¹⁸⁵

Die ersten Rechenoperationen wurden mit Hilfe von farbigen Rechenwürfeln geübt. Auf einer dafür vorgesehenen Holztafel, auf der 100 Würfel Platz fanden, wurden die Würfel je nach Rechenoperation angeordnet. Dadurch wurde eine hohe Anschaulichkeit erzielt. Kinder mit fortgeschrittenen Kenntnissen durften zum Einüben der Rechenoperationen verschiedene Würfelspiele spielen.¹⁸⁶ Als besonders geeignetes Lehrmittel bezeichnete Hammerstein Lottospiele, die aus Pappe selbst angefertigt werden konnten. Die Beteiligung der Kinder an der Herstellung dieser Spiele konnte Hammersteins Auffassung nach von erzieherischem Gewinn sein, da kreative Fähigkeiten wie Basteln und Zeichnen gefordert und gefördert wurden.¹⁸⁷ Wie ein solches Lottospiel funktionierte beschrieb er folgendermaßen:

¹⁸³ Shiloni, Yisrael: Glückliche Kinder lernen mehr. (Vortragsskript), MdJ, G.F. 0313/29, S. 7ff.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 15

¹⁸⁵ Vgl. ebd. S. 11

¹⁸⁶ Vgl. Brief von Yisrael Shiloni an den Verein „An der Synagoge“ vom 17. Juli 1989, GfBON, PB 230

¹⁸⁷ Vgl. Hammerstein: Die Bonner Versuchsschule, S. 43 f.

„Die Karte enthält Fragen, auf kleinen Pappteilen stehen Lösungen, die an die richtige Stelle gelegt werden müssen. [...] Lotto zum Erlernen der Ziffern: Auf der Karte sind in 10 verschiedenen Feldern die Mengen von 1 – 10 bildlich dargestellt, z.B. in Blumen. Das Kind hat 10 Kärtchen mit den wirklichen Ziffern richtig auf die Felder zu legen. Eine zweite Karte enthält lauter Herzen, ordnet ferner die Menge anders an; 10 ist auf der Blumenkarte durch 5 und 5 Blumen dargestellt; auf der Herzkarte durch 4, 3 und 3 Herzen, auf der Puppenkarte durch 1, 2, 3 und 4 Puppen. Das Spiel kann auf viele Arten und von beliebig vielen Kindern, sogar von einem allein gespielt werden.“¹⁸⁸

Aber nicht nur zum Erlernen des Rechnens fanden diese Lottospiel Verwendung. Es gab auch Lotterien mit deren Hilfe die Kinder Lesen übten oder Tiere und Pflanzen kennenlernen konnten.

Zum Erlernen der Geographie gab es ein Brettspiel, das eine Reise durch die nähere Umgebung nachempfand. Das Spielbrett stellte die Umgebung geographisch dar und zeigte die Reihenfolge der Orte an, durch die die Reise führte.

An der Volksschule gab es noch eine Vielzahl anderer selbsthergestellter Arbeitsmittel, die an dieser Stelle keine Erwähnung finden können. Wichtige Prinzipien für die Arbeitsmaterialien waren stets ihre Anschaulichkeit und Inhaltlichkeit, die die verschiedenen kreativen oder kognitiven Fähigkeiten der Schüler förderten. Außerdem mussten sie einfach zu handhaben sein, damit die Kinder das Arbeitsmaterial auch ohne fremde Hilfe nutzen konnten.

Hammersteins Zeit an der Bonner Versuchsschule lässt sich als eine Phase des Ausprobierens und Verwirklichens von eigenen pädagogischen Idealen charakterisieren. Viele der hier umgesetzten Ideen und Konzepte hatte sich Hammerstein im Laufe der vorangegangenen Jahre angeeignet. Allerdings waren einige pädagogische und organisatorische Erwägungen auch den materiellen und personellen sowie den gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten dieser Zeit geschuldet.

¹⁸⁸ Hammerstein: Die Bonner Versuchsschule, S. 44

7.3 Schulleiter an der jüdischen Volksschule in Stettin

Ebenso wie die jüdische Gemeinde in Bonn, sah sich auch die Stettiner Synagogengemeinde durch die Ereignisse von 1933 veranlasst, eine eigene jüdische Volksschule zu gründen. Durch die unablässigen Bemühungen des Rabbiners Dr. Meir Elk¹⁸⁹ gelang dies Ostern 1934. Die Trägerschaft der Schule übernahm die Synagogengemeinde. Da diese aber die Finanzierung der Schule nicht allein leisten konnte, wurden Schulgelder erhoben und der „Verein der Freunde und Förderer der jüdischen Volksschule“ gegründet, um so die fehlenden Mittel abzudecken. Die Leitung der Schule übernahm James Rainowitz, dem zunächst ein dreiköpfiges Lehrerkollegium unterstand.¹⁹⁰ Im Gründungsjahr umfasste die Volksschule nur drei Klassen, die von 58 Schülern¹⁹¹ besucht wurden. Man plante aber, aufgrund der hohen Nachfrage, jedes Jahr eine weitere Klasse hinzuzufügen. So bestand die Schule 1935 bereits aus Klassen für vier Jahrgänge, in denen 78 Schüler¹⁹² unterrichtet wurden. Im selben Jahr verließ die Schule die unzulänglichen Räume der Friedrich-Karl-Strasse 3 und zog auf das Grundstück der Wrangelstrasse 3. Als Schulgebäude diente von nun an eine große Villa, die von der jüdischen Gemeinde zu diesem Zwecke erworben wurde. Das zweistöckige Haus verfügte über einen mit Brettern umzäunten Hof sowie über eine Dienstwohnung. Die Schule wuchs stetig und so bestand sie bereits 1936 aus fünf Klassen. Außerdem wurde im gleichen Jahr eine Aufbauklasse für eine Anzahl von Schulkindern eingerichtet, die bisher höhere Schulen besucht hatten und diese aber aufgrund der dort herrschenden unerträglichen Zustände verlassen mussten.¹⁹³ Dementsprechend besuchten im Herbst 1937 knapp 300 Schüler¹⁹⁴ die Schule. Wie bereits erwähnt, suchte die Stettiner Gemeinde im Sommer desselben Jahres einen neuen Schulleiter. Im Vergleich zu anderen jüdischen Gemeinden in Deutschland waren die Stettiner Juden weniger assimiliert und hatten sich die Nähe zur Religion bewahrt, zudem waren viele Gemeindemitglieder dem Zionismus zugeneigt. Dementsprechend suchte die Stettiner Synagogengemeinde einen liberalen Zionisten, der die Leitung ihrer Volksschule übernehmen sollte. Hammerstein, der überzeugter und aktiver

¹⁸⁹ Dr. Meir Elk (1898-1958) wurde in Frankfurt am Main geboren und besuchte dort das Philanthropin. Er war von 1926 bis zu seiner Auswanderung 1935 der Rabbiner der Synagogengemeinde Stettin. Im Jahre 1939 gründete er die „Leo- Baeck- Schule“ sowie die deutschsprachige Synagogengemeinschaft in Haifa.

¹⁹⁰ Vgl. Peiser, Jacob: Die Geschichte der Synagogengemeinde zu Stettin. Eine Studie zur Geschichte des Pommerschen Judentums, Würzburg, 1965, S.81

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 130 f.

¹⁹⁴ Kreppel, Klaus: Wege nach Israel. Gespräche mit deutschsprachigen Einwanderern in Nahariya, Bielefeld, 1999, S. 18

Zionist¹⁹⁵ war und zudem um seine Anstellung in Bonn bangte, bewarb sich um diesen Posten. Aufgrund der ausdrücklichen Empfehlung der Reichsvertretung der Deutschen Juden, erhielt Hammerstein den Posten des Direktors. Im Oktober 1937 nahm er seine Arbeit in Stettin auf und auch seine Frau Sophie fand Anstellung als Handarbeitslehrerin an der Schule.

Da die Volksschule zum Zeitpunkt seiner Ankunft bereits einigen Jahren existierte, hatten sich feste Schul- und Unterrichtsformen gebildet, die sich nur schwerlich durchbrechen ließen. Dennoch gelang es ihm einige pädagogische Neuerungen durchzusetzen, ohne dabei die gesamte Schule zu reformieren.

Die Klassenzimmer waren mit konventionellen Schulbänken ausgestattet. Hammerstein mochte die dadurch vorgegebene Sitzordnung nicht und ließ sich für seine Klasse leichtbewegliches Küchenmobiliar besorgen. Wie in Bonn saßen die Kinder nun in Vierer- oder Sechsergruppen zusammen.¹⁹⁶ Hammerstein war ein überzeugter Reformpädagoge. Stets war er bestrebt seine Ideale in die Praxis umzusetzen, was ihm bereits am Frankfurter Philanthropin und an der Bonner Versuchsschule gelungen war. Deshalb vermute ich, dass er auch in Stettin versuchte seine pädagogischen Grundsätze zu verwirklichen. Wahrscheinlich war der Unterricht in seiner Klasse weitgehend fächerübergreifend gestaltet und von Handlungs- und Bewegungsfreiheit geprägt. Sicherlich fanden auch die selbsttätige Gruppenarbeit und Einzelarbeit häufige Anwendung. Vermutlich verwendete er auch hier Arbeitsmaterialien, die den Kindern ein spielerisches und anschauliches Lernen ermöglichten. Da Shiloni nur sehr wenig über seine Tätigkeit in Stettin berichtet hatte, lassen sich diesbezüglich kaum konkrete Hinweise oder Angaben in dem mir vorliegenden Material finden und so bleibt das Gesagte nicht mehr als eine Mutmaßung. Auch die von mir durchgeführten Interviews mit ehemaligen Schülern und Schülerinnen der Stettiner Volksschule, gaben in dieser Hinsicht wenig Aufschluss.

