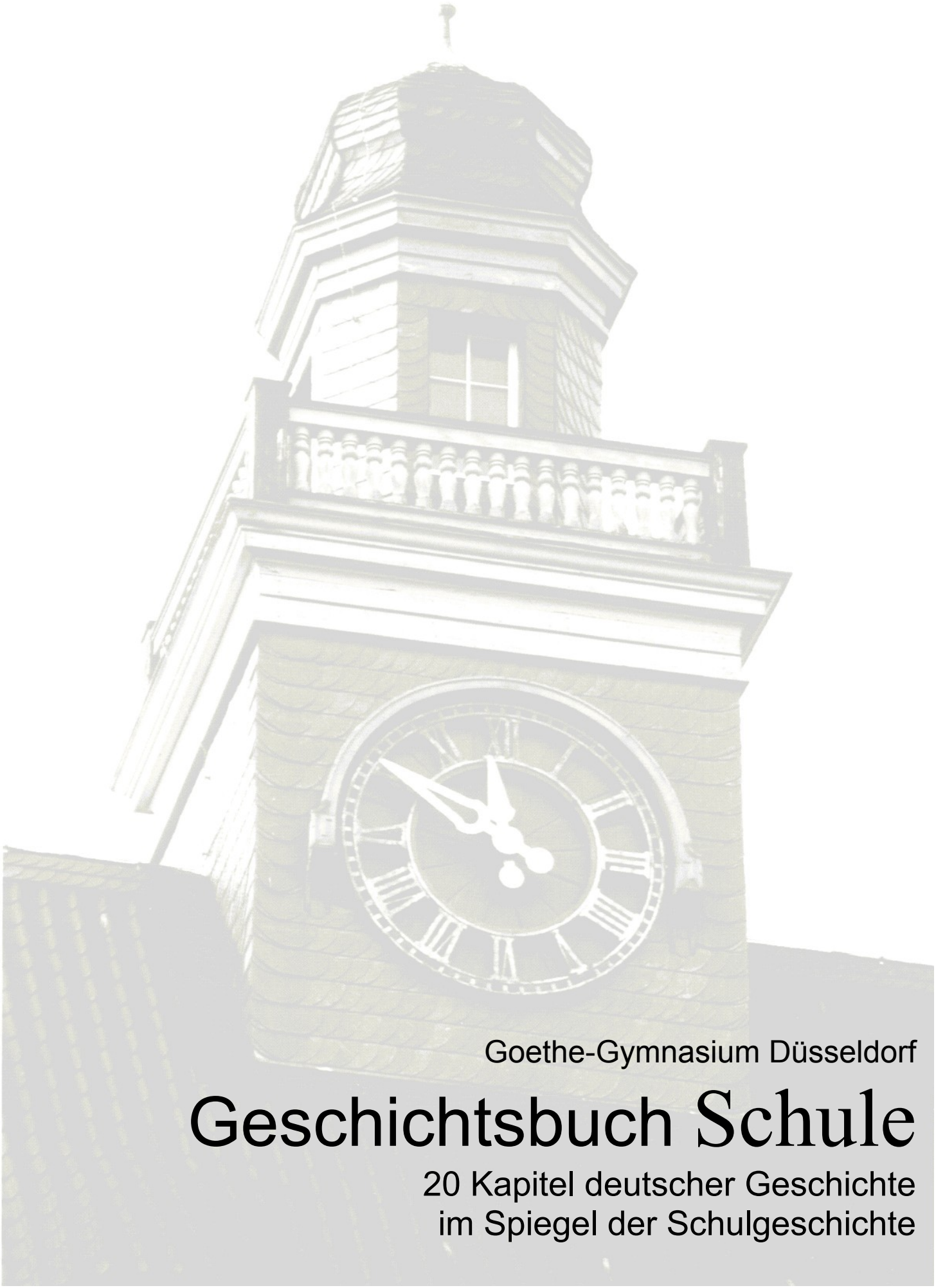


Goethe-Gymnasium Düsseldorf

Geschichtsbuch Schule

20 Kapitel deutscher Geschichte im Spiegel der Schulgeschichte

„Geschichtsbuch Schule“

Juli 2016

Der Geschichtsunterricht über das 20. Jahrhundert folgt gewöhnlich der Route einer Weltreise: Von Sarajevo geht es über Verdun nach Versailles, von Stalingrad nach Hiroshima, von Berlin nach Bonn und wieder zurück nach Berlin. Aber auch zu Hause, in unserer Schule, im Keller und dem Treppenhaus lässt sich die Geschichte des 20. Jahrhunderts wiederfinden.

„Goethe-Gymnasium mit ehemaligem Rethel-Gymnasium“ – schon das Türschild unserer Schule erzählt Geschichte. Zwei Schulen stehen am Anfang unseres heutigen Gymnasiums, das 1903 gegründete Realgymnasium für Jungen an der Rethelstraße und das 1911 gegründete städtische Lyzeum für Mädchen.

Nicht nur Generationen von Schülern und Lehrern haben seitdem Klassen und Flure bevölkert, auch der Wandel der Gesellschaft und die großen politischen Umbrüche haben ihre Spuren hinterlassen. In der „kleinen“ Geschichte unserer Schule spiegelt sich an vielen Stellen die „große“ Weltgeschichte.

Diesen Spuren ist 2007 erstmals ein Zusatzkurs Geschichte nachgegangen und hat die erste Auflage dieser Broschüre erstellt. In 14 Kapiteln haben wir die deutsche Geschichte am Beispiel der Schulgeschichte erzählt. Inzwischen sind weitere Beiträge dazugekommen, so dass wir nun eine erweiterte zweite Auflage vorlegen können.

Oft bleibt uns das schulische Leben vergangener Zeiten, das Denken und Handeln der Menschen fremd. Zu den Erinnerungen im Gedächtnis unserer Schule gehören auch beklemmende Geschichten, wie die Ausgrenzung und Entfernung der jüdischen Schülerinnen in der Zeit des Nationalsozialismus, deren bürokratischer Vollzug im Schularchiv noch nachzuvollziehen ist.
Andere Probleme kommen uns erstaunlich aktuell vor. Die Kontroverse um die Schulreform im Kaiserreich erinnert an die heutige Diskussion um die Schulzeitverkürzung, die „Bildungskatastrophe“ der 60er Jahre hat Ähnlichkeit mit dem „PISA-Schock“ und dem Streit um „G8“.

Unsere Aufsätze stellen die Geschichte so dar, wie wir sie aus unserer Perspektive, mit unserem Kenntnisstand und den Ergebnissen der Diskussionen in unserem Unterricht rekonstruiert haben. Sie sind daher nicht „das letzte Wort“, sondern laden zum Nachdenken, vielleicht auch zum Widerspruch ein.

Wir danken dem Verein der Ehemaligen, der in verschiedenen Publikationen und seinen Mitgliedern ja einen großen Teil der Geschichte unserer Schule bewahrt. Er hat die Veröffentlichung unserer Aufsätze erneut finanziell möglich gemacht.

Martin Klein

Inhalt

		Seite
	„Geschichtsbuch Schule“ – das Projekt	2
1	Mädchenbildung zwischen Küche und Karriere	4
2	Schulreform unter Kaiser Wilhelm II.	6
3	Ein neuer „Schulpalast“	8
4	Die Wandbilder im Aula-Foyer	10
5	Namenspatrone als Quellen der Schulgeschichte: Auguste Viktoria und Erich Ludendorff	12
6	Mädchen im Matrosenkleid	16
7	Das Lycée des garcons	18
8	„Der Wandervogel“ – Aufbruch in ein neues Leben	20
9	Rückblick auf den Ersten Weltkrieg	22
10	Lehrpläne der NS-Zeit	24
11	Die „Säuberung“ des Kollegiums 1933	26
12	Akten erzählen – das Schicksal jüdischer Schülerinnen	29
13	Dorothee Leyser und Brigitte Glücksmann	30
14	Alltag in Krieg und Nachkriegszeit	32
15	Wie erzieht man Demokraten? – Reeducation `45	34
16	Eine Schulzeitung als Geschichtsbuch	36
17	Bettina Böttinger und ihre Zeit am Goethe	38
18	Welche Schule ist die Beste? – Die Bildungsreform	39
19	Neue alte Lernorte: Lehrerbibliothek und Schularchiv	41
	Die Geschichte des Goethe-Gymnasiums im Überblick	43

Mona Elfar, Isis Abdel Aziz

Mädchenbildung zwischen Küche und Karriere

Am 12. Juni 1914 wurde der Neubau des Auguste-Viktoria-Lyzeums an der Lindemannstraße eingeweiht. Was ist ein Lyzeum? Als Lyzeum bezeichnete man im 19. Jahrhundert die Mädchenschule für die „höheren Töchter“ des Bürgertums zunächst bis zur zehnten Klasse, seit 1908 dann auch mit der Möglichkeit der Weiterführung bis zum Abitur.

Das Ziel des Lyzeums war nicht die auf ein Universitätsstudium vorbereitende höhere Bildung, sondern die Vorbereitung der jungen Mädchen auf ihre späteren häuslichen Pflichten als Gattin und Mutter. In den Inhalten der Lehrpläne der „höheren Mädchenschule“ spiegelt sich wieder, was die Aufgaben dieser Institution gewesen sind. Es wurden vermittelt: das Pflichtpensum eines öffentlichen Elementarunterrichts in Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen, die typisch weiblichen Arbeiten einer Hausfrauenschule sowie die sprachlich-literarische Kultivierung mittels der Fächer Deutsch, Französisch und Literatur. Dabei sollten die Bildungsinhalte bewusst Distanz zu niedrigeren sozialen Schichten schaffen und die aus bürgerlichem Elternhaus stammende „höhere Tochter“ zu einer standesgemäßen und gesellschaftsfähigen Ehefrau formen.
Eigentlich sollte man ja annehmen, dass bereits im Zeitalter der Aufklärung und Vernunft die Idee der Gleichberechtigung von Mann und Frau Allgemeingut wurde.
Warum also verweigerte man den Frauen so lange den Zugang zu Abitur, Studium und Karriere? Der Grund liegt zunächst darin, dass eine erwerbsmäßige Berufstätigkeit für Frauen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht vorgesehen und gerade in den bürgerlichen Schichten die Ausnahme war. Zwischen dem erwerbstätigen Mann und der in Haushalt und ehrenamtlich tätigen Frau gab es eine klare Aufgabenteilung. Diese lag in den gesellschaftlichen Traditionen, aber auch in der Organisation der Arbeit sowohl in der Wirtschaft als auch im familiären Rahmen begründet. Noch 1902 sagte der preußische Kultusminister:

> *„Dass der Zudrang der Frauen zu den männlichen Berufsarten seitens der Unterrichtsverwaltung noch künstlich befördert werden sollte, das werden Sie ... von der Unterrichtsverwaltung nicht verlangen können.“*

Einen Einblick in die Hintergründe kann der Arbeitsplatz Schule, der Lehrberuf selbst geben: Noch bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts waren weibliche Lehrkräfte an den „höheren Mädchenschulen“ eine verschwindende Minderheit. Als ausgebildete Frauen waren sie meist Gouvernanten oder Volksschullehrerinnen. Eine weitergehende Qualifizierung für den höheren Schuldienst hätte ein Universitätsstudium vorausgesetzt, dies jedoch blieb den Frauen bis zur Jahrhundertwende verwehrt. Darüber hinaus empfanden die männlichen Lehrkräfte in den Lehrberuf strebende Frauen als Konkurrenz und wollten sich von diesen die Arbeitsplätze nicht wegnehmen lassen. Wie in vielen Arbeitsbereichen verhinderten die vorherrschenden männlichen Lehrer die Öffnung des Berufes für Frauen. In der Schule fiel ihnen dieses besonders leicht, indem sie als „Fachleute“ ihr Gewicht gegen ein Mädchenabitur und die damit verbundene Möglichkeit des Frauenstudiums einsetzten.
Noch die in der Frauenbildung führend tätige Helene Lange argumentiert 1928 beschwichtigend gegenüber den Männern, dass es ja noch recht lange dauern würde, bis die weiblichen Lehrkräfte ausgebildet seien und dass deshalb die Männer noch nicht um ihren Besitzstand fürchten müssten.
Angesichts dieser gesellschaftlichen Verhältnisse lag die Aufgabe des Lyzeums also nicht in einer möglichst hohen fachlichen Qualifikation der Mädchen in Hin-

blick auf ein Berufsleben, sondern in der Vorbereitung auf ein Leben als weiblicher Vorstand eines bürgerlichen Hauses.
Dennoch unterlagen auch die Mädchenschulen einem fortschreitenden Wandel. Die ersten Mädchenschulen in Deutschland, die eine Bildung über den elementaren Volksschulunterricht hinaus anboten, waren Privatschulen. Sie legten besonderen Wert auf Kinderpflege, Konversation und Haushaltsführung. Erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts begannen Staat und Kommunen sich an den Kosten dieser höheren Mädchenschulen zu beteiligen. In dieser Zeit begannen auch zahlreiche Frauenvereine sich für die bildungsmäßige und berufliche Besserstellung der Frauen einzusetzen. Immerhin wurden 1901 erstmals Studentinnen an deutschen Universitäten zugelassen.
Das an den höheren Schulen erhobene Schulgeld sorgte für eine scharfe soziale Auslese. Es entstand das Bild der „höheren Tochter“, die aus „besserem Hause“ stammte und sich die gewählte Schule „leisten konnte“. Sozial niedriger stehende Mädchen, zum Beispiel aus Arbeiterfamilien, blieben von vornherein ausgeschlossen und waren wohl auch nicht erwünscht. Aus diesem Grunde verfügten viele Lyzeen auch über eigene „Vorschulen“. So konnte die höhere Tochter vor der alle Schichten umfassenden öffentlichen Volksschule „bewahrt“ werden.
Es ist wohl kein Zufall, dass als Standort des Auguste-Viktoria-Lyzeums das damals noch neue, wohlhabende Zooviertel gewählt wurde. Die Schule kam zu ihrer „Kundschaft“.
Während die vor allem durch das Schulgeld gesicherte soziale Abgrenzung noch lange erhalten blieb, wurden die Bildungsinhalte mehr und mehr den Jungenschulen angepasst. In einem Erlass zur Schulreform hieß es 1908 über die Mädchenschulen:

Es ist „zu verhüten, dass die ästhetische und die Gefühlsbildung zu sehr überwiegen, ... während die Erziehung zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit zurücktreten. ... Ebenso werden dem Rechenunterricht durch Einführung von Mathematik in den Lehrplan erweiterte Aufgaben zuzuweisen sein. Zugleich ist eine Umgestaltung und Verstärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Aussicht zu nehmen. Doch soll durch diese Änderung die weibliche Eigenart in keiner Weise benachteiligt werden. Vielmehr werden Religion und Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung stehen.“

Diese Entwicklung erreichte einen Höhepunkt mit der Einführung des Abiturs an den Mädchenschulen. Das Auguste-Viktoria-Lyzeum nahm 1929 die Oberstufe des aufgelösten Oberlyzeums an der Steinstraße auf und so konnte Ostern 1932 die erste Reifeprüfung an der Lindemannstraße abgenommen werden. Trotz der formalen Gleichberechtigung mit den Jungen stellte sich noch lange die Frage, ob und inwiefern Mädchen eine eigene Mädchenbildung brauchen. Die Frage nach geschlechtsspezifischer Bildung beschäftigt das Schulwesen über die Einführung der Koedukation hinaus bis heute.

Tobias Rasel, Thomas Tegge

Schulreform unter Kaiser Wilhelm II.

Als das Realgymnasium an der Rethelstraße 1903 gegründet wurde, konkurrierten in Deutschland zwei gymnasiale Schultypen. Während das humanistische Gymnasium den Schwerpunkt auf die alten Sprachen Griechisch und Latein legte und der Ausbildung der zukünftigen akademischen Elite diente, orientierte sich das Realgymnasium an den sogenannten „Realien“, neben Latein wurden moderne Sprachen und Naturwissenschaften gepflegt, das Griechische entfiel.

Auf dem Realgymnasium sollte die zukünftige technische und kaufmännische Elite heranwachsen. Hier wurde den Söhnen des „modernen“ Bürgertums, den Kaufleuten, Unternehmern und Ingenieuren, die Möglichkeit geboten, eine am zukünftigen Berufsleben orientierte Ausbildung zu durchlaufen. Diese war dem traditionellen Gymnasium formal gleichwertig, da auch das Realgymnasium mit dem Abitur endete. Die Frage, welche Bildung für Staat und Gesellschaft die beste sei, beschäftigte die Bildungspolitik des Kaiserreichs bis in die höchsten Ränge hinein. Kaiser Wilhelm II. formulierte in einer Rede auf der preußischen Schulkonferenz 1890 die Forderung, die Schule solle „nicht junge Griechen und Römer, sondern junge Deutsche“ bilden.

Damit griff Wilhelm II. – selbst einmal mäßig erfolgreicher Schüler eines Gymnasiums in Kassel – in eine aktuelle Debatte ein, in der das traditionelle Schulsystem unter verschiedenen Gesichtspunkten in der Kritik stand.

Grundsätzlich sollte dem weltoffenen Humanismus der damals zeittypische Nationalismus entgegengesetzt werden. Wenn der Kaiser fordert, die alte humanistische Lehre von Latein und Griechisch zugunsten der modernen Fächer zu kürzen, dann auch deshalb, weil das Studium der alten Sprachen keinen hinreichenden „nationalen Nährwert“ enthalte. Statt griechischer sollte lieber „vaterländische“ deutsche Literatur gelesen werden. Das nach dem „Platz an der Sonne“ greifende imperialistische Kaiserreich wünschte sich vorrangig Soldaten, Ingenieure und erfolgreiche Wirtschaftslenker, erst danach Archäologen und Professoren.

Da das Militär schon länger beklagte, dass den deutschen Schulabgängern die für den Wehrdienst nötige körperliche Fitness fehle, forderte Wilhelm darüber hinaus eine grundsätzliche Kürzung des Unterrichtsstoffes und mehr Freizeit für die Schüler. Er selbst habe damals unter der „klösterlichen Erziehung des Mittelalters“ gelitten und sich nach Freizeit gesehnt. Die zunehmende Kurzsichtigkeit der Schulabgänger sei ein Beleg für die Schäden, die die Schule anrichte. Es fällt auf, dass in der Debatte um die richtige Schulbildung die Perspektive des Militärs eine wichtige Rolle spielte. Das Militär stellte klare Anforderungen an die zukünftigen Soldaten. Sie sollten neben einer tadellosen körperlichen Fitness Disziplin, Gehorsam und vaterländische Begeisterung mitbringen.

Die von Wilhelm II. vorgebrachten schulpolitischen Vorstellungen fanden breite Unterstützung in der Bevölkerung und das Realgymnasium etablierte sich als beliebte und erfolgreiche Alternative zum humanistischen Gymnasium. Dabei musste das Bürgertum nicht unbedingt die politischen Ziele des Kaisers teilen. Vor allem das Interesse an einer hochwertigen, dem humanistischen Gymnasium gleichwertigen Ausbildung für die nicht-akademischen Berufe, sicherte der „modernen“ Variante des Gymnasiums den Zulauf.

Ausdrücklich wurden die Schulen beauftragt, den nationalen Gedanken zu pflegen. So waren die alljährlichen Schulfeiern zum Sedantag am 2. September (Erinnerung an den Sieg über Frankreich bei Sedan, 1870/71) ebenso fester Bestandteil des Schulkalenders wie Kaisers Geburtstag. Der spektakuläre Sieg

Hindenburgs in der Schlacht bei Tannenberg 1914 bescherte allen Schülern schulfrei. Ausgewählte vaterländische Lektüre sollte in den Jungen die nationale Begeisterung wecken.
Die Gymnasien und ihre Schüler genossen ein hohes Ansehen in allen Schichten der Gesellschaft. Nach Erreichen des Abiturs stand den Absolventen eine weitgehend sichere Karriere offen. Da der Besuch des Gymnasiums Schulgeld kostete, hatte die Schule einen elitären Charakter. Kinder aus Unterschichten und ärmeren Verhältnissen waren hier selten anzutreffen. Das Gymnasium blieb eine Schule der Oberschicht, die sich bewusst gegen andere Schulformen – zum Beispiel durch das Tragen von Schülermützen – abgrenzte.

Aus der Rede Wilhelms II. vor der preußischen Schulkonferenz 1890:

... Wenn die Schule das getan hätte, was von ihr zu verlangen ist, so hätte sie von vornherein von selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen. Die Lehrerkollegien hätten alle miteinander die Sache fest ergreifen und die heranwachsende Generation so instruieren müssen, daß diejenigen jungen Leute, die mit Mir etwa gleichaltrig sind, also von etwa 30 Jahren, von selbst bereits das Material bilden würden, mit dem Ich im Staate arbeiten könnte, um der Bewegung schneller Herr zu werden. Das ist aber nicht der Fall gewesen. ... Der Hauptgrund ist, daß seit dem Jahre 1870 die Philologen als beati possidentes im Gymnasium gesessen haben und hauptsächlich auf den Lernstoff, auf das Lernen und Wissen den Nachdruck gelegt haben, aber nicht auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des jetzigen Lebens ... Es ist weniger Nachdruck auf das Können wie auf das Kennen gelegt worden. ... Es wird von dem Grundsatz ausgegangen, daß der Schüler vor allen Dingen so viel wie möglich wissen müsse; ob das für das Leben paßt oder nicht, das ist Nebensache. ... Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Kulissen gesehen hat, der weiß, was da fehlt. Und da fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. ... Deswegen sage Ich, weg mit dem lateinischen Aufsatz, er stört uns, und wir verlieren unsere Zeit für das Deutsche darüber. Ebenso möchte Ich das Nationale bei uns weiter gefördert sehen in Fragen der Geschichte, Geographie und der Sage. Fangen wir erst einmal bei uns zu Hause an. Erst wenn wir in den verschiedenen Kammern und Stuben Bescheid wissen, dann können wir ins Museum gehen und uns auch dort umsehen. Aber vor allen Dingen müssen wir in der vaterländischen Geschichte Bescheid wissen. ... Warum werden denn unsere jungen Leute verführt? Warum tauchen so viele unklare, konfuse Weltverbesserer auf? Warum wird immer an unserer Regierung herumgenörgelt und auf das Ausland verwiesen? Weil die jungen Leute nicht wissen, wie unsere Zustände sich entwickelt haben, und daß die Wurzeln in dem Zeitalter der französischen Revolution liegen. ... Wenn die Schule die Jugend so lange dem Elternhause entzieht, wie es geschieht, dann muss sie auch die Erziehung und Verantwortung für diese übernehmen. Erziehen sie die Jugend, dann haben wir auch andere Abiturienten. ...

