

Oldenburgische Beiträge zu Jüdischen Studien
Band 20

Oldenburgische Beiträge zu Jüdischen Studien

Schriftenreihe des
Studiengangs Jüdische Studien in
der Carl von Ossietzky Universität

Band 20

Herausgeber

Aron Bodenheimer, Michael Daxner
Kurt Nemitz, Alfred Paffenholz †
Friedrich Wißmann (Redaktion)

mit dem
Vorstand des Studiengangs Jüdische Studien
und dem Dekan der Fakultät IV

Mit der Schriftenreihe „Oldenburgische Beiträge zu Jüdischen Studien“ tritt ein junger Forschungszweig der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg an die Öffentlichkeit, der sich eng an den Gegenstand des Studienganges *Jüdische Studien* anlehnt. Es wird damit der Versuch unternommen, den Beitrag des Judentums zur deutschen und europäischen Kultur bewusst zu machen. Deshalb sind die Studiengebiete aber auch die Forschungsbereiche interdisziplinär ausgerichtet. Es sollen unterschiedliche Themenkomplexe vorgestellt werden, die sich mit Geschichte, Politik und Gesellschaft des Judentums von der Antike bis zur Gegenwart beschäftigen. Ein anderes Hauptgewicht liegt auf der biblischen und nachbiblischen Religion. Ergänzend sollen aber auch solche Fragen aufgenommen werden, die sich mit jüdischer Kunst, Literatur, Musik, Erziehung und Wissenschaft beschäftigen. Die sehr unterschiedlichen Bereiche sollen sich auch mit regionalen Fragen befassen, soweit sie das Verhältnis der Gesellschaft zur altisraelischen bzw. Jüdischen Religion berühren oder auch den Antisemitismus behandeln, ganz allgemein über Juden in der Nordwest-Region informieren und hier auch die Vernichtung und Vertreibung in der Zeit des Nationalsozialismus behandeln. Viele Informationen darüber sind nach wie vor unberührt in den Aktenbeständen der Archive oder noch unentdeckt in privaten Sammlungen und auch persönlichen Erinnerungen enthalten. Diese Dokumente sind eng mit den Schicksalen von Personen verbunden. Sie und die Lebensbedingungen der jüdischen Familien und Institutionen für die wissenschaftliche Geschichtsschreibung zu erschließen, darin sehen wir eine wichtige Aufgabe, die mit der hier vorgestellten Schriftenreihe voran gebracht werden soll.

Die Herausgeber

Friedrich Wißmann / Ursula Blömer
(Hrsg.)

**„Es ist Mode geworden, die Kinder
in die Lesslerschule zu schicken“**

Dokumente zur Privaten Waldschule
von Toni Lessler in Berlin Grunewald



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2010

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2047-5

Inhalt

Friedrich Wißmann

Privatschulwesen in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts 9

Ursula Blömer

Historiografische Einordnung der Autobiografie von Toni Lessler 29

Toni Lessler

Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933 – Autobiografie 37

Festschrift anlässlich des fünfundzwanzigjährigen Bestehens der
Privaten Jüdischen Waldschule Grunewald, Berlin 1937 –
Faksimiledruck 95

Friedrich Wißmann

Privatschulwesen in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts

Die institutionellen Rahmenbedingungen

Vorbemerkungen

In der pädagogischen Historiografie hat das Privatschulwesen nur einen marginalen Standort, obwohl viele bekannte Pädagogen sich mit ihren eigenen, nicht staatlichen Erziehungsanstalten Berühmtheit erwarben. Das gilt auch für das 20. Jahrhundert, das als „Jahrhundert des Kindes“ ausgerufen wurde, wobei mit Hilfe von alternativen pädagogischen Konzepten dem öffentlichen staatlichen Pflichtschul- und noch mehr dem höheren Schulsystem ein Spiegel vorgehalten werden sollte. In ihm sollte zu sehen sein, welche humanen und kindorientierten Defizite die Gesellschaft des industriellen Zeitalters vorzuweisen hatte.

Die Konzepte der reformpädagogischen Bewegung werden dann auch durchweg als die geltenden Erziehungsmaximen dargestellt, so als hätten diese das gesamte Schulwesen beherrscht, auch wenn sie für den pädagogischen Alltag der Schulen für die große Masse des Volkes im Grunde genommen bedeutungslos gewesen sind.

So konnten zwei wichtige Probleme des dreigliedrigen Standesschulwesens in der wissenschaftlichen Diskussion verdrängt werden. Erstens ließ sich der kümmerliche Zustand des Volksschulwesens in seiner ganzen Reformbedürftigkeit verschleiern und zweitens konnte die pädagogische Ersatzarbeit im Privatschulbereich als ein Bedürfnis bürgerlichen Erziehungsverständnisses allgemein erscheinen.

Die pädagogische Historiografie hat dieses gesellschaftliche Dilemma des deutschen Bildungssystems deshalb nicht oder nur unvollkommen reflektiert, weil Privatschulen für obere Gesellschaftskreise von der Gesamtstruktur her

wenig ins Gewicht fielen und gleichzeitig so unterschiedlich ausgelegt waren, dass jede einzelne Institution in ihrer spezifischen Eigenart zur Darstellung hätte gebracht sein müssen, um sie so für eine übergreifende Interpretation auszuwerten.

Für die nationalsozialistische Schuladministration gab es im Bereich des Schulwesens für jüdische Kinder keine Privatanstalten mehr, mochte das Selbstverständnis der Schulträger auch anders sein. Insofern hatten sich mit der Etablierung der NS-Herrschaft die institutionellen Rahmenbedingungen der ursprünglich als reformpädagogisch verstandenen Privaten Waldschulen u. ä. grundlegend geändert. Sie wandelten sich von privaten Reformschulen zu jüdischen Schulen, die nicht berechtigt waren, als höhere Schulen das Reifezeugnis zu erteilen. Die Schule von Toni Lessler hatte allerdings diese Berechtigung erworben und durch die Universität Oxford darüber hinaus erweitert, indem an ihr als Prüfungszentrum das „Matrix (englisches Sprachexamen) zu erlangen war. Die in diesem Band als Faksimiledruck aufgeführte Festschrift von 1937 macht das hohe Niveau der pädagogischen Arbeit deutlich.

Die Diskussion um die rechtlichen Bestimmungen des Privatschulwesens in der Zeit der Weimarer Republik

Die meisten privaten Schulen, die sich als Ersatz einer öffentlichen Schule verstehen, begründen ihre Existenz und damit ihr Selbstverständnis von religiösen oder konfessionellen sowie von geschlechtsspezifischen Vorstellungen her. Hierbei spielen Sektengruppen, Bevölkerungsschichten unterschiedlicher Glaubensrichtungen und vor allem die katholische Kirche eine herausragende Rolle. Ihre inhaltlichen Differenzen zur öffentlichen Schule beziehen sich vornehmlich auf die Erhaltung religiös bestimmter Weltanschauungen und Einstellungen. Völlig anders motiviert erscheinen diejenigen privaten Schulen, die als Versuchsschulen o. ä. aus reformpädagogischen Gesichtspunkten ins Leben gerufen wurden. Sie verstehen sich im Sinne eines Modellunternehmens als alternatives Erziehungsprogramm, das der Erneuerung der öffentlichen Unterweisung der Schuljugend dienen sollte.

Das umstrittenste Kontingent an Privatschulen zu Beginn der Weimarer Republik bestand jedoch im Bereich der sogenannten Vorschulen, die meist in einem dreijährigen Turnus auf den Besuch der höheren Schule vorbereiteten und als Standesschulen im Grunde nur für die Oberschicht der wilhelmi-

nischen Gesellschaft fungierten. An diesen Vorschulen entzündete sich die Debatte um das Privatschulwesen in erster Linie. Sie sollten mit einer groß angelegten Schulreform aus dem deutschen Schulsystem eliminiert werden. So sah der § 147 der Weimarer Verfassung die Aufhebung der privat gehaltenen Vorschulen vor. Es heißt im 3. Absatz lapidar:

„Private Vorschulen sind aufzuheben.“¹

Zuvor war im § 146 festgehalten worden, dass die schulische Laufbahn eines jeden Kindes mit der „für alle gemeinsamen Grundschule“ beginnen soll.²

Mit einer Heftigkeit, die an den Kulturkampf unter BISMARCK erinnerte, wurde die Einrichtung der allgemeinen Grundschule als öffentliche Bildungsstätte für alle Kinder ohne Unterschied ihrer sozialen Herkunft debattiert. Im Verlauf dieser Auseinandersetzung wurde allerdings die Argumentation über ein Privatschulwesen auf eine neue qualitative Stufe gehoben und zwar dergestalt, dass mit den Ausführungen über „Schule und Bildung“ der Weimarer Verfassung sowie mit der Verabschiedung des Grundschulgesetzes dem privaten Schulwesen seine standespolitische Grundlage entzogen wurde. Bis auf wenige Ausnahmen in nationalistisch-monarchistisch orientierten Bevölkerungskreisen war damit ein politischer und gesellschaftlicher Konsens geschaffen, der die Überlegungen um den Sinn und die Aufgaben von privaten Schulen in neu ausgerichtete, pädagogisch bestimmte Bahnen lenkte. Auch wenn bis zum Ende der Weimarer Republik die privaten Vorschulen nicht vollends abgeschafft waren, so gab es doch keinen ernstzunehmenden Versuch, die alten Strukturen wiederherzustellen.

Allerdings blieben zwei wichtige Probleme in der öffentlichen aber auch der wissenschaftlichen Diskussion erhalten. Es ging erstens um die Frage der Begabung bei Kindern aus unterschiedlicher sozialer Herkunft, womit die pädagogische Gleichberechtigungsidee fortwährend infragegestellt blieb. Zweitens ging es um die Ursachen für das Scheitern sozialdemokratischer Schulpolitik, die mit der Aushöhlung der republikanischen Gleichheitsideen durch konfessionelle Bildungsinteressen an Substanz verlor.

1 Der Text wurde entnommen: Günther Franz (Hrsg.), Staatsverfassungen. Eine Sammlung wichtiger Verfassungen der Vergangenheit und Gegenwart im Urtext und Übersetzung. (Oldenbourg), München 1950

Der Abschnitt „Bildung und Schule“ findet sich dort auf S. 203/4.

2 Ebd. Vgl. auch: Georg Hubrich, Privatschule und Privatunterricht. Sammlung der Bestimmung. (Weidmannsche Buchhandlung) Berlin 1927, S. 19 f.

Mit dem 1. Absatz des Artikels 147 sollten die Privatschulen als Ersatz für die öffentliche Regelschule erhalten bleiben. Es heißt dort:

„Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die Privatschulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.“³

Diese Bestimmungen bezogen sich auf höhere Schulen und sind bis zum Ende der Weimarer Republik gültig geblieben. Sie waren insofern unproblematisch, als mit ihnen ohnehin eine zahlenmäßig geringe Klientel angesprochen war. Der eigentliche Zündstoff lag in dem Halbsatz, dass private Schulen den jeweiligen Landesgesetzen unterstehen, die im Reichsgebiet sehr unterschiedlich ausfielen und eine buntscheckige Privatschullandschaft präsentierte mit unterschiedlich rigider Handhabung der Genehmigungsverfahren. So hat Preußen, das für die privaten Schulen in Berlin und Umgebung zuständige Bestimmungsgebiet, seine Regelungen aus den gesetzlichen Absichten der Zeit des Vormärz geschöpft, da es die Grundsätze des Artikels 147 Abs. 1 und 2 schulpolitisch nicht umgesetzt hatte. So galten weiterhin als maßgebend die „Kabinettsordre“ von 1834 und die Staatsministerialinstruktion von 1839. Danach ist die Genehmigung von der positiven Einschätzung der Fragen abhängig, ob ein sachlich begründetes Bedürfnis für die Einrichtung einer Privatschule vorliegt oder nicht und ob die Befähigungen der um die Genehmigung nachsuchenden Person ausreichen:

„Privatschulen werden nur genehmigt, wo ein wirkliches Bedürfnis anerkannt wird. Der Nachweis der Befähigung erstreckt sich auf die wissenschaftliche und sittliche Befähigung. Die Erlaubnis wird stets nur einer einzelnen Person erteilt. Geprüft werden auch die sächlichen Voraussetzungen.“⁴

3 Franz: Staatverfassungen, a.a.O.

4 A. Sachse: Das Privatschulwesen. In: Das deutsche Schulwesen, Jahrbuch 1927. Hrsg. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin 1928, S. 206

Diese durchaus zurückhaltende Tendenz der Schulpolitik Preußens dem Privatschulwesen gegenüber hat auch die öffentliche Diskussion bestimmt. Ergänzt wurde sie durch den in Absatz 2 der Weimarer Verfassung enthaltenen Kompromiss bezüglich eines privaten Volksschulwesens.

Die SPD hatte dem katholisch orientierten Zentrum das Zugeständnis gemacht, daß Minderheiten von Erziehungsberechtigten private Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einrichten konnten, wenn entsprechende Einrichtungen in ihren Gemeinden fehlten oder wenn ein besonderes pädagogisches Interesse dafür anerkannt werden sollte. In der Vorkriegszeit hatte die SPD ein privates Schulwesen dagegen generell abgelehnt, weil sie es aus gesellschaftspolitischen Gründen ausschließen wollte, Privilegien im Ausbildungsbereich zuzulassen.

Die zeitgenössischen Publikationen setzten sich in unterschiedlicher Weise mit den Koalitionsergebnissen der Verfassungsbestimmungen auseinander. Die mehr auf gesellschaftliche Erneuerungsprozesse bedachten politischen Bevölkerungsgruppen, zu denen unter anderem auch die im Deutschen Lehrerverein (DLV) organisierten Volksschullehrer gehörten, lehnten den Kompromiss vehement ab, weil er ihnen als ein Hemmnis für dringend notwendige Reformen des gegliederten Standesschulwesens erschien. Dagegen begrüßten die mehr konservativen Kräfte, zu denen der katholische Episkopat zählte, aus sehr unterschiedlichen Gründen den Erhalt des „Elternrechtes“, wie sie ihre Genugtuung nannten. Hier spielte der Gedanke der Abwehr eines rein staatlichen Einheitsschulsystems die tragende Rolle, nachdem die geistliche Schulaufsicht abgeschafft worden war.

In den neueren wissenschaftlichen Untersuchungen sind die Gründe für den sogenannten Weimarer Kompromiss in der Schulpolitik unterschiedlich dargestellt und interpretiert worden.⁵ Insgesamt wird jedoch die starke Durchsetzungskraft national-konservativer Ideen im Bildungsbereich hervorgehoben, dem sich die Linke wegen ihres Mangels an ausgebildeten Fachkräften auf diesem Gebiet beugen musste. Denn das Abblocken von durchgreifenden Reformen erscheint historisch leichter zu bewerkstelligen als das Umsetzen von neuen Inhalten, Organisationsformen und Alternativkonzepten. Es darf

5 Als Beispiele seien hervorgehoben:

Christoph Führ: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1970

Friedrich Wißmann: SPD-Bildungspolitik und das Prinzip Chancengleichheit. Oldenburg 1976

Wolfgang W. Wittwer: Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Berlin 1980

allerdings in der geschichtlichen Lage unmittelbar nach dem Weltkrieg nicht unterschätzt werden, dass die monetäre Stärke der Gesellschaftskreise, die sich für ein privates Schulwesen engagierten, besonders dann eine gewichtige Rolle gespielt haben dürfte, wenn speziell bei den privaten höheren Mädchenschulen oder Lyzeen auch von einer finanziellen Entlastung der öffentlichen Hand gesprochen werden kann. Allein das Einsparen der Gehälter für die notwendig gewordenen Lehrer konnte zum Kompromiss locken ganz abgesehen davon, dass die Schaffung und der Erhalt von Schulräumen eine nicht absehbare Kostenwelle erzeugt hätten. Da war es für die einzelnen Reichsländer durchaus leichter, sich auf Zuschüsse und die Überprüfung für die privaten Schulen zu beschränken, als die sich erweiternden Bildungsbedürfnisse in eigener Verantwortung zu befriedigen.

Eine erste fachlich orientierte Debatte in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit fand im Juni 1920 während der großen Reichsschulkonferenz in Berlin statt. Im 15. Ausschuss wurde unter der Leitung des Breslauer Oberbürgermeisters Dr. WAGNER das Thema Privatschulen behandelt, nachdem von unterschiedlicher Seite in Vorberichten in schriftlicher Ausführung die kontroversen Standpunkte dargestellt worden waren. In eindeutiger Weise dominierten hierin die Vertreter privater Schulen, wie etwa vom „Bund privater deutscher Mädchenschulen“ oder vom „Reichsverband freier (privater) Schulen und Erziehungsanstalten“ sowie von Konfessionen mit Privatschulengagement. Im Grunde trat nur ein Vertreter des Deutschen Lehrervereins als Gegner eines Privatschulwesens im republikanischen Deutschland auf, wobei es inhaltlich darum ging, die Unterstützung von Privatschulen aus öffentlichen Mitteln infrage zu stellen. Der DLV lehnte eine solche Förderung von privaten Schulen entschieden ab, weil er eine Beeinträchtigung des staatlichen Schulwesens befürchtete.

Insgesamt wurde jedoch aus pädagogischen Gründen die Berechtigung privater Schulen befürwortet, so dass sich der Ausschuss auch auf ein Paket von Leitsätzen einigen konnte, das die Argumente für die Existenz, für die Organisationsformen sowie für die Förderung aus öffentlicher Hand zusammenfasste.⁶

Ungeachtet oder wegen der unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen hat es in den Jahren der Weimarer Republik Privatschulen aller möglichen

6 Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921, S. 847–853

Couleur gegeben, die ganz nach den verschiedenen Mustern der Vorkriegszeit weiterliefen von der verfassungsmäßig abgeschriebenen privaten Vorschule bis hin zum exklusiven privaten Lyzeum für sogenannte „höhere“ Töchter und Söhne. Diese Schulen bezogen sich in erster Linie auf die Möglichkeit, mittlere und höhere Schulabschlüsse zu erwerben, die als Berechtigungsscheine dem sozialen Status ihrer Absolventen zu dienen hatten.

Neben solchen Standesschulen wurden allerdings auch reformpädagogisch oder weltanschaulich orientierte Privatschulen ins Leben gerufen, die von eigenen besonderen inhaltlichen und methodischen Konzepten getragen waren. Sie sind in der pädagogischen Öffentlichkeit im Sinne von Modellschulen diskutiert worden. Dazu gehörten an exponierter Stelle die „Freie Waldorfschule“ von Rudolf STEINER, die von dessen eigenwilliger Anthroposophie bestimmt war, genauso wie die „Barkenhoff-Schule“ von Heinrich VOGELER im Künstlerdorf Worpswede bei Bremen, die eine ganzheitliche Pädagogik in der Verknüpfung von produktiver Tätigkeit in Handwerk und Landwirtschaft mit einer allgemeinen ästhetischen Bildung zu verwirklichen suchte und zusätzlich eine sozialpädagogisch-karitative Selbstverpflichtung umsetzte.

Wegen der Buntscheckigkeit der Privatschullandschaft wurde in den Leitsätzen des Ausschusses über Privatschulen während der Reichsschulkonferenz auf die rasche Konkretisierung des Artikels 147 Abs. 1 der Verfassung gedrungen:

„Das private Schulwesen ist schleunigst durch Landesgesetz auf Grund eines baldigst zu erlassenden Reichsgesetzes zu regeln.“⁷

Mit Hilfe dieser Bestimmungen sollte in erster Linie das Privatschulwesen abgesichert und darüber hinaus auch reichsweit nach einheitlichen Gesichtspunkten in den verschiedenen Regionen einander angeglichen werden.

In der abschließenden Vollversammlung der Reichsschulkonferenz wurden die Leitsätze des Ausschusses über die Privatschulen einmütig gebilligt, so dass dieses Ergebnis als Handlungsauftrag für die Länderadministration interpretiert werden konnte, wenn auch auf Reichsebene eine entsprechende Initiative aufgegriffen würde.

7 Ebda., S. 853

Insgesamt drei größere Anläufe hat es während der Republik von Weimar gegeben, eine einheitliche Reichsschulgesetzgebung zu gestalten. Sie gelangten allesamt nicht ans Ziel.

In relativ kurzer Zeitfolge auf die Empfehlungen der Reichsschulkonferenz hat der neu ins Leben gerufene „Reichsschulausschuss“ im Jahre 1921 einen diesbezüglichen Entwurf in den Reichstag eingebracht. Der vom Innenstaatssekretär Heinrich SCHULZ (SPD) vertretene Kompromiss wurde jedoch von allen politischen Seiten heftig in einer Kulturkampfmanier kritisiert und bekämpft. Die drohende Konfessionalisierung des Schulwesens wurde erneut als Gefahr beschworen für eine gerade erst durch Verfassung abgesicherte Weltlichkeit der Schule. Aber auch die Betonung des Elternrechts auf freie Entscheidung der schulischen Erziehung der Kinder wurde mit leidenschaftlichen Argumenten hin und her gewendet, weil Standesrechte altgewohnter Art daran geknüpft waren.

Noch gravierender waren die Divergenzen, als unter dem Reichsinnenminister SCHIELE (DNVP) ein neuer Versuch durch den jetzt gebildeten „Ausschuss für das Unterrichtswesen“ unternommen wurde, den Absichten der Verfassungsbestimmungen genüge zu tun. Der ausgearbeitete Entwurf wurde jedoch erst gar nicht veröffentlicht, weil er eine starke Handschrift der katholisch orientierten Zentrumspartei erkennen ließ, die wiederum die Konfessionsfrage in den Vordergrund ihrer schulpolitischen Vorstellungen rückte und so vor allem auch die Organisation der Volksschullehrer im Deutschen Lehrerverein (DLV) provozieren musste.

Ein weiterer Höhepunkt der schulpolitischen Auseinandersetzungen in der Weimarer Republik wurde erreicht, als während der Amtszeit des Reichsinnenministers von KEUDELL (DNVP) erneut ein Entwurf zum Reichsschulgesetz der Öffentlichkeit im Jahre 1927 präsentiert wurde. Auch diesmal wurde in der Befolgung des Artikels 174 die Konfessionsschule favorisiert, so als ob die vorangegangenen Schulkämpfe keinerlei Wirkung gezeigt hätten. Es ließen auch die entsprechenden starken Proteste nicht lange auf sich warten. Sie reichten weit hinein in bürgerliche Bildungskreise, die mit unterschiedlichsten Publikationen gegen die Vorhaben der Reichsregierung reagierten und auf diese Weise auch mit dazu beitrugen, dass der Entwurf schließlich zurückgezogen wurde. Dadurch konnte jetzt auch nicht mehr verhindert werden, dass eine starke Abneigung gegen Konfessionsschulen allgemein und die konfessionsbestimmten Privatschulen im besonderen in der interessierten Öffentlichkeit existent blieb. Hier müssen wiederum die Leh-

rervereinigungen besonders genannt werden, die mit ihrem Engagement die konfessionelle Zersplitterung vornehmlich des öffentlichen Schulwesens zu verhindern gewusst haben.

Weil im Bewusstsein der Bevölkerung die geforderte Reichsschulgesetzgebung in erster Linie die öffentlichen Schulen betraf, war es auch weniger spektakulär, als nach dem Scheitern von 1927 die Unterrichtsverwaltungen der Länder auf der Grundlage des Art. 147 Abs. 1 der Reichsverfassung eine Vereinbarung trafen, die einige reichseinheitliche Richtlinien für private Schulen zum Inhalt hatte. Sie wurden am 24. Januar 1928 vom zuständigen Reichsminister des Innern, von KEUDELL, veröffentlicht. Diese Vereinbarung umfasste 15 Paragraphen, die nur die höheren Schulen betrafen, da in § 14 festgehalten war, dass Volksschulen und Fortbildungsschulen nicht darunter fallen sollten.

Da die Bildung der Jugend entsprechend der Verfassung durch öffentliche Anstalten abgesichert wurde, so wies die Vereinbarung darauf hin, dass dieser Grundsatz durch die Anwendung des Artikels 147, Abs. 1 nicht gefährdet werden durfte. Mithin konnte sich ein privates Schulwesen nur als eine Ausnahmeinstitution verstehen, wie es z. B. in Preußen mit seiner damals über 150 Jahre alten öffentlichen Schulpflicht auch geblieben war. Dennoch regelte der § 4 die Existenz von privaten Schulen, die als Ersatz für öffentliche gelten konnten, in außerordentlich großzügiger Weise. Es heißt dort:

„Wenn die Voraussetzungen des Artikel 147 Abs. 1 Satz 2 erfüllt sind und keiner der Versagungsgründe vorliegt, darf die Genehmigung einer Privatschule nicht verweigert, insbesondere nicht von dem Nachweis eines Bedürfnisses abhängig gemacht werden. Sie darf auch nicht deshalb versagt werden, weil die Schule bekenntnismäßig oder weltanschaulich gestaltet werden soll, und zwar auch dann nicht, wenn die entsprechende öffentliche Schule grundsätzlich nach Bekenntnis oder Weltanschauung nicht getrennt ist.“⁸

Die Länder durften diese Vereinbarung nur durch entsprechende Landesgesetze durchführen und konnten sich vorbehalten, sie erst mit dem Inkrafttreten des neuen Landesgesetzes zu vollziehen (§ 15). Es änderte sich verfassungsrechtlich grundsätzlich für das Privatschulwesen nichts. Dennoch hat sich mit den liberalen Ausführungen des § 4 die Lage für private Initiativen

8 Entnommen aus: Christoph Führ. Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1970, S. 308

im Ganzen positiv im Sinne einer Erleichterung entwickelt. Insbesondere hat sich in der Zeit der „Junglehrernot“ am Ende der 20er Jahre in Preußen das private höhere und mittlere Schulwesen ausgebreitet. „Von einem Übelwollen des Staates gegenüber den Privatschulen, das früher bestanden haben mag, ist heute nicht mehr die Rede.“⁹

Dieses zeitgenössische Urteil weist auf den Wandel hin, den das Privatschulwesen in der öffentlichen Einstellung vollzogen hatte. Die einst großen Vorbehalte waren einer erkennbaren Akzeptanz gewichen, die ihre Ursachen vor allem in den schwierigen wirtschaftlichen Entwicklungen aber auch in der misslichen Situation des öffentlichen Schulwesens hatte. Neben den steigenden Arbeitslosenzahlen, wovon auch ein großer Teil der jungen Lehrer bereits seit Mitte der 20er Jahre betroffen war, fiel auch das Schulsterben ins Gewicht, da die öffentlichen Ressourcen nicht zum Ausbau des Bildungssystems verwendet wurden:

„Die finanzielle Not der Länder und Gemeinden hat die Neigung, die Privatschulen mit öffentlichen Mitteln zu unterstützen, verstärkt, da das Bestehen der Privatschulen in der Tat eine finanzielle Ersparnis für Staat und Gemeinden bedeutet.“¹⁰

Dieser allgemeinen positiven Entwicklungstendenz entsprach die noch weitergehende Liberalisierung des Privatschulwesens durch die Änderung der Vereinbarung der Länder zur Durchführung des Artikel 147 Abs. 1 der Reichsverfassung, die am 6. August 1930 vom Reichsminister des Inneren, Dr. WIRTH, (Zentrum) bekannt gemacht wurde.

„Im übrigen enthält die Vereinbarung mehr redaktionelle, immerhin für die Privatschule wohlwollende, als gerade einschneidende Änderungen.“¹¹

Im Gefolge dieser wohlwollenden Politik konnten für die Stellung der privaten Schulen recht bedeutungsvolle weiterführende Bestimmungen durchgesetzt werden, die nicht reichseinheitlich gelten mussten, aber z. B. in Preußen im Vergleich zu den Jahren davor doch große Vorteile bringen konnte. Dies trifft auf die Vereinbarungen über die Anerkennung von Abschlüssen ebenso zu wie auf solche Erlasse, die die finanziellen Rahmenbedingungen von pri-

9 A. Sachse: Das Deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1929/30, S. 41

10 A. Sachse: Das Privatschulwesen. Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1930/32, S. 79

11 A. Sachse: ebda., S. 78

vaten Schulen klärten. Es sollen hier drei solcher Regelungen hervorgehoben werden:

In einer Anweisung des Reichsfinanzministers in Gemeinschaft mit dem preußischen Minister des Innern sowie dem Handelsminister vom 31. Mai 1930 wurde darauf verwiesen, dass bei denjenigen privaten Schulen, die gemäß Art. 147 der Reichsverfassung als Ersatz für öffentliche Schulen staatlich anerkannt sind, vielfach ein nicht auf Gewinn gerichtetes Unternehmen vorliegt. In diesem Fall wird von einer Verpflichtung, die Gewerbesteuer zu zahlen, abgesehen.¹²

In Preußen wurde durch Minister-Erlass vom 18. September 1930 die Beihilfe neu angeordnet, d. h. verbessert, nachdem durch Schulgeldgesetz eine Erhöhung des zu entrichtenden Schulgeldes festgesetzt worden war. Dazu gehörten auch private mittlere Schulen, denen Staatsbeihilfe gewährt werden konnte.¹³

In einer Vereinbarung der Länder über die mittlere Reife vom 31. März 1931 wurde bestimmt, die Internats- bzw. Tagesinternatseinrichtungen ebenso zu fördern, so dass zu Beginn der 30er Jahre während der härtesten Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise die Zahl der Privatschulen ständig wuchs.

Eine gleichberechtigte Anerkennung und rechtliche Geltung erhielt zu dieser Zeit auch die jüdische Religionslehre in Preußen unter dem Minister für Wissenschaft, Volksbildung und Kunst, Adolf GRIMME. Dieser hatte mit einem Erlass vom 5. April 1930 die jüdische Religionslehre als Haupt- und Nebenfach bei der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen zugelassen und gleichzeitig die entsprechende Prüfungsverordnung veröffentlicht. Damit waren in Zukunft nicht nur die Höheren Schulen jüdischer Konfession den evangelischen und katholischen gegenüber gleichgestellt, sondern darüber hinaus war auf diese Weise die jüdische Religion zur Staatsreligion geworden, deren Lehrbefugnis an Schulen von Staats wegen erteilt werden musste.¹⁴

Wenn dieser Erlass auch nicht unmittelbar auf die Reformschulen angewendet zu werden brauchte, da diese ja nicht als jüdische Schule konstituiert waren, so war allerdings die Tatsache, wenn ihre Schüler überwiegend jüdi-

12 Ebda., S. 79

13 Ebda.

14 Hans Güldner. Der Student der Philologie und die wissenschaftliche Staatsprüfung der Philologen. Weidmannsche Taschenausgaben für die preußische Schulverwaltung Heft 2. Berlin 1932, S. 132 ff.

schen Glaubens waren, doch auch als eine Möglichkeit zu sehen, sich zu einer höheren Schule mit staatlicher Anerkennung zu entwickeln, d. h. mit der Befähigung ausgestattet, das Abiturzeugnis so aushändigen zu können, dass der fachliche Nachweis der jüdischen Religion darin enthalten war.

Die Existenzbedingungen von privaten und jüdischen Schulen unter der Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus

Unter diesen liberalen Rahmenbedingungen der Weimarer Gesetzgebung ging das Regime des Nationalsozialismus auch mit den Privatschulen um. Sie konnten unter zwei unterschiedlichen Voraussetzungen weiter bestehen, nachdem sie nun einmal existierten.

Unter den Behörden der neuen Führung galten vorerst die alten gesetzlichen Bestimmungen. Auch wenn unter den Parolen des Nationalsozialismus die privaten Schulen in der angestrebten Volksgemeinschaft störten, so waren unter den verschiedensten Gesichtspunkten doch politische Zurückhaltungen und gesetzliche Rücksichten geboten. Deshalb arbeiteten die zuständigen Ressorts an einem Privatschulgesetz.

Im Gegensatz zu dieser hinhaltenden Taktik standen im Hitler-Staat die von Beginn an einsetzenden Repressionen gegen die jüdische Bevölkerung, die unter den rassepolitischen Gesetzen der völkischen Ideologie immer mehr in Bedrängnis geriet. Gleichwohl wollten jedoch die neuen Machthaber insbesondere mit Rücksicht auf das Ausland ein eigenes jüdisches Schulwesen aufbauen, das in entsprechenden Gesetzentwürfen ähnlich dem Privatschulwesen behandelt wurde.

Die beiden schulpolitischen Problemfelder, das Privatschulwesen sowie die Beschulung der jüdischen Kinder und Jugendlichen, wurden von den nationalsozialistischen Behörden allerdings erst seit dem Jahre 1935 unter dem Gesichtspunkt neu zu schaffender schulgesetzlicher Regelungen angegangen. Diese jedoch blieben entweder im Laufe der Jahre bis zum Ausbruch des Krieges als Entwürfe unveröffentlicht oder gingen in den Kriegsjahren in Bedeutungslosigkeit unter. Letzteres Schicksal traf insbesondere die privaten Schulen, die nicht völlig „ausgemerzt“ werden konnten, während die Frage der Ausbildung der jüdischen Jugend seit der Wannseekonferenz zu Beginn des Jahres 1942 nicht mehr existierte, denn damals wurde nach den Sommerferien deren Beschulung per Runderlass des Reichserziehungsministeriums untersagt.

Die beiden Publikationen über jüdische Erziehung und Schulen im nationalsozialistischen Deutschland von Yfaat WEISS und Joseph WALK gehen unterschiedlich differenziert auf die institutionellen Rahmenbedingungen ein, wobei letzterer für seine Darstellung nicht auf die Akten des Reichserziehungsministeriums zurückgreifen konnte, da diese für ihn nicht zugänglich gewesen sind, weil sie im Staatsarchiv Potsdam lagern.¹⁵ Die beiden Werke sind eine wesentliche Ergänzung zu den folgenden Ausführungen.

Bevor auf die Sondermaßnahmen gegen die jüdische Bevölkerung und damit auf die sie betreffenden schulischen Rahmenbedingungen eingegangen wird, sollen die beiden Diskussionsgrundlinien für die Gesetze über private und jüdische Schulen dargestellt werden.

Die ersten Entwürfe zu einem „Gesetz über das jüdische Schulwesen“ wurden in unmittelbarer Folge der „Nürnberger Gesetze“ im Oktober 1935 beim Reichserziehungsministerium vorgelegt. Sie wurden gleichzeitig mit einem Gesetzentwurf „über die Zulassung jüdischer Schüler zu den deutschen Schulen und die Errichtung jüdischer Volksschulen“ erörtert. Die beiden Entwürfe unterschieden sich nur in redaktioneller Hinsicht und gaben an, der „Förderung einer artgemäßen Schulerziehung auf der Grundlage von Rasse und Volkstum“ auf den deutschen Schulen zu dienen. In zehn Paragraphen sollte die Beschulung jüdischer Schüler geregelt werden, indem verfügt würde, dass sie auf allgemeinen deutschen Schulen nicht zuzulassen seien (§ 1). Es sollten die Schulpflichtbestimmungen mit Ausnahme der Berufsschulpflicht gelten (§ 2). Private jüdische Schulen sollten möglich sein (§ 3). Der vorgesehene Paragraph 8 sollte dafür sorgen, dass die Quotenbestimmungen des Gesetzes gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. 4. 1935 hinsichtlich dieser Schulen außer Kraft treten. Außerdem sollten zu diesem Zeitpunkt bei öffentlichen jüdischen Volksschulen die Gemeinden als Schulunterhaltungsträger gelten, wobei nicht die Synagogengemeinden sowie andere „israelitische Unterhaltungsträger“ ausgeschaltet bleiben sollten (§§ 5 und 6). In einem Begleitschreiben „an den Chef des Ministeramtes“ wurden ausdrücklich die Bedingungen der Unterhaltung dieser Schulen hervorgehoben:

15 Yfaat WEISS: Schicksalsgemeinschaft im Wandel. Jüdische Erziehung im nationalsozialistischen Deutschland 1933–1938. Hamburg 1991 Joseph WALK: Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt a. M. 1991

„Für die Schaffung eines zentralen Unterhaltsträgers sprechen folgende Erwägungen:

1. Die Heranziehung der Synagogengemeinden zu Unterhaltsträgern ist nicht möglich, da die Schulen von Schülern jüdischer Abstammung ohne Rücksicht auf ihre Glaubensangehörigkeit besucht werden sollen.
2. Die Heranziehung örtlicher Elternschaften würde ... eine zu schmale Basis für die Unterhaltung der Schule bilden.
3. Selbst wenn diese Basis groß genug wäre ... (ist) ein zentraler Ausgleich in irgendeiner Form erforderlich.“

Bei höheren Schulen konnten solche Überlegungen ausbleiben, da hier keinerlei Aufgaben des Staates gesehen wurden:

„Bei den Wahlschulen fallen alle eben erörterten Probleme fort. Hier genügt der Ausschluss der Schüler jüdischer Abstammung vom Besuch der allgemeinen Schulen. Eine Verpflichtung des Staates, seinerseits gehobene Schulen für jüdische Schüler zu errichten, kann nicht erkannt werden. Die Einrichtung solcher Schulen bleibt vielmehr der privaten Initiative überlassen. Die Genehmigung zur Errichtung solcher Schulen bleibt dem Reichsministerium vorbehalten.“¹⁶

So war denn auch in § 15 des vorgesehenen „Gesetzes über die Zulassung jüdischer Schüler zu den deutschen Schulen und die Errichtung jüdischer Schulen“ ins Auge gefasst, „dass für die nach den vorstehenden Vorschriften vom Besuche der Wahlschulen ausgeschlossenen Schüler besondere private Schulen errichtet werden“, wenn der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung sie denn zulassen sollte. Dieser sollte nach § 16 Abs. 2 „den von ihm zugelassenen Schulen das staatliche Prüfungsrecht verleihen und ... die erforderlichen Bestimmungen über die Berechtigung des Abschlusszeugnisses“ treffen können (ebda Bl. 23 f.).

Der vorgestellte Termin des Inkrafttretens war der 1. April 1936. Da jedoch HITLER persönlich ein solches Gesetz zum genannten Zeitpunkt nicht wünschte, wurde die Regelung des jüdischen Schulwesens nicht weiter vorangetrieben.

In einem Vermerk aus dem Reichserziehungsministerium vom 26. April 1937 hieß es dazu:

¹⁶ StA Potsdam – „Jüdisches Schulwesen“ – REM 49.01 11884; Bl. 15

„Wir haben zunächst hervorgehoben, daß der in unserem Hause bearbeitete Entwurf eines Gesetzes über das jüdische Schulwesen seinerzeit nicht weiterverfolgt worden sei, weil er auf Antrag des Führers habe zurückgestellt werden müssen. Deshalb hielten wir es für zweckmäßig, daß eine Entscheidung des Führers darüber herbeigeführt werde, ob das vom Kirchenministerium geplante Gesetz, das eine gleichzeitige Neuregelung des jüdischen Schulwesens erforderlich mache, dem Kabinett vorgelegt werde.“ (Ebda, Bl. 67)

Bei dem angesprochenen Gesetz handelte es sich um die Bestrebung, die Rechtsstellung der jüdischen Kultusgemeinden neu zu bestimmen, wobei es auch hier darauf ankam, diesen die Trägerschaft über das jüdische Schulwesen zu entziehen.

In einem neu gefassten Entwurf zum „Gesetz über das jüdische Schulwesen“ vom 25. 6. 1937 wurde dieser Gesichtspunkt weiter verfolgt (§ 7 und 8). Ansonsten sind wiederum Definitionen über jüdische Schüler und Schulen festgehalten, die inhaltlich auf das Reichsbürgergesetz bezogen sind. Auch jüdische Privatschulen sollten „mit jederzeit widerruflicher Genehmigung des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung errichtet und betrieben werden“. (§ 4) Allerdings sollte kein Beamtenverhältnis mehr bei den Lehrern vorgesehen sein und jüdische Lehrkräfte, die gemäß dem Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums in den Ruhestand getreten waren, sollten jede angebotene Beschäftigung an einer jüdischen Schule annehmen, wenn sie nicht des Anspruchs auf Ruhegeld verlustig gehen wollten (§ 6).

Zu Beginn des Jahres 1938 erfuhr dieser Entwurf eine redaktionelle Überarbeitung und erhielt mit einem Anschreiben „An die Herren Reichs- und Preußischen Minister des Innern“ den Titel „Geheim“. Anlass war die unmittelbar vorgesehene Verabschiedung des Gesetzes über die jüdischen Kultusgemeinden, in dessen Folge wegen der Verminderung ihrer Einkommen ihre öffentlichen Schulen gefährdet erschienen. In dem Anschreiben, das als Schnellbrief vom Reichserziehungsminister abging, wurde dieser Aspekt hervorgehoben und dringend das entsprechende Schulgesetz gefordert, um die öffentlichen allgemeinen Schulen nicht zu gefährden:

„Eine Reihe jüdischer Schulen werden schließen müssen, und die bisher in ihnen beschulten Kinder werden ganz zwangsläufig in die allgemeinen öffentlichen Schulen strömen. Daß ein solches Ereignis (handschriftlich darüber: Zurückströmen der Juden in die allgemeinen

Schulen) mit den rassepolitischen Grundsätzen des Dritten Reiches nicht zu vereinbaren ist und deshalb unter allen Umständen verhindert werden muß, brauche ich nicht besonders zu betonen. Es wird sich aber nur verhindern lassen, wenn bis zum neuen Schuljahre die Vorbereitungen zu dem Aufbau eines abgesonderten jüdischen Schulwesens abgeschlossen sind. (Denn: handschriftlich hinzugefügt) Da für alle Staatsbürger Schulpflicht besteht, hat der Staat auch für die erforderlichen Schulen zu sorgen. Sind besondere jüdische Schulen nicht vorhanden, so kann den jüdischen Kindern, soweit sie schulpflichtig sind, die Aufnahme in die allgemeinen Volksschulen nicht versagt werden; sie unbeschult zu lassen, würde außenpolitische Folgen zeigen, für die ich die Verantwortung nicht zu übernehmen vermag.“ (Ebda., Bl. 95)

Kurze Zeit später wurden diese Bemühungen um eine Klärung der rechtlichen Bestimmungen und Unterhaltungsgrundsätzen zum jüdischen Schulwesen unterbrochen, denn die Gesetzentwürfe waren erneut vom „Führer und Reichskanzler“ selbst (!) vorerst auf Eis gelegt worden (ebda.). Anfang 1938 war damit die Beratung über ein eigenes Gesetz über die Beschulung jüdischer Kinder gescheitert. Erst nach den Novemberprogromen wurde wieder eine Besprechung über die Neuregelung dieser Frage beim Reichserziehungsminister einberufen. In einer dazu angefertigten Übersicht vom Ende November 1938 wird eine Bestandsaufnahme zum jüdischen Schulwesen erhoben, die das inzwischen eingetretene Maß der Repressionen für das einst vielgestaltige System offenlegte.

So gab es nach den internen Erhebungen des Reichserziehungsministeriums Ende 1938 folgende Zahlen:

„Zur Zeit könne die Zahl der jüdischen Schüler und Schülerinnen im Reichsgebiet mit etwa 35000 beziffert werden. Es bestünden 167 Schulen für Juden, davon 148 Volksschulen. Von den Volksschulen seien 76 Schulen öffentlich, 72 privat.“ (Ebda. Bl. 114, Niederschrift zur Besprechung am 1. Dezember 1938)

Auf die gegenwärtige Lage eingehend wurde in der Besprechung hervorgehoben, dass „in der Nacht vom 10. zum 11. November 1938 auch jüdische Schulen verbrannt oder beschädigt und die jüdischen Lehrer in Schutzhaft genommen“ worden seien, „so dass der Unterrichtsbetrieb nicht aufrecht erhalten werden konnte. Außerdem sei den Schulen eröffnet worden, daß ihre Gebäude für Parteizwecke oder der Zwecke der NSV beschlagnahmt wür-

den.“ (Ebda) Es wurde dennoch daran festgehalten, die allgemeine Schulpflicht für jüdische Schüler weiterhin gelten zu lassen. In der Niederschrift wurde dazu bemerkt:

„Regierungsassessor FISCHER vom Stellvertreter des Führers erklärte, daß nach Ansicht des Stellvertreters des Führers die Schulpflicht der Juden aufrecht erhalten bleiben müsse und schlug vor, die Schulpflicht durch eine Beschulungspflicht der Juden zu ergänzen, d. h. die Juden selbst zu verpflichten, für eine ausreichende Beschulung Sorge zu tragen.“ (Ebenda)

Insbesondere wurde auf die wichtige Bedeutung verwiesen, die die abgeschlossene höhere Schulbildung für die Auswanderung von Juden hatte, so dass gerade dieser Gesichtspunkt zu fördern würdig erschien. Deshalb betonte ein Vertreter des Reichsinnenministeriums die Verbindung von Schulunterhaltung durch die Reichsvereinigung der Juden in Deutschland mit der verbesserten Auswanderungswilligkeit mit Hilfe eines höheren Schulabschlusses. Beides sollte künftig in die Verantwortung der jüdischen Staatsbürger übergehen:

„Unter dem Gesichtspunkt der Förderung der Auswanderung wird man bei den jüdischen höheren Schulen auch die Errichtung eines englischen Examenzenentrums, des sogenannten matric zulassen können. Die Entscheidung dieser Frage wird dadurch wesentlich erleichtert, daß man diese Vergünstigung nicht mehr von einem Einzelunternehmer unterhaltenen jüdischen Schule zuzubilligen braucht (bisher hatte sich die unter sehr geschäftstüchtiger Leitung stehende private höhere Judenschule der Frau Dr. GOLDSCHMIDT um dieses Vorrecht beworben), sondern daß das matric der Reichsvereinigung der Juden in Deutschland für eine der von ihr unterhaltenen höheren Schulen für Juden verliehen wird. Als selbstverständliche Folge der Übertragung der Schulunterhaltung auf die Reichsvereinigung wurde in Aussicht genommen, andere Schulen als die von der Reichsvereinigung unterhaltenen künftig nicht mehr zuzulassen.“ (Ebda., Bl. 116)

Als rechtliche Konsequenz wurde darauf verwiesen, dass das auf diese Weise privatisierte Schulwesen für jüdische Kinder sich nach den allgemeinen Vorschriften des Privatschulwesens regeln lasse, womit sich eine weitere Verfolgung von Bestimmungen nach Gesetzesrang erübrigte.

Der erste Entwurf eines Gesetzes über Privatschulen und Privatschulunterricht wurde im Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Er-

ziehung und Volksbildung mit Datum vom 15. Oktober 1936 zur Erörterung vorgelegt. Er enthält 16 §§ mit Vorschlägen für die Durchführungsbestimmungen.

Der Entwurf geht von dem Grundgedanken aus, dass dem öffentlichen Schulwesen der Vorrang gebührt. Dies konnte sich im Einklang mit den Bestimmungen der Weimarer Verfassung und dem Privatschulgesetz von 1928/30 verstehen. Die gleiche politische Grundlinie wurde auch mit dem überarbeiteten Entwurf vom Februar 1937 verfolgt, wobei insbesondere die nach wie vor geltenden preußischen Bestimmungen zur Richtschnur der weiteren Ausführungen herangezogen wurden. Allerdings rückte der jetzt diskutierte Entwurf insofern vom ersten ab, als für die Genehmigung nicht mehr gefordert wurde, dass „ein Bedürfnis für die Schule oder Erziehungsanstalt besteht“. Mit dem Verzicht auf die Bedürfnisfrage war die liberale Einstellung aus dem 1928er Gesetz getilgt. Es wurde jetzt vielmehr im § 3 Absatz 1 hervorgehoben, dass eine Zulassung nur erteilt werden darf, „wenn der Unterhaltsträger die Gewähr bietet, daß die Schule im Geiste der nationalsozialistischen Weltanschauung geführt wird“. Der Absatz 2 stellte die Ausnahmen heraus:

„Bei Schulen, die ausschließlich dem Besuche ausländischer Schüler oder solcher Schüler dienen, die nicht deutschen oder artverwandten Blutes sind, kann von den Voraussetzungen des Absatzes 1a) und b) abgesehen werden. Die Zulassung jedoch nur erteilt werden, wenn die sittliche und politische Haltung des Unterhaltsträgers zu Bedenken keinen Anlaß gibt.“ (REM EIIc 2792; Privatschulen, Bl. 26)

Im Begleitschreiben „An den Stellvertreter des Führers“, Martin BORMANN, wurde auf die Notwendigkeit eines Privatschulgesetzes überhaupt hingewiesen, auch wenn der nationalsozialistische Staat den Abbau des Privatschulwesens betrieb. Für Preußen gab es keine gravierenden Widerstände zu überwinden, wenn es darum ging, diesen Abbau voranzubringen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die auf Legalitätsprinzipien ausgelegte Argumentation des Reichserziehungsministeriums:

„Der Abbau hat sich in Preußen auf Grund des bisherigen Privatschulrechts ohne besondere rechtliche Schwierigkeiten vollziehen können. Den Angriffen von katholisch-kirchlicher Seite, die Maßnahmen ständen im Widerspruch zu Artikel 147 der Weimarer Verfassung, bin ich mit dem Hinweis begegnet, daß Artikel 143 zu lesen und auszulegen sei, eine Auffassung, die auch in § 1 der Ländervereinbarung über die

Durchführung des Artikels 147 Abs. 1 vom 28. Januar 1928 ihren Niederschlag gefunden hat. Dort ist bestimmt, daß der durch Artikel 143 festgelegte Vorrang des öffentlichen Schulwesens durch die Anwendung des Artikels 147 Abs. 1 nicht gefährdet werden darf.“ (Ebda. Bl. 24, Rückseite)

So war in Berlin eine große Anzahl von höheren Mädchenschulen geschlossen worden. Die privaten jüdischen Schulen unterlagen dieser Bedrohung zu Beginn des Jahres 1937 nicht. Vielmehr konnte aus den oben angemerkten politischen Bestrebungen des nationalsozialistischen Staates in Berlin noch eine im Vergleich zu Ordensschulen etwa großzügige Behandlung Geltung haben, zumal höhere Schulen in jüdischer Privatträgerschaft am ehesten der Emigration dienen konnten.

Erst ein Jahr später wurde wieder über ein Privatschulgesetz und den dazugehörigen Durchführungsbestimmungen verhandelt. Es gab im Unterschied zum Jahre 1937 lediglich redaktionelle Abweichungen, wie z.B. dass „eine staatsfeindliche Betätigung des Unterhaltsträgers nicht zu erwarten“ sein darf, wenn eine Genehmigung ausgesprochen werden soll. Der Ausdruck „staatsfeindlich“ ersetzte den Anspruch auf „sittlich-politische“ Haltung. Dennoch wurde auch jetzt das vorgesehene Privatschulgesetz nicht verabschiedet, sondern es wurde weiterhin mit diesbezüglichen Erlassen gearbeitet, so dass auf diese Weise der Bestand des Privatschulwesens liquidiert werden sollte, was im Frühjahr und Sommer 1939 mit aller Konsequenz auch verwirklicht wurde.

Zu diesem Zeitpunkt hatte die Lessler-Schule ihre Tore schon geschlossen.

Ursula Blömer

Historiografische Einordnung der Autobiografie von Toni Lessler

Im Jahre 1939 forderten drei an der Harvard-Universität tätige Wissenschaftler, Gordon Willard Allport (Psychologe), Sidney Bradshaw Fay (Historiker) und Edward Yarnall Hartshorne (Soziologe) Personen, „die Deutschland vor und nach Hitler gut kennen“ (s. Ausschreibungstext), durch ein Flugblatt sowie in mehreren Zeitungsanzeigen zu der Teilnahme an einem wissenschaftlichen Preisausschreiben auf. Der Aufruf wurde in verschiedenen Ländern verbreitet, u. a. in der ‚New York Times‘, im ‚Pariser Tageblatt‘ und in der ‚Gelben Post‘ in Shanghai. Unter dem Titel ‚Mein Leben in Deutschland vor und nach dem 30. Januar 1933‘ sollten Lebensbeschreibungen eingereicht werden. Als Preis für die besten Autobiografien wurden ein-tausend Dollar zur Verfügung gestellt. Die Einsendung der Manuskripte war bis zum 1. April 1940 gefordert. Die Arbeiten konnten sowohl unter dem richtigen Namen als auch unter einem Pseudonym oder anonym eingereicht werden. Angaben zum Alter, Geschlecht, Familienstand, Beruf, zur Religion, gesellschaftlichen Stellung und zur regionalen Lage und Größe des Wohnortes waren erforderlich. Die Wissenschaftler erwarteten von den Autoren keine philosophischen oder literarischen Abhandlungen, sondern einen Bericht persönlicher Erlebnisse. Sie wollten anhand dieses Materials eine Untersuchung „über die gesellschaftlichen und seelischen Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die deutsche Gesellschaft und das deutsche Volk durchführen“ (Ausschreibungstext).

Es wurden ca. 260 Beiträge eingereicht, überwiegend von Emigranten aus den USA, aber auch aus Palästina, England, Frankreich, der Schweiz, Shanghai, Südamerika und Australien. Die meisten Autobiografien wurden in deutscher Sprache abgefasst, ca. vierzig Texte sind in Englisch geschrieben. Einige der Manuskripte wurden später von den Autoren zurückgefordert, einige sind an die US-amerikanische Regierung (United States Government Center in Washington) weitergegeben worden, wo E. Y. Hartshorne ab 1941

beim Bureau of the Coordinator of Information (COI)n in Washington tätig war. Der größte Teil wird im Archiv der Houghton Library der Harvard Universität in Cambridge, Mass aufbewahrt, einige befinden sich im Leo Baeck Institut in New York.

Aufgrund der im Preisausschreiben gemachten Vorgaben, vor allem der geforderten Länge des Textes (20 000 Wörter, das entspricht etwa 80 Seiten), reagierte vorwiegend eine bestimmte Gruppe von Emigranten mit adäquaten Beiträgen auf die Ausschreibung: Akademiker, zu deren Selbstverständnis der Umgang mit Geschriebenem gehört – eine weitere Differenzierung ergibt, dass viele der Teilnehmenden Professionelle sind, also Ärzte, Juristen, Theologen sowie Lehrer, Journalisten und Künstler.

Ein Großteil der Verfasser sind jüdische Deutsche, es sind allerdings auch nichtjüdische Deutsche oder Österreicher als Autoren vertreten, die aus unterschiedlichen Gründen emigrierten, z. B. politischen, kulturellen, religiösen Gründen oder Beziehungsgründen.

Besonders der große Anteil weiblicher Autoren ist hervorzuheben; ein Drittel der Manuskripte sind von Frauen geschrieben. Dies ist für den damaligen Erhebungszeitraum eine ungewöhnlich hohe Zahl, da Frauen zu jener Zeit auch als ‚Beforschte‘ (neben den wenigen Forscherinnen) nur marginal in den Wissenschaftsbetrieb einbezogen wurden.

Die Verfasser sind zwischen 1870 und 1919 geboren. In vielen Manuskripten wird die Epoche des Kaiserreichs und der Weimarer Republik in die Ausführungen mit einbezogen. Die alltäglichen Lebensverhältnisse dieser Zeit werden gut dokumentiert, so dass zum einen Einblicke in die Lebensbezüge der Emigranten vor dem Nationalsozialismus möglich sind, zum anderen die Phase des ‚aufziehenden‘ und des etablierten Nationalsozialismus mit den daraus resultierenden gesellschaftlichen Veränderungen dargestellt ist¹.

Die wissenschaftliche Untersuchung der Harvard Forscher hat nur zu wenigen Veröffentlichungen geführt. Allport, Bruner und Jandorf publizierten 1941 den Artikel ‚Personality under Social Catastrophe‘. Die Wissenschaftler bezogen in ihre Auswertungen auf selektive Weise 90 Manuskripte ein, um einige damals verbreitete Aussagen der Kultur-Persönlichkeits-Schule kritisch zu überprüfen; wobei sie insbesondere den Zusammenhang von aggress-

1 Über die Zeit im Exil geben die Autoren, bis auf einige Ausnahmen, wenig oder keine Auskunft.

sivem Verhalten und Frustrationen sowie den Persönlichkeitswandel bei sich ändernden Kulturen untersuchten².

Das Material ist in der Folge in verschiedenen Zusammenhängen verwandt worden. Zum Teil wurden Ausschnitte aus den Manuskripten in Veröffentlichungen eingearbeitet (vgl. z. B. Groth 1988, Limberg/Rübsaat 1990, Lixl-Purcell 1988, Maurer 2003, Quack 1995, Richarz 1982, Schad 2001, Gerhard/Karlauf 2009). Einige der Teilnehmer des Preisausschreibens haben ihre Autobiographien in Buchform veröffentlicht (z. B. Frankenthal 1981, Gebhard 1976, Hallgarten 1956, Kahle 1945, Löwith 1986, Nathorff 1987); in neuerer Zeit wurden einige Manuskripte herausgegeben, wie die von Max Hirschberg (1998), Friedrich Salzburg (2001) und Walter Gyßling (2002).

Diese Veröffentlichung ist in den Gesamtzusammenhang eines größeren Forschungsvorhabens einzuordnen, das 1994 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg begonnen und seit 2002 auch an der Universität Mainz weitergeführt wird³. Etwa 220 der autobiographischen Manuskripte wurden nach einer sorgfältigen Sichtung auf Veranlassung von Prof. Detlef Garz auf Mikrofilm abgelichtet und stehen seitdem den Forschungen zur Verfügung. Die Begrenzung und Auswahl auf 220 Manuskripte hat verschiedene Gründe: Einige der Manuskripte wurden an die Autoren zurückgesandt, einige sind aufgrund des Alters bzw. handschriftlicher Abfassung nicht lesbar und ein weiterer Teil erschien hinsichtlich der inhaltlichen Qualität (z.B. sind auch einige sehr kurze Beiträge oder nur Briefe eingereicht worden) nicht für die geplanten Forschungen geeignet.

Innerhalb dieses größeren Forschungszusammenhangs sind in verschiedenen Projekten mehrere Manuskripte veröffentlicht worden (z. B. von Julian Kretschmer, Friedrich Gustav Reuss, Käthe Vordriede, Arthur Samuel, Eva Wysbar) und zahlreiche Veröffentlichungen entstanden (vgl. Bartmann 2006,

2 Richard Albrecht ist der Meinung, dass diese Emigrantenberichte „nur sehr unzureichend, selektiv und oberflächlich“ ausgewertet wurden (1988, S. 374). Und Liliane Weissberg spricht von einem Forschungsprojekt, „das keinen so rechten Abschluss gefunden hat oder finden konnte“ (1998, S. 17).

3 Prof. Bruner, University of New York, der bereits in den 40er Jahren an der Auswertung der Autobiographien mitgearbeitet hat, zeigte sich erfreut, dass das Material nunmehr noch einmal bearbeitet wird. „For that study of refugee autobiographies is close to my heart, and I'm delighted to hear somebody is working over the original documents again, now that we have all achieved some historical and psychological perspective about the period, the people, and the events involved“. Aus einem Schreiben von J. Bruner an Prof. Garz vom Herbst 1995.

Bartmann/Blömer/Garz 2003, Blömer 1997, 1998, 1999, 2004, Blömer/Garz 2000, 2003, Garz 2003, Garz/Janssen 2006, Lohfeld 2003).

Eine der Teilnehmerinnen an diesem Preisausschreiben war Toni Lessler, die in Berlin 1912 eine private Schule gründete, erfolgreich führte und ausbaute. Von ihr liegt ein 37-seitiges Manuskript vor, in dem sie ihre Lebensgeschichte bis zur Emigration, insbesondere die Gründung und Entwicklung ihrer Berliner Waldschule bis zu deren zwangsweisen Schließung im Jahre 1939 thematisiert.

Kurzbiografie Toni Lessler

Toni Lessler geb. Heine wurde am 04.06.1874 als Tochter von Louis Heine und seiner Frau Hermine geb. Würzburger in Bückeberg geboren. Sie hatte einen älteren Bruder, Leo, geb. 1872 sowie eine jüngere Schwester, Clara, geb. 1876. Über den Beruf des Vaters, ein Verwandter der Familie Heinrich Heines, herrscht bislang Unklarheit: Die Angabe Toni Lesslers, er sei Bankier gewesen, ließ sich durch Archivrecherchen nicht bestätigen. Er starb bereits 1876. Die Mutter eröffnete darauf in Bückeberg ein jüdisches Mädchenpensionat, das sie kurze Zeit später nach Kassel verlegte. Dort besuchte Toni Lessler die höhere Mädchenschule, anschließend ein Lehrerinnenseminar in Breslau, an dem sie 1892 ihre Abschlussprüfung für mittlere und höhere Mädchenschulen absolvierte. Die folgenden zwei Jahre verbrachte sie zur Erweiterung ihrer Französischkenntnisse in der Schweiz; danach ging sie für drei Jahre nach England und arbeitete dort als Erzieherin und als Privatschullehrerin. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland im Jahr 1897 arbeitete sie fünf Jahre lang als Lehrerin im Pensionat ihrer Mutter, bis sie den Kaufmann Max Lessler kennenlernte und mit ihm 1902 nach Berlin zog. 1912 starb ihr Mann und noch im selben Jahr beschloss Toni Lessler eine private Schule für besonders förderungsbedürftige Kinder aller Konfessionen einzurichten. Sie begann ihre Arbeit zunächst mit drei Schüler/innen, doch wuchs die Zahl schnell und die Schule wurde zu einer der größten Privatschulen Berlins. Die zunehmende Schülerschaft erforderte mehrere Erweiterungen und Umzüge, bis Toni Lessler die Waldschule Grunewald eröffnete. Ihre Schule hatte in Berlin einen ausgezeichneten Ruf. Anfang 1934 musste sie diese in eine jüdische Schule umwandeln; sie hieß nun Private Jüdische Waldschule Grunewald. Im Februar 1939 emigrierte Toni Lessler gemeinsam mit ihrer Schwester Clara in die USA. Dort starb sie am 05.05.1952 in New York.