Abgesehen von den pädagogischen Neuerungen in seiner eigenen Klasse, gelang es Hammerstein nicht, seine reformpädagogischen Ideen in der gesamten Schule umzusetzen. So lässt sich den Aussagen der vier von mir interviewten ehemaligen Schüler und Schülerinnen entnehmen, dass die klassische Fächertrennung und die Aufgliederung der Schülerschaft nach Jahrgang an der Stettiner Schule weiterhin Bestand hatte. Die von Hammerstein eingeführte modere Sitzordnung wurde in einigen, aber nicht in allen Klassenstufen übernommen. Vermutlich versuchte er seine pädagogischen Ideen dem Lehrerkollegium nahe zu bringen, stellte es aber dem einzelnen Lehrer frei, diese dann auch umzusetzen. So erinnerte sich die

¹⁹⁵ Hammerstein hatte sich in Bonn stark in der örtlichen Zionistischen Organisation engagiert.

¹⁹⁶ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 272

ehemalige Schülerin Naomi Eilat¹⁹⁷, dass nur in den höheren Klassen die Sitzordnung verändert wurde. In ihrer Klasse aber blieben die konventionelle Sitzordnung und die frontale Unterrichtsweise erhalten.¹⁹⁸ Auch Chanan Zingers¹⁹⁹ Aussagen bestätigten dies. Er gehörte bereits zu den älteren Schülern, war aber nicht in Hammersteins Klasse. Dennoch erinnerte er sich, dass sich, nach der Ankunft des neuen Direktors, die Sitzordnung in seiner Klasse verändert hatte.²⁰⁰

Auch wenn Hammersteins ehemalige Schüler nur noch im geringen Maße um dessen pädagogische Innovationen wussten, konnten sie doch einige fragmentarische Aussagen zu seiner Unterrichtsweise treffen. Ruth Rosenthal²⁰¹ hatte ihren Klassenlehrer Hammerstein in guter Erinnerung behalten. Sie berichtete, dass bei ihm die Unterrichts Atmosphäre lockerer und angenehmer als bei den anderen Lehrern war. So musste man bei ihm, entgegen der üblichen Vorgehensweise, nicht aufstehen, wenn er den Klassenraum betrat. Zudem erzählte sie, dass in seinem Hebräischunterricht wendbare Vokabelkärtchen verwendet wurden, um das Lernen zu erleichtern.²⁰² Demzufolge war Hammerstein auch in Stettin bemüht, Arbeitsmaterialien zu verwenden, die das Lernen erleichtern.

Auch Charlotte Shaul²⁰³ war Schülerin in Hammersteins Klasse. Sie erzählte, dass der Zionismus in seinem Unterricht eine große Rolle gespielt habe.²⁰⁴ Die Aussagen der anderen Schüler und Schülerinnen bestätigen dies. So berichtete Eilat, dass es an der Stettiner Schule regelmäßig einen Oneg Shabbat²⁰⁵ gab. An dieser Feier, die vermutlich nicht samstags sondern am Freitagnachmittag stattfand, durfte die gesamte Schülerschaft teilnehmen. Lehrer

¹⁹⁷ Naomi Eilat wurde am 1928 in Stettin unter dem Namen Gisela Edel geboren. Sie besuchte die jüdische Volksschule Stettin von 1934 – 1939. Im März 1939 erhielt sie einen Platz in einem Kindertransport nach Frankreich und verließ Stettin. Zusammen mit 130 andern Kindern kam sie im Jagdschloss La Guette bei Paris unter, einem Anwesen der Baronin Rothschild, und überlebte dort den Krieg. Mitte der 1940er Jahre emigrierte sie nach Palästina und traf dort Yisrael Shiloni wieder, der sich von nun an um sie, wie um seine eigne Tochter, kümmerte. Sie lebt derzeit in Ramat Hasharon.

¹⁹⁸ Vgl. Eilat, Naomi (Interview), Tel Aviv, 14. August 2007. Alle weiteren Aussagen von Eilat stammen aus diesem Interview.

¹⁹⁹ Chana Zinger wurde 1925 unter dem Namen Hans Sänger geboren. Besuchte die jüdische Volksschule von 1934- 1939. 1939 kam er mit der Jugendalija nach Palästina. Er lebt heute mit seiner Ehefrau in Ramot Hashavim.

²⁰⁰ Vgl. Zinger, Chanan (Interview), Ramot Hashavim, 9. August 2007. Alle weiteren Aussagen von Zinger stammen aus diesem Interview.

²⁰¹ Ruth Rosenthal wurde 1926 unter dem Namen Ilse Fischer in Stettin geboren. Sie besuchte die jüdische Volksschule von 1934 - 1939. 1939 emigriert sie mit der Jugendalija nach Palästina. Sie lebt heute mit ihrem Ehemann in Tel Aviv.

²⁰² Vgl. Rosenthal, Ruth (Interview), Tel Aviv, 5. Juli 2007

²⁰³ Charlotte Henriette Shaul geb. Wildau wurde 1927 in Uchthagen (Pommern) geboren. Ihre Familie zog 1934 nach Stettin. Sie besuchte die jüdische Volksschule Stettin von 1935 – 1939. Im Jahre 1939 wanderte sie mit ihrer Familie nach Argentinien aus. Sie lebt heute in Beer Sheva

²⁰⁴ Shaul, Charlotte (Interview), Beer Sheva, 11. Juli 2007. Alle weiteren Aussagen von Shaul stammen aus diesem Interview.

²⁰⁵ Oneg Shabbat hebräisch für „*Sabbat-Vergnügen*“ bezeichnet eine kulturell-folkloristische, nicht religiöse Zusammenkunft am Sabbat-Nachmittag.

und Schüler saßen beisammen, sagen Lieder und sprachen über Verschiedenes. Anlässlich dieser wöchentlichen Feier erzählte Hammerstein häufig allerlei Geschichten über Palästina und hinterließ dadurch bei seinen Schülern einen bleibenden Eindruck.

Außerdem erinnerten sich drei der vier Schüler an das 1938 von Hammerstein verfasste Purimstück „*Esther*“. Dieses Theaterstück, das sich in seiner Handlung an die traditionelle Purimerzählung anlehnte, wurde von seinen Schülern einstudiert und anlässlich des Festes vor der gesamten Gemeinde aufgeführt. „*Esther*“ war ein großer Erfolg, lenkte es doch für wenige Momente von dem ständig spürbarer werdenden Antisemitismus ab. Immer häufiger mussten die Schüler der Stettiner Volksschule judenfeindliche Parolen oder Übergriffe über sich ergehen lassen. So berichtete Shaul, dass einmal einige Nazis um die Schule herummarschierten und sangen „Wenns Judenblut vom Messer spritzt“. Diese Situation empfand sie als sehr bedrohlich. Auch Zinger berichtete von antisemitischen Übergriffen aus dieser Zeit. Er erzählte, dass eines Tages eine Gruppe deutscher Jungen Steine über den Zaun der Schule warfen. Hammerstein bemerkte dies und lief ihnen nach, um sie zur Rechenschaft zu ziehen. Eine Tat die Zinger noch nach Jahrzehnten bewundert, da er der Überzeugung ist, dass zu jener Zeit nicht jeder eine Verfolgung und Auseinandersetzung gewagt hätte.

Viele Gemeindemitglieder zogen aus dieser gewalttätigen Stimmung ihre Konsequenzen und bemühten sich um die Auswanderung. Dadurch hatte die Stettiner Volksschule, wie so viele jüdische Schulen ihrer Zeit, mit sinkenden Schülerzahlen zu kämpfen. Allerdings sollte die Schule ein besonders harter Schlag im Oktober 1938 ereilen. Am 28. Oktober wurden etwa 17000 Juden²⁰⁶ polnischer Staatsangehörigkeit über Nacht aus dem Dritten Reich ausgewiesen. Doch die polnische Regierung verweigerte ihre Aufnahme und so lagerten sie zu Tausenden im Niemandsland zwischen Deutschland und Polen. Dieser später als „Polen-Aktion“ bezeichnete Akt, war der bisherige Höhepunkt der Diskriminierungsmaßnahmen gegen die Juden. Von dieser Zwangsausweisung war auch etwa ein Fünftel der Schüler der jüdischen Volksschule in Stettin betroffen und so hatte sich die Schülerschaft von einem auf den anderen Tag erheblich verringert.²⁰⁷

Unter den Deportierten der „Polen-Aktion“ befanden sich auch die Eltern von Herschel Grynszpan. Aus Wut und Verzweiflung über die Lage seiner Eltern erschoss er den deutschen Diplomaten Ernst vom Rath in Paris. Dieses Attentat diente den Nationalsozialisten als Vorwand für das Pogrom vom 9. und 10. November 1938. Während der so genannten

²⁰⁶ Vgl. <http://www.schoah.org/pogrom/polenaktion.htm> (23. April 2008)

²⁰⁷ Vgl. Brief von Yisrael Shiloni an Ilse Kümpfel-Schliekmann vom 10. März 1991, MdJ, G.F. 0313/3