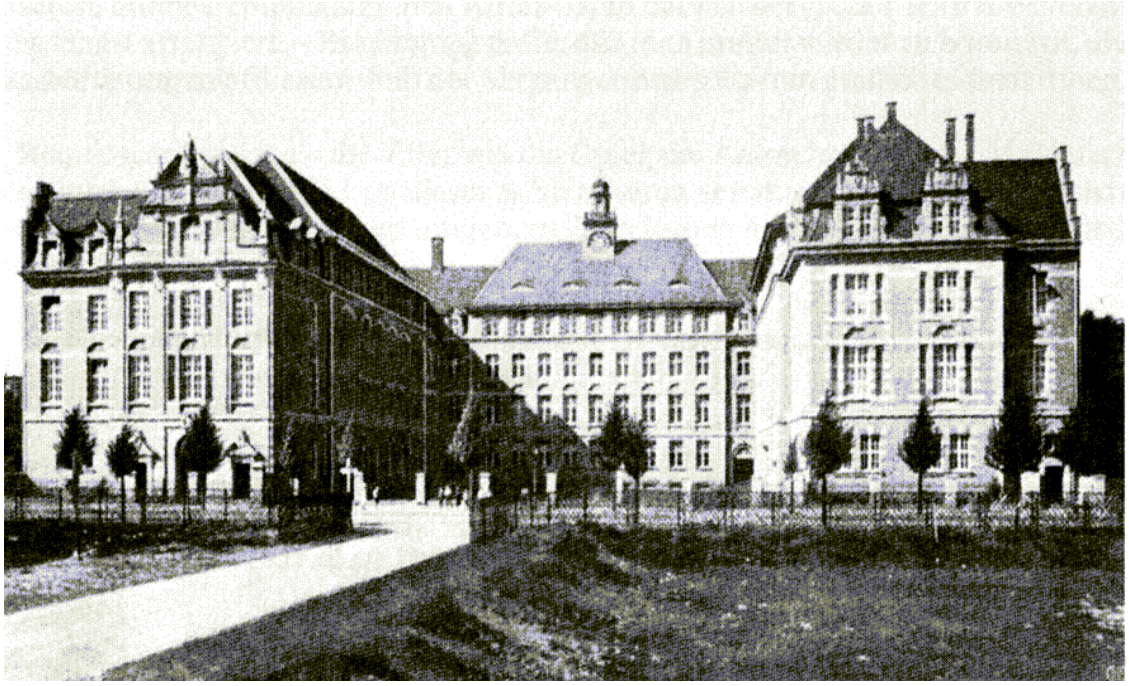
Die Kritik Wilhelms II. an der schulischen Ausbildung, die wohl auch stark von seinen eigenen schlechten Erfahrungen geprägt war, erinnert in Teilen an aktuelle Debatten. Was sollen Schüler eigentlich in der Schule lernen? Welche Fächer und welche Inhalte sind wichtig? Wo können Lehrpläne „entrümpelt“ werden? Überfordert die Schule die Kinder und Jugendlichen? Für Wilhelm II. war – wohl anders als für uns heute – klar, welches Ziel die Schule zu verfolgen hatte: Die Bildung des national begeisterten Jugendlichen, der sich und sein Leben bereitwillig in den Dienst des Vaterlandes stellt.

Lilian Vornholz

Ein neuer „Schulpalast“

Das Schulgebäude an der Lindemannstraße wurde nach zweijähriger Bauzeit im Jahre 1914 fertiggestellt. Kurze Zeit nach dem Einzug der Schülerinnen begann der Erste Weltkrieg. Es ist eines der letzten steingewordenen Zeugnisse einer Epoche, die wenig später untergehen sollte.

Die Schule ist als dreigeschossige Dreiflügelanlage angelegt, die in Ziegelbauweise mit Natursteingliederungen und Zierelementen errichtet wurde. Die zur Lindemannstraße ausgerichtete Fassade folgt den Formen der Neorenaissance. Das äußere Erscheinungsbild entspringt nicht den persönlichen Vorlieben des Architekten oder der bloßen Zweckmäßigkeit, sondern einem genau festgelegten künstlerischen Programm, das sich aus der Bestimmung des Gebäudes und dem künstlerischen Denken der damaligen Zeit, dem Stil des Historismus ergibt. Was bedeutet Historismus?



Ansicht 1914

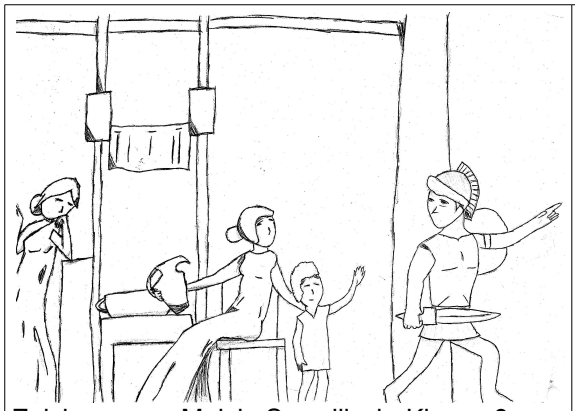
Der im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg vorherrschende Historismus bedient sich bei Vorbildern vergangener Zeiten und gestaltet bewusst Fassaden im Stil der antiken Klassik, der Romanik, Gotik, Renaissance oder des Barock.
Dabei war man bemüht bei der Planung eines Gebäudes den Stil zu wählen, der zur Aufgabe des Gebäudes „passte“. Ein Beispiel ist die Ringstraße in Wien, wo die alte Stadtmauer durch einen Prachtboulevard mit zahlreichen repräsentativen öffentlichen Gebäuden ersetzt wurde. Das Rathaus wurde im Stil der Neugotik errichtet, da die Gotik die Zeit der aufblühenden städtischen Selbstverwaltung war. Das Parlament ist im Stil des Klassizismus gehalten, um an die Wiege der Demokratie in Athen zu erinnern. Universität und Börse folgen dem Stil der Neorenaissance, da die Renaissance als Zeit des wissenschaftlichen und ökonomischen Aufbruchs galt.
Auch das neue Lyzeum an der Lindemannstraße sollte an den wissenschaftlichen Aufbruch, die Entdeckungen neuer Welten und die großen Umbrüche in Kunst und Kultur in der Zeit der Renaissance anknüpfen. Es sollte ein repräsentatives, prunkvolles, aber auch ehrfurchtgebietendes und symbolträchtiges

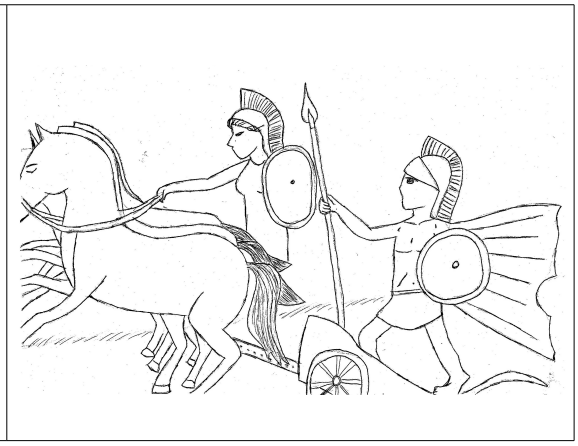
Bauwerk werden.
Der durch die Bauweise entstandene Innenhof vermittelt ein Gefühl von Schutz aber auch von Kontrolle. Er bietet die Möglichkeit, die Schüler in der Pause von drei Seiten aus zu beobachten. Es entsteht der Eindruck als sei die Schule eine abgeschlossene, von außen unantastbare Einheit.

Weiter findet man über dem Haupteingang des Gebäudes eine Frau (Lehrerin) mit einem Kind (ihre Schülerin), die symbolisch die Wissensvermittlung vom Erwachsenen zum Kind darstellen. Die Eule symbolisiert die in der Schule vermittelte Weisheit.
Ein weiteres Merkmal der Schule ist der Uhrenturm. Von hier kommen Takt und Rhythmus des Schullebens. Diesem haben sich die Schülerinnen anzupassen.
Auf die Lebenswelt von Kindern und ihre Bedürfnisse wurde wenig Rücksicht genommen. Die Fenster liegen zu hoch, auch die Deckenhöhe ist überdimensioniert. Das Gebäude ist wenig „kindgerecht“, vielmehr verlangt es Anpassung. Es soll Ehrfurcht und Respekt hervorrufen. Die Schülerinnen sollten mit der nötigen Disziplin zu einem leistungsfähigen, respektvollen und gehorsamen Menschen erzogen werden.
Nicht nur für die Schülerinnen, auch nach außen, an das vorbeiflanierende Publikum hatte das Schulhaus eine Botschaft zu verkünden. Zur Eröffnung der benachbarten Jungenschule, des Realgymnasiums an der Rethelstraße hatte der damalige Direktor in einer Rede gesagt:

Jetzt „ist der Düsseldorfer Jugend ... dieses herrliche neue Schulhaus geschenkt worden, ein Schulpalast im wahren Sinne des Wortes. ... Diese Schule ist auch ein Denkmal des gesunden Bürgersinns der Stadt Düsseldorf, die keine Kosten scheut, wenn es sich darum handelt, der Jugend eine würdige Bildungsstätte zu schaffen, ein ehrendes Zeugnis für die Vertreter dieser schönen Stadt“

Der „Schulpalast“ ist Aushängeschild der Stadt und Symbol des „Bürgerstolzes“. Dieses Denken entspricht der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung des Bürgertums in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, das trotz politischer Bevormundung durch die Monarchie eine selbstbewusste und staatstragende Schicht geworden war. Auf kommunalem Gebiet gab das Bürgertum den Ton an und so setzte es sich mit den Bauten für die höheren Schulen, die ja weitgehend der Jugend dieser besitzbürgerlichen Schicht vorbehalten blieben, eindrucksvolle Denkmäler.
In der Fassade der Schule spiegelt sich das Selbstverständnis des Bürgertums: In friedlichem Wettbewerb wird dem Schloss des Königs das Schloss der Bürger entgegengesetzt, der „Schulpalast“.
Im Vergleich zu heutigen Schulbauten ist die Schule an der Lindemannstraße nicht mehr zeitgemäß. Das Selbstverständnis der Gesellschaft hat sich gewandelt und damit auch die Bildungsziele. Heutzutage wird mehr Wert auf Sozialverhalten, Kreativität und Freiheit gelegt, was durch ein freundliches und offenes Schulgebäude unterstützt wird. Der Wert eines Bildungspalastes wie dem Goethe-Gymnasium liegt eher im musealen Bewahren von Geschichte. Für uns heute ist es ein stein-gewordenes Kapitel des Geschichtsbuches, das uns als historische Quelle über seine Entstehungszeit informiert.





Zeichnungen: Melvin Sawallisch, Klasse 8a

Die Wandbilder im Aula-Foyer

Im Laufe der letzten einhundert Jahre ist durch die verschiedenen Umbauten und Sanierungen ein großer Teil der Originalausstattung der Schule verloren gegangen. An einzelnen Stellen erlauben die Überreste aber noch eine Zeitreise in die Gründungsjahre vor dem Ersten Weltkrieg. Vor allem der heute wenig beachtete Bildschmuck im unteren Aula-Foyer lohnt einen genaueren Blick.

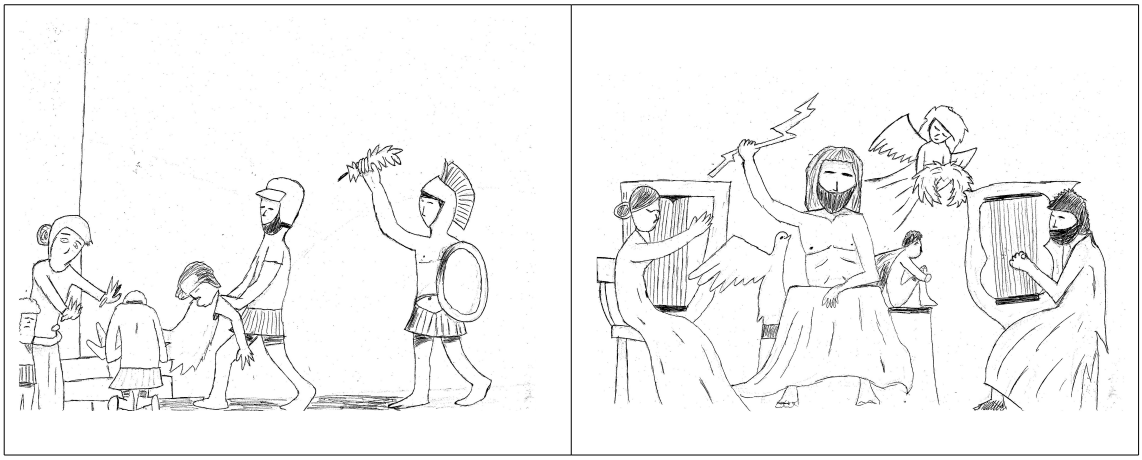
Der Aufgang zur Aula mit dem unteren und oberen Foyer ist vom Architekten besonders aufwendig gestaltet worden. Während die äußere Fassade an die Renaissance anknüpft, weisen die bauchigen Säulen mit Basen und dorischen Kapitellen, die Pilaster und das Deckengebälk auf die antike griechische Baukunst hin. Das ergibt im Denken des Historismus auch Sinn, denn die äußere Fassade der Schule knüpft an die Renaissance als Epoche der aufblühenden Wissenschaften und des Humanismus an. Auf dem Weg zur Aula macht der Besucher sich jetzt aber auf den Weg zu den alten Griechen, den „Erfindern“ des Theaters.

Es scheint zunächst so, als hätten auch die vier Gips-Reliefs der Wandfelder über den Durchgängen lediglich dekorative Funktion, um den antiken Eindruck zu unterstützen. Wahrscheinlich bediente sich Baurat Radke bei der Auswahl der Bilder auch bei historistischen Musterbüchern, die für den gewählten klassizistischen Eindruck eine Vielzahl von Gestaltungselementen zur Auswahl boten. Aber bei genauerem Hinsehen, entdeckt man eine Geschichte, die dem Besucher des Mädchen-Lyzeums Wichtiges zu sagen hat.

In die richtige Reihenfolge gebracht erzählen die Bilder wie in einem Comic-Strip eine Geschichte, die uns heutigen Betrachtern einen irritierenden Einblick in das Verständnis der Mädchenerziehung 1914 erlaubt:

Das erste Bild zeigt die Familie, deren Sohn mit gezogenem Schwert in den Krieg zieht. Die Frauen der Familie verabschieden ihn. Auf dem zweiten Bild gegenüber zieht der Sohn der Familie auf dem Streitwagen in den Kampf. Auf dem dritten Bild wird der Sohn schwer verletzt oder tot zurück in den Kreis der Familie getragen. Mutter und Schwester empfangen ihn. Das vierte Bild zeigt Zeus auf dem Olymp, der den verstorbenen Krieger aufnimmt.

Vordergründig scheint die Geschichte des heldenhaften Kriegers nicht ganz passend für eine Mädchenschule und man fragt sich, ob das Musterbuch des Stukkateurs nichts Weiblicheres zu bieten hatte. Auf den zweiten Blick thematisiert der Bilderreigen aber durchaus sehr genau auch eine Mädchen- und Frauengeschichte: Die Frauen gehören ins Haus, sie sind unpolitisch und passiv, sie helfen, heilen und pflegen den Mann, der die größeren Lasten des Lebens und



die öffentliche Verantwortung trägt. Insofern handelt es sich also keineswegs nur um dekoratives Ornament, sondern um eine klare Botschaft an die Betrachterinnen, eine Parteinahme für das traditionelle Rollenbild der Frau. Ihre Aufgabe ist wichtig, aber ihr Platz ist im Haus. Sie trägt Verantwortung, aber in der zweiten Reihe. Oder etwas moderner gesagt: Hinter jedem wichtigen Mann steht eine Mutter oder Schwester, eine Frau, die ihm den Rücken frei hält.
Allerdings – das zeigen die Mädchenschulreform und die Lehrpläne der Schule – war dieses Rollenbild 1914 bereits umstritten. Moderne Frauen drängten nach vorne. Ihr Bedürfnis nach höherer Schulbildung, das Streben nach einem Universitätsstudium und einer hochqualifizierten Berufstätigkeit auch außerhalb der pflegenden und helfenden Berufe leitete einen wichtigen gesellschaftlichen Wandel ein. Insofern spiegeln die Wandbilder hier das Doppelgesicht des Kaiserreichs zwischen Tradition und Moderne. Auch unsere Schule entstand auf dieser Epochenschwelle und spiegelt gleichermaßen das traditionelle weibliche Rollenbild wie auch die neuen Möglichkeiten der Mädchen, ihr Leben selbst und unabhängig von männlichen Begleitern in die Hand zu nehmen.
Was mögen die Mütter der höheren Töchter des Zooviertels gedacht haben, als sie 1914 zur festlichen Einweihung der Schule die Treppe zur Aula hoch stiegen und die Reliefs betrachteten? Ob sie an die Sufragetten dachten, die in England für die Gleichberechtigung der Frau auf die Straße gingen? Und ob einer der Väter wohl an Sigmund Freud dachte, der in diesen Jahren von Wien aus Furore machte? Ob er das gezogene Schwert des griechischen Jünglings wohl im Sinne Freuds gedeutet hat? Möglich wäre es.

Nadine de Macedo und Daniela Höcke

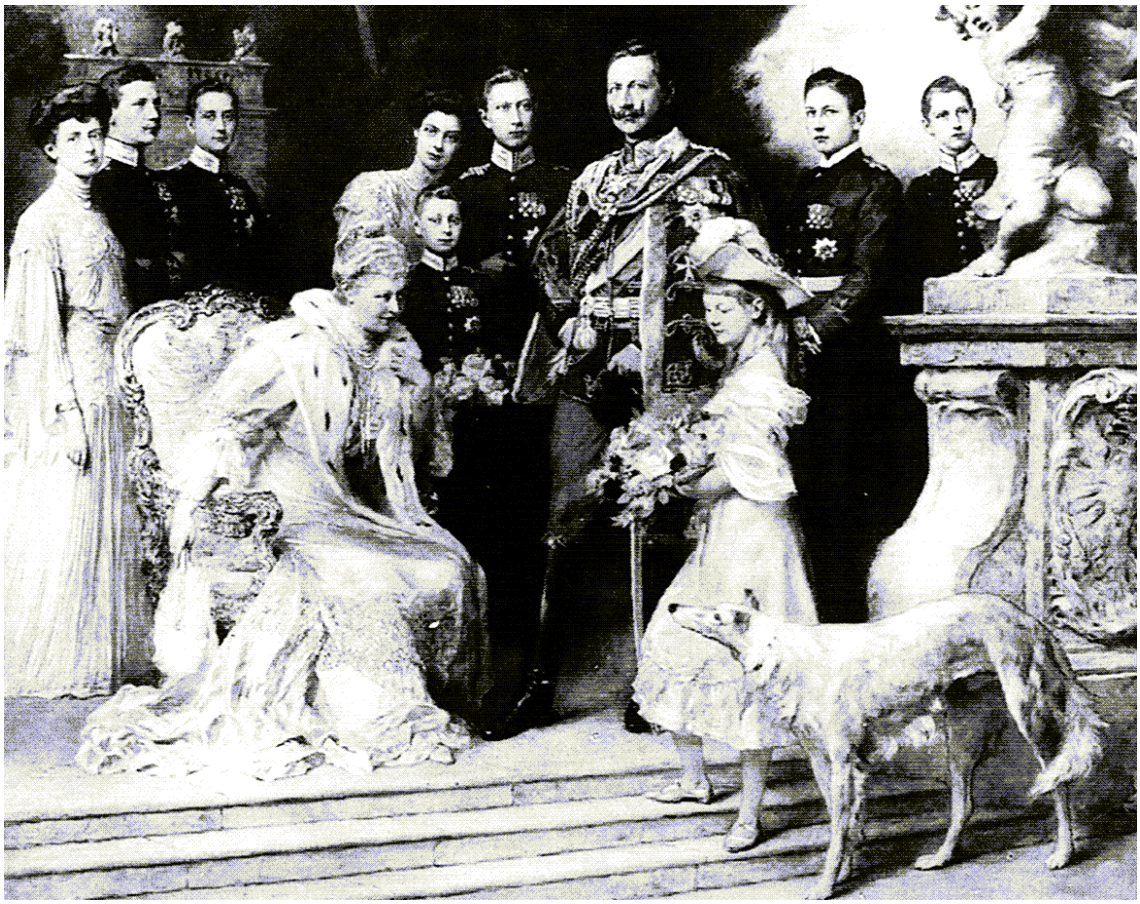
Namenspatrone als Quellen der Schulgeschichte: Auguste Viktoria und Erich Ludendorff

Das Goethe-Gymnasium wurde auf Anfrage bei der Kaiserin Auguste Viktoria von 1914 bis 1945 nach ihr benannt. Von 1918 bis 1924 und von 1938 bis 1943 war Erich Ludendorff Namenspatron des Rethel-Gymnasiums. Warum wurden gerade diese beiden Personen als Namenspatrone ausgewählt? Beide spiegelten bestimmte gesellschaftliche und politische Anschauungen ihrer Zeit wieder.