Literatur

- Albrecht, Richard: Exil-Forschung. Studien zur deutschsprachigen Emigration nach 1933. Frankfurt a. M. 1988.
- Bartmann, Sylke: Flüchten oder Bleiben? Wiesbaden 2006.
- Bartmann, Sylke/Garz, Detlef: Arthur Samuel. Mein Leben vor und nach dem 30. Januar 1933. In: Bonner Geschichtsblätter 49/50, 1999/2000 (2001), S. 399–457.
- Bartmann, Sylke/Blömer, Ursula/Garz, Detlef: „Wir waren die Staatsjugend, aber der Staat war schwach“. Jüdische Kindheit und Jugend in Deutschland und Österreich zwischen Kriegsende und nationalsozialistischer Herrschaft. Oldenburg 2003.
- Blömer, Ursula: Emigrantenbiographien. Biographische Untersuchungen zu Lebensverläufen deutschsprachiger Emigranten im Nationalsozialismus. Projektmitteilung. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History. 1997/1, S. 128–132.
- Blömer, Ursula: „Im uebrigen wurde es still um mich“ Aberkennungsprozesse im nationalsozialistischen Deutschland. Oldenburg 2004.
- Blömer, Ursula/Garz, Detlef: „Es war ein langsames Getriebenwerden...“. Biographieanalyse eines nichtjüdischen Emigranten. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History. 1998/1, S. 76–102.
- Blömer, Ursula/Garz, Detlef: Jüdische Kindheit in Deutschland am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Hyams, Helge-Ulrike/Klattenhoff, Klaus/Ritter, Klaus/Wißmann, Friedrich (Hrsg.): Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Oldenburg 1998, S. 67–79.
- Blömer, Ursula/Garz, Detlef: Dem Vaterland verpflichtet. Biographische Untersuchungen zu Lebensverläufen von emigrierten Pädagogen im Nationalsozialismus oder „über die Banalität der Entwicklung des Bösen“. In: Pädagogische Rundschau 53, S. 577–596 (1999).
- Blömer, Ursula/Garz, Detlef: Aberkennungsverhältnisse und Aberkennungsprozesse. Über die Verfolgungs- und Konflikterfahrungen nicht-jüdischer Emigranten und Emigrantinnen zwischen 1871 und 1939. In: Bierbrauer, Günter/Jaeger, Michael (Hrsg.): Projektverbund Friedens- und Konfliktforschung. Ergebnisberichte aus Forschungsprojekten der Jahre 1998-2001. Osnabrück 2003, S. 127–173.

- Blömer, Ursula/Garz, Detlef (Hrsg.): „Wir Kinder hatten ein herrliches Leben ...“. Jüdische Kindheit und Jugend im Kaiserreich 1871–1918. Oldenburg 2000
- Frankenthal, Käthe: Der dreifache Fluch: Jüdin, Intellektuelle, Sozialistin. Lebenserinnerungen einer Ärztin in Deutschland und im Exil. Herausgegeben von Kathleen M. Pearle und Stephan Leibfried. Frankfurt a.M./New York 1981.
- Garz, Detlef: Mein Leben vor und nach dem 30. Januar 1933'. Das wissenschaftliche Preisausschreiben der Havard Universität aus dem Jahr 1939. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): Im Labyrinth der Schuld. Täter – Opfer Ankläger. Jahrbuch 2003 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Hrsg. im Auftrag des F. B. I. von Irmtraud Wojak. Frankfurt a.M./New York (=Jahrbuch des Fritz Bauer Instituts, Bd 17) 2003.
- Garz, Detlef/Janssen, Gesine: Über den Mangel an Charakter des deutschen Volkes. Zu den autobiographischen Aufzeichnungen des jüdischen Arztes und Emigranten Dr. Julian Kretschmer aus Emden. Oldenburg 2006.
- Gebhard, Bruno: Im Strom und Gegenstrom. 1919–1937. Wiesbaden 1976.
- Gerhardt, Uta/Karlauf, Thomas (Hrsg.): Nie mehr zurück in dieses Land. Berlin 2009.
- Groth, Michael: The Road to New York. The Emigration of Berlin Journalists, 1933-1945. München, London, New York 1988.
- Gyßling, Walter: Mein Leben in Deutschland vor und nach dem 30. Januar 1933. Der Anti-Nazi. Handbuch im Kampf gegen die NSDAP. Herausgegeben und eingeleitet von Leonidas E. Hill. Bremen 2002.
- Hallgarten, Constanze: Als Pazifistin in Deutschland – biographische Skizze. Stuttgart 1956.
- Hirschberg, Max: Jude und Demokrat. Erinnerungen eines Münchener Rechtsanwalts 1883–1939. Bearbeitet von Reinhard Weber. München 1998.
- Kahle, Maria: What would you have done? The Story of the Escape of the Kahle Family from Nazi-Germany. London 1945.
- Limberg, Monika/Rübsaat, H. (Hrsg.): Sie durften nicht mehr Deutsche sein. Jüdischer Alltag 1933–1938. Frankfurt a.M. 1990.

- Lixl-Purcell, Andreas (ed.): *Women of Exile. German-Jewish Autobiographies since 1933*. New York 1988.
- Lixl-Purcell, Andreas (Hrsg.): *Erinnerungen jüdischer Frauen 1900-1990*. Leipzig 1992.
- Lohfeld, Wiebke: „Im Dazwischen“. *Porträt der deutschen und jüdischen Ärztin Paula Tobias (1886–1970)*. Opladen 2003.
- Löwith, Karl: *Mein Leben in Deutschland vor und nach dem 30. Januar 1933. Ein Bericht. Mit einem Vorwort von Reinhard Koselleck und einem Nachwort von Ada Loewith*. Stuttgart 1986.
- Maurer, Trude: *Kunden, Patienten, Nachbarn und Freunde. Beziehungen zwischen Juden und Nichtjuden in Deutschland 1933–1938*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, 2003/3, S.154–166.
- Nathorff, Hertha: *Das Tagebuch der Hertha Nathorff. Aufzeichnungen 1933–1945*. Hrsg. und eingeleitet von Wolfgang Benz. München 1987.
- Quack, Sibylle: *Zuflucht Amerika. Zur Sozialgeschichte der Emigration deutsch-jüdischer Frauen in die USA 1933-1945*. Bonn 1995.
- Reuß Friedrich Gustav Adolf: „Dunkel war ueber Deutschland, im Westen war ein letzter Widerschein von Licht“. *Autobiographische Erinnerungen* (Blömer, Ursula/Bartmann Sylke Hrsg.). Oldenburg 2001.
- Richarz, Monika (Hg.): *Jüdisches Leben in Deutschland, Selbstzeugnisse zur Sozialgeschichte 1918–1945*. Bd. 3, Stuttgart 1982.
- Salzburg, Friedrich: *Mein Leben in Dresden vor und nach dem 30. Januar 1933*. Bearbeitet und eingeleitet von Sabine Wenzel. Dresden 2001.
- Schad, Martha: *Frauen gegen Hitler. Schicksale im nationalsozialistischen München*. München 2001.
- Vordtriede, Käthe: „Es gibt Zeiten, in denen man welkt“. *Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933*. Lengwil 1999/2000.
- Weissberg, Liliane: *Preisfragen zu einem Leben in Deutschland vor und nach 1933 – das Beispiel Karl Löwith*. In: *Exil*. Jg. 1998, Nr. 2, S. 14–23.
- Wysbar, E.: „Hinaus aus Deutschland, irgendwohin...“. *‘Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933’*. Lengwil 2000.

Toni Lessler (geb. Heine)

„Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933“ – Autobiografie

Heute, in der Neujahrsnacht 1939/1940 beginne ich meine Lebensbeschreibung. Wenn ich es wage, mich an der von Ihnen gewünschten Arbeit zu beteiligen, so geschieht es aus dem Grunde heraus, weil ich die von Ihnen erwähnten Eigenschaften, die fuer derartige Aufzeichnungen erforderlich sind, zu besitzen glaube. Fuer meinen Beruf als Lehrerin und Schulleiterin habe ich scharfe Menschenkenntnis und gute Beobachtungsgabe besitzen muessen und zu diesen beiden Eigenschaften tritt ein gutes Gedaechnis hinzu, sodass die vielen Erlebnisse, die ich in den langen Jahren meiner Taetigkeit hatte, mir noch ganz klar vor Augen stehen, und ich auch ohne weiteres dafuer Gewaehr leisten kann, dass alle meine Angaben die nun folgen, voll und ganz der Wahrheit entsprechen und tatsaechliche Geschehnisse darstellen.

Ich bin in Bueckeburg geboren, in der kleinen Residenzstadt des Fuerstentum Schaumburg bei Hannover und entstamme der alten juedischen Familie Heine, die seit Generationen in diesem Staedtchen gewohnt und mehrere Jahrhunderte hindurch Hofbankiers des graeflichen spaeteren fuerstlichen Hauses waren. Heinrich Heine, dessen Vater noch in Bueckeburg geboren wurde, war ein Vetter unseres Grossvaters. Unser Vater, als letzter maennlicher Nachkomme der Familie Heine, blieb in Bueckeburg, waehrend die Brueder seines Vaters nach Duesseldorf (Samson, Vater von Heinrich Heine und Salomon, der reiche Onkel Heines nach Hamburg zogen. Mein Vater starb in jungen Jahren infolge eines Eisenbahnunglueckes; sein Prokurist fluechtete mit dem grossten Teil des Vermoegens nach Holland und errichtete von unserem Gelde 2 grosse Ziegeleien. Durch diese Unehrlichkeit blieb meine so frueh verwitwete Mutter mit 3 ganz kleinen Kindern (das aelteste war 3 Jahre) ohne Vermoegen zurueck.

Unsere Mutter war von Hause aus sehr sorgfaeltig und weit ueber den Durchschnitt der damaligen Frauen erzogen worden; ihr Vater war als Jude

12 Jahre Buergermeister in der westfaelischen Stadt Bochum gewesen und wollte seine Tochter mit den 3 Kinderchen gar zu gerne wieder in die herrliche Besetzung nach Westfalen zuruecknehmen. Aber meine Mutter zeigte bereits in den jungen Jahren eine seltene Energie und Selbstaendigkeit. Sie wollte unabhaengig sein und die Erziehung ihrer 3 Kinder allein in die Hand nehmen, die von nun ab ihre einzige Lebensaufgabe werden sollte. Mit einer ungewoehnlichen Willensstaerke und muetterlichen Liebe hat sie ihr Wort gehalten und ihr ganzes Leben fuer ihre Kinder gelebt und gewirkt. Kaum hatte sie sich von ihrem Schicksalsschlag erholt, richtete sie sich ein Maedchenpensionat ein; durch ihre ausgezeichnete Vorbildung – sie hatte als junges Maedchen ein hervorragendes franzoesisches Pensionat am Rhein besucht und noch heute koennte ich, mit dem gleichen Stolz wie sie uns immer ihre Zeugnisse vorlegte, diese zeigen – war sie besonders dazu qualifiziert ein solches zu leiten. Zuerst kamen Toechter von Verwandten und befreundeten Familien, die unter ihrer Leitung hauswirtschaftlich ausgebildet und vor allen Dingen in Kunsthandarbeiten unterwiesen wurden. Deutsche, franzoesische und englische Lehrkraefte wurden von meiner Mutter fuer das Pensionat engagiert und schon nach wenigen Jahren war eine Vergroesserung der Raemlichkeiten notwendig. Dies war aber in dem eignen Besitztum nicht moeglich; das Haus, das meinen Eltern und Grosseltern gehoert hatte, war frueher im Besitz des Prinzen Georg gewesen, der es meinen Grosseltern fuer einen besonderen Dienst geschenkt hatte. Ein groesseres Haus waere fuer meine Mutter unerschwinglich gewesen. Ausserdem stellten sich manche Nachteile der Kleinstadt fuer Maedchen aus der Grosstadt heraus, denn die jungen Menschen wollten auch gerne mal in ein gutes Theater und dazu mussten sie immer in die eine Stunde entfernte Grosstadt Hannover fahren. Schweren Herzens entschloss sich meine Mutter, den ihr liebgewordenen Wohnort aufzugeben und da inzwischen meine Grossmutter Heine zu ihrem Bruder nach Hamburg zu dem Senator Meiersberg, gezogen war, hatte die Familie Heine in Bueckeberg zu existieren aufgehoeht. Meine Mutter verlegte das Pensionat nach Kassel, wo dasselbe sich bald vergroesserte, und meine Mutter in den Stand setzte, uns die gewuenschte Ausbildung zu geben.

Wir besuchten die beste Schule der Stadt und gehoerten immer zu den besten Schuelern derselben. Als Beweis fuer diese Tatsache moechte ich folgendes Erlebnis aus meiner Schulzeit anfuehren. Kassel war waehrend 25 Jahren die alljaehrliche Sommerresidenz Kaiser Wilhelms II. gewesen, da ihm von aertzlicher Seite der gesunde Aufenthalt in den herrlichen Waeldern von Wilhelmshoehe empfohlen wurde. Die Anwesenheit der kaiserlichen Familie

war fuer die Bewohner der Residenzstadt Kassel jedes Jahr von neuem ein Erlebnis. Eines Sommers wurde die Kasseler Schuljugend durch folgende Bekanntmachung in freudige Erregung versetzt. An saemtliche hoehere Schulen und die oberen Klassen der Volksschulen erging eine Aufforderung, aus jeder Klasse die beiden besten Schueler zu nennen, die als Gaeste des Kaisers an einem bestimmten Tage der Auffuehrung der „Quitzwos“ von Wildenbruch im Hoftheater beiwohnen sollten. Tagelang hat es keinen anderen Gespraechsstoff in den Schulen und Elternhaeusern gegeben als diese Einladung im Hoftheater. Die Namen der Schueler wurden endlich genannt. Ich war darunter! Und noch heute entsinne ich mich welche Aufregung bei uns herrschte, als ich mit der Einladungskarte erschien. In langen Reihen mussten die „Auserwaehlten“, die Maedchen weissgekleidet mit schwarz-weiss-roten Schaerpen durch die Hauptstrassen der Stadt zum Rathaus ziehen und von dort ueber den grossen Friedrichsplatz zum Hoftheater. Die Strassen waren gedraengt voll; viele Neugierige bildeten Spalier, und noch heute hoere ich den Ruf in den Ohren: „guck da, die Toni Heine ist auch dabei.“ Aber trotz aller Aufregungen gelangten wir zum Hoftheater und mussten auf den uns zugewiesenen Plaetzen Aufstellung nehmen. Fanfaren ertoenen, der Intendant und sein Begleiter erscheinen, dreimal wird mit einem langen Stab auf den Fussboden gestossen, darauf erhellt sich das Theater in Festbeleuchtung, ein Herold ruft: „Seine Majestaet der Kaiser Wilhelm II.“ und hierauf erscheint Seine Majestaet in der sogenannten kaiserlichen Loge. Ich hatte einen sehr guten Platz im ersten Rang und war so gefesselt von dem Anblick der kaiserlichen Familie, dass ich kaum den Blick von dieser Loge wenden konnte. Aber da mir ein Aufsatz ueber diese Auffuehrung bevorstand, musste ich schweren Herzens von nun an zur Buehne blicken, bis wir in der grossen Pause aufgefordert wurden zum Foyer zu gehen, wo wir als Gaeste des Kaisers mit Schokolade und Kuchen bewirtet wurden. Diese Auszeichnung der guten Schueler der Stadt Kassel hat sich nie wiederholt und vielleicht bleibt sie aus diesem Grunde mir unvergesslich.

Ich glaube auch, dass sie dazu beigetragen hat meinen Patriotismus, meine Vaterlandsliebe fuer unser Deutsches Reich und sein Herrscherhaus zu staerken und zu befestigen, denn ich bin bis zum Ausbruch des Weltkrieges eine gute Deutsche gewesen und geliebt und schaeme mich nicht, dieses einzugestehen. Wir Juden konnten ja in Deutschland frei und sicher leben und alle Berufe und alle Stellungen je nach unseren Faehigkeiten und Wuenschen erreichen. Nachdem ich die Schule beendet hatte, musste ich erst auf praktischen Gebieten ausgebildet werden und kam in das Geburtshaus meiner

Mutter, wo ich unter Aufsicht meiner sehr tuechtigen und erzieherisch begabten Grossmutter den Haushalt erlernte und mich im Naehen vervollkommnete. Ausserdem erhielt ich ausgezeichneten Klavierunterricht, da ich grosse Lust hatte, mich spaeter fuer das Studium der Musik zu entscheiden. Aber in dem Alter wechselt man sehr haeufig seine Ansicht ueber den zukuenftigen Beruf, und so entschied ich mich endgueltig zum Besuche eines Lehrerinnen-seminars.

Mit Erfolg besuchte ich die Lehrerinnenbildungsanstalt in Breslau und noch vor bestandenen Examen empfahl mich die Leitung einem ungarischen Grafen als Erzieherin fuer dessen 12jaehrige Tochter. Trotz glaenzendster Versprechung und der Aussicht im Sommer in einem herrlichen Schloss an dem schoensten See Ungarns, im Winter in dem Herrenschoess bei Budapest zu wohnen und trotz eines fuer meine damaligen Begriffe fuerstlichen Gehaltes, nahm ich diese Stellung nicht an, sondern ging zurueck nach Kassel wo ich die Leitung des Unterrichtes im Heine-Pensionat uebernahm..

Aber der Wunsch mich in fremden Sprachen auszubilden, wurde immer reger und so verliess ich schon nach wenigen Monaten Kassel um in Genf und Lausanne franzoesische Sprachstudien zu treiben. Nach bestandenen Pruefungen und erhaltenen Auszeichnungen kehrte ich fuer kurze Zeit zu meiner Mutter zurueck und folgte dann der Aufforderung einer englischen Freundin mich in England mit weiteren Studien zu befassen.

Ich lebte fast 5 Jahre in England und zwar in London, Cambridge und Edinburgh und war in den verschiedensten Instituten taetig. Mein letzter Aufenthalt war in Kew bei London, wo ich fast ein Jahr als Vertreterin der Vorsteherin die bekannte Gloucester-House-School leitete.

Reich an Erfahrung und erweiterter Menschenkenntnis kehrte ich nach Kassel zurueck, mit der festen Absicht nun dauernd am Pensionat Heine taetig zu sein. Aber auch dieses Mal war mein Aufenthalt bei meiner Mutter von kurzer Dauern und wenn ich ihr auch gerne fuer alle Muehe und Sorgfalt, mit der sie meine Ausbildung geleitet hatte, einen deutlichen Beweis meiner Dankbarkeit gegeben haette, so trat durch die Bekanntschaft mit meinem zukuenftigen Manne dieser Wunsch zurueck, und ich entschloss mich nach Berlin ueberzusiedeln, um an der Seite meines Auserwaehlten ein ruhiges glueckliches Privatleben fuehren zu koennen. Er war Fabrikbesitzer, dem ich beruflich in keiner Weise helfen konnte und wenn ich auch in unserer kleinen Haeuslichkeit sehr zufrieden und gluecklich lebte, so wurde bald der Wunsch in mir rege, mich auf sozialem Gebiete zu betaetigen. Ich wurde von Frl. Dr.

Moebius, der Schoepferin der Organisation fuer weibliche Vormundschaft, neben ihr als erste Vormuenderin in Berlin gewaehlt.

Ein ungeheures Arbeitsfeld eroeffnete sich uns und ich hatte Gelegenheit hinter die Kulissen des Grosstadtlebens, das mir zuerst so verlockend und glueckstrahlend erschien, zu blicken. Dann forderte mich der Leiter der Organisation fuer private Fuersorge, die aus der Gesellschaft fuer ethische Kultur hervorgegangen war, auf, als Recherchent in fuer sie taetig zu sein. Die Erfahrungen, die ich durch meine Besuche in den aermsten Gegenden von Berlin sammelte und die verschiedensten Arten von Menschen, die ich zu beraten und zu betreuen hatte, bereicherten meine Menschenkenntnis ganz bedeutend. Ich moechte unter den vielen Faellen nur einen markanten anfuehren: Nach erfolgreicher Taetigkeit als Recherchent in wurde ich einer Armenkommission im Sued-Osten Berlins angegliedert, deren Vorsteher ueberhaupt nichts von der Mitarbeit einer Frau wissen wollte. Ich hatte also unter seiner Leitung schwere Kaempfe zu bestehen. Man hatte mir folgenden Fall uebertragen: Ein Kunstmaler der in der Gegend am Moritzplatz wohnte und seit Jahren Unterstuetzung von der betreffenden Kommission erhielt, war kaum persoendlich zu erreichen, da er nie in seiner Wohnung anzutreffen war, aber seine Unterstuetzung holte er sich stets regelmaessig an den faelligen Tagen ab. Zwei- oder dreimal hatte ich ihn vergeblich aufgesucht und erkundigte mich dann beim Hausverwalter ueber den Almosenempfaenger. „Da muessen Sie stets am Anfang eines Monats kommen, sonst ist Herr L. nicht hier, da er sehr viel reist.“ „Wohin reist er denn“ war meine Frage. „Ich muss ihm immer am 10., 15. und 20. seine Post nach Frankfurt, Goerlitz und Cottbus schicken“. „Koennen Sie mir die Adresse in Cottbus nicht nennen?“ war meine Frage. Ich erhielt dieselbe und stellte fest, dass dieser Maler regelmaessig an bestimmten Daten in den verschiedensten Orten anwesend war und wie sich spaeter herausstellte, sich auch in diesen Orten seine Unterstuetzung abholte. Das hatte er seit etwa 10 Jahren so getrieben und die verschiedenen Staedte auf diese Weise um hohe Summen zum Schaden anderer Beduerftiger geschaedigt. Als ich diese Angelegenheit dem Armenkommissions-Vorsteher unterbreitete, bestritt er erst die Wahrheit meiner Angaben; aber als er merkte, dass ich tatsaechlich einen langjaehrigen Betrug, von dem er keine Ahnung hatte, festgestellt hatte, schaemte er sich, legte sein Amt nieder, aber nicht, ohne vorher reumuetig ein Schreiben an mich gerichtet zu haben.

Diese soziale Arbeit war hochinteressant und lehrreich fuer mich, aber doch holte ich mir meine schoenste Beschaeftigung in der Hochschule fuer Musik. Dort waren so viele Auslaender, die deutsch lernen wollten und mussten, aber keinen Unterricht bezahlen konnten. Jahrelang habe ich manchem Italiener, mancher Suedamerikanerin mit Hilfe meiner Sprachkenntnisse erfolgreichen deutschen Unterricht gegeben. Ich war eine sehr beliebte Lehrerin und wurde immer weiter empfohlen, denn der billige Preis lockte – ich unterrichtete selbstverstaendlich umsonst –.

Durch den ploetzlichen Tod meines Mannes aenderte sich meine ganze Lage. Die Fabrik wurde verkauft, da ich mich nicht entschliessen konnte, ohne irgend welche geschaeftliche Kenntnisse die Aufsicht fuer das geschaeftliche- und Arbeiterpersonal zu uebernehmen. Es stellte sich heraus, das gerade diejenigen, die mein Mann fuer ehrlich und zuverlaessig gehalten hatte, nur im eigensten Interesse gearbeitet hatten. Ich war gluecklich als das langjaehrige, geschaeftliche Unternehmen in andere Haende uebergehen konnte; aber es blieb mir nur ein bescheidenes Vermoeegen, das mich wohl vor aeusserster Not schuetzte, jedoch eine intensive lohnende Taetigkeit von mir forderte.

Da ich von vornherein wusste, dass mir der Beruf einer Lehrerin am besten lag, reichte ich sofort mit meinen Papieren und Empfehlungsschreiben den Antrag ein, eine kleine Vorschule fuer Kinder von 6 bis 9 Jahren gruenden zu duerfen. Die Stadtverwaltung Charlottenburg mit ihren zahlreichen liberalen und demokratischen Beamten war mir sehr sympathisch und so richtete ich mein Gesuch an den Schulrat dieses schoenen, westlichen Vorortes von Berlin. Nach kurzer Zeit wurde ich zu einer Besprechung, von dem mir von allen Seiten als besonders tolerant und entgegenkommend geschilderten Schulrat Dr. Hoche, aufgefordert. In seiner ruhigen, wohlwollenden Art gab mir der humane Beamte sehr viele, wertvolle Ratschlaege und zum Schluss fragte er: „Warum wollen Sie denn aber diesen schweren, verantwortungsvollen Beruf wieder aufnehmen?“ Als ich antwortete: „weil ich Kinder so liebe und unbedingt wieder eine Taetigkeit haben muss, die mich mit der Jugend beschaeftigt“ klopfte er mir wohlwollend auf die Schulter und sagte: „Sie haben bereits die Erlaubnis zur Gruendung einer Schule, denn Ihre Antwort zeigt mir, dass sie fuer diesen Beruf passen. Es ist das erste Mal dass ich diese Antwort bekomme, denn bisher hat mir jede Dame auf meine warnende Frage geantwortet, warum sie diesen Beruf waehle nun weil ich Geld verdienen muss! Gehen Sie und mieten Sie eine huebsche passende Wohnung und wenn sie

diese gefunden haben, melden Sie sich wieder, damit ich dieselbe von der Baupolizei pruefen lassen kann.“

Leichteren Herzens schied ich von diesem guetigen Berater und begab mich auf die Wohnungssuche. Aber es war nicht so einfach, das Passende zu finden; Lage des Hauses, der Zimmer, der Preis, alles war nicht wie ich es mir vorgestellt und berechnet hatte. Und wenn ich schliesslich das Passende gefunden zu haben schien, weigerte sich der Hausbesitzer eine Schule aufzunehmen und wenn nicht seinethalben doch mit Ruecksicht auf seine Mieter, die in einem ruhigen vornehmen Hause wohnen und nicht durch Laerm der Kinder in den Pausen gestoert sein wollten. Ein anderes Haus als ein im besten Teile der Stadt gelegenes Haus mit guter Ausstattung und ruhigen Mietern, kam fuer mich nicht in Frage, und so habe ich wochenlang suchen und viele traurige Erfahrungen machen muessen. Aber ich verlor den Mut nicht und fand schliesslich eine reizende, sonnige Gartenwohnung.

Der Hauswirt, ein freundlicher entgegenkommender Mann, war sofort damit einverstanden, den Kontrakt mit mir zu unterzeichnen, umso mehr da ich ihm eine Jahresmiete im voraus auf den Tisch legte. Kaum hatte ich unterzeichnet, stellte ich fest, dass das betreffende Grundstueck des so entgegenkommenden Hauswirtes nicht mehr in Charlottenburg lag, sondern das zweite Haus in Wilmersdorf war. Wer von den Lesern in den westlichen Berliner Vororten Bescheid weiss, wird sich erinnern, dass die beiden Vororte Wilmersdorf und Charlottenburg an manchen Stellen durch Strassen getrennt werden, deren eine Seite zu Charlottenburg, die gegenueberliegende aber bereits zu Wilmersdorf gehoert. „Mein Haus“ lag nun leider auf der Wilmersdorfer Seite, und ich war ueber die zu spaet erfolgte Kenntnisnahme tief ungluecklich. Sie werden sagen: „Ja mein Gott, war denn das nicht gleich, in welchem Vorort das Haus lag?“ Oh nein, denn in diesem Falle musste ich nochmals zum Schulrat von Wilmersdorf gehen, denn jeder Vorort hatte seine eigene Stadtverwaltung und somit auch einen eigenen Schulrat.

Wilmersdorf war schon immer sehr reaktionaeer eingestellt, und ich haette mir lieber einen nochmaligen Besuch bei einem Schulrat, der voellig im Gegensatz zu dem Charlottenburger Beamten stand, erspart. Aber es blieb mir nichts anderes uebrig, und ich musste mich in den Hoehle des Loewen wagen, denn die Erlaubnis des Charlottenburger Schulrats nuetzte mir nichts mehr. Meine Papiere waren inzwischen mit einem empfehlenden Schreiben von Charlottenburg aus nach Wilmersdorf ueberwiesen worden. Nach erfolgter Anfrage durfte ich mich an einem Mittwoch Morgen waehrend der

Sprechstunde beim Schulrat Korpjuhn (ich nannte ihn wegen seiner beissen- den Redewendung „Skorpion“) melden. Keine Seele ist im Wartezimmer; ich warte etwa 20 Minuten und bekomme dann „vielleicht“ infolge der eisigen Temperatur einen kleinen Hustenanfall. „Dass einen die Juden aber auch immer stoeren muessen“ hoere ich ploetzlich eine knurrende Stimme im Nebenzimmer sagen, „die da drin ist erst gekommen und kann noch warten“. Endlich oeffnet sich die Tuer; der Schulrat sagt: „Kommen Sie herein, warum in aller Welt wollen sie gerade in Wilmersdorf eine neue Schule eroeffnen. Wir haben so gute, oeffentliche Schulen hier und brauchen keine Privatschulen, vor allem keine juedischen.“ Nachdem ich ihm klargemacht hatte, dass ich durch einen reinen Irrtum in Wilmersdorf bereits gemietet haette und nun unter allen Umstaenden Schueler aufnehmen muesse, um die Spesen zu decken, sagte er: „Das sehe ich ja und ich kann Ihnen die Erlaubnis nicht vor- enthalten, denn so ausgezeichnete Zeugnisse und Empfehlungsschreiben habe ich seit langem nicht in Haenden gehabt. Mein Kollege in Charlottenburg hatte mich bereits darauf aufmerksam gemacht und gesagt, dass ich mich freuen sollte, mal wieder eine richtige Paedagogin in meinen Bezirk zu be- kommen, die zum Segen der Schuljugend ihren schweren Beruf ausfuehren wuerde, und deshalb muss ich Ihnen schon die Unterrichtserlaubnis(license) geben. Aber leicht werde ich Ihnen die Sache nicht machen, darauf koennen Sie sich verlassen, denn ich wollte in meinem Bezirk keine Privatschulen. Und nun kommen Sie einfach her und zwingen mich gewissermassen dazu, meine Ansicht zu aendern.“

Dieses mal verliess ich den Schulrat schweren Herzens, aber es blieb mir keine Wahl. Ich musste nun handeln, hatte ich doch durch die Verzoeigerung des unfreundlichen Schulrats viele, kostbare Wochen verloren.

Ich hatte mir den 1. Oktober als den ersten Schultag meiner zu gruendenden Schule festgesetzt, und ich musste darangehen ein einziges Schulzimmer, die Klasse, nett und praktisch einzurichten. Ein grosser Tisch mit Tintenfaessern, 6 Stuehle, eine Wandtafel und ein grosser Kasten mit Kreide das war so ungefaehr die Einrichtung der Klasse, die ich am 1. Oktober mit 3 Schuelern eroeffnete. Drei Knaben, ein deutscher Offiziersohn (aeltester Adel), ein Deutsch-Japaner und ein franzoesischer Schweizer, das waren meine ersten Schueler, denen bald mehrere folgten.

Der so mit Recht gefuerchtete Schulrat hatte sich bisher nicht gemeldet und schon glaubte ich, dass wir ungestoert die Sommerferien geniessen koennten. Am 2. Juli, einem Sonnabend, war Schulschluss. Mehrere von den Eltern des

ersten Jahrganges hatten gebeten, die Kinder am 30. Juni zu entlassen, da sie mit ihrer Familie die Ferienreise antreten wollten, um nicht in den Hauptreiseverkehr zu kommen. Die unterste Klasse war so am 1. Juli bereits geschlossen; da erscheint unangemeldet Dr. Korpjuhn um 9 Uhr vormittags in der Schule. „Ich fange mit dem ersten Jahrgang an“, donnerte er mich an: „Die Schueler dieser Klasse sind heute nicht mehr in der Schule“, warf ich schuechtern ein. „Legen Sie die aertzlichen Atteste vor!“ „Die besitze ich nicht, weil ich glaubte, dass ich den Kindern diese einundeinhalb Schultage ohne Attest freigeben konnte.“ „Sie haben ueberhaupt nichts zu erlauben, merken Sie sich das. Jede Umgehung der staatlichen Vorschriften wird strengstens geruegt werden. Dieses Mal werde ich nichts von diesem Vorgang melden; aber Sie koennen ueberzeugt sein, dass ich in Zukunft eine weit strengere Kontrolle ueber Ihre Schule ausueben werde, denn solche persoentlichen Freiheiten muessen von Anfang an unterbunden werden!“

So, nun wusste ich, dass mir dieser Beamte, den der liebe Gott nach meiner Ansicht im Zorn zum Schulrat gemacht hatte, in unnachsichtiger Weise die angedrohten Schwierigkeiten mir bereiten wuerde.

Aber auch diese Zorneswolke verschwand allmaehlich und als die Zahl der Schueler groesser wurde, musste ich darum bitten die Schuelerzahl erhoehen zu duerfen. Zaehneknirschend gab mir der Schulrat wiederholt die Erlaubnis und so waren allmaehlich 60 Schueler vorhanden. Die Arbeit mit den Kindern war herrlich. Noch konnte ich, bis auf die sogenannten technischen Faecher und Religion, die Stunden allein erteilen. Schon schien die kleine Schule sich selbst erhalten zu koennen, denn auch die Zusammensetzung der Schueler war inzwischen eine internationale geworden und Schueler aus den entferntesten Erdteilen, reiche Inder, Kinder aus Australien und den englischen Kolonien zaehlten zu meinem Schuelerkreise und die Eltern erkannten gern die Leistungen der Schule an.

Von Antisemitismus habe ich kaum etwas empfunden. Ich moechte aber nur einen Fall anfuehren, der deutlich beweist, dass auch bereits vor dem Weltkriege in vielen Familien bereits der ausgesprochene Antisemitismus vorhanden war. Die Mutter eines 15jaehrigen Maedchens kam eines Tages zu mir um mir „Gretchen“ ihre Tochter, fuer die Fortbildungsschule Nachmittag (Sprachen und Kunstgeschichte) anzumelden. „Ich haette es ja viel bequemer meine Tochter in der Naehе unterrichten zu lassen; ich habe ja sogar eine Lehrerin bei mir im Hause wohnen, die ganz tuechtig sein soll. Aber das hat man doch hier in Berlin nicht noetig, sein Kind von einer Juedin unterrichten

zu lassen.“ Ich fühlte, wie mir die Roete ins Gesicht stieg, und ich dachte einen Augenblick darüber nach, ob ich der Frau sagen sollte, dass ich auch Juedin waere und auf den Besuch ihrer Tochter verzichte. Aber ich ueberlegte, wie ich der Dame eine Lehre geben koenne. Nahm die Tochter stillschweigend als meine Schuelerin an und versprach ihr, diese in jeder Weise zu foerdern. Jeden Monat erschien die Mutter, um mir dankerfuellt die Fortschritte zu bestaetigen, die ihre Tochter unter meiner Fuehrung machte. Noch war der Moment nicht gekommen; aber ich wusste, dass er nahe bevorstand. Als Gretchen mir abgemeldet wurde, um nach der Einsegnung in ein Pfarrhaus geschickt zu werden, verabschiedete sich die Mutter in der herzlichsten Weise von mir und bestaetigte mir unaufgefordert in uebertriebenen Dankesworten, was ich an ihrem Kinde geleistet hatte. Nun war der Moment da! Innerlich meine Erregung bekaempfend, sagte ich: „Ich freue mich ueber Ihre Anerkennung; ich habe Ihnen wenigstens beweisen koennen, dass Ihre Tochter bei einer Juedin auch lernen und Fortschritte machen konnte.“ Sie sah mich fragend an und wusste erst nicht, wie sie diese Bemerkung auffassen sollte. Als ich sie an ihre Worte erinnerte, die sie bei ihrer Anmeldung geauesert hatte und auf die ich seinerzeit nicht eingegangen war, um sie eines Besseren zu belehren, war sie tief beschaemt und bat mich um Verzeihung. Sie sei ueberzeugt, dass ich das Beste fuer ihre Tochter geleistet habe und wolle ihre Dankbarkeit zeigen, indem sie mir recht viele Schueler zuweisen wuerde. Aus der Familie dieser Antisemitin kamen allmaehlich 22 Neffen und Nichten und alle haben meine Schule mit den besten Erfolgen besucht. Ich konnte also mit einer gewissen Genugtuung auf mein Verhalten der Frau V. gegenueber zurueckblicken; aber es blieb mir nicht viel Zeit uebrig an solche Dinge zu denken, denn wir standen vor Ausbruch des Weltkrieges. Wie die meisten Deutschen war auch ich der Meinung, dass es nicht zu einem Kriege kommen koennte, und wir fuhren noch in die Sommerferien. Ich verbrachte den Monat July an der aeussersten Westgrenze, in Aachen; mein Vetter, der als Stadtverordneter des internationalen Badeplatzes mitten im politischen Leben stand, nahm mich oefters mit zu den Versammlungen oder auch in die weitere Umgebung und wir kamen in diesen aufregenden Wochen haeufig an die Landesgrenze und in die neutralen Gebiete. Zu diesen gehoerten Landesstrecken, die zwischen den 3 Laendern Deutschland, Holland und Belgien lagen und die neutral, d.h. ohne Gebietszuteilung waren. Zum Beispiel Moresnet mit seiner beruehmten Wallfahrtskirche, das das neutrale „Lourdes“ genannt wurde. Zweimal fuhren wir in die hoechst interessante Gegend und uebersahen von der hochgelegenen Kirche weite Strecken.

Von hieraus konnte man bereits vor endgueltiger Kriegserklaerung Deutschlands Truppenmaersche beobachten.

In allerletzter Minute, als wirklich der Krieg ausbrechen sollte, fuhr ich nach Berlin zurueck. Die dort herrschende Begeisterung ergriff uns auch, und ich erinnere mich noch voller Wehmut des Auszuges der Garde aus Berlin. Es war selbstverstaendlich, dass man ganze Tage „Unter den Linden“ zubrachte, um die Truppen ausmarschieren zu sehen; jeder von den jungen Burschen trug einen grossen Rosenstrauch an seinem Gewehr. „An einem Sonntag im August, da hat die Garde fortgemusst.“

Ebenso selbstverstaendlich war fuer mich, dass ich an dem denkwuerdigen Augusttage fruehmorgens vor dem Kaiserlichen Schloss Aufstellung nahm um den Kaiser von seinem Balkon aus sprechen zu hoeren, und als die Worte erklangen: „Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur noch Deutsche“, da kannte die allgemeine Begeisterung keine Grenzen. Man umarmte sich und stimmte begeistert in das Deutschlandlied ein. Was war inzwischen mit meiner Schule geworden? Die meisten der Kinder waren im Auslande, um ihre Ferien dort zu verleben; denn es war Sitte geworden, selbst mit den kleinsten Kindern nach der Schweiz, Italien und in die Dolomiten zu reisen. Unser schoenes Deutschland genuegte den verwoehnten Anspruechen nicht mehr. Man darf nicht vergessen, dass vor dem Weltkriege eine Reise ins Ausland ohne Schwierigkeiten unternommen werden konnte. Nach Ausbruch des Krieges dauerte es allerdings viele Monate bis es den Ferienreisenden moeglich war wieder nach Deutschland zurueckzukommen. Die Eisenbahnlinien wurden waehrend der Monate August und September ausschliesslich fuer die Truppentransporte benutzt, und als dann schliesslich die Reisenden aus den verschiedensten Sommerfrischen des Auslandes zurueckkehrten, konnte man tagelang auf den verschiedenen Bahnhofen Berge von Koffern und sonstigem Reisegepaeck liegen sehen; denn die Reisenden waren nicht in der Lage sich um ihr Gepaeck zu kuemmern und viele gingen ihrer kostspieligen Reisausstattung verlustig.

Inzwischen war meine Schule voruebergehend geschlossen und ich betaetigte mich „im Dienste des Vaterlandes“. 6 Wochen lang half ich bei den Truppenverpflegungen auf dem Tempelhofer Feld und stand an dem gleichen Tisch mit der Kronprinzessin und Prinz Joachim. Dass ich, die einzige Helferin an diesem Tische buergerlich und juedisch war, spielte damals keine Rolle. Man kannte ja „keine Parteien, man kannte nur noch Deutsche“ und so konnte ich meine arbeitslose, schreckliche Zeit wenigstens einigermassen

nutzbringend ausfüllen. Trotz der schwülen, trüben Stimmung erlebte man auch manches heitere Intermezzo. Ich entsinne mich noch als die Husaren aus der kleinen Pommerschen Stadt Stolp auf ihrer Durchfahrt waren, und bei der herrschenden Hitze nicht schnell genug an unseren Getraenketisch kommen konnten, stolperten etwa 8 bis 10 von ihnen in der Eile ueber das Geleise. Ich rief ihnen zu: „Wir wissen ja, dass Sie die Stolperhusaren sind, das brauchen Sie uns doch nicht erst zu beweisen.“ Allgemeiner Beifall ueber diese Bemerkung folgte und die Kronprinzessin klopfte mir immer wieder auf die Schulter, schuettelte sich vor Lachen, und durch diese Bemerkung rueckte ich in den Mittelpunkt unserer Gruppe. Noch hatte sich die Kronprinzessin nicht beruhigt, als eine Gruppe von Pommerschen Trainsoldaten zu unserem Tische eilte und in ihrer heiteren Laune fragte die Kronprinzessin den ihr zunaechststehenden Juengling vom Lande: „Was fuer Getraenke wollt Ihr, Buttermilch, Kaffee oder kalte Citronenlimonade?“ Verlegen strich sich der junge Mann mit beiden Haenden an den Hosennaechten entlang, richtig Frontmachen konnte er nicht; dann sagte er schuechtern: „Ich weiss nicht, ob ich Buttermilch trinken soll, denn ich habe gerade Pflaumen gegessen.“ Schallendes Gelaechter erfolgte und ohne etwas zu geniessen rannte der Pommersche Junge schnell zu seinem Wagen zurueck.

Aber auch diese heiteren Szenen hoerten allmaechlich auf, besonders als nun aeltere Maenner, die Reserveleute, Frau und Kind verlassen mussten und bei uns in Berlin vielleicht das letzte Mal in dieser grosszuegigen Weise gepflegt wurden. Mancher baertige Mann aus dem Osten drueckte mir beim Abschied die Hand, wenn er sich bedankte und sagte: „Das ist wohl der letzte Haendedruck von einer deutschen Frau“.

Nach einigen Wochen meldeten sich Eltern, die mit ihren Familien aus den Grenzprovinzen nach Berlin kamen. Vor allem waren es Leute aus Ostpreussen und Schlesien; die brachten ihre Kinder in das sichere Landesinnere, denn die Kinder waren durch die vielen Erlebnisse, wie Luftangriffe, Zerstoeerung ihrer kleinen Grenzstaedte, sehr nervoes geworden. Ich entsinne mich mancher Familie, die oben von Ostpreussen fluechten musste, weil die Russen gleich im Anfang des Krieges unerwartet die Grenze ueberschritten und alle kleinen Orte zerstoert hatten. Man berichtete mir, dass dieser Feind aus dem Osten systematisch alles vernichtete; die Moebelstuecke wurden zerhauen um das Holz zum Feueranmachen zu benutzen, kostbare Kristallgegenstaende wurden mutwillig zerschlagen, Familienandenken einfach vernichtet. Es gab keine Moeglichkeit das eigene Hab und Gut zu retten und deshalb

kamen gerade die Bewohner der preussischen Grenzlaender zuerst nach Berlin. Es blieb also den bedraengten Bewohnern der Kleinstaedte nichts anderes uebrig als zu fluechten. Die Kinder hatten zum Teil an ihrer Gesundheit stark gelitten und passten haeufig nicht in eine grosse Schulgemeinschaft, daher zu jener Zeit wurde gerade meine noch verhaeltnismaessig kleine Schule von den verschiedenen Behoerden, sogar von meinem ungnaedigen Schulrat, sehr haeufig als Vorbereitungsanstalt empfohlen.

Gerne nahm ich meine Taetigkeit wieder auf und konnte waehrend des ganzen Krieges meine Schule nicht nur weiterfuehren sondern wesentlich ver-groessern – auf meine Art auch fernerhin im Dienste des Vaterlandes taetig sein. Es war selbstverstaendlich, dass wir alle Moeglichkeiten ausnutzten, um den Leuten im Felde Wollsachen und dergleichen schicken zu koennen. Die Kleinen strickten Kniewaermer und Brustschuetzer, die Groesseren fertigten Schoner und Jacken aus Billrotbattist an, die gegen die Feuchtigkeit schuetzten. Viele Dankesbriefe von den Einzelnen, von den Gruppenfuehrern und von den Feldgeistlichen wurden voll Stolz den einzelnen Klassen ausgehaendigt und an den Waenden aufgehengt. Die Schule leistete was moeglich war und wurde von den sehr grosszuegigen Eltern bereitwillig unterstuetzt.

Eines Tages wurde die Schule aufgefordert unter ihren Schuelern Zeichnungen fuer die „Kriegsanleihe“ anzuregen und obwohl die meisten meiner Eltern, die damals noch in guten Vermoegensverhaeltnissen waren, zum grossen Teil bereits hohe Summen der Anleihe gezeichnet hatten, kam wohl auf Bitten ihrer Kinder eine so hohe Summe zusammen, dass wir bei Veroeffentlichung der gezeichneten Kriegsanleihen in Berlin an zweiter Stelle standen. Bei all diesen Zeichnungen trat ein Wettkampf zwischen den einzelnen Schulen ein. Die Klasse, die in ihrer Schule besonders viel gezeichnet hatte, bekam einen Tag frei. Ich weiss nur noch, dass wir eine ganze Reihe von freien Tagen hatten. Denn die Opferwilligkeit kannte keine Grenzen, und wir wussten noch nicht, dass diese, wie alle anderen Opfer leider vergeblich waren.

Ein anderer Beweis der Hilfsbereitschaft der Eltern meiner Schueler war folgender: in einem der Kriegssommerferien verbrachten wir den July wie alljaehrlich waehrend des Krieges in Oberbayern, mitten in den Bergen und hatten dort ein kleines Bauerngut gefunden, dessen Besitzer uns „Preussen“ trotz der herrschenden Animositael zwischen Bayern und Preussen, immer wieder uns zu einem Sommeraufenthalt einluden. An einem heissen Sommerabend schlug der Blitz waehrend des ungewoehnlich schweren Gewitters in ein etwa eine halbe Stunde entfernt liegendes Bauernhaus ein, und zerstörte

die Besetzung mit der am gleichen Tage eingebrachten Getreideernte vollstaendig. Die Bewohner, fleissige Bauersleute, mit 6 kleinen Kindern hatten nur das nackte Leben retten koennen, alles war vernichtet. Als wir am naechsten Morgen uns davon ueberzeugen wollten, auf welche Weise man den braven Leuten helfen konnte, fanden wir auf den Brandruinen die notduerftigsten Moebelstuecke wie Tische und Stuehle, Betten, sowie die wichtigsten Kuechengerathschaften. Auf meine Frage, was ich ihnen von Berlin schicken koennte, erbatn sie etwas Waesche und Kleidungsstuecke. Nach meiner Rueckkehr erzaelhte ich den Kindern in der Schule, wie sich die Mitbewohner des kleinen Bergdoerfchens bei diesem Brandunglueck hilfreich gezeigt hatten; ich stand noch ganz unter dem Eindruck des Erlebnisses und bat die Kinder nach Moeglichkeit etwas von ihren getragenen Waesche- und Kleidungsstuecken mit Erlaubnis der Eltern fuer Bayern zu spenden. Zwei Riesen-tueten der besten und nuetzlichsten Sachen gingen sehr bald an die Adresse der armen Leute. Wer aber beschreibt die Freude unserer Kinder und auch deren Eltern – nicht zuletzt meine – als nach kurzer Zeit ein Brief an die Schule kam mit der Anschrift: „An die Wohllaeter der Stadt Berlin, Lesslerschule“. In ruehrendster Weise und in der unbeholfenen Art, die Leuten eigen ist, welche nicht haeufig an fremdstehende Menschen schreiben, war der Brief abgefasst und wurde viele Jahre als „Kriegsandenken“ aufbewahrt.

Durch diese Bereitwilligkeit der Eltern meiner Schueler, die Leute in Bayern in so grosszuegiger Weise zu unterstuetzen, zeigten sie, dass Preussen nichts gegen die Bayern hatten, aber umgekehrt verhielten sich die Bayern sehr haeufig unfreundlich gegen die bei ihnen weilenden Preussen. Man darf nicht vergessen, dass man waehrend des Krieges nicht aus Deutschland herauskonnte und da Bayern durch seine landschaftlichen Schoenheiten und noch mehr durch seine reichliche Versorgung an Butter und Milch fuer die Norddeutschen eine herrliche Erholung darbot, versuchten, besonders die Berliner, nach Moeglichkeit waehrend der Sommerferien in die bayrischen Berge zu wandern. Wir hatten ja unser schoenes Bauerngut, wohin wir immer eingeladen wurden, und wo man uns keinerlei Schwierigkeiten machte. Und trotzdem habe ich indirect diese Animositaet fuehlen muessen, wie folgendes Beispiel zeigt: eines Tages wollten wir von einer ungefaehr 3 Stunden entfernt liegenden Bergspitze einen Sonnenaufgang erleben. Zu diesem Zwecke mussten wir gleich nach Mitternacht fortgehen, und da wir keinerlei Mundvorrat mitnehmen konnten, machte ich den Vorschlag auf der auf halbem Wege liegenden Alm, auf der ich einige Tage vorher grosse Herden von Kuehen hatte weiden sehen, unser Fruehstueck einzunehmen. Rechtzeitig

kamen wir auf der Alm an und baten uns Kaffee zu reichen, aber moeglichst viel Milch dabei. „Den Kaffee von gestern können Sie haben, aber Milch haben wir nicht.“ Auf meine Frage, ob die mehr als 50 vorhandenen Kuehe keine Milch sondern Bier oder Limonade gaeben, meinte der Obersenne: „Oh ne, sie geben schon Milch, aber net for die Fremden“.

Derartige Vorfaelle regten uns nicht weiter auf, denn wir wussten ja, dass diese Animositaet zwischen Nord- und Sueddeutschen, zwischen Preussen und Bayern immer bestanden hat. So oft wir noch in Bayern gewesen waren, immer erfrischte uns die einfache urwuechsige Art des Landes, die herrliche Gegend, die an Schoenheit der der Vorschweiz nicht nachsteht und vor allem die einfache, natuerliche Art, in der wir unsere Ferien verbringen durften. Man war ja gluecklich, in den Kriegsjahren ueberhaupt aufs Land reisen zu können.

An und fuer sich wurden die Zeiten immer schwerer und trotzdem brachte der Winter 1917/1918 der Schule einen ungeahnten neuen Aufschwung. Etwa 50 Kinder der russischen Aristokratie, die bei dem bolschewistischen Um-schwung nach Deutschland gefluechtet war, traten in meine Schule ein. Es handelte sich dabei um Kinder, die nach der Art der russischen Intelligenz eine besonders sprachliche und kuenstlerische Begabung zeigten. Unter anderem waren zur gleichen Zeit etwa 20 russische Prinzesinnen und Baronessen in meiner Schule, die Fuerstin Batschireff, Dolguruckui u.s.w.. Alles Namen von gutem, alten Klange. Keine Staatsschule wagte, sie als Kinder fruereher feindlicher Nation aufzunehmen; aber ich machte den Anfang, denn mir taten die Kinder leid, deren Eltern immer wieder versuchten ihre Beziehungen bei den Konsulaten und anderen Staatsstellen auszunutzen. Nach wiederholter Absage bat mich einer der Herren der russischen Kolonie zu einer Aussprache und ich erklarte, nach Moeglichkeit ihre Wuensche bezueglich Aufnahme der Kinder in meine Schule zu erfuellen.

Nun zog ein Kind das andere nach sich. Es war wieder ein wunderbares Arbeiten mit diesen prachtvollen Kindern, die alle bereits den Krieg in ihrem eignen Lande kennengelernt hatten, aber dann waehrend der Revolution mit ihren Eltern die Heimat verliessen und in Deutschland, hauptsaechlich in Berlin, eine zweite Heimat fanden. Ihr Vermoegen hatten die Fluechtlinge meist im Stich gelassen, und so kamen sie in den meisten Faellen mittellos nach Deutschland. Trotzdem nahm ich die Kinder alle auf, denn die Eltern versprachen, mich, wenn sie Deutschland verlassen wuerden, fuer alle Muehe und Arbeit zu entschae digen. Schulgeld konnten sie mir nicht zahlen. Ich

hatte das Vertrauen zu diesen Eltern; alle hielten ihr Wort und als sie nach 2 bis 3 Jahren Deutschland verlassen mussten, um nach Paris weiter zu wandern, brachten sie mir alle wertvolle Schmuckstücke und Gegenstände aus purem Gold. Ich bekam unter anderem goldne Zigarrenkästen und Zigarettentuis, so kostbar und so wertvoll wie ich sie vorher nie gesehen. Das war das Einzige was sie seinerzeit bei ihrer Flucht aus Russland ueber die Grenze gebracht hatten. „Ich bringe Ihnen etwas, was sie behalten muessen, bis sie einmal selbst Ihre Heimat verlassen muessen. Das ist etwas was immer seinen Wert behalten wird und das Sie einmal vor Not schuetzen wird“, sagten die Russen beim Abschied. Jawohl, die braven Leute hatten recht.

Diese Gegenstände habe ich behalten und mich nicht von ihnen getrennt. Sorgfaeltig habe ich sie in meinem Safe auf der Bank aufbewahrt; sie sollten einmal dazu beitragen, falls es die Not verlangt, mir meinen Aufenthalt in einem fremden Lande zu erleichtern, denn ich hatte ja feststellen koennen, dass diese Russen in der schweren Zeit, welche sie in Deutschland verbringen mussten, jahrelang von dem Erloes ihrer Wertsachen leben konnten. In einem spaeteren Abschnitt werde ich berichten, dass diese sorgfaeltig behueteten Sachen mich leider nicht in meine neue Heimat begleiten durften, sondern dass die strengen staatlichen Vorschriften mich um mein letztes Hab und Gut brachten. Haette ich, wie so viele, Geld und Wertsachen vorzeitig ins Ausland geschafft, so waere ich in der Lage gewesen dem Beispiel der Russen zu folgen und die Wertsachen zu Geld zu machen; ich glaubte aber zu sehr gegen die Gesetze zu verstossen und habe deshalb die Einstellung schwer buessen muessen. Durch diese erhoehrte Schuelerzahl kam fuer die Schule eine Zeit des scheinbaren Aufbluehens. Kriegsschluss und Nachkriegszeit hatten den meisten Privatschulen ein Ende bereitet. Und nur wenige konnten erfolgreich weiter arbeiten. Nach manchem unruhigen Jahr kam die Inflationszeit und in dieser Zeit, in der das Geld von heute auf morgen seinen Wert verlor, schien es unmoeglich eine Schule mit einem Schulgeld weiter zu erhalten, das bereits am Tage der Zahlung keinen Wert mehr hatte. Da trat die Elternschaft zusammen und beschloss, in Treue zur Schule – zu ihrer Schule – zu stehen und mir statt vieler Billionen als monatliches Schulgeld einen halben Dollar zu zahlen. Dieser Beschluss rettete die Schule und ich wurde in die Lage versetzt dieselbe auch raeumlich zu vergroessern.

Von Monat zu Monat brauchte ich mehr Raeume. Schon hatte ich im gleichen Hause und im Nachbarhause Leerzimmer hinzugenommen und sie schulmaessig eingerichtet; aber die Mitbewohner der Grundstuecke erschwer-

ten mir meine Arbeit sehr und wiederholt liefen Klagen bei Gericht oder bei meiner Schulbehoerde ein. Der Laerm der Kinder, der Unterricht bei geoeffneten Fenstern, Gesang, frohes Kinderlachen stoerte die Nachbarschaft und ich musste daran gehen, ein geeignetes Grundstueck in den westlichen Vororten zu suchen. Allmaehlich stellte es sich heraus, dass das Fehlen eines eigenen Spielhofes, einer Turnhalle u.s.w. ein grosser Mangel waren. Man bedenke, dass ich die Kinder vier mal in der Woche in eine $\frac{1}{4}$ Stunde entfernt liegende Turnhalle zum Unterricht schicken musste. Wieviel Stoerung und wieviel Unannehmlichkeiten dieser, ausserhalb des Schulgebäudes stattfindende Turnunterricht, fuer den ganzen Schulunterricht bedeutete, kann man wohl begreifen. Manches von den verwoehnten „Berlin-W Kindern“ verliess meine Schule vorzeitig wegen dieser fehlenden Raeume. Ein ganzes Jahr gebrauchte ich dazu das Geeignete zu finden. Mir schwebte etwas Bestimmtes vor, denn es tauchte vielfach der Plan auf, die Schulen fuer die Grossstadtkinder nach Moeglichkeit vor die Tore der Stadt in den Gruenguertel der waldreichen Umgebung zu verlegen. Es war eine dringende Notwendigkeit fuer mich, fuer die Schule etwas zu finden, was in jeder Beziehung den Anspruechen der Eltern und den Vorschriften der Behoerden entsprach, und das war wirklich nicht einfach. Immer wenn ich glaubte, das wirklich Geeignete gefunden zu haben, verweigerte der Wirt seine Einstimmung, mit Ruecksicht auf sein wertvolles Grundstueck, auf die vornehme Nachbarschaft. Endlich hatte ich das geeignete Villengrundstueck im vornehmsten Grunewaldviertel, dessen Wirt gegen eine ungeheure Miete mir das Haus ueberlassen wollte, gefunden. Nun galt es, die Einwilligung des Bezirksamtes zu erhalten. Denn in der Grunewaldkolonie, die damals etwa 30 Jahre bestanden hatte, galt die Bestimmung, kein Grundstueck fuer solche Zwecke mieten zu duerfen, die mit stoerendem Laerm verbunden waren. Drei Bezirksamtssitzungen mussten stattfinden; in den beiden ersten wurde mein Antrag abgelehnt, aber mein, mir so wohlgesinnter Schulrat, gab nicht nach. Es lockte ihn, gerade in seinem Bezirk die erste Privatschule haben zu duerfen, die nach den neuesten Vorschriften draussen vor den Toren der Stadt modern und zweckentsprechend geleitet wurde.

In der dritten Sitzung wurde mein Wunsch erfuehlt. Das Bezirksamt gab mir das Recht, das schoene Haus in der Brahmstrasse zu mieten, nachdem ich mich bereit erklarte 3000 Mark beim Amt zu hinterlegen, falls die Nachbarschaft einmal Klage gegen mich fuehren wuerde. Ausserdem verlangte die Behoerde die Summe von 5000 Mark, weil ich das Haus, ein Privathaus, zu geschaeftlichen Zwecken benutzen wollte. Nun begannen die Verhandlungen

mit den verschiedenen Polizeiaemtern, denn ich durfte nicht frueher an den Umbau der Raeume herangehen, ehe nicht jedes der 12 verschiedenen Polizeibüros (Bau – Feuer – Sicherheit – Strassen – Gewerbe – Strassenbild – Polizei) u.s.w. ihre Einwilligung gegeben hatten. Nach monatelangem Bearbeiten der einzelnen Instanzen hatte ich saemtliche Einwilligungen in der Hand und begann mit dem Umbau, der auch ungeheure Summen verschlang.