„Reichskristallnacht“ wurden über 30 000 männliche Juden²⁰⁸ in Deutschland festgenommen und in verschiedene Konzentrationslager gebracht. Am Morgen des 10. Novembers drang die Gestapo auch in das Gebäude der jüdischen Schule in Stettin ein und verhaftete, vor den Augen der anwesenden Schülerschaft, alle männlichen Lehrer. Unter ihnen befand sich auch Hammerstein. Die sechs Männer wurden zunächst in das örtliche Polizeigefängnis gebracht und schließlich in das KZ Sachsenhausen deportiert. Hammerstein verbrachte dort zwei Monate und leistete unter menschenunwürdigen Zuständen Zwangsarbeit. Hier war ihm vermutlich endgültig klar geworden, dass die Juden, wenn ihnen ihr Leben lieb ist, Deutschland verlassen müssten. Nach seiner Freilassung übernahm Hammerstein, im Einvernehmen mit der Gestapo, die Leitung des örtlichen Palästinaamtes²⁰⁹. Er richtete Einwanderungskurse für Erwachsene ein, die sich hauptsächlich aus Hebräisch- und Landeskundeunterricht zusammensetzten. Solche Kurse hatte vorher die Zionistische Organisation angeboten.²¹⁰

Auch in seiner Position als Schuldirektor zog er die Konsequenzen aus den Erlebnissen und Erkenntnissen seiner jüngsten Vergangenheit. So entschied er, die Lehrpläne grundlegend zu verändern:

„Ich beschloß, daß wir jetzt nur noch Fächer unterrichten, die unsere Kinder brauchen werden: Auswanderung, Sprachen und Sport. Das Hauptfach war jetzt Auswanderungskunde und bestand aus Geographie, Englisch, Kenntnis der Reisemöglichkeiten, wie man einen Antrag für Visa oder ähnliches schreibt und Hebräisch in jeder Klasse, jeden Tag eine Stunde.“²¹¹

Aufgrund der massiven antisemitischen Ausschreitungen der Reichspogromnacht beschloss die britische Regierung, die Einreise einiger tausend jüdischer Männer nach England zu genehmigen. Vorgesehen war jedoch nur ein zeitlich begrenzter Aufenthalt, der nur solange andauern sollte, bis die Flüchtlinge eine Einwanderungsgenehmigung für einen anderen Staat erhalten hatten. Die Zionistische Organisation versprach Hammerstein ein Visum und dieses vage Versprechen genügte der englischen Regierung, um seine Einreise zu genehmigen. Schweren Herzens und mit der Hoffnung seine Familie nachholen zu können, verließ

²⁰⁸ Vgl. <http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/antisemitismus/kristallnacht/> (7. Juni 2008)

²⁰⁹ Das Palästinaamt war eine Auswanderungs-Organisation der Jewish Agency in Deutschland, die ausschließlich die Auswanderung der jüdischen Bevölkerung nach Palästina durchführte. Das Palästina-Amt kümmerte sich um die nötigen Visa und den Transport der Emigranten. Nach dem Novemberpogrom 1938 wurde das Amt unter stärkere Kontrolle gestellt, konnte aber noch bis Frühjahr 1941 weitgehend eigenständig arbeiten.

²¹⁰ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 267

²¹¹ Ebd.

Hammerstein am 20. Juni 1939 Deutschland.²¹² Er sollte seine Familie nie wieder sehen. Denn Sophie, Alisa und Joram Hammerstein überlebten die Entbehrungen und Schrecken des Holocaust nicht.

Nach Hammersteins Weggang übernahm Rainowitz für kurze Zeit wieder die Leitung der Schule. Doch bereits in der Nacht vom 11. zum 12. Februar 1940 wurden alle Stettiner Juden in die Gegend von Lublin deportiert und gruppenweise auf die Orte der Umgebung verteilt. Trotz aller Widrigkeiten gelang es den Stettiner Juden ein gewisses Gemeinde- und Kulturleben aufrecht zu erhalten. So erteilten zwei ehemalige Lehrer der Volksschule sowie zwei Freiwillige den Stettiner Schulkindern Unterricht an verschiedenen Orten. Doch das Jahr 1942 sollte dem ein Ende setzen. Alle Stettiner Juden wurden nach und nach in Belzyce konzentriert. In der Nacht vom 28. Oktober ermordete die Gestapo den Großteil von ihnen auf schrecklichste Weise. Die Überlebenden dieses Blutbades fanden zumeist den Tod in den Gaskammern der Vernichtungslager.²¹³

8. Die Kriegsjahre und ein Neuanfang

Am 21. Juni 1939 verließ Hammerstein Deutschland in Richtung Großbritannien. Als er dort angekommen war, wurde er von der britischen Regierung im Kitchener Camp bei Dover untergebracht. Das Camp diente seit 1933 als Auffang- und Transitlager für jüdische Flüchtlinge aus Deutschland. Mitte 1939 lebten dort etwa 3000 Männer.²¹⁴

Eines Tages kam überraschend eine kleine Gruppe jüdischer Frauen mit ihren Kindern ins Lager. Als bekannter Pädagoge wurde Hammerstein gebeten, sich um die Kinder zu kümmern und ihnen Unterricht zu erteilen. Die Mehrheit der zwanzig Jungen und Mädchen waren Schulanfänger, die kaum lesen und schreiben konnten. Zudem kamen die Kinder aus den unterschiedlichsten deutschen Orten und hatten die verschiedensten Auswanderungsziele. Dementsprechend sollten ihnen auch die mannigfaltigsten Sprachen vermittelt werden. Zu diesem Zwecke suchte er nach weiteren Pädagogen im Lager. Zusammen improvisierten sie in einer Lagerhalle, zwischen Kisten und Koffern, einen Schulraum. Zunächst herrschte relative Unklarheit darüber, was den Kindern vermittelt werden sollte. Ganz seinem Prinzip der Lebensnähe folgend und den vorhandenen Gegebenheiten Rechnung tragend, lehrte Hammerstein sie Zählen, Rechnen und Schreiben sowie erste englische Worte. Außerdem

²¹² Vgl. ebd., S. 265

²¹³ Vgl. Preiser, S. 133ff.

²¹⁴ Kreppel, S. 20

plante er einen Rundgang um das Lager, um mit den Kindern Tiere und Pflanzen zu entdecken oder ihnen Geschichten über die Umgebung zu vermitteln. Doch für die Frauen und Kinder war kein Platz im Kitchener Camp. Sie wurden kurze Zeit später verlegt und der Schulunterricht musste wieder eingestellt werden.²¹⁵ Dennoch war Hammerstein weiterhin in der Erziehungsarbeit tätig. Zusammen mit einer Gruppe von Zionisten gründete er eine „Camp Universität“, in der zionistische Bildungsarbeit betrieben wurde. Die Gruppe, die sich „Freundeskreis für Eretz Israel“ nannte, organisierte kulturelle, soziale und pädagogische Aktivitäten sowie Hebräischunterricht.²¹⁶

Am 10. Mai 1940 begann Deutschland seinen Eroberungsfeldzug im Westen. In kürzester Zeit überfiel die Wehrmacht die Niederlande, Belgien und Frankreich. Auch in England rechnete man mit einem Angriff. Plötzlich misstraute man allen sich im Lande befindenden Deutschen, Österreichern und Italienern und dies obwohl es sich bei ihnen größtenteils um jüdische Flüchtlinge handelte, die sich vor dem NS-Regime gerettet hatten. Dennoch vermuteten die Engländer sogenannte „Enemy Aliens“ unter ihnen, die für die Deutschen spionierten. Aufgrund dieser Spekulationen, internierte man die Bewohner des Kitchener Camps und verlegte sie auf die ehemalige Gefangeneninsel Isle of Man.

Kurze Zeit später beschloss man diese vermeintlichen „Enemy Aliens“ nach Australien zu verschiffen. Im Juli 1940 wurde Hammerstein zusammen mit 2000 jüdischen Flüchtlingen sowie 542 deutschen und italienischen Gefangenen an Bord der Dunera gebracht.²¹⁷ Das Schiff war in keiner Weise für die Aufnahme solcher Menschenmassen konzipiert. Dementsprechend war die Überfahrt von hoffnungsloser Überfüllung, aber auch von katastrophalen hygienischen Bedingungen geprägt. Erschwerend hinzu kamen die Schikanen seitens der englischen Soldaten. Die Passagiere wurden skrupellos ausgeraubt und wie Gefangene hinter Stacheldraht gehalten.²¹⁸

Nach zweimonatiger Tortur erreichte die Dunera schließlich die australische Küste. Die deutschen und italienischen Gefangenen wurden nach Melbourne gebracht. Für die übrigen 2000 ausschließlich jüdischen Flüchtlinge ging die Reise weiter. Zunächst wurden sie nach Sydney und von dort aus weiter in das Internierungslager Hay gebracht, das mitten in der Wüste von South Wales lag. In diesem Lager organisierten die Insassen ein florierendes religiöses, soziales, wirtschaftliches und kulturelles Leben. Wieder baute man eine „Camp – University“ auf, in der die verschiedensten Fächer und Sprachen unterrichtet

²¹⁵ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 259 f.