Auguste Viktoria (1858 – 1921)

Auguste Viktoria wurde 1858 als Tochter des Herzogs Friedrich III. von Schleswig- Holstein-Sonderburg-Augustenburg und dessen Frau Adelheid Prinzessin zu Hohenlohe Langenburg in Dolzig geboren. Da Schleswig–Holstein 1864 nach dem deutsch-dänischen Krieg an Preußen ging, gehörte die Familie nicht mehr zu den regierenden Fürstenhäusern. In der Welt des Adels bedeutete dies einen deutlichen sozialen Abstieg.
Auguste Viktoria wurde auf die übliche Rolle als spätere Ehefrau und Mutter vorbereitet: Sie sollte sich um den Haushalt kümmern, Fremdsprachen, Literatur und gehobene Umgangsformen beherrschen. Eine Reihe von Auslandsaufenthalten in England und Frankreich sollte zur Verbesserung der Sprachkenntnisse beitragen. Auguste Viktoria fügte sich den Erwartungen der Eltern, auch als sie bereits zur jungen Frau herangewachsen war.
Am englischen Hof lernte sie Wilhelm von Preußen kennen, den künftigen Kaiser Wilhelm II. Dieser machte ihr einen Heiratsantrag. An den Fürstenhöfen sorgte das für einiges Aufsehen, da Auguste Viktoria dem Kronprinzen nicht „ebenbürtig“ war. Dennoch konnten das Paar gegen alle Widerstände am 26. Februar 1881 heiraten und nahm Wohnsitz in Potsdam. Auguste Viktoria wurde in den folgenden Jahren zum Idealbild der Ehefrau und Mutter, die sich Familie und Ehemann hingab. Ihr Interesse an Kunst, Literatur und Politik war sehr begrenzt. Statt dessen kümmerte sie sich darum, ihren Mann zu verwöhnen. Dies rechnete Wilhelm seiner Frau auch hoch an. Zwischen 1882 und 1892 gebar sie sieben Kinder. Die Interessen der aufkommenden Frauenbewegung, die sich für das Frauenwahlrecht, Mädchenbildung und Frauenvereinigungen einsetzte, blieben ihr fremd.
1888 wurde Kronprinz Wilhelm deutscher Kaiser. Als Kaiserin rückte Auguste Viktoria zur „Mutter der Nation“ auf. Anders als ihre Vorgängerinnen, die ein eher kühles Verhältnis mit der Bevölkerung verbunden hatte, war Viktoria in breiten Kreisen des Volkes außerordentlich beliebt. Möglicherweise schätzten die Menschen gerade ihre politische Zurückhaltung, die ihre Vorgängerinnen oft vermissen ließen.
Sowohl die Gattin Wilhelms I. (Kaiser von 1871-1888) Augusta als auch Auguste Viktorias Schwiegermutter Viktoria, die Ehefrau Friedrichs III. (Kaiser 1888) hatten häufig versucht, ihre kaiserlichen Ehemänner politisch zu beeinflussen.

Auguste Viktoria wuchs mehr und mehr in die kaiserliche Rolle hinein und engagierte sich. So sah sie die Notwendigkeit, die Lage der Arbeiter zu verbessern.
Sie wurde Schirmherrin des Deutschen Roten Kreuzes, des Evangelischen Kirchenbau-Vereins und des vaterländischen Frauenvereins. Bedürftige Familien förderte sie aus eigenen Mitteln. Im Ersten Weltkrieg engagierte sie sich für die Pflege der Verwundeten. Nach Ende des Krieges, musste der Kaiser abdanken und floh nach Holland. Pflichtgetreu begleitete sie ihren Mann ins Exil. Dort starb sie nach schwerer Krankheit bereits 1921.
Gerade in bürgerlichen Kreisen, dem Publikum des Lyzeums, personifizierte Auguste Viktoria den Idealfall von Frau und Mutter. Die von ihr praktizierte Unterordnung unter den Ehemann und die Einnahme der typischen Frauenrollen („Kinder, Küche, Kirche“) entsprach den Erwartungen, die man im Ausgang des 19. Jahrhunderts auch an die höheren Töchter stellte. Vermutlich wurde sie aufgrund dieses Charakters und Handelns zur Schulpatronin gewählt. Bezeichnend für dieses Ideal eines Lebens in der „zweiten Reihe“ ist die Tatsache, dass die Aula der neuerrichteten Schule laut Aussage der Quellen nicht mit ihrer, sondern der Büste des Kaisers geschmückt wurde.



Die Mutter der Nation im Kreise der Familie – mit Hund.

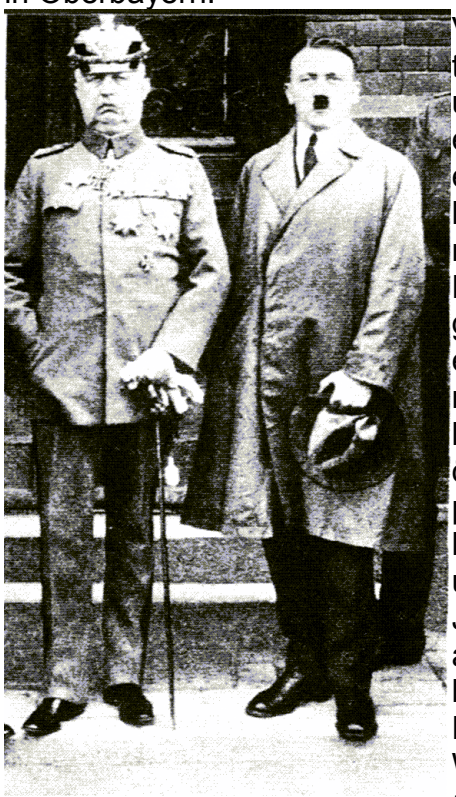
Erich Ludendorff (1865 – 1937)

Während für die Mädchenschule eine passende Frau als Patronin gewählt wurde, wurde für die Jungenschule eine entsprechende männliche Vorbildfigur gewählt. Erich Ludendorff wurde 1865 als Sohn eines Rittergutsbesitzers in der Provinz Posen im heutigen Polen geboren. Sein Vater, ein Kavallerieoffizier, bestimmte Erich für die Offizierslaufbahn. Nach seiner Ausbildung als Kadett durchlief Ludendorff zunächst die Karriere eines Generalstabsoffiziers. 1912 wurde er als Regimentskommandeur nach Düsseldorf versetzt, zwei Jahre später zum Brigadekommandeur in Straßburg befördert.
Als Generalstabschef der 8. Armee gelang ihm zu Beginn des I. Weltkriegs gemeinsam mit dem späteren Reichspräsidenten Paul von Hindenburg der Sieg über die russischen Truppen bei Tannenberg in Ostpreußen und in der Masurenschlacht. Im August 1916 übernahm Hindenburg mit Ludendorff die Oberste Heeresleitung (OHL). Damit hatten beide faktisch eine höhere Machtstellung als der Kaiser. Ludendorff trat für die „absolute Kriegsführung" und den uneingeschränkten U-Boot-Krieg ein und erwies sich so als militärischer und politischer „hardliner". Nach dem Scheitern der Frühjahrsoffensive 1918 forderte er allerdings sofortige Waffenstillstandsverhandlungen und die Übergabe der Regierung an das Parlament, das nun die Verantwortung für die Niederlage tragen sollte.

„Die beiden Getreuen beim Kriegsplan", Hindenburg (links) und Ludendorff

Mit diesem Versuch, die militärische Führung selbst aus der Verantwortung zu ziehen, trug er entscheidend zur Entstehung der Dolchstoßlegende bei: Nicht an der Front, sondern am mangelnden Siegeswillen der Heimat sei der Krieg verlorengegangen. Die politische Linke habe mit ihrem „wehrzersetzenden" Friedenskurs den unbesiegten Soldaten an der Front „den Dolch in den Rücken gestoßen". Da viele Deutsche an eine militärische Niederlage nicht glauben konnten und wollten, fand diese Legende zahlreiche Anhänger im bürgerlichen und konservativen Lager.

Ludendorff setzte sich nach dem Waffenstillstand zunächst nach Schweden ab, kehrte aber 1919 nach Berlin zurück. Vor dem parlamentarischen Untersuchungsausschuss der Nationalversammlung attackierte er die Weimarer Republik. Von 1920 bis 1924 arbeitete er politisch mit Adolf Hitler zusammen. 1923 war er als prestigeträchtiger Weltkriegsveteran am Hitlerputsch beteiligt. Der Putsch wurde jedoch von Regierungstruppen mit Waffengewalt niedergeschlagen.
Im folgenden Hochverratsprozess wurde Ludendorff freigesprochen. Von 1924 bis 1928 war er als Abgeordneter der Nationalsozialistischen Freiheitspartei Mitglied des Reichstags. 1925 kandidierte er für die Reichspräsidentenwahl. Da er im ersten Wahlgang nur 1,1% der Stimmen erhielt, trat er zum zweiten nicht mehr an. Er gründete den „Tannenbergbund" mit dem Ziel der „deutschen Wehrhaftmachung".
Nach der Scheidung von seiner ersten Frau heiratete er 1926 zum zweiten Mal. Mathilde Ludendorff, Schriftstellerin und Ärztin, hatte aus Erkenntnissen der biologischen Entwicklungslehre und einer rassistisch-antisemitisch begründeten Weltanschauung eine deutsch-völkische Glaubenslehre entwickelt. Zusammen mit ihrem Mann hielt sie Vorträge. 1930 gründeten sie gemeinsam den religiösen Verein "Deutschvolk". Am 20. Dezember 1937 starb Ludendorff in Tutzing in Oberbayern.



Von 1918 bis 1924 war Ludendorff Namenspatron des späteren Rethelgymnasiums. 1918 – und zwar noch vor dem Waffenstillstand – war er einer der wenigen deutschen Heerführer, die einen großen militärischen Sieg vorweisen konnten und galt als soldatisches Vorbild der männlichen Jugend.
Dass er eine Zeit lang in Düsseldorf stationiert gewesen war, mag die Namenswahl zusätzlich erleichtert haben. In ihr spiegelt sich der Militarismus der Zeit. Nach seiner Teilnahme am Hitlerputsch war er jedoch als Namenspatron einer öffentlichen, also wenigsten auf dem Papier republikanischen Schule nicht mehr tragbar. Man kehrte zurück zum alten Namen „Realgymnasium an der Rethelstraße". Erst 1938, im fünften Jahr des Dritten Reiches kehrte sein Name nun als früher Mitkämpfer des „Führers" zurück und blieb der Schule bis zu ihrer Schließung am Ende des Zweiten Weltkrieges erhalten. Mit der Wiederaufnahme des Namens erwies man dem 1937 verstorbenen Ludendorff eine letzte Ehre und bekannte Distanz zur Weimarer Republik. Diese galt vielen Deutschen als erfolglose und überwundene Epoche der Parteien-Demokratie, die sich als ungeeignet erwiesen habe.

Beide Namenspatrone wären für eine heutige Schule ungeeignet. Der Tugendkatalog der demokratischen Gesellschaft verlangt nach anderen Vorbildern. Weder die dienende Ehefrau und Mutter noch der Soldat werden heute als Helden verehrt. In der Nachkriegszeit fiel die Wahl der Namenspatrone für Schulen auf politisch unverdächtige berühmten Personen, wie z.B. Dichter oder Naturwissenschaftler. Im Falle des Rethel- und Goethe-Gymnasiums griff man darüber hinaus auf ein anderes altbewährtes Prinzip zurück, man wählte den Namen der anliegenden Straße.

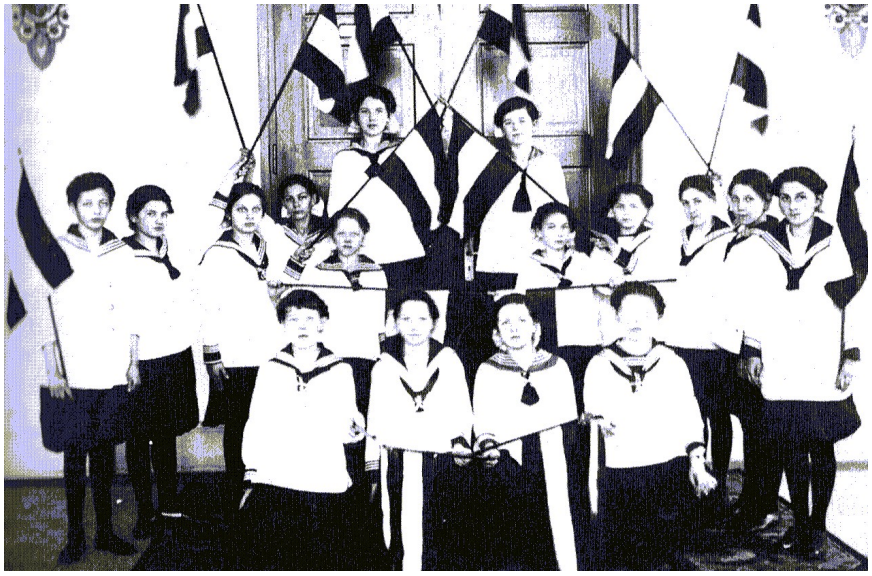
[Abbildung: Ludendorff und Hitler, 1924]

Alexandra Surdina und Patricia Zang

Mädchen im Matrosenkleid

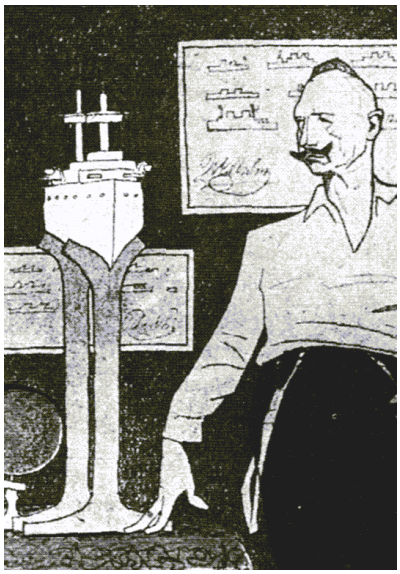
Als der Neubau des Auguste Viktoria Lyzeums 1914 feierlich eingeweiht wurde, leisteten auch die Schülerinnen ihren Beitrag zu den Festlichkeiten: In der zur damaligen Zeit beliebten Form des „lebenden Bildes" stellten sie verschiedene Szenen zur erbaulichen Betrachtung vor. Zu den überlieferten „lebenden Bildern" gehört auch eine Gruppe von Schülerinnen und Matrosenkleidern, die maritime Wimpel halten.

Dass Jungen zu dieser Zeit Matrosenanzüge trugen, war nichts Ungewöhnliches: Schon 1870 hatte der Matrosenanzug seinen Siegeszug als Standardkleidung für deutsche Knaben begonnen. Dabei mischte sich eine allgemeine Begeisterung für die Seefahrt und die technischen Wunderwerke der neuen Dampfschiffe mit politischen Anschauungen. In der kaiserlichen Marine sah man das Symbol für die nationale Einheit der Deutschen (die Landtruppen waren ja noch den Fürsten unterstellt). Mit der Flottenpolitik Wilhelms II. erhielt die Marinebegeisterung dann einen kräftigen Schub. Seit den 1890er Jahren stand der Matrosenanzug in engem Zusammenhang mit der Kolonialpolitik des Kaiserreiches und war gleichsam ein politisches Bekenntnis zu Wilhelms Weltmachtstreben in Übersee. Die Auguste-Viktoria-Schule lag hier im kaisertreuen Trend. Das „Kolonialfieber" hatte das nationalliberalen Bürgertum in Deutschland erfasst. Wer Weltmacht sein wollte, musste nun Kolonien besitzen.



Bismarck konnte dem Erwerb von Kolonien zunächst nichts abgewinnen. Die drohenden außenpolitischen Probleme schienen ihm größer als die erhofften Vorteile. Erst 1884 kam er den drängenden Nationalliberalen entgegen und befürwortete in begrenztem Rahmen den Kolonialerwerb in Afrika, weil er ihre Unterstützung gegen die als „Reichsfeinde" bezeichneten Sozialdemokraten benötigte. In dieser Zeit wurden von deutschen Kaufmännern erworbene Landgebiete in Afrika unter den Schutz des Deutschen Reiches gestellt, so zum Beispiel Deutsch-Südwestafrika, Togoland, Deutsch-Ostafrika, Nord-Neuguinea (Kaiser-Wilhelm-Land) und die davor liegende Inselgruppe (Bismarck-Archipel).
Unter Kaiser Wilhelm II. kam es dann zu einem Richtungswechsel. Wilhelm II. hoffte Deutschland durch die Kolonien zur Weltmacht zu machen. Allerdings erwarb das Deutsche Reich unter Wilhelm II. nur wenige Gebiete: 1888 die Insel Nauru, 1898 die chinesische Stadt Tsingtau und 1899 einige Inseln im Pazifik. Die Ziele und Werte des Kaisers spiegeln sich auch in der Gesellschaft. Vor allem die oberen Schichten, deren Interessen durch den Kaiser vertreten werden,

teilen die Begeisterung für die Marine.



„Wenn der Morgen graut, wenn das Frührot taut, hat der Kaiser schon an der Flotte gebaut“

(zeitgenössische Karikatur)

Dies äußert sich eben auch in der Mode, dem Matrosenanzug. Dass Mädchen in Matrosenkleidern erscheinen, ist allerdings neu. Der Beruf des Matrosen ist ein Männerberuf, nichts für die Schülerinnen der Auguste-Viktoria-Schule. Aber auch die Mädchen sollen teilhaben an „der Größe ihrer Zeit“. Sie sollen sich nicht nur mit den weiblichen, hauswirtschaftlichen Grundwerten befassen, sondern auch mit der „vaterländischen" Politik. Mit ihren Matrosenkleidchen zeigen sich die Mädchen des Lyzeums als Schülerinnen, die „auf der Höhe der Zeit" leben und Anschluss an die in der männlichen Welt „modernen" Themen suchen. In diesem Sinne ist das Matrosenkleid gleichzeitig ein Versuch, aus der Beschränkung der weiblichen Erziehung („Kinder, Küche, Kirche") auszubrechen, wie auch ein Akt der Unterwerfung unter die männliche Dominanz.

1898 geschieht etwas, womit Wilhelm II. nie gerechnet hätte: Die traditionell konkurrierenden Mächte England und Frankreich nähern sich einander an. Es kommt zur *Entente Cordiale*, der *herzlichen Verbindung* beider Mächte. Wilhelm sieht sich isoliert. Statt die Annäherung zu suchen, baut der Kaiser die deutsche Kriegsflotte weiter aus und provoziert so England. Erst im I. Weltkrieg 1914 lösen sich die außenpolitischen Spannungen, zu denen das Verhalten des Kaisers geführt hat – mit katastrophalen Folgen für das Deutsche Reich. Die allgemeine Begeisterung für die kaiserliche Flotte nimmt ab und auch der Matrosenanzug gerät mehr und mehr aus der Mode, bis er in den 30ern verschwindet.

Uns heute ist das „lebende Bild" der Matrosenkleider fremd geworden. Ein Konsens, wie er der 1914 offenbar innerhalb der Schulgemeinde über die Marinebegeisterung herrschte, besteht heute so nicht mehr. Die Vielfalt der Kulturen und Interessen unter den Schülern war auf dem Goethe-Gymnasium vermutlich noch nie so groß wie zur heutigen Zeit. Dennoch gibt es auch heute Grundwerte, die durch die Schule vermittelt und von den Schülern bereitwillig öffentlich zur Schau getragen werden – so z.B. zeigt man Internationalität, indem man Merkmale fremder Kulturen in den eigenen Kleidungsstil einfließen lässt und schulinternes Zusammengehörigkeitsgefühl, indem man Schulpullover in einheitlichem Design entwirft. Außerdem stimmt die Mehrheit der Schüler des Goethe-Gymnasiums in der Ablehnung von Rechtsradikalismus überein, was mit dem hohen Anteil von Schülern ausländischer Herkunft zusammenhängt. Solche Ansichten werden z.B. durch Anstecker auf Kleidung und Taschen verdeutlicht. Typische Motive hierfür sind durchgestrichene Hakenkreuze oder das Peace-Symbol.

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass Gegenstände wie Buttons eine Modeerscheinung sind, und dass gerade im Bereich der Kleidung viele Symbole unbewusst akzeptiert und verwendet werden, weil sie *modern* sind. Während zur Zeit Wilhelms II. so manches Kind in sein Matrosenkostüm geschlüpft sein mag, ohne weiter darüber nachzudenken, trägt man heute Chuck Taylor-Schuhe der Marke Converse oder Pullover mit Che-Guevara-Aufdruck.

Joachim Schönfelder

Das Lycée des garcons

Ein französisches Jungeninternat in der Auguste-Viktoria-Schule? Die Schule als Verwaltungs- und Lagergebäude? Vom 8. März 1921 bis hin zum 25. August 1925 musste die Schülerinnen und Lehrer das Gebäude an der Lindemannstraße räumen und in das nahegelegene Jungengymnasium an der Rethelstraße umziehen. Was war passiert? Die große Weltgeschichte hatte die Schule an der Lindemannstraße erreicht.

1919 sollte in Versailles ein internationaler Vertrag den Ersten Weltkrieg beenden und eine neue Friedensordnung errichten. In diesem Vertrag wiesen die Siegermächte, allen voran Frankreich, Großbritannien und die USA, dem Deutschen Reich die alleinige Kriegsschuld zu. Entsprechend sollte das Deutsche Reich für die entstandenen Schäden aufkommen und als aggressive Großmacht dauerhaft unschädlich gemacht werden. So musste das Reich an die Siegermächte Reparationen zahlen, die Armee auf 100.000 Mann reduzieren und eine Reihe von grenznahen Gebieten abtreten. Außerdem mussten alle Kolonien aufgegeben werden. Das Rheinland wurde zu einer entmilitarisierten Zone.