Aber ich hatte das vollste Vertrauen und mein Optimismus schien berechtigt zu sein, denn mit einem vollen Hause eroeffnete ich die „Waldschule Grunewald“. Die Eroeffnungsfeier selbst wurde zum Ereignis fuer die sonst so stille Villenvorstadt, und vom fruehen Morgen ab war das neue Haus von hundert von froehlichen Menschen gefuell, die sich das schoene Unternehmen aufs genaueste ansahen. Blumen und herrliche Gaben schmueckten die hellen Raeume und Glueckwuensche jeder Art wurden mir zuteil. Da erscheint eine Mutter von 2 Schuelerinnen und fragt mich ganz naiv: „Stimmt es, dass Sie morgen die Schule wieder schliessen muessen, weil Ihre Nachbarschaft Protest gegen Ihre Schule eingelegt hat?“ „Davon kann keine Rede sein, da ich das Haus auf 5 Jahre gemietet und alles mit Genehmigung der Behoerden eingerichtet habe.“ Dann nahm ich die Dame ruhig zur Seite und liess mir erzaehlen, woher ihre Weisheit stamme. „Ich habe eine Eingabe gelesen unter die 12 oder 14 Unterschriften Ihrer Nachbarn gesetzt wurden, die alle Einspruch gegen die Fortfuehrung Ihrer Schule in dieser Strasse erhoben haben.“ Trotzdem unsere Unterhaltung leise gefuehrt wurde, hatte sie ein anderer Nachbar, ein alter Sanitaetsrat gehoert. Er trat zu mir und legte beruhigend seine Hand auf meine Schulter. Dann sagte er: „Machen Sie sich keine Sorge, verehrte Nachbarin, ich hatte auch von dieser Sache gehoert, war ganz empoeert darueber und habe sofort eine Gegenaction in die Wege geleitet. Die Eingabe ist bereits an das Bezirksamt abgegangen, aber ich habe hier eine Abschrift derselben, die ich gewissermassen als Glueckwunsch auf Ihren Schreibtisch legte. Ich ueberzeugte mich von dem Inhalt seines Schreibens und fand ein sehr wohlwollend abgefasstes Urteil ueber meine Schule, das ungefaehr dahin gipfelte: „Wir Bewohner der Kolonie Grunewald sollten froh sein, und uns gluecklich schaezten, dass gerade in unserer Kolonie eine so vorbildlich eingerichtete Schule existiere, die der Stolz unserer Mitbuenger werden wird, und die wir nur zu gerne fuer unsere Kinder und Enkelkinder erhalten wollen.“ Ich war beruhigt und wusste, dass die unfreundlichen Nachbarn schon rein zahlenmaessig geschlagen waren. Ausserdem hatte der alte Arzt alle unsere am naechsten liegenden Nachbarn fuer sich gewonnen; diejenigen, die in den Haeusern wohnten welche durch Strassen von unseren

Grundstuecken getrennt waren, konnten dem Gesetz nach keinerlei Beschwerde erheben. Das Recht zur Beschwerde lag naemlich nur den „Anliegern“ zu, das heisst, denjenigen, die *unmittelbar* neben unserem Grundstueck wohnten. Mit solchen und aehnlichen Schwierigkeiten hatte ich noch lange Zeit zu kaempfen, denn jetzt zeigte sich erst, wie gross das Wagnis gewesen war die Schule soweit hinaus zu verlegen. Viele Eltern hatten mich vorher gewarnt: „Soweit hinaus wird keiner seine Kinder zur Schule schicken und fuer die Kinder, deren Eltern im Grunewald wohnen, ist keine Schule mit Garten und Spielplaetzen noetig.“ Ich hatte mich nicht beirren lassen. Ich war auch nicht aengstlich geworden. „Nein, sagte ich, fuer die Grunewaldkinder will ich die Schule nicht, sondern fuer solche Kinder, die weder ein Gaertchen noch einen kleinen Spielplatz haben. Es werden jetzt soviele staedtische Schulen vor die Tore der Stadt verlegt; ich moechte die erste Privatschule sein, die diesen Mut hat und ich weiss genau, viele werden meinem Beispiel folgen.“ Wie recht hatte ich behalten. Nur ganz wenige Kinder wurden abgemeldet. Denn sofort sahen die Eltern ein, welche Vorteile ihre Kinder in der neuen „Waldschule Grunewald“ haben wuerden. Und wenn urspruenglich angenommen wurde, dass die Schule nur fuer die verwoehnten Kinder des Berliner Westen geschaffen worden sei, so ueberzeugten sich die Eltern doch bald davon, dass ich hauptsaechlich solche Kinder wuenschte, die im Entwicklungsalter eine besondere persoenliche Erziehung des Koerpers und Geistes brauchten. Um dieses zu beweisen, gliederte ich sofort bei Eroeffnung der Schule ein Tagesheim an und schuf auf diese Weise als erste Privatschule eine Einrichtung wie ich sie von meiner Taetigkeit in England aus kannte, und die allmaehlich gerade in den schweren Jahren, die folgen sollten, eine besondere Bedeutung erhielt.

Ein grosser Teil der Schueler blieb nach dem Unterricht draussen, erhielt Mittagessen und Nachmittagskaffee und fertigte unter Aufsicht von Lehrkraeften ihre Schulaufgaben an. Waren diese beendet, trieben sie Spiele und Sport, im Sommer ging man gemeinsam zum Schwimmen, im Winter liefen die Kinder Schlittschuhe. Bis zum Winter 1933 liess ich den grossen Tennisplatz unseres Schulgrundstueckes unter Wasser setzen und schaffte auf diese Weise eine ideale Eisbahn fuer unsere Schueler, die nur allzugerne von Gross und Klein benutzt wurde.

Allgemein erkannte und wuerdigte man die Vorteile die wir den Kindern im Grunewald bieten konnten, und ohne Stoerung bluehte die Schule nach und nach in einer Weise auf, wie ich es nie geahnt haette. Man sagte allgemein:

„Es ist Mode geworden die Kinder in die Lesslerschule zu schicken.“ „Hoffentlich komme ich nicht wieder so schnell aus der Mode“ war dann immer wieder meine Antwort.

Allmaehlich stellten sich viele Diplomatenkinder ein; es war ganz natuerlich, wenn erst ein oder zwei der Kinder von fremden Botschaftern oder Attachees in unserer Schule waren, so empfahlen die Eltern, die sich gesellschaftlich bei den grossen Empfaengen trafen, die Schule, in denen sich ihre Sproesslinge wohlfuehlten. So hatte ich vor 1933 die Kinder des Botschafters von Venezuela, Equador, des Attachees von Italien, der Tuerkei, von Holland und viele andere. Wenn sich die Eltern dieser Kinder bei mir trafen, so wirkte dieser Kreis oft wie ein Empfang in einer der auslaendischen Botschaften. Fuer diese auslaendischen Kinder wurde die Schule meistens nur ein voruebergehender Aufenthalt; die deutschen Kinder dagegen blieben jahrelang.

Den Eltern dieser Kinder, die bereits viel Sorge um das taegliche Brot hatten, wurde ein grosser Teil der Erziehung der Kinder durch unser Tagesheim abgenommen, und die Teilnehmerzahl wuchs staendig, wie denn ueberhaupt die Schuelerzahl allmaehlich aber nicht rapide zunahm. Um das Tagesheim bemuehte sich meine Schwester, die seit 1920 ihre Taetigkeit in dem Tochterpensionat meiner Mutter in Kassel aufgegeben hatte und mit dieser nach Berlin uebergesiedelt war. Gemeinsam hatte meine Mutter mit uns beiden Schwestern eine huedtsche Privatwohnung inne, und wir fuehrten ausserhalb der Schule ein ruhiges gemuetliches Familienleben, bis unsere Mutter in hohem Alter starb, ohne die Uebersiedelung der Schule nach dem Grunewald noch zu erleben.

Mit der Eroeffnung des Tagesheimes erwuchs fuer meine Schwester, die jahrelang als erste franzoesische Lehrerin in Kassel taetig gewesen war, eine ihren hausmuetterlichen Eigenschaften besonders entsprechende Taetigkeit. Und so schien sich alles in Stetigkeit und Ruhe guenstig weiter zu entwickeln. Noch waren weit mehr christliche (den Ausdruck „arisch“ gebrauchte man noch nicht) Schueler in meiner Schule, und die Zusammenarbeit war in jeder Weise reibungslos gewesen.

Allmaehlich war unsere Schule gewissermassen der Mittelpunkt des sozialen und gesellschaftlichen Schullebens geworden. Gerne verwendeten wir die hohen Ertraegnisse, die wir alljaehrlich durch unsere schoenen Schulauffuehrungen erzielten, zum Besten der Wohlfahrtseinrichtungen der Stadt, und wir stellten immer mit besonderer Befriedigung fest, dass die Betraege hoch genug waren, um einer ganzen Reihe von Kindern aller Konfessionen, Insassen

der Blinden- und Krueppelheime u.s.w. durch Verschicken aufs Land oder an die See einen lohnenden Ferienaufenthalt zu gewaehren. Die grossen Bescherungen um die Weihnachtszeit, fuer die unsere Eltern gleich nach den Sommerferien Kleidungsstuecke und Spielzeug in grosser Zahl sammelten und die etwa 120 beduerftige Kinder aus den aermsten Stadtteilen Berlins vollstaendig einkleideten, waren das schoenste Fest fuer unsere gebefreudige Jugend. Da gab es keinen Unterschied ob Knabe oder Maedchen, ob Jude oder Christ; wer mir von der Armenkommission als beduerftig empfohlen wurde, musste sich bei mir melden; wir nahmen den Kindern Mass, fragten die Eltern nach ihren Wuenschen und dann stellten wir durch emsigste Arbeit die schoenste Bescherung zusammen und ich kann heute noch nicht sagen wer gluecklicher an solchen Tagen war, die Gebenden oder die Empfangenden.

Ich war die einzige Privatschule in Deutschland, die die Montessorimethode in einer angegliederten Gruppe von 32 Kindern einfuehrte, die mit grossen pekuniaeren Opfern (ich gab ca. 3000 Mark fuer Moebel und Lehrmittel fuer die Montessoriklasse aus) diese Klasse eingerichtet hatte. So war es auch selbstverstaendlich, dass die Montessori Gesellschaft den persoenlichen Empfang fuer Dr. Montessori in der Lessler Schule hielt. Dieser Empfang, anlaesslich ihres ersten Aufenthaltes der Frau Dr. Montessori in Deutschland, war ein grosser Erfolg. Am vorhergehenden Abend war sie im grossen Saal der Berliner Universitaet vor ca. 2000 begeisterten Anhaengern begruesst und umjubelt worden; bei uns erwarteten ca. 500 Gaeste die damals so beruehmte Reformatorin und Schoepferin eines ganz modernen Schulwesens um sie zu feiern. Diese Montessoriklasse hat 4 Jahre bestanden; im April 1933 wurden von heute auf morgen alle Montessoriklassen geschlossen und ein fuer alle-mal in Deutschland verboten. Von den Lehrmitteln war nichts zu gebrauchen, ich konnte die Moebel, die besonders gut und teuer waren, ueberhaupt nicht mehr unterbringen, nicht einmal verschenken, denn keiner wagte es, diese besonders gekennzeichneten Moebel aufzustellen.

Das Verbot, die Montessoriklassen weiterzufuehren, kam vollstaendig ueber-raschend. Ohne eine vorhergegangene Warnung mussten sie geschlossen werden; denn man erlaubte keinerlei Sondermethoden, keinerlei Versuchs-schulen mehr.

Wir waren ja in der Zeit kurz nach dem Reichstagsbrand und kurz vor dem Boykott-Tage. In den Jahren 1931 und 1932 waren oefters Gruppen von aus-laendischen Lehrkraefen in Deutschland, um Lehrmethoden, Lehrmittel und

Lehrkraefte an Ort und Stelle kennen zu lernen. Die letzte Gruppe von 25 jungen, freundlichen Franzoesinnen trafen sich in meiner Schule mit der Oberprima des Viktoria Lyzeums. Kein Misston, kein Missverstaendnis truebte den heiteren Abend in der Lesslerschule, in der 25 Franzoesinnen und 30 Deutsche beim Spiel und Tanz in frisch-froehlicher Art zusammen waren. Viele Zeitungen meldeten diesen sehr huebtschen Empfangsabend. Man sass an kleinen Tischen, Franzoesinnen und Deutsche abwechselnd, um ein schnelleres Bekanntwerden der einzelnen herbeizufuehren. Man sang und tanzte und der herrliche Abend verlief so schoen, dass viele Zeitungen lange Berichte ueber den internationalen Empfang in der Lesslerschule brachten. Ich selbst hatte die Empfindung, als ob tatsaechlich alle nationalen Unterschiede aufgehoeert hatten und betrachtete den Empfang als den deutlichsten Beweis der Beendigung einstigen Voelkerstreites.

Ein dritter Beweis dafuer, dass man sich bemuehte durch internationale Beziehungen alle fruerehen Schaerfen und Haerten auszugleichen, war der Besuch eines Maedchenschul-Direktors aus Griechenland. 14 Tage lang kam er taeglich in unsere Schule, die ihm besonders gut gefiel, da er niemals so huebtsche Klassenraeume, so huebtsche Unterrichtsplaetze im Freien, so viele schoene Blumenbeete der einzelnen Klassen in anderen Schulen gesehen hatte. Mit Vorliebe beobachtete er die Kinder, wie sie um die Wette damit beschaeftigt waren, das schoenste Beet fuer ihre Gruppe zu erzielen, und als er zum Schlusse seines Aufenthaltes bei der Preisverteilung des schoensten Beetes der juengeren Schueler zugegen war, zeichnete er, die allerdings sehr kindlich gehaltenen Entwuerfe der Blumenbeete, mit farbigen Stiften in sein Notizbuch, um an Hand solcher Zeichnungen etwas Aehnliches in seinem Lande einrichten zu koennen. Wir bedauerten nur, dass er nicht die volle Entfaltung der Blumen auf den Beeten der groesseren Schueler abwarten konnte. Von besonderem Interesse fuer ihn waren ferner unsere Frauenschulklassen und Sportplaetze; ich erwaehne alle diese einzelnen Abteilungen um zu zeigen, dass meine Schule in jeder Weise vorschriftsmaessig eingerichtet war und auch allgemein anerkannt wurde.

Ruhig und freudig arbeiteten wir weiter; im Januar fand noch eine Sitzung der demokratischen Partei in unseren Raeumen statt. Ich war langjaehriges Mitglied unserer Partei, die besonders wertvolle Mitglieder in unserer Gegend draussen hatte. Ich erwaehne Buergermeister Dullo, dessen schoengeistige Frau ein bewertes Mitglied der „Friedensgesellschaft“ war und wenn ich auch nicht, trotz ihrer wiederholten Bitten dieser Gesellschaft beigetreten

war, so hatten wir beiden Frauen sehr haeufige Gespraechе ueber die Prinzipien der Friedensgesellschaft, deren zahlreiche Mitglieder sehr bald in Deutschland nicht mehr taetig sein durften. Gar zu bald sollte ja dann auch die „Demokratische Partei“ von der Bildflaeche verschwinden.

Am Montag vor der wichtigen Reichstagssitzung des 30. Januar 1933 fand wie stets halbjaehrlich eine Elternversammlung in den Schulraeumen statt, die wegen der allgemein herrschenden Aufregung besonders stark besucht war. Nach der allgemeinen Begrueßungsansprache gab ich den Eltern eine Uebersicht unserer Arbeit und bat um Anregungen aus dem Elternkreise. Wie aus der Pistole geschossen tritt der Vater einer sehr netten Schuelerin, Elsa R. (ein getaufter Jude) vor und fragt zum allgemeinen Erstaunen: „Finden Sie nicht, dass der Ton in unserer lieben Lesslerschule wenig „deutsch“ ist?“ (Deutsch ist seit etwa einem Jahrzehnt die Bezeichnung fuer das fruehere teutonisch-voelkisch.) Zwei Leute aus dem Elternkreise meldeten sich zum Wort; Dr. med. L., der in begeisternden Worten den guenstigen Einfluss schilderte, den die Schule besonders auf seine sehr schwierige Tochter gehabt habe, und dass er mit Bedauern feststellen muesse, dass er Ostern in einem Jahre seine Tochter von der Schule aus in einen Beruf stecken muesse, in eine Umgebung die bestimmt nicht den guenstigen, foerdernden Einfluss wie die Schule auf sie haben werde. Die zweite Rednerin war die Amerikanerin Mrs. C., Quakerin, deren Mann als Journalist der Quaker in Berlin taetig und kuerzlich gestorben war. Sie war im Begriff mit ihren Kindern ueber England nach America zurueckzukehren und wollte – als liebenswuerdige Geste – vor der versammelten Elternschaft offiziell Abschied von der Schule und ihrer Leitung nehmen. Durch ihre freundliche Art und ihre in gebrochenem Deutsch gesprochenen Worte hatte sie bald den ganzen Kreis fuer sich und errang allgemeinen Beifall als sie unter anderem sagte: „Ich muss sagen, dass ich dieses Schule mit dieses puren Geist und ihre gute Ton sehr liebe, und dass ich moechte haben, meine Kind soll immer leben in solche gute Atmosphere und solche gute Ton.“

Ich forderte Herrn R. auf sich etwas deutlicher auszudruecken, damit ich ihm auf seine Frage richtig und ausfuehrlich antworten koenne. Aber er war heimlich verschwunden und am naechsten Tage erfolgte durch Einschreibebrief die Abmeldung seiner Tochter von der Schule.

Zum 30. Januar war die wichtige Reichstagssitzung einberufen worden. Am Tage vorher erschien ein Mitglied der deutschnationalen Partei und bat mich herzlichst fuer seine Partei einen Beitrag zu spenden, damit die Partei in der

Lage sein wuerde bei evtl. Unruhen am Tage der Reichstagssitzung, an dem besondere Unruhen erwartet wurden, unser Haus unter ihren besonderen Schutz nehmen zu koennen. Heute erscheint es mir geradezu laecherlich, dass man auf solche Vorschlaege noch hereinfallen konnte; aber wir alle haben ja die Situation viel zu spaet erkannt und so habe ich, ein langjaehriges Mitglied der Demokratischen Partei, als Juedin der Deutschnationalen in letzter Minute noch einen grosseren Betrag gespendet.

Am naechsten Tag fand die denkwuerdige Reichstagssitzung statt, und damit begann die Leidenszeit der Juden in Deutschland. Noch war der grosste Teil unserer Schueler christlich – gleich arisch –. Und am 1. Februar erschien Oberregierungsrat R. um mir seine Tochter fuer unsere Schule anzumelden, ein grosses, schoenes, 16jaehrige Maedchen. Als ich ihm erklaerte, ich sei Juedin gab er als Antwort, das wisse er; es seien aber so viele Freundinnen seiner Tochter in unserer Schule oder bei uns gewesen, und ihm sage die ganze Atmosphaere weit besser zu, als die in den meisten staedtischen Schulen damals. Er entschuldigte sich, dass er sich nur kurze Zeit in der Schule aufhalten koenne, denn er haette gar zu gerne die ganze Schule besichtigt. Aber er musste ins Ministerium, wo die Beamten ihrem neuen Minister – Goehring! – vorgestellt wurden. Ende Maerz allerdings erschien dieser Herr wieder und meldete seine Tochter ab, da er sie mit der gleichaltrigen Cousine ins Lettehaus zur hauswirtschaftlichen Ausbildung schicken muesste. Seine Frau sei leidend und da muesse seine Tochter als aelteste der Mutter sehr bald helfen. Mit freundlichen Worten des Dankes und mit einem hoeflichen Handkuss empfahl er sich von mir – er konnte und durfte seine Tochter nicht mehr in unserer Schule lassen –.

Inzwischen, Anfang Februar, hatten wir den furchtbaren Reichstagsbrand erlebt; abends gegen ½-11, als ich zufaellig noch einmal mein Radio anstellte, hoere ich den Ruf: „Eine Sondermeldung! das Reichstagsgebaeude steht in hellen Flammen!“ Was dann folgte, ist ja allgemein bekannt. Die Aufregung wuchs von Tag zu Tag. Ueber diese Tage und Wochen ist soviel geschrieben und soviel kritisiert worden, dass ich die einzelnen Ereignisse nicht so ausfuehrlich zu schildern brauche.

Nun stand der fuerchterliche Boykotttag – der 1. April – vor der Tuer. Einige Wochen vorher wurde dieser unheilvolle Tag in allen Veroeffentlichungen angekuendigt. Ich konnte und wollte nicht glauben, dass diese unmenschliche, grausame Handlungsweise auch nur im entferntesten durchgefuehrt werden wuerde. Denn wir Privatleute hatten ja keine Ahnung von den fuerchter-

lichen Plaenen, die dort oben in der Bergeinsamkeit, in Obersalzburg, geschmiedet wurden. Noch am 31. Maerz ging ich abends zu unserem befreundeten Arzt, Dr. L., der sich gerade eine herrliche Wohnung am Prager Platz eingerichtet hatte. Ganz bescheiden hatte er als junger Arzt angefangen und sich jahrelang, schon nachdem 2 Kinder geboren waren, gerade mit der Wohnung so bescheiden eingeschaenkt, wie es selten jemand getan haette. Nun sah er die Zeit gekommen, wo er sich raeumlich vergroessern musste; erstens musste er den Kindern getrennte Schlafzimmer geben und dann wollte er sich auch moderne Ordinationsraeume einrichten. Er tat es nicht aus uebertriebenem Luxus, seine ausgezeichnete Praxis verlangte eine zeitgemaesse Aufmachung in den geeigneten Raeumen. Aber leider war der Zeitpunkt nicht gut gewaehlt. Das konnte niemand ahnen. Wortkarg und bedrueckt fand ich die sonst so heiteren, frohen Menschen in ihrem schoenen Heim. Sie waren nicht allein. Ihre Freunde, von denen der Mann seit Jahren eine glaenzende Position in der A.E.G. (Allgemeine Elektrizitaets Gesellschaft) innehatte, ueberlegten mit ihnen, was werden sollte, wenn er diese Stellung durch die neuen Vorschriften aufgeben muesse. Ich beruhigte die Leutchen, besonders die Frau und sagte, nach meinem Dafuerhalten sei es ausgeschlossen, das diese angedrohten Bestimmungen durchgefuehrt wuerden. Ich bin niemals ein absoluter Optimist gewesen, aber diesem angedrohten Boykott schau ich ruhig und gelassen entgegen, denn ich hatte das Gefuehl, dass es mehr Drohungen waren, die nicht zur Tatsachen werden konnten.

Niemals hat mein Optimismus mehr Schiffbruch erlitten, als am 1. April 1933. Es war am Sonnabend, ein Schultag. Die juedischen Eltern hatten stillschweigend ihre Kinder zuhause behalten, da sie Unruhen befuerchteten. Unsere christlichen Schueler erschienen vollzaehlig; denen wuerde ja, falls es irgendwo zu Unruhen kommen sollte, nichts geschehen. Waehrend man im Centrum an vielen Ecken von Zusammenstoessen hoerte, blieb es draussen am Roseneck vollkommen ruhig. Gegen 10 Uhr ging ich einmal hinaus auf die Strasse bis an den gegenueberliegenden Schnittpunkt der Teplitzerstrasse und des Hohenzollerndamms. Hier befindet sich das Geschaeftsviertel der beginnenden Kolonie Grunewald-Roseneck und fast alle Geschaefte, die hier seit wenigen Jahren bestanden, waren Filialen der grossen Berliner Firmen. Man konnte draussen ebenso ungehindert alles kaufen so gut wie im Centrum der Stadt; natuerlich waren es nur kleine Lokale. Nach wenigen Minuten jedoch kehrte ich ganz entsetzt zurueck, bestuerzt von dem was ich gesehen hatte. Von den 23 verschiedenen Laeden waren 7 in juedischen Haenden. Diese 7 Laeden waren durch grosse, gelbe Plakate mit scheusslichen Versen

und entehrenden Zeichnungen gekennzeichnet. Gesichter, wie sie sich die kuehnste Phantasie nicht ausmalen konnte, waren an die Fensterscheiben gezeichnet. Ich weiss nur noch 2 von diesen Versen; die gemeinsten habe ich nicht behalten:

„Jede Mark in Judenhand schwaecht das deutsche Vaterland“ und
 „Warum zu dem Juden laufen? Kannst besser bei dem Christen kaufen.“

Vor den juedischen Laeden standen Wachen um evtl. die Kaeufer ruhig zurueckzuhalten; die meisten juedischen Geschaefte, die nicht gleich geschlossen hatten, schlossen ihren Betrieb und vermieden dadurch die Unruhen.

An diesem Sonnabend verliess ich mein Haus nicht mehr. Gegen 11 Uhr laetete mein Schulrat Sp. an, der mich als Nachfolger des im Anfang erwahnten Dr. Korpjuhn im Gegensatz zu diesem all die Jahre sehr human und freundlich betreut hatte und fragte an, ob draussen in der Schule alles ruhig sei. Auf meine Frage, was diese Worte zu bedeuten haben, antwortete er in seiner beruhigenden, wohlwollenden Art: „Ich haette Ihnen sonst zu Ihrer Sicherheit einige Leute als Wache herausgeschickt“. Dieser Schulrat und auch vor allem sein erster Sekretaer, Herr J., haben mich, solange sie in der Lage waren, so ausgezeichnet und wohlwollend beraten, dass ich alle Fragen und alle Sorgen ungeniert mit ihm besprechen konnte. Als ich von diesen Beiden beruflich Abschied nehmen musste, hatte ich das Gefuehl zwei gute Freunde verloren zu haben. Der 1. April und die uebrigen Tage verliefen fuer uns absolut ruhig. Manche Eltern, denen die geschaefflichen und wirtschaftlichen Verhaeltnisse es gestatteten, verliessen Deutschland angeblich „voruebergehend“. Von den arischen Kindern wurden allmaehlich einige abgemeldet, aber ich begann das neue Schuljahr mit ziemlich unverminderter Zahl, und auch die Zusammenstellung von juedischen und arischen Kindern war zuerst wenig veraendert. Und nun zog der Fruehling 1933 ins Land. Es schien mir, als ob nie zuvor eine solche Bluetenpracht unser herrliches Grundstueck am Roseneck verschoent hatte. Aber alles Schoene schien fuer uns den Reiz verloren zu haben. Man sah nichts von der herrlichen Umgebung, um die wir von vielen beneidet wurden, man lebte in der ewigen Sorge, was wird aus uns allen, wenn die angedrohten Massnahmen durchgefuehrt werden.

Nur ungerne entschlossen wir uns, wie alljaehrlich eine Ferienreise anzutreten; ich wusste genau, dass diese Ferien bereits eine grosse Aenderung fuer

unsere Schule mit sich bringen werden. Ich fuhr mit meiner Schwester nach Marienbad, wo ich bereits manchen schoenen Sommer verlebt hatte. Aber wie veraendert war das Leben auch hier. Das heitere Badeleben hatte einem ernststen, bedrueckten Platz gemacht, und statt der vielen frohen Bekannten, die wir alljaehrlich dort getroffen hatten, erblickte man ueberall bekuemmerte, versorgte Gesichter.

Fuer meine Schule brachte der Aufenthalt dort eine Anzahl von Neuanmeldungen von Schuelern aus staedtischen Schulen. So meldete mir eine Mutter eine 14jaehrige Tochter an, die bisher als gute Schuelerin das Westen Lyceum besucht hatte. Dieses Maedel hatte einer erkrankten Mitschuelerin die ausserhalb von Berlin eine Kur gebrauchen musste, einen harmlosen Brief geschrieben, und als ihre Hausangestellte durch das Zimmer ging, in dem sie gerade schrieb, fragte Annemarie: „Wenn ich doch nur wuesste, was ich noch schreiben koennte.“ Ebenso harmlos antwortete die Hausangestellte: „Schreib doch, dass die Braunen immer noch ueber den Reichskanzlerplatz laufen. Am naechsten Morgen nahm das Maedchen den Brief mit in die Schule und bat ihre Mitschuelerin einen Gruss darunter zu schreiben. Selbstverstaendlich lasen die Backfischlein den Brief und ein Kind, die Tochter eines Obsthaendlers, lief schnurstracks von der Schule nach Haus, um ihrem Vater zu berichten, was so ein juedisches Maedel fuer Briefe schrieb. Der Vater beklagte sich bei der Direktorin und diese, obwohl absolut noch nicht nationalsozialistisch eingestellt, wurde gezwungen, die sehr nette juedische Schuelerin sofort zu entlassen.

Vor meiner Abreise nach Berlin erhielt ich von meiner obersten Schulbehoerde die Nachricht, dass ich meine Schule vorlaeufig *unveraendert* weiterfuehren duerfe. Der Nuernberger Parteitag im September veranlasst einen grossen Teil der juedischen Familien ihren Wohnort aufzugeben und im September und Oktober 1933 kam ein grosser Zuzug nach Berlin. Ich bekam die ersten Anmeldungen von Knaben und erreichte durch eine eilige Eingabe, dass mir die Aufnahme der Knaben ebenfalls bewilligt wurde. Gleichzeitig wurde mir das Recht zugebilligt, die Kinder bis zur Reifepreufung vorzubereiten, und die Pruefung in meiner Schule abzuhalten, waehrend ich sie frueher zur Pruefung in eine staedtische Schule schicken musste. Arische Kinder, wie Peter von Oertzen, Carola von Kopelof (Tochter des Charlottenburger Polizei Majors), Peter von Hertling (Neffe des bayrischen Ministerpraesidenten) u.a.m. waren im Laufe des Sommers schon abgegangen.

Immer neue Aufregungen und Beweise des Hasses mussten wir stillschweigend ertragen. Was die Juden in Deutschland seit dieser Zeit erdulden mussten, kann nur der verstehen, der diese ungluecklichen Zeiten selbst mit erlebt hat. Die besten Freunde, die sich von Jugend an kannten, wurden „laut Staatsbefehl“ auseinandergerissen; die juengeren unter ihnen folgten nur zu gerne dem Rufe der Partei. Ihnen war versprochen worden Arbeit und Brot zu schaffen und wunderbarer Weise fand sich tatsaechlich bereits nach den ersten Monaten des neuen Regimes gerade fuer die juengere Generation Beschaeftigung, sobald sie in die Partei eintraten. Den aelteren, besonneren Maennern wurde es viel schwerer ihre Gesinnung umzustellen, und aus diesem Grunde war es nur zu erklaren, dass hauptsaechlich die Jugend sich auf die Seite der Nazis stellte. In den Schulen durfte die Hitlerjugend ihre Uniform tragen und es war natuerlich fuer die kleinen Kerle von etwa 10 Jahren eine stolze Freude sich in dieser braunen Tracht ueberall zeigen zu duerfen. Viel spaeter erklarten sich die aelteren Maenner auch zum Mitglied der Partei, als sie einsehen mussten, dass ihnen von oben her keine Stellung verschafft werden wuerde, ehe sie nicht Parteimitglied waren. Diese Bestimmungen, unbedingt Mitglied der Partei zu sein, hatte fuer die juedischen Haushaltungen spaeter noch grosse Unannehmlichkeiten zur Folge. Haette eine Familie zum Beispiel eine aeltere Haushaltshilfe oder Waschfrau, so musste dieselbe ihre Arbeit niederlegen von dem Augenblick an als ihr Mann durch die Partei Arbeit bekam. Vielleicht eines der betruebendsten Ereignisse war das Verbrennen von Werken juedischer Schriftsteller, Dichter und Komponisten. Um einer lieben Schuelerin, der Tochter des Professor Gundolf, ehemaliger Lehrer des jetzigen Minister Dr. Goebels in Heidelberg, einen besonderen Gefallen zu tun, begleitete ich sie und ihre Mutter nach „den Linden“, wo wir den Scheiterhaufen der brennenden Werke unserer grossen Geisteshelden erblickten. Trotzdem dieses Maedchen, das besonders begabt und reif fuer ihr Alter war, auf alle Erregungen gefasst war, wurde sie derart von der Wut gepackt, dass sie laut zu ihrer Mutter sagte: „Mutter so schnell wie moeglich aus diesem Lande fort, ich will wieder nach Italien, wo ich meine ersten Jugendjahre verlebt habe. In diesem Lande kann ich nicht mehr leben.“ (Cordelia Gundolf lebt seit 1934 in Rom, hatte 2 Jahre spaeter als einzige Deutsche das beste Abitur bestanden und studiert jetzt in Rom Geschichte.) Der Aufenthalt in Italien ist ihr deshalb ermoeeglicht, weil ihre Mutter protestantisch und sie selbst bei ihrer Geburt als Christin getauft wurde.

Die Weihnachtsferien 1933 standen vor der Tuer. Noch hatten wir fuer die juedischen Kinder eine schoene Channukkafeier (Lichterfest) geplant, und

fuer die christlichen Kinder eine wuerdige Weihnachtsfeier an einem darauffolgenden Abend. Da erscheint am 22. December morgens um 10-1/2 Uhr mein Schulrat mit tieferstem Gesicht und sagt: „Erschrecken Sie nicht, meine liebe Frau Lessler, ich muss Ihnen etwas sehr Peinliches sagen, was ich Ihnen weder schreiben noch telefonieren wollte.“ „Ich muss wohl meine Schule schliessen“, fragte ich gefasst. „Oh nein, das wird nicht geschehen. Da sie aber Ihre Schule nicht in arische Haende geben, sondern sie fuer juedische Kinder behalten wollen, muessen Sie noch vor den Weihnachtsferien die arischen Kinder entlassen. Um wieviele handelt es sich?“ Auf meine Antwort, es seien noch 121 arische Kinder in meiner Schule, sagte Dr. Spanier, Sie muessen noch heute die Eltern benachrichtigen, denn die Kinder muessen morgen, dem letzten Schultag vor Weihnachten, alle in staedtischen Schulen angemeldet werden.

Er verabschiedete sich von mir in wohlwollendster Weise, und ich tat mein Moeglichstes um bis 1.30 Uhr den Kindern beim Verlassen der Schule die Mitteilung an die Eltern zu uebergeben. Nachmittags um 4 Uhr erschienen die christlichen Kinder mit ihren Eltern zur Weihnachtsfeier. Ich begriesste jeden Einzelnen und verabschiedete mich von ihnen, denn ich konnte und durfte ja nicht mehr an der Feier in meinem eigenen Hause teilnehmen. Voller Dankbarkeit, aber mit Verstaendniss und Mitgefuehl, nahmen Kinder und vor allem die Eltern von mir Abschied; es war herzzerreissend, die unschuldigen, lieben Kinder in ihrem Schmerz zu sehen. Denn die Kinder und auch deren Eltern hingen an *ihrer Schule* und ein herzliches Band der Vertrautheit und der Freundschaft hatte uns jahrelang innig mit einander verbunden.

Waehrend die Weihnachtsfeier in meinen Schulraeumen stattfand, ging ich in das der Schule gegenueberliegende Cafée, das ich damals noch betreten durfte. Mein Grundstueck hatte ich verlassen und ging erst zurueck, nachdem ich von meinem Beobachtungsplatz aus feststellen konnte, dass die Kinder mit ihren Eltern nach der beendeten Auffuehrung mein Haus verlassen hatten, und in saemtlichen Raeumen die Lichter erloschen waren. Ich musste mich fast wie eine Fremde in meinen eigenen Raeumen fuehlen.

Als ich mein Amtszimmer betrat, traten meine arischen Hausangestellten zu mir und schienen mich troesten zu wollen, weil ich an der Feier nicht mehr hatte teilnehmen koennen. „Es ist gut, dass Ihr jetzt zu mir kommt, denn ich will auch ein ernstes Wort mit euch reden, sagte ich zu ihnen. Ihr habt gehoert, dass ich die arischen Kinder entlassen musste, und ich habe mir ueberlegt, ob es nicht richtig ist, dass Ihr nun jetzt auch bei mir den Dienst

aufgebt.“ Die bereits seit 5 Jahren bei mir beschaeftigt gewesene Koechin hatte gerade als Zeichen fuer ihre treuen Dienste eine silberne Brosche mit Inschrift von mir erhalten, die sie voller Stolz immer trug. Auf meine vorangegangene Bemerkung trat sie auf mich zu und sagte: „Das kommt nicht in Frage, ich bleibe solange bei Ihnen wie ich bleiben kann. Die Nuernberger Gesetze, die den arischen Angestellten den Dienst im Haushalt, in denen Maenner leben, verbieten, kommen nicht fuer mich in Frage und daher bleibe ich solange wie Sie mich behalten wollen.“

Als dieses Maedchen kurze Zeit darauf erkrankte, wuenschte sie durchaus nur meinen juedischen Arzt, der sie wegen einer leichten Grippe ins Krankenhaus steckte. Voller Anerkennung fuer Arzt und Hospital kehrte sie nach 10 Tagen in mein Haus zurueck und erklarte, niemals einen anderen Arzt als Dr. L. zu nehmen, er sei der beste Arzt und das beste Krankenhaus, das man sich denken koenne. Einige Jahre spaeter, als dieses Maedchen vollstaendig unter dem Einfluss der Nazis veraendert war, gab sie mir, als sie einmal wieder einen Arzt brauchte, auf meine Frage, ob sie wisse zu welchem Arzt sie gehen koenne, die Antwort: „Ich werde mir schon einen richtigen Arzt suchen, zu Ihrem Judendoctor gehe ich nicht“.

Solche Bemerkungen zeigten uns zur Genuege wie die Beeinflussung der arischen Bevoelkerung immer intensiver wurde, und dass selbst diejenigen die sich am Anfang mit aller Macht gegen die Stroemung gestemmt hatten, nach einigen Jahren, sei es aus Angst, sei es aus dem Wunsche heraus, weiter arbeiten und existieren zu koennen, mit den Ansichten, die ihnen von „oben“ herab dictiert wurden, einverstanden waren. Ich muss nun zurueckgreifen auf die Weihnachtszeit 1933, auf die Zeit in der die arischen Kinder meine Schule zu verlassen hatten.

Es war gut, dass die Weihnachtsferien dazwischen lagen, ehe ich im Januar 1934 das neue Quartal eroeffnete. Anfang Januar begann ich mit 70 Kindern die nun so verkleinerte, rein juedische Schule. Ein einziges Kind, die 16jaehrige Tochter eines bekannten, arischen Baumeisters, blieb noch bis Ostern, da sie die ganze Schule bei mir durchgemacht hatte und fuer das letzte Vierteljahr nicht noch umgeschult werden sollte. Ein persoenlicher Gang des Vaters zum Minister, ermoeeglichte uns dieses Maedel noch bis Ostern auf der Schule zu behalten.

Als die Lehrer am ersten Schultag vor den so sehr kleinen Klassen erschienen, machten sie sehr ernste, sorgenvolle Gesichter. Ich wusste, was sie bedrueckte. Sie fuerchteten, dass ich einen Teil von ihnen wegen der verrin-

gerten Schuelerzahl entlassen wuerde. Aber ich beruhigte sie gleich indem ich ihnen sagte, dass alle von ihnen weiter im Amt bleiben wuerden und dass ich allein alle Verantwortung fuer die Weiterfuehrung der Schule in gewohnter Weise zu tragen habe.

Ich war trotz aller Enttaeuschungen und aller trueben Erfahrungen wie bisher noch gewissermassen ein Optimist und sah ein weiteres Aufbluehen der Schule voraus. Und ich sollte recht behalten. Bis Ostern 1934 wurden 140 neue juedische Kinder angemeldet, sodass ich 200 hatte und mit weiteren starken Anmeldungen zu rechnen hatte. Die Verhaeltnisse in den staedtischen Schulen wurden fuer die juedischen Kinder immer schwieriger und immer unertraeglicher. Aber es gab noch viele Eltern, die den Kindern den Vorteil der staedt. Schule durchaus zuteil werden lassen wollten. Wenn die Eltern nur geahnt haetten was die Kinder dort durchzumachen hatten dann waeren sie gewiss schon frueher zu einem Schulwechsel bereit gewesen; aber vorlaeufig bestand noch nicht das Gesetz, dass juedische Kinder keine staatlichen Schulen besuchen duerfen. Und es muss wohl ein falscher Stolz gewesen sein, der besonders die Vaeter veranlasste, die Kinder noch auf den staatlichen Schulen zu lassen, umsomehr, da sie doch garnichts zu „leiden“ haetten.

Und doch war es kein Zufall, dass wir von den verschiedensten Schulen erfuhren, die den Aufenthalt fuer juedische Kinder fast unmoeglich machten. So hoerte ich, dass in der bis zur damaligen Zeit in keiner Weise antisemitisch geleiteten Volksschule in der Pfalzburgerstrasse, die in den unteren Klassen bis zu 50% juedische Schueler hatte, Kinder Schuesseln mit Wasser und Seife und grobe Buersten mitbrachten, um die Plaetze auf denen juedische Kinder gesessen hatten, sauber zu waschen. Ein 9jaehrigen Maedel, das von dieser Schule zu uns kam, fragte mich eines Tages, ob wir besondere Federn fuer unsere schriftlichen Arbeiten benutzten, denn bei uns koenne sie jedes Wort leicht schreiben, es kaeme ihr vor, als ob die Worte aus der Feder floessen, und in der anderen Schule waeren sie immer vor Angst in der Feder stecken geblieben.

Ein 16jaehriger Schueler, frueher im Goethe Gymnasium, kam nach 4 Wochen zu mir und meinte, er sei jetzt in einer feinen Schule, wo man auch mal den besten Aufsatz machen koenne; denn seine letzte Arbeit war als beste der Klasse bezeichnet worden. Ich verstand ihn zuerst nicht was er meinte; er klaerte mich darin auf, dass seine Arbeiten in der Goethe Schule stets mit 4 oder 5 (schlechtestes Praedikat) bezeichnet wurden.

Besonders tragisch war das Schicksal eines damals 14jaehrigen Knaben, dessen Mutter, eine huedsche, junge Arierin einen aelteren juedischen Mann geheiratet hatte; aus dieser Ehe stammte der Sohn Hans-Michel A.. Der Vater starb sehr bald und hinterliess der jungen Witwe mit dem Kinde ein grosses Vermoegen, das der Freund des Vaters verwaltete und der zum Schluss nach wenigen Jahren die Frau heiratete. Dieser zweite Mann hatte geschaeftlich Pech und verlor das gesamte Vermoegen der Frau; das Vermoegen des Jungen war festgelegt und wurde ihm deshalb gerettet, sodass die Mutter nach der Scheidung von dem zweiten Mann von den Zinsen des Vermoegens ihres Kindes noch sehr gut leben und dem Jungen eine gute Erziehung angedeihen lassen konnte. Sie meldete den Jungen in meine Schule an und der Uebergang in diese wirkte wie eine Erloesung auf das Kind. Die Mutter hatte mir bei der Anmeldung im Vertrauen gesagt, dass ihr erster Mann den Namen Abraham trug und der Junge diesen Namen behalten musste. Sie wuensche aber nicht, dass dieser Familienname in der Schule bekannt werde, wir sollen ihn einfach Hans Michel nennen und Michel als Familienname. Als die Bestimmung erfolgte, dass Schueler, die 50% arisch waren, was bei Hans Michel zutraf, staatliche Schulen besuchen duerfen, versuchte Frau A. ihren Jungen in eine staatliche Schule zu bringen, deren Leiter als besonderer Antisemit bekannt war. Sie legte ihm die Papiere des Jungen vor und geriet in grosse Aufregung, als der Schuldirektor sagte: „In unserer Schule muss er den Namen seines Vaters tragen, er wird also in unseren Listen mit dem Namen Hans Michel Abraham gefuehrt.“ Als der Junge am naechsten Morgen in die ihm zugewiesene Klasse ging, nahm kein Mensch von ihm Notiz und kein Schueler sprach mit ihm. Nach der ersten Stunde erschien der Klassenlehrer und sagte vor der ganzen Klasse: „Hier ist Euer neuer Mitschueler Abraham“. Lautes Gelaechter und Zischen erfolgte. „Wir wollen keinen Juden in unserer Klasse, wir wollen keinen Mitschueler der Abraham heisst“ und der Lehrer hatte keine Macht die Schueler zu beruhigen. In der darauffolgenden Pause hatte sich die Klasse vorgenommen den „Neuen“ nach allen Regeln der Kunst zu verpruegeln, umsomehr, da sie eifersuechtig auf ihn geworden waren, weil er in der Geschichtsstunde als einziger bestimmte Daten wusste und so sich als guter Schueler erwies. Aber die Mitschueler machten ihm den Aufenthalt in der Schule unmoeglich. Der Junge ging zum Direktor um ihm zu sagen, dass er die Schule ein zweites Mal nicht wieder betreten wuerde. Der Direktor atmete auf, denn er kannte die Einstellung seiner inzwischen rein arisch gewordenen Schule und entliess den Jungen mit einem Schreiben an die Mutter. Mit diesem Schreiben erschien Frau A. wie-

der bei mir in der Schule und bat mich, den Jungen wieder aufzunehmen, was ich im Interesse des Jungen tat, aber nur fuer ganz kurze Zeit; denn ich wollte der Mutter helfen ihn ins Ausland zu schicken und ich glaube, es ist ihr gelungen, den Jungen in eine Quakerschule nach Holland zu geben.

Die Beurteilung der juedischen Schueler in den oeffentlichen Schulen wurde immer schaerfer und ungerechter, und wenn ihre Leistungen auch noch so gut waren, eine I erhielten sie in keinem Fach mehr. Die Themen fuer die Arbeiten in der Schule wurden ausschliesslich aus dem nationalsozialistischen Gebiet entnommen; die juedischen Schueler durften ueber das gleiche Thema nicht schreiben sondern mussten ueber irgend eine schwierige Frage sich aeussern, die sie niemals zuvor in der Schule besprochen hatten und so war es selbstverstaendlich, dass ihre Arbeiten nicht mehr so gut ausfielen.

Wenn auch in manchen Schulen das Verhaeltnis zwischen arischen und nichtarischen Kindern noch ein relativ gutes blieb, so wurde dieses doch allmaehlich immer unertraeglicher. Die Juden durften nicht mehr an den monatlichen Ausfluegen teilnehmen, sie durften nicht mehr zu den Schulfestern kommen, und wenn sie noch in manchen Schulen zu diesen geduldet wurden, so erschienen die arischen Schueler in ihrer Hitleruniform, die Maedels in der B.d.M. (Bund deutscher Maedels) und die juedischen Maedchen in ihrer einfachsten Kleidung. Jeden Monat wurden die Schulen in die Kinos geschickt um die Nazi Filme kennen zu lernen, kein Jude durfte daran teilnehmen. Lange Besprechungen ueber dieselben in den Schulen erschwerten den juedischen Schuelern das Leben in ihrer bisher so sehr geliebten Schule.

Allmaehlich nahm die Zahl der juedischen Schueler bei uns immer mehr zu und ich war gezwungen ein zweites, groesseres Schulhaus zu suchen. Zum Glueck gelang es mir das benachbarte grosse Grundstueck, die Rathenau Villa, fuer diesen Zweck zu finden und waehrend der Sommerferien wurde dieses grosse schoene Gebaeude fuer Schulzwecke eingerichtet und praktisch ausgestattet. Ich bekam dadurch die Moeglichkeit, Platz fuer ca. 425 Schueler zu schaffen und eine Oberstufe aufzubauen.

Die arischen Lehrer hatten inzwischen an staatlichen Schulen Anstellungen bekommen und mir wurde es moeglich, durch diese Vergroesserung ein hervorragendes Kollegium zusammenzustellen, da ja inzwischen die juedischen Lehrer von den staatlichen Schulen ausgeschlossen wurden. Kollegium und Schueler mit der Elternschaft wetteiferten, die Schule auf ein Niveau zu bringen, das sie den staedtischen Schulen gleichstellte. Ich erhielt als erste und einzige juedische Schule in Preussen die Erlaubnis, eine Frauenschule anzu-

gliedern; ferner wurde meiner Schule die Berechtigung fuer das Abitur verliehen. Ausserdem hatte ich durch wiederholte Reisen nach England erreicht, dass wir das Centrum fuer das Oxford Examen wurden.

In allen diesen Monaten wo der Antisemitismus in den Schulen bluehte, hatte ich von Seiten der Behoerden die denkbar wohlwollendste Unterstuetzung. Ich sprach keine unberechtigten Wuensche aus; aber, was ich auch erbat, das wurde mir stets bewilligt.

Eines Tages wurde ich frueh um 8 Uhr zur Gestapo bestellt, das erste Mal in meinem Leben und ziemlich erregt fuhr ich fruehmorgens um 7 Uhr los um puenktlich um 8 Uhr zur Stelle zu sein. Durch 7 verschiedene Sperren gelangte ich schliesslich zum Direktor, der mich hinbestellt hatte; ich nahm mir vor ruhig zu bleiben und auf alle Fragen bestimmt zu antworten, da ich mir keiner Schuld bewusst war. Nach einigen Minuten peinlichem Verhoers sagte der Gestreng: „Sie haben doch immer so schoene Elternversammlungen an denen, wie mir berichtet wurde, 250 bis 300 Eltern teilnehmen; wissen Sie denn nicht, dass diese immer bei uns 8 bis 10 Tage vorher angemeldet werden muessen?“ Auf meine Antwort, dass ich dieselben immer bei der Gestapo melde, aber oft eine Verfuegung erhalte, die ich den Eltern spaetestens am naechsten Tage mitzuteilen habe, und dass ich die Elternversammlungen stets, wenn auch noch so kurze Zeit zur Verfuegung stand, angezeigt haette, meinte der Direktor: „Wenn Sie sie schriftlich mitteilen sind sie eben oft zu spaet gekommen“. „Persoenlich durfte ich sie ja nicht melden, da Juden nicht ungerufen zur Gestapo kommen duerfen“, war meine Antwort. „Da haben Sie ganz recht aber sie koennen ja telefonieren, denn sehen sie mal meine Dame, die Beamten erzaehlen jedes Mal so nettes von Ihren Versammlungen, dass alle immer zugegen sein wollen. Hier ist meine Privattelefonnummer, von nun an laeuten Sie immer an, wenn sie nicht genuegend Zeit haben die Versammlung schriftlich zu melden“, und damit wurde ich wohlwollendst entlassen.

Im September 1934 begannen die Vorbereitungen fuer unsere Schulauffuehrung, die im December stattfand und die einen ausgezeichneten Verlauf nahm. Wir fuehrten unter anderem „der junge David“ von Beer Hoffmann, Wien auf, der uns persoenlich die Erlaubnis zu dieser Auffuehrung erteilt hatte und eine Vertretung seines Verlags zur Auffuehrung schickte. Ohne mein Wissen waren noch eine Anzahl wohlgesinnter Arier im Publikum, die sich in lobenswerter Weise nicht nur in unseren Schulkreisen ueber den wohlgelungenen Abend aeusserten.

In den folgenden Monaten begann eine langsame Abwanderung der Schueler, deren Eltern die Existenz genommen war und denen es nicht mehr glueckte eine neue aufzubauen. Immer schwieriger wurde es fuer die Juden in Deutschland. In den Grosstaedten bestand noch eine Moeglichkeit, da immerhin noch eine gewisse Anzahl von Geschaeften in juedischen Haenden war, aber schon zeigten sich hier und da in den Geschaeften Schilder in den Fenstern mit der Inschrift „Juden werden hier nicht bedient“, „Juden unerwuensch“ . Viel schlimmer war es in den kleinen Orten. Da war es den Juden unmoeglich zum Friseur zu gehen, sie mussten oft eine Stunde weit in einen groesseren Ort fahren, um sich die Haare schneiden zu lassen oder um groesere Einkaeufe zu machen.

Ich selbst hatte Verwandte in einem kleinen Ort in Westfalen, bei denen seit 25 Jahren eine arische Hausangestellte lebte. Der beste Fleischer des Ortes war noch ein Jude und es war selbstverstaendlich, dass das Fleisch bei diesem eingekauft wurde. Eines Tages stand die Abbildung der Hausangestellten als sie gerade aus dem Fleischerladen trat, in der Zeitung mit Namen und einer hoehnischen Bemerkung. Die Bewohner des kleinen Staedchens, in dem sich jeder persoendlich kannte, machten dem treuen Dienstboten die grössten Vorwuerfe, die Stellung aufzugeben, nicht mehr bei Juden zu dienen und zu kaufen, aber sie hatte sich nicht beirren lassen, sie dient noch heute genau so treu wie frueher ihrer Herrschaft.

Die Einstellung gegen die Juden nahm in allen Schichten der Bevoelkerung dauernd zu, und im Herbst 1934 erlebte ich persoendlich einen Beweis des Antisemitismus in den hoechsten Beamtenkreisen. Wir feierten unser Neujahrsfest, eines unserer hoechsten juedischen Festtage, an denen ich die Schule immer geschlossen hatte, um den juedischen Lehrern und Schuelern Gelegenheit zum Besuche des Gottesdienstes zu geben. Als ich in der Mittagsstunde vom Tempel nach Hause kam, empfing mich mein Hausmaedchen mit den Worten: „Vorhin war ein so komisch aussehender Auslaender hier, den ich kaum verstehen konnte. Er kam in einem sehr schoenen Auto an und ein ganz feiner Herr begleitete ihn. „Kann ich Frau Directorin sprechen?“ , fragte er. „Nein“, sagte ich, „Sie ist nicht hier, die Schule ist geschlossen, weil heute ein hoher Feiertag ist.“ „Welcher katholische Feiertag ist heute?“ , fragte der deutsche Herr. Ich antwortete: „Kein katholischer, sondern ein juedischer Feiertag ist heute.“ Ganz erschrocken hat der Deutsche den Auslaender am Aermel gepupft, ihn beiseite gezogen und ihm ins Ohr gesagt: „Excellenz, dann ist das keine Schule fuer Ihr Kind.“ Der auslaendische Herr

sagte im Fortgehen zu mir: „Ich komme morgen wieder“, und tatsaechlich erschien er am zweiten Feiertage wieder in der Schule, die aus dem gleichen Grunde wie am vorhergehenden Tage geschlossen war. „Ist morgen noch ein Feiertag?“ fragte er ein wenig enttaeuscht. Als man ihm die Versicherung gab, das ich am naechsten Tage bestimmt zu sprechen sei, ging er fort und erschien wirklich am folgenden Tage zum dritten Male in der Schule.

Wir unterhielten uns in englischer Sprache etwa wie folgt: Ich moechte Ihnen meine kleine Tochter in die Schule geben, da ich nicht wuensche, dass sie eine Schule besucht, in der die Kinder, die nicht Christen sind, eine andere Behandlung erfahren. Ich komme aus dem fernen Asien, aus dem Osten, aus einem Lande mit alter Kultur, aus China – er war der chinesische Gesandte in Berlin. „Bei uns lernen die Kinder was sie ueber ihre Religion wissen muesen im Elternhause, bei der Mutter. Die Mutter meiner Kinder ist eine Prinzessin aus aeltestem chinesischem Geschlecht; sie ist sehr klug, sehr fein und gebildet und will meinem Kinde alles das beibringen koennen, was es ueber unsere Religion in diesem Alter wissen muss. Ich glaube, sie wuerde das, was man ihr ueber die jetzigen Verhaeltnisse beizubringen versuchen wuerde, ueberhaupt nicht verstehen koennen. Wuerden Sie meine kleine Tochter unter diesen Bedingungen aufnehmen?“ Selbstverstaendlich nahm ich die Kleine gerne auf und „Rosenknospe“, so hiess das nette, zierliche Kind, war sehr gluecklich unter unseren Kindern. Ich selbst interessierte mich dafuer, dass sie taeglich $\frac{1}{4}$ Stunde bei mir deutsch sprach, und nach etwa 14 Tagen fragte ich sie im Beisein einiger Lehrerinnen, wie alt sie sei. Ungeniert antwortete sie: „Ich bin halb sieben und mein kleines Bruder ist halb fuenf.“

Die vielen Berichte ueber den Antisemitismus in allen Orten Deutschlands sind ja auch bis in dieses Land gedrungen und es eruebrigt sich einzelne Faelle anzugeben. Aber systematisch wurde das Geschaeftsleben, das in vielen Stadtteilen der Grosstaedte fast ausschliesslich in den Haenden der Juden war, zu Grunde gerichtet. Noch existierten die grossen Kaufhaeuser und gerade aus den Kreisen der vermoegenden Kaufleute rekrutierte sich meine Schuelerzahl.

Da wurden die ersten Kaufhaeuser aus den Haenden der Juden in arische Haende uebergeleitet. Lebenswerke eines Tietz, Wertheim gingen von heute auf morgen, allerdings nach den schwierigsten Verhandlungen in neuen Besitz ueber. Was geschah mit den bisherigen Inhabern? Denen blieb nur eine Auswanderung moeglich und so versuchte jeder so gut es ging seine Auswanderung zu beschleunigen. Mancher von den Eltern unserer Schueler

verschwand mit Familie; Moebel und vollstaendig eingerichtete Villen zu-ruecklassend. Das waren immerhin noch die Gescheiten, sie konnten we-nigstens noch Geld mitnehmen.

Diese allmaechlich einsetzende, heimliche Auswanderung brachte fuer die Schule ungeheure Schwierigkeiten, abgesehen davon, dass manche Eltern vergassen das Schulgeld zu bezahlen, erschwerte das ploetzliche Verschwin-den der Kinder den Unterricht.

Und doch sollte gerade das Jahr 1937 der Lesslerschule noch im Sommer die-ses Jahres ein herrliches Fest bringen. Im August wurde das 25jaehrige Bestehen meiner Schule gefeiert; zuerst wollte ich von jeder Festlichkeit absehen, denn ich sagte mir, die Zeiten seien nicht dazu angetan, Feste zu feiern. Ich beriet mich mit massgebenden Persoenlichkeiten, die um jeden Preis eine Jubelaeuumsfeier vorschlugen. Und schliesslich willigte ich ein, denn ich musste einsehen, dass wir vielleicht die einzige juedische Schule waren die ein 25jaehriges Bestehen in Deutschland feiern konnten. So began-nen die Vorbereitungen; ich muss gestehen dass Kollegium, Eltern und Schuelerschaft miteinander wetteiferten um die Feier wuerdig und zeitent-sprechend zu gestalten. Ende August fand die 3taegige Schulfeier statt. Um die rein arische Nachbarschaft im Grunewald durch laermende Geraeusche und uebergrossen Verkehr der zu erwartenden Festteilnehmer nicht zu veraer-gern, benachrichtigte ich vor allem meine naechsten Nachbarn und bat um Nachsicht fuer eventuelle Stoerungen. Die Wirkung dieser Benachrichtigung war verblueffend, jeder Einzelne gratulierte mir in liebenswuerdiger Weise und viele schickten mir herrliche Blumen und Obstkoerbe, ein Beweis, dass man mit meiner Nachbarschaft nicht gerade unzufrieden war. Und nun begann das herrliche Fest. Ein strahlend heller Spaetsommertag verlieh dem Fest schon am fruehen Morgen die rechte Stimmung. Das Haus war durch zahllose Blumenspenden fast in einen Blumengarten verwandelt. Am fruehen Vormittag fuhren wir zur ersten Feier in das Brueder Vereinshaus, dessen grosse Saele bis auf den letzten Platz gefuellte waren. Feierliche Choere der Schueler und Schuelerinnen leiteten die ernste Feier ein, Vortraege und Reden verschiedener dazu berufenen Persoenlichkeiten gestalteten diese ern-ste Feier besonders wuerdig und wiederholt versicherte man mir, dass seit Jahren keine solch schoene Festlichkeit in Berliner juedischen Kreisen statt-gefunden habe. Aber es sollte noch weit schoener kommen. Der Nachmittag war der heiteren Muse gewidmet. In beiden Haeusern, die auf das schoenste und dekorativste von den begabtesten Schuelerinnen unter Leitung der

Kunstlehrer ausgeschmückt worden waren, fanden reizende Aufführungen und Festspiele statt. Wieviele Zuschauer zugegen waren, konnte man nie erfahren, ich weiss nur, dass zu den Kaffeetafeln in den Gärten ca. 1500 Personen ausser unseren Schuelern an gedeckten Tischen dem frohen Spiel zuschauten. Kaffee, Schokolade, erfrischende kalte Getraenke und Eiscreme nebst dem dazugehoerigen Kuchen wurden bis auf das letzte verzehrt, sodass auch der Oekonom des Bruedervereins, der fuer das leibliche Wohl zu sorgen hatte, mehr als zufrieden war und mir am naechsten Tag voller Freude gestand: „Noch zwei solche Feste und ich brauchte dieses Jahr nichts mehr zu arbeiten“.

Das herrliche Spaetsommerwetter machte es dem Publikum sehr schwer sich von dem schoenen Schauplatz der Festlichkeiten zu trennen und erst als der Vollmond und die funkelnden Sterne die Gartenbeleuchtung fast ueberfluessig machten, trennte man sich schweren Herzens. Der folgende Montag brachte ein wohlgelungenes Sportfest auf dem juedischen Sportplatz der Gemeinde im Grunewald. Eine Wiederholung der Auffuehrung musste fuer diejenigen stattfinden, die keinen Zutritt zu der Feier am Sonntag finden konnten.

Aber noch war das Fest nicht beendet, am Dienstag – wir hatten selbstverstaendlich fuer die drei Festtage von der Behoerde die Genehmigung erhalten den Unterricht ausfallen zu lassen – fand die so lang geplante Ruderregatta statt. Seit einigen Jahren hatten wir der Schule auch eine Ruderriege fuer die oberen Klassen angegliedert; die erste und wohl einzige juedische Schule, die diesen Sport auch ihren Schuelern ermoeglichte. Der Ruderverein „Welle Poseidon“, der mehr als 60 Ruderboote besass und in der Mehrzahl juedische Mitglieder hatte, nahm uns bereitwillig auf und als die Arisierung der einzelnen Vereine immer allgemeiner wurde, erhielt dieser Verein die Genehmigung, sich auf rein juedisch umzustellen. Das Fest im Gruenen verlief programmemaess und zeigte der Schule und den erschienenen Eltern, dass ebenso wie auf dem Sportplatz auch hier auf dem Wasser die Leistungen der einzelnen Riegen erfreulich waren. Aber schliesslich muss alles enden, und so endete auch das schoene Schulfest ungetruebt, in jeder Weise befriedigend fuer Schule und Schueler.

Nach diesem schoenen Verlauf war ich doppelt froh die Feier veranstaltet zu haben; es sollte das letzte schoene Fest sein, das man unseren Schuelern bereiten konnte. Immer schwieriger, immer aussichtsloser gestaltete sich das Leben fuer unsere juedische Jugend. Wieviel mussten die Kinder jetzt ent-

behren! Wenn ich ihnen in den ersten Jahren des Nazi Regimes noch unseren schoenen Tennisplatz im eigenen Garten im Winter als Eisplatz herrichten liess, und die Kinder taeglich, aus der Turnstunde kommend, Schlittschuh laufen konnten, so konnte ich dies in den letzten Jahren nicht mehr gestatten, da ich immer wieder Ruecksicht auf meine Nachbarschaft nahm. Die Schule war schliesslich der einzige Platz, wo die Kinder noch laermen und lachen konnten, zuhause durften sie das nicht mehr und auf den Strassen erst recht nicht. Wo konnten sich die Kinder dann austoben? Nur in der Schule und wie schwer hielt es da manchmal, den Kindern lustigsein zu erlauben und auf der anderen Seite, besonders in den Pausen, die noetige Disziplin durchzusetzen.