²¹⁶ Kreppel, S. 20

²¹⁷ Vgl. <http://www.hagalil.com/archiv/2000/06/australien.htm> (29. April 2008)

²¹⁸ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 251 ff.

wurden. Der Zionistische Kreis, dem Hammerstein angehörte, richtete ebenfalls eine Reihe von Studiengruppen ein und veranstaltete Vorlesungen, die aber bei der Mehrheit der nichtzionistischen Lagerinsassen wenig Anklang fanden. Nach etwa einem Jahr wurde das Lager nach Tatura im Bundesstaat Victoria verlegt. Kaum in Tatura angekommen verfasste Hammerstein einen Beschwerdebrief an die „Zionist Federation of Australia“ und kritisierte deren Desinteresse an den internierten Zionisten. Daraufhin bemühte sich Benzion Patkin, der Sekretär dieser Organisation, erfolgreich um Einreisezertifikate nach Palästina. Gleichzeitig beschloss die britische Regierung die Freilassung ihrer vermeintlichen „Enemy Aliens“.²¹⁹

Im Sommer 1942, nach fast dreijähriger Odyssee, trat Hammerstein nun endlich seine langersehnte Reise nach Palästina an. Am Ziel seiner Träume angelangt, arbeitete er für kurze Zeit in dem von Siegfried Lehmann gegründeten Kinderdorf Ben Shemen. Doch bald wurde Hammerstein klar, dass er nicht lange mit den Kindern arbeiten könne, da er sie, aufgrund seines schlechten Hörvermögens, kaum noch verstand. Zu dieser Zeit hatte das deutsche Afrikakorps bereits El Alamein in Ägypten erreicht und so beschloss Hammerstein sich beim Britischen Militär zu melden, um gegen die nahende deutsche Bedrohung zu kämpfen. Dort arbeitete er hauptsächlich für die „Intelligence“ in Kairo und zensierte die Briefe deutscher Kriegsgefangener.²²⁰

Während dieser Zeit erhielt Hammerstein einen Brief von Dr. Meir Elk, der ihn noch aus Stettin kannte. Elk hatte im Jahre 1939, nach dem Vorbild des Frankfurter Philanthropin, die Leo- Baeck- Schule in Haifa gegründet. Für seine Schule wollte er Hammerstein, trotz seines schlechten Gehörs, als Lehrer gewinnen. Hammerstein nahm das Angebot an. Doch seine Schwerhörigkeit hatte sich im Krieg so drastisch verschlechtert, dass er die Tätigkeit eines Lehrers kaum ausführen konnte. Deshalb unterrichtete er nur eine sehr kurze Zeitspanne, übernahm dann aber für eine Weile die pädagogische Betreuung der Kinder am Nachmittag und erledigte mit ihnen die Hausaufgaben. Nach etwa zwei Jahren legte er seine Tätigkeit an der Leo – Baeck – Schule endgültig nieder und versuchte sich einige Zeit als Buchhändler. Doch auch dieses Unternehmen schlug fehl und er musste seinen Laden nach weiteren zwei Jahren schließen.²²¹

Schon gegen Ende seiner Militärzeit hatte Hammerstein wieder geheiratet. Seine zweite Frau, Miriam Shiloni, kannte er bereits aus seiner Zeit in Kowno. Zusammen wollten sie eine neue Familie gründen. Ihr erster gemeinsamer Sohn Zvi wurde 1948 geboren. Im

²¹⁹ Vgl. ebd., S. 232 f.

²²⁰ Vgl. ebd., S. 220

²²¹ Vgl. ebd., S 216 f.

selben Jahr, im Zuge der Staatsgründung Israels, legte Hammerstein seinen alten Namen ab und nannte sich fortan Yisrael Shiloni.²²²

Im Jahre 1950 erhielt die Familie Shiloni eine Einladung von dem Kibbuz Beth Zerah. Einige der Kibbuzmitglieder kannten die Shilonis noch aus Kowno und deshalb bot man ihnen Arbeit und die Kibbuzmitgliedschaft an. Miriam, die ebenfalls Lehrerin war, sollte in der Schule des Kibbuz arbeiten und Yisrael wurde eine Stellung als Bibliothekar angeboten. Die Shilonis nahmen dieses Angebot an. Neben seiner Tätigkeit als Bibliothekar gab Yisrael Shiloni zeitweise Nachhilfeunterricht, der bei den Kindern des Kibbuz recht beliebt war. Denn er verstand es die vorhandenen Wissenslücken durch klare und verständliche Erklärungen zu füllen und durch kleine Belohnungen zu motivieren.²²³ 1952 bekamen die Shilonis eine Tochter, die sie Talma nannten. Die Familie Shiloni lebte und arbeitete zwanzig Jahre in Beth Zerah. Allerdings geriet Yisrael Shiloni wiederholt mit den anderen Mitgliedern des Kibbuz in Konflikt, insbesondere wegen seiner zahlreichen freundschaftlichen Kontakte nach Deutschland. Aufgrund dieser Auseinandersetzungen beschloss die Familie Beth Zerah zu verlassen.²²⁴ 1967 zogen sie nach Nahariya, eine kleine Küstenstadt nördlich von Haifa.

²²² Vgl. ebd., S.213

²²³ Shiloni, Zvi (Interview), Sde Boquer, 12. Juli 2007

²²⁴ Vgl. Shiloni: Erinnerungen, S. 205

9. Die neue Lebensaufgabe – Ein Museum für das deutsche Judentum

9.1 Entstehung und Konzeption

Im Sommer 1971 besuchte Shiloni eine dreitägige Konferenz über das deutsche Judentum, zu der das Leo-Baeck-Institut²²⁵ in Jerusalem geladen hatte. Dem Text der Einladung war missverständlicherweise zu entnehmen, dass die Vorträge auf Deutsch gehalten werden sollten. Shiloni berichtete, dass Aufgrund dieses Fehlers lauter intelligente, gebildete und kulturell interessierte Jeckes aus dem ganzen Land zusammenkamen, um noch einmal an einer Tagung teilzunehmen, bei der sie jedes Wort verstehen konnten. Dann aber wurde bei der Eröffnung der Konferenz der Irrtum, der sich in der Einladung eingeschlichen hatte, richtig gestellt. Es sollte gar keine deutschen Vorträge geben, sondern nur hebräische und englische Referate, die in die jeweils andere Sprache übersetzt werden sollten. Den Fortgang der Ereignisse beschreibt Shiloni wie folgt:

„Ein leises Rauschen wehte durch den Saal. Wären wir junge Leute gewesen, wir wären aufgesprungen und weggelaufen. Es waren aber lauter alte gebildete und wohlgezogene Jeckes, die blieben alle sitzen. Ich sah sie mir an. Eine Galerie von kultivierten Menschen, wie es sie heute nicht mehr gibt. Das war vielleicht das letzte Mal, dass diese alle hier zusammen saßen. „Diesen Augenblick musst du festhalten!“ dachte ich mir. Und dabei fiel mir eine Zeile aus Rilkes Stunden-Buch ein: „...Wenn eine Zeit noch einmal ihren Wert, da sie sich enden will, zusammenfasst...“ Und da beschloss ich, es muss ein Museum über das deutsche Judentum gegründet werden, das zeigt, welche kulturellen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Leistungen die deutschen Juden zustande gebracht haben.“²²⁶

Diese Tagung des Leo – Baeck – Instituts gab Shiloni also einen gefühlsmäßigen Impuls das deutsche Judentum darstellen und festhalten zu wollen und für diesen Zweck ein Museum zu errichten. Beseelt von dieser Idee, wandte er sich an den damaligen Bürgermeister von Nahariya, Gershon Tatz. Shiloni bemerkte, dass ein solches Museum auch Touristen anziehen würde und so erklärte sich Tatz sogleich einverstanden und stellte ihm zwei Räume im siebten Stock des Rathauses zur Verfügung. Damit war der erste Schritt zur Realisierung des

²²⁵ Institut für die Erforschung der deutsch-jüdischen Geschichte vor 1933

²²⁶ Kreppel, S. 33

„*Museum Deutsches Judentum*“²²⁷, wie Shiloni sein Museum nannte, getan. Außer den Räumlichkeiten stellte die Stadtverwaltung dem Museum keinerlei Mittel für den Ausbau und den Betrieb zur Verfügung. Grundsätzlich zeigte sie wenig Interesse an dem Museum, wodurch Shiloni gezwungen war, seine Idee aus eigener Kraft zu realisieren. Dementsprechend besorgte und bezahlte er alle nötigen Materialien, von der Ausstellungstafel bis zum Bücherregal. Den Ausbau bewältigte er durch beharrliche Kleinstarbeit, bei der ihm auch einige fleißige Helfer zur Seite standen.²²⁸

Da Shiloni kaum Erfahrungen in der professionellen Konzeption von Ausstellungen hatte und seine finanziellen Mittel beschränkt waren, besaß das Museum stets einen improvisierten Charakter. Der dahinterstehenden Idee tat dies allerdings keinen Abbruch. Aus Journalen und Büchern schnitt oder fotokopierte er Bilder von historisch bedeutsamen Personen oder Ereignissen heraus. Diese Bilder klebte er auf kleine Holztäfelchen und beschriftete sie per Hand auf Englisch und Hebräisch. Schließlich nagelte er die fertigen Täfelchen auf große Holzplatten. Auf diese Weise entstanden etwa zwanzig Ausstellungstafeln, die die Geschichte des deutschen Judentums vom Altertum bis zur Neuzeit erzählten.²²⁹ Allerdings waren diese Tafeln nicht chronologisch, sondern thematisch konzipiert. Sie berichteten von wissenschaftlichen und technischen Leistungen deutscher Juden, aber auch von deren Leistungen im Handel, in der Industrie, der Politik, der Literatur und der Kunst sowie im Sport. Die Tafeln thematisierten aber auch die Leistungen von Organisationen und Gemeinden sowie von erfolgreichen Exilanten und getauften Juden. Darüber hinaus dokumentierten sie den Anteil der deutschen Juden am Staatsaufbau Israels und befassten sich mit der Geschichte der Jugendbünde und Studentenverbindungen sowie der Jugendalija. Shilonis Fokus lag vor allem auf den deutschen Juden. Juden, die aus dem deutschsprachigen Raum, aber nicht aus Deutschland stammten, waren bei ihm kaum vertreten.²³⁰

Neben den Ausstellungstafeln, gelang es Shiloni aber auch, eine beachtliche Bibliothek deutsch-jüdischer Literatur zusammen zu tragen. Die Bücher stammten zum Teil aus seinen eigenen Beständen aber auch aus gespendeten Nachlässen alter Jeckes. Da Bücher im Allgemeinen von großer Bedeutung für Shiloni waren, nahmen sie in seinem Museum einen zentralen, um nicht zu sagen einen dominanten Platz ein. Außerdem verfügte das

²²⁷ Postkarte des Museum Deutsches Judentum, MdJ, G.F. 0313/30

²²⁸ Vgl. Shiloni: *Erinnerungen*, S. 193 ff.