Die alliierten Mächte forderten vom Deutschen Reich zunächst 269 Milliarden Goldmark, zahlbar in 42 Jahresraten. Da sich die deutsche Regierung weigerte den Forderungen nachzukommen, besetzen die Franzosen Düsseldorf, Duisburg und Ruhrort.

Am 8. März 1921 rückten französische Einheiten in Düsseldorf ein. Die Stadt sollte ein Faustpfand der Alliierten werden, um die Zahlung der Reparationen zu erzwingen. Mit einer Zollgrenze wurden die besetzten Städte vom Deutschen Reich abgeschottet.

Die Bewohner verhielten sich überwiegend abweisend und kühl, zu einer wirklich bedrohlichen Situation oder Waffengebrauch kam es nicht. Bereits im Dezember 1918, unmittelbar nach dem Waffenstillstand, hält das Konferenzprotokoll der Auguste-Viktoria-Schule fest:

> *„Bei eventueller Besatzung oder bei Besuch der Feinde in unserer Stadt sollen den Kindern einige Maßregeln für ihr Benehmen gegeben werden. Sie sollen die Feinde nicht anstaunen, auch keine besondere Freundlichkeit zeigen, nur sachliche Höflichkeit.“*

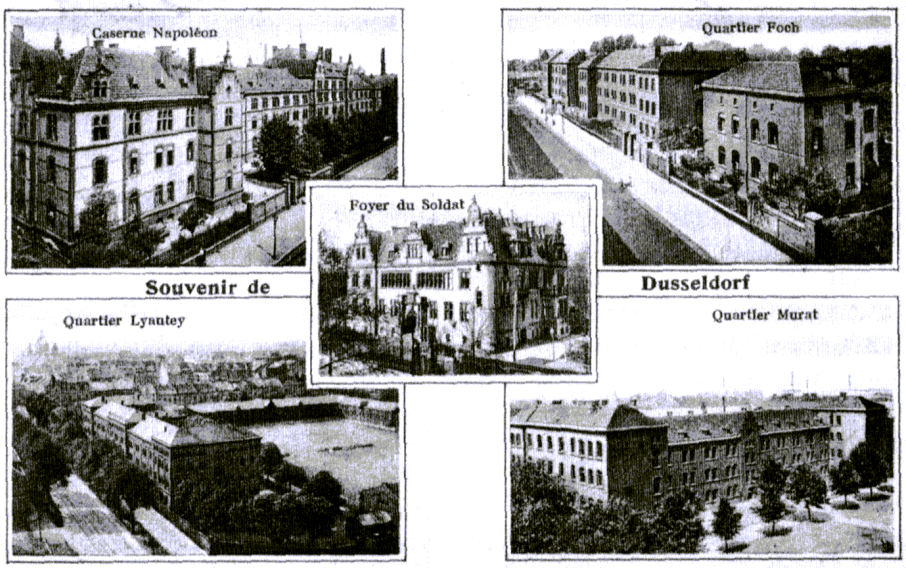
Zahlreiche öffentliche Gebäude, darunter auch die Auguste-Viktoria-Schule, wurden für Offiziere und die Verwaltung beschlagnahmt. Die damaligen Schülerinnen zogen nun in das Rethel-Gymnasium. Dort wurde der Unterricht dann vor- und nachmittags im Schichtbetrieb organisiert.

Auch zahlreiche Wohnungen wurden von Soldaten genutzt, welche sich bevorzugt in den besseren Wohnvierteln der Stadt niederließen. So war vor allem das wohlhabende Bürgertum betroffen.

Neben der ohnehin stark geschwächten Konjunktur beeinträchtigten die neuerrichteten Zollgrenzen in das nicht-besetzte Umland die Wirtschaft zusätzlich. Die Zolleinnahmen kamen den alliierten Besatzungsmächten zu. Darüber hinaus wurden auch die Bauern bedrängt, die die Wiesen mit den Pferden der Soldaten teilen mussten. Gastwirte mussten zu verminderten Preisen die alliierten Offiziere bedienen.

Nicht nur die Soldaten und Offiziere nahmen die „Gastfreundschaft“ der Düsseldorfer in Anspruch, sondern auch deren Frauen, Kinder und Angehörige. So wurde aus der Auguste-Viktoria-Schule ein Lycée des garcons, ein französisches Jungengymnasium. Auch privater Wohnraum wurde übernommen.

Schätzungen sprechen von 1.700 2-5 Zimmerwohnungen und 905 Einzelzimmern.



Postkarte aus der Besatzungszeit. Die Kasernen in Derendorf mit französischen Namen.

Der Widerstand in Düsseldorf beschränkte sich weitgehend auf Proteste und Eingaben an die Besatzungsmächte. Zu offenem Widerstand kam es kaum. Angesichts des ungleichen Kräfteverhältnisses hofften die Düsseldorfer auf einen baldigen Abzug der alliierten Soldaten.

Die fügsame Haltung der Düsseldorfer begünstigte allerdings unfreiwillig die Besetzung des gesamten Ruhrgebietes im Jahre 1923. Die Regierung in Berlin hatte zunächst versucht, über die Höhe der Reparationen zu verhandeln, gleichzeitig aber mit den Zahlungen begonnen. Als nun 1922 die Kohle- und Holzlieferungen in Verzug gerieten, weiteten die Franzosen die Besatzung gemeinsam mit den Belgiern auf das gesamte Ruhrgebiet aus. Auch hier wurde eine Zollgrenze errichtet. Da es in Düsseldorf zu keinem Widerstand gekommen war, rechnete man auch jetzt mit einem reibungslosem Ablauf der Zwangsmaßnahmen.

Nun aber regte sich Widerstand. Die Reichsregierung rief zum passiven Widerstand auf und auch in Düsseldorf verschlechterte sich das Verhältnis zwischen Besatzern und Deutschen zunehmend. Die Franzosen reagierten auf jede Form, auch passiven Widerstand mit Ausweisung aus der besetzten Zone und scharfen Strafen. Der nationalistisch gesinnte Albert Leo Schlageter sprengte mit einigen Kumpanen eine Brücke bei Kalkum. Er wurde von den Franzosen zum Tode verurteilt und später von den Nationalsozialisten als Märtyrer verehrt.

Neben der Sicherung der Reparationszahlungen verfolgten die Franzosen ein weitergehendes Ziel. Frankreich, das seinen östlichen Nachbarn immer noch als Bedrohung wahrnahm, unterstützte separatistische Tendenzen im Rheinland. Diese Bewegung der „Sonderbündler“ strebte die Loslösung des Rheinlandes vom Deutschen Reich an und wollte eine Rheinische Republik mit enger Bindung an Frankreich gründen. Damit – so hoffte man in Frankreich – wäre ein Puffer zwischen Frankreich und Deutschland entstanden und das Deutsche Reich wichtiger Industriezentren beraubt worden.

Dagegen protestierte jedoch England. Dort wollte man das „Problem“ Ruhrgebiet möglichst schnell aus der Welt schaffen. Auch die Belgier hatten das Interesse an der Besatzung verloren. Am 25. August 1925 schließlich holten die Franzosen die Trikolore vom Schloss Jägerhof ein und verließen das Rheinland. Das Auguste-Viktoria-Lyzeum konnte zurückkehren an die Lindemannstraße.

Viktoria Schmidt-Schmiedebach

„Der Wandervogel“ – Aufbruch in ein neues Leben

Aus der Geschichte des Rethel-Gymnasiums sind eine Reihe von Fotos überliefert, die Jugendliche bei ihren Freizeitaktivitäten, beim Sport, auf großer Fahrt oder im Zeltlager zeigen. Wie haben die Jugendlichen damals gelebt, was war ihnen wichtig und wie hat sich ihr Jugendleben von unserem heutigen unterschieden?

Die ersten Schüler des Rethel-Gymnasiums waren Kinder des Kaiserreiches. Dieses Reich wurde monarchisch mit der Strenge Preußens geführt, war erfolgreich in Wissenschaft und Wirtschaft und auf dem Wege zu einer imperialistischen Kolonialmacht. Der Gegensatz zwischen standesbewussten Bürgern und weniger privilegierten Arbeitern nahm zu. In diesem Umfeld wurden in Düsseldorf 1903 das Städtische Reform-Realgymnasium für Jungen an der Rethelstraße und 1911 das Städtische Lyzeum für Mädchen an der Lindemannstraße gegründet. Beide Schulen waren „Standesschulen“ des Bürgertums. Arbeiterkinder waren hier – schon wegen des Schulgeldes – die Ausnahme.

Die organisierte Jugend des Abeitermilieus pflegte revolutionäre Ideen und lebte im Protest gegen den ausgrenzenden Kaiserstaat. Doch auch in der bürgerlichen Jugend gab es eine „Protestkultur“. Den materiell weitgehend abgesicherten Jugendlichen ging es aber nicht um die Revolution. Die von den Bürgerkindern geäußerte Ablehnung der Autoritäten von Elternhaus, Schule, Kirche und Staat hatte vielmehr eine Rückbesinnung auf „natürliches Leben“ und Freiheit zum Ziel. Als Gegenbewegung gegen die vorwiegend materiell orientierte moderne Industriegesellschaft und ihre Institutionen entstand die bürgerliche Jugendbewegung des „Wandervogels“.

1897 vom Hilfslehrer Hermann Hoffmann im Berlin-Steglitzer Gymnasium ins Leben gerufen, organisierte sich der Wandervogel in Jugendgruppen, die sich in „Nestern“ trafen und ohne Erwachsene allein durch Jugendliche geführt wurden. Gemeinsam wollte man Wanderfahrten in deutsche Landschaften unternehmen, um auf diesem Wege dem natürlichen Leben und der Freiheit näher zu kommen. Die Bezeichnung Wandervogel entstammt einer von Jugendlichen zufällig gefundenen Grabinschrift auf einem Friedhof in Berlin-Dahlem: „Wer hat Euch Wandervögeln die Wissenschaft geschenkt, dass Ihr auf Land und Meeren nie falsch die Flügel lenkt?“ Die Idee des Wandervogels wurde von den Jugendlichen begeistert aufgegriffen. Die Wandervögel wollten sich zurückziehen in ein alternatives Lebenskonzept, das der als degeneriert empfundenen Gesellschaft entgegengesetzt wurde. Für die Wanderfahrten und Heimabende sammelten die Wandervögel deutsches Liedgut, veröffentlichten das Liederbuch „Der Zupfgeigenhansl“. Damit gehört der Wandervogel zur großen Bewegung der Lebensreform, der wir heute u.a. die Jugendherberge und das Reformhaus verdanken.

Obwohl weiterhin die getrennte Erziehung der Geschlechter immer noch üblich und gesellschaftlicher Konsens war, wurden Mädchen in die Jugendbewegung Wandervogel aufgenommen und nahmen an den Aktivitäten teil. 1913 versammelten sich verschiedene Jugendgruppen, die aus dem Wandervogel heraus oder parallel zu ihm entstanden waren, als „Freideutsche Jugend“ zu einer großen Kundgebung. Auf dem „Hohen Meißner“, einem Berg bei Kassel formulierten sie zum 100. Jahrestag der Völkerschlacht bei Leipzig die Ziele der Bewegung: *„Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein.“*

Zu Beginn des Ersten Weltkriegs umfasste der Wandervogel mehr als 40.000 Mitglieder. In ähnlichem Zusammenhang entstanden ab 1900 von England ausgehend auch die „Boy Scouts“, die sich unter dem Namen Pfadfinder auch in Deutschland verbreiteten.
Nach dem Ersten Weltkrieg schlossen sich die Jugendbewegungen Wandervogel und Pfadfinder unter der Bezeichnung „Bündische Jugend“ zusammen. Einer ihrer Führer war Eberhard Koebel, der auf seinen Fahrten nach Lappland den ehrenden Beinamen Tusk (schwedisch = der Deutsche) erhalten hatte. Die Formen der Bündischen Jugend wurden militärischer mit ritterlichem Leitbild, ihre Bestrebungen wurden politischer mit der idealistischen Zielsetzung einer Einigung der deutschen Volksgemeinschaft über alle Klassen, Parteien und Konfessionen hinweg.

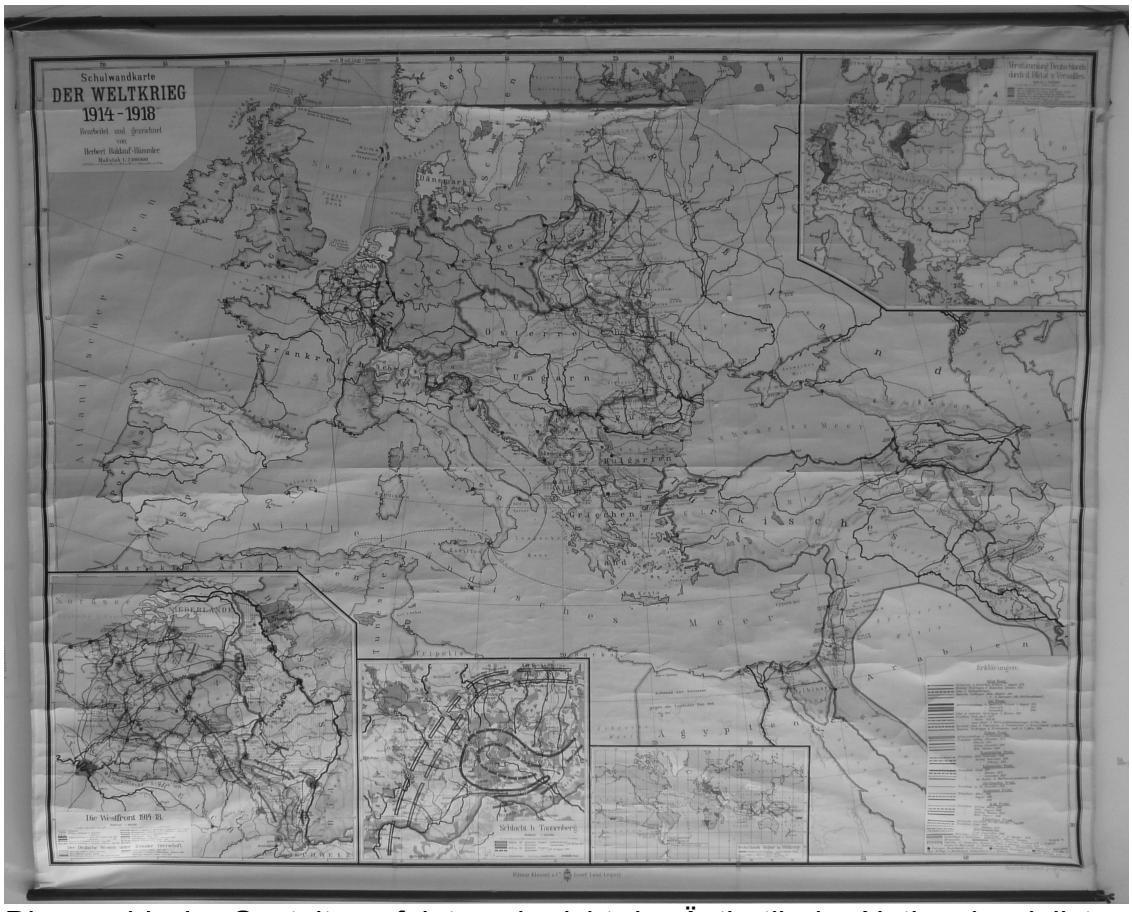
Rethelschüler vom „Nest“ auf Korsika (1930)

Im Rethel-Gymnasium bestand eine Wandervogel-Gruppe mit dem Namen „Das Nest“, die in einem Dachzimmer der Schule ihr Stadtheim, im Bergischen Land ein Landheim hatte. Die Gruppe unternahm auch Fernreisen, was für die damalige Zeit außergewöhnlich war. Dia-Abende über diese Reisen gehörten zum festen Kulturprogramm der Schule.
Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 wurde die Bündische Jugend aufgelöst und in die Hitler-Jugend bzw. den Bund Deutscher Mädel eingegliedert.
Viele äußere Formen der Bündischen Jugend wurden übernommen, die Zielsetzung der Hitler-Jugend war jedoch dezidiert nationalsozialistisch, insbesondere das Ziel der Wehrertüchtigung. In dieser Zeit unternahmen Rethel-Schüler der „Nest“-Gruppe, die offenbar immer noch unter diesem Namen bestehen konnte, nach dem Vorbild von Eberhard Koebel eine Fahrt nach Lappland.
In der DDR wurde nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Freien Deutschen Jugend (FDJ) eine von der SED geführte Staatsjugend aufgebaut. In der Bundesrepublik gab es so etwas nicht. Hier organisieren sich Jugendliche auch heute noch in Sportvereinen, unter dem Dach von Kirchen oder auch innerhalb politischer Parteien. Alternative Lebensformen und Gesellschaftskritik haben dabei stark an Bedeutung verloren. In erster Linie geht es um sinnvolle Freizeitgestaltung und geselliges Zusammensein mit Gleichaltrigen. Die Jugendorganisationen verlieren insgesamt an Anziehungskraft. Einen großen Teil ihrer Freizeit verbringt die Jugend heute an Computer- und Fernseh-Bildschirmen.
Was ist übrig geblieben von der Jugendbewegung, vom „Geist des Nestes“? Wenn die Suche nach dem natürlichen Leben auch abgeklungen ist, so kennen viele doch noch Volksliederbücher wie die „Mundorgel“. Heute noch zeugen 600 Jugendherbergen und 2.500 Reformhäuser von der Suche nach dem anderen Leben. Und nicht zuletzt die Schullandheime und die heute selbstverständlichen Klassenfahrten sind ein Erbe dieser Zeit.

Rückblick auf den Ersten Weltkrieg

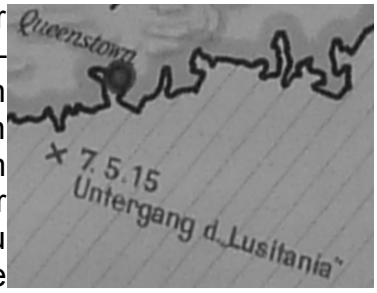
Warum hat das Deutsche Reich eigentlich den Ersten Weltkrieg verloren? Wenn man der Wandkarte aus den 30er Jahren folgt, die die Zeiten im Kartenraum der Schule überdauert hat und seit einigen Jahren wieder im Geschichtsraum hängt, lernt man zu verstehen, warum sich viele Deutsche mit der Niederlage von 1918 so schwer taten.

Als die Wandkarte gedruckt wurde war der Weltkrieg – noch war es nicht der Erste – nicht Geschichte, sondern politisch wirkmächtige Gegenwart.
Die Wandkarte stammt aus dem Leipziger Lehrmittelverlag Klasing und Co. und wurde zwischen 1934 und 1940 in vier Auflagen herausgegeben. Sie zeigt auf einer Haupt- und vier Nebenkarten den Verlauf des Ersten Weltkriegs und die Folgen des Versailler Vertrages bis hin zum Ruhrkampf 1923.



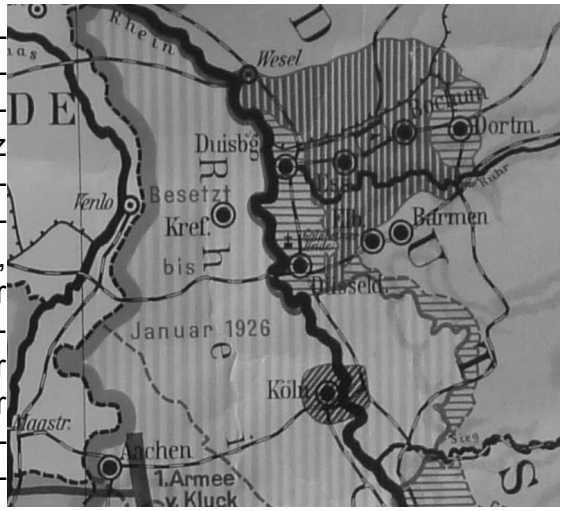
Die graphische Gestaltung folgt noch nicht der Ästhetik der Nationalsozialisten, sondern knüpft an den Stil der Kaiserzeit an. Die Auswahl der Inhalte spiegelt eine national-konservative Deutung der Ereignisse, die wohl auch im Bürgertum des Zooviertels weit verbreitet war. Die Karte bietet eine Geschichtserzählung, die den nationalen Skandal der militärischen und politischen Niederlage Beispielen deutscher Größe gegenüberstellt. Die Schmach der Niederlage wird so relativiert.
Dies beginnt bereits bei der Auswahl des Kartenausschnitts: Die Hauptkarte gibt detailliert die Frontverläufe und -bewegungen wieder, es fehlt aber der Gegner USA. Die Darstellung suggeriert eine stabile Expansion der Mittelmächte in Europa. „Kein fremder Soldat stand auf deutschem Boden!“ Dass die deutsch-russische Demarkationslinie nur den vorübergehenden Stand des Friedens von Brest-Litowsk wiedergibt, wird nicht deutlich. Angesichts der großen von den Mittelmächten gehaltenen Flächen fragt sich der Betrachter: „Warum haben die

Mittelmächte eigentlich aufgegeben?“



In den Jahren vor Kriegsausbruch aber auch in der Erinnerungskultur der Nachkriegszeit spielte die Flotte des Kaiserreiches eine wichtige Rolle. Gemessen an der relativ geringen Bedeutung der Flotte für den Kriegsverlauf geht die Karte detailliert auf die zum Mythos gewordenen Heldengeschichten einzelner Flottenteile ein. Vor allem die SMS Emden ist hier zu nennen. Innerhalb von zwei Monaten brachte die „Emden“ 1914 über 20 britische Frachtschiffe im pazifischen Ozean auf, bis sie versenkt wurde. Große Teile der Mannschaft schlugen sich dann auf abenteuerlichen Wegen über Land bis nach Deutschland durch. Selbst die englische Presse zollte der Mannschaft der „Emden“ Respekt und lobte ihre „Ritterlichkeit“ im Kampf. Die Überlebenden des Schiffes erhielten das Recht „Emden“ als zweiten Nachnamen tragen zu dürfen. Dreimal, 1926, 1932 und zuletzt 2014 wurde die Geschichte der Emden verfilmt.