Da erinnere ich mich gerne der Anerkennung des fruerehen Buergermeisters von Harburg-Hamburg, der in eine mir gegenueberliegende Villa gezogen war, und der meinem Hauswirt bei einem gelegentlichen geselligen Zusammentreffen anerkennend aeusserte: „Ich hoere, dass Sie Besitzer des grossen Hauses sind in dem sich ein Teil der Lesslerschule befindet; taeglich beobachte ich die Schueler in der Pause und muss bewundern mit welcher Disziplin und welcher Energie die Lehrerschaft und vor allen Dingen die Leiterin selbst fuer Ordnung und Ruhe sorgen. Ich kann das beurteilen und weiss was das bedeutet, soviele lebhaftige Kinder zur Ruhe zu bringen. Bestellen Sie dies bitte der Dame und sagen Sie ihr, sie moege sich meines Namens bedienen und diese Anerkennung erwaehnen, wenn sie einmal Schwierigkeiten wegen des Laerms haben sollte.“

Ich setzte meinen Stolz darein, dass unsere Schueler gerade nach aussen hin durch nichts auffielen und sich besonders in den Strassenbahnen, die uns die Verkehrsgesellschaft noch bis zum Schluss als „Extrawagen“ stellte, ruhig und zurueckhaltend benahmen. Ein 10jaehriger Junge, ein blondes, nettes Kerlchen, kam eines Tages zu mir und sagte: „Heute machte ich in der Bahn einer aelteren Dame Platz. Sie klopfte mir wohlwollend auf meine Schultern und sagte, recht so mein lieber Junge, so handelt ein echter Hitlerjunge. Das war brav von Dir.“ Ich erwiderte ihr: „Ich bin aber kein Hitlerjunge, ich bin ein juedischer Junge“ und dann stieg ich aus.

Eine bis zum letzten Tage mit mir befreundete Majorsfrau, deren Enkelkinder meine Schueler gewesen waren, und die mir treu die Freundschaft gehalten hat, erzaehte mir eines Tages folgendes: „Ich fahre so oft mit Ihren kleinen netten Schuelern in der Bahn, und da unterhalte ich mich gerne mit ihnen umsomehr, da sie immer so schuechtern und aengstlich einsteigen um durchaus nicht aufzufallen. Ich setzte mich neben einen Kleinen und fragte ihn wie

alt er sei, ob er gerne in die Lesslerschule ginge, welche Spiele er am liebsten spiele. Nachdem er ruhig geantwortet hatte, fragte er mich ploetzlich, sind Sie juedisch? „Warum, mein Junge?“, antworte ich. Weil Sie so nett zu mir sind, war die Antwort. Solche Bemerkungen waren typisch fuer die bedauernden, juedische Jugend, die seelisch unendlich viel leiden musste. Ich selbst war Zeuge eines peinlichen Vorganges als ich eines Tages den Omnibus von Dahlem nach Charlottenburg benutzte. In der Naehue des Roseneck stieg ein Mann in Naziuniform in den Omnibus und wurde wuetend als er am Ende des Wagens einen juedischen Jungen von etwa 14 Jahren erblickte, der von einer Dahlemer Schule kam und ruhig in seiner Ecke sass und las. „Werfen Sie den Judenjungen aus dem Wagen, ich habe keine Lust mit ihm zusammenzufahren“, schrie er den Schaffner an. Ruhig antwortete dieser: „Bis jetzt haben wir noch nicht den Befehl Juden von der Fahrt auszuschliessen, ich kann den Jungen deshalb nicht an die Luft setzen.“ Saemtliche Mitfahrer ergriffen die Partei des Schaffners und setzten sich fuer den Jungen ein. Er hat seine Fahrt bezahlt und hat das Recht mitzufahren. Zaehneknirschend und wuetend gab der Nazimann das Zeichen zum Absteigen und entfernte sich so schnell er konnte.

Solche Vorgaenge geben noch den deutlichsten Beweis, dass ein grosser Teil der deutschen Buergerschaft noch nicht ganz von dem Geist der neuen Umwaelzung beherrscht wurde. Im stillen, nicht so vor der Oeffentlichkeit wagten es noch viele ihre alten Freunde zu besuchen und zu beraten. Aber die gehaessige Stimmung gegen die Juden nahm immer mehr zu und besonders bei der juengeren Generation wurde dieselbe immer mehr geschuert und angefaecht.

Folgendes Erlebnis, dass mir meine arischen Freunde, die Majorsfamilie H. berichtete, ist der beste Beweis fuer meine Behauptung. Familie H. – der Mann war Major aus der alten Zeit – hielt alljaehrlich zweimal einen Familienabend ab, zu dem nur Mitglieder der Familie geladen waren; kein Fremder, kein Dienstpersonal hatte Zutritt. Man war unter sich und unterhielt sich frei und ungezwungen ueber alte und neue Zeiten. Selbstverstaendlich wurden auch Bemerkungen laut, die das Regime Hitler kritisierten. Zwei Tage nach einem solchen Familienabend wurde einer der aelteren Herren zur Polizei beordert, wo ihm Vorhaltungen ueber die vielen, abfaelligen Bemerkungen gemacht wurden. Er wurde gewarnt und musste versprechen, dass derartige Gespraechen in Zukunft durchaus vermieden werden sollten. Ausser sich ueber dieses Vorkommnis, ueberlegte er, wieso die Polizei von dem Verlauf

des Abends und vor allen Dingen von dem Inhalt ihrer Gespraechе Kennntnis erhalten habe. Es waren ja nur die naechsten Verwandten zugegen gewesen, und er ueberlegte mit seiner Frau, auf welche Weise er den „Verraeter“ feststellen koennte. Zu diesem Zwecke luden sie die Familie ein zweites Mal ein. Nachdem alle erschienen waren und man sich zu Tisch gesetzt hatte, stand der Senior der Familie auf und sagte: „Ihr wundert Euch, dass wir Euch schon wieder hergeben haben. Ich muss Euch erzaehlen, dass ich wegen des letzten Abends zur Gestapo gerufen worden bin, um mich wegen der hier gefuehrten Gespraechе zu rechtfertigen. Nur Einer aus unserem Kreise kann ueber diese Unterhaltungen anderweitig gesprochen haben, und ich bitte den Betreffenden, der uns alle in eine sehr unangenehme Situation gebracht hat, offen und ehrlich sich hier zu melden.“ Sein eigener Enkelsohn, ein junger Mensch von 18 Jahren, erhob sich und sagte: „Grossvater ich bin in der Hitlerjugend und bin gezwungen worden derartige Unterhaltungen zu melden, ganz gleich wer sie auch gefuehrt habe.“

Derartige Vorgaenge wiederholten sich immer haeufiger, immer mehr entstand der Wunsch bei den Juden und auch bei vielen Ariern Deutschland zu verlassen. Aber gerade in dieser Beziehung wurde es den Juden immer schwerer gemacht auszuwandern und ganz allmaehlich wurden ihnen die Paesse genommen oder gekuerzt. In alphabetischer Reihenfolge mussten die Juden auf den Polizeiburos erscheinen. Wer es moeglich machen konnte, verliess Deutschland sofort bei Erhalt der Aufforderung ohne seinen Pass auf dem Polizeiburo vorzulegen. Ich bekam diese Aufforderung am 28. Februar 1938 und ich haette auch an diesem Tage die Gelegenheit benutzen sollen schnell ins Ausland zu fluechten. Aber bis dahin hatte ich alle staatlichen Vorschriften befolgt, denn ich wollte weder mein grosses Kollegium noch meine Schueler in Gefahr bringen.

Ich wanderte also am 1. Maerz zum Polizeirevier Grunewald, wo ich gut bekannt war, und wo man mich bis dahin immer absolut gerecht und wohlwollend behandelt hatte. Mein Pass lief noch bis zum Juni 1941; ich war in den letzten Jahren vielfach im Auslande gewesen, England, Italien, Czechoslovakei, und ziemlich erstaunt machte der Beamte beim Anblick der vielen Visen eine diesbezugliche Bemerkung, dann sagte er: „Sie haben ja noch ein Visum fuer Amerika, das doch bis zum Mai Gueltigkeit hat (ich hatte mir im Vorjahre dasselbe geben lassen ohne es ausnuetzen zu koennen) machen Sie, dass Sie sofort noch eine Vergnuegungsreise nach U.S.A. unternehmen; dann kuerze ich Ihnen Ihren Pass bis zum Juni, es bleiben Ihnen also drei½

Monate, sodass Sie die Reise nach U.S.A. sofort antreten koennen.“ Ich bat um wenigsten 4½ Monate, weil mir bekannt war, dass man bei der Landung in Amerika volle 2 Monate Spielraum an Zeit haben muss. „Wenn Ihnen diese Zeit nicht genuegt, dann fahren Sie garnicht, wir kennen die Bestimmungen, wissen genau, dass die Zeit ausreicht. Hoeflichst dankend verliess ich das Buro und erkundigte mich vorsichtshalber auf dem amerikanischen Consulate ob die Bestimmungen bezueglich der Zeit geaendert seien. Der Beamte war furchtbar nett und meinte, wenn die deutschen Beamten diesen Rat erteilt haben, wird er wohl richtig sein, ihm selbst war von diesen Erneuerungen nichts bekannt.

So schnell wie moeglich machte ich meine Vorbereitungen, sorgte fuer genuende Vertretung in Schule und Haus, benachrichtigte die oberste Schulbehoerde von meinem Plan und fuhr uebergluendlich mit der „Hansa“ einem huebschen Hapag-Dampfer ab. Die Fahrt war herrlich; strahlende Sonne begleitete mich fast waehrend der ganzen Fahrt und so kam ich erregt und gluecklich bis nach New York.

Aber ich konnte das Schiff nicht verlassen, denn der Einwanderungs Offizier stellte bei Pruefung des Passes fest, dass derselbe nicht mehr lange genug gueltig war. Ich habe niemanden von meinen Verwandten sehen duerfen und wurde nach Ellis Island gebracht. Den Bemuehungen meiner Freunde und Verwandten gelang es eine Verlaengerung des Passes um einen Monat zu erwirken und nach Hinterlegung der ueblichen Kaution von 500 Dollar konnte ich die Insel der Traenen nach 5 Tagen verlassen. Diese 5 Tage beeindruckten mich in einer Weise, die mir unvergesslich bleiben wird.

Vielleicht habe ich einmal Gelegenheit ueber den Aufenthalt in Ellis Island mich zu aeussern; ich moechte heute nur erwaehnen, dass die Behandlung und der Aufenthalt durchaus freundlich und zweckentsprechend waren. Die Tage in New York, die nun folgten, waren so eindrucksvoll und so ueberwaeltigend schoen fuer mich, dass die trueben Tage von Ellis Island bald vergessen wurden; ich war frei und gluecklich und genoss meine Freiheit in vollen Zuegen. Alle meine Freunde ueberboten sich an Guete und Grosszuegigkeit; fast mit Schrecken dachte ich an meine Rueckkehr und leider eilten die herrlichen Tage nur zu schnell dahin. Der Aufforderung meiner naechsten Freunde hier zu bleiben und mein Besuchsvisum durch einen Aufenthalt in Cuba in ein Dauervisum zu verwandeln um legal einzuwandern konnte ich mit Ruecksicht auf die vielen Verpflichtungen, die meiner drueben harnten, nicht Folge leisten.

Erst als ein Freund mir in grosszuegiger Weise ein Affidavit fuer meine Schwester und mich zusicherte, entschloss ich mich – wenn auch schweren Herzens – zur Rueckfahrt mit der „Hamburg“ und langte nach wiederum schoenster Seefahrt am 6. Mai wieder an der deutschen Kueste an.

Schon wollte ich den Dampfer verlassen; als zweiter Passagier stand ich bei dem Einwanderungs Offizier um ihm meine Papiere vorzulegen; da erblickte er auf der grossen Passagierliste ein Kreuz neben meinem Namen. „Sind Sie Frau Lessler?“ fragte er. Auf meine Bejahung nahm er mir meine Papiere ab und wies mich in einen Nebenraum, wo ich als Einzige warten musste bis saemtliche Passagiere, etwa 850, das Schiff verlassen hatten. Mit durchbohrendem Blick sagte er zu mir: „Sie duerfen ja gar nicht zurueck nach Deutschland; das haben Sie gewusst, warum sind sie nicht drueben geblieben, Sie sind ja bereits 7 Monate drueben gewesen. Ich muss Ihren Pass behalten und Sie muessen vorlaeufig hier untergebracht werden. Auf meine Bemerkung, dass er deutlich in meinem Pass meine Ankunftsdaten in New York und Ellis Island, sowie die Abfahrtsdaten von Deutschland feststellen koenne, gab er sich wirklich die Muehe, nun nochmals einen Blick in meinen Pass zu werfen und ueberzeugte sich von der Wahrheit meiner Worte. Wuetend warf er mir den Pass zu und sagte: „Sie haben recht, ich habe mich durch Ihre Visum, das so lange laeuft, tauschen lassen, machen sie, dass Sie fortkommen und sehen Sie zu, dass Sie Deutschland bald fuer immer verlassen.“

Mit der Bemerkung „alle Schritte fuer meine Auswanderung sind bereits getan“, ging ich vom Schiff, und war noch am selben Abend wieder in Berlin. Vier Wochen spaeter hatte ich mein Affidavit schon in Haenden und konnte nun alles in die Wege leiten um die Auswanderung von meiner Schwester und mir moeglichst zu beschleunigen.

Die Dinge wurden in Deutschland immer schlimmer. Bald nach meiner Rueckkehr fanden die Beschmierungen der Fensterscheiben in juedischen Geschaeften und die Zerstoerung juedischer Besitzungen und Werte systematisch statt. Ueber diese Dinge ist durch Augenzeugen im Deutschen Reich soviel geschrieben worden, dass ich eine Wiederholung dieser beispiellosen Grausamkeiten nicht vornehmen will. Fluchtartig verliessen die Juden die kleinen Orte, in denen das Leben fuer sie unertraeglich geworden war. Grausamkeiten, die an unseligste Berichte des Mittelalters erinnern, fanden ueberall in Deutschland statt. Wenn das Volk im grossen ganzen sich auch oft noch zurueckhielt, wurde es von seinen Vorgesetzten immer wieder zu neuen,

unerhoerten Grausamkeiten aufgestachelte. Ueber die unbeschreiblichen Verhaeltnisse in den Konzentrationslaegern liegen ja genuegend Aufzeichnungen vor, vielleicht sind manche nicht genuegend grausam geschildert worden; aber was sich dort an Unmenschlichkeit, Rohheit und Vertiertheit, besonders in den Lagern in Dachau und Oranienburg abgespielt hat, ist fast nicht zu glauben. Man hat aber zu viele ehemalige „Internierte“ gesprochen und von ihnen Dinge erfahren, die allen Gesetzen der Menschlichkeit Hohn sprechen, und die kaum ueber die fuerchterlichen Erlebnisse sprechen konnten, weil sie nicht an die Tage der Qual und des Entsetzens erinnert werden wollten. Und doch waren diese Leute, die wenn auch krank und gebrochen dem Konzentrationslager entronnen waren, noch die Gluecklichen, denn viele Tausende wurden zu Tode gemartert und starben entweder eines langsamen qualvollen Todes oder wurden kurzerhand erschossen. So verging der Sommer 1938.

Im Juli bestellte mich der amerikanische Konsul zu sich und beglueckwuenschte mich zu dem prachtvollen Affidavit. Alles sei in bester Ordnung, und ich solle mich um die Beschleunigung der Ausstellung der Papiere bemuehen. Ueberall erhielt ich diese sofort; das letzte Papier, das Fuehrungsattest wurde mir von dem Einwohnermeldamt der zustaendigen Stelle verweigert, da ich nicht mehr in Berlin angemeldet sei und bereits seit Anfang April, dem Tage meiner Abreise nach Amerika, als „Ausgewanderte“ von der Polizei abgemeldet worden sei. Die Neuanmeldung machte keine Schwierigkeiten, aber es dauerte 4 Wochen bis die Passtelle gewillt war, mir den Auswandererpass auszustellen. Die an und fuer sich gefuerchtetste Behoerde in der „Karlstrasse“ – das Passamt – weigerte sich, mir den Pass zu geben ehe sie nicht festgestellt hatte wo ich mich in der Zeit zwischen der Abmeldung und der Neuanmeldung in der „Weltgeschichte herumgetrieben“ haette. Meine Beteuerungen, mein Vorlegen der Bescheinigungen von der Polizei, die inzwischen meinen alten Pass eingezogen hatte, aus dem ja ohne weiteres die Daten meines Aufenthaltes in Amerika ersichtlich waren, nuetzte nichts. Immer wieder machte man neue Einwaende, nur um weiteren Zeitverlust zu erzielen; schliesslich ging ich zur „Hapag“, liess mir dort an erster Stelle die Daten meiner Ein- und Ausreise von und nach Amerika, ferner eine Copie der Bestellung der Schiffskarten und saemtlicher Beweispaapiere bescheinigen und mit diesen zog ich das 4. mal zum Passamt, wo ich morgens um 1/2-8 zur Stelle war und bis mittags um 2 Uhr im eisigen Boden mit Steinfliesen in der Vorhalle stehen musste. Kurz vor 2 Uhr erscheint der Beamte und sagt: „Wer jetzt noch nicht abgefertigt ist, muss morgen wieder kommen.“ Ich gehoere zu diesen, erschien am naechsten Morgen wieder, um nachmittags gegen

3 Uhr ueberglucklich mit meinem Pass nach Hause fahren zu duerfen. Ich glaube, wenn man mir mitgeteilt haette, dass ich das „Grosse Los“ gewonnen haette, ich waere nicht gluecklicher gewesen als im Besitze des notwendigsten Papieres zur Auswanderung. Durch alle diese Wege zu den verschiedenen Behoerden, um endlich den Pass zu erlangen, begann der verhaengnisvolle Monat November.

Man weiss ja allgemein, dass sich die Verhaeltnisse bis zum Aeussersten zuspitzten, aber was sich im November ereignete, uebertraf alle Befuerchtungen.

Die Erschiessung des Gesandtschaftssekretars von Rath in der Pariser deutschen Botschaft, gab den deutschen Behoerden eine gesuchte Veranlassung zu den allerschaerfsten Vergeltungsmassregeln an den deutschen Juden. Als die Nachricht, dass ein polnischer Jude ihn ermordet hatte, in Deutschland bekannt wurde, verkuendete die Regierung, dass die Juden fuer diesen Mord die allerschaerfste Strafe erdulden mussten, und dass man in wenigen Tagen die Art der Strafe, die garnicht scharf genug ausfallen koennte, veroeffentlichen wuerde. Kein Mensch ahnte, in welcher Form die schon so schwer geprueften deutschen Juden noch weiter gequaelt werden wuerden. In Furcht und banger Erwartung verbrachte man die ersten Novembertage. Die schwere Geldbusse, es sollte 1 Milliarde Mark fuer das Reich aufgebracht werden, schien bereits ein Uebermass an Haerte zu bedeuten; aber man hatte sich mit dieser Strafe bereits abgefunden.

Und trotzdem uebertrafen die Ereignisse, die am 10. November 1938 in allen Teilen Deutschlands zu gleicher Zeit stattfanden, auch die schlimmsten Erwartungen.

Ein grauer, nebliger Novembormorgen bricht an; draussen im Grunewald ahnte man noch nichts von den traurigen Dingen, die sich in der Stadt, nein, im ganzen deutschen Reich zu dieser Zeit abspielten. Der erste elektrische Wagen, der etwa 60 Kinder aus der Kurfuerstendammgegend zur Schule brachte, kommt an. Zitternd, kaum sprechen koennend vor Erregung fluestern die Kinder beim Eintritt in die Schule; „die Synagoge in der Fasanenstrasse brennt“. Stille, ermahne ich sie „wiederholt das nicht eher, bis ich von meinen Freunden, die in der Fasanenstrasse wohnen, telefonisch die Bestaetigung erhalte“. Da kommt der 2. Wagen, der die Kinder aus dem bayrischen Viertel herausbringt. Gleiches Entsetzen, gleicher Schrecken auf den Gesichtern dieser Schueler. „Die Synagoge in der Prinz Regentenstrasse brennt“, und im gleichen Augenblick erscheinen die Kinder aus dem Grunewald, die zu Fuss zur Schule kommen konnten. Sie bestaetigen, dass unser lieber, klei-

ner Tempel im Grunewald in Flammen stehe, und dass die Feuerwehr untätig daneben stehe. Die grösseren Schueler behaupten die Bemerkung gehoert zu haben: „Sonst mussten wir loeschen helfen, heute duerfen wir nicht helfen“. Nun brauchte ich nicht mehr telefonische Auskunft, von allen Teilen Berlins kamen die Kinder und berichteten, dass der Tempel ihrer Gegend in Brand gesteckt worden sei.

Nach kurzem Ueberlegen schickte ich die Kinder je mit einem Lehrer in die verschiedenen Teile der Stadt zurueck, damit die Eltern wenigstens ihre Kinder um sich hatten. Man wusste ja nicht, was noch kommen wuerde. Und es war gut, dass ich die Kinder gleich nach Hause geschickt hatte. 10 Tage mussten die juedischen Schulen geschlossen bleiben bis sich die „Erregung“ in der Bevoelkerung gelegt hatte. Man sprach dauernd von der „Volkswut“, die das Vernichten der Gotteshaeuser verlangt hatte, aber jeder wusste ganz genau, auf welche Weise diese „Wut“ geschuert wurde.

Nach 10taegiger Pause nahmen wir den Unterricht wieder auf, aber es fehlten viele Kinder. Wer noch mit seiner Familie nur herauskonnte, war auf die moeglichste und unmoeglichste Weise verschwunden; nach genauer Statistik stellte ich fest, dass 92 von unseren Vaetern der Schueler im Konzentrationslager waren. Die Behandlung muss fuerchterlich gewesen sein in diesen Lagern, man hatte sie durchweg in unheizbaren Raeumen untergebracht und die November- und Dezembertage haben manche Opfer gefordert. Wer nicht durch Kaelte oder die fuerchterlichen Krankheiten der „concentration camps“ litt, ging koerperlich und seelisch fast zugrunde. Natuerlich war der Ton und die Behandlung in den verschiedenen Lagern verschieden. Besonders hart war es in Dachau bei Muenchen, wo mehrere meiner Bekannten „ploetzlich“ starben. Ein lieber Verwandter ist dort zu Tode gepruegelt worden. Mit diesen traurigen Ereignissen endete das Jahr 1938 und man konnte kaum erwarten sein „Vaterland“ endlich auf immer verlassen zu koennen. Bei mir hatte sich inzwischen noch mancherlei geaendert.

Am 1. November hatte ich zum Glueck bereits ein Haus aufgegeben, meine Privatmoebel die ich mit nach U.S.A. zu nehmen gedachte fuer den Liftvan vorschriftsmaessig verpacken und in ein Lagerhaus stellen lassen. Die ueberfluessig gewordenen Schulbaenke, Tische und Stuehle, die ich nicht mal als Geschenk loswerden konnte, durch die Brockensammlung abholen lassen, die sie zu Brennholz verhackten.

Meine Hausangestellte hatte ich zum Glueck rechtzeitig entlassen. Meine Koechin hatte mir 12 Jahre treu gedient. Seit 1933 machte ich ihr wiederholt

den Vorschlag die Stelle bei mir aufzugeben und in einen arischen Haushalt zu gehen. Sie aber wies diesen Rat jedes Mal wieder zurueck mit der Begrueendung, sie wuerde bei mir bleiben, da kein Mann bei mir im Hause lebte. Die Nuernberger Gesetze hatten ja mit als erstes verlangt, dass in Haushaltungen mit Maennern, nur Dienstboten ueber 45 Jahre bleiben durften. „Sie sind immer so gut wie eine Mutter zu mir gewesen, ich bleibe solange bei Ihnen wie ich kann und suche mir keine andere Stellung.“ So war es noch 1933 bis 1935. Am 1. Mai 1936 hatte ich alle Maedchen zum „Tag der Arbeit“ wie alljaehrlich fuer den ganzen Tag beurlaubt. Spaet am Abend kehrten sie begeistert zurueck und besonders die Koechin, die bisher immun gegen Nazieinfluesse schien, erklaerte mir begeistert, sie habe Hitler gesehen und er habe sie, gerade sie, gegruessst und angelaechelt. Von diesem Tage an trat eine Wandlung bei ihr ein. Wenn sie sonst von ihrer Ferienreise nach Pommern wieder zurueckkehrte, erklaerte sie jedes Mal: „Die Leute auf dem Lande in Pommern sind zu doof; sie raten mir die Stellung bei Ihnen aufzugeben, sonst wuerde ich niemals mehr in einem arischen Hause dienen koennen.“ Langsam aber allmaehlich fielen solche Worte auf fruchtbaren Boden. Leider konnte sie nicht die geeignete Stellung finden und bat mich immer wieder, bleiben zu duerfen. Ich raeumte ihr alle moeglichen Vorrechte ein, denn ich durfte ihr ja als Juedin nicht kuendigen und doch war ich mehr als froh, als ich ihr am 1. Oktober 1938 erklaren konnte, dass ich am 1. November meinen Privathaushalt aufoesen wuerde und alle Angestellten entlassen muesste. Ausser sich vor Wut, tobte und heulte sie. „Das hat man nun davon; niemals werde ich mehr eine Stellung in einem arischen Hause finden, weil ich solange bei Juden gedient habe.“ Durch die Bemuehungen meiner arischen Freunde gelang es mir, sie alle in guten arischen Familien unterzubringen, und als wir uns verabschiedeten, sagte ich, mehr aus Hoeflichkeit zu ihr: „Anna, wenn ich erst drueben in Amerika sein werde schicke ich Ihnen auch paar schoene Ansichtskarten fuer Ihr Album, in welchem Sie alle die schoenen Karten aufbewahrt haben, die ich Ihnen von meinen Reisen geschickt habe.“ „Oh nein, Sie duerfen mir nicht mehr schreiben, ich bin ja dann in einem arischen Hause.“

Ich nahm die Sache nicht tragisch, aber selbst diese kleine Aeusserung war charakteristisch fuer die „erfolgreiche“ Propaganda der „Partei“. Nachdem ich das Haus am Roseneck geraeumt hatte, wurde es sofort zu einem Buro fuer die Nazipartei umgebaut. Ich bezog mit meiner Schwester gegenueber am Roseneck 2 kleine, moeblierte Zimmer und hatte alle Haende voll zu tun um die immer schwieriger werdenden Vorbereitungen fuer die Auswande-

rung fortzusetzen. Die letzten Weihnachtsferien, die ich in Deutschland erleben sollte, verliefen ohne irgend welche grosseren Aufregungen. Von meinem Kollegium, aus dem nur wenige – und zwar nur im ganzen 8 Damen – die Auswanderung erfolgreich eingeleitet hatten, wurden mir noch Schwierigkeiten manigfacher Art gemacht, aber ich konnte mich ueber nichts mehr aufregen. Ich versprach, ihnen die Schule wie sie ging und stand, zu ueberlassen; sie konnten und sollten sich mit der Tatsache abfinden und ich liess das Betriebskapital in voller Hohe in der Schule, umsomehr, da ich nach allen Abgaben doch kein Geld mehr transferieren konnte.

Kurz vor Jahresschluss fand eine Pruefung meiner Schmucksachen und Wertgegenstaende statt. Der Taxator wunderte sich ueber die vielen Werte, die zum Teil Familienandenken, zum Teil von den russischen Fuerstlichkeiten aus dem Jahre 1918 stammten. Alle wurden sorgfaeltig abgeschaezt, registriert und in einem vorschriftsmaessigen Kasten verpackt und versiegelt. „Ob sie alles mitnehmen werden duerfen, bezweifle ich, weil es soviel schoene Sachen sind, aber noch ist ja kein Verbot fuer die Ausfuhr von Schmuck erfolgt.“ Drei Tage spaeter erfolgte dieses Verbot. So musste ich laut Aufforderung zur staatlichen Pfandleihe wandern, wo ich alle meine Kostbarkeiten abgeben musste, zu einem Preise, der noch nicht den 50zigsten Teil des Wertes darstellte.

So hatte ich tatsaechlich alles zuruecklassen muessen und war nur noch in der Lage fuer mich und meine Schwester eine gute Kleiderausstattung und eine angenehme Ueberfahrt mit der „Queen Mary“ zu ermoeeglichen. Die Zeit bis zur Auswanderung verging nun sehr schnell. Trotz aller Schwierigkeiten und Aufregungen der letzten Monate durfte ich nicht an den Abschied denken und ich hatte mir vorgenommen moeglichst stillschweigend aus dem Kreise meiner Freunde zu verschwinden.

Als ich etwa 6 Wochen vor meiner Ausreise bei alten Freunden war, machte ich die Bemerkung „Auswandern ist doch furchtbar schwer!“ Der alte Herr antwortete mit Traenen in den Augen: „Hierbleiben ist noch schwerer!“ Da wusste ich, dass es wohl richtiger sein wuerde, mich bei niemandem zu verabschieden.

Wir hatten unsere Abreise auf Anfang Maerz festgesetzt, da wir uns Plaetze fuer die Queen Mary zum 4. Maerz ab Southhampton belegt hatten. Vorher wollten wir noch unsere naechsten Verwandten im Rheinland und Westfalen aufsuchen, die uns in diesen schweren Jahren mehr als Freunde und Verwandte gewesen waren. Wenn wir uns auch von niemandem verabschieden

wollten, so konnten wir doch die Allernaechsten nicht umgehen. Am Vorabend unserer Abreise trafen wir uns mit unseren beiden besten Freundinnen im Wartesaal 3. Klasse im Bahnhof Zoo. In unserem eigenen kleinen Zimmer, das voller Koffer gepackt war, konnten wir niemanden mehr empfangen. Kein Café, keine Konditorei, wo man sich frueher gern abends zu einem Taeschen Kaffee traf, stand uns zur Verfuegung. Juden war ja der Eintritt in alle Lokalitaeten untersagt. Und die wenigen juedischen Restaurationen, die noch existierten und beglueckt gewesen waeren wenn man sie aufgesucht haette, lagen so weit von unseren verschiedenen Wohnungen entfernt, dass seit Monaten die Wartesaale der grossen Bahnhofe die einzigen Treffpunkte der juedischen Kreise waren.

Seit Anfang November, der denkwuerdigen Zeit der Synagogenzerstoerungen war es den Juden nicht mehr moeglich auch nur die kleinste Erfrischung in irgend einem Lokal einzunehmen. Das wirkte doppelt unangenehm, wenn man stundenlang in der Stadt in den einzelnen Bueros zu tun hatte, um die letzten Besorgungen fuer die Ausreise zu erledigen. Da wir waehrend der Woche wegen unserer Taetigkeit in der Schule nicht vor 5 Uhr zur Stadt fahren konnten, verblieben alle unsere Besorgungen fuer den freien Sonnabend. Um 9 Uhr machten wir uns dann auf den Weg und kamen selten vor 4 oder 5 Uhr wieder nach Hause zurueck. Der einzige Platz wo wir uns mal ein Stuendchen ausruhen und kleine Erfrischungen zu uns nehmen konnten waren, wie ich vorerwaehnte, die Bahnhofsrestaurationen. Vor allem suchten wir die am Alexanderplatz, Friedrichstrasse und am Zoo gelegenen Wartehallen auf, da diese wegen des internationalen Verkehrs stetig und sehr schnell das Publikum wechselten und niemand auf die paar ruhigen, juedischen Besucher achtete.

Genau so schwierig wie die Beschaffung von Lebensmitteln in den Restaurants war, wurde fuer groessere Betriebe, wie z.B. unsere Schule, die Herbeischaffung der notwendigen Nahrungsmittel. Bis dahin hatte ich, wo es angaengig war, juedische Firmen bevorzugt; da ich alles im Grossen bezog und sehr viel brauchte, lieferte man mir allseitig gern. Die juedischen Firmen waren inzwischen seit November entweder eingegangen oder die groesseren Geschaefte durchweg in arische Haende uebergegangen. Eine grosse Lebensmittelfirma von der ich ueber 10 Jahre centnerweise Gemuese, Obst und Konserven bezogen hatte, schickte mir im September 1938, als ich um Zusendung der neuen Preisliste bat, eine Karte folgenden Inhalts: „An die Waldschule Grunewald. Bevor wir Ihnen wie alljaehrlich die neue Preisliste

einsenden, bitten wir um Mitteilung, ob es sich bei Ihrer Schule um ein arisches Institut handelt.“ Da ich genau wusste, dass mir die Firma auf meine korrekte Antwort nichts schicken wuerde, schrieb ich ihr umgehend „Hierdurch teile ich Ihnen mit, dass ich eine juedische Schule leite, die Sie seit vielen Jahren gut beliefert haben. Meinen diesjaehrigen Auftrag habe ich einer juedischen Firma uebergeben“. Ich muss noch bemerken, dass mir diese juedische Firma noch rechtzeitig vor dem 10. November alles liefern konnte, ehe auch sie in arische Haende ueberging.

Ich komme auf das Zusammentreffen mit unseren Freunden im Bahnhof Zoo zurueck. Jeder von uns war in der traurigsten Abschiedsstimmung; einer suchte dem anderen den Abschied nicht noch schwerer zu machen. Als wir uns beim Herausgehen aus dem Saale umblickten, sahen wir an wenigstens 20 Tischen aehnliche Gruppen wie wir sie bildeten: Freunde und Verwandte, die von einander Abschied nahmen, und die alle keinen anderen Treffpunkt finden konnten, als diese truebseelige Bahnhofswartehalle, eines Bahnhofs der sich im Umbau befand und die den denkbar ungemuetlichsten Aufenthalt darbot. Wieviele Traenen an diesem Abend vergossen wurden, das vermag ich nicht zu sagen. Der Kellner, der uns bediente, hatte soviel Mitleid, dass er beim Abschied sagte: Ick vastehe nicht dat die juedischen Herrschaften alle sitzen und weinen weil sie fortmuessen, sie sollten froh sein aus diesem Sautstaat herauszukommen. Ick waere froh wenn ich mit Ihnen wandern koennte, ick habe es satt bis hier“, und dabei machte er eine Handbewegung unterhalb des Halses. Selbstverstaendlich nahmen wir aeusserlich keine Notiz von dieser Bemerkung, sondern gingen still unserer Wege und auf dem Nachhauseweg konnte keine von uns ein Wort hervorbringen.

Am naechsten Morgen um 7 Uhr erschien unsere treue Hausschneiderin, die einzige von unseren arischen Angestellten, die noch treu zu uns hielt. Sie packte noch unsere letzten Sachen ein, steckte uns jedem einen Veilchenstrauss an die Jacke, begleitete uns zum Auto und sagte: „ich kann die Damen nicht zum Bahnhof begleiten, denn ich wuerde Ihnen nur durch mein Weinen die Trennung schwerer machen. Aber um eins bitte ich Sie, vergessen Sie mich nicht und denken sie immer daran, dass mit mir viele Ihrer arischen Freunde noch genau so viel von Ihnen halten wie in fruerehen Zeiten. Mein ganzer Kreis spricht mit solcher Hochachtung und Liebe von Ihnen, und wenn ich Ihnen jetzt durch dieses kleine Veilchenstrausschen eine Freude bereite, so denken Sie daran, dass diese kleinen Bluemchen die Anzahl ihrer arischen Anhaenger darstellen, die Sie sehr vermissen werden, und die in Anhaenglichkeit und Treue an Sie denken werden.“ Damit schloss sie den

Schlag des Wagens und wir fuhren zum Anhalter Bahnhof wo wir noch 2 verwandte Familien trafen, von denen wir uns noch schnell verabschiedeten.

Wir mussten den Abschied kuerzen; nur der, der es selbst erlebt hat, kann empfinden was „Auswandern“ bedeutet. Wir fuhren durch bis Aachen, wo wir noch einige friedliche Tage im Hause lieber Verwandten verbrachten; am 1. Maerz verliessen wir Deutschland und kamen nach 3stuendiger Fahrt in Emmerich an die deutsch-hollaendische Grenze. Als Einzige der vielen Passagiere mussten wir aussteigen und unser Handgepaeck – das grosse Gepaeck war ueber Hamburg per Schiff nach Southhampton gegangen – an der Zollrevision oeffnen.

Eine volle Stunde prueften die deutschen Zollbeamten unsere Sachen; sie hatten es besonders auf unsere wertlosen Schmucksachen abgesehen, denn unsere wertvollen Sachen hatten wir ja alle der Pfandleihe uebergeben muesen, worueber wir die schriftlichen Beweise mit uns fuehrten. Aber lange Zeit war es ein vergebliches Bemuehen unsererseits den Beamten klar zu machen, dass silbervergoldete Kettchen, die die Berliner Behoerden ohne weiteres zur Mitnahme freigegeben hatte, kein Gold war und auf meine wiederholten Bitten sich doch von der Wahrheit meiner Worte ueberzeugen zu lassen, machte er mich auf den Stempel 800 aufmerksam. Das sei doch ein Beweis, dass es Gold sei! Eine echt goldene Halskette meiner Schwester, die ihr als einziges Wertstueck zur Mitnahme gestattet war, obwohl sie eine besonders kostbare Arbeit darstellte, legten die Beamten achtlos beiseite mit den Worten, das ist ja kein Gold. Auf meine Bitte einen hoeheren Beamten herbeizuschaffen, kam dieser schliesslich zu uns, pruefte unsere Wertsachen und gab sie selbstverstaendlich sofort frei. Inzwischen war der direkte Zug nach Rotterdam fortgefahren, und wir mussten in unserer Abschiedsstimmung 3 Stunden auf dem elenden Grenzbahnhof sitzen. Endlich verging auch diese Zeit und wir bestiegen den Zug, der uns nun ueber die deutsche Grenze nach Holland bringen sollte. Es war ein moderner, internationaler Wagen, in dem wir 2 Plaetze fanden und kaum hatten wir uns muede in die Polster gedrueckt, als ein hollaendischer Kellner uns fragte, ob wir nicht eine Tasse Kaffee zur Auffrischung trinken wollten. Wie gerne haetten wir es getan, aber er nahm kein deutsches Geld und ohne, dass ich es gemerkt hatte, war ein sehr netter aelterer Herr an ihn herangetreten und bestellte fuer uns 2 Tassen Kaffee und den besten Kuchen, den er habe. Als er ihn brachte, gab uns dieser Herr zu verstehen, dass er uns die Freude habe machen wollen. Als wir uns die Erfrischung hatten gutschmecken lassen, setzte er sich zu uns und

sagte: „Seit Monaten fahre ich dreimal woechentlich diese Strecke bis Rotterdam. Ich sehe sofort wenn Emmigranten im Zuge sind und ich habe es mir zur Aufgabe gestellt, diesen Leuten die erste Freude auf hollaendischem Boden zu bereiten, indem ich ihnen eine kleine Erfrischung bringen lasse, die sie sich trotz des geringen Preises wegen mangelnden Geldes in hollaendischer Muenze nicht beschaffen koennen.“ Wir begannen eine Plauderei, die uns unsere Stimmung ueber den Abschied von Deutschland bald vergessen machte.

Dieses Erlebnis war das erste auf fremdem Boden; der Hollaender, ein hoeherer Beamter, sprach in der wohlwollendsten, freundlichsten Art zu uns und mit Traenen in den Augen musste ich seine Wort mit denen der deutschen Beamten vergleichen, die uns an der Grenze so unglaubliche Schwierigkeiten bereitet hatten. Man muss bedenken, dass wir im Begriffe waren, unser Vaterland zu verlassen; nicht eine Miene, nicht ein verstaendnisvolles Wort fuer uns alleinreisende Frauen, die in diesem Augenblicke wohl bei dem haertesten und grausamsten Menschen Mitgefuehl erweckt haben wuerden, bewiesen, dass die Leute an der deutschen Grenze die Situation der auswandernden Juden verstanden. Sie mussten aber nach Vorschrift handeln und fuehrten ihre Befehle so krass und scharf durch, dass man nur aufatmen konnte, wenn man endlich aus ihrem Kreise gewichen und die Grenze ueberschritten hatte.

Mit dem Ueberschreiten dieser Grenze haben die Erlebnisse, die ich im Vorstehenden niedergeschrieben habe, ihr Ende erreicht. Vielleicht ist es mir geglueckt, dem Leser dieser Zeilen ein Bild von dem zu geben, was ich, ein Einzelwesen unter den vielen ungluecklichen Juden in Deutschland vor und nach 1933 erlebt und erlitten habe. Unendlich schwer ist es mir geworden, mein Heimatland zu verlassen. Wir haben Deutschland als unser Vaterland betrachtet und sind als treue deutsche Staatsbuerger erzogen worden, treu dem Ausspruch:

„Ans Vaterland ans teure schliess Dich an.“

Die Vorfahren unserer Eltern beider Familien haben seit Jahrhunderten deutsche Buergerrechte besessen und waren stets fleissige, angesehene Maenner und Frauen gewesen. Durch eigene Kraft und eisernen Willen hat es der Vater meiner Mutter erreicht, dass er 12 Jahre als Oberbuergermeister in der westfaelischen Stadt Bochum zum Segen der Stadt taetig war, nachdem er durch 7jaehrige Fusswanderung durch den ganzen suedlichen Teil von Europa hervorragende Sprachen- und Menschenkenntnisse erworben hatte.

Noch heute – wenn nicht inzwischen durch Nazihaende vernichtet – kuendet ein sehr schoenes Marmordenkmal auf dem juedischen Friedhof in Bochum, das die Stadt ihrem verehrten Buergermeister gesetzt hatte, von seiner erfolgreichen Taetigkeit.

Aber auch die Familie Heine hat in dem Lippe'schen Lande durch viele Generationen in angesehener Stellung als Inhaber des so lange bestandenen Bankhauses Heine in Bueckeberg einen guten Namen hinterlassen. Man kannte ja in Deutschland wohl kaum einen Unterschied zwischen Juden und Christen, wie er im letzten Jahrzehnt in Deutschland zutage getreten ist. Meine Gross- und Urgrosseltern waren die einzige, buergerliche Familie, die in Bueckeberg ausser den Fuersten vierspaennig fahren durften und, wenn der Fuerst eine Hoffestlichkeit veranstaltete, dann lieferten meine Grosseeltern das fehlende Tafelsilber.

Ich selbst besitze noch eine Urkunde aus dem Jahre 1768, in welcher der damalige Graf zur Lippe (spaeater Fuerst) den Schutzjuden Levy Heine aufforderte ihm „Geld zu borge zu schaffen, je eher, desto besser und je mehr desto lieber“. Solche Schriftstuecke beweisen deutlich, in welchem Verhaeltnis meine Vorfahren zu dem Fuerstenhaus standen. Und daher beruehrt es Menschen unserer Art doppelt traurig zu wissen, dass wir durch die letzten Bestimmungen in Deutschland rechtlos, heimatlos und schutzlos geworden sind.

Ich bin am Ende meiner Aufzeichnungen. Es wird mir sehr schwer mich an den Gedanken zu gewoehnen, dass alle Traditionen, alle Pietaeet, alle Erinnerungen fuer uns verblassen muessen.

Ich weiss, dass Vertreter aller Berufsarten die vielseitigsten Erlebnisse berichtet haben. Vielleicht ist es aber nur Wenigen vergoennt gewesen so wie mir als Schulleiter und Paedagogen beobachten und schildern zu koennen, in welcher Weise das neue Regime auf junge Menschen gewirkt hat und welches Ausmass von Unglueck und Haerte gerade die Gemueter der juedischen Jugend beeindruckt hat.

Durch den Federstrich eines einzelnen Mannes sind Hunderttausende heimatlos und ungluecklich geworden.

Es gibt keinen Trost fuer uns armen Fluechtlinge; aber das Bewusstsein, dass wir alle das gleiche Los teilen, dass wir alle auf alles verzichten mussten, und dass wir alle jetzt auf die Gastfreundschaft und Hilfsbereitschaft des grossen, amerikanischen Volkes angewiesen sind, muss und wird uns troesten.

Dept. A – c – HSL
 Clara Heine
 nach Toni Lessler

Vor dem unterzeichneten Notar erschien

Miss Clara Heine
 302 West 87th Street
 New York 24, N.Y.

und erklarte, nachdem sie auf die Bedeutung einer eidesstattlichen Versicherung hingewiesen war, Folgendes an Eidesstatt:

Meine Schwester Toni Lessler geb. Heine ist am 4.6.1874 in Bueckebug geboren. Sie besuchte die Volksschule in Bueckebug und die Hoehere Toechterschule in Kassel bis zur ersten Klasse. Danach studierte sie zwei Jahre am Lehrerinnenseminar Hedwig Knittel in Breslau. Nach Absolvierung des Lehrerinnenseminars in Breslau ging meine Schwester ein halbes Jahr nach Lausanne/Schweiz, um Franzoesisch zu studieren.

Danach war meine Schwester etwa drei Jahre Erzieherin in Glasgow/Schottland und weitere zwei Jahre Lehrerin an einer Privatschule in London/England.

Nach Ihrer Rueckkehr aus England unterrichtete meine Schwester im Pensionat Heine, das meiner Mutter gehoerte, Englisch, Franzoesisch, Kunstgeschichte und Musik.

Im Jahre 1902 heiratete meine Schwester in Kassel Max Lessler, der etwa 1860 in Berlin geboren war; er starb im Dezember 1912 in Berlin, Schicklerstrasse 4. Waehrend ihrer Heirat war meine Schwester nur Hausfrau. Nach dem Tode ihres Mannes eroeffnete meine Schwester zunaechst mit nur drei Schuelern eine Privatschule in Berlin, Uhlandstrasse 161. Diese Schule baute sie im Laufe der Jahre so aus, dass sie zu einer der groessten Privatschulen Berlins wurde.

Ich bemerke, dass die Schule meiner Schwester keine juedische Schule war, sondern allen Schuelern offen stand. Zu einer juedischen Schule wurde die Lessler-Schule erst auf Grund der Verfuegung der Nazi-regierung nach 1933. Die Schule musste auf Grund dieser Verfuegung von Lessler Schule in „Private Juedische Waldschule Grunewald“ umbenannt werden.

Nach 1933 erfolgte eine grosse Zunahme von Schuelern, die dadurch bedingt war, dass juedische Kinder in zunehmendem Masse von den oeffentlichen Schulen entfernt und gezwungen wurden, juedischen Schulen zu besuchen. Die Schule erhielt die Genehmigung, eine Gymnasialabteilung anzugliedern mit Berechtigung die Reifepruefung vorzunehmen. Außerdem hatte die Schule von der Universitaet Oxford eine Lizenz zur Abhaltung des englischen Sprachexamens (Matrick) erhalten.

Die Schule hatte einen Lehrkoerper von etwa 50 akademisch gebildeten Lehrern. Es waren etwa dreizehn Klassenraeume vorhanden, ferner Turnsaale, Physik- und Chemie-Saele, Laboratorien fuer Biologie, Musiksaale.

Ab 1938 wurde der Schule auch eine Kochschule angegliedert. Es versteht sich von selbst, dass der Betrieb der Schule meiner Schwester ein beträchtliches Einkommen sicherte. Ich bin nicht in der Lage, genaue Ziffern anzugeben, da ich keine Unterlagen darueber besitze.

Am 25. Februar 1939 wanderte meine Schwester zusammen mit mir aus. In USA. hatte meine Schwester zunaechst ueberhaupt kein Einkommen und war auf die Unterstuetzung von Freunden angewiesen.

Es ist mir nicht moeglich, eine amtliche Bestaetigung ueber das Einkommen meiner Schwester in Amerika zu erhalten, da sie nicht der Sozialversicherung angehoerte und diese Steuerbehoerde die Erteilung einer derartigen Bescheinigung abgelehnt hat.

Da ich staendig mit meiner Schwester zusammengelebt habe, weiss ich, was meine Schwester ungefaehr verdient hatte. Nach bestem Wissen und Gewissen gebe ich das Einkommen meiner Schwester wie folgt an:

1939
 1940
 1941
 1942
 1943
 1944
 1945–1950
 1951
 1952
 nichts
 “
 “

etwa \$ 300

“ \$ 400

“ \$ 600

“ \$ 800 pro Jahr

“ \$ 600

nichts

Meine Schwester hat es nie ueberwunden, dass sie durch das Naziregime in Deutschland aus der Bahn geworfen wurde. Sie lebte seitdem staendig unter Depressionen und nervoesen Symptomen, die ihre Arbeitsfaehigkeit stark herabsetzte.

Sworn to and subscribed before me
this 28 day of Juli 1956.

Clara Heine

Faksimiledruck

Private Jüdische Waldschule Grunewald

Frau Toni Lessler
Berlin-Grunewald, Hagenstraße 56 Fernsprecher: 89 25 51

Schulfeier

anlässlich des fünfundsiebenzigjährigen Bestehens der Schule
am Sonntag, dem 29. August 1937, vormittags 11¹/₂ Uhr,
im großen Saal des jüd. Brüdervereinshauses,
Kurfürstenstr. 115-116

Vortragsfolge:

1. Begrüßungsworte
Frau Toni Lessler
2. Gesang des Schulchores
August Eduard Grell: Gott, gib Fried in deinem Lande
3. Festansprache
Oberstudiendirektor i. R. Landsberg
4. Gesang des Schulchores
August Klughardt: Psalm 91 (Wandle getrost und fürchte dich nicht)
5. Ansprache
Rabbiner Dr. Jospe
6. Gesang des Schulchores
Martin Grabert: Psalm 92 (Das ist ein köstlich Ding, dem Herrn danken)
7. Ansprachen:
Der Vorsitzende des Schulbeirats, Rechtsanwalt Dr. Gans
Die Vertreterin ehemaliger Schüler, Fräulein Goldfarb-Behrendt
8. Gesang des Schulchores
A. E. Grell: Psalm 36, 6 (Herr, deine Güte reicht so weit Liedertexte umseitig.

Gott, gib Fried in deinem Lande

August Eduard Grell

Gott, gib Fried in deinem Lande,
 Glück und Heil zu allem Stande;
 hilf deinem Volk und segne dein Erbe,
 und weide sie und erhöhe sie ewiglich;
 Herr, hebe an, zu segnen dein Volk;
 denn, was du segnest, das ist gesegnet ewiglich.
 Gelobt seist du!

Psalm 91

August Klughardt

Wandle getrost und fürchte dich nicht,
 kein Uebel wird dir begegnen!
 Er hat seinen Engeln befohlen,
 zu behüten dich allezeit,
 dich auf den Händen zu tragen,
 daß auch kein Stein dich verletze.
 Auf Löwen wirst du und Ottern hinschreiten, ungefährdet,
 auf junge Löwen und Drachen wird furchtlos treten dein Fuß.
 Wandle getrost und fürchte dich nicht,
 kein Uebel wird dir begegnen!
 Wandle getrost und fürchte dich nicht,
 wandle getrost und fürchte dich nicht!

Psalm 92

Martin Grabert

Das ist ein köstlich Ding, dem Herrn danken und lobsingend
 deinem Namen, du Höchster.
 Das ist ein köstlich Ding, dem Herrn danken und lobsingend
 deinem Namen, du Höchster.
 Des Morgens deine Gnade, des Nachts deine Wahrheit verkündigen
 auf den zehn Saiten und Psalter, mit Spielen auf der Harfe,
 mit Spielen auf der Harfe, das ist ein köstlich Ding,
 das ist ein köstlich Ding.
 Herr, wie sind deine Werke so groß, deine Gedanken so tief,
 deine Gedanken so tief!
 Herr, wie sind deine Werke so groß,
 deine Gedanken so tief, deine Gedanken so tief, so tief.

Psalm, 36, 6

A. E. Grell

Herr deine Güte reicht so weit,
so weit, so weit der Himmel ist;
und deine Wahrheit, und deine Wahrheit,
so weit die Wolken gehn!
Herr, deine Güte reicht so weit,
so weit, so weit der Himmel ist.
Halleluja, Halleluja, Halleluja.

Anläßlich des
 fünfundzwanzigjährigen Bestehens
 der
 Privaten jüdischen
 Waldschule Grunewald
 gestatten wir uns, Sie zu den
 am 29. und 30. August 1937
 stattfindenden
 SCHULFESTLICHKEITEN
 ergebenst einzuladen.

Mit vorzüglicher Hochachtung

Die Schulvorsteherin
 Frau Toni Lessler

Das Lehrerkollegium
 Landsberg,
 Oberstudiendirektor i R.

FESTFOLGE

1. SCHULFEIER
 am Sonntag, dem 29. August, vormittags 11.30 Uhr, im großen Saale des
 Jüdischen Brüdervereinshauses, Kurfürstenstraße 115-116.
 - Festansprachen;
 - Gesänge des Schulchores.
2. SCHULFEST
 am Sonntag, dem 29. August, nachmittags 4 Uhr, in beiden Häusern und
 Gärten der Schule (Ein gang Kronberger Straße 18).
 - Aufführungen;
 - sportliche und tänzerische Darbietungen;
 - Gartenfest.
3. SPORTFEST
 am Montag, dem 30. August, vormittags 9 Uhr, auf dem Sportplatz der
 Jüdischen Gemeinde am Bahnhof Grunewald.
 - Leichtathletikkämpfe;
 - Entscheidungsläufe und Staffeln.
4. RUDERFEST

am Montag, dem 30. August, nachmittags 3.30 Uhr, vor dem Haus des jüdischen Ruderklubs WellePoseidon, Berlin-Grünau, Regattastraße 251

- Stilrudern; Wettrudern;
- geselliges Beisammensein im Klubgarten.

Der Eintritt zu den Veranstaltungen ist kostenlos. Lediglich für das Schulfest am Sonntagnachmittag wird ein Unkostenbeitrag von RM 1 (für Kinder RM 0.50) erhoben.

Die Eintrittskarten, die für die einzelnen Veranstaltungen gesondert ausgegeben werden, sind im Sekretariat der Schule, Berlin-Grunewald, Hagenstr. 56, Fernsprecher 89 25 51, von Montag bis Freitag in der Zeit von 10-1 und 4-6 Uhr zu haben. Es wird gebeten, die Eintrittskarten möglichst bald zu bestellen.

Wegen der polizeilichen Bestimmungen ist es notwendig, die Veranstaltungen zu den festgesetzten Zeiten p ü n k t l i c h beginnen zu lassen.

Anläßlich des fünfundzwanzigjährigen Bestehens der Schule erscheint eine

FESTSCHRIFT,

die nach der Schulfeier am Sonntagvormittag zur Ausgabe gelangt.

Druck: Max Silberberg, Berlin C 2



F E S T S C H R I F T

ANLÄSSLICH
DES FÜNFUNDZWANZIGJÄHRIGEN BESTEHENS
DER
PRIVATEN JÜDISCHEN WALDSCHULE GRUNEWALD

HERAUSGEGEBEN VON
KURT LANDSBERG
OBERSTUDIENDIREKTOR i. R.

Im Selbstverlag der Privaten Jüdischen Waldschule Grunewald

BERLIN 1937

Druck- Buchdruckerei R. Scherk, Berlin SW 61, Tempelhofer Ufer 17



Frau Toni Lessler



Der Gründerin der
Privaten Jüdischen Waldschule Grunewald,

FRAU TONI LESSLER,

den Schülern und Schülerinnen

und den Freunden der Schule

ANLÄSSLICH DES FÜNFUNDZWANZIGJÄHRIGEN BESTEHENS

gewidmet

vom

LEHRERKOLLEGIUM.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Oberstudiendirektor i. R. Kurt Landsberg:
Aus der Geschichte und vom Wesen unserer Schule

I Pädagogik

Rabbiner Dr. Alfred Jospe:
Religion und Erziehung

Oberstudiendirektor i. R. Kurt Landsberg:
Schularbeit – Hausarbeit
Zur Frage der Überbürdung unserer Schüler

Wissenschaftliche Lehrerin Rose Hirschbach:
Erziehung im Vorschul-Alter
Erfahrungen mit Schulanfängern

Turn- und Sportlehrer Paul Y. Mayer:
Körperbau und Charakter als Voraussetzung der sportlichen Leistung
in der Reifezeit

Dr. med. Curt Boenheim
Das nervöse Schulkind

2 Wissenschaft

Studienrat i. R. Salomon Birnbaum:

Aus der speziellen Relativitätstheorie

Musiklehrer Dr. Ludwig Misch:

Der erste Universitätsprofessor der Musik in Berlin,
Adolf Bernhard Marx

3 Methodik

Rabbiner Dr. jur. Erwin Scheftelowitz:

Rechtsfragen im jüdischen Unterricht

Studienrätin i. R. Gertrud Rosendorn:

Zeitung und Erdkundeunterricht

Wissenschaftlicher Lehrer Joachim Lesser:

Die Bedeutung des Erlernens der englischen und
spanischen Sprache für die jüdische Jugend

Studienrat i. R. Kurt Neufeld:

Zielsetzung und Methodik des Mathematikunterrichts einst und jetzt
Mit besonderer Berücksichtigung der Unterstufe

Gewerbeoberlehrerin i. R. Eva Kayser:

Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Obersekunda

Studienrat i. R. Max Marcus:

Die Schulbücherei – ein Hilfsmittel des Unterrichts

Vorwort

Das fünfundzwanzigjährige Bestehen der Privaten Jüdischen Waldschule Grunewald war der Anlaß für den Herausgeber, diese Schrift anzuregen. Über den Festtag hinaus soll sie in bescheidener Weise ein Denkmal der Arbeit sein, die das Lehrerkollegium in allen seinen Gliedern jetzt an der jüdischen Jugend leistet, die die Schule besucht, von ihr ausgebildet und zum Leben gestaltet wird. Die Aufsätze, die infolge des beschränkten Raumes nur von der Hälfte der Mitglieder des Lehrerkollegiums gebracht werden konnten, wollen ein Bild geben von der Arbeit, die die Mitglieder des Kollegiums auf dem Gebiete der Wissenschaft, vornehmlich der Pädagogik, und dem großen Gebiet der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer leisten. Lehrer mit jahrzehntelanger Unterrichtserfahrung stehen in ihrer Arbeit in der Schule neben jungen Kollegen, die erst vor kurzem die Hochschule verlassen haben. Auch hiervon gibt die Zusammensetzung der Schrift ein Abbild.

Nicht für den Fachgelehrten sind diese Aufsätze bestimmt. Das Elternhaus unserer Schüler, die älteren Schüler selbst mögen das Heft in die Hand nehmen und es, angeregt durch die Lektüre der verschiedenartigen Aufsätze, in ihre Bücherei stellen. Für die jüngeren Schüler, die diese Aufsätze noch nicht verstehen können, wird die Zeit der Lektüre später gekommen sein. Dann werden sie sich an manchen Lehrer erinnern, der hier schrieb, manchen Faches gedenken, von dem hier die Rede ist. Alle aber werden an die Schule denken, die in ernster Zeit jüdischen Jungen und Mädeln eine Stätte der Arbeit, aber auch eine Stätte freudigen Lebens war.

Dem Herausgeber ist es Bedürfnis, allen Mitarbeitern Dank für ihre Arbeit zu sagen, besonders Herrn Studienrat i. R. Birnbaum, der ihn bei der Redaktion unterstützte. Vor allem gebührt Herrn Turn- und Sportlehrer Mayer Dank für die aufopferungsvolle Mühe, die er bei der Drucklegung und der technischen Vorbereitung der Schrift in besonders starkem Umfange gehabt hat.

Berlin-Grunewald, im August 1937

Der Herausgeber

Aus der Geschichte und vom Wesen unserer Schule

Ansprache zur Schulfeier anlässlich des fünfundzwanzigjährigen Bestehens

von Kurt Landsberg, Oberstudiendirektor i. R.

„Gott, gib Fried' in Deinem Lande,
Glück und Heil zu allem Stande;
Hilf Deinem Volke und segne Dein Erbe.“

Wie machtvoll klangen diese Worte an unser Ohr! Wie bewegten diese starken Töne unser Herz! War es nicht so, als ob sie uns unsern Sinn öffnen wollten für diese Stunde der Überlegung, für diese Stunde des Denkens daran, daß vor 25 Jahren die Lessler-Schule, unsere heutige Private Jüdische Waldschule Grunewald, gegründet wurde? War es nicht so, als ob diese Weisen uns die rechte Einführung geben wollten in diese festliche Stunde, in diese Stunde unserer Schulfeier?

Hochansehnliche Festversammlung, meine lieben Jungen und Mädels. Es ist die Auffassung hervorgetreten, und man hat der Meinung Ausdruck gegeben, es sei keine Zeit zum Feiern, es sei keine Zeit zum Festieren, wenn schweres Schicksal jüdischem Leben beschieden ist. Kann man denn, so sagten manche, in Festesstimmung zusammenkommen, in einer Zeit, in der das Schicksal der Juden in vielen Ländern der Welt ungeklärt und hoffnungslos ist? In einer Zeit, in der das Judentum in Deutschland abgelöst ist von der umgebenden Welt und erst im Begriffe steht, sich selbst eine neue Zielsetzung zu geben, sein Dasein selbst zu neuem sinnvollen Sein zu gestalten? Die Fragen haben auch uns bewegt, als wir uns an die Arbeit machten, diesen Gedenktag unserer Schule zu einem festlichen Tage zu gestalten. Und anders als die Meinung derer, von denen wir eben hörten, war die unsere. Ja, wir entschlossen uns, und wir entschlossen uns freudig, diese Stunde zur Feierstunde zu machen.

Denn wie im Leben jedes Einzelnen, so gibt es auch in der Entwicklung von Gemeinschaften, von Schulen, von Organismen, der verschiedensten Art

Augenblicke, in denen man Halt machen muß, um Rückschau, Umschau und Ausschau zu halten. Wenn der Weg dann aufwärts geführt hat, wenn das Ausschreiten umbraust und umtobt war, so daß eine Ausschau nicht immer möglich war, dann ist solcher Augenblick von entscheidender Bedeutung. Denn dann kann er allein uns weiter den Weg in die Zukunft weisen, er kann allein uns zeigen, wohin die Entwicklung uns führen soll.

Dann darf die Stimmung nicht trübe sein, wenn man nicht den Mut zum Ausschreiten verlieren will. Dann muß der Augenblick vielmehr freudig und strahlend sein, um die Kraft zu geben zu neuem Tun, zu neuem Werk und zu neuem Weg. Nicht der, der ohne Trost und ohne Hoffnung durch trübe Zeiten wandert, wird den Weg in die Zukunft finden. Sondern nur der wird siegreich zum Ziel gelangen, der freudig und strahlend das Schicksal zu packen weiß.