²²⁹ Vgl. ebd., S. 188

²³⁰ Vgl. Ofek, Ruthi (Interview), Tefen, 29. August 2007

Museum über einige wenige authentische Gegenstände des jüdischen Lebens, wie etwa Kupfer- oder Zinngefäße, die die Ausstellung belebten.²³¹

Die Shoa thematisierte Shiloni in seinem Museum nicht. Lediglich ein gerahmter gelber Judenstern wies auf die Schrecken des Holocausts hin.²³² Denn Shiloni war der Auffassung, dass bereits genügend Museen, wie z.B. die israelische Gedenkstätte Yad Vashem, dieses dunkle Kapitel der Geschichte dokumentieren. Zudem widerstrebte es ihm, das Leiden der Betroffenen darzustellen, denn er *„hatte das Gefühl, daß diese armen Menschen, die in ihrem Leben so schrecklich mißhandelt und erniedrigt worden waren, hier noch nach ihrem Tode in ihren tragischen Augenblicken zur Schau gestellt werden. Ich würde es nicht wollen, daß meine Lieben dort erscheinen....“*²³³ Vielmehr war er der Meinung, dass man den Holocaust in seiner Tragik nur verstehen kann, wenn man weiß was vorher war und was endgültig verloren ging. Deshalb sah Shiloni die Bestimmung des Museums darin, die Geschichte des blühenden deutschen Judentums zu erzählen. Ihm war bewusst, dass die Vergangenheit der deutschen Juden für Israelis nur eine Geschichte unter vielen ist. In Israel ist sie nicht mehr und nicht weniger bedeutungsvoll, als die Vergangenheit der anderen jüdischen Gemeinschaften.²³⁴ Aber Shiloni errichtete das Museum auch für die deutschen Besucher, für die es eine besondere Bedeutung haben sollte.

*„Diese ganze Generation [Deutscher], die jetzt reist, hat das deutsche Judentum gar nicht gekannt, hat wie aus alten ehemaligen Zeiten davon gehört, vor allem von den Greulen [sic] und Verbrechen, die man ihnen angetan hat. Das Wort „Holocaust“ hat sich bei ihnen eingebürgert, unter dem man sich nichts Genaueres vorstellt. Aber hier sehen sie richtige einzelne Menschen vor sich mit ihren Erlebnissen und Leistungen und bekommen eine innere Beziehung zu ihnen. Das ist eine Sache von großem politischem Wert, eine wichtige Aufgabe! Für die Besucher aus Deutschland ist das Museum da, sein Zweck ist politisch.“*²³⁵

Sein Sohn Zvi Shiloni berichtete, dass sein Vater durch die Dokumentation der Leistungen deutscher Juden, beim deutschen Publikum folgende Erkenntnis erreichen wollte:

²³¹ Vgl. ebd.

²³² Vgl. ebd.

²³³ Shiloni: Erinnerungen, S. 203 f.

²³⁴ Vgl. ebd., S. 190

²³⁵ Ebd., S. 190 f.

*„I want the idea click in their mind. By destroying the Jews – we the Germans and Germany have lost so much. We are punished by destroying them – this is our punishment. We could be much better – because they were among us.“*²³⁶

Shiloni wollte dem deutschen Besucher bewusst machen, was der deutschen Gesellschaft verloren ging, aber andererseits beabsichtigte er auch, bei seinem Gegenüber einen humanistischeren und offeneren Blickwinkel auf alle Minderheiten zu erzeugen. Er wollte vermitteln, was eine Gesellschaft verliert, wenn sie ihre Minderheiten unterdrückt. Denn nur wenn den Minderheiten Entwicklungsmöglichkeiten geboten sind, können und werden sie eine Gesellschaft bereichern. Damit gehörten die Vermittlung von Toleranz, Humanität und Verständnis ebenso zu den Erziehungszielen des Museums wie die Dokumentation und Bewusstmachung der Geschichte der deutschsprachigen Juden.²³⁷

Aufgrund des improvisierten Charakters der Ausstellung, konnte sie erst wirklich bedeutungsvoll für die Besucher werden, wenn die Bilder von Erklärungen begleitet waren. Ohne diese Erläuterungen war das kleine und unübersichtliche Museum kaum zu verstehen. Diese vermeintliche Schwäche der Ausstellung, konnte aber durch Shilonis pädagogisches und rhetorisches Geschick ausgeglichen werden. Bewaffnet mit Zeigestock und Hörgerät erläuterte er das Dargebotene auf anschauliche Art und Weise. Shiloni war ein begnadeter Geschichtenerzähler. Mit der ihm eigenen Emotionalität und viel Humor berichtete er ausführlich von den Geschichten, die sich hinter den Bildern des Museums verbargen. Da einige der dargestellten Persönlichkeiten zu seinem Bekanntenkreis zählten, waren seine Führungen stets mit Anekdoten von persönlichen Begegnungen, Briefwechseln und Gesprächen gewürzt, was den Führungen eine besondere Lebendigkeit verlieh. Shiloni verstand es, die jeweiligen Themen dem Niveau des Gespräches und den jeweiligen Interessen und Vermögen seines Gegenübers anzupassen.²³⁸ Stets gelang es ihm, die Geschichten auch für seine Zuhörer relevant zu machen, indem er ihnen aufzeigte, in welchen Bezug sie selbst zu diesen Ereignissen stehen. Dadurch erreichte er bei seinen Besuchern nicht nur ein besseres Verständnis für die eigene Geschichte, sondern schaffte so auch eine Verbindung zu der Geschichte des jüdischen Volkes.²³⁹ Viele Besucher beeindruckte das Gespräch mit Shiloni sehr, wie zahlreiche an ihn adressierte Briefe bezeugen können. In einem dieser Briefe, den ein deutscher Lehrer an ihn schickte, heißt es:

²³⁶ Shiloni, Zvi (Interview), Sde Boquer, 12. Juli 2007

²³⁷ Vgl. ebd.

²³⁸ Vgl. Ofek, Ruthi (Interview), Tefen, 29. August 2007

²³⁹ Shiloni, Zvi (Interview), Sde Boquer, 12. Juli 2007

„Lieber Herr Shiloni,

Ich möchte mich auch auf diesem Wege noch einmal herzlich für Ihren großartigen und beeindruckenden Vortrag bedanken. Es ist wirklich faszinierend, zu sehen, wie tief die Eindrücke bei Menschen höchst unterschiedlicher Altersstufen sind. Ich war schon einmal, im Herbst 1986, mit einer Gruppe von Erwachsenen bei Ihnen, und, wie damals, so waren auch jetzt alle begeisterte Zuhörer Ihres Vortrags. Meines Erachtens liegt dies an Ihrer rednerischen Begabung, aber auch an der Begeisterung, mit der Sie ihre Dokumente erläutern. Vieles von dem, was sie referierten blieb haften. [...] Nur schade, dass die Zeit so schnell vergeht. Nach zwei Stunden heißt es schon wieder Abschied nehmen. Wäre es hier nicht möglich, in Zukunft noch ein gemeinsames Mittagessen oder einige Stunden in ihrem Haus anzuschließen? Viele Jugendliche aus meiner Gruppe würden gerne etwas näher mit Ihnen ins Gespräch kommen, Nachfragen stellen, u.ä.m.“²⁴⁰

Wie der Lehrer und seine Schüler, hatten auch viele andere Besucher Interesse an einem weiteren Gespräch mit Shiloni. Deshalb war es keine Seltenheit, dass sich Einzelpersonen, aber auch ganze Reisegruppen im Garten der Familie einfanden, um eine weitere Unterhaltung mit Shiloni zu führen. Seine Tochter Talma berichtete mir, dass regelmäßig Schüler- oder Jugendgruppen aus Deutschland nach Nahariya kamen, zu deren Programm auch immer ein Besuch bei ihrem Vater gehörte. Diese Zusammenkünfte beschrieb sie folgendermaßen:

„He would give them a lecture, [...] then [he would take them] to the museum. And then in the afternoon they appeared in our small house. My mother would take out a lot of cold drinks and cakes and thinks. And they would make a big circle with chairs. Sometimes she borrowed chairs from the neighbours. And they would ask him questions. [...] When they ask him about the Holocaust or about himself he would always detouring the question, not answering. They reverted to what about history or politics or his thoughts of other things – the museum, anything. He was fascinating. He loved it so much – communication from the teacher position. [...] He just talked to them. It was a kind of questions and answers. But they asked him a short question and he would give them a lecture. But it was so interesting.“²⁴¹

Da Shiloni von der Wichtigkeit und Einzigartigkeit seines Museums überzeugt war, bemühte er sich stets sehr darum, dass so viele deutsche Besucher wie möglich kamen. Durch persönliche Kontakte und stetige Werbung, erlangte das Museum unter deutschen Israelreisenden bald eine gewisse Bekanntheit. Neben den Touristen und Reisegruppen kamen

²⁴⁰ Brief von Dr. Hagen Bastian an Yisrael Shiloni (ohne Datumsangabe), MdJ, G.F. 0313/43

²⁴¹ Shiloni, Talma (Interview), Jerusalem, 25. Juni 2007

auch einige Historiker und deutsche Diplomaten. Das Museum Deutsches Judentum war Shilonis hingebungsvoll und beharrlich errichtetes Lebenswerk, für das er im Jahre 1992 das Bundesverdienstkreuz Erster Klasse erhielt.²⁴²