Die Versenkung des Passagierschiffes Lusitania vor Irland durch ein deutsches U-Boot, die entscheidend zur Verfestigung des Bildes vom deutschen Barbaren und mittelbar auch zum Kriegseintritt der USA beitrug, wird dagegen verharmlosend als „Untergang“ bezeichnet. An Rechtsbrüche der deutschen Militärmacht wollte man nicht erinnern.



Die Nebenkarte zum westlichen Kriegsschauplatz thematisiert die Leistungsfähigkeit der deutschen Waffenschmieden: Das deutsche „Ferngeschütz schießt 128 km nach Paris“. Zur Westfront gehören hier auch die Kriegsfolgen, die Abtretung Elsaß-Lothringens, die Besetzung des Rheinlands und der „Ruhreinbruch der Franzosen 1923-1925“. Offenbar ist der Krieg noch gar nicht beendet: Die Gefechte an der Westfront finden ihre unmittelbare Fortsetzung in den Bestimmungen des Versailler Vertrages und dem „Ruhrkampf“.

Wenn der Krieg aber noch andauert, dann ist auch die deutsche Niederlage 1918 nur ein vorübergehendes Zwischenergebnis, die endgültige Entscheidung steht noch aus. Damit folgt die Karte dem verbreiteten Gedanken des Revisionismus und appelliert an Nationalstolz und Wehrbereitschaft. Zu diesem Zwecke wird auch bereits die Golzheimer Heide als Erinnerungsort aufgenommen. Dort war 1923 Albert Leo Schlageter von der französischen Besatzungsmacht hingerichtet worden, nachdem er eine Eisenbahnbrücke gesprengt hatte, um so den Abtransport deutscher Kohle nach Frankreich zu sabotieren. Schlageter wird so neben die Soldaten in den Schützengräben der Westfront gestellt. Der Nationalsozialismus baut ihn dann zu einem Märtyrer der „nationalen Bewegung“ auf.

Die gequälte deutsche Seele, die die Gegenwart der Nachkriegszeit ja immer an der „großen Zeit“ des Kaiserreichs und ihren nationalen Verheißungen misst, findet Trost in der Erinnerung an deutsche Heldentaten. Die Niederlage wird relativiert und eine Revision des *status quo* angekündigt. So lässt sich leicht an die „Dolchstoßlegende“ anknüpfen, die die Verantwortung für die Niederlage der politischen Linken zuschob, und die Politiker der Republik als „Novemberverbrecher“ diffamierte. Wenige Jahre später wird dieses Geschichtsbild in der Außenpolitik Hitlers seine Erfüllung finden.

Sandra Mastouri, Hülya Gün

Lehrpläne der NS- Zeit

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. ... Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene Jugend will ich. ... Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. ... So habe ich das reine, edle Material der Natur vor mir. So kann ich das neue schaffen."

Adolf Hitler

Die von Hitler formulierten Erziehungsziele ließen sich nur durch einen tiefgreifenden Wandel der Schule und ihrer Inhalte umsetzen. Es bedurfte einer „Schule der Diktatur". Wie aber sah die Umsetzung nationalsozialistischer Ideologie in den Schulalltag aus? Kam es zur ideologischen Umgestaltung von Schule oder blieben die Parolen Hitlers politische „Sonntagsreden"? Wie wirkten sich die ideologischen Vorstellungen der Nationalsozialisten auf die Lehrpläne der Auguste-Viktoria-Schule aus? Diese Frage soll anhand der schulinternen Lehrpläne des Deutsch- und Biologieunterrichts der Auguste-Viktoria-Schule geklärt werden.

Der Deutschunterricht dient der Erziehung zum politischen Soldaten. Den Schülerinnen soll die Einzigartigkeit des deutschen Volkes und „statt voraussetzungsloser Wissenschaft, eine organische Bindung an deutsches Blut und deutschen Boden" vermittelt werden. Daher wendet sich der Deutschunterricht gegen Aufklärung, Liberalismus, Internationalismus und Überfremdung, gegen den Individualismus in Staat- und Gesellschaftslehre.
Im Deutschunterricht liegt der Schwerpunkt auf der Lektüre von Kriegsliteratur. Als wichtigste Quelle wird zudem Hitlers *Mein Kampf* in Ausschnitten gelesen. Das Gemeinschaftserlebnis suchte man durch häufige Singestunden zu erreichen. Theateraufführungen weltanschaulich geeigneter Stücke und die Ausschmückung des Gebäudes mit Bildern deutscher Landschaften und Bauten sollten die Einordnung in die Gemeinschaft erleichtern.

Aus den Richtlinien des Faches Deutsch:

„Der Deutschunterricht dient der Erziehung zum politischen Soldaten, der Gestaltung des deutschen Volkes zur politischen Nation. Diese revolutionären Erfordernisse bestimmen Stoffwahl und Darbietung. Kampf gegen: Aufklärung, Individualismus in Staats- und Gesellschaftslehre, marxistische Lehre zu Arbeit, Wirtschaft, Ehre Internationalismus und Überfremdung. Zu lehren ist: Einzigartigkeit des deutschen Volkes, heroische Entscheidung beim Widerstreit des Ich mit dem Du des Staates, Verantwortung und Zucht der Haltung, Volkskameradschaft, organische Bindung an Blut und Boden statt voraussetzungsloser Wissenschaft, Wehrhaftigkeit."

Dem Lehrplan des Biologieunterrichts liegen folgende Ziele zugrunde: In der Obersekunda (Jgst. 11) sollen die Schüler und Schülerinnen die Abhängigkeit des Lebewesens von seiner Umwelt erkennen. Die hier dargestellte Wechselbeziehung zwischen Individuum und seiner Umwelt soll im Sinne der NS-Politik die Verbundenheit des Individuums mit der deutschen Volksgemeinschaft stärken.
In der Oberprima (Jgst. 13) wurde die Abstammungslehre und ihre Anwendung auf den Menschen behandelt. Dabei diente die Biologie zur Veranschaulichung weltanschaulicher Fragen. Die Abstammungslehre wurde während der NS-Zeit immer im Zusammenhang des Sozialdarwinismus gelehrt: Das Wohl der Gemeinschaft steht über dem des Einzelnen.

Darüber hinaus sei das reine Erbgut der Arier gefährdet, so dass staatliche Maßnahmen notwendig seien, um einem weiteren Verfall entgegenzuwirken.
Dem Biologieunterricht wurde eine zentrale Rolle in der Vermittlung der politisch aufgeladenen Themen der Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und der Bevölkerungspolitik zugewiesen. Als zentrales Lernziel sollte den Schülerinnen klar gemacht werden, dass Deutschland mehr und vor allem erbgesunde Menschen brauche. Die besondere Bedeutung der Schülerinnen an Mädchenschulen bezieht sich „einzig und allein auf die Bedürfnisse der Mutter, der Siedlerin und der sozialen Helferin".
Daraus wird ersichtlich, dass die Schule die Schülerinnen für all ihre drei Rollen vorbereitet, damit sie dem nationalsozialistischen Staat vorbildlich dienen.

Aus den hier erläuterten Lehrplänen lässt sich folgendes Fazit ziehen: Das auf Erziehungsnormen wie „Rasseneinheit" und „Führertum" basierende Bildungswesen möchte einen politischen Menschen formen, der in all seinem Handeln und Denken seinem Volk dient, sich in die „Volksgemeinschaft" ein- und der politischen Führung unterordnet. Begründet wird diese Zielsetzung mit einer vermeintlich aus der deutschen Geschichte ablesbaren Eigenschaft der „deutschen Art" und eines „deutschen Erbteils", das von den germanischen Vorfahren überkommen sei. So sollen die Schülerinnen lernen, sich im Volk als „Teil des Gesamten" einzuordnen. Nur so sei die Ausbildung eines dem Volke nützlichen politischen Willens überhaupt möglich. Insofern verstand sich auch die Auguste-Viktoria-Schule als „Schule der Diktatur", in der den Schülerinnen eine klar umschriebene politische und gesellschaftliche Haltung aufgezwungen wurde, damit diese den Zielen des nationalsozialistischen Staates gerecht werden konnten.
Anders als heute ging es der Schule im Nationalsozialismus nicht um die Ausbildung einer kritischen und autonomen Persönlichkeit, die durch ein möglichst breites Lernspektrum die Möglichkeit erhält, weltanschaulichen Fragen gegenüber weltoffen und tolerant zu begegnen. Die vorgegebenen Erziehungsziele sollten nicht hinterfragt, sondern verinnerlicht werden. Der politisch reife Mensch im Sinne des Nationalsozialismus ist nicht der selbstständig und kritisch denkende, der möglicherweise auf Wegen abseits der großen Mehrheiten zu produktiven Ergebnissen findet, sondern derjenige, der eingesehen hat, dass er sich unterordnen muss, um wertvoll zu sein.
Die Frage, wie weit die hier dargestellten Lehrpläne auch in Unterrichtwirklichkeit umgesetzt wurden, bleibt aufgrund mangelnder Quellen allerdings offen.

Aus dem Lehrplan für Leibesübung:

„Mit allseitigen turnerischen Mitteln ist dem jungen Menschen die Entwicklung seiner wertvollen körperlichen Erbanlagen zu sichern. Die körperliche Erziehung muss fruchtbarster Boden sein für die Erziehung zu einem starken Einsatzwillen, Entschlossenheit, Selbstvertrauen, Mut und Ein- und Unterordnung. ... Daher heißen Weg und Ziel: Über den leistungsfreudigen, leistungswilligen und starken Körper zum deutschen Menschen, wie ihn der Führer will."

Julian Wyszynski

Die „Säuberung“ des Kollegiums 1933

Die Politik der NSDAP erreichte die Auguste-Viktoria-Schule nicht erst mit der ideologischen Neugestaltung der Lehrpläne, sondern bereits kurz nach der sogenannten Machtergreifung 1933 durch das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, das am 7. April 1933 erlassen wurde.

Dieses Gesetz besagte, dass sowohl Beamte jüdischer Abstammung, als auch „politisch unzuverlässige“ Beamte – also solche, die gegen die NSDAP waren – aus ihrem Amt zu entfernen waren. Durch dieses Gesetz verloren mehrere Tausend Beamte ihr Amt, allein ca. 2.500 (bis Ende 1935 durch weitere Gesetze alle ca. 5.000) Beamte jüdischer Abstammung.
Unter den Opfern dieses Gesetzes finden sich auch 3 Lehrer der Auguste-Viktoria-Schule: Studienrat Dr. theol. Fritz Anders (*1885), Studienrat Hans Spengler (*1883) und Studienrätin Dr. phil. Lili Frankenstein (*1889).
Lili Frankenstein musste ihre Karriere im Schuldienst auf Grund ihrer jüdischen Abstammung beenden. Die Entlassung muss ein großer Schock gewesen sein. Der Vater, ein in Aachen angesehener Kaufmann und Veteran des Feldzuges 1870/71 wie auch des Ersten Weltkriegs, versuchte seiner Tochter zu helfen. Er schrieb einen Brief, in dem er darlegt, dass er sich sehr für Deutschland eingesetzt habe und die Familie seit fast 200 Jahren in Deutschland lebe.
Sein Einsatz blieb ohne Erfolg. Dr. Lili Frankenstein wurde entlassen. Ohne berufliche Perspektive kehrte sie zurück nach Aachen. 1938 starb ihr Vater, 1940 wurde der Familie das väterliche Haus weggenommen. Im Gegensatz zu ihren beiden Schwestern emigrierte sie nicht, sondern blieb in Deutschland und kümmert sich um ihre pflegebedürftige Mutter. Am 3. April 1942 wurde sie „in den Osten“ deportiert und 1948 vom Amtsgericht Aachen als Opfer der Judenvernichtung für tot erklärt.
Etwas anders lag der Fall bei Dr. Fritz Anders und Hans Spengler. Sie wurden nicht aus rassischen, sondern aus politischen Gründen entlassen.
Anders erhielt, wie auch Spengler, am 18. Juli 1933 einen Brief des Oberpräsidenten in Koblenz, laut dem er sich zu genau aufgeführten Vorwürfen „verantwortlich ... äußern“ solle.

Auszüge aus dem Anklageschreiben an Herrn Anders:

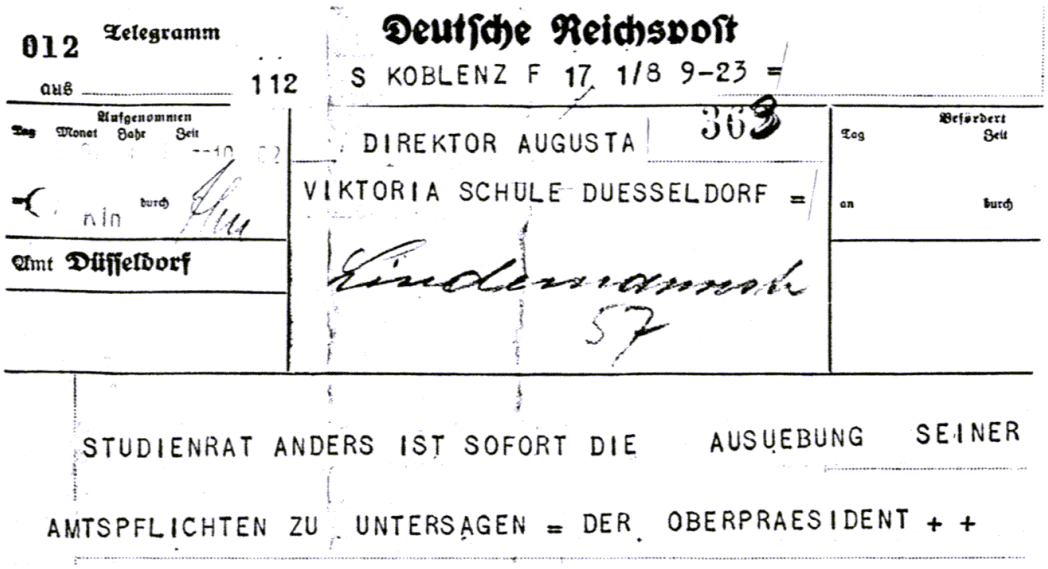
„Eine frühere Schülerin hat behauptet, daß Sie im Unterricht gesagt haben: „Es ist eine Frechheit von diesem Herrn v. Papen zu sagen, das Zentrum sei nicht national.“ Dies geschah zu einer Zeit, als Herr v. Papen schon Vizekanzler des Deutschen Reichs war. Nach Aussage derselben Schülerin haben Sie gesagt: „Hitler, dieser hergelaufene Ausländer, ist ein öder Schwätzer, er führt sich auf wie ein aufgeblasener Puter, dieser Halbslowake.“
Eine Ostern '33 aus Untersekunda abgegangene Schülerin hat darüber geklagt, daß Sie ihr gesagt haben, als Nationalsozialistin sei sie für die Kirche verloren und weiter sollen Sie gesagt haben „wenn der Nationalsozialismus zur Macht kommt, müssen die Mütter ihre Kinder töten.“

Am 3. August 1933 wurde Anders mit sofortiger Wirkung vom Dienst suspendiert. Nach der Entlassung wurde er in den Kirchendienst übernommen und als Pfarrer nach Duisburg-Hüttenheim versetzt. Von 1937 bis zu seiner Pensionierung 1946 arbeitete er wieder in Düsseldorf.
Auch Hans Spengler, dem bereits die Ernennung zum stellvertretenden Schulleiter angekündigt worden war, wurde von Schülerinnen und Kollegen denunziert:

Auszüge aus dem Anklageschreiben an Herrn Spengler:

„Am 11. Februar fragten Sie eine Dame im Konferenzzimmer, ob sie die gestrige Rede Hitlers gehört habe. Als sie dies als eine Selbstverständlichkeit hingestellt hatte, setzten Sie mit einer solch vernichtenden Kritik über Hitler ein, daß allen, die im Konferenzzimmer anwesend waren, der Atem stockte. Lange würde das deutsche Volk das nicht mitmachen, denn ein anständiger Deutscher könne sich solche Worte nicht anhören und so etwas glaube Volksführer zu sein; Zirkusdirektor sei er. ...
Bei einer Verfassungsrede, die Sie hielten, betonten Sie den Wortbruch der Hohenzollern (hisichtlich des Versprechens einer Verfassung) recht kräftig und rühmten der SPD nach, sie habe Deutschland vor dem Bolschewismus gerettet.
Die Vertrauensschülerinnen der O I haben sich beklagt, daß von den großen Geschehnissen der neuen Zeit auch kein Ton sich in Ihrem Geschichtsunterricht verirrte.
Am Tage nach einem Hindenburgbesuch sollen Sie im Konferenzzimmer geäußert haben, sie stehen sich nicht noch einmal wegen eines solchen Kerls die Beine in den Leib.“

Spengler kann weiter als Lehrer arbeiten, wird aber an eine Schule in Trier strafversetzt.
Es zeigt sich der große Einfluss der NSDAP auf die Schule, denn beide Lehrer wurden offenbar gleichermaßen von Kollegen wie auch von Schülerinnen denunziert. Offenbar war die Mehrzahl vom Enthusiasmus der Nazis gepackt und setzte sich für deren Politik ein. Die Stimmung muss sehr angespannt gewesen sein und Lehrer mussten immer aufpassen, was sie sagten und taten.
Mit drei entlassenen bzw. versetzten Lehrern ist die Auguste-Viktoria-Schule wohl überproportional betroffen und für den Durchschnitt der Schulen vermutlich nicht repräsentativ, sie zeigt aber sehr gut die Macht der NSDAP und vor allem die Auswirkungen der Propaganda und der politischen Beeinflussung.


012 Telegramm
Deutsche Reichspost
aus 112
S KOBLENZ F 17 1/8 9-23 =
Aufgenommen Tag Monat Jahr Zeit
DIREKTOR AUGUSTA 363
VIKTORIA SCHULE DUESSELDORF =
Befördert Tag Zeit an durch
Amt Düsseldorf
STUDIENRAT ANDERS IST SOFORT DIE AUSUEBUNG SEINER
AMTSPFLICHTEN ZU UNTERSAGEN = DER OBERPRAESIDENT + +

Telegramm an den Schulleiter

Heute erinnert im Treppenhaus vor dem Lehrerzimmer eine Collage des inzwischen pensionierten Kunstlehrers Misch da Leiden an die drei „entfernten“ Kollegen.

Düsseldorf, Datum des Poststempels.

An die Eltern unserer Schüler(innen)!

Auf Anweisung der vorgesetzten Behörde habe ich die Abstammung unserer Schüler(innen) zu ermitteln.
Ich bitte daher um Ausfertigung der untenstehenden Erklärung bzw. Beantwortung der Fragen und um gefl. Rücksendung dieses Schreibens in verschlossenem Umschlage an mich persönlich innerhalb 8 Tagen.

Der Direktor.

Betrifft: ..... Klasse: .....
Vor-und Zuname des(r) Schülers(in)

Aufgrund zuverlässiger Kenntnis bzw. nach sorgfältiger Prüfung versichere ich, dass beide Eltern sowie die Großeltern väterlicher- und mütterlicherseits des(r) Schülers(in) arisch sind, und dass insbesondere kein Teil der Eltern bzw. Großeltern jemals der jüdischen Religion angehört hat.

Ort und Datum: Unterschrift des Erziehungsberechtigten:

Sofern vorstehende Erklärung nicht ohne Vorbehalt abzugeben ist, wird um Beantwortung folgender Fragen gebeten:

Betrifft: Eva Elias ..... Klasse: IVa .....
Vor-und Zuname des(r) Schülers(in)

Antwort ja -- oder genaue Auskunft.

Ist der (die)Schüler(in) Reichsdeutsche(r)? ja
Ist sein (ihr) Vater arisch? nein
Ist seine (ihre) Mutter arisch? nein
Ist sein (ihr) Großvater väterlicherseits arisch? nein
Ist seine (ihre) Großmutter väterlicherseits arisch? nein
Ist sein (ihr) Großvater mütterlicherseits arisch? nein
Ist seine (ihre) Großmutter mütterlicherseits arisch? nein
Ist sein (ihr) Vater im Weltkriege Frontkämpfer gewesen? ja
bzw. gefallen? —

Ich erkläre, dass ich vorstehende Fragen nach bestem Wissen beantwortet habe.

Ort und Datum: Unterschrift des Erziehungsberechtigten:

Düsseldorf, den 23. XI. 33. Jacob Elias

Bemerkung: Auch in den Fällen, wo diese Fragen nicht oder nicht alle bejaht werden können, besteht vorläufig kein Anlass zu Besorgnis wegen des Verbleibens des(r) Schülers(in) auf unserer Anstalt.

Militärpass eingesehen.
Li.

Name der Schülerin [1]	Geburts-			Religion [2]				versetzt	neu [1]	im zweiten Jahr	Reichs- und Rassezugehörigkeit [1]				
	Tag	Jahr	Ort	evangelisch	katholisch	Dissident	jüdisch				Arier	Halbarier	Nichtarier von Frontkämpfer	Nichtarier sonstige	Ausländer

Fatma Can, Than-Than Lam

Akten erzählen – das Schicksal jüdischer Schülerinnen

Ein auf den ersten Blick unauffälliges Dokument aus dem Schularchiv gibt einen Einblick in das Schicksal der jüdischen Schülerinnen der Auguste-Viktoria-Schule in der Zeit des Dritten Reiches. Es handelt sich um einen Fragebogen, der im November 1933 offenbar an alle Eltern ausgegeben wurde. Auf diesem Fragebogen wurde die Abstammung der Schülerinnen erfragt.