Solche freudige Zuversicht hatte Frau Toni Lessler, als sie vor 25 Jahren, im August 1912, daran ging, eine Schulgruppe aufzubauen. Eben hatte sie erst den Verlust ihres Gatten zu beklagen und kurze Zeit darauf den Tod ihres einzigen Kindes, als sie den Entschluß faßte, ihr Leben, das nunmehr inhaltslos geworden war, der Jugend zu widmen und all das, was sie an mütterlichem Wollen und herzlicher Güte in sich trug, jungen Menschen zu geben. Es waren im Herbst 1912 3 Schüler, ein Deutsch-Japaner, ein Junge aus der französischen Schweiz und ein deutscher Offizierssohn, die sich zur ersten Klasse zusammenfanden. Im April 1913 wurde eine 2. Klasse eröffnet, im April 1914 die 3., und es sah so aus, als ob nun die Entwicklung geradlinig und aufwärts führen sollte. Da kam der Weltkrieg 1914; ein großer Teil der Kinder, die Ausländer waren, blieb im Ausland. Kaum ein Kind war im August 1914 zu Beginn des 2. Sommervierteljahres zur Stelle. Das Kriegsschicksal zeigte sich nun auch in der jungen kleinen Schule. Aus den Grenzprovinzen des deutschen Reiches, die im Jahre 1914 von den Wirren des Krieges mitgenommen wurden, kamen Familien nach Berlin, aus Ostpreußen, Oberschlesien, aus dem Elsaß. Die Kinder dieser Familien hatten vielfach ein schlimmes Schicksal gehabt; sie hatten den Einbruch des Feindes in ihre Heimat erlebt. Sie waren verängstigt, sie sollten nun in der ihnen fremden Großstadt eine Schule besuchen. Da war es wichtig, daß eine Schule bestand, in der man auf die geistige Einstellung solcher Kinder Rücksicht nehmen konnte.

Die Kriegszeit brachte ein weiteres Anwachsen der Schülerzahl. Als 35 Schüler die Klassen besuchten, traten 2 weitere Lehrkräfte Frau Lessler zur Seite. Im April 1916 waren die 4 Grundschuljahre beendet; es begann der Aufbau

einer höheren Schule mit der untersten Klasse. Der Winter 1917/18 brachte der Schule einen neuen Aufschwung, als etwa 50 Kinder der russischen Aristokratie, die vor dem bolschewistischen Umschwung nach Deutschland geflüchtet waren, in die Schule eintraten. Das für die Schule Interessante an diesem Eintritt war, daß es sich um Kinder handelte, die nach der Art der russischen Intelligenz eine besondere sprachliche und künstlerische Begabung aufwiesen. Kriegsende und erste Nachkriegszeit brachten eine weitere Festigung. Doch bald drohten neue Gefahren in der Inflationszeit. In einer Zeit, in der das Geld von heute auf morgen seinen Wert verlor, schien es unmöglich, eine Schule mit einem Schulgeld zu erhalten, das bereits am Tage nach der Zahlung keine Bedeutung mehr hatte. Da schloß sich die Elternschaft zusammen und hat in Treue zur Schule das weitere Bestehen ermöglicht.

Als diese schwere Zeit überwunden war, ging Frau Lessler daran, die Schule auch räumlich zu vergrößern. Nach der Stabilisierung der wirtschaftlichen Verhältnisse verfügte die Lessler-Schule über 8 ordnungsmäßig eingerichtete Klassenzimmer. In dieser Zeit hatte sich natürlich auch das Kollegium erweitert; es arbeitete freudig und zuversichtlich an dem weiteren Ausbau der Schule. Von Bedeutung war aber, daß in jener Zeit die Schwester von Frau Lessler, Fräulein Clara Heine, als Mitarbeiterin in den Lehrkörper der Schule eintrat. Sie hatte bisher zusammen mit ihrer Mutter an der Spitze des weitbekannten Heineschen Pensionats in Kassel gestanden, das lange Jahre hindurch für die jüdischen Familien Mittel- und Westdeutschlands eine beliebte Ausbildungsstätte junger Mädchen nach ihrer Schulentlassung war. Jetzt aber wollte sie mithelfen bei dem weiteren Ausbau der Schule. Jetzt bildeten die zwei Schwestern ein unzertrennliches Paar, sich helfend und unterstützend in guten und in bösen Zeiten. Und wenn Frau Lessler in der Sorge der pädagogischen Arbeit dieser Jahre an das Sprechzimmer gebunden war, so huschte Fräulein Heine schnell durch das Haus, um das Äußere der jungen Schule in Ordnung zu halten.

Bald merkte man, daß bei dem weiteren Anwachsen der Schule eine Ausdehnungsmöglichkeit in den Räumen der Uhlandstraße nicht mehr gegeben war, daß ein Spielplatz für die Pausen, ein Raum zum Turnen fehlte. Es war die Zeit, in der wir Leiter der öffentlichen höheren Schulen stark den Gedanken propagierten, die Schulen der Innenstadt aufzulösen und sie in dem Grüngürtel der Vororte zu neuem, gesünderem Leben zu erwecken. Es wuchsen damals Schulen des Staates und der Stadt draußen an den Parks der Vororte

empor. Als erste Privatschule aber hatte damals die Lessler-Schule den Mut, ein gleiches zu tun; und Elternschaft und Schülerschaft folgten. Die Schule zog in die Brahmstraße im Grunewald, nicht nur bestimmt etwa für die Kinder der Grunewald-Familien, die ja doch ihre gesunden Wohnungen und ihre Gärten hatten; sondern die neue Waldschule war in erster Linie für die Kinder bestimmt, die in den engen Straßen der Großstadt aufwuchsen.

Die Verlegung der Schule in den Grunewald ist leider von unkundiger Seite falsch aufgefaßt worden. Man glaubte, der Schule vorwerfen zu sollen, sie sei lediglich für die Kinder reicher Leute eingerichtet. Man sah gar nicht, welcher pädagogische Gedanke hinter dieser Verlegung stand. Und eigentümlicherweise hat sich diese irrige Mär bis auf den heutigen Tag erhalten. Wenn wir aber hier auf unsere Schüler schauen, wenn wir ihr einfaches Auftreten und ihre Sparsamkeit bei den Wandertagen der Schule kennen, dann wissen wir auch, daß solche Auffassungen falsch sind, daß unsere Schülerschaft – genau so wie die Schülerschaft an allen anderen jüdischen Schulen – sich aus allen, auch wirtschaftlich schwachen Kreisen des Berliner Judentums zusammensetzt.

Mit der Durchführung dieses neuen Gedankens konnte eine andere pädagogische Idee verbunden werden: Ein Tagesheim wurde gegründet, eine Einrichtung, die es bis dahin im Privatschulwesen in Deutschland nicht gegeben hatte. Hier erhalten die Schüler nach dem beendigten Unterricht Mittagessen und Nachmittagskaffee, hier fertigen sie unter der Aufsicht jugendnaher Pädagogen ihre Schulaufgaben an. Hier treiben sie an dem restlichen Teil des Nachmittags Spiel und Sport, bis sie der aufziehende Abend in das Elternhaus zurückführt. Gerade in unserer schweren Zeit hat diese Einrichtung der Schule besondere Bedeutung erlangt. Denn viele Eltern, die jetzt den ganzen Tag über sich mühen müssen um das tägliche Brot, haben nun Gelegenheit, die Sorge um die Betreuung ihrer Kinder in bewährte Hände legen zu können.

In Ruhe baute die Schule sich weiter aus, sie führte bis zur Untersekunda; dann legten die Schülerinnen an einem staatlichen Lyzeum die Prüfung für die mittlere Reife ab. Viele von ihnen gingen auf die Oberstufe der öffentlichen Lehranstalten über. Eine ruhige, stetige, gesicherte Entwicklung schien gegeben, vor allem auch, als die Schule in unser heutiges Schulgrundstück übersiedelte, in die Hagenstraße 56, als sie zur „Schule am Roseneck“ wurde.

Da kam das Jahr 1933 mit dem völligen Umbruch aller Verhältnisse. Die Trennung der jüdischen und der arischen Schülerschaft wirkte sich in ent-

scheidender Weise auch für unsere Schule aus. Denn vor die Frage gestellt, ob sie als Vorkriegslehrerin ihre arischen Schüler behalten oder ob sie eine Umstellung der Schule zur jüdischen vornehmen wolle, entschied Frau Lesser sich selbstverständlich und getreu der Auffassung, die sie ihr ganzes Leben hindurch gezeigt und bewiesen hatte, für diese Lösung. So konnte das Kollegium zusammenbleiben, so war der jüdischen Jugend Berlins eine Ausbildungsstätte erhalten geblieben. Am letzten Schultage des Jahres 1933 verließ mehr als die Hälfte der Schüler die Schule. Mit wenig mehr als 70 jüdischen Kindern wurde der Aufbau am 4. Januar 1934 begonnen, an dem Tage, an dem ich die Ehre hatte, meine Amtsgeschäfte an der Schule zu übernehmen.

Wenn wir heute diesen Zeitraum von dreieinhalb Jahren überblicken, wenn wir zurückschauen auf das, was wir gearbeitet und geschaffen haben, dann wissen wir nicht, ob unser Werk gut war, ob das Erreichte befriedigen kann. Denn hierauf kann nur die spätere Entwicklung eine Antwort geben. Aber das Eine wissen wir, und das Eine können wir ohne alle Ruhmredigkeit aussprechen, daß unser Wollen gut war und daß unser Streben und unser Mühen vor nichts zurückscheute. Wenn man auf ein Stück zurückgelegten Weges zurückschaut, dann sieht man oft nur das Erreichte, dann schaut man oft nur das, was vollendet ist. Dann erkennt man nicht mehr die Schwierigkeit des Weges, das Auf und Ab der Straße, das Winden um Ecken und Kanten. Dann merkt man nichts mehr von all den Mühen der vergangenen Zeit. Aber diese Mühen war da von jenen ersten Januartagen bis auf die letzten Stunden dieser Woche. Denn die Entwicklung des Jahres 1933 hatte uns vor eine gewaltige Aufgabe gestellt; sie hat für die jüdische höhere Schule Probleme grundlegendster Natur aufgeworfen.

Drei Aufgaben waren es, die mit entscheidender Wucht der Lösung harreten: Es galt vor allem, in unsere Schule, erfüllt mit dem Geiste der öffentlichen höheren Schule in Deutschland, den jüdischen Geist zu bringen und Schule und Schülerschaft mit ihm zu erfüllen, den die jüdische Gemeinschaft heute von jeder Schule verlangt und verlangen muß, die von jüdischen Schülern besucht wird. Es galt weiter, die Schule allmählich von der bisherigen Aufgabe, die sie als Privatschule zu erfüllen gehabt hatte, zu lösen und sie in den pädagogischen Stil der öffentlichen Schule zu überführen. Und es galt schließlich, den äußeren Rahmen für die immer stärker anwachsende Schülerzahl zu finden, die äußere Möglichkeit zu schaffen, die jüdischen Jungen

und Mädchen in der Schule unterzubringen, die die öffentlichen Schulen von Berlin und vor allem in der Provinz verließen.

Es ist nicht meine Aufgabe, über die zuerst genannte Frage mich zu verbreiten. Ein berufenerer Mund wird Ihnen von dem jüdischen Geiste unserer Schule künden. Aber das Eine darf auch ich vom Standpunkt des organisatorischen Leiters sagen: Sogleich mit dem Beginn des Schuljahres 1934 wurde die Zahl der Religionsstunden vermehrt. Es wurden weiter hebräische Kurse eingerichtet für die Schüler, die bisher nicht genügend Hebräisch gelernt hatten. Es wurden wöchentliche Schulandachten abgehalten, die dann eingestellt wurden, weil der Sonnabend nun ganz unterrichtsfrei gelassen wurde, um unseren Schülern eine wirkliche Sabbathruhe zu geben. Daneben wurden von der Schulleitung Arbeitsgemeinschaften der Schüler begründet, die fortlaufend Fragen der Judentumskunde behandeln. Und schließlich ist Vorsorge dafür getroffen, daß in dem Unterricht in der allgemeinen Geschichte der oberen Klassen eine dauernde Wechselbeziehung zum Unterricht der jüdischen Geschichte hergestellt wird. Maßgeblich für diese Fragen waren uns die „allgemeinen Ziele“, die die „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen“ geben, die die „Reichsvertretung der Juden in Deutschland“ aufgestellt hatte.

Die Schule weiß, daß damit noch nicht alles getan ist, daß vielmehr immer weiter auf diesem Wege vorangeschritten werden muß, um zu dem gesteckten Ziel zu gelangen. In den dreieinhalb Jahren konnte das Endziel noch nicht erreicht werden. Man denke doch daran, daß die Gedanken der klassischen Zeit ein Menschenalter brauchten, um sich im Schulwesen in der Form des neuhumanistischen Gymnasiums durchzusetzen. Der Kenner der Schulgeschichte der letzten 100 Jahre weiß, daß die Gedanken der großartigen naturwissenschaftlichen Entwicklung um die Mitte des 19. Jahrhunderts erst in der Wilhelminischen Schulreform der neunziger Jahre, in der Gleichstellung der „realen“ Schulen ihre Erfüllung fanden. Und man erinnere sich daran, daß die neue Geistesschau der Jahrhundertwende erst in der preußischen Schulreform von 1925 das Schulleben reformieren konnte.

Der äußere Rahmen, das war das zweite Problem, war für die immer stärkere Schülerzahl zu finden. Mit etwa 70 Schülern, so hörten wir, wurde der Neuaufbau im Januar 1934 begonnen. Bis zum Schluß des Schuljahres stieg die Zahl auf 180, und das neue Schuljahr konnte im April 1934 mit 255 Schülern eröffnet werden. Da war es notwendig, die Schule über das bisherige Grund-



Spielplatz
vor dem Haus I



Garten
am Haus II



stück in der Hagenstraße hinaus zu erweitern. Es war ein glückliches Geschick, das uns eine Erweiterung in dem benachbarten Grundstück in der Kronberger Straße 18 finden ließ, in dem Grundstück mit großen, gut geschnittenen Klassenräumen und einem herrlichen Park. Nun konnte die Schule – rein äußerlich gesehen – so aufgebaut werden, wie wir es von einer ordentlichen Schule verlangen müssen. Turnhalle und Musiksaal wurden eingerichtet, ein Physiksaal und Räume für die naturwissenschaftlichen Sammlungen waren da. Ein Platz für die sportlichen Ballspiele konnte diesen reserviert bleiben; der weite Garten des ersten Grundstücks wurde zum Sportplatz mit einer mustergültigen Sprunganlage und einer 50-m-Laufbahn umgestaltet. Und schließlich konnte eine Frauenschulküche mit drei Gasherden und einem Waschherd dem hauswirtschaftlichen Unterricht der Oberstufe zur Verfügung gestellt werden.

Das alles schuf die Schule aus eigenen Mitteln. Da erkannten die Eltern, wie notwendig ein noch stärker ausgebauter Unterrichtsapparat für die Bildung der Schüler sei. Im April 1935 war die Zahl der Schüler auf 320 gestiegen, seit dem Schuljahr 1936 erreicht die Schülerzahl fast 400. Die Elternschaft tat sich unter der Leitung des Schulbeirats zur „Elternspende“ zusammen, um durch kleine monatliche Spenden große Summen zusammenzubringen. Gern will ich in dieser Stunde all den Eltern danken, die diesen Weg mit uns gegangen sind. Mehrere tausend Mark konnten so zur Vergrößerung des physikalischen, chemischen und biologischen Apparates zur Verfügung gestellt werden, zur Erweiterung des geschichtlichen und erdkundlichen Kartenmaterials, zur Vermehrung der künstlerischen Sammlungen.

Die bedeutungsvollste Aufgabe aber, zugleich aber auch die schwierigste war es, in dem Neuaufbau der Jahre 1934 bis auf den heutigen Tag der Schule ein neues pädagogisches Gesicht zu geben, sie in dem Bereiche des jüdischen Schulwesens auf einen ganz bestimmten Platz zu stellen. Diese Aufgabe war nicht immer leicht zu lösen. Denn es bedeutete die Loslösung der Schule von der bisherigen Tradition, ohne daß das nutzlos verschüttet wurde, was die Privatschule bis 1933 an gutem und wertvollem pädagogischen Tun aufzuweisen hatte. Es ist ja nicht so, wie vielfach von unkundigen Seiten behauptet wurde, die das pädagogische Leben in allen seinen Zweigen nicht genau kannten, als ob die Privatschule eine Schulgattung minderer Art gewesen sei. Auch wir Lehrer an den öffentlichen höheren Lehranstalten, die wir uns intensiver mit solchen Fragen beschäftigten, wußten und wissen, daß die Privatschule der Zeit vor 1933 im Gesamt-Unterrichtswesen Deutschlands eine

ganz bestimmte Lücke auszufüllen hatte, daß es für viele Schüler geradezu eine Notwendigkeit war, daß solche Schulen bestanden, die auf die Psyche, auf die Eigenart des einzelnen Kindes in ganz anderer Weise Rücksicht nehmen konnten, als es der öffentlichen Schule möglich war.

Aber die private jüdische Schule der Zeit seit 1933 hat eine andere pädagogische Aufgabe. Sie ist nicht für solche Kinder bestimmt, von denen ich eben sprach. Sie hat die viel wichtigere Aufgabe, sie hat die entscheidende Aufgabe, für die jüdische Jugend unserer Tage die normale höhere Schule zu sein. Die jüdischen Jungen und Mädchen, die die öffentlichen höheren Schulen nicht mehr besuchen, sie sollen eine Stätte finden, in der sie nach den Vorschriften der staatlichen Unterrichtsbehörden das Wissen in sich aufnehmen, das die öffentliche Schule den Schülern gibt.

Die Durchführung dieser Aufgabe war und ist nach allen Seiten schwierig. Wenn sie in befriedigender Weise gelöst werden konnte, dann war es nur möglich dadurch, daß das Lehrerkollegium in seiner Zusammensetzung völlig neu aufgebaut wurde. Nur zwei Kolleginnen, die sich in langjähriger Arbeit bewährt hatten, konnten in dem neuen Kollegium verbleiben. Sonst mußten wir daran gehen, im Bewußtsein der uns gestellten Aufgabe, beginnend im April 1934, ein Kollegium zu schaffen, das nach Vorbildung und Ausbildung den Anforderungen entsprach, die die öffentliche höhere Schule an ihre Lehrer stellt. Ein Kollegium, das sich die Sporen seiner pädagogischen Tätigkeit im Dienste an den öffentlichen höheren Schulen errungen hatte.

Mit diesem Kollegium mußte die Schulleitung daran gehen, in klarer Erkenntnis des pädagogischen Zielpunktes den neuen Weg der Schule zu gestalten. Das Kollegium mußte daran gehen, gemeinsam mit der Schulleitung so etwas aufzubauen, was ich die pädagogische Tradition unserer Schule nennen möchte. Es ist mir in dieser Stunde ein herzliches Bedürfnis – und ich sage diese Worte nicht, wie man gemeinhin solche Worte bei feierlichen Gelegenheiten ausspricht –, nein, es ist mir ein aufrichtiges, herzliches Bedürfnis, allen meinen Kollegen zu danken für die Bereitwilligkeit, mit der sie mir auf dem Wege gefolgt sind, den wir in gemeinsamer wechselseitiger Beziehung gegangen sind. Ihnen zu danken für den Eifer und für das Streben, mit dem sie mit der Schulleitung sich an die Lösung dieser gewaltigen Aufgabe gemacht haben. Es ist kein Zufall, nein, es entspricht dem Geiste wahrer Zusammenarbeit und zeigt besser als alle meine Worte, wie das Kollegium wissenschaftlich und pädagogisch arbeitet, daß es sich anläßlich unserer Feier

nicht zu einem der üblichen Geschenke zusammengefunden hat. Das Lehrerkollegium hat vielmehr in gemeinsamer Arbeit eine Festschrift herausgebracht, die ich hiermit der Öffentlichkeit übergebe.

Mir ist es eine herzliche Freude und eine ganz besondere Ehre, das erste Exemplar dieser Festschrift Ihnen, sehr verehrte Frau Lessler, das zweite Exemplar Ihnen, liebes Fräulein Heine, namens des Kollegiums zu überreichen. Die Schrift ist Ihnen, Frau Lessler, gewidmet, Ihnen, den Schülern und Schülerinnen und den Freunden unserer Schule.

Die Arbeit, die bisher geleistet wurde, fand die Anerkennung unserer Elternschaft, sie fand die Anerkennung der Schulaufsichtsbehörde. Zunächst erhielt die Schule die Genehmigung, Knaben aufzunehmen, so daß jetzt von der Sexta bis zur Obersekunda Knaben und Mädchen in getrennten Klassen vorhanden sind und gewissermaßen – bis auf die neue Obersekunda – zwei getrennte Schulsysteme parallel nebeneinander laufen. Mit dem Schuljahr 1935 konnte mit Genehmigung der Staatsbehörden eine Frauenschule der Anstalt angeschlossen werden, die erste jüdische Frauenschule, die in Deutschland besteht. Das letzte Jahr und ganz besonders die letzten Monate brachten uns neue Aufgaben. Die Schulreform, die der Herr Reichserziehungsminister in den „Übergangsbestimmungen zur Vereinheitlichung des höheren Schulwesens“ am 20. März verfügt hat, gab uns wie allen Schulen in Deutschland eine Entwicklung, um die die modernen Pädagogen seit langem ringen. Die Teilung der Oberstufe in die 3 Zweige des sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und hauswirtschaftlichen Zuges gibt an unserer Schule den Schülern die Möglichkeit, sich in der Sparte bis zur Reifeprüfung ausbilden zu lassen, die der Begabung und dem Wollen des Schülers entspricht. Auf ihrem Spezialgebiet arbeitend, können dann die jungen Menschen die deutsche Reifeprüfung bestehen, die den Besuch der Hochschule ermöglicht. Ein anderes steht in Aussicht. Die Universität Oxford hat der Schule das Recht verliehen, an ihr als Prüfungszentrum das so genannte „Matrix“ zu erlangen.

So werden Seele und Geist unserer Schüler geschult. Es wird aber auch die körperliche Ausbildung betrieben. Neben dem planmäßigen Unterricht im Turnen besteht eine besondere Möglichkeit zu sportlicher Betätigung: In der „Turn- und Sportgruppe“ der Anstalt finden sich all die zusammen, denen die sportliche Übung eine besondere Freude ist. Und manchen Preis und manche Ehrenurkunde haben unsere Jungen und Mädels für sich und unsere Schule erkämpft. Ein neues Gebiet hat uns das letzte Jahr erschlossen: Das Rudern.

In enger Zusammenarbeit mit der Jugendabteilung des Ruderklubs Welle-Poseidon habe ich hier eine Ruderriege gebildet, die genau wie die Turn- und Sportgruppe am morgigen Tage Proben ihres sportlichen Könnens geben soll.

Im Winter wird das Skilaufen folgen. Unterstützt von den Sportlehrern werde ich mit einer größeren Schar in das Mittelgebirge ziehen, sobald eine feste Schneedecke den Boden bedeckt.

Ein schwerer Weg war es, den wir gehen mußten. Aber ich glaube, daß wir ihn mit einem gewissen Erfolg gegangen sind. Das zeigt die treue Anhänglichkeit unserer Schüler, unserer jetzigen und ehemaligen Schüler, mit denen Schulleitung und Lehrerschaft noch immer in engem Zusammenhange stehen, wenn sie in diesen letzten Jahren die Schule verlassen haben. Gar oft erhalten wir Kunde aus fernem Land, von einem Jungen oder einem Mädchel, das sich über die Weltmeere hinweg mit uns verbunden fühlt. Daß wir den richtigen Weg gegangen sind, das zeigt aber auch das Verhalten unserer Elternschaft. Voll Vertrauen zur Schulleitung ist sie uns gefolgt, auch wenn der Weg ihr neu und anders erschien. Sie hat, wie ich aus vielen Briefen zu unserer Freude habe lesen können, das Vertrauen zu unserer Schule, daß sie unsern Schülern und Schülerinnen den richtigen Weg ins Leben zeigt. Für uns in der Schule gibt es für dieses Vertrauen keinen besseren Dank als den, den Söhnen und Töchtern dieser Elternschaft das Beste zu geben, was wir zu geben vermögen.

Ich bin am Ende. Rückschau und Umschau ist gehalten. Ausschau zu halten in die Zukunft, wer will so vermessen sein in diesen Zeitläufen? Wir werden den Weg weiter gehen, weiter gehen in der Hoffnung auf eine glückliche Zukunft. Weiter gehen im Vertrauen und in der Bitte zu dem Herrn, zu dem sich unsere Herzen bewegen, vor dem sich unsere Sinne beugen und den wir in dieser Stunde bitten:

„Gott, gib Fried' in Deinem Lande,
Glück und Heil zu allem Stande.
Hilf Deinem Volke und segne Dein Erbe.“

1 Pädagogik

Religion und Erziehung

von Rabbiner Dr. Alfred Jospe

I.

Religiosität ist die Fähigkeit, das Ewige im eigenen Leben zu erkennen und zu erleben. Alle Religion bedeutet ein Hinausstreben über die Welt des Endlichen in die des Unendlichen, in das Reich des Absoluten, Ewigen und Heiligen. Seinen Gegensatz hat der religiöse Mensch im Philister. Er ist der Mensch, der sich mit dem begnügt, was er besitzt. Er ringt um keinen Wert seines Lebens, um keine Formung und Heiligung seines Daseins. Er ist daher im Grunde der Mensch ohne Religion. Denn alle Religion ist etwas Drängendes. Der religiöse Mensch ist niemals fertig. Er nimmt das Leben nicht einfach als etwas Gegebenes. Sein Dasein begnügt sich nicht damit, nur da zu sein. Er ringt darum, in Tag und Stunde mit dem Ewigen verbunden zu sein und dem Heiligen eine Wirklichkeit in seinem Leben zu bereiten. Er sieht das Rohe, das Unvollkommene und Brutale in der Welt. Aber die Not und das Dunkel stehen als ein Vorwurf vor ihm, der sich gegen ihn richtet und ihn nicht losläßt, solange er lebt. Es ist ihm Gebot und Aufruf, das Schlechte und Unvollkommene in der Welt zu wandeln und zu überwinden. So steht der religiöse Mensch in der Welt, mit dem Willen, an ihr zum Schöpfer zu werden. Immer steht er vor der Forderung, das Irdische durch die Kraft des Ewigen zu formen und das Gute, das Echte, die Harmonie in der Welt zu gestalten. Es gibt darum für den religiösen Menschen kein „Adiaphoron“, keinen Augenblick, in dem er der Forderung Gottes indifferent gegenüberstehen könnte. Jede Handlung dient der Entscheidung. Und alle Entscheidung, so sehr sie auch nur für die Stunde bestimmt ist und dem Augenblicke dienen mag, bedeutet Annahme oder Ausweichen vor der Forderung, das Gute zu bewahren.

So tritt auch das Judentum in die Welt mit dem Willen, sie zu wandeln, und mit dem Gebot, das Gute in ihr zu gestalten. Man hat oft versucht, eine

erschöpfende Definition für das Judentum zu finden. Ein Wort spricht tiefer als alle anderen den letzten Sinn des jüdischen Lebens aus. Es ist Jesaias Wort: „Bahnet, bahnet den Weg!“ Judentum ist Weg, der kämpferische und tragische Weg um die Gestaltung des menschlichen Lebens durch die Kraft des Ewigen und Absoluten. „Weg“ meint, daß der Mensch nie fertig ist, meint das Gehen und Weiterschreiten, das zur Entwicklung führt, die Aufgabe und Forderung, vor der er steht und an der er sich bewähren muß. Das Wort Weg ist das Programm des jüdischen Menschen.

Alle Lehre des Judentums ist Aussage über diesen Weg, den der Mensch gehen soll, um sein Leben zu heiligen. Alle geistige Leistung des Judentums in den Jahrtausenden kreist um das Bemühen, Weg und Aufgabe des Menschen zu bestimmen. Das Judentum hat im Laufe seiner Geschichte tausendfältige Gestalt angenommen. Aber als was es uns auch immer entgegentritt, von den Anfängen seiner Geistesgeschichte an bis zur Gegenwart, ob als Halacha oder Haggada, ob als Mystik, Kabbala oder Philosophie, ob im Gesetzeskodex des Schulchan Aruch oder in den Schriften des Chassidismus, ob bei Baeck oder Buber, Cohen oder Lazarus, Achad Haam oder Bialik, ob traditionsgebunden oder von echt liberaler Gesinnung getragen – in all seiner Differenzierung besitzt das Judentum ein Gemeinsames: Das Suchen und Ringen um den rechten Weg. Das zentrale Problem des jüdischen Geistes ist dieses Verhältnis von Gott und Welt. Und nur dies ist jüdische Haltung, die das Leben in all seinen Bezirken von Gott her sinnvoll begreift und an seinem Willen ausrichtet.

II.

Religion als „Weg“ und die Fähigkeit, das menschliche Leben zu formen, hat eine weitgehende erzieherische Bedeutung. Denn auch Erziehung will den Menschen formen und gestalten. Sie will wie die Religion einen Menschen bilden, der durch seine Einordnung in überpersönliche und allgemeingültige Zusammenhänge Wert und Lebensrichtung empfängt. Religion will das eigene Leben gestalten, Erziehung das des anderen. Religion wirkt nach innen, Erziehung gestaltet im Äußeren. Der religiöse Mensch wird an sich selbst zum Schöpfer. Erzieher sein heißt, am anderen zum Schöpfer werden.

Der „andere“, dem die Erziehung gilt, ist im Werden. In beiden Perioden des Werdens, das durch die Pädagogik geformt wird, der des Kindes und der des

jungen Menschen, hat die Religion eine entscheidende Funktion als pädagogisches Element.

Das Kind lebt gleichsam nur im Augenblick. Es hat noch keinen Zeitbegriff. Es macht die Gestalten der Vergangenheit zu Gefährten seiner Gegenwart. Die Welt ist ihm noch Mythos. Mythos verwischt die Grenze von Schein und Realität. Darum kennt das Kind noch nicht die Grenze zwischen Traum und Wahrheit, Bild und Wirklichkeit. Es lebt in diesem Sinne mythisch. Denn das Organ, mit dem es die Welt ergreift, ist die Phantasie. Die Gestalten seiner Phantasie sind Wirklichkeit, und die Wirklichkeit ist ihm phantastisch belebt. Was es träumt und was es mit seinen Händen greifen kann, ist für das Kind gleich wirklich und gegenständlich.

Es ist das eigentliche erzieherische Problem, welche Nahrung man der Phantasie des Kindes gibt. Die Seele des Menschen ist niemals leer. Aber das, was sie erfüllt, kann eine Welt der Klarheit und der Helle und kann die Welt des Trüben und des Dunklen sein. Gerade die Seele des Kindes ist erfüllt mit den Gestalten seiner Phantasie, ist bewegt von dem, was es dichtet, und dem, was es träumt. Sein Dichten und Träumen ist suchend und fragend. Es fragt die Urfragen des Lebens nach dem Woher und dem Wohin. Es ist die entscheidende erzieherische Kunst, die Phantasie des Kindes richtig zu leiten. Ob seine Seele abgelenkt und nach dem Dunklen und dem Trüben greift oder ob sich dem Kind die Helle und die Reinheit der Welt erschließen, hängt von der Nahrung ab, die man seiner Phantasie gewährt. Hier gewinnt die Religion ihre Bedeutung für die Erziehung. Sie spricht zum Kind. Sie gibt ihm Antwort. Nicht durch Gebot und nicht durch Forderung. Sie spricht zu ihm in Bildern, die seine Phantasie beschäftigen. Eine Welt erschließt sich ihm. Menschen sprechen zu ihm. Und es spricht mit ihnen. Menschen gehen ihren Weg. Und es geht mit ihnen. Es lebt in ihrem Raum. Die Bilder sind ihm Wirklichkeit. Es sieht, wie Menschen lebten und was Menschen taten. So formt die Religion die Phantasie des Kindes. Sie gibt ihr eine Wendung ins Sittliche. Denn sie zeigt dem Kind im Bild, was es tun soll, den Weg, den Menschen gingen und der darum sein eigener werden soll.

III.

Der jugendliche Mensch nach dem Einschnitt, der sein seelisches und körperliches Werden entscheidend beeinflusst, ergreift die Welt nicht mehr im Bild. Er träumt nicht mehr. Er will die Welt begreifen. Er beginnt zu ordnen

und Zusammenhänge zu sehen. Er lebt nicht mehr im ungeschiedenen Raum des Mythos. Traum und Wirklichkeit treten auseinander. Das Bild ist ihm noch nicht die Wirklichkeit. Er sucht hinter dem Bild die Welt, um sich daraus ein Weltbild zu formen. Das Kind steht in der Welt als ein Stück von ihr. Der junge Mensch steht der Welt gegenüber. Sie ist ihm nicht mehr phantastisch belebt. Er versucht, sie zu verstehen. Sein Organ ist der Intellekt. Darum objektiviert er die Welt. Sie wird ihm Gegenstand von Gedanken und Empfindungen. Er sucht den Sinn der Erscheinungen zu verstehen. Sein entscheidendes Erlebnis ist das Erlebnis der Distanz, des Abstandes der Welt seiner Wünsche und Erwartungen von der Welt, die er als Wirklichkeit erlebt.

Wenn es die entscheidende Frage für die Erziehung des Kindes war, welche Nahrung man seiner Phantasie gewährt, so ist es für die Erziehung des Jugendlichen wesentlich, nach welcher Richtung sein Denken geführt und auf welches Ziel sein Wille gerichtet wird. Auch in dieser Periode hat die Religion ihre erzieherische Chance und Aufgabe. Sie hat nicht mehr die Phantasie zu formen. Die Vernunft und der Wille sollen gestaltet werden. So tritt sie vor den jungen Menschen als Forderung und Gebot. Sie deutet ihm sein Leben aus den Wegen, die Menschen gingen, und weist ihm Sinn und Ziel seines eigenen Lebensweges. Er beginnt zu begreifen, daß das Bild, das seine Phantasie einst schaute, noch nicht Wirklichkeit ist, sondern daß die Wirklichkeit erst von ihm geschaffen werden muß. Er beginnt zu begreifen, wie die Welt aussehen kann, wenn die Menschen dem Ewigen eine Stätte in ihrem Leben bereiten. Sein Wille und seine Vernunft werden jetzt gestaltet. Er empfindet nicht nur, daß er lebt, sondern lernt, warum und wofür er lebt. Aus der Phantasie wird die Erkenntnis des Weges, den Menschen gehen sollen und der als ewige und drängende Aufgabe seine Kraft und Bewährung fordert.

IV.

Es ist die Aufgabe der jüdischen Erziehung, dem werdenden Menschen den jüdischen Weg zu weisen. Aus welchen Quellen kann der jüdische Weg in seinem Besonderen erschlossen und für die Erziehung fruchtbar gemacht werden? Neben dem Gottesdienst und dem religiös geformtem Familienleben sind Geschichte, Bibel und hebräische Sprache die entscheidenden Faktoren zur Bildung der jüdischen Persönlichkeit.

Aus der Begegnung mit seiner Geschichte erwächst dem jüdischen Menschen das Verständnis für jüdische Haltung und jüdisches Sein. Geschichte ist für uns nicht Datum und Name. Die Kraft, die uns aus der Vergangenheit erwächst, ist keine Kraft, die aus Buchseiten kommt. Geschichte heißt für uns Begegnung. Begegnung mit Menschen und Begegnung mit Kräften, die unsere Seele formten. Geschichte treiben heißt für uns die Erweckung der Kräfte, die die jüdische Seele formten und die auch in unserer Seele lebendig sein müssen, wenn wir den jüdischen Weg gehen wollen. Wir lesen jüdische Geschichte niemals, wie wir Horaz oder Tacitus lesen. Bei jedem Kapitel muß der junge Mensch spüren: „Tua res agitur“, von Dir spricht dieses Kapitel. Jedes Weh und jeder Stolz, jeder Schmerz und jede Liebe des jüdischen Lebens sind unser Schmerz und unsere Liebe. Wir erleben mit den Generationen der Vergangenheit das Glück des sich-Verschenkens und den Schmerz der Wanderung, die tragische Liebe zur Welt und das tiefe Glück des Geborgenseins im Ewigen. So wird die Kenntnis des jüdischen Weges zur Erkenntnis der Haltung des jüdischen Menschen und seiner Antwort auf den Anruf der Geschichte.

Die Bibel ist die andere große Kraftquelle des jüdischen Lebens, die von entscheidender Formkraft für die jüdische Seele ist. Man kann Bibel unter vielen Gesichtspunkten lesen. Man liest sie unter ethischen, künstlerischen, wissenschaftlichen, unter aktualisierenden Gesichtspunkten. Man liest sie zuweilen wie eine Reisebeschreibung, die von fremden und exotischen Völkern handelt, oder als Buch, aus dem man einige großartige sittliche Ideale herausdestillieren kann. Für den jüdischen Menschen und darum auch für die jüdische Erziehung ist die Bibel mehr. Sie ist nicht nur ein zuweilen recht interessanter Klang aus vergangenen Tagen. Sie ist die großartige Schöpfung des jüdischen Geistes. Und die Seele ihrer Menschen ist die Seele der jüdischen Menschen. Sie spricht von unserem Weg und vom rechten Tun. Sie zeichnet den Menschen, wie er ist und wie er sein soll. Sie zeigt ihm den Weg, den er gehen, die Welt, die er bauen soll. Sie umfaßt den ganzen Sinn jüdischen Lebens und jüdischer Zuversicht. Ihre Menschen sind darum ewige Gegenwart. Und wenn sie vom Verzweifelnden spricht und vom Hoffenden, vom Gläubigen und vom Enttäuschten, wenn sie den Menschen zeichnet in seiner Schöpferkraft und seiner Kreatürlichkeit, spüren wir, daß wir von den gleichen Empfindungen bewegt werden wie ihre Menschen. Der Mensch ist bei allem Wandel der Zeiten heute in seiner Not genau derselbe wie vor dreitausend Jahren. So werden die Worte, die einmal ein Mensch in seiner Not rief,

die Psalmen, zum Ausdruck der Angst und der Sehnsucht, der Gläubigkeit und der Zuversicht für die Menschen aller Tage.

Das dritte wesentliche Moment der jüdischen Erziehung ist in der Kenntnis der hebräischen Sprache gegeben. Man wird sich den Zugang zur Bibel und zur gesamten jüdischen Literatur nur erschließen können, wenn man sie in ihrer Sprache zu lesen versteht. Hebräisch ist ja nicht nur Verständigungsmittel; es ist die Sprache unserer Überlieferung. In ihr knüpft der Mensch an die Tradition an. In jedem Wort steckt die Wucht eines Zitates, und die ganze tausendjährige Geschichte wird in ihm lebendig. Das Traditionsgut, Bibel und Gebet, sind der Ausdruck der jüdischen Seele, und ihre Sprache ist darum die Sprache unserer Seele. Wer sie nicht kennt, kennt seine Seele nur in Übersetzungen. Übersetzungen werden niemals die ganze Weite der Seele erschließen können. Keine Übersetzung kann zum Beispiel den Wortgehalt des Wortes „Schalom“ einfangen. Man übersetzt es mit „Friede“. Das ist zu wenig. Friede ist auch das Fehlen eines Kriegszustandes, wie es das griechische Wort „eirene“ meint. Friede ist auch „pax“, der Pakt, der durch Macht gesicherte Rechtszustand, wie der Römer Frieden schuf. „Schalom“ ist mehr. Es meint die innere Reife und Geschlossenheit des Menschen, der durch die Bewährung von Gerechtigkeit und Liebe die Harmonie des Menschen schaffen hilft.

V.

Geschichte, Bibel und hebräische Sprache sind die wesentlichen Faktoren, mit denen jüdische Erziehung aufzubauen ist. Ihr Ziel kann immer nur sein: Einen jüdischen Menschen zu bilden, dessen Haltung und Gesinnung aus den Kräften seines geschichtlichen Wesens erwachsen. Das Ewige ist das Gesetz unserer Mitte. Nur wer es besitzt, wird auf bebendem Boden standhalten können.

Schularbeit – Hausarbeit

Zur Frage der Überbürdung unserer Schüler

von Kurt Landsberg, Oberstudiendirektor i. R.

Seit langen Jahren und in der letzten Zeit immer häufiger wird in der Öffentlichkeit der Vorwurf erhoben, daß die Schüler und Schülerinnen auf unseren höheren Lehranstalten schon in den unteren Klassen überbürdet seien und daß diese Überbürdung in den oberen Klassen ein nicht mehr erträgliches Maß angenommen habe. Man macht der höheren Schule den Vorwurf, daß sie lediglich bestrebt sei, den Intellekt zu züchten. Zum andern beschuldigt man bereits seit zwölf Jahren die große preußische Unterrichtsreform, sie habe mit der Aufstellung der „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ vom April 1925 die Überbürdung verschuldet. Dieser Vorwurf ist zweifelsohne unberechtigt; und doch kann nicht verkannt werden, daß eine Überbürdung der Schüler – mit diesem Worte sind stets auch Schülerinnen gemeint – tatsächlich besteht und daß diese Überbürdung zu einem starken Teil durch die Anforderungen mit hervorgerufen worden ist, die durch die „Richtlinien“ an den Unterricht und an die Schüler gestellt werden. Nun ist die Klage über die Überbürdung der Schüler schon seit hundert Jahren stets nach einer größeren Reform erhoben worden; aber es scheint, als ob jetzt die Klagen – und besonders auf den höheren jüdischen Schulen – besonders stark sind. In diesem Zusammenhange ist es auch richtig, daß solche Klagen nicht nur aus den Reihen der Eltern und Schüler vernommen werden, sondern auch in erster Linie aus den Reihen der Lehrer ertönen.

Nach drei Richtungen hin kann man die Belastung erkennen, die auf unseren Schülern ruht: Die Anforderungen des Lebens an die Schüler, die Belastung durch den neuzeitlichen Arbeitsunterricht in der Schule und die Belastung durch häusliche Arbeiten. Was den ersten Punkt anlangt, so muß man offen bekennen, daß ein Einfluß der Schule unmöglich und wohl auch nicht wünschenswert ist. Gerade die Einwirkungen des Lebens neben den Einwirkungen durch die Schule sind für die jungen Menschen von großer, vielfach ausschlaggebender Bedeutung. Mehr als je sollte man sich gerade im Interesse der Schule vor einem Zustande hüten, den man vielfach als die „Verschulung“ des Lebens gekennzeichnet hat. Der Lehrer sollte sich in jedem Augenblick bewußt sein, daß der A' Schüler nicht nur „Schüler“, sondern auch Mit-

glied einer Familie und mancher Gemeinschaften ist, die für den jungen Menschen von starkem Belang sind. Aufsicht über jüngere Geschwister, Hilfe für die Mutter in der Arbeit des Hauses, Musikunterricht und Betätigung im Sport nehmen den jungen Menschen neben seiner Schularbeit in Anspruch; die Tätigkeit in Jugendvereinen und persönliche Bildungsbedürfnisse fesseln ihn. Von besonderer Bedeutung ist in den letzten Jahren die Versenkung in jüdische Dinge geworden. Die Beschäftigung mit den großen jüdischen Problemen unserer Tage, die Versenkung in jüdisches Ideengut und jüdische Geschichte, die Beschäftigung in der jüdischen Arbeit erfassen zu unserer Freude die meisten jungen Juden. So wird es keine Möglichkeit geben, etwas von den Anforderungen abzustreichen, die die Vielgestaltigkeit des modernen Lebens an den heranwachsenden jungen Menschen stellt.

Anders liegen die Dinge bei der Belastung der Schüler durch den Umfang und die Art des Schulunterrichtes. In den oberen Klassen unserer Schule sind im Durchschnitt 34–36 Stunden verbindlich. Diese Zahl läßt sich einigermaßen dann ertragen, wenn die Stunden auf sechs Unterrichtstage verteilt werden. Nun ist unsere Schule dazu übergegangen, im Einverständnis mit der Elternschaft und mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörden den Sonnabend unterrichtsfrei zu haben, um den Jungen und Mädchen die Möglichkeit einer wirklichen Sabbathruhe zu geben. Das bedeutet natürlich eine stärkere Belastung der nun verbliebenen fünf Unterrichtstage. Es kommt hinzu, daß gegenüber dem Normalplan der öffentlichen höheren Schule – gleichfalls mit der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde – durch die Vermehrung der hebräischen Stunden eine weitere Belastung eingetreten ist, die sich in Ansehung der Bedeutung der hebräischen Sprache für die Kultur des Judentums als eine notwendige Forderung durchgesetzt hat.

Es ist keine Frage, daß die geistige Belastung des Schülers durch die Art des Unterrichts eine stärkere ist als in der Zeit, als man nach dem alten Verfahren zu unterrichten pflegte. Die Heranziehung aller Schüler in dem dauernden Hin und Her des Arbeitsunterrichts nimmt den einzelnen stärker in Anspruch als in früherer Zeit. Zudem stellt die Vorbereitung auf den Unterricht bei der heutigen Lehrmethode wesentlich größere Anforderungen. In weit umfassenderer Weise muß der Schüler Vorbereitungen für die einzelne Unterrichtsstunde treffen. Es kommt hinzu, daß im Sinne des Arbeitsunterrichts gerade von tüchtigen Lehrern eine „Anregung“ zu weiterer privater Tätigkeit in dem Fach erfolgt. Das Schicksal eines Obersekundaners oder Primaners, dem von

allen Seiten Unterricht solche Anregungen zugehen, ist wirklich nicht beneidenswert.

Hier entsteht die Gefahr, daß die häuslichen Arbeiten in ganz besonderer Weise zur Überbürdung der Schüler beitragen. Insofern ist ein Teil der Lehrerschaft an diesem Zustand nicht unschuldig, als er einen Teil des Unterrichtsstoffes, der im Klassenunterricht nicht bewältigt werden konnte, in mißverständlicher Auffassung der Richtlinien der häuslichen Vorbereitung zugeschoben hat. Die Klagen wollen nicht verstummen, daß der Schwerpunkt der Schularbeit auf der Oberstufe vielfach aus der Schulstube in das Arbeitszimmer des jungen Menschen gelegt wird.

So wird die Frage der häuslichen Arbeiten zu der Kernfrage im Überbürdungsproblem. Sie müssen so geartet sein, daß sie nicht die Freude des Schülers an der häuslichen Arbeit ertönen. Sie können daher nicht eine bloße Wiederholung oder die Einprägung des Unterrichtsstoffes der Stunde sein. Es ist vielmehr ihre Aufgabe, diesen Unterrichtsstoff in beschränktem Umfang zu ergänzen oder nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen. Eine solche Hausarbeit kann dem Schüler erleichtert werden, wenn man ihn auf jeder Stufe und in jedem Fach in die betreffende Arbeitsmethode einführt. Dann kann auch die Überlastung im letzten Vierteljahr des Schuljahres vermieden werden, in dieser sonnenarmen Zeit, in der Kinder und junge Menschen in ihrer Konstitution stark belastet sind.

Es ist nicht unsere Aufgabe, das Problem der Oberbürdung durch eine geringere Stundenzahl zu lösen. Vom pädagogischen Standpunkt aus wäre es erfreulich, wie ich bereits im März 1929 vorgeschlagen habe¹, wenn die Gesamtstundenzahl über 30 Stunden nicht hinausginge. Hierbei würden gewiß einzelne Fächer eine Einbuße an Stundenzahl erleiden; sie würden sie auch vertragen können. Man hat gar zu viel verschiedenartigen Bildungsstoff in unsere höheren Schulen hineingepreßt, und es ist kein Zweifel, daß in manchen Fächern das Bildungsziel zu hoch gesteckt ist. Die „Übergangsbestimmungen zur Vereinheitlichung des höheren Schulwesens“, die der Herr Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Unterricht im März d. J. durch einen Erlaß festgelegt hat, gehen diesen Weg insofern, als sie für die Oberstufe die freie Wahl des Schülers für die Richtung zulassen, der zu widmen er sich entschlossen hat. Durch die Einteilung der Oberstufe in einen sprachlichen, mathematischnaturwissenschaftlichen oder haus-

1 „Schule und Wissenschaft“, Seite 230 ff.

wirtschaftlichen Zug, wie sie die „Übergangsbestimmungen“ in zwingender Weise vorschreiben, ist die Möglichkeit der geistigen Konzentration bei geringerer Stundenzahl gegeben, so daß auf diese Weise eine Überbürdung leichter vermieden werden kann.

Von dieser neuen Entwicklung ist indes bisher lediglich die Obersekunda betroffen. Man muß aber auch Mittel und Wege finden, in den anderen Klassen Ähnliches zu erreichen. Die Frage der „Konzentration der Unterrichtsstunden“, der „Fachgruppentage“ und des „Blockstundensystems“ tritt auf. Der Inhalt dieser Reformideen ist im wesentlichen der, daß an jedem Tage nicht sechs verschiedenartige Stunden gegeben werden, sondern daß je zwei Stunden desselben Faches zu einer Blockstunde vereinigt werden. Weiter sollen je drei Blockstunden nicht unvermittelt dicht nebeneinander stehen, sondern diese Stunden sollen nach der Art der Fächer zusammengestellt werden. An den kulturkundlichen Tagen sollen etwa je eine Blockstunde Deutsch, Geschichte und Zeichnen eine Einheit bilden; an dem sprachlichen Tage je eine Blockstunde Französisch, Englisch und Latein; oder an dem mathematischen Tage je eine Blockstunde Mathematik, Physik und Chemie. Aus einer solchen „Konzentration der Unterrichtsstunden“ folgt naturgemäß eine Konzentration der häuslichen Arbeit. Ihre Folge ist für den Schüler eine Vertiefung in seine Arbeit, während im Augenblick die Dinge vielfach so liegen, daß der Schüler für sechs Unterrichtsstunden verschiedener Natur die Aufgaben „erledigt“, so daß von einer Vertiefung in seine Arbeit nicht gesprochen werden kann.

Die Durchführung dieses Planes, wie sie von dem Verfasser am Sophien-Realgymnasium zu Berlin vor acht Jahren vorgenommen wurde, hat gute Erfolge gezeitigt; sie hat aber auch gewisse Gefahren aufgedeckt. Einmal ist nicht zu verkennen, daß für Schüler der Unterstufe bis zur Obertertia hin das Vielerlei der Fächer und damit auch das Vielerlei der häuslichen Vorbereitung anregend und erfolgreich ist. Das Kind neigt stärker als der Erwachsene dazu, in buntem Wechsel sich immer wieder neuen Fragen zuzuwenden. Bei dem heranwachsenden jungen Menschen besteht die Sorge, falls er einer bestimmten Fachgruppe ferner oder gar ablehnend gegenüber steht, daß ein solcher Unterrichtstag und die Vorbereitung auf ihn für den Schüler eine kaum erträgliche Belastung bringen. Und es soll ja auch wohl vorkommen, daß die Art eines heranwachsenden jungen Menschen mit der Art eines Lehrers, der an einem solchen Tage ihm vier oder gar sechs Stunden Unterricht gibt, nicht zusammenstimmt.

Noch schwieriger wird das Problem der Überbürdung, wenn wir daran denken, daß der „arbeitsfreie Nachmittag“ eine erhebliche Rolle spielt. Nach den amtlichen Bestimmungen fällt der arbeitsfreie Nachmittag mit dem Spielnachmittag zusammen, zweifelsohne eine absolut richtige Maßregel. Denn wer wollte von Kindern oder jungen Menschen, die vormittags sechs Stunden Unterricht gehabt und die nun zwei Stunden auf dem Sportplatz all ihre Kraft erprobt haben, verlangen, daß sie zu abendlichen Stunden sich noch geistig mühen? So bleiben nur noch vier Tage übrig, an denen die Schüler Hausarbeiten anzufertigen haben. Eine grundsätzliche Regelung der Arbeitszeit brachte bereits eine Ministerialverfügung des Jahres 1885, nach der die Arbeitszeit in Sexta und Quinta ein bis eineinhalb Stunden, in Quarta und Untertertia zwei Stunden, in Obertertia bis Untersekunda zweieinhalb Stunden und in der Oberstufe drei Stunden erreichen darf. Bei der starken Belastung durch die Dinge des Lebens, von der oben gesprochen wurde, wäre man grundsätzlich geneigt, die heute maßgebenden Zeiten geringer anzusetzen. Unter Berücksichtigung des Umstandes aber, daß eine tatsächliche Arbeit nicht an sechs, sondern eben nur an vier Tagen geleistet werden kann, muß man wohl doch an jener seit mehr als fünfzig Jahren bestehenden Regelung festhalten. Hierbei ist selbstverständlich von Seiten der Klassenlehrer darauf zu achten, daß größere Arbeiten, wie Aufsätze, mathematische Hausarbeiten und mathematische oder erdkundliche Zeichnungen, auf diese Arbeitszeit anzurechnen sind. Es sollte heute nicht mehr vorkommen, daß die jüdische Jugend, die ein schweres Schicksal im fremden Lande erwartet, schon jetzt die Herbheit des Lebens allzu stark durch die Opferung ihrer Nachtruhe verspürt. Und keinesfalls darf es dahin auf unserer Schule kommen, daß der Freitagabend oder der Sonnabend zu irgendwelchen Arbeiten benutzt wird. Diese Stunden gehören der Familie; sie gehören dem jungen Menschen zur Vertiefung in sein jüdisches Selbst.

Schon seit zwei Jahren hat die Schule in Anlehnung an die ministeriellen Vorschriften über die Arbeitszeit eine Einschränkung der häuslichen Arbeiten vorgenommen. Dabei wurde für die einzelne Aufgabe die durchschnittliche Arbeitszeit begrenzt. Dieses System darf nicht verwechselt werden mit dem System jener schematischen Arbeitspläne, bei denen die tägliche Arbeitszeit mit einer gewissen Anzahl von Minuten auf dem Stundenplan vermerkt war. Jeder Schematismus ist hier abgelehnt. Die Regelung ist vielmehr so, daß im Rahmen der zustehenden Arbeitszeit für jede Fächergruppe und danach für jedes Unterrichtsfach eine bestimmte Zeit festgelegt wurde. Diese Zeit wurde dann auf die vier zur Verfügung stehenden Tage so verteilt, daß eine gleich-

mäßige Belastung eintritt. Durch diesen Plan ist erreicht, daß eine wirkliche Vertiefung in die Hausaufgabe für das Fach möglich ist, zu dem eine Aufgabe für den betreffenden Tag gestellt werden darf. Für die unteren Klassen wird man im Sinne der obigen Ausführungen über den Wunsch der Kinder nach Abwechslung eine Arbeit für drei bis vier Unterrichtsfächer im Durchschnitt nicht ansetzen. Für die größeren Schüler hat sich hierbei gezeigt, daß eine ernste, vertiefte Hausarbeit in der Regel nur für drei Fächer am Tage möglich ist.

Nicht alle Eltern, auch nicht alle Lehrer, haben die Bedeutung dieser Frage voll erkannt. Man hat sogar von dem „Schlagwort der Überbürdung“ gesprochen. Man sollte aber dabei bedenken, daß trotz dieser Regelung der heranwachsende Schüler eine Wochenbelastung von 48 Stunden hat. Und weiter sollte man nicht verkennen, daß es sich bei dieser Belastung nur um eine durchschnittliche Arbeitszeit handeln kann. Auch der tüchtigste Lehrer ist nicht in der Lage, bei der Stellung von Aufgaben ganz genau die voraussichtliche Arbeitszeit zu berechnen. Mancher Schüler, dessen Arbeitsmethode langsamer ist – ein solcher Schüler ist durchaus nicht immer der schlechteste –, wird häufig über das angegebene Maß hinaus seine Arbeitszeit ausdehnen müssen.

Eine besondere Gefahr besteht darin, daß gerade der sorgfältige junge Mensch und das sorgfältige Kind die Belastung durch häusliche Schularbeit empfinden. Jungen zeigen gelegentlich durch einen passiven Widerstand, daß die Belastung nicht ertragen werden kann. Die weibliche Jugend hat diesen Widerstand nicht in demselben Umfang aufgebracht; so hört man Klagen mehr aus dem Kreise des Mädchenunterrichts. Man darf der Jugend nur das Maß von Arbeit zumuten, das von ihr billigerweise verlangt werden kann. Die Hauptarbeit wird in der Schule liegen, diese Erkenntnis wird sich stärker und stärker in die Praxis umsetzen. Wir Erwachsenen werden von dem rasenden Tempo unserer Zeit gepackt. Wir hasten durch die Zeit, ohne uns selbst einige Minuten zu lassen. Das darf für unsere Jugend nicht gelten. Sie soll sich selbst bilden nach allen Richtungen der Seele, des Geistes und des Körpers. Sie darf nicht überbürdet werden; sonst fehlt ihr der Atem zu schöpferischer Leistung.

Streckung
im Weitsprung



Beim Sportfest
der Gemeinde



Erziehung im Vorschul-Alter

Erfahrungen mit Schulanfängern

Von Rose Hirschbach, Wissenschaftliche Lehrerin

Kein Einschnitt im Leben des Kindes ist so tiefgreifend wie der Übergang zur Schule. Hier macht das Kind den ersten Schritt ins wirkliche Leben, zum ersten Male umweht es die kühlere Luft der wirklichen Welt, zum ersten Male wird es auf sich selbst gestellt und muß sich selbst helfen. Es ist für den Erwachsenen fast unvorstellbar, wie schwer dieser Übergang ist, besonders für das umsorgte und behütete Kind unserer Kreise. Deshalb sieht der Lehrer immer mit leiser Wehmut auf die Kinder, wenn sie stolz und unbesorgt am ersten Schultag an der Hand der Eltern zur Schule kommen. Voller Erwartung sind die Eltern und die Kinder; voller Erwartung ist auch der Lehrer, wie sich die Kinder in das neue Leben hineinfinden werden. Bald zeigt es sich, daß nicht nur die Veranlagungen und Begabungen verschieden sind, sondern auch daß die Erziehung und Vorbildung dem einen Kind den Übergang leicht und unmerklich gestalten, dem andern schwer und mühselig machen. Veranlagung und Begabung gibt die Natur dem Kinde; aber wie diese Gaben verwertet worden sind, ob entfaltet, gebunden oder unterdrückt, das war die Arbeit des Elternhauses in den ersten sechs Lebensjahren. Von dieser Vorbereitung hängt zum großen Teil der Erfolg der Schule, vielleicht des Lebens ab.

Wie soll das Kind für die Schule vorbereitet werden? Die Frage erfordert lange und vielseitige Beantwortung; leicht und kurz dagegen läßt sich sagen, wie das Kind nicht vorbereitet werden soll. Nicht Lesen, Schreiben und Rechnen soll es können, das lernt es leichter und einfacher in der Schule. Dem Kind wird das Interesse und die Schulfreudigkeit genommen, wenn es die Entdeckungen und Erlebnisse der ersten Schulzeit bereits aufgenommen hat. Auch entspricht das Gelernte häufig nicht den Vorschriften der Schule, und das Umlernen macht dem Kinde mehr Mühe, als es auf ein Neulernen verwenden müßte. Kurz, keinerlei Schulkenntnisse braucht das Kind mitzubringen, um so sorgfältiger aber soll seine Vor„bildung“ sein.

Das Ziel der Schule ist, das Kind zu einem lebensstüchtigen, arbeitsfrohen, warmherzigen Menschen heranzubilden. Für dieses Ziel den Boden zu bereiten, sollte Arbeit des Elternhauses in den ersten sechs Lebensjahren sein.

So müssen die Kinder ein Maß von Selbständigkeit und Lebenstüchtigkeit mitbringen. Viele Eltern glauben, ihrer Sorgfalt, ihrer Fürsorge für die Kinder am besten dadurch Ausdruck zu geben, daß sie die Kinder auf Schritt und Tritt begleiten oder begleiten lassen. Es ist sicher, man kann gar nicht genug Aufmerksamkeit und Beobachtung auf seine Kinder verwenden; aber die Fürsorge darf die Kinder nicht einengen und hemmen. Man soll nicht meinen, die Selbständigkeit komme von selbst, und was das Sechsjährige noch nicht kann, das wird eben das Siebenjährige lernen. Und schließlich ist es ja Aufgabe der Schule, den Kindern die Fertigkeiten beizubringen, die dort gebraucht werden. Gewiß ist es die Aufgabe der Schule, und der Lehrer wird dem unselbständigen Kinde beibringen, wie man die Mappe packt, wie man sie auf den Rücken schnallt, wie man Schuhe schnürt und eine Schleife bindet, wie man sich anzieht und wie man sich korrekt die Nase putzt. Aber das unselbständige Kind fühlt sofort, daß es durch seine Hilflosigkeit hinter anderen Kindern zurücksteht, und in die Schulfreude fällt ein erster bitterer Tropfen. Und verloren auf lange Zeit, zuweilen für immer, ist die Freude an der Selbständigkeit und der eigenen Verantwortung, die dem gesunden Kinde eingeboren ist und die nur durch stete Bevormundung gelähmt und unterbunden wird. Was das Kind selbst kann, soll ihm nicht abgenommen werden. Weder aus Bequemlichkeit der Mutter – denn Selbstmachen ist oft leichter als Anleiten –, noch um es dem Kinde bequem zu machen. Unsere Kinder gehen alle einer dunklen Zukunft entgegen. Wir wissen nicht, wie lange das schützende Heim sie umgeben wird, und so haben wir doppelt die Pflicht, ihre Geschicklichkeit und Selbständigkeit zu üben. Selbständigkeit in äußeren Dingen ist die Vorstufe zur geistigen Selbständigkeit. Es fällt dem Lehrer der Kleinen immer wieder auf, daß nur ein geringer Teil der Kinder gewöhnt ist, in kleinen Fragen ihres Lebens eine eigene Entscheidung zu treffen. Ob der Mantel, der morgens am Platze war, auch mittags angezogen werden muß, ob eine Feder, ein Löschblatt verborgt werden darf, ist von der Mutter bestimmt, und ihre Anordnung wird von den Kindern häufig vernunftwidrig befolgt. Könnte man die Kinder nicht gewöhnen, so einfache Entscheidungen vernunftgemäß selbst zu treffen? Geistige Selbständigkeit, die das sechsjährige Kind schon mitbringen sollte, kommt der ganzen Schularbeit zugute. Sie belebt das Kind, ruft Unternehmungslust hervor, weckt eigene Ideen. Da der Unterricht vom ersten Tage an auf die Mitarbeit der Kinder gestellt ist, so versagen die Kinder, die stets nach der Mutter gesehen und nie Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein kennengelernt haben.