Im Jahre 1991 beschloss der nunmehr neunzigjährige Shiloni, das es an der Zeit wäre, jemanden zu finden, der das Museum übernehmen und weiterführen könne. Nach langer vergeblicher Suche fand sich schließlich ein Interessent. Der Industrielle Steff Wertheimer hatte das Potential des Museums und der dahinterstehenden Geschichte erkannt und erklärte sich bereit, diese einzigartige Sammlung zu übernehmen, sie in seinen Industriepark Tefen zu transferieren und dort wieder aufzubauen. Aber als Shiloni der Stadtverwaltung mitteilte, dass er das Museum räumen und nach Tefen verlegen wolle, tauschte die Stadt, die bisher keinerlei Interesse für das kleine Museum gezeigt hatte, die Schlösser aus und beschlagnahmte sämtliche Exponate. Erst nach monatelangen Hin und Her und Zuhilfenahme eines Anwalts, erreichte man eine Einigung mit dem Bürgermeister. Im Jahre 1992 ging das Museum in den Besitz von Wertheimer über. Es sollte in seinem Industriepark zunächst überarbeitet und dann wieder ausgestellt werden.²⁴³ Shiloni selbst war sehr zufrieden mit seiner Entscheidung und so heißt es in seinen Erinnerungen:

*„Steff [Wertheimer] gab uns einen großen, schönen Saal in der Nähe anderer Museen, eines Kunst-Museums und eines Industriemuseums, alles war in jeckischer Ordnung sehr gut organisiert. In meinen kühnsten Träumen konnte ich mir keinen besseren Platz für mein Museum wünschen. Noch vor einigen Monaten hatte ich geglaubt, dass alles verloren gehen würde.“*²⁴⁴

In den darauf folgenden vier Jahren arbeitete Shiloni mit der nun zuständigen Kuratorin Ruthi Ofek zusammen. Der Geist der Sammlung sollte bewahrt werden und so berieten die beiden über den Wiederaufbau und die Neukonzeption des Museums. Zudem führte Shiloni die Kuratorin, die bereits zu der zweiten Generation der Jeckes gehörte, in die deutsch-jüdische Geschichte ein. Auch nach dem Wiederaufbau des Museums war Shiloni hin und wieder in Tefen anzutreffen, wo er vor deutschem Publikum Vorträge über die deutsch-jüdische Geschichte hielt. Bis zu seinem Tode blieb die Verbindung mit dem Museum bestehen.²⁴⁵

Am 22. Januar 1996 verstarb Shiloni im Alter von 95 Jahren. Sein Sohn Zvi schrieb über das Dahinscheiden seines Vaters:

²⁴² Vgl. Shiloni, Erinnerungen, S.184 f.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 185 ff.

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 183

²⁴⁵ Vgl. Ofek, Ruthi (Interview), Tefen, 29. August 2007

„Was aber Vater ganz Besonders [sic] charakterisierte, war seine Jugendhaftigkeit, die ihn bis zuletzt nicht verließ. In Wahrheit war er ein ewiger [sic] „Flower -Kind“, der [sic] keinerlei Furcht kannte, der [sic] nicht zauderte Neues zu versuchen und niemals ermüdete. Bis zum allerletzten Augenblick war er klar und wachsam, und sein Geist blieb für jeden Menschen und jede Idee offen. [...] Soweit wir uns erinnern können, blieb unser Vater Israel sein lebtage [sic] jung und klar im Geiste, und jung und klar im Geiste verließ er unsere Welt.“²⁴⁶

9.2 Das Museum heute

Der in den 80er Jahren von Wertheim gegründete Industriepark Tefen liegt auf einer Bergkuppe im idyllischen West-Galiläa. Neben Low- und Hightech Industrie beherbergt der Park eine Schule sowie eine Reihe von Museen: eine Kunstgalerie mit wechselnden Ausstellungen, ein Industriemuseum, eine Autosammlung sowie ein Skulpturenpark. An diesem Ort treffen Natur und Kunst aufeinander, hier verflochten sich Industrie mit Kultur und Erziehung. Die hinter der Anlage stehende Idee ist, dass durch die gegenseitige Nähe von Kunst, Kultur, Erziehung und Industrie die bestehenden Barrieren überwunden werden können und es so zu einer wechselseitigen Befruchtung kommen kann.

Wie bereits erwähnt, wurde das von Shiloni gegründete „Museum Deutsches Judentum“ 1992 nach Tefen transferiert. Nach seiner Überarbeitung wurde es dort unter dem Namen „Museum der deutschsprachigen Juden – Kulturzentrum der Jeckes“ wiedereröffnet. In den folgenden Jahren bemühte man sich kontinuierlich um eine Erweiterung und Verbesserung der Sammlung. Dementsprechend erfuhr das Museum im Jahre 2005 eine erneute professionelle Überarbeitung. Während der Beitrag der Jeckes am Aufbau des Staates Israel nur ein Nebenthema in Shilonis Museum in Nahariya war, werden diese Leistungen in der aktuellen Ausstellung stärker fokussiert. Das Bildmaterial der Ausstellungstafeln wurde nun durch eine Vielzahl von erläuternden Texten auf Hebräisch und Englisch ergänzt. Zudem gibt es eine Reihe multimedialer Materialien, die die Leistungen der deutschsprachigen Juden detaillierter dokumentieren. Eine größere Anzahl interessanter Exponate aus dem jüdischen Alltagsleben, einige Kunstobjekte sowie die weiterhin bestehende umfangreiche Bibliothek deutsch-jüdischer Literatur beleben das Museum und runden den Gesamteindruck ab.

²⁴⁶ Shiloni, Zvi: Mehr als Vater. In: Shiloni: Erinnerungen, S. 329

Durch seine Verlegung nach Tefen wurde das Museum Teil einer eindrucksvollen Anlage. Der Industriepark erfreut sich aufgrund seines vielfältigen Angebotes eines großen Publikums. Kunst- und Kulturliebhaber, Geschichtsinteressierte aber auch Technikbegeisterte zählen zu seinen Besuchern. Dadurch erreicht das Museum heute insgesamt ein weitaus größeres Publikum und kann damit wesentlich mehr Menschen für die deutsch-jüdische Geschichte sensibilisieren und über die Leistungen der Jeckes in Israel aufklären. Auch für die Wissenschaft ist das Museum von Interesse. Immer wieder kommen Forscher, um in dem angegliederten Archiv des Museum für ihre Arbeiten zu recherchieren.

10. Zusammenfassung

Der Reformpädagoge Yisrael Shiloni war kein Theoretiker sondern ein Praktiker. Er war ein Mann der Tat, eine faszinierende Persönlichkeit mit einem Hang zur modernen Pädagogik, einer Vorliebe für die deutsche Kultur und großem Geschichtsinteresse. Er hinterließ nur sehr wenige pädagogische Schriften, war dafür aber Zeit seines Lebens erzieherisch aktiv – als Jugendführer in der jüdischen Jugendbewegung, als Betreuer im jüdischen Kinderheim in Kowno, als Lehrer in Nazideutschland, während der Kriegsjahre als Initiator und Ausbilder in der zionistischen Bildungsarbeit, in Israel als Nachhilfelehrer und schließlich und endlich als Gründer, Leiter und Gruppenführer des „Museums Deutsches Judentums“. Trotz seiner langjährigen Tätigkeit in der Erziehungsarbeit war ihm eine konstante pädagogische Karriere nicht vergönnt. Sowohl die Irrungen und Wirrungen der Zeitgeschichte, als auch seine zunehmende Schwerhörigkeit verhinderten eine langjährige Lehrtätigkeit und bescherten Shiloni einen wechselvollen Lebenslauf. Ich bin der Auffassung, dass die Erziehungsarbeit nicht nur das Berufsfeld war, das ihm am meisten lag, sondern dass es ihm darüber hinaus geradezu ein Bedürfnis war, pädagogisch tätig zu sein. Aus dieser Leidenschaft heraus, gelang es ihm Beispielhaftes zu leisten. Seine erzieherische Arbeit wurzelte stets in den Ideen der Reformpädagogik, die er bereits in seiner Jugendzeit im jüdischen Jugendbund Blau – Weiß kennenlernte. Diese modernen Erziehungsideale begeisterten ihn sehr, da sie im krassen Gegensatz zu den eigenen Schulerfahrungen standen. Infolgedessen erwachte in ihm der Wunsch, selbst eine pädagogische Tätigkeit aufzunehmen um den zukünftigen Generationen eine angsterfüllte Schulzeit zu ersparen. Seine ersten erzieherischen Erfahrungen sammelte er als Jugendführer des Blau-Weiß und als Betreuer in Siegfried Lehmans Kinderheim in Kowno. Durch diese Erlebnisse wurde er zum überzeugten Verfechter der Reformpädagogik

und entschied sich dementsprechend für das Studium an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main. An dieser Hochschule erwarb er viele seiner methodischen und didaktischen Fähigkeiten. Hier lernte er wie man den Unterricht oder gar eine Schule nach modernen pädagogischen Grundsätzen gestalten kann. Den Idealen der Reformpädagogik folgend, sollten das Kind und seine Bedürfnisse im Zentrum seiner Arbeit stehen. Außerdem wurden die Erziehung zur Gemeinschaft, die Lebensnähe des Unterrichts sowie die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit des Schülers zu seinen obersten pädagogischen Prinzipien und zentralen Erziehungszielen.