Eva Elias besuchte die siebte Klasse und war eine Schülerin jüdischer Abstammung. Das Formular erfragte, ob die Familie und alle Verwandten des Mädchens „reinrassig“ arisch sind. Gleich zu Beginn des Formulars wurde man aufgefordert, zu bestätigen, dass „insbesondere kein Teil der Eltern bzw. Großeltern jemals der jüdischen Religion angehört hat“. Konnte man dies nicht bestätigen, so musste man einige zusätzliche Fragen beantworten, nämlich welche Verwandten genau nicht arisch sind. Darüber hinaus wurde abgefragt, ob die Schülerinnen die deutsche Staatsangehörigkeit haben und ob der Vater im Ersten Weltkrieg Frontkämpfer oder sogar gefallen war.
Interessanterweise wird am Ende des Formulars eine Randnotiz aufgeführt: „Auch in den Fällen, wo diese Fragen nicht oder nicht alle bejaht werden können, besteht vorläufig kein Anlass zu Besorgnis wegen des Verbleibens des(r) Schülers(in) auf unserer Anstalt.“ Offenbar sollten Unruhe unter den jüdischen Schülerinnen vermieden und ein beruhigender Eindruck erweckt werden.
Eva Elias hatte jüdische Eltern und Großeltern, konnte allerdings vorweisen, dass ihr Vater Frontkämpfer war. Dies – das zeigt der Vermerk „Militärpass eingesehen“ – wurde im Sekretariat penibel überprüft.
Zwei Jahre vor Erlass der Nürnberger Rassegesetze im Jahr 1935 wurden in der Auguste-Viktoria-Schule somit bereits mit der Erfassung der jüdischen Schülerinnen wichtige Vorarbeiten zur Identifizierung der jüdischen Bevölkerung, ihrer Ausgrenzung und schließlich ihrer Vernichtung geleistet. Der Schulleiter betont, lediglich auf Anweisung der vorgesetzten Behörde zu handeln und schiebt so bereits vorsorglich jede eigene Verantwortung von sich. Die beruhigend gemeinte Schlussbemerkung verrät deutlich, dass auch ihm damals klar war, dass es sich keineswegs um eine bloße statistische Abfrage für den Aktenschrank handelte.
Die Anzahl der jüdischen Schülerinnen an der Auguste-Viktoria-Viktoria Schule wurde seit 1933 von Jahr zu Jahr kleiner, bis 1938 die letzte jüdische Schülerin die Schule verlassen musste. Eva Elias verließ die Schule 1935, um auf eine Hauswirtschaftsschule zu wechseln.
In den folgenden Jahren prägten zunehmend Zurückweisungen, Enttäuschungen und Einsamkeit die Schulzeit der jüdischen Schülerinnen. Sie wurden allmählich aus der Schule verdrängt, bis 1938 den jüdischen Kindern und Jugendlichen der Besuch öffentlicher Schulen verboten wurde.

Jahr	jüd. Schülerinnen	Gesamtzahl		Jahr	Jüd. Schülerinnen	Gesamtzahl
1925	24	487		1932	15	451
1926	19	476		1933	12	454
1927	18	454		1934	10	391
1928	11	424		1935	11	388
1929	8	432		1936	5	402
1930	14	462		1937	6	702
1931	18	483		1938	1	672

Abbildungen: oben der beschriebene Fragebogen; unten Klassenlisten mit Spalten zur Abstammung. Ein Frontkämpfer als Vater galt bei Nichtariern eine Zeit lang als „mildernder Umstand“. Die Tabelle zeigt den Anteil der jüd. Schülerinnen.

Dorothee Leyser und Brigitte Glücksmann

Die meisten jüdischen Schülerinnen, die in der Zeit des Nationalsozialismus das Auguste-Viktoria besucht haben, haben lediglich Spuren in den dürren Eintragungen der Akten, der Stammrolle und den Zeugnislisten hinterlassen. Zwei von ihnen kennen wir aber näher. Es sind Dorothee Leyser und Brigitte Glücksmann.

Dorothee Leyser wurde 1922 geboren und wohnte in der Goethestraße 13. Ihr Vater Otto Leyser besaß in Bilk eine Fabrik für Hosenträger, Korsagen und ähnliche Gummiwaren. Beide Eltern waren in der Synagogengemeine aktiv und gehörten zum gehobenen jüdischen Bürgertum. Während Dorothees älterer Bruder Karl das Hindenburg-Gymnasium besuchte, ging Dorothee zunächst auf das private Goethe-Lyzeum in der Goethestraße. Wegen der dortigen antisemitischen Anfeindungen wechselte sie 1935 in die Untertertia (8. Klasse) des Auguste-Viktoria-Lyzeums. Offenbar war das Klima an der größeren städtischen Anstalt zu dieser Zeit für jüdische Schülerinnen noch freundlicher.
Zwei Jahre später allerdings organisierten ihre Eltern für sie und ihren Bruder die Ausreise nach England. Mit 15 Jahren ging Dorothee auf einem Kindertransport in die Fremde. Während ihr 17jähriger Bruder von einem englischen Geschäftspartner des Vaters aufgenommen wurde und 1939 ein Studium der Geschichte in Oxford beginnen konnte (er wurde dort ein angesehener Professor der Mediävistik), musste Dorothee in einer kleinen Schule auf dem Land zunächst als Hilfskraft arbeiten und machte dann eine Ausbildung zur Krankenpflegerin.

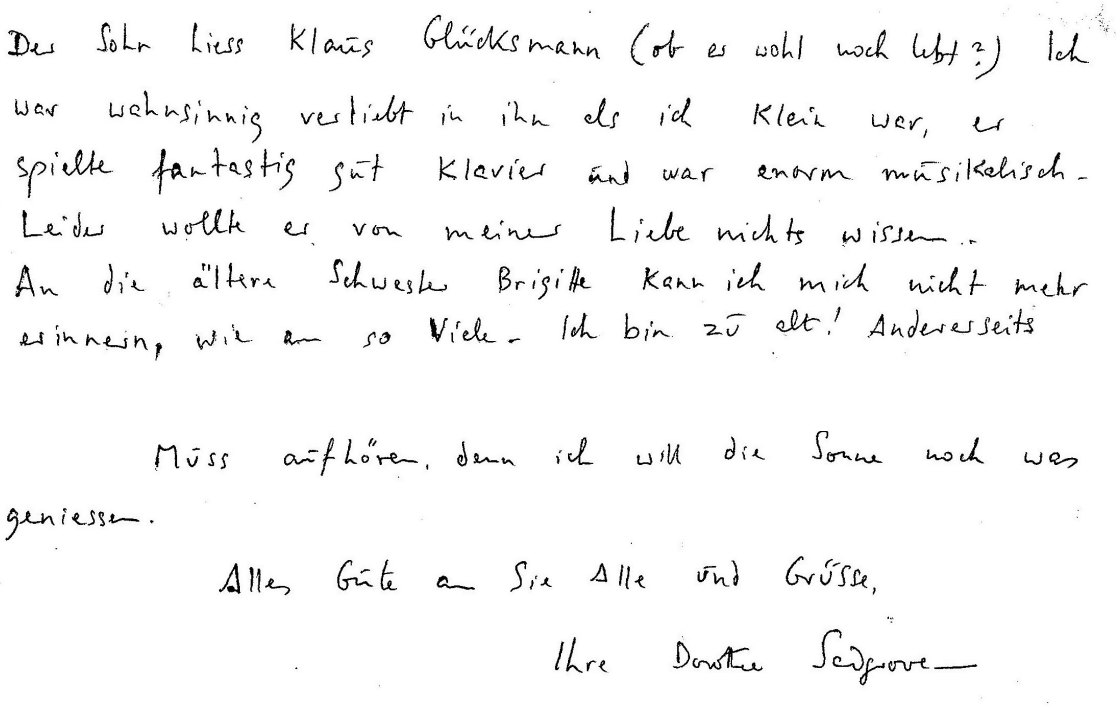
Ihren Eltern gelang ebenfalls noch 1937 die Ausreise in die Niederlande, wo Otto Leyser mit Hilfe holländischer Freunde in Arnhem einen neuen Betrieb eröffnen konnte. 1938 verlegte er diesen Betrieb nach Volendam bei Edam. Nach dem Einmarsch der deutschen Truppen konnten Otto Leyser und seine Frau Emmy dann bis zur Befreiung 1945 bei zwei älteren Damen untertauchen. Otto Leyser starb bereits im Sommer 1945 an einem Herzinfarkt, wohl in Folge der Strapazen der Verfolgung. Emmy Leyser ging danach zu ihren Kindern nach England. Dorothee heiratete dort einen Engländer, heißt seitdem Dorothee Sadgrove, bekam einen Sohn und eine Tochter und lebt heute in London.
Seit 2009 verbindet uns wieder eine Brieffreundschaft. Viele Schüler unterschreiben im September die Geburtstags- und im Dezember die Weihnachtskarten an Frau Sadgrove und über das Jahr wechseln Briefe zwischen London und Düsseldorf. Frau Sadgrove hat heute auch positive Erinnerungen an ihre Zeit am Auguste-Viktoria-Lyzeum und ihre Kindheit in Düsseldorf. Das mag auch daran liegen, dass sie noch vor der Pogromnacht am 9. November 1938 ausgewandert ist und auch ihre Eltern den Krieg überlebt haben. Gleichwohl war die Verfolgung durch den Nationalsozialismus für sie ein traumatischer Einschnitt und ein biographischer Bruch: Eine Tante wurde im Rahmen der Euthanasieaktionen ermordet. Die materielle Existenz der bürgerlichen Familie wurde zerstört, Dorothee wurde aus den sozialen Netzwerken ihrer Heimat gerissen. Für sie persönlich war die Auswanderung zunächst mit einem gravierenden sozialen Abstieg verbunden. Nicht zuletzt löste sich auch die Bindung zur jüdischen Religion auf.

Brigitte Glücksmann, Jahrgang 1924, war zwei Jahre jünger als Dorothee Leyser und wurde 1933 in die Sexta (Klasse 5) aufgenommen. Auch sie stamm-

te aus einer wohlhabenden Familie, ihr Vater Robert war ein weit gereister und hochqualifizierter Experte für das Hotel- und Tourismuswesen mit Lehraufträgen an verschiedenen Hochschulen. Brigittes Eltern waren jüdischer Abstammung, hatten sich aber vom Judentum distanziert und waren protestantisch geworden. Die Familie bewohnte ein repräsentatives Haus auf der Geibelstraße 39. Brigitte hatte noch zwei ältere Geschwister, die 1913 geborene Schwester Ursula und den 1916 geborenen Bruder Klaus. (Dorothee Sadgrove kannte Klaus als einen gutaussehenden begabten Klavierspieler.)

1933 verlor Brigittes Vater seinen Lehrauftrag. In der Familie kam es zum Streit zwischen den Eltern, die die jüdische Herkunft und Kultur ablehnten, und den Kindern, die sich dem Judentum und dem Zionismus zuwandten. Klaus plante die Auswanderung nach Palästina. 1938 wurde die Wohnung in der Geibelstraße während der Reichspogromnacht verwüstet. Im Juni 1939 gelang Ursula die Ausreise nach Ceylon, Klaus ging noch nach Kriegsausbruch nach Palästina. Die 15jährige Brigitte wurde 1938 als eine der letzten jüdischen Schülerinnen von Amts wegen vom Auguste-Viktoria-Lyzeum ausgeschlossen. Im Juli 1939 gelangte sie mit einem Kindertransport nach England, wo sie bei einer Gastfamilie lebte und Kontakt zu ebenfalls geflohenen Verwandten hielt. Den Eltern Glücksmann, der Vater war inzwischen schwer erkrankt, gelang es nicht mehr Deutschland zu verlassen. Sie wurden 1942 nach Theresienstadt deportiert. Noch im gleichen Jahr starb Robert Glücksmann dort. Auch die Mutter Käthe überlebte das Konzentrationslager nicht. Sie wurde 1945 für tot erklärt.

Brigitte wollte ihrem Bruder nach Palästina folgen und bereitete sich in England auf ihre Weiterreise nach Palästina vor. Am 19. Juni 1944 kam sie bei einem deutschen Bombenangriff auf London ums Leben.



Der Sohn hiess Klaus Glücksmann (ob er wohl noch lebt?) Ich war wahnsinnig verliebt in ihn als ich klein war, er spielte fantastig gut Klavier und war enorm musikalisch. Leider wollte er von meiner Liebe nichts wissen.
An die ältere Schwester Brigitte kann ich mich nicht mehr erinnern, wie an so Viele. Ich bin zu alt! Andererseits

Muss aufhören, denn ich will die Sonne noch was geniessen.

Alles Gute an Sie Alle und Grüsse,

Ihre Dorothee Sadgrove

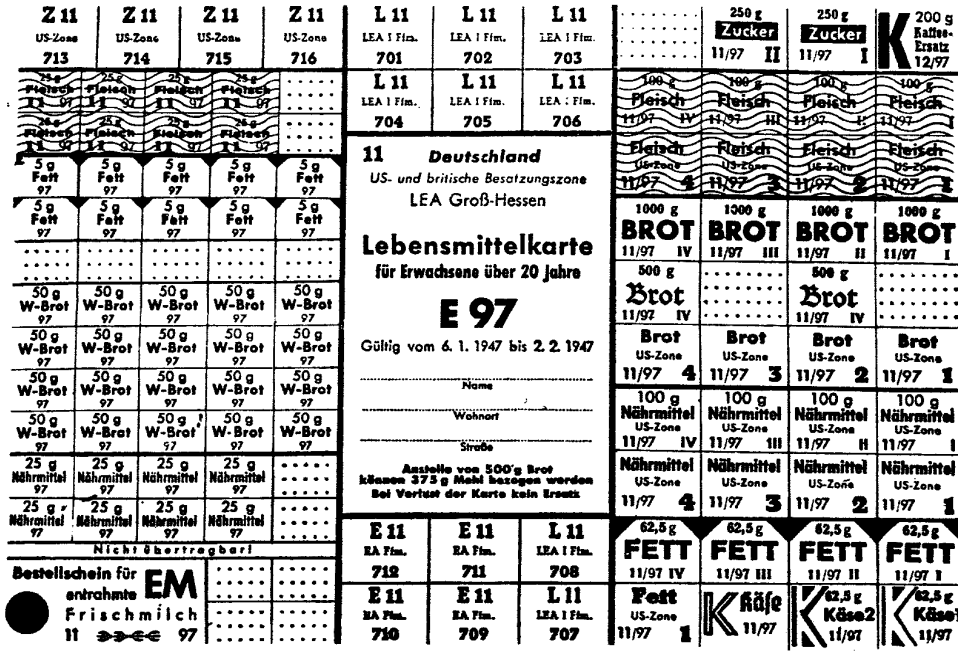
Ausschnitt aus einem Brief von Dorothee Sadgrove vom August 2013.

Julia Hennlein

Alltag in Krieg und Nachkriegszeit

1943 endete der reguläre Schulbetrieb der Auguste-Viktoria-Schule an der Lindemannstraße bis 1946. Der Großteil der Schülerinnen war mit den Lehrern vor den nächtlichen Bombenangriffen in die Kinderlandverschickung ausgewichen. Die wenigen verbliebenen Mädchen wurden mit der Gudrunschule zur Sammelschule für Mädchen III auf der Scharnhorststraße zusammengelegt. Am 7.10.1944 wurden alle Schulen in Düsseldorf wegen Luftgefahr geschlossen.

Das Schulhaus an der Lindemannstraße wurde 1943 vom „Wirtschafts- und Ernährungsamt“ beschlagnahmt. Diese Behörde war von großer Bedeutung für die Düsseldorfer, da sie dort ihre lebensnotwendigen Lebensmittelkarten erhielten. Zu Beginn des Zweiten Weltkrieges wurde der freie Warenverkauf rationiert. Jeder Einwohner Düsseldorfs erhielt nun Lebensmittel-, Raucher- oder Kleiderkarten, auf denen das ihm zustehende Kontingent an Waren in kleinen Abschnitten aufgedruckt war. Beim Einkauf mussten die Nahrungsmittel mit Geld und zusätzlich mit dem entsprechenden Abschnitt der Karte bezahlt werden. So sollte die gerechte Verteilung von Lebensmitteln und anderem täglichen Bedarf sichergestellt werden. Die Preise blieben unabhängig von der Nachfrage konstant und ärmere Leute wurden davor geschützt, dass reichere Menschen Nahrungsmittel in großen Mengen kauften und so das Angebot verknappten.
Den ganzen Krieg über und darüber hinaus wurden die für bestimmte Zeiträume gültigen „Marken“ an die Bevölkerung ausgegeben. Da die Nationalsozialisten in großem Stil die besetzten Agrargebiete Osteuropas ausbeuteten, blieb die Versorgung der Deutschen bis Kriegsende gesichert.
Am 17. April 1945 endete der Krieg in Düsseldorf mit dem Einrücken der amerikanischen Truppen. Vor allem in den Großstädten fehlten nun die Nahrungsmittel, es kam zur Hungersnot. Zunächst war jede Stadt auf ihre eigenen Vorräte angewiesen. Doch diese waren schnell verbraucht. Zum Ende des Krieges lag der festgelegte Kaloriensatz eines Menschen bei 1.500 Kcal. Doch nun musste er auf 700 Kcal gesenkt werden. Man war dankbar für die Unterstützung der Besatzungsmächte, sowie der Hilfsorganisationen aus dem Ausland, die Lebensmittel lieferten.



Da auf dem Land, an den Produktionsstätten der Nahrung, keine solch akute Hungersnot herrschte, schickten viele Stadtbewohner ihre Kinder zu Verwandten aufs Land oder „hamsterten“ dort, indem sie Hausrat und Wertgegenstände gegen Nahrung eintauschten. In den Städten entstand ein Schwarzmarkt. Die Reichsmark hatte ihre Bedeutung als Zahlungsmittel verloren. Auf den Schwarzmärkten wurde getauscht, vor allem in der neuen „Zigarettenwährung“, vorzugsweise Lucky Strikes. In dem harten Winter 1946/47 wird die Lage noch bedrohlicher. Die Wasserversorgung und der Verkehr sind komplett lahmgelegt. Ende März 1947 kommt es zu Hungerdemonstrationen und Streiks.

Die Bewirtschaftung von Waren durch das Wirtschaftsamt führte immer wieder zu Unzufriedenheit in der Bevölkerung. Hier ein Beschwerdebrief über die Zuteilung von Nähgarn ...

Düsseldorf-Eller, d.24.7.1946

Wo bleiben die Nähmittel-Bezugsscheine? An Nähmitteln ist kein Mangel, - es scheint also am Papiermangel zu liegen. – Warum erhält ein Teil der Bevölkerung Nähmittel, und Tausende anderer können sich keinen Strumpf mehr stopfen und kein Kleid flicken, bloß weil ihre Straßen einen anderen Anfangsbuchstaben haben. Das ist so lächerlich, dass es beinahe tragisch ist. Wir sind allerhand gewohnt, wir haben in bitteren und bittersten Jahren gelernt zu warten und zu leiden, ohne zu klagen, und dem Amtsschimmel und seinen Trabanten und Anhängern stillschweigend Tribut zu zollen – aber dieses jetzt ist uns denn doch zu lang! Im Namen vieler

Frau A.W.

... und die Antwort des Direktors des Wirtschaftsamtes:

Bezugsmarken über Nähmittel wurden dem Wirtschaftsamt erst einmalig, und zwar im Monat August zur Verfügung gestellt. Das Kontingent reichte leider nur aus, um 1/7 der Gesamtbevölkerung mit einer Rolle Nähgarn und 1 Knäuel Twist zu versorgen. Bei der Verteilung ist das Wirtschaftsamt von dem Standpunkt ausgegangen, dass in erster Linie die kinderreichen Familien berücksichtigt werden mussten. Kleinere Familien sollten bei zukünftigen Zuteilungen berücksichtigt werden, so dass bei fortlaufenden Zuteilungen jeder Bürger in den Besitz von Nähmitteln gekommen wäre. Da eine Außenstelle mehr kinderreiche Familien hat als die andere, konnte die Verteilung nicht in allen Außenstellen einheitlich vorgenommen werden. In den Monaten September und Oktober wurden seitens des Wirtschaftsministeriums keine Bezugsmarken für Nähmittel zur Verfügung gestellt. Dem Vernehmen nach soll in Kürze eine Neuregelung über Nähmittelversorgung erfolgen.