Aber wo bleibt der Gehorsam, wenn schon das sechsjährige Kind Entscheidungen selbst treffen soll? Ja, wo bleibt er wirklich, das fragt sich der Lehrer häufig, wenn er eine Vorschrift drei-, viermal wiederholt und schon die Allerkleinsten mit ziemlicher Gleichgültigkeit darüber hinweggehen. Erziehung zum Gehorsam, zur Achtung vor dem Wort des Erwachsenen, das ist das zweite dringende Verlangen, das die Schule an die Kinder stellt; denn was hier in den ersten sechs Jahren versäumt ist, ist unwiderbringlich verdorben. Das Wort „Gehorsam“ hat keinen einwandfrei guten Klang, etwas Knechtisches haftet ihm an, und der freie, verantwortungsbewußte Mensch und auch das starke Kind fühlt etwas wie Auflehnung dagegen. Warum? Weil der Erzieher häufig über seine Befugnisse und Rechte hinausgeht, nicht ein Gesetz, sondern Willkür und Laune seinen Geboten zugrunde liegt. Nicht eine Fülle von Verboten und Befehlen soll das Kind einengen; nicht, was das Recht des Kindes ist, darf ihm verboten werden. Der ängstliche Erzieher darf dem Kind nicht untersagen, was dessen Natur entspricht und wozu seine Geschicklichkeit reicht. Was heute verboten ist, darf morgen nicht erlaubt sein, weil die Stimmung des Erziehers eine andere ist; was die Mutter verbietet, darf der Vater nicht erlauben. Das Kind muß das sichere Gefühl haben, daß Verbote und Befehle Gründe haben, auch wenn diese nicht genannt werden. Darum, nicht zuviel verbieten. Oft kann eine Warnung ein Verbot ersetzen, ein Vorschlag an die Stelle des Befehles treten und dem Kinde die Entscheidung überlassen werden. Ist aber etwas verboten, ist ein Befehl gegeben worden, dann muß auch für seine Durchführung gesorgt werden. Ein Kind, von früh an gewöhnt, das Wort des Erwachsenen zu achten, wird sich nicht dagegen auflehnen und sich leicht und mühelos der Schuldisziplin fügen.

Das Kind, das Selbständigkeit und daneben Gehorsam mitbringt, hat die beiden schärfsten Klippen des Schulanfanges umschiff. Was braucht es, um leicht und erfolgreich an der Arbeit der Schule teilzunehmen? Nichts weiter, als daß es spielen kann. Wer richtig spielt, selbsttätig, ganz in sein Spiel versinken kann, der wird auch gesammelt an der Arbeit teilnehmen. Wer mit Eifer und Ausdauer beim Spiele sich müht, wer durchhält, bis der Turm steht, bis das Bild zusammengestellt ist – wird den gleichen Eifer auf die Arbeit verwenden. Das Kind aber, das nicht spielen kann, das immer Gefährten braucht, das nie ein Spiel zu Ende führt, wird auch Abgelenktheit und Flüchtigkeit bei der Arbeit zeigen. Der Erwachsene achte das Spiel der Kinder. Er soll es nicht durch Fragen stören, es nicht ohne Notwendigkeit unterbrechen. Spielsachen sollen beweglich sein und der Phantasie und der Eigentätigkeit des Kindes Raum lassen. Dann wird das Kind vom Spiele zur Arbeit reifen.

Nicht spielen können, ist der Vorbote der Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit.

Häufig sind es gerade die geweckten Kinder, die sogenannten Wissensdurstigen, immer Fragenden, die mit Spielsachen durchaus nichts anzufangen wissen. Ist denn das Fragen überhaupt ein Zeichen von Wissensdurst? Sicherlich nicht uneingeschränkt. Das viele Fragen ist oft nichts als eine Angewohnheit, noch häufiger ein Zeichen von Denkrägheit. Anstatt zu beobachten und zu überlegen, wird gefragt, die Antwort halb gehört, auch nicht verarbeitet, wieder vergessen, und beim nächsten Mal wird nach der gleichen Sache gefragt. Man soll Fragewut nicht mit Wissensdurst verwechseln. Dem Wissensdurst gehen Beobachtung und Überlegung voran, und nur das Nichtverstandene wird erfragt. Die Fragewut fragt aus Bequemlichkeit, aus Lust am Fragen.

Ein wesentlicher Teil der Erziehung vor der Schule ist die Pflege der Sprache. Aber auch hier setzt die systematische Arbeit erst in der Schule ein. Übungen im Schönsprechen, Erweiterung des Sprachschatzes, Erlernen von schwierigen Worten, das ist Sache der Schule. Aber eine saubere, artikulierte Sprache, die Fähigkeit, im Satz zu sprechen, das sollte das schulreife Kind mitbringen. Dazu ist nicht nötig, jedes falsche Wort zu verbessern oder Übungen mit dem Kinde anzustellen. Sondern der Erzieher braucht nichts weiter zu tun, als auf die eigene Sprache zu achten und gut und deutlich zu sprechen. Hüten soll er sich auf jeden Fall, die Kindersprache nachzuahmen und mit dem Kind in Kindersprache zu sprechen. Verstümmelte Wörter aus der Babysprache, so niedlich sie auch klingen mögen, sollte man versuchen auszumerzen und nicht durch ständigen Gebrauch verewigen. Die „Dettas“, „Fräulis“ und „Omas“ sollten beim schulpflichtigen Kind verschwunden sein.

Die Schule ist die erste größere Gemeinschaft, in die die Kinder eintreten. Zum ersten Male werden hier die Eigenschaften verlangt, die jede Gemeinschaft im späteren Leben fordert: Rücksicht, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Verträglichkeit. Alle diese Eigenschaften fordert auch das Familienleben, und so müßte man meinen, daß die Kinder die Ansätze zu diesen Eigenschaften mitbringen. Aber für viele sind diese Forderungen völliges Neuland. Die Kinder waren bisher der Mittelpunkt des Hauses, also für sie der Welt. Alle Rücksichtnahme konzentrierte sich auf ihre Person, nun plötzlich werden sie in die bescheidene Rolle des einen unter vielen gerückt. Sie, die stets gewöhnt waren, das Wort zu führen, im Brennpunkt des Interesses zu stehen, sollen plötzlich schweigen, weil der kleine Kamerad spricht, warten, weil der Lehrer sich mit einem anderen Kinde beschäftigt. Nichts ist so schwer wie

dieser Prozeß der Umgewöhnung. Wochen und Monate dauert es, bis das Kind begriffen hat, daß „ich, ich, ich“ gar nicht mehr existiert. Darum muß das Kind schon früh an Rücksichtnahme gewöhnt werden auf Eltern, Geschwister und Spielgefährten – nicht immer sind die fremden Kinder die zänkischen –, dann wird der Übergang in die Kameradschaft der Schule leicht sein. Kinder, die zu Hause keine lieblosen Worte, keine harten Urteile über andere hören, die Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Verträglichkeit vor sich sehen, werden diese Eigenschaften mit in die neue Gemeinschaft bringen. Es gibt solche glücklichen Kinder. Aber es gibt auch genug andere, schon unter den Sechsjährigen, die Freude daran finden, die kleinen Kameraden zu ärgern, zu verspotten, von ihren Fehlern zu berichten. Wo diese Eigenschaften erst entwickelt sind, lassen sie sich schwer beseitigen. Wenn aber die Erziehung vom ersten Tage an darauf gerichtet ist, warmherzige Menschen heranzubilden, ist dieses Ziel beim Sechsjährigen schon fast erreicht. Denn die Natur ist gut, quand même.

Eltern, die ihre Kinder in die Schule bringen, ohne Schulkenntnisse, aber selbständig und doch gehorsam, gesammelt und voller Wissensdurst, ausgestattet mit guter Sprachfähigkeit und mit allen Eigenschaften, die Kameradschaft erfordert, werden keine Enttäuschungen in der Schule erleben. Ihr Kind wird seinen Weg machen. Nicht jedes Kind ist ein Genie, nicht jedem fallen Fertigkeiten und Kenntnisse in den Schoß, viel Mühe kostet es manchen. Aber wo der Boden richtig bereitet ist, wird immer ein schönes Wachstum beginnen. Keinen übertriebenen Ehrgeiz mögen die Eltern für ihre Kinder hegen, sie mögen eingedenk sein des Wortes, das alle Eltern- und Erzieherweisheit in sich schließt:

„Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen,
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.“

Körperbau und Charakter als Voraussetzung der sportlichen Leistung in der Reifezeit

Von Paul Y. Mayer, Turn- und Sportlehrer

I.

Um jene Zusammenhänge zwischen Geist – Körper – Seele weiß die Menschheit schon seit Urzeiten, fürchtet im Buckligen das Böse, sieht im zarten und durchsichtigen Wesen das Heilige, gibt den Gestalten seiner Märchen, Sagen und Legenden bestimmte körperliche Eigenschaften als äußeren Ausdruck innerer Triebe.

In neuester Zeit hat es dann der Marburger Psychiater Kretschmer unternommen, durch systematische wörtliche Beschreibung und Aufzeichnungen diesen Zusammenhang von Körperbau und Charakter zu klären. Äußeres Erscheinungsbild (Habitus, auch Phänotyp), Alter und Wachstum, Anpassungsweise an die Umwelt und Erbanlage (Genotyp) u. a. bildeten die Unterlagen zu einem Konstitutionsschema, das einer Einteilung der Körperbau – Typen zugrunde gelegt werden konnte. Sodann gelang es Kretschmer, den Nachweis zu führen, daß bestimmten Geisteskrankheiten bestimmte Konstitutionstypen zugeordnet sind. Indem er dann die Ergebnisse, die er für Erkrankungen gefunden hatte, auf normale Menschen übertrug, fand er, daß bestimmten Körperbautypen auch bestimmte Temperamente entsprechen. Menschen des asthenischen oder leptosomen Types (leptos = schmal wiesen eine andere Seelenstruktur auf als die des pyknischen pyknos = dick) oder wieder des athletischen Typs. So kam Kretschmer zu der Einteilung in die großen Konstitutionskreise: schizothym und zykllothym.

Mit diesen Gesetzmäßigkeiten für eine Korrelation von Körperbau und Charakter gab Kretschmer die Unterlagen für die Entwicklung einer besonderen sportlichen Eignungslehre. Es ließ sich jetzt die Erfahrungstatsache, daß bestimmte Sportarten wieder bestimmten Konstitutionstypen und Charaktergruppen entsprechen, Sportwahl und sportliche Übungsweise hiervon bestimmt werden, wissenschaftlich belegen.

Während nun bei dem Erwachsenen eine Unterteilung in diese Konstitutions- und Temperamentstypen möglich ist – oder in „typische Lebensformen“, wie Eduard Spranger sie nennt – „ist eine solche Typisierung beim jugendlichen Menschen nicht möglich. Der wachsende unfertige Körper, der sich langsam festigende Charakter kann nicht nach solchen Typen bestimmt werden. Vielleicht entsprechen aber diesen Konstitutions- und Charaktergruppen bestimmte Entwicklungstypen, indem sich diese bestimmten Lebensformen nicht nebeneinander, sondern zeitlich n a c h einander herausbilden.

II.

Kerschensteiners Charakterabegriff als „einer widerspruchsfreien Einheit des Denkens und Handelns“ oder, wie Herbart sagt, einer „dauernden Bestimmtheit des Willens“ mögen als Richtung angegeben werden, in der das zu verstehen ist, was im nachfolgenden mit Charakter- und Charakterbildung bezeichnet wird. Ebenso aber wie der Begriff „Charakter“, so birgt auch der Begriff „sportliche Leistung“ in sich eine Werteinheit. Eine Leistung erscheint mir erst dann richtig gewertet, wenn sie in Relation zu einem Subjekt gesetzt wird. Aus dieser Beziehung (z. B. Schlag) des Subjektes (z. B. Junge) zum Objekt (z. B. Ball) kann erst der objektive Maßstab für eine sportliche Leistung gefunden werden. Weiterführend ist dann zu sagen: unter einer sportlichen Leistung ist eine körperliche Betätigung zu verstehen, die aus Freude am Kampf zu einem bestimmten Leistungswert führt.

Überprüfen wir unter diesen verschiedenen Gesichtspunkten einmal die Voraussetzungen in Körperbau und Charakter für die sportliche Leistung des Jugendlichen in der Reifezeit, so werden wir erkennen, daß jede schematische Typisierung die Gefahr in sich birgt, daß der Lehrer in seinem Schüler nur noch den Beweis für seine Theorie sieht, nicht mehr aber den einzelnen lebendigen Menschen, daß er den Blick für jenes persönliche Etwas verliert, dessen Erfassung gerade Schwerpunkt jeder Erziehung ist.

III.

Das Profil der Reifezeit hebt sich am stärksten aus der Antithese zur bisherigen Lebensform des Jugendlichen heraus. Die Voraussetzungen in Körperbau und Charakter für seine sportliche Leistung ändern sich mit Eintritt in die Pubertätszeit außerordentlich. In der Vorpubertät herrschte ein „erhöhtes Lebensgefühl und ein betontes Kraftbewußtsein“. „Ein Kraftprotzentum mit

einem zügellosen Drauflosgehen liefert die Grundlage für ein neu sich ausstobendes Selbstbewußtsein, das auf die Reifungsperiode hinführt. Gesteigerte Kraft und gesteigerter Wille gehen Hand in Hand.“ Das war das Charakterbild des Jugendlichen der Vorpubertät, dessen körperliche Situation als „Phase des starken Längenwachstums und gesteigerter Gewichtszunahme“ zu kennzeichnen wäre.

Eine weitere Klärung der körperlichen und charakterlichen Voraussetzungen für die sportliche Leistung des Jugendlichen in der Reifezeit gewinnen wir aus einer weiteren Antithese, aus der Gegenüberstellung dieser Entwicklungsphase mit dem Pathologischen. Charlotte Bühler schreibt einmal: „Schon die normal verlaufende Pubertät gebiert viele Erscheinungen, die an das Pathologische grenzen.“ Und wenn wir dann mit Kretschmer den Weg vom anormalen zum normalen Menschen gehen, so finden wir folgende Beschreibung eines Schizoiden: „Dazu kommen nicht selten Abweichungen im eigentlich Motorischen. Menschen, die man als lahm bezeichnet, sind nicht selten auffallend schlapp in ihrer Haltung oder linksch in ihren Gebärden. Sie wissen nicht recht, wohin mit ihren Gliedmaßen. Manche sind ausgesprochen unpraktisch, hilflos im gemeinen Leben, machen eine unglückliche Figur bei Turnübungen.“ Ist das nicht das Bild eines Fünfzehnjährigen in unseren Schulklassen? Ist hier nicht mit wenigen Strichen die Gestalt des Pubertierenden gekennzeichnet? In der Antithese zu der Anormalität erkennen wir so den Normalen, in der Abart die Art. Uns werden Proportionen seelischer Entwicklungen erst offenbar, wenn sie vergrößert und vergrößert erscheinen. Und so finden wir in einem Krankheitsbild Kretschmers das Charakterbild unseres Pubertierenden: „Überempfindlichkeit, Reizbarkeit, elegische Zärtlichkeit, gespreizt und überspannt, absolut oder oberflächlich gesellig“, oder „er sieht so seltsam verschwommen, undurchsichtig fremd oder launenhaft aus.“ Der Ausspruch eines Kranken könnte der eines Jungen dieser Entwicklungsphase sein: „Ihr wißt nicht, wie weh mir das alles tut“, oder „es ist eine Glasscheibe zwischen mir und den Menschen.“ Auch der Pubertierende kennt jenes ständige Vergleichen von „Heiligen und Megären“, auch ihm ist „jenes Talent zum Tragischen“ eigen, auch er fragt sich: „wie wirke ich“, „wer tut mir unrecht“.

Oft glaubt der Lehrer, mit aller Arbeit wieder von vorn anfangen zu müssen, und das in einer Zeit, wo der Widerstand gegen jeden Zwang immer wieder auflodert. Das Bemühen des Jungen geht um Anerkennung. Er ist kein Kind mehr. Er sucht das äußerlich durch Gebaren und Kleidung zu dokumentieren.

Dieses Geltungsbedürfnis drängt oft zur sportlichen Leistung, wenn nicht Müdigkeit, Schläffheit und körperliche Unlust besonders stark ausgeprägt sind. Auch hier können keine allgemeinen Normen herausgestellt werden. Oft sind die Konturen dieser Zeit flach, selten so stark, wie sie einleitend aufgezeigt wurden. Schon die Verschiedenheit in zeitlicher Hinsicht läßt es kaum zu, hier eine Klasse als eine homogene Gruppe zu behandeln. Gerade während der Pubertätszeit weist sie die schärfsten Gegensätze, die größten Differenzierungen auf. So ist es schwer, einen Unterrichtsgegenstand zu finden, der innerlich allen entspricht.

Die Richtlinien kommen den Wünschen der Schüler entgegen, wenn sie bestimmen: „Auswahl und Folge der Übungen müssen in verständnisvoller Berücksichtigung der jugendlichen Eigenart, dem jeweiligen Stande der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung der Knaben und Mädchen angepaßt werden und werden durch das Übungsbedürfnis, die Erziehungsziele und Erziehungsmittel bestimmt.“ Dieser Drang nach Bestimmung aus „eigener Verantwortung“ findet auch seinen Niederschlag in den Leibesübungen. „Äußerer Zwang zu bestimmtem körperlichen Tun in dieser Zeit kann einen Jungen für immer den Leibesübungen entfremden. Er will im Gegenteil gerade sein Eigenes, Besonderes, sein Persönliches gepflegt und entwickelt wissen. Der Turnunterricht kann glücklicherweise dieser berechtigten Sehnsucht Rechnung tragen, ohne irgendwie seine Ziele zu gefährden.“ ... „Jetzt herrscht Kür- und Riegenturnen. Und die Riegen werden nicht nach der Größe, nicht nach Turnfertigkeit, sondern nach den Sonderwünschen der Schüler und ihrer Konstitution zusammengestellt.“ (Neuendorff) Wie stark jene Körperfeindlichkeit aber ausgeprägt sein kann, ergibt sich aus einer Umfrage in einer Klasse der Mittelstufe, wieviele einem Sportverein angehören. In den Berliner jüdischen Schulen dürfte das durchschnittlich m. E. selten mehr, meist aber weniger als bei einem Viertel der Fall sein.

Die Umsetzung der allgemeinen Negation in positive Werte, ein Ausgleich der Überkompensation, der Minderwertigkeitskomplexe, ist gerade durch einen verständnisvollen Unterricht in den Leibesübungen zu erreichen. Es ist besser, daß das Geltungsbedürfnis eines Jungen sich in übertriebener sportlicher Leistung abreagiert, in eigensinnigem Spiel, das oft nur auf Effekt ausgerichtet ist, als in einem entsprechenden Konsum an Bier und Zigaretten. Gerade Verlagerungen und Komplexbildungen spielen ja in dieser Entwicklungsphase eine entscheidende Rolle. So muß der sportliche Unterricht auch das wachsende intellektuelle Interesse beachten. Nicht mehr Nachahmen,

nicht mehr Beherrschen einer Bewegung, eines Geräts genügt. Der Junge will „Technik“ erlernen, er fängt an, in Sportbüchern nachzulesen, stundenlang mit anderen Kameraden zu fachsimpeln. Man kann ihm einerseits klarmachen, daß er aus bestimmten Gründen z. B. das Formungsturnen braucht, so z. B. als Vorübung für den Hochsprung. Er wird auch, wenn man ihn durch stichhaltige Gründe überzeugt, manches tun, ohne besondere Freude daran zu empfinden. Wir dürfen aber nie vergessen, daß das Moment der Freude zu dieser Zeit noch stärker als sonst bei der körperlichen Erziehung betont werden muß. Eine freie, lebendige Turnstunde, die immer wechselnd neue Leistungsanforderungen stellt, kann zum Lichtschein in dieser Zeit werden. Das wird aber nur dann geschehen, wenn die geforderten Leistungen auch dem Jungen körperlich und seelisch entsprechen. „Nicht daß die Klasse möglichst viele Übungen lerne, ist das Ziel des Turnunterrichts, sondern daß die einzelnen Schüler und Schülerinnen an Gesundheit, Frische, Spannkraft und Leistungsfähigkeit, an Selbständigkeit, Mut und Ausdauer bis zu der ihnen erreichbaren Höhe gefördert werden“ (Richtlinien). Darum muß auch alles andererseits vermieden werden, was einen sogenannten Sportfimmel, einen Sportkomplex schaffen könnte, der zu leicht auch zu schweren körperlichen Schäden führen kann. „Ein jugendlicher Organismus, der bereits die äußeren Zeichen der Kraft und Ausdauer zeigt, bedeutet einen Irrtum in der Erziehung. Ziel der Erziehung ist: in der Jugend ein schlanker, hochgewachsener Körper mit funktionstüchtigen Organen, denen nach der Reifezeit die Eigenschaften der Kraft und Ausdauer leicht und ohne Schaden aneuerzogen werden können. Wachstumsreizend nach allen Richtungen muß die Arbeit in der Jugend sein“ (Waitzer). Die große Streckung des Körpers hat eine körperliche Unbeholfenheit, eine Disharmonie der Bewegung, unproportionale Gliedmaßen entstehen lassen, die den Jungen zwingen, erst wieder neu stehen, gehen, laufen und springen zu lernen. Hat er nicht die dauernde Verbundenheit mit den Leibesübungen gehabt, evtl. in dieser Zeit ausgesetzt, dann ist es ihm, als müsse er erst wieder sich neu bewegen lernen, und das umso mehr, je stärker körperliche Müdigkeit und Schlappeheit zunehmen. Das Koordinationsvermögen erscheint erheblich gestört. Erst eine systematische, kontinuierliche sportliche Erziehung vermag diese Erscheinung zu überbrücken, so daß gerade bei Jugendlichen im Wettkampfsport auf eine bestimmte, wenn auch kurze Zeit ein Leistungsstillstand eintritt. Der Wettkampfsport verlangt Organkraft, eine große Vitalkapazität, aber oft sind gerade die inneren Organe der großen allgemeinen Streckung im Wachstum noch nicht ganz nachgekommen.

Das gesteigerte Ich-Bewußtsein drängt aber zur Leistung, zum Kampfspiel. „Es ist das 16./17. Lebensjahr, wo der Leistungswille entscheidend durchbricht“ (Bühler). Immer wieder wird die „persönliche Bestleistung“ überboten, wird versucht, sich im Kampfspiel besonders auszuzeichnen. Es ist nicht mehr die Rauflust des Zehn- bis Zwölfjährigen, wenn sie oft auch jetzt noch aufflackert, sondern in erster Linie der Leistungswille, die Freude am Erfolg, die das Kampfspiel so beliebt macht. Wo der Geltungstrieb aber sportliche Grenzen überschreitet, muß eingegriffen werden, denn gerade in der Reifezeit neigt nun mal der Jugendliche zu Übertreibungen.

In dieser Epoche bricht auch das Gemeinschaftsbewußtsein entscheidend durch. Staat, Nation, Religion, Familie (Elternhauskonflikt) werden zu Problemen. Der Wandertrieb findet in den Fahrten und Lagern der Gruppengemeinschaft seinen Niederschlag, oft gerade bei den Jugendlichen, die aus den verschiedensten Gründen einem Leistungssport ablehnend gegenüberstehen. Die morgendliche Körperschule, das Schwimmen im See, das Klettern im Fels, sie werden mehr vom Naturerlebnis als von sportlichen Gesichtspunkten her bestimmt. Die Differenzierung nach Interessengebieten findet hier ihren Ausdruck. Das Spiel wird als kindisch abgelehnt, das Laufen nach einem hüpfenden Ball als lächerlich empfunden. Lange Skiwanderungen durch verschneite Wälder sind Ausdruck des Wandertriebs, der Wunsch nach Alleinsein, aus dem Unverständnis der „verspießerten Umwelt“ zu entrinnen, hinaus in die verstehende Natur. Das alles geschieht meist mit Ausgang der Pubertät.

IV.

Für einen Großteil jüdischer Jugendlicher fällt die eigentliche Reifezeit aber außerhalb der Schulzeit. Die Gefährdung, die dann durch ältere Berufskameraden, aber auch durch den Beruf selbst eintreten kann, vermag durch die Leibesübungen stark vermindert zu werden. Aber nur dort, wo das Prinzip der sportlichen Leistung dem Jugendlichen Einsatzmöglichkeiten bietet, die ihm innerlich entsprechen, vermögen die Leibesübungen ihre ausgleichende, helfende Funktion zu erfüllen. So wird heute neben die berufliche Fortbildung in Berufsschulen, Kollektiv-Ausbildungsstätten auch eine systematische Pflege der Leibesübungen gestellt. Die berufliche Situation: Arbeitsstätte, -zeit und -entgelt müssen in ihrer Auswirkung auf Körperbau und Charakter des Jugendlichen dauernd überprüft werden, die Forderungen nach sportlicher Leistung unter diesem Aspekt erfolgen. Die Unausgeglichenheit

in Körperbau und Charakter des Jugendlichen dieser Entwicklungsphase verlangt stärkste Beobachtung seiner persönlichen Situation.

Die ausgehende Reifezeit steht dann oft unter dem Gesichtspunkt groß angelegter Lebensprogramme. Das Ziel, einmal ein bedeutender Sportler zu werden, große sportliche Leistungen zu vollbringen, wird oft für die nächsten Entwicklungsjahre bestimmend. Der Jugendliche hat wieder die Beherrschung seines Körpers, seiner Gliedmaßen erreicht. Das „Hineinwachsen in einzelne Lebensgebiete“ dehnt sich auch auf die Leibesübungen aus. Körperbau und Charakter beginnen festere Formen anzunehmen, heben sich deutlicher in ihren Konturen hervor. Der Jugendliche erwächst, immer deutlicher offenbart sich das Relief seiner äußeren und inneren Gestalt.

Der heranwachsende Mensch, sein sich langsam formender Körper und Charakter konnte nicht nach einem System von Typen in seinen Voraussetzungen für eine sportliche Leistung betrachtet werden. Die Gesetze seiner individuellen Entwicklung können mehr oder weniger bestimmte typische Entwicklungsmerkmale dieser Entwicklungsphase zeigen. Im letzten darf aber nur das persönliche, langsame Reifen unser pädagogisches Tun bestimmen. Darum muß auch die sportliche Leistung des Jugendlichen den dauernd sich verändernden Voraussetzungen von Körperbau und Charakter in einer gleichen Veränderung an Inhalt und Anforderung entsprechen.

Das nervöse Schulkind

Von Dr. med. Curt Boenheim

Der Begriff „Nervöses Kind“ wird so häufig gebraucht und mißbraucht, daß wir uns zunächst fragen müssen, was wir hierunter verstehen wollen. Die üblichsten Verwechslungen betreffen unartig oder unerzogen und nervös. Nicht jedes unartige oder eigenwillige Kind ist nervös (zuweilen sind es die Angehörigen eines solchen). Was bezeichnet man also vom ärztlichen Standpunkt aus als nervös?

An erster Stelle ist die allgemeine Unruhe und Zappligkeit zu nennen, die für ein nervöses Kind charakteristisch ist. Das gesamte Tempo ist gegenüber der normalen Mitte beschleunigt; alles geht zu hastig, überstürzt sich. Mit dieser Eigenschaft verbinden sich große Sprunghaftigkeit, Ablenkbarkeit und Unkonzentrierbarkeit, für die Lehrer ein sehr unwillkommenes und störendes Zeichen. Es gehört ferner eine hochgradige Empfindlichkeit und Reizbarkeit zum Bilde. Kleinste Vorkommnisse veranlassen Stimmungsveränderungen; Tränen sind schnell bei der Hand. Vielfach sind erhöhte Ängstlichkeit, Scheu, Hemmung festzustellen. Schlafstörungen im Sinne verzögerten Einschlafens, geringer Schlafentiefe, schreckhafter Träume stören die Entwicklung. An körperlichen Merkmalen seien leichte Ermüdbarkeit, blasses Aussehen, Anfälligkeit der Schleimhäute und Drüsen angegeben. Die Intelligenz ist der Nervosität nicht in bestimmter Form zugeordnet, vielmehr können Kinder verschiedenster Intelligenzstufen nervöse Störungen aufweisen.

Wir finden nun bei derartigen Typen mit größerer Häufigkeit nervöse Symptombilder spezieller Art, von denen die wichtigsten hier kurz geschildert seien:

Die motorische Unruhe ist zuweilen nicht nur ein allgemeines Zeichen; sie kann auch auf besondere Teile der Muskulatur erstreckt sein und zu Zuckungen führen. Solche lokalisierte Störungen bezeichnet man als Tic. Der Laie braucht den Ausdruck Tic oftmals als Bezeichnung für eine Eigenart, für einen Komplex oder eine Gewohnheit. Im medizinischen Sinne versteht man aber hierunter nur die motorische Störung. Die Form, die man am häufigsten sieht, ist der Blinzeltic. Ein Zucken in der Gesichtsmuskulatur oder Schütteln des Kopfes ist ebenfalls nicht selten. Vielfach laufen derartige Kinder lange Zeit herum, ohne daß die Angehörigen etwas hiergegen unternehmen, sei es,

daß sie die Störung nicht bemerken oder ihr keine Bedeutung beilegen. Die Schule kann hier zuweilen helfen, indem sie die Aufmerksamkeit auf den Tic lenkt und die Eltern zu einer Behandlung veranlaßt. Je eher diese einsetzt, desto größer sind die Erfolgsmöglichkeiten. Die Form der Behandlung ist eine kombinierte Übungs- und Seelenbehandlung. Die Differential-Diagnose des Tic ist von besonderer praktischer Bedeutung gegenüber einer andern Bewegungsstörung, dem Veitstanz (Chorea). Diese Unterscheidung, die nur der Arzt treffen kann, ist deshalb so wichtig, weil die Behandlung ganz verschiedene Wege gehen muß.

Eine andere motorische Störung, die Elternhaus und Schule gleichermaßen interessiert, ist der Anfall in seinen verschiedenen Formen. Bei der großen Mannigfaltigkeit der Anfälle können wir uns nur auf grobe Abgrenzungen beschränken. Der Epilepsie und ihren verwandten Bildern stehen die nervösen Anfälle entgegen, d. h. solche, die von außen her verursacht, durch Erregungen oder Anstrengungen erzeugt werden, während die epileptischen Vorgänge nach eigenen, inneren, uns nur zum Teil bekannten Gesetzen ablaufen. Zu den nervösen Zuständen gehören manche Formen sogenannter kleiner Anfälle, Wutanfälle, hysterische Krämpfe, Ohnmachtsanfälle usw. Wir hatten in unserer Schule schon mehrfach Gelegenheit, zum Problem der Anfälle Stellung nehmen zu müssen. Einmal erlebten wir hier derartige Zustände; dann handelte es sich um besondere Vorsichtsmaßregeln zur Verhütung von Anfällen.

Es möge eine weitere nervöse Störung folgen, die ebenfalls mit der Motorik zu tun hat: das Stottern. Während man früher nach organischen Ursachen des Stotterns suchte, weiß man jetzt, daß wir es mit einer nervösen Störung zu tun haben, mit einer Sprechangst. Demzufolge muß die Behandlung so eingestellt sein, daß sie zu einer Überwindung oder Herabsetzung der Angst führt. Daneben erleichtert eine zweckmäßige Übungstherapie unsere Bestrebungen.

Ich nenne als weitere nervöse Störung, die von praktischem Interesse ist, das Erbrechen der Kinder. Es braucht wohl nicht betont zu werden, daß Erbrechen den Beginn einer Infektionskrankheit oder gar einer Baucherkran- kung anzeigen kann; hier ist nur von dem nervösen Erbrechen und ähnlichen migräneartigen Störungen die Rede. Solch Erbrechen stellt sich vor allem morgens vor dem Schulweg ein; man nennt es daher oft das morgendliche Erbrechen der Schulkinder.

Es gibt noch eine ganze Reihe anderer nervöser Störungen, das Lutschen, das Nägelknabbern, nervöse Gewohnheiten; ich will diese aber nur erwähnen, nicht näher schildern, um zum Hauptteil meiner Ausführungen zu kommen, den Beziehungen dieser Erscheinungen zur Schule. Vorweg sei betont, daß ich die organischen Nervenerkrankungen, z. B. die Chorea, Lähmungserscheinungen usw., nicht in den Kreis dieser Erörterungen ziehen kann, weil dazu der zur Verfügung stehende Raum nicht ausreichen würde. Hinweisen aber möchte ich noch darauf, daß die verschiedensten Erziehungsschwierigkeiten, Fehler der Anpassung, mangelhafte Einordnung, asoziales Verhalten zwar unserer Definition nach nicht identisch mit Nervosität sind – ein schwer erziehbares Kind kann z. B. sehr gesunde Nerven haben. Verständlich aber ist, daß ein nervöses Kind leichter zu derartigen Schwierigkeiten neigen wird als ein nicht nervöses. Empfindlichkeit und Ängstlichkeit sind z. B. Eigenschaften, die naturgemäß zu Komplikationen in dieser Hinsicht disponieren.

Wie ist nun die Stellung des nervösen Kindes in der Schulgemeinschaft? Wird seine Nervosität in der Schule verstärkt oder abgeschwächt, hilft ihm die Schule oder erschwert sie ihm das Leben? Man kann allgemein sagen, beide Möglichkeiten bestehen. Denken wir zunächst einmal an ein ängstliches, empfindsames Kind. Im Schulanfang oder bei einem Schulwechsel kann eine Verstärkung der Angsthaltung eintreten. Nicht etwa der Lehrer oder die Lehrerin hat hierbei die Schuld; gewöhnlich sind es Kameraden, die sich ein solches Kind zur Zielscheibe ihrer nicht immer sehr menschenfreundlichen Tendenzen aussuchen. Wie wird z. B. ein Kind, das zum Stottern neigt, durch eine neue Umgebung beeinflusst werden? Oftmals verstärkt sich die Störung. Oder wie verhält sich ein motorisch unruhiges Kind? Es wird zuweilen noch unruhiger. Bei manchen solcher nervösen Symptome sehen wir also eine Vermehrung durch die Schule. Wir hören dann von den Eltern und sehen es auch selbst, daß sich das betreffende Kind zurückzieht, daß es nicht genügend Kontakt mit den Mitschülern hat, daß es in den Pausen allein geht usw.

Glücklicherweise sind nun negative Einflüsse nicht gesetzmäßig und unausbleiblich; im Gegenteil können wir in der Mehrzahl der Fälle einen günstigen Verlauf konstatieren. Ein zappliges Kind z. B. wird durch die Gemeinschaft genötigt, sich zu beherrschen, sich einzuordnen, auf Gewohnheiten zu verzichten. Ein unruhiges Kind wird veranlaßt, eine Zeitlang stillzusitzen; ein empfindsames Kind lernt, nicht bei jeder Gelegenheit übelzunehmen. Ein ängstliches Kind begreift, daß die Menschen in der Schule gar nicht so böse

sind. Das sind durchaus positive Einflüsse, und solche können wir alle Tage sehen. Es fragt sich nun, wovon hängt es ab, ob ein nervöses Kind in der Schule gefördert oder ungünstig beeinflusst wird? – Da müssen wir mehrere Faktoren berücksichtigen. Einmal kommt es natürlich auf die Schule an, in der das Kind sich befindet. Es ist einleuchtend, daß jedes Kind, das von der Mittellinie abweicht, an den Lehrer erhöhte Anforderungen stellt. Er braucht mehr Zeit und Intensität, er muß Verständnis für die Entwicklung des Kindes haben; er soll Nachsicht üben, Geduld haben, soll nicht nur Lehrer, sondern Bildner sein. Erfolg oder Mißerfolg hängt ferner von der Menge nervöser Kinder im Verhältnis zu den übrigen ab. Wenn in einer Klasse mehr als die Hälfte der Schüler unruhige Zappelfritzen sind, hat der Lehrer einen schweren Stand; denn zuviel kann die Gemeinschaft nicht verdauen. Glücklicherweise ist das ja aber nicht oft der Fall; für Ausgleich ist im allgemeinen gesorgt. Was das eine Kind an erhöhtem Aufwand braucht, kann man an einem anderen einsparen. Es kommt ferner auf die Schwere der Störung an. Ein leichter Fall wird eher beherrscht und eingeordnet als eine ausgesprochene Störung. Schließlich ist die Einstellung der Eltern wesentlich. Helfen diese mit, dann geht es leichter, als wenn sie entgegenarbeiten.

Unser Problem „Nervöses Kind und Schule“ hat noch eine andere Seite. Wir sprachen bisher von dem Einfluß der Schule auf das Kind. Zu erörtern ist aber noch der Einfluß des Kindes auf die Schule. Nicht nur Kinderkrankheiten wie Masern oder Scharlach sind infektiös. Auch eine nervöse Gewohnheit kann anstecken. Unruhe kann sich wie ein Lauffeuer ausbreiten. Stottern färbt zuweilen ab. Angst geht auf den Nachbar über. Sind nun solche Gefahren sehr groß? – Es kann so sein. Wiederum hängt es von verschiedenen Umständen ab, wie die Entwicklung vor sich geht, und zwar von den gleichen geschilderten Bedingungen, der Anzahl nervöser Kinder, der Qualität der Schule, der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.

Wenn wir nun überlegen, wie wir dem nervösen Kind in der Schule helfen können, dann wollen wir einmal bei dem zuletzt angeführten Punkt, der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern, Halt machen. Die Schule ist zwar ein wichtiger Faktor im Leben des Kindes, aber nicht der einzige, der für die Gestaltung des Charakters und der Anlagen in Betracht kommt. Alle Bemühungen der Schule, dem nervösen Kind zu helfen, werden unvollkommen wirken, wenn es nicht gelingt, die häusliche Welt des Kindes für diese Bestrebungen zu interessieren und im Bedarfsfalle mit aktiver Pädagogik einzugreifen. Die Nervosität des Kindes ist nämlich nicht nur eine feststehende

Veranlagung, die es auf die Welt mitbekommen hat und mit der man irgendwie fertig werden muß, sondern sie ist in weitestem Maße ein Produkt der Umwelt. Man muß nur überlegen, wie beim Erwachsenen die Nerven abhängig sind von Ruhe oder Unruhe, die ihn umgibt, von Aufregungen, von Erlebnissen, vom Verhalten der Mitmenschen, um zu verstehen, daß der Nervenzustand der Kinder den gleichen Einflüssen unterliegt. Nun sind natürlich nicht alle ungünstigen Bedingungen, auch wenn man sie erkennt, zu beseitigen. Soziale Lage, Beruf, Erlebnisse können nicht immer auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten sein. Es können aber in der Erziehung viele Fehler vermieden werden. Verwöhnung eines einzigen Kindes kann gemildert werden. Der Empfindlichkeit kann entgegengewirkt werden. Ängstlichkeit kann durch entsprechende pädagogische Einstellung vermindert werden. Nervöse Symptome gehören in ärztliche Behandlung. Wenn die Eltern den Fehlern ihrer Kinder kritisch gegenüberstehen und Rat von fachmännischer Seite annehmen, dann gelingt es in vielen Fällen sehr bald, der Störung Herr zu werden.

Wir sprachen vorher davon, daß es von der Qualität der Schule abhängt, ob man einem nervösen Schulkind helfen kann. Neben der Intensität der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist die Art der Schule maßgebend für das weitere Schicksal eines solchen Kindes. Im wesentlichen sind es zwei Bedingungen, die erfüllt werden müssen. Erstens müssen Zeit und Geduld zur Verfügung stehen; sie sind die unerläßliche Voraussetzung für erfolgreichen Umgang mit Nervösen. Die zweite Bedingung ist Verständnis und Erfahrung. Die moderne Kinderpsychologie, insbesondere die medizinische, ist ein Grenzgebiet zur Pädagogik und zur Medizin. Vom Arzt wie vom Lehrer muß man heute elementare Kenntnisse in der Psychologie verlangen. Auf der andern Seite hat die Psychologie in den letzten Jahren eine solche Entwicklung genommen, daß es dem Nichtfachmann schwer fallen muß, durch die zahlreichen Theorien hindurch zu einer sicheren Haltung in der Praxis zu gelangen. Weder kann man von jedem Arzt noch von jedem Lehrer eine völlige Beherrschung dieses Sondergebietes erwarten. Dieser Schwierigkeit wird durch die Tätigkeit des Schularztes begegnet. Jedes Kind wird nach seinem Eintritt in die Schule untersucht. Unser Untersuchungsbogen stellt nicht nur die körperliche Beschaffenheit des Kindes fest, sondern erfaßt auch die geistigseelischen Eigenschaften. Durch die Reihenuntersuchungen, die in größeren Zeitabständen alle Klassen umgreifen, können Veränderungen festgestellt und festgehalten werden. Schließlich bietet die regelmäßig abgehaltene

Schularzt-Sprechstunde Gelegenheit, über einzelne Kinder und ihre Schwierigkeiten zu reden.

Zusammenfassend ist über das hier angeschnittene Problem zu sagen, daß ein nervöses Kind in der Schule einer besonderen Beachtung und Behandlung bedarf, daß aber bei harmonischem Zusammenwirken der verschiedenen Instanzen in der Mehrzahl der Fälle eine gedeihliche Entwicklung des Kindes gewährleistet ist.

Zeichnen am See



Freudige Musik



2 Wissenschaft

Aus der speziellen Relativitätstheorie

Von Salomon Birnbaum, Studienrat i. R.

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch strenger Wissenschaftlichkeit. Sie wendet sich nur an den ernstlich strebenden Dilettanten und sucht, ihm, soweit es ohne Mathematik und tieferes Eindringen in die Probleme der Physik geschehen kann, eine Vorstellung von dem Grundgedanken der speziellen Relativitätstheorie und ihren Ergebnissen zu vermitteln.

Bevor wir uns der Theorie selber zuwenden, müssen wir mit einigen Worten auf die klassische Mechanik eingehen, wobei wir uns auf das Allernotwendigste beschränken. Wie jede Wissenschaft, beruht auch die Physik auf einer Anzahl von Grundsätzen, d. h. Sätzen, die nicht bewiesen werden können, die aber auch so einleuchtend sind, daß sie keines Beweises bedürfen. Der Begründer der klassischen Mechanik, Isaac Newton, stellt eine Reihe von solchen Grundsätzen (Axiomen) auf; sie bilden die Grundlage der gesamten Mechanik. Von diesen Axiomen interessiert uns hier vornehmlich das sogenannte Gesetz der Trägheit. Es ist von Galilei aufgestellt worden und hat von Newton seine endgültige Formulierung erhalten. Wir wollen uns seinen Inhalt zunächst einmal klar machen. Es zerfällt in zwei Teile: Der erste handelt von ruhenden, der zweite von bewegten Körpern. Denken wir uns einen ruhenden Körper, etwa einen Stein, so kann er nicht von selbst in Bewegung geraten. Soll eine solche eintreten, so muß von außen her eine Veranlassung herantreten, die wir als eine Kraft bezeichnen. Dieser erste Teil ist so evident und wird durch die Erfahrung so sehr bestätigt, daß niemand an seiner Richtigkeit zweifeln wird. Nun aber der zweite Teil: Denken wir uns jetzt einen Körper, der durch eine Kraftwirkung, z. B. einen Stoß, in Bewegung versetzt worden ist. Wie wird er sich weiter verhalten, wenn die Kraft zu wirken aufgehört hat? Der zweite Teil des Trägheitsgesetzes besagt, daß er sich mit derselben Geschwindigkeit in gerader Linie immer weiter bewegen wird. Diese Behauptung scheint jeder Erfahrung zu widersprechen, und wir sind nicht geneigt, sie so ohne weiteres als richtig hinzunehmen. Allein wir wollen fol-

gende Erwägung anstellen: Schieben wir einen würfelförmigen Holzkörper über eine waagerechte Rasenfläche hin, so wird er nach kurzer Zeit zur Ruhe kommen. Ersetzen wir den würfelförmigen Holzkörper durch eine Kugel aus Elfenbein, die Rasenfläche durch eine spiegelglatte Eisfläche, so wird der Bewegungszustand weit länger anhalten, bis der Körper aber doch schließlich zur Ruhe kommt. Wir folgern daraus, daß eine Ursache vorhanden sein muß, die die Bewegung der Körper verlangsamt und sie schließlich zur Ruhe kommen läßt. In unserem Falle sind es die Reibung auf der Unterlage und der Widerstand der Luft. Wir schließen weiter, daß, wenn wir imstande wären, die Reibung und den Luftwiderstand ganz zu beseitigen, die Kugel dauernd im Zustande der Bewegung verbleiben würde. Und so kommen wir zu der Überzeugung von der Richtigkeit beider Teile des Trägheitsgesetzes, das von Newton folgende Fassung erhalten hat: Jeder Körper verharrt im Zustande der Ruhe oder gleichförmigen Bewegung in geradliniger Bahn, so lange er nicht durch einwirkende Kräfte gezwungen wird, seinen Bewegungszustand zu ändern. Dieses Gesetz muß als Grundsatz angenommen werden, da wir nicht in der Lage sind, die der Bewegung entgegenwirkenden Kräfte „aus dem Wege zu räumen“ und somit die für den Nachweis seiner Richtigkeit notwendigen Bedingungen zu schaffen.

Wir haben bei der Aufstellung des Trägheitsgesetzes mehrfach die Begriffe „Bewegung“ und „Geschwindigkeit“ gebraucht. Bevor wir weitergehen, müssen wir dieselben genauer definieren. Ein Körper bewegt sich, heißt, er ändert seinen Ort im Raume; da aber der Ort eines Körpers im Raume nur gegeben ist durch seine Lage zu anderen Körpern, so geht daraus hervor, daß die Bewegung eines Körpers nur eine relative, d. h. eine Ortsveränderung im Verhältnis zu einem anderen Körper sein kann. Dabei ist es gleichgültig, ob dieser zweite Körper, der sogenannte Bezugskörper, in Ruhe ist oder sich selbst relativ zu einem dritten bewegt. So bewegt sich ein Eisenbahnzug relativ zur Erde, ganz unabhängig davon, daß die Erde selbst sich um die Sonne bewegt. Bewegungen werden miteinander mittels ihrer Geschwindigkeiten verglichen. Unter der Geschwindigkeit eines Körpers versteht man den in einer Sekunde zurückgelegten Weg. Man erhält dieselbe, wenn man den Gesamtweg durch die Anzahl der Sekunden teilt. Legt beispielsweise ein Körper hundert Kilometer in 10 Sekunden zurück, so hat er eine Geschwindigkeit von 10 Kilometern pro Sekunde. Selbstverständlich ist auch die Geschwindigkeit eine relative, in unserem Beispiel relativ zur Erde, die wir als ruhend ansehen.

Denken wir uns nun etwa einen langen Eisenbahnzug, der sich mit einer gewissen Geschwindigkeit relativ zum Bahndamm, z. B. mit einer Geschwindigkeit von 20 Metern in der Sekunde, bewegt. Im Zuge befindet sich ein Reisender, der in der Fahrtrichtung vorwärts geht, mit einer Geschwindigkeit von 2 Metern in der Sekunde. Dann hat der Reisende für einen am Bahndamm stehenden Beobachter eine Geschwindigkeit von 22 Metern in der Sekunde, da er sich nicht nur mit dem Zuge um 20 Meter in der Sekunde vom Bahndamm-Beobachter entfernt hat, sondern zugleich 2 Meter vorwärts gegangen ist. So durfte man in der klassischen Mechanik zwei zu gleicher Zeit und in derselben Richtung wirkende Geschwindigkeiten wie einfache Zahlen addieren. Diese Regel ist bekannt unter dem Namen „der Additions-Satz der Geschwindigkeiten“. Der Grundgedanke kann etwa so ausgesprochen werden: Die beiden Geschwindigkeiten sind voneinander völlig unabhängig; daher bewegt sich der Reisende gleichzeitig mit der einen und der anderen Geschwindigkeit, also mit der Summe der beiden.

Nachdem wir uns so Klarheit über die Begriffe „Bewegung“ und „Geschwindigkeit“ verschafft haben, müssen wir bei der Behandlung der speziellen Relativitätstheorie auf eine Art von Bewegung besonders eingehen, nämlich auf die sogenannte geradlinig-gleichförmige Bewegung. Wir können uns diesen Begriff etwa folgendermaßen illustrieren. Ein Eisenbahnzug, der in geradliniger Bahn mit gleichbleibender Geschwindigkeit ohne irgendwelche Stöße oder Erschütterungen dahinfährt, führt eine geradlinig-gleichförmige Bewegung aus. Stellen wir in diesem sich geradlinig und gleichförmig bewegenden Zuge irgend ein mechanisches Experiment an, lassen wir beispielsweise einen Körper fallen oder einen Pendel schwingen, so spielt sich der Vorgang für den Reisenden im Zuge genau so ab, als ob der Zug ruhig auf dem Erdboden stände. Es gelingt selbst mit den feinsten Mitteln physikalischer Meßkunst nicht, im Ablauf dieser Erscheinungen einen Unterschied festzustellen, wenn sie das eine Mal in einem ruhenden Laboratorium, ein anderes Mal in dem fahrenden Eisenbahnwagen vor sich gehen. Diese Tatsache, daß mechanische Vorgänge sich auf zwei Körpern, von denen der eine sich relativ zum anderen geradlinig und gleichförmig bewegt, in vollkommen gleicher Weise abspielen, heißt das Relativitätsprinzip der klassischen Mechanik. Kurz formuliert, heißt es etwa folgendermaßen: Die Form der mechanischen Gesetze bleibt unverändert (invariant) beim Übergang von einem ruhenden zu einem geradlinig und gleichförmig bewegten Körper. Es gibt bei der Beschreibung mechanischer Vorgänge keinen bevorzugten Körper. Alle relativ zueinander geradlinig und gleichförmig bewegten Körper

sind unter sich gleichberechtigt. Das heißt mit anderen Worten auch, es existiert kein nur mit mechanischen Mitteln anzustellender Versuch, durch den wir innerhalb eines geradlinig und gleichförmig bewegten Körpers feststellen können, ob wir uns mit konstanter Geschwindigkeit bewegen oder nicht. Ein Beobachter, der auf dem Bahndamm steht und einen vorbeifahrenden Zug sieht, behauptet, er befinde sich zusammen mit dem Bahndamm in Ruhe und der Zug bewege sich; ein Beobachter dagegen, der in dem Zuge sitzt und zum Fenster hinaussieht, kann mit demselben Rechte behaupten – wenn der Zug ideal geräuschlos mit gleichbleibender Geschwindigkeit dahinfährt –, daß der Zug steht und der Bahndamm zusammen mit dem ersten Beobachter sich von ihm entfernt. Da kein mechanisches Experiment uns die Entscheidung liefert, wer von beiden recht hat, müssen wir zum Schluß kommen, daß sie beide recht haben, daß eine geradlinig-gleichförmige Bewegung relativ und vom Standpunkt des Beobachters abhängig ist; eine wirkliche, absolute Ruhe oder Bewegung ist nicht festzustellen. – Wenn dem aber so ist, welchen Sinn hat denn dann das Newtonsche Trägheitsgesetz? jeder Körper verharrt im Zustande der Ruhe oder gleichförmigen Bewegung usw.“ Dieses Axiom setzt doch das Vorhandensein eines absolut ruhenden Körpers voraus, damit wir Ruhe- und Bewegungszustände anderer Körper relativ zu ihm beurteilen können. Wo gibt es aber diesen absolut ruhenden Körper? Newton hat diese Schwierigkeit selbst eingesehen und sich durch die Einführung des sogenannten „absoluten Raumes“ geholfen, der „ohne Beziehung auf einen äußeren Gegenstand“ für sich selbst bestehen soll. Es ist ganz klar, daß die Einführung dieses hypothetischen Gebildes keine befriedigende Lösung darstellen kann; gerade das Relativitätsprinzip der klassischen Mechanik ist geeignet, seine Existenz weitgehendst in Zweifel zu ziehen.

So lange man der Überzeugung war, daß alle Naturerscheinungen sich auf die Gesetze der Mechanik zurückführen lassen, konnte ein Zweifel an der Allgemeingültigkeit des klassischen Relativitätsprinzips nicht auftreten. Nun hat sich aber im Laufe der Zeit herausgestellt, daß es eine ganze Reihe von physikalischen Vorgängen gibt, wie z. B. die Erscheinungen der Elektrizität, des Magnetismus und der Optik, die sich mechanisch nicht deuten lassen. Es fragt sich nun: Wie steht es mit diesen Naturerscheinungen? Gilt auch von ihnen das klassische Relativitätsprinzip, oder ist es vielleicht möglich, mit Hilfe optischer Erscheinungen ein absolut ruhendes System zu finden, das man für die Beschreibung von Bewegungen anderer Körper zu Grunde legen könnte? Die Optik lehrt, daß das Licht eine Wellenbewegung sei. Als Träger dieser Wellenbewegung wird von den Physikern der „Lichtäther“ angenom-

men, der den ganzen Weltraum erfüllt und alle Körper durchdringt. Es ist also die Frage entstanden, ob sich vielleicht dieser Lichtäther in absoluter Ruhe befindet, so daß man alle Körperbewegungen relativ zu ihm beschreiben könnte. Um diese Frage zu entscheiden, stellte der französische Physiker Fizeau (1851) ein berühmtes Experiment an: Er ließ einen Lichtstrahl in ein Glasrohr mit fließendem Wasser in Richtung der Strömung einfallen und verglich die Geschwindigkeit des Lichtstrahls in fließendem Wasser mit der in ruhendem Wasser. Das Ergebnis des Fizeauschen Experiments war, daß der Äther vom Wasser zwar zu einem geringen Bruchteil mitgeführt werde, daß er aber im Weltenraume nahezu ganz starr und unbewegt sei, so daß die Himmelskörper, und demgemäß auch die Erde, sich durch ihn hindurch „wie Siebe durch die Luft“ mit einer bestimmten Geschwindigkeit bewegen. Diese Geschwindigkeit der Erde relativ zum Äther, die wir mit q bezeichnen wollen, suchte nun der Physiker Michelson etwa folgendermaßen zu bestimmen: Stellen wir uns auf der Erde zwei weit von einander entfernte Orte A und B vor, und zwar so, daß die Richtung von A nach B mit der Bewegungsrichtung der Erde im Äther zusammenfalle. Die beiden Orte machen natürlich die Erdbewegung relativ zum Äther mit. Läßt man nun einen Lichtstrahl einmal von A nach B, also in Richtung der Erdbewegung, das andere Mal in entgegengesetzter Richtung fliegen, so müßte er im ersten Falle, da B sich inzwischen mit der Geschwindigkeit q von seiner früheren Lage entfernt, eine längere Zeit benötigen, um die Strecke A B zu durchheilen, als im zweiten Falle die Strecke BA, wo der Ort A dem Lichtstrahl gewissermaßen entgegengeht. Aus dieser Zeitdifferenz und der Kenntnis der Entfernung der Orte A und B wollte Michelson die Geschwindigkeit der Erde relativ zum Äther berechnen. Das Ergebnis dieses Versuches fiel völlig negativ aus. Obwohl er aufs sorgfältigste angestellt worden war und obwohl er unter allen erdenklichen Vorsichtsmaßregeln nochmals von Michelson in Gemeinschaft mit Morley wiederholt worden war, ließ sich überraschenderweise ein Zeitunterschied nicht feststellen. In allen Richtungen der Erde erhielt man für die Lichtgeschwindigkeit den gleichen Wert; eine Geschwindigkeit der Erde relativ zum Äther war also nicht nachweisbar. Dieses negative Ergebnis bedeutet einen Widerspruch mit der Theorie vom ruhenden Äther, denn es ist nur so zu erklären, daß der Äther mit der Erde in ihrer Bewegung mit fortgetragen wird. Das Relativitätsprinzip der klassischen Mechanik gilt somit auch für die optischen Erscheinungen; auch mit ihrer Hilfe vermag man absolute Ruhe und absolute Geschwindigkeit nicht nachzuweisen. So befand sich die Physik in einem schweren Dilemma. Wie sind die sich widersprechenden Ergebnisse des

Fizeauschen und des Michelsonschen Versuches zu erklären? Aber noch ein zweites: Der Michelsonsche Versuch lehrt, daß wir auch durch optische Mittel nicht imstande sind, etwas absolut Ruhendes zu bestimmen, daß also das klassische Relativitätsprinzip, wonach alle geradlinig und gleichförmig gegeneinander bewegten Systeme gleichwertig sind, auch für die optischen Erscheinungen gilt. Diese Tatsache, die wir mit einer gewissen Befriedigung registrieren – dehnt sie doch die Gültigkeit des klassischen Relativitätsprinzips, das uns in der Mechanik hervorragende Dienste leistet, aus dem engeren Rahmen der Mechanik auf alle Naturerscheinungen aus – führt aber, wie eine kurze logische Erwägung zeigt, zu einem weiteren Widerspruch. Eines der wichtigsten Gesetze der Optik, das sogenannte Gesetz von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit, läßt sich nämlich mit dem klassischen Relativitätsprinzip gar nicht in Einklang bringen; diese beiden Gesetze können gar nicht nebeneinander bestehen. Das Gesetz von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit besagt, daß das Licht sich geradlinig und nach allen Richtungen mit der gleichen Geschwindigkeit von 300 000 km/sec. ausbreitet. Denken wir uns einmal, daß über der Erde sich ein Körper geradlinig und gleichförmig mit einer sehr großen Geschwindigkeit bewegt. Zwischen dem Körper und der Erde laufe ein Lichtstrahl in Richtung der Bewegung des Körpers. Für einen Beobachter auf der Erde beträgt die Geschwindigkeit des Lichtstrahls (nach dem oben zitierten Gesetz von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit) 300 000 km/sec. Ist sie jedoch für einen Beobachter auf dem bewegten Körper ebenso groß? Keinesfalls. Wenn der Beobachter sich mit dem Körper in Ruhe befände, würde die Spitze des Lichtstrahls sich von ihm um 300 000 km pro Sekunde entfernen; da er sich aber bewegt, und zwar in Richtung des Lichtstrahls, so kommt er dem Lichtstrahl mit seiner Eigengeschwindigkeit, nehmen wir mal an mit 100 000 km pro Sekunde, entgegen. Die Lichtstrahlspitze entfernt sich also von ihm nur um 200 000 Kilometer in der Sekunde; also beträgt für ihn die Lichtgeschwindigkeit nicht 300 000 Kilometer in der Sekunde, sondern nur 200 000 km/sec. Wir sehen also, daß das Gesetz von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit zwar für einen Erdbeobachter gilt, nicht aber für einen Beobachter auf einem Körper, der sich relativ zur Erde geradlinig und gleichförmig bewegt, d. h. wir sind zu einem direkten Widerspruch mit dem Relativitätsprinzip gekommen, denn nach diesem müßte ja jedes Naturgesetz, das für einen Körper gilt, für alle relativ zu diesem geradlinig und gleichförmig bewegten Körper ebenfalls gültig sein.