In seiner verhältnismäßig kurzen Laufbahn als Lehrer, versuchte Hammerstein, wie wir gesehen haben, stets diese pädagogischen Ideale zu verwirklichen. Allerdings gelang dies nicht immer, da ihm durch die örtlichen Gegebenheiten an den jeweiligen Schulen teilweise die Hände gebunden waren. An den bereits etablierten Schulen existierten bereits über die Jahre gewachsene Strukturen, die sich nicht leicht durchbrechen ließen. Zwar wurde zu jener Zeit an vielen jüdischen Schulen mit moderner Methodik experimentiert, oft aber hielten sich diese Versuche in Grenzen. Auch wenn Hammerstein am Philanthropin in Frankfurt eine gewisse pädagogische Gestaltungsfreiheit besaß, so beschränkte sich sein Einfluss doch lediglich auf seine eigene Klasse. Auch in Stettin war es ihm nicht möglich seine Ideale vollständig durchzusetzen, da sich wahrscheinlich einige seiner eher konservativen Kollegen gegen seine Neuerungen sperrten. Dadurch wurde einerseits in einigen Klassen weiter auf konventionelle Weise unterrichtet und andererseits in anderen Klassen mit reformpädagogischen Methoden experimentiert. Lediglich in Bonn bot sich eine wirklich einzigartige Gelegenheit für den Reformpädagogen. Bei der „Privaten Jüdischen Schule Bonn“ handelte es sich um eine Neugründung, die ganz andere Möglichkeiten und Voraussetzungen für die Verwirklichung pädagogischer Ideen barg. Hier musste Hammerstein keine bestehenden Strukturen durchbrechen, genoss absolute pädagogische Handlungsfreiheit und konnte unbehindert seine erzieherischen Vorstellungen durchsetzen. Vor allem wollte er eine Atmosphäre schaffen, in der die Kinder glücklich und zwangsfrei lernen konnten. Zudem sollte die Schule, in den rauen Zeiten des Nationalsozialismus, eine Insel der Normalität sein. Die Schüler sollten hier einige Momente der Ruhe und des Glücks finden, um sich gesund entwickeln zu können. Wie bereits gezeigt wurde, folgte die Erziehungsarbeit der Schule keinem festgesetzten pädagogischen Konzept. Vielmehr orientierte man sich an oben erwähnten pädagogischen Grundgedanken und übereinstimmend mit diesen Idealen, wurde beim Aufbau der Schule mit viel Einfallsreichtum improvisiert und ausprobiert. Dabei gilt aber zu bedenken, dass viele pädagogische und organisatorische

Erwägungen den materiellen und personellen sowie den gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten dieser Zeit geschuldet waren.

Da die „Private Jüdische Schule Bonn“ nur kurze Zeit bestand hatte, konnte sie in der Geschichte der Pädagogik keinen bedeutenden Stellenwert erringen. Dennoch bin ich der Ansicht, dass die Schule ein bemerkenswertes Beispiel für die Umsetzung reformpädagogischer Ideen und ein interessanter Bestandteil der deutsch-jüdischen Schullandschaft während der Nazizeit war. Möglicherweise handelt es sich bei der Bonner Versuchsschule um die einzige jüdische Volksschule jener Zeit, die zumindest zeitweise, ausschließlich nach reformpädagogischen Idealen arbeitete. Heinemann Stern, der sich in den jüdischen Lehrerkreisen und damit in der jüdischen Schullandschaft jener Zeit bestens auskannte, bemerkte, wie bereits erwähnt, das Hammerstein und Grossman in ihrer Versuchsschule „*etwas ganz Neuartiges und vielleicht Einmaliges*“²⁴⁷ geschaffen haben. Diese Aussage weist deutlich auf die Einzigartigkeit der Schule hin. Dennoch kann nur eine tiefer greifende Beschäftigung mit der jüdischen Schullandschaft sowie die Erforschung und Auseinandersetzung mit anderen jüdischen Volksschulen, die in jenen Jahren des Dritten Reichs in großer Zahl gegründet wurden, letzten Aufschluss geben. Diese umfangreiche Aufgabe konnte im beschränkten Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Die Erkundung von reformpädagogischen Tendenzen in der jüdischen Schullandschaft während der Zeit des Nationalsozialismus, wäre aber gewiss ein interessanter Forschungsansatz für die historische Pädagogik.

Shilonis sicherlich nachhaltigste pädagogische Leistung aber war die Gründung und Leitung des „Museum Deutsches Judentum“. Seit fast vierzig Jahren existiert dieses einzigartige Museum nun. Über diesen langen Zeitraum hinweg hat es mehrere Überarbeitungen erfahren und sich dadurch weiterentwickelt. Heute wie damals dokumentiert und erzählt es die Geschichte der Juden aus dem deutschsprachigen Raum und deren Anteil am Aufbau des Staates Israel. Damit leistet es einen bisher einzigartigen Beitrag zur Vermittlung und zum Verständnis dieser zeitgeschichtlichen Epoche.

Shiloni errichtete das Museum zunächst aus dem Wunsch heraus, die Geschichte der deutschen Juden zu dokumentieren und zu erzählen. Meiner Meinung nach verbarg sich hinter dieser Intention auch sein Bedürfnis erzieherisch tätig zu sein. Der einstige Lehrer Shiloni schuf sich mit diesem Museum eine Plattform, die es ihm ermöglichte mit Menschen in Kontakt zu treten. Ob bewusst oder unbewusst, die Ausstellung in Nahariya war so konzipiert, dass sie für den Besucher nur interessant und relevant werden konnte, wenn sie von

²⁴⁷ Stern: Warum hassen sie uns eigentlich?, S. 241

Erläuterungen begleitet war. Erst Shilonis Vorträge ließen die Geschichten hinter den Bildern lebendig werden. Durch seine Erläuterungen wollte er aber nicht nur historische Informationen vermitteln, sondern auch Denkanstöße geben. Gewissermaßen diente die Ausstellung in Nahariya als Anschauungsmaterial und bildliche Grundlage, auf der Shilonis Bildungs- und Erziehungsarbeit fußte.

Durch die Gründung des Museums setzte Shiloni sich und seiner Zeit ein Denkmal, das auch für kommende Generationen bedeutungsvoll sein kann. Insbesondere für das deutsche Publikum ist es heute wie damals von besonderer politischer und erzieherischer Relevanz. Denn im Geschichtsunterricht sowie in vielen Museen und Gedenkstätten begegnen der heranwachsenden Generation die Juden vorrangig als Opfer. Ihr Leidensweg nimmt häufig den größten Raum der Darstellung ein und verursacht dadurch eine einseitige Wahrnehmung. Infolgedessen besteht die Gefahr einer begrenzten Sichtweise auf diese Menschen, die einhergehen kann mit den Gefühlen der Schuld und Trauer sowie des Scham. Schlimmstenfalls bewirkt diese eingeschränkte Darstellung aber nur Gleichgültigkeit und mangelndes Mitgefühl gegenüber den Opfern. Mit beiden Reaktionen können Vorurteilen und Berührungängsten einhergehen. Gerade weil das Museum der deutschsprachigen Juden auf die Darstellung des Holocaust verzichtete, birgt es großartige Möglichkeiten. Es kann das Gegengewicht bilden zu dem häufig anzutreffenden Bild, das auf die Opferrolle reduzierten Juden. Ohne den mahnenden Zeigefinger, der warnend auf die Unmenschlichkeit des Holocaust verweist, wird den Gästen des Museums deutlich gemacht, was der deutschen Gesellschaft verloren ging. Durch die dargestellten Lebensgeschichten, die nicht nur von Leid und Qual, sondern vorrangig von Leistungen und Erfolgen geprägt sind, erlebt der Besucher jüdische Persönlichkeiten als durchsetzungsstarke Individuen. Die Beschäftigung mit ihren Lebensläufen lassen beim deutschen Publikum nicht nur Scham und Trauer, sondern vor allem auch Bewunderung zu. Die Möglichkeit einer positiven Identifikation mit diesen Menschen verleiht dem Museum, meiner Meinung nach, einen besonderen pädagogischen Wert. Es weckt das Interesse des Besuchers an einem Stück Geschichte und hilft gleichzeitig Berührungängste und Vorurteile zu überwinden. Dadurch kann ein besseres Verständnis für die deutsch-jüdische Geschichte und auch für die Geschichte des Staates Israel erreicht werden. Damit leistet das Museum seit vielen Jahren einen wichtigen Beitrag, der auch in Zukunft von großer Bedeutung sein wird.