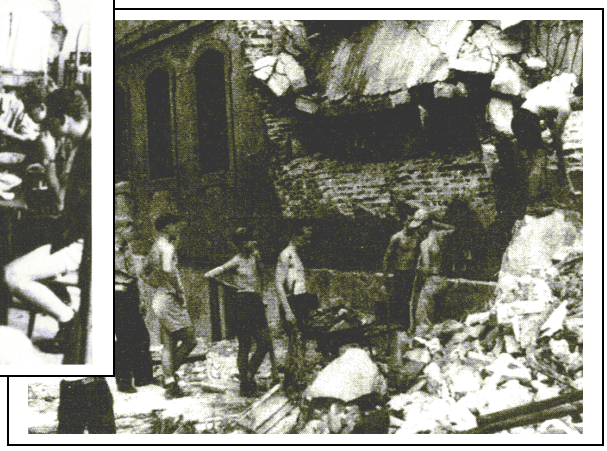
Angesichts dieser Situation stand die Schule zunächst hintan. Als der Unterricht am 1.10.1945 wieder begann, war das Gebäude der nun nach Goethe benannten Schule noch immer vom Wirtschafts- und Ernährungsamt besetzt. Die Schülerinnen mussten zunächst erneut in die Scharnhorststraße ziehen. Erst am 3.1.1946 konnte die Goethe-Schule wieder in das Gebäude an der Lindemannstraße einziehen. Allerdings verfügte sie zunächst nur über einen Teil der Räume, so dass der Unterricht in Vor- und Nachmittagsschichten erfolgte.
Langsam besserte sich die wirtschaftliche Lage. 1948 wurden mit der Währungsreform die Lebensmittelkarten nach und nach abgeschafft, doch erst 1950 räumte das Ernährungsamt schließlich die letzten Räume der Schule.
Die Zahl von 702 Schülerinnen am 1.10.1945 erhöhte sich bis Ostern 1950 auf 1.211 Schülerinnen. Aufgrund dieses starken Zuwachses wurde die Schule 1951 in Goethe I und Goethe II unterteilt. Dabei wurden die Schülerinnen des Goethe I vormittags und die Schülerinnen des Goethe II nachmittags unterrichtet. Dieser Schichtunterricht wurde bis zum Januar 1963 fortgeführt. Dann zog das Goethe II schließlich unter dem neuen Namen Clara-Schumann-Gymnasium in die Tersteegenstraße um.

Franziska Wagner

Wie erzieht man Demokraten? – Reeducation `45

1945 waren sich die Alliierten im Klaren darüber, dass der wichtigste Faktor für eine friedliche Zukunft Deutschlands in der Erziehung der Kinder lag. Aus Sicht der Alliierten lag ein Grund für das Scheitern der Demokratie in Deutschland im Schulsystem.

Das dreigliedrige Schulsystem fördere Ungleichheit und Ungerechtigkeit, es verhindere Chancengleichheit und mache die Schulkarriere eines Kindes vom Bildungsniveau und der finanziellen Situation im Elternhaus abhängig. Die deutschen Schule seien „Schichten- und Klassenschulen“. Ein zentrales Ziel der Alliierten war daher die Einführung der Einheitsschule. Woran ist dies letztlich gescheitert? Was für Maßnahmen wurden nach dem Krieg zur Reeducation, zur demokratischen Erziehung ergriffen? Mit welchen Schwierigkeiten hatte man zu kämpfen?
Tatsächlich ist auf den ersten Blick schwer zu verstehen, warum die meisten europäischen Staaten schon lange das Modell der Einheitsschule praktizieren, während sich in Deutschland die Reform der Dreigliedrigkeit – bis heute – so schwierig gestaltet und teilweise auf starken Widerstand stößt.
Als lokale Quelle aus dem Schularchiv liegt mir ein Foto von einem Workcamp der Rethelschule aus dem Jahre 1949 vor, auf dem amerikanische und deutsche Jungen zusammen in den Trümmern der Rethelschule arbeiten. So ein Workcamp hatte natürlich einen praktischen Nutzen, da Trümmer beseitigt wurden, vor allem aber hatte es symbolischen Charakter. Das Camp steht für Völkerverständigung, für den Aufbruch der Jugend in eine neue Zeit. In den folgenden Jahren waren die Workcamps feste Institutionen der Jugendbegegnung.



Welche Ziele verfolgte die Schulpolitik der Besatzungsmächte nach 1945? Das wichtigste langfristige Ziel war die Demokratisierung (Reeducation). Die Schüler sollten zu selbst denkenden und verantwortungsvollen Menschen erzogen werden, frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen. Sie sollten das friedliche und freundschaftliche Zusammenleben der Völker unterstützen. Kurzfristig musste das gesellschaftliche Leben in Deutschland normalisiert werden und die Kinder „von der Straße“ geholt werden. Ein weiteres Ziel war natürlich die Entnazifizierung, da Lehrpersonal mit nationalsozialistischem Hintergrund natürlich nicht erwünscht war. All dies sollte in einer für alle Jungen und Mädchen gleichen demokratischen Einheitsschule stattfinden.
Von den Alliierten wurden zahlreiche Maßnahmen ergriffen: Schulbücher wurden vor ihrer Nutzung auf nationalsozialistisches Gedankengut überprüft und mussten genehmigt werden. Geschichtsunterricht durfte vorerst nicht gegeben

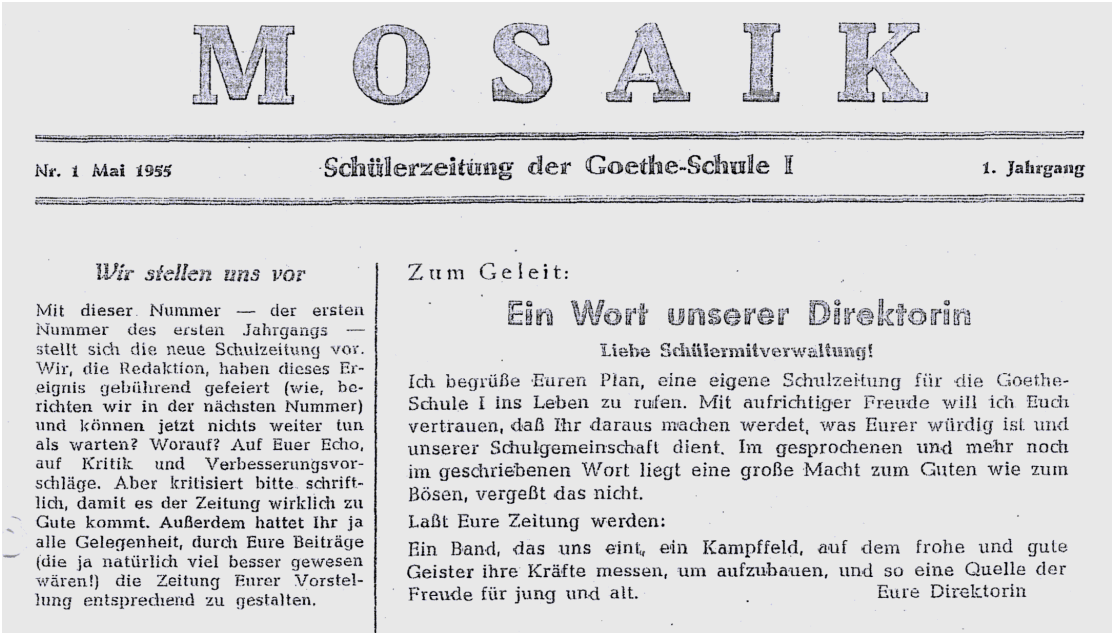
werden und allgemein musste der Unterricht frei von politischen Betrachtungen sein. Die Siegermächte veranstalteten Sommerlager, um geschwächte Schüler „aufzupäppeln“. Die Lehrer wurden auf ihre politische Vergangenheit geprüft. An allgemeinbildenden Schulen wurde zunächst etwa die Hälfte entlassen, gebietsweise blieb sogar nur ein Viertel eingestellt.
Die Alliierten stießen bei der Umsetzung ihrer Ziele nun aber auf zahlreiche Schwierigkeiten. Die Entnazifierung führte zum Lehrermangel und in der Folge zu übergroßen Klassen. Zerstörung und Wohnraumnot, Mangelernährung, Sorgen um Familienangehörige und der Verlust der Heimat lenkten die Schüler von der Schule ab. Die Schüler zogen es oftmals vor, Nahrungsmittel zu organisieren anstatt in die Schule zu gehen. Daraufhin wurde dann eine Schulspeisung eingeführt. Ein weiteres Problem war, dass Schulen oft zerstört waren und nur Schichtunterricht möglich war. Auch gab es viel zu wenig Mittel für neue Schulbücher.
In der Not des Alltags musste man daher auf die Gegebenheiten zurückgreifen, wie sie vor dem Krieg bestanden hatten. Allerdings war auch in der deutschen Bevölkerung eine bildungspolitische Debatte entstanden. Gemeinsamer Bezugspunkt für diese Bewegung war die Frage, welche gesellschaftlichen Strukturen den Nationalsozialismus ermöglicht hatten. So startete die SPD 1945 zusammen mit der KPD einen Aufruf, in dem sie für die Einheitsschule plädiert. In einigen Bundesländern wurden Reformversuche sogar als Gesetz verabschiedet. Mit der Trennung der Westzonen von der sowjetischen Zone wurden diese Ansätze unter der Herrschaft von konservativ-liberalen Länderregierungen rückgängig gemacht und das aus der Weimarer Zeit stammende Schulsystem mit einer meist konfessionellen Volksschule, der Realschule und dem Gymnasium voll wiederhergestellt.
Ein Grund dafür, dass die Einführung der Einheitsschule gescheitert ist, liegt im demokratischen System selbst. Wie sollte man die Idee der Demokratie durchsetzen? Wählt man den undemokratischen Weg und legt einfach verpflichtende Gesetze fest, wie die Franzosen und Amerikaner es in ihren Besatzungszonen taten, riskiert man den Unwillen des deutschen Volkes, das seine eigenen demokratischen Grundsätze verletzt sieht. Wählt man einen seichteren, weniger verpflichtenden Weg, wie es in der Britischen Zone geschah, so hat man letztlich nicht genug Gewalt um eine Reform durchzuführen. An diesem Dilemma scheiterte die Einführung der Einheitsschule. Letztlich wollten die Deutschen mehrheitlich ihr traditionelles Schulsystem behalten.
Auch heute, in Zeiten, in denen deutsche Schüler im internationalen Vergleich bei der Pisa-Studie schlecht abschneiden, rückt das dreigliedrige Schulsystem wieder in die öffentliche Diskussion. Der Blick in die Geschichte zeigt, dass es schon vor 60 Jahren starke Bestrebungen gab, das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland abzuschaffen um mehr Chancengleichheit herzustellen. Auch heute gibt es noch starke Widerstände dagegen, nach dem Krieg jedoch war es auf Grund der allgemeinen Mangelsituation noch um vieles schwerer eine grundlegende Reform einzuleiten. Der hohe pädagogische Idealismus der Reeducation-Idee führte zwar nicht zu einem neuen Schulsystem. Dennoch begründeten die Alliierten mit ihrem Workcamp, später auch mit Austauschprogrammen in die USA und nach Frankreich, eine neue Kultur der Völkerverständigung, die uns heute selbstverständlich erscheint.
Heutzutage ist wohl in allen Schulformen die Vermittlung demokratischer Werte fest etabliert, es bleibt jedoch die Frage, ob die Gesamtschule wirklich mehr Chancengleichheit bietet als das Gymnasium, oder ob der unterschiedliche Schulerfolg der einzelnen Schüler tiefere gesellschaftliche Ursachen besitzt.

Sinem Spielberg, Philippa Piepenbrock

Eine Schulzeitung als Geschichtsbuch

Wie erlebten Schülerinnen der 50er Jahre ihre Gegenwart? Anhand einiger Seiten aus der Schülerzeitung „Mosaik“ aus den Jahren 1955 und 1956 wollen wir versuchen, einen Blick auf die damaligen Schülerinnen zu werfen.

„Mosaik“ hieß die Schülerzeitung der Goethe-Schule I, die von der Schülervertretung ins Leben gerufen und von Schülerinnen selbstständig gestaltet wurde. Sie setzt sich mit Themen und Interessen der Schülerinnen auseinander sowie mit der aktuellen politischen Situation. So sind auch Artikel in der Zeitung zu finden, die sich mit dem System der DDR im Vergleich zur BRD beschäftigen.
Es fällt auf, dass die Zeitung einen vergleichsweise „erwachsenen Ton“ anschlägt. Ein kritischer Ansatz bleibt gänzlich aus. Die Schulzeitung ist „staatstragend“. Es scheint, als seien die Autorinnen grundsätzlich zufrieden und einverstanden mit den Verhältnissen in Schule und Lebenswelt. Dies mag auch durch das Milieu der Schule bedingt sein. Die Schülerinnen der Goethe-Schule stammen überwiegend aus wohlhabenden Elternhäusern. In den 50er Jahren ist es noch ein Privileg, eine zum Abitur führende höhere Schule besuchen zu dürfen, während die Mehrzahl der ärmeren Jugendlichen bereits gezwungen sind arbeiten zu gehen. Vielleicht steht gerade die Erfahrung dieser „verlängerten Jugendzeit“ in einem Zusammenhang mit dem um Reife bemühten, erwachsenen Ton. Eine längere Schulausbildung sollte ja nicht bedeuten, dass man länger unmündiges Kind war.



MOSAIK

Nr. 1 Mai 1955 — Schülerzeitung der Goethe-Schule I — 1. Jahrgang

Wir stellen uns vor

Mit dieser Nummer — der ersten Nummer des ersten Jahrgangs — stellt sich die neue Schulzeitung vor. Wir, die Redaktion, haben dieses Ereignis gebührend gefeiert (wie, berichten wir in der nächsten Nummer) und können jetzt nichts weiter tun als warten? Worauf? Auf Euer Echo, auf Kritik und Verbesserungsvorschläge. Aber kritisiert bitte schriftlich, damit es der Zeitung wirklich zu Gute kommt. Außerdem hattet Ihr ja alle Gelegenheit, durch Eure Beiträge (die ja natürlich viel besser gewesen wären!) die Zeitung Eurer Vorstellung entsprechend zu gestalten.

Zum Geleit:

Ein Wort unserer Direktorin

Liebe Schülermitverwaltung!

Ich begrüße Euren Plan, eine eigene Schulzeitung für die Goethe-Schule I ins Leben zu rufen. Mit aufrichtiger Freude will ich Euch vertrauen, daß Ihr daraus machen werdet, was Eurer würdig ist und unserer Schulgemeinschaft dient. Im gesprochenen und mehr noch im geschriebenen Wort liegt eine große Macht zum Guten wie zum Bösen, vergeßt das nicht.

Laßt Eure Zeitung werden:

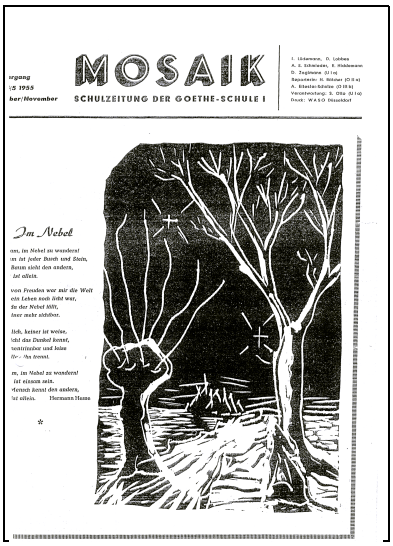
Ein Band, das uns eint, ein Kampffeld, auf dem frohe und gute Geister ihre Kräfte messen, um aufzubauen, und so eine Quelle der Freude für jung und alt.

Eure Direktorin

Erste Seite der ersten Ausgabe vom Mai 1955

Ein Artikel, der die Schülerinnen und ihre Zeitung gut widerspiegelt, trägt den Titel: „Die erste Tanzstunde“ (Oktober/November Ausgabe 1955). Die Schülerin Brigitte Roeder aus der U IIa (Untersekunda = Klasse 10) berichtet wie in einem Tagebucheintrag über ihre erste Tanzstunde. Erst über ihren bedachten Eintritt in die Tanzschule, dann über die Jünglinge mit den abstehenden Ohren, die den Blick zu den wirklichen „Herren“ verdecken, über den guten Fang, den sie am Ende dann doch noch gemacht hat, und ihr Problem angemessene Gesprächsthemen für den Heimweg zu finden. Der Artikel verleiht der Zeitung den Charakter einer Klatschzeitschrift und unterstreicht, dass es sich um ein Mädchenprodukt handelt.

Aber auch das Streben nach der Welt der Erwachsenen wird hier deutlich. Die Mädchen passen sich an, um ihre Reife zur Schau stellen zu können.
Eigentlich ist dieses Verhalten nicht typisch für die „Jugend im Allgemeinen“ in der Nachkriegszeit. Die jugendliche Grundstimmung der 50er Jahre wird von der Soziologie als Orientierungskrise beschrieben. Die Ziellosigkeit und das Desinteresse der Jugend an den Bereichen Politik und Wirtschaft war in gewisser Weise ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Verhältnisse. Mitte der 50er Jahre entfaltete sich das Wirtschaftswunder und die Mangeljahre wurden langsam überwunden. Erstmals wurde eine Reihe von Gütern und Dienstleistungen den Arbeitern und der Mittelschicht zugänglich gemacht. Die Bevölkerung hatte oft dichten Kontakt mit dem Wohlstand der Amerikaner. Durch die sich am US-amerikanischen Vorbild orientierende Freizeit- und Konsumgüterindustrie wurde schrittweise ein Bild des American Way of Life vermittelt, das insbesondere Kinder und Jugendliche anzog. Der Einfluss der Amerikanisierung ging auch an den Schülerinnen der Goethe-Schule I nicht spurlos vorbei. In der „Mosaik“ ist ein Bericht über die amerikanische Austauschlehrerin Mrs. Kline zu finden, in dem die Vorzüge des Zusammenhalts an amerikanischen Schulen erwähnt werden. Es wird bemängelt, dass dieser Zusammenhalt an deutschen Schulen fehle.


MOSAIK
SCHULZEITUNG DER GOETHE-SCHULE I

Im Nebel

Titelblatt Herbst 1955

Der wirtschaftliche Aufbruch führte jedoch noch nicht zum gesellschaftlichen Aufbruch. Die sozialen Abgrenzungen zwischen den Schichten blieben erhalten, auch im Privatleben blieben die traditionellen Rollenmuster in Kraft. Die Eltern forderten Gehorsam und Autoritätsanerkennung ein, während die Jugendlichen von ihren Eltern ernst genommen werden wollten. Viele Jugendliche waren enttäuscht, dass der neue Wohlstand ihnen nicht mehr Freiheit brachte. In den Jahren 1956-1958 kam es in Deutschland zu „Halbstarken-Krawallen“. Rowdyhafte, respektlose und Rockn’ Roll liebende Jugendliche störten ohne klar erkennbares Ziel die öffentliche Ordnung durch Lärmbelästigung und „Randale“. Die Zentren der Krawalle bildeten Berlin und NRW mit insgesamt etwa 60 Krawallen.
Schüler tauchten unter Halbstarken eher selten auf. Die meisten waren Lehrlinge, von denen schon viele eine Ausbildung abgebrochen hatten oder durch die Abschlussprüfung gefallen waren. Viele stammten aus unvollständigen Familien.
In der Schülerzeitung „Mosaik“ taucht solcher Protest nicht auf. Die Schülerinnen der Goethe Schule I waren Mädchen mit wohlhabendem Hintergrund, ihnen ging es gut, sie hatten gute Zukunftschancen. Es gab keinen Grund mit dem herrschenden System unzufrieden zu sein und sich gegen den Staat zu wenden. Sie gehörten nicht demselben Milieu an, wie die Krawall-Teilnehmer.
Heute sind Schülerzeitungen – so es sie überhaupt noch gibt – kritisch, witzig und frech. Sie tragen Namen wie „Freie Fresse“ und gehen mitunter hart ins Gericht mit Lehrern, Politikern und sich selbst. Ihre Themen sind: das Leben an der eigenen Schule, schulische Missstände, aber auch Bundestagswahlen, Europa oder Glaubensfragen. Sie sind heute professioneller gestaltet als früher. Das Layout der Zeitungen entsteht in der Regel am Computer, oft umfassen sie 50 und mehr Seiten.

Bettina Böttinger und ihre Zeit am Goethe

Im Juli 2016 feierte die WDR-Journalistin Bettina Böttinger ihren 60. Geburtstag. Aus diesem Anlass strahlte der WDR ein Portrait aus, in dem Bettina Böttinger auch aus Ihrer Zeit als Schülerin des Goethe-Gymnasiums berichtete. Für den Dreh ist sie eigens auf unseren Schulhof zurückgekommen. Dort erzählte sie von ihrem unfreiwilligen coming-out im Jahr 1974 und wie die sexuelle Orientierung einer Schülerin damals zu einem öffentlichen Ärgernis wurde. Für Bettina Böttinger war es eine harte Zeit. Wie gehen wir heute miteinander um?