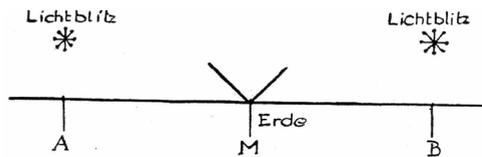
Vergegenwärtigen wir uns nochmals in einigen Worten die Widersprüche und Schwierigkeiten, auf die wir gestoßen sind. Nach dem klassischen Relati-

vitätsprinzip war die Feststellung eines absolut ruhenden Raumes nicht möglich. Man hatte seine Hoffnung auf die Optik, auf den Lichtäther gesetzt. Durch Fizeaus Versuch wurde diese Hoffnung noch verstärkt. Da kam das Experiment von Michelson, das diese Hoffnung zunichte machte und den Beweis erbrachte, daß man auch mit Hilfe optischer Erscheinungen nicht zu einem absolut ruhenden Medium gelangen könne. Die Erweiterung des Relativitätsprinzips auf die Optik schien dadurch gewährleistet. Damit konnte aber das Gesetz von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit nicht in Einklang gebracht werden. Es blieben also die Fragen offen: Gilt das klassische Relativitätsprinzip auch für die Erscheinungen der Optik, oder läßt sich mit Hilfe der letzteren ein absolut ruhender Raum bestimmen? Ferner: Das Relativitätsprinzip und das Gesetz von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit scheinen einander auszuschließen; das bedeutet, wir können sie nicht gleichzeitig beibehalten; wir müssen uns also entschließen, eines dieser beiden Prinzipien, oder vielleicht gar beide, preiszugeben oder sonst irgendwie dieses Dilemma zu lösen. Da setzt die Relativitätstheorie ein. Sie läßt keines der beiden wertvollen und bewährten Prinzipien fallen; sie hält am Gesetz von der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit fest und erweitert zugleich das Relativitätsprinzip der klassischen Mechanik auf alle physikalischen Erscheinungen. Diese Erweiterung bezeichnet man als die spezielle Relativitätstheorie (speziell, weil es sich einstweilen nur auf geradlinig-gleichförmige Bewegung beschränkt). Einen Ausweg aus den oben gekennzeichneten Schwierigkeiten findet sie durch eine grundsätzliche Änderung der Kinematik, indem sie den absoluten durch den relativen Zeitbegriff ersetzt. Zwei Systeme, die sich geradlinig und gleichförmig gegeneinander bewegen, sind hinsichtlich aller Naturgesetze gleichwertig; für jedes von ihnen muß ganz unabhängig von seiner relativen Bewegung die Lichtgeschwindigkeit den Wert von 300 000 km/sec. betragen. Der Fehler, den wir machen und der uns zu den oben erwähnten Widersprüchen führt, besteht in unserer Forderung, daß alle Beobachter dieselbe Zeit oder dieselbe Uhr verwenden sollen. Es gibt keine allgemeine Weltzeit für die Beschreibung von Weltereignissen. Zwei Systeme, die sich geradlinig und gleichförmig gegeneinander bewegen, haben verschiedene Zeiten. Genau so wenig, wie ein Beobachter in einem System einen Beobachter im zweiten zwingen kann, seinen Zustand der Ruhe oder Bewegung als auch für ihn verbindlich anzuerkennen, genau so ist auch der Begriff der Zeit für jeden von ihnen ein anderer, und keiner ist berechtigt, seine Zeit dem anderen vorzuschreiben. Dieses Zeitmaß reguliert sich aber für alle Systeme gerade nach dem Postulat von der Konstanz der Lichtge-

schwindigkeit. Wir verlangen, daß der Zeitablauf auf jedem System so vor sich gehe, daß das gewünschte Ergebnis, nämlich die Konstanz der Lichtgeschwindigkeit, herauskomme. Der Erdbeobachter, für den das Licht in der Sekunde 300 000 Kilometer zurücklegt, darf dem bewegten Beobachter nicht seine Sekunde aufzwingen wollen. Dieser zweite Beobachter hat eben seine eigene Sekunde, die sich zur „irdischen Sekunde“ so verhält, daß auch für ihn die Lichtgeschwindigkeit 300 000 km/Sek. beträgt, allerdings für seine Sekunde, die nicht identisch ist mit der Sekunde auf der Erde.

Es ist ganz klar, daß solche Gedankengänge, die im kühnen Schwunge mit dem Begriff der absoluten Bewegung auch den Begriff der absoluten Zeit und, wie wir bald sehen werden, auch des absoluten Raumes, Begriffe, die durch eine lange Tradition geheiligt, nahezu zu einem unerschütterlichen Dogma geworden waren, über den Haufen werfen, nur möglich waren durch eine genaue Analyse der Zeitmessung überhaupt. Und in der Tat: Wie werden Zeiten gemessen, miteinander verglichen? Man bedient sich dazu am besten solcher Erscheinungen, die periodisch wiederkehren, etwa der Schwingungen eines Pendels. Hat man die Pendellänge so eingerichtet, daß jede Schwingung eine Sekunde dauert, so erhält man ein sogenanntes Sekundenpendel. Wollen wir die Dauer eines bestimmten Vorganges feststellen, so zählen wir die Anzahl der Schwingungen, die unser Sekundenpendel gleichzeitig ausgeführt hat. So setzt also jede Zeitmessung den Begriff der Gleichzeitigkeit voraus. Nun ist es aber ganz klar, daß die Gleichzeitigkeit zweier Vorgänge nur dann leicht festgestellt werden kann, wenn sich beide in unserer Nähe abspielen, so daß wir sie zugleich beobachten können. Wie steht es aber mit dieser Feststellung, wenn die beiden Beobachter, für die die Gleichzeitigkeit ermittelt werden soll, weit voneinander entfernt sind? Wir wollen ein konkretes Beispiel betrachten: (Dieses Beispiel ist der Schrift: „Das Einsteinsche Relativitätsprinzip, gemeinverständlich dargestellt“ von A. Pflüger, Verlag von Friedrich Cohen,

Bonn 1921, entnommen). Zwei Orte auf der Erde A und B seien mit richtiggehenden Uhren ausgestattet; an jedem befinde sich je ein Feuerwerker, der den Auftrag habe, in einem ganz bestimmten Zeitpunkte ein Lichtsignal zu erzeugen. Um festzustellen, ob die Lichtsignale wirklich gleichzeitig erzeugt worden sind, machen wir vom Prinzip der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit Gebrauch. In der Mitte zwischen A und B, im M, (Fig. 1) denken wir uns

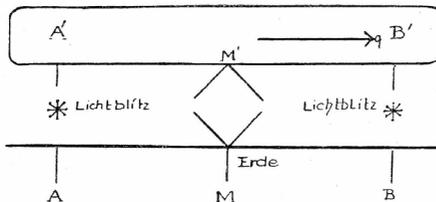


Zwei Orte auf der Erde A und B seien mit richtiggehenden Uhren ausgestattet; an jedem befinde sich je ein Feuerwerker, der den Auftrag habe, in einem ganz bestimmten Zeitpunkte ein Lichtsignal zu erzeugen. Um festzustellen, ob die Lichtsignale wirklich gleichzeitig erzeugt worden sind, machen wir vom Prinzip der Konstanz der Lichtgeschwindigkeit Gebrauch. In der Mitte zwischen A und B, im M, (Fig. 1) denken wir uns

senkrecht zur Strecke A B einen Beobachter mit einem V-förmigen Spiegel aufgestellt.

Dieser wird die beiden Lichtsignale gleichzeitig in seinem Spiegel erblicken und daraus den Schluß ziehen, daß sie gleichzeitig erzeugt worden sind. Damit haben wir eine streng wissenschaftliche Methode erlangt, um auf der Erde die Gleichzeitigkeit zu konstatieren.

Wird nun aber das Aufblitzen der beiden Lichtsignale auch von einem Beobachter auf einem relativ zur Erde geradlinig und gleichförmig bewegten Körper als gleichzeitig bezeichnet werden? Um diese Frage zu entscheiden, denken wir uns ein Luftschiff, das sich mit konstanter Geschwindigkeit q parallel zu A B in Richtung von A nach B bewegt.



In A' und B' auf dem Luftschiff, die den Punkten A und B auf der Erde entsprechen, seien ebenfalls richtiggehende Uhren angebracht und ebenso in der Mitte von A' und B' in M', ein V-förmiger Spiegel. In dem Augenblick,

in dem die Lichtsignale erzeugt werden, mögen A', B' und M' genau über A, B und M schweben. Offenbar wird der Luftschiff-Beobachter die beiden Lichtsignale nicht gleichzeitig in seinem Spiegel empfangen; denn während die Lichtstrahlen von A und B nach der Mitte zueilen, fährt das Luftschiff dem aus B kommenden Strahl entgegen und entfernt sich von dem von A kommenden. Er wird also den von B kommenden Strahl früher empfangen und daraus schließen, daß die Lichtsignale nicht gleichzeitig erzeugt worden sind. Wir sehen also, daß zwei Vorgänge von einem Beobachter auf der Erde als gleichzeitig, von einem Beobachter auf dem Luftschiff mit demselben Recht als nicht gleichzeitig bezeichnet werden. Den etwaigen Vorwurf, daß er sich ja bewege und darum zu einem falschen Schluß gekommen sei, wird der Luftschiffbeobachter mit Berufung auf das klassische Relativitätsprinzip zurückweisen, wonach mit dem gleichen Rechte das Luftschiff als ruhend und die Erde als bewegt angesehen werden könne. Ja, er wird den gleichen Einwand dem Erdbeobachter gegenüber erheben und das gleichzeitige Eintreffen beider Lichtstrahlen in seinem Spiegel damit erklären, daß sein System sich in entgegengesetzter Richtung bewege, so daß es sich von den früher abgegangenen Strahlen entfernt habe und den später abgehenden Strahlen entgegen gekommen sei. Aus diesem Dilemma gibt es, da wir weder das Relativitätsprinzip noch das Postulat von der Konstanz der Lichtge-

schwindigkeit opfern wollen, nur den einen Ausweg: Es gibt keine absolute, sondern nur eine relative Gleichzeitigkeit; Vorgänge, die von einem Bezugskörper aus als gleichzeitig erscheinen, sind, von einem anderen Bezugskörper aus gesehen, nicht gleichzeitig; ein Vorgang, der für den einen mit einer Schwingung des Sekundenpendels gleichzeitig ist, ist für den anderen nicht gleichzeitig, d. h. es gibt keine absolute Zeit, es gibt nur einen Ablauf der Zeit, der für den ruhenden Beobachter gilt, und einen anderen Ablauf, der für den bewegten Beobachter gilt, und zwar für jeden so, daß sich für ihn die gleiche Lichtgeschwindigkeit ergibt wie für den anderen. Eine mathematische Rechnung lehrt, daß die „Luftschiffsekunde“ für den Erdbeobachter kürzer als eine Sekunde ist. Der Unterschied zwischen den beiden Zeiten richtet sich naturgemäß nach der Geschwindigkeit. Ganz ähnlich löst sich auch der Widerspruch in den Ergebnissen des Fizeauschen und Michelsonschen Versuches in befriedigender Weise auf. Bei dem Experiment von Michelson befindet sich der Beobachter selbst mit seinen Meßapparaten zusammen mit der Erde im Zustande der Bewegung. Er erhält daher für die Lichtgeschwindigkeit, unabhängig von der Richtung, immer den gleichen Wert. Beim Fizeauschen Versuch dagegen steht der Beobachter außerhalb des bewegten Körpers, des in der Röhre fließenden Wassers; infolge der unerlaubten Übertragung seiner Zeit- (und Raum) -maße auf das Medium, in dem sich das Licht ausbreitet, muß er zu einem falschen Ergebnis gelangen. Eine mathematische Umrechnung hat ergeben, daß bei Anwendung der Zeit- und Raummaße, die für das fließende Wasser entsprechend seiner Geschwindigkeit gelten, ebenfalls eine Lichtgeschwindigkeit von 300 000 km/sek. herauskommt.

Wir haben bis jetzt die Grundgedanken der speziellen Relativitätstheorie entwickelt. Einige Folgerungen daraus sollen nur noch in aller Kürze angeführt werden. Es hat sich herausgestellt, daß zur Ausmessung von Strecken auf einen bewegten Körper von einem ruhenden Körper aus, oder umgekehrt, Uhren und Zeitmessungen zu Hilfe genommen werden müssen. Da aber die Zeit auf beiden Körpern verschieden ist, so leuchtet es sofort ein, daß auch Längen – und damit auch Raummaße – relative Größen sind.

Allein die Bedeutung der speziellen Relativitätstheorie besteht nicht nur darin, daß sie Begriffe, die vordem für absolut gehalten wurden, als relativ erwiesen hat. Sie hat vielmehr die beiden Begriffe Raum und Zeit zu einem einheitlichen Gefüge verbunden. Raum und Zeit sind nicht voneinander zu trennen und können nicht unabhängig voneinander gedacht werden. Dieses Ergebnis kommt am prägnantesten in dem Ausspruch H. Minkowskis zum Ausdruck: „Von Stund an sollen Raum für sich und Zeit für sich völlig zu

Schatten herabsinken und nur noch eine Art Union der beiden soll Selbständigkeit bewahren.“ Darum denkt sich Minkowski die Welt vierdimensional; zu den drei Dimensionen (Länge, Breite, Höhe) kommt noch als vierte die Zeit hinzu. Jeder physikalische Vorgang im Weltenraum ist erst dann bestimmt, wenn wir angeben, an welchem Orte (drei Dimensionen) und zu welcher Zeit er sich abgespielt hat. Einen so bestimmten Vorgang nennt Minkowski einen „Weltpunkt“. Die Gesamtheit aller dieser „Weltpunkte“ ist die „Welt“.

Kommt den bisher dargestellten Ergebnissen der speziellen Relativitätstheorie nur eine rein theoretische Bedeutung zu – die Geschwindigkeiten auf der Erde sind nämlich im Vergleich mit der Lichtgeschwindigkeit so verschwindend klein, daß die Relativität der Zeit und des Raumes praktisch keine Rolle spielt –, so sei am Ende noch auf eine Tatsache hingewiesen, die für das wirtschaftliche Leben und namentlich für die Technik kaum zu übersehende Folgen haben könnte. Aus der Relativitätstheorie folgt nämlich, daß die Masse, die Stoffmenge eines Körpers, als Energie, als Arbeitsfähigkeit aufgefaßt werden muß. Jeder Körper stellt somit allein infolge seiner Masse eine Quelle zusammengepreßter, hochkonzentrierter Energie dar. Noch sind wir nicht imstande, diese gewaltigen Energiemengen freizumachen. Sollte es einmal dazu kommen, so würde dies auf dem Gebiet der Technik eine Umwälzung von kaum vorstellbarem Ausmaß bedeuten. Ob es einmal möglich sein wird – wer vermag es zu sagen? Vorläufig scheinen die Ausstrahlungen des Radiums dafür zu sprechen. Das Radium erzeugt, indem das Atom freiwillig zerfällt, immer und immer wieder gewaltige Wärmemengen, für deren Quelle man keine Erklärung weiß. Nach der Relativitätstheorie handelt es sich um einen Teil der im Radium wie in jedem anderen Körper aufgespeicherten latenten Energie.

Wir sind am Schluß unserer Betrachtungen. Es ist selbstverständlich, daß es sich bei dem völligen Verzicht auf mathematische Formeln nur um einen Auszug handeln kann; ja, stellenweise ist es sogar notwendig gewesen, sich mit Andeutungen zu begnügen. Sollte aber diese Arbeit trotzdem dem einen den ersten Schritt in diese schwierige Materie ermöglicht, den anderen in seinen Vorkenntnissen einen kleinen Schritt weitergeführt haben, so hat sie ihre Pflicht erfüllt.

Der erste Universitätsprofessor der Musik in Berlin, Adolf Bernhard Marx

Von Dr. Ludwig Misch, Musiklehrer

Wenn einmal die Geschichte der jüdischen Mitarbeit an der europäischen Musikkultur geschrieben werden wird – die Zeit für Vorarbeiten dazu wäre schon gekommen –, so werden darin nicht nur die Namen und Leistungen der schaffenden und reproduzierenden Musiker jüdischen Stammes ihren Platz und ihre Würdigung finden, sondern es wird auch von denen die Rede sein müssen, die nicht in der Eigenschaft des Künstlers, sondern auf anderem Betätigungsfelde Dienst an der Musik geleistet haben: von den Gelehrten, Schriftstellern und Lehrern, ja auch von Verlegern und von Unternehmern, die sich als Gründer von Orchestern und sonstigen Kunst- und künstlerischen Bildungsinstituten verdient gemacht haben.

Eines der Besten aus dem Kreise derer, die als Schriftsteller und Lehrer ihr Leben der Musik gewidmet haben, soll in nachfolgenden Zeilen gedacht werden, denn ein wesentlicher Teil des Lebenswerks von Adolph Bernhard Marx ist noch heute lebendig und geeignet, den Lebenden nutzbar gemacht zu werden.

Die Bedeutung, die Marx für das Musikleben seiner Zeit hatte, und das Ansehen, das er bei seinen Zeitgenossen besaß, wird durch die Tatsache gekennzeichnet, daß er Professor der Musik an der Berliner Universität war, und zwar als erster Inhaber des neu eingerichteten Lehrstuhls, der eigentlich Felix Mendelssohn zugeordnet war und auf dessen Empfehlung Marx zugewiesen wurde. Mit dieser Berufung (im Jahre 1830) hatte Marx eine Position gefunden, die seinen stärksten Fähigkeiten entsprach, die das wirkliche, erst nach mancherlei Umwegen von ihm selbst erkannte Ziel der Hauptrichtung seiner Begabung bedeutete.

Sohn eines Arztes – 1795 in Halle geboren –, schlug er zunächst, wenn auch schon erfüllt von musikalischen Interessen, die juristische Laufbahn ein, arbeitete als Referendar in Naumburg, wechselte zum Kammergericht Berlin hinüber. Als er aus der Rechtspraxis ausschied, glaubte er sich zum schaffenden Musiker berufen. Und erst der Mißerfolg oder vielmehr das Ausbleiben des großen Erfolges für sein Hauptwerk und Schmerzenskind, das Oratorium

„Mose“, hat ihn hinsichtlich seiner kompositorischen Berufung resignieren lassen.

Kein Zweifel, der Komponist A. B. Marx, der sich der Anerkennung eines Robert Schumann erfreuen durfte, dessen Singspiel-Musik zu Goethes „Jery und Bätely“ ein Marschner „geniale Züge und originale Instrumentation“ nachrühmte und für dessen Hauptwerk „Mose“ kein Geringerer als Franz Liszt sich als Dirigent einsetzte, er war gewiß mehr als ein Durchschnittstalent. Doch wenn man heute sogar den „Mose“ durchblättert, so begreift man, daß der Schöpfer dieses unstrittig groß empfundenen und in vielen Beziehungen interessanten, eigenartigen und fesselnden Werks sich in einer Zeit, die mit musikalischen Genies und Talenten reich gesegnet war, nicht durchzusetzen vermochte. So stark war seine erfinderische Potenz doch nicht, daß er mit zeitüberdauernden Meistern hätte in Wettbewerb treten können; und zu stark war sein künstlerisches Ethos, als daß er einem billigen Tageserfolg hätte nachjagen mögen. Im übrigen hat „Der Tondichter Adolph Bernhard Marx“ in einer Abhandlung von Leopold Hirschberg in der Zeitschrift der Internationalen Musikgesellschaft (1908) eine eingehende, liebevolle Würdigung erfahren, auf die hier verwiesen werden darf.

Kann sich auf die Kompositionen von A. B. Marx heute vornehmlich nur ein historisches Interesse engerer Fachkreise konzentrieren¹, so lohnt die Bekanntschaft mit dem Musikschriftsteller Marx für jeden, der eine innere Beziehung zur Musik hat. Die überzeitliche Bedeutung des musikliterarischen Schaffens von Marx drückt sich darin aus, daß mehrere seiner Hauptwerke noch in jüngster Vergangenheit Neubearbeitungen erfahren haben. Was das besagen will, versteht jeder, der da weiß, wie schnell wissenschaftliche Arbeiten an sich „veralten“, welche Fortschritte die Musikwissenschaft seit Mitte des vorigen Jahrhunderts gemacht hat und welche neuer Methoden sie sich bedient.

So hat Hugo Riemann, einer der maßgebenden und tonangebenden Theoretiker um die Jahrhundertwende, die späteren Auflagen der Kompositionslehre von Marx als Neubearbeiter besorgt; Marx' berühmte Beethoven-Biographie ist kurz vor dem Weltkriege von G. Behnke dem Stand der modernen Forschung angepaßt worden, und seine „Anleitung zum Vortrag Beethovenscher

1 Damit soll nicht gesagt sein, daß nicht das eine oder andere seiner Werke vor unser Publikum gebracht werden könnte. Zu einer Aufführung des „Mose“ wäre – bei dem anspruchsvollen Apparat eines Oratoriums – freilich nur unter der Bedingung zu raten, daß wir uns die Kosten und Mühen eines Konzerts von überwiegend historischem Wert leisten könnten.

Klavierwerke“ (von 1863) ist 1912 in neuer Ausgabe von Eugen Schmitz wieder erschienen. Eine leider nicht über den ersten Band hinausgediehene Sammlung der kleineren Schriften (zumeist aus der Berliner Allgemeinen Musikalischen Zeitung) hat Leopold Hirschberg unter dem Titel „Über Ton-dichter und Tonkunst“ publiziert.

Was allgemein die Schriften von Marx, die historisch-ästhetischen wie die pädagogisch-theoretischen, auszeichnet, sind außer einem tiefen und umfassenden Gesamt-Wissen und der gründlichen und souveränen Beherrschung des speziellen Stoffes die heilige Begeisterung für den dargestellten Gegenstand, die echt künstlerische Anschauung, die Klarheit des Urteils und die Plastik des Worts, eine wunderbare Fähigkeit, den musikalischen Eindruck, den Charakter eines Tonwerks sprachlich zu fassen und zu formen. Und ein wahrhaftiger Idealismus, der Geist eines starken, freudigen Bekennens zu allem für groß und des Selbsteinsatzes würdig Erkannten adelt den Autor und reißt den Leser mit.

Beethoven ist der Abgott dieses Mannes, der noch als Zeitgenosse des späten Beethoven seine literarische Tätigkeit beginnt und als junger Schriftsteller das Glück erfährt, Worte der Wertschätzung von Beethoven zu lesen: „Mit großem Vergnügen“, schreibt Beethoven im Juli 1825 an seinen Berliner Verleger Adolf Martin Schlesinger, „habe ich Ihr Schreiben vom 24t Juny nebst der allgemeinen Berliner musikalischen Zeitung erhalten; ich bitte, mir selbe auch künftig zukommen zu lassen. Beim Durchblättern fielen mir einige Aufsätze in die Augen, die ich sogleich für Produkte des geistreichen Herrn Marx erkannte; ich wünsche, daß er stets fortfahre, das Höhere und Wahre im Gebiete der Kunst immer mehr und mehr aufzudecken; dieses dürfte das bloße Silbenzählen wohl nach und nach in Abnahme bringen.“ Im erhaltenen Entwurf zu diesem Brief hatte sogar noch gestanden: „eilen Sie nun mit der Antwort, damit ich gerade die 4tetten (bedeutet: Quartetten), welche ich wünschte daß H. Marx zuerst zu gesichte bekäme, bey ihnen in Berlin erschienen“². Einem Kanon für Moritz Schlesinger (datiert 26. September 1825) läßt der Große die Scherzworte folgen: „ich wünsche ihnen die schönste Braut mein werther, und bey dieser Gelegenheit ersuche ich Sie mich bey H. Marx in Berlin zu empfehlen, daß er es ja nicht zu genau mit mir nehme und mich zuweilen zur Hinterthür hinausschlüpfen

2 Zitiert nach Dr. Max Unger: „Ludwig von Beethoven und seine Verleger S. A. Steiner und Tobias Haslinger in Wien, Ad. Maat. Schlesinger in Berlin. Ihr Verkehr und Briefwechsel“. 1921.

lasse“. Und „Alles Schöne an Herrn Marx. Ich werde ihm bald etwas einsenden“ heißt es Ende Mai 1826.

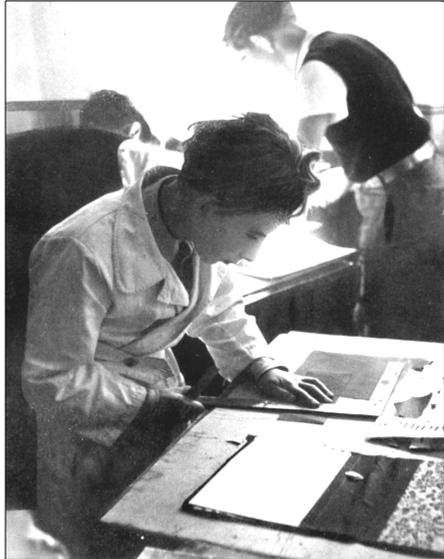
Die Zeitschrift, die Beethovens Anerkennung fand und auch mit einem kleinen Klavierstück als Beilage von ihm bedacht wurde, erschien, begründet und geleitet von Marx, bei Schlesinger. Und dem Redakteur war es „eine teure Aufgabe der Zeitung“, das Verständnis für Beethoven zu fördern. Die Reihe der Marxschen Zeitschrift-Aufsätze über Beethoven und seine Werke wurde schließlich gekrönt durch die große Biographie („Ludwig van Beethoven, Leben und Schaffen“). Es ist hier nicht der Ort, auf das kostbare Buch, das jedem empfänglichen Leser unvergeßlich bleiben muß, näher einzugehen, nur noch ein Wort von Beethovens Famulus und Biographen Anton Schindler (im Vorwort zur 3. Auflage seiner eigenen Beethoven-Biographie) möge für den Beethoven-Schriftsteller Marx zeugen: „Seine Arbeit ist in der Beethoven-Literatur überhaupt von hervorragender Bedeutung.“

Die pädagogische Ergänzung zur Biographie Beethovens von Marx bildet seine „Anleitung zum Vortrag Beethovenscher Klavierwerke“. Um dieses Buch, das einen allgemeinen Teil und gesonderte Einführungen in 20 einzelne Werke umfaßt, seiner vollen Bedeutung nach würdigen zu können, muß man sich vergegenwärtigen, daß zur Zeit seines Erscheinens (1863) das Verständnis für Beethovens Schaffen und den für Beethovens Musik verbindlichen Vortragsstil noch keineswegs Allgemeingut der musikalischen Welt war. Aber auch heute noch werden Lehrende und Lernende diese anregende und kluge „Anleitung“, die vom Ausdrucksgehalt bis zur formalen Gestalt, vom Fingersatz und Anschlag bis zu Phrasierung und Zeitmaß auf die mannigfachsten Fragen der Reproduktion eingeht, mit Nutzen zu Rate ziehen.

Ein zweites biographisches Monumentalwerk, mit Enthusiasmus geschrieben, auf breiter ästhetischer Grundlage entwickelt, gilt dem Musikdramatiker Gluck, dessen erstes Verständnis – „die Grundlinien zu meinem so viel späteren Werke Gluck und die Oper“ – dem jungen Naumburger Referendar aus dem leidenschaftlichen Erlebnis der „Iphigenie auf Tauris“, seines damals „auf längere Zeit einzigen musikalischen Besitztums“, aufgegangen war.

Doch eine Registrierung der Bücher von Marx – die jedem dafür Interessierten leicht zugänglich sind – ist an dieser Stelle ebensowenig beabsichtigt, wie hier eine Kennzeichnung seines Standpunkts gegenüber den einzelnen Meistern, den verschiedenen Kunstepochen und musikalischen Zeitströmungen Platz finden kann. Nur ein Moment noch sei herausgegriffen: Die denkwürdige Berliner Erstaufführung von Bachs Matthäus-Passion unter Felix Men-

delssohns Leitung (einschließlich der Wiederholungen unter Mendelssohn und Zelter) sowie die Herausgabe von Partitur und Klavierauszug finden in Marx' Zeitschrift ihren Widerhall in nicht weniger als 13 eingehenden Berichten, längeren oder kürzeren Vorankündigungen und Anzeigen, die in verehrungsvoller Begeisterung darauf gerichtet sind, dem Publikum die Bedeutung des Werks und seiner Wiedererweckung vor Augen zu führen.



Werkunterricht



Beim Kochen

Den Lehrer der musikalischen Satzkunst, den Theoretiker Marx lernen wir vor allem aus seiner großen, vierbändigen Kompositionslehre kennen, in der sämtliche Zweige der kompositorischen Technik und Wissenschaft mit unüberbietbarer Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit im Sinne praktischer Unterweisung behandelt werden. „Es bleibt das unbestreitbare Verdienst von Adolph B. Marx, mit seinem Lehrbuch der Komposition den Versuch einer neuen Lehrmethode angebahnt zu haben“ betont noch Max Loewengard in seinem Anfang unseres Jahrhunderts erschienenen Kontrapunkt-Lehrbuch. Wie Marx zum Ausbau seines neuen, des modernen Lehrwegs kam, der erst im Privatunterricht erprobt, dann in der Lehrtätigkeit an der Universität vollendet wurde, erzählt er selbst höchst lebendig in seinen Erinnerungen: Als eine besonders begabte Schülerin ihm für den üblichen „Generalbaß“-Unterricht „am Schlusse des ersten Monats ein Röllchen harter Taler in die Hand drückte“, packte ihn ein Gewissenskonflikt. Diesem „edel strebenden, mir vertrauenden Mädchen sollte ich einen Stein statt des geistigen Brots in die Hand legen! Was wollte sie denn? Sie begehrte Aufschluß über das inwendige Leben in unserer Kunst ... Es kostete mich eine schwere Nacht des Kampfes und Ringens, dann schaute ich klarer ... Die Nacht entschied. Sie trug den Keim der Kompositionslehre in sich. Vielleicht hat mancher sinnige Leser später bei der Durchsicht jenes Buches geahnt, daß nicht der kalte Verstand, sondern heißes Empfinden und ein gewisses unbeschreibbares Hineinleuchten der ewigen Schönheit es erweckt hat“. Eine anschauliche Schilderung der Unterrichtsweise von Marx hat uns einer seiner persönlichen Schüler, Gustav F. Selle (Königl. Musikdirektor in Freienwalde a. O.), in seinem Gedenkblatt zum hundertjährigen Geburtstag („Aus Adolph Bernhard Marx' literarischem Nachlaß“) überliefert. Von den darin zitierten Äußerungen Marx' sei wenigstens eine für seine kunstpädagogische Auffassung prinzipiell charakteristische Bemerkung angeführt: „Man nennt mich immer den Theoretiker“, sagte er, „und doch bin ich, was ich bin, nur dadurch geworden, daß ich von früher Jugend an immer komponiert habe“.

Aus der inhalt- und tatenreichen Lebensgeschichte des vielseitigen Mannes mag hier nur noch erwähnt sein, daß er auch das Amt des Universitäts-Musikdirektors bekleidete und daß er 1850 gemeinsam mit Julius Stern und Th. Kullak das Sternsche Konservatorium gegründet hat. Im übrigen sei mit besonderem Nachdruck auf seine schon erwähnten eigenen „Erinnerungen“ („Aus meinem Leben“) hingewiesen, ein äußerst fesselndes Buch, das sich weit über den Rang einer gewöhnlichen Autobiographie erhebt. Denn die Person des Erzählers tritt hier zumeist zurück vor der eindrucksvollen

vollen Erzählung des Erlebten – und welche Fülle der Erlebnisse ist hier ausgebreitet!

Marx' Leben fiel ja in eine ungeheuer reiche musikgeschichtliche Periode – der Zeitgenosse des „letzten Beethoven“ sollte die Blüte der Romantik noch bis zu Richard Wagners „Lohengrin“ erleben –, aber er bringt auch den empfänglichen Sinn und das warme Herz dafür mit. Vom alten Joh. Friedr. Reichardt empfängt er bei einem Besuch in Giebichenstein die Tradition der Händelschen Tonsprache; Karl Löwe ist sein Mitschüler und Genosse seines frühesten Haydn- und Mozart-Kults, Felix Mendelssohn sein intimer Freund (die Geschichte dieser Freundschaft und ihres Erkaltens nimmt einen breiten Raum in den „Erinnerungen“ ein), engere oder lockere persönliche Beziehungen verbinden ihn mit Spontini, Weber, Meyerbeer, Liszt, Paganini, den Klaviervirtuosen Hummel, Kalkbrenner, Moscheles; Berühmtheiten des Gesangs wie die Catalani, Anna Milder, Henriette Sonntag ziehen vorüber. Aber nicht nur Größen der musikalischen Welt treten in diesem Buche auf, auch das Schauspiel, die literarischen Kreise und Salons, die bildende Kunst, die Wissenschaft jener Zeit, repräsentiert durch ihre prominentesten Vertreter und Vertreterinnen, werden in anschaulichen Schilderungen lebendig. Der vielseitig interessierte Verfasser besitzt offenen Blick für alle Erscheinungen des Kulturlebens, und so bilden seine Erinnerungen ein höchst farbiges Stück Kulturgeschichte, in die auch der Reflex der weltpolitischen Ereignisse fällt – hat der in Kriegszeit aufwachsende Knabe doch Napoleon beim Einmarsch in Halle gesehen! – und in die interessante Rechtsfälle und Sittenbilder eingestreut sind.

Jüdischen Lesern des Buchs wird die Episode nahegehen, wie der junge Marx – der gleich Felix Mendelssohn und so vielen anderen jener Generation der jüdischen Glaubensgemeinschaft entsagt hat – durch den „Polyhistor“ Joh. Gottlieb Schulz die Schönheit der hebräischen Sprache begreifen lernte. „Ihn über sie, ihre Macht und Tiefe reden hören, war erhebend.“ „Für mein hinlauschend Ohr war schon der hebräische Wortklang in seinem Munde Musik.“

Hätte A. B. Marx uns nichts hinterlassen als diese beiden Bändchen seiner Erinnerungen, so hätte er sich damit allein schon Anspruch auf ein Leserpublikum in der Nachwelt erworben. Und dabei ist dies Buch doch nur der Epilog zu seinem reichen Lebenswerk.

3 Methodik

Rechtsfragen im jüdischen Unterricht

Von Rabbiner Dr. jur. Erwin Scheftelowitz

Es ist in der pädagogischen Literatur umstritten, ob Rechtsfragen im Schulunterricht behandelt werden sollen. Die Gründe, die gegen deren Behandlung sprechen, liegen im wesentlichen darin, daß es nicht ersichtlich ist, in welchem Schulfach diese vom üblichen Lehrstoff abweichende Materie besprochen werden soll, zumal der Lehrplan der einzelnen Fächer in den höheren Klassen – und nur diese kommen in Betracht – bereits sehr umfangreich ist. Aus einem ähnlichen Grund empfiehlt sich bei Beibehaltung der sonstigen Stundenzahl auch nicht die Einrichtung besonderer Unterrichtsstunden zur Behandlung von Rechtsfragen des Alltags, da bei einer Vermehrung der Wochenstunden die Gefahr der Ermüdung der Schüler besteht. Andererseits bleibt trotz dieser Bedenken die Notwendigkeit, die älteren Schüler und Schülerinnen in die Rechtsformen des Tages (Kauf, Miete, Darlehen, Arbeits- und Sozialrecht usw.), in deren Voraussetzungen und Folgerungen einzuführen, als eine Forderung der allgemeinen Bildung bestehen.

Aus diesem Grunde ist auch in einigen Teilen Deutschlands die Einrichtung besonderer Rechtsstunden an öffentlichen Schulen unter teilweiser Streichung anderen Unterrichtes zunächst versuchsweise ministeriell genehmigt worden. Diese Einrichtung hat auch im jüdischen Schulwesen Eingang gefunden, und der Lehrplan des 9. (zusätzlichen) Volksschuljahres, dessen Einführung von der Schulabteilung der Reichsvertretung der Juden in Deutschland gefördert wird, räumt ebenfalls der Besprechung von Rechtsfragen des Tages einen besonderen Platz ein.

Aber auch in den Schulen, die dieses Unterrichtsfach nicht führen, und insbesondere an den höheren Schulen kommt man in der Unterrichtspraxis nicht ohne eine zumindest gelegentliche Besprechung von Rechtsfragen zurecht, wobei diese Fragen zum Gebiet des öffentlichen wie privaten Rechts gehören können. So wird im Deutschunterricht bei der Besprechung historischer

Dramen eine kurze Behandlung der rechtlichen Stellung der Hauptfiguren (Wallenstein) oft unerläßliche Voraussetzung für das Verständnis sein. Bei der Durchnahme der Ring-Parabel im Drama „Nathan der Weise“ ergibt sich von selbst eine Besprechung der Schwierigkeiten, vor die das Gericht oft bei der Wahrheitsfindung gestellt ist. Noch häufiger als im Deutschunterricht ist aber der Rechtsunterricht in der Geschichtsstunde. Daß ein Geschichtsunterricht auf der Oberstufe ohne – oft sogar eingehende – Besprechung der staatsrechtlichen Grundlagen der einzelnen Länder in den verschiedenen Zeiten unmöglich ist, weiß jeder, der sich mit den Fragen des Geschichtsunterrichtes beschäftigt.

Bildet der Rechtsunterricht in einzelnen Fächern des allgemeinen Unterrichtes eine wenigstens den Fachlehrern bekannte Erscheinung, so ist die Bedeutung des Rechtsunterrichtes in den spezifisch jüdischen Fächern (mit Ausnahme des rein grammatikalischen Sprachunterrichtes) in weiten Kreisen noch unbekannt. Es ist gewiß, daß dies einmal damit zusammenhängt, daß der jüdische Unterricht mit seiner durch Vermehrung der Stundenzahl schon äußerlich kenntlich gewordenen vergrößerten Bedeutung erst ein Kind der allerletzten schulischen Entwicklung in Deutschland ist. Doch wird es auch dadurch noch verständlich, daß die Systematik des Lehrstoffes der jüdischen Fächer – die in der Praxis leider immer noch oft genug nur auf dem Papier steht – erst in der letzten Zeit eine Verfeinerung erhalten hat und die Besprechung von Rechtsfragen innerhalb dieses Lehrplanes oft, jedoch nicht immer, nur ein Grenzgebiet darstellt.

Daß Rechtsfragen auch im jüdischen Geschichtsunterricht eine große Bedeutung haben, ergibt sich bereits aus ihrer Bedeutung im Unterricht der allgemeinen Geschichte. Die Lage der Juden im Mittelalter in den einzelnen Ländern wird überhaupt nur verständlich durch eine zumindest oberflächliche Kenntnis der „Judenverordnungen“, die ihre Stellung innerhalb der nichtjüdischen Gemeinschaft regelten, oder der Rechtslosigkeit, unter der sie noch viel häufiger zu leiden hatten. Die tieferen Ursachen für die Judengesetze des Mittelalters sind von jüdischer Seite noch zu wenig erforscht und können daher für den Unterricht noch nicht nutzbar gemacht werden. Erst allmählich erkennt man beispielsweise den noch aus der Zeit der Defensivstellung der Kirche gegen die Mutterreligion in christlicher Frühzeit herrührenden unheilbringenden Einfluß, den das Corpus juris Kaiser Justinians auf die Stellung der Juden bis in die Zeit des ausgehenden Mittelalters ausgeübt hat. Neben dem nachbiblischen Geschichtsunterricht bildet aber auch die biblische

Geschichte oft den Anlaß zur Besprechung kleinerer Rechtsfragen, die im Anschluß an den Bericht der Bibel bezeichnenderweise von den noch jüngeren Kindern selbst gestellt werden. Es ist oft rührend anzusehen, wie Quintaner sich in die Lage König Salomos zu versetzen bemühen, um bei dem schwierigen Rechtsfall, welcher Mutter das lebende und welcher das tote Kind gehört, ein noch „salomonischeres“ Urteil zu fällen.

Was im allgemeinen Unterricht, wie am Beginn der Ausführungen gezeigt, ein Problem ist, nämlich die Frage des reinen Rechtsunterrichtes, ist im jüdischen Unterricht eine Selbstverständlichkeit und sogar Notwendigkeit. Das jüdische Leben in allen seinen Bezirken ist völlig unverständlich ohne Kenntnis seiner Grundlagen, die sich im jüdischen Gesetz finden. Eine äußere Darstellung des schriftlichen und mündlichen Gesetzes erfolgt zumeist bei der Besprechung der Entstehungszeit des Talmud sowie späterhin nochmals bei Rabbi Josef Karo. Hierbei ergibt sich durch die Heranziehung von Beispielen, die den Kindern von den Feiertagen, der Gebetsliturgie oder sonstwoher bereits bekannt sind und nur in ihrer ursprünglichen Bedeutung als religiöse Vorschriften unbekannt waren, eine erste Einführung in das jüdische Recht und, was pädagogisch noch viel wichtiger ist, in die jüdische Lebensauffassung, die den Jugendlichen zur Bildung einer jüdischen Weltanschauung anregen soll.

Diese Tendenz, die der allgemeinen Entwicklung der jungen Persönlichkeit zugute kommt, wird unterstützt durch die in der letzten Religionsstunde vor jedem Schabbat erfolgende Besprechung des Wochenabschnittes der Torah, wie sie in vielen jüdischen Schulen bereits eingeführt ist. Selbst eine nur kurze Besprechung der in den Wochenabschnitten verstreut vorkommenden mannigfachen Rechtsvorschriften, die am wirksamsten vielleicht noch durch eine Übersetzung der Originalstellen in der T' nachstunde unterstrichen wird, führt, wie die Unterrichtspraxis zeigt, in den oberen Klassen mitunter zu grundlegenden und die Jugend derart mitreißen Debatten über jüdische Fragen, daß man in solchen Augenblicken erst den ganzen Heißhunger der jüdischen Jugend nach jüdischem Wissen erkennt. Das sind dann die Höhepunkte des Unterrichts, in denen die Begeisterung und innere Anteilnahme an jüdischen Dingen, die der Lehrer der Jugend nahezubringen versucht hat, zum Lehrer zurückstrahlt und er Mühe hat, den Ansturm der plötzlich hervorbrechenden Fragen zu dämmen. Das sind die Augenblicke, in denen sich die junge jüdische Persönlichkeit formt und der Lehrer voll Stolz und innerer Befriedigung zurücktreten kann hinter seinem Werk.

Zeitung und Erdkunde-Unterricht

Von Gertrud Rosendorn, Studienrätin i. R.

Die Erdkunde ist eine lebendige Wissenschaft. Die amtlichen Richtlinien haben sie ihres Wertes wegen zu einem Kernfach des Unterrichts an höheren Schulen gemacht, und die letzten Jahrzehnte haben ihr neue, wertvolle Quellen erschlossen. Zwar bilden auch heute noch Atlas und Wandkarte, erdkundliches Lehrbuch und Schilderung des Lehrers die Grundlagen der Schularbeit. Immer noch bringt ein gutes Reisebuch, das gern von größeren Schülern in ihrer Freizeit gelesen wird, wertvolle Anregungen hinzu (Colin Roß, Richard Katz). Aber die weite Welt ist uns allen jetzt näher gerückt: Reisen sind nicht mehr das Vorrecht reicher Leute. Millionen können auf billigen Fahrten fremde Länder kennen lernen. Viele Tausende jüdischer Menschen sind ins Ausland gewandert und berichten ihren Angehörigen von ihren Eindrücken. So wächst das allgemeine Interesse für die Länder der ganzen Erde zu persönlichem Erlebniswert. Gute Kulturfilme lehren Geographie, ohne lehrhaft zu wirken. Schulkino und Lichtbild sind neue Lehrmittel. Illustrierte Zeitschriften, Rundfunk, Wochenschau können zu erdkundlichem Lernen herangezogen werden, und endlich spielt die Tageszeitung eine wichtige Rolle für den Erdkunde-Unterricht.

Von besonderer Bedeutung ist dabei die jüdische Presse; denn es gehört zum Aufgabengebiet der Erdkunde in der jüdischen Schule, das Leben der Juden in andern Ländern kennen zu lernen. Dieses immer wieder wechselnde Bild vom Schicksal unserer Gemeinschaft wird durch die jüdischen Zeitungen lebendig. Für die Palästinakunde der Gegenwart sind sie geradezu unentbehrlich. Jede beliebige Nummer enthält soviel Nachrichten aus fast allen Ländern der Erde, daß ein Gefühl der Weltverbundenheit jüdischer Menschen das Interesse für erdkundliches Wissen verstärkt.

Alle jüdischen Zeitungen haben ihre Palästina-Beilagen und berichten über Leben und Arbeit in Erez Israel. Der Peel-Bericht und die Palästina-Debatte im englischen Parlament standen natürlich im Juli im Mittelpunkt des Interesses, und einige Zeitungen brachten Kartenskizzen, um das geographische Wissen zu vertiefen (Gemeindeblatt vom 18. Juli). Selbstverständlich vermittelt vor allem die „Jüdische Rundschau“ in jeder Ausgabe wertvolle Kenntnisse über die Arbeit in Palästina. Eine eindrucksvolle Schilderung von der

mühseligen Aufbau-Arbeit der Siedelung Chuldah (2. Juli), ein bildgeschmückter Aufsatz „Religiöse Jugend siedelt“ (23. Juli), zusammenfassende Artikel über „Palästinas Hauptindustrien“ (20. Juli), Zahlen aus dem Siedelungswerk – eine reiche Stofffülle wird hier geboten, die sich in erdkundlichen Arbeitsgemeinschaften vorzüglich auswerten läßt.

Das Schicksal der Juden in Deutschland lenkt den Blick in andere Länder. Die Beilagen der jüdischen Zeitungen „Jüdische Auswanderung“ tragen diesem Bedürfnis Rechnung, und so gibt es zahlreiche Schilderungen in allen jüdischen Zeitungen, die sich mit den Lebensmöglichkeiten für Juden in fremden Ländern befassen. „Juden in Südafrika“, „Klima in Obersee“, Berichte über Argentinien, Brasilien (Israelit. Familienblatt vom 22. und 29. Juli), systematische Aufsatzreihen „Die Zerstreuung der Juden über die Erde“ in der „C. V.-Zeitung“ 1936, „Struktur des amerikanischen Judentums“ (Gemeindeblatt vom 4. Juli) – sie eignen sich gut zu kurzen Schülervorträgen. Reiseberichte jüdischer Menschen, die ihre Eindrücke aus unmittelbarem Erlebnis wiedergeben, bieten willkommenen Stoff zum Vorlesen, wenn gerade diese Länder im Unterricht behandelt werden: „Japanisches Skizzenbuch“ (C. V.-Zeitung vom Juli), „Bilder aus Whitechapel am Sonntag“ (Gemeindeblatt vom 4. Juli), „Ungarische Reiseeindrücke“ (Jüdische Rundschau vom 27. Juli), „Panorama in Helsingoer“ (C. V.-Zeitung vom 29. Juli).

Die Kinderbeilagen regen ebenfalls zu geographischen Belehrungen an. In Spielen und Rätseln, in Erzählungen, in kleinen Aufgaben werden die Geisteskräfte geübt. Einem wirklichen Unterricht sehr nahe kommen z. B. die Aufgaben der Kinderbeilage der C. V.-Zeitung „Wir lernen kennen“ (29. Juli), wo in eine gegebene Umrißkarte Südamerikas bestimmte Städte und Flüsse eingezeichnet werden sollen.

Umfassender, vielgestaltiger ist natürlich die allgemeine Tageszeitung, denn sie ist ja der Spiegel des gegenwärtigen Geschehens.

Da sind an erster Stelle die Schilderungen der Sonderberichterstatter, die den Leser für irgend ein neues technisches Unternehmen interessieren sollen, etwa für den Rügendamm oder für eine Talsperre. Die Zeitungsfachleute wissen, daß sie dafür zugkräftige Überschriften bringen müssen. Mustergültig ist z. B. ein Artikel im Berliner Lokalanzeiger vom 27. Juni 1937: „Saaledorf versinkt in einem See“, und als Untertitel dazu „Modernes Vineta in Thüringen – 27 Familien müssen dem Stausee weichen“. Größere Kinder, die im allgemeinen gewöhnt sind, die Zeitung zu überfliegen, werden bestimmt solchen Artikel lesen. Die Schüler der Mittelstufe können von Eltern oder Leh-

ren auf diese Arbeit hingewiesen werden. Wenn die Aufsätze mit Bildern erläutert werden, wenn möglichst auch Gespräche mit Personen geschildert werden, so bleibt unaufdringlich ein vertieftes Wissen über erdkundliche Stoffe in den Kindern zurück. Der oben zitierte Artikel ist auch in dieser Hinsicht vorbildlich. Ein charakteristisches Bild der Saale-Landschaft: „Umrahmt von Bergen“ liegt an einer Schleife der Saale malerisch das Dörfchen Preßwitz. Diesen weiten Talkessel werden einst die Fluten des Stausees füllen: Dann Bilder aus dem Leben der Menschen, die ihren alten Heimatort verlassen müssen, weil der neue Stausee ihr Dorf überfluten wird. „Einzelne Gehöfte sind bereits geräumt und abgetragen“ ist die Unterschrift unter einem zweiten Bild.

Das ist Gegenwartserdkunde, die zugleich Verstand und Herz bewegt. Auch wenn im Unterricht im Augenblick nicht auf solchen Artikel eingegangen wird, weil vielleicht gerade ganz andere Erdräume im Blickpunkt des Interesses stehen, so ist doch das geographische Wissen bereichert, und die Freude ist groß, wenn der Zufall es erlaubt, dieses selbst erworbene Wissen einmal vorzubringen. Wenn aber zufällig dieser Stoff gerade in den Lehrplan der Klasse hineinpaßt, so übernimmt stets gern ein Schüler die Aufgabe, in einem kurzen Vortrag über das Gelesene zu berichten.

Das gleiche gilt von einem kurzen Aufsatz der Berliner Morgenpost vom 27. Juni, in dem recht anschaulich erzählt wird, wie in Bulgarien das Rosenöl gewonnen wird – natürlich auch wieder mit auffälliger Überschrift: „Eine wohlriechende Industrie“ und mit einem Bild geschmückt –, oder von einer mit Zeichnungen versehenen Schilderung „Die Mosel ist immer schön“, den die Deutsche Allgemeine Zeitung vom 27. Juni in ihrer Beilage „Reisen und Wandern“ bringt.

Es ist eine alte Erfahrung, daß alle Schilderungen erst Interesse gewinnen, wenn sie mit persönlichen Erlebnissen durchwirkt sind. Natürlich ist es noch weit wertvoller, wenn der Name des Berichterstatters berühmt ist oder gar in irgend einer noch so fernen persönlichen Beziehung zum Schülerkreis steht. So etwa, wenn ein ehemaliger Lehrer eines Kindes Reise-Wanderberichte schreibt – viele unserer Schüler sind ja noch in öffentlichen Schulen gewesen oder haben noch jüdische Freunde dort –, oder wenn Schriftsteller, die die Kinder aus ihren Unterhaltungsbüchern kennen, die Verfasser sind. So beschreibt in der gleichen Nummer des Berliner Lokalanzeigers der Dichter Wilhelm von Scholz eine Wanderung durchs Höllental in den Breisgau. Hier wirkt nicht nur der Stoff, sondern auch die Form der Darstellung, und in sol-

chem Fall wäre es zweckmäßiger, Teile dieses Aufsatzes in der Erdkunde-stunde vorzulesen, wenn der Schwarzwald durchgenommen wird und das Lehrbuchwissen dadurch vertieft werden kann.

Gut zu verwenden, wenn gerade China Unterrichtspensum ist, ist ein Artikel der Berliner Morgenpost (27. Juni) „Chinesische Namen und was sie bedeuten“. Es macht immer den Klassen Spaß, wenn man, ehe die schwierigen chinesischen Namen der Atlaskarte abgelesen werden, chinesische Vokabeln mit den Schülern lernt und über die Merkwürdigkeiten der chinesischen Sprache mit ihnen spricht. Dieser Artikel würde es jedem Durchschnittsschüler ermöglichen, selbst den kurzen chinesischen Sprachunterricht zu erteilen und damit sich selbst und den Kameraden eine fröhliche Unterrichtsstunde zu schaffen. Für reifere Schüler bietet eine zusammenfassende Betrachtung über „Die Rätsel der westöstlichen Gefühlsskala“ von Paul Scheffer willkommenen Stoff zum Vortrag oder zur Erörterung (Berl. Tageblatt vom 26. Juni). Der Verfasser erzählt von den Wesensunterschieden so nah benachbarter Inselvölker wie auf Bali und Java und versucht nicht, die Geheimnisse dieser uns verschlossenen Seelen nach westlichen Maßstäben zu messen.

Die Tageszeitung berichtet von allen wichtigen Zeitgeschehnissen. Da feiert die Universität Göttingen ihr zweihundertjähriges Jubiläum – Kriegsberichte erwähnen Bilbao, Valencia, Mallorca – ein neuer ungarischer Gesandter hat sich nach Helsinki, der Hauptstadt Finnlands, begeben – der erste Segelflug über New York ist durchgeführt worden – der internationale Segelflug-Wettbewerb auf der Wasserkuppe findet im Juli statt – United Press meldet aus Brüssel, daß die Teilnehmer des Gordon – Bennet – Ballon – Rennens in Lettland, Polen und der Tschechoslowakei gelandet sind (alles Nachrichten im Berliner Tageblatt vom 24. Juni) – da werden einige interessierte Schüler die Orte, die die Zeitung nennt, in ihrem Atlas aufsuchen und damit eine klarere räumliche Vorstellung erwerben.

Viel wichtiger aber als diese Gelegenheitsnachrichten aus Politik und Sport sind Berichte über neue erdkundliche Forschungen. Wenn das tragische Schicksal der Nanga-Parbat-Expedition lange Spalten aller Tageszeitungen füllt – 7 deutsche Forscher und 9 eingeborene Träger kamen durch einen Lawinensturz ums Leben –, so sollte im Erdkunde-Unterricht aller Klassen, mindestens ab U III, auf dieses Forscherschicksal eingegangen werden, ganz gleich, ob es in den Lehrstoff hineinpaßt oder nicht. Denn alle Forscherarbeit weckt Begeisterung und Bewunderung und lehrt erkennen, daß der Fortschritt der Wissenschaft, jede Entdeckung mit Einsatz des Lebens erkämpft werden.

Da wird angeleertes Wissen zum eigenen Erlebnis. Selbstverständlich müssen die geographischen Probleme im Unterricht besprochen werden. Wo liegt das Gebiet, das erforscht werden soll? Welche Gefahren sind zu überwinden? Welche Aufgaben sind zu lösen? Der kämpferische Geist des Menschen setzt sich hohe Ziele, und die Einsatzbereitschaft opferbereiter Männer hilft sie erringen (Berliner Tageblatt vom 24. Juni). Ebenso sollte auf der Oberstufe über die Aufgaben der neuen deutschen Spitzbergen-Expedition gesprochen werden, wenn die Zeitung berichtet, daß sie die Heimat verläßt, um im hohen Norden wichtige magnetische Messungen durchzuführen (Berliner Tageblatt vom 29. Juni). Wo immer kühne, bahnbrechende Leistungen versucht werden, um noch unbekannte Erdräume für die Wissenschaft zu erobern, sollten sie im Erdkunde-Unterricht erörtert werden. Ob es ein Aufstieg im Stratosphärenballon ist, ob es sich um das russische gefährvolle Unternehmen handelt, den regelmäßigen Flugzeugverkehr zwischen Sibirien und Alaska über den Nordpol hinweg zu erproben (Daily Telegraph) – jede solche Nachricht gibt willkommenen Unterrichtsstoff und zeigt, daß Erdkunde lebendiges Geschehen um uns ist.

Manche Gegenwartsnachrichten wecken allerdings nur dann Interesse, wenn sie gerade zum Lehrstoff der Klasse gehören. Wenn im Hafen von Akkra an der Goldküste eine Gelbfieber-Epidemie ausgebrochen ist und das gesamte Hafengebiet deshalb unter Quarantäne gestellt wurde (Berliner Volkszeitung vom 25. Juni), so werden Schüler der Tertia, die gerade Afrika durchnehmen, bestimmt die Wichtigkeit solcher Meldung begreifen und in der Unterrichtsstunde mitteilen, was sie zufällig in ihrer Zeitung gelesen haben.

Wenn aber irgend ein Gegenwartereignis wirklich die Menschheit erregt, etwa wenn ein Erdbeben in Japan Dörfer und Städte zerstört und Tausende obdachlos macht, wenn eine Hungersnot oder Überschwemmung in China oder Nordamerika Unglück über Zehntausende bringt, wenn ein furchtbarer Krieg die Gemüter erregt, dann muß auch der Erdkunde-Unterricht auf solche Zeitgeschehnisse eingehen, die Ursachen besprechen, eine Aussprache über die einschlägigen Probleme anregen. Als 1936 der Abessinien-Konflikt die Welt in Spannung hielt, wünschten alle Klassen, über Land und Leute von Abessinien zu hören, und es war eine selbstverständliche Aufgabe für den Erdkundelehrer, dieses starke Interesse auszuwerten.

Anregend zur Beschäftigung mit erdkundlichen Fragen wirken auch oft Kritiken neu erschienener Auslandsbücher. Die deutsche Allgemeine Zeitung vom 30. Juni bringt in ihrer „Literarischen Rundschau“ fesselnde Bespre-

chungen über Paul Bauers Werk „Kampf um den Himalaja“, über Paul Bruntons Buch „Yogis; verborgene Weisheit Indiens“ und über ein neues Chinabuch von Gervais „Im Schatten des Ma Kue“. Wenn auch nur wenige Schüler dadurch so stark interessiert werden, daß sie sich diese Bücher als Geburtstagsgeschenk wünschen und lesen, so haben auch diese Beilagen der Tageszeitungen ihren Wert für den erdkundlichen Unterricht.

Auch die Probleme der Atmosphäre gehören in den Aufgabenbereich der Geographiestunde. Da hilft die Tageszeitung durch ihre monatlichen Schilderungen über den Sternenhimmel und durch ihre täglich erscheinenden Wetterberichte und Wetterkarten. Schon die Schüler der Sexta sammeln mit großer Freude die Wetterkärtchen einer Woche und sind stolz, wenn sie nach den Erklärungen in der Schulstunde imstande sind, die täglichen Wettervorhersagen zu verstehen.

Selbst Werbe-Anzeigen, die zu Reisen auffordern, können durch ihre Schlagwortzeilen einprägsame Kenntnisse vermitteln, die der Unterricht ausnutzen kann. „Lüneburg, die Stadt der niederdeutschen Backsteingotik“ – „Ülzen, das Tor der Lüneburger Heide“ – „Fallingbostal mit dem Hermann-Löns-Grab“ (Berliner Lokalanzeiger vom 27. Juni) – je öfter solche Wortgebilde gelesen werden, um so fester haften sie im Gedächtnis und bereichern das erdkundliche Wissen.

Schließlich sollen auch noch die Monatsquittungen einiger Tageszeitungen erwähnt werden, die erdkundliche Bildung vermitteln: die Bildserien der Berliner Morgenpost und die heimatkundlichen, gut brauchbaren Wanderkarten mit Ausflugsbeschreibung, die der Mosse-Verlag im laufenden Jahr liefert, die zum Wandern nach der Karte anregen wollen.

Geringe Bedeutung für den Schulunterricht haben die für Erwachsene wichtigen Leitartikel und wirtschaftlichen Ausführungen. Sie sind im allgemeinen für Schüler zu trocken und sachlich geschrieben. Als gegenwartsnah werden wirtschaftliche Fragen von größeren Schülern besonders dann empfunden, wenn gerade ein Wirtschaftskongreß stattfindet, wie Ende Juni in Berlin. Die Reden, die auf dem 1. H. K.-Kongreß (Internationale Handelskammer) von führenden Persönlichkeiten gehalten wurden, können Ausgangspunkt volkswirtschaftlicher Besprechungen werden.

Die Auswertung der Tageszeitung im Erdkunde-Unterricht bringt auch gewisse Gefahren mit sich. Die anregenden Berichte sind vielfach mit so starker Übertreibung geschrieben, um ein größeres Lesepublikum zu fesseln, daß die

richtige geographische Belehrung manchmal dabei zu kurz kommt. Die Zeitung will ja doch nicht Wissenschaft bringen, sondern Zeitspiegel sein – und manche gefärbten Berichte wirken als Zerrspiegel. Es ist auch leicht möglich, daß Kinder, die aufgefordert werden, erdkundlich interessante Aufsätze und Nachrichten zu verfolgen, mehr Gefallen an Stoffen finden, die sie besser nicht lesen sollten. Diese Gefahren aber sind geringfügig gegenüber der fast unerschöpflichen Anregung, die von den Tageszeitungen ausgeht. Nur muß der Erdkunde-Unterricht diese Anregungen auch aufnehmen. Es hat sich z. B. als wirksames Mittel bewährt, einige geographisch interessierte Schüler zu „Berichterstattem“ für bestimmte Länder oder erdkundliche Erscheinungen zu ernennen – (Erdbeben, Vulkanismus, Verkehrswege usw.) und sie etwa monatlich über ihr Gebiet berichten zu lassen. Auch als Gemeinschaftsaufgabe für eine Klasse läßt sich gelegentlich eine Sammelmappe für ein abgegrenztes geographisches Gebiet zusammenstellen. Die Kinder bekommen durch solche Mitarbeit das Bewußtsein der Zeitnähe ihres Wissens und der Notwendigkeit ihres Lernens. Denn ebenso wie die Tageszeitung für den Erdkunde-Unterricht eine wertvolle Fundgrube sein kann, so erweist sich der Erdkunde-Unterricht als unentbehrlich für die allgemeine Bildung und erdkundliches Wissen als wichtige Voraussetzung, um das Zeitgeschehen um uns zu begreifen, um die Tageszeitung mit Verständnis zu lesen.

Die Bedeutung des Erlernens der englischen und spanischen Sprache für die jüdische Jugend

Von Joachim Lesser, Wissenschaftlichem Lehrer

Die Auswanderung von Juden aus Deutschland erstreckte sich in den letzten Jahren auf Länder der verschiedenen Himmelsrichtungen. Neben Palästina waren vornehmlich Länder der englischen und spanischen Zunge das Ziel. Die Staaten, die sonst starke Verschiedenheiten nach mannigfachen Gesichtspunkten hin zeigen, haben eins gemeinsam: die gleiche Sprache. Und es ist eine wichtige Feststellung, daß die in den immigrierten Ländern gesprochene Sprache für die Emigrierten von wesenhafter Bedeutung ist. So sind das Englische und das Spanische für die jüdische Jugend neben dem Hebräischen zu besonderer Wichtigkeit gelangt.

Die Verbreitung beider Sprachen braucht nur ins Gedächtnis zurückgerufen werden. Mehrere 100 Millionen sprechen Englisch und Spanisch als Muttersprache, ganz abgesehen von den unzähligen im Exportleben Tätigen, für die die Beherrschung dieser beiden Sprachen geradezu eine *conditio sine quo non* darstellt. Ganz Südamerika und Mittelamerika, also Latein-Amerika mit Ausnahme des großen Staates Brasilien, wird vom Spanischen beherrscht. – Man darf bei Nennung dieser Staatengruppe nicht an Staaten kleinen Umfangs denken, sondern muß sich darunter Staaten vorstellen, die zum Teil ebenso groß wie Deutschland, zum Teil aber auch größer sind. Das diesen Staaten Gemeinsame ist: Geringe Bevölkerung auf weitausgedehntem, sehr fruchtbarem Boden. Hieraus ergibt sich für die Einwanderung eine nicht zu verkennende Bedeutung: die Aufnahmefähigkeit von Menschen. Diese neu ins Land kommenden Juden, die sich verschiedenen, zum Teil durch Umschichtung neu erlernten Berufen zuwenden, müssen sich der neuen Sprache bedienen, um in der neuen Heimat ihr Leben neu zu gestalten.