11. Quellen- und Literaturverzeichnis

- 1 Archive
- 2 Primär- und Sekundärliteratur
- 3 Liste der durchgeführten Interviews
- 4 Nachschlagewerke
- 5 Weblinks

1 Archive

Gedenkstätte für die Bonner Opfer des Nationalsozialismus, Archiv (GfBON)

- PB 86 (Personenbestand Rolf Hamlet)
- PB 97 (Personenbestand Susi Herz)
- PB 230 (Personenbestand Yisrael Shioni)
- PB 334 (Personenbestand Uri Toeplitz)
- TB 101 (Yisrael Shiloni, Interview, 1. Teil)
- TB 102 (Yisrael Shiloni, Interview, 2. Teil)

Museum der deutschsprachigen Juden, Archiv (MdJ)

- G.F. 0313 (Nachlass Yisrael Shiloni)
- G.F. 0171 (Personenbestand Siegfried Lehmann)

Stadtarchiv Bonn (SB)

- PB 40/2460 (Private Jüdische Volksschule 1928 – 42, 59)

2 Primär- und Sekundärliteratur

Adler-Rudel, S.: Jüdische Selbsthilfe unter dem Naziregime 1933 – 1939. Im Spiegel der Berichte der Reichsvertretung der Juden in Deutschland, Tübingen, 1974, S. 41 - 42

Anonym: Das Bundesgesetz von Prunn In: Blau-Weiss-Blätter, Führerzeitung, Jg.3 (1922), Heft 2

Anonym (B.G.): Aus den Gemeinden. Bonn und Umgegend. In: Jüdisches Gemeindeblatt für Rheinland und Westfalen, Nr. 32 (17. September 1937)

Anonym (Kln): Lehrerfortbildung. 2. Karlsruhe: Jüdische Schulzeitung, Jg. 13, Nr. 5 (5. Mai 1937)

Anonym (pp): Die Jüdische Volksschule in Bonn bestand nur acht Jahre lang. Schüler des NCG erforschen düsteres Kapitel der Heimatgeschichte. In: Bonner Stadtanzeiger, 30. März 1983

Baumgarten, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn, 2001

Birnbaum, Max P.: Staat und Synagoge 1918-1938. Eine Geschichte des Preußischen Landesverbandes jüdischer Gemeinden (1918-1938), Tübingen, 1981, S. 48

Calvary, Moses: Erziehungsprobleme des jüdischen Jungwanderers. In: Blau-Weiss Blätter, Führernummer, Jg. 1 (1917), Heft 1

Calvary, Moses: Blau-Weiss. Anmerkungen zum jüdischen Jugendwandern. In: Der Jude, Jg. 1 (1916), Heft 7

Fehrs, Jörg H.: Von der Heidereutergasse zum Roseneck. Jüdische Schulen im Berlin 1712 – 1942, Berlin, 1993

Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München, 1999

Hackeschmidt, Jörg: Von Kurt Blumenfeld zu Norbert Elias. Die Erfindung einer jüdischen Nation, Hamburg, 1997

Hammerstein, Hans Herbert: Königsberg und Kowno („Blau-Weiß“ und „Schomer hazair“), Jüdische Rundschau, Jg. 31, Heft 62 (10. August 1926)

Hammerstein, Hans Herbert: Die Bonner Versuchsschule. In: Stern, Heinemann, Didaktik der jüdischen Schule, Berlin, 1938

Hansen-Schaberg, Inge/ Schoning, Bruno (Hrsg.): Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption, Baltmannsweiler, 2007

Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941), Weinheim, 1995

Hettkamp, Jutta: Die jüdische Jugendbewegung in Deutschland von 1913 – 1933, Münster, 1994

Hildebrand, Klaus: Das Dritte Reich, München, 1991

Hojer, Ernst: Nationalsozialismus und Pädagogik. Umfeld und Entwicklung der Pädagogik Ernst Kriecks, Würzburg, 1997

Kade, Franz (Hrsg.): Die neue Dorfschule, Beiträge zur Landschulreform, Heft 1, Frankfurt am Main, 1930

Kade, Franz (Hrsg.): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen, Beiträge zur Landschulreform, Heft 3, Frankfurt am Main, 1932

Klönne, Irmgard: Deutsch, Jüdisch, Bündisch. Erinnerungen an die aus Deutschland vertriebene jüdische Jugendbewegung. Teil 1. Puls 21. Dokumentationsschrift der Jugendbewegung, Witzenhausen, 1993

Kreppel, Klaus: Wege nach Israel. Gespräche mit deutschsprachigen Einwanderern in Nahariya, Bielefeld, 1999

Kreppel, Klaus: Israels fleißige Jeckes. Zwölf Unternehmerportraits deutschsprachiger Juden aus Nahariya, Bielefeld, 2002

Krieck, Ernst: Erziehungsphilosophie, München, 1930

Krieck, Ernst: Grundriß der Erziehungswissenschaft. Fünf Vorträge, Leipzig, 1944

Krieck, Ernst: Zur Reform der Landschule. In: Kade, Franz (Hrsg.): Stimmen zur Landschulreform, Beiträge zur Landschulreform, Heft 2, Frankfurt am Main, 1932

Kurzweil, Zwi Erich: Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, 1987

Lehmann, Siegfried: Von der Straßenhorde zur Gemeinschaft. (Aus dem Leben des „Jüdischen Kinderhauses“ in Kowno) In: Der Jude, Sonderheft Erziehung, 1926

Liegle, Ludwig/ Konrad, Franz-Michael (Hrsg.): Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuch einer „neuen“ Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästina (1918-1948), Frankfurt am Main, 1989

Link, Jörg - W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kirchner (1898-1968), Hildesheim, 1999

Lubinski – Wolzig, Hans: Kinderhaus Kowno. Bericht über die Entwicklung der Anstalt von 1925 – 1929. In: Der junge Jude, Doppelnummer, Jg. 2, Heft 6/ Jg. 3, Heft 1 (Februar 1930)

Meier – Cronemeyer, Hermann: Jüdische Jugendbewegung. Erster Teil. In: Germania Judaica. Neue Folge 27/28, Jg. 8, Köln, 1969

Meier – Cronemeyer, Hermann: Jüdische Jugendbewegung. Zweiter Teil. In: Germania Judaica. Neue Folge 29/30, Jg. 8, Köln, 1969

Oelschlägel, Dieter: Die Jüdische Settlementbewegung und das Jüdische Volksheim in Berlin In: Rundbrief des Verbandes für sozial-kulturelle Arbeit, Jg. 45 (2005), Heft 2

Oelschlägel, Dieter: Siegfried Lehmann und sein Lebenswerk. Erinnerungen an einen zu Unrecht Vergessenen. In: Sozialpädagogik, Jg. 39 (1997), Heft 1

Ortag, Peter: Jüdische Kultur und Geschichte. Ein Überblick, Potsdam, 2000

Peiser, Jacob: Die Geschichte der Synagogengemeinde zu Stettin. Eine Studie zur Geschichte des Pommerschen Judentums, Würzburg, 1965

Samuel, Arthur: Mein Leben vor und nach dem 30. Januar 1933. In: Bonner Geschichtsblätter Band 49/50, 1999/2000 (2001)

Schäfer, Kurt: Studien zur Frankfurter Geschichte. Schulen und Schulpolitik in Frankfurt am Main 1900-1945, Frankfurt am Main, 1994

Scheer, Regina: Das vergessene Haus. Spurensuche in der Berliner Auguststraße, Berlin, 1992

Schlotzhauer, Inge: Das Philanthropien 1804-1942. Die Schule der Israelitischen Gemeinde in Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, 1990

Schmitz, Irmgard: „Ein nie gekanntes Gefühl der Zusammengehörigkeit“: die Private Jüdische Volksschule. In: Heid, Ludger/ Schoeps, Julius H. (Hrsg.): Wegweiser durch das jüdische Rheinland, Berlin, 1992

Schulgeschichtliche Sammlung Bremen (Hrsg.): Eva Seligmann – Erinnerungen einer streitbaren Pädagogin, Bremen, 2000

Shiloni, Yisrael: Das Mögliche und das Unmögliche. Erinnerungen, Tefen Industrial Park, 1998

Shiloni, Talma: Ich lebe, weil meine Schwester tot ist. In: Mertins, Silke, Zwischentöne. Jüdische Frauenstimmen aus Israel, Berlin, 1992

Stern, Heinemann: Warum hassen sie uns eigentlich? Jüdisches Leben zwischen den Kriegen. Erinnerungen, Düsseldorf, 1970

Weiss, Yfaat: Schicksalsgemeinschaft im Wandel. Jüdische Erziehung im nationalsozialistischen Deutschland 1933 – 1938, Hamburg, 1991

von Wolzogen, Wolf: „...Dieser Geist von Ben Shemen hat mich sehr der jüdischen Kultur nahegebracht“ Das Kinderdorf Ben Shemen zwischen Berlin und Lod – Eine Skizze. In: Lehmann, Monika/ Schnorbach, Hermann (Hrsg.): Aufklärung als Lernprozess: Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt am Main, 1992, S. 256 – 274

1945: Jetzt wohin? Exil und Rückkehr ... nach Berlin, Katalog der Ausstellung, hrsg. vom Verein Aktivs Museum Faschismus und Widerstand in Berlin, Berlin, 1995, S. 132 – 133

Liste der durchgeführten Interviews

Eilat, Naomi, Tel Aviv, 14. August 2007

Ofek Ruthi, Tefen, 29. August 2007

Rosenthal, Ruth, Tel Aviv, 5. Juli 2007

Shaul, Charlotte, Beer Sheva, 11. Juli 2007

Shiloni, Talma, Jerusalem, 25. Juli 2007

Siloni, Zvi, Sde Boquer, 28. Juni 2007 und 12. Juli 2007

Zinger, Chanan, Ramot Hashavim, 9. August 2007

Nachschlagewerke

Philo-Lexikon. Handbuch des jüdischen Wissens, Berlin, 1937

Weblinks

<http://www.demokratiezentrum.org/de/startseite/wissen/lexikon/palaestina-amt.html> (4. Juli 2008)

<http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/antisemitismus/kristallnacht/> (7. Juni 2008)

<http://www.hagalil.com/archiv/2000/06/australien.htm> (29. April 2008)

http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44457 (13. Dezember 2007)

<http://www.jnf-kkl.de> (29. Januar 2008)

<http://judaica.library.usyd.edu.au/photoexhibit/photographs/exhibit3/patkin.html>
(4. Juli 2008)

<http://www.juedischesmuseum.de/judengasse/dhtml/T018.htm> (28. Juli 2008)

http://www.kalenderblatt.de/index.php?what=thmanu&manu_id=1066 (15. Dezember 2007)

http://www.knesset.gov.il/mk/eng/mk_eng.asp?mk_individual_id_t=615 (27. Mai 2008)

<http://www.zweitausendeins.de/filmlexikon/?Wert=11782&sucheNAch=titel&CT=1>
(23. April 2008)