O-Ton Bettina Böttinger: „Also eigentlich bin ich ganz gerne zur Schulen gegangen. Hier ins Goethe-Gymnasium. Auch wenn ich das heute alles ein bisschen bedrohlich und herrschaftlich finde. Es ging gut bis 1974, da war ich gerade mal zarte 17 und habe mich zum ersten Mal in ein Mädchen verliebt. Eine Mitschülerin. Das ist über vierzig Jahre her und damals waren die Zeiten nicht so tolerant wie heute. Überhaupt gar nicht. Und es gab auch niemanden, dem ich mich anvertrauen konnte. Zu den Eltern gehen? Nee danke. Sonst irgendwas? Anlaufstellen? Gab es nicht. Da wurde unglücklicherweise – für mich – ein Brief aufgemacht, den ich ihr geschrieben hatte. Und das wurde natürlich der Schule berichtet und hin und her und gab ein unvorstellbares Theater. Ich wurde zur Direx zitiert und man drohte mir mit dem Rauswurf von der Schule. Unterprima. Ein Jahr vor dem Abi. Es war ehrlich gesagt auch ziemlich dramatisch, weil die Eltern meiner ersten damaligen Freundin sehr unangenehme, aggressive Leute waren, die dann drohten mich umzubringen. Und die Frau wurde dann tatsächlich einmal erwischt, als sie sich auf den Weg zur Schule gemacht hatte mit geladener Pistole um mich zu erschießen. Glücklicherweise kam sie hier nicht an. Und der Mann drohte auch unverhohlen. Ich hatte ein bisschen Schiss, aber eigentlich hatte ich mehr Trotz, wenn ich ehrlich bin. Und gute Freundinnen und Freunde haben mich dann immer begleitet. Egal, wo ich hin ging. Meine eigene Schutztruppe mit 17. Ausgesucht habe ich mir die nicht, aber die hat mir sehr geholfen. Eine sehr harte Zeit. Das war auch von manchen Mitschülerinnen nicht so richtig nett. Damals waren eigentlich jeden Tag die Zeitungen voll von dem Prozess gegen Judy Andersen und Marion Ihns, die den Ehemann der einen haben umbringen lassen, weil die beiden ein Verhältnis hatten. Was damals daraus folgte in der öffentlichen Zeitungsschlacht war ja klar: Die lesbischen Monster. Ich fand dann manchmal die Schlagzeilen ausgeschnitten auf meinem Schulpult. Ich habe es dann durchgezogen und das Abi gemacht. Leicht war es nicht, ich bin auch runtergesackt mit dem Notendurchschnitt. Und es war vielleicht die härteste Zeit in meinem Leben. Ich habe es aber durchgehalten und nach dem Abi habe ich Düsseldorf fluchtartig verlassen. Heute gehen manche jungen Leute dann nach London, Sydney, New York. So viel Geld hatte ich nicht. Ich ging nach Bonn. 70km weiter und da fing ein freies, manchmal auch wildes Studentenleben an. Aber die Zeit hier? Tja, wenn ich zurückdenke, war es vor allen Dingen traurig.“

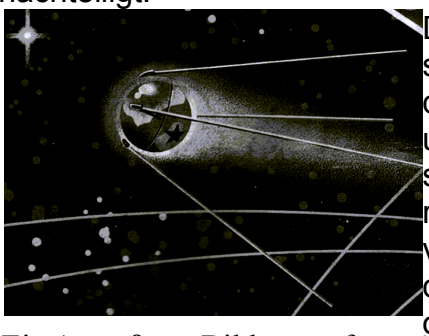
Bettina Maria Böttinger – Fast ein Selbstportrait ausgestrahlt am 08.07.2016 im dritten Fernsehprogramm des WDR. (http://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/video-bettina-maria-boettinger---fast-ein-selbstportrait-100.html)

Anna Dadrich, Pina Smirek

Welche Schule ist die Beste? – Die Bildungsreform

In den 60er Jahren mehrte sich die Kritik am deutschen Bildungswesen. Man sprach von der sogenannten „Bildungskatastrophe“. Die Zahl der Abiturienten war zu niedrig und es drohte ein Mangel an qualifiziertem Nachwuchs.

Kritiker fürchteten, dass die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft geschwächt werde. Daher forderten sie eine Schulreform im Sinne des modernen Wirtschafts- und Arbeitslebens. Darüber hinaus sollte die Bildungsreform den sozialen „Aufstieg durch Bildung“ ermöglichen, denn immer noch war die schulische Ausbildung stark an den sozialen Status gebunden. So wurde das Gymnasium im wesentlich von bürgerlichen Schichten besucht, während Arbeiter deutlich unterrepräsentiert waren. Im westdeutschen Bildungssystem waren Mädchen, Bewohner ländlicher Gebiete, Katholiken und Kinder aus Familien unterer Schichten aus unterschiedlichen Gründen aber statistisch messbar benachteiligt.



Ein Anstoß zur Bildungsreform war der „Sputnik-Schock“. 1957 gelang es der UdSSR einen Satelliten in eine Erdumlaufbahn zu schießen. Hatte der Osten den Westen überholt? Das konnte nicht hingenommen werden!

Die bildungspolitische Kontroverse verlief zwischen der SPD und FDP, die für eine grundlegende Reform des gesamten Bildungswesens waren, und der CDU/CSU, die diese ablehnten. Die konservativen Parteien fürchteten die „Gleichmacherei“ und eine Verschlechterung des Leistungsniveaus. Dieser Streit erschwerte die Realisierung des Bildungsplans und ist in Hinblick auf die Frage nach der Gesamtschule bis heute erhalten geblieben. Die Bildungsreform wurde ab 1969 zu einem Schwerpunkt der sozial-liberalen Bundesregierung. Ein deutscher Bildungsrat und die Bildungskommission sollten als Expertengremien Maßnahmen der Bildungsreform erarbeiten.

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe sollte die individuellen Fähigkeiten der Schüler fördern und die „Durchlässigkeit“ zwischen den verschiedenen Schultypen ermöglichen. In der Oberstufe wurde der Klassenverband aufgelöst und ein Kurssystem eingeführt. Gemäß ihren Neigungen wählten die Schüler nun individuell Leistungs- und Grundkursfächer. Die Unterrichtsinhalte wurden modernisiert und man legte stärkeren Wert auf die Verwissenschaftlichung der Bildungsinhalte und das Erlernen sozialer Fähigkeiten. Lehrer, Eltern und Schüler bekamen mehr Mitwirkungsmöglichkeiten zugesprochen.

In den 70er Jahren begann auch die Einrichtung integrierter Gesamtschulen. In ihnen sollten Schüler, die bislang nach ihrer Begabung und dem Elternwillen die Volksschule, die Realschule oder das Gymnasium besucht hätten, in einer Schule unterrichtet werden. 1976 gab es bundesweit bereits 156 Gesamtschulen, in den CDU-regierten Bundesländern weniger als in sozialdemokratisch regierten, wie zum Beispiel in NRW.

Bereits 1971 war das BAFöG-Gesetz (Bundes-Ausbildungsförderungs-Gesetz) erlassen und Zuschüsse und zinslose Darlehen an bedürftige Studenten und Schüler ausgegeben worden. Natürlich war die Umsetzung der Ziele der Bildungsreform nicht schnell und „nach Plan“ realisierbar. Mit der Wirtschaftskrise ab 1974 traten finanzielle Probleme hinzu. Auch wurden andere Politikbereiche nun als dringlicher angesehen. Dennoch kam es zur „Bildungsexpansion“. Der Bildung wurde ein höherer Stellenwert zugeschrieben.

Durch den Strukturwandel der Wirtschaft wurde für Absolventen geringer Schul-

bildung der Übergang von der Schule in den Beruf zunehmend schwieriger und es kam zu erhöhter Jugendarbeitslosigkeit. Gute Schulbildung wurde zunehmend zur unverzichtbaren Voraussetzung für das Finden einer Arbeitsstelle. Die „Modernisierungsverlierer“ waren hauptsächlich Absolventen von Haupt- und Sonderschulen.
Während die Schulzeit für die Masse der Jugendlichen traditionell nach der zehnten Klasse geendet hatte, besuchten nun deutlich mehr Schüler eine Oberstufe. Das Gymnasium und das Abitur blieben nicht mehr nur dem Bürgertum reserviert. Diese Veränderungen führten in weiten Teilen der Gesellschaft auch zu einem Wandel des Jugendalters und einer Verlängerung der Jugendzeit.
Insgesamt führte die Bildungsreform zu mehr Chancengleichheit in den Bereichen der Geschlechterzugehörigkeit und der Religion, weniger jedoch in den Bereichen von Schichtenzugehörigkeit und Wohnort. Wie die PISA-Studie ergeben hat, spielen Bildungsniveau und sozialer Status der Eltern immer noch eine entscheidende Rolle in der Verteilung von Bildungschancen. Auch ist das Angebot an Bildungseinrichtungen im ländlichen Raum immer noch geringer als in den Ballungszentren.
Auch auf das Goethe-Gymnasium wirkten sich die Ideen der Bildungsreform aus. Nachdem das Lehrerkollegium noch 1972 die Aufnahme von Jungen mit 30 zu 17 Stimmen ablehnte, beugte man sich bereits zwei Jahre später dem Trend der Zeit und führte zum Schuljahr 74/75 die Koedukation ein. Ein Drittel aller Neuanmeldungen waren nun Jungen. Im gleichen Jahr wurde auch die „reformierte Oberstufe“ eingeführt. Bereits 1970 hatte man drei „Profilklassen“ in der Oberstufe gebildet, jeweils eine neusprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche und eine erziehungswissenschaftlich-sprachliche.

Protest-Demonstration des Rethel-Gymnasiums gegen die Auflösung 1983

Auch das Thema Gesamtschule berührt die Geschichte unserer Schule. Nachdem im Gebäude des Rethel-Gymnasiums die Heinrich-Heine-Gesamtschule neu errichtet worden war, sollte das Rethel-Gymnasium weichen und aufgelöst werden. Gegen den Protest des Rethel-Gymnasiums wurde seitens der Stadt beschlossen, die Schule auslaufen zu lassen. Im April 1983 bot die Schulleiterin des Goethe-Gymnasiums eine „Schulehe“ mit dem Rethel-Gymnasium an. Mit dem Schuljahr 1983/84 wurde das Rethel-Gymnasium an der Lindemannstraße aufgenommen und lebt seitdem im Namen der Schule fort: „Goethe Gymnasium mit ehem. Rethel-Gymnasium“. Aus der Zusammenlegung resultierte zunächst eine Raumnot, da nun 1.372 Schüler im Gebäude des Goethe-Gymnasiums unterrichtet wurden. Eine Zeit lang wurden noch einige Räume des ehemaligen Rethel-Gymnasiums an der Graf-Recke-Straße als Dependance genutzt und ein Pendelverkehr für die Lehrer und Schüler eingerichtet. Das Goethe-Gymnasium war zu dieser Zeit die zweitgrößte Schule in NRW.

Neue alte Lernorte:
Die Lehrerbibliothek und das Schularchiv

Das Goethe-Gymnasium verfügt mit seiner Lehrerbibliothek und dem Schularchiv über zwei außergewöhnliche historische Lernorte. Jenseits der Lehrbücher kann Geschichte hier an Originalquellen erarbeitet und anschaulich gemacht werden.

Im Schulalltag des 21. Jahrhundert schläft die Lehrerbibliothek einen Dornröschenschlaf. Der Griff zum Buch ist längst ersetzt worden durch die Suche im Internet. In regelmäßigen Abständen wird der Ruf laut, die Bibliothek aufzulösen. Dass dies noch nicht geschehen ist, liegt wohl eher am dekorativen Wert einer Bücherwand als am Interesse an den im Laufe des vergangenen Jahrhunderts gesammelten Büchern. Dabei lohnt ein Blick in die Regale. Unsere Bibliothek umfasst an zwei Standorten trotz aller Säuberungen immer noch umfangreiche Bestände von der Zeit der Schulgründung bis in die Gegenwart. Eine vielbändige Ausgabe der Realencyclopaedie der klassischen Altertumswissenschaften von Pauly und Wissowa und der deutsche Sprachatlas von Wenke aus der Jahrhundertwende zeugen vom hohen wissenschaftlichen Anspruch des Kollegiums einer höheren Schule der Kaiserzeit. Werkausgaben der damaligen „Klassiker“ – wie dem heute nur noch vom Straßennamen her bekannten Ludwig Uhland – verraten etwas über den literarischen Geschmack vor dem Ersten Weltkrieg. Im Umfeld des Weltkrieges fanden national-patriotische Kriegsgeschichten und Hindenburg-Gedenkbücher ihren Weg in die Bibliothek. Die nationalsozialistische Literatur wurde nach dem Krieg entfernt, aber eine Reihe von völkischen Werken der Weimarer Zeit ist dabei übersehen worden: So steht Paul de Lagardes Rassenlehre neben den Werken von Erwin Guido Kolbenheyer, der den Biologismus der Rassenlehre in literarische Formen goss. Auch die antidemokratischen Bücher von Oswald Spengler (Der Untergang des Abendlandes) sind noch vorhanden. Sammlungsschwerpunkte waren – entsprechend den den Bildungsschwerpunkten der höheren Mädchenschule – neben historischen und literarischen Werken Kunst, die Fremdsprachen und die Theologie. Zwei Bände mit evangelischen Schulandachten aus den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg veranschaulichen den Beitrag des Religionsunterrichtes zur Erziehung gehorsamer Mädchen und Jungen.

Dienstag nach Cantate: *„Liebe Kinder, lernet den Mund halten; denn wer ihn hält, wird sich mit Worten nicht vergreifen.“* (Sir 23,7)

Liebe Kinder, lernet den Mund halten. Denn wer ihn hält, wird sich mit Worten nicht vergreifen! Oder ist's nicht nötig, gerade heutzutage einmal in der Schulandacht an unsrer Worte Gewicht und Gericht zu erinnern, da doch unser Heiland mit zermalmender Wucht spricht: „Aus deinen Worten wirst du gerechtfertigt und aus deinen Worten wirst du verdammt werden!“? Schnell fertig ist gerade die Jugend von heute mit dem Worte, ohne zu bedenken, daß das Wort dem Pfeile gleicht, der, einmal abgedrückt, unaufhaltsam seinen Lauf nimmt. Wie verbreitet ist gerade jetzt bei den frühreifen Gernegroßen und dünkelhaften Hohlköpfen zumeist jenes Besserwissen und Absprechen über Fragen der Schule, deren Tragweite jene gedankenlosen Schwätzer wohl kaum ermessen, über Lehrgegenstände, Unterrichtsmethode, Schulveranstaltungen, die fortgesetzt eingehender Beratung ernster, gereifter Männer sind. [...]

Georg Schümer (Hg.): Schulandachten, Frankfurt Main 1913, S. 23f.

Vereinzelt finden sich auch Bestände aus dem Rethel-Gymnasium, unter anderem ein Klassensatz des Aufklärungsbuches 'Ohne Tabu' aus den späten 60er

Jahren.
Die Bücher unserer Bibliothek, die keinen Strom und kein Netz brauchen, die man nicht hochfahren muss und die nicht abstürzen, laden ein zu einer Zeitreise und zum Perspektivwechsel.

Ein weiterer historischer Lernort findet sich in den Kellerräumen des Schularchivs. Dank der jahrelangen Arbeit unseres Kollegen Herrn Nacken verfügen wir wie wohl kaum ein anderes Gymnasium über erstklassig erschlossene Bestände unserer Anstalt. Von den Anmeldescheinen bis zu den Abiturzeugnissen lassen sich die Schulkarrieren fast aller Schülerinnen seit der Schulgründung nachvollziehen. Da das Rethel-Gymnasium 1943 dem Bombenkrieg zum Opfer fiel, verfügen wir hier nur über geringe zufällig erhaltene Bestände. Von besonderem Interesse sind hier die Stammrollen, die Aufschluss geben über die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und die Abituraufsätze, die den Wandel der Bildungsinhalte, der Aufgabenprofile und des Reflexionsniveaus dokumentieren.

Aus einem Abituraufsatz im Fach Deutsch, Rethel-Gymnasium 1947:

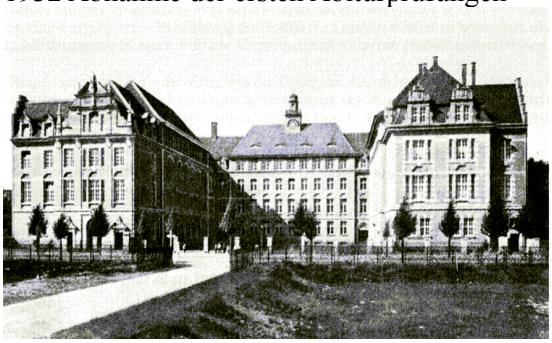
Thema: Die Stillen im Lande.

Es war Krieg im Lande und die Lauten führten diesen Krieg, besser gesagt, das Volk, das von den Lauten geführt wurde, führte den Krieg, denn die Lauten hatten es laut gesagt, daß der Krieg notwendig sei, wolle das Volk weiterleben. So geschah es dann auch, daß man das ganze Volk als „laut“ ansprach. Man mußte es ja tun, denn diejenigen, die nicht laut waren, die Stillen, hörten die anderen ja nicht. *[Gedanke nicht recht klar]* Sie wurden ja auch nicht einmal vom eigenen Volk gehört, und man sah sie auch so selten. Aber sie waren da. Es waren keine Helden oder große Persönlichkeiten. Es waren Menschen wie alle anderen. Sie taten still, als Stille im Lande, ihre Arbeit und dachten dabei nach über all das, was laut war und warum es laut war. Das Denken machte sie still und das war gut, denn es war gefährlich im Lande zu denken, wo nur laute Menschen waren. Das Denken wurde bestraft und war verboten, dachte man nicht so, wie es Vorschrift war zu denken.
Nun, es war Krieg, auch die Stillen im Lande waren Soldaten geworden. Sie mussten, wie alle anderen, in Reih und Glied marschieren. „Links, zwo, drei, vier“, schallte das Kommando in den Ohren der Kommandierten. Trapp, trapp, trapp, so schlugen die Stiefel der Soldaten auf das Pflaster. Der Soldat M. war auch dabei. Er hörte das Kommando: „Links, zwo, drei, vier“, und seine Stiefel schlugen im Gleichschritt mit denen der anderen Soldaten auf das Pflaster. Trapp, trapp, trapp. Die Kompanie war auf dem Wege zum Bahnhof, sie sollten verladen werden, um an der Front zu kämpfen. Der Soldat M., ein Stiller, war dabei. Er war schon immer still und bedächtig gewesen und war es als Soldat auch geblieben. [...]
Der Soldat M. aber war still und schrieb, während die Lauten lärmten, einen Brief an seine Frau in Westfalen. Jeder sah den anderen. Der Soldat M. sah die Lauten, und diese sahen den stillen Soldaten M. Auch ich wollte rauchen und mit den anderen lustig sein, wußte ich doch nicht, wann ich es wieder einmal sein konnte. Aber da sah ich den Soldaten M. und ich weiß nicht, wie es kam, daß ich auf einmal einen Bogen Papier in den Händen hielt und einen Brief an meine Mutter schrieb. Ich schrieb den Brief zu Ende und übergab ihn an einem Bahnhof der Post. Erst als ich wieder in den Waggon sah, bemerkte ich, daß die meisten der Lauten still geworden waren und ebenfalls Briefe schrieben.
Die Zeit an der Front raste, und der Krieg ging seinem Ende zu. Die Lauten waren laut, aber es waren weniger geworden. Der Soldat M. war still, noch stiller als früher. Da waren noch welche, die still waren, und früher waren sie so laut gewesen. Vielleicht war es der Soldat M., der sie still gemacht hatte und sie zum denken gebracht hatte. […] Da kam das Ende des Krieges heran. Viel war wieder aufzubauen. Im Lande muß es noch leiser werden, stiller werden, damit der Verstand nicht wieder übertönt wird.

Die Geschichte des Goethe-Gymnasiums im Überblick

1903 Einweihung des **Reform-Realgymnasiums an der Rethelstraße**
1918 Umbenennung in Ludendorff-Schule
1919 Gründung des Ehemaligenvereins
1921/22 vorübergehende Aufnahme der Prinz-Georg-Schule
1924 Umbenennung in Städtisches Realgymnasium mit Realschule an der Rethelstraße
1924/25 vorübergehende Aufnahme der Auguste-Viktoria-Schule
1938 Erneute Umbenennung in Ludendorff-Schule
1940 Beschlagnahmung des Gebäudes, Umzug in die Auguste-Viktoria-Schule
3. Nov. 1943 Zerstörung des Schulgebäudes durch einen Luftangriff
1945 Vereinigung mit der früheren Scharnhorst-Schule zum Leibniz-Gymnasium im Gebäude an der Scharnhorststraße
1946 Neue Selbstständigkeit der Schule unter dem Namen Jacobi-Gymnasium, allerdings immer noch im Gebäude Scharnhorststraße
1953 Erwerb des Schullandheimes Kühude im Sauerland
1960 Einweihung des Neubaus an der Graf-Recke-Straße als „Rethel-Gymnasium“
1974 Erstmals werden in die fünften Klassen Mädchen aufgenommen. Einführung der reformierten Oberstufe.
1981 Gründung der Heinrich-Heine-Gesamtschule im Gebäude des Rethel-Gymnasiums
1983 Auflösung des Rethel-Gymnasiums und Vereinigung mit dem Goethe-Gymnasium

1911 Übernahme der privaten „gehobenen Mädchenschule“ der Frau Stupin, Achenbachstraße durch die Stadt Düsseldorf
1914 Einweihung des Neubaus an der Lindemannstraße als **Auguste-Viktoria-Schule**
1921 Ein Teil der Schule wird von der Polizei als Kaserne angemietet.
1922-1925 Die französische Besatzungsmacht beschlagnahmt das Gebäude als Truppenunterkunft und französisches Jungeninternat. Die Schülerinnen ziehen zunächst in die Hindenburgschule (heute Humboldt-Gymnasium), dann in das Rethel-Gymnasium.
1920(?)-1937 Das Gebäude muss mit der Goethe-Oberrealschule für Jungen geteilt werden.
1929 Nach Auflösung des Oberlyzeums an der Steinstraße erhält die Auguste-Viktoria-Schule eine eigene Oberstufe.
1932 Abnahme der ersten Abiturprüfungen



1940 vorübergehende Aufnahme des Rethel-Gymnasiums
1943 Kinderlandverschickung; zurückgebliebene Schülerinnen werden in der „Sammelschule für Mädchen III“ in der Scharnhorststraße unterrichtet. Das Gebäude in der Lindemannstraße wird vom Wirtschafts- und Ernährungsamt beschlagnahmt.
1945 Vereinigung mit der Gudrunschule
1946 Rückkehr in einen kleinen Teil des Gebäudes Lindemannstraße. Umbenennung in Goethe-Schule
1950 Räumung des Gebäudes durch das Wirtschaftsamt.
1951 Bei 1.211 Schülerinnen wird die Schule in Goethe-I und Goethe-II geteilt.
1963 Umzug der Goethe-II-Schule in die Tersteegenstraße (Clara-Schumann-Gymnasium)
1974 Einführung der Koedukation und der reformierten Oberstufe
1978 Beginn des Türkisch-Unterrichts für türkisch-stämmige Schüler/innen

1983 Durch die **Aufnahme des Rethel- im Goethe-Gymnasium** hat die Schule nun 1.372 Schüler
1990 Einführung des deutsch-englischen bilingualen Zweiges