Die noch viel ausgedehntere Verbreitung des Englischen bedarf kaum eines besonders ausführlichen Hinweises. Daß sich Nordinder mit Südinder, daß sich Nordchinese und Südchinese nur durch das Englische bei der Verschiedenheit ihrer Dialekte verständigen können, ist eine bekannte Tatsache. Daß in Nordamerika, Australien, in Afrikanischen Kolonien usw. Englisch gesprochen wird, ist ebenfalls hinreichend bekannt. Diese Fakten zeugen für die

Verbreitung und Wichtigkeit, die diese Sprache als erste Weltsprache schlechthin klassifizieren.

Es gibt heute nur sehr wenig erwachsene Juden, die nicht einige englische Kenntnisse besitzen. Sie werden oft auf sehr mühevollen Wege ergänzt und erweitert. Sind aber gar keine Kenntnisse vorhanden, so wird auf schulischem oder privatunterrichtlichem Weg heute die Möglichkeit geboten, diese Kenntnisse zu erwerben. Die Berliner Jüdische Gemeinde hat deshalb nicht nur für Jugendliche, sondern in einem vielseitigen Abendkursbetrieb auch Erwachsenen die Möglichkeit des Erlernens und der Vervollkommnung in verschiedenen Sprachen gegeben.

Was der Berufstätige mühsam am Abend in sich aufnehmen muß, das bietet die Schule dem Schüler in Fülle, ohne ihn zu belasten. In Ansehung und Erkennung der Bedeutung der englischen und spanischen Sprache legt sie besonderes Gewicht auf eine Beherrschung dieser beiden weltumspannenden Sprachen seitens der Schüler. Der Unterricht in der Schule pflegt Konversation und Lektüre in starkem Maß, um unter Zugrundelegung einer gründlichen grammatischen Schulung dem Schüler für die Zukunft die Möglichkeit, seine Existenz aufzubauen – sei es nun im englischen Imperium, in USA oder in Latein-Amerika –, zu erleichtern. Die immer stärker werdende Emigration zielt planmäßig und zwangsmäßig nach Ländern englischer und spanischer Zunge.

Es muß beachtet werden, daß Südamerika gegenwärtig seine Eingangspforten bereitwilliger öffnet. Das hat für den Schulbetrieb die Rückwirkung, daß das Erlernen der spanischen Sprache an Interesse gewinnt. Da die Existenzmöglichkeit im Augenblick leichter in einem der Länder spanischer Zunge zu finden ist und folglich die Beherrschung dieser Sprache von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Juden jeglichen Jahrganges ist, wird auch an unserer Schule in mehreren Gruppen Spanisch gelehrt.

Es wurde vorhin schon darauf hingewiesen, daß, wie allgemein bekannt, Englisch die erste Weltsprache ist. Dem tragen wir Rechnung, indem wir den planmäßigen englischen Unterricht durch die verschiedensten Kurse, die wie das Spanische wahlfrei sind, erweitern, um so den Schüler gründlichst für die Zukunft vorzubereiten.

Der wahlfreie, bzw. zusätzliche Unterricht stimmt nun, trotz verschiedenem Gemeinsamen, nicht überall mit dem planmäßigen fremdsprachlichen Unterricht überein. Die Methodik ist verschieden, und auch sonst zeigen

sich Differenzierungen. Beim planmäßigen Unterricht ist das Ziel der zu erlernenden Sprache leichter zu erreichen als beim wahlfreien. Der Schüler wird in drei und mehr Jahren mit der Elementargrammatik vertraut gemacht; Lese- und Sprechübungen basieren auf den erworbenen und ständig erweiterten Kenntnissen. Drei weitere Jahre führen ihn dann in die höhere Grammatik, Literatur und Geisteswelt des Landes ein, dessen Sprache er nun schon einigermaßen kennt, so daß er nach 6 Jahren, beim Verlassen der Schule mit dem Zeugnis für die Prima, eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch der erlernten Sprache hat. In dieser Zeit hat er neben mündlichen eine Fülle von schriftlichen Arbeiten aus den verschiedenen Gebieten anzufertigen gelernt, so daß er tatsächlich die Sprache praktisch beherrschen kann.

Ganz anders gestaltet sich nun die Arbeit des Schülers im wahlfreien Unterricht, also in unserem Falle im Erlernen des Spanischen und im Ausbauen seiner Kenntnisse auf dem Gebiet des Englischen. Gemeinsam ist das Ziel: Die Beherrschung der Sprache in jeder Hinsicht. Gemeinsam ist weiterhin – beim Spanischen – die Erlernung der Grammatik und aller elementarer Dinge der Sprache. Die Entwicklung der Sprechfähigkeit steht aber an erster Stelle, ohne von anderen Zielpunkten wie im planmäßigen Unterricht beeinflußt oder in ihrer Vorherrschaft und Wirksamkeit abgeschwächt zu werden. Der planmäßige Unterricht muß mehr Zielpunkten (als der Sprechfähigkeit vornehmlich) zustreben. Sein Ziel setzt sich demgemäß aus mehreren Teilpunkten zusammen. Im wahlfreien Unterricht konzentriert sich das Hauptziel auf einen Punkt.

Dieses Ziel zu erreichen, steht nun dem Schüler eine Zeit von 18 Monaten zur Verfügung bei zwei Unterrichtsstunden in der Woche, d. h. im günstigsten Fall 80 Stunden im Jahr. Demgegenüber steht eine Vielzahl von Stunden im planmäßigen Unterricht, die zur Erreichung des mehrgestaltigen Ziels notwendig sind und die der wahlfreie Unterricht entbehren kann.

Zum wahlfreien Unterricht bringt der Schüler vor allem ein Wesentliches mit: die Erfahrung, eine Sprache zu betreiben. Da nur Schüler von 0–III an zugelassen werden, besitzen diese Schüler Kenntnisse des Französischen und Englischen. Sie haben vier Jahren harter Arbeit gelernt, das „Wie“ des Sprachen-Lernens erfahren. Das erleichtert das Erlernen der neuen Sprache wesentlich, zumal wie beim Spanischen stets Verbindungen zu der bereits gelernten romanischen Schwestersprache hergestellt werden.

So kommen wir mit geringer Stundenzahl, aber mit unverhindert intensiver Arbeit zu dem Ziel, das zu erreichen im freudigen Bestreben des Schülers

liegt. Hingeführt wird er vom Kennenlernen des Elementaren bis zur Beherrschung vorzugsweise auf praktischem Wege. Die täglichen Dinge des Lebens, die Tätigkeiten vom Morgen bis zum Abend, Land und Leute, Konversationen über jedes die praktische Sprache berührendes Thema, Reisen, Besonderheiten und manche andere Fragen bilden den Lernstoff, der aus Lieblingsgebieten des Schülers ergänzt und erweitert wird, da erfahrungsgemäß jeder Schüler leichter über Dinge spricht die ihn innerlich stark beschäftigen und deren Gedanken er gern Ausdruck verleihen will. Somit erreicht der Schüler die für die Praxis im fremden Land notwendige Sprechfähigkeit.

Wir knüpfen an seine Erfahrungen auf sprachlichem Gebiet an, leiten ihn dann hinüber in die neue Sprache, regen ihn an, über ihm Vertrautes zu sprechen, zeigen, wie man über Neues diskutiert, und überlassen ihm zum Schluß die Führung einer Aussprache, die Behandlung eines entweder selbstgewählten oder gestellten Themas, um die Zungenfertigkeit auf die größtmögliche Sicherheit zu bringen. Selbstverständlich übt der Schüler die Orthographie, das Briefeschreiben und lernt auch schon im Anfang leichte, im Schwierigkeitsgrad zu steigende Aufsätze anzufertigen. Denn die Arbeit nur auf das Mündliche einstellen und das Schriftliche vernachlässigen, hieße, sie in ihrer Bedeutung und ihrem Wesenhaften verkennen und beschränken. Der Lehrer selbst tritt nicht dozierend, sondern helfend auf. Er überläßt dem Schüler die Führung der Aussprache, um ihn so in den Vordergrund zu stellen und ihn selbständig und sicher zu machen, damit er allen Schwierigkeiten, die sich auf sprachlichem Gebiet ergeben könnten, begegnen kann.

Die Erreichung des Ziels soll zeitlich mit dem Schulabschluß zusammenfallen. Das Stadium des wohlbehüteten Lebens wird abgelöst von dem des Lebenskampfes. Ihn leichter zu bestehen, soll die Erlernung des Englischen und Spanischen helfen.

Zielsetzung und Methodik des Mathematik-Unterrichts einst und jetzt

Mit besonderer Berücksichtigung der Unterstufe

Von K. Neufeld, Studienrat i. R.

Wenn wir Schüler einstmals unsere Lehrer fragten, wozu man eigentlich auf der Schule Mathematik treibe, so erhielten wir die stereotype Antwort: als Erziehung zum logischen Denken. Ganz folgerichtig begann denn auch unsere erste Mathematikstunde in der Quarta – ich erinnere mich dessen noch genau – damit, daß der Lehrer uns die Mathematik als eine streng deduktive Wissenschaft mit exakt beweisbaren Tatsachen vorstellte; eine gründe sich auf die andere und alle auf die zwölf Grundsätze oder Axiome, die ihrerseits so einleuchtend seien, daß sie weiter keines Beweises bedürften; und nun wurden uns diese zwölf ohne weiteres einleuchtenden Grundsätze (an deren kanonischer Zahl zu zweifeln schon vermessen gewesen wäre) diktiert; der letzte aber lautete also: Größeres von Gleichem subtrahiert läßt Kleineres!

So wie uns in Ehrfurcht erschauernden Quartanern sich in dieser ersten Stunde Euklid in seiner ganzen fürchterlichen Strenge offenbart hatte, so blieb es auch im folgenden: ein starres System strenger, nach unveränderlichem Schema aufgestellter Beweise, aus denen kein Schüler oder Lehrer hätte wagen dürfen, auch nur ein Jota zu rauben; und wehe dem, der sich erlaubt hätte, weitere unbeweisbare Elemente in das System einzuschmuggeln, also etwa auf den Beweis der Gleichheit von Scheitelwinkeln, den der Lösung der Grundaufgaben oder etwa den der Kongruenzsätze zu verzichten, noch gar – fürchterlicher Gedanke! – hierfür eine empirische Begründung zu geben! Nein, hier herrschte lückenlose Geschäftsordnung bis herauf zu dem Leckerbissen aller mathematischen Feinschmecker, dem indirekten Beweis, diesem unkindlichsten Instrument der Mathematik; in ihm sollte der Quartaner oder Tertianer als falsch annehmen, was ihm doch der Augenschein als offenbar richtig erwies, um auf dem Umweg über geheimnisvolle Schlußfolgerungen zu dem Ergebnis zu kommen, daß die falsche Annahme doch falsch und der richtige Augenschein doch richtig war!

Wo ist diese durch eine ehrwürdige Tradition von 2000 Jahren geheiligte Methode heute, nach knapp 35 Jahren, geblieben?

Die moderne Jugendpsychologie ist über sie gekommen wie der Märzwind über den Schnee. Sie hat die ganze Torheit des Ansinnens enthüllt, 12- bis 13-jährigen Schülern abstrakte Schlüsse verwickelter Art zuzumuten. Der Erfolg war selbstverständlich der, daß sie von der großen Mehrheit nicht erfaßt, sondern auswendig gelernt oder abgeschrieben wurden; wahrlich eine seltsame Blüte an dem Baume der reinen Erkenntnis, dessen Früchte uns doch zum logischen Denken führen sollten! – Mit beißender Ironie wies man nun auf Stilblüten wie die folgende aus dem Quartapensum eines Vorkriegs-Lehrbuches hin: „Dreiecke sind kongruent, wenn sie in zwei Seiten und dem Gegenwinkel eines homologen Paares übereinstimmen, wenn die Gegenwinkel des anderen homologen Paares entweder beide Rechte sind oder andernfalls sich nicht zu zwei Rechten ergänzen.“ Demgegenüber machte man geltend, daß die gesamte Darbietung der Mathematik sich in erster Linie pädagogischen Grundsätzen unterzuordnen habe und die strenge Wissenschaftlichkeit erst an zweiter Stelle käme. Stoffwahl und -Anordnung müssen der Fassungskraft der Schüler entsprechen; auch müsse vom Sinnlichen, vom Bekannten, vom Interessengebiet des Schülers ausgegangen werden, während der Übergang zur Abstraktion nur allmählich, stufenweise erfolgen dürfe.

Dieser Hinweis kam gerade zur rechten Zeit, um den Lehrern gegen Vorwürfe seitens der Universität den Rücken zu stärken. Seit dem Eindringen der Infinitesimal- (Differential- und Integral-) Rechnung in die Schule häuften sich nämlich die Klagen der Universitätslehrer über Unexaktheiten, Irrtümer, leichte, grobe und gröbste Fehler aller Art in den Schulbüchern, und dieser Tadel griff auch auf die Elemente über, bis zur Trigonometrie, zum Strahlensatz, zu den Proportionen, zu den Grundlagen. Die armen Oberlehrer, die ihren Schülern stets die ideale Forderung strenger Wissenschaftlichkeit präsentiert hatten: Wie konnten sie sonst so tapfer schmälern und waren nun selbst der Sünde bloß! Sie hätten danach immer noch nicht genug an wissenschaftlicher Strenge geleistet! Dabei erwies sich die Forderung der Hochschullehrer vielfach als offenbar verstiegen, denn z. B. die Begriffe des Grenzwertes und des Differentialquotienten ließen sich, wie Weyerstrass zuerst nachgewiesen hatte, nur durch ein kompliziertes System von Ungleichungen streng darstellen, das das Fassungsvermögen der Schüler bei weitem überstieg. Kein Wunder, daß in diesem Dilemma die Lehrer mit fliegenden Fahnen zur Schulreform übergingen und die hundertprozentige Strenge an der Schule für eine Chimäre erklärten. Sie wollten damit zwar nicht etwa jedem offenkundigen Fehler Tür und Tor öffnen, wohl aber einen gerechten Ausgleich zwischen wissenschaftlicher Strenge und Aufnahmefähigkeit des

Schülers anstreben. Man darf ihnen nicht einmal vorwerfen, aus der Not eine Tugend gemacht zu haben; denn sie hätten ja ebenso gut, um Vorwürfen zu entgehen, die so anstößige Infinitesimalrechnung wieder aus der Schule verbannen können. Hier zeigte sich eben, daß die Mehrzahl der Lehrer schon unbewußt vom Grundgedanken der mathematischen Schulreform erfaßt war; das Idealbild der Mathematik als „Wetzstein des Verstandes“ war verblaßt und hatte einem anderen Bildungsziel Platz gemacht: die Mathematik ist eine Ausdrucksform des menschlichen Geistes, wie die Sprachen es sind; sie ist ein Kulturgut wie Geographie und Geschichte und wie diese Fächer durch tausend Anknüpfungspunkte mit der Heimat, mit der Gegenwart verbunden; kurz gesagt, sie ist ein Kulturzweig, ohne den die Jetztzeit und die Umgebung nicht verständlich sind. Wenn also Bildung die verständnisvolle Erfassung der uns umgebenden Kultur bedeutet, so gehört eine gewisse Kenntnis der Mathematik als einer Grundlage dieser Kultur auch dazu; denn sind nicht Telefon und Radio, Kalender und Versicherungsprämie ebenso Bestandteile dieser Kultur wie die Gegenstände des Geschichts- und Erdkundeunterrichts? Zur Erlangung dieses Verständnisses ist aber keine mathematische Disziplin besser geeignet als die Infinitesimalrechnung, diese hervorragendste, modernste Schöpfung des mathematischen Geistes, und zwar nicht allein durch ihre Ergebnisse, die weit über die Grenzen der Mathematik hinaus in die Physik und Chemie, in Astronomie und Nautik, in Wirtschaft und Statistik reichten, sondern auch vorzüglich durch ihre Methoden; denn diese lieferten der Schule neben vielem anderen auch den Begriff, der nach Forderung der modernen Schulmänner nun in den Mittelpunkt des ganzen Mathematikunterrichtes gerückt werden sollte, den der funktionalen Abhängigkeit. Dieser Begriff mit seinen überaus zahlreichen Anwendungen, ganz Leben, ganz Bewegung, war so recht berufen, die alte Starrheit der Euklidischen Methode abzulösen und die Forderung nach Erfassung lebendiger Zusammenhänge zu verwirklichen. Jetzt galt es schon frühzeitig, graphische Darstellungen zu üben, die graphische Lösung von Gleichungen zu betreiben, Isothermen und Isobaren, graphische Fahrpläne und Diagramme zu verstehen, auf Grund von Tabellen zu zeichnen und später nach ihrer Gesetzmäßigkeit zu untersuchen.¹

1 Die Reformideen fanden ihren Ausdruck in der von der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte hierfür eingesetzten Unterrichtskommission, die ihre Bestrebungen in den „Meraner Beschlüssen“ (1905) niederlegte, später (ab 1908) in der Internationalen Math. Unterrichtskommission (IMUK) und ihrem deutschen Unterausschuß (DAMNU). Sie gingen 1925 in die amtlichen „Richtlinien und Lehrpläne“ über, die noch heute in Geltung sind.

Zwei Beispiele mögen uns den Unterschied zwischen alter und neuer Methode erläutern: Da ist der bekannte Lehrsatz über die Winkelsumme im Dreieck! Wer von uns Älteren erinnert sich nicht noch mehr oder weniger dunkel des Beweises mittels einer durch die Spitze des Dreiecks gezogenen Parallelen und der dadurch entstandenen Gegen- und Wechselwinkel? Dieser Beweis ist geradezu das Muster eines abstrakt-kunstvollen Syllogismus, dem der Durchschnittsquartaner kein Interesse abgewinnt und den er deshalb kaum begreift; besonders da die Winkel an Parallelen weit schwieriger als die Dreieckslehre zu verstehen sind und dieser erst folgen sollten. – Ganz anders verfährt der Lehrer heute. Da gilt es zunächst, durch Messung und Addition der Winkel, durch Aneinanderlegen dreier kongruenter Dreiecke mit ihren verschiedenen Winkeln den Inhalt des Satzes von der Winkelsumme rein empirisch zu erhärten und Interesse für ihn zu erwecken. Erst wenn sich zeigt, daß darüber hinaus bereits das psychologische Bedürfnis für eine allgemeine Begründung vorliegt, wird der Lehrer zum Beweis greifen, und zwar zu einem, der dem Interessengebiet der Schüler entspringt: Er läßt die Schüler das Dreieck in Gedanken „umfahren“, etwa mit dem Roller, und die dazu nötige Drehung messen; sie ergibt sich zu 360 Grad, und das muß daher die Summe der Außenwinkel sein; hieraus ergibt sich unschwer die Summe der Dreieckswinkel zu 180 Grad. – Nun läßt sich vom streng wissenschaftlichen Standpunkte sehr viel gegen diesen Beweis einwenden:

Er stellt nämlich eine Umgehung des Parallelenaxioms dar und wird mithin schon durch das Vorhandensein der „Nichteuklidischen Geometrie“ widerlegt, wie denn unser Satz auch für das Kugeldreieck (trotz aller Roller) nicht gilt. Aber weit davon entfernt, wegen dieser Skrupel auf den höchst anschaulichen und dem kindlichen Niveau angepaßten Beweis zu verzichten, wird der Lehrer vielmehr in der Prima später diese Lücke ausfüllen und dadurch doppelten Gewinn erzielen.

Und ein zweites Beispiel: Früher bewies man nach strengem Euklidischen Schema den Satz: Gleiche Sehnen eines Kreises haben gleichen Abstand vom Mittelpunkt – und hierauf mittels eines ausgeklügelten Verfahrens den weiteren: die größere Sehne hat den kleineren Abstand vom Mittelpunkt. Jetzt fragt man nach der funktionalen Abhängigkeit zwischen Sehne und Abstand und erhält – auf der Unterstufe zunächst rein empirisch – diesen Zusammenhang in Form einer Tabelle oder Kurve, später gesetzmäßig; also quantitativ weit mehr, als der obige Satz über ungleiche Sehnen besagt, der sich hier gleichsam als Nebenprodukt von selbst ergibt; und wieviel anschaulicher und

lebensnäher erscheint er uns in der neuen Fassung! Zugleich sehen wir, daß die neue Methode den Schüler durchaus nicht geistig weniger beanspruchen will als die alte.

Aber nicht nur die Darstellung, auch die Auswahl des Stoffes muß jetzt nach neuen Gesichtspunkten erfolgen. Solange das Ziel des Mathematikunterrichtes die logische Geistesschulung war, hielt man die Auswahl für nebensächlich, ja man bevorzugte abseits gelegene Stoffe und sah womöglich verächtlich auf alle nützlichen Anwendungen herab, etwa so wie es Archimedes in Schillers gleichnamigem Gedicht seinem Schüler gegenüber tut. Die abstraktesten Gebiete konnten ja den Geist am besten schulen! So wimmelte es von Konstruktionsaufgaben aus gekünstelten Stücken, wie etwa: Δ aus

$$b_a + b_b, b - a, y!^2$$

Da wurde die Division von Polynomen durch einander zu Tode gehetzt, da feierte in der „Konstruktion algebraischer Ausdrücke“ der leere Formalismus wahre Orgien, wie etwa in der folgenden Aufgabe:

$$\text{Konstruiere } y = \sqrt{\frac{2a^2b^2}{3cd} - c\sqrt{5a^2 - 3b^2} + ad\sqrt{6}} !$$

Jetzt aber, da die Mathematik als ein Stück Kultur, ein Stück Leben gilt, ist die Verbindung mit der Praxis nicht ein bloßer Wunsch nach Anschaulichkeit, sondern eine prinzipielle Forderung, eine *conditio sine qua non*. – Nun wird, besonders auf der Unterstufe, die Wirklichkeit niemals ganz erreicht werden, da sie gewöhnlich viel zu kompliziert ist; aber die folgenden Beispiele sollen doch zeigen, daß man im modernen Unterricht immer auf die Praxis hinzielt.

Da wird man in Quarta, statt einen vollen Winkel in zwölf gleiche Teile teilen zu lassen und nach der Gradzahl des entstandenen Winkels zu fragen, eine – leider nur gedachte – Torte in zwölf Tortenstücke zerlegen lassen; statt mittels des Pythagoras rein abstrakt die Hypotenuse eines rechtwinkligen Dreiecks aus den Katheten errechnen zu lassen, fragt der Lehrer nun: Kann man einen 23,5 cm langen Häkelhaken schräg in eine 21 cm lange und 11 cm breite Handtasche stecken? Und damit nicht nur die weibliche Jugend zu ihrem Recht kommt, einige Aufgaben über den Wunschraum unserer Jungen, das Auto:

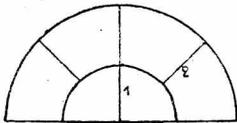
Quarta: Welche Winkel bilden die 6 Speichen am Steuer, die 10 Speichen am Rade eines Autos jeweils miteinander?

Tertia: Wo berühren die verschieden großen Räder eines gezeichneten Autos den Boden? (gemeinschaftliche Tangenten!)

Ein Autohändler will seine insgesamt 30 Motorräder und Kleinautos neu bereifen lassen und bestellt hierzu 82 Reifen. Wieviel Motorräder und wieviel Autos sind es?

Sekunda: Welche Strecke legt ein Auto bei 500 Umdrehungen der Räder zurück? (Anwendung von π !)

Ein Autoscheibenwischer ist 12 cm lang, sein Mittelpunkt an einer 20 cm langen Stange befestigt, die einen Winkel von 130 Grad bestreicht. Wie groß ist die vom Wischer getrocknete Fläche, welchen Weg legt sein Mittelpunkt in 15 Minuten zurück, wenn er sich in einer Minute 25 mal hin- und herbewegt? (wiederum π !)



Ein großer Teil dieser Aufgaben stammt aus der Praxis der Lessler-Schule. – Apropos Lessler-Schule! Wer von unseren Schülern kennt nicht in unserem weißen Saal die Glastüren mit ihrem romanischen Oberteil, deren Bruchfestigkeit bei (verbotenem)

Ballspiel leider so erschreckend gering ist? Und wer von ihnen wird daher nicht die

Lebenswichtigkeit folgender Aufgabe zugeben: Wenn ein Schüler Scheibe 1 zerbricht, muß er RM. 1,- bezahlen. Wieviel muß er für das Einwerfen von Scheibe 2 entrichten? (Zur Orientierung unserer Eltern: 1,50 RM.) Und dann wird man an einer jüdischen Schule natürlich auch bemüht sein, jüdische Stoffe heranzuziehen, soweit das im Mathematik-Unterricht zwanglos einzurichten ist. Folgende Aufgabe aus der Klassenarbeit einer Untersekunda der Lessler-Schule zeigt diese Möglichkeit: Ein Thoravorhang soll mit einem $h = 80$ cm hohen „Mogen Dovid“ versehen werden. Wieviel m Goldborte braucht man dazu? (Antwort: $3h \sqrt{3} = 4,15$ m). Und selbstverständlich wird man bei der Durchnahme der Kreiszahl π die berühmten Stellen aus der Bibel 1. Könige 7,23 und 2. Chronik 4,2 anführen, wo diese Zahl auf 3 geschätzt wird.

Eine lebensnahe Darstellung muß auch jugendgemäß und daher jugendfroh sein. So ist der ehemals verpönte Scherz auf der ganzen Linie in den Mathe-

matikunterricht eingedrungen. Rechenrätsel, Rechenvorteile und Rechenkniffe, das Geheimnis des Erratens gedachter Zahlen und verschwundener Zahlen aus „vergilbten Manuskripten“ finden jetzt in der Algebra ihre Behandlung und Auflösung. „Eine Flasche kostet mit Korken RM. 1,10, die Flasche kostet RM. 1,- mehr als der Korken. Wieviel kostet die Flasche, wieviel der Korken?“ (Bitte nicht zu voreilig beantworten!) „Maria ist 24 Jahre alt. Maria ist doppelt so alt als Anna war, als Maria so alt war wie Anna jetzt. Wie alt ist Anna?“ Diese Aufgabe wurde mehrfach von findigen Tertianern und Tertianerinnen der Lessler-Schule korrekt mittels Gleichung gelöst. In der Geometrie bieten verwickelte Zusammenhangsverhältnisse (z. B. Möbius'sches Band), Faltaufgaben, optische Täuschungen Gelegenheit zur Erheiterung und – Vertiefung.

Das führt uns auf die Trugschlüsse. Der verblüffende Fehlbeweis, daß alle Dreiecke gleichschenkelig seien, sollte in keiner Tertia fehlen; die algebraischen Trugschlüsse, etwa daß $3 = 4$ sei, lehren die Schüler aufs Anschaulichste, daß man eine Gleichung nicht durch 0 dividieren darf und daß eine Quadratwurzel ein doppeltes Vorzeichen besitzt. Das nette Paradoxon, das durch Zerschneiden eines Quadrates von 8×8 Feldern zu dem Ergebnis $64 = 65$ gelangt, kann in allen Klassenstufen immer aufs neue von einem andern Standpunkt und daher mit immer größerem Verständnis der Schüler behandelt werden und zur Vertiefung des Kongruenz-, des Ähnlichkeitsbegriffes, des Flächeninhalts und der trigonometrischen Funktionen führen.

Noch eine Stufe höher im Wert steht der Schülerfehler, nicht wie der Trugschluß eine raffinierte, künstliche Denkfalle, sondern ein Naturprodukt aus der Praxis für die Praxis. Nirgends zeigt sich der Unterschied zwischen der alten und neuen Methode besser als hier. Früher als etwas Unangenehmes, Peinliches betrachtet, bestenfalls als ein notwendiges Übel, das man am liebsten mit Stillschweigen übergeht, ist der Schülerfehler jetzt als wertvoller Unterrichtsgegenstand erkannt, der durch seine belustigende Wirkung die Schüler mehr fördern kann als der allerersteste Vortrag.³ Wer's nicht glaubt, prüfe den folgenden amüsanten Schülerfehler (ich hoffe, daß sich ihm dabei die Haare sträuben), rechne die Aufgabe richtig aus und – vergleiche die beiden Ergebnisse!

3 s. W. Lietzmann: Wo steckt der Fehler? 3. Aufl., Leipzig 1933, dem auch das folgende Beispiel entnommen ist. – Vergl. auch K. Neufeld: Wo steckt der Fehler? Eine Auswahl physikalischer Schülerfehler aus der Unterrichtspraxis (Zeitschr. für den math. u. phys. Unterr. 1931, Heft 4).

Aufgabe: Vereinfache
$$\frac{\sqrt[3]{a^2} + \sqrt[4]{a^3} - \sqrt[5]{a^4} - \sqrt[6]{a^5}}{\sqrt[7]{a} + \sqrt[8]{a} - \sqrt[9]{a} - \sqrt[10]{a}}$$

Lösung des Schülers:
$$\frac{\sqrt[3]{a^5} \cdot \sqrt[4]{a^2} \cdot \sqrt[5]{a^3} \cdot \sqrt[6]{a^4}}{\sqrt[7]{a} + \sqrt[8]{a} - \sqrt[9]{a} - \sqrt[10]{a}} = \frac{a^2 + a^3 - a^4 - a^5}{\sqrt[7]{a} - \sqrt[8]{a}} = \frac{-a^4}{\sqrt[4]{a}} = \frac{a}{\sqrt[4]{a}} = a^{\frac{3}{4}}$$

(Die Rechnung wimmelt von den größten Fehlern, aber das Ergebnis ist richtig!!!)

Die Erweckung des Verständnisses für die „Umgebung“, die der moderne Mathematikunterricht anstrebt, ist aber nicht möglich ohne Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens. Deshalb wird eine frühzeitige Verbindung („Fusion“) planimetrischer und stereometrischer Methoden verlangt. Dazu dient auch die Behandlung der Elemente der darstellenden Geometrie (Grundriß- und Aufrißverfahren sowie perspektivische Darstellungen) schon auf der Unterstufe, was bei uns auf der Lessler-Schule im Zeichenunterricht regelmäßig geschieht. Geringeren Wert legt dagegen der neuzeitliche Geometrieunterricht auf das alte herkömmliche Beweisverfahren, bei dem sogar der formalbildende Wert erheblich überschätzt wurde; für den Anfangsunterricht lehnt er es ganz ab. Er verzichtet grundsätzlich auf einen Beweis der Kongruenzsätze, den er vielmehr aus der Eindeutigkeit der entsprechenden Fundamentalaufgaben entnimmt, er leitet die Richtigkeit der Lösungen der Grundaufgaben und die Eigenschaften des gleichschenkligen Dreiecks aus dem ebenso einleuchtenden wie bisher vernachlässigten Begriff der „Symmetrie“ ab. (Was für ein herrliches Veranschaulichungsmittel hierfür ist doch die „Klexografie“!) Im Stereometrieunterricht wird eine Einsicht in wirklich räumliche Verhältnisse gewünscht, dagegen eine „Algebraisierung“ abgelehnt.

Mit alledem soll durchaus nicht gesagt sein, daß auf die formalen, d. h. geistesbildenden Werte der Mathematik verzichtet werden soll. Nur klingt die alte Forderung von der Erziehung zum logischen Denken zu überspitzt und zu eng. Sprechen wir statt dessen von einer Erziehung zum begrifflichen Denken, so wird der moderne Mathematiklehrer dem als einer Beigabe freudig zustimmen, und er mag (was bisher zu sehr vernachlässigt wurde) die Selbsttätigkeit des Denkens und die Förderung der Kombinationsgabe hinzufügen.

Textgleichungen und Konstruktionsaufgaben können hier wertvolle Dienste leisten, aber der moderne Mathematiklehrer wird sie sorgfältig auf ihre

Brauchbarkeit prüfen. Man verstehe mich recht! Nicht jede mathematische Aufgabe kann der Praxis entnommen sein. Bevor die „Anwendungen“ herankommen, muß der Kalkül jeweils „sitzen“, muß der „Algorithmus“ des Verfahrens geläufig sein, und das ist nur durch zahlreiche Übungen formaler Art möglich. Doch darf der Formalismus niemals überwuchern, darf niemals Endziel oder gar Selbstzweck sein!

Als besonders wertvoll wird schließlich die historische – und auf der Oberstufe: philosophische Einstellung zum Stoff angesehen, etwa eine dem Standpunkt des Schülers angepaßte Darstellung der Geschichte gewisser Probleme. Das ist schon auf der Unterstufe durchaus möglich; die Geschichte unlösbarer Probleme: Quadratur des Zirkels, Winkeltrisektion, Würfelverdoppelung kann den Schülern einer Sekunda in allerdings recht begrenztem Rahmen klar gemacht werden. Ebenso ist ein Hinweis auf gewisse bisher ungelöste Probleme möglich, etwa den Großen Fermatschen Satz. Hier lernt der Schüler neben Einsichten mannigfaltigster Art die Mathematik als etwas Gewordenes und noch immer Werdendes kennen, als eine Geistesstat großer Männer und nicht als das starre Gerüst im Sinne Euklids. In den Oberklassen wird eine kurze geschichtliche Darstellung der Infinitesimalrechnung und eine solche des Parallelenaxioms mit ihren zahlreichen Ausblicken auf die Nichteuklidische Geometrie, auf Philosophie und die Relativitätstheorie durchaus möglich sein, wie ich das mehrfach erprobt habe.

Eine solche Darstellung scheint mir geeignet, die Mathematik den Schülern nicht nur als eine Geisteswissenschaft im besten Sinne des Wortes aufzuweisen, sondern auch als eine Wissenschaft der großen Geister aller Zeiten und Völker.

Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Obersekunda

Von Eva Kayser, Gewerbeoberlehrerin i. R.

Durch ministerielle Verfügung vom 20. März 1937 wird der hauswirtschaftliche Zweig eine dauernde Einrichtung der Obersekunda sein. Durch den hauswirtschaftlichen Unterricht sollen die Obersekundanerinnen und Primanerinnen Kenntnisse und Fertigkeiten auf praktischem Gebiet erwerben, sollen allmählich soweit geschult werden, daß sie später einen praktischen Beruf ergreifen können. Ein recht umfangreiches, verschiedenartiges Arbeitsgebiet wird hier an die jungen Mädchen herangebracht. Für die meisten ist es ziemliches Neuland, denn bisher hatten sie als vielbeschäftigte Schulmädels wenig Gelegenheit, im Hause mitzuhelfen. Was jetzt auch im hauswirtschaftlichen Unterricht gezeigt wird, soll daheim verwertet werden.

Unter den vielen Gebieten, die der hauswirtschaftliche Unterricht umfaßt, ist zunächst das eigentliche Kochen zu nennen. Einfache, gut bürgerliche Küche wird gelehrt, so wie es die jungen Mädchen von Hause gewöhnt sind. Dazu gehört auch, daß sie einfaches Gebäck herstellen können. Auf rein vegetarisches Kochen wird großes Gewicht gelegt, da heutzutage diese Kost sehr bevorzugt wird. Die Schülerinnen sind ferner mit der Rohkost nach Dr. Bircher-Benner bekannt zu machen und sollen durch richtige Zubereitungsweise helfen, das Vorurteil gegen Rohkost zu bekämpfen. Da nach dem Lehrplan auch über Krankenkost und Kinderernährung gesprochen wird, so ergibt sich für den Kochunterricht die Aufgabe, einfache Gerichte aus der Krankendiät und Kinderkost herzustellen. Neben dem eigentlichen Kochen, das einen großen Teil des hauswirtschaftlichen Unterrichtes umfaßt, dürfen die vielen – sehr verschiedenartigen – Hausarbeiten nicht zurücktreten. Alle im Haushalt vorkommenden Hausarbeiten, angefangen mit der täglichen Küchenreinigung, müssen besprochen und praktisch durchgearbeitet werden. Als Beispiele seien herausgegriffen: Fensterputzen, großes Reinemachen, Möbel polieren, Silberputzen usw. Selbstverständlich gehört zu der Gruppe der Hausarbeiten auch die Behandlung der Wäsche. Die Küchenwäsche wird selber gewaschen, eine Arbeit, die sich regelmäßig alle 3 bis 4 Wochen wiederholt. Ferner werden Woll- und Seidenwäsche behandelt, Spitzen und feine Deckchen gereinigt. Dem Kapitel „Fleckenreinigung“ ist besondere Beachtung zu schenken. Während der Gartenarbeit sollen die jungen Mädchen einige Beete mit Küchenkräutern und Gemüse anlegen. Die Mädchen müssen

die Beete pflegen und darauf bedacht sein, recht viel zu ernten, um es im Kochunterricht verwenden zu können.

Neben den rein praktischen Arbeiten laufen vielerlei theoretische Besprechungen.

In der Ernährungslehre werden die Nährstoffe und ihre Bedeutung behandelt: Zusammenstellen eines Küchenzettels, der allen Anforderungen genügt; Einkauf und Preise der Lebensmittel; die verschiedenen Garmachungsarten; Konservierungsmöglichkeiten der Lebensmittel usw.

Aus dem Gebiet der Betriebslehre ist wichtig, daß die Mädchen mit den neuesten und praktischsten Küchen- und Haushaltsgeräten vertraut gemacht werden, um das moderne Wirtschaften in Anbetracht der Not an häuslichen Hilfskräften zu vereinfachen. Mehrfache Besuche der „Heibaudi“ und anderer hauswirtschaftlicher Ausstellungen sind vorzunehmen, um das Interesse der jungen Mädchen auf diesem Gebiete recht anzuregen. Gerade für diejenigen, deren Familien sich mit dem Gedanken des Auswanderns befassen, sind diese Besprechungen äußerst fruchtbar. Es muß immer und immer wieder darauf hingewiesen werden, daß alle Hausarbeiten sehr wichtig sind, daß man sie aber nach Möglichkeit so vereinfachen soll und muß, daß der gebildete Mensch nicht darin aufgeht, sondern noch Zeit für sich behält. Gerade bei den Hausarbeiten erhalten die Schülerinnen Kenntnis der Materialien; nur dann, wenn man hierin richtig Bescheid weiß, kann man sachgemäß reinigen und pflegen.

Instruktiver als diese theoretischen Darlegungen wird eine Beschreibung sein, wie sich ein hauswirtschaftlicher Vormittag in der Obersekunda abspielt. Da neben dem Kochen in jeder Stunde Hausarbeiten vorzunehmen sind, wird sich die Arbeit also so wie zu Hause abspielen, wo die Hausfrau auch nicht den ganzen Vormittag nur am Kochherd steht. Im Laufe der Schulwoche – meist während der Nadelarbeitsstunde – wird von den Schülerinnen die Frage aufgeworfen, was sie das nächste Mal kochen. Dann wird gemeinsam überlegt, was im Augenblick preiswert und gut zu haben ist, und danach das Mittagessen zusammengestellt. Dabei muß neben anderem berücksichtigt werden, daß genügend Nährstoffe vorhanden sind, daß die Gerichte auch farblich zusammen passen, also daß nach Mohrrüben nicht rote Grütze gegeben werden darf (zweimal rot ist langweilig, der Gast ißt mit Unlust). Die Mädchen geben an, was sie selbst etwa an Lebensmitteln besorgen wollen. Ab und an stiftet eine Schülerin uns etwas – besonders dann, wenn der Kochtag gerade auf den Geburtstag einer Schülerin fällt. Dann gibt es etwas ganz besonders

Leckeres! Zwei Schülerinnen kaufen vor Beginn des Unterrichtes ein. Während dieser Zeit müssen allerlei Arbeiten in der Küche verrichtet werden, und 2 Mädchen teilen inzwischen die schon vorhandenen Lebensmittel ein, wiegen ab, was für die einzelnen Kochgruppen gebraucht wird. Gerade das selbständige Einteilen ist besonders wichtig; es muß rasch geschehen und macht die Mädchen wendig. Wenn die Lehrerin das Einteilen selbst vornimmt, werden die Schülerinnen zu sehr verwöhnt. Es ist ja später im eigenen Haushalt auch niemand da, der alles so bequem für die Hausfrau hinstellt. Ist alles vorbereitet, sind die Mädchen vom Einholen zurück, folgt die gemeinsame Rezeptbesprechung. Jede Gruppe, die aus 4 Schülerinnen besteht, kocht für 4 Personen, also für eine kleine Familie. Heutzutage schreiben sich die Schülerinnen die Rezepte in Form von Klammerrezepten auf; z. B.

Kartoffelbrei für 4 Personen.

2 Pfund Salzkartoffeln kochen, zerquetschen	} unterschlagen
1/8 - 1/4 l heiße Milch	
30 g Fett zum Schluß zugeben	
Salz.	

Bei dieser Art des Aufschreibens kommt es darauf an, daß alles in der richtigen Reihenfolge aufnotiert wird. Dann ist jede Schülerin imstande, auch wenn sie das Gericht noch nicht gekocht hat, anzugeben, wie es hergestellt wird. Sehr wichtig ist, die Zubereitungszeit bei jedem Gericht festzulegen, damit jeder weiß, womit zuerst angefangen wird. Ist das alles überlegt, auch die Hausarbeit besprochen – es muß heute die in der vergangenen Woche gewaschene Küchenwäsche gelegt, gerollt und schrankfertig gemacht werden –, dann geht ein fröhliches Schaffen los. Jeder Tisch möchte es am besten machen. Sind dann die Gerichte abzuschmecken, dann wird davon ausgiebig Gebrauch gemacht. Es wird gegenseitig probiert, um festzustellen, wo es am besten schmeckt.

Fehlt in einer Kochgruppe eine Schülerin, so setzen die Mädels ihren Ehrgeiz darein, zu dreien genau das Gleiche zu schaffen. Wenn um 9.50 Uhr der Unterricht beginnt, ist das Mittagessen so etwa gegen 12.30 Uhr fertig. Bis dahin wird ohne Pause flott durchgearbeitet. Jetzt im Sommer – bei dem herrlichen Wetter – essen wir im Garten auf einem hübschen schattigen Plätzchen. Dort werden mehrere Tische zusammengeschoben, ein Tisch dient als Anrichtetisch, und es gibt eine frohe Mittagsmahlzeit im Grünen in Anwe-

senheit der Anstaltsleitung. Freilich ist das Herausragen der Speisen etwas umständlich, aber alle helfen gern mit. Im Zimmer kann man immer essen – aber draußen im schönen Grunewaldgarten ist es doch etwas ganz anderes. Bei kühlem Wetter wird in der Küche an den einzelnen Tischen der Kochgruppen gegessen; da muß sehr darauf geachtet werden, daß der Raum ordentlich aussieht, das schmutzige Geschirr in den Abwaschwannen verstaut wird, die Herde sauber aussehen. Wer zu decken, anzurichten und zu servieren hat, wird vorher dazu bestimmt. Das Servieren ist eine Kunst für sich, macht viel Schwierigkeiten und besonders oft wird die rechte und linke Seite verwechselt. Diese Mittagspause dauert etwa 20–25 Minuten. Dann folgt das Aufräumen, das besonders dann, wenn man sich recht satt gegessen hat, nicht so angenehm ist und etwa eine gute Stunde benötigt. Ganz genau läßt sich das in den praktischen Stunden nicht durchführen; es wird nach Möglichkeit versucht. Da darf eben nicht getrödeln werden. Sonst geht zuviel Freizeit verloren; denn am Nachmittag haben die Frauenschülerinnen noch weiteren Unterricht. Noch während des Essens wird bestimmt, wer den Herd zu reinigen hat, wer abwäscht, wer abtrocknet und wer schließlich das wenig beliebte Reinigen des Fußbodens zu übernehmen hat. Es ist darauf zu achten, daß diese Ämter jede Stunde wechseln. Für das Einräumen des Kücheninventars sind 2 Mädchen verantwortlich, die alles Weggeräumte am Schluß der Kochstunde nachzählen und der Lehrerin auf einem Zettel angeben, was fehlt. Gemeinsam wird nun berechnet, was heute ausgegeben worden ist. Eine Schülerin führt genau darüber Buch, trägt alle Ausgaben ein. Und dann legen wir die Auslagen auf die anwesenden Personen um.

So hat jede Frauenschülerin am hauswirtschaftlichen Vormittag ein gut Teil Arbeit zu leisten, eine Arbeit, die, da sie ungewohnt ist, müde macht. Es ist aber auch eine Arbeit geleistet, die für die Ausbildung des jungen Mädchens für das praktische Leben von Bedeutung ist.

Die Schulbücherei – ein Hilfsmittel im Unterricht

Von M a x M a r c u s, Studienrat i. R.

Wenn wir uns an unsere Schulzeit einmal zurückerinnern, so hatten wir in den unteren Klassen, sehr oft sogar bis zur Obertertia hinauf, sogenannte Klassenbibliotheken, die, ungefähr dem Stande der betreffenden Klasse entsprechend, eine nicht gerade sehr geordnete Menge von Büchern enthielt, wie spannende Erzählungen, Abenteuerromane, mitunter allerdings auch literarisch wertvolle Bücher von Rosegger, Storm, Meyer, Freytag usw. Erst so ungefähr von der Uni ab hatten wir Zutritt zur großen Schülerbücherei, die, oft mit der Lehrerbücherei vereinigt, unter Leitung eines der älteren Oberlehrer stand. Wir fanden uns da meist nicht zurecht, weil wir keine Anleitung zur Benutzung der Bücherei erhielten. Erst in den oberen Klassen ging uns der Sinn dieser Einrichtung allmählich auf.

In den modernen städtischen und staatlichen Schulen, die wir als Lehrende kennen lernten, gibt es heute eine mit großen Mitteln unterstützte Bücherei, die neben verschiedenen fachlichen Abteilungen, die mit den einschlägigen Büchern versehen sind, eine ausgezeichnete belletristische Abteilung enthält, die ein Bild von der Entwicklung der deutschen und ausländischen Literatur liefert. Eine Privatschule muß leider aus sich selbst solche Bücherei schaffen, und es bedarf eines langsamen Aufbaues, Schenkungen von Seiten der Schulleitung, Stiftungen aus den Reihen der Elternschaft und von Freunden der Anstalt, um allmählich so etwas zustande zu bringen, das einen Vergleich mit den finanziell so viel besser gestellten städtischen und staatlichen Schulen aushalten kann. Wir sind dabei, eine solche Bücherei sozusagen aus dem Nichts zu gestalten. Erst jetzt, wo die Frequenz der Schule wesentlich zugenommen hat, hat sich die Notwendigkeit herausgestellt, sie zu schaffen. Und es ist auch ein Zweck dieses Beitrages, einmal den Eltern und Freunden unserer Schule klar zu machen, was eine solche Schülerbücherei für den Unterricht bedeuten kann. Wir hoffen, daß wir so unserer Bibliothek eine große Anzahl wertvoller Bücher zuführen können.

Heute, wo unsere Pädagogik nicht mehr auf der einseitigen literarisch-ästhetischen oder sprachlichen Ausbildung des Lernenden beruht, sondern alle anderen Fähigkeiten, wie die naturwissenschaftlich-experimentelle Seite, ferner die künstlerische und die manuelle wie die sportliche Begabung entwi-

ckelt, muß eine Bücherei alle diese Fachgebiete berücksichtigen. Daß dabei die belletristische Abteilung immer noch am stärksten ist, erscheint selbstverständlich.

Es ist praktisch, eine solche Bücherei dem Lebensalter nach in zwei große Abteilungen zu gliedern: eine von Sexta bis Quarta, eine von Tertia bis Sekunda und Prima. Schon in den sog. unteren Klassen läßt sich die Bücherei für den Unterricht gut benutzen. Es können z. B. einzelne Schüler veranlaßt werden, die klassischen Sagen oder die nordisch-germanischen Sagen aus der Bibliothek zu entleihen und darüber Vorträge zu halten, andere Schüler lesen Nibelungenlied und Gudrun und ergänzen die Berichte der Mitschüler. Auch die meist in Quarta beginnende Lektüre einzelner Schriftsteller, wie Storm, Rosegger, Ebner-Eschenbach, Helene Böhlau usw., kann durch Lesen anderer Werke dieser Dichter aus der Bücherei ergänzt werden. Das Lesen der dem Alter entsprechenden wertvollen Abenteuerlektüre, die ja nicht bloß dem Spannungsbedürfnis der Jugend entgegenkommt, sondern auch der Belehrung auf geographischem, geschichtlichem, kulturgeschichtlichem Gebiet dient, darf nicht unterbleiben (Marryat, Cooper, Gerstöcker, Verne, Kipling). Auch leichtere historische Romane gehören hierher; begabten Schülern kann vielleicht Scheffels „Ekkehard“ bereits in die Hand gegeben werden. Es bedarf dabei der Anleitung des Fachlehrers wie der Mithilfe des Büchereileiters. Daß einzelne Bücher, wie z. B. Kabisch „Deutsche Geschichte für die Jugend“, dem Geschichtsunterricht in Sexta und Quinta hervorragende Dienste leisten können, sei nur nebenbei erwähnt.

Bei der Verwertung der Bücherei im Unterricht von Tertia bis Sekunda bzw. Prima eröffnet sich dem Fachlehrer wie dem Büchereiverwalter ein reiches Feld der Betätigung und der Anleitung. Da diese Abteilung eine große Anzahl von Werken der deutschen Literatur enthalten muß, kann der Deutschlehrer immer wieder auf sie zurückgreifen. Er muß natürlich die Schüler zur Privatlektüre anhalten und ihnen je nach dem Dichter, dessen Erzeugnis er gerade in der Klasse behandelt, die betreffenden Bücher zum Lesen empfehlen und sie zu Referaten darüber verpflichten. So ergänzt der Deutschunterricht die Klassenlektüre glücklich durch die Berichte über die Privatlektüre; das Bild des Dichters wird nicht einseitig, es rundet sich und wird ein Ganzes. Da nun dem Schüler auch die Kenntnis der Meisterwerke der außerdeutschen Literatur in deutscher Sprache vermittelt werden muß, hat der Lehrer ihn zur Lektüre der in der Bücherei vorhandenen Exemplare anzuregen und zu Berichten über das Gelesene zu veranlassen. Voraussetzung ist natürlich:

reiche Auswahl an solcher Lektüre in der Schülerbücherei. Die literaturkundliche Sammlung ist ebenfalls geeignet zur Unterstützung des Deutschunterrichts.

Das oben Gesagte gilt aber nicht nur für die Deutsch- und Literaturstunde. Der Geschichtsunterricht kann unterbaut werden durch Lektüre von geschichtlichen Romanen und Novellen, wie von Dahn, Freytag, Meyer, Raabe, Keller usw. Eine besondere historische Abteilung muß etwas von Ranke, Treitschke, Freytag und Biographien großer Staatsmänner enthalten und geschichtlich besonders begabten Schülern Gelegenheit zur Weiterbildung und zu Referaten geben.

Für die Erdkunde z. B. sind Reisebeschreibungen und populäre Darstellungen von Forschungsreisen oder Entdeckungsfahrten (Hedin, Nansen, Houben Ruf des Nordens) oder erdkundliche Bildersammlungen oder Sammlungen von Langewiesche, z. B. „Die schöne Heimat“ ausgezeichnet zu verwenden. Aus den betreffenden Werken können Stellen zur Ergänzung des in der Stunde Durchgenommenen vorgelesen werden. Die Bilder können als Illustrierung des Gesagten dienen. Dasselbe gilt entsprechend für die anderen Fachgebiete. Der Musiklehrer z. B. kann die Schüler anregen, sich mit Büchern über Geschichte der Musik und Biographien großer Musiker zu beschäftigen. Aber immer wieder muß der Schüler zur Lektüre veranlaßt und zur Selbsttätigkeit angeleitet werden, d. h. er muß das Gelesene in Referaten und Vorträgen seinen Mitschülern vermitteln.

Ein besonderes Kapitel bildet die fremdsprachliche Abteilung, die bei uns, bei der Kürze des Bestehens unserer Bücherei, erst in den Anfängen vorhanden ist. Da nach den neuen Erlassen des Unterrichtsministeriums die wichtigste moderne Fremdsprache das Englische ist, ist vor allem auf die Ausgestaltung dieses englischen Zweiges zu achten. Er muß moderne englische Lektüre (Tauchnitz Edition, Albatross) enthalten, die als Ergänzung des Lesestoffes der obersten Klassen zu gelten hat. Auch da müssen sprachbegabte Schüler zu englischen Vorträgen über gelesene Bücher herangezogen werden. Besondere Sorge ist zu widmen dem Teil unserer Schüler, der später ins angelsächsische Sprachgebiet kommt, um dort zu leben oder z. B. nach dem matric eine englische Universität zu besuchen. Für diese Schüler müssen populäre Bücher über England und Amerika, wie sie der Verlag Langenscheidt herausgebracht hat (Land und Leute in England, Land und Leute in Amerika), oder Kirchers bzw. Stutternheims Bücher über England bereit liegen. Auch das zweibändige Werk von Dibelius über England kann solchen

Schülern zugänglich gemacht werden. Hierbei kann der Fachlehrer im Anschluß an eine Anzahl solcher praktisch wichtiger Bücher eine Art Propädeutik für den Auslandsaufenthalt betreiben. Daß in einer fremdsprachlichen Abteilung neben dem Französischen die heute so wichtige Kenntnis des Spanischen in der Bücherei nicht unbeachtet sein darf, sei nur erwähnt.

In der Abteilung Kunst und Kunstgeschichte müssen genügend Reproduktionen von Werken der Kunst vorhanden sein, damit der Schüler sowohl in der Kunstbetrachtung geschult wie kunsthistorisch belehrt werden kann. Die Sammlung muß Monographien und Biographien von bedeutenden Künstlern enthalten, zu deren Lektüre sowohl der Fach- wie der Deutschlehrer anregen sollen. Unsere Sammlung ist, übrigens durch Schenkungen reich an Kunstblättern, Reproduktionen und Monographien.

Die Abteilung, die für eine jüdische Privatschule eine der wichtigsten sein muß, ist die Abteilung für jüdische und palästinensische Fragen. Sie soll alles umfassen, was den jüdischen Schüler nach der religiösen, literarischen, kulturellen, politisch-nationalen Seite interessieren, unterhalten und belehren kann. Von jüdischen Dichtern müssen mindestens Alechem, Perez, Bialik, Achad Haam, bin Gorion in guten deutschen Ausgaben vorhanden sein, ebenso Kompert, Franzos, Frankl, Zangwill, von politisch-nationalen bzw. historischen Schriftstellern Herzl (Judenstaat, Altneuland) und Graetz (Volkstümliche Geschichte der Juden). Ferner muß das Philolexikon in der Bücherei stehen. Zu dem Bestand einer jüdischen Bücherei gehören auch Bücher über Palästinakunde, z. B. das bekannte Werk von H. Herrmann. Eine größere Anzahl von Bänden der Schocken-Bücherei (sehr zu empfehlen die Leschnitzerschen „Jüdischen Lesehefte“!), ferner des Philo-, des Kedem-Verlages und anderer Verlage müssen als Ergänzung des Religions- und Geschichtsunterrichts dienen – oder auch evtl. zur Vorbereitung auf eine Auswanderung nach Palästina. Daß in dieser Abteilung auch Bücher wie z. B. über die jüdische Kunst oder den jüdischen Sport nicht fehlen dürfen, mag noch erwähnt werden. Vielleicht ist auch hier die Möglichkeit gegeben, den Schüler an der Sammlung von Artikeln über jüdische und palästinensische Fragen zu beteiligen, indem man ein Archiv von wichtigen Ausschnitten aus jüdischen Zeitungen anlegen läßt, das unter Aufsicht des Bibliothekleiters steht und als Fundgrube für alle möglichen Vorträge und Diskussionen der Schüler dienen kann.

In ganz kurzen Strichen habe ich darzustellen versucht, wie eine gut aufgebaute Bücherei den lehrplanmäßigen Unterricht ausgezeichnet zu ergänzen

imstande ist, wie sie dem pädagogischen Zweck des einzelnen Faches dienen kann. Auch manche Vertretungsstunde, die der Lehrer plötzlich übernehmen muß, läßt sich mit Hilfe eines reichen Bestandes einer Schülerbücherei pädagogisch nutzbringend verwenden. Es bedarf aber zu weiterem Ausbau dieser Bibliothek der tatkräftigen Unterstützung von seiten der Eltern und Freunde der Anstalt.

Bisher sind in der Reihe

„Oldenburgische Beiträge zu Jüdischen Studien“

folgende Bände erschienen:

- 1 Reinhard Pirschel: Dialogisches Prinzip nach Martin Buber und Konzepte zur Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen. – 1998. – 298 S.
ISBN 3-8142-0626-6 ⇒ € 8,20
- 2 Isabell Schulz-Grave: Lernen im Freien Jüdischen Lehrhaus. – 1998. – 145 S.
ISBN 3-8142-0647-0 ⇒ € 7,70
- 3 Sabine Armbrrecht: Verkannte Liebe. Maximilian Hardens Haltung zu Deutschland und Judentum. – 1999. – 266 S.
ISBN 3-8142-0653-3 ⇒ € 10,30
- 4 Jochen Hartwig: „Sei was immer du bist“. Theodor Lessings wendungsvolle Identitätsbildung als Deutscher und Jude. – 1999. – 310 S.
ISBN 3-8142-0690-8 ⇒ € 10,30
- 5 Ursula Blömer / Detlef Garz (Hg.): „Wir Kinder hatten ein herrliches Leben ...“. Jüdische Kindheit und Jugend im Kaiserreich 1871-1918. – 2000. – 321 S.
ISBN 3-8142-0719-X ⇒ € 10,30
- 6 Friedemann W. Golka / Wolfgang Weiß (Hrsg.): Joseph. Bibel und Literatur. Symposium Helsinki / Lathi 1999. – 2000. – 124 S.
ISBN 3-8142-0716-5 ⇒ € 7,70
- 7 Kurt Nemitz: Die Schatten der Vergangenheit. Beiträge zur Lage der intellektuellen deutschen Juden in den 20er und 30er Jahren. – 2000. – 156 S.
ISBN 3-8142-0717-3 ⇒ € 7,70
- 8 Barbara Busch: Berthold Goldschmidts Opern im Kontext von Musik- und Zeitgeschichte. – 2000. – 499 S.
ISBN 3-8142-0747-5 ⇒ € 15,40
- 9 Ursula Blömer / Sylke Bartmann (Hrsg.) – unter Mitarbeit von Hans-Peter Geis, Ilse Riemer und Arno Wanders: „Dunkel war ueber Deutschland. Im Westen war ein letzter Widerschein von Licht“. Autobiographische Erinnerungen von Friedrich Gustav Adolf Reuß mit einem Nachwort von Frederick Joseph Reuss. – 2001 – 180 S.
ISBN 3-8142-0774-2 ⇒ € 10,70
- 10 Nicolaus Heutger: Die Fülle an Weisheit und Erkenntnis. Festschrift zum 70. Geburtstag. – 2001. – 197 S.
ISBN 3-8142-0792-0 ⇒ € 14,00
- 11 Christel Goldbach: Distanzierte Beobachtung: Theodor Wolff und das Judentum. – „es sind zwar nicht meine Kerzen, aber ihr Licht ist warm.“ 2002. – 269 S.
ISBN 3-8142-0795-5 ⇒ € 9,00

- 12 Eva Stein: Subjektive Vernunft und Antisemitismus bei Horkheimer und Adorno. – 2002. – 177 S.
ISBN 3-8142-0807-2 ⇒ € 7,80
- 13 Heike Krösche: „Ja. Das Ganze nochmal“. Lion Feuchtwanger: Deutsch-Jüdisches Selbstverständnis in der Weimarer Republik. – 2004. – 220 S.
ISBN 3-8142-0827-7 ⇒ € 9,50
- 14 Sylke Bartmann / Ursula Blömer / Detlef Garz (Hrsg.): „Wir waren die Staatsjungend, aber der Staat war schwach“. Jüdische Kindheit und Jugend in Deutschland und Österreich zwischen Kriegsende und nationalsozialistischer Herrschaft. – 2003. – 440 S.
ISBN 3-8142-0865-X ⇒ € 12,00
- 15 Ursula Blömer: „Im uebrigen wurde es still um mich“. Aberkennungsprozesse im nationalsozialistischen Deutschland. – 2004. – 267 S.
ISBN 3-8142-0906-0 ⇒ € 10,00
- 16 Kurt Nemitz: Bundesratufer. Erinnerungen. – 2006. – 219 S.
ISBN 3-8142-0989-3 ⇒ € 12,00
- 17 Sarnecki, Kerstin: Erfolgreich gescheitert : Berthold Auerbach und die Grenzen der jüdischen Emanzipation im 19. Jahrhundert / Kerstin Sarnecki. – 2006. – 202 S.
ISBN 978-3-8142-2019-2 ⇒ € 9,00
- 18 Garz, Detlef; Janssen, Gesine: Über den Mangel an Charakter des deutschen Volkes : zu den autobiographischen Aufzeichnungen des jüdischen Arztes und Emigranten Dr. Julian Kretschmer aus Emden. – 2006. – 310 S.
ISBN 978-3-8142-2041-3 ⇒ € 13.80
- 19 Zach, Michael: Die Ambivalenz des David-Bildes in II Sam 9–20; I Kön 1 + 2. – 2006. – 117 S.
ISBN 978-3-8142-2046-8 ⇒ € 6.80

Vorstehende Titel können bezogen werden über:

